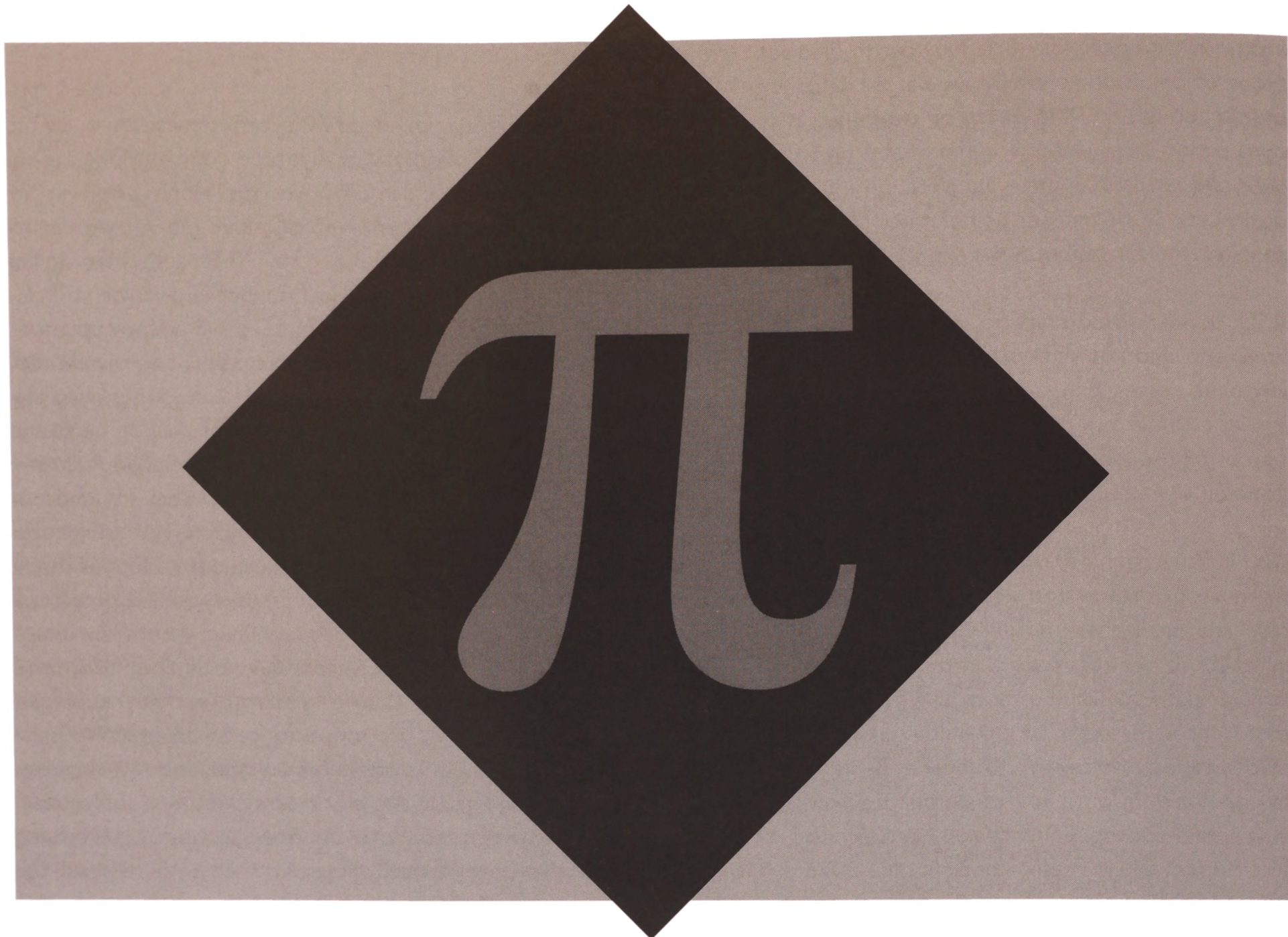


ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΣΤΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑ: Η ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑ¹

SUSAN WRIGHT ΚΑΙ ANNIKA RABO



Η Susan Wright διδάσκει κοινωνική ανθρωπολογία στο πανεπιστήμιο του Århus στη Δανία.

Η Annika Rabo διδάσκει κοινωνική ανθρωπολογία στο πανεπιστήμιο της Στοκχόλμης.

Οι μεταρρυθμίσεις στα πανεπιστήμια είναι ένα περιοδικώς επαναλαμβανόμενο φαινόμενο. Μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, η ανώτατη εκπαίδευση αναπτύχθηκε εντυπωσιακά σε όλο τον κόσμο. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1960, στο μεγαλύτερο μέρος της Ευρώπης και στις ΗΠΑ, φοιτητές εισήλθαν κατά κύματα σε νέα ή επεκτεινόμενα πανεπιστήμια, καθώς η ανώτατη εκπαίδευση έγινε πιο προσιτή στην ανερχόμενη και ογκούμενη μεσαία τάξη. Πολιτικοί και γραφειοκράτες ανησυχούσαν για τις προοπτικές απασχόλησης των φοιτητών, οι οποίοι με τη σειρά τους διεκδικούσαν μεγαλύτερη επιρροή στα ακαδημαϊκά προγράμματα σπουδών. Σε ορισμένα πανεπιστήμια, και παρά τις βαθιές αυτές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις, η παραγωγή γνώσης συνέχισε να είναι αρκετά παραδοσιακή.² Σε άλλα πανεπιστήμια, έγιναν συζητήσεις για το πώς θα αναπτυσσόταν η πανεπιστημιακή έρευνα με τον «λαό» και για «τον λαό» και σε συνεργασία με φοιτητές (π.χ. πειραματισμοί με τη βασιζόμενη στην έρευνα διδασκαλία, με κοινά ερευνητικά προγράμματα διδασκόντων και φοιτητών, με την ανεξάρτητη μάθηση και την επικεντρωμένη σε προβλήματα μάθηση). Στην Ευρώπη, τα πανεπιστήμια εξακολουθούν, ως επί το πλείστον, να θεωρούνται μέρος του δημόσιου τομέα, αν και σε πολλές χώρες η βιομηχανία κα-

λείται να χρηματοδοτήσει ερευνητικά εργαστήρια, θέσεις καθηγητών και κοινά ερευνητικά προγράμματα, ενώ οι σπουδαστές συνεισφέρουν στο κόστος διδασκαλίας μέσω της καταβολής διδάκτρων. Στις ΗΠΑ, η ανώτατη παιδεία διαιρείται σε πολιτειακά και ιδιωτικά πανεπιστήμια, αλλά και τα δύο στηρίζονται σε ένα περίπλοκο μείγμα από κυβερνητικές και ιδιωτικές πηγές χρηματοδότησης.

Παράλληλα, η τριτοβάθμια εκπαίδευση αναπτύχθηκε κατά τη δεκαετία του 1960 και στις αναπτυσσόμενες χώρες, με στόχο κυρίως τη δημιουργία μιας τάξης επαγγελματιών και γραφειοκρατών ικανών να διευθύνουν τα κράτη που είχαν πρόσφατα αποκτήσει την ανεξαρτησία τους. Αυτή η εξάπλωση των δημόσια χρηματοδοτούμενων πανεπιστημίων αντιστράφηκε στη δεκαετία του 1970, όταν οι περί ανταποδοτικότητας αναλύσεις της Παγκόσμιας Τράπεζας όρισαν ότι οι δημόσιες επενδύσεις θα πρέπει να εστιάζονται μονόπλευρα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τουλάχιστον στην υποσαχάρια Αφρική, αυτή η πολιτική της Παγκόσμιας Τράπεζας παρήγαγε απόφοιτους σχολείου με αξιώσεις για τριτοβάθμια εκπαίδευση, την ίδια ώρα που απέτρεπε τις χώρες της περιοχής από το να επενδύουν στα πανεπιστήμια, ή και τις τιμωρούσε γι' αυτό. Η εμφάνιση αυτού του χάσματος στις παροχές συνέπεσε με την επόμενη διεθνή μόδα πολιτικής –την παγκόσμια οικονομία της γνώσης– η οποία οδήγησε την Παγκόσμια Τράπεζα να αλλάξει ξανά την πολιτική της.³ Τώρα, η Παγκόσμια Τράπεζα εμφανίζει την ανάπτυξη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως την τελευταία συνταγή για να βγουν οι αναπτυσσόμενες χώρες από τη φτώχεια, υπό την προϋπόθεση ότι αυτό θα επιτευχθεί μέσω της ιδιωτικοποίησης.⁴

Η παγκόσμια οικονομία της γνώσης, η δεσπόζουσα σήμερα τάση στις διεθνείς πολιτικές για τη μεταρρύθμιση του πανεπιστημίου, συνδυάζεται με άλλες δύο τάσεις: τη δημιουργία αγορών για την τριτοβάθμια εκπαίδευση σε παγκόσμια κλίμακα και την εμπλοκή των πανεπιστημίων στην εκ βάθρων αναδιοργάνωση του δημόσιου τομέα. Οι τρεις αυτές τάσεις εξετάζονται διαδοχικά πιο κάτω.

Παγκόσμια οικονομία γνώσης

Το σημερινό κύμα μεταρρυθμίσεων, τόσο στον παγκόσμιο βορρά όσο και στον νότο, στηρίζεται στην επονομαζόμενη παγκόσμια οικονομία της γνώσης, σύμφωνα με την οποία η ανώτατη εκπαίδευση θεωρείται όλο πιο κρίσιμη για την οικονομική ανάπτυξη. Στον σημερινό πολιτικό λόγο δίνεται λιγότερη έμφαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ως δημόσιο δικαίωμα και μέσο για την απελευθέρωση και καλλιέργεια των πολιτών. Η ανώτατη εκπαίδευση κατέχει κεντρική θέση στον λόγο για την παγκόσμια οικονομία της γνώσης, επειδή «η γνώση αντιμετωπίζεται ως πρώτη ύλη».⁵ Επομένως, τα πανεπιστήμια αποτελούν χώρους για την εξόρυξη και τη διύλιση της εν λόγω ύλης.

Η θέση ότι το μέλλον εδράζεται στη δημιουργία μιας παγκόσμιας οικονομίας γνώσης διατυπώθηκε από τον ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης –μία λέσχη με τις τριάντα πλουσιότερες χώρες) ως ένας τρόπος για να διατηρήσουν τα μέλη του το συγκριτικό τους πλεονέκτημα απέναντι στον υπόλοιπο κόσμο.⁶ Με αυτό το σκεπτικό ανέπτυξε δείκτες μέτρησης της αποδοτικότητας, οι οποίοι κατέτασσαν τα μέλη του στην *αναπόφευκτη* ανάδυση της παγκόσμιας οικονομίας της γνώσης.⁷ Αναδιατυπωνόταν η άποψη ότι ο κόσμος είναι χωρισμένος σε «κεφάλια» (χώρες που εξειδικεύονται σε δραστηριότητες προστιθέμενης αξίας της έρευνας και ανάπτυξης) και σε «χέρια» (χώρες στις οποίες μπορεί να ανατεθεί η σκληρή, βρώμικη και επικίνδυνη χειρωνακτική εργασία) και αναπτυσσόταν μια στρατηγική για να παραμείνουν τα πράγματα έτσι.⁸ Όπως προαναφέρθηκε, η Παγκόσμια Τράπεζα αντέστρεψε αυτό το επιχείρημα υποστηρίζοντας ότι στην παγκόσμια οικονομία γνώσης οι αναπτυσσόμενες χώρες μπορούν να είναι και το «κεφάλι» και τα «χέρια».

Ο ΟΟΣΑ υποστήριξε ότι, με βάση την ανάλυση του Harvey,⁹ η σε παγκόσμια κλίμακα αναδιοργάνωση του κεφαλαίου οδηγεί σε συγκριτικό πλεονέκτημα σε δύο τομείς. Πρώτον, στην ταχύτητα με την οποία η νέα γνώση ενσωματώνεται σε προϊόντα ή χρησιμοποιείται για να δημιουργηθούν νέες βιομηχανίες και χώροι για την εκμετάλλευση κεφαλαίου. Για παράδειγμα, η δανέζικη θέση για την οικονομία της γνώσης είναι να τίθεται η πανεπιστημιακή έρευνα άμεσα στη διάθεση βιομηχανιών, όπως οι φαρμακευτικές, ενώ το σύνθημα της κυβέρνησης κατά την πρόσφατη μεταρρύθμιση στα πανεπιστήμια ήταν «από την ιδέα στο τιμολόγιο». Αντίστοιχα, το 2008, το πανεπιστήμιο του Auckland στη Νέα Ζηλανδία διοργάνωσε στην Κίνα συνέδριο με τίτλο «Από τις Ιδέες στην Αγορά».¹⁰ Από την άλλη, η Βρετανία οραματίζεται την οικονομία της γνώσης ως μια μετατόπιση από τη βαριά και μεταποιητική βιομηχανία σε ανθρώπους που χρησιμοποιούν τη δημιουργικότητά τους για να αναπτύξουν νέες βιομηχανίες τέχνης, επικοινωνίας και πληροφορίας «από το τίποτα», όπως τέθηκε από σύμβουλο του Τόνι Μπλερ).¹¹ Η έμφαση στη δημιουργικότητα των ανθρώπων παραπέμπει στο δεύτερο ζήτημα στο οποίο εδράζεται το συγκριτικό πλεονέκτημα της παγκόσμιας οικονομίας γνώσης: στη δημιουργία ενός εξαιρετικά μορφωμένου εργατικού δυναμικού, το οποίο και θα αναπτύξει αυτές τις νέες βιομηχανίες ή θα ανταγωνιστεί στο πλαίσιο μιας ευέλικτης παγκόσμιας αγοράς εργασίας που βασίζεται σε προγράμματα.¹² Συναφείς εκκλήσεις διατυπώθηκαν για αλλαγές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με την «έκρηξη άγνοιας» –όρο που χρησιμοποιούν οι Lock και Martins–¹³ οι σπουδαστές χρειάζονται λιγότερη γνώση που βασίζεται στην πειθαρχία, μια και γρήγορα καθίσταται παρωχημένη σε πολλά τεχνικά θέματα. Αντ' αυτής οι σπουδαστές χρειάζονται *μαλακές* ή

μεταβιβάσιμες δεξιότητες, όπως την ομαδική εργασία, και πρέπει να «μάθουν πώς να μαθαίνουν», έτσι ώστε να αφομοιώνουν νέες γνώσεις γρήγορα, κατά τη διάρκεια του εργασιακού τους βίου. Την ίδια στιγμή, τα νέα καθεστώτα λογοδοσίας ωθούν τους ακαδημαϊκούς στην αντίθετη κατεύθυνση, καθώς οι διάφορες ασκήσεις αξιολόγησης της έρευνας προκρίνουν την παραγωγή γνώσης μέσα στα παραδοσιακά όρια της επιστήμης και περιθωριοποιούν την έρευνα που δεν εντάσσεται στις στενές επίσημες ταξινομήσεις γνωστικού αντικειμένου. Μπορεί οι σπουδαστές να χρειάζονται μαλακές μεταβιβάσιμες δεξιότητες για να είναι ανταγωνιστικοί στην αγορά εργασίας, αλλά οι ακαδημαϊκοί είναι υποχρεωμένοι να επιδεικνύουν την ανταγωνιστικότητά τους με όρους μιας εξαιρετικά εστιασμένης επιστημονικότητας. Τα πανεπιστήμια, τόσο ως κύρια πηγή νέας γνώσης, όσο και ως παραγωγοί εργαζομένων υψηλής εξειδίκευσης, αποτελούν τη βασική πηγή από την οποία εξαρτάται η ανταγωνιστικότητα μιας χώρας στην οικονομία της γνώσης.

Περιφερειακές αγορές για την ανώτατη εκπαίδευση

Ένα δεύτερο σκέλος των διεθνών πολιτικών για τη μεταρρύθμιση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση προέρχεται από το επιχείρημα ότι τα πανεπιστήμια δεν εξυπηρετούν πλέον μόνο την οικονομία: τώρα η ίδια η εκπαίδευση ξένων φοιτητών είναι ένα προσοδοφόρο εμπόριο. Τα αμερικανικά, βρετανικά και αυστραλιανά πανεπιστήμια είναι ιδιαίτερα ανταγωνιστικά σε αυτή την παγκόσμια αγορά, και οι αλλοδαποί σπουδαστές είναι η τρίτη σημαντικότερη πηγή εσόδων από εξαγωγές στην Αυστραλία. Ο Shore δείχνει πώς τα πανεπιστήμια της Νέας Ζηλανδίας προσανατολίστηκαν στην προσέλκυση κινέζων σπουδαστών και τις δραστικές επιπτώσεις που σημειώνονται στους προϋπολογισμούς των πανεπιστημίων όταν αυτό, το εμπόριο παραπαίει.¹⁴ Ολοένα και περισσότερο, το εμπόριο δεν περιλαμβάνει την προσέλκυση ξένων φοιτητών μόνο σε «βόρεια» πανεπιστήμια. Στους σπουδαστές προσφέρονται φθηνότερες επιλογές, όπως για παράδειγμα το πανεπιστήμιο-ρέπλικα που έφτιαξε το Πανεπιστήμιο του Nottingham στη Μαλαισία και στην Κίνα. Άλλα ξένα πανεπιστήμια προσφέρουν τα δύο πρώτα χρόνια του πτυχίου στη χώρα καταγωγής των σπουδαστών, με το σκεπτικό ότι το τελευταίο έτος (ή έτη) θα πραγματοποιηθεί στο ξένο πανεπιστήμιο. Αναπτυσσόμενες χώρες προβαίνουν σε τέτοιες συμφωνίες όχι μόνο για δικούς τους φοιτητές, αλλά και για να κάνουν τη χώρα τους κόμβο για την τριτοβάθμια εκπαίδευση στην περιοχή τους, όπως προσπάθησε να κάνει η Σενεγάλη στη Δυτική Αφρική.¹⁵ Στο πλαίσιο αυτού που ο Lewin αποκαλεί «εκπαιδευτικό πυρετό του χρυσού»,¹⁶ η απόφαση του Πανεπιστημίου της Νέας Υόρκης να ιδρύσει παράρτημα στο Abu Dhabi είχε ως αποτέλεσμα μια δωρεά της τάξης των 50 εκατομμυρίων αμερικανικών δολαρίων από την κυβέρνηση του Abu

Dhabi. Δραματικές αλλαγές σημειώνονται ακόμη και σε χώρες που ήταν κλειστές σε εξωτερικές επιρροές όσον αφορά στην εκπαίδευση, και οι οποίες διατήρησαν την αρχή της μη χρέωσης διδάκτρων για την ανώτατη εκπαίδευση. Η Dang περιγράφει λεπτομερώς πώς το Βιετνάμ, ενώ ενστερνίζεται μια σοσιαλιστική οικονομία της αγοράς, έχει σταδιακά υιοθετήσει πολλές από τις νεοφιλελεύθερες μεταρρυθμίσεις της ανώτατης εκπαίδευσης που προωθεί η Παγκόσμια Τράπεζα.¹⁷ Ομοίως, τα τελευταία χρόνια η Συρία έδωσε άδεια σε περισσότερα από δέκα ιδιωτικά πανεπιστήμια, τα οποία είναι επιχειρήσεις ξένων και εγχώριων επενδυτών. Η Συρία έχει επίσης ιδρύσει κρατικά πανεπιστήμια για φοιτητές που πληρώνουν. Ενώ, λοιπόν, είναι εξαιρετικά δύσκολο να εισαχθεί κάποιος στην ιατρική σχολή ή στη μηχανολογία, σπουδαστές με την αμέσως χαμηλότερη βαθμολογία μπορούν να πληρώσουν για να εισαχθούν σε τέτοια ελκυστικά προγράμματα σπουδών.

Η Γενική Συμφωνία για το Εμπόριο Υπηρεσιών (GATS) έχει επιχειρήσει, μέχρι στιγμής ανεπιτυχώς, να εφαρμόσει κανόνες στο εμπόριο διεθνών σπουδαστών. Στο μεταξύ, η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) χρησιμοποιεί τη Διαδικασία της Μπολόνια για να παίξει όλο και πιο ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση αυτού του διεθνούς εμπορίου. Από την αρχή, η ΕΕ προώθησε ενεργά τη Διαδικασία της Μπολόνια, η οποία περιλαμβάνει την «εναρμόνιση» των συστημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης των χωρών που την έχουν υπογράψει σε έναν βασικό κύκλο σπουδών (τρία χρόνια για την απόκτηση πτυχίου, δύο χρόνια για μεταπτυχιακό και τρία χρόνια για διδακτορικό), κοινό τρόπο περιγραφής των επαγγελματικών προσόντων (παράρτημα διπλώματος), κοινό σύστημα πιστωτικών μονάδων (ECTS), συγκρίσιμες κλίμακες βαθμολογίας και συνεργασία για τη διασφάλιση της ποιότητας.¹⁸ Αρχικά δόθηκε έμφαση στην κινητικότητα φοιτητών και προσωπικού, ως μέσου για τη δημιουργία μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας και μιας ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας. Η Συνθήκη της Λισαβόνας στη συνέχεια, είχε στόχο τη δημιουργία μιας Ευρωπαϊκής Περιοχής για την Ανώτατη Εκπαίδευση, η οποία θα ανταγωνιζόταν σε περιφερειακή βάση τις άλλες μεγάλες αγορές (ΗΠΑ και Αυστραλία) για διεθνείς σπουδαστές. Παρότι μερικές φορές «η εναρμόνιση» μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών γεννά ακόμη μεγαλύτερες διαφορές, η ύπαρξη των οποίων καλύπτεται με την κοινή γλώσσα της Μπολόνια,¹⁹ το 2005 η υπουργική συνεδρίαση στο Bergen δρομολόγησε την «Παγκόσμια Μπολόνια», μια πρωτοβουλία η οποία αποσκοπεί στην εξαγωγή του μοντέλου και σε άλλα μέρη του κόσμου.²⁰ Σύμφωνα με τη Robertson (2007, 2008) η ΕΕ ενθαρρύνει τώρα τον σχηματισμό άλλων περιοχών με παρόμοια συστήματα για την ανώτατη εκπαίδευση, όπως για παράδειγμα στην Ασία και στη Νότια Αμερική, και την υιοθέτηση από μέρους τους παρόμοιων διαδικασιών

εναρμόνισης, έτσι ώστε η Διαδικασία της Μπολόνια να αποτελέσει το μοντέλο στο οποίο θα βασίζεται το παγκόσμιο εμπόριο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.²¹ Μια τέτοια στρατηγική φαντάζει ελκυστική ιδίως για χώρες που προσπαθούν να εξελιχθούν σε περιφερειακούς κόμβους για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Όπως φαίνεται από τα παραπάνω παραδείγματα, η εμπορευματοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης δεν συρρικνώνει τον ρόλο του κράτους, μια και συχνά το κράτος ελέγχει και προωθεί τη δημιουργία αυτών των αγορών. Ωστόσο, οι εξελίξεις αυτές συχνά συνδέονται με την αναμόρφωση του κράτους με τρόπο που ο Lorenz περιγράφει ως «παράδοξο συνδυασμό μιας ρητορικής της ελεύθερης αγοράς και μιας πρακτικής ημι-ολοκληρωτικού ελέγχου» (μετάφραση στα αγγλικά από τους συγγραφείς).²²

Η αναδιάρθρωση του δημόσιου τομέα

Η τελευταία παρατήρηση μας εισάγει στον τρίτο άξονα στις διεθνείς πολιτικές, καθώς συχνά οι κρατικές μεταρρυθμίσεις στα πανεπιστήμια συνδέουν τις προδιαγραφές για ανταγωνιστικότητα στο πλαίσιο της οικονομίας της γνώσης και της εμπορευματοποίησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με την ατζέντα για το σύνολο της αναδιάρθρωσης του δημόσιου τομέα. Η συνταγή του ΟΟΣΑ για τη διοίκηση του δημόσιου τομέα –συμπεριλαμβανομένων των πανεπιστημίων– μιμείται τον τρόπο με τον οποίο μεγάλες ιδιωτικές εταιρείες μετατράπηκαν σε ευέλικτους οργανισμούς: έπαυσαν την επένδυση κεφαλαίων σε σταθερές εγκαταστάσεις και μόνιμο εργατικό δυναμικό. Τώρα μια εταιρεία πρέπει να έχει έναν μικρό πυρήνα από μόνιμους φορείς λήψης αποφάσεων, οι οποίοι αναθέτουν την ανάπτυξη προϊόντων σε ομάδες βραχείας διάρκειας. Στη συνέχεια η παραγωγή ανατίθεται σε ανεξάρτητες εταιρείες, οι οποίες μπορεί να κάνουν υπεργολαβική ανάθεση σε άλλες ανεξάρτητες εταιρείες οπουδήποτε στον κόσμο –αυτό που η Tsing αποκαλεί «αλυσιδωτό καπιταλισμό» (chain link capitalism).²³ Ο πυρήνας των ιθυνόντων δεν διαχειρίζεται την παραγωγική διαδικασία: θέτει τους όρους των συμβάσεων για τον έλεγχο της επίδοσης, της ποιότητας και του κόστους των υπεργολάβων.

Αντίστοιχα, ο ΟΟΣΑ συνιστά στους υπουργούς να σταματήσουν να τραβούν το κουπί της γραφειοκρατίας και να αρχίσουν να κρατούν το πηδάλιο της παροχής υπηρεσιών. Ο υπουργός και οι πολιτικοί πρέπει να επικεντρωθούν στον καθορισμό των πολιτικών στόχων και στον προϋπολογισμό ενός τομέα υπηρεσιών. Στη συνέχεια πρέπει να συνάπτουν συμβόλαια με τους δημόσιους υπαλλήλους του υπουργείου για την παράδοση και την αποδοτικότητα, ενώ με τη σειρά τους οι δημόσιοι υπάλληλοι θα αναθέτουν τους πολιτικούς στόχους και τις παραμέτρους του προϋπολογισμού και της αποδοτικότητας σε παρόχους υπηρεσιών. Ο ΟΟΣΑ υποστηρίζει ότι ο συντονισμός των

συμβολαίων μειώνει τη δημόσια διοίκηση, ενώ ταυτόχρονα αυξάνει τον έλεγχο των υπουργών πάνω στους παρόχους υπηρεσιών, πράγμα που διευκολύνει τη διασφάλιση ότι οι προμηθευτές θα φέρουν σε πέρας τους πολιτικούς στόχους των υπουργών για τον τομέα και θα ανταποκριθούν γρήγορα σε τυχόν αλλαγές στην πολιτική κατεύθυνση. Οι μεταρρυθμίσεις αυτές συνεπάγονται αλλαγή στη θέση των παρόχων υπηρεσιών (συμπεριλαμβανομένων των πανεπιστημίων σε πολλά μέρη της Ευρώπης), ώστε να μην αποτελούν πλέον μέρος της κρατικής γραφειοκρατίας, αλλά να μετατρέπονται σε «αυτόνομους» φορείς, με τους οποίους το κράτος μπορεί να συνάπτει συμβάσεις που καθιστούν τα πανεπιστήμια «υπόλογα» για τις επιδόσεις τους. Σε πολλές χώρες, τα πανεπιστήμια αντιμετωπίζονται ως φορείς παροχής υπηρεσιών, όπως κάθε άλλος φορέας του δημόσιου τομέα. Παρακάτω αναλύονται οι συνέπειες αυτής της νέας λογικής διακυβέρνησης, και ειδικότερα οι μετατοπίσεις που σημειώνονται στις έννοιες της αυτονομίας και της υπευθυνότητας.

Λέξεις-νυφίτσες (weasel words) – ελευθερία²⁴

Τέτοιες κυβερνητικές πολιτικές χρησιμοποιούν όρους που είναι προσφιλείς σε πολλούς ακαδημαϊκούς, όπως η «ελευθερία», το «πανεπιστήμιο» και η «αυτονομία». Οι πανεπιστημιακοί δεν θα ήθελαν να αντιταχθούν ούτε στις λέξεις που χρησιμοποιούνται για την περιγραφή και μέτρηση της αποδοτικότητας –λογοδοσία, ποιότητα και αριστεία.²⁵ Ωστόσο, συχνά «παρανοούν» αυτούς τους όρους, υποθέτουν ότι οι κυβερνήσεις και οι ίδιοι τούς αποδίδουν την ίδια σημασία, και δεν βλέπουν πώς το νόημά τους αλλάζει όταν χρησιμοποιούνται για να εκφράσουν μια νέα λογική διακυβέρνησης.²⁶ Η ελευθερία, για παράδειγμα, αποτέλεσε λέξη-κλειδί κατά τη μεταρρύθμιση των πανεπιστημίων στη Δανία. Ο υπουργός είπε ότι η νέα νομοθεσία «απελευθερώνει τα πανεπιστήμια». Αυτό που εννοούσε ήταν ότι τα πανεπιστήμια θα έχουν ένα νέο νομικό καθεστώς, ώστε να μπορούν να συνάπτουν συμβάσεις με το κράτος. Επικαλέστηκε μια κλασική φιλελεύθερη σημασία της ελευθερίας ως το δικαίωμα να επιλέγει κανείς με ποιον συνάπτει και ακυρώνει συμβάσεις. Ωστόσο, όπως έχει επισημάνει η Yeatman, η τρέχουσα αναδιοργάνωση του δημόσιου τομέα μέσω της «νέας συμβολαιοκρατίας» (new contractualism) έχει τροποποιήσει αυτή τη φιλελεύθερη ιδέα με σκοπό να οξύνει τις ανισότητες και να περιορίσει τις επιλογές.²⁷ Η δανέζικη νομοθεσία προβλέπει πως τα διοικητικά συμβούλια των πανεπιστημίων θα πρέπει να συνάπτουν σύμβαση με τον υπουργό, και πως το υπουργείο θα καθορίζει στην πράξη τους όρους για το τι θα περιλαμβάνεται σε αυτή. Αυτό απέχει πολύ από τα ιδεώδη της «ακαδημαϊκής ελευθερίας», ακόμα και αν αυτή αποτελεί έναν ευμετάβλητο και αμφισβητούμενο όρο.²⁸ Η συζήτηση σχετικά με τον νόμο για τα Πανεπιστήμια στη Δανία

χαρακτηρίζεται από ένα συνεχές μπρος-πίσω ανάμεσα στους ακαδημαϊκούς που ισχυρίζονται ότι ο νόμος έχει μειώσει την ελευθερία τους και στον υπουργό που λέει πως, αντιθέτως, η ελευθερία τους έχει αυξηθεί. Οι ακαδημαϊκοί αποτυγχάνουν να σημειώσουν καινοτομία σε αυτές τις συνομιλίες, επειδή δεν διερευνούν κατά πόσο τα δύο μέρη εννοούν διαφορετικά πράγματα με τον όρο «ελευθερία» – από την μία την ακαδημαϊκή και από την άλλη την ελευθερία κατά τη σύναψη συμβολαίων (contractual freedom).

Τα πανεπιστήμια ως οργανισμοί

Αυτή η συζήτηση παραπέμπει στο ζήτημα του τι σημαίνει «πανεπιστήμιο». Ο κρατικός συντονισμός προϋποθέτει ότι το συμβαλλόμενο μέρος είναι «οργανισμός», όχι μόνο με την έννοια ότι έχει το νομικό καθεστώς ενός προσώπου, αλλά και ότι οι μονάδες του συνιστούν μια κοινή, συνεκτική και διαφανή δομή την οποία μπορεί να κατανοήσει το συμβαλλόμενο κράτος. Οι ηγέτες αυτής της δομής θα πρέπει να έχουν στρατηγικές και εκτελεστικές εξουσίες, ώστε να μπορούν να κληθούν να λογοδοτήσουν. Ο Ørberg ιχνηλατεί την αυξανόμενη πολιτική απαίτηση να γίνουν τα πανεπιστήμια στη Δανία ένα «υποκείμενο» με μια «φωνή», το οποίο μπορεί να συνομιλεί με το κράτος.²⁹ Ο νόμος του 2003 για τα Πανεπιστήμια αφαίρεσε μια διάταξη σύμφωνα με την οποία πανεπιστημιακοί, προσωπικό υποστήριξης και σπουδαστές εκλέγουν τα διοικητικά συμβούλια και τους ηγέτες σε επίπεδο τμήματος, σχολής και πανεπιστημίου, και την αντικατέστησε με ένα διοικητικό συμβούλιο στο οποίο η πλειοψηφία των μελών διορίζεται εκτός πανεπιστημίου, ενώ διόρισε ηγέτες σε κάθε επίπεδο, κάθε έναν υπόλογο στον ανώτερό του. Εάν η Δανία αποτελεί ένα ακραίο παράδειγμα της μεταστροφής από ένα σώμα από ακαδημαϊκούς, προσωπικό υποστήριξης και σπουδαστές σε έναν οργανισμό που διοικείται στρατηγικά (strategically led organization), παρόμοιες μεταρρυθμίσεις έχουν γίνει στην Αυστρία και σχεδιάζονται και αλλού. Το άρθρο του Romano περιγράφει πώς οι διάφορες μονάδες που απαρτίζουν τα ιταλικά πανεπιστήμια δεν είναι ενσωματωμένες η μία στην άλλη.³⁰ Σχολές που μοιράζονται ένα κτίριο, δεν ανήκουν στην ίδια (υπάρχουν πέντε) ομοσπονδία σχολών του πανεπιστημίου. Επιπλέον, το υπουργείο επιβάλλει ένα πολύπλοκο πλαίσιο που ορίζει κλάδους και πιθανές συνάφειες (αποτρέποντας άλλες). Ο Romano εξηγεί πώς η προσπάθεια να απλοποιηθεί αυτό το σύνολο από μη συνεκτικές μονάδες μέσω ενός νέου νόμου για τα Πανεπιστήμια, απλώς προσέθεσε νέες περιπλοκές.

Στη Βρετανία πραγματοποιήθηκε σταδιακά η διαδικασία μετατροπής των πανεπιστημίων από «συστήματα με χαλαρή σύνδεση» (loosely coupled systems)³¹ σε διαχειρίσιμους οργανισμούς, ή από ό,τι οι Deem κ.ά. ονομάζουν σύστημα «ρυθμισμένης αυτονομίας» (regulated autonomy) σε ένα σύστημα «θεσμοθετημένης δυσπιστίας».³² Το 1985

οι αντιπρυτάνεις των πανεπιστημίων ζήτησαν τη σύνταξη της έκθεσης Jarrett και στη συνέχεια επέβαλαν τις συστάσεις της στους εαυτούς τους. Ειδικότερα, οι αντιπρυτάνεις έπρεπε να θεωρούν τους εαυτούς τους διευθύνοντες συμβούλους, να βελτιώνουν τις δομές της επιτροπής και τις ιεραρχίες, ώστε να υπάρχουν μόνο 4-5 γραμμές αναφοράς στην κορυφή, και να αντιμετωπίζουν κάθε τμήμα ως διακριτό κέντρο κόστους, έτσι ώστε να βασίζονται τις αποφάσεις τους σε μια οικονομική λογική. Η Strathern αναφέρει, πώς ο ακαδημαϊκός έλεγχος που διενήργησε η Επιτροπή των Αντιπρυτάνεων και Διευθυντών, επέκρινε το Πανεπιστήμιο του Cambridge, επειδή δεν μπορούσε να κατανοήσει πώς λειτουργούσε το πανεπιστήμιο. Εάν η λειτουργία του πανεπιστημίου δεν μπορεί να περιγραφεί με όρους που αναγνωρίζουν οι ελεγκτές, «τότε, κατά κάποιο τρόπο το πανεπιστήμιο δεν υπάρχει».³³ Αν το πανεπιστήμιο δεν ήταν ένας αναγνωρίσιμος οργανισμός, πώς μπορούσαν οι ελεγκτές να διασφαλίσουν ότι όχι μόνο ότι χρησιμοποιούσε ορθά τα κρατικά χρήματα, αλλά και με τον καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα; Το άρθρο του Shore αναφέρεται σε ένα πανεπιστήμιο στη Νέα Ζηλανδία, στο οποίο οι εν λόγω οργανωτικές δομές έχουν μακρά παράδοση.³⁴ Τα πανεπιστήμια, όπως και κάθε οργανισμός που σέβεται τον εαυτό του, οφείλουν να έχουν μια συγκεκριμένη αποστολή γύρω από την οποία αναπτύσσουν τη στρατηγική για την επίτευξη των στόχων τους. Ενώ ένας οργανισμός του ιδιωτικού τομέα έχει συνήθως μια σαφή αποστολή και εάν αλλάξει κατεύθυνση αλλάζει και την αποστολή του, τα πανεπιστήμια στη Νέα Ζηλανδία έχουν ενιαίες αποστολές. Ο Shore καταγράφει 13 τρέχουσες αποστολές στα πανεπιστήμια. Σε μεγάλο βαθμό αυτές οι αποστολές αντανakλούν τις πολλαπλές οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές απαιτήσεις και προσδοκίες που έχουν οι κυβερνήσεις από τον τομέα, καθώς τα πανεπιστήμια πρέπει να παράγουν το δικό τους εισόδημα και να υποστηρίζουν την οικονομία της Νέας Ζηλανδίας· οφείλουν να δημιουργούν ένα εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό· οφείλουν να προστατεύουν «τους κοινούς και διαφορετικούς μας πολιτισμούς» και ταυτόχρονα να προωθούν «την ανάπτυξη των Μαορί»· και, σύμφωνα με τον νόμο, οι ακαδημαϊκοί πρέπει να ενεργούν ως «κριτική και συνείδηση της κοινωνίας». Ο Shore διερευνά πώς οι ηγέτες μπορούν σε ένα τέτοιο «σχιζοφρενικό» πανεπιστήμιο να εκπληρώσουν όλες αυτές τις διαφορετικές προσδοκίες, και πώς ανταποκρίνονται οι ακαδημαϊκοί στα νέα συστήματα πολλαπλής λογοδοσίας.

Λογοδοσία και αυτονομία

Η «λογοδοσία» και η «αυτονομία» έχουν επίσης αλλάξει νόημα. Σε ένα σύστημα που διοικείται από το κράτος, όπως στη Δανία, οι διαδικασίες λογοδοσίας και η παρακολούθηση της αποδοτικότητας των συμβάσεων καθιστούν

τα πανεπιστήμια ευθέως υπόλογα στον υπουργό: δεν είναι πλέον υπόλογα στο «κοινό» ή στο Κοινοβούλιο. Η μελέτη των Wright και Ørberg για τη μεταρρύθμιση των πανεπιστημίων στη Δανία δείχνει ότι τα πανεπιστήμια έγιναν «αυτόνομα», όχι για να δώσουν στην ακαδημαϊκή κοινότητα το δικαίωμα της αυτοδιάθεσης, αλλά για να καταστήσουν το νέο διοικητικό συμβούλιο υπόλογο για τις στρατηγικές προτεραιότητες του πανεπιστημίου, την αποδοτικότητα των συμβάσεων και τη φερεγγυότητα.³⁵ Η μελέτη του Ohlund για παρόμοιες μεταρρυθμίσεις στη Νότια Αφρική απεικονίζει με ευκρίνεια πως οι διαχειριστές σε ένα πανεπιστήμιο που αυτονομήθηκε από το κράτος πρόσφατα δεν θα μπορούσαν να λογοδοτήσουν για κακοδιαχείριση, υπερβολική αύξηση των διδάκτρων και μια επικείμενη πτώχευση.³⁶ Η διεύθυνση δεν ήταν υπόλογη απέναντι στους σπουδαστές ή στο προσωπικό του πανεπιστημίου, αλλά μόνο απέναντι στον υπουργό. Ο υπουργός, σεβόμενος την αυτονομία του πανεπιστημίου από το κράτος, δεν επενέβαινε άμεσα, αλλά χρησιμοποιούσε τους μηχανισμούς ελέγχου στην προσπάθειά του να ανταποκριθεί στα αιτήματα ανήσυχων και οργισμένων σπουδαστών. Καθώς δεν υπάρχει σύστημα για να ακουστεί η φωνή τους, οι σπουδαστές κατέφυγαν σε ταραχές και, συγκεκριμένα, στην αναβίωση της διαμαρτυρίας μέσα από τραγούδια (*toyi-toyiing*), με τα οποία διαμαρτύρονταν για την αποδυνάμωσή τους, αντίστοιχη με εκείνη που χαρακτήριζε το καθεστώς του απαρτχάιντ.

Αυτή η διαμάχη ίσως να φαίνεται περίεργη στους πανεπιστημιακούς στη Μεγάλη Βρετανία, τα «παλαιά» πανεπιστήμια των οποίων ήταν ανέκαθεν αυτόνομα από το κράτος, με αποτέλεσμα να αναγκαστεί το κράτος να βρει έμμεσους τρόπους για να ασκήσει την αυξανόμενη επιρροή του, σχετικούς κυρίως με τη χρηματοδότηση. Σε ορισμένες άλλες ευρωπαϊκές χώρες, όμως, ένα πανεπιστήμιο με την ιδιότητα του κρατικού ιδρύματος είχε πολύ μεγαλύτερες προοπτικές για την άσκηση «θεσμικής αυτονομίας» και «ακαδημαϊκής ελευθερίας», από αυτή που παρέχεται υπό το νέο καθεστώς των «αυτόνομων συμβαλλομένων σε υπηρεσίες» (*autonomous service contractors*). Στη Σουηδία, μία έκθεση που είχε ανατεθεί από το κράτος πρότεινε να ανεξαρτητοποιηθούν τα πανεπιστήμια από το κράτος, αλλά τα περισσότερα ιδρύματα αντιστάθηκαν διότι κάτι τέτοιο δεν θα μείωνε τη ρύθμιση από τα πάντα.³⁷

Οι τρέχουσες μεταρρυθμίσεις στη Γαλλία δείχνουν πως η «αυτονομία» ενισχύει την εξουσία των ηγετών των πανεπιστημίων απέναντι στο προσωπικό. Ο επίτροπος Έρευνας της ΕΕ, Janez Potočnik, συνεχάρη τη Γαλλική Διάσκεψη των Προέδρων των Πανεπιστημίων για τη γαλλική πρόθεση να εφαρμοστούν οι συστάσεις της ΕΕ σχετικά με την μεταρρύθμιση στα πανεπιστήμια.³⁸ Είπε ότι αποτελεί παράδειγμα για το «σύνολο της Ευρώπης», για

τον εκσυγχρονισμό των πανεπιστημίων και ότι τους «δίνει μεγαλύτερη αυτονομία κατά τη διαχείριση της διδασκαλίας, της έρευνας, της καινοτομίας και της μεταφοράς γνώσης». Πολλοί ακαδημαϊκοί και σπουδαστές αντιτίθενται σθεναρά σε αυτή την «αυτονομία», διότι η κυβέρνηση Σαρκοζί την οραματίζεται ως αυτονομία των προέδρων των πανεπιστημίων. Από το 2007, οι πρόεδροι πανεπιστημίων είναι αυτόνομοι από τους συναδέλφους τους και όχι πια ίσοι μαζί τους.³⁹ Η Γαλλία είναι το πιο πρόσφατο από πολλά παραδείγματα αυτού του μετασχηματισμού της έννοιας της «αυτονομίας» και η συζήτηση ανάμεσα στους Boyer και Rata αποκαλύπτει ότι ένας πόλος δράσης πίσω από τις τρέχουσες μεταρρυθμίσεις είναι η προσπάθεια ορισμένων ανώτερων ακαδημαϊκών και στελεχών να συμμετάσχουν στην αναδυόμενη παγκόσμια ελίτ του καπιταλισμού και να μεσολαβήσουν ανάμεσα στα εξωτερικά εταιρικά συμφέροντα και την στρατηγικής σημασίας επιχείρηση του ακαδημαϊκού χώρου.⁴⁰

Παράλληλα, η Rata υποστηρίζει ότι η μεταπολεμική τάξη των διανοούμενων είναι σήμερα πολύ ακριβή και προλεταριοποιείται. Σε πολλά μέρη η «αυτονομία» σημαίνει ολοένα και περισσότερο ότι το προσωπικό θεωρεί τον εαυτό του αυτόνομο. Ο κάθε δάσκαλος ή ερευνητής γίνεται ένας μοναχικός επιχειρηματίας που χρησιμοποιεί το λογότυπο του πανεπιστημίου ως σήμα, όταν υποβάλλει αιτήσεις για χρηματοδότηση και προσφορές για συμβάσεις ή όταν προσελκύει νέους σπουδαστές. Μπορεί οι πρόεδροι των πανεπιστημίων να καλοδέχονται την μεγαλύτερη αυτονομία στη σχέση τους με το κράτος και το προσωπικό, αλλά για το προσωπικό η «αυτονομία» αυτή μπορεί να συνιστά βήμα προς την απο-επαγγελματοποίηση.

Μορφές αντίστασης και διαμαρτυρίας

Ο τίτλος που ο Readings έδωσε στο βιβλίο του *The University in Ruins* (Τα ερείπια του Πανεπιστημίου),⁴¹ φαντάζει τώρα ήπιος συγκρινόμενος με αυτόν των Charle και Soulié: *Les ravages de la 'modernisation' universitaire en Europe* (Τα συντρίμια από τον εκσυγχρονισμό των πανεπιστημίων στην Ευρώπη).⁴² Στο στρογγυλό τραπέζι που διοργάνωσε τον Οκτώβριο του 2008 στη Στοκχόλμη το Τμήμα Ανθρωπολογίας με θέμα «Έλεγχος, Ανθρωπολογία, Κριτική», ένα από τα ερωτήματα ήταν το εξής: εάν οι ακαδημαϊκοί δεν ανησυχούν μόνο για την επιδείνωση των όρων της εργασίας τους, αλλά και για την καταστροφή του φορέα τους, γιατί δεν σημειώνονται μεγαλύτερες διαμαρτυρίες; Ενώ οι γαλλικές διαμαρτυρίες είχαν έντονη παρουσία, οι συνάδελφοι αγνοούσαν τι έκαναν ακαδημαϊκοί και φοιτητές για να προστατεύσουν πολύτιμες πλευρές των ιδρυμάτων τους σε άλλα μέρη. Για παράδειγμα, δεν είχαν ακουστά τις διαδηλώσεις που σημειώθηκαν στην Αγγλία, όταν η Υπηρεσία Διασφάλισης

Ποιότητας (QAA) αποφάνθηκε ότι τα καλά αποτελέσματα της ανθρωπολογίας το 1995 στον εθνικό έλεγχο για την ποιότητα στη διδασκαλία δεν συνιστούσαν δείγμα επιτυχίας, αλλά μιας κλαδικής «οικειότητας». Η ΥΔΠ όριζε πως η ανθρωπολογία έπρεπε να χάσει τη διακριτή θέση της ως πειθαρχία, και εφεξής να υπάγεται στην κοινωνιολογία. Μια επιτροπή συντονισμού αποτελούμενη από όλους τους συλλόγους που εκπροσωπούν την ανθρωπολογία στην Αγγλία, έκανε εκστρατεία για περισσότερο από ένα χρόνο. Ήξεραν ότι τέτοιοι επίσημοι ορισμοί των πειθαρχιών τείνουν να μεταναστεύουν από τη μία κρατική υπηρεσία στην άλλη, και φοβόντουσαν ότι εάν έπαυε η ΥΔΠ να αναγνωρίζει την ανθρωπολογία ως πειθαρχία, αυτό θα μπορούσε να επηρεάσει τελικά την έρευνα και τη χρηματοδότηση διδακτορικών. Σε κάθε τμήμα οργανώθηκε μοϊκοτάρισμα της συγκριτικής αξιολόγησης της ΥΔΠ έως ότου αναγνωριστεί η ανθρωπολογία ως ξεχωριστή πειθαρχία.⁴³ Η εκστρατεία αυτή ήταν επιτυχής, ενώ η ομάδα συντονισμού κίνησε το θέμα μέσα από γραφειοκρατικούς δίαυλους και με περιστασιακή πίεση μέσα από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και όχι με δημόσιες διαμαρτυρίες.

Ένα δεύτερο πρόβλημα που παρεμποδίζει την αποτελεσματική αντίσταση είναι ότι πολλές πολιτικές για την αναδιάρθρωση του δημόσιου τομέα περιλαμβάνουν την απο-επαγγελματοποίηση επαγγελματιών κρατικής πρόνοιας, όπως οι διδάσκοντες, οι γιατροί, οι δάσκαλοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί. Οι επαγγελματίες δεν έχουν πια την εξουσία να αποφασίζουν ποια υπηρεσία θα παράσχουν και πώς, με βάση την επαγγελματική κατάρτιση και την κρίση τους. Αντ' αυτού, το κράτος επικαλείται τον «πελάτη», τον «πελάτη»-«πολίτη» ή τον «σπουδαστή» ως ρυθμιστή των υπηρεσιών. Ενώ οι σπουδαστές δεν θεωρούν πάντα ότι αυτή η στροφή τους έχει όντως δώσει επιλογές ή επιρροή «στην παροχή υπηρεσιών», η φωνή των φοιτητών, π.χ. μέσα από έρευνες ικανοποίησης, χρησιμοποιείται από τους ηγέτες των πανεπιστημίων και την κυβέρνηση για να πειθαρχήσουν οι ακαδημαϊκοί. Όπως θέτουν το ζήτημα οι Becher και Trowler, «συντελείται η απο-επαγγελματοποίηση της ακαδημαϊκής ζωής, ενώ την ίδια ώρα θεωρούνται ξεπερασμένες οι παραδοσιακές ιδέες σχετικά με την ειδική θέση και τα αιτήματα γνώσης των ακαδημαϊκών».⁴⁴ Σε αυτό το κλίμα, θεωρείται ότι οι καταγγελίες για τις επιπτώσεις που θα έχουν οι μεταρρυθμίσεις στα ακαδημαϊκά πρότυπα, τη συναδελφικότητα, και την ελευθερία στην έρευνα εξυπηρετούν ίδια οφέλη.

Αυτό εγείρει το μεγαλύτερο ίσως πρόβλημα: αυτό της εξεύρεσης μιας κατάλληλης γλώσσας διαμαρτυρίας. Για παράδειγμα, οι λόγοι που διατυπώνει ο ΟΟΣΑ παρουσιάζουν την στροφή προς την εμπορευματοποίηση ως αναπόφευκτη και αδυσώπητη. Στα έγγραφά του, τα οποία περιγράφουν διάφορα σενάρια για το μέλλον των

πανεπιστημίων, υπάρχουν πάντα δύο ακραίες εκδοχές. Η μία, που άλλοτε ονομάζεται «η εξαφάνιση των Πανεπιστημίων» και άλλες φορές «Ανώτατη Εκπαίδευση Α.Ε.» οραματίζεται την εμπορευματοποίηση των λειτουργιών των πανεπιστημίων, ενώ η άλλη, η επονομαζόμενη «παραδοσιακή», παραπέμπει σε ακαδημαϊκές αξίες, την ελεύθερη αναζήτηση της γνώσης, καθώς και το κοινό καλό. Ο ΟΟΣΑ υποστηρίζει ότι μπορεί να υπάρξει συμβιβασμός ανάμεσα σε αυτά τα δύο οράματα για το πανεπιστήμιο, χωρίς όμως να εξηγεί τον τρόπο. Οι Wright και Ørberg αποκαλούν αυτή τη στρατηγική «το διπλό ανακάτεμα του ΟΟΣΑ» (OECD's double shuffle) (όρο που δανείζονται από τον Stuart Hall). Αυτό σημαίνει ότι ο ΟΟΣΑ κάνει πάντα μια διπλή επίκληση: παραπέμπει σε ένα εμπορευματοποιημένο μέλλον, αλλά δεν κάνει μόνο αυτό· ταυτόχρονα κάνει επίκληση στην «ακαδημαϊκή παράδοση» για να κατευνάσει όσους εκφράζουν την ανησυχία τους για τις μεταρρυθμίσεις. Αυτές οι παραλλαγμένες και λογοκριμένες εικόνες για το παραδοσιακό πανεπιστήμιο υποστηρίζουν και διευκολύνουν σημαντικά τον λόγο για τη μεταρρύθμιση, ώστε να προχωρήσει σε μια όλο και πιο ριζοσπαστική κατεύθυνση. Η επίκληση στις ακαδημαϊκές ιδέες και αξίες που κάνουν οι ακαδημαϊκοί απονομιμοποιείται έναντι της εμπορευματοποίησης. Τέτοιες απόπειρες θεωρούνται απόδειξη ότι οι ακαδημαϊκοί είναι οπισθοδρομικοί και προσκολλημένοι σε μια χρυσή εποχή που δεν υπήρξε ποτέ –ή υπήρχε μόνο προς όφελος ορισμένων κατηγοριών.

Τέτοιες επικλήσεις είναι νερό στο μύλο όσων, όπως ο Luc Weber, ιδρυτικό μέλος του διοικητικού συμβουλίου της Ένωσης Ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων, υποστηρίζουν ότι η αντίσταση των ακαδημαϊκών στην αλλαγή και ειδικότερα η απροθυμία τους να παραιτηθούν της συλλογικής ηγεσίας μπλοκάρει τις μεταρρυθμίσεις και απειλεί την επιβίωση της Ευρώπης στην παγκόσμια οικονομία της γνώσης του μέλλοντος.⁴⁵

Όπως εύστοχα επισημαίνουν η Sheila Slaughter και ο Gary Rhoades, οι ακαδημαϊκοί δεν χρειάζεται «ούτε να στρέφονται στο παρελθόν, ούτε να μαραζώνουν για αυτό» κατά την ανάλυση του ακαδημαϊκού καπιταλισμού –όπως τον ονομάζουν– και της σύνδεσής του με τη νέα οικονομία.⁴⁶ Πρέπει να υπάρχει τρόπος να ασκηθεί κριτική στην τρέχουσα κατάσταση της διαρθρωτικής μεταρρύθμισης στα πανεπιστήμια χωρίς να εξιδανικεύεται το παρελθόν. Ωστόσο, φαίνεται πως οι ακαδημαϊκοί δεν έχουν ακόμα αναδιατυπώσει τις αξίες τους και τους τρόπους οργάνωσης σε ένα μακρόπνοο όραμα για τα πανεπιστήμια. Για το σκοπό αυτό θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν πολλές αντιφάσεις της μεταρρυθμιστικής ατζέντας. Για παράδειγμα, γιατί να θεωρούν οι κυβερνήσεις ότι, δημιουργώντας συνεκτικούς οργανισμούς που διοικούνται από τα πάνω προς τα κάτω με μια ιεραρχία από

αυτόνομους και στρατηγικούς ηγέτες, προετοιμάζουν τα πανεπιστήμια για μια οικονομία της γνώσης; Για να είμαστε προκλητικοί (και ειρωνικοί, καθώς μπορούμε να δούμε και τις αρνητικές πλευρές αυτής της εικόνας), γιατί να μην φανταστούμε ένα πανεπιστήμιο του μέλλοντος, το οποίο θα εμπνέεται από τις θετικές πλευρές των εταιριών που αναγνωρίζουν ότι ο σημαντικότερος πόρος τους είναι οι ιδέες, η φαντασία και η ικανότητα των εργαζομένων, και όπου το προσωπικό αναλαμβάνει την ευθύνη της εργασίας του, έχει μία εβδομαδιαία ημέρα «ελεύθερης έρευνας» και αναπτύσσει πρωτοβουλίες μέσα από συναδελφικά δίκτυα και βραχυπρόθεσμες ομάδες προγραμμάτων στα ιδρύματα και διεθνώς; Γιατί να μην διατυπωθεί η ιδέα για ένα πανεπιστήμιο ως έναν ευέλικτο «οργανισμό γνώσης» που θα δουλεύει με βάση δίκτυα;

Πολλά από τα παραπάνω ζητήματα τα συναντά κανείς στις τρέχουσες διαμάχες για τον μεταρρυθμιστικό νόμο που ψηφίστηκε τον Αύγουστο του 2007 στη Γαλλία.⁴⁷ Ο νόμος αυτός άλλαξε την τριμερή διάρθρωση που αποτελούνταν από ερευνητικά κέντρα, elite grandes écoles και υπο-χρηματοδοτούμενα πανεπιστήμια διδασκαλίας. Η κυβέρνηση θα σχεδίαζε την ερευνητική πολιτική, μετατρέποντας τα ερευνητικά κέντρα σε φορείς ανάθεσης και δίνοντας στα πανεπιστήμια τη δυνατότητα να κάνουν έρευνα. Τα αναμορφωμένα διοικητικά συμβούλια των πανεπιστημίων και οι ενισχυμένοι πρόεδροι θα έπαιρναν από το κράτος τον έλεγχο στα περιουσιακά στοιχεία και τους προϋπολογισμούς, καθώς και στις αποφάσεις για την πρόσληψη προσωπικού, τις προαγωγές και τους μισθούς· θα μπορούσαν να επιλέγουν σπουδαστές, να σχεδιάζουν μαθήματα, και να συνάπτουν ερευνητικές συνεργασίες με επιχειρήσεις. Το 2007 σημειώθηκαν εκτεταμένες διαμαρτυρίες από σπουδαστές και προσωπικό που φοβήθηκαν ότι η αποχώρηση του κράτους θα οδηγούσε σε διεύρυνση της επιρροής του ιδιωτικού τομέα στα προγράμματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της έρευνας και στην άνιση ανάπτυξη και από-δημοκρατικοποίηση των πανεπιστημίων. Τον Ιανουάριο του 2008, ο πρόεδρος Σαρκοζί αναφέρθηκε στους παραπάνω λόγους για να καταστήσει σαφές ότι θα αυξηθεί ο πολιτικός έλεγχος της δημόσιας έρευνας. Κατηγόρησε τους γάλλους πανεπιστημιακούς δασκάλους και ακαδημαϊκούς για συντηρητισμό και ανικανότητα για αλλαγή, και ισχυρίστηκε ότι η μετριότητα και τα χαμηλά ποσοστά παραγωγικότητας ευθύνονταν για την χαμηλή θέση της Γαλλίας στην παγκόσμια κατάταξη και την ασθενή θέση στην παγκόσμια οικονομία της γνώσης. Η ομιλία του τροφοδότησε τη δυσανεμία πανεπιστημιακών και έκανε ευρέως κατανοητό στο κοινό το διακύβευμα. Τον Φεβρουάριο του 2009 η SNESUP, η μεγαλύτερη ένωση γάλλων καθηγητών πανεπιστημίου, ξεκίνησε απεργία επ' αόριστον κατά των μεταρρυθμίσεων, η οποία υποστηρίχτηκε ευρέως από άλλα σωματεία, φοιτητές και απει-

λούμενα ερευνητικά κέντρα (αλλά όχι από τις grandes écoles που παρέμεναν ανέπαφες) και η οποία διήρκεσε μεγαλύτερο διάστημα από τις διαμαρτυρίες του 1968. Σε πολλά πανεπιστήμια η απεργία υπήρξε ταραχώδης. Για παράδειγμα, τον Φεβρουάριο του 2009, η αστυνομία χρησιμοποίησε δακρυγόνα για να διαλύσει διαδήλωση εναντίον της επίσκεψης της Valérie Pécresse, υπουργού Ανωτάτης Εκπαίδευσης, διαδήλωση η οποία εμπόδιζε την είσοδό της στο κεντρικό κτίριο του Πανεπιστημίου του Στρασβούργου. Η διαμάχη ήταν εξαιρετικά θερμή, ακόμα και ανάμεσα στους ίδιους τους πανεπιστημιακούς, με τον κορυφαίο κοινωνιολόγο Bruno Latour να κατηγορεί την αριστερά ότι δεν δράττεται της ευκαιρίας για να συμμετάσχει σε μια αναγκαία μεταρρύθμιση.⁴⁸ Πολλοί ακαδημαϊκοί ισχυρίστηκαν ότι δεν είναι ενάντια στις μεταρρυθμίσεις, αλλά ότι αυτές θα πρέπει να πραγματοποιηθούν σε συνεργασία με το ακαδημαϊκό προσωπικό και τους φοιτητές.⁴⁹

Η ακαδημαϊκή βιβλιογραφία σχετικά με την πανεπιστημιακή μεταρρύθμιση εστιάζει στους υπευθύνους χάραξης πολιτικής, τα διοικητικά στελέχη και τους ακαδημαϊκούς, αλλά σπανίως συζητά τις αντιδράσεις των σπουδαστών στην μεταρρυθμιστική ατζέντα και τις προσδοκίες τους για τα ιδρύματά τους. Ωστόσο, μια σειρά από ανθρωπολογικά άρθρα προσεγγίζουν ακριβώς αυτό το ζήτημα και την πολυπλοκότητα των διαμαρτυριών των φοιτητών.⁵⁰ Σε όλες τις περιπτώσεις, το βασικό ενδιαφέρον των σπουδαστών αφορούσε τις επιπτώσεις που θα έχουν οι μεταρρυθμίσεις στα προγράμματα σπουδών, τα επαγγελματικά τους προσόντα και το μέλλον τους στην αγορά εργασίας. Στην Ιταλία οι μεταρρυθμίσεις είχαν μια θετική πτυχή, καθώς βελτίωσαν τη συνοχή του προγράμματος σπουδών της ανθρωπολογίας και ενέπλεξαν τους ακαδημαϊκούς στην αναθεώρηση της σχέσης ανάμεσα στην ανθρωπολογία και τον αστικό σχεδιασμό.⁵¹ Όταν στη Σερβία ο τετραετής τίτλος του *magistar* χωρίστηκε σε ένα τριετές προπτυχιακό και ένα διετές μεταπτυχιακό, σύμφωνα με τη Διαδικασία της Μπολόνια, οι φοιτητές διαδήλωσαν ενάντια στην εξίσωση του *magistar* με το νέο προπτυχιακό πρόγραμμα, καθώς και στην προοπτική να συνεχίζουν μεταπτυχιακές σπουδές με δίδακτρα.⁵² Οι διαμαρτυρίες στο Πανεπιστήμιο του Limpopo στη Νότια Αφρική επικεντρώθηκαν στην προσπάθεια της διοίκησης να αντισταθμίσει τις επανειλημμένες αυξήσεις στα δίδακτρα. Αυτό όμως συνέβαινε στο πλαίσιο των πολιτικών του απαρτχάιντ, οι οποίες αντιμετώπιζαν τα πανεπιστήμια με ισότιμο τρόπο και για αυτό το λόγο δεν παρείχαν αντιστάθμισμα για μια παράδοση που ιστορικά υποχρηματοδοτούσε και παραμελούσε τα μαύρα πανεπιστήμια, και για την ένδεια των σπουδαστών τους. Και στη Νότια Αφρική οι μεταρρυθμίσεις δημιούργησαν το είδος αυτόνομων οργανισμών που περιγράφηκαν παραπάνω, με τον

υπουργό να εκφράζει σαφείς προσδοκίες για τον ρόλο και τη συμπεριφορά των σπουδαστών-πολιτών σε αυτό τον νέο σχηματισμό του κράτους. Οι προσδοκίες αυτές δεν ανταποκρίνονταν στις εμπειρίες των σπουδαστών, οι οποίοι βρίσκονταν σε μεγαλύτερη εξαθλίωση και αποδυνάμωση υπό το νέο καθεστώς. Η διαμαρτυρία τους αφορούσε τόσο την εκπαίδευση όσο και τα οράματα για το κράτος μετά το απαρτχάιντ.⁵³ Και στη Σερβία, οι μεταρρυθμίσεις στο πανεπιστήμιο συνδέονταν με τα οράματα της οικοδόμησης του έθνους –στην περίπτωση αυτή ένα μετα-σοσιαλιστικό, δημοκρατικό κράτος, που επιδιώκει την είσοδο στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Εδώ, οι σπουδαστές βρίσκονταν ανάμεσα στις δύο θέσεις που εξέφραζαν οι μεταρρυθμιστές: από τη μια, στην ανάγκη για τον συντονισμό της σερβικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με την υπόλοιπη Ευρώπη και τη διευκόλυνση της κινητικότητας των φοιτητών (με την οποία συμφωνούσαν) και από την άλλη στον στόχο για «νεο-φιλελευθεροποίηση (neo-liberalize) των πανεπιστημίων (στον οποίο και αντιτίθονταν). Η Βάεενιέ καταγράφει τον τρόπο με τον οποίο τα πανεπιστήμια χειρίστηκαν τους σπουδαστές, συμφωνώντας να αναγνωρίσουν το πτυχίο του *magistar* ως ισότιμο με έναν μεταπτυχιακό τίτλο, αλλά χρεώνοντας έπειτα δίδακτρα για την απόκτηση του τίτλου σπουδών. Αλλά και οι εθνικοί πολιτικοί χειρίστηκαν τους φοιτητές, κερδίζοντας από τη μία τις ψήφους τους, επειδή υποστήριξαν την αναγνώριση του πτυχίου τους, αλλά αποσιωπώντας, από την άλλη, την αντίθεση των σπουδαστών στον νεοφιλελευθερισμό.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Το παρόν άρθρο, με πρωτότυπο τίτλο «Anthropologies of university reform», αποτελεί εισαγωγή στο πρόσφατο ειδικό τεύχος του περιοδικού *Social Anthropology* (18/1, 2010) για τις μεταρρυθμίσεις που τα τελευταία χρόνια λαμβάνουν χώρα στα πανεπιστήμια σε όλον τον κόσμο. Το αφιέρωμα του περιοδικού, το οποίο προέκυψε από συνεδρία που διοργανώθηκε το 2008 στο συνέδριο της EASA (Ευρωπαϊκή Ένωση Κοινωνικών Ανθρωπολόγων), αποτελείται από τέσσερα κείμενα που καταγράφουν τις διαδικασίες μεταρρύθμισης σε πανεπιστήμια της Νέας Ζηλανδίας, της Ιταλίας, της Σερβίας και της Νοτίου Αφρικής. Περιλαμβάνει ακόμα μια συζήτηση για τους παράγοντες που κινούν αυτές τις αλλαγές και ένα άρθρο-επισκόπηση.
- 2 G. Delanty, *Challenging Knowledge. The University in the Knowledge Society*, The Society for Research into Higher Education & Open University Press, Μπάκιγχαμ 2001, σ. 2.
- 3 World Bank, *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*, The International Bank for Reconstruction and Development/World Bank, Ουάσινγκτον 2002.
- 4 Αυτό συνθέτει ένα επιχείρημα που διατύπωσε ο Demoze Degefa. Ο Degefa διακρίνει ακόμα τέσσερεις προσεγγίσεις για την παροχή ανώτατης εκπαίδευσης: κρατικά χρηματοδοτούμενη και παρεχόμενη, κρατικά χρηματοδοτούμενη και ιδιωτικά παρεχόμενη, ιδιωτικά χρηματοδοτούμενη και κρατικά παρεχόμενη, και ιδιωτικά χρηματοδοτούμενη και παρεχόμενη.

- 5 S. Slaughter / G. Rhoades, *Academic Capitalism and the New Economy. Markets, State, and Higher Education*, The Johns Hopkins University Press, Βαλτιμόρη 2004, σ. 17.
- 6 OECD, *Redefining Tertiary Education*, Organisation for Economic Cooperation and Development, Παρίσι 1998.
- 7 B. Godin, «The knowledge-based economy: conceptual framework or buzzword?», *Canadian Science and Innovation Indicators Consortium*, Working Paper 24, Montreal x.x.: M. Henry / B. Lingard / F. Rizvi / S. Taylor, *The OECD, Globalisation, and Education policy*, Pergamon, Οξφόρδη 2001.
- 8 P. Brown / H. Lauder / D. Ashton, «Towards a high skills economy: higher education and the new realities of global capitalism», στο E. Deborah / R. Boden / R. Deem / F. Rizvi / S. Wright (επιμ.), *Geographies of Knowledge, Geometries of Power: Higher Education in the 21st Century. World Yearbook of Education*, Routledge, N. Υόρκη 2008, σ. 190–210.
- 9 D. Harvey, *The Condition of Postmodernity*, Blackwell, Οξφόρδη 1989.
- 10 Shore, προσωπική επικοινωνία 21 Σεπτ. 2009.
- 11 C. Leadbetter, *Living on Thin Air: the New Economy*, Penguin, Λονδίνο 1999.
- 12 R. Reich, *The Work of Nations: Preparing Ourselves for 21st Century Capitalism*, Vintage, N. Υόρκη 1992.
- 13 G. Lock / H. Martins, «The European universities, citizenship and its limits. What won't solve the problems of our time», *European Educational Research Journal* 8 (2009), σ. 166.
- 14 C. Shore, «'After neoliberalism'? The reform of New Zealand's University System», *Working Papers on University Reform* 6, Danish School of Education, Κοπεγχάγη 2007· διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.dpu.dk/site.aspx?p=9165>.
- 15 G. G. Michelsen, «The rise of private higher education in Senegal: an example of knowledge shopping?», στο D. Epstein / R. Boden / R. Deem / F. Rizvi / S. Wright (επιμ.), *Geographies of Knowledge, Geometries of Power: Higher Education in the 21st Century. World Yearbook of Education*, Routledge, N. Υόρκη 2008, σ. 280–298.
- 16 T. Lewin, «Universities rush to set up outposts abroad», *New York Times*, 10 Φεβρ. 2008.
- 17 Q. A. Dang, «Recent higher education reforms in Vietnam: the role of the World Bank», *Working Paper in University Reform*, 13, Danish School of Education, Κοπεγχάγη 2009· διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.dpu.dk/site.aspx?p=9165>.
- 18 O. Henckel, «The Bologna Process: a voluntary method of co-ordination and marketisation?», *Learning and Teaching: The International Journal of Higher Education in the Social Sciences (LATISS)* 1/2 (2008), σ. 1–24.
- 19 B. Dahl / E. Lien / Å. Lindberg-Sand, «Conformity or confusion? Changing higher education grading scales as a part of the Bologna Process: the cases of Denmark, Norway and Sweden», *Learning and Teaching: The International Journal of Higher Education in the Social Sciences (LATISS)* 2/1 (2009), σ. 39–79.
- 20 P. Zgaga, *Looking Out: the Bologna Process in a Global Setting: on the 'External' Dimension of the Bologna Process*, Bologna Follow-Up Group, Norwegian Ministry of Education and Research, Όσλο 2006.
- 21 S. Robertson, «Embracing the global: crisis and the creation of a new semiotic order to secure Europe's knowledge-based economy», στο N. Fairclough / R. Wodak / B. Jessop (επιμ.), *Education and the Knowledge-based Economy in Europe*, Sense Publishers, Ολλανδία 2007· S. Robertson, «Europe/Asia regionalism, higher education and the production of world order», *Policy Futures in Education* 6 (2008), σ. 718–729.

- 22 C. Lorenz, «L'économie de la connaissance, le nouveau management public et les politiques de l'enseignement supérieur dans l'Union Européenne», στο C. Charle / C. Soulié (επιμ.), *Les ravages de la 'modernisation' universitaire en Europe*, Syllepse, Παρίσι 2007, σ. 45.
- 23 A. Tsing, «Figures of capitalist globalization: firm models and chain links», ανακοίνωση στο «Holism in anthropological and ethnographic research», The Danish Research School of Anthropology and Ethnography Megaseminar, Hindsgavl Castle, 22-24 Μαΐου 2006.
- 24 Σ.τ.μ.: Η έκφραση «λέξη-νυφίτσα» παραπέμπει σε φράσεις ή λέξεις που χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία της εντύπωσης ότι ειπώνεται κάτι σημαντικό, όταν στην πραγματικότητα το μήνυμα είναι αμφίσημο και αόριστο.
- 25 C. Shore / S. Wright, «Audit culture and anthropology», *Journal of the Royal Anthropological Institute* 7 (1999), σ. 759-763.
- 26 S. Wright, «Processes of social transformation: An anthropology of English higher education policy», στο J. Krejsler / N. Kryger / J. Milner (επιμ.), *Pædagogisk Antropologi-et Fag i Tilblivelse*, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, Κοπεγχάγη 2005, σ. 185-218.
- 27 A. Yeatman, «Contract, status and personhood», στο G. Davis / B. Sullivan / A. Yeatman (επιμ.), *The New Contractualism?*, Macmillan Education Australia, Μελβούρνη 1997, σ. 39-56.
- 28 T. Karran, «Academic freedom: in justification of a universal ideal», *Studies in Higher Education* 34 (2009), σ. 263-283.
- 29 J. W. Ørberg, «Who speaks for the university? Legislative frameworks for Danish university leadership», *Working Papers on University Reform* 5, Danish School of Education, Κοπεγχάγη 2007· διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.dpu.dk/site.aspx?p=9165>.
- 30 A. Romano, «Studying anthropology in the age of the university reform», *Social Anthropology* 18/1 (2010), σ. 57-73.
- 31 K. Weick, *Making Sense of the Organization*, Blackwell, Οξφόρδη 2001.
- 32 R. Deem / S. Hillyard / M. Reed, *Knowledge, Higher Education and the New Managerialism*, Oxford University Press, Οξφόρδη 2007.
- 33 M. Strathern, «From improvement to enhancement: an anthropological comment on the audit culture», *Cambridge Anthropology* 19/3 (1996/7), σ. 9.
- 34 C. Shore, «Beyond the multiversity: neoliberalism and the rise of the schizophrenic university», *Social Anthropology* 18/1 (2010), σ. 15-29.
- 35 S. Wright / J. W. Ørberg, «Autonomy and control: Danish university reform in the context of modern governance», *Learning and Teaching: The International Journal of Higher Education in the Social Sciences (LATISS)* 1 (2008), σ. 27-57.
- 36 B. Oxlund, «Responding to university reform in South Africa: student activism at the University of Limpopo», *Social Anthropology* 18/1 (2010), σ. 30-42.
- 37 M. Samuelsson, «Reformer inom ramen för dagens regelverk?», *SULF tidningen* 4 (2009).
- 38 Το κείμενο ανακτήθηκε στις 12 Σεπτ. 2009 από την ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.euractiv.com/en/education/potonik-hails-french-university-reform/article-71618>.
- 39 F. Neyrat, «Le 'LMD' en France. Lion de l'utopie de l'universitas médiéval, les effets d'une réforme économique libérale», στο C. Charle / C. Soulié (επιμ.), *Les ravages de la 'modernisation' universitaire en Europe*, Syllepse, Παρίσι 2007, σ. 149.
- 40 D. Boyer, «Debate section: what is driving university reform in the age of globalization?», *Social Anthropology* 18/1 (2010), σ. 74-76· D. Boyer, «Debate section: Response to Elizabeth Rata», *Social Anthropology* 18/1 (2010), σ. 79-80· E. Rata, «Debate section: Response to Dominic Boyer», *Social Anthropology* 18/1 (2010), σ. 76-79, 80-82.
- 41 B. Readings, *The University in Ruins*, Harvard University Press, Κέμπριτζ (Μασ.) 1996.
- 42 C. Charle / C. Soulié (επιμ.), *Les ravages de la 'modernisation' universitaire en Europe*, Syllepse, Παρίσι 2007.
- 43 C. Shore / S. Wright, «Coercive accountability: the rise of audit culture in higher education», στο M. Strathern (επιμ.), *Audit Cultures: Anthropological Studies in Accountability, Ethics and the Academy*, EASA Series, Routledge, Λονδίνο 2000, σ. 75-76.
- 44 T. Becher / P. Trowler, *Academic Tribes and Territories*, Open University & Society for Research into Higher Education, Μπάκιχαμ 2001, 2η έκδ., σ. 13.
- 45 L. E. Weber, «European strategy to promote the knowledge society as a source of renewed economic dynamism and of social cohesion», στο L. E. Weber / J. J. Duderstadt (επιμ.), *Universities and Business: Partnering for the Knowledge Society*, Economica, Λονδίνο 2006, σ. 15.
- 46 S. Slaughter / G. Rhoades, *Academic Capitalism and the New Economy. Markets, State, and Higher Education*, The Johns Hopkins University Press, Βαλτιμόρη 2004, σ. 33.
- 47 Πηγές: «Spectre of 68 haunts French fight to shake up universities» (*The Times*, 27 Ιουν. 2007), «French reform plans on hold» (*THE*, 6 Ιουλ. 2007), «French students mobilise against university reform» (*World Socialist Website*, 12 Νοεμ. 2007), «France: Researchers protest against Sarkozy's reforms» (*University World News*, 30 Μαρτ. 2008), «French university strikes intensify» (*Guardian*, 5 Φεβρ. 2009), «Strikes cripple French universities» (*Guardian*, 8 Μαΐου 2009).
- 48 B. Latour, «Autonomie, que de crimes on commet en ton nom», *Le Monde*, 26 Φεβρ. 2009.
- 49 Την ώρα που γραφόταν αυτό το κείμενο (Νοέμ. 2009) σπουδαστές και προσωπικό στην Αυστρία συνεργάζονταν σε διαμαρτυρία απέναντι στην επιδείνωση των συνθηκών στην ανώτατη εκπαίδευση. Τα αιτήματα των διαμαρτυρόμενων περιλαμβάνουν την πλήρη χρηματοδότηση όλων των πανεπιστημίων, την κατάργηση όλων των διδάκτρων και την αναστολή της Διαδικασίας της Μπολόνια. Το Τμήμα Κοινωνικής και Πολιτισμικής Ανθρωπολογίας στη Βιέννη, στηρίζει τις διαμαρτυρίες των σπουδαστών· βλ. σχετικά <http://unsereuni.at/?p=9382>. Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις αυστριακές διαδηλώσεις, βλ. για παράδειγμα: <http://www.esib.org/index.php/News/news-archive/614-austrian-students-protest-against-fees-and-access-restrictions>.
- 50 A. Romano, «Studying anthropology in the age of the university reform», *Social Anthropology* 18/1 (2010), σ. 57-73· J. Baćević, «Masters or servants? Power and discourse in Serbian higher education reform», *Social Anthropology* 18/1 (2010), σ. 43-56· B. Oxlund, «Responding to university reform in South Africa: student activism at the University of Limpopo», *Social Anthropology* 18/1 (2010), σ. 30-42.
- 51 Romano, «Studying anthropology...».
- 52 Baćević, «Masters or servants?...».
- 53 Oxlund, «Responding to university reform...».