

Το Πανεπιστήμιο στην εποχή της "απασχολησιμότητας": Ιστορία, πραγματικότητα και επίφαση

ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΚΟΤΡΟΓΙΑΝΝΟΣ*

1. Εισαγωγή

Ζούμε σε μια εποχή αβεβαιότητας. Η οικονομία διεθνοποιείται ανεξέλεγκτα και η πολιτισμική ετερότητα εμφανίζεται ως προπομπός εμπέδωσης της διαφοράς μέσα από την εγκαθίδρυση της αρχής της ανεκτικότητας (βλ. Delors et al 1996 : 297- 299), αλλά και με ταυτόχρονη ανάδειξη της ισχύος. Ελπίζουμε με ασάφεια και φοβούμεθα με ακρίβεια. Οι φόβοι μας είναι περισσότερο ακριβείς από τις ελπίδες μας. Ομολογούμε ότι πέρασε η εποχή που η γνώση μοχθούσε για έναν ηθικοπολιτικό σκοπό, όπως η κοινωνική δικαιοσύνη και η παγκόσμια ειρήνη, και στη θέση της τίθεται η επιστημονική γνώση με κύριο κριτήριο τη μεγιστοποίηση των επιτεύξεων ενός συστήματος, δηλαδή η αποδοτικότητα.

Αυτή η λογική της αποτελεσματικότητας είναι ασταθής, κυρίως από το γεγονός ότι ενέχει μια αντίφαση στο κοινωνικό και οικονομικό πεδίο: απαιτεί λιγότερη αλλά εξειδικευμένη

* Δημήτριος Κοτρογιάννος, Αν. Καθηγητής Πολιτικής Φιλοσοφίας, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης Πανεπιστημίου Κρήτης

εργασία για να μειώσει το κόστος της και ταυτόχρονα περισσότερη εργασία για να μειώσει τον κοινωνικό φόρτο του άνεργου πληθυσμού. Αυτή η επιταγή της βελτίωσης εκφράζει περισσότερο την επιθυμία του πλουτισμού και την τεχνική της ισχύος παρά της γνώσης.

2. Εκπαίδευση και γνώση στο τέλος της νεωτερικότητας

Η εκπαίδευση δείχνει να έχει λοιπόν αποδεχθεί την προβληματική να διαπλάθει αρμοδιότητες, να καταρτίζει ειδήμονες, να προετοιμάζει τεχνικούς, παρά να διαμορφώνει ιδεώδη. Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση τείνει σε μια λογική να νομιμοποιεί την επιστήμη με την αποδοτικότητα των αρμοδιοτήτων και την αποτελεσματικότητά τους από το γεγονός ότι αυτή η ίδια τις παράγει επιστημονικά.

Κατ' αυτό τον τρόπο, η σχέση της επιστήμης με την αρμοδιότητα αντιστρέφεται. Εφόσον πρόκειται για επαγγελματοποίηση, το ουσιώδες της εκπαίδευσης συνίσταται στη μετάδοση ενός νέου οργανωμένου αποθέματος γνώσεων. Η γνώση μεταδίδεται σχεδόν "κατά παραγγελία" για να βεβαιώσουν οι αποδέκτες την αρμοδιότητά τους και να ενθαρρύνουν την επαγγελματική προαγωγή τους, με σοβαρότατες επιπτώσεις στο επικοινωνιακό υπόβαθρο της διδασκαλίας. Στο βαθμό που οι γνώσεις μεταφράζονται σε κωδικοποιημένες μορφές, η παραδοσιακή μορφή του δασκάλου εξομοιώνεται με μία μνήμη και η διδακτική ανατίθεται σε μηχανές (Lyotard 1979: 69- 78). Από τη στιγμή που η γνώση δεν πραγματώνεται ως ιδέα για τη χειραφέτηση του ανθρώπου, η μετάδοση δεν ανήκει αποκλειστικά στους δασκάλους αλλά στον καθένα που μπορεί να τη μεταδώσει, δηλαδή να την πουλήσει. Από τη στιγμή που σκοπός της εκπαίδευσης είναι η ενδυνάμωση της επαγγελματικής ισχύος, το κριτήριο της γνώσης δεν είναι η διερεύνηση του αληθινού, αλλά η εμπέδωση του χρήσιμου με αποτέλεσμα η εκπαίδευση να επιδίδεται σε μια πολιτική του δελεασμού παρουσιάζοντας την αναγκαιότητα των εμπορευμάτων της (Lyotard 1979: 78- 88).

Αν η εκπαίδευση δεν είναι μόνο αναπαραγωγή αρμοδιοτήτων, αλλά ταυτόχρονα η πρόοδος τους και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, τότε η γνώση δεν πρέπει να περιορίζεται στην μετάδοση των πληροφοριών, αλλά οφείλει να περιλαμβάνει την εκμάθηση της θεμελίωσης των υποθέσεων της και συνεπώς να στοχεύει στην ολόπλευρη καλλιέργεια του πνεύματος. Ας μην ξεχνάμε άλλωστε ότι το κυρίαρχο σύστημα γνώσης προσδιορίζει τον τρόπο με τον οποίο μια κοινωνία αντιλαμβάνεται τον ίδιο της τον εαυτό (βλ. Φλουρής & Πασιάς 2000: 495).

Ο άνθρωπος είναι αυτό το ξεχωριστό και παράξενο όν που ονειρεύεται, δηλαδή στοχάζεται, γι αυτό διαφέρει από όλα τα άλλα. Η οξυδέρκεια, η αλληλουχία και η ποικιλομορφία της στοχαστικής δραστηριότητας χαρακτηρίζουν το ουσιώδες της ανθρώπινης φύσης και της επιτρέπουν ακόμα και να τροποποιήσει την ίδια τη φύση. Ο στοχασμός ερωτά και διερευνά το ποιος, το τι, το πού, σε ποιο χρόνο και με ποιο μέσο. Το πνεύμα συγκρίνει και αντιπαραβάλλει το παρελθόν με το παρόν και αυτό με το μέλλον, το δυνατό με το πραγματικό, το είδωλο, την παράσταση και την εικόνα με το γεγονός. Αυτό είναι ο μοχλός της προόδου και της αδράνειας, της δημιουργίας και της καταστροφής, της ανάδειξης της σημασίας του τυχαίου και της ακρίβειας του υπολογισμού. Εντέλει το πνεύμα είναι ο δημιουργός αυτού που ονομάζουμε πολιτισμός, επιστήμη, τέχνη και από την πολιτική της καλλιέργειάς του εξαρτώνται τα θετικά ή τα αρνητικά αποτελέσματα των επιτευγμάτων του.

Κοντολογίς από τη σάφρονα, μετρημένη και σύνθετη πολιτική της αγωγής του πνεύματος εξαρτάται η συνειδητοποίηση των ορίων της αυτονομίας του σε γνωσιολογικό και κοινωνικό επίπεδο για να αντισταθεί στα κελεύσματα του εφήμερου, του ανέμελου, του εργαλειακού και στις προκλήσεις υπέρβασης του αδυνάτου. Η ανάπτυξη του τεχνικού πολιτισμού διευκολύνει την καθημερινότητα αλλά δεν προστατεύει τον άνθρωπο από τους κινδύνους που ενέχει μια επιστήμη στερούμενη ηθικών αρχών και ανθρωπιστικών αξιών. Η αυθεντική αγωγή και παιδεία δεν συνίσταται στην μερική και ιδιαίτερη τεχνοκρατική γνώση που

στηρίζεται στην ικανότητα του ανθρώπου, μέσα από τις μονοσήμαντες πολιτικές κατάρτισης να εκπαιδεύεται συνεχώς σε αυτήν, αλλά στη δυνατότητα να διαμορφώσει πλήρως την προσωπικότητά του για μια δίκαιη και ενάρετη ζωή. Η εκπαίδευση είναι πρωτίστως δικαίωμα του ανθρώπινου όντος για μια αγαθή και άριστη τέχνη του ζειν. Βασικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι λοιπόν, η διαμόρφωση του υπεύθυνου πολίτη ο οποίος θα πραγματεύεται την υπέρβαση της κοινωνικής ανισότητας με την ευπραγία του συνόλου. Κύρια μέριμνα της εκπαίδευσης είναι η συγκρότηση ενός συνειδητοποιημένου ανθρώπου, ο οποίος δεν θα αναπληρώνει τη δυνατότητα της άμεσης και ζωτικής ικανοποίησης των αναγκών με την οικονομία της σχετικής επιβίωσης, της εποχικής εργασίας και της μερικής απασχόλησης.

3. Το Πανεπιστήμιο και η απασχολησιμότητα

"Την ιστορία την καταλαβαίνει κανείς πηγαίνοντας προς τα πίσω, ωστόσο είναι υποχρεωμένος να τη ζει προς τα εμπρός", έλεγε ο Soren Kirgegard. Το Πανεπιστήμιο, φύσει και θέσει Ιστορικό Υποκείμενο και Κοινωνικός Οργανισμός (βλ. Πυργιωτάκης 2001: 393), έχει μια επίσημη ιστορία εννέα και πλέον αιώνων, όμως σήμερα φαίνεται να κινείται προς τα εμπρός περισσότερο βίαια από ποτέ. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι το πανεπιστήμιο μετασηματίζεται, λειτουργώντας πλέον στο πλαίσιο της γνωσιοκεντρικής κοινωνίας και οικονομίας (βλ. Κλάδης 2000: 463).

Κι αυτό δεν αφορά μόνο τις διαδικασίες διδασκαλίας-μάθησης, την υλικοτεχνική υποδομή, τη διαμόρφωση μιας νέας ακαδημαϊκής τεχνο-κουλτούρας. Κυρίως αφορά το ίδιο το περιεχόμενό του, την καταστασιακή σχέση του με την γνώση και την εξουσία, τις νέες ταξινομίες της γνώσης και την ιεράρχηση των δεξιοτήτων που αυτό οφείλει να αναπτύσσει. Κοντολογίς, τους ίδιους τους όρους συγκρότησής του. Ο προαναφερθείς μετασηματισμός επηρεάζει καθοριστικά τους ενοίκους του πεδίου και κυρίως την κρισιμότερη πληθυσμιακή ομάδα που

διαβιεί στους κόλπους της *universitas studiorum*: τους φοιτητές.

Η κανονιστική δέσμευση του πανεπιστημίου έναντι της Κοινωνίας¹ διαμεσολαβείται και σήμερα αποφασιστικά από την έννοια της προόδου. Μόνο που η τελευταία υφίσταται μια έλλογη όσο και επιδραστική ανασήμανση. Στην πραγματικότητα, η πρόοδος έπαψε να σημαίνεται πλέον ως το προϊόν της ομόρροπης και ομότροπης δράσης ανάμεσα σε κουλτούρα, μόρφωση, κοινωνική δικαιοσύνη. Η ίδια η καταστατική της απορύθμιση, επιγενόμενο ενός δεδομένου οικονομικού αναγωγισμού προοιωνίζεται τη συρρίκνωση της πολιτικής (βλ. και Τσουκαλάς 1998: 202- 205), την αποδόμηση της έννοιας του δημόσιου συμφέροντος². Όλα αυτά συμβαίνουν ενώ συρρικνώνεται η διαμεσολαβητική λειτουργία του Κράτους στις αντιθέσεις και αντινομίες της Κοινωνίας³. Σε μια τέτοια ιστορική - κοινωνική συγκυρία η αποδυνάμωση του Πανεπιστημίου (με την παραδοσιακή του έννοια) δείχνει μάλλον αναπόφευκτη.

Ας πάρουμε τα πράγματα όμως από την αρχή. Πολύ πριν από την Ισπανία του 1550, όπου οι ερευνητές και κυρίως οι απόφοιτοι του Πανεπιστημίου της Salamanca συμβάλλουν καθοριστικά στην κατανόηση του πρωτοεμφανιζόμενου φαινομένου του πληθωρισμού (βλ. Ματθαίου 2001: 31), νομιμοποιώντας την κατεύθυνση του Πανεπιστημίου πέραν της "επιστημονικής μελέτης του θείου" (Davies 1997: 478) έχει ουσιαστικά εγκαθιδρυθεί η σημαίνουσα σχέση αποφοίτων της Ανώτατης Εκπαίδευσης και Αγοράς. Σχέση η οποία προϋποθέτει την ένταξη των πρώτων στην τελευταία και μάλιστα συχνά με ιδιαίτερα προνομιακούς όρους. Οι δομές της απασχόλησης επηρεάζονται αποφασιστικά, για αιώνες, από τη δημιουργία επιστημόνων έτοιμων να ενταχθούν στην παραγωγή, και να αναδιαμορφώσουν ή και να αναπαράγουν τους όρους της, βοηθούμενοι και από το γεγονός ότι το πεδίο "κατασκευής" της επιστημονικής ενίοτε και "ηθικής" ταυτότητας τους, ήτοι το Πανεπιστήμιο κατέχει τη *verita naturae* (με τους όρους του Bacon-βλ. και Ματθαίου 2001: 33) και μαζί το επίσημο *vademecum* συσχέτισης κοινωνικών και νοητικών δομών. Σε αυτή την

πολύσημη σχέσηεδράζεται το κατά Bourdieu "καθεστώς ευγενείας", το οποίο ευνοείται τόσο από την σπανιότητα των τίτλων σπουδών όσο και από τις στρατηγικές προάσπισης τους (των εξεταστικών - επιλεκτικών μηχανισμών προεξαρχόντων⁴). Αυτά μέχρι και κάποιες δεκαετίες πριν.

Ο αιώνας που μόλις τελείωσε ανέτρεψε δραματικά αυτήν την κατάσταση. Στα τέλη της δεκαετίας του '20 θα κάνει στην Ελλάδα την εμφάνιση του ο όρος "ακαδημαϊκός πληθωρισμός", αποτυπώνοντας μια πραγματικότητα που στις επόμενες δεκαετίες θα οδηγήσει σε μια ραγδαία αύξηση της ανεργίας των πτυχιούχων και στη βαθμιαία απώλεια της κοινωνικής δυναμικής του πτυχίου. Σήμερα το 43% των φοιτητών που σπουδάζουν σε σχολές τετραετούς φοίτησης δεν λαμβάνει το πτυχίο του νωρίτερα από τα 6 χρόνια, και ένα ιδιαίτερα μεγάλο ποσοστό δεν εργάζεται για αρκετά χρόνια μετά (παρά μόνο περιστασιακά) ή δεν εργάζεται ποτέ στο αντικείμενο σπουδών του. Αν η εκπαιδευτική έκρηξη της δεκαετίας του '60 έφερε στο προσκήνιο το αίτημα για ισότητα ευκαιριών και θεσμικό άνοιγμα των ακαδημαϊκών τειχών σε όλο και περισσότερους φοιτητές, στη δεκαετία που διανύουμε τα πράγματα δείχνουν αρκετά διαφορετικά. Νέες κεντρικές σημασίες αναδύονται αναφορικά με την "τύχη" των φοιτητών-μελλοντικών αποφοίτων. Οι ίδιες οι παράμετροι της ακαδημαϊκής γνώσης αλλάζουν επηρεάζοντας όχι μόνο τα όρια της ακαδημαϊκής ελευθερίας, αλλά και την ακαδημαϊκή λειτουργία καθαυτή (βλ. Tierney 1993: 143- 160). Μια προσεκτική μελέτη των επιχειρησιακών σχεδίων δράσης διεθνώς (ό,τι δηλαδή συγκροτεί την διαρκή, αν και συχνά μη διακοινωμένη πανεπιστημιακή μεταρρύθμιση) δείχνει ότι όροι όπως η απασχολησιμότητα και η επιχειρηματικότητα (απόλυτα συναφείς με τις κεντρικές σημασίες του τέλους της νεωτερικότητας όπως την ανταγωνιστικότητα και την αποδοτικότητα) τείνουν να αποκτήσουν κεντρική θέση στην ανώτατη εκπαίδευση. Ισχύει όμως το ίδιο για όλους τους πτυχιούχους; Ή για την ακρίβεια τους πτυχιούχους όλων των σχολών;

Δεν αμφισβητεί, νομίζουμε, κανείς το γεγονός ότι το Πανεπιστήμιο είναι καλό να εκπαιδεύει ανθρώπους χωρίς να

αγνοεί το γεγονός ότι προορισμός και δίκαιη επιθυμία τους παραμένει να εργαστούν και ακόμα περισσότερο να εργαστούν στο αντικείμενο που σπούδασαν. Είναι όμως κάτι τέτοιο πια εφικτό; Όταν το 1998 το Harvard Magazine προαναγγέλλει το θάνατο των "ανθρωπιστικών επιστημών", ποιος μπορεί να πείσει ότι η απασχολησιμότητα αφορά και τους φοιτητές των "φτωχότερων σχολών" και όχι μόνον εκείνους των "σχολών αιχμής" (τεχνολογία, management κ. λπ.). Είναι περισσότερο από προφανές ότι η ανισόρροπη και ανισοβαρής ανάπτυξη μεταξύ των επιστημών με σαφή υπεροχή των θετικών, η δημιουργία ενός ενδοσυστημικού εθιμικού δικαίου που προτάσσει την εφαρμοσμένη, χρηστική ad hoc γνώση έναντι της βασικής έρευνας και γνώσης, πλήττει εκείνους ακριβώς τους φοιτητές που θα αναμενόταν να λειτουργήσουν στο μέλλον ως θύλακες αποτροπής της διολίσθησης σε μια εργαλειακή βαρβαρότητα. Η ανεργία αποτελεί ξέον πρόβλημα και όχι συμβατικό άλλοθι για προσχεδιασμένες μεταρρυθμίσεις και μετασχηματισμούς του πεδίου σε κατευθύνσεις που πολύ λίγη σχέση δείχνουν να έχουν με το δικαίωμα των πτυχιούχων στην εργασία. Κι όμως, νέα προτάγματα όπως η προσαρμογή στις τεχνολογικές και οργανωτικές αλλαγές και τα παρελκόμενα-επιγενόμενά τους, όπως η κατίσχυση της διαχειριστικής λογικής έναντι της ακαδημαϊκής διακυβέρνησης (παράδειγμα τα ΕΠΕΑΕΚ), η εισαγωγή των τεχνικών μάρκετινγκ για τη διεύρυνση της "πελατείας" των ιδρυμάτων, η ανάπτυξη διεθνών συνεργασιών με ιδρύματα και επιχειρήσεις με τη μέθοδο του franchising, η συμμετοχή σε επιχειρηματικά consortia θεωρούνται συχνά αυτονόητοι "βοηθοί" της ενίσχυσης της απασχολησιμότητας των πτυχιούχων (βλ. E.C. 1995: 1 & 7). Στην πραγματικότητα όμως δείχνουν μάλλον πυλώνες ανάπτυξης στρατηγικών ακαδημαϊκών ταγών και ερευνητικών συγκυριακών συνασπισμών που ελάχιστη σχέση έχουν με το μέλλον των αποφοίτων των Ιδρυμάτων, στα οποία τυγχάνει να διδάσκουν.

Τίποτα από τα παραπάνω δεν υπαινίσσεται ότι το ελληνικό Πανεπιστήμιο και δη οι Ανθρωπιστικές και Κοινωνικές σπουδές

οφείλουν να γυρίσουν την πλάτη στις νέες εξελίξεις, υιοθετώντας μια ρομαντική στάση και ευνοώντας έναν θεσμικό και οργανωτικό απομονωτισμό. Ιδεολογήματα ακόμα και επιφανών ακαδημαϊκών, που εισηγούνται την οριστική αποσύνδεση του πτυχίου και των Προγραμμάτων Σπουδών από την αγορά εργασίας αγνοούν με προκλητικό τρόπο τον πλέον σημαντικό όρο συγκρότησης του Πανεπιστημίου: τους φοιτητές του. Είναι γεγονός ότι το ελληνικό Πανεπιστήμιο υποχρεώθηκε σε μια εκ νέου "βίαιη μαζικοποίηση" τα τελευταία χρόνια. Μια μαζικοποίηση η οποία εδράζεται σε μια ελκυστική θεώρηση του πτυχίου ως κοινωνικού δικαιώματος όλων. Μια τέτοια θεώρηση εγκαθιδρύει έναν λόγο περί Πανεπιστημίου με εμφανή (μικρο)πολιτική αποβλεπτικότητα, έναν λόγο και μια δράση φιλική για όσους αποβλέπουν στο χύδην πολιτικό όφελος, υπονομεύοντας όμως την ίδια την ακαδημαϊκή λειτουργία στη βάση της. Ένα μαζικοποιημένο Ίδρυμα δεν αποτελεί αυτόχρονα ένα κοινωνικά δίκαιο, ένα δημοκρατικό Ίδρυμα. Ένα Πανεπιστήμιο που καταδικάζει τους αποφοίτους του σε ανεργία και δη εκείνους τους αποφοίτους που προέρχονται από τα λιγότερο προνομιούχα κοινωνικο - οικονομικά στρώματα είναι μάλλον ένα κοινωνικά άδικο Πανεπιστήμιο. Και κυρίως ένα απαξιωμένο Πανεπιστήμιο. Η μαζικοποίηση στην οποία αναφέρθηκα προωθήθηκε χωρίς παράλληλα να διαμορφωθεί μια πολιτική ανάπτυξης που θα ενίσχυε το πανεπιστήμιο με ανθρώπινο δυναμικό, θα μετέλλαζε τις γραφειοκρατικές δομές του, θα εγκαινίαζε νέες πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης, και κυρίως έρευνας, θα ενίσχυε την υλικοτεχνική υποδομή του.

Είναι γεγονός ότι το Πανεπιστήμιο οφείλει να "αυτομαστιγωθεί" για τις ατολμίες διαμόρφωσης ενός λόγου παρεμβατικού (τουλάχιστον σε ό,τι αφορά τις πολιτικές διαχείρισης του ίδιου του εαυτού). Και κυρίως οφείλει να πάψει να στρουθοκαμηλίζει. Υπάρχουν ορισμένα αμετάκλητα ερωτήματα: Θέλουμε τους φοιτητές μας μορφωμένους και εργαζόμενους ή απλά συντυχιακά απασχολήσιμους; Θα πάψουμε να προσεγγίζουμε την αγορά μανιχαϊστικά, είτε ως ευλογία είτε ως κατάρα, θα συμφιλιωθούμε με την ύπαρξη αλλά όχι κατ'

ανάγκη με τις προτεραιότητές της και επενδύοντας στην έρευνα θα προωθήσουμε τις δικές μας; Θα ξεφύγουμε οριστικά από εμβλωματικές λύσεις τύπου ΠΣΕ; Θα αναπτύξουμε δομές, οι οποίες θα επιτρέπουν καταρχήν να απορροφά το Πανεπιστήμιο τους δικούς του πτυχιούχους στις δικές του θέσεις εργασίας αντί να κατακλύζεται από ημιμαθείς υπαλλήλους που δυσχεραίνουν την ίδια την αναπτυξιακή δομή; Θα ενισχύσουμε αποφασιστικότερα τους θεσμούς και τα προγράμματα φοιτητικής κινητικότητας, που πολλαπλασιάζουν τις πραγματικές δυνατότητες απασχόλησης των πτυχιούχων μας σε πολύπλοκα, ανταγωνιστικά και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα; Θα συστηματοποιήσουμε την έμφαση των κοινωνικών και ανθρωπιστικών σπουδών σε τομείς αιχμής όπως το περιβάλλον, η βιοηθική, η ανθρωπολογία υγείας; Θα προωθήσουμε έμπρακτα τη διεπιστημονικότητα, μιώντας παράλληλα τους φοιτητές μας από νωρίς στην έρευνα δράσης και στην έρευνα πεδίου;

Θα δώσουμε επιτέλους έμφαση σε Προγράμματα Πρακτικής Άσκησης, που χωρίς να ενδίδουν παθητικά στις τρέχουσες (ενίοτε και συγκυριακές) προτεραιότητες της αγοράς, συνδέουν λειτουργικά φοιτητές και μελλοντικά πεδία-περιβάλλοντα εργασίας; Θα αφήσουμε πίσω μας την τεχνο-φοβία αξιοποιώντας τις νέες τεχνολογίες (συμπεριλαμβανόμενης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης) και διασυνδέοντάς τις θεματικά με τα δικά μας αντικείμενα (π. χ. πληροφορική για οικοσυστήματα); Θα προωθήσουμε συστήματα μετάβασης από την δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, που θα επιτρέπουν επιτέλους το ακαδημαϊκά αυτόνοτο: Τα Πανεπιστήμια να επιλέγουν τους φοιτητές τους και οι φοιτητές να σπουδάζουν στο αντικείμενο της αρεσκείας τους; Θα αποτρέψουμε την διαρκή ίδρυση τμημάτων και ιδρυμάτων με μόνο κριτήριο την "ανάπτυξη της περιφέρειας", εν είδει στρατοπέδων νεοσύλλεκτων; Expressis verbis είμαστε ικανοί και κυρίως αποφασισμένοι να παρέμβουμε στο πεδίο λήψης των αποφάσεων, στα κέντρα διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής όχι πλέον με γνώμονα τις προσωπικές στρατηγικές και τις σκοπιμότητες των συγκυριακών ομαδώσεων

(policy coalitions)⁵ αλλά με προτεραιότητα το αδιακώβευτο μέλλον των φοιτητών και των πτυχιούχων;

Ο λόγος για το Δημόσιο Πανεπιστήμιο οφείλει τελικά να πάψει να αποτελεί τυχοδιωκτικό μικρο-πολιτικό επιχείρημα που εξυπηρετεί χυδαίες ακαδημαϊκές ίντριγκες, ακόμα και εθελοδοουλικές σκοπιμότητες και να επιστρέψει στην *verita effettuale della cosa*, με τους όρους του Machiavelli. Στην όντως αλήθεια των πραγμάτων: Στους φοιτητές του, στο ακαδημαϊκό παρόν και το εργασιακό τους μέλλον.

Σημειώσεις

- 1 Ο Ψυχοπαίδης εύστοχα επισημαίνει για αυτή τη σχέση: "Το Πανεπιστήμιο δεσμεύεται κανονιστικά από μία αξίωση αποκατάστασης... της σχέσης του προς το κοινωνικό περιβάλλον. Αυτή η δέσμευση είναι αναγκαία κριτική" (Ψυχοπαίδης 1994: 54).
- 2 Το τελευταίο, ας μην ξεχνάμε, από τον Αριστοτέλη έως τον Ιωάννη του Salisbury εθεωρείτο ως υπόθεση τόσο της Παιδείας όσο και της Πολιτείας, ως το ιδιάζον συμφέρον του πολιτικού σώματος (βλ. και Senellart 1997: 35 και Αριστοτέλης: 1279α).
- 3 Για αυτή την κλασική θεώρηση του Κράτους βλ. και Kotrogiannos 1988.
- 4 Για τη λειτουργία των στρατηγικών προάσπισης, αλλά και την ίδια την λειτουργία των ακαδημαϊκών τίτλων ως "τίτλων ευγενείας" με συγκεκριμένη δυναμική εξαργύρωσης βλ. Bourdieu 1996. Για την ελληνική περίπτωση βλ. αναλυτικότερα Παπαδάκης 2002.
- 5 Για την έννοια του policy coalition βλ. αναλυτικότερα Lavdas 1996.

Βιβλιογραφία

- Bourdieu, P. (1996), *The State of nobility* (Oxford, Polity Press).
 Davies, N. (1997), *Europe. A history* (London, Pimlico).
 Delors, J. et al (1996), *Learning. The treasure within* (Paris, ed. UNESCO).
 European Commission (1995), *White Paper: Teaching and Learning. Towards a Learning Society* (Brussels, ed. E. C).
 Kotrogiannos, D. (1988), *La raison d' Etat chez Hobbes et Spinoza*, (Strasbourg,

- Universite de Strasbourg III/αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή).
- Lavdas, K. (1996), *Government- Business Relations in Greece and European Community Membership*. PhD thesis (Manchester, Un. of Manchester).
- Lyotard, F. (1979), *La condition postmoderne* (Paris, Minuit).
- Senellart, M. (1997), *Μακιαβελισμός και κρατική σκοπιμότητα* (Αθήνα, μτφ. Δ. Αθανασάκης, Βιβλιοπωλείον της Εστίας).
- Tierney, W. G. (1993), "Academic freedom and the Parameters of Knowledge", in *Harvard Educational Review*, 63 (2), Summer 1993, σσ. 143-160.
- Αριστοτέλης, Πολιτικά III 6.
- Κλάδης, Δ. (2000), "Αναγκαιότητα νέων στρατηγικών για τα πανεπιστήμια μπροστά στον 21ο αιώνα και στην κοινωνία της γνώσης και της μάθησης", στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Ιστορικό- Συγκριτικές προσεγγίσεις* (Αθήνα, Gutenberg, σσ. 463- 475).
- Παπαδάκης, Ν. (2002), "Χαρισματική ιδεολογία και διαδικασίες μετάβασης από την δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση", στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Επίκαιρα θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης* (Αθήνα, Gutenberg, σσ. 591- 637).
- Πυργιωτάκης, Ι. (2001), "Πανεπιστήμιο και Ιδεολογία στην Ελλάδα", στο Ι. Πυργιωτάκης, επιμ. Ν. Παπαδάκης, *Εκπαίδευση και Κοινωνία στην Ελλάδα* (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 385- 396).
- Τσουκαλάς, Κ. (1998), "Η νέα κοινωνική αλληλεγγύη", στο ΙΣΤΑΜΕ, *Παγκοσμιοποίηση, κράτος- έθνος, κοινωνική αλληλεγγύη, τεχνολογία και πολιτισμός* (Αθήνα, ΙΣΤΑΜΕ, σσ. 189- 209).
- Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (1994), "Στο δρόμο προς την "Κοινωνία της Γνώσης"", στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Ιστορικό- Συγκριτικές προσεγγίσεις* (Αθήνα, Gutenberg, σσ. 487- 517).
- Ψυχοπαίδης, Κ. (1995), "Πολιτική δημοσιότητα και η ιδέα ενός Πανεπιστημίου", στα *Σύγχρονα Θέματα*, τευχ. 56, Ιούλιος - Σεπτέμβριος 1995, σσ. 49- 54.