

ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η περίπτωση των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΤΕΙ)

Ηλίας Ι. Νικολόπουλος, καθηγητής ΤΕΙ Χαλκίδας

1. Ο ιδεολογικός και κοινωνικός ρόλος της εκπαίδευσης

Ο κοινωνικός ρόλος της εκπαίδευσης συνίσταται αφ' ενός στο να παρέχει τις απαραίτητες γνώσεις και, αφ' ετέρου, να καλλιεργεί τις αναγκαίες δεξιότητες ώστε ο εκπαιδευόμενος να μπορεί να λειτουργεί στα πλαίσια του υφιστάμενου και διαμορφούμενου καταμερισμού της εργασίας. Ταυτόχρονα, η εκπαίδευση, περισσότερο η γενική και λιγότερο η τεχνικοεπαγγελματική, ενσταλάζει στους εκπαιδευόμενους την κυρίαρχη ιδεολογία όπως και τις καθιερωμένες αξίες και τα πρότυπα συμπεριφοράς. Συνεπώς, ανάμεσα στις δύο αυτές διαδικασίες και λειτουργίες υπάρχει στενή σχέση και αλληλεξάρτηση¹.

Στόχος των πλευρών αυτών της εκπαιδευτικής λειτουργίας είναι η εξασφάλιση της διαδικασίας της διευρυμένης αναπαραγωγής με άτομα κατάλληλα εκπαιδευμένα από άποψη ιδεολογίας και δεξιοτήτων ώστε αυτή να πραγματοποιείται δίχως κωλύματα. Στο σημείο αυτό επιβάλλεται να τονιστεί ο αντιφατικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα στη σύγχρονη κοινωνία η επιστήμη και η τεχνολογία διαδραματίζουν άμεσα, και σε διευρυνόμενη κλίμακα, παραγωγικό ρόλο. Δηλαδή, η επιστήμη και η τεχνολογία εφαρμόζουν σήμερα ταχύτητα κάθε πρόοδο της θεωρίας και ασκούν σαφώς πρακτική κοινωνική λειτουργία εξυπηρετώντας τις κοινωνικές ανάγκες όπως αυτές διαμορφώνονται στα πλαίσια της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας. Για να μπορούν συνεπώς τα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα να λειτουργούν ως μηχανισμοί παραγωγής γνώσης και τεχνογνωσίας πρέπει να εξασφαλίζουν αρκετά περιθώρια ανεξαρτησίας έναντι της πολιτικής εξουσίας, γιατί μονάχα στη βάση αυτή τα ΑΕΙ και τα ΤΕΙ είναι σε θέση να λειτουργούν τόσο ως μηχανισμοί μετάδοσης της γνώσης και αναπαραγωγής του ανθρώπινου επιστημονικού δυναμικού όσο και ως

1. Επίσης, βλ. Γιάννης Μηλιός, *Εκπαίδευση και εξουσία*, έκδοση 4η, εκδόσεις Κριτική, Αθήνα, 1993, σσ. 14-18 και Δήμος Βεργής, Ομάδας Εργασίας, *Τι είναι Πανεπιστήμιο, τι είναι πτυχιούχος. Στοιχεία για το Ελληνικό Πανεπιστήμιο*, Εκδοτική Ομάδα «Εργασία», Αθήνα, 1975, σσ. 7-31.

φορείς, κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις και συνθήκες, αμφισβήτησης, τουλάχιστον μερικά, της κυρίαρχης γνώσης και παραγωγής της κριτικής σκέψης μέσω της διαλογικής και δημιουργικής διδασκαλίας και έρευνας². Άλλωστε, είναι γνωστό, από γενικότερη άποψη, ότι το σχολείο διαδραματίζει ταυτόχρονα καταναγκαστικό και απελευθερωτικό ρόλο³. Έτσι, σε όλες τις εποχές διατρέχεται από τις δύο αυτές αντίθετες τάσεις με επικρατούσα τότε τη μία και τότε την άλλη ανάλογα με το βαθμό ανάπτυξης της ταξικής πάλης στο κοινωνικό και ιδεολογικό πεδίο ή ανάλογα με το ποια τάξη επικρατεί κοινωνικά και ιδεολογικά.

Το στοιχείο, πάντως, που διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι το ορθολογικό, γιατί η εκπαίδευση από την ίδια της τη φύση προάγει τη γνώση και μάχεται τον ανορθολογισμό ο οποίος συμφύεται με την άγνοια και το σκοταδισμό διαφόρων ιδεολογικών φορέων και μηχανισμών όπως, για παράδειγμα, της Εκκλησίας. Επομένως, η εκπαιδευτική διαδικασία είναι στενά συνυφασμένη με τον εξορθολογισμό του εκπαιδευομένου.

Η γρήγορη εξέλιξη της επιστήμης και της τεχνολογίας στις σημερινές συνθήκες, αυξάνοντας καθοριστικά τη σημασία της παραγωγής γνώσης, έρχεται να επανατοποθετήσει τις σχέσεις των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και της κοινωνίας σε νέες βάσεις⁴. Στα πλαίσια αυτά ο ρόλος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποκτά νέα διάσταση διότι συμμετέχει πλέον σε μαζική κλίμακα στην κατάρτιση, μέσω της παροχής νέας γνώσης, εξειδικευμένης εργασιακής δύναμης ώστε αυτή να γίνεται φορέας νέας αξίας χρήσης.

Στις συνθήκες αυτές η απόκτηση επιστημονικών, τεχνικών και επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων, όπως και η εγχάραξη των κυρίαρχων αξιών και προτύπων συμπεριφοράς συμβαδίζουν στους κόλπους του εκπαιδευτικού συστήματος και ποικίλλουν ανάλογα με την εκπαιδευτική βαθμίδα συνιστώντας, με τον τρόπο αυτό, ενιαία λειτουργία.

Αντίθετα, όμως, από ό,τι συνέβαινε στους προκαπιταλιστικούς κοινωνικούς σχηματισμούς, στους οποίους η εκπαίδευση εξασφαλιζόταν κυρίως στα πλαίσια της παραγωγικής διαδικασίας και η ιδεολογική συγκρότηση των εκπαιδευομένων αναλαμβάνόταν από την Εκκλησία, στο κεφαλαιοκρατικό σύστημα η εκπαίδευση, με μικρές εξαιρέσεις, διαχωρίζεται από την παραγωγή και λειτουργεί ανεξάρτητα από αυτήν. Έτσι, τα άτομα πριν από την ένταξή τους στην παραγωγική διαδικασία μορφώνονται

2. Σχετικά, βλ. Μαρία Αντωνοπούλου, «Η κρίση των ΑΕΙ Κρίση Θεσμική και Κοινωνική» στο *Το Πανεπιστήμιο στην Ελλάδα σήμερα. Οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις*, έκδοση Ιδρύματος Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα, 1991, σελ. 24.

3. Βλ. Robert Fossaert, *La société. Les structures ideologiques*, Tome 6, εκδόσεις Seuil, Παρίσι, 1983, σσ. 204 και 208.

4. Βλ. Χάρης Ναξάκης, «Η νέα σχέση Πανεπιστημίου-Επιχειρήσεων και Κράτους. Η παραγωγή άυλων εμπορευμάτων» στο *Το Πανεπιστήμιο στην Ελλάδα σήμερα. Οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις*, έκδοση Ιδρύματος Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα, 1991, σελ. 85.

και εξειδικεύονται από το εκπαιδευτικό σύστημα και τους μηχανισμούς του. Οι απαιτήσεις, μάλιστα, της κεφαλαιοκρατικής παραγωγής για γενικευμένη εκπαίδευση οδήγησε, ταυτόχρονα με τη δημιουργία των εθνικών κρατών, και στη δημιουργία των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, ώστε να παρέχεται στα άτομα μιας συγκεκριμένης χώρας αφ' ενός γενική μόρφωση, αφ' ετέρου, τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.

Η λειτουργία αυτή του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος διαμορφώνει, από τη μία, τους όρους ένταξης του εκπαιδευομένου στις συγκεκριμένες κοινωνικοοικονομικές και ιδεολογικοπολιτικές συνθήκες που χαρακτηρίζουν ένα συγκεκριμένο κοινωνικό σχηματισμό και, από την άλλη, κατευθύνει τα άτομα προς κάποιες θέσεις του κοινωνικού και τεχνικού καταμερισμού της εργασίας⁵ μέσα από την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.

Η ένταξη, συνεπώς, των ατόμων που δεν κατέχουν μέσα παραγωγής και πλούτο στην κοινωνία και την παραγωγή και η συμμετοχή τους στον καταμερισμό της εργασίας, στις συνθήκες του κεφαλαιοκρατικού συστήματος, πραγματοποιείται ουσιαστικά μέσα από τους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς και λειτουργίες καθώς και από την αγορά εργασίας.

Από τα δεδομένα αυτά προκύπτει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι κοινωνικά και ταξικά ουδέτερο. Το αντίθετο μάλιστα. Από την άποψη δε αυτή, όπως θα δούμε σε άλλο σημείο της ανάλυσής μας, οι μεγάλης κλίμακας αναδιαρθρώσεις που σημειώνονται στον κεφαλαιοκρατικό τρόπο παραγωγής τα τελευταία χρόνια βάζουν έντονα τη σφραγίδα τους και στο εκπαιδευτικό σύστημα με αποτέλεσμα να ενισχύεται ο ρόλος της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης σε βάρος της γενικής μόρφωσης και εκπαίδευσης.

Διαπιστώνεται, δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτικές λειτουργίες και μηχανισμοί παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση και την αναπαραγωγή⁶ των κοινωνικών σχέσεων

5. Για τη σχέση κοινωνικού και τεχνικού καταμερισμού της εργασίας, βλ. Λουί Αλτουσέρ, *Θέσεις*, 8^η έκδοση, εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα, 1983, σσ. 118-119, όπου αναφέρει ότι «σε μια ταξική κοινωνία οι σχέσεις παραγωγής είναι σχέσεις εκμετάλλευσης, δηλαδή σχέσεις μεταξύ κοινωνικών τάξεων με ανταγωνιστικά συμφέροντα. Η αναπαραγωγή των σχέσεων παραγωγής, απώτατος αντικειμενικός στόχος της κυρίαρχης τάξης, δεν μπορεί να είναι επομένως μια απλή επιχείρηση τεχνικού χαρακτήρα, που εκπαιδεύει και διανέμει τα άτομα για τις διάφορες θέσεις μέσα στον «τεχνικό καταμερισμό» της εργασίας. Στην πραγματικότητα, δεν υφίσταται «τεχνικός καταμερισμός» της εργασίας, παρά μόνο στην ιδεολογία της κυρίαρχης τάξης: κάθε «τεχνικός» καταμερισμός, κάθε «τεχνική» οργάνωση της εργασίας αποτελεί είτε τη μορφή, είτε το προσωπείο του *κοινωνικού* (= ταξικού) καταμερισμού της εργασίας. Η αναπαραγωγή των σχέσεων παραγωγής δεν μπορεί να είναι επομένως παρά μια ταξική υπόθεση. Πραγματοποιείται μέσω της πάλης των τάξεων, που αντιπαραθέτει τις κυρίαρχες και τις εκμεταλλευόμενες κοινωνικές τάξεις». Αναφορικά με τα θέματα αυτά, βλ. Διονύσης Γράβαρης, *Εκπαίδευση και Πολιτική Οικονομία*, έκδοση Ιδρύματος Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα, 1994.

6. Για το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος στην κοινωνική αναπαραγωγή και τη σταθερότητα του οικονομικού συστήματος καθώς και για το ζήτημα του εκδημοκρατισμού του εκπαιδευτι-

και των θεσμών που χαρακτηρίζουν το κεφαλαιοκρατικό σύστημα γενικά, όπως και τις συγκεκριμένες τοπικές, εθνικές και περιφερειακές συγκροτήσεις του. Θα πρέπει, πάντως, να επισημανθεί ότι στις σημερινές καταστάσεις και συνθήκες μεγάλο μέρος, ίσως το μεγαλύτερο, της ιδεολογικής διαμόρφωσης των νέων έχει μετατοπιστεί προς την πλευρά των μαζικών μέσων επικοινωνίας και επηρεασμού της κοινής γνώμης, τα οποία ασκούν πλέον καταλυτικό ρόλο στον τομέα αυτό.

Με αφετηρία τις σκέψεις αυτές θα εξετάσουμε τώρα το ιστορικό, τη δομή και τη λειτουργία της τριτοβάθμιας τεχνολογικής εκπαίδευσης στη χώρα μας με άξονα τα ΤΕΙ, όπως και τις ιδεολογικές και κοινωνικές διαστάσεις και επιπτώσεις που χαρακτηρίζουν και προσδιορίζουν τη δυναμική και τα προβλήματά της.

2. Η διαμόρφωση της τεχνολογικής εκπαίδευσης, τα χαρακτηριστικά και τα προβλήματα των ΤΕΙ

Τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ) ιδρύθηκαν το 1983. Με τη θεσμοθέτηση των ΤΕΙ και την ένταξή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση επιδιώχθηκε η δημιουργία εκπαιδευτικών ιδρυμάτων τεχνολογικού χαρακτήρα ικανών να συμβάλουν στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη της χώρας. Κύριος στόχος των ΤΕΙ είναι η παροχή ολοκληρωμένης θεωρητικής και πρακτικής εκπαίδευσης για την εφαρμογή επιστημονικών, τεχνολογικών και καλλιτεχνικών γνώσεων και δεξιοτήτων, ώστε αυτά να αποτελούν αξιόπιστη εναλλακτική λύση τόσο για τη νεολαία που επιθυμεί να σπουδάσει όσο και για την κάλυψη των αναγκών της οικονομίας και της κοινωνίας σε στελέχη εφαρμογής.

Από την πρώτη στιγμή της ίδρυσής τους τα ΤΕΙ συνδέθηκαν, ως θεσμός, με τις γενικότερες, κενύσιανού τύπου, αναπτυξιακές επιλογές και επιδιώξεις της τότε κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ για μια συνολική και αυτοδύναμη οικονομική ανάπτυξη της χώρας, ώστε η χώρα με την παραγωγή στελεχών εφαρμογής να μπορεί να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της σύγχρονης υψηλής τεχνολογίας⁷. Ειδικότερα, με την ίδρυση και την ανάπτυξη των ΤΕΙ επιδιώχθηκε η προσαρμογή του εκπαιδευτικού μας συστήματος στις διαρκώς μεταβαλλόμενες τεχνολογικές, οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες, οι οποίες «απαιτούν ελαστική επαγγελματική διάρθρωση, μετατρέψιμες και αναπροσαρμοζόμενες γνώσεις, γεωγραφική και επαγγελματική κινητικότητα»⁸.

κού συστήματος, βλ. Απόστολος Δεδουσόπουλος, «Προβλήματα ανίχνευσης των αναγκών για κατάρτιση σε τοπικό επίπεδο» στο *Τεχνολογική πολιτική και αγορά εργασίας*, Ινστιτούτο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, έκδοση ΥΠ.Ε.Π.Θ., Αθήνα, 1996, σελ. 45.

7. Σχετικά, βλ. την ομιλία του τότε πρωθυπουργού Ανδρέα Γ. Παπανδρέου στην πρώτη πανηγυρική σύγκληση του *Συμβουλίου Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Σ.Τ.Ε.)*, η οποία έλαβε χώρα στην αίθουσα του Ε.Β.Ε.Α. στις 30 Μαΐου 1984 στο *Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα. Ένας χρόνος μετά...*, έκδοση της Ειδικής Υπηρεσίας ΤΕΙ, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Αθήνα, 1984, σελ. 574.

8. Στο ίδιο, σελ. 575.

Με την ίδρυση των ΤΕΙ επιδιώχθηκε, επίσης, η δημιουργία των προϋποθέσεων υπέρβασης του υποβαθμισμένου εκπαιδευτικού επιπέδου που είχαν διαμορφώσει, αρχικά, τα Κέντρα Ανώτερης Τεχνικής Εκπαίδευσης (ΚΑΤΕ) και, αργότερα, τα Κέντρα Ανώτερης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΚΑΤΕΕ) και τα οποία ήταν τελείως απαξιωμένα στην κοινωνική συνείδηση και την αγορά εργασίας⁹. Διευκρινίζεται ότι τα ΚΑΤΕ ιδρύθηκαν το 1970 από το καθεστώς της στρατιωτικής δικτατορίας με την υπογραφή σχετικής σύμβασης με την Παγκόσμια Τράπεζα και άρχισαν να λειτουργούν το 1973 κάτω από τον έλεγχο των υπηρεσιών της. Τα ιδρύματα αυτά μετέφεραν μηχανικά στις συνθήκες της χώρας μας το τεχνικοεπαγγελματικό πρότυπο ανώτερης εκπαίδευσης της Παγκόσμιας Τράπεζας που προωθούσε και εφαρμόζε σε πολλές χώρες με στόχο τη δημιουργία στελεχών εφαρμογής¹⁰.

Το εξωγενές αυτό πρότυπο ήρθε να αντικαταστήσει ένα εσωγενές πρότυπο το οποίο στηριζόταν κυρίως στις σχολές Υπομηχανικών και το οποίο λειτουργούσε αρκετά ικανοποιητικά και ήταν εκπαιδευτικά και κοινωνικά καταξιωμένο. Υπογραμμίζεται, μάλιστα, ότι η αφετηρία του προτύπου αυτού βρίσκεται στα τέλη του 19ου αιώνα, όταν ιδρύθηκε στην Αθήνα, το 1887, η Σχολή Βιομηχάνων Τεχνών ως ανώτερο τεχνικό ίδρυμα, που περιλάμβανε εκτός από δύο ανώτατες σχολές, την Ανωτάτη Σχολή Πολιτικών Μηχανικών και την Ανωτάτη Σχολή Μηχανουργών, και μία Μέση Σχολή Γεωμετρών και Εργοδηγών. Το 1914 η Σχολή Βιομηχάνων Τεχνών μετονομάστηκε σε Εθνικόν Μετσόβιον Πολυτεχνείον (ΕΜΠ) και δημιουργήθηκαν στα πλαίσιά του, εκτός από τις ανώτατες τεχνικές σχολές, δύο ειδικά σχολεία, διетуός φοίτησης, το Σχολείον Εργοδηγών και το Σχολείον Γεωμετρών. Σε αυτά προστέθηκε αργότερα και ένα άλλο ειδικό σχολείο, το Σχολείον Τηλεγραφητών. Τα σχολεία αυτά λειτουργούσαν ως προσαρτημένα σχολεία του ΕΜΠ. Αργότερα, τα Σχολεία Εργοδηγών του ΕΜΠ, στα οποία

9. Στην *Εισηγητική έκθεση* του Ν. 1404 του 1983 για τη «Δομή και λειτουργία των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων» στο *Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα...*, ό.π. (σημ. 7), σελ. 523, αναφέρεται συγκεκριμένα: «Είναι γνωστό, ότι στο χώρο της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και ειδικότερα της Τριτοβάθμιας σοβεί μια χρόνια και βαθιά κρίση, στην οποία καμιά από τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του παρελθόντος δεν κατόρθωσε να δώσει μια ορθολογική διέξοδο και προοπτική, εναρμονισμένη με τις κοινωνικές και οικονομικές ανάγκες της χώρας. (... Η κατάσταση αυτή) διογκώνει την έλλειψη εμπιστοσύνης που έχει το μεγάλο μέρος της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση, ενισχύοντας την απροθυμία προσέλευσης σ' αυτήν και οδηγώντας σε παραμορφωτικά φαινόμενα και επιπλοκές σε όλες τις βαθμίδες και όλους τους τύπους του εκπαιδευτικού συστήματος».

10. Στο ίδιο, σσ. 526-527. Χρήσιμες πληροφορίες για την πορεία διαμόρφωσης της τεχνολογικής εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1970-2000 στη χώρα μας, βλ. Θ. Παπαθεοδοσίου, *30 χρόνια τεχνολογικής εκπαίδευσης. Μια προσωπική μαρτυρία*, Αθήνα, 2000. Επίσης, βλ. Β. Κωτσάκη, «Η πορεία της τριτοβάθμιας τεχνολογικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα» στο *20 χρόνια τεχνολογικής εκπαίδευσης*, Ινστιτούτο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, έκδοση ΥΠ.Ε.Π.Θ., Αθήνα, 1994, όπου (σσ. 43-44), αναφέρει ότι «τα ιδρύματα αυτά (...) σχεδιάστηκαν εκπαιδευτικά από την UNESCO και χρηματοδοτήθηκαν από τη Διεθνή Τράπεζα» και ότι το μοντέλο που στηρίχθηκε ο σχεδιασμός τους ήταν περίπου αντιγραφή από άλλες χώρες όπου επικρατούσαν τελείως διαφορετικές συνθήκες.

η φοίτηση είχε γίνει τετραετής, με το Ν.Δ. 357 του 1941, μετονομάστηκαν σε Σχολές Υπομηχανικών.

Οι Σχολές Υπομηχανικών λειτούργησαν με το καθεστώς αυτό μέχρι το 1955, οπότε, με το Ν.Δ. 3422 του 1955 ιδρύθηκαν οι Σχολές Εργοδηγών του υπουργείου Βιομηχανίας¹¹. Από την περίοδο αυτή και μετά οι Σχολές Υπομηχανικών, οι οποίες είχαν καταξιωθεί στο χώρο της τεχνικής εκπαίδευσης με το ικανοποιητικό επίπεδο εκπαίδευσης που παρείχαν, απειλούνται συνεχώς με υποβιβασμό ή, ακόμη, και με κατάργηση. Οι αγώνες, όμως, των σπουδαστών των Σχολών Υπομηχανικών θα παρεμποδίσουν για μεγάλο χρονικό διάστημα την πραγματοποίηση των σχεδίων αυτών¹².

Από τα προηγούμενα διαπιστώνεται ότι το εσωγενές αυτό πρότυπο διαμορφώθηκε σε άμεση σχέση με την εξέλιξη του ΕΜΠ και βρισκόταν πάντοτε κάτω από την εποπτεία του. Δυστυχώς, όμως, το πρότυπο αυτό, κάτω από την πίεση του Τεχνικού Επιμελητηρίου της Ελλάδος (ΤΕΕ), υποβαθμίστηκε από τις κυβερνήσεις των αποστατών¹³ και καταργήθηκε από το καθεστώς της στρατιωτικής δικτατορίας με τη δημιουργία των ΚΑΤΕ¹⁴ παρά τις κινητοποιήσεις των σπουδαστών των Σχολών Υπομηχανικών, οι οποίες ήταν και οι πρώτες εναντίον του¹⁵.

Με την ίδρυση των ΚΑΤΕ (Ν.Δ. 652 του 1970) επιδιώχθηκε, αφ' ενός, η μαζική παραγωγή στελεχών εφαρμογής με ανώτερη τεχνικοεπαγγελματική κατάρτιση για την κάλυψη των αναγκών της χώρας σε εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό, έτσι, όπως αυτές προσδιορίζονταν από το πρότυπο συσσώρευσης και ανάπτυξης που είχε δια-

11. Στο Ν.Δ. 3422 της 8 Οκτωβρίου 1955 (Φ.Ε.Κ. Α' 281), «Περί ιδρύσεως «Πολυτεχνικής Σχολής» εις το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και καταργήσεως των Σχολών Υπομηχανικών» στο άρθρο 12, παράγραφος 1, αναφέρεται ότι: «Καταργούνται αι εις το Ε.Μ. Πολυτεχνείον προσηρτημέναι Σχολαί Υπομηχανικών ως και αι δι' υπουργικών αποφάσεων συσταθείσαι και λειτουργούσαι Σχολαί Υπομηχανικών Θεσ/νίκης, Πατρών, Βόλου, Ηρακλείου και Ιωαννίνων, παύει δε η λειτουργία του ως Σχολής Υπομηχανικών λειτουργούντος τμήματος της Βαλλιανείου Σχολής Ληξουρίου». Στην παράγραφο δε 2 διευκρινίζεται ότι: «Η κατάργησις αύτη γίνεται βαθμηδόν και κατά τα έτη σπουδών, άρχεται δε από του έτους 1956-57 καθ' ο καταργείται το πρώτον έτος σπουδών των Σχολών τούτων». Τέλος, στο άρθρο 16, παράγραφος 2, αποσαφηνίζεται ότι: «Εφεξής η Ανωτάτη Τεχνική Εκπαίδευσις εντός του Κράτους παρέχεται αποκλειστικώς και μόνον διά των Ανωτάτων Σχολών του Ε.Μ. Πολυτεχνείου και διά της διά του παρόντος ιδρυομένης Σχολής». Οι υπογραμμίσεις είναι δικές μας.

12. Διεξοδική παρουσίαση του ιστορικού διαμόρφωσης της τριτοβάθμιας τεχνολογικής εκπαίδευσης στη χώρα μας, βλ. Ηλίας Νικολόπουλος, «Η αναπτυξιακή διάσταση των ΤΕΙ και η ανάγκη αναβάθμισής τους», π. ΕΒΕΑ, τχ. 10 (Οκτώβριος 1993), έκδοση Εμπορικού και Βιομηχανικού Επιμελητηρίου Αθηνών, σσ. 15-20.

13. Στο ίδιο, σελ. 17.

14. Στο ίδιο, σσ. 17-19.

15. Για το χαρακτήρα και τη σημασία των κινητοποιήσεων αυτών, βλ. Ομάδα Ελλήνων Φοιτητών, *Ο αγώνας των υπομηχανικών και η τεχνική παιδεία στην Ελλάδα*, χ.χ., σσ. 20, 30-31, 34-35 και 40, όπου τονίζεται ότι «ο αγώνας των σπουδαστών υπομηχανικών έπαιξε βασικό ρόλο, όχι μόνο στην ανάπτυξη του μαζικού φοιτητικού κινήματος αλλά και στο ιδεολογικό του ξεκαθάρισμα».

μορφωθεί μεταπολεμικά και ειδικότερα την περίοδο της στρατιωτικής δικτατορίας, αφ' ετέρου, η αντιμετώπιση της διογκούμενης ζήτησης¹⁶ για πανεπιστημιακή εκπαίδευση σε πλαίσια αποδεκτά από την κοινωνία.

Η αδυναμία των ΚΑΤΕ να εκπληρώσουν τις επιδιώξεις των δημιουργών τους και να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές, οικονομικές και κοινωνικές ανάγκες της χώρας ώθησε αργότερα τις κυβερνήσεις της ΝΔ και του ΠΑΣΟΚ σε επανεξέταση και επαναπροσδιορισμό του θεσμού. Το αποτέλεσμα ήταν να πραγματοποιηθούν δύο μεταρρυθμίσεις. Η πρώτη, επί ΝΔ, με το Ν. 576 του 1977, μετέτρεψε τα ΚΑΤΕ σε ΚΑΤΕΕ. επιφέροντας κάποιες αλλαγές βελτιωτικού χαρακτήρα στο προηγούμενο σύστημα σχετικά με τα προγράμματα σπουδών, εγκαινίασε, όμως, ταυτόχρονα και την τακτική των χαριστικών ρυθμίσεων σε ό,τι αφορά την εξέλιξη του εκπαιδευτικού προσωπικού, πρακτική η οποία ακολουθήθηκε, δυστυχώς, και στις επόμενες μεταρρυθμίσεις της τεχνολογικής εκπαίδευσης. Η δεύτερη, επί ΠΑΣΟΚ, ήταν σημαντικότερη, διότι με το Ν. 1404 του 1983 θεσμοθετήθηκε η δημιουργία Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων με υψηλότερες προδιαγραφές σε σχέση με το παρελθόν. Επιδίωξη της μεταρρύθμισης αυτής ήταν η τριτοβάθμια τεχνολογική εκπαίδευση να συμβάλει στο δομικό και λειτουργικό εκσυγχρονισμό της ελληνικής οικονομίας και κοινωνίας, όπως και στην απόκτηση αυτοδύναμης παραγωγικής ικανότητας με ιδιαίτερη έμφαση στην περιφερειακή ανασυγκρότηση και ανάπτυξη της χώρας¹⁷. Ταυτόχρονα με την ίδρυση των ΤΕΙ επιδιώχθηκε η ανατροπή της κυρίαρχης αντίληψης ότι τα ΑΕΙ αποτελούν τη μοναδικά αποδεκτή και καταξιωμένη προοπτική ακόμη και για μαθητές που δεν έχουν πραγματική κλίση για πανεπιστημιακή εκπαίδευση, καθώς και η καταπολέμηση της γενικότερης αρνητικής αντίληψης που χαρακτηρίζει την κοινωνία μας για την τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση και τη χειρωνακτική εργασία¹⁸.

Με τη μεταρρύθμιση αυτή πράγματι δημιουργήθηκαν ορισμένες προϋποθέσεις και δυνατότητες αντιμετώπισης της μακροχρόνιας κρίσης στην οποία είχε περιέλθει η τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση στη χώρα μας. Για να μπορούν τα ΤΕΙ να αντεπεξέρχονται στην αποστολή τους οφείλουν –αντίθετα από ό,τι συμβαίνει με τα ΑΕΙ που δίνουν έμφαση στην παραγωγή και ανάπτυξη της επιστήμης, στην έρευνα και την υψηλή θεωρητική και σφαιρική κατάρτιση– να είναι προσανατολισμένα στην αφομοίωση και μεταφορά των δεδομένων της επιστήμης στην εφαρμογή¹⁹. Ανεξάρτητα από

16. Για το ρόλο που διαδραματίζει η ζήτηση στη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών των σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, βλ. τη διεξοδική ανάλυση του Κώστα Σοφούλη, «Η ζήτηση μάλλον παρά η προσφορά προσδιορίζει τη φυσιογνωμία των πανεπιστημιακών σπουδών στη Ελλάδα» στο *Το Πανεπιστήμιο στην Ελλάδα σήμερα. Οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις*, έκδοση Ιδρύματος Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα, 1991, σσ. 155-165, όπου τονίζεται στη σελ. 162 ότι «η ελληνική αγορά εργασίας υπερτιμά τα τυπικά προσόντα των ΑΕΙ, σε βάρος των ουσιαστικών».

17. Βλ. *Εισηγητική έκθεση* Ν. 1404 του 1983 για τη «Δομή και λειτουργία ...» στο *Τεχνολογικά ...*, ό.π. (σημ. 7), σσ. 538 και 540.

18. Στο ίδιο, σελ. 530.

19. Στο ίδιο, σελ. 548.

την ορθότητα του διαχωρισμού θεωρίας και εφαρμογής από εκπαιδευτική άποψη, στον οποίο θα επανέλθουμε αργότερα, στα ΤΕΙ η εκπαίδευση έχει εφαρμοσμένο χαρακτήρα, έτσι ώστε οι απόφοιτοί τους να διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες για να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα της πράξης.

Για την επίτευξη του σκοπού αυτού στα ΤΕΙ καθιερώθηκε από την ίδρυσή τους σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία η οποία περιλαμβάνει: Μαθήματα γενικής παιδείας, γενικά μαθήματα τμήματος, ειδικά μαθήματα τμήματος, εργαστηριακές και φροντιστηριακές ασκήσεις, πρακτική άσκηση σε οικονομικές μονάδες, πτυχιακή εργασία.

Η άρτια και καθολική αυτή εκπαιδευτική διαδικασία αποδείχθηκε κατά την υπερδεκαεπταετή λειτουργία των ΤΕΙ, και παρά τις όποιες κρίσιμες αδυναμίες τους στις οποίες θα αναφερθούμε σε λίγο, αρκετά γόνιμη και αποτελεσματική. Δυστυχώς όμως, οι πρόσφατες εξελίξεις που πυροδοτήθηκαν, όπως θα δούμε στην επόμενη ενότητα, από τις επιταγές κυρίως της Διακήρυξης και της Συνόδου της Μπολόνια έρχονται να καταφέρουν ισχυρό πλήγμα στη δοκιμασμένη αυτή διαδικασία, με την υπονόμηση των μαθημάτων γενικής παιδείας και, ως ένα βαθμό, των γενικών μαθημάτων του τμήματος. Αποτέλεσμα της μέχρι σήμερα ακολουθούμενης εκπαιδευτικής διαδικασίας και συστήματος είναι οι πτυχιούχοι των ΤΕΙ, παρά τα σημαντικά κενά τους στο θεωρητικό τομέα, να διαθέτουν αρκετά συγκριτικά πλεονεκτήματα σχετικά με την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται στις εργασιακές ανάγκες και απαιτήσεις της ελληνικής οικονομίας και κοινωνίας.

Από τα προηγούμενα προκύπτει ότι τα ΤΕΙ ξεκίνησαν με ορισμένες θετικές προϋποθέσεις και δυνατότητες που τους επέτρεψαν να ανταποκριθούν με αρκετά ικανοποιητικό τρόπο στο ρόλο τους. Τα αποτελέσματα, όμως, από τη λειτουργία τους θα ήταν πολύ περισσότερο ικανοποιητικά και η ένταξή τους στην ανώτατη εκπαίδευση σχετικά εύκολη υπόθεση, εάν οι προϋποθέσεις και οι δυνατότητες των ΤΕΙ δεν είχαν υπονομευθεί από διατάξεις και ρυθμίσεις που καθιέρωνε ο ίδιος ο ιδρυτικός τους νόμος. Επακόλουθο των ρυθμίσεων και διατάξεων αυτών ήταν ο αναβαθμισμένος θεσμός των ΤΕΙ να παρουσιάσει σοβαρές δυσλειτουργίες και αρρυθμίες, οι οποίες παρεμπόδιζαν τη δυναμική ανέλιξη και αναβάθμισή του. Οι ρυθμίσεις και διατάξεις αυτές δημιούργησαν μια κρίσιμη όσο και λεπτή κατάσταση, η οποία δεν ανταποκρινόταν στις απαιτήσεις μιας εφαρμοσμένης εκπαίδευσης που από την ίδια της τη φύση είναι υποχρεωμένη να αναπροσαρμόζεται διαρκώς, και εδώ ο διαχωρισμός θεωρητικής και εφαρμοσμένης εκπαίδευσης και κατάρτισης δημιουργεί σοβαρότατα κενά και αδυναμίες, ώστε να μπορεί να αντιμετωπίζει τις ανάγκες που δημιουργούνται από τις ταχύτατα εξελισσόμενες παραγωγικές δυνάμεις και μεταβαλλόμενες κοινωνικοοικονομικές σχέσεις.

Τα κρίσιμα αυτά προβλήματα των ΤΕΙ επικεντρώνονται, αφ' ενός, στο εκπαιδευτικό τους προσωπικό και στον τρόπο διοίκησής τους, αφ' ετέρου, στο περιεχόμενο σπουδών και τις ειδικότητες που παρέχουν.

Σε ό,τι αφορά το εκπαιδευτικό τους προσωπικό, πρέπει να επισημανθεί ότι με το Ν. 1404 του 1983 καθιερώθηκαν «ευεργετικές» μεταβατικές διατάξεις υπέρ του εκ-

παιδευτικού προσωπικού που προερχόταν από τα ΚΑΤΕΕ²⁰. Οι ρυθμίσεις αυτές εξασφάλιζαν την ένταξη και την εξέλιξη του εκπαιδευτικού αυτού προσωπικού στις νέες βαθμίδες των ΤΕΙ –οι οποίες απαιτούσαν αυξημένα ακαδημαϊκά και επαγγελματικά προσόντα (λ.χ. για τη βαθμίδα του καθηγητή απαιτούνταν διδακτορικό δίπλωμα, δεκαετής αξιόλογη επαγγελματική προϋπηρεσία, τετραετής διδακτική πείρα σε τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα, δημοσιεύσεις σε δόκιμα επιστημονικά περιοδικά, άριστη γνώση ξένης γλώσσας)– με μειωμένα κατά πολύ προσόντα. Η ένταξη, μάλιστα, αυτή εξασφαλιζόταν αυτόματα με διοικητικό τρόπο δίχως τη μεσολάβηση εκλεκτορικών σωμάτων. Οι «ευεργετικές» αυτές διατάξεις, που η σκοπιμότητα καθιέρωσής τους είναι δύσκολο να γίνει κατανοητή και αποδεκτή, αν και είχε οριστεί να ισχύσουν για δύο χρόνια, διήρκεσαν πάνω από δέκα χρόνια... Αποτέλεσμα των πελατειακών αυτών ρυθμίσεων, μαζί με τις μονιμοποιήσεις έκτακτων εκπαιδευτικών των ΚΑΤΕΕ, με μειωμένα, επίσης, προσόντα τη στιγμή της ίδρυσης των ΤΕΙ, ήταν να καταληφθούν οι περισσότερες θέσεις διδακτικού προσωπικού των ΤΕΙ από εκπαιδευτικούς με μειωμένα προσόντα²¹. Οι ρυθμίσεις αυτές δεν είχαν μόνο αρνητικές επιπτώσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και στον τρόπο διοίκησης των ΤΕΙ, διότι στα όργανα διοίκησής

20. Περισσότερα, βλ. Ηλίας Νικολόπουλος, «Γιατί χωλαίνει η τριτοβάθμια τεχνολογική εκπαίδευση», εφ. *Ελευθεροτυπία*, 2 Μαΐου 1989, σελ. 38 και του ίδιου, «Η αναπτυξιακή διάσταση των ΤΕΙ ...», ό.π. (σημ. 12), σσ. 22-23, όπου γίνονται και συγκεκριμένες προτάσεις για την αντιμετώπιση του κρίσιμου ζητήματος του εκπαιδευτικού προσωπικού των ΤΕΙ και τον τρόπο αναβάθμισής του. Για το ιστορικό των «ευεργετικών» μεταβατικών διατάξεων, βλ. τις ενδιαφέρουσες πληροφορίες του Θ. Παπαθεοδοσίου, ό.π. (σημ. 10), σσ. 106-112, ιδιαίτερα σχετικά με την τελική διατύπωση του άρθρου 38 του Ν. 1404 του 1983, τη μονιμοποίηση ωρομίσθιου προσωπικού δίχως ουσιαστική κρίση και την καθιέρωση 3 βαθμίδων αντί των 4 που ήταν και το ορθότερο. Σε συζήτηση που είχα το 1986 στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. με τον Α. Αθανασούλη, από τους πολιτικούς πρωτεργάτες του νόμου για τα ΤΕΙ, όταν τον ρώτησα για τους λόγους που οδήγησαν στη διατύπωση των ολέθριων αυτών μεταβατικών διατάξεων, τις συνέπειες των οποίων η τεχνολογική μας εκπαίδευση πληρώνει μέχρι σήμερα, μου απάντησε ότι η σκοπιμότητα καθιέρωσής τους οφειλόταν «στην ανάγκη να γίνει αποδεκτός ο θεσμός των ΤΕΙ από τους εκπαιδευτικούς των ΚΑΤΕΕ» και όταν του αντέταξα ότι ο νέος θεσμός θα μπορούσε να στηριχτεί στους προσοντούχους εκπαιδευτικούς των ΚΑΤΕΕ και στην εκλογή νέων εκπαιδευτικών με βάση τα αυξημένα προσόντα του Ν. 1404 του 1983, επέμεινε στην άποψή του. Αντίθετα, αργότερα ο Α. Κακλαμάνης, υπουργός Παιδείας, όταν ψηφίστηκε ο Ν. 1404 του 1983, σε εκδήλωση του ΤΕΙ Χαλκίδας παραδέχτηκε ότι οι χαριστικές μεταβατικές διατάξεις ήταν λάθος και ότι στο μέλλον δεν επρόκειτο να επαναληφθούν. Δυστυχώς, όμως, στην πρόσφατη ανωτατοποίηση των ΤΕΙ επαναλήφθηκαν για μια ακόμη φορά και, όπως συνήθως, σε βάρος των προσοντούχων εκπαιδευτικών. Από ό,τι φαίνεται, οι συντηρητικές επιλογές και οι πελατειακές λογικές είναι περισσότερο ριζωμένες από ό,τι πιστεύεται γενικά.

21. Από τους 2.227 εκπαιδευτικούς των ΤΕΙ μόνο το 30% κατέχει διδακτορικό δίπλωμα, 21% ειδικό μεταπτυχιακό τίτλο, 23% πτυχίο ΑΕΙ και το 26% είναι κάτοχοι πτυχίου ΤΕΙ, ΚΑΤΕΕ ή ΚΑΤΕ. Τα στοιχεία αυτά, βλ. εφ. *Το Βήμα*, 18 Φεβρουαρίου 2001, πιστοποιούν για μία ακόμη φορά το μεγάλο πρόβλημα των ΤΕΙ και το ολέθριο των χαριστικών ρυθμίσεων των εκάστοτε κυβερνήσεων. Αναφέρεται χαρακτηριστικά η περίπτωση, την περίοδο της συγκυβέρνησης ΝΔ και Συνασπισμού, της αναπληρώτριας υπουργού Παιδείας, αρμόδιας για τα ΤΕΙ, Α. Ψαρούδα-Μπενάκη, κα-

τους εκλέγονται συχνά μη προσοντούχοι εκπαιδευτικοί λόγω του ευνοϊκού για αυτούς συσχετισμού των δυνάμεων. Ανάλογες αρνητικές επιπτώσεις παρουσιάζονται τόσο στο επίπεδο της διδασκαλίας όσο και στο επίπεδο και το περιεχόμενο των συγγραμμάτων και βοηθημάτων που δίδονται στους σπουδαστές, τα οποία βρίσκονται, με μικρές εξαιρέσεις, σε ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα.

Σε ό,τι αφορά, τώρα, το περιεχόμενο των σπουδών στα ΤΕΙ και τις ειδικότητες που παρέχουν²² διαπιστώνεται ότι υπάρχουν πολλές αλληλοεπικαλύψεις με πανεπιστημιακά τμήματα. Τον τελευταίο, μάλιστα, καιρό δημιουργούνται τμήματα που δύσκολα μπορούν να χαρακτηριστούν τριτοβάθμια λόγω του στενού τεχνικοεπαγγελματικού τους χαρακτήρα. Ταυτόχρονα, τα προγράμματα σπουδών στα ΤΕΙ κάτω από την πίεση των πρόσφατων κατευθύνσεων της Μπολόνια, όπως θα δούμε διεξοδικότερα, αναπροσαρμόζονται σε βάρος του σφαιρικού τους χαρακτήρα λόγω του περιορισμού των μαθημάτων γενικής παιδείας και των γενικών μαθημάτων του τμήματος. Η μερικοποίηση αυτή αποδυναμώνει την ικανότητα των σπουδαστών και πτυχιούχων των ΤΕΙ να αντιμετωπίζουν με συνολικό και συνθετικό τρόπο τα επιστημονικά και τεχνικοεπαγγελματικά προβλήματα και να αναπροσαρμόζουν τις γνώσεις και τις ειδικότητές τους στα πλαίσια των ταχύτατων τεχνολογικών, κοινωνικοοικονομικών και θεσμικών αλλαγών που χαρακτηρίζουν την εποχή μας.

3. Η ανωτατοποίηση των ΤΕΙ και η στάση των ΑΕΙ. Οι εκπαιδευτικές, ιδεολογικές και κοινωνικές διαστάσεις του ζητήματος

Η απόφαση της κυβέρνησης να ανωτατοποιήσει και όχι να πανεπιστημοποιήσει, όπως συνέβη στο σύνολο σχεδόν των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τα ΤΕΙ δεν επιλύει τα υφιστάμενα προβλήματα, διότι ουσιαστικά περιορίζεται σε μια τυπική αναβάθμισή τους, αποφεύγοντας να αντιμετωπίσει αφ' ενός, συνολικά, αφ' ετέρου, σε ριζική βάση, το ζήτημα του περιεχομένου των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών στα ΑΕΙ και ΤΕΙ, των επαγγελματικών δικαιωμάτων των πτυχιούχων τους, καθώς και το κρίσιμο πρόβλημα του εκπαιδευτικού προσωπικού των ΤΕΙ, το οποίο, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, διακρίνεται σε εκπαιδευτικούς με αυξημένα προσόντα και σε

θηγήτριας της Νομικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, η οποία, παρά την αντίθεση της διοικητικής ιεραρχίας του ΥΠ.Ε.Π.Θ., δέχτηκε ως «μεταπτυχιακό» τίτλο σπουδών βεβαιώσεις που είχαν λάβει ορισμένοι εκπαιδευτικοί των ΤΕΙ ότι συμμετείχαν σε σεμινάριο ή ότι είχαν γίνει δεκτοί για διδακτορικό... Με βάση δε τις βεβαιώσεις αυτές επίκουροι καθηγητές «αξιοποιώντας» τις περιφημες μεταβατικές διατάξεις κατέλαβαν θέση καθηγητή· βλ. Θ. Παπαθεοδοσίου, *ό.π.* (σημ. 10), σσ. 154-155. Οι καθηγητές αυτοί καθώς και άλλοι με πτυχίο μόνο ΑΕΙ ή μάστερ με το νόμο για την ανωτατοποίηση των ΤΕΙ καταλαμβάνουν, όπως και οι προσοντούχοι καθηγητές, αυτομάτως προσωποπαγή θέση αναπληρωτή καθηγητή ...

22. Διεξοδικότερη ανάλυση για τα θέματα αυτά, βλ. Ηλ. Νικολόπουλος, *ό.π.* (σημ. 12), σελ. 21.

εκπαιδευτικούς με μειωμένα προσόντα, οι οποίοι, εξαιτίας των λανθασμένων και πελατειακών επιλογών και ρυθμίσεων των εκάστοτε κυβερνήσεων, αδυνατούν να ανταποκριθούν, εάν δεν αναβαθμίσουν σε σύντομο σχετικά χρονικό διάστημα τα προσόντα τους, προσαρμόζοντάς τα στις αυξημένες απαιτήσεις μιας ανωτατοποιημένης εκπαίδευσης. Κατάσταση, η οποία δεν προβλέπεται να ανατραπεί εύκολα και σε σύντομο σχετικά χρονικό διάστημα λόγω των ευνοϊκών ρυθμίσεων που υπάρχουν, για μια ακόμη φορά, υπέρ των μη προσοντούχων εκπαιδευτικών των ΤΕΙ στο νόμο για την ανωτατοποίηση των ΤΕΙ σε ό,τι αφορά την ένταξή τους στις νέες βαθμίδες και τη δυνατότητά τους να εκλέγονται στα όργανα διοίκησης των ΤΕΙ

Τα προβλήματα αυτά των ΤΕΙ καθώς και τα αντίστοιχα των ΑΕΙ²³ επιβάλλουν την ανασύνθεση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο μιας ουσιαστικής και όχι τυπικής, μεταρρύθμισής της²⁴. Η ανασύνθεση αυτή πρέπει να έχει ως βάση της την πανεπιστημιοποίηση των ΤΕΙ με την οργανική ένταξή τους στα ήδη υπάρχοντα πανεπιστήμια και πολυτεχνεία ανάλογα με την περιφερειακή κατανομή τους στον ελλαδικό χώρο. Ο τρόπος αυτός πλεονεκτεί διότι:

- α) Εντάσσει τα υφιστάμενα 14 ΤΕΙ στα 20 πανεπιστήμια και πολυτεχνεία που λειτουργούν σήμερα δίχως τη δημιουργία νέων, περιορίζοντας έτσι σημαντικά τη μεγάλη κατάτμηση των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που υπάρχει, για τους γνωστούς μικροπολιτικούς και πελατειακούς λόγους, στη χώρα μας, όπως και την πληθώρα των υπαρχόντων τμημάτων, πολλά από τα οποία μάλιστα αλληλοεπικαλύπτονται ή στερούνται επιστημονικής βάσης.
- β) Καταργεί τον επίπλαστο διαχωρισμό θεωρίας και εφαρμογής και αποκαθιστά, εκπαιδευτικά και ερευνητικά, την ενότητα θεωρίας και πράξης.

Με την επιλογή αυτή παύει να υφίσταται ο διαχωρισμός σε ΤΕΙ και ΑΕΙ και καθιερώνεται *ενιαίο πανεπιστημιακό σύστημα* με δύο ενδεχομένως κατευθύνσεις: Την επιστημονική-επαγγελματική και την επιστημονική-ερευνητική.

Η επιλογή αυτή²⁵ υπερέχει διότι δίνει τη δυνατότητα, αφ' ενός, αναμόρφωσης

23. Για τα προβλήματα των ΑΕΙ, βλ., κυρίως, Νίκος Πετραλιάς, «Οι "μεταρρυθμίσεις" απορρυθμίζουν το Δημόσιο Πανεπιστήμιο», π. Άλφα, τχ. 34 (Νοέμβριος 1998), σσ. 24-29 και Κοσμάς Ψυχοπαίδης, «Οι κοινωνικές επιστήμες στο σημερινό Ελληνικό Πανεπιστήμιο» στο *Το Πανεπιστήμιο στην Ελλάδα σήμερα. Οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις*, έκδοση Ιδρύματος Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα 1991, σσ. 298-302, όπου, στη σελ. 301, επισημαίνει ότι: «Σε κάθε επίτευχο ολοκλήρωσής του ένα σύστημα, όπως το πανεπιστημιακό, αναπαράγει συμφέροντα, και γι' αυτό έχει πολιτικό χαρακτήρα και είναι πρακτικό αίτημα να τεθεί η πολιτικότητα ανοιχτά ως πρόβλημα από τους δρώντες και να μην επικαλύπτεται ιδεολογικά».

24. Επίσης, βλ. Ηλίας Νικολόπουλος, «ΤΕΙ: Η τεχνολογική πλευρά της ενιαίας τριτοβάθμιας εκπαίδευσης», εφ. *Κέρδος*, 16 Νοεμβρίου 1994, σελ. 6 και Νίκος Ηγουμενάκης, «15 χρόνια ΤΕΙ: Μια πορεία γεμάτη εμπόδια, αγώνες και προσδοκίες» στο *15 χρόνια ΤΕΙ: Παρελθόν, Παρόν, Μέλλον*, Ένωση Διδακτόρων Καθηγητών Τεχνολογικών Ιδρυμάτων, εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, 1999, σσ. 27-34.

25. Υποστηρίζεται, επίσης, η επιλογή της μετεξέλιξης των ΤΕΙ σε Τεχνολογικά Πανεπιστήμια.

των υπάρχοντων τμημάτων, ώστε αυτά να έχουν ευρύτερη επιστημονική βάση και αναβάθμισης των προσόντων του εκπαιδευτικού προσωπικού των ΤΕΙ, αφ' ετέρου, διαμόρφωσης κατευθύνσεων οι οποίες συνδέονται οργανικά μεταξύ τους δίχως στεγανά και με ελεύθερη τη μετάβαση από την πρώτη στη δεύτερη.

Με μια τέτοια λύση αποφεύγονται και οι ανταγωνισμοί, που υπάρχουν σήμερα στον ευαίσθητο χώρο των επαγγελματικών δικαιωμάτων²⁶ και της αγοράς εργασίας και οι οποίοι με τη θεσμοποιούμενη ανωτατοποίηση των ΤΕΙ και τη μη ένταξή τους στα πανεπιστήμια θα οξυνθούν ακόμη περισσότερο.

Συνεπώς, η ανωτατοποίηση των ΤΕΙ και η μη ένταξή τους στα υπάρχοντα πανεπιστήμια διαιωνίζει την αυθαίρετη, από επιστημονική άποψη, και μη σκόπιμη, από κοινωνική, διάκριση σε θεωρία και εφαρμογή, όπως και τον κατακερματισμό και τη διατήρηση πολυάριθμων τριτοβάθμιων ιδρυμάτων σε βάρος της λειτουργίας και της ποιότητάς τους. Ταυτόχρονα, η διατήρηση και ενίσχυση της διάκρισης σε ΤΕΙ και ΑΕΙ σε μια οικονομία και μια κοινωνία με αδύνατη παραγωγική βάση οδηγεί σε οξύτατους επαγγελματικούς ανταγωνισμούς και αντιθέσεις τους πτυχιούχους τους. Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, ότι οι περισσότερες χώρες όταν βρέθηκαν αντιμέτωπες με το πρόβλημα αυτό, όπως λ.χ. η Αγγλία και η Γαλλία, προτίμησαν τη λύση της πανεπιστημιοποίησης των τεχνολογικών τους ιδρυμάτων, η δε Γερμανία μετέτρεψε τα Fachhochschulen σε Πανεπιστήμια Εφαρμοσμένων Σπουδών²⁷.

Η επιλογή αυτή, που έχει ως βάση της το γερμανικό πρότυπο, είναι προτιμότερη και ορθότερη από τη λύση της ανωτατοποίησης των ΤΕΙ που επιλέχθηκε, πλην, όμως, εκτός του ότι διατηρεί τον επίπλαστο διαχωρισμό θεωρίας και εφαρμογής, σε μία χώρα με καθυστερημένες σχετικά παραγωγικές δομές δημιουργεί συγχύσεις και ανταγωνισμούς στον ευαίσθητο χώρο των επαγγελματικών δικαιωμάτων. Για την υποστήριξη της θέσης της μετατροπής των ΤΕΙ σε τεχνολογικά πανεπιστήμια, βλ. Στέργιος Κατσανίδης, «Αναγκαία η εξέλιξη των ΤΕΙ σε Τεχνολογικά πανεπιστήμια» και Περικλής Λύτρας, «Προϋποθέσεις για την καταξίωση των ΤΕΙ στην ελληνική κοινωνία» στο 15 *χρόνια ΤΕΙ ...*, ό.π. (σημ. 24), αντίστοιχα, σσ. 85-90 και 105-108.

26. Σχετικά, βλ. Θ. Παπαθεοδοσίου, «Η Ευρωπαϊκή Ένωση, η οδηγία 89/48, τα ΤΕΙ και τα επαγγελματικά δικαιώματα των αποφοίτων τους» στο 20 *χρόνια τεχνολογικής εκπαίδευσης*, ό.π. (σημ. 10), σσ. 47-53.

27. Συγκεκριμένα αναφέρουμε ότι στη Γαλλία, στην Ισπανία, στην Ιταλία και την Πορτογαλία δεν υπάρχει διαχωρισμός σε ΤΕΙ και ΑΕΙ. Στις χώρες αυτές τα ίδια τα τριτοβάθμια ιδρύματα επιλέγουν την κατεύθυνση που δίνουν στις σπουδές τους, οι οποίες είναι οργανωμένες σε δύο κύκλους και τρία επίπεδα. Έτσι, λ.χ., στη Γαλλία τα *Instituts Technologiques Universitaires* είναι ενταγμένα οργανικά στο πανεπιστημιακό σύστημα σπουδών. Στη Μεγάλη Βρετανία, το 1992, τα *Polytechnics* μετατράπηκαν με νόμο σε πανεπιστήμια και απονέμουν μετά από σπουδές 3 έως 4 ετών πτυχίο επιπέδου *bachelor*. Στη Γερμανία το 1998 τα *Fachhochschulen* μετονομάστηκαν το 1998, σε Πανεπιστήμια Εφαρμοσμένων Σπουδών (*Universities of Applied Studies*). Οι σπουδές σε αυτά διαρκούν 3 έως 4 έτη. Οι δε απόφοιτοί τους μπορούν να κάνουν μεταπτυχιακές σπουδές και να ανήκουν δίχως διακρίσεις στις επαγγελματικές ενώσεις και στα ίδια επιμελητήρια με τους πτυχιούχους των πανεπιστημίων. Στο Βέλγιο και στην Ολλανδία με νομοθετική ρύθμιση από το 1993 εφαρμόζεται η ενιαία τριτοβάθμια εκπαίδευση. Έτσι, στην Ολλανδία τα *Hogescholen* μετεξελίχθηκαν σε πανεπιστήμια και μπορούν να οργανώνουν μεταπτυχιακές σπουδές που καταλήγουν σε

Διερευνώντας το ζήτημα του διαχωρισμού ή μη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προβάλλει άμεσα το κρίσιμο ζήτημα των ιδεολογικών και κοινωνικών διαστάσεων, καθώς και των συμφερόντων που υποστηρίζουν ή μάχονται το διαχωρισμό αυτό. Για να μπορέσει να γίνει κατανοητό το ζήτημα αυτό, η διερεύνησή του πρέπει να συνδεθεί τόσο με τη συντελούμενη νεοφιλελεύθερη παγκοσμιοποίηση όσο και με τις αλλαγές που σημειώνονται στα θέματα της ανώτατης παιδείας σε ευρωπαϊκό επίπεδο²⁸.

Σε ό,τι αφορά τη συντελούμενη νεοφιλελεύθερη παγκοσμιοποίηση θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι τα τελευταία 25 χρόνια σημειώνονται μεγάλης κλίμακας αλλαγές σε όλα τα επίπεδα του κεφαλαιοκρατικού συστήματος²⁹. Στο επίπεδο της οικονομίας οι αλλαγές αυτές χαρακτηρίζονται κυρίως από την ενίσχυση των τάσεων παγκοσμιοποίησης της παραγωγής σε συνθήκες κυριαρχίας του χρηματιστικού κεφαλαίου³⁰.

Στο επίκεντρο των αλλαγών αυτών βρίσκεται η διαμόρφωση ενός νέου προτύπου συσσώρευσης του κεφαλαίου, που από τα μέσα της δεκαετίας του '70 άρχισε να αντικαθιστά με γρήγορους ρυθμούς το κυρίαρχο μεταπολεμικό πρότυπο συσσώρευσης, το οποίο στηριζόταν στις φορντικές αρχές οργάνωσης της παραγωγής και των επιχειρήσεων, όπως και στις κενσινιανές αρχές διαχείρισης της οικονομίας και ρύθμισης των κοινωνικών συγκρούσεων³¹. Αντίθετα, το νέο πρότυπο συσσώρευσης του κεφαλαίου, στηριζόμενο στις νεοφιλελεύθερες αρχές οργάνωσης της οικονομίας και της κοινωνίας, χαρακτηρίζεται από την απορρύθμιση των εργασιακών σχέσεων, την αποδιάρθρωση του κράτους πρόνοιας, τη διάδοση της επιχείρησης-δίκτυο, καθώς και από το βάθεμα των κοινωνικών ανισοτήτων και αποκλεισμών. Το νεοφιλελεύθερο αυτό πρότυπο συσσώρευσης του κεφαλαίου³², διαμορφώνοντας ένα νέο διεθνή καταμερισμό της εργασίας, οδηγεί σε μεγάλες αλλαγές πλανητικού χαρακτήρα. Στη διαδικασία της παγκόσμιας αυτής αναδιάρθρωσης και αναπροσαρμογής του κεφαλαιοκρατικού συστήματος τα μορφώματα που πρωτοστατούν, εκτός από τους διεθνείς οργανισμούς, είναι η πολυεθνική επιχείρηση και το εθνικό κράτος³³.

master. Η Ολλανδία, μάλιστα, χαρακτηρίζει τα Hogescholen Πανεπιστήμια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Universities of Professional Education).

28. Στην Ε.Ε. (Ηνωμένο Βασίλειο, Ολλανδία κ.ά.) χρησιμοποιείται ο όρος ανώτερη εκπαίδευση και όχι ανώτατη, όπως συμβαίνει στην Ελλάδα.

29. Βλ. Ηλίας Νικολόπουλος, «Η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και η παραγωγή μορφών κοινωνικής ανισότητας και αποκλεισμού» στο *Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός*, έκδοση Ιδρύματος Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα, 1998, σσ. 195-213.

30. Βλ. Ηλίας Νικολόπουλος, «Οι άμεσες διεθνείς επενδύσεις και οι επιπτώσεις τους στην απασχόληση» στο *Κοινωνία των 2/3. Διαστάσεις του σύγχρονου κοινωνικού προβλήματος*, έκδοση Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα, 2000, σσ. 423-446 και, ειδικότερα, σσ. 431-434.

31. Εκτενέστερα, βλ. Ηλίας Νικολόπουλος, «Παγκοσμιοποίηση, συσσώρευση και κοινωνικός μετασχηματισμός» στο *Παγκοσμιοποίηση και κοινωνική οικονομία*, έκδοση ΤΕΙ Μεσολογγίου, Μεσολόγγι, 2001, σσ. 153-172 και, κυρίως, σσ. 154-156.

32. Στο ίδιο, σσ. 156-162.

33. Ο Κοσμάς Ψυχοπαίδης, *Πολιτική μέσα στις έννοιες*, εκδόσεις Νήσος, Αθήνα, 1997, σελ.

Ειδικότερα, πρέπει να επισημανθεί ότι το νεοφιλελεύθερο δόγμα που χαρακτηρίζει κοινωνικά και συνοδεύει ιδεολογικά τις αλλαγές αυτές, δεν περιορίζεται μόνο στη σφαίρα της οικονομίας αλλά επεκτείνεται στο σύνολο της κοινωνικής ζωής, με αποτέλεσμα να συνιστά ένα πλήρες σύστημα θεώρησης του κόσμου: Οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό και ιδεολογικό. Το σύστημα αυτό θεώρησης του κόσμου βάζει τη σφραγίδα του άμεσα και έμμεσα στα θέματα της παιδείας και της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα της τριτοβάθμιας, λόγω της κεντρικής θέσης που κατέχει σήμερα η επιστήμη και η τεχνολογία στην οργάνωση και ανάπτυξη των παραγωγικών δυνάμεων όπως και στη μεταβολή των κοινωνικοοικονομικών σχέσεων και θεσμών.

Στα πλαίσια αυτά τα τελευταία χρόνια η Ευρωπαϊκή Ένωση και οι άλλες ευρωπαϊκές χώρες, με μια σειρά συνεργασίες, συναντήσεις, συνόδους και διακηρύξεις, προωθούν τη διαδικασία συγκρότησης του ευρωπαϊκού χώρου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιδίωξη των προωθούμενων αλλαγών είναι η υιοθέτηση ενός συστήματος εύκολα αναγνωρίσιμων και συγκρίσιμων τίτλων, ώστε να καθίσταται δυνατή η προαγωγή της απασχολησιμότητας των ευρωπαίων πολιτών, καθώς επίσης και η διεθνής ανταγωνιστικότητα του ευρωπαϊκού συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης³⁴.

Οι αλλαγές συνεπώς που σημειώνονται στα θέματα της ανώτατης παιδείας σε ευρωπαϊκό επίπεδο βοηθούν στο να κατανοηθεί ο χαρακτήρας των αλλαγών που διαπερνούν την τριτοβάθμια εκπαίδευση στη χώρα μας. Άραγε, είναι τυχαίο ότι τελευταία τα ΑΕΙ και τα ΤΕΙ δέχονται όλο και πιο πολύ την πίεση που τους ασκεί η επικράτηση της ιδεολογίας της αγοράς και της αξιολόγησης που συνοδεύει τις προσπάθειες των εκπροσώπων της κυρίαρχης τάξης να προσαρμόσουν το περιεχόμενο και το επίπεδο σπουδών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με βάση τα μέτρα και τις ανάγκες της αγοράς και των επιχειρήσεων και όχι με βάση τα συμφέροντα και τις ανάγκες του κοινωνικού συνόλου;³⁵

226, επισημαίνει ότι οι τάσεις παγκοσμιοποίησης «γίνονται ισχυρότερες με την προϊούσα διεθνοποίηση της δράσης των πολυεθνικών/υπερεθνικών επιχειρήσεων, που οδηγεί σε αντίστοιχη εξασθένηση της κυριαρχίας των εθνικών κρατών, ενώ ταυτόχρονα οι επιχειρήσεις αυτές δεν δεσμεύονται αποτελεσματικά από συνταγματικές εγγυήσεις και διαδικασίες πολιτικής νομιμοποίησης. Η οργάνωση του τρόπου ζωής εκατοντάδων, διαφορετικού μάλιστα βαθμού ανάπτυξης, κοινωνιών πραγματοποιείται τώρα μέσω των αποφάσεων των επιχειρήσεων αυτών, βάσει των ιδιωτικών τους συμφερόντων και χωρίς να λαμβάνονται υπ' όψιν οι επιπτώσεις του μονομερούς αυτού τρόπου οργάνωσης για την κάθε κοινωνία». Επίσης, βλ. Ηλ. Νικολόπουλος, *ό.π.* (σημ. 30), σσ. 428-430 και του *ίδιου*, *ό.π.* (σημ. 31), σσ. 158-162.

34. Βλ. Ηλίας Νικολόπουλος, «ΤΕΙ: Ανάγκη πανεπιστημιοποίησης και όχι ανωτατοποίησης», *Ενθέματα*, αρ. φ. 191 (8 Απριλίου 2001), εφ. *Η Κυριακάτικη Αυγή*, σσ. 21-22.

35. Επίσης, βλ. Κώστας Σταμάτης, «Τα Πανεπιστήμια και οι «ανάγκες της αγοράς»», εφ. *Η Εποχή*, 18 Φεβρουαρίου 2001, σελ. 17, όπου τονίζει ότι: «Αυτό που ενδιαφέρει την αγορά είναι μονάχα γνώση χρηστική, ευχερώς αξιοποιήσιμη στην παραγωγή και την ανταλλαγή. Και φυσικά ένα υπάκουο εργατικό δυναμικό, δίχως ευρύτερα ενδιαφέροντα και συνδικαλιστικές ανησυχίες. Την αγορά ενδιαφέρει η ικανοποίηση ή και η επιπόηση αναγκών επί πληρωμή. Δεν ενδιαφέρει την αγορά η ικανοποίηση των καλώς νοουμένων αναγκών των ανθρώπων. Ούτε η προστασία του πε-

Η νεοφιλελεύθερη αυτή αντίληψη και πρακτική, ταυτίζοντας την κοινωνία με την αγορά, αποκρύπτει το γεγονός ότι στην αγορά δεν εμφανίζεται ό,τι είναι απαραίτητο κοινωνικά αλλά μόνο ό,τι μπορεί να εμπορευματοποιηθεί και να αποφέρει κέρδος.

Από τη λογική άλλωστε αυτή εμφορούνται και οι αποφάσεις της Συνόδου της Μπολόνια³⁶, οι οποίες συνιστούν ένα είδος προγραμματικών κατευθύνσεων με βάση τις οποίες οι ευρωπαϊκές κυβερνήσεις οφείλουν να προσαρμόσουν την ανώτατη εκπαίδευσή τους στις απαιτήσεις και τις ανάγκες της αγοράς, έτσι, όπως αυτές διαμορφώνονται στα πλαίσια της πραγματοποιούμενης αναδιάρθρωσης του κεφαλαιοκρατικού τρόπου παραγωγής σε διεθνή και περιφερειακή κλίμακα. Από την άποψη δε αυτή είναι χαρακτηριστικό ότι η θεσμοθετηθείσα ανωτατοποίηση των ΤΕΙ στηρίζεται στο επιχείρημα ότι οι πτυχιούχοι τους ανταποκρίνονται με επιτυχία στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ελληνικής αγοράς όπως αυτή λειτουργεί στις σημερινές διεθνείς ανταγωνιστικές συνθήκες.

Ειδικότερα, κεντρικός στόχος της Διακήρυξης της Μπολόνια (19 Ιουνίου 1999) είναι η υιοθέτηση ενός συστήματος το οποίο θα αυξάνει την ανταγωνιστικότητα της ευρωπαϊκής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το σύστημα που υιοθετείται και προωθείται βασίζεται σε δυο κύριους κύκλους: Τον προπτυχιακό και τον μεταπτυχιακό. Προϋπόθεση μετάβασης στο δεύτερο κύκλο αποτελεί η επιτυχής ολοκλήρωση των σπουδών του πρώτου κύκλου, οι οποίες θα είναι τουλάχιστον τριετούς διάρκειας. Ταυτόχρονα καθιερώνεται σύστημα πιστωτικών μονάδων ως το καταλληλότερο μέσο προώθησης της κινητικότητας των φοιτητών από χώρα σε χώρα, ενώ –και αυτό χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή– θα μπορούν να αποκτώνται πιστωτικές μονάδες και έξω από τα πλαίσια της καθιερωμένης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης υπό τον όρο ότι θα αναγνωρίζονται από τα τριτοβάθμια ιδρύματα υποδοχής τους. Επιδιώκεται επίσης η προώθηση της κινητικότητας των εκπαιδευτικών, των ερευνητών και του διοικητικού προσωπικού με άρση των εμποδίων που συντελούν στη μείωση των κατοχυρωμένων νομοθετικά δικαιωμάτων τους.

Από τα προηγούμενα προκύπτει ότι η τριτοβάθμια εκπαίδευση στη χώρα μας και στην Ευρώπη βρίσκεται σε ένα κρίσιμο μεταίχμιο, διότι από τις μέχρι τώρα αποφάσεις που έχουν ληφθεί σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης φαίνεται καθαρά ότι έχει επιλεγεί το αγγλοσαξονικό πρότυπο οργάνωσης των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το πρότυπο αυτό οδηγεί στο σχήμα 3-5-8 (πρώτο πτυχίο, μεταπτυχιακός τίτλος, διδακτορικό) και δίνει έμφαση στην προσαρμογή της εκπαίδευσης στις ανάγκες των επιχειρήσεων και της αγοράς, καθώς και στη γρήγορη έξοδο των πτυχιούχων στην αγορά εργασίας. Αντίθετα, το κεντροευρωπαϊκό πρότυπο, το οποίο ακο-

ριβάλλοντος, ούτε η κοινωνική ευημερία, ούτε η διατήρηση των κοινωνικών δεσμών. Ούτε βεβαίως η καλλιέργεια αληθινού, δηλαδή κριτικού, επιστημονικού και φιλοσοφικού πνεύματος».

36. Βλ. Γ. Ηλιόπουλος, «Οι Διακηρύξεις Σορβόνης και Μπολόνιας», π. *Ειδικά Θέματα*, τχ. 4 (2000), Ινστιτούτο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, σσ. 9-33, όπου παρατίθενται οι Διακηρύξεις αυτές.

λουθούσε και η χώρα μας, εγκαταλείπεται. Το πρότυπο αυτό χαρακτηρίζεται από την έμφαση που δίνει στη σφαιρική γνώση και παιδεία ως προϋπόθεση για οποιαδήποτε επιστημονική και επαγγελματική εξειδίκευση³⁷.

Οι πρόσφατες εξελίξεις στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με άξονα την ένταξη των ΤΕΙ στην ανώτατη εκπαίδευση, σχετίζονται με τις αλλαγές που σημειώνονται στο ευρωπαϊκό σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης, οι οποίες αποσκοπούν στη μείωση του κόστους λειτουργίας του με την υποβάθμιση της επιστημονικής και ερευνητικής του διάστασης και με την ενίσχυση του τεχνικοεπαγγελματικού του χαρακτήρα.

Οι αλλαγές αυτές ξεκίνησαν με πρωτοβουλία της Αγγλίας, της Γαλλίας, της Γερμανίας και της Ιταλίας (Διακήρυξη της Σορβόνης, 25 Μαΐου 1998). Οι χώρες αυτές προχώρησαν με γρήγορους ρυθμούς σε αλλαγές των πρωτοβάθμιων εκπαιδευτικών τους συστημάτων, συμπαρασύροντας και τις υπόλοιπες, με στόχο τη δημιουργία ενιαίου ευρωπαϊκού χώρου ανώτατης εκπαίδευσης.

Τα πράγματα, όμως, στη χώρα μας εξελίσσονται με ιδιαίτερα αντιφατικό και αρνητικό τρόπο για τους εξής κυρίως λόγους:

- Τα ΤΕΙ εντάσσονται στην ανώτατη βαθμίδα του εκπαιδευτικού μας συστήματος με τρόπο τυπικό και όχι ουσιαστικό. Αποτέλεσμα της ονομαστικής ή εικονικής αυτής ανωτατοποίησης είναι να παραμένουν οι οργανικές αδυναμίες των ΤΕΙ στις οποίες ήδη αναφερθήκαμε. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι στα πλαίσια της προσαρμογής των προγραμμάτων σπουδών των ΤΕΙ στις πρόσφατες ευρωπαϊκές εξελίξεις τα γνωστικά αντικείμενα των Τμημάτων των ΤΕΙ χάνουν τον ολιστικό τους χαρακτήρα και αναπροσαρμόζονται με άξονα τη στενή επιστημονική και επαγγελματική εξειδίκευση.
- Τα ΑΕΙ, τα οποία μπορούσαν να αναλάβουν έγκαιρα θετικές πρωτοβουλίες για την ουσιαστική αναβάθμιση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με βάση την ένταξη των ΤΕΙ στα ήδη υπάρχοντα πανεπιστήμια και πολυτεχνεία, δεν έχουν σαφή θέση και πολιτική.

Ο πανεπιστημιακός χώρος, παγιδευμένος από τις αντιδράσεις και τους χειρι-

37. Είχαν γραφτεί οι γραμμές αυτές όταν πραγματοποιήθηκε η Σύνοδος της Πράγας. Σχετικά θα θέλαμε να επισημάνουμε σε συντομία ότι παρά τις μεγάλες αντιδράσεις που προκάλεσαν οι θέσεις της Διακήρυξης της Μπολόνια, στη Σύνοδο της Πράγας, όπου συνήλθαν οι υπουργοί Παιδείας 32 ευρωπαϊκών χωρών από κοινού με τις διοικήσεις τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων για να θέσουν τις βάσεις δημιουργίας του ενιαίου ευρωπαϊκού χώρου ανώτατης εκπαίδευσης, αντίθετα από ό,τι υποστηρίχθηκε, βλ. εφ. *Η Καθημερινή*, 22 Μαΐου 2001, σσ. 1 και 3, δεν σημειώθηκε καμιά ουσιαστική αντιστροφή ως προς τις βασικές κατευθύνσεις της Μπολόνια. Ειδικότερα, ο χαρακτηρισμός της ανώτατης εκπαίδευσης ως «δημόσιου αγαθού» δεν σημαίνει και πολλά πράγματα από τη στιγμή που δεν συνδέεται με τη μεταφορά πόρων από τον ιδιωτικό τομέα στο δημόσιο τομέα σε δεσμευτική βάση και πλαίσιο. Άλλωστε στη Σύνοδο αυτή, όπως ήταν αναμενόμενο, το ζήτημα της αξιολόγησης των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αναδείχθηκε σε κεντρικό ζήτημα...

σμούς κυρίως του ΤΕΕ, προέβαλε αρχικά το αίτημα της μη ένταξης των ΤΕΙ στην ανώτατη εκπαίδευση και κατόπιν, όταν είδε ότι η ανωτατοποίησή τους είναι αναπόφευκτη, υποστήριξε το αίτημα της προηγούμενης αξιολόγησής τους. Όταν δε το σχετικό νομοσχέδιο κατατέθηκε στη Βουλή, προβλήθηκε από πανεπιστημιακούς η ένταξη των ΤΕΙ στα πανεπιστήμια. Η ορθή αυτή θέση όμως, γρήγορα εγκαταλείφθηκε και επαναπροβλήθηκε πιο έντονα, ιδιαίτερα από τα πολυτεχνεία και το Γεωπονικό πανεπιστήμιο, το αίτημα της προηγούμενης αξιολόγησης των ΤΕΙ.

Αποτέλεσμα των συνεχών αυτών ταλαντεύσεων ήταν αφ' ενός να χαθεί μια σημαντική ευκαιρία για αναβάθμιση, με κατάλληλα μέτρα και χειρισμούς, της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αφ' ετέρου, να αναγορευθεί το αίτημα της αξιολόγησης σε κεντρικό ζήτημα της ανώτατης εκπαίδευσής μας. Λες και η αναβάθμιση των ΤΕΙ και ΑΕΙ είναι ζήτημα κυρίως τεχνικό και όχι κοινωνικοπολιτικό για το τι είδους παιδεία θέλουμε, για ποιο σκοπό, με ποιες προϋποθέσεις, όπως και με ποιους πόρους και μέσα. Άραγε, οι υποστηρικτές της αξιολόγησης των δημόσιων ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αγνοούν ότι τα κριτήρια αξιολόγησης εξαρτώνται πρωταρχικά από τους κοινωνικοπολιτικούς στόχους που έχει μια κοινωνία για την παιδεία της, οπότε και θα επιλέξει τα κατάλληλα κριτήρια για να προβεί στις αναγκαίες αναλύσεις κόστους-οφέλους κάνοντας χρήση, ανάλογα με τις επιλογές της, είτε ιδιωτικοοικονομικών είτε κοινωνικών κριτηρίων; Άλλωστε, είναι γνωστό, ότι κάθε ουσιαστική αξιολόγηση έχει, κατά κύριο λόγο, κοινωνικοπολιτικό χαρακτήρα ο οποίος καθορίζει τόσο τις παραδοχές στις οποίες στηρίζεται όσο και τα κριτήρια που χρησιμοποιεί οποιαδήποτε ανάλυση κόστους-οφέλους. Εκτός και αν οι πανεπιστημιακοί και πολυτεχνικοί αυτοί κύκλοι θεωρούν ως δεδομένο και αυτονόητο ότι τον πρώτο λόγο για την αξιολόγηση των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων πρέπει να έχουν τα ιδιωτικοοικονομικά ή αγοραία κριτήρια, οπότε φυσικά μιλάμε για άλλου είδους τριτοβάθμια εκπαίδευση... Διότι δεν μπορεί να αγνοηθεί ότι κρίσιμες κοινωνικές επιλογές και θεσμοί δεν είναι δυνατόν να κριθούν αποτελεσματικά με αξιολογήσεις που στηρίζονται σε αγοραία κριτήρια, τα οποία όπως είναι γνωστό αδυνατούν να συμπεριλάβουν το σύνολο, αφ' ενός, των ωφελειών που αποκομίζει μια κοινωνία, αφ' ετέρου, των θυσιών που υφίσταται για να παράγει κοινωνικά αγαθά και υπηρεσίες που έχει ανάγκη για την αναπαραγωγή και την ανάπτυξή της³⁸.

38. Για το θέμα αυτό, βλ. Ηλίας Νικολόπουλος, «Ανάπτυξη, περιβάλλον και εξουσία. Σχέσεις και επιπτώσεις», π. *Σύγχρονα θέματα*, τχ. 60-61 (Ιούλιος-Δεκέμβριος 1996), σελ. 230. Επίσης, βλ. τη διεξοδική ανάλυση του Θεοφάνη Πάκου, «Αξιολόγηση πανεπιστημιακού έργου: Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα», π. *Ουτοπία*, τχ. 41 (Σεπτέμβριος-Οκτώβριος 2000), σσ. 129-135, όπως και του Κώστα Τερζίδη, «Η σημασία και το περιεχόμενο της αξιολόγησης Τμημάτων των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων» στο *15 χρόνια ΤΕΙ...*, ό.π. (σημ. 24), σσ. 193-214. Για την ανάγκη, γενικότερα, εξορθολογισμού των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, βλ. Κώστας Σοφούλης, *Για το σύγχρονο δημόσιο πανεπιστήμιο. Κριτική και ένα σχέδιο*, εκδόσεις Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 2000.

Η ευθύνη για τον αποπροσανατολισμό αυτό από τα πραγματικά προβλήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και η πρόταξη της αξιολόγησης ως του κυριότερου προβλήματός της ανήκει στην κοινότητα των ΑΕΙ και των ΤΕΙ. Η ευθύνη αυτή γίνεται ακόμη μεγαλύτερη, αν ληφθεί υπόψη ότι τόσο η κοινότητα των πανεπιστημιακών όσο και των εκπαιδευτικών των ΤΕΙ επέτρεψε σε δύο άτυπα και μη εξουσιοδοτημένα όργανα, τη Σύνοδο των Πρυτάνεων των ΑΕΙ και τη Σύνοδο των Προέδρων των ΤΕΙ, να διαχειριστούν τα κρίσιμα και κεφαλαιώδη για τις τύχες της ανώτατης παιδείας μας αυτά ζητήματα.

Πρέπει, πάντως, να επισημανθεί ότι η αντιμετώπιση των κρίσιμων και ζωτικών αυτών προβλημάτων απαιτεί ιδιαίτερα αυξημένη προσοχή και υπευθυνότητα όχι μόνο γιατί αυτά έχουν άμεση ιδεολογική και κοινωνική διάσταση αλλά και γιατί συνυφαίνονται με συγκεκριμένα οικονομικά και εξουσιαστικά συμφέροντα. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο ότι οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης όταν βρέθηκαν αντιμέτωπες με το πρόβλημα της ανωτατοποίησης των δικών τους τεχνολογικών ιδρυμάτων πρόκριναν τη λύση της πανεπιστημιοποίησής τους, δηλαδή της ουσιαστικής αναβάθμισής τους, κάνοντας χρήση κοινωνικοπολιτικών κριτηρίων και επιλογών, η οποία δικαιώθηκε πλήρως στην πράξη. Αντίθετα, στη χώρα μας επιλέχθηκε μια ερμαφρόδιτη λύση, η οποία, δίχως να επιλύει τα υφιστάμενα προβλήματα, όπως, λ.χ. σχέσεις ΑΕΙ και ΤΕΙ, επαγγελματικά δικαιώματα πτυχιούχων ΑΕΙ και ΤΕΙ, κ.ά., υπάρχει κίνδυνος να τα οξύνει ακόμη περισσότερο.

Ας ελπίσουμε ότι οι κοινωνικά ευαισθητοποιημένοι εκπαιδευτικοί των ΑΕΙ και ΤΕΙ από κοινού με τους φοιτητές και σπουδαστές θα μπορέσουν σύντομα να προωθήσουν και να υλοποιήσουν τη λύση μιας αναβαθμισμένης και κοινωνικά προσανατολισμένης ενιαίας ανώτατης εκπαίδευσης δίχως αποκλεισμούς και κατηγοριοποιήσεις που οδηγούν στη δημιουργία ιδρυμάτων πολλαπλών ταχυτήτων, επιχειρηματικά συγκροτημένων και ταξικά προσανατολισμένων.