

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ ΜΕΤΑ-ΝΕΩΤΕΡΙΚΗΣ ΡΕΥΣΤΟΤΗΤΑΣ

ΝΙΚΟΣ ΦΩΤΟΠΟΥΛΟΣ

Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικής & Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Email: nikfot@otenet.gr, nftop@uop.gr

■ ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στις μέρες μας η εκπαίδευση εμφανίζεται ως μια θεσμική περιοχή, εξαιρετικά περίπλοκη, σύνθετη και περισσότερο απαιτητική. Οι εγκύκλιες σπουδές και ειδικότερα η απόκτηση ενός πτυχίου δεν συνιστούν, όπως στο παρελθόν, ακλόνητα εχέγγυα για την πρόσβαση στην αγορά εργασίας, και παράλληλα μεταδίδεται το μήνυμα της διαρκούς, πολύπλευρης και εντατικής ανάπτυξης των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων για τη δρομολόγηση επαγγελματικής και κοινωνικής κινητικότητας. Σε όλες τις εκδοχές, το εγχείρημα της μάθησης εδραιώνεται ως διά βίου ανάγκη, ενώ σταδιακά μετατρέπεται σε ψυχαναγκαστική επιβολή, παραδοχή που εντείνει την εναγώνια αναζήτηση «νέων διευθετήσεων» σε συνθήκες ρευστότητας, αποξένωσης και αβεβαιότητας. Βασικός σκοπός της αναφοράς μας είναι η κοινωνιολογική επαναδιαπραγμάτευση κρίσιμων ζητημάτων, όπως η λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων στον 21ο αιώνα, η σχέση της εκπαίδευσης με την παραγωγική διαδικασία, η συμβολή των εκπαιδευτικών μηχανισμών στις κοινωνικές ιεραρχήσεις, ο ρόλος της εκπαιδευτικής πολιτικής στην παγκοσμιοποίηση, οι «μεταλλάξεις» και οι μεταβολές στις δομές προσόντων και δεξιοτήτων στην εποχή της Τέταρτης Βιομηχανικής Επανάστασης και της ρευστής μετα-νεωτερικότητας.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαίδευση, διά βίου μάθηση, κοινωνιολογία, προσόντα, δεξιότητες, κινητικότητα, μετα-νεωτερικότητα

EDUCATION AND LIFELONG LEARNING IN THE ERA OF POST-MODERN LIQUIDITY

NIKOS FOTOPOULOS

Professor, Department of Social and Education Policy

University of the Peloponnese

Email: nikfot@otenet.gr, nfotop@uop.gr

■ ABSTRACT

Education in contemporary society constitutes an institutional domain of increasing complexity and demand. The attainment of a university degree no longer provides a secure guarantee of labor market access, as in the past. Instead, the emphasis is placed on the continuous and multidimensional development of knowledge, skills, and competences as prerequisites for professional advancement and social mobility. Learning is thus consolidated as a lifelong necessity, while gradually transforming into a form of compulsion, intensifying the pursuit of “new arrangements” under conditions of fluidity, alienation, and uncertainty.

This study undertakes a sociological re-examination of key issues: the functioning of educational systems in the 21st century; the relationship between education and the productive process; the role of educational apparatuses in shaping social hierarchies; the impact of educational policy within the framework of globalization; and the transformations of qualifications and skills in the era of the Fourth Industrial Revolution and liquid post-modernity.

Keywords: education, life long learning, sociology, qualifications, skills, mobility post-modernity

■ ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση και η διά βίου μάθηση στον 21ο αιώνα αναδεικνύονται σε δυναμικές θεσμικές περιοχές (Wain, 2000), οι οποίες συνδέονται ευθέως με το πρόταγμα της ανάπτυξης και της κοινωνικής συνοχής σε μια εποχή όπου η ταχύτητα των μεταβολών και των μετασχηματισμών ξεπερνά κάθε προηγούμενο. Η ενδυνάμωσή τους οφείλεται στις σημαντικές επιστημονικές και τεχνολογικές επαναστάσεις, που αναδείχθηκαν σε καθοριστικούς παράγοντες αύξησης της παραγωγικότητας και της ανταγωνιστικότητας της οικονομίας, με επακόλουθο τη θεώρηση της γνώσης ως

βασικού μοχλού πλούτου και κοινωνικής ευημερίας. Η πορεία αυτή όμως δεν αρχίζει ξαφνικά τον 21ο αιώνα. Ήδη από την εποχή της πρώτης βιομηχανικής επανάστασης στα τέλη του 18ου αιώνα, ο χαρακτήρας της εκπαίδευσης γίνεται σταδιακά μαζικός και υποχρεωτικός, με αποτέλεσμα τη μετουσίωσή του σε βασικό πυλώνα στήριξης μιας συνολικότερης διαδικασίας κοινωνικής αναπαραγωγής, που έχει ως κύρια αποστολή τη διατήρηση και αναπαραγωγή της νεωτερικής κοινωνικής δομής. Σταδιακά, η εκπαίδευση μετουσιώνεται σε βασικό βραχίονα (ανοδικής) κοινωνικής και επαγγελματικής κινητικότητας, υπηρετώντας με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την κυρίαρχη αρχιτεκτονική της δεσπόζουσας δομής, όπως αυτή διαμορφώνεται στο πλαίσιο των νεωτερικών σχέσεων παραγωγής και ιδιοκτησίας, συμβάλλοντας στη λειτουργικότητα και τη διαιώνισή της. Κατά τον 20ό αιώνα και στο πλαίσιο των βιομηχανικών επαναστάσεων που προηγήθηκαν, αναδύεται με σθένος η αναγνώριση της εκπαίδευσης ως μοχλού ανάπτυξης, αφού και μέσα από την εδραίωση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου η διά βίου μάθηση αναδεικνύεται ως μια νέα κοινωνική πρακτική στο πεδίο της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Edwards & Usher, 2001). Την ίδια στιγμή ισχυροποιούνται και αποκρυσταλλώνονται τάσεις οι οποίες θεμελίωσαν νέες εκπαιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής, παγιώνοντας τη διά βίου μάθηση ως «ολιστική συνθήκη» εντός της οποίας τα πεδία της τυπικής, της μη τυπικής αλλά και της άτυπης εκπαίδευσης καλούνται να συνυπάρξουν και να συνθέσουν μια νέα κουλτούρα ζωής (Wain, 2007), η οποία να καλύπτει την κοινωνική διαδρομή του ατόμου από την προσχολική ηλικία μέχρι το βαθύ γήρας.

Επί της ουσίας, ήδη από τα τέλη του 20ού αιώνα η εκπαίδευση αρχίζει να χάνει σταδιακά τον παραδοσιακό «εθνοκεντρισμό» της, να αποσπάται από το «εθνικό κέντρο» και να γίνεται περισσότερο οικουμενική, να υπερβαίνει σύνορα, να γίνεται πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική, να μεταδίδεται με όλα τα μέσα και όλες τις τεχνικές, να ψηφιοποιείται, να πιστοποιείται, να εμπορευματοποιείται όλο και περισσότερο με επίκεντρο την ιδιωτική πρωτοβουλία και την ενίσχυση των ελίτ, να μαζικοποιείται περαιτέρω, να τυποποιείται, να ανανεώνεται με ταχύτατους ρυθμούς και εν τέλει καθίσταται διά βίου κ.ο.κ. Αναμφίβολα, μέσα σε αυτή την ταχύτατη μεταστροφή (Ασημάκη, Κουστουράκης, & Καμαριανός, 2011) παραμένει περιζήτητη, πανάκριβη, ταξική, αναπαραγωγική των ανισοτήτων, ελκυστική, τυποποιημένη, πολυεπίπεδη και άλλα πολλά, χωρίς ωστόσο να δεσμεύεται για τίποτα, αφού δεν εγγυάται πια την ανταποδοτική και αντισταθμιστική (παραδοσιακή) της λειτουργία.

Στην παρούσα αναφορά, τα βασικά ερωτήματα που πλαισιώνουν την προβληματική μας αναφέρονται στα κάτωθι: Πώς διαμορφώνεται η λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων στον 21ο αιώνα; Ποια η σχέση της εκπαίδευσης και της διά

βίου μάθησης με την παραγωγική διαδικασία; Ποια η συμβολή των εκπαιδευτικών μηχανισμών στις κοινωνικές ιεραρχήσεις και στον τρόπο δόμησης της σύγχρονης κοινωνικής πυραμίδας; Ποιος ο ρόλος της εκπαιδευτικής πολιτικής στην παγκοσμιοποίηση και ειδικότερα σε αυτό που αποκαλούμε μετα-νεωτερικότητα; Ποιες οι «μεταλλάξεις» και οι μεταβολές στις δομές των δεξιοτήτων και των προσόντων στην εποχή της τέταρτης βιομηχανικής επανάστασης; Ποιες οι ανοικτές προκλήσεις και τα νέα διακυβεύματα που συνδέονται με το εκπαιδευτικό εγχείρημα σε μια εποχή γενικευμένης ασάφειας, σχετικισμού και διαρκούς ρευστότητας;



Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΘΕΣΜΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΔΙΕΡΓΑΣΙΑ: ΑΠΟ ΤΟ ΝΕΩΤΕΡΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΣΤΗ ΜΕΤΑΝΕΩΤΕΡΙΚΗ ΡΕΥΣΤΟΤΗΤΑ

Όπως αναφέρθηκε, η εκπαίδευση στην οργανωμένη επίσημη και δομημένη της μορφή εμφανίζεται κατά την εποχή της πρώτης βιομηχανικής επανάστασης και συνυφαίνεται με την εδραίωση του έθνους-κράτους κατά την εποχή της νεωτερικότητας. Αυτό δεν σημαίνει ότι πριν από αυτή την περίοδο δεν έχουμε μορφές οργανωμένης μάθησης και εκπαιδευτικά εγχειρήματα. Προφανώς έχουμε, αφού τα παραδείγματα και οι ιστορικές αναφορές είναι αμέτρητα. Ωστόσο, κατά την εποχή της πρώιμης εκβιομηχάνισης αρχίζουμε να παρατηρούμε την πύκνωση των εκπαιδευτικών δομών, αφού εκτός του ότι νομοθετείται η υποχρεωτικότητα της φοίτησης, η εκμάθηση των βασικών γραμματισμών αποτελεί βασική επιταγή της νεότευκτης καπιταλιστικής κοινωνίας σε μια προσπάθεια να εξυπηρετηθούν οι παραγωγικές ανάγκες της σταδιακά εντεινόμενης και οργανωμένης σε εργοστάσια βιομηχανικής παραγωγής. Στο πλαίσιο της εν λόγω εντατικοποίησης, η εκπαίδευση από αδόμητη και χαλαρή διεργασία αρχίζει να μετασχηματίζεται σταδιακά σε μια μαζική, αυστηρή και υποχρεωτική συνθήκη μέσα από την οποία κανοναρχούνται και ρυθμίζονται οι εκπαιδευτικές ροές, αποσκοπώντας ουσιαστικά στη λειτουργικότητα αλλά και στην κάλυψη βασικών αναγκών της παραγωγικής δομής που η βιομηχανική πραγματικότητα διαμορφώνει. Η επισήμανση αυτή είναι εξαιρετικά κρίσιμη γιατί καταδεικνύει τον κομβικό ρόλο των εκπαιδευτικών μηχανισμών σε σχέση με την παραγωγική δομή και ειδικότερα με την αγορά εργασίας (Τσουκαλάς, 1979), συσχέτιση που οφείλουμε να λαμβάνουμε πάντα υπόψη μας ιδιαίτερα στην εποχή μας, που το πεδίο της αγοράς ασκεί ηγεμονικό έλεγχο σε όλα τα επιμέρους πεδία τα οποία συγκροτούν την κοινωνική πραγματικότητα. Ωστόσο, η σχέση εκπαίδευσης και αγοράς δεν είναι στατική και δεν λειτουργεί μονοσήμαντα, αφού μετεξελίσσεται διαρκώς στο ιστορικό συνεχές. Οφείλουμε όμως να την επισημάνουμε γιατί η

κατανόηση της διαλεκτικής της συμβάλλει στην εμπέδωση μιας βασικής αρχής: ο ρόλος της εκπαίδευσης, και ειδικότερα των μηχανισμών που τη συγκροτούν, δεν είναι ουδέτερος και πολιτικά αθώος.

Ειδικότερα στον 20ό αιώνα και στις αρχές της δεκαετίας του '60, αναδύεται η θεωρία του «ανθρώπινου κεφαλαίου» ως πρόταγμα που τοποθετεί στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τη γνώση και ειδικότερα τις δεξιότητες που ο άνθρωπος δύναται να αναπτύξει μέσω της μάθησης. Δίνεται δηλαδή ακόμα μεγαλύτερη έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα ως βασικό συντελεστή παραγωγής και ανάπτυξης, με αποτέλεσμα οι άνθρωποι πόροι να αποτελούν την πιο παραγωγική επένδυση στο πλαίσιο της οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Μέσω αυτής της παραδοχής ανοίγει ουσιαστικά ο δρόμος για τη θεώρηση της διά βίου μάθησης ως εκείνης της βασικής διεργασίας που οδηγεί στην ανταγωνιστικότητα και στην κοινωνική ευημερία, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη των σύγχρονων κοινωνιών. Στο πλαίσιο της εν λόγω δυναμικής, η διά βίου μάθηση καθίσταται η «ομπρέλα» κάτω από την οποία τοποθετούνται όλες οι άλλες μορφές εκπαίδευσης και κατάρτισης, ενθυλακώνοντας τις μορφές τυπικής, μη τυπικής, αλλά και τις άτυπες μορφές μάθησης, εδραιώνοντας μια νέα κουλτούρα ζωής με στόχο τη διαρκή αυτοανάπτυξη και αυτοβελτίωση των υποκειμένων. Εν κατακλείδι, η μάθηση υπερβαίνει τα κλειστά όρια του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος και διανοίγεται σε ευρύτερα πεδία, συμπεριλαμβάνοντας οτιδήποτε δύναται να καλλιεργηθεί περαιτέρω, αλλά και να αξιοποιηθεί στο πεδίο μιας ιδιαιτέρως ανταγωνιστικής αγοράς εργασίας που λειτουργεί με κυνισμό και με όρους... «δημιουργικής καταστροφής» (Saltman, 2014).

Αναμφίβολα, από την εποχή της εκμάθησης των βασικών γραμματισμών μέχρι τη σημερινή αέναη και διά βίου ψυχαναγκαστική συσσώρευση προσόντων, έχουν μεσολαβήσει και αλλάξει πολλά (Zufiaurre, 2007). Το νεωτερικό παράδειγμα της υποχρεωτικής και μαζικής εκπαίδευσης έχει πια μετασχηματιστεί σε ένα διαρκές κυνήγι προσόντων και δεξιοτήτων που δεν έχει τέλος, αφού η γνώση ανανεώνεται, αναθεωρείται και παράγεται με δαιμονικούς και δυσνόητα γοργούς ρυθμούς (Φωτόπουλος, 2023). Δίπλα σε αυτή την ξέφρενη δυναμική, η εκπαίδευση εμπορευματοποιείται όλο και περισσότερο, ενώ οι δημόσιες πολιτικές αποδεικνύονται ολοένα και πιο ανίσχυρες να περιφρουρήσουν τα «όρια ισχύος» μέσα στα οποία παραδοσιακά λειτουργούσαν. Βασικό γνώρισμα της μετάλλαξης αυτής (Ασημάκη, Κουστουράκης, & Καμαριανός, 2011) αποτελεί η ένταση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων, καθώς η εκπαίδευση μετατρέπεται σε ατομική υπόθεση και προσωπική περιπέτεια, η οποία ενώ εμφανίζεται ως ελεύθερη και ανεμπόδιστη δυνατότητα, από την άλλη δεν έχει τα μέσα, τις προϋποθέσεις και γενικότερα τα βασικά εργαλεία για την ανάπτυξη και την καλλιέργειά της. Η ισχυρή και ποιοτική

εκπαίδευση εκχωρείται προνομιακά στη δικαιοδοσία εκείνων που θέλουν, κατανοούν την αξία της και διαθέτουν τα μέσα (οικονομικά, κοινωνικά, πολιτισμικά κ.ά.) για την απόκτησή της· αντίθετα, για εκείνους που θέλουν αλλά δεν μπορούν, δεν προβλέπεται κάτι περισσότερο από μερικά τυπικά προσόντα ή, στην καλύτερη περίπτωση, μερικές υποτροφίες «αριστείας» ή μερικά «vouchers» μιας «φιλόπρωτης» κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής, που θα λειτουργεί ως «συστημικό άλλοθι» απέναντι στον βαθύ εκπαιδευτικό και κοινωνικό αποκλεισμό. Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, πως η μετα-νεωτερική εποχή ξεδιπλώνεται ως μια «ρευστή» και εξαιρετικά άνιση εποχή παγκοσμιοποίησης (Bauman & Briggs, 2003) που εντείνει την αβεβαιότητα και απομακρύνεται όλο και περισσότερο από τον καταστατικό χάρτη της νεωτερικότητας, όπως σταδιακά σφυρηλατήθηκε από τα ιδανικά του Διαφωτισμού και της Γαλλικής Επανάστασης. Τα ερωτήματα που αναδύονται σχετίζονται με τις μεγάλες και έντονες ανησυχίες για τον ρόλο και το μέλλον της ίδιας της εκπαίδευσης στη μέλλουσα εποχή. Για παράδειγμα, όπως εξελίσσονται και μετασχηματίζονται οι κοινωνικές συνθήκες, διασφαλίζονται οι όροι και οι προϋποθέσεις της ελεύθερης, ανεμπόδιστης και χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς πρόσβασης στο αγαθό της γνώσης; Προσφέρονται χωρίς άτυπους αποκλεισμούς ουσιαστικές και ίσες ευκαιρίες σε όλους τους ανθρώπους ανεξαιρέτως, ή αντίθετα αναπαράγονται και διευρύνονται οι ήδη υπάρχουσες ανισότητες μεταλλάσσοντας τους όρους, τις διαδικασίες και τα χαρακτηριστικά της αναπαραγωγής τους; Είναι σαφές ότι στις μέρες οφείλουμε να αναμετρηθούμε με την ουσία, την ποιότητα αλλά και την πραγματική αξία των τυπικών ελευθεριών και των δικαιωμάτων. Αν θεωρήσουμε ότι η εκπαίδευση, και ευρύτερα η μάθηση, αποτελεί θεμελιώδες ατομικό και κοινωνικό δικαίωμα στις σύγχρονες δημοκρατίες, οφείλουμε να το προσεγγίσουμε σε βάθος και ουσιαστικά και να μην περιοριστούμε στο αναγκαίο αλλά μη ικανό γράμμα του Νόμου. Υπό την έννοια αυτή, αποτελεί σημαντική πρόκληση το κατά πόσο η τυπική ισότητα ευκαιριών δύναται να καταστεί ουσιαστική και, το κυριότερο, να μην εκφυλιστεί σε ένα ψευδώνυμο, ασαφές και νεφελώδες πρόταγμα της σύγχρονης πραγματικότητας.

Η ΝΕΑ ΣΥΝΘΗΚΗ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ: ΕΝΑ «ΕΥΘΥ ΠΛΗΓΜΑ» ΣΤΗΝ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Αναμφίβολα, η νέα πραγματικότητα αποδεικνύεται ολοένα και πιο σύνθετη, ρευστή (Bauman & Briggs, 2003), ασύμμετρη και αντιφατική, με αποτέλεσμα να συντελούνται σημαντικές μεταβολές και μετασχηματισμοί που όχι μόνο αλλοτριώνουν και αποξενώνουν τη μάθηση από βασικά ταυτοτικά της χαρακτηριστικά, αλλά συ-

νιστούν ένα «ευθύ πλήγμα» στην ουσιαστική και συμβολική της αξία σε μια εποχή όπου η ίδια η γνώση, όπως άλλωστε προαναφέρθηκε, αποτελεί θεμελιακό βραχίονα ανάπτυξης και κοινωνικής συνοχής. Στις μέρες μας, με κάθε τρόπο και με κάθε μέσο, αποθεώνονται η ευελιξία και κυρίως η κινητικότητα (Edwards, 2002): κινητικότητα των κεφαλαίων, της εργασίας, των εμπορευμάτων, των υπηρεσιών, των ιδεών, των γνώσεων, των προσώπων, των τεχνολογιών κ.ά. Αυτές είναι μερικές μόνο από τις νέες δυνατότητες στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, αφού όλα μπορούν να συμβούν με μεγαλύτερη άνεση, αποτελεσματικότητα και ευκολία περισσότερο από ποτέ. Η έκρηξη της τεχνολογίας, η ψηφιοποίηση των επικοινωνιών, τα ταχύτερα μέσα μεταφοράς, τα διεθνή κοινωνικά δίκτυα κ.ο.κ. συνέβαλαν και συμβάλλουν αποφασιστικά στην ενδυνάμωση της κινητικότητας και του συγχρωτισμού όλων αυτών των στοιχείων (Knight, 2012), με αποτέλεσμα το περίφημο «οικουμενικό χωριό» της ανθρωπότητας να γίνεται όλο και πιο προσιτό και προσβάσιμο σε όλες και όλους. Συνεπεία των παραπάνω, στο πεδίο της εκπαίδευσης η κυρίαρχη τάση διεθνοποίησης εισχωρεί με απόλυτο τρόπο στην εθνική κλίμακα (Edwards, 2002), δεδομένου ότι οι εγχώριοι εκπαιδευτικοί μηχανισμοί αποδεικνύονται ανίσχυροι να λειτουργήσουν αυτόνομα, καθώς καλούνται να υπηρετήσουν το νέο μοντέλο κινητικότητας και να συμβάλουν παράλληλα στη διαμόρφωση ενός παγκόσμιου πρότυπου εργαζόμενου του οποίου τα προσόντα και οι δεξιότητες θα είναι ορατά, αναγνώσιμα, αναγνωρίσιμα και μεταφερόμενα σε κάθε αγορά εργασίας του κόσμου.

Στο πλαίσιο αυτής της «διείσδυσης» που το παγκόσμιο επιβάλλει στο εθνικό και εγχώριο, η κινητικότητα της εκπαίδευσης, συνδέεται ευθέως με τη νέα στρατηγική της διά βίου μάθησης, η οποία συνηγορεί σε ένα διαρκές, αέναο αλλά και αδιάλειπτο «κυνήγι προσόντων», που αρχίζει από την προσχολική ηλικία και συνεχίζεται μέχρι αυτό που συχνά στη διεθνή εκπαιδευτική πολιτική αποκαλείται «ενεργός γήρανση». Εν κατακλείδι, η νέα αυτή πραγματικότητα στη διεθνή σφαίρα (Shamir, 2005) διαμορφώνει και επιβάλλει καινούρια εργαλεία κινητικότητας της εκπαίδευσης και της εργασίας, με στόχο την ομογενοποίηση του εργατικού δυναμικού, την ετοιμότητα και τη διαθεσιμότητά του σε κάθε επιταγή, πρόκληση, αλλαγή αλλά και δυναμική ευκαιρία.

Στο πλαίσιο της εν λόγω τάσης παρατηρούμε μια συνεχή μετατόπιση από ένα παραδοσιακό, σχετικά σαφές «παράδειγμα» μάθησης σε ένα άλλο περισσότερο ασαφές, αβέβαιο και εξαιρετικά ρευστό, το οποίο εκτός του ότι αποδεικνύεται ψυχαναγκαστικό, δεν υπόσχεται σχεδόν τίποτα πια και, κυρίως, δεν εμπεριέχει κανένα ίχνος υπαρξιακής βεβαιότητας. Κάθε υποκείμενο καταλήγει μόνο του, καθώς καλείται μέσα σε συνθήκες υψηλής διακινδύνευσης (Beck, 1998) να περιηγηθεί,

να αξιοποιήσει και να συνδυάσει πολλές και διαφορετικές εμπειρίες: εμπειρίες που οφείλουν να τεκμηριώνονται σε μετρήσιμα και πιστοποιημένα «μαθησιακά αποτελέσματα», τα οποία προφανώς και εμπεριέχουν συγκεκριμένες δεξιότητες και προσόντα (Παπαδάκης, 2006) που εφάπτονται χρηστικά με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Η τάση αυτή όμως δεν είναι τυχαία και αδόμητη σε θεσμικό επίπεδο. Συνοδεύεται σθεναρά από τη δημιουργία ενιαίων πλαισίων προσόντων και δεξιοτήτων, εντός των οποίων η κινητικότητα καλείται να διεξάγεται συντεταγμένα και αποτελεσματικά ανταποκρινόμενη στις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες της αγοράς εργασίας, η οποία συνεχώς αναζητά νέα σύνορα και νέες επικράτειες συμφερόντων. Αυτό άλλωστε είναι απολύτως ορατό από την έντονη ευελιξία αλλά και την ταχύτητα των αλλαγών που λαμβάνουν χώρα σε όλα τα πεδία, με συνέπεια η υπάρχουσα γνώση να απαξιώνεται γρήγορα, οι δομές προσόντων να μετασχηματίζονται ραγδαία, οι κινητικότητες να γίνονται όλο και πιο βίαιες και επιβεβλημένες, και γενικότερα να επικρατεί μια δυσνόητη ρευστότητα που αποδιοργανώνει τις «γραμμικές βεβαιότητες» αλλά και τις σχετικά προβλέψιμες τροχιές των υποκειμένων.

Το ερώτημα που εγείρεται, λοιπόν, συνδέεται με το ποιος μπορεί να είναι ο νέος ρόλος της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της διά βίου μάθησης σε αυτό το ρευστό και αέναο πλαίσιο κινητικότητας χωρίς σύνορα και αταλάντευτες σταθερές. Για να καταστεί πιο σαφής η αναφορά, θέτουμε ως παράδειγμα την πρόσφατη θεσμοθέτηση των μη κρατικών πανεπιστημίων στην Ελλάδα. Είναι πασιφανές πως η εν λόγω θεσμική αλλαγή θα επιφέρει αλυσιδωτούς κραδασμούς, αφού θα αλλάξουν ραγδαία τόσο ο χάρτης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης όσο και οι κινητικότητες των φοιτητών, των διδασκόντων και των οικογενειών, που θα αναπροσαρμόσουν τις στρατηγικές τους με βάση τα νέα δεδομένα. Αυτό σημαίνει πως πολύ σύντομα θα έχουμε ένα άλλο τοπίο στα περιφερειακά ιδρύματα, στα φροντιστήρια και στα ιδιαίτερα μαθήματα, αλλά και στις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης που συναρτώνται με τη μετάβαση στην τριτοβάθμια. Την ίδια στιγμή θα δούμε αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο οι επαγγελματικές ενώσεις θα κληθούν να αξιολογούν και να πιστοποιούν επαγγελματικά δικαιώματα – και γενικότερα στη χώρα θα προκύψει ένα άλλο τοπίο σε μια εποχή κατά την οποία η μάθηση μετεξελίσσεται σε πανάκριβη περιπέτεια με πολλούς «αστερίσκους και υποσημειώσεις». Προφανώς θα αυξηθεί ο ανταγωνισμός, θα ενταθούν οι ανισότητες αφού η ιδιωτική τριτοβάθμια θα ελκύει περισσότερους προνομιούχους, και αναμφισβήτητα θα προκύψουν σημαντικές αλλαγές στη σύνθεση και στην κατανομή του φοιτητικού πληθυσμού με φόντο πάντα το σοβαρό δημογραφικό έλλειμα της χώρας.

Αναμφίβολα, απέναντι σε ένα νέο ασύμμετρο τοπίο αβεβαιότητας και ασυνέχειας, οφείλουμε να επανεξετάσουμε όλα εκείνα τα προαπαιτούμενα ποιότητας,

αξιοπιστίας, εγκυρότητας και διαφάνειας κατά τρόπο ώστε να υπηρετείται το δημόσιο και κοινωνικό συμφέρον. Υπό αυτή την έννοια, οφείλουμε να επανέλθουμε με σθένος στην ανάδειξη και την ενδυνάμωση εκείνων των αξιακών παρακαταθηκών που θεμελίωσαν το νεωτερικό πρόταγμα της εκπαίδευσης (Thompson, 2018) με στόχο τη διασφάλιση της ουσιαστικής ισότητας ευκαιριών, την άμβλυνση των ανισοτήτων, τον δημοκρατικό έλεγχο των αποφάσεων, την ακαδημαϊκή αυτονομία, την ελευθερία στον λόγο και την έρευνα κ.ά. Χωρίς περιστροφές και υποσημειώσεις κάθε επιλογή που αποδυναμώνει τις βασικές αυτές προϋποθέσεις θα οδηγήσει διαρκώς το εκπαιδευτικό εγχείρημα προς την εργαλειοποίηση, τη χειραγώγηση και την αλλοτρίωση, στερώνοντας του τη δυνατότητα να συμβάλει στην προοπτική μιας κοινωνίας προς τον πολιτισμό του μέλλοντος.



ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΟΙΚΤΑ ΔΙΑΚΥΒΕΥΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ ΜΕΤΑ-ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑΣ

Αναντίρρητα οφείλουμε να δούμε με ορθότητα και ψυχραιμία όλα τα ζητήματα που εγείρονται στο πλαίσιο της μετα-νεωτερικής συνθήκης η οποία δομείται στη διεθνοποίηση, στην εντεινόμενη ιδιωτικοποίηση, στη ρευστότητα, στην αβεβαιότητα και στη διαρκή κινητικότητα. Ήδη η έλευση της τέταρτης βιομηχανικής επανάστασης, της ψηφιοποίησης της επικοινωνίας, των big data και της τεχνητής νοημοσύνης έχουν αλλάξει τις συντεταγμένες εντός των οποίων η εκπαίδευση καλείται να λειτουργήσει ως κοινωνικός θεσμός (Kayembe & Nel, 2019). Πώς όμως εν μέσω όλων των προαναφερθέντων μπορούμε να πετύχουμε αυτή τη διαλεκτική «μέση οδό» στο πεδίο της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της διά βίου μάθησης; Πώς μπορούμε να αναπτύξουμε το πρόταγμα της διά βίου μάθησης σε μια κοινωνία όπου η αγορά εργασίας θα τιμά και θα αξιοποιεί τα προσόντα και τις δεξιότητες του εργατικού δυναμικού με όρους ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης; Πώς θα απελευθερώσουμε δημιουργικές δυνάμεις που παραμένουν ανενεργές, διαμορφώνοντας με όρους κοινωνικής εμπιστοσύνης μια στρατηγική ανάπτυξης και κοινωνικής συνοχής;

Αντιλαμβανόμαστε ότι τα συγκεκριμένα ερωτήματα δεν αποτελούν ασκήσεις ρητορικής, ούτε ανήκουν στο πεδίο μιας θεωρησιακής ενατένισης. Αντίθετα, συνδέονται με ρεαλιστικούς στόχους και διακυβεύματα τα οποία παραμένουν ανοικτά και επίκαιρα, και διασυνδέονται με συγκεκριμένες πολιτικές διαχείρισης και αντιμετώπισης. Συγκεκριμένα:

Πέρα από τη νέα μορφή που η διά βίου μάθηση λαμβάνει στην εποχή της μετα-νεωτερικότητας, θα μπορούσε κανείς να αρνηθεί τη συμβολή της στην κοινω-

νική πρόοδο και ευημερία; Αναμφίβολα όχι (Papadakis, 1998). Η ένστασή μας ουσιαστικά έγκειται στο ότι η διά βίου μάθηση δυστυχώς εργαλειοποιείται και απομακρύνεται διαρκώς από τον αξιακό και ταυτοτικό της πυρήνα. Σε πολλές περιπτώσεις παρατηρούμε την εργαλειοποίησή της (Young, 2006) μέσα από την απόλυτη και παθητική της ταύτιση με την επαγγελματική κατάρτιση (Fischer, 2000), αγνοώντας πως η αγορά εργασίας αποτελεί μία μόνο διάσταση της κοινωνικής ζωής, και όχι όλο το υπαρξιακό μας σύμπαν. Σε πολλές περιπτώσεις δίνεται ένα εξαιρετικά λανθασμένο σήμα με τη μονομερή έμφαση στα προσόντα και στις δεξιότητες που έχει ανάγκη η αγορά εργασίας, υποτιμώντας ουσιαστικά το ανθρωπιστικό, πολιτισμικό και αξιακό βάθος που χαρακτηρίζει το εγχείρημα της διά βίου μάθησης. Σε άλλες περιπτώσεις βλέπουμε την όξυνση των ανισοτήτων και την ένταση φαινομένων όπως η σχολική διαρροή ή η πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, και αναρωτιόμαστε πώς είναι δυνατόν να συμβαίνουν όλα αυτά σε μια εποχή όπου η μάθηση θεωρείται «ανοικτή» και προσβάσιμη σε όλους; Σε μια εποχή δηλαδή όπου η τυπική ισότητα θεωρείται, τουλάχιστον στον δυτικό κόσμο, κατοχυρωμένο δικαίωμα, πώς γίνεται η απομάκρυνση από το σχολείο, ο εκπαιδευτικός και κοινωνικός αποκλεισμός να κερδίζουν έδαφος, διαμορφώνοντας νέους παρίες και πολλαπλώς ευπαθείς (Bradley, 2000); Όπως επίσης, πώς γίνεται, μετά από 200 και πλέον χρόνια από την περίοδο του Διαφωτισμού και της καλλιέργειας του ορθού Λόγου στα εκπαιδευτικά και πνευματικά ιδρύματα, εκατομμύρια άνθρωποι να παραμένουν προσκολλημένοι στην ημιμάθεια, στη θρησκοληψία, στις δεισιδαιμονίες, στο ρατσισμό και στις μεταφυσικές ερμηνείες της κοινωνικής πραγματικότητας; Σε άλλες περιπτώσεις βλέπουμε την ημιμάθεια, τον ανορθολογισμό και τη φαυλότητα να κατακλύζουν τη δημόσια ζωή, υποδαυλίζοντας την αισθητική και ηθική εξαχρέωση των πολιτών, την ίδια στιγμή που οι εκπαιδευτικοί μας θεσμοί αδυνατούν να διαμορφώσουν ισχυρά αξιακά αναχώματα και ασφαλιστικές δικλίδες προστασίας της κοινωνικής συνείδησης και της πολιτιστικής μας κληρονομιάς.

Είναι προφανές ότι όλα αυτά αποτελούν συμπτώματα μιας εξαιρετικά αλλοπρόσαλλης και αντιφατικής πραγματικότητας, που εδράζεται στον επιδερμικό ρόλο της μάθησης στη σύγχρονη εποχή. Μπορεί δηλαδή να κατακτήθηκε η τυπική ισότητα –εξαιρετικά σημαντικό–, αλλά οι σύγχρονες δημοκρατίες δεν έχουν προχωρήσει στην κατάκτηση της ουσιαστικής ισότητας: μιας κατάστασης που να οδηγεί πράγματι στη συμπερίληψη και να μην αφήνει κανέναν πίσω από την ταχύτητα της πρόοδου και της κοινωνικής συνοχής. Απεναντίας, ακόμα και σήμερα γινόμαστε μάρτυρες της πρόωρης απομάκρυνσης από την εκπαίδευση και την κατάρτιση, της ανεργίας των εκπαιδευμένων, της μετανάστευσης των υπερεκπαιδευμένων, της κυριαρχίας των χαμηλών αμοιβών, της υποαπασχόλησης ή της ετεροαπασχόλησης, της αμά-

θειας και του λειτουργικού αναλφαβητισμού κ.ά. Φαινομένων δηλαδή που καταδεικνύουν ότι τα επίσημα εκπαιδευτικά συστήματα νοσοούν βαθιά και συνεχίζουν να αποτελούν δομικό μέρος ενός προβλήματος που η ρίζα του δεν βρίσκεται πρωτογενώς στο σχολείο, αλλά στη δομή της κοινωνικής πυραμίδας και των ιεραρχήσεων που αυτή διαχρονικά συντηρεί μέσα από την ανακύκλωση των ελίτ. Κατά συνέπεια, είναι μάταιο να προσπαθούμε μονομερώς να αντιμετωπίσουμε τα παθογενή συμπτώματα και τις δυσλειτουργίες του σχολείου χωρίς να βλέπουμε αυτό που συντελείται σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Με άλλα λόγια, η μακροσκοπική θεώρηση της εκπαίδευσης και των πολιτικών που τη συνοδεύουν είναι σημαντικό να ιδωθούν το ίδιο επιστάμενα με την κατάσταση που επικρατεί σε επίπεδο σχολικής καθημερινότητας, στο πεδίο δηλαδή της καθημερινής πράξης. Μόνο μέσα από τη διαλεκτική της μικρο- και μακρο-προσέγγισης θα καταφέρουμε να κατανοήσουμε το εκπαιδευτικό εγχείρημα στην ολότητά του και, κυρίως, να το διαχειριστούμε δημιουργικά με όραμα για το μέλλον. Ιδιωτικοποίηση και εμπορευματοποίηση της μάθησης, όξυνση των ανισοτήτων και μετάλλαξη του εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού, ενδυνάμωση της ημιμάθειας και της αδιαφορίας για την ουσία της γνώσης, εργαλειακότητα της μάθησης (Young, 2006) και απομάκρυνση από τα θεμελιώδη αξιακά και ηθικά της συμφραζόμενα, αποδυνάμωση του επιστημονικού γραμματισμού και άνοδος του ανορθολογισμού, απαξίωση των σπουδών και αδιέξοδες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τροχιές αποτελούν μερικά μόνο από τα «θανάσιμα αμαρτήματα» του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος στην εποχή της μετα-νεωτερικότητας. Την ίδια στιγμή όμως, εκτός του ότι οφείλουμε να καταδείξουμε με κριτική διάθεση όσα παθογενή επιβιώνουν και ενδυναμώνονται μέσα στο κοινωνικό γίγνεσθαι, δεν μπορούμε να αγνοήσουμε τις σημαντικές δυνατότητες που έχει ο θαυμαστός κόσμος της εκπαίδευσης. Σημαντικά ψηφιακά εργαλεία, σύγχρονα εποπτικά μέσα, πλατιά δίκτυα επικοινωνίας, καινοτόμα εκπαιδευτικά υλικά, πολυτροπικές μέθοδοι διδασκαλίας, τεράστιες δεξαμενές δεδομένων, γνώσεων και πληροφοριών κ.ά. Εκπαιδευτικοί και μαθητές, πανεπιστημιακοί δάσκαλοι και φοιτητές, εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι κατέχουν σημαντικές ψηφιακές δεξιότητες, μιλούν ξένες γλώσσες, διαθέτουν επιπρόσθετα προσόντα, έχουν τη δυνατότητα να πλοηγούνται σε δεξαμενές πληροφοριών και γνώσεων και άλλα πολλά, τα οποία καθιστούν ορατή τη διαφορά και τη σύγκριση ανάμεσα στο χθες και στο σήμερα, και πολύ περισσότερο στο αύριο που έπεται. Τι συμβαίνει όμως και δεν μπορούν αυτές οι δυνατότητες να απελευθερωθούν; Ποιος ευθύνεται και δεν μεταφράζονται αυτές οι δυνατότητες σε μια ρεαλιστική πνοή αλλαγής και μετάβασης σε ένα δημιουργικό μέλλον; Είναι προφανές πως η απάντηση δεν είναι ούτε εύκολη ούτε μονοσήμαντη, αφού δεν

αντιστοιχεί σε ερώτηση «κλειστού τύπου». Αναμφίβολα η παρατεταμένη απουσία ενός ισχυρού, ελκυστικού και ρηξικέλευθου παιδαγωγικού και κοινωνικού οράματος θα μας «στοιχειώνει» και το κυριότερο: όσο αυτό καθυστερεί, η πολιτισμική διάβρωση θα προχωρά και θα ρηγματώνει τις σταθερές και τα κεκτημένα που με τόσο κόπο η ανθρωπότητα κατάφερε να πραγματώσει.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όπως προαναφέρθηκε, βασικός σκοπός της αναφοράς μας είναι η κοινωνιολογική επαναδιαπραγμάτευση κρίσιμων ζητημάτων στον 21ο αιώνα γύρω από τη σχέση της εκπαίδευσης με την παραγωγική διαδικασία, τη συμβολή των εκπαιδευτικών μηχανισμών στις κοινωνικές ιεραρχήσεις, τον ρόλο της εκπαιδευτικής πολιτικής στην παγκοσμιοποίηση, τις «μεταλλάξεις» και τις μεταβολές στις δομές προσόντων και δεξιοτήτων στην εποχή της ρευστής μετα-νεωτερικότητας. Η προβληματική που αναπτύχθηκε εστιάστηκε στις ποιοτικές διαφορές που εντοπίζονται στην εκπαίδευση ανάμεσα στην εποχή της πρώιμης εκβιομηχάνισης στις απαρχές της νεωτερικότητας και στο σύγχρονο τοπίο στο οποίο κυριαρχούν η αβεβαιότητα και η ψυχαναγκαστική εκδοχή της διά βίου μάθησης. Σε κάθε περίπτωση επισημαίνεται μια βαθιά μετάλλαξη του ρόλου των εκπαιδευτικών μηχανισμών που καλούνται να διαδραματίσουν, με συνέπεια την απορρύθμιση πολλών από τις σταθερές που η νεωτερικότητα διαμόρφωσε μέσω των εκπαιδευτικών θεσμών. Ανισότητες, ανεργία, ημιμάθεια, ανορθολογισμός, εκπαιδευτικός και κοινωνικός αποκλεισμός, καλπάζουσα εμπορευματοποίηση συνομολογούν την οριακότητα και την αποτελεσματικότητα του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος σε μια εποχή όπου απουσιάζει ηχηρά ένα γνήσιο παιδαγωγικό και κοινωνικό όραμα το οποίο θα επιδιώκει πραγματικά να οδηγήσει τις κοινωνίες και τα υποκείμενα προς μια άλλη διάσταση της πραγματικότητας. Ωστόσο, κανείς δεν είναι σε θέση να γνωρίζει πώς και με ποιον τρόπο θα εξελιχθούν τα πράγματα, αφού, κατά την κρίση πολλών, το project της μετα-νεωτερικότητας είναι σε εξέλιξη και, προφανώς, πολλές από τις παραδοσιακές «κανονικότητες» βρίσκονται σε φάση αποσταθεροποίησης. Δεν είναι καθόλου βέβαιο πόσο θα διαρκέσει αυτή η συνεχιζόμενη μετασχηματιστική πορεία προς την απορρύθμιση και την αποδόμηση των βεβαιοτήτων του νεωτερικού παραδείγματος. Ούτε είναι σαφές το πώς θα αναδράσουν οι κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις, οι παραγωγικοί φορείς και τα συλλογικά υποκείμενα απέναντι στο συνεχές της ρευστότητας και του πολιτισμικού σχετικισμού. Σε κάθε περίπτωση, αποτελεί ηθικό χρέος και υπαρξιακό μας πεπρωμένο να προχωρήσουμε με το βλέμμα στο μέλλον και, το κυριότερο, να εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας προς την πραγμάτωση

μιας ορθολογικής, μορφωτικής, αξιακής και πολιτισμικής μεταβίβασης στις νεότερες γενιές, προκειμένου αυτές να τολμήσουν το ρεαλιστικά ανέφικτο, το ρεαλιστικό ουτοπικό. Η πολιτισμική προοπτική, το παιδαγωγικό και κοινωνικό όραμα της επόμενης μέρας δεν μπορεί παρά να τεκμηριώνονται στην αξιακή επιδίωξη ενός δημοκρατικού, δίκαιου και αλληλέγγυου εκπαιδευτικού και κοινωνικού Γίγνεσθαι!



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ασημάκη, Ά., Κουστουράκης, Γ., & Καμαριανός, Ι. (2011). Οι έννοιες της νεωτερικότητας και της μετανεωτερικότητας και η σχέση τους με τη γνώση: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 15(60).
- Bauman, R., & Briggs, C. L. (2003). *Voices of Modernity: Language ideologies and the politics of inequality* (no. 21). Cambridge: Cambridge University Press.
- Beck, U. (1998). *The Politics of Risk Society*. Cambridge: Polity.
- Bradley, H. (2000). Social inequalities: Coming to terms with complexity. In J. Clark, C. Modgil & S. Modgil (Eds.), *Understanding Contemporary Society: Theories of the present* (pp. 476-489). London: Sage.
- Edwards, R. (2002). *Changing Places?: Flexibility, lifelong learning and a learning society*. London: Routledge.
- Edwards, R., & Usher, R. (2001). Lifelong learning: A postmodern condition of education? *Adult Education Quarterly*, 51(4), 273-287. <https://doi.org/10.1177/07417130122087334>
- Fischer, G. (2000). Lifelong learning—more than training. *Journal of Interactive Learning Research*, 11(3), 265-294.
- Kayembe, C., & Nel, D. (2019). Challenges and opportunities for education in the Fourth Industrial Revolution. *African Journal of Public Affairs*, 11(3), 79-94.
- Knight, J. (2012). Student mobility and internationalization: Trends and tribulations. *Research in Comparative and International Education*, 7(1), 20-33. <https://doi.org/10.2304/rcie.2012.7.1.20>
- Papadakis, N. (1998). European educational policy and the challenges of the post-industrial society: Towards the learning society. In P. Alheit, H. Olesen & S. Papaioannou (Eds.), *Education, Modernization and Peripheral Community* (pp. 11-55). Roskilde: RUC.
- Παπαδάκης, Ν. (2006). *Προς την Κοινωνία των Δεξιοτήτων; Τα όρια της υπερεθνικότητας, το διακύβευμα της απασχολησιμότητας και οι πολιτικές κατάρτισης*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκουλας & Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου.
- Saltman, K. J. (2014). Neoliberalism and corporate school reform: “Failure” and “creative destruction.” *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 36(4), 249-259. <https://doi.org/10.1080/10714413.2014.938564>
- Shamir, R. (2005). Without borders? Notes on globalization as a mobility regime. *Sociological Theory*, 23(2), 197-217. <https://doi.org/10.1111/j.0735-2751.2005.00250.x>

- Thompson, C. (2018). Education and modernity. In *International Handbook of Philosophy of Education* (pp. 531-547). Cham: Springer International Publishing.
- Τσουκαλάς, Κ. (1979). *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή: Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Wain, K. (2000). The learning society: Postmodern politics. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 36-53. <https://doi.org/10.1080/026013700293611>
- Wain, K. (2007). Lifelong learning and the politics of the learning society. In D. Aspin (Ed.), *Philosophical Perspectives on Lifelong Learning* (pp. 39-56). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6193-6_3
- Φωτόπουλος, Ν. (2023). *Εκπαίδευση & Διά βίου Μάθηση στην «Κοινωνία των Δεξιοτήτων». Εκπαιδευτικοί μηχανισμοί και καταμερισμός της εργασίας στη μετα-νεωτερικότητα: Τάσεις και επαναπροσδιορισμοί*. Αθήνα: Gutenberg.
- Young, M. F. D. (2006). Education, knowledge and the role of the state: The “nationalization” of educational knowledge? In M. F. D. Young & J. Gamble (Eds.), *Schooling, Society and Curriculum* (pp. 19-30). London: Routledge.
- Zufiaurre, B. (2007). Education and schooling: From modernity to postmodernity. *Pedagogy, Culture & Society*, 15(2), 139-151. <https://doi.org/10.1080/14681360701403726>