

**Ένα Πανεπιστήμιο πέραν της ηλικίας.
Από την κοινωνική ουτοπία στις δεσμεύσεις της
αποτελεσματικότητας;**

JEAN-ÉMILE CHARLIER,
CÉLINE MAHIEU & FRÉDÉRIC MOENS*

(Μετάφραση: Νίκος Παπαδάκης & Θεοδώρα Ροζάκη)

**1. Η κατασκευή της εθνικής ενότητας και ο σεβασμός της
τοπικής ετερότητας: ασυμβίβαστοι στόχοι για εκπαιδευτικά
συστήματα**

Στις περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες, η εκπαίδευση μπορεί να προσεγγισθεί ως ένας θεσμός, του οποίου ο βασικός ιστορικός ρόλος ήταν να παράξει ένα Έθνος – Κράτος. Τέτοια ήταν η περίπτωση της Γερμανίας, της Γαλλίας, της Ιταλίας και της Ισπανίας, όπως και πολλών χωρών, που φρόντιζαν να ενισχύσουν την ενότητά τους βασιζόμενες σε θεσμούς που αναλάμβαναν την διάδοση σταθερών πολιτιστικών και γλωσσικών σημείων μεταξύ του συνόλου του πληθυσμού, ούτως ώστε να δημιουργήσουν ενιαία εθνική ταυτότητα και υπηκοότητα. Η ιστορία αυτών των χωρών σημαδεύτηκε από «επιθετικές» πολιτικές αποφάσεις, με τις οποίες οι αρχές ήθελαν να επηρεάσουν αποφασιστικά τα στοιχεία του κοινού πολιτισμού και τις γλώσσες μεταβίβασής του. Σε καμία περίπτωση, η επιβολή δε λειτούργησε χωρίς ζημιές.

* Prof. Jean-Émile Charlier, Céline Mahieu & Prof. Frédéric Moens, Groupe de recherche sociologie action sens (GReSAS), Facultés Universitaires Catholiques de Mons (FUCaM)

Περιοχές που βρίσκονταν στην περιφέρεια χωρών με μια κοινή γλώσσα διατήρησαν τη μνήμη της (λιγότερο ή περισσότερο έντονης και ρητής) αντίστασής τους στην επιβολή από το κέντρο μιας πολιτιστικής κληρονομιάς, στην οποία ωστόσο δεν μπορούσαν να εντοπίσουν στοιχεία των παραδόσεών τους.

Εντούτοις, σε ορισμένες περιπτώσεις, η εκπαίδευση δεν έπαιξε το ρόλο του μηχανισμού παραγωγής μιας υπερβατικής εθνικής ενότητας και δεν χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να συνθλιβούν πολιτιστικές διαφορές, γλωσσικές διαφορές και διαφορές ταυτότητας. Στην πραγματικότητα, κάποιες φορές, η εκπαίδευση λειτούργησε ως ένας «θεσμικός τόπος» έκφρασης, αυτό-επιβεβαίωσης και αναγνώρισης- κατοχύρωσης ιδιαιτεροτήτων. Το Βέλγιο παρέχει ένα παράδειγμα μιας τέτοιας θεώρησης της εκπαίδευσης. Διατήρησε και ανέπτυξε μια τέτοια εκδοχή εκπαίδευσης ήδη από την ανεξαρτησία του, το 1830, έως τη δεκαετία του '90. Η ιστορία και η γεωγραφία της χώρας μπορεί εύκολα να ερμηνεύσει γιατί η επιδίωξη της δόμησης ενός τυπικού Έθνους – Κράτους ήταν εξ αρχής περιορισμένη. Ευρισκόμενο μεταξύ Γερμανίας και Γαλλίας και χωρισμένο από την Αγγλία μέσω ενός στενού βραχίονα θάλασσας, το Βέλγιο ήταν ένα κρατίδιο που παρεμβαλλόταν ανάμεσα σε πολύ ισχυρούς προαιώνιους εχθρούς. Από την ίδρυση της χώρας τα πάντα υποδείκνυαν ότι τα αντίπαλα αυτά κράτη δεν θα σταματούσαν να αντιμάχονται. Οι ίδιοι οι πληθυσμοί που διαβιούσαν στην Βελγική επικράτεια δεν συνιστούσαν ένα Έθνος, έναν «Λαό». Εκτός από την υψηλή αριστοκρατία που μιλούσε γαλλικά ανεξαρτήτως τόπου διαμονής, οι άνθρωποι μιλούσαν διαφορετικές διαλέκτους οι οποίες είχαν γερμανικές ρίζες στα βόρεια και λατινικές στα νότια. Η συνένωσή τους στην ίδια χώρα δεν αποτελεί την απόληξη μιας διαδικασίας εθνικού σχηματισμού, αλλά το αποτέλεσμα ενός συνδυασμού συνθηκών, τις οποίες οι πολίτες δεν προκάλεσαν αλλά απλώς παρακολούθησαν. Με την πάροδο του χρόνου, οι δύο γλώσσες έγιναν ισχυρότερες καθώς υπογράμμιζαν τις εσωτερικές «εθνικές» διαφορές. Οι βόρειες διάλεκτοι αντικατεστάθηκαν από ένα ακαδημαϊκό τύπο της ολλανδικής

γλώσσας, ο οποίος πρόθυμα υιοθετήθηκε από τον πληθυσμό. Οι νότιες διάλεκτοι χάθηκαν βαθμιαία και έδωσαν τη θέση τους στη γαλλική γλώσσα.

Εξαιτίας του γεγονότος ότι η συγκεκριμένη χώρα είναι αμετάκλητα πλουραλιστική, οι απόψεις των ειδικών κατατείνουν στο συμπέρασμα ότι η καλύτερη κλείδα ανάλυσης και εξήγησης της θεσμικής και πολιτικής της ιστορίας εκκινεί από μια σειρά διαφορών, οι οποίες τέμνουν και οργανώνουν το Κράτος (Mabille, 1997). Ένας τέτοιος προβληματισμός θέτει την εξέλιξη του Βελγίου στο κέντρο (του ενδιαφέροντος) των Ευρωπαϊκών Εθνών και επιχειρεί να αποτιμήσει τις συνέπειες των τεράστιων αλλαγών, τις οποίες υπέστησαν τα Ευρωπαϊκά κράτη (τους τελευταίους αιώνες).

- Στο τέλος του 18^{ου} και στις αρχές του 19^{ου} αιώνα, οι πολιτικές εξεγέρσεις ανά την Ευρώπη προκάλεσαν την κατάρρευση των θεσμών του «Παλαιού Καθεστώτος» και τον σχηματισμό ενός σύγχρονου συνταγματικού αντιπροσωπευτικού καθεστώτος. Η ιστορική εξέλιξη δημιούργησε έναν πάγιο διαχωρισμό³, που ονομάστηκε «φιλοσοφικός» και αφορά στις διαφορετικές αντιλήψεις για το ρόλο του Κράτους και της Εκκλησίας στην οργάνωση της εκπαίδευσης και της περίθαλψης.

- Η βιομηχανική επανάσταση προσδιόρισε έναν άλλο διαχωρισμό μεταξύ, αφενός, των ανθρώπων που ωφελήθηκαν από τις τάσεις συγκέντρωσης της οικονομικής εξουσίας και αφετέρου, της εργατικής τάξης, η οποία προήλθε από την προλεταριοποίηση των τεχνιτών και την έξοδο των αγροτών. Πολιτικά κόμματα, εργατικά σωματεία και κοινωνικά κινήματα εμφανίστηκαν στο σταυροδρόμι των δυο πρώτων διαχωρισμών.

- Η βιομηχανική επανάσταση ευνόησε την ανάδυση ενός ακόμη διαχωρισμού μεταξύ των επιμέρους περιφερειών και αναφορικά με τα οφέλη, που αυτές οι περιοχές θα μπορούσαν να αποκομίσουν από τις εξελίξεις στον τομέα της βιομηχανίας. Στο Βέλγιο, αυτή η διαίρεση είναι και γλωσσική: οι βιομηχανικές επαναστάσεις του 19^{ου} αιώνα εμφανίστηκαν στον Νότο, ενώ ο Βορράς παρέμεινε ιδιαίτερα αγροτικός.

Η συνθετότητα των καταστάσεων που δημιουργήθηκαν από αυτούς τους διαχωρισμούς μετέτρεψαν τις διαπραγματεύσεις σε υποστατικά κατηγορήματα της οργάνωσης της κοινωνίας και, *ipso facto*, της εκπαίδευσης. Σημαντικοί πολιτικοί επιστήμονες αποκαλούν το βελγικό πολιτικό σύστημα «συνενωσιακό»⁴ (“consociative”/ Lijphart, 1999). Αυτή η έννοια αναφέρεται σε μια οργάνωση της δημοκρατίας, που διακρίνεται από τα ακόλουθα τρία χαρακτηριστικά:

- Ο πληθυσμός «τέμενεται» σε κοινότητες, τις οποίες διαφοροποιούν θρησκευτικοί, εθνικοί/ φυλετικοί, γλωσσικοί και ιδεολογικοί παράγοντες. Οι ρωγμές, που αναδύονται εξαιτίας αυτών των τομών στην κοινωνία, είναι παγιωμένες και εντυπωσιακές. Ο καθένας μπορεί εύκολα να τις διακρίνει, όποια κι αν είναι η θέση του στον κοινωνικό χώρο.

- Σε κάθε «τμήμα», η εσωτερική συνοχή είναι τεράστια. Η εξουσία της ενδογενούς ελίτ λειτουργούσε ή εξακολουθεί να λειτουργεί στο σύνολο της κοινότητας.

- Ο συμβιβασμός και η διαπραγμάτευση μεταξύ των ελίτ της κάθε κοινότητας είναι θεσμοθετημένες και συγκροτούν μια βασική αρχή διακυβέρνησης του Κράτους.

Στις συνενωσιακές δημοκρατίες, οι κυβερνήσεις είναι πάντοτε κυβερνήσεις συνασπισμού, οι οποίες συγκεντρώνουν ελίτ διαφορετικών τάσεων. Καθώς ο συνασπισμός είναι από τη φύση του εύθραυστος και εύπλαστος, ευνοεί την επιφυλακτικότητα αλλά και καλλιεργεί μια κουλτούρα διαλόγου. Αυτό εγγυάται μια σταθερή οργάνωση της κοινωνίας. Ο συγκεκριμένος τρόπος διαχείρισης των δημοκρατικών διαδικασιών προφυλάσσει τις πλουραλιστικές κοινωνίες από την έκρηξη. Οι πιθανοί κίνδυνοι των συγκρούσεων μεταξύ των ομάδων ενδιαφέροντος περιορίζονται χάριν των συνεχών διαπραγματεύσεων μεταξύ των ελίτ. Ακόμα και στην αντιπολίτευση, οι ελίτ εξακολουθούν να εμπλέκονται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Είναι πλέον αποδεκτό το φαινόμενο, σημαντικά πολιτικά και θεσμικά κείμενα να επικυρώνονται από περιστασιακές - συντυχιακές πλειοψηφίες,

από τις οποίες συγκεκριμένες πολιτικές πτέρυγες της κυβέρνησης απέχουν λόγω του ότι αποδοκιμάζουν την ψήφιση του νόμου, ενώ αντίθετα αντιπολιτευόμενες ομάδες πρόθυμα υποστηρίζουν. Οι πολιτικοί διακανονισμοί, τους οποίους προϋποθέτει και ευνοεί ο εγγενής πλουραλισμός αυτού του μοντέλου, έχουν επιτρέψει μέχρι τώρα να αποφευχθεί η οριστική διχοτόμηση του Βελγίου, την οποία η δεδομένη κοινωνική και «εθνική» διάρθρωση φαινόταν να καθιστά αναπόφευκτη.

Η συγκεκριμένη συνενωσιακή δημοκρατία στηρίζεται σε αυτό που οι Ολλανδοί πολιτικοί επιστήμονες και κοινωνιολόγοι ονόμασαν “*verzuiling*” ή “*pillarisation*” («πυλωνοποίηση»)⁵ (Lorwin, 1966; Post, 1989): «πολιτικές οικογένειες» που σχηματίστηκαν γύρω από ιδεολογικά ή εθνικά συμφέροντα παίζουν έναν σημαίνοντα ρόλο στη διοίκηση του Κράτους και είναι υπεύθυνες για την παροχή εκείνων των υπηρεσιών, που είναι απαραίτητες για την ομαλή λειτουργία της Κοινωνίας. Καθένας από τους επιμέρους *πυλώνες* φέρει σε επαφή τους οργανισμούς που μετέχουν της ίδιας θρησκευτικής, ιδεολογικής, εθνικής και γλωσσικής ταυτότητας και επιτελούν αποστολές «κοινής ωφέλειας». Τα εργατικά σωματεία, οι οργανισμοί κοινής ωφέλειας και οι ανεξάρτητες αρχές που είναι επικεφαλής των θεσμών εκπαίδευσης και υγείας αναγνωρίζονται και επιχορηγούνται από το Κράτος για τις υπηρεσίες που παρέχουν τόσο στο τμήμα του πληθυσμού που βρίσκεται εγγύτερά τους, όσο και σε οποιονδήποτε άλλο χρήστη. Οι σχέσεις μεταξύ πυλώνων και δημόσιων αρχών, οι οποίες παρέχουν πόρους στους πυλώνες, διέρχονται μέσα από την διαρκή και υπομονετική διαπραγμάτευση και μέσα από συγκεκριμένους συμβιβασμούς και ισορροπίες.

2. Η λειτουργικότητα του μοντέλου της «πυλωνοποίησης»

Τα εκπαιδευτικά «δίκτυα»⁶ ασπάζονται την λογική των πυλώνων. Ο ρόλος της κατασκευής ηθικής και πολιτικής συνείδησης, ο οποίος στο παρελθόν είχε αποδοθεί σε αυτά τα δίκτυα, δείχνει σήμερα μάλλον εγκαταλελειμμένος. Μέσα σε

κάθε γλωσσική κοινότητα, η έμφαση στις τεχνικές και επαγγελματικές αναφορές που συμβάλλουν στο να απαξιωθούν οι φιλοσοφικές αναφορές σε συνδυασμό με την εξασθενούσα πίστη των πολιτών στους πυλώνες, προκαλεί μια νέα ιεράρχηση διαφορών και πλεονεκτημάτων. Σε πολλούς τομείς, μόνο οι ιδεολογικές, θρησκευτικές ή εθνικές αρχές στη βάση των οργανισμών εξακολουθούν να συνιστούν παράγοντες διαφοροποίησης.

Σε μερικούς δρώντες και παρατηρητές της βελγικής πολιτικής ζωής, η ίδια η «πυλωνοποίηση» μοιάζει ξεπερασμένη. Προτείνουν την υπέρβαση όλων των διαιρετικών τομών, οι οποίες (θεωρούνται ότι) είναι εδραιωμένες σε ένα αντικειμενικά μακρινό παρελθόν. Πριν αναφερθούμε στις ενδεχόμενες συνέπειες της εγκατάλειψης του μοντέλου των πυλώνων για τη βελγική εκπαίδευση, είναι σκόπιμο να υπενθυμίσουμε τη θετική τους συμβολή. Η «πυλωνοποίηση» έχτισε ένα «ισχυρό φρούριο» που προστάτευσε τους εκπαιδευτικούς θεσμούς από μια ολοκληρωτική ηγεμονία της αγοράς. Το θεσμικό πλαίσιο, βάσει του οποίου η εκπαίδευση επιχορηγείται, έχει δυο βασικές όψεις.

Από τη μία πλευρά, ο αριθμός των δικαιούχων-ενδιαφερόμενων και η φύση των υπηρεσιών αποκαλύπτουν μια λογική που έχει συγκεκριμένες ομοιότητες με την απλή λογική της Προσφοράς και της Ζήτησης. Αν εφαρμοζόταν χωρίς άλλη παρέμβαση, αυτή η λογική θα ανάγκαζε το σύστημα να προσαρμοστεί στο μοντέλο του «ρυθμιζόμενου ανταγωνισμού», εγκαθιδρύοντας επί παραδείγματι ένα εκπαιδευτικό σύστημα που λειτουργεί υπό τον απόλυτο έλεγχο των νόμων της αγοράς. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000 Α) ή το Δίκτυο Ευρυδίκη (Godenir, 2001), ο «ρυθμιζόμενος ανταγωνισμός» αξιώνει, οι μαθητές, οι γονείς και τα ιδρύματα να εισέλθουν στην λογική του ανταγωνισμού, οι οικογένειες να έχουν απόλυτη ελευθερία επιλογής μεταξύ των ανεξάρτητων ιδρυμάτων, η εκπαιδευτική προσφορά να είναι ομοιογενής, η πληροφόρηση των οικογενειών αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων να είναι πλήρης και κανένα εμπόδιο

δεν πρέπει να καθυστερεί την κινητικότητα των φοιτητών. Μέχρι τώρα καμία ευρωπαϊκή χώρα δεν πληροί όλες τις προϋποθέσεις λειτουργίας του μοντέλου του «ρυθμιζόμενου ανταγωνισμού» στην εκπαίδευση. Εγγύτερα βρίσκονται τέσσερις ευρωπαϊκές χώρες, μεταξύ των οποίων και το Βέλγιο. Είναι λογικό να σκεφτούμε ότι η πυλωνοποίηση, χρησιμοποιώντας τη λογική της αγοράς προκειμένου να επιτύχει τους στόχους της, συνέβαλε στο να μετεξελίξει αυτή τη λογική και να της δώσει μια πρακτική θεμελίωση, η οποία αποδυνάμωσε την ιδεολογική λειτουργία της εκπαίδευσης και την ένταση των συνεπειών μιας τέτοιας λειτουργίας. Από την άλλη πλευρά, καθώς η ελευθερία επιλογής των ενδιαφερομένων οφείλει να είναι απόλυτη, η κρατική επιχορήγηση μπορεί να διατηρηθεί για όλους τους φορείς εκπαιδευτικών υπηρεσιών, ακόμα κι στις περιπτώσεις όπου η ζήτηση είναι μικρή.

Ο συνδυασμός αυτών των δυο όψεων - διαστάσεων ανταμείβει τους ισχυρότερους εκπαιδευτικούς φορείς και εγγυάται την επιβίωση των ασθενεστερών. Ο συγκεκριμένος τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας της εκπαίδευσης σχετίζεται με το συνενωσιακό πολιτικό σύστημα. Αυτό το σύστημα δεν συνάδει απολύτως με την παραδοσιακή δημοκρατική αρχή της πλειοψηφίας και δεν μπορεί συνεπώς να αναγνωρίσει τη μονοσήμαντη λογική της αγοράς. Πράγματι, το συνενωσιακό πολιτικό σύστημα αντιμετωπίζει την αγορά σαν ένα είδος «εθνικής δημοκρατίας», που πάντοτε επιβραβεύει τον ισχυρότερο με ακόμα μεγαλύτερη επιτυχία. Σύμφωνα με το συνενωσιακό σύστημα, μια τέτοια επιτυχία νομιμοποιείται μόνο αν συνοδεύεται από μέτρα προστασίας των μειονοτήτων, των αδυνάτων.

Ο σύγχρονος ρυθμιστικός κανόνας (οργάνωσης και λειτουργίας) του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η μέθοδος, ο κανόνας της «οιονεί αγοράς» (“quasi market” mode). Το πλέον συζητημένο παράδειγμα αποτελεί η *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1998* στην Αγγλία. Αν και η αγγλική εκδοχή ρύθμισης της «οιονεί αγοράς» προσπαθεί να αφυπνίσει τον ανταγωνισμό μεταξύ των ιδρυμάτων για να βελτιώσει την ποιότητα των υπηρεσιών

που αυτά προσφέρουν, στο Βέλγιο τα πράγματα είναι διαφορετικά. Στο Βέλγιο το αντίστοιχο μοντέλο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί συνέπεια του πολιτικού συμβιβασμού που ήταν δύσκολο να επιτευχθεί με τη λήξη της «εκπαιδευτικής διένεξης», στο τέλος της δεκαετίας του '50. Προσέφερε στις ομάδες συμφερόντων μία αντικειμενική λύση για τη διανομή των μέσων και την παροχή των υπηρεσιών που δεν ευνοούσαν *a priori* κανένα πυλώνα. Παράλληλα επιτρέπει στους πολιτικούς να μην επεμβαίνουν σε ένα ζήτημα, παραδοσιακά αυξημένου ενδιαφέροντος, και να επιμένουν στη λύση της διανομής των μέσων ακόμα και ενάντια στις προτιμήσεις του πληθυσμού. Στο Βέλγιο, η εκπαιδευτική «οιονεί αγορά» χαρακτηρίζεται από μια λογική ανταγωνισμού, που διαμεσολαβείται από πολιτικούς συμβιβασμούς και στρατηγικές διαφοροποίησης της προσφοράς. Αυτές οι τελευταίες γίνονται ανεπιφύλακτα αποδεκτές από όλες τις ομάδες συμφερόντων και αποσκοπούν στο να προστατεύσουν τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και τα συναφή «δίκτυα» από τις καταστρεπτικές συνέπειες, που θα μπορούσε να προκαλέσει ένας «άνευ όρων» ανταγωνισμός.

Ο προαναφερθείς ρυθμιστικός κανόνας νομιμοποιείται από το γεγονός ότι συνάδει με τις θεμελιώδεις κανονιστικές αρχές του βελγικού πολιτικού συστήματος. Τώρα πλέον όμως τελεί υπό απειλή, επειδή ο έλεγχος ποιότητας και αποτελεσματικότητας δεν ανήκει αποκλειστικά στις εθνικές αρχές. Αποτέλεσμα αυτής της εξέλιξης είναι ότι οι συμβιβασμοί μεταξύ των δρώντων απώλεσαν όλη τους την παραδοσιακή νομιμότητα. Κατά το παρελθόν, η συναίνεση των αρμοδίων για τα «δίκτυα» εκπαίδευσης αρκούσε για να περάσει μια απόφαση. Το γεγονός λοιπόν ότι η απόφαση ήταν κοινά αποδεκτή, την καθιστούσε αυταπόδεικτα ορθή, στο μέτρο που έτσι προστάτευε την πολιτική ειρήνη και συνέβαλλε στη συμβίωση των διαφορετικών καταστατικών κοινωνικών ομάδων. Το σύστημα δεν προέβλεπε καμία τυποποιημένη αξιολόγηση των σχολικών προϊόντων, η οποία θα τα καθιστούσε διαρκώς συγκρίσιμα και τοιοντοτρόπως θα μπορούσε να οδηγεί συχνά στο συμπέρασμα ότι κάποιες από τις υιοθετημένες

αποφάσεις ήταν λανθασμένες. Επρόκειτο για μια καθαρά πολιτική ρύθμιση, η οποία εκούσια απέκλειε όλα εκείνα τα τεχνικά - τεχνοκρατικά στοιχεία που θα μπορούσαν να την διαψεύσουν ή να την ανατρέψουν.

Αυτό το σύστημα, το οποίο αναγνώριζε μονάχα τους περιορισμούς εκείνους, που προέκυπταν από την ανάγκη σύμπλευσης με τις εθνικές ιδιομορφίες, αποτελεί τώρα αντικείμενο εξωτερικών αξιολογήσεων, από τις οποίες δεν μπορεί να διαφύγει. Από τη μια μεριά, οι αρμόδιοι για την εκπαίδευση οφείλουν να αποδίδουν λόγο σε συγκεκριμένες αρχές (στις οποίες τα ομόσπονδα κρατίδια έχουν χορηγήσει το δικαίωμα να επιβλέπουν τις οικονομικές και αναπτυξιακές τους στρατηγικές) αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των υιοθετημένων μέτρων για την καταπολέμηση της ανεργίας και την κατάρτιση των ανέργων. Κατόπιν οφείλουν να προβαίνουν σε αντικειμενικές αξιολογήσεις της απόδοσης του εκπαιδευτικού τους συστήματος, πράγμα που οι εθνικές τους παραδόσεις δεν ήταν προετοιμασμένες να επιτύχουν.

Από την άλλη μεριά, όντες αναμεμειγμένοι στους επιμέρους ανταγωνισμούς τους, οι εκπρόσωποι των διαφόρων κοινωνικών ομάδων επιχειρούν ακατάπαυστα να επιβεβαιώσουν τις θέσεις τους, εντάσσοντάς τις σε ευρύτερες θεωρητικές προοπτικές, που θα μπορούσαν να ενδυναμώσουν τη θεμελίωση αυτών των θέσεων. Η προσφυγή στις εξωτερικές αναλύσεις έγινε συνηθισμένη στη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, όταν οι πρωταγωνιστές στην εκπαιδευτική και κοινωνική αρένα δεν μπορούσαν να καταλήξουν σε συμφωνία. Πρόκειται για μια συνήθη πλέον πρακτική, που ενθαρρύνεται και από τη διεθνοποίηση του εκπαιδευτικού πεδίου.

3. Οι κακοδαιμονίες του Πανεπιστημίου Δεύτερης Ευκαιρίας

Η εμφάνιση στο βελγικό εκπαιδευτικό πεδίο διεθνών τεχνοκρατικών και θεωρητικών κανόνων, θέτει υπό αμφισβήτηση όλες τις αρχές που δόμησαν το πεδίο αυτό. Ωστόσο, κάθε τέτοια

αρχή αποτελούσε μια συνέπεια της μέχρι τότε κοινωνικής ιστορίας, της οποίας τη «θολή μνήμη» αποτελούσαν οι ίδιοι οι θεσμοί. Η προαναφερθείσα εμφάνιση διαταράσσει τις εύθραυστες ισορροπίες ενός πεδίου, το οποίο αν και ασταθές λόγω των ήδη αναφερθέντων διαχωρισμών ισορροπούσε εξαιτίας της ικανότητάς τους (σ.τ.μ. των συστατικών στοιχείων των διαχωρισμών) να επανασυνδέονται και να επανα-συνδυάζονται όταν οι περιστάσεις το απαιτούσαν. Οι τρεις συστατικοί διαχωρισμοί της Βελγικής Κοινωνίας έχουν τεθεί πλέον σε δοκιμασία.

Ο *γλωσσικός διαχωρισμός* σημάδεψε το εκπαιδευτικό τοπίο πιο ισχυρά από κάθε άλλον. Προηγείται της ανεξαρτησίας της χώρας και μπορεί να εντοπισθεί ήδη στη διαδικασία επιλογής πόλεων από τον William of Orange προκειμένου να κτισθούν Πανεπιστήμια (Charlier, Moens, 2002a). Με τον καιρό, αυτός ο διαχωρισμός κατέστησε τα βόρεια και τα νότια εκπαιδευτικά συστήματα ανεξάρτητα. Τώρα οι συζητήσεις διεξάγονται ανάμεσα σε κάθε κοινότητα και στους *γλωσσικούς της εταίρους* και όχι μεταξύ των κοινοτήτων στο εσωτερικό της χώρας (Charlier, 2001).

Ο *φιλοσοφικός διαχωρισμός*, ο οποίος διαίρεσε το εκπαιδευτικό πεδίο σε καθολικά και κρατικά Ιδρύματα φαίνεται να είναι ο πλέον «αρχαϊκός». Η εξαφάνισή του αξιώθηκε ρητά από το Κόμμα των Πρασίνων ενώ σοσιαλιστές και φιλελεύθεροι δεν διστάζουν πια να ζητούν συνεργασία πέραν από «φιλοσοφικές καταβολές» και διενέξεις. Παρόλα αυτά, το αίτημα της Διακήρυξης της Μπολόνια για συνολική Αναδιάρθρωση της Ανώτατης Εκπαίδευσης προκάλεσε φόβο και συνακόλουθα στροφή στα πλέον παραδοσιακά «καταφύγια της ταυτότητας» (identity shelters), τα οποία λειτουργούν ως «φιλοσοφικά δίκτυα» (“philosophic networks”/ Charlier, Moens, 2002a).

Η παρούσα μελέτη φιλοδοξεί, εν τέλει, να αποσαφηνίσει τις συνέπειες τις οποίες ενδέχεται να επιφέρουν στον *κοινωνικό διαχωρισμό*, οι νέες διεθνείς κανονικότητες. Ο *κοινωνικός διαχωρισμός* θα εξεταστεί μόνο αναφορικά με τις εξελίξεις στην Πανεπιστημιακή Κατάρτιση Ενηλίκων, οι οποίες προκλήθηκαν

από τάσεις που αναδύθηκαν εξαιτίας των παραδοσιακών κοινωνικών διαχωρισμών.

Στη δεκαετία του '70, υπήρχαν αρκετές πρωτοβουλίες στην κατεύθυνση της παροχής στους εργαζομένους των μέσων εκείνων που θα τους επέτρεπαν να συνεχίσουν την κατάρτισή τους. Τα παραδοσιακά μοντέλα Επαγγελματικής Νυκτερινής Εκπαίδευσης δεν έμοιαζαν πλέον επαρκή στο να εφοδιάζουν τα άτομα με τις απαραίτητες δεξιότητες για το μέλλον. Η κατάρτιση δεν μπορούσε πια να είναι ιδιαίτερα τεχνική. Έπρεπε να είναι διευρυμένη, χωρίς κανείς να μπορεί να διευκρινίσει επακριβώς τι έπρεπε να διδάξει. Διαφορετικά σενάρια δοκιμάστηκαν: στις Ηνωμένες Πολιτείες, συζητήθηκε η ιδέα της χορήγησης εκπαιδευτικής αδείας ενός έτους για όλους τους εργαζόμενους. στη Μεγάλη Βρετανία, ο Wilson δημιούργησε το *Ανοικτό Πανεπιστήμιο*. Στη Γαλλία, ο νόμος του Delors ανάγκασε τις εταιρείες να διαθέσουν το ένα εκατοστό της προϋπολογισμένης μισθοδοσίας στην κατάρτιση. Στο Βέλγιο, οι εργάτες, οι οποίοι καταρτίζονταν, διευκολύνονταν με ρυθμίσεις όπως τα «ρεπό κατάρτισης (training day off)» και οι «πιστώσεις ωρών».

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, «γεννήθηκε» η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση Ενηλίκων από την προθυμία του Χριστιανικού Εργατικού Κόσμου να δημιουργήσει διεξόδους σπουδών. Αυτές οι διεξοδοί έπρεπε συγχρόνως να αναπτύσουν τον λαϊκό πολιτισμό αλλά και να καταρτίζουν managers, προκειμένου οι τελευταίοι να διαχειριστούν μια πολιτική, πολιτιστική και κοινωνική αλλαγή, η οποία εθεωρείτο αναπόφευκτη και επερχόμενη. Το πρώτο βήμα προς αυτή την κατεύθυνση έγινε τη δεκαετία του '60 με τη δημιουργία του Ανωτάτου Ιδρύματος Λαϊκής Κουλτούρας ("Institut supérieur de Culture ouvrière- ISCO"). Αυτό το Ίδρυμα χορηγούσε ένα μη- πανεπιστημιακό πτυχίο στην κοινωνιολογία της εργασίας. Λίγα χρόνια αργότερα, το 1974, δημιουργήθηκε η Ανοικτή Σχολή Κοινωνικών και Οικονομικών Σπουδών ("Faculté ouverte de Politique Economique et Sociale -FOPES") στο Πανεπιστήμιο της Louvain. Το Ίδρυμα αυτό παρείχε πρόσβαση σε πανεπιστημιακό πτυχίο, σε ανθρώπους οι οποίοι διέθεταν πτυχίο από το ISCO ή

οποιονδήποτε άλλο σχετικό τίτλο σπουδών. Το ISCO και η FOPES δημιουργήθηκαν και με την ώθηση του Χριστιανικού Εργατικού Κινήματος (“Mouvement ouvrier Chrétien- MOC”), το οποίο συνένωσε εργατικά σωματεία και κοινωνικές οργανώσεις χριστιανικής παράδοσης.

Προφανώς, τα εκπαιδευτικά προγράμματα του ISCO και της FOPES έχουν μια πολιτική διάσταση. Αυτοί οι τύποι σπουδών στοχεύουν στη δημιουργία ακτιβιστών ή «φορέων αλλαγής». Η εκπαίδευση εδράζεται στις Οικονομικές Επιστήμες, την Κοινωνιολογία και τη Φιλοσοφία και αναζητεί την κριτική τους διάσταση. Η χριστιανική αριστερή πτέρυγα δελεάστηκε από την άποψη ότι αυτοί οι θεσμοί προωθούσαν σπουδές για ενήλικες σε ελεύθερο χρόνο⁷. Κάθε Καθολικό Πανεπιστήμιο προώθησε ένα ή περισσότερα πτυχία, βασισμένα σε αυτό το πρότυπο σπουδών (τίτλοι σπουδών στις πολιτικές επιστήμες, την οικονομική επιστήμη, τη διοίκηση, τις επιστήμες αγωγής, τις επιστήμες της εργασίας κλπ.). Ανάλογες πρωτοβουλίες δεν ευδοκίμησαν σε μη Καθολικά Πανεπιστήμια.

Οι πανεπιστημιακές σπουδές για ενήλικες περιλαμβάνονται επίσης στο πρόγραμμα του εκδημοκρατισμού της πρόσβασης σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης. Παρείχαν μια αποτελεσματική εναλλακτική λύση, όταν κατέστη εμφανής η αποτυχία της «πολιτικής των ίσων ευκαιριών» για την υποχρεωτική εκπαίδευση. Τους ζητήθηκε να αμβλύνουν τον κοινωνικά επιλεκτικό χαρακτήρα της Ανώτατης Εκπαίδευσης και να «αποκαταστήσουν» τις δεξιότητες, που αποκτήθηκαν χάριν στην επαγγελματική εμπειρία. Ο στόχος της αποκατάστασης της κοινωνικής δικαιοσύνης δεν ήταν η μόνη πηγή έμπνευσης για τα πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών για ενήλικες. Σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, τα προγράμματα σπουδών είχαν ευθέως μια επαγγελματική στόχευση.

Τη δεκαετία του '70 επίσης, προωθήθηκε η υιοθέτηση ενός νόμου για τη διαρκή εκπαίδευση. Αυτός ο νόμος έδωσε το δικαίωμα σε όλους τους πολίτες να συνεχίσουν την εκπαίδευση σε επιστήμες της επιλογής τους χωρίς να επιβαρύνονται με το

σύνολο των εξόδων. Εκ των υστέρων, αυτή η περίοδος μοιάζει με τον Χρυσό Αιώνα (σ.τ.μ. της *Εκπαίδευσης Ενηλίκων*). Οι φορείς λήψης αποφάσεων λάμβαναν υπόψη το γεγονός ότι η ανάγκη για νέες δεξιότητες θα γινόταν ολοένα και πιο επιτακτική, ακόμα κι όταν αδυνατούσαν να προσδιορίσουν τα ακριβή χαρακτηριστικά των δεξιοτήτων, οι οποίες θα απαιτούνταν. *Προκειμένου να αντιμετωπίσουν αυτή την αβεβαιότητα, υποστήριζαν οποιαδήποτε πρωτοβουλία:* από την κατάρτιση που στόχευσε αποκλειστικά στην αυτοπραγμάτωση, μέχρι την κατάρτιση που προετοίμαζε για τις διεκδικήσεις των εργατικών σωματείων ή και αυτήν που παρείχε τις δεξιότητες οι οποίες απαιτούνταν για το χειρισμό νέων τεχνολογικών συσκευών.

Στις επόμενες δυο δεκαετίες, το πεδίο της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης Ενηλίκων δεν γνώρισε ιδιαίτερες αλλαγές. Σήμερα όμως τελεί υπό αμφισβήτηση αναφορικά με τη μορφή του και τους στόχους του, εξαιτίας της Διακήρυξης της Μπολόνια καθώς και λόγω της νέας εννοιολόγησης της *Δια Βίου Μάθησης*. Η Διακήρυξη της Μπολόνια υπογράφηκε από περίπου τριάντα Ευρωπαϊκές χώρες το 1999. Πρόκειται για μια Διακήρυξη που θα αναδιοργανώσει το σύνολο των προγραμμάτων σπουδών στη βάση κύκλων διάρκειας των τριών, των πέντε και των οκτώ χρόνων. Επιπροσθέτως, αναγκάζει την Ανώτατη Εκπαίδευση να εξελιχθεί μέσα από την κατάταμήσή της σε κεφαλαιοποιούμενα αντικείμενα. Η Διακήρυξη της Μπολόνια στοχεύει στο να προάγει την κινητικότητα των φοιτητών και να απλοποιήσει το Ευρωπαϊκό Σύστημα Ανώτατης Εκπαίδευσης, προκειμένου να το κάνει περισσότερο ανταγωνιστικό. Δεν είναι μόνο τα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα που ενθαρρύνονται να ανταγωνισθούν· ιδιωτικές προσφορές λαμβάνονται επίσης υπόψη. Η Διακήρυξη προωθεί ένα ενιαίο πρότυπο αξιολόγησης όλων των επαγγελματικών δεξιοτήτων. Όλα δείχνουν ότι οιοσδήποτε φορέας θα έχει τη δυνατότητα να επιδιώξει την έγκριση από τα Ακαδημαϊκά Ιδρύματα των Προγραμμάτων Κατάρτισης που ήδη παρέχει. Ο ίδιος ο όρος *Δια Βίου Μάθηση* αναφέρεται στην ανάγκη να θεωρηθεί η Επαγγελματική Κατάρτιση ως μια συνεχής

διαδικασία, για την πραγμάτωση της οποίας ευθύνη φέρουν και οι εργαζόμενοι. Οι τελευταίοι οφείλουν να προσαρμόζονται, κατά τη διάρκεια ολόκληρης της ζωής τους, στη γρήγορη εξέλιξη της γνώσης και στις ανάγκες της κοινωνίας.

Η απόλυτα κανονιστική χρήση της έννοιας της *Δια Βίου Μάθησης* δείχνει πόσο πολύ διαφέρει η έννοια αυτή από την παλιότερη έννοια της *Δια Βίου Εκπαίδευσης*. Η *Δια Βίου Εκπαίδευση* εισήχθη στα τέλη της δεκαετίας του '20 από ειδικούς στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Αναφερόταν αρχικά σε μια αντίληψη της εκπαίδευσης ως ισόβιας διαδικασίας. Μια τέτοια αντίληψη θα μπορούσε να εμφανιστεί μόνο ριζοσπαστικά σε κοινωνίες, όπου η οικουμενική εκπαίδευση είχε μόλις εμφανιστεί. Οι πρώτοι θιασώτες της Δια - Βίου Εκπαίδευσης θέλησαν να δώσουν στην Εκπαίδευση Ενηλίκων το χώρο που θεωρούσαν ότι δικαιούται, μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα (Lindeman, 1926). Αντί να τη θεωρήσουν ως το μέσο για την αναπλήρωση στοιχειωδών εκπαιδευτικών ελλείψεων, ως αντίπαλο της τεχνικής εκπαίδευσης ή ως ένα «φτωχό συγγενή» της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, αυτοί οι πιονέροι επιθυμούσαν η εκπαίδευση ενηλίκων να θεωρηθεί εξαρχής ως ένα συστατικό της ανθρώπινης ελευθερίας και του εμπλουτισμού της ανθρώπινης ζωής (Yeaxlee, 1929:38).

Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '90, η έννοια της *Δια Βίου Μάθησης*, στην οποία, με εναλλαγές, αναφέρονταν διάφοροι διεθνείς οργανισμοί όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση και ο ΟΟΣΑ (OECD, 1996), κινούνταν και πάλι στην ίδια θεματική. Όσο όμως το χειραφετητικό πρόγραμμα της παλιότερης εκδοχής της *Δια Βίου Εκπαίδευσης* εξακολουθεί να εμφανίζεται στις ομιλίες που γίνονται στο πλαίσιο αυτών των οργανισμών, τόσο παύει να εντοπίζεται στις προτάσεις και εισηγήσεις τους.

Πέραν της εκτενούς αναφοράς στο σχετικό Υπόμνημα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2000 Β), η κύρια δραστηριότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που αφορά στη *Δια Βίου Μάθηση*, είναι η εξασφάλιση και ανάπτυξη του τεχνικού εξοπλισμού, ο οποίος μάλιστα ενδέχεται να αποτελέσει σημείο αναφοράς για τις πολιτικές των Κρατών Μελών ή των Υποψηφίων Κρατών της

Ε.Ε. Ο τεχνικός εξοπλισμός για την ενίσχυση της *Δια Βίου Μάθησης* εκτείνεται από νέους δείκτες και στατιστικά πακέτα μέχρι την υποστήριξη δικτύων με σκοπό την ανταλλαγή χρήσιμων πρακτικών, τη μελέτη των διαφορετικών τρόπων μάθησης ανάλογα με την ηλικία, την εξέταση εναλλακτικών στρατηγικών δημόσιας χρηματοδότησης των συστημάτων εκπαίδευσης κ.λπ. Παράλληλα προωθείται η πιστοποίηση της καλούμενης «μη τυπικής» και «άτυπης» μάθησης.

Το ζήτημα της κοινωνικής χειραφέτησης δεν εμφανίζεται στα σχέδια δράσης, που επεξεργάζεται ο ΟΟΣΑ, αναφορικά με τη *Δια Βίου Μάθηση*. Για τον συγκεκριμένο οργανισμό, η εν λόγω έννοια φαίνεται, πάνω απ' όλα, να αναφέρεται σε έναν ιδιαίτερα ευέλικτο τρόπο οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, που θα προσαρμόσει την προσφορά στις διαρκώς διαφοροποιούμενες ανάγκες. Ο ΟΟΣΑ ισχυρίζεται ότι η αυξανόμενη ευελιξία θα έχει πλήθος επιπτώσεων σε αυτό που ο ίδιος ονομάζει «σχεδόν κρατικά μονοπώλια» παροχής εκπαίδευσης και κατάρτισης, προγραμμάτων σπουδών, εγχειριδίων και πιστοποίησης αποτελεσμάτων (ΟΟΣΑ, 1996:72).

Αυτά τα δυο προηγούμενα παραδείγματα υποδηλώνουν ότι οι διεθνείς οργανισμοί στρέφουν τη *Δια Βίου Μάθηση* κυρίως στην κατεύθυνση της αγοράς. Το status της κοινωνικής χειραφέτησης λοιπόν καθίσταται ένα ιδιαίτερα κρίσιμο διακύβευμα: η έμφαση σε μια τέτοια θεματική θα μπορούσε είτε να προωθήσει την ανάδυση συγκροτημένων πολιτικών (σ.τ.μ. Δια Βίου Εκπαίδευσης) είτε τη συγκάλυψη συγκεκριμένων σχεδίων εγκαθίδρυσης ενός απόλυτου ανταγωνισμού μεταξύ των φορέων παροχής εκπαίδευσης.

4. Το μέλλον είναι ανοιχτό

Οι διεθνείς οργανισμοί έχουν την εξουσία που οι πολίτες και τα κράτη θέλουν να τους δώσουν. Οι εισηγήσεις τους είναι διαμορφωτικές, μόνο όταν είναι ευρέως αποδεκτές. Σε κάθε άλλη περίπτωση, η δυναμική και το εύρος τους μπορεί να περιοριστεί.

τα προβλήματα που συνάντησε η OMC είναι ένα καλό παράδειγμα.

Σήμερα, το μέλλον της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης είναι ανοικτό. Οι ισχυροί ιδεολογικοί «παίκτες» πρότειναν την ερμηνεία τους για την κατάσταση. Η τελευταία τίθεται υπό αμφισβήτηση και θα ενταχθεί στη συλλογική κουλτούρα, μόνο αν είναι επαρκώς αποδεκτή. Τώρα δεν μπορεί παρά να αποτελέσει τον μοναδικό ανταγωνιστή. Εναλλακτικοί Λόγοι είναι πλέον αργά να εκφραστούν. Η αντίδραση των συλλογικών υποκειμένων, που δημιούργησαν το Πανεπιστήμιο της Δεύτερης Ευκαιρίας λίγες δεκαετίες πριν, διαρκώς αναμένεται αλλά ποτέ δεν έρχεται ή ακριβέστερα εκφράζεται με τρόπο αυτό-υπονομευτικό. Βεβαίως, όλοι αυτοί οι δρώντες είχαν βασίσει την νομιμοποίησή τους σε εθνικούς χώρους. Η παγκοσμιοποίηση τους κατέστησε όλους περιφερειακούς.

Οι πρόσφατες εξελίξεις αποτελούν μια πρόκληση που θα έχει σημασία και διάρκεια μόνο εφόσον συνεχιστεί. Βιώνουμε μια περίοδο, που η πολιτική (με την κλασσική της σημασία) τελεί υπό αποκλεισμό. Αυτό που παραμένει είναι μονάχα η τεχνική λειτουργία των πραγμάτων, επειδή οι διαδικασίες είναι αυτές που πλέον «κυβερνούν» τις μεθόδους οργάνωσης, κλιμάκωσης και αποτίμησης. Αυτός ο τύπος οργάνωσης της εκπαίδευσης, ελέγχου της ποιότητας και όλων των μετρήσιμων παραμέτρων, δείχνει να αναθέτει την ευθύνη της «εκπαιδευτικής τροχιάς» στο άτομο που την ακολουθεί. Ενόσω τα άτομα καθίστανται υπεύθυνα για την εκπαίδευσή τους σε όλες τις βαθμίδες, υποτάσσονται συγχρόνως στην ανάγκη της αποτελεσματικότητας. Είναι αναγκασμένα να πληρώσουν για την εκπαίδευσή τους ή να δικαιολογήσουν τους πόρους που τους διατίθενται γι' αυτήν. Στο Βέλγιο, η συνθήκη του ανταγωνισμού αφορούσε κυρίως τους φορείς. Και ήδη εξετάσαμε τους τρόπους με τους οποίους οι εν λόγω φορείς οργανώνονταν μεταξύ τους προκειμένου να μειώσουν τις συνέπειες του ανταγωνισμού. Στο μέλλον, αυτό το παίγνιο ανταγωνισμού θα μπορεί να επηρεάζει μόνο τους εργαζόμενους, οι οποίοι ενδέχεται να εξαναγκάζονται από την ίδια την αγορά εργασίας να επενδύουν στους εαυτούς τους, εφόσον επιθυμούν

να διατηρήσουν ένα δελεαστικό «γνωστικό προφίλ».

Η βελγική περίπτωση παρέχει το παράδειγμα μιας συνθήκης παροχής εκπαίδευσης, που προσιδίαζε απόλυτα στην κοινωνική ιστορία της χώρας. Η διαφορετικότητα του θεσμικού τοπίου επέτρεψε να συνεχίσουν να λειτουργούν τόσο προγράμματα σπουδών που προετοίμαζαν τους managers όσο και προγράμματα σπουδών, όπου ενθαρρυνόταν και αξιοποιείτο η κριτική στάση απέναντι στα πράγματα. Το Πανεπιστήμιο διέσωσε ένα τμήμα της αξιοπρέπειάς του, προετοιμάζοντας με ευαισθησία και ειδικό ενδιαφέρον τους αντιπροσώπους των εργοδοτών και των εργαζομένων για τον κοινωνικό διάλογο. Η δύναμη της κοινωνικής δημοκρατίας, επομένως, ενισχύθηκε η υπάρχουσα τάση για συμβιβασμό δεν ικανοποιήθηκε με ευτελείς συμφωνίες. Το Πανεπιστήμιο αξίωσε τα επιχειρήματα να συγκροτούνται και να αντιπαρατίθενται ευθέως, ούτως ώστε να αποκτήσει και το ίδιο την εξουσία που χρειαζόταν για να συνεχίζει να υποστηρίζει πρακτικά μια πλουραλιστική κοινωνία.

Η κυβέρνηση μέσω της (νέας διεθνούς) κανονικότητας αποδομεί αυτό το μοντέλο. Ζητά από το Πανεπιστήμιο να είναι τυφλό και αφηρημένο, τη στιγμή που ο προηγούμενος τύπος καθοδήγησης των ανθρώπων άφησε χώρο στις ετερότητες και στις ιδιομορφίες τους. Ο οικονομικός ρεαλισμός προτείνει τη διατήρηση μιας μόνο φιλοδοξίας. Κι αυτή είναι το μέλημα της ευθυγράμμισης της μάθησης με τις ανάγκες των εταιρειών. Κάτι τέτοιο όμως δεν δείχνει αρκετά δυνατό για να στηρίξει μια ολόκληρη κοινωνία.

Σημειώσεις

1 Ο Jean-Émile Charlier είναι Καθηγητής Κοινωνιολογίας στη Σχολή Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών του Καθολικού Πανεπιστημίου του Mons (FUCAM) και Διευθυντής της «Ομάδας για την Κοινωνική Έρευνα και Δράση» “GReSAS” (+3(0)65 32 33 93, email : charlier@fucam.be).

Η Céline Mahieu είναι υπ. Διδάκτωρ Κοινωνιολογίας και βοηθός στο ίδιο

Πανεπιστήμιο (+32 (0) 65 32 33 44, email : mahieu@fucam.ac.be).

O Frédéric Moens είναι Καθηγητής στο IHECS και ερευνητής στην Ομάδα GReSAS (+32 (0)65 32 33 44, email : moens@fucam.be).

- 2 Ο Νίκος Παπαδάκης είναι Λέκτορας Κοινωνικής & Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Κρήτης. Η Θεοδώρα Ροζάκη είναι υπ. Διδάκτωρ του Τμήματος Φιλοσοφικών & Κοινωνικών Επιστημών του ιδίου Πανεπιστημίου. Η μετάφραση έγινε από τα αγγλικά.

Από το σημείο αυτό επιθυμούμε να ευχαριστούμε τον Ηλία Γεωργαντά, Επ. Καθηγητή του Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Κρήτης για τις χρήσιμες υποδείξεις του.

- 3 Με τον όρο «διαχωρισμός» αποδίδουμε τον όρο «divide», κρίνοντας ότι βρίσκεται εγγύτερα στο πνεύμα του κειμένου. Κι αυτό γιατί οι *τομές*, στις οποίες αναφέρονται οι συγγραφείς αποτελούν προϊόν ιστορικο-γενετικής διαδικασίας και έχουν πάγιο χαρακτήρα.
- 4 Η ακριβής απόδοση του όρου «consociative» ενέχει συγκεκριμένες δυσκολίες, διότι ο «γενέθλιος» όρος στον οποίο φαίνεται να παραπέμπουν εμμέσως οι συγγραφείς (πράγμα που επιβεβαίωσαν σε σχετική επικοινωνία), ήτοι ο όρος «consociational» γνωρίζει πλέον της μίας σημασιοδοτήσεις και αποδόσεις στην ελληνική βιβλιογραφία. Στην παράδοση της κοινωνιολογίας του Tilly, ο όρος αποδίδεται αλλού ως «συναινετικός» αλλού ως «συνενωσιακός», ακόμα και ως «ομοσπονδιακός». Επίσης εδώ το «consociative» θα μπορούσε να αποδοθεί ακόμα και ως «εταιρικός». Ωστόσο, και πάντα με γνώμονα τη χρήση του όρου στο συγκεκριμένο του, το οποίο άλλωστε εδώ τον νοηματοδοτεί καθοριστικά, επιλέξαμε τον όρο «συνενωσιακός». Αυτή η υποσημείωση ας θεωρηθεί και η δημοσιοποίηση μιας μεταφραστικής αμηχανίας.
- 5 Η προσφυγή στον σχετικά αδόκιμο όρο «πυλωνοποίηση», προκειμένου να αποδοθεί ο όρος «pillarisation», προκρίθηκε ελλείψει εναλλακτικών λύσεων που θα μπορούσαν να αποδώσουν την ακριβή σημασία του όρου, όπως αυτός χρησιμοποιείται μέσα στο κείμενο.
- 6 Όπως έχει κατά καιρούς επισημάνει και ο J. E. Charlier, τρία τέτοια «δίκτυα» (“réseaux”) υπάρχουν στο Βέλγιο. Η ιδιωτική εκπαίδευση η οποία είναι σχεδόν εξ’ ολοκλήρου καθολική και παραμένει το πλέον σημαντικό εκπαιδευτικό πεδίο, καθώς αφορά το 60% των φοιτητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ακολουθεί το «κρατικό» δίκτυο και το σύστημα των Ιδρυμάτων της Τοπικής Αυτοδιοίκησης που συντονίζονται από το Κράτος.
- 7 “Horaire décalé”.

Σημείωση των συγγραφέων : Η έκφραση “horaire décalé” αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη οργάνωση χρόνου: τα μαθήματα λαμβάνουν χώρα εκτός των ωρών εργασίας.

Βιβλιογραφία

- Bottani N., 2001, «Usages et mésusages des approches comparatives dans un cadre politique», in Sirota R. *Autour du comparatisme en éducation*, Paris, PUF, pp. 71-76.
- Charlier J.E., 2000, «La régulation de l'enseignement de la Communauté française: de la concurrence à la compétition», *Recherches sociologiques*, vol.XXXI, n°1, pp.29-40.
- Charlier J.E. (2001), Les citoyens et les politiques éducatives européennes, à paraître in Derouet J.L., Bégin F., Normand R., *L'Europe de l'éducation : entre management et politique. Actes de l'Université d'automne de Clermont-Ferrant (27-30 oct.2001)*, Paris, PUF.
- Charlier J.E., Moens F., 2002B «La gouvernance à l'épreuve de la démocratie consociative. Gérer des universités en Belgique francophone», à paraître, *Sciences de la société*.
- Charlier J.E., Moens F., 2002B, Quand le passé grève l'avenir. Le projet de Bologne et une de ses déclinaisons locales, à paraître in Felouzis G., *L'enseignement supérieur en question, Actes du colloque du RESUP, Bordeaux 16-17 mai*, Paris, PUF.
- Commission Européenne, 2000 A, *Questions clés de l'éducation en Europe*, Bruxelles.
- Commission Européenne, 2000 B, *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*, Bruxelles.
- Cros F., 2001, «Un Observatoire européen de l'innovation, levier de transformation des systèmes scolaires», in Sirota R. *Autour du comparatisme en éducation*, Paris, PUF, pp. 171-195.
- Derouet J.L., 2000, «Administration, science de l'administration et sociologie en éducation», *Revue de l'Institut de Sociologie*, 1997 (2000)/1-4, pp.43-62.
- Godenir A., 2001, «Influence directe et indirecte de l'économie de marché sur la gestion des écoles dans les pays de l'Union européenne», in Philippart A., Vandeveld L. (Eds), *L'éducation dans tous ses états. Influences européennes et internationales sur les politiques nationales*

- d'éducation et de formation*, Bruxelles, Association francophone d'Éducation comparée, Centre européen de Documentation pour l'Éducation et la Formation, pp.89-96.
- Lorwin V., 1966, *Courrier hebdomadaire n° 323. Conflits et compromis dans la politique belge*, Bruxelles, Centre de Recherche et d'Information Socio-Politiques (CRISP).
- Lijphart A., 1999, *Patterns of Democracy: Government Forms and Performance in Thirty-Six Countries*, New Haven, Yale University Press.
- Lindeman E. C., 1926, *The Meaning of Adult Education*, New York, New Republic, republished in 1989 by Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.
- Mabille X., 1997, *Histoire politique de la Belgique. Facteurs et acteurs de changement*, Bruxelles, CRISP.
- Muller P., 2000, «L'analyse des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique», *Revue française de Science politique*, vol.50, n°2, pp.189-207.
- Organisation de coopération et de développement économiques, 1996, *Lifelong Learning for All*, Paris.
- Pestieau B., Botenga M., 2001, «L'enfer ou le paradis? L'enseignement en Europe après la Déclaration de Bologne», *Etudes marxistes*, n°56, pp. 5-78.
- Post H., 1989, *Pillarization: An Analysis of Dutch and Belgian Society*, , Aldershot Avebury, Gower Publishing Company Limited.
- Thévenot L., 1997, "Un gouvernement par les normes. Pratiques et politiques des formats d'information", in Conein B., Thévenot L. (dir.), *Cognition et information en société*, Paris, Editions de l'ÉHÉSS, Raisons pratiques/ 8, pp.205-242.
- Van Haecht A., 1998, «Les politiques éducatives, figures exemplaires des politiques publiques», *Education et sociétés*, n°1, pp.21-46.
- Yeaxlee B. A., 1929, *Lifelong Education*, London, Cassel.