Το Πανεπιστήμιο στην Εποχή της Ύστερης Νεωτερικότητας και η Προσπάθεια Χειραγώγησης της Ιδεολογικής και Θεσμικής Μεταλλαγής του

Δημήτρης Ματθαίου

Περιληψη

Όλο και πιο συχνά προβάλλεται ο ισχυρισμός ότι οι εκτεταμένες και ριζοσπαστικές αλλαγές στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας που διανύουμε υπαγορεύουν εξίσου σημαντικές αλλαγές στο Πανεπιστήμιο. Στο παρόν άρθρο υποστηρίζεται ότι στη θέση αυτή οι αλλαγές χρησιμοποιούνται στην πραγματικότητα ως δικαιολογία, προκειμένου να νομιμοποιηθεί η μετεξέλιξη του Πανεπιστημίου προς ορισμένη κατεύθυνση –νεοφιλελεύθερου προσανατολισμού– και ότι χρησιμοποιούνται προς τούτο δύο συγκεκριμένες μεθοδεύσεις χειραγώγησης.

Αφετηρία και θεμέλιο της πρώτης αποτελεί η επιλογή ενός συγκεκριμένου τρόπου ανάγνωσης της πραγματικότητας ως αυτόχρημα μοναδικού και η εν συνεχεία ταύτισή του με την ίδια την πραγματικότητα. Συμπληρωματική προς την πρώτη είναι η μεθόδευση του «ερμηνευτικού εξωραϊσμού», η οποία έρχεται να απαμβλύνει τα οχληρά σημεία της συγκεκριμένης ανάγνωσης, να υποβαθμίσει τις κακόσημες πτυχές της λογικής της, να χαμηλώσει τους τόνους της διατύπωσης, να ρετουσάρει κοντολογίς με ερμηνευτικές παρεμβάσεις τη συνολική εικόνα που προκύπτει από τη μονοσήμαντη ανάγνωση. Η αναλυτική μελέτη της διατύπωσης της Διακήρυξης της Μπολόνια, που ακολουθεί, αποκαλύπτει το χαρακτήρα των παραπάνω μεθοδεύσεων.

Τέλος, διερευνάται η αποτελεσματικότητα των μεθοδεύσεων χειραγώγησης της μετε-

ξέλιξης του Πανεπιστημίου στην ελληνική περίπτωση, με αναφορά στον τρόπο με τον οποίο η ελληνική ακαδημαϊκή κοινότητα αντέδρασε στο σκεπτικό της Διακήρυξης και στην επιχειρηματολογία που χρησιμοποιήθηκε για να διασφαλιστεί η συναίνεσή της.

Εισαγωγή

Όλο και πιο συχνά το ζήτημα των εντυπωσιακών αλλαγών που νοηματοδοτούν την αποκαλούμενη εποχή της ύστερης νεωτερικότητας φαίνεται να απασχολεί τη διεθνή αλλά και την ελληνική βιβλιογραφία. Η παγκοσμιοποίηση ως έννοια πολύσημη και όρος συνθηματικός μοιάζει να έχει συνεπάρει την ακαδημαϊκή σκέψη αλλά και τον πολιτικό λόγο. Ως ύβρις και ανάθεμα, ως χίμαιρα ή φαντασίωση, ως έκφραση πολιτικού δυναμισμού ή κοινωνικής προοπτικής, βρίσκεται στο στόμα και στην άκρη της γραφίδας πολλών (Reich, 1991, Dunning, 1993, Waters, 1995, Ohmae, 1996, Hall, Held & McGrew, 1992, Featherstone, Lash & Robertson, 1995, Hall & Gieben, 1992, Βεργόπουλος, 1999). Το ίδιο και η κοινωνία της γνώσης, ως εύσημο κοινωνικής ωριμότητας, ως αγαθό προς ισοκατανομή, ως υπέρτατη επιδίωξη και ως αυτονόητη αξία, χωρίς ερωτήματα και υποσημειώσεις για το είδος της γνώσης ή της κοινωνίας που συνθέτουν το νέο όραμα (Ναξάκης, 1995, Rifkin, 1996, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1992, 1996, Φλουρής & Πασιάς, 2000)· ως μαρτυρία αδιαμφισβήτητη, προβάλλοντας πάντοτε τα μεγαλειώδη επιτεύγματα της νέας τεχνολογίας –η υπολογιστική ισχύς των κομπιούτερ, οι μεγάλες ταχύτητες των ηλεκτρονικών δικτύων επικοινωνίας, η ρομποτική– και της επιστήμης που εισχώρησε στον πυρήνα της ζωής και διεκδικεί ρόλο στη δημιουργία της (Brand, 1987, Νεγρεπόντης, 1995, Δερτούζος, 1998, Rifkin, 1998).

Στην εκπαίδευση, χώρο προβεβλημένο ως το κατ' εξοχήν εργαστήρι των εντυπωσιακών αυτών αλλαγών και ως πρόναος μύησης στα μυστήρια της γνώσης, διερευνώνται επίσης και επιχειρείται να αποτιμηθούν τα αποτελέσματα των γενικότερων εξελίξεων. Μια απλή βιβλιογραφική αναζήτηση στο internet, με λέξεις κλειδιά την εκπαίδευση, την παγκοσμιοποίηση, την κοινωνία της γνώσης κτλ., αποκαλύπτει μέσα από τις χιλιάδες ευρήματα το τεράστιο ερευνητικό ενδιαφέρον.

Όμως, όπως συχνά συμβαίνει με την έρευνα, το ενδιαφέρον αυτό

δεν αποτελεί αποκλειστικά έκφραση της έμφυτης κλίσης του ανθρώπου προς το «ειδέναι», της επιθυμίας του δηλαδή να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τα κοινωνικά, στην προκειμένη περίπτωση και τα εκπαιδευτικά, φαινόμενα. Εκφράζει παράλληλα, και σε σημαντικό βαθμό, την επιθυμία της πολιτικής να χειριστεί τη νέα πραγματικότητα, να τη φέρει στα μέτρα της, να νομιμοποιήσει τις παρεμβάσεις της. Και είναι αυτή ακριβώς η επιθυμία που, όταν δεν επιχειρεί να παγιδέψει την έρευνα, επιδίδεται σε μιαν ιδιότυπη λεηλασία των ευρημάτων της, τα οποία ερμηνεύει κατά το δοκούν, ώστε να τα εντάξει στην επιχειρηματολογία και τα σχέδιά της (Bourdieu, 1994, Μίλλιμπαντ, 1984, Ματθαίου, 1997α, 2000, Weiler, 1983, Streeck, 1987). Το κείμενο που ακολουθεί επιχειρεί να ιχνηλατήσει αυτήν ακριβώς την περιοχή του λυκόφωτος, όπου η πολιτική εισχωρεί στο πεδίο της έρευνας, οικειοποιούμενη τις ακαδημαϊκές φόρμες που θα της επιτρέψουν να είναι πιο αποτελεσματική στους στόχους και στις επιδιώξεις της.

Ισχυρίζομαι συγκεκριμένα ότι, ενώ οι αλλαγές στην εκπαίδευση γενικά και στο Πανεπιστήμιο, με το οποίο ειδικότερα θα ασχοληθώ εδώ, υπαγορεύονται από εξελίξεις στο περιβάλλον του που είναι πράγματι σημαντικές και αξίζει γι' αυτό να μελετηθούν συστηματικά και σε βάθος, οι αλλαγές αυτές επιχειρείται –στο όνομα ακριβώς της ταυτοποίησης των εν λόγω εξελίξεων από την ακαδημαϊκή έρευνα– να χειραγωγηθούν προς μια ορισμένη κατεύθυνση.

Χρησιμοποιούνται προς τούτο συγκεκριμένες μεθοδεύσεις –ένα είδος επικοινωνιακής «δημιουργικής λογιστικής», για να δανειστώ έναν όρο που η ευρηματικότητα του κόσμου των επιχειρήσεων σε ευφημισμούς τον έχει κάνει του συρμού– που στο σύνολό τους αγνοούν, όταν δεν αντιστρατεύονται κιόλας, τόσο τη συσσωρευμένη πολιτική εμπειρία του παρελθόντος όσο και τις βασικές αρχές της συγκριτικής εκπαίδευσης.

Η «μοναδική ανάγνωση» της πραγματικότητας και η χειραγώγηση της αλλαγής στα Πανεπιστήμια

Αφετηρία και θεμέλιο των μεθοδεύσεων αυτών αποτελεί η επιλογή ενός συγκεκριμένου τρόπου ανάγνωσης της πραγματικότητας ως αυτόχρημα μοναδικού και η εν συνεχεία ταύτισή του με την ίδια την πραγματικότητα (Ματθαίου, 1997α). Θα πρέπει να υπογραμμίσω εδώ ότι μια τέτοια πρακτική είναι για τον ακαδημαϊκό χώρο ανοίκεια. Οι εναλλα-

κτικές θεωρήσεις σ' αυτόν, οι οποίες στηρίζονται σε διαφορετικές εννοιολογικές οριοθετήσεις, παραδοχές και υποθέσεις, αποτελούν πολύτιμες προσεγγίσεις που μας επιτρέπουν να κατανοήσουμε καλύτερα τον κόσμο μας και μας οδηγούν, καθώς είναι φυσικό, σε εναλλακτικές αναγνώσεις της πραγματικότητας. Το ποια απ' αυτές είναι η πιο έγκυρη και αξιόπιστη καθορίζεται από τους κανόνες της ερευνητικής μεθοδολογίας, δοκιμάζεται μέσα από τη συστηματική κριτική επεξεργασία τους και αποτιμάται με βάση την ερμηνευτική πληρότητά τους. Η όλη διαδικασία στον ακαδημαϊκό χώρο μοιάζει πολύ με το παιχνίδι της κατασκευής ενός γιγαντιαίου παζλ από απειράριθμες μικρές ψηφίδες, τα δεδομένα μας. Και καθώς εδώ, αντίθετα από ό,τι στο παιδικό παζλ, η τελική εικόνα μάς είναι άγνωστη, κάθε κατασκευή που μοιάζει να διαθέτει μορφή, σχήμα και λογική συγκρότηση είναι κατ' αρχήν, και μόνο προσωρινά, αποδεκτή (Popper, 1972).

Αντίθετα, το ευρύ κοινό είναι πολύ δύσκολο να αντιληφθεί, και πολύ περισσότερο να αποδεχτεί, ότι υπάρχουν περισσότεροι του ενός τρόποι ανάγνωσης της πραγματικότητας και ότι ο καθένας απ' αυτούς οδηγεί σε μια διαφορετική και κατ' αρχήν αποδεκτή αποτύπωσή της. Για το μέσο άνθρωπο μία και μόνο αλήθεια μπορεί να υπάρχει· τα πράγματα δεν μπορεί να είναι άλλοτε έτσι και άλλοτε αλλιώς, ανάλογα με το πώς τα θεωρούμε. Και είναι αυτή ακριβώς η έμφυτη αντίληψη, που επιτρέπει στον πολιτικό να επιλέγει κατά το δοκούν και να παρουσιάζει ως μοναδικά αληθινή μόνο μία από τις εναλλακτικές αναγνώσεις της πραγματικότητας, επικαλούμενος συχνά προς τούτο τη νομιμοποιητική συνηγορία του ακαδημαϊκού που συμμερίζεται τον ίδιο τρόπο ανάγνωσης.

Ας δούμε όμως τώρα πώς η αντίληψη περί της μιας και μοναδικά ορθής ανάγνωσης της πραγματικότητας χρησιμοποιείται στην προώθηση συγκεκριμένης πολιτικής για τα Πανεπιστήμια. Ισχυρίζονται πολλοί ότι τα Πανεπιστήμια πρέπει να αλλάξουν· να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες, στα γενικότερα κοινωνικο-οικονομικά δεδομένα του περιβάλλοντός τους. Επικαλούνται προς τούτο την τεχνολογική έκρηξη με την ισχυρή για την κοινωνία μετασεισμική της ακολουθία· την παγκοσμιοποίηση που αμφισβητεί την κυριαρχία του έθνους-κράτους και την ικανότητά του να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις του (Held, 1990, Cooper, 1996, Hobsbawn, 1997, Hall & Jacque, 1990, Marquand, 1990), την παγκοσμιοποίηση που αναπτύσσει παράλληλα τον πολιτισμικό υβριδισμό και τον αξιακό σχετικισμό (Pieterse, 1995, Robertson, 1995, Jameson, 1984, Ματθαίου, 2001β, Thomson, 1992, Welch, 2001,

Smith, 1995, Usher-Edwards, 1998)· την κοινωνία της γνώσης που επανεκτιμά καθιερωμένες γνωστικές παραδοχές, προσδίδει νέα χαρακτηριστικά στη γνώση και εισάγει εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης και αξιοποίησής της (Ματθαίου, 2000, 2001β, Κλάδης, 2000, Cowen, 1996)· το μετασχηματισμό της παραγωγικής διαδικασίας που απαιτεί από τον εργαζόμενο νέες στάσεις, δεξιότητες, νοοτροπίες και συμπεριφορές (Murray, 1990, Rifkin, 1996, Bell, 1974, Kumar, 1992, Allen, 1992, Apple, 2001). Ισχυρίζονται ότι οι αλλαγές αυτές είναι συγκεκριμένες, προσδιορίσιμες, πρωτόγνωρες, ραγδαίες, ριζοσπαστικές και κυρίως μη αναστρέψιμες, άρα και καταλυτικές για το μέλλον του Πανεπιστημίου.

Μια πρώτη παρατήρηση σ' αυτού του είδους την ανάγνωση της πραγματικότητας, που εμφανίζεται ως αδιαμφισβήτητη, αφορά το χαρακτήρα των αλλαγών. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι αυτές είναι πράγματι εκτεταμένες και σημαντικές. Μερικές μάλιστα είναι ορατές διά γυμνού οφθαλμού, ώστε το νυστέρι της ακαδημαϊκής ανάλυσης να θεωρείται από πολλούς περιττό. Η πραγματική όμως αποτίμηση της σημασίας τους συνολικά και κυρίως ο ακριβής προσδιορισμός τού χαρακτήρα τους, όταν μάλιστα υποστηρίζεται ότι αυτές επιβάλλουν το μετασχηματισμό του Πανεπιστημίου προς ορισμένη κατεύθυνση, οφείλει να συνεκτιμήσει τις ενστάσεις των εναλλακτικών αναγνώσεων, που είναι ήδη γνωστές από τη βιβλιογραφία. Ας δούμε μερικές απ' αυτές ενδεικτικά.

Κατ' αρχάς, ο ακριβής προσδιορισμός και η αναλυτική οριοθέτηση των αλλαγών είναι ως γνωστόν υπόθεση ακαδημαϊκά συμβατική, υπό την έννοια ότι υπακούει στον εκάστοτε «αναγνωστικό κώδικα», στην υιοθετούμενη δηλαδή θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση του θέματος· πολιτικά δε, υπακούει σε σκοπιμότητες και συχνά συνδέεται με διακήρυξη καλών προθέσεων μάλλον παρά με ορθολογικές εκτιμήσεις. Σε πόσες άραγε περιπτώσεις η αγορά, ας πούμε, απέδειξε ότι πραγματικά γνωρίζει τι ακριβώς θέλει από τα Πανεπιστήμια, πέρα από τις συνήθεις γενικόλογες αναφορές της στην ανεπάρκειά τους, που εν πολλοίς υποκρύπτει την πρόθεσή της να μεταφέρει σ' αυτά δικές της ευθύνες για την αποτυχία του οικονομικού συστήματος καθώς και την επιθυμία της να τα εντάξει στη λειτουργία του; (Τσαούσης, 1994, Apple, 1987, Levin & Kelley, 1997, Cowen, 1991)

Κατά δεύτερο λόγο, καμιά από τις σημερινές αλλαγές δεν είναι καινοφανής. Τεχνολογικές εκρήξεις γνώρισε επανειλημμένως ο κόσμος και μάλιστα από τη βιομηχανική επανάσταση και εντεύθεν βρισκόμα-

στε ουσιαστικά μπροστά σε μια αλυσιδωτή αντίδραση νέων τεχνολογικών επινοήσεων. Και το ίδιο ισχύει για το διαρκή μετασχηματισμό της παραγωγικής διαδικασίας και για τη διεύρυνση των διεθνών οικονομικών δραστηριοτήτων (Hirst & Thomson, 1996). Από μιαν άλλη πλευρά, αν και πολλές από τις αλλαγές είναι πράγματι ραγδαίες, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι αυτό δεν αφορά όλους τους τομείς και ότι οι ρυθμοί της αλλαγής δεν παραμένουν σταθεροί μέσα στο χρόνο. Για παράδειγμα, οι νέες τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας, ύστερα από μια εντυπωσιακή κούρσα ανάπτυξης, περνούν ήδη σε μια φάση «επώασης». Παράλληλα, οι αλλαγές αυτές δεν αφορούν όλο τον κόσμο στον ίδιο βαθμό (Ashton & Green, 1996). Αφορούν περισσότερο τον προηγμένο Βορρά από τον αναπτυσσόμενο Νότο· τη Δύση παρά την Ευρωπαϊκή Ανατολή· τις αγγλοσαξονικές χώρες παρά τον υπόλοιπο κόσμο. Παρ' όλα αυτά, με την κυριαρχία της μόνης υπερδύναμης και στον τομέα της παραγωγής και, κυρίως, της διάχυσης της γνώσης, εμφανίζεται ήδη έντονο το φαινόμενο να εκλαμβάνεται ως γενικευμένη τάση κάθε εξέλιξη και προοπτική που την αφορά.

Τέλος, πολύ πιο δύσκολο είναι να τεκμηριωθεί ο ριζοσπαστικός και μη αναστρέψιμος χαρακτήρας των αλλαγών (Green, 1997, Ματθαίου, 2001α). Η πολυδιαφημισμένη παγκοσμιοποίηση, για παράδειγμα, δεν έχει μέχρι τώρα καταφέρει να εξαλείψει τον εθνικισμό και το θρησκευτικό φονταμενταλισμό, που αναζωπυρώθηκαν, ούτε να υποβαθμίσει ουσιαστικά το ρόλο του εθνικού κράτους, το οποίο παραμένει πόλος νομιμοποίησης υπερεθνικών μορφωμάτων και διεθνών οργανισμών. Τον τελευταίο καιρό μάλιστα, σ' αυτό προσέφυγαν ορισμένοι από τους φωστήρες και πρωθιερείς του νεοφιλελευθερισμού για να καλύψουν τις ζημιές οικονομικών μεγαθηρίων, όπως η *France Telecom* και η Αμερικανική Boeing. Το ίδιο εύθραυστη αποδεικνύεται και η κυριαρχία της αγοράς μετά το ενεργειακό φιάσκο στην Καλιφόρνια, τη δυσλειτουργία της *British Rail* και τις λογιστικές ακροβασίες εταιρικών μεγαθηρίων, όπως η *Worldcom*, η *Vivendi* κ.ο.κ., και μετά την επιλεκτική επαναφορά δασμών σε προϊόντα όπως ο αμερικανικός χάλυβας, παρά τις αντιρρήσεις του ΠΟΕ. Όσοι ανιστόρητα βιάστηκαν να μιλήσουν για το τέλος της ιστορίας και της πολιτικής και για τον αδήριτο χαρακτήρα των αλλαγών έχουν ήδη αρχίσει να αναθεωρούν τις απόψεις τους (Fukuyama, 1994, 1999). Η πραγματικότητα είναι τελικά δεκτική περισσοτέρων της μιας αναγνώσεων, ώστε να μη νομιμοποιείται στην περίπτωσή μας η άποψη ότι το Πανεπιστήμιο οφείλει να αλλάξει προς μία και μόνη συγκεκριμένη κατεύθυνση.

Η δεύτερη παρατήρηση αφορά την υποχρέωση προσαρμογής των Πανεπιστημίων στις εξελίξεις – μια λογική, εκ πρώτης όψεως, απαίτηση. Επιτρέψτε μου εδώ μια σύντομη παρενθετική αναφορά από το χώρο της λογοτεχνίας· ένα κριτικό σχόλιο του Μπέρναρντ Σω, που αμφισβητεί την ίδια τη λογική της προσαρμογής: «Ο λογικός άνθρωπος προσαρμόζεται στον κόσμο», μας λέει. «Ο παράλογος επιμένει να προσαρμόσει τον κόσμο στον εαυτό του. Ως εκ τούτου, κάθε πρόοδος εξαρτάται από τον παράλογο άνθρωπο» (Shaw, 1999). Έχω την εντύπωση ότι η ρήση αυτή ταιριάζει απόλυτα και σε οργανισμούς όπως το Πανεπιστήμιο, όταν αυτό τόσες φορές, συχνά κόντρα στη λογική, συνέβαλε στην πρόοδο και την προκοπή του κόσμου. Θεσμοί άλλωστε όπως το Πανεπιστήμιο δεν προσαρμόζονται μόνο· οφείλουν και να κατευθύνουν την αλλαγή. Αλλά ας επανέλθουμε στην υποχρέωση προσαρμογής. Η εμμονή σε μια μονομερή, όπως δείξαμε, ανάγνωση της πραγματικότητας συνεπάγεται λογικά και οδηγεί πολιτικά σε μια ανάλογα μονομερή προσαρμογή του Πανεπιστημίου. Δεν είναι τυχαίο ότι οι πολιτικές κυβερνήσεων όπως της Βρετανίας, των ΗΠΑ, της Ολλανδίας και της Αυστραλίας, οι προτάσεις Διεθνών Οργανισμών όπως του ΟΟΣΑ (OECD, 2001a, 2001b) και της Ε.Ε. (Ε.Ε., 1992, 1994), αλλά και ο λόγος περί Πανεπιστημίου σε άλλες χώρες περιστρέφεται γύρω από τα ίδια ζητήματα (Ματθαίου, 2001β), που στο σύνολό τους απηχούν αυτήν τη συγκεκριμένη ανάγνωση των εξελίξεων στη σύγχρονη εποχή. Παντού, η σύνδεση του Πανεπιστημίου με την αγορά και η βελτίωση της διεθνούς ανταγωνιστικότητας της χώρας, η απασχολησιμότητα των αποφοίτων και η διά βίου εκπαίδευσή τους, που της εξασφαλίζει το συγκριτικό πλεονέκτημα, η απόδοση λόγου και ο σεβασμός των επιθυμιών των καταναλωτών (σπουδαστών και επιχειρήσεων), η διασφάλιση και ο έλεγχος ποιότητας των προσφερόμενων υπηρεσιών βρίσκονται στην ημερήσια διάταξη.

Θα πρέπει στο σημείο αυτό να θυμηθούμε ότι η τεχνική της χειραγώγησης της αλλαγής, που στηρίζεται και επικαλείται τη μονοσήμαντη ανάγνωση της πραγματικότητας και που εισηγείται την υιοθέτηση ενιαίων πολιτικών, δεν είναι νέα (Holmes, 1965). Αρκεί να θυμηθούμε τις πολιτικές εκδημοκρατισμού και ανάπτυξης, εκσυγχρονισμού και εκβιομηχάνισης, που ακολουθήθηκαν χωρίς σχεδόν εξαίρεση κατά τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες και που οδήγησαν στη διεύρυνση του εκπαιδευτικού συστήματος και στο μετασχηματισμό του ιδεολογικού και θεσμικού πλαισίου του. Και τότε, όπως και σήμερα, φαίνεται να παραγνωρίζεται η συσσωρευμένη διεθνής εμπειρία από την αποτυχία

εγχειρημάτων με γενικευμένη εφαρμογή. Φαίνεται να παραβιάζονται ελαφρά τη καρδία θεμελιώδεις αρχές της συγκριτικής εκπαίδευσης, απόσταγμα μακρόχρονου προβληματισμού και συστηματικού ελέγχου. Αρχές που υπογραμμίζουν το διαλεκτικό χαρακτήρα της αλλαγής και το μεγάλο ειδικό βάρος της παράδοσης, τον πολυσχιδή χαρακτήρα και την αναστρεψιμότητα των τάσεων, τις ιδιαιτερότητες του εθνικού και πολιτισμικού χαρακτήρα της κάθε χώρας, την εντυπωσιακή όσο και καταλυτική σημασία του συγκυριακού και του απρόβλεπτου στα ανθρώπινα πράγματα (Καζαμίας, 1965, 1970, 1977, Ματθαίου 1997β).

Σε κάθε περίπτωση, όταν η τεχνική της αναγωγής μιας ορισμένης ανάγνωσης της πραγματικότητας σε μοναδική αποτυγχάνει να χειραγωγήσει την αλλαγή, ρίχνονται στη μάχη της πολιτικής πειθούς οι εφεδρείες. Αξιοποιούνται συμπληρωματικές τεχνικές και μεθοδεύσεις. Μια από τις συνηθέστερες είναι εκείνη που θα αποκαλούσα «ερμηνευτικό εξωραϊσμό». Η συμπληρωματική αυτή τεχνική έρχεται να απαμβλύνει τα οχληρά σημεία της συγκεκριμένης ανάγνωσης, να υποβαθμίσει τις κακόσημες πτυχές της λογικής της, να αναδείξει περιφερειακά στοιχεία της σε κεντρικά, να χαμηλώσει τους τόνους της διατύπωσης, να αντικαταστήσει με άλλες ηπιότερες τις λέξεις και τις φράσεις που δημιουργούν αντιδράσεις: να ρετουσάρει κοντολογίς με ερμηνευτικές παρεμβάσεις τη συνολική εικόνα. Η όλη διαδικασία της Διακήρυξης της Μπολόνια, από τη Σορβόννη έως την Πράγα, αποτελεί ένα ενδιαφέρον παράδειγμα εφαρμογής της εν λόγω τεχνικής, που αξίζει γι' αυτό να εξετάσουμε στη συνέχεια αναλυτικότερα.

Ο «ερμηνευτικός εξωραϊσμός» και η χειραγώγηση της αλλαγής στα Πανεπιστήμια

Το σκεπτικό λοιπόν της Διακήρυξης της Μπολόνια, όπως προκύπτει από τη μελέτη του συνόλου των συναφών επίσημων κειμένων, εντάσσεται σαφώς σε κείνη την ανάγνωση της σύγχρονης πραγματικότητας για την οποία έγινε λόγος προηγουμένως. Μπορεί βέβαια από το ίδιο το σύντομο κείμενο της Διακήρυξης να απουσιάζουν –καθώς είναι αναμενόμενο για τέτοιας υφής κείμενα– αναλυτικά διατυπωμένες, οι σχετικές αναφορές. Ενυπάρχουν εντούτοις στην προπαρασκευαστική έκθεση (background report - Haug & Kirstein, 1999), την οποία έλαβαν υπόψη τους οι υπουργοί και οι λοιποί εκπαιδευτικοί αξιωματούχοι που συνυπέγραψαν τη Διακήρυξη. Στην έκθεση αυτή, κάτω από τη διαπί-

στωση ότι «η ευρωπαϊκή ανώτατη εκπαίδευση εξαναγκάζεται να μάθει να ανταγωνίζεται στις παγκόσμιες αγορές ανώτατης εκπαίδευσης» υιοθετώντας «τεχνικές πληροφόρησης και μάρκετινγκ για την προσέλκυση φοιτητών»· κάτω από την υπενθύμιση ότι «η επιλογή εκ μέρους των φοιτητών [των προσφερόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών] θα αυξηθεί και τα ιδρύματα θα χρειαστεί να δώσουν μεγαλύτερη προσοχή στις ανάγκες τους και στην ικανοποίησή τους»· κάτω από την υπογράμμιση ότι «εισερχόμαστε σ' έναν κύκλο που τον χαρακτηρίζει η εν μέρει "απο-εθνικοποίηση" (de-nationalisation) της ανώτατης εκπαίδευσης και ο περιορισμός της διαθεσιμότητας της "δημόσιας χρηματοδότησής της"»· κάτω από τους απειλητικούς υπαινιγμούς ότι «οι "εκπαιδευτικές υπηρεσίες" είναι πιθανό να συμπεριληφθούν στον επόμενο γύρο διαπραγματεύσεων στο πλαίσιο του Παγκοσμίου Οργανισμού Εμπορίου»· κάτω από τις αναφορές σχετικά με τη «σημαντική ανάπτυξη νέων παροχέων» ανώτατης εκπαίδευσης και τις υποδείξεις για ενίσχυση της ελαστικότητας και προσαρμοστικότητας του συστήματος, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μόνο με «διοικητικά μέτρα, όπως η απάλειψη των κανονιστικών και διοικητικών εμποδίων»· κάτω από τη φρασεολογία περί «συμπράξεων», «απορρύθμισης» και «ανταγωνισμού», κάτω από όλα αυτά, είναι εξαιρετικά δύσκολο να μείνει απαρατήρητη η νεο-φιλελεύθερη ανάγνωση της πραγματικότητας που επικαλείται τις αδήριτες δυνάμεις της παγκοσμιοποίησης και της αγοράς και που ως εκ τούτου θεωρεί τη Διακήρυξη της Μπολόνια ως ένα «μη μεμονωμένο φαινόμενο», αλλά ως ένα γεγονός που αποτελεί «σημείο καμπής στην ανάπτυξη της ευρωπαϊκής ανώτατης εκπαίδευσης» (Haug, 1999).

Αυτή ακριβώς η διάχυτη παρουσία της νεο-φιλελεύθερης ανάγνωσης της πραγματικότητας στο γενικότερο ιδεολογικο-πολιτικό κλίμα της Διακήρυξης εξηγεί ίσως και τους λόγους που στο ίδιο το κείμενό της υπάρχουν σαφή τα ίχνη του «ερμηνευτικού εξωραϊσμού», που προφανή στόχο έχει να την κάνει περισσότερο αποδεκτή. Έτσι, με σκοπό να αποφευχθούν οι αναμενόμενες ιδεολογικο-πολιτικές αντιπαραθέσεις, επιχειρείται, κατ' αρχάς, με τρόπο πολύ προσεκτικό η αποσύνδεσή της από τη νεο-φιλελεύθερη λογική. Είναι εν προκειμένω χαρακτηριστικό ότι, σε αντίθεση με την πρακτική άλλων διεθνών οργανισμών, όπως ο ΟΟΣΑ ή η ίδια η Ε.Ε., η Διακήρυξη αποφεύγει να υποστηρίξει ευθέως ότι η οικονομία αποτελεί τον καθοριστικής σημασίας παράγοντα για τη διαμόρφωση του προτεινόμενου Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης. Η ίδια η λέξη οικονομία απουσιάζει από το λεξι-

λόγιό της. Αναφορές σε έννοιες με οικονομική χροιά, όπως η «απασχολησιμότητα», ο «διεθνής ανταγωνισμός», η «συνολική ανάπτυξη της ευρωπαϊκής ηπείρου» κτλ. ασφαλώς και υπάρχουν στο κείμενο. Αλλά και αυτές εμφανίζονται λεκτικά φτιασιδωμένες, να νοιάζονται πρωταρχικά για το δικαίωμα του ατόμου στην εργασία, για την «κοινωνική και την ατομική πρόοδο» ή για την οικοδόμηση και ενδυνάμωση της «ταυτότητας του Ευρωπαίου πολίτη και για την παροχή σ᾽ αυτόν όλων των αναγκαίων δεξιοτήτων που θα του επιτρέψουν να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της νέας χιλιετίας» (Διακήρυξη της Μπολόνια, 1999).

Στην ίδια αυτή κατεύθυνση, της απάμβλυνσης της εντύπωσης ότι το όλο εγχείρημα της οικοδόμησης του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης εντάσσεται στη γενικότερη νεο-φιλελεύθερη λογική, αποβλέπουν δύο ακόμη ερμηνευτικοί εξωραϊσμοί. Ο πρώτος θέλει το εγχείρημα να έχει πρωταρχικά ευρωπαϊκή προέλευση και ενδιαφέρον· να αποτελεί προϊόν των ευνοϊκών συνθηκών που δημιούργησε η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και των προοπτικών διεύρυνσης και εμβάθυνσης των σχέσεων με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Σε αντίθεση με την προπαρασκευαστική έκθεση, οι αναφορές εδώ στην ανταγωνιστικότητα του διεθνούς περιβάλλοντος της Ευρωπαϊκής Ανώτατης Εκπαίδευσης, στην «απο-εθνικοποίησή» της καθώς και σε πολιτικές απορρύθμισης, που θα αύξαναν την προσαρμοστικότητα του συστήματος προς τις απαιτήσεις της παγκόσμιας αγοράς και τις επιθυμίες των σπουδαστών-καταναλωτών του εκπαιδευτικού προϊόντος, απουσιάζουν εντελώς. Ο δεύτερος εξωραϊσμός, που έρχεται χαρακτηριστικά καθυστερημένα, στην Πράγα (Ανακοινωθέν Πράγας-*Prague Communiqué*), επιχειρεί να αποκηρύξει –αν και με τρόπο όχι ρητό– την εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης, διακηρύσσοντας ότι «η ανώτατη εκπαίδευση πρέπει να θεωρείται δημόσιο αγαθό και ότι είναι και θα παραμείνει δημόσια αρμοδιότητα». Με τρόπο αξιοπρόσεκτο εντούτοις, το κείμενο παραλείπει να αναφερθεί ευθέως στην υποχρέωση κρατικής χρηματοδότησης της ανώτατης εκπαίδευσης, περιοριζόμενο μόνο σε μια υπαινικτική εξίσωση της δημόσιας αρμοδιότητας με κανονιστικές εκ μέρους της παρεμβάσεις (regulations, etc.).

Ο ερμηνευτικός εξωραϊσμός επιχειρείται επίσης και με έναν ακόμη τρόπο. Μετά τη λεκτική υποβάθμιση της οικονομικής διάστασης του εγχειρήματος, η Διακήρυξη επιχειρεί να φέρει στο προσκήνιο και να προβάλλει πτυχές του που η μακρά εμπειρία έχει δείξει ότι τις επικαλείται η πολιτική ρητορική κάθε φορά που χρειάζεται να νομιμοποιη-

θούν ιδεολογικά πολιτικές προτεραιότητες και επιλογές. Για μία ακόμη φορά, η επίκληση των κοινών πνευματικών, μορφωτικών και πολιτισμικών παραδόσεων της Ευρώπης, και η προβολή του οράματος της ανάπτυξης και ενδυνάμωσης «σταθερών, ειρηνικών και δημοκρατικών κοινωνιών» (Διακήρυξη της Μπολόνια) στην Ευρώπη κρίνονται πολιτικά πειστικές σε μια ήπειρο που έχει γαλουχηθεί με τις αξίες και τις αρχές του Διαφωτισμού. Εντυπωσιακή μαρτυρία για τις πραγματικές προθέσεις της επίκλησης αυτής αποτελεί άλλωστε η τύχη που είχε στο τελικό κείμενο της Πράγας η υπόδειξη που περιλαμβανόταν στην έκθεση προς τους υπουργούς στην Πράγα, την οποία ετοίμασε η ομάδα παρακολούθησης των ενεργειών μετά την Μπολόνια (Lourtie, 2001): «Ένα ζήτημα που γίνεται όλο και πιο φανερό καθώς προχωρεί η διαδικασία [της Μπολόνια], αφορά το ποιες από τις αξίες και τις έννοιες που συνδέονται με την ανώτατη εκπαίδευση είναι κοινές ή σε ποια έκταση τις συμμερίζονται οι συνυπογράφουσες χώρες» επισήμαινε η έκθεση, την οποία αγνόησε επιδεικτικά η πολιτική ηγεσία.

Αυτή η προσπάθεια να προβληθεί ο κοινωνικός χαρακτήρας του όλου εγχειρήματος καταφαίνεται επίσης και από τις διαβεβαιώσεις ότι αυτό αποτελεί υπόθεση όλων των δυνάμεων της ευρωπαϊκής κοινωνίας, από τις κυβερνήσεις, που δείχνουν αποφασισμένες να δράσουν άμεσα προς την κατεύθυνση επίτευξης των στόχων της Μπολόνια, τα Πανεπιστήμια, που έχουν «αποδεχτεί την πρόκληση και έχουν ήδη αναλάβει ένα κύριο ρόλο στην οικοδόμηση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης» (Διακήρυξη της Μπολόνια), έως τους φοιτητές που, καθυστερημένα βέβαια, ανακαλύπτεται ότι αποτελούν «πλήρη μέλη της Πανεπιστημιακής Κοινότητας» και ότι, ως εκ τούτου, «πρέπει να συμμετέχουν και να επηρεάζουν την οργάνωση και το περιεχόμενο σπουδών στα Πανεπιστήμια και τα άλλα ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης» (Ανακοινωθέν της Πράγας).

Από μιαν άλλη σκοπιά, η σημασία που αποδίδεται στην αποτελεσματικότητα του επιχειρήματος ότι το εγχείρημα έχει κοινωνικό χαρακτήρα και ότι έχει την αποδοχή της ευρωπαϊκής κοινωνίας φαίνεται και από δύο ακόμη στοιχεία: Το πρώτο αφορά την προβολή που είχε από την πρώτη στιγμή η συνυπογραφή της Διακήρυξης από το σύνολο των ευρωπαϊκών χωρών και όχι μόνο από τα μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το δεύτερο αναφέρεται στις σημειολογικές παραχωρήσεις στις οποίες, στο επίπεδο του δημόσιου λόγου, είναι διατεθειμένη να προχωρήσει η πολιτική ηγεσία. Η συγκριτική αντιπαραβολή των φραστικών διατυπώσεων της Σορβόννης και της Μπολόνια αποκαλύπτει την

προσπάθεια να απαλειφθούν τα οποιαδήποτε δυνάμει σημεία τριβής, χωρίς να θίγεται η ουσία των επιδιώξεων του εγχειρήματος. Έτσι, οι αναφορές της Σορβόννης στην «εναρμόνιση της αρχιτεκτονικής του ευρωπαϊκού συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης» έχουν πλήρως απαλειφθεί, εξαιτίας κυρίως των αντιδράσεων που προκαλεί η ιδέα της σύγκλισης των εκπαιδευτικών συστημάτων, ενώ η ίδια η ιδέα του «συστήματος» έχει αντικατασταθεί από τη χαλαρότερη έννοια του «εκπαιδευτικού χώρου». Αντικατάσταση που μπορεί να είναι επίσης δηλωτική της επιδίωξης να χωρέσουν στην ανώτατη εκπαίδευση –χωρίς όμως ρητή αναφορά σ᾽ αυτούς– οι μη θεσμοθετημένοι «παροχείς», για τους οποίους γίνεται λόγος στην Προπαρασκευαστική Έκθεση της Μπολόνια.

Όμως, περισσότερο εντυπωσιακή είναι η προσπάθεια ερμηνευτικού εξωραϊσμού που στηρίζεται σε μια επιδέξια, αλλά και συνάμα αφελή, υποβάθμιση των προτεινόμενων μεταρρυθμίσεων σε τεχνικά, διαχειριστικού χαρακτήρα ζητήματα. Μας εξηγούν, για παράδειγμα, ότι οι δύο κύκλοι σπουδών –ο προπτυχιακός, διάρκειας τουλάχιστον τριών ετών και με πρωταρχικώς επαγγελματικό προσανατολισμό–, η καθιέρωση συστήματος μεταφοράς πιστωτικών μονάδων, το ευρωπαϊκό σύστημα διασφάλισης ποιότητας κτλ. αποτελούν απλώς τεχνικές ρυθμίσεις, που σκοπό έχουν να προωθήσουν την κινητικότητα φοιτητών και διδασκόντων και να διευκολύνουν τη «συγκρισιμότητα» και «αναγνωρισιμότητα» των πτυχίων σε μια αγορά που η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση τη θέλει ενιαία. Καμιά αναφορά δε γίνεται στις επιπτώσεις που έχουν τα μέτρα αυτά στην ουσία της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης.

Γιατί βέβαια, ένας τριετής κύκλος σπουδών προσανατολισμένος στο επάγγελμα δύσκολα μπορεί να διασφαλίσει τη θεωρητική υποδομή και την εξοικείωση με τα ερευνητικά εργαλεία που αποτελούν βασικά στοιχεία της επιστημονικής συγκρότησης. Δύσκολα μπορεί να διαμορφώσει επίσης τις ολοκληρωμένες προσωπικότητες για τις οποίες σεμνύνονταν από της ιδρύσεώς τους τα Πανεπιστήμια.

Από την άλλη μεριά, ένα πανεπιστήμιο που έχει τα μάτια συνεχώς στραμμένα στην αναγνωρισιμότητα των πτυχίων του από την αγορά δύσκολα μπορεί να επιδοθεί στη βασική έρευνα ή να διατηρήσει ενεργούς επιστημονικούς τομείς και ερευνητικές δραστηριότητες χωρίς αναγνωρίσιμη επαγγελματική αξία. Σε κάθε περίπτωση, η εξάρτησή του αυτή από την αγορά δύσκολα του επιτρέπει να ισχυριστεί ότι είναι σε θέση να απολαμβάνει πλήρη ακαδημαϊκή ελευθερία στην έρευνα και τη διδασκαλία.

Τέλος, η διασφάλιση της ποιότητας δεν αποτελεί μόνο θέμα τεχνικό ή ζήτημα απόδοσης λόγου σε μια ανοιχτή κοινωνία. Θέτει παράλληλα ζητήματα εξουσίας, ανάλογα με το ποιος κινεί τα νήματα των μηχανισμών αξιολόγησης, πιστοποίησης και δημοσιοποίησης της ακαδημαϊκής ιεράρχησης των ιδρυμάτων.

Η αποτελεσματικότητα των μεθοδεύσεων χειραγώγησης της αλλαγής Η περίπτωση της ελληνικής πανεπιστημιακής κοινότητας

Απομένει να αποτιμήσουμε την αποτελεσματικότητα των χρησιμοποιούμενων επικοινωνιακών μεθοδεύσεων: της ανάδειξης δηλαδή μιας συγκεκριμένης ανάγνωσης της πραγματικότητας σε μοναδική και του ερμηνευτικού εξωραϊσμού που τη συνοδεύει. Θα πρέπει από την αρχή να υπογραμμίσουμε το προφανές· ότι δηλαδή η αποτελεσματικότητά τους δεν μπορεί παρά να διαφέρει από χώρα σε χώρα, ανάλογα με τις παραδόσεις και τις επικρατούσες σε καθεμιά γενικότερες πολιτικοοικονομικές και κοινωνικές συνθήκες. Σε χώρες, όπως για παράδειγμα η Αγγλία, όπου οι προπτυχιακές σπουδές έχουν παραδοσιακά διάρκεια τριών ετών, όπου το σύστημα αξιολόγησης των πανεπιστημίων έχει ήδη μια θεσμική παρουσία ετών και όπου η σύνδεση του πανεπιστημιακού έργου με την παραγωγή αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της πολιτικής για την ανώτατη εκπαίδευση, η εκτεταμένη προσφυγή στις μεθοδεύσεις αυτές είναι μάλλον εκ του περισσού. Και το ίδιο θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς, αν και σε διαφορετική κλίμακα, για την Ολλανδία, όπου η αξιολόγηση, οι πολιτικές απορρύθμισης στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι συγχωνεύσεις ιδρυμάτων προηγήθηκαν της Διακήρυξης της Μπολόνια. Αντίθετα, σε χώρες όπως η Ελλάδα και σε διαφορετικό βαθμό η Ισπανία και η Πορτογαλία, στις οποίες η θεσμική παράδοση και το γενικότερο ιδεολογικο-πολιτικό κλίμα δεν ευνοεί τις προτεινόμενες πολιτικές (Ματθαίου, 2001β), οι μεθοδεύσεις αναμένεται να έχουν μικρότερη αποτελεσματικότητα και να απαιτούν την προσφυγή σε πρόσθετα επικοινωνιακά τεχνάσματα.

Θα πρέπει επίσης να διευκρινιστεί ότι η αποτελεσματικότητα των μεθοδεύσεων ποικίλλει επίσης ανάλογα με το πεδίο στο οποίο αναφέρονται. Υπό την έννοια αυτή, το επιχείρημα της συγκρισιμότητας και αναγνωρισιμότητας των πτυχίων μπορεί να αποδειχτεί πειστικότερο, για την καθιέρωση ενός ευρωπαϊκού συστήματος πιστοποίησης της ποιότητας, απ᾽ ό,τι το επιχείρημα περί της ανάγκης σύνδεσης του

Πανεπιστημίου με την αγορά για τον επαναπροσδιορισμό της ακαδημαϊκής ταυτότητάς τους. Τέλος, η αποτελεσματικότητα των μεθοδεύσεων μεταβάλλεται μέσα στο χρόνο, καθώς οι γενικότερες συνθήκες αλλάζουν και μαζί τους το πολιτικό διακύβευμα που υπηρετούν. Για όλους αυτούς τους λόγους, η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των εν λόγω μεθοδεύσεων δεν μπορεί παρά να είναι τοπικά, χρονικά και θεματικά προσδιορισμένη. Για τους ίδιους λόγους, η μελέτη της ελληνικής περίπτωσης που ακολουθεί δεν μπορεί να οδηγήσει σε συμπεράσματα με καθολική ισχύ, αφού αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, αφορά συγκεκριμένες πολιτικές της Μπολόνια και εκφράζει τις θέσεις της πανεπιστημιακής κοινότητας μόνο (για την ακρίβεια των εκπροσώπων της Συνόδου των Πρυτάνεων).

Με αυτό το δεδομένο, η ελληνική περίπτωση παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε ό,τι αφορά τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας των επικοινωνιακών μεθοδεύσεων στην πράξη. Είναι εν προκειμένω χαρακτηριστικό όσο και εντυπωσιακό ότι η κριτική για τη Διακήρυξη της Μπολόνια εστιάζεται από την αρχή στη διάλυση των εντυπώσεων που ο ερμηνευτικός εξωραϊσμός επιχείρησε να δημιουργήσει. Ο εκπρόσωπος της Συνόδου των Πρυτάνεων για τις θετικές επιστήμες δε διστάζει να μιλήσει για την «κυριαρχία της παγκοσμιοποίησης της αγοράς» στο πνεύμα και το γράμμα της Διακήρυξης, αποκαλύπτοντας την ύπαρξη συγκεκριμένης ανάγνωσης της πραγματικότητας πίσω από τη Διακήρυξη. Η παγκοσμιοποίηση και η νεο-φιλελεύθερη ιδεολογία, που υπόσχονται «μια καλύτερη ζωή με τις δελεαστικές της απολαύσεις» και προβάλλουν «… "το μείζον επιχείρημα" ότι τα ιδιωτικο-οικονομικά διαχειριστικά και αναπτυξιακά συστήματα είναι πολύ αποτελεσματικότερα από αυτά του δημόσιου τομέα…» (Ξανθόπουλος, 2001: 4), κρίνεται ότι εμπνέουν και διέπουν το πραγματικό περιεχόμενο της Διακήρυξης. Όλα τα υπόλοιπα «η σωρεία [των] καλοδιατυπωμένων γενικοτήτων... μέσα στις οποίες διαπιστώνουμε ότι επαναλαμβάνονται συχνά ωραίες λέξεις-κλειδιά: κοινωνία της γνώσης, ενιαίος κοινωνικός και μορφωτικός χώρος, ...κοινές αξίες, σταθερότητα και ειρήνη στο σύγχρονο κόσμο...» δεν αποτελούν παρά φραστικές ωραιοποιήσεις της πραγματικότητας, που επιχειρούν να εξωραΐσουν τις πραγματικές προθέσεις των συντακτών της Διακήρυξης, που δεν είναι άλλες από την «επιβολή της αγοράς στην εκπαίδευση» (στο ίδιο: 7). Ίσως σ' αυτή την άμεση όσο και εύστοχη αναγνώριση και αναίρεση του φραστικού εξωραϊσμού της Διακήρυξης να συνέβαλε και η εμπειρία των σχετικών μεταρρυθμίσεων στην Αγγλία, στην οποία, καθώς υποστηρίχτηκε, δόθηκε το «εναρ-

κτήριο λάκτισμα… [για την] ωμή επιβολή των νόμων της ελεύθερης αγοράς και στον κρίσιμο χώρο του Πανεπιστημίου» (στο ίδιο: 5, 6).

Αλλά και το δεύτερο στοιχείο του ερμηνευτικού εξωραϊσμού της Μπολόνια εντοπίζεται, αναλύεται και αντιμετωπίζεται κριτικά. Η εικόνα των τεχνικού χαρακτήρα δομικών μεταρρυθμίσεων που επιχειρεί να διαμορφώσει για τις προτάσεις της δε βρίσκει απήχηση στην ελληνική πανεπιστημιακή κοινότητα. Ο συγκεκριμένος εκπρόσωπός της θέτει τον δάκτυλο επί των τύπων των ήλων· αποκαλύπτει τις πραγματικές επιπτώσεις του εγχειρήματος. «Το προβαλλόμενο μοντέλο του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου μοιάζει να εγκαταλείπει οριστικά την ιστορική έννοια της *Universitas* και να υιοθετεί δομές και λειτουργίες που ίσως προσιδιάζουν σε "επαγγελματοποιημένες γνώσεις", αλλά δεν εκφράζουν την ευρωπαϊκή κουλτούρα για την επιστήμη και την έρευνα» (στο ίδιο: 3). «Το πανεπιστημιακό ιδεώδες, η διαλεκτική ουσία της Παιδείας, η συστηματική ανάπτυξη της αδιάσπαστης ενότητας διδασκαλίας και έρευνας, χωρίς προκαθορισμένους οικονομικούς ή πολιτικούς στόχους, υποβαθμίζονται» (στο ίδιο: 6).

Είναι φανερό ότι η ελληνική ακαδημαϊκή κοινότητα θίγει εδώ χωρίς περιστροφές το κρίσιμο ζήτημα του συστήματος αξιών της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, το οποίο απέφυγαν να αντιμετωπίσουν οι πολιτικοί εκπρόσωποι στην Πράγα. Η ελληνική πανεπιστημιακή κοινότητα μοιάζει να είναι ιδιαίτερα ευαίσθητη σ' αυτά τα ουσιαστικά για το χαρακτήρα του Πανεπιστημίου θέματα, ώστε κανενός είδους ερμηνευτικός εξωραϊσμός να μην επιτρέπεται να τα συσκοτίζει. Κατά τον εκπρόσωπο της Συνόδου των Πρυτάνεων, η ευρωπαϊκή πανεπιστημιακή παράδοση θεωρεί τη γνώση ως ένα συμπαγές σώμα εννοιών, αρχών, θεωριών και μεθόδων έρευνας που επιτρέπουν στον «πανεπιστημιακό απόφοιτο [να] καλύπτει ευρύ φάσμα αυτο-ανανεώσιμων, λόγω της επιστημονικής υποδομής τους, γνώσεων [και να] είναι σε θέση να δημιουργήσει νέα γνώση» (στο ίδιο: 8). Αντίθετα, οι θέσεις της Μπολόνια για μείωση των προπτυχιακών σπουδών, για σύνδεσή τους με την αγορά και για μεγαλύτερη ελαστικότητα στη δομή τους αντιστρατεύονται αυτή την παράδοση. Καθίσταται σαφές ότι η επιχειρούμενη «αφαίρεση θεμελιωδών γνώσεων των επιστημών σε συνδυασμό με τη ρηχή και πρώιμη υπερεξειδίκευση και η αποστήθιση μοντέλων υποκαθιστούν σε μεγάλο βαθμό την απαραίτητη για τον επιστήμονα πλατιά και βαθιά γνώση της ουσίας των προβλημάτων…» (στο ίδιο: 6) υποβαθμίζοντας αναπόφευκτα τα Πανεπιστήμια σε ανώτερες επαγγελματικές σχολές.

Τα αποκαλυπτήρια των επικοινωνιακών μεθοδεύσεων –και μαζί η απόκρουση των επιδιώξεών τους– από την ακαδημαϊκή κοινότητα επεκτείνονται και σε άλλους τομείς. Η αγορά εργασίας είναι ένας απ' αυτούς. «Η διακήρυξη της Μπολόνια επιχειρεί να δημιουργήσει ένα μαζικό, μέσου επιπέδου, εργατικό δυναμικό, μικρού κόστους και περιορισμένης αλλά χρήσιμης για τις άμεσες ανάγκες της αγοράς εργασίας εμβέλειας... καλύπτοντας παράλληλα την αυξημένη ζήτηση του πελάτη-Ευρωπαίου πολίτη για πανεπιστημιακούς τίτλους, έστω και μεταλλαγμένους» (στο ίδιο: 11). Ο χωρισμός των προπτυχιακών από τις μεταπτυχιακές σπουδές είναι μια δεύτερη επικίνδυνη εξέλιξη: Στο προπτυχιακό επίπεδο, αναγνωρίζεται, θα έχουμε «... μια χαμηλής ποιότητας μαζική εκπαίδευση χωρίς πόρους και υποδομές, αποκομμένη αναγκαστικά από το οξυγόνο της βασικής έρευνας και λειτουργικά προσαρμοσμένη στις φθηνότερες και προφανώς αναποτελεσματικότερες μορφές διδασκαλίας», που θα κατασκευάζει «... μια απαίδευτη και βαθύτατα ανασφαλή πλειοψηφία φτηνού εργατικού δυναμικού, χωρίς ουσιαστικές δυνατότητες αλλαγής επαγγελματικού επιπέδου ή αντιστάσεων στη συνεχή υποβάθμιση των δημοκρατικών της δικαιωμάτων». Αντίθετα, στο μεταπτυχιακό επίπεδο «... συγκροτούνται τα "κέντρα αριστείας", με αυστηρή επιλογή φοιτητών από τους έχοντες και κατέχοντες», διευρύνοντας έτσι περαιτέρω την «ανισότητα της πρόσβασης στην επιστημονική γνώση» (στο ίδιο: 6, 7). Για πολλούς στην ελληνική ακαδημαϊκή κοινότητα, όλες αυτές οι δομικές μεταρρυθμίσεις αποβλέπουν ουσιαστικά στη μετάθεση των οικονομικών βαρών για την ανώτατη εκπαίδευση από το κράτος στον αποδέκτη του μορφωτικού και ερευνητικού αγαθού – επιχειρήσεις και φοιτητές.

Την οπτική και τις θέσεις αυτές δεν υιοθετούν ασφαλώς όλοι στην ακαδημαϊκή κοινότητα. Ήδη, στην ίδια συνδιάσκεψη, ο εκπρόσωπος της Συνόδου των Πρυτάνεων για τις θεωρητικές επιστήμες εκφράζει μια διαφορετική άποψη για ορισμένες από τις προτάσεις της Διακήρυξης. Σχετικά με το επίμαχο θέμα της διάρκειας των προπτυχιακών σπουδών, για παράδειγμα, η θέση του είναι σαφώς διαφοροποιημένη: «Χωρίς να μπορεί να αποκλεισθεί εξ υπαρχής η πιθανότητα περιορισμού του χρόνου σπουδών σε προπτυχιακό επίπεδο, αν αυτό αποδειχθεί ότι εξυπηρετεί την επαγγελματική αποκατάσταση των πτυχιούχων, τη δυνατότητα και την ευκολία αλλαγής κατεύθυνσης σπουδών, την κινητικότητα εντός και εκτός των ΑΕΙ της χώρας κτλ., μπορεί μελλοντικά να συζητηθεί αφού προηγουμένως αντιμετωπισθούν τα προβλήματα...» (Μπαμπινιώτης, 2001: 5).

Ανεξάρτητα πάντως από τις διαφορές επί της ουσίας των προτάσεων, ο τρόπος θέασης και ανάλυσης της όλης διαδικασίας από τη μεριά της ακαδημαϊκής κοινότητας αποδεικνύει ότι οι μεθοδεύσεις νομιμοποίησης και εξωραϊσμού των προτάσεων ελάχιστα πειστικές φάνηκαν να είναι.

Η αναποτελεσματικότητα των μεθοδεύσεων αποδεικνύεται τέλος και από τον απολογητικό τόνο των κυβερνητικών παραγόντων που συμμετείχαν στη διαδικασία διατύπωσης της διακήρυξης. Αφού οι φραστικοί εξωραϊσμοί του ιδίου του κειμένου αποδεικνύονται ελάχιστα πειστικοί, οι παράγοντες αυτοί νοιώθουν την ανάγκη να ρίξουν το βάρος τους –το οποίο ενισχύει η ενεργός συμμετοχή τους σε όλες τις φάσεις διαπραγμάτευσης και διαμόρφωσης του τελικού κειμένου, άρα και η από πρώτο χέρι γνώση των πραγματικών επιδιώξεων και του αυθεντικού νοήματος της Διακήρυξης– προς την κατεύθυνση ενίσχυσης της σχετικής επιχειρηματολογίας, προσφεύγοντας εντούτοις σε αυτές τις ίδιες μεθοδεύσεις που αποδείχτηκαν αναποτελεσματικές. Έτσι, υιοθετείται η μία και μοναδική ορθή ανάγνωση της πραγματικότητας και θεωρείται ως εκ τούτου ότι «οι στόχοι της Διακήρυξης της Μπολόνια συγκροτούν ένα πλαίσιο **ώριμων αναγκαιοτήτων** (η έμφαση στο κείμενο) για την ευρωπαϊκή ανώτατη εκπαίδευση σήμερα»· ένα πλαίσιο που συνιστά «ιστορική πρόκληση» αλλά και «ιστορική ευκαιρία». Επιχειρείται συνάμα ο εξορκισμός της νεο-φιλελεύθερης ιδεολογίας, η οποία στην ουσία διέπει την ανάγνωση αυτή. «Η ευρωπαϊκή ανώτατη εκπαίδευση» υποστηρίζεται, «θα πρέπει να προτάξει το δικό της μοντέλο απέναντι στο μοντέλο υποταγής της ανώτατης εκπαίδευσης στους κανόνες του κέρδους και της εμπορευματοποίησης, απέναντι στο μοντέλο του άκριτου και αλόγιστου ασφυκτικού εναγκαλισμού της ανώτατης εκπαίδευσης από τα πλοκάμια της σύγχρονης τεχνολογίας, που και αυτός ο εναγκαλισμός αποσκοπεί στην εξυπηρέτηση των στόχων του κέρδους και της εμπορευματοποίησης της γνώσης» (Κλάδης, 2001: 21).

Και επειδή υπάρχει πάντοτε η περίπτωση η επιχειρηματολογία που στηρίζεται σε μοναδικά ορθές αναγνώσεις της πραγματικότητας και σε φραστικούς ιδεολογικούς εξορκισμούς να αποδειχτεί ελάχιστα πειστική, υπάρχουν και εδώ οι ερμηνευτικοί εξωραϊσμοί που επικαλούνται «τις ζωντανές αξίες και αρχές της ευρωπαϊκής ανώτατης εκπαίδευσης που στηρίζονται στο τρίπτυχο "ακαδημαϊκό ήθος και ακαδημαϊκή ελευθερία", "δημοκρατία" και "ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση για όλους τους πολίτες ανεξάρτητα από ηλικία

και κοινωνική προέλευση"» (στο ίδιο: 21)· ή που μεταμορφώνουν μια δρομολογημένη και προδιαγεγραμμένη πολιτική διαδικασία σε έναν *a la carte* «διάλογο ζωντανό» μεταξύ εταίρων, «μέσα από τον οποίο ο καθένας προσπαθεί να αναλύσει δεδομένα, να εντοπίσει προβλήματα, να επισημάνει πιθανούς κινδύνους και εν τέλει να συμβάλει στη διαμόρφωση ενός αποτελέσματος που θα αποφέρει τα μέγιστα δυνατά οφέλη στην κάθε χώρα χωριστά αλλά και στην Ευρώπη ως σύνολο» (στο ίδιο: 15).

Επιμύθιο

Συντρέχουν πράγματι σοβαροί λόγοι μετασχηματισμού του ιδεολογικού και θεσμικού χαρακτήρα των Πανεπιστημίων. Αντίθετα όμως με τα όσα υποστηρίζονται, η κατεύθυνση της αλλαγής δεν μπορεί να είναι μονοσήμαντη και ενιαία. Γιατί ούτε οι γενικότερες αλλαγές είναι ενιαίες ούτε και είμαστε σε θέση να τις αποτιμήσουμε με ακρίβεια. Οι αναγνώσεις της πραγματικότητας που εμφανίζονται ως μοναδικές και οι ερμηνευτικοί εξωραϊσμοί που τις συνοδεύουν είναι για τούτο εκ του πονηρού. Και είναι δουλειά της ακαδημαϊκής κοινότητας, η οποία καλείται μάλιστα μαζί με τις δικές της να άρει και τις αμαρτίες άλλων, αντί να «συμμορφωθεί προς τις υποδείξεις», να επιδοθεί στο κύριο έργο της που είναι ο κριτικός έλεγχος θέσεων, πολύ περισσότερο όταν οι θέσεις αυτές έχουν αρχίσει επικινδύνως να προβάλλονται ως δόγματα και προφητείες για την πορεία των Πανεπιστημίων προς το αύριο. Και είναι ασφαλώς παρήγορο ότι η ακαδημαϊκή κοινότητα, όπως έδειξε η μελέτη της ελληνικής περίπτωσης, είναι διατεθειμένη να ασκήσει τον έλεγχο αυτό.

Βιβλιογραφία

Βεργόπουλος, Κ. (1999), *Παγκοσμιοποίηση. Η μεγάλη Χίμαιρα*, Αθήνα, Νέα Σύνορα.

Δερτούζος, Μ. (1998), *Τι μέλλει γενέσθαι. Πώς ο νέος κόσμος της πληροφορίας θα αλλάξει τη ζωή μας*, Αθήνα, Νέα Σύνορα.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1992), *Λευκό Βιβλίο για την οικονομία: Ανάπτυξη, ανταγωνιστικότητα, απασχόληση. Οι προκλήσεις και η αντιμετώπισή τους για τη μετάβαση στον 21ο αιώνα*, Λουξεμβούργο.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (έκθεση Μπάγκεμαν) (1994), *Η Ευρώπη και η Κοινωνία της Πλανητικής Πληροφορίας*, Λουξεμβούργο.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1995*), Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και κατάρτιση: Διδασκαλία και μάθηση. Προς την κοινωνία της γνώσης*, Λουξεμβούργο.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1996), *Πράσινη Βίβλος: Ζωή και εργασία στην κοινωνία των πληροφοριών. Πρώτα ο άνθρωπος.* Βρυξέλλες, Com (96), 389 τελικό.

Hobsbaum, E.J. (1997), *Η εποχή των άκρων*, Αθήνα, Θεμέλιο.

Καζαμίας, Α. (1965), *Tradition and change in education. A comparative study*, New York, Trentice Hall.

Καζαμίας, Α. (1970), "Woozles and wizzles in the methodology of comparative education", στο *Comparative Education Review*, Vol. 14.

Καζαμίας, Α. (1997), "Intellectual and ideological perspectives in comparative education: An interpretation", στο *Comparative Education Review*, Ιούνιος - Οκτώβριος.

Κλάδης, Δ. (2000), "Αναγκαιότητα νέων στρατηγικών για τα Πανεπιστήμια μπροστά στον 21ο αιώνα και στην κοινωνία της γνώσης και της μάθησης", στο Μπουζάκης, Σ. (επ.), *Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις (τιμητικός τόμος για τον Α.Μ. Καζαμία)*, Αθήνα, Gutenberg.

Κλάδης, Δ. (2001), «Η Διακήρυξη της Μπολόνια και η πορεία προς τη Σύνοδο Κορυφής των Υπουργών Παιδείας το Μάιο του 2001 στην Πράγα». Επεξηγηματικό κείμενο στο Διεθνές Συνέδριο του ΥΠΕΠΘ με θέμα: Η Διακήρυξη της Μπολόνια και η Ελληνική Προσέγγιση, Αθήνα.

Ματθαίου, Δ. (1997α), «Πραγματικότητα και εκπαιδευτική πολιτική. Απεικασμάτων έλεγχος συγκριτικός και επιστημολογικός», στο *Εκπαιδευτικά*, τεύχος 43, Αθήνα.

Ματθαίου, Δ. (1997β), *Συγκριτική σπουδή της εκπαίδευσης. Θεωρήσεις και ζητήματα*, Αθήνα.

Ματθαίου, Δ. (2000), «Παγκοσμιοποίηση, κοινωνία της γνώσης και διά βίου εκπαίδευση. Οι νέες ορίζουσες του εκπαιδευτικού έργου», στο *Νέα Παιδεία*, τεύχος 93, Αθήνα.

Ματθαίου, Δ. (2001α), «Συγκριτική σπουδή των εκπαιδευτικών τάσεων: Οι επιστημολογικές παραδοχές της κλασικής ιστορικής προσέγγισης και η σημασία τους στην εκπαιδευτική πολιτική» στο Μπουζάκης, Σ. (επ.), *Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ*, Αθήνα, Gutenberg.

Ματθαίου, Δ. (2001β), *Το πανεπιστήμιο στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας. Συγκριτική μελέτη της ιδεολογικής και θεσμικής μεταλλαγής του*, Αθήνα.

Μίλλιμπαντ, Ρ. (1984), *Το κράτος στην καπιταλιστική κοινωνία*, Αθήνα, Πολύτυπο.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2001), «Διακήρυξη της Μπολόνια για τη σύγκλιση των Ευρωπαϊκών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης», εισήγηση σε διεθνές

συνέδριο του ΥΠΕΠΘ με θέμα «Η Διακήρυξη της Μπολόνια και η ελληνική προσέγγιση», Αθήνα.

Μπουζάκης, Σ. (2001), «Επιστημολογικά παραδείγματα στη συγκριτική παιδαγωγική: Σύγχρονες τάσεις» στο Μπουζάκης, Σ., *Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ*, Αθήνα, Gutenberg.

Ναξάκης, Χ. (1995), *Οι βιομηχανίες της γνώσης και της πληροφορίας. Κριτική της κοινωνίας της πληροφορίας*, Αθήνα, Εναλλακτικές Εκδόσεις.

Νεγρεπόντης, Ν. (1995), *Ψηφιακός κόσμος*, Αθήνα, Καστανιώτης.

Ξανθόπουλος, Θ. (2001), *Παγκοσμιοποίηση της αγοράς, Ευρωπαϊκός χώρος ανώτατης εκπαίδευσης και Διακήρυξη της Μπολόνια*, Αθήνα.

Rifkin, J. (1996), *Το τέλος της εργασίας και το μέλλον της*, Αθήνα, Νέα Σύνορα.

Rifkin, J. (1998), *Ο αιώνας της βιοτεχνολογίας. Γενετικό εμπόριο και η αυγή του θαυμαστού καινούργιου κόσμου*, Αθήνα, Νέα Σύνορα.

Τσαούσης, Δ. (1994), «Ζητήματα της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην προοπτική της σύγχρονης εθνικής και ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής», στο Τσαούσης, Δ. (επ.) *Πανεπιστήμιο και οικονομία στις αναπτυσσόμενες και αναπτυγμένες χώρες*, Αθήνα, Gutenberg.

Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (2000), «Στο δρόμο προς την "κοινωνία της γνώσης": Ποιο ερώτημα έχει την πιο μεγάλη αξία; Εκείνο της "γνώσης" ή αυτό της "κοινωνίας";», στο Μπουζάκης, Σ. (επ.) *Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις (τιμητικός τόμος Α.Μ. Καζαμία)*, Αθήνα, Gutenberg.

Allen, J. (1992), "Post-industrialism and post-fordism", στο Hall, St., Held, D. & McGrew, T. (eds), *Modernity and its futures*, Cambridge, Open University Press/Polity Press.

Apple, M. (1987), "Forward" στο Lankshear C. & Lowel M., *Literacy, schooling and revolution*, London, Falener.

Apple, M. (2001), "Comparing neo-liberal projects and inequality in education", στο *Comparative Education*, Vol. 3, No 4.

Ashton, D. & Green, F. (1996), *Education training in the global economy*, London, Elgar.

Bell, D. (1974), *The coming of post-industrial society*, London, Heinemann.

Bourdieu, P. (1994), *Language and symbolic power*, Cambridge, Polity Press.

Brand, St. (1987), *The Media Lab: Inventing the Future at MIT*, New York, Viking Press.

Cooper, R. (1996), *The post-modern state and the world order*, London, Demos.

Cowen, R. (1991), "The management and evaluation of the entrepreneurial University: The case of England", στο *Higher Education Policy*, Vol. 4, No 3.

Cowen, R. (1996), "Performativity, post-modernity and the university", *Comparative Education*, Vol. 32, No 2.

Dunning, J.H. (1993), *Multinational Enterprises and the Global Economy*, Wokingham, Addison - Wesley.

Featherstone, M., Lash, S. & Robertson, R. (eds) (1995), *Global Modernity*, London, Sage.

Fukuyama, Fr. (1994), "Reflections on the end of history. Five years later", στο Burns, T. (ed.), *After history: Francis Fukuyama and his critics*, Lanham M.D., Rowman, Littlefield.

Fukuyama, Fr. (1999), "Second thoughts: The last man in a bottle", στο *National Interest*, summer issue.

Green, A. (1997), *Education, Globalization and the Nation State*, London, MacMillan Press.

Hall & Jacque (eds) (1990), *New Times. The Changing Face of Politics in the 1990s*, Lawrence & Wishart/Marxism Today, London.

Hall, St. (1990), "The meaning of New Times" στο Stuart Hall & Martin Jacques, *New Times. The changing Face of Politics in the 1990s*, London, Lawrence & Wishart.

Hall, St. & Grieben, B. (eds) (1992), *Formations of modernity*, Cambridge, Open University Press/Polity Press.

Hall, St., Held D. & McGrew, T. (eds) (1992), *Modernity and its futures*, Cambridge, Open University Press/Polity Press.

Haug, G. & Kirstein, J. (1999a), *Trends in learning structures in higher education [in Europe]*, (Background Report for the Bologna meeting of ministers of education and leaders of the higher education community), www.rks.dk.

Haug, G. (1999b), "Visions of a European future: Bologna and beyond", keynote address at the 11th EAIE Conference, Maastricht.

Held, D. (1990), "The Decline of the Nation State", στο *New Left Review*, July/August.

Hirst, P. & Thomson, G. (1996), *Globalization in question*: *The international economy and possibilities of governance*, Cambridge, Polity Press.

Holmes, B. (1965), *Problems in Education. A Comparative Approach*, Routledge & Kegan Paul, London.

Jameson, F. (1984), "The cultural Logic of Capital" στο *New Left Review*, 146, July/August.

Kumar, K. (1992), "New theories of industrial societies", στο Brown, P. & Lander, H. (eds), *Education for economic survival*, London, Routledge.

Levin, H.M. & Kelley, C. (1997), "Can education do it alone?" στο Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, Ph. & Wells, A.S. (eds), *Education, Culture, Economy, Society*, Oxford, Oxford University Press.

Lourtie, P. (2001), *Furthering the Bologna Process. Report to the ministers of education of the signatons countries*, Prague.

Marquand, D. (1990), "The Irresistible Tide of Europeanisation", στο *New Left Review*, 205-221, July/August.

Mattheou, D. (1998), "Localizing the global: The changing shape of educational politics" στο Kazamias, A. & Spillone, M. (eds), *Education and the*

structuring of the European space. North - South, centre - periphery, identity - otherness, Athens, Seirios.

McGrew, A. (1992), "A global society?", στο Hall, St., Held D. & McGrew, T. (eds) (1992), *Modernity and its futures*, Cambridge, Open University Press/ Polity Press.

Murray, R. (1990), "Fordism and Post-Fordism" στο Stuart Hall and Martin Jacques, *New Times. The changing Face of Politics in the 1990s*, London, Lawrence & Wishart.

OECD/CERI (2001a), *The well-being of Nations. The Role of Human and Social Capital*, Paris.

OECD (2001b), *Knowledge, Work Organization and Economic Growth* (Labour Market and Social Policy Occasional Paper No 50) Paris.

Ohmae, K. (1996), *The end of the Nation State: The rise of regional economies*, London, Harper - Collins.

Pieterse, J.N. (1995), "Globalization as Hybridization", στο M. Featherstone, S. Lash & R. Robertson (eds), *Global Modernity*, London, Sage.

Popper, K. (1972), *Conjectures and Refutations. The Growth of Scientific Knowledge*, Routledge & Kegan Paul, London.

Reich, R. (1991), *The Work of Nations: A blueprint for the Future*, New York, Vintage.

Robertson, R. (1995), "Globalization: Time, Space and Homogenity - Heterogenity" στο M. Featherstone, S. Lash & R. Robertson (eds), *Global Modernity*, London, Sage.

Shaw, B. (1999), "Reason", στο *Oxford Dictionary of Quotations*, 498:2.

Smith, A.D. (1995), *Nations and Nationalism in the Global Era*, Cambridge, Polity Press.

Streeck, W. (1987), "Skills and limits of neoliberalism: The enterprise of the future as a place of learning", στο *Work, employment and society*, Vol. 3, No 1.

Thomson, K. (1992), "Social pluralism and post-modernity", στο Hall, St., Held, D. & McGrew, T. (eds), *Modernity and its futures*, Cambridge, Open University Press/Polity Press.

Usher, R. & Edwards, R. (1994), *Postmodernism and Education: Different Voices, Different Worlds*, London, Routledge.

Waters, M. (1995), *Globalization*, London, Routledge.

Weiler, H. (1983), "Legalization, expertise and participation: Strategies of compensatory legitimation in educational policy" στο Comparative *Education Review*, Vol. 27, No 2.

Welch, A. (2001), "Globalization, post-modernity and the state: comparative education facing the third millenium", στο *Comparative Education*, Vol. 37, No 4.

Abstract

It is widely accepted that extensive and rapid changes in all sectors of contemporary life have been taking place over the last two decades. Academic research has been looking into this phenomenon in an attempt to understand and interpret it, while political discourse has been rife with policy proposals of how to manage it effectively. In this context, education and the University in particular have been the focus of a controversy over the Universities new role and its institutional future. Although the paper considers this controversy to be quite legitimate, as the University has to respond to the challenges of late modernity and change itself, it makes out the case that many policy makers across Europe deliberately misuse the academic discourse in an attempt to steer the University towards a certain pre-specified direction. To that end they employ a number of techniques – a kind of "creative accounting", to borrow a contemporary term from the market place. The paper investigates two of those techniques and examines their effectiveness in the context of the Greek academic community and its position *vis-à-vis* the Bologna Declaration.

The first of those techniques is based on the epistemological assumption that there is a single, unique and indisputable way to understand and describe reality – parenthetically, an assumption frequently made by the layman. In this sense contemporary changes are presented as being concrete, definite, unprecedented, rapid and radical and above all as irreversible and irrevocable and hence as determinative of the future of the University which has, therefore, to succumb to the call of events. The paper looks into the truthfulness of these assertions and challenges both the epistemological assumption of a single and unique understanding of reality and each one of the characteristics attributed to contemporary change. It thus reveals the shortcomings of the thesis that there is only one way in which the University could and should change and at the same time it discloses its real character as a purely legitimizing instrument of predetermined policies.

The second technique relies mainly on verbal ornamental codings –hushing up, de-contextualization, dilative interpretation, depreciation of policy repercussions etc.– which aim to gloss over the weaknesses of other techniques. Thus, in the case of the Bologna Declaration direct reference to the economy or to the neo-liberal principles that pervade it is avoided; the common cultural heritage of the European countries is called upon and the social character of the proposed higher education space is underlined; the proposed

institutional reforms are presented as being of a purely technical character and as leaving all fundamental intellectual traditions of the University intact.

Finally, the reaction to the Bologna Declaration on the part of the Greek University rectors is studied and conclusions are drawn as to the factors that have limited the political effectiveness of the above mentioned techniques in Greece.