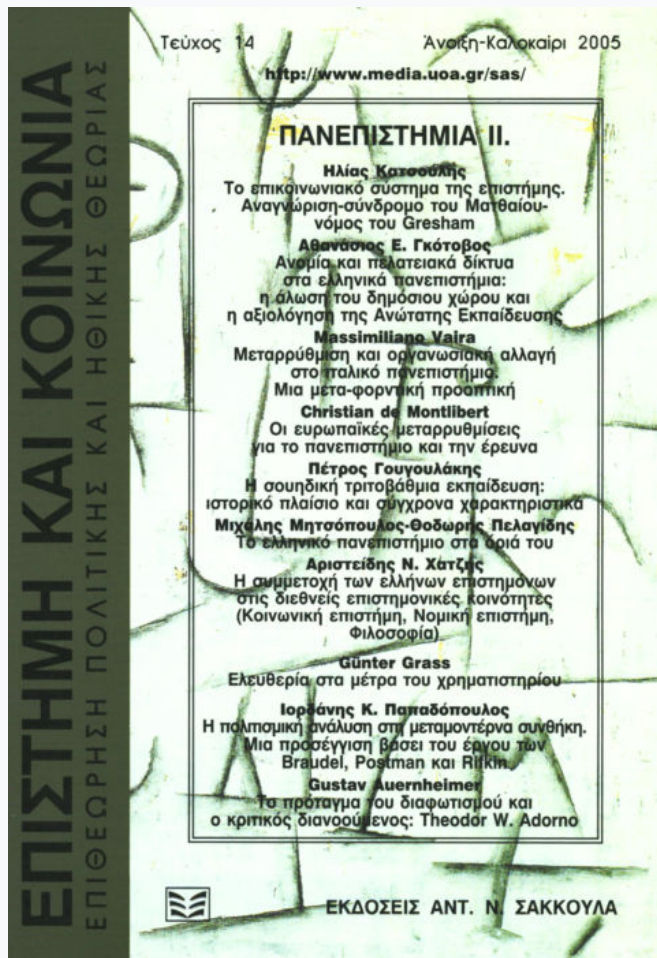


## Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας

Τόμ. 14 (2005)

Πανεπιστήμια II



### Μεταρρύθμιση και οργανωσιακή αλλαγή στο ιταλικό πανεπιστήμιο: μια μετα-φορντική προοπτική

Vaira Massimiliano

doi: [10.12681/sas.474](https://doi.org/10.12681/sas.474)

Copyright © 2015, Vaira Massimiliano



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Massimiliano, V. (2015). Μεταρρύθμιση και οργανωσιακή αλλαγή στο ιταλικό πανεπιστήμιο: μια μετα-φορντική προοπτική. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 14, 85–118.  
<https://doi.org/10.12681/sas.474>

# Μεταρρύθμιση και οργανωσιακή αλλαγή στο ιταλικό πανεπιστήμιο. Μια μετα-φορντική προοπτική.

---

Massimiliano Vaira\*

Από το 1996, το ιταλικό σύστημα Ανώτατης Εκπαίδευσης έχει εισέλθει σε μια διαδικασία βαθιών θεσμικών και οργανωσιακών αλλαγών, αφορμή για τις οποίες στάθηκε η μεταρρύθμιση της προηγούμενης κεντροαριστερής κυβέρνησης. Η μεταρρύθμιση προκαλεί μεταβολές στα κεντρικά χαρακτηριστικά και τις κύριες διευθετήσεις του πανεπιστημίου: από τη δομή διακυβέρνησης, μέχρι τους ίδιους τους σκοπούς του και τους τρόπους επίτευξης των στόχων αυτών. Οι αλλαγές αυτές ερμηνεύονται ως ενδείξεις μιας μεταφορντικής στροφής του πανεπιστημίου. Το άρθρο εστιάζεται στις οργανωσιακές πλευρές της διαδικασίας αλλαγής και στις συνέπειές τους. Ειδικότερα, εξετάζονται τρεις οργανωσιακές διαστάσεις: οι δομές, η οργανωσιακή κουλτούρα και οι ρόλοι/καθήκοντα του ακαδημαϊκού προσωπικού. Τέλος, επιχειρείται μια πρώτη αξιολόγηση της φύσης των αλλαγών που βρίσκονται σε εξέλιξη, όπου εξετάζεται το κατά πόσον αυτές συνιστούν αλλαγή παραδείγματος, 'κοσμητικές' παρεμβάσεις ή διαδικασία προσαρμογής.

## Εισαγωγή: οι αιτίες της μεταρρύθμισης

Το ιταλικό πανεπιστημιακό σύστημα μετά από δεκαετίες ουσιαστικής αδράνειας, εισήλθε σε μια φάση ριζικών αλλαγών. Αυτές αφορούν ολόκληρη τη δομή του συστήματος, από τον τρόπο διακυβέρνησης έως τη διδασκαλία. Η διαδικασία άρχισε από το 1996 με ενέργειες της κεντροαριστερής κυβέρνη-

---

\* Λέκτορας στο Τμήμα Πολιτικών και Κοινωνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου της Pavia.

νησης και βρίσκεται ακόμη σε εξέλιξη. Ωστόσο, υπό την καινούρια κεντροδεξιά κυβέρνηση, τόσο η χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο και οι μέθοδοι της κεντρικής διακυβέρνησης δείχνουν σημάδια υπαναχώρησης σε συγκεντρωτικές πρακτικές που υπονομεύουν την αυτονομία των πανεπιστημίων. Παράλληλα, διαφαίνεται η υιοθέτηση μιας στρατηγικής η οποία όχι μόνο τείνει να αλλάξει κάποιες όψεις της μεταρρύθμισης που ολοκληρώθηκε μόλις πριν από τέσσερα χρόνια, αλλά φαίνεται προσανατολισμένη στην αποδόμηση του δημόσιου πανεπιστημιακού συστήματος.

Προτού εισέλθουμε στην ουσία της ανάλυσης, σκόπιμο είναι να αναζητήσουμε τις αιτίες λόγω των οποίων ξεκίνησε αυτή η μεταρρύθμιση. Το ιταλικό πανεπιστημιακό σύστημα της δεύτερης μεταπολεμικής περιόδου διατήρησε τη δομή του πρώτου εθνικού συστήματος εκπαίδευσης που εδραιώθηκε το 1859 καθώς και τα βασικά στοιχεία των μεταρρυθμίσεων που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της φασιστικής περιόδου,<sup>1</sup> χαρακτηριζόμενο από μεγάλο συγκεντρωτισμό, πολιτικό έλεγχο και έναν έντονο ελιτισμό. Έως το 1969, η εισαγωγή στο πανεπιστήμιο ήταν στενά συνδεδεμένη με τον τύπο των δευτεροβάθμιων σπουδών: η εισαγωγή σε οποιαδήποτε πανεπιστημιακή σχολή προοριζόταν μόνο για τους απόφοιτους του κλασικού Λυκείου και εν μέρει για τους απόφοιτους του πρακτικού, ενώ για τους υπόλοιπους οι επιλογές ήταν στενά οριοθετημένες. Με δεδομένους αυτούς τους περιορισμούς, ο αριθμός των νέων που εισάγονταν στα πανεπιστήμια ήταν πολύ περιορισμένος, με αποτέλεσμα την αναπαραγωγή και ισχυροποίηση των ελιτίστικων χαρακτηριστικών του θεσμού.

Το 1969 υπήρξε η χρονιά της πρώτης μεγάλης μεταστροφής, με τη θεσμοθέτηση της ελεύθερης εισαγωγής και την επακόλουθη μετατροπή του πανεπιστημίου σε θεσμό μαζικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, το γεγονός αυτό δημιούργησε σοβαρά προβλήματα λειτουργίας, επειδή η φιλελευθεροποίηση της εισαγωγής ερχόταν σε σύγκρουση με τη διατηρούμενη ελιτίστικη δομή που ήταν ανίκανη να διαχειριστεί την κατακόρυφη αύξηση του αριθμού των σπουδαστών. Η 'φορντική' φάση του ιταλικού πανεπιστημίου χαρακτηριζόταν, λοιπόν, από ένα υψηλό ποσοστό εισαγωγής καθώς και ένα επίσης υψηλό ποσοστό αποτυχίας στις ανώτατες σπουδές.

Αυτά τα χαρακτηριστικά αναπαράγονταν μέχρι πρόσφατα, παρά την αύξηση του διδακτικού προσωπικού, τη δημιουργία νέων πανεπιστημίων, σχολών και τομέων ακαδημαϊκών σπουδών. Όπως αναφέρει ο Carano (1998), ο ιταλικός πολιτικός και πανεπιστημιακός κόσμος αντέδρασε στις μετατροπές με τη λογική της έκτακτης ανάγκης. Κανένα συνολικό μεταρρυθμιστικό

σχέδιο που να αφορά τη δομή του συστήματος δεν επιχειρήθηκε μεταξύ 1969 και 1989. Υπήρξαν μόνο κατά καιρούς επιμέρους, μικρής εμβέλειας επιδιορθωτικές παρεμβάσεις, συχνά ασύνδετες μεταξύ τους. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου πραγματοποιήθηκαν εκτενείς πολιτικές συζητήσεις για το Πανεπιστήμιο, οι οποίες ήταν άκρως ιδεολογικές και συγκρουσιακές, στερημένες όμως από οποιαδήποτε σύνδεση με την πρακτική διάσταση και αντιμετώπιση των προβλημάτων. Η πραγματικότητα αυτή συνέβαλε τα μέγιστα στην αναπαραγωγή και ενδυνάμωση της αδράνειας του δομικού συστήματος και των τρόπων λειτουργίας και διαχείρισής του.

Μια πρώτη αλλαγή αυτής της κατάστασης άρχισε από το δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1980. Μεταξύ 1985 και 1989 διεξήχθησαν μεγάλες συζητήσεις με κύριο άξονα την πανεπιστημιακή αυτονομία, οι οποίες βρήκαν διέξοδο σε μια σειρά από μεταρρυθμιστικούς νόμους που υλοποιήθηκαν μεταξύ 1989 και 1993. Το 1989 ιδρύθηκε το υπουργείο Πανεπιστημίων και Επιστημονικής και Τεχνικής Έρευνας (MURST), με στόχο τον διαχωρισμό της διαχείρισης των πανεπιστημίων από εκείνη της δημόσιας εκπαίδευσης. Την ίδια εποχή τα πανεπιστημιακά ιδρύματα απέκτησαν καταστατική, οργανωτική και διδακτική αυτονομία. Το 1990 ένας δεύτερος νόμος θεσμοθέτησε την πρώτη διαφοροποίηση στην προσφορά προγραμμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης, με την εισαγωγή, μαζί με τους παραδοσιακούς κύκλους σπουδών τετραετούς φοίτησης, των πανεπιστημιακών διπλωμάτων (DU) που πιστοποιούσαν τεχνικές και επαγγελματικές ικανότητες. Τέλος το 1993, μέσω του νόμου περί κρατικού προϋπολογισμού, εφαρμόστηκε το νέο χρηματοδοτικό μοντέλο που βασίζεται στον *εφάπαξ προϋπολογισμό (lump-sum budget)*, το οποίο αντικατέστησε το παραδοσιακό μοντέλο ομοιόμορφης κατανομής των πόρων, αποδίδοντας αυτονομία οικονομικής διαχείρισης στα πανεπιστήμια.

Το σύνολο αυτών των μεταρρυθμιστικών μέτρων σκόπευε στον θρυμματισμό της αδράνειας του συστήματος καθιστώντας το περισσότερο προσαρμοσμένο στην εποχή του και στις νέες κοινωνικοοικονομικές απαιτήσεις. Ωστόσο, η εφαρμογή της μεταρρύθμισης από την πλευρά των πανεπιστημίων έγινε με μεγάλη επιφύλαξη, με εξαιρετικά φορμαλιστικό τρόπο και, πολύ συχνά, χαρακτηριζόταν από έκδηλη αντίθεση και αντίσταση εκ μέρους του ακαδημαϊκού κόσμου. Όλα αυτά οδήγησαν σε μια ουσιαστική αποτυχία ως προς τους σκοπούς της μεταρρύθμισης, στη διαιώνιση της οργανωσιακής αδράνειας και των παραδοσιακών λογικών και, πάνω απ' όλα, στη διατήρηση της χαμηλής παραγωγικότητας σε πτυχιούχους. Από τους 100 σπουδαστές που εγγράφονταν στο πανεπιστήμιο, μόνο οι 30 έπαιρναν πτυχίο και από

αυτούς μόνο οι 10 σε 4 χρόνια, ενώ ο μέσος χρόνος για την απόκτηση του πτυχίου ήταν περίπου 7 χρόνια. Τέλος, σημαντικό είναι το γεγονός ότι, παρόλη τη διδακτική αυτονομία, τα προγράμματα σπουδών συνέχιζαν να υπόκεινται σε στενό έλεγχο από τις κεντρικές υπηρεσίες του υπουργείου, η διδασκαλία συνέχιζε να είναι προσκολλημένη σε παραδοσιακά μοντέλα και τα πανεπιστημιακά διπλώματα δεν κατόρθωναν να αναδειχθούν σε ελκυστική εναλλακτική λύση έναντι των πτυχίων.<sup>2</sup> Αλλά και η διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής προσφοράς εξελίχθηκε σε αποτυχία. Τα πανεπιστήμια παρέμεναν ξεκομμένα από τις κοινωνικο-οικονομικές εξελίξεις και εγκλωβισμένα όλο και περισσότερο σε αυτοαναφορικές λογικές.

Εάν θέλουμε να συνοψίσουμε τα όσα αναφέρθηκαν για τις δυναμικές συνέχειας και αλλαγής που χαρακτήριζαν το ιταλικό πανεπιστημιακό σύστημα μέχρι πρόσφατα, μπορούμε να ξεχωρίσουμε τα ακόλουθα δομικά χαρακτηριστικά (βλέπε Vaira 2003β):

- χάραξη πολιτικών (policy-making) χαρακτηριζόμενη από: 1) συγκεντρωτισμό, υψηλό βαθμό ιδεολογικοποίησης, σύγκρουσης και πολιτικής εκμετάλλευσης· 2) προσέγγιση *top-down* και *stop and go*· 3) ανεπαρκή στρατηγικό σχεδιασμό· 4) τη λογική της 'έκτακτης ανάγκης'·
- επικάθιση των καινοτομιών πάνω στο υπόστρωμα των παραδοσιακών δομών, με αποτέλεσμα οι αλλαγές να έχουν ελάχιστο πραγματικό αντίκτυπο· και
- στρατηγικές συντήρησης, αντίστασης και ακύρωσης στην πράξη των επιχειρούμενων καινοτομιών και των κοινωνικών απαιτήσεων από το πανεπιστήμιο, εκ μέρους του ακαδημαϊκού προσωπικού.

Αυτή η κατάσταση πραγμάτων είχε πλέον καταλήξει να βρίσκεται σε πλήρη αντίθεση με όσα συνέβαιναν στα άλλα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα που είχαν ήδη συμπληρώσει και πραγματοποιήσει σημαντικές δομικές μεταρρυθμίσεις και καινοτομίες, αλλά και σε σχέση με την ιταλική κοινωνική πραγματικότητα που απαιτούσε ένα διαφορετικό μοντέλο πανεπιστημίου και Ανώτατης Εκπαίδευσης. Η μεταρρύθμιση που ξεκίνησε το 1996 εμπειρεύει τη φιλοδοξία αλλά και εξέφραζε τη βούληση ανατροπής του status quo. Με αυτήν, το ιταλικό πανεπιστήμιο εισήλθε σε φάση ουσιαστικών αλλαγών. Η φάση αυτή, λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της, μπορεί να οριστεί ως 'μετα-φορντική'.

## 2. Ορισμός του μετα-φορντισμού στην Ανώτατη Εκπαίδευση

Η έννοια του μετα-φορντισμού έχει καθιερωθεί στο λεξιλόγιο των κοινωνικών επιστημών ως τίτλος κάτω από τον οποίο ταξινομούνται οι μεταβολές που έχουν βιώσει οι προηγμένες κοινωνίες κατά τη διάρκεια των τελευταίων 25 ετών. Εάν αρχικά με τον όρο αυτόν αναφερόμαστε κυρίως στις αλλαγές στην οργάνωση της παραγωγής αγαθών, σήμερα υιοθετείται προκειμένου να περιγράψει τον προσανατολισμό των αλλαγών που πραγματοποιούνται στις θεσμικές δομές των σύγχρονων κοινωνιών στο σύνολό τους. (Bauman 2000α, Brown και Lauder 1992, 1997, Hickox και Moore 1992, Kumar 1995). Από αυτή την άποψη, η ιδέα του μετα-φορντισμού μπορεί να θεωρηθεί για τη σύγχρονη εποχή αντίστοιχη με την έννοια του φορντισμού που επεξεργάστηκε ο Gramsci το 1934. Κατ' αυτόν τον τρόπο ο μετα-φορντισμός παρουσιάζεται και χρησιμοποιείται ως μια συνθετική έννοια που προσδιορίζει και περιγράφει τις αλλαγές που πραγματοποιούνται τόσο στην πιο ευρεία θεσμική δομή των δυτικών χωρών, όσο και στον επαναπροσδιορισμό του θεσμικού ρόλου των δομών και των οργανωτικών πρακτικών που αφορούν τα ιδρύματα της Ανώτατης Εκπαίδευσης ως συνέπεια των μεταρρυθμιστικών διαδικασιών που κατά μέγα μέρος εξαρτώνται και προέρχονται από αυτές τις αλλαγές.

Ποια είναι όμως τα σημεία που χαρακτηρίζουν τον μετα-φορντισμό ως πολιτιστική δομή; Συνολικά μπορούμε να αναφέρουμε τα ακόλουθα τυπικά χαρακτηριστικά που είναι στενά συνδεδεμένα μεταξύ τους:

1. Η λογική και οι κανόνες της αγοράς αντικαθιστούν όλο και περισσότερο τη λογική του κράτους στους επιμέρους οργανωμένους κοινωνικούς τομείς.

2. Πέρασμα από το γραφειοκρατικό μοντέλο στο επιχειρηματικό όσον αφορά στη διαχείριση των οργανώσεων.

3. Έμφαση στην ευελιξία, στην καινοτομία και στην επιδίωξη της ποιότητας, τόσο στις διαδικασίες οργάνωσης και στα προϊόντα όσο και στις αντιλήψεις των εργαζομένων, προκειμένου να επιτευχθούν και να διατηρηθούν υψηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας, παραγωγικότητας και ανταγωνιστικότητας.

4. Έμφαση στην κοινωνικο-οικονομική ανάπτυξη που στηρίζεται κυρίως στην παραγωγή, τη διαχείριση, τη διάδοση και τη συνεχή ανανέωση της γνώσης.

5. Ανασύνθεση και ανασυγκρότηση του συνόλου των ανταλλαγών που λαμβάνουν χώρα ανάμεσα στις οργανώσεις και στα υποκείμενα (που λει-

τουργούν μέσα και έξω από τις οργανώσεις) σύμφωνα με την έννοια της σχέσης προμηθευτή-πελάτη. Στη βάση της σχέσης αυτής γενικεύεται η εμπροσματοποίηση του συνόλου των ανταλλαγών με αντικειμενικό σκοπό την ικανοποίηση των αναγκών του πελάτη.

6. Επικράτηση ενός ανθρωπολογικού οράματος και μιας ηθικής ριζικά ατομικιστικής, η οποία αντιλαμβάνεται τον άνθρωπο σαν αυτόνομο υποκείμενο που εκδηλώνει ανάγκες και κάνει επιλογές με στόχο τη μεγιστοποίηση του ατομικού του οφέλους, υλικού και συμβολικού.

Συνολικά, στο πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εκφράζεται ο μεταφορντισμός, η αγορά αξιολογείται ως όχι μόνο τεχνικά αλλά και ηθικά ανώτερη από τη γραφειοκρατία. Ωστόσο, αυτά τα χαρακτηριστικά δεν είναι ούτε μονολιθικά ούτε ομοιόμορφα, αλλά αντίθετα, διαφέρουν ως προς την ένταση, το περιεχόμενο και τον προσανατολισμό. Αυτή η θεώρηση οδήγησε δύο μελετητές στη διατύπωση μιας ιδεοτυπικής διάκρισης που αφορά τις μορφές τις οποίες τείνει να λάβει ο μετα-φορντισμός. Οι Brown και Lauder (1997) ξεχωρίζουν δύο καθαρούς τύπους μετα-φορντισμού: τον κυρίως μετα-φορντισμό και τον *νεο-φορντισμό*. Ο διαχωρισμός αυτός αντιστοιχεί εν μέρει στη διάκριση μεταξύ *υψηλής και χαμηλής οδού* προς την ευελιξία<sup>3</sup> (Trigilia 1998: 386), προσθέτει όμως σε αυτή τη διάκριση την πολιτικο-θεσμική διάσταση στην οποία εντάσσονται οι δύο επιμέρους στρατηγικές. Έτσι, από τη μία πλευρά υπάρχουν τα ηπειρωτικά ευρωπαϊκά κράτη (κατά κύριο λόγο η Γερμανία) και από την άλλη τα αγγλοσαξονικά.

Ο κυρίως μετα-φορντισμός χαρακτηρίζεται από τον ρόλο που διαδραματίζει το κράτος ως προωθητής, συνδιαχειριστής και εν μέρει ρυθμιστής των διαδικασιών ανανέωσης και εισαγωγής μεγαλύτερης ευελιξίας στο πλαίσιο των διαφόρων οργανωμένων κοινωνικών χώρων. Ο νεο-φορντισμός τείνει να εισάγει πιο ριζοσπαστικά μοντέλα στο επίκεντρο των οποίων βρίσκεται η αγορά, ενώ ο ρόλος του κράτους είναι περιορισμένος. Εν συντομία, πρόκειται για δύο πολιτικές και μεταρρυθμιστικές στρατηγικές που προκύπτουν από τη διάκριση ανάμεσα στον νεο-εργατικό και στον νεο-φιλελεύθερο μεταρρυθμιστικό δρόμο. Έτσι ο μετα-φορντισμός και ο νεο-φορντισμός συνιστούν τους δύο πόλους ενός συνεχούς (continuum), κατά μήκος του οποίου κατανέμονται οι πολιτικές και οι οργανωτικές στρατηγικές των μετα-φορντιστών.

Ας εξετάσουμε τώρα πως οι μετα-φορντικές αλλαγές εισήχθησαν στον τομέα της Ανώτατης Εκπαίδευσης και ποιες είναι οι συνέπειες που δημιουργούν σε αυτήν. Καταρχάς πρέπει να γίνει αντιληπτή η σημασία μιας σειράς

δυναμικών και ορισμένων θεσμικών παραγόντων που λειτουργούν σε υπέρ-εθνικό επίπεδο, στο πλαίσιο διαδικασιών πολιτικής και οικονομικής παγκοσμιοποίησης. Με την παγκοσμιοποίηση, ο ανταγωνισμός ορίζεται εκ νέου τόσο ως προς τους τρόπους λειτουργίας όσο και ως προς το περιεχόμενό του, και μετατρέπεται σε *ικανότητα ανταγωνισμού* ή ανταγωνιστικότητα που βασίζεται στη γνώση και στην καινοτομία. Η εξέλιξη αυτή αφορά άμεσα τους φορείς παραγωγής γνώσης, δηλαδή τα εκπαιδευτικά ιδρύματα γενικώς και ιδιαίτερα τα ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης. Σε αυτό το πλαίσιο τα πανεπιστήμια βρίσκονται αντιμέτωπα με μια διαδικασία επαναπροσδιορισμού των θεσμικών τους καθηκόντων που τείνει να τα μετατρέψει από πνευματικά ιδρύματα σε επιχειρήσεις παραγωγής γνώσης, οι οποίες έχουν ως κύριο σκοπό να συνεισφέρουν στην ανταγωνιστικότητα και στην οικονομική ευημερία του εθνικού συστήματος μέσα στο οποίο λειτουργούν καθώς και στην προετοιμασία ατόμων ικανών να το διαχειριστούν (Gumpert 2000, Etkovitz και Leydesdorff 1997). Σήμερα, από τους θεσμούς της Ανώτατης Εκπαίδευσης ζητείται η εκπλήρωση ενός ευρύτερου, περισσότερο φιλόδοξου και εν μέρει νέου καθήκοντος: η παραγωγή, διαχείριση και διάδοση της γνώσης για λογαριασμό ολόκληρης της κοινωνίας. Όχι πια ή, καλύτερα, όχι πια μόνο το χουμπολτιανό πρόταγμα της επιδίωξης της επιστήμης για την επιστήμη, αλλά πλέον και το πρόταγμα της επιδίωξης της γνώσης για την κοινωνία, γνώσης χρήσιμης για την ανάπτυξη και την ευημερία της τελευταίας. Και όχι μόνο: ενόψει των ριζικών οικονομικών μεταβολών, και η αγορά εργασίας άλλαξε και μαζί με αυτήν άλλαξε και το είδος των πολιτισμικών και επαγγελματικών προφίλ που έχουν ζήτηση. Αυτό με τη σειρά του έχει μεγάλο αντίκτυπο στη δομή των προγραμμάτων σπουδών, στο περιεχόμενο της γνώσης και στους τρόπους μετάδοσής της. Αυτό που ζητά σήμερα η αγορά εργασίας δεν είναι ούτε ο ειδικός με τη στενή έννοια του όρου, ούτε ο πανεπιστήμων (generalist), αλλά ο επαγγελματίας που ξέρει να συνδυάζει εξειδικευμένες γνώσεις, ευέλικτες ικανότητες και, πάνω απ' όλα, μια κλίση στο να ενημερώνει συνεχώς τις γνώσεις του.

Κατά δεύτερο λόγο, οι δυναμικές και οι αλλαγές που αυτές επιφέρουν έχουν γίνει αντικείμενο επεξεργασίας και διάδοσης σε παγκόσμιο επίπεδο από διεθνείς οργανισμούς όπως ο ΟΟΣΑ, το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο, η Παγκόσμια Τράπεζα, η GATT και η Ευρωπαϊκή Ένωση. Αυτοί οι οργανισμοί λειτουργούν ως φορείς της παγκοσμιοποίησης, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μιας παγκόσμιας πολιτικής (Thomas et al. 1987) στο εσωτερικό της



οποίας θεωρείται πρωταρχικής σημασίας το ζήτημα των αλλαγών στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Vaira 2004).

Οι συνέπειες αυτών των διαδικασιών στον τομέα της Ανώτατης Εκπαίδευσης υπήρξαν πολλαπλές: η δομή της διακυβέρνησης των συστημάτων τείνει αφενός να αποκεντρώνεται, αφετέρου να αναλαμβάνει ρόλους 'οδηγού από απόσταση' και εκ των υστέρων αξιολογητή της απόδοσης. Στα πανεπιστήμια δίδεται μεγαλύτερη ουσιαστική αυτονομία σε κρίσιμους τομείς των δραστηριοτήτων τους (χρηματοδότηση, προσλήψεις, διδασκαλία, προγράμματα σπουδών, κ.λπ.) και αυτά τείνουν να ανακατασκευάζουν τη λογική της δράσης τους με βάση το επιχειρηματικό μοντέλο (ποιότητα, ευελιξία, καινοτομία). Η εκπαίδευση, όπως και η έρευνα, τείνουν να οργανώνονται βάσει στόχων που έχουν να κάνουν με την πρακτική εφαρμογή της παραγόμενης γνώσης, καθώς και με την προσέλκυση και ικανοποίηση ενός ποικιλόμορφου πλήθους 'πελατών', αιτημάτων και εξωτερικών ενδιαφερόντων (εμπορευματοποίηση). Οι μέθοδοι οργάνωσης και διοίκησης των πανεπιστημίων τείνουν όλο και περισσότερο προς το μοντέλο της διαχείρισης με ιδιωτικο-οικονομικά κριτήρια (managerialism). Τέλος, η Ανώτατη Εκπαίδευση παρόλο που παραμένει μαζική, διαμορφώνεται ως ένα *διαφοροποιημένο μαζικό σύστημα*, στο πλαίσιο του οποίου τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα ανταγωνίζονται μεταξύ τους, διαφοροποιώντας την προσφορά της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Εν συντομία, ο τομέας της Ανώτατης Εκπαίδευσης αναδιοργανώνεται με όρους 'σχεδόν-αγοράς' στην οποία δραστηριοποιούνται 'σχεδόν-επιχειρήσεις' (τα πανεπιστήμια και τα άλλα ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης) στα πλαίσια ενός καθεστώτος ρυθμισμένης αυτονομίας (Aronowitz 2000, Clark 1998, Marginson 1995, Slaughter και Leslie 1997, Salter και Tapper 1995).

Στο σύνολό τους αυτές οι διαδικασίες αλλαγής διαμορφώνουν τη δομή των συστημάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης κατά τρόπο μετα-φορντικό, ο οποίος έρχεται σε αντιπαράθεση με την προηγούμενη φορντική φάση που χαρακτηριζόταν από συγκεντρωτική διακυβέρνηση, την τυποποίηση της εκπαιδευτικής προσφοράς και ένα μοντέλο διοίκησης των ιδρυμάτων βασισμένο στη διαδικαστική ομοιομορφία και σύμφωνα με όσα είχαν προκαθοριστεί από την πολιτική ηγεσία και την κυβέρνηση.

Ωστόσο, αυτή η σύγκλιση δεν συνεπάγεται ομογενοποίηση. Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, οι μετα-φορντικές διαδικασίες αλλαγής μπορούν να λάβουν διαφορετικά χαρακτηριστικά και περιεχόμενα, να προχωρήσουν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, ανάλογα με τα θεσμικά περιβάλλοντα στα

ποία εξελίσσονται. Το ίδιο συμβαίνει και στον τομέα της Ανώτατης Εκπαίδευσης, όπου οι διαδικασίες της δομικής αλλαγής μπορούν να λάβουν διαφορετικές μορφές μεταξύ νεο-φορντισμού και κυρίως μετα-φορντισμού, όπως επίσης μπορούν να παρατηρηθούν και διακυμάνσεις ανάμεσα στους δύο πόλους που συμβαδίζουν με την εναλλαγή διαφορετικών πολιτικών πλειοψηφιών στην κυβέρνηση.

Ανακεφαλαιώνοντας αναφέρουμε τέσσερις γενικές θεωρητικές παρατηρήσεις που αφορούν την υπό εξέταση διαδικασία αλλαγής. Πρώτον, οι εις βάθος διαδικασίες δομικής αλλαγής στα πανεπιστήμια δεν είναι κάτι το καινούργιο. Από τον Weber (1918, 1922), κατόπιν από τους Kerr (1964), Blau (1973), Trow (1974) και, τέλος, από τους Clark και Young (1976) επισημάνθηκε πως η γραφειοκρατικοποίηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης δημιούργησε εντάσεις, αντιθέσεις, αντιστάσεις παρόμοιες με αυτές που συναντάμε στη σημερινή φάση της μετα-φορντικής αλλαγής. Όπως συνέβη και με την προηγούμενη αλλαγή, που παρήγαγε τον συνδυασμό του παραδοσιακού μεσαιωνικού μοντέλου των συντεχνιών με το γραφειοκρατικό μοντέλο, σήμερα θα πρέπει να περιμένουμε μια επιπλέον διαδικασία συνδυασμού των δύο προηγούμενων μοντέλων με αυτό του μετα-φορντισμού. Δεύτερον, όπως υπογράμμισαν οι Baldridge και Deal πριν από είκοσι χρόνια (1983β: 5) η αλλαγή στον τομέα της εκπαίδευσης τείνει όλο και περισσότερο να προωθείται και σε κάποιο βαθμό να επιβάλλεται από εξωτερικούς των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων παράγοντες. Οι διεθνείς εξελίξεις (παγκοσμιοποίηση, διεθνοποίηση, ευρωπαϊκή ολοκλήρωση) επιβεβαιώνουν αυτή την παρατήρηση. Τρίτον, ο μετα-φορντισμός στον τομέα της Ανώτατης Εκπαίδευσης δεν έχει φτάσει ακόμη σε φάση ωριμότητας (όπως συνέβη, αντίθετα, στον βιομηχανικό τομέα) (Carter 1997). Ακόμη και σε εκείνες τις χώρες όπως η Μεγάλη Βρετανία, οι Ηνωμένες Πολιτείες, η Αυστραλία και η Νέα Ζηλανδία όπου έχει προχωρήσει περισσότερο, εξακολουθεί να απέχει από την οριστική εδραίωσή του. Κριτικές, αντιστάσεις και αντιθέσεις διαφόρων τύπων και περιεχομένου, περιορίζουν την ολοκληρωμένη πραγματοποίησή του. Μεγάλης σημασίας είναι το γεγονός ότι αυτή η ανωριμότητα συναντάται σε μεγαλύτερη αναλογία στην ηπειρωτική Ευρώπη και, ακόμη περισσότερο, στην Ιταλία, όπου μόνο πρόσφατα έχουν υπάρξει κινήσεις προς αυτή την κατεύθυνση. Η τέταρτη και τελευταία παρατήρηση αφορά στην εφαρμογή της έννοιας του μετα-φορντισμού. Ο Carter (1997) άσκησε κριτική στην εφαρμογή αυτής της ιδέας στον χώρο της εκπαίδευσης, διότι κατά τη γνώμη του δεν προσφέρει ικανοποιητικά ερμηνευτικά εργαλεία, αλλά κυρίως διότι τείνει προς τον

δομικό ντετερμινισμό δείχνοντας προς την κατεύθυνση της αναβίωσης της θεωρίας της αντιστοιχίας (theory of correspondence) (Bowles και Gintis 1976) αν όχι ενός τεχνικού λειτουργισμού. Πιο συγκεκριμένα, η κριτική του επικεντρώνεται στο γεγονός ότι η μετα-φορντική προσέγγιση δίνει υπερβολική σημασία στην επιρροή των τεχνικό-οικονομικών παραγόντων, εκτοπίζοντας την πολιτική και ιδεολογική διάσταση και υποβαθμίζοντας τη σημασία των εθνικών διαφορών. Ωστόσο, όπως είδαμε πιο πάνω, οι Brown και Lauder εισηγούνται τη διάκριση μεταξύ μετα- και νεο-φορντισμού, που στηρίζεται ακριβώς στη διάσταση της πολιτικής. Επιπλέον, στην παρούσα μελέτη δίνεται έμφαση στη θεσμική-πολιτιστική διάσταση στο πλαίσιο της οποίας θεμελιώνονται, δημιουργούνται και τίθενται σε λειτουργία οι υπό εξέταση πολιτικές και οι διαδικασίες αλλαγής. Επανερχόμενος σε ό,τι έχει υπογραμμιστεί πιο πάνω, υποστηρίζω ότι ο μετα-φορντισμός δεν συνιστά μόνο μια υλική διαδικασία οργανωσιακής ανασυγκρότησης αλλά, πάνω απ' όλα, μια πολιτιστική προοπτική που δίνει νόημα, σημασία και προσανατολισμό σε αυτήν τη μεταρρυθμιστική διαδικασία.

### 3. Μεταρρύθμιση και οργανωτικές αλλαγές στα ιταλικά πανεπιστήμια

Ας έρθουμε τώρα στην ιταλική περίπτωση. Πώς αλλάζει από οργανωσιακή σκοπιά το ιταλικό πανεπιστήμιο μετά τις μεταρρυθμίσεις της περιόδου 1996-2001 και μετά την ένταξή του στο πλαίσιο των συμφωνιών της Σορβόνης, της Μπολόνιας και της Πράγας; Μια ανάλυση που να εξαντλεί το θέμα δεν είναι δυνατή στον περιορισμένο χώρο αυτής της μελέτης, γι' αυτό θα επικεντρωθώ σε τρεις παραμέτρους-κλειδιά που μπορούν να θεωρηθούν καθοριστικής σημασίας ενδείξεις για την πραγματική επιτυχία της μεταρρύθμισης: τις *δομές* (κεντρική και τοπική διακυβέρνηση, οργανωτικές διευθετήσεις, σχεδιασμός επιστημονικών και διδακτικών δραστηριοτήτων), την *οργανωσιακή κουλτούρα* και τους *ρόλους* και τα *καθήκοντα* του ακαδημαϊκού προσωπικού. Η εξέταση αυτών των πλευρών της οργανωσιακής δομής της Ανώτατης Εκπαίδευσης θα πρέπει να μας επιτρέψει να αξιολογήσουμε το βάθος, τη δυναμική και τη φύση της αλλαγής, μέσω της αντιπαραβολής με τους δύο ιδεότυπους του μετα-φορντισμού. Επιπλέον, από την ανάλυση αυτών των πλευρών θα επιχειρήσουμε να αντλήσουμε κάποιες ενδείξεις σχετικές με τη φύση της οργανωτικής αλλαγής που βρίσκεται σε εξέλιξη, αξιολογώντας εάν αυτή εξαντλείται στην εθιμοτυπική αποδοχή των καινοτομιών,

(Meyer και Rowan 1977, Zeitz et al. 1999) ή αν, αντίθετα, οδηγεί στην εδραίωσή τους (στην αλλαγή παραδείγματος) (Simsek και Seashore Lewis 1994, Zeitz et al 1999) ή στην προσαρμογή τους (Cameron 1984).

### 3.1. Οργανωσιακή και διοικητική δομή

Η μεταρρύθμιση αναμόρφωσε τη δομή της διακυβέρνησης της ιταλικής Ανώτατης Εκπαίδευσης, περιορίζοντας τον ρόλο του υπουργείου, ο οποίος πλέον επικεντρώνεται στη ρύθμιση και στον έλεγχο του συστήματος. Από τη μία πλευρά, η νομοθετική λειτουργία περιορίστηκε στην υιοθέτηση γενικών νόμων-πλαισίων και χάραξης γενικών κατευθύνσεων, τα περιεχόμενα των οποίων οφείλουν να αφήνουν μεγάλα περιθώρια επιλογής ως προς τον τρόπο εφαρμογής από τα πανεπιστήμια. Από την άλλη, ο προληπτικός γραφειοκρατικός-διαδικαστικός έλεγχος αντικαταστάθηκε από διαδικασίες *ex-post* ελέγχου και αξιολόγησης, βασισμένες στην εξέταση των επιδόσεων των μεμονωμένων πανεπιστημίων. Παράλληλα και συμπληρωματικά λειτουργεί ο θεσμός της Εθνικής Επιτροπής Αξιολόγησης του πανεπιστημιακού συστήματος, με καθήκοντα αξιολόγησης της επάρκειας των δομών και του προσωπικού των πανεπιστημίων στη βάση κριτηρίων ποιότητας, λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας στους επιμέρους τομείς (διδασκαλία, έρευνα, διοίκηση, υπηρεσίες). Με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αυτής χορηγείται η κρατική χρηματοδότηση στα μεμονωμένα πανεπιστήμια.

Πρέπει, ωστόσο, να λεχθεί ότι η Επιτροπή θεσμοθετήθηκε πρόσφατα (1999) και ότι η προηγούμενη δομή αξιολόγησης την οποία αντικατέστησε δεν συνιστά έγκυρο προηγούμενο επί του οποίου να μπορεί κανείς να βασιστεί προκειμένου να αντλήσει εμπειρίες στον τομέα της αξιολόγησης. Ως εκ τούτου η Επιτροπή εξακολουθεί να συναντά διάφορες τεχνικές δυσκολίες στη δραστηριότητά της, όπως φαίνεται από τα προβλήματα και τις αντιθέσεις που προκύπτουν σε σχέση με την αξιολόγηση των ελάχιστων απαιτήσεων για την πιστοποίηση των μαθημάτων του πρώτου και του δεύτερου επιπέδου. Δυσκολίες που συνδέονται κυρίως με τον ορισμό των ίδιων των ελάχιστων απαιτήσεων, που κρίνεται ακατάλληλος. Από την πλευρά του το σύστημα πιστοποίησης παραμένει ακόμη σε μεγάλο βαθμό ανολοκλήρωτο τόσο ως προς τα ζητούμενα όσο και ως προς τα εργαλεία τα οποία θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν για την πραγματοποίησή του. Πρόσφατα, οι Finocchietti και Carrucci (2004) δημοσίευσαν ένα άρθρο που σκιαγραφεί το σχέδιο του ιταλικού συστήματος πιστοποίησης αλλά, στην πραγματικότητα, τόσο οι δο-

μές όσο και οι σχετικές δράσεις δεν έχουν ακόμα υπερβεί τη φάση του σχεδιασμού.

Αυτές οι παρατηρήσεις συμβάλλουν στην κριτική ανάγνωση της παρούσας φάσης των αλλαγών, λαμβάνοντας υπόψη τα εξής δύο δεδομένα. Από τη μια πλευρά, αξιολόγηση και πιστοποίηση είναι απαραίτητες λειτουργίες σε ένα καθεστώς αυτονομίας, αν όχι για άλλους λόγους τουλάχιστον προκειμένου να περιοριστούν οι κίνδυνοι του αδιάκριτου πολλαπλασιασμού 'επινοημένων' μαθημάτων, με μόνο σκοπό τη χορήγηση εδρών, ή μαθημάτων σχεδιασμένων για την εξυπηρέτηση των συμφερόντων συγκεκριμένων ακαδημαϊκών τομέων ή/και μεμονωμένων καθηγητών, για τα οποία δεν υπάρχει καμία ζήτηση ή, χειρότερα, μαθημάτων φαντασμάτων, που στερούνται όχι μόνο προσωπικού αλλά ακόμη και της ελάχιστης οργάνωσης.<sup>4</sup> Κίνδυνοι κάθε άλλο παρά αβάσιμοι, δεδομένου ότι έχουν ήδη καταγγεληθεί ουκ ολίγες τέτοιες περιπτώσεις. Από την άλλη πλευρά, υπάρχει η στρατηγική που φαίνεται να επιδιώκεται από την κυβέρνηση της κεντροδεξιάς, η οποία δείχνει να θέλει να επανεισαγάγει στοιχεία συγκεντρωτισμού, αν όχι κεντρικής παρεμβατικής διοίκησης (*dirigisme*) (Vaira 2003a). Εάν αυτή η στρατηγική προχωρούσε με αποφασιστικό τρόπο, αξιολόγηση και πιστοποίηση θα μπορούσαν να μετατραπούν σε εργαλεία που θα περιορίζαν δραστικά τη θεσμική αυτονομία των πανεπιστημίων επαναφέροντας, με τη δικαιολογία της διασφάλισης της αποτελεσματικότητας του συστήματος, έναν στενό κρατικό έλεγχο στα πανεπιστήμια.

Όσον αφορά στις οργανωσιακές δομές των πανεπιστημίων, πρέπει να τονιστεί πρωτίστως ότι η μεταρρύθμιση ελάχιστα έχει επηρεάσει την προϋπάρχουσα εδραιωμένη κατάσταση. Εάν στη φάση του σχεδιασμού και των πρώτων κανονιστικών διατυπώσεων προβλεπόταν ένας σημαντικός περιορισμός του ρόλου των Σχολών με παράλληλη αύξηση της σημασίας, αφενός του πανεπιστημίου ως κεντρικού συλλογικού φορέα, αφετέρου των κύκλων μαθημάτων ως βασικών οργανωτικό-διδακτικών μονάδων του πανεπιστημίου, σε επόμενη φάση, όπως φάνηκε από τις προβλέψεις σχετικά με τις κατηγορίες των πτυχίων και των πτυχίων ειδίκευσης, οι Σχολές επανατούν την κεντρική τους θέση. Η Σχολή εξακολουθεί να είναι η βασική μονάδα οργάνωσης της ιταλικής ακαδημαϊκής κοινότητας όσον αφορά σε θέματα στρατολόγησης του διδακτικού προσωπικού, οργάνωσης και συντονισμού της διδασκαλίας και ανανέωσης των προγραμμάτων σπουδών. Η διατήρηση, εάν όχι η ενδυνάμωση, αυτής της παραδοσιακής δομής στο μεταρρυθμιστικό σχέδιο, παράγει διάφορα αρνητικά αποτελέσματα. Ένα πρώτο και πιο εμφανές

είναι ότι η οργανωτική δομή και η δομή λήψης αποφάσεων του πανεπιστημίου αντί να απλοποιηθούν γίνονται ακόμη πιο περίπλοκες: νέες δομές και νέα κέντρα λήψης αποφάσεων προστίθενται στα ήδη υπάρχοντα, με εκακόλουθο τη δημιουργία σύγχυσης αρμοδιοτήτων και αλληλοεπικαλύψεων, αντιθέσεων και καθυστερήσεων. Ένα δεύτερο θέμα είναι ότι το πανεπιστήμιο ως συλλογικός φορέας συνεχίζει να έχει έναν μάλλον αδύνατο θεσμικό ρόλο και να μην αποτελεί τον πυρήνα γύρω από τον οποίο συγκροτείται η ταυτότητα της ακαδημαϊκής κοινότητας. Ένα τρίτο ζήτημα που συνδέεται με το προηγούμενο, αφορά στον ανταγωνισμό μεταξύ των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Στη σημερινή κατάσταση αυτός ο ανταγωνισμός ή δεν υπάρχει, ή υπάρχει κατά έμμεσο τρόπο, σαν υπο-προϊόν, δεδομένου ότι αυτός εκδηλώνεται κυρίως μεταξύ των Σχολών του ίδιου πανεπιστημίου, είναι δηλαδή ενδο-πανεπιστημιακός. Είναι οι Σχολές που ανταγωνίζονται μεταξύ τους τόσο για τη θέσπιση νέων μαθημάτων και κύκλων σπουδών και ως εκ τούτου για την προσέλκυση των σπουδαστών, όσο και για τις χρηματοδοτήσεις και την πρόσληψη εκπαιδευτικού προσωπικού (Vaira 2003β).

Όσον αφορά στη δομή των προγραμμάτων σπουδών και της διδασκαλίας, η μεταρρύθμιση επέφερε σημαντικής έκτασης αλλαγές στην προηγούμενη οργανωτική διάταξη. Οφείλει όμως κανείς να λάβει υπόψη του ότι η ανανέωση των προγραμμάτων σπουδών αποτέλεσε τον ακρογωνιαίο λίθο ολόκληρου του μεταρρυθμιστικού οικοδομήματος. Επ' αυτού του θέματος πρέπει να τονιστεί ότι τα προγράμματα σπουδών είναι θεσμικές δομές, δηλαδή αντανακλούν στη δομή και το περιεχόμενό τους ό,τι η κοινωνία ορίζει και αξιολογεί ως εκπαίδευση, γνώση, ανάπτυξη ικανοτήτων και τρόπων αναγνώρισης των ικανοτήτων αυτών. Εν συντομία, τα προγράμματα σπουδών αποτελούν την τυπική οργάνωση της γνώσης (Frank et al. 1994, Goodson 1992, Gumpert Snyderman 2002, Meyer και Rowan 1978, Reid 1984).

Η μεταρρύθμιση των προγραμμάτων σπουδών στα ιταλικά πανεπιστήμια δεν αποτελεί εξαίρεση. Η διάρκεια των σπουδών, η διαφοροποίηση της δομής και του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών, η επικράτηση της λογικής της απόκτησης γνώσης μέσα από την αντιμετώπιση συγκεκριμένων προβλημάτων (problem-driven) σε αντικατάσταση της λογικής της απόκτησης γνώσης μέσω της μετάδοσης θεωρητικών σχημάτων (theory-driven), η οποία συνδέεται με τη διαμόρφωση χρηστικών και εφαρμόσιμων ικανοτήτων, αντανακλούν εμφανώς τη νέα αντίληψη της κοινωνίας για το τι σημαίνει κατάλληλη γνώση, τις νέες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές ανάγκες, τα ίδια τα νέα θεμέλια της κοινωνικής νομομοποίησης του πανεπιστημίου και

της Ανώτατης Εκπαίδευσης στο σύνολό της, που είναι χαρακτηριστικά της μετα-φορντικής κοινωνίας. Η μεταρρύθμιση προκάλεσε αλλαγές και ωθεί στη συνεχή προσαρμογή και αλλαγή των προγραμμάτων σπουδών και των περιεχομένων τους: το παραδοσιακό τετραετές πρόγραμμα σπουδών που στηρίζεται στην αντίληψη περί γνώσης των Humboldt-Newman, αντικαταστάθηκε από ένα νέο μοντέλο τριετών σπουδών που τείνουν να προσφέρουν περισσότερο εφαρμόσιμες και επαγγελματικά προσανατολισμένες γνώσεις και ικανότητες σε συντομότερο χρονικό διάστημα το οποίο δύναται να συμπληρωθεί από διετείς σπουδές θεωρητικής εμβάθυνσης. Ο συγκεκριμένος νέος τύπος σπουδών πήρε το όνομα 'αντίστροφες σπουδές' (*curriculum rovesciato*), προέρχεται από το αγγλο-σαξονικό μοντέλο Bachelor-Master και είναι γνωστός στην Ιταλία σαν 3+2. Παράλληλα με αυτούς τους κύκλους μαθημάτων θεσμοθετήθηκαν στη συνέχεια και τα master<sup>5</sup> πρώτου και δευτέρου επιπέδου με στενά επαγγελματικό χαρακτήρα.

Με τη μεταρρύθμιση των προγραμμάτων σπουδών επιχειρείται η πραγματοποίηση μιας σειράς στόχων, με την επιδίωξη των οποίων τα πανεπιστήμια δεν είχαν καμία ανάμειξη παλαιότερα:

- τη σύνδεση με πιο οργανικό τρόπο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης με τις ανάγκες της κοινωνίας, του χώρου της εργασίας και των επαγγελμάτων
- την ανταπόκριση στις ανάγκες διαφορετικών τύπων σπουδαστών (σπουδαστές full-time και part-time, εργαζόμενοι σπουδαστές, ώριμοι σπουδαστές) που μπαίνουν στο πανεπιστήμιο με διαφορετικές εκπαιδευτικές απαιτήσεις
- την προσφορά εκπαίδευσης και τίτλων σπουδών αξιοποιήσιμων στην αγορά εργασίας, που θα αποκτώνται σε συντομότερο χρονικό διάστημα
- τη διαμόρφωση και προσφορά εκπαίδευσης στην προοπτική της *δια βίου μάθησης* (life-long learning), σύμφωνα με την οποία η γνώση οφείλει να ενημερώνεται διαρκώς. Μια εκπαίδευση που δεν θα έχει ένα οριστικό και προκαθορισμένο τέλος (όπως στην περίπτωση του παραδοσιακού τετραετούς πτυχίου), η οποία είναι απαραίτητη σε μια κοινωνία και σε μια οικονομία της γνώσης.

Σχετικά με τις αλλαγές της δομής και του περιεχομένου των σπουδών, πρέπει να σημειωθεί ότι η ανάλυση της σημασίας των σημερινών εξελίξεων (αλλά και των ασκούμενων κριτικών και των αντιθέσεων σε αυτές) επισημάνθηκε ήδη ογδόντα χρόνια πριν, από τον Weber σε ένα απόσπασμα από το έργο του *Οικονομία και Κοινωνία* (1997: 98-100):

‘Οι δυτικοί ηρωϊκοί εκπαιδευτικοί θεσμοί, ιδιαίτερα οι ανώτατοι [...], βρίσκονται υπό την κυρίαρχη επιρροή εκείνου του τύπου “μόρφωσης” που προμοδοτεί [...] την ειδικευμένη προετοιμασία. Η διαμόρφωση των τίτλων σπουδών των πανεπιστημίων [...] και πάνω απ’ όλα η ζήτηση για τη δημιουργία τίτλων σπουδών σε όλους τους τομείς εξυπηρετεί [αυτόν τον σκοπό]... Πίσω από όλες τις σημερινές συζητήσεις σχετικά με τα θεμέλια του εκπαιδευτικού συστήματος κρύβεται, σε κάποιο αποφασιστικό σημείο, η σύγκρουση του “ειδικού” με τον παλαιού τύπου “πνευματικό άνθρωπο” (η οποία συνδέεται στενά με την ξέφρενη διάδοση της γραφειοκρατίας στα πλαίσια όλων των δημόσιων και ιδιωτικών σχέσεων εξουσίας καθώς και με τη συνεχώς αυξανόμενη σπουδαιότητα της εξειδικευμένης γνώσης, η οποία εισβάλλει σε όλα τα σημαντικά πολιτιστικά και πνευματικά ζητήματα’.

Υπ’ αυτή την έννοια, η μετα-φορντική εξέλιξη των δομών και των περιεχομένων των προγραμμάτων σπουδών μπορεί να θεωρηθεί ως μέρος της ευρύτερης διαδικασίας ορθολογικοποίησης που καθόρισε την Ανώτατη Εκπαίδευση του τελευταίους δύο αιώνες.

Πρέπει, ωστόσο, να ξεταστεί και ο τρόπος με τον οποίο ανταποκρίθηκε το ακαδημαϊκό σώμα σε αυτά τα ζητήματα στο πλαίσιο της διδακτικής αυτονομίας. Πολλοί καινούργιοι κύκλοι σπουδών θεσμοθετήθηκαν αλλάζοντας μόνο τυπικά ονομασία, ενώ ουσιαστικά παραμένουν προσκολλημένοι στο παραδοσιακό μοντέλο της αφηρημένης θεωρητικής εκπαίδευσης. Άλλοι κύκλοι σπουδών (κυρίως οι διετείς σπουδές ειδίκευσης) θεσμοθετήθηκαν βάσει μιας στενής ακαδημαϊκής λογικής, βασισμένης δηλαδή στα συμφέροντα μερικών καθηγητών που κατέχουν θέσεις εξουσίας στο εσωτερικό των Σχολών. Άλλοι πάλι φαίνεται να είναι αποτελέσματα σύμπτωσης (μερικοί την αποκαλούν ‘μπονσαϊ-οποίηση’<sup>6</sup>) των παραδοσιακών τετραετών σπουδών σε τριετείς. Τέλος, άλλοι κύκλοι σπουδών έχουν εισαχθεί γιατί είναι της μόδας, δηλαδή μπορούν να προσελκύσουν πολλούς σπουδαστές για εγγραφή. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις λείπει τελείως ή σε μεγάλο βαθμό κάποια σοβαρή μελέτη για τους εκπαιδευτικούς στόχους των νέων κύκλων σπουδών. Εν συντομία, παράλληλα με τη δημιουργία νέων κύκλων σπουδών που πραγματικά εκφράζουν μια εις βάθος επανεξέταση της δομής και των περιεχομένων της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, παρατηρείται η ανάδειξη άλλων οι οποίοι διακατέχονται από μια λογική εθιμοτυπικής θέσμωσης (Meyer και Rowan 1997), που στηρίζεται στο παραδοσιακό πολιτιστικό υπόβαθρο ή σε ένα υπόβαθρο ‘κακώς εννοούμενης επιχειρηματικότητας’.

Αυτές οι ελλείψεις που παρατηρούνται σε σχέση με την ανανέωση των προγραμμάτων σπουδών επιδεινώνονται λόγω του γεγονότος ότι ο ρόλος των



περιφερειακών πανεπιστημιακών Επιτροπών, οι αρμοδιότητες των οποίων συμπεριλαμβάνουν τον χωρικό προγραμματισμό της προσφοράς πανεπιστημιακής εκπαίδευσης σε επίπεδο περιφέρειας, παραμένει περιορισμένος. Η αδυναμία τους δεν επέτρεψε την ανάπτυξη των καθηκόντων συντονισμού, υποστήριξης, παρακίνησης και ελέγχου που προβλεπόταν να ασκήσουν. Κατά συνέπεια, οι Επιτροπές αυτές περιορίστηκαν σε έναν καθαρά τυπικό ρόλο στην επεξεργασία της ανανέωσης της προσφερόμενης εκπαίδευσης, η οποία παραμένει σχεδόν εξ ολοκλήρου στα χέρια των ακαδημαϊκών (Luzzatto 2001). Σε αυτές τις παρατηρήσεις πρέπει να προστεθεί ότι οι συσκέψεις με τις επιχειρηματικές και επαγγελματικές οργανώσεις για την κατασκευή των κύλιων σπουδών, υπήρξε έως σήμερα ως επί το πλείστον τυπική. Το πρόβλημα, από την πλευρά του πανεπιστημίου είναι ότι οι απαιτήσεις και οι υποδείξεις που προέρχονται από επιχειρήσεις και επαγγέλματα ή είναι πολύ ασάφεις και γενικές ή πάρα πολύ εξειδικευμένες. Στην πρώτη περίπτωση δεν χρησιμοποιούν στο να γίνεται κατανοητό τι νέο πρέπει να εισαχθεί στις σπουδές. Στη δεύτερη, το πανεπιστήμιο δεν είναι σε θέση να ανταποκριθεί σε απαιτήσεις τόσο εξειδικευμένες. Από την πλευρά των επιχειρήσεων, η κυριαρχία της μικρής και μεσαίας επιχειρηματικής δομής στο ιταλικό σύστημα παραγωγής και η στενά συνδεδεμένη με αυτήν επιχειρηματική κουλτούρα, γαλουχούν τους επιχειρηματίες στην αντίληψη ότι είναι προτιμότερο να εκπαιδεύουν τους υπαλλήλους τους στο πλαίσιο των ίδιων των επιχειρήσεων (in-house training), παρά να προσλαμβάνουν υπαλλήλους εκπαιδευμένους στα πανεπιστήμια (Rostan και Vaira 2004). Όπως ήδη παρατηρήσαμε, μεγάλο μέρος της επεξεργασίας των περιεχομένων των προγραμμάτων σπουδών καταλήγει να πραγματοποιείται από τους πανεπιστημιακούς, συχνά βάσει συγκεκριμένων κυρίαρχων ενδιαφερόντων και συμφερόντων. Τέλος, οι προαναφερθείσες αδυναμίες και ασάφειες στη λειτουργία της Επιτροπής Αξιολόγησης, τείνουν, τουλάχιστον επί του παρόντος, να συντηρούν την αυτοαναφορικότητα (self-referential) του πανεπιστημίου κατά την επεξεργασία της δομής και του περιεχομένου των σπουδών.

Ένα τρίτο κρίσιμο οργανωτικό πρόβλημα, το οποίο παραμελήθηκε εντελώς από τη μεταρρύθμιση, αφορά στη διοικητική δομή των πανεπιστημίων. Με δεδομένη την ευρεία θεσμική αυτονομία των πανεπιστημίων και των νέων διαχειριστικών καθηκόντων που αυτή συνεπάγεται, απουσιάζει σχεδόν ολοκληρωτικά μια επαρκής διοικητική δομή. Πρόκειται για σημαντική αδυναμία της μεταρρύθμισης: θεώρησε δεδομένο ότι οι υπάρχουσες οργανωσιακές δομές και η παγιωμένη διοικητική κουλτούρα θα άλλαζαν εξελισσόμενες

παράλληλα με τις εισαγόμενες μεταρρυθμίσεις. Προφανώς δεν συνέβη κάτι τέτοιο και έτσι, εκτός από τα ελλείμματα στις δομές και σε διοικητικό προσωπικό, το πανεπιστήμιο πρέπει να αντιμετωπίσει και ένα εξίσου σημαντικό, αν όχι σημαντικότερο, έλλειμμα διοικητικής κουλτούρας. Συνηθισμένοι να σκέπτονται με όρους διαδικαστικής πειθαρχίας, διευθυντές και διοικητικό προσωπικό βρίσκονται απροετοίμαστοι μπροστά στην ανάγκη να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας οργάνωσης που αλλάζει, μη κατορθώνοντας να της παρέχουν την κατάλληλη στήριξη προκειμένου αυτή να συμβάλει στην ανανέωση και να φέρει σε πέρας τα νέα καθήκοντα που της ανατίθενται.

Στα παραπάνω μπορούμε να προσθέσουμε την σχεδόν ολική αδιαφορία για τα θέματα της πανεπιστημιακής διαχείρισης (management). Όπως παρατηρεί ο Luzzatto (2001), πολύ λίγα πανεπιστήμια πήραν μέρος στο πρόγραμμα 'Θεσμική Διαχείριση της Ανώτατης Εκπαίδευσης' (Institutional Management of Higher Education). Το πρόβλημα της ανανέωσης της πανεπιστημιακής διοίκησης θα έπρεπε να κατέχει μία από τις πρώτες θέσεις στην πολιτική ατζέντα τόσο του υπουργείου όσο και των μεμονωμένων πανεπιστημίων. Είναι αδύνατο να αλλάξει το πανεπιστήμιο με δύο διαφορετικές λογικές και ταχύτητες. Τα αρνητικά φαινόμενα που παρατηρούνται σήμερα (καθηγητές που πρέπει να κάνουν και μέρος της εργασίας των διοικητικών) δεν είναι παρά μόνο η κορυφή του παγόβουνου των προβλημάτων που ήδη μπορεί κανείς να προβλέψει μεσοπρόθεσμα.

Οφείλουμε, τέλος, να επισημάνουμε ότι η ανάπτυξη προσεγγίσεων αποτελεσματικής διαχείρισης και η καλλιέργεια των ικανοτήτων ανάληψης πρωτοβουλιών από τους θεσμικούς φορείς είναι πρακτικά ανύπαρκτες στα πανεπιστήμια. Οι Πρυτάνεις ούτε έχουν αυτόν τον ρόλο ούτε διαθέτουν την εξουσία να τον αναλάβουν. Οι Πρόεδροι των Σχολών ακόμη και όταν έχουν τη θέληση και τις ικανότητες να αναλάβουν τον ρόλο του διαχειριστή και του θεσμικού 'ηγέτη', αντιμετωπίζουν πολλούς περιορισμούς που σχετίζονται με το συλλογικό μοντέλο λήψης αποφάσεων. Συνεπώς, μπροστά στην εδραίωση της αυτονομίας και των επακόλουθών της, οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων (decision-making) στα ιταλικά πανεπιστήμια παραμένουν ακόμη ριζωμένες στο παραδοσιακό μοντέλο (Clark 1977, 1983).

Όσο και σε αυτόν τον τομέα κάτι κινείται. Η Σύνοδος των Πρυτάνεων των Ιταλικών Πανεπιστημίων (CRUI) παρουσίασε το 2000 το σχέδιο CampusOne με το οποίο εισάγει πειραματικά μια νέα κατηγορία προσωπικού στα πανεπιστήμια: τον ακαδημαϊκό μανάτζερ. Αυτή η ιδιότητα επινοήθηκε για να αποτελέσει το συνεκτικό στοιχείο, από τη μία πλευρά, μεταξύ

καθηγητών και σπουδαστών και, από την άλλη, μεταξύ διδακτικών δομών (Σχολών και κύκλων σπουδών) και κοινωνικού περιβάλλοντος (επιχειρήσεων, οργανισμών). Σύμφωνα με τον ορισμό των Lickert (1961) και των Crozier και Friedberg (1978), ο ρόλος του ακαδημαϊκού μάνατζερ είναι αυτός του συνδυετικού κρίκου στο εσωτερικό των ακαδημαϊκών δομών και του διαμεσολαβητή των σχέσεων μεταξύ πανεπιστημίου και εξωτερικού περιβάλλοντος. Οι κεντρικές λειτουργίες αυτής της νέας επαγγελματικής ιδιότητας είναι η επιδίωξη μεγαλύτερου βαθμού ενοποίησης, επικοινωνίας και συντονισμού τόσο στο εσωτερικό του πανεπιστημιακού συστήματος, όσο και ανάμεσα στο πανεπιστήμιο και στο κοινωνικό περιβάλλον, με προοπτική την επίτευξη μεγαλύτερης αποτελεσματικότητας και λειτουργικότητας στον σχεδιασμό, την προσφορά και τα αποτελέσματα της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης.

Μολονότι οι ακαδημαϊκοί μάνατζερ εισήχθησαν πειραματικά από την CRUI σε περιορισμένο αριθμό πανεπιστημίων, σχολών και κύκλων σπουδών,<sup>7</sup> έχουν αρχίσει να καθιερώνονται αυτοβούλως και σε άλλα πανεπιστήμια και σχολές, καθώς πυροδοτούνται διαδικασίες αντιγραφής και μίμησης (DiMaggio και Powel 1991). Αν και αυτή η κατηγορία μένει ακόμη να θεσμοθετηθεί και, πάνω απ' όλα, να κατοχυρωθεί επαγγελματικά (επισημαίνεται ότι οι ακαδημαϊκοί μάνατζερς προσλαμβάνονται με ετήσιες συμβάσεις), η CRUI πιέζει πολύ προς αυτή την κατεύθυνση, με πιέσεις κανονιστικού τύπου (DiMaggio και Powel 1991) που ωθούν προς τη δημιουργία και τη θεσμοθέτηση ενός νέου ρόλου στα πανεπιστήμια, ακολουθώντας τη θεσμιστική λογική του status creation, η οποία με τη σειρά της ανταποκρίνεται σε διαδικασίες αναδιοργάνωσης και οργανωσιακής αλλαγής προερχόμενες από το εξωτερικό περιβάλλον (Lounsbury 2001, Stinchcombe 1983). Η εξέλιξη αυτή προαναγγέλλει μια μορφή διαχείρισης των πανεπιστημιακών δραστηριοτήτων που προβάλλει ως ανανεωτική, προωθημένη ως προς τους στόχους της και, κυρίως, ευθυγραμμισμένη με το λεξιλόγιο και τα εργαλεία αλλαγής του μετα-φορντισμού στον πανεπιστημιακό τομέα

### **3.2. Η οργανωσιακή κουλτούρα.**

Η ενασχόληση με την οργανωσιακή κουλτούρα, υποδηλώνει την αναζήτηση απάντησης σε βασικό ερώτημα που αφορά κάθε διαδικασία οργανωσιακής αλλαγής: πως αντιδρούν σε αυτήν τα μέλη της οργάνωσης και ποιες στρατηγικές υιοθετούν προκειμένου να ανταποκριθούν σε αυτήν;

Το πρώτο βήμα για να προσεγγίσουμε το πρόβλημα είναι να εξετάσουμε ποια αντίληψη περί πανεπιστημίου εδραιώθηκε ιστορικά και αναπαραγόταν

μέχρι πρόσφατα. Όπως αναφέρθηκε εν συντομία και στην εισαγωγή, τα δύο θεμέλια πάνω στα οποία οικοδομήθηκε το ιταλικό πανεπιστήμιο, είναι το ναπολεόντειο διοικητικό μοντέλο και το χουμπολντιανό μοντέλο παραγωγής και μετάδοσης της γνώσης. Από αυτές τις δύο βάσεις προέκυψε ένα όραμα για την πανεπιστημιακή εκπαίδευση ως ομοιογενούς, βασισμένης στη θεωρητική, γενική γνώση και, πάνω απ' όλα, βασισμένης στο ιδεώδες της γνώσης ως αυτοσκοπού, δηλαδή στην αντίληψη ότι η εκπαίδευση οφείλει να είναι αυτόνομη και αποδεδειγμένη από προβληματισμούς εργαλειακότητας, χρηστικότητας και πρακτικής εφαρμοσιμότητας. Το ιταλικό πανεπιστήμιο έχει συνεχίσει να αναπαράγει αυτό το πολιτιστικό υπόβαθρο, παρά τη μετατροπή του σε ίδρυμα μαζικής Ανώτατης Εκπαίδευσης από το 1969.

Με τη μεταρρύθμιση αυτή η πολιτιστική δομή τουλάχιστον αμφισβητήθηκε και ετέθη υπό συζήτηση. Η αναδιοργάνωση των προγραμμάτων σπουδών σε δύο επίπεδα τα οποία ανάποκρίνονται σε δύο διαφορετικούς εκπαιδευτικούς στόχους αποτελεί πρόκληση στην ιδέα της παραδοσιακής μετάδοσης της γνώσης με τρόπο γενικό και αφηρημένο/θεωρητικό. Η αυτονομία και ο ανταγωνισμός που αυτή συνεπιφέρει είναι στοιχεία καινούργια και ξένα στον αξιακό ιστό του πανεπιστημίου· υπονομεύουν δε αυτόν τον αξιακό ιστό μέσω της ανατροπής ενός κεντρικού του στηρίγματος, της ομοιογένειας της εκπαιδευτικής προσφοράς. Τέλος, η απαίτηση να συνδέονται με τρόπο πιο οργανικό και συστηματικό η πανεπιστημιακή εκπαίδευση και έρευνα με τα κοινωνικά και οικονομικά αιτήματα, θέτει σε κρίση τη θεμελιακή υπόθεση της αυταξίας της επιστημονικής δραστηριότητας.

Οι αντιδράσεις των ακαδημαϊκών στην αλλαγή των συνθηκών διακρίνονται σε τρεις κύριους τύπους. Ο πρώτος χαρακτηρίζεται από την εκδήλωση μιας κρίσης μάλλον θετικής αν και όχι ενθουσιώδους για τις πραγματοποιούμενες αλλαγές. Γι' αυτή την ομάδα, η μεταρρύθμιση αποτελεί μια ευκαιρία για την ανανέωση ενός θεσμού που θεωρείται ξεπερασμένος, αν και τα μέλη της δεν κρύβουν κάποιες ανησυχίες για την απώλεια ορισμένων παραδοσιακών αξιών που θεωρούνται θετικές και προς διατήρηση. Συγκεκριμένα, φοβούνται μια φθορά της ποιότητας των πανεπιστημιακών σπουδών και, πάνω απ' όλα, τον κίνδυνο υποταγής των πανεπιστημίων στις απαιτήσεις της αγοράς. Μια δεύτερη ομάδα ενώνεται γύρω από την προστασία του παραδοσιακού οράματος· ως εκ τούτου γι' αυτήν η μεταρρύθμιση αποτελεί άρνηση και προδοσία της αποστολής του πανεπιστημίου. Τέλος, υπάρχει μια τρίτη ομάδα μάλλον μεγάλη, αλλά και αρκετά ετερογενής, που τοποθετείται σε μια ενδιάμεση θέση. Αυτοί οι ακαδημαϊκοί δεν εναντιώνονται στη μεταρρύθμιση, αλλά

ούτε και συμμερίζονται πολλά από τα στοιχεία της. Ωστόσο, ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη διαδικασία της αλλαγής χαρακτηρίζεται από ένα μείγμα στάσεων, αντιλήψεων, αξιολογήσεων και συμπεριφορών που άλλοτε εκφράζεται μέσα από δυναμικές ή αντιδραστικές κινήσεις, που στόχο έχουν να σωθεί ό,τι καλό περιέχει το παλαιό σύστημα, ή μέσα από κινήσεις για την αποδυνάμωση ορισμένων σημείων της μεταρρύθμισης τα οποία κρίνονται υπερβολικά νεωτεριστικά και αποσταθεροποιητικά, και άλλοτε μέσα από συμπεριφορές παθητικότητας, παραίτησης, κομπορρισμού και αδιαφορίας. Οι τελευταίοι βιώνουν τη μεταρρύθμιση σαν μια επιβολή για την οποία δεν μπορούν να κάνουν τίποτε άλλο από το να προσαρμοστούν. Για αυτούς η διαδικασία της αλλαγής που βρίσκεται σε εξέλιξη είναι κάτι που υφίστανται, όχι κάτι στο οποίο αισθάνονται συμμετοχοί.

Δεδομένης της ετερογένειας αυτών των στάσεων, μπορεί να αναρωτηθεί κανείς εάν αυτές μπορούν να εξηγηθούν με βάση κάποια κοινωνιολογική μεταβλητή. Για τον σκοπό αυτό θα εξετάσω τρεις δομικές μεταβλητές: την ηλικία, τον ρόλο στην ακαδημαϊκή ιεραρχία και τον επιστημονικό τομέα αναφοράς.

Όσον αφορά την ηλικία, πρέπει να λεχθεί καταρχάς ότι, δημογραφικά, το ιταλικό πανεπιστήμιο είναι ένας θεσμός που γηράσκει. Ο μέσος όρος της ηλικίας του πανεπιστημιακού διδακτικού προσωπικού το 1985 ήταν τα 38 χρόνια, ενώ το 2003 αυτός είχε ανέλθει στα 56 χρόνια. Ο πίνακας 1 συνοψίζει τη δημογραφική κατάσταση του διδακτικού προσωπικού μεταξύ των ετών 1997 και 2003:

**Πίνακας 1:**  
**Κατανομή του πανεπιστημιακού διδακτικού προσωπικού**  
**με βάση την ηλικία**

Έτος	65-75	55-64	45-54	35-44	<35
1997	7,13%	22,64%	41,67%	21,97%	6,6%
1998	10,25%	23,99%	40,13%	20,86%	4,76%
1999	8,45%	24,91%	38,34%	22,57%	5,73%
2000	8,39%	26,94%	35,81%	23,25%	5,6%
2001	8,45%	24,87%	35,54%	25,24%	5,9%
2002	8,33%	29,02%	30,58%	25,75%	6,32%
2003	9,06%	31,37%	29,61%	25,17%	4,79%

Πηγή : Στατιστική Υπηρεσία MIUR.

Ο πίνακας δείχνει πως το 2003 πάνω από το 40% των καθηγητών ανήκε

στις δύο ανώτερες ηλικιακές κατηγορίες (αντί του 30% το 1997) ενώ το 30% ανήκε στις κατώτερες (ουσιαστικά σταθερό ποσοστό ως προς το 1997). Παρατηρείται ότι η ανώτερη ηλικιακή κατηγορία (65-75) παρουσιάζει σχεδόν το διπλάσιο ποσοστό από την κατώτερη (35), ενώ το 1997 η διαφορά τους ήταν μόλις 0,7%.

Εάν είναι προφανές ότι οι μεγαλύτερες ηλικίες κατέχουν και τις πιο υψηλόβαθμες θέσεις (τακτικού καθηγητή), λιγότερο προφανές είναι ότι μεταξύ των λεκτόρων (*ricercatori*), που ανήκουν στο πρώτο επίπεδο της ακαδημαϊκής ιεραρχίας, το 37% τοποθετείται στην κατηγορία των 45-64 ετών, εκ των οποίων το 31% στην κατηγορία των 45-54 ετών. Το 41% έχει ηλικία ανάμεσα στα 35 και τα 44 ενώ λιγότερο του 12% έχει ηλικία κατώτερη των 35 ετών.

Σχετικά με την ηλικία, είναι αρκετά προφανές ότι, όσο πιο ηλικιωμένο είναι το διδακτικό σώμα, τόσο λιγότερο προδιατεθειμένο και ευνοϊκό θα είναι προς εκείνες τις αλλαγές που αποσταθεροποιούν το πανεπιστήμιο όπως το έχουν γνωρίσει μέχρι τώρα. Η ηλικία φαίνεται να είναι ενδεικτική κυρίως για την ενδιάμεση (τρίτη) ομάδα και ειδικά για εκείνους μεταξύ των μελών της ομάδας που επιδεικνύουν μια στάση περισσότερο συμβιβασμένη και αδιάφορη.

Ως προς τη θέση στην ακαδημαϊκή ιεραρχία, ένα σημαντικό μέρος των τακτικών καθηγητών παίρνει περισσότερο μια κριτική εάν όχι αντίθετη θέση στη μεταρρύθμιση, ενώ το ίδιο συμβαίνει και για τους πιο ηλικιωμένους αυτής της ομάδας. Δεδομένης ωστόσο της θέσης και της δύναμής τους στο εσωτερικό των πανεπιστημίων, αυτοί υπήρξαν οι περισσότερο εμπλεκόμενοι στη διαδικασία εφαρμογής της μεταρρύθμισης. Υπ' αυτή την έννοια, μεταξύ αυτών των ακαδημαϊκών είναι δυνατόν να συναντήσουμε μια πραγματιστική προσέγγιση που εκφράζεται μέσα από την τάση για αναζήτηση λύσεων που συνδυάζουν την αναπαραγωγή μερικών παραδοσιακών στοιχείων με τις καινοτομίες που φέρει η μεταρρύθμιση. Πρέπει, ωστόσο, να παρατηρήσουμε ότι όχι λίγοι από τους τακτικούς καθηγητές που πήραν μέρος ή έστω συνεισέφεραν έμμεσα στη διαδικασία εφαρμογής της μεταρρύθμισης δείχνουν μια κάποια συμπάθεια προς τις ευκαιρίες ανανέωσης που αυτή ενείχε.

Τέλος, ο επιστημονικός τομέας αναφοράς. Αυτή η μεταβλητή έχει μια αξία κυρίως πολιτιστική (Becher 1989, Becher και Trowler 2001, Moscati 1997β) και φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο για την εξήγηση των διαφορικών στάσεων απέναντι στη μεταρρύθμιση. Γενικά είναι φανερό ότι στις πειθαρχίες (*disciplines*) όπου υπερισχύει ένας εφαρμοσμένος χαρακτήρας

(applied knowledge) και ανήκουν στην κατηγορία των ‘σκληρών’ επιστημών (hard knowledge) η προδιάθεση αντιμετώπισης των μεταρρυθμίσεων με θετικό τρόπο είναι μεγαλύτερη. Αντίθετα, στους επιστημονικούς τομείς που χαρακτηρίζονται από γνώση ‘καθαρού’ τύπου, δηλαδή περισσότερο θεωρητική (pure knowledge), και που εντάσσονται στον τομέα των ‘ήπιων’ επιστημών (soft knowledge) η αποδοχή είναι αποφασιστικά πιο χαμηλή. Για να αναφέρουμε ένα παράδειγμα: η αποδοχή της μεταρρύθμισης είναι πιο υψηλή σε σχολές Οικονομίας, Γεωπονίας και στο Πολυτεχνείο (hard-applied) απ’ ό,τι στις Φιλολογικές και Φιλοσοφικές Σχολές (soft-pure). Υπάρχουν ακόμη σχολές, όπως η Νομική, η οποία αν και προσφέρει μια εκπαίδευση εφαρμοσμένου (αλλά ‘ήπιου’) τύπου, αποδείχθηκε μαζί με τις Φιλολογικές Σχολές ως το κατ’ εξοχήν οχυρό της συντήρησης, ίσως γιατί η παρεχομένη σε αυτή τη σχολή εκπαίδευση είναι ενταγμένη και σταθερά προσανατολισμένη σε ένα πλαίσιο προσεγγίσεων και σε προνομακές σχέσεις με επιστημονικούς τομείς κυρίως θεωρητικούς. Οι εφαρμοσμένες επιστήμες έχουν τον ρόλο της παροχής εξειδικευμένης εκπαίδευσης και, ως εκ τούτου, εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις πρώτες.<sup>8</sup> Υπάρχουν επίσης σχολές ‘υβρίδια’ που συνδυάζουν τις εφαρμοσμένες με τις θεωρητικές επιστήμες και του τύπου hard και soft (όπως π.χ. οι κοινωνικές επιστήμες, αλλά και οι μαθηματικές) στο εσωτερικό των οποίων αυξάνεται η σημασία των εφαρμοσμένων τομέων, οι οποίοι ως εκ τούτου τείνουν να αποκτήσουν μεγαλύτερο βάρος στην ιεραρχική δομή και την ακαδημαϊκή δύναμη. Αυτό το γεγονός με τη σειρά του δημιουργεί ένα κλίμα μεγαλύτερης συμπάθειας αυτών των σχολών προς τις δυνατότητες ανανέωσης της μεταρρύθμισης.

Συμπερασματικά, η ηλικία (και ως εκ τούτου η μεγαλύτερη ή μικρότερη πρόσδεση στα παραδοσιακά γνωσιακά και κανονιστικά πλαίσια) και, κυρίως, ο επιστημονικός τομέας αναφοράς φαίνεται να είναι οι μεταβλητές εκείνες που εμποδίζουν ή, αντίθετα, ενθαρρύνουν τη διαμόρφωση μιας οργανωσιακής κουλτούρας περισσότερο ευθυγραμμισμένης με τους μετα-φορτωτικούς κανόνες πάνω στους οποίους οικοδομήθηκε η πανεπιστημιακή μεταρρύθμιση.

### 3.3. Μεταμορφώσεις της ακαδημαϊκής εργασίας.

Οι διαδικασίες της αλλαγής που βρίσκονται σε εξέλιξη αρχίζουν να έχουν σημαντικές επιπτώσεις και στην ίδια την ακαδημαϊκή εργασία. Τρία είναι τα σημεία στα οποία αυτό γίνεται εμφανές: α) στα νέα καθήκοντα των καθηγητών σχετικά με την εκπαίδευση, την έρευνα και την οργάνωση της ακαδημαϊ-

κής ζωής· β) στην αξιολόγηση των επιστημονικο-διδασκικών επιδόσεων· γ) στην ευελιξία και στην εμφάνιση των πρώτων εκδηλώσεων του φαινομένου που στην αγγλοσαξονική ορολογία ορίστηκε ως *shrinking core and expanded periphery*, το οποίο αναφέρεται στην τάση προς ανάθεση μεγάλου μέρους της ακαδημαϊκής εργασίας σε έκτακτο προσωπικό.

Σχετικά με το πρώτο σημείο, η μεταρρύθμιση εισήγαγε άμεσα και /ή έμμεσα νέα καθήκοντα για το διδακτικό προσωπικό. Καταρχάς, η μεταρρύθμιση των προγραμμάτων σπουδών και η με αυτή συνδεδεμένη δημιουργία πολλών νέων κύκλων σπουδών αύξησε τον όγκο των διδακτικών απαιτήσεων από τους καθηγητές. Η αυξανόμενη σημασία της διδασκαλίας στις δραστηριότητες του πανεπιστημίου συνδέεται με τη διαφοροποίηση των προγραμμάτων σπουδών και της εκπαιδευτικής προσφοράς, την αυξανόμενη εξάρτηση της χρηματοδότησης από τα έσοδα που προέρχονται από τους σπουδαστές, την ανάγκη 'παραγωγής' ενός μεγαλύτερου αριθμού πτυχιούχων σε σχέση με το παρελθόν προκειμένου να επιτευχθεί μεγαλύτερη χρηματοδότηση από το κράτος. Όσον αφορά στις δραστηριότητες της έρευνας, η σταθερότητα, εάν όχι η ελάττωση της κρατικής χρηματοδότησης προς αυτήν, ωθεί τους καθηγητές προς εκείνο που οι Slaughter και Leslie (1997) ονομάζουν 'ακαδημαϊκό καπιταλισμό'. Μην μπορώντας πια να βασίζονται εξ ολοκλήρου στη δημόσια χρηματοδότηση, οι καθηγητές τείνουν να συνάπτουν και να αναπτύσσουν δεσμούς με εξω-πανεπιστημιακούς οργανισμούς και ιδρύματα με σκοπό να εξεύρουν πόρους για τη χρηματοδότηση της έρευνας, η οποία, μοιραία οφείλει να ανταποκρίνεται σε εξω-πανεπιστημιακά κριτήρια χρησιμότητας και εφαρμοσιμότητας, αντί στα παραδοσιακά εσω-πανεπιστημιακά κριτήρια της γνώσης ως αυταξίας.

Πρόκειται για κρίσιμη εξέλιξη που δείχνει την ασυνέχεια με το πρόσφατο παρελθόν. Πράγματι, μέχρι πριν από μερικά χρόνια, οι καθηγητές ως επί το πλείστον έκαναν lobbying στους υπουργικούς κύκλους για να επιτύχουν κονδύλια για την έρευνα. Σήμερα πρέπει να γίνουν και επιχειρηματίες, να μπουν στην αγορά της έρευνας και να πείσουν τους πιθανούς χρηματοδότες για τη χρησιμότητα και το πρακτικό ενδιαφέρον που τα σχέδια της έρευνάς τους μπορούν να έχουν γι' αυτούς. Τέλος, εκτός από τη διδασκαλία και την έρευνα, σήμερα οι καθηγητές καλούνται πολύ περισσότερο απ' ό,τι στο παρελθόν να ασχοληθούν με πολλούς άλλους τομείς του οργανισμού στον οποίο εργάζονται. Αυτό εν μέρει συνδέεται με τις ήδη αναφερθείσες ελλείψεις της διοικητικής δομής που υποχρεώνουν τους καθηγητές να τις αντιμετωπίσουν οι ίδιοι. Συνδέεται, επίσης, εν μέρει και με τις αλλαγές που εισήχθησαν από



τη μεταρρύθμιση, η διαχείριση των οποίων δεν μπορεί πλέον να αντιμετωπιστεί με τις παλιές γραφειοκρατικές μεθόδους. Η διδακτική ανανέωση, ο συντονισμός των δραστηριοτήτων, η δημιουργία νέων κύκλων σπουδών, οι νέες ανάγκες της κατάρτισης και η αύξηση των σεμιναριακών και φροντιστηριακών μαθημάτων, ωθούν τους καθηγητές προς το να δραστηριοποιούνται σε περισσότερους οργανωσιακούς τομείς, πολλούς από τους οποίους είτε γνώριζαν ελάχιστα και είχαν περιορισμένη ανάμειξη είτε αγνοούσαν μέχρι πριν από λίγα χρόνια. Ο *homo academicus* μετατρέπεται σε *homo organizativus*. Συνολικά τα νέα καθήκοντα των καθηγητών ακολουθούν την κατά Stinchcombe (1983) λογική της μεγέθυνσης του ρόλου (*role accretion*), βάσει της οποίας αποδίδονται πρόσθετες ευθύνες και καθήκοντα χωρίς να μειώνονται τα ήδη υπάρχοντα που συνδέονται με τη στενά οριζόμενη ακαδημαϊκή εργασία (Lounsbury, 2001).

Το ζήτημα της αξιολόγησης του έργου και των δραστηριοτήτων των καθηγητών είναι εξίσου κρίσιμο. Συνηθισμένοι σε μια μεγάλη ατομική ελευθερία και αυτονομία στον τρόπο άσκησης των καθηκόντων τους, η οποία έχει να κάνει με τις ιδιαιτερότητες του επαγγέλματός τους, οι καθηγητές βρίσκονται σήμερα στη θέση να πρέπει να δώσουν λόγο γι' αυτό που κάνουν καθώς και για τον τρόπο με τον οποίο το κάνουν. Από την ποιότητα των ερευνών και των δημοσιεύσεών τους δεν προκύπτουν πια συνέπειες μόνο για την προαγωγή ή όχι της καριέρας τους, αλλά και συνέπειες γενικότερες που σχετίζονται με τη ροή της χρηματοδότησης που φθάνει στο πανεπιστήμιο και τα τμήματά του. Από την ποιότητα της διδασκαλίας θα εξαρτηθεί με σημαντικό τρόπο (και θα είναι έτσι όλο και περισσότερο) η ικανοποίηση των σπουδαστών και, ως εκ τούτου, η παραμονή τους στον τάδε κύκλο σπουδών της δείνα σχολής καθώς και η ελκυστικότητα συγκεκριμένων κύκλων σπουδών μεταφραζόμενη σε όρους νέων εγγραφών. Σήμερα οι σπουδαστές έχουν μεγαλύτερη δύναμη έναντι του πανεπιστημίου απ' ό,τι στο παρελθόν : οι επιλογές τους μπορούν να καθορίσουν την επιτυχία και την ευημερία ενός κύκλου σπουδών ή την αποτυχία του, όπως είδαμε πιο πάνω σχετικά με κύκλους σπουδών που δεν έχουν καθόλου εγγεγραμμένους. Επιπλέον, ένα μέρος της δημόσιας χρηματοδότησης χορηγείται σύμφωνα με κριτήρια αποτελεσματικότητας, επάρκειας, παραγωγικότητας και ποιότητας της διδασκαλίας. Σημειώνεται, ωστόσο, ότι η αξιολόγηση των καθηγητών είναι μέχρι σήμερα ατελής και ως εκ τούτου όχι εξ ολοκλήρου αποτελεσματική. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι δεν υπάρχουν κυρώσεις αρνητικές ή θετικές κανενός τύπου που να συνδέονται με την ατομική απόδοση (*performance*). Με

τη σειρά του αυτό το γεγονός μπορεί να δημιουργήσει τάσεις οπορτουνιστικές και *free riding* σε μερικούς καθηγητές: για ποιο λόγο θα έπρεπε κανείς να επενδύει τόσο πολύ σε κάτι που δεν έχει καμία άμεση συνέπεια για τον ίδιο και ειδικά όταν υπάρχουν άλλοι που θα ασχοληθούν, οπότε το συνολικό αποτέλεσμα για έναν συγκεκριμένο κύκλο σπουδών θα είναι εξίσου θετικό; Αυτό είναι ένα πρόβλημα που πρέπει να ξεπεραστεί για να μη καταλήξει αυτό το είδος της αξιολόγησης να αποτελεί μια καθαρά τυπική διαδικασία.

Το τελευταίο σημείο αφορά την ευελιξία στην ακαδημαϊκή εργασία. Οι νέοι κύκλοι σπουδών υποχρεώνουν το διδακτικό προσωπικό σε απόκτηση ικανοτήτων ευέλικτης προσαρμογής της διδασκαλίας τους στο περιεχόμενο, στη διάρκεια, στον τύπο του κύκλου σπουδών, στους επιδιωκόμενους εκπαιδευτικούς στόχους, και ούτω καθ' εξής. Αυτό φυσικά σημαίνει πρόσθετη εργασία, που ήδη βαρύνει το διδακτικό προσωπικό (βλέπε πιο πάνω). Επιπλέον αυτής, με τον πολλαπλασιασμό των κύκλων σπουδών η ζήτηση για τη διδασκαλία έχει αυξητικές τάσεις, ενώ παράλληλα το ποσοστό πρόσληψης νέων ακαδημαϊκών παραμένει ιδιαίτερα χαμηλό σε σχέση με το ποσοστό εξέλιξης σε ανώτερες βαθμίδες, όπως δείχνει και ο πίνακας 2.

## Πίνακας 2.

### Ποσοστό προσλήψεων ανά κατηγορία διδακτικού προσωπικού.

έτη	Τακτικοί	Εταίροι	Ερευνητές
1997-1998	0%	0,01%	0,09%
1998-1999	-3,65%	15,45%	-5,10%
1999-2000	16,36%	-4,29%	0,57%
2000-2001	12,41%	3,57%	2,14%
2001-2002	7,34%	3,51%	4,03%
2002-2003	-2,94%	-2,19%	-2,27%
Μέσος όρος	4,92%	2,68%	-0,09%
1997-2003	31,31%	15,87%	1,28%

Πηγή : επεξεργασία από δεδομένα MIUR.

Είναι φανερή η διατήρηση μιας εσωτερικής λογικής προσλήψεων εις βάρος της εισαγωγής νέου διδακτικού προσωπικού, όπως σαφώς φανερώνουν οι δύο τελευταίες σειρές του πίνακα. Αυτό κατά μέγα μέρος οφείλεται στην ελλιπή δημόσια χρηματοδότηση των πανεπιστημίων, αλλά και στην επιτάχυνση των προαγωγών οι οποίες είχαν 'παγώσει' κατά την προηγούμενη δεκαετία. Ιδιαίτερα εμφανής είναι η μείωση, το 2002-2003, του διδακτικού προσωπικού σε όλες τις βαθμίδες μετά το νέο πάγωμα των προαγωγών και

των προσλήψεων που αποφασίστηκε από την κυβέρνηση. Τα αρνητικά πρόσημα δείχνουν ότι οι απώλειες λόγω συνταξιοδότησης δεν αντισταθμίστηκαν από νέες προσλήψεις.

Πώς ανταποκρίθηκαν τα πανεπιστήμια στη μεγαλύτερη ζήτηση διδακτικού προσωπικού; Μέσω μιας στρατηγικής αριθμητικής ευελιξίας που κατέστη δυνατή λόγω του θεσμού των προσωρινών συμβάσεων διδασκαλίας. Αυτές οι συμβάσεις αφορούν διδακτικό προσωπικό που προέρχεται εν μέρει από τον επαγγελματικό κόσμο, με σκοπό τον συνδυασμό της θεωρητικής με την πρακτική εκπαίδευση, και εν μέρει από νέους ερευνητές στα πρώτα στάδια της καριέρας τους που βρίσκονται εν αναμονή προκηρξέων διαγωνισμών για θέσεις λεκτόρων. Από τα δεδομένα MIUR προκύπτει ότι το ποσοστό του διδακτικού προσωπικού με σύμβαση σε σχέση με το μόνιμο διδακτικό προσωπικό μεταξύ 1997 και 2003 ανέβηκε από το 33,1% στο 58,4%. Σε απόλυτες τιμές, οι συμβασιούχοι διδάσκοντες το 1997 ήταν 16.274, ενώ έξι χρόνια αργότερα είχαν διπλασιαστεί, φθάνοντας τους 32.971. Το 2003 οι διδάσκοντες με σύμβαση επίσημα υπεύθυνοι για τη διδασκαλία συγκεκριμένου μαθήματος ήταν 22.195, ενώ οι υπόλοιποι απασχολούνταν με άλλες συμπληρωματικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Αξιοσημείωτο είναι ότι αυτά τα δεδομένα δεν μας δίνουν ενδείξεις σχετικά με τη σύνθεση του διδακτικού προσωπικού με σύμβαση, όπως, για παράδειγμα, πόσοι εξωπανεπιστημιακοί επαγγελματίες και πόσοι νέοι ερευνητές αντίστοιχα διδάσκουν με σύμβαση, πόσοι μόνιμοι σε ένα πανεπιστήμιο έχουν σύμβαση με κάποιο άλλο, παρ' όλο που ο νόμος το απαγορεύει· γι' αυτό πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψη με προφύλαξη. Εν πάση περιπτώσει, αυτά τα δεδομένα φαίνεται να σκιαγραφούν μια μάλλον γοργή διαδικασία μεγέθυνσης της 'ακαδημαϊκής περιφέρειας', ενώ συγχρόνως στενεύει ο πυρήνας του μόνιμου διδακτικού προσωπικού λόγω γήρατος και της ελλιπούς πρόσληψης νέων διδασκόντων (Boffo et al. 2004).

Αυτή η στρατηγική της αριθμητικής ευελιξίας φαίνεται προς το παρόν να αποτελεί μια εκ των πραγμάτων επιβαλλόμενη απάντηση στο γεγονός ότι η ζήτηση για εκπαιδευτικό προσωπικό αυξάνεται ενώ η χρηματοδότηση των πανεπιστημίων παραμένει σε επίπεδα χαμηλότερα από αυτά που θα ήταν απαραίτητα προκειμένου να καλυφθούν οι πραγματικές ανάγκες. Θα μπορούσε, όμως, να μετατραπεί σε μια οργανωμένη στρατηγική που αντιγράφει την νεο-φορντική διαδρομή των αγγλοσαξονικών πανεπιστημιακών συστημάτων. Από το 2002 η κυβέρνηση παρουσίασε σειρά σχεδίων νόμου για το εργασιακό καθεστώς του διδακτικού προσωπικού που βασιζόνταν σε απο-

φασιστική περαιτέρω προώθηση της προσωρινότητας μεγάλων τμημάτων του. Αυτά τα σχέδια νόμου δεν υλοποιήθηκαν λόγω της ισχυρής αντίθεσης όλων των πανεπιστημιακών, αρχής γενομένης από τους πρυτάνεις. Πρόσφατα δε, παρουσιάστηκε ένα διαφορετικό σχέδιο νόμου που τυπικά δεν δίνει έμφαση στην προσωρινότητα, αλλά κάνει ιδιαίτερα δύσκολες τις προαγωγές στις ανώτερες βαθμίδες. Ο σκοπός παραμένει πάντα ο περιορισμός, αν όχι η μείωση των δαπανών για το πανεπιστήμιο. Το σχέδιο νόμου μένει ακόμη να συζητηθεί στο κοινοβούλιο, αλλά και σε αυτή την περίπτωση ο πανεπιστημιακός κόσμος θα εναντιωθεί. Το θέμα ωστόσο, επί του παρόντος, παραμένει ανοιχτό.

#### 4. Συμπεράσματα.

Σύμφωνα με όσα ελέγχθησαν έως εδώ, ποιος τύπος οργανωσιακής αλλαγής συντελείται στα ιταλικά πανεπιστήμια; Το πανεπιστήμιο αλλάζει προς την κατεύθυνση του μετα- φορντισμού ή διατηρεί ακόμη τα παραδοσιακά του χαρακτηριστικά;

Αρχίζοντας από τη φύση των διαδικασιών της αλλαγής, είναι χρήσιμο να ξεκινήσει κανείς από την αναλυτική διάκριση ανάμεσα στην υιοθέτηση, την εδραίωση (ή αλλαγή παραδείγματος) (Simsek και Seashore Louis, 1994, Zeitz et al., 1999) και την προσαρμογή (Cameron, 1984), ως αντιδράσεις διαφορετικού τύπου ή αποτελέσματα των αντιδράσεων στα ερεθίσματα που προέρχονται από την αλλαγή.

Η υιοθέτηση (adoption) είναι μια διαδικασία διακοσμητικής αλλαγής βάσει της οποίας η οργάνωση αλλάζει την όψη αλλά όχι τις πρακτικές και τις αξίες που τη χαρακτηρίζουν. Πρόκειται για διαδικασίες καθαρά τυπικής ενσωμάτωσης των απαιτήσεων και των πιέσεων που ασκούνται από την κοινωνία (Meyer και Rowan, 1997). Η εδραίωση (entrenchment) ή αλλαγή παραδείγματος είναι, αντίθετα, μια διαδικασία βαθιάς οργανωσιακής αλλαγής, στο πλαίσιο της οποίας δομές, πρακτικές και αξίες επαναπροσδιορίζονται προκειμένου να ανταποκριθούν στις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στις δραστηριότητες της οργάνωσης. Τέλος, η προσαρμογή (adaptation) αναφέρεται στην τροποποίηση της οργάνωσης ή τμημάτων αυτής, προς αντιμετώπιση αλλαγών που προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον της οργάνωσης με σκοπό την αποκατάσταση κάποιας ισορροπίας ανάμεσα στην οργάνωση και το περιβάλλον της εκεί όπου η ισορροπία αυτή έχει πάψει να υφίσταται. Η προσαρμογή είναι μια δυναμική διαδικαστική αλλαγή και όχι (όπως

στην περίπτωση της εδραίωσης) ένα γεγονός που σημαδεύει το πέραςμα από μια κατάσταση σε μια άλλη.

Σύμφωνα με την ανωτέρω αναλυτική διάκριση, είναι εμφανές ότι οι αλλαγές που εξετάστηκαν σε αυτό το άρθρο μπορούν να οριστούν σαν διαδικασίες *προσαρμογής* που αφορούν στο πανεπιστημιακό οργανωσιακό σύστημα. Υπάρχουν βεβαίως και περιπτώσεις ‘εθιμοτυπικής’ υιοθεσίας (π.χ. όσον αφορά στις αλλαγές στη δομή και τα περιεχόμενα ορισμένων προγραμμάτων σπουδών), όπως επίσης και εδραίωσης (αλλαγής παραδείγματος), αλλά εδώ το πεδίο εφαρμογής είναι περιορισμένο καθώς αφορά σε μεμονωμένες περιπτώσεις ή σε επιμέρους τμήματα της οργάνωσης αλλά όχι όλη την οργάνωση. Εάν θεωρήσουμε το πανεπιστήμιο ως έναν χώρο νοήματος (*habitat of significance*) (Hannerz, 1996) στον οποίο αντιστοιχούν συγκεκριμένα ήθη (*habitus*) (έτσι όπως τα εννοεί ο Bourdieu), και τα οποία έχουν αποκρυσταλλωθεί κατά τη διάρκεια της ιστορίας του θεσμού και εάν, συγχρόνως, θεωρήσουμε το πανεπιστήμιο ως ένα πεδίο δραστηριοτήτων που δέχεται εξωτερικές επιρροές από ισχυρές περιβαλλοντικές αλλαγές, η προσαρμογή φαίνεται να είναι η πιο λογική απάντηση, μέσω της οποίας οι πιέσεις, το εύρος και τα περιεχόμενα της αλλαγής συνδυάζονται, προσαρμόζονται και ‘εξοικειώνονται’ με τις ήδη θεσμοθετημένες οργανωσιακές, πολιτισμικές και γνωσιακές δομές. Φυσικά παραμένει το ερώτημα εάν οι διαδικασίες προσαρμογής θα κατορθώσουν να σταθεροποιηθούν επαρκώς, ώστε να σηματοδοτήσουν μια αξιολογική αλλαγή στην οργάνωση, αυτό όμως είναι κάτι που πρέπει να επαληθευτεί εμπειρικά εξετάζοντας επιμέρους περιπτώσεις.

Όσον αφορά τη δεύτερη ερώτηση, η απάντηση είναι λίγο πιο περίπλοκη. Εάν υποθέσουμε ότι κυριαρχεί η λογική της προσαρμογής, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι συνυπάρχουν τόσο μετα-φορντικά όσο και παραδοσιακά στοιχεία σε επιμέρους περιπτώσεις, σε διαφορετικές αναλογίες. Ο μεταφορντισμός στον τομέα της Ανώτατης Εκπαίδευσης βρίσκεται ακόμη σε ‘εμφηβική’ φάση γι’ αυτό είναι ριψοκίνδυνο να βγάλουμε επί του παρόντος οριστικά συμπεράσματα είτε θετικά ή αρνητικά. Πρόκειται για μια διαδικασία και όχι για μια αλλαγή που μπορεί να περιγραφεί με διχοτομικούς όρους. Σχετικά με το θέμα αυτό σημαντική είναι η κριτική των Prichard και Willmott (1997) στην εργασία των Jary και Parker (Jary και Parker 1994, Parker και Jary 1995) που αφορά στις νεο-φορντικές αλλαγές στα βρετανικά πανεπιστήμια.

Το βέβαιο όμως είναι ότι αυτά τα στοιχεία έχουν εισαχθεί στα ιταλικά πανεπιστήμια και έχουν αρχίσει να συμβάλλουν στη διαμόρφωση χαρακτηρισ-

ριστικών νεο-φορντικών 'θεσμικών ρεπερτορίων' στον χώρο, ήδη από την πρώιμη φάση του σχεδιασμού της μεταρρύθμισης. Επιπλέον πρέπει να λάβουμε υπ' όψη τις πολιτικές στρατηγικές της σημερινής κεντροδεξιάς κυβέρνησης για τον πανεπιστημιακό τομέα. Αυτές χαρακτηρίζονται από μεγάλη ασάφεια, στα πλαίσια της οποίας αναμειγνύονται μια τάση για εκ νέου εισαγωγή πλευρών του παραδοσιακού μοντέλου, ορισμένες συγκεντρωτικές τάσεις και κάποιες καινοτομίες νεο-φορντικού τύπου. Η κατάσταση είναι ακόμη ρευστή, ως εκ τούτου, θα πρέπει να περιμένουμε κάτι πιο συγκεκριμένο και οριστικό προκειμένου να έχουμε μια καθαρότερη εικόνα και να μπορέσουμε να αξιολογήσουμε τις πρωτοβουλίες που η κυβέρνηση προτίθεται να υιοθετήσει.

Μετάφραση από τα ιταλικά:  
Χρήστος Παπαδιάς

## Σημειώσεις

1. Το 1859, αμέσως μετά την εθνική ενοποίηση, έργο του Οίκου της Σαβοΐας, ο νόμος Casati ιδρύει το εθνικό πανεπιστημιακό σύστημα, που είχε ως μοντέλο το ναπολεόντειο σύστημα. Το 1923 και το 1938, το φασιστικό καθεστώς μεταρρύθμισε το σύστημα, αφήνοντας αμετάβλητα τα συγκεντρωτικά και ελιτιστικά χαρακτηριστικά του, τονίζοντας τα δε περισσότερο σε ορισμένα σημεία.

2. Μέχρι το 1997, τα Πανεπιστημιακά Διπλώματα δεν κατόρθωσαν να προσελκύσουν πάνω από το 10% της ζήτησης στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Επιπλέον η υλοποίησή τους από τα πανεπιστήμια και τις σχολές υπήρξε σποραδική, περιορισμένη και ελάχιστα αποφασιστική.

3. Για την ακρίβεια, η 'υψηλή οδός' του μετα-φορντισμού επιδιώκει τη *λειτούργηκή* ευελιξία, δηλαδή την ευελιξία στις δραστηριότητες, τα καθήκοντα, τις ικανότητες και την ανανέωση/ενημέρωση των γνώσεων των εργαζομένων, ενώ η 'χαμηλή οδός' αφορά στην *αριθμητική* ευελιξία των εργαζομένων και ως εκ τούτου τη μεγαλύτερη εργασιακή ανασφάλεια, προσωρινότητα και κινητικότητα (βλέπε επί του θέματος και Bauman 2000α, Sennet 1998).

4. Πρόσφατα έκανε την εμφάνισή του σε μια ιταλική εφημερίδα μια μελέτη του υπουργείου Πανεπιστημίων και Επιστημονικής Έρευνας σύμφωνα με την οποία από τους προσφερόμενους 3.000 τριετείς κύκλους σπουδών το ακαδημαϊκό έτος 2004-2005, οι 107 δεν είχαν κανέναν εγγεγραμμένο, 40 προσήλκυσαν λιγότερους από 5 εγγεγραμμένους και 158 επλήγησαν από λιγότερους των 10 πρωτοετών. Επιπλέον, σε 77 ακαδημαϊκά ιδρύματα (14 από τα οποία είναι ιδιωτικά) το 10% των ενεργών κύκλων σπουδών αγνοήθηκαν από τους νέους εγγεγραμμένους (Πηγή MIUR: όπως αναφέρθηκε στην *Corriere della Sera* της 25/3/2005).

5. Προς αποφυγή συγχύσεως, ο όρος 'master' στην Ιταλία δεν συμπίπτει με τον αγγλοσαξονικό πανεπιστημιακό τίτλο του δευτέρου επιπέδου. Τα ιταλικά master είναι ετήσιες σπουδές επαγγελματικής ειδίκευσης ανάλογες με εκείνες που οργανώνονται και προσφέρονται από τις επιχειρήσεις. Οι ακαδημαϊκοί τίτλοι πρώτου και δευτέρου επιπέδου είναι το Πτυχίο

(Laurea) και το Επαγγελματικό Πτυχίο (Laurea magistrale) που προηγουμένως ονομαζόταν Πτυχίο Ειδίκευσης.

6. Με αυτόν τον μεταφορικό όρο, υποδεικνύεται μια διαδικασία σμίξευσης των προηγούμενων τετραετών σπουδών σε τριετείς που καταλήγουν να είναι το αντίγραφο των πρώτων σε μικρότερη και πιο απλοποιημένη κλίμακα, όπως ακριβώς το μπουσάι είναι το αντίγραφο σε μινιατούρα του αυθεντικού φυτού.

7. Το 2004, το σχέδιο CampusOne αφορούσε 324 ακαδημαϊκούς μάντζερες η τοποθέτηση των οποίων χρηματοδοτήθηκε κατευθείαν από την CRUI και άλλων 61 που έλαβαν μέρος στο σχέδιο χωρίς χρηματοδότηση. Σε αυτούς πρέπει να προστεθούν επιπλέον 88 ακαδημαϊκοί μάντζερες που τοποθετήθηκαν σε τομείς των πανεπιστημίων χωρίς να λαμβάνουν μέρος στο σχέδιο.

8. Σε αυτό πρέπει να προστεθεί ότι η Νομική (όπως η Ιατρική) όχι μόνο αποτελούν τους παλαιότερους τομείς σπουδών, αλλά και συνδέονται στενά με τα θεσμοθετημένα επαγγέλματα που όπως είναι γνωστό έχουν χαρακτηριστικά συντεχνιακά, συντηρητικά και αυτο-αναπαραγωγικά.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aronowitz, S. (2000). *The Knowledge Factory: Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Learning*. Boston: Beacon Press.
- Bauman, Z. (2000α). *Liquid Modernity*. London: Blackwell Publishing.
- Bauman, Z. (2000β). *The Individualized Society*. London: Blackwell Publishing.
- Baldrige, J. V. & Deal, T. E. (1983). 'The Basics of Change in Educational Organizations'. Σε: Baldrige, J. V. & Deal, T. E., επιμ., *The Dynamics of Organizational Change in Education*. Berkeley: McCutchan Publishing Corp.
- Becher, T. (1989). *Academic Tribes and Territories*. Milton Keys: Open University Press.
- Becher, T. & Trowler, P. (2001). *Academic Tribes and Territories*. Buckingham: Open University Press (2η έκδοση).
- Blau, P.M. (1973). *The Organization of Academic Work*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Boffo, S., Moscati, R. & Vaira, M. (2003). 'The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe: The Case of Italy'. Εισήγηση στο EI/GEW Berlin Forum *Shaping The European Area for Higher Education and Research*, Βερολίνο, 10-13 Απριλίου.
- Bowles & Gintis (1976). *Schooling in Capitalistic America*. New York: Basic Books.

- Brown, P. & Lauder, H., επιμ., (1992). *Education for Economic Survival. From Fordism to Post-Fordism*. London: Routledge.
- Brown, P. & Lauder, H. (1997). 'Education, Globalization and Economic Development' Σε: Halsey, A. H., Lauder, H., Brown, P. & Wells, A. S., επιμ., *Education. Culture, Economy and Society*. Oxford, Oxford University Press.
- Cameron, K. S. (1984). 'Organizational Adaptation and Higher Education'. *Journal of Higher Education*, τόμ. 55 [αναδημοσίευση σε: Youn, T. I. K. & Murphy, P. B., επιμ., *Organizational Studies in Higher Education*. New York: Garland Publishing].
- Capano, G. (1998). *La politica universitaria in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Carter, J. (1997). 'Post-Fordism and the Theorisation of Educational Change: What's in the name?'. *British Journal of Sociology*, n. 1.
- Clark, B. R. (1977). *Academic Power in Italy: Bureaucracy and Oligarchy in a National University System*. Chicago: University of Chicago Press.
- Clark, B. R. (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross National Perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, B. R. (1998). *Creating Entrepreneurial University. Organizational Pathways of Transformation*. London: Pergamon.
- Clark, B. R. & Youn, T. I. K. (1976). 'Academic Power in the United States: Comparative Historic and Structural Perspective', *Higher Education Research Report* n. 3, Washington: American Association for Higher Education.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Edition du Seuil.
- Etzkowitz, H. & Leydesdorff, L., επιμ., (1997). *University and the Global Knowledge Economy*. London: Pinter.
- Finocchietti, C. & Cappucci, S. (2004). 'Italy: Accreditation in Progress. Autonomy, Minimum Standards, Quality Assurance'. Σε Schwartz, S. & Westerheijden, D. F., επιμ., *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Frank, D. J., Schofer, E. & Torres, J. C. (1994). 'Rethinking History: Change in the University Curriculum, 1910-1990', *Sociology of Education*, τόμ. 67, 231-242.
- Goodson, I. F. (1992). 'On Curriculum Form. Notes Toward a Theory of Curriculum', *Sociology of Education*, τόμ. 65, 66-75.



- Goodson, I. F. & Ball, S. J., επιμ., (1984). *Defining the Curriculum. Histories and Ethnographies*. London: The Falmer Press.
- Gramsci, A. (1978/1934). *Americanismo e fordismo*. Torino: Einaudi.
- Gumport, P. J. (2000). 'Academic Restructuring: Organizational Change and Institutional Imperatives', *Higher Education*, τόμ. 39, 67-91.
- Gumport, P.J. & Snyderman, S. K. (2002). 'The Formal Organization of Knowledge', *The Journal of Higher Education*. τόμ. 73, 375-408.
- Halsey, A. H., Lauder, H., Brown, P. & Wells, A. S., επιμ., (1997). *Education. Culture, Economy and Society*. Oxford, Oxford University Press.
- Hannerz, U. (1996). *Transnational Connections. Culture, People, Places*. London: Routledge.
- Hickox, M. & Moore, R. (1992). 'Education and Post-Fordism: A New Correspondence'. Σε Brown, & Lauder P., επιμ., *Education for Economic Survival*. London: Routledge.
- Jary, D. & Parker, M. (1994). 'The Neo-Fordist University: Academic Work and Mass Higher Education'. Εισήγηση στο BSA 28-31 Μαρτίου, University of Central Lancashire.
- Kerr, C. (1964). *The Uses of the University*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Kumar, K. (1995). *From Post-Industrial to Post-Modern Society. New Theories of the Contemporary World*. Oxford: Blackwell.
- Lickert, R. (1961). *New Patterns of Management*. New York: McGraw-Hill.
- Lounsbury, M. (2001) 'Institutional Sources of Practice Variation: Staffing College and University Recycling Programs'. *Administrative Science Quarterly*, τόμ. 46.
- Luzzatto, G. (2001). *2001: l'odissea nell'universita nuova*. Firenze: La Nuova Italia.
- Marginson, S. (1995). 'Markets in Higher Education: Australia'. *Academic Work*, 17-39.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). 'Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony'. *American Journal of Sociology* 2, 340-363.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1978). 'The Structure of Educational Organization', αναδημοσίευση στο Meyer, J. W. & Scott, W. R., επιμ., (1992). *Organizational Environments*, Newbury Park: Sage,
- Moscati, R. (1997). 'Tribu accademiche, mondi accademici: differenze disci-

- plinari nell' Università italiana'. Σε: Moscati, R., επιμ., *Chi governa l'Università?* Napoli: Liguori.
- Parker, M. & Jary, D. (1995). 'The McUniversity: Organization, Management and Academic Subjectivity'. *Organization*, τόμ. 2, 319-338.
- Prichard, C. & Willmott, H. (1997). 'Just How Managed is the McUniversity?', *Organization Studies*, τόμ. 18, 287-316.
- Reid, W. A. (1984). 'Curricular Topics as Institutional Categories'. Σε Goodson, I. F. & Ball, S. J., επιμ., *Defining the Curriculum. Histories and Ethnographies*. London: The Falmer Press.
- Rostan, M. & Vaira, M. (2004). 'Changing Patterns of University/Industry Relations in Italy'. Εισήγηση στο 17ο Ετήσιο Συνέδριο του CHER *Public-Private Dynamics in Higher Education: Expectations, Developments and Outcomes*. Enschede, 17-19 Σεπτεμβρίου.
- Sennet, R. (1998). *The Corrosion of Character*. London: W.W. Norton & Company.
- Simsek, H. & Seashore, K. Louis (1994). 'Organizational Change as Paradigm Shift. Analysis of the Change Process in a Large Public University'. *Journal of Higher Education*, τόμ. 65, 670-695.
- Slaughter, S. & Leslie, L. L. (1997). *Academic Capitalism. Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Stinchcombe, A. L. (1983). *Economic Sociology*. New York: Academic Press.
- Tapper, E. R. & Salter, B. G. (1995). 'The Changing Idea of University Autonomy'. *Studies in Higher Education*, τόμ. 20, 59-71.
- Thomas, G. M., Meyer, J.W., Ramirez, F. & Boli, J. (1986). *Institutional Structure: Constituting State, Society and the Individual*. Newbury Park: Sage.
- Trigilia, C. (1998). *Sociologia economica*. Bologna: Il Mulino.
- Trow, M. (1974). 'Problems in Transition from Elite to Mass Higher Education' Σε: OECD *Policies in Higher Education General Report*. Paris: OECD.
- Vaira, M. (2003α). 'La riforma universitaria: strategie e leadership'. *Working Papers del Dipartimento di Scienze Sociali*, n. 2.
- Vaira, M. (2003β). 'Higher Education Reform in Italy: An Institutional Analysis and a First Appraisal. 1996-2001'. *Higher Education Policy* (υπό δημοσίευση).
- Vaira, M. (2004). 'Globalization and Higher Education Organizational Change: A Framework for Analysis'. *Higher Education* n. 4.

- Weber, M. (1917). *Wissenschaft als Beruf*, Berlin: Dunker und Humboldt.
- Weber, M. (1922). *Wirtschaft und Gesellschaft*, Tübingen: Mohr.
- Weber, M. 91925/1997). *Economia e Societa*, τόμ. 4, Torino: Edizioni di Comunita.
- Zeitz, G., Mittal, V., McAulay, B. (1999). 'Distinguish Adoption and Entrenchment of Management Practices: A Framework for Analysis'. *Organization Studies* 5, 741-775.