

Γεράσιμος Κουζέλης

## **ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ**

*Ομιλία στο συνέδριο του Ιστορικού Αρχείου του Πανεπιστημίου Αθηνών, «Πανεπιστήμιο και μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Ιστορικές προσεγγίσεις», Αθήνα, 7-8 Ιουνίου 2007*

Θα ήθελα να διακρίνω δύο εξελίξεις που αφορούν το ευρωπαϊκό και κατά συνέπεια και το ελληνικό πανεπιστήμιο και συνιστούν κατά τη γνώμη μου διαδικασίες μεταρρυθμίσεώς του, ανεξάρτητα από τις αντίστοιχες διακηρύξεις. Διευκρινίζω εξ αρχής ότι οι αναφορές μου προέρχονται από το πεδίο των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών.

Η πρώτη είναι εκείνη που έχει καταγραφεί ως ριζική και χρονικά συμπυκνωμένη μαζικοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης. Η διαδικασία αυτή τοποθετείται για τα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη στα τέλη της δεκαετίας του 60 και στη δική μας περίπτωση στην περίοδο της μεταπολίτευσης, ενώ κατά κάποιο τρόπο συνεχίζεται μέχρι και τη δεκαετία του 90 (ο αριθμός των εγγεγραμμένων φοιτητών και σπουδαστών διπλασιάστηκε μεταξύ 1990 και 2000).

Το κρισιμότερο στίγμα αυτής της εξέλιξης ως προς τη φυσιγνωμία των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων μπορεί να αποδοθεί ως «άνοιγμά» τους. Το άνοιγμα δεν είναι μόνο αριθμητικό και κατά προέκταση εν μέρει κοινωνικό (λέω εν μέρει γιατί βεβαίως γνωρίζουμε πως η μαζικοποίηση μάλλον εμβάθυνε παρά εξάλειψε τις ανισότητες ως προς την πρόσβαση στις σχολές αναγνωρισμένου κοινωνικού κύρους).

Το άνοιγμα αναφέρεται κυρίως στη μεταβολή της φιλοσοφίας των προγραμμάτων σπουδών. Κι εδώ συνδέεται με μια ιδέα που, αν και προέρχεται από τα κινήματα της δεκαετίας του 60, θεματοποιείται και εφαρμόζεται από τη δεκαετία του 70 και ύστερα: την ιδέα που, θέτοντας τους φοιτητές στο επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας (ακόμα και υπό το πρίσμα της αυτό-διδασκαλίας), προωθεί τη συγκρότηση του ατομικού προγράμματος, βάσει ενδιαφερόντων, γνωστικών αναγκών και γνωστικού προσανατολισμού ή και ενδιαφέροντος.

Η κεντρική συνθήκη υλοποίησης της ιδέας αυτής είναι η ριζική ενίσχυση και εξασφάλιση της δυνατότητας των φοιτητών να *επιλέγουν*· να επιλέγουν μαθήματα, να χρησιμοποιούν τις υποδομές του πανεπιστημίου, να εκμεταλλεύονται παραγωγικά την

υπάρχουσα βιβλιογραφία (κι αυτό σημαίνει κυρίως άνοιγμα των βιβλιοθηκών και στη συνέχεια άμεση πρόσβαση στο διαδίκτυο), και εντέλει να αντλούν από την προσφορά των διδασκόντων.

Πέραν όμως αυτού που έχει καταγραφεί στην αντίστοιχη συζήτηση ως «ανοικτό πρόγραμμα σπουδών», η μεταβολή των προγραμμάτων εμπεριέχει και δύο ακόμη αλληλένδετα στοιχεία με αποφασιστικές συνέπειες για τη φυσιογνωμία του πανεπιστημίου. Πρόκειται για την κατοχύρωση της σεμιναριακής μορφής της διδασκαλίας ως κεντρικού άξονα **και** για την άμεση σύνδεση διδασκαλίας και έρευνας **εντός** του σεμιναρίου και επομένως αφενός για τη διαρκή ανανέωση και ανατροφοδότηση της προσφερόμενης γνώσης και αφετέρου για την άμεση συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία ορισμού, ελέγχου και απάντησης γνήσιων ερευνητικών προβλημάτων. Από το «ιδού η επιστημονική γνώση» έχουμε μεταβεί στο «ιδού το ερώτημα» συνοδευμένο από ένα «ας δούμε λοιπόν πώς δουλεύει η επιστήμη στην επίλυση παρόμοιων προβλημάτων».

Συγκρατώ στο σημείο αυτό ότι εδώ ήδη προϋποτίθεται μια αντίληψη περί συμμετοχής *και* των φοιτητών στην επιστημονική κοινότητα και οπωσδήποτε ένα έμμεσο αλλά καθοριστικό αντίστοιχο επιστημολογικό πρόταγμα: η μονάδα αναφοράς **είναι** η επιστημολογική κοινότητα και το αντίστοιχο επιστημονικό παράδειγμα, εντός του οποίου ορίζονται τα ισχύοντα υποδείγματα διερεύνησης.

Το τι από αυτά ισχύει στο ελληνικό πανεπιστήμιο μετά τη μεταπολίτευση δεν νομίζω ότι χρειάζεται να το σχολιάσω. Ό,τι πάντως κι αν μπορεί κανείς να καταλογίσει στη δυσκαμψία και τις στρεβλώσεις της ελληνικής εκδοχής του ανοίγματος του πανεπιστημίου (από την κρισιμότητα έλλειψη βιβλιοθηκών έως την εμμονή στο εγχειρίδιο που περιέχει την εξασφαλισμένη προς αναπαραγωγή γνώση και από τις αντιστάσεις απέναντι στην αντικατάσταση της παράδοσης από το σεμινάριο έως την έντονη παλλινορθωτική τάση συρρίκνωσης του πεδίου επιλογής των φοιτητών), θα ήταν κατά τη γνώμη μου μωπικό να μη δει ότι οι βασικές γραμμές της μεταρρύθμισης των προγραμμάτων σπουδών ακολούθησαν και εδώ μια ανάλογη πορεία, σε μερικά μάλιστα πανεπιστήμια με πολύ έντονο το στίγμα της μεταφοράς της αντίστοιχης –εμφατικά «προοδευτικής» στα συμφραζόμενα εκείνης της εποχής– ευρωπαϊκής εμπειρίας.

Υπάρχει όμως, πέραν του προγράμματος σπουδών, και μια δεύτερη διάσταση αυτού του ανοίγματος. Πρόκειται για την παράλληλη αύξηση του διδακτικού προσωπικού, τη χαλάρωση των παραδοσιακών όρων συμμετοχής στο σώμα των διδασκόντων (με

γνωστότερο χαρακτηριστικό την ουσιαστική κατάργηση της υφηγεσίας) την κατάργηση της έδρας και τη σχετική αυτονόμηση και ενίσχυση των βασικών πανεπιστημιακών μονάδων, των τμημάτων. Όλα αυτά συνδέονται στην ελληνική περίπτωση με τον πολλαπλά βαλλόμενο 1268. Ούτε εδώ δεν θα ήθελα να σταθώ, υπάρχει όμως ένα στοιχείο αυτού του νόμου πλαισίου που πιστεύω ότι έχει υποτιμηθεί στη συζήτηση. Αν κανείς ξαναδιαβάσει τις ρυθμίσεις αυτού του νόμου από τη σκοπιά ενός επιστημολογικού ενδιαφέροντος, θα διαπιστώσει ότι η λογική τους και κυρίως εκείνων που αναφέρονται στην εκλογή και της εξέλιξη των διδασκόντων διέπεται από μια συνεπή και συστηματική εφαρμογή των κανόνων συγκρότησης και λειτουργίας *επιστημονικών κοινοτήτων*. Ο νόμος πλαίσιο, είναι –και δεν γνωρίζω αν αυτό αποτέλεσε επιλογή κατά τη διαμόρφωσή του- και τέκνο της στροφής προς την αντίληψη της επιστήμης ως συγκροτημένης σε ιστορικά προσδιορισμένα, διακριτά παραδείγματα, πράγμα που κατά τη γνώμη μου εξηγεί τόσο την ανθεκτικότητά του (λόγω εσωτερικής συνοχής), όσο και την ένταση των αμφισβητήσεων που έχουν εκδηλωθεί εναντίον του.

Η τρίτη διάσταση που αναφέρεται στη μαζικοποίηση του ευρωπαϊκού πανεπιστημίου αφορά πλέον ρητά τις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες. Ως προϊόν μιας συγκεκριμένης ιστορικής εποχής, φέρει σαφώς το στίγμα της. Αν θυμηθούμε ότι οι μείζονες αναζητήσεις στο χώρο των κοινωνικών επιστημών, που συμπίπτουν με την κατοχύρωσή τους ως κλάδων εντός του πανεπιστημιακού θεσμού, αναφέρονταν στη σύνδεση επιστημονικού λόγου και κοινωνικού ζητήματος (αρκεί να παραπέμψω στον Βέμπερ), δεν θα πρέπει να μας εκπλήσσει το γεγονός ότι σε αυτό το χώρο η άμεση ανάδειξη στην πολιτική σκηνή νέων κοινωνικών αιτημάτων επέφερε στα τέλη της δεκαετίας του 60 και στις αρχές του 70 μια κρίσιμη μεταβολή. Η ραγδαία ανάπτυξη των αντίστοιχων επιστημονικών κλάδων μπορεί να αναγνωσθεί και ως συνέπεια του ριζικού πολλαπλασιασμού των προς εξέταση και επίλυση ζητημάτων. Τα προβλήματα, για να παραφράσω τον Πόπερ, επέβαλαν την επιστήμη. Κι αυτό σημαίνει πως η επιστημονική γνώση που συνδέεται με τους κλάδους αυτούς αναβαθμίζεται ως προς το συνολικό κοινωνικό και επιστημολογικό της κύρος, μεταδίδοντας μάλιστα τη δυναμική της στο σύνολο της επιστημονικής δραστηριότητας και πρωτίστως στον ίδιο τον πανεπιστημιακό θεσμό. Νέοι κλάδοι, νέες προσεγγίσεις, νέα τμήματα αναγνωρίζονται παντού και μάλιστα ρητά ανεξάρτητα από το ερώτημα περί εργαλειακής-επαγγελματικής χρήσης της παραγόμενης γνώσης.

Στο σημείο αυτό μπορούμε να εντοπίσουμε δύο λανθάνουσες προϋποθέσεις. Η μία, πολυσυζητημένη πλέον στο πλαίσιο των αμφισβητήσεων της υφιστάμενης μορφής του πανεπιστημίου, είναι η πλήρης, άνευ προϋποθέσεων, ελευθερία στη διατύπωση και ανάδειξη προβλημάτων, όρος που υπό τις συνθήκες έντονης κοινωνικής αμφισβήτησης ήταν τότε ευκολότερο να πληρωθεί από ότι στις σημερινές. Και με αυτό δεν θέλω να υπαινιχτώ κάποια σκοτεινή δύναμη χειραγώγησης, αλλά να υπογραμμίσω κάτι που δεν μοιάζει να μας απασχολεί ιδιαίτερα, ότι δηλαδή η πίεση που δέχονται σήμερα οι κλάδοι των κοινωνικών κυρίως επιστημών συντονίζεται με μια φαινομενική έλλειψη ζητούμενων, με έναν κοινωνικά επιβεβλημένο περιορισμό των προς επίλυση προβλημάτων, με μια εδραιωμένη αίσθηση κοινωνικής ολοκλήρωσης, την οποία φαίνεται να ενισχύει και το αντίστοιχο πρόταγμα εντός των ευρωπαϊκών θεσμών.

Η δεύτερη προϋπόθεση είναι και πάλι επιστημολογικής υφής ή μάλλον αποτελεί την επιστημολογική εκδοχή της προηγούμενης. Το κλίμα στο οποίο εντάσσεται το άνοιγμα και η ριζική ανάπτυξη των κοινωνικών επιστημών το 60 και το 70 είναι ταυτοχρόνως και ένα κλίμα «επιστημονικής αλλαγής». Οι επιστημονικοί κλάδοι δεν θεωρούνται ούτε συμπαγείς, ούτε σταθεροί, η επιστημονική γνώση εκλαμβάνεται ως μονίμως προσωρινή, ανατρέψιμη και επομένως ως δύναμι εκ-πληκτική. Η έκπληξη, ακόμη και στο καθημερινό και οικείο είναι εκείνη την εποχή στην ημερήσια διάταξη του κοινωνικο-επιστημονικού εγχειρήματος, όπως και η παραγωγική σύγκρουση εναλλακτικών επιστημονικών παραδειγμάτων. Κι από εδώ πηγάζουν οι πιο ισχυρές αναμορφωτικές τάσεις σχετικά με τα προγράμματα σπουδών, προγράμματα που στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών πολλαπλασιάζονται και επιδεικνύουν ερευνητική και διδακτική πρωτοτυπία και ποικιλομορφία

Αν οι παραπάνω παρατηρήσεις σκιαγραφούν έστω, ένα σκηνικό μεταρρύθμισης, μπορούν κατ' αντιπαραβολή να συμβάλλουν και σε μια ερμηνεία της πιο πρόσφατης μεταβολής των ευρωπαϊκών και ελληνικών πανεπιστημίων.

Η δεύτερη διαδικασία μεταρρύθμισης, από το 90, επιβάλλεται μάλλον άρρητα και κυρίως μέσω σταδιακών διοικητικών ρυθμίσεων. Οι παρεμβάσεις των διοικητικών αρχών της Ευρωπαϊκής Ένωσης –και επιμένω σε αυτή τη διάκριση διοικητικών και όχι πολιτικών σχεδιασμών- εκπορεύονται από μια προβληματική συγκρότησης και ομαλοποίησης της ενιαίας αγοράς. Πρωταρχικό μέλημα αποτελεί η σταθεροποίηση των κοινωνικών σχέσεων.

Ταυτόχρονα, οι πολιτικοί ορίζοντες της δεκαετίας του 90, με την υποχώρηση των κοινωνικών κινημάτων και την επιβολή μιας μονοδιάστατης προοπτικής φιλελευθερισμού, θέτουν στο περιθώριο κάθε συγκροτημένη μορφή λόγου που αμφισβητεί ουσιωδώς τα κοινωνικά δεδομένα ή εγείρει κρίσιμα κοινωνικά ζητήματα. Έχουμε σχηματικά να κάνουμε με μια μετάβαση από την προβληματική των πραγματικών ζητημάτων σε εκείνη των εναλλακτικών ερμηνειών της δεδομένης πραγματικότητας, με τις ανάλογες συνέπειες ως προς το κύρος και τα αιτήματα που απευθύνονται στις κοινωνικές επιστήμες.

Στις εξελίξεις αυτές θα πρέπει να προστεθεί και η αλματώδης ανάπτυξη της οικονομίας των υπηρεσιών, συνδεδεμένη πλέον και με την εισαγωγή των τεχνολογιών της επικοινωνίας και της πληροφορίας. Η έμφαση στις επικοινωνιακές δεξιότητες, που προκύπτει από εδώ, ενισχύει το κοινωνικό τους κύρος ως υποκατάστατων επιστημονικής γνώσης και κατά προέκταση την κοινωνική πίεση για άνοδο του μέσου εκπαιδευτικού επιπέδου, πέραν εκείνου της γενικής σχολικής παιδείας, ενώ και πάλι αναδεικνύει τη διάσταση της ερμηνείας ενός συγκροτημένου αλλά πολύπλευρου και πολλαπλά αναγνώσιμου κόσμου ως κυρίαρχο επιστημολογικό διακύβευμα. Ο ψηφιακός δυνητικός μάλιστα κόσμος των νέων τεχνολογιών εμφανίζεται ως ένας κόσμος παράλληλος στον πραγματικό αλλά δυνάμει πλήρως ελέγξιμος και ομογενοποιήσιμος.

Το στοιχείο της κριτικής που συνόδευσε τη συγκρότηση και εξάπλωση των κοινωνικών επιστημών επανεγκλωβίζεται έτσι στο πλαίσιο της μεθοδολογίας (ως έλεγχος υποθέσεων) και σε εκείνο της σύγκρισης εναλλακτικών και ενδεχομένως ισοδύναμων ερμηνειών (ως επίγνωση της διαφοράς).

Ως συνέπεια αυτών των εξελίξεων μπορούμε κατά τη γνώμη μου να εκλάβουμε τις διοικητικές ρυθμίσεις που αναδιοργανώνουν τον ευρωπαϊκό πανεπιστημιακό θεσμό – ρυθμίσεις που επικαλούνται μια ανάλογη κοινωνική ζήτηση, και μάλιστα δικαίως εφόσον το κοινωνικό έχει συρρικνωθεί στο διοικητικό του (γραφειοκρατικό με τη βεμπεριανή έννοια) σκελετό.

Δεν είναι τυχαίο πως οι ρυθμίσεις αυτές εισήλθαν αργά αλλά αποφασιστικά στο πεδίο της παραγωγής κοινωνικοεπιστημονικής γνώσης εντός των πανεπιστημίων αρχικά ως δελεαστικές προτροπές συμμετοχής των αντίστοιχων τμημάτων στην κατ' ευφημισμό έρευνα που συνδεόταν με την μεταβίβαση αρμοδιοτήτων του κοινωνικού κράτους σε ΜΚΟ και σε παρεμβατικά προγράμματα.

Το κρίσιμο δεν είναι όμως αυτό. Η αποδυνάμωση της πλευράς της προβληματοθεσίας και η ριζική ενίσχυση της δεδομενικότητας στις κοινωνικές σχέσεις εγκατέστησε στο ίδιο το εσωτερικό των κλάδων αυτών μια ισχυρότατη αντίληψη εξασφαλισμένης γνώσης που αυξάνεται σωρευτικά, μέσω εμπειριστικών μεθόδων. Μια τέτοια γνώση μπορεί να αναπαραχθεί σε συνθήκες παραδοσιακής μετάδοσης. Η σχολική διδακτική και η σχολική οργάνωση των διαδικασιών μάθησης μοιάζει επομένως να επαρκεί για τις ανάγκες αυτές. Στο βαθμό μάλιστα που οι κλάδοι των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών μπορούν να επιφορτιστούν με την καλλιέργεια των απαιτούμενων πλέον επικοινωνιακών και ερμηνευτικών δεξιοτήτων, και με την ενίσχυση του γενικού επιπέδου εγγραμματισμού των πολιτών η παραπάνω τάση καθίσταται κοινωνικά εξόχως αποτελεσματική.

Ένα σχολικά οργανωμένο σύστημα τέτοιων πανεπιστημιακών κλάδων θα μπορούσε όντως να αποτελεί μια άκρως ενδιαφέρουσα (και μάλιστα, εντός και εκτός εισαγωγικών «προοδευτική») προοπτική χρονικής και γνωστικής διεύρυνσης της σχολικής εκπαίδευσης. Οι ρυθμίσεις της ευρωπαϊκής διοίκησης κινούνται προς αυτή την κατεύθυνση, χωρίς όμως να εξασφαλίζουν το μέλλον της κατ'ουσίαν πανεπιστημιακής γνώσης στα αντίστοιχα γνωστικά πεδία. Κι αυτό γιατί προωθούν, και μάλιστα με γοργότατους ρυθμούς, *κλειστά προγράμματα σπουδών*, προδιαγραφές ρυθμισμένης, κείμενης και αναπαραξίμης γνώσης όχι μόνο στο προπτυχιακό επίπεδο, για το οποίο η πλήρης σχολειοποίηση θα μπορούσε να ερμηνευτεί και ως κατάκτηση, αλλά σε πολύ μεγάλο βαθμό και στο μεταπτυχιακό. Εδώ η δυνατότητα επιλογής, συγκρότησης ίδιας προβληματικής, έρευνας και αναζήτησης τείνει να αρθεί από τα ίδια τα προγράμματα σπουδών και να αντικατασταθεί με την επιλογή εξειδίκευσης σε ένα επιμέρους τομέα της προς διερεύνηση δεδομένης πραγματικότητας. Ψευδο-διεπιστημονικότητα και ανάδειξη «μικρο-επιστημών» επί παντός του επιστητού είναι το, ήδη οικείο σχεδόν, αποτέλεσμα.

Η δυναμική που οδηγεί στα *κλειστά προγράμματα σπουδών* είναι ορατή σε δύο κυρίως διοικητικά επιβαλλόμενες ρυθμίσεις. Η πρώτη σχετίζεται με τον φαινομενικά απολύτως αθώο τρόπο με τον οποίο οι ευρωπαϊκές υπουργικές διακηρύξεις και συμφωνίες χειρίζονται το ζήτημα της αντιστοίχισης των σπουδών και της δημιουργίας του ενιαίου πανεπιστημιακού χώρου. Αν στις εντονότερες συζητήσεις του 70 και του 80 η διάκριση γνωστικών ενοτήτων και η διαμόρφωση μιας πανεπιστημιακής εργαλειοθήκης αποτελούσε προϋπόθεση της ελευθερίας συγκρότησης ατομικού προγράμματος σπουδών (η σύνθεση του «πακέτου» θα

διασφάλιζε τον ερευνητικό χαρακτήρα των σπουδών) και της κινητικότητας, στην πρόσφατη συζήτηση, οι ίδιες αυτές ιδέες καλούνται, αναπλαισιωμένες, να υπηρετήσουν την περιεχομενική ομοιογενοποίηση και εν τέλει τον έλεγχο της προσφερόμενης έτοιμης γνώσης. Είναι πολύ χαρακτηριστικό ότι ήδη στη διακήρυξη της Σορβόνης, διακήρυξη θυμίζω υπουργών και όχι πρυτάνεων, τα εργαλεία γνώσης έχουν μετατραπεί σε «πιστοποιήσεις» και το μέλημα για επιλογή έχει μεταφραστεί στην ανάγκη του «ευανάγνωστου» των εκπαιδευτικών συστημάτων, για να μη μιλήσουμε για το αυτονόητο του συνδεδεμένου με το *πρώτο* πτυχίο κριτηρίου της «επαγγελματικής», και όχι επιστημονικής, επάρκειας.

Η δεύτερη ρύθμιση προς την ίδια κατεύθυνση είναι καταλυτική και δεν χρειάζεται να την σχολιάσω. Αναφέρομαι στην αποκοπή της διδασκαλίας από την έρευνα, όπως ήδη είναι προ των θυρών στην επονομαζόμενη μεταρρύθμιση στη χώρα μας. Θυμίζω και πάλι ότι στη Μεγάλη Χάρτα των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων του 88, υπογεγραμμένη από πρυτάνεις και όχι υπουργούς, η δεύτερη από τις τέσσερις θεμελιώδεις αρχές έχει την εξής διατύπωση: «Στα πανεπιστήμια δεν πρέπει να διασπάται η διδασκαλία από την έρευνα. Ειδάλλως, τα μαθήματα που παρέχονται θα βρίσκονται πίσω από τις μεταβαλλόμενες ανάγκες, πίσω από τις απαιτήσεις της κοινωνίας και από την πρόοδο της επιστημονικής γνώσης.» Δέκα χρόνια αργότερα οι υπουργοί που υπογράφουν τη διακήρυξη της Σορβόνης έχουν εξίσου ρητά διαγράψει την έρευνα από τις προπτυχιακές σπουδές, εξορίζοντάς την στις μεταπτυχιακές, ενώ την επόμενη χρονιά, στη διακήρυξη της Μπολόνια η μόνη αλλαγή στη διατύπωση της διάκρισης μεταξύ προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών αφορά την απόλυση της σύνδεσης με την έρευνα και από τις μεταπτυχιακές.

Επιτρέψτε μου συνοψίζοντας να εξαγάγω ένα λίγο περίεργο συμπέρασμα από τις παραπάνω παρατηρήσεις. Ο κίνδυνος στην αντιμετώπιση των νέων ρυθμίσεων για το πανεπιστήμιο είναι διπλός: να θεωρήσουμε ότι συνιστούν μεταρρύθμιση, έτσι όπως θα την οραματιζόταν μια συγκροτημένη πολιτική για το πεδίο της πανεπιστημιακής παραγωγής γνώσης ή πάλι να θεωρήσουμε ότι όλα μένουν λίγο πολύ τα ίδια και δεν υφίσταται μεταρρύθμιση. Η διαχειριστικής λογικής αναδιοργάνωση του πανεπιστημιακού χώρου είναι μεταρρύθμιση και μεταβάλλει ουσιαστικές πτυχές του τι συνιστά επιστημονική εργασία, επιστημονική γνώση και επιστημονική κοινότητα, ιδιαίτερα για τις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες.