

4.3 Οι διεθνείς τάσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων από το 2000 έως σήμερα

4.3.1 Η «τρομακτική συμφωνία» των πολιτικών της εκπαίδευσης ενηλίκων

Στην εισαγωγή της επανέκδοσης του βιβλίου τους, το 2011, *The profession and practice of adult education: An introduction*, οι Sharan Merriam & Roger Brockett αναφέρονται στη δήλωση του πρώην Γραμματέα Εργασίας των ΗΠΑ Rober Reich, ο οποίος περιγράφει το μέλλον της αμερικάνικης κοινωνίας στο βιβλίο του *To Μέλλον της Επιτυχίας* (2001). Ο Reich ισχυρίζεται ότι βρισκόμαστε στην «εποχή της τρομακτικής συμφωνίας», καθώς για πρώτη φορά θεωρείται δεδομένο ότι ένα τόσο μεγάλο μέρος του αναγκών των ανθρώπων, όπως τα υλικά αγαθά και οι υπηρεσίες, μπορεί να αποκτηθεί σε κόστος χαμηλότερο από κάθε άλλη εποχή. Προοιωνίζει, λοιπόν, μία εποχή που ο νεοφιλελευθερισμός, παρά την πρωτοφανούς έντασης και έκτασης καπιταλιστική οικονομική κρίση, τους γεωπολιτικούς επαναπροσδιορισμούς, τις φυσικές καταστροφές και τις περιβαλλοντικές κρίσεις, τις συγκρούσεις που έχουν εκφραστεί μέσα από πολυποίκιλα κοινωνικά κινήματα που έχει προκαλέσει, επιφέρει και μία ανάλογη πρωτοφανούς πλανητικής διάστασης «συμφωνία» και ομογενοποίηση.

Σε αυτή την εποχή, λοιπόν, που ο καπιταλιστικός λόγος μετατρέπει τον νόμο σε απόλυτη προσταγή και η λιτότητα εφαρμόζεται ανεξάρτητα από τις επιβλαβείς για την ανθρωπότητα συνέπειες, ενώ οι άνθρωποι και οι λαοί αποτελούν λογιστική παράμετρο που θυσιάζονται στον βωμό του καπιταλιστικού χρέους, το μέλλον της επιτυχίας έγκειται σε μία καθολική συμφωνία απανθρωποίησης. Η καθολική συμφωνία, ως η αναγκαία συναίνεση για τη σαδιστική μετατροπή των ανθρώπινων υποκειμένων σε πράγματα, δηλαδή για την εργαλειοποίησή τους (Dimitriadis, 2017), διαμεσολαβείται από την ηθική του «καταναλώνω, άρα υπάρχω». Η μόνη ενεργητική πράξη που καταφάσκει την επιθυμία των ανθρώπων ως υποκειμενική επιλογή είναι η κατανάλωση.

Η «τρομακτική συμφωνία» την εποχή αυτή διαπιστώνεται κυρίως στη σύγκλιση των πολιτικών απασχόλησης, της εκπαίδευσης ενηλίκων και της μακροοικονομίας. Συμφωνία που στεγάζεται κάτω από τις πολιτικές, τις πρακτικές και τον λόγο της ΔΒΜ με ευρεία διάδοση σε πλανητικό επίπεδο. Οι πολιτικές αυτές ευαγγελίζονται την εύκολη, φτηνή και ελεύθερη πρόσβαση σε μαθησιακές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες μέσω των ψηφιακών δυνατοτήτων σε όλους και την έλευση μιας καθολικά παιδαγωγούμενης και

εκπαιδευόμενης κοινωνίας. Η εκπαίδευση μετατρέπεται σε καταναλωτικό αγαθό, κάτι σε «jung food», που μέσω της απόκτησής του μπορεί κανείς να έχει πρόσβαση στην αγορά εργασίας. Καταναλώνω εκπαίδευση, άρα υπάρχω ως απασχολούμενος.

Οι νεοφιλεύθερες πολιτικές και οι οικονομικές, κλιματολογικές, περιβαλλοντικές και πολιτικές κρίσεις έχουν εκτινάξει τα επίπεδα φτώχειας και επισφάλειας, αλλά και τις ανισότητες ως προς την κοινωνική τάξη, το φύλο και την εθνότητα παγκοσμίως. Έχουν εντείνει, βέβαια, και τις ανισότητες και τη φτώχεια μεταξύ Βορρά και Νότου, κέντρου και περιφέρειας στις σύγχρονες κοινωνίες. Το χάσμα αυξάνεται σημαντικά και στην παρακολούθηση και πρόσβαση σε δραστηριότητες εκπαίδευσης ενηλίκων, με αποτέλεσμα τον περαιτέρω αποκλεισμό γυναικών, κατοίκων της υπαίθρου, εθνικών και γλωσσικών μειονοτήτων, ατόμων με αναπηρίες και πληθυσμούς ιθαγενών (Tuckett, 2015, p. 233). Παράλληλα η μάθηση από δικαίωμα και αγαθό έχει μετασχηματιστεί σε απόκτημα που μπορεί να ανταλλαχθεί στην αγορά εργασίας, μεγεθύνοντας το χάσμα μεταξύ πλούσιων και φτωχών, αλλά και μεταξύ όσων έχουν ουσιαστική μόρφωση και είναι σε θέση να επιδιώξουν ευκαιρίες για διά βίου μάθηση και όσων έχουν λίγη ή ακατάλληλη τυπική εκπαίδευση και δεν μπορούν να αντέξουν περαιτέρω εκπαίδευση. Άλλωστε, όπως καταδεικνύουν σχετικές έρευνες, «αντί να υπάρχει αύξηση της ζήτησης για δεξιότητες και γνώση, υπάρχει αντιθέτως μία υποχρησιμοποίηση και των δύο παρά ένα πραγματικό απόθεμα ικανοτήτων» (Walters, 2014, p. 187).

Φυσικά, η ρητορική της τεχνολογικής ανάπτυξης και των ραγδαίων αλλαγών του καπιταλισμού συνηγορεί στη φυσικοποίηση της αναπόφευκτης ανάγκης για διά βίου μάθηση, η οποία λόγω της ανάπτυξης της ως καταναλωτικού αγαθού είναι ευρέως προσβάσιμη από όλους, ενώ για όσους βρίσκονται σε ευάλωτες για κοινωνικοοικονομικό αποκλεισμό ομάδες υπάρχει και ανάλογη μέριμνα σε επίπεδο κυβερνήσεων. Έτσι, λοιπόν, το ιδεολόγημα της διά βίου μάθησης συνδέεται από τη μία πλευρά με την απασχολησιμότητα και από την άλλη με τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας των πολιτών, ιδιαίτερα των σύγχρονων δυτικών καπιταλιστικών κοινωνιών, όπου στο πλαίσιο του σχήματος προσφοράς και ζήτησης δίνεται η δυνατότητα της ικανοποίησης των αναγκών των διά βίου μαθητευόμενων, καθώς μεγιστοποιούνται οι ευκαιρίες για μάθηση (Γουβιάς & Φωτόπουλος, 2015, σ. 34; Griffin, 2009, pp. 261-62; Πρόκου, 2004). Μέσα από μία πληθώρα παρόχων που δεν περιορίζονται πλέον σε κρατικούς φορείς και θεσμούς, και εξαιτίας του μεταξύ τους ανταγωνισμού, οι ενήλικες μπορούν να διεκδικήσουν το «πακέτο» μάθησης που θα διευκολύνει την προσωπική τους ανάπτυξη, την

επαγγελματική τους εξέλιξη και την προσαρμογή στις νέες επισφαλείς συνθήκες εργασίας πιο εύκολα από ποτέ στο παρελθόν.

Η επικράτηση του νεοφιλελευθερισμού στις πολιτικές των χωρών του ΟΟΣΑ και της ΕΕ την τελευταία 15ετία αντανakλάται αφενός στην οριστική μετατόπιση από τη διά βίου εκπαίδευση στη διά βίου μάθηση –εξέλιξη που είχε ήδη δρομολογηθεί από τη δεκαετία του 1990–, αφετέρου στην ευρεία αποδοχή και υιοθέτηση της διά βίου μάθησης από τις κυβερνήσεις παγκοσμίως (Edwards, 2012, p. 157). Γενικότερα, έχει αυξηθεί ο ρόλος που διαδραματίζουν οι διεθνείς οργανισμοί, οι οποίοι ενισχύουν το παγκόσμιο πλαίσιο άσκησης εξουσίας με τη θέσπιση μίας διεθνούς νομοθεσίας. Το πλαίσιο αυτό υπερκαθορίζει τον τρόπο με τον οποίο οι κρατικές πολιτικές για την εκπαίδευση και μάθηση των ενηλίκων διαμορφώνονται και εφαρμόζονται ενώ, συγχρόνως, χαρακτηρίζεται και από τάσεις περιφερειοποίησης και τοπικών αυτονομήσεων (Griffin, 2009, p. 262-63). Όπως επισημαίνουν οι Marcella Milana και Tom Nesbit (2015, p. 242), παρατηρείται στις πολιτικές ατζέντες των κυβερνήσεων: α) στροφή στους ορισμούς της εκπαίδευσης ενηλίκων προς τη ΔΒΜ, β) επέκταση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, γ) αλλαγή στον προσδιορισμό των ρόλων της εκπαίδευσης στην κοινωνία, δ) επίκληση της συμμετοχής στην κοινωνία των πολιτών και ε) αυξανόμενη επίδραση των διεθνών και υπερεθνικών οργανισμών.

Ιδιαίτερα, η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει σμιλεύσει την περίοδο αυτή ένα συγκεκριμένο προφίλ της εκπαίδευσης και μάθησης των ενηλίκων, αποκτώντας ηγεμονικό και καθοδηγητικό ρόλο διεθνώς στην επανομηματοδότηση της υπό την σκέπη των νέων αυτών μορφών σύλληψης και εγχειρηματοποίησης των πολιτικών της ΔΒΜ (Holford & Milana, 2014, p. 3). Στο πλαίσιο αυτό η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση συνδέεται άμεσα πλέον με τη σχολική εκπαίδευση και την προώθηση της κοινωνικοποίησης κυρίως των νέων γενιών στις νέες εργασιακές συνθήκες.

Ακόμη, η νέα έμφαση στη σχέση παραγωγής γνώσης και ΔΒΜ στις πολιτικές της ΕΕ συνάδει με τη διαμόρφωση νέων μορφών διακυβέρνησης και σηματοδοτεί μία στροφή στη μετατροπή της ΔΒΜ σε αναπόσπαστο μέρος των διαδικασιών παραγωγής και γνώσης. Η μάθηση δεν σχετίζεται πλέον με το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως είναι τα πανεπιστήμια, τα ινστιτούτα και οι θεσμοί εκπαίδευσης ενηλίκων, αλλά με τον χώρο εργασίας, την οικογένεια, τα ΜΜΕ, την πρόληψη και την προώθηση της υγείας και γενικότερα γίνεται το *modus operandi* που διαπερνά σχεδόν όλες τις διαστάσεις της κοινωνικής ζωής (Milana, 2014, p. 84; Fejes, 2014, p. 119).

Η νεολειτουργιστική θεωρία που υποστηρίζει τη δημιουργία των οικονομικών και των κοινωνιών της γνώσης θέτει τη γνώση ως θεμέλιο λίθο της

πολιτικής, της οικονομίας και της κουλτούρας των σύγχρονων κοινωνιών. Η παραγωγή γνώσης αποτελεί ταυτόχρονα και τη συνισταμένη μεταξύ της διάστασης της οικονομίας της γνώσης που κατασκευάζεται από νεοφιλελεύθερους οικονομολόγους και της κοινωνίας της μάθησης που αναπτύσσεται από το επαγγελματικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Vallima & Hoffman, 2008). Το νέο εργασιακό περιβάλλον αποσκοπεί στην εντατική παραγωγή γνώσης, η οποία με τη σειρά της αναπτύσσει νέες γνώσεις και νέες ικανότητες, και ως αποτέλεσμα, δημιουργεί καινοτομία. Σε αυτό το πλαίσιο, η γνώση μετατρέπεται σε συναλλάξιμο εμπόρευμα με στόχο την προσωπική ευημερία και προσανατολίζει άτομα, οργανισμούς και κοινότητες στην επιδίωξή της (Jarvis, 2009; Paavola & Hakkarainen, 2005; Πρόκου, 2004).

Τον στενά οικονομίστικο νεοφιλελεύθερο χαρακτήρα της οικονομίας της γνώσης που προωθείται κυρίως από τον ΟΟΣΑ και την ΕΕ, επιχειρεί να αμβλύνει η κοινωνία της γνώσης. Η κοινωνία της γνώσης αποσκοπεί να διευκολύνει την ιδεολογική εμπέδωση και να διασφαλίσει την αναγκαία κοινωνική συναίνεση με την περιβολή του εγχειρήματος της διά βίου μάθησης με τα κλασικά ανθρωπιστικά και φιλελεύθερα ιδεώδη και σύμφωνα με τη σοσιαλδημοκρατική παράδοση της UNESCO. Η UNESCO, καθώς και άλλοι διεθνείς οργανώσεις και ενώσεις εκπαίδευσης ενηλίκων υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση θεωρείται βασικό ανθρώπινο δικαίωμα και επικαλούνται την αναγκαιότητα της προσφοράς ίσων ευκαιριών για μία περιεκτική και παγκόσμια πρόσβαση στη δημιουργία γνώσης.

Στο πλαίσιο της προσέγγισης αυτής δίνεται έμφαση στα περιθώρια αξιοποίησης των κοινωνικοοικονομικών εξελίξεων για την προώθηση της προσωπικής ανάπτυξης και του εκδημοκρατισμού των εκπαιδευτικών θεσμών, των οργανώσεων και των κοινοτήτων. Υποστηρίζεται ότι η άνοδος του επιπέδου της ζωής έχει ως αποτέλεσμα τη ζήτηση από πλευράς πολιτών μεγαλύτερης ποιότητας και εύρους εκπαιδευτικών παροχών, έτσι ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αποκτήσουν μέσω αυτών τη μεγαλύτερη δυνατή εμπορευσιμότητα των αποκτηθέντων δεξιοτήτων. Μάλιστα, συμπληρώνουν ότι υπό την επίδραση της λογικής του ανθρώπινου κεφαλαίου, οι δυνατότητες των εκπαιδευόμενων ισχυροποιήθηκαν, διότι οι εργοδότες στο πλαίσιο της ζήτησης εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού δεν έχουν αναλάβει τόσο οι ίδιοι την παροχή εξειδικευμένων δεξιοτήτων όσο κυρίως ασκούν μεγαλύτερη πίεση στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και οργανισμούς να τους παρέχουν την εξειδίκευση που ζητούν. Παράλληλα ο ανταγωνισμός μεταξύ των παρόχων διά βίου εκπαίδευσης δυναμικά δίνει τη δυνατότητα στους αιτούμενους εκπαιδευτικών υπηρεσιών να διεκδικήσουν καλύτερη ποιότητα και,

ενδεχομένως, την αναπροσαρμογή του περιεχομένου και της μεθοδολογίας υλοποίησης των προγραμμάτων με τρόπο τέτοιο που να ανταποκρίνεται στις πραγματικές υλικές τους ανάγκες και να ευνοεί διαδικασίες ενεργητικής εμπλοκής, χειραφέτησης και εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης ενηλίκων (Hasan, 2012, pp. 473-74).

Επιπροσθέτως, θεωρείται ότι στον βαθμό που οι σπουδαστές και εργαζόμενοι έχουν ατομικά την ευθύνη απόκτησης και επικαιροποίησης των προσόντων τους, ασκείται και από πλευράς τους μεγαλύτερη θεσμική πίεση για ανταπόκριση τόσο στο προφίλ και τις μαθησιακές τους ανάγκες όσο και στις συνθήκες και δεξιότητες που απαιτεί το εργασιακό περιβάλλον. Ταυτόχρονα, ο μέχρι πρόσφατα σχετικά μονοπωλιακός χαρακτήρας των παραδοσιακών εκπαιδευτικών θεσμών και ιδρυμάτων μεταβάλλεται, καθώς ο ανταγωνισμός εισέρχεται και στο πεδίο της εκπαιδευτικής αγοράς, αναγκάζοντάς τους να ανταποκριθούν στην τρέχουσα ζήτηση εκπαιδευτικών δεξιοτήτων που είναι αναγκαίες από την αναδυόμενη οικονομία της γνώσης (Casey, 2012, p. 327; Hasan, 2012, p. 474).

Από την άλλη πλευρά, οι νέες τεχνολογίες, ιδιαίτερα η χρήση των ΤΠΕ, δημιουργούν νέες μορφές εκπαίδευσης πιο προσβάσιμες και προσαρμοσμένες στις ανάγκες των εκπαιδευομένων υπερβαίνοντας δυσκολίες που οφείλονται σε παράγοντες που προϋπέθεταν φυσική παρουσία και έθεταν χωροχρονικούς περιορισμούς (Edwards, 2012, p. 165). Η UNESCO διακηρύσσει ότι η ανάπτυξη των τεχνολογιών μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της παγκόσμιας πρόσβασης στην πληροφορία, ενώ ο ρόλος της εκπαίδευσης, ο οποίος δεν περιορίζεται πλέον στο εκπαιδευτικό σύστημα, θα συνεχίσει να αυξάνεται και να αλλάζει (UNESCO, 2005). Ωστόσο, τα σοσιαλδημοκρατικά ιδεώδη με τα οποία περιβάλλεται η επιχειρηματολογία της UNESCO και άλλων διεθνών οργανισμών εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως θα παρουσιάσουμε εκτενέστερα στη συνέχεια, έχουν εκπέσει πλέον (Prokou, 2011).

Η αύξηση των ανισοτήτων και της φτώχιας, με την ομοιογενή και σχεδόν καθολική σε πλανητικό επίπεδο εφαρμογή των νεοφιλελεύθερων αναδιαρθρώσεων, συστηματικά διαψεύδουν τα περιθώρια ευέλικτης και πιο δίκαιης διαχείρισης του καπιταλιστικού συστήματος. Για παράδειγμα, στην παγκόσμια έκθεση της UNESCO το 2005, αναγνωρίζεται ότι την ίδια στιγμή που σημειώνεται η μεγάλη ανάπτυξη ταυτόχρονα διαπιστώνεται διεύρυνση του ψηφιακού χάσματος, γεγονός που αποτελεί ένα σημαντικό εμπόδιο για την επίτευξη πραγματικών κοινωνιών της γνώσης εφόσον, όπως αποτυπώνεται από σχετικές στατιστικές, πρόσβαση στο διαδίκτυο έχει το 39% του παγκόσμιου πληθυσμού (Sanou, 2013). Στο ίδιο κείμενο αναφέρεται ότι οι παράγοντες που οδηγούν σε αυτή τη νέα μορφή ανισότητας των ενηλίκων,

ως προς την ψηφιακή πρόσβαση στη διατιθέμενη γνώση και πληροφορία, εξακολουθούν να αναπαράγονται με βάση τη γεωγραφική κατανομή, το φύλο, τη γλώσσα, το επίπεδο εκπαίδευσης, το κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο, την απασχόληση και τις αναπηρίες (UNESCO, 2005). Βέβαια, οι ανισότητες αυτές μεταξύ των ενηλίκων, δεν εξηγούνται ούτε με βάση τα αίτια γένεσής τους ούτε σε σχέση με τις διαδικασίες και τα αίτια αναπαραγωγής τους.

Επιπλέον, ακόμη και το αισιόδοξο επιχείρημα για τις εγγενώς ανεξάντλητες δυνατότητες που δημιουργούν οι ΤΠΕ για τη διαμόρφωση της κοινωνίας των πολιτών, που δυνητικά μπορεί να αποτελέσει πεδίο αντίστασης και πάλης στην αρένα της δημόσιας πολιτικής, έχει σοβαρούς περιορισμούς. Η υπερβολική έμφαση στα περιθώρια αξιοποίησης των ΤΠΕ για τη διάχυση της δημοκρατίας και την ανάπτυξη συλλογικής αντίστασης παραγνωρίζουν τον ρόλο τους στην αναπαραγωγή των υφιστάμενων σχέσεων παραγωγής και εξουσίας εντός των οποίων εγγράφονται. Επιπλέον, παραγνωρίζεται το γεγονός ότι εξίσου προσφέρουν δυνατότητες για έλεγχο και επιτήρηση (Griffin, 2009, p. 263).

Στη ρητορική των ειδημόνων της ανάπτυξης των οικονομιών της γνώσης ο πληροφοριακός γραμματισμός αποκτά άμεση προτεραιότητα στις πολιτικές εκπαίδευσης και κατάρτισης των ενηλίκων. Ο πληροφοριακός γραμματισμός συμβάλλει, πέρα από τη διευκόλυνση της πολύμορφης επικοινωνίας που προσφέρει, και στον ταχύ εντοπισμό των αναγκών για την εργασία πληροφοριών και γνώσεων. Η ικανότητα, μάλιστα, σκόπιμης και αποτελεσματικής διαχείρισης του όγκου και της πανσπερμίας των προσφερόμενων πληροφοριών και γνώσεων ανάγεται σε ικανότητα-κλειδί για τους εργαζόμενους σε μεγάλο φάσμα οικονομικών δραστηριοτήτων. Σε συνδυασμό, επίσης, με την ικανότητα να μαθαίνεις πώς να μαθαίνεις εκτιμάται και ως το πιο σημαντικό εργαλείο για τον εντοπισμό, την ταξινόμηση και την αξιολόγηση των σημαντικών πληροφοριών (Breivik, 2005, p. 23).

Η διευθύντρια μίας Βρετανικής Οργάνωσης Συμβούλων Επιχειρήσεων πάνω σε θέματα γνώσης (TFPL) επισημαίνει, περιγράφοντας τη σπουδαιότητα της οργάνωσης και διαχείρισης της γνώσης, τη διαπιστωμένη χαμηλή ικανότητα των εργαζομένων σε αυτή. Προτείνει ότι πρέπει οι οργανισμοί να ενσωματώσουν στην ατζέντα τους θέματα που αφορούν την οργάνωση και τη διαχείριση της γνώσης, δίνοντας χρόνο, χώρο και ενθάρρυνση στους ανθρώπους για να αναπτύξουν τις ανάλογες δεξιότητες. Παράλληλα, όπως χαρακτηριστικά ισχυρίζεται και διευθύνων στέλεχος της Φόρντ, το κόστος του πληροφοριακού γραμματισμού είναι υψηλό, στο μέτρο που για μία τυπική εργασία «μπορούμε να βρούμε τις μισές από τις αναγκαίες πληροφορίες

που χρειαζόμαστε για τη δουλειά μας και ξοδεύουμε περισσότερο από το 30% του χρόνου μας για να αναζητήσουμε το άλλο μισό». Με βάση ανάλογο σχόλιο σχετικά με τις προσπάθειες του Τμήματος του Πληροφορικού Γραμματισμού του Αμερικάνικου Ναυτικού «ένας μέσος εργάτης ξοδεύει 150 ώρες τον χρόνο αναζητώντας πληροφορία». Συνεπώς, το κόστος των επιχειρήσεων από τον χρόνο και την παραγωγικότητα που χάνεται θα μπορούσε να μειωθεί σημαντικά μέσω του πληροφορικού γραμματισμού των εργατών (ό.π.). Οι ΤΠΕ ανάγονται, επομένως, σε ουσιώδη παράγοντα της σύγχρονης καπιταλιστικής οικονομίας που καθιστά τη μάθηση μία ενεργητική παρά παθητική προσπάθεια, αλλά και αναπόσπαστο μέρος του σύγχρονου πληροφοριακού εγγραμματισμού των ενηλίκων και της διά βίου μάθησης.

Οι παραπάνω εξελίξεις ανέδειξαν τη σημασία της μη-τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης και μάθησης, ασκώντας μεγάλη πίεση στα τυπικά εκπαιδευτικά συστήματα και δομές να προσαρμοστούν στις ποικίλες μαθησιακές ανάγκες που αναδύονται. Όμως, οι επιδιωκόμενες θεσμικές αλλαγές συναντούν αντιστάσεις σε επίπεδο υιοθέτησης τους από τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και από την τάση διατήρησης των κανονικοτήτων στις συμπεριφορές των οργανισμών (π.χ. σχολείο, πανεπιστήμιο, κοινοτικά κέντρα, χώρος εργασίας). Γι' αυτό κι έχουν υιοθετηθεί έννοιες όπως «οργανωσιακή μάθηση» και «μανθάνων οργανισμός», προκειμένου να υπερβούν την «οργανωσιακή στασιμότητα» και να άρουν τις αντιστάσεις στις επιδιωκόμενες αλλαγές με παρεμβάσεις στην εργασιακή κουλτούρα (Casey, 2012, p. 330).

Η διάχυση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης στους οργανισμούς και τις επιχειρήσεις γίνεται ακόμη πιο αναγκαία την περίοδο αυτή που οι κυβερνήσεις περιορίζουν δραστικά την οικονομική στήριξή τους, ενώ γίνεται όλο και πιο ασαφής η διάκριση μεταξύ ιδιωτικών και δημόσιων φορέων χρηματοδότησης. Παράλληλα έχει διογκωθεί η ζήτηση εκπαιδευτικών παροχών. Το γεγονός αυτό με τη σειρά του επιφέρει και αυξανόμενη απαίτηση για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και λογοδοσία από τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και τους φορείς τους, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες της οικονομίας και ιδιαίτερα στη μετάδοση της γνώσης και στη συμβολή τους στην καινοτομία (Hasan, 2012, p. 474; Griffin, 2009, p. 262).

Σε συνδυασμό με την αύξηση των διαδικασιών επιτήρησης, ελέγχου και λογοδοσίας¹⁴¹ αναπτύσσεται ταυτόχρονα η αξιολόγηση και πιστοποίηση της άτυπης και εμπειρικής μάθησης, καθώς και ένα σύστημα παρακολού-

141. Για μία ανάλυση των τεχνολογιών επιτήρησης και ελέγχου και τον πανοπτισμό που εγκαθιστάται στις σύγχρονες ευρωπαϊκές νεοφιλελεύθερες πολιτικές βλέπε: Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός (2016, σσ. 139, 142, 288, 398-400) και Flouris & Pasiás (2008).

θησης και τυποποίησης των επαγγελματικών προσόντων. Σε μία απόπειρα διαχείρισης των σύνθετων σχέσεων μεταξύ εκπαίδευσης-κατάρτισης και εργασίας, όλο και περισσότερες χώρες θεσμοθετούν το λεγόμενο Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων και Περίγραμμα Επαγγελματικών Προσόντων (ΠΕΠ). Σύμφωνα με τη S. Walters (2014, p. 189), εκτιμάται ότι έως το 2013 είχαν διαμορφωθεί 143 ΠΕΠ παγκοσμίως. Τα ΠΕΠ υιοθετούνται από τις κυβερνήσεις και επιχειρήσεις ως μέσο για να κάνουν την εκπαίδευση σχετική με τις ανάγκες των χώρων εργασίας, ενώ αξιοποιούνται στην κρατική ρητορική τους για την επίτευξη εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Λειτουργούν ως ταξινομητές που συγκεκριμενοποιούν τη σχέση σε ένα συνεχές, οριζόντια και κάθετα, των διαφορετικών μορφών προσόντων.

Η ταξινόμηση αυτή διευκολύνει την αποτύπωση του αλληλοσχετισμού των προσόντων, το πεδίο εφαρμογής τους και του τρόπου αξιολόγησής τους στην κοινωνία. Τα προγράμματα ΔΒΜ οφείλουν να συνταχθούν με αυτή τη λογική, ώστε να εγκυροποιούν την προγενέστερη μάθηση και να αποκτούν αξία σε σχέση με τη συμβολή τους στη συσσώρευση ή μεταβίβαση πιστωτικών μονάδων. «Παράλληλα, συνιστούν έναν μηχανισμό για να συγκρίνονται πολύπλοκα διακρατικά εκπαιδευτικά συστήματα κατάρτισης, ίσως με ανάλογο τρόπο που τα μακροοικονομικά μεγέθη αποτελούν δείκτες που χρησιμοποιούνται, για να συγκριθούν εθνικές οικονομίες». Ωστόσο, δεν παύει να αξιολογούν και να λαμβάνουν υπόψη τους συγκεκριμένες μορφές γνώσης (Walters, 2014, p. 190).

Η πλειοψηφία των ρυθμίσεων αυτών αποσκοπούν στην κινητικότητα του ανθρωπίνου κεφαλαίου. Η ομογενοποίηση των στάνταρντ θεωρείται ότι θα οδηγήσει σε πιο αποτελεσματική αποτύπωση των προσόντων και συνιστά ένα πρωτοφανών διαστάσεων εγχείρημα του καπιταλισμού για τη διαχείριση όλης της εκπαίδευσης στο πλαίσιο των σχεδίων διεθνοποίησής του. Στο κοντινό μέλλον μία πλαστική εκπαιδευτική κάρτα που θα λειτουργεί ως ένα πιστωτικό εκπαιδευτικό σύστημα θα παρέχει άμεσα διαθέσιμες αποδείξεις για την εκπαιδευτική και επαγγελματική συσσωρευμένη εμπειρία και τα ανάλογα προσόντα (Borg & Mayo, 2005, p. 217).

Όλα τα παραπάνω επηρεάζουν και επανανοηματοδοτούν τα προγράμματα σπουδών και το εκπαιδευτικό έργο ενώ τροφοδοτούν και επαναπλαισιώνουν τη συζήτηση για τη σχέση θεωρίας και πράξης στα ποικίλα πεδία εκπαίδευσης ενηλίκων. Σύμφωνα με ακαδημαϊκούς του πεδίου, αυτό αφήνει περιθώρια για σύγκρουση και αμφισβήτηση από πλευράς εκπαιδευομένων, καθώς και για τη δυνατότητα αξιοποίησης της σχετικής αυτονομίας των εκπαιδευτών προς την κατεύθυνση ανάληψης ενός πιο δημοκρατικού ρόλου που θα συμβάλει σε ανάλογες μεταρρυθμίσεις (Casey, 2012, p. 333).

Παράλληλα ανάμεσα στην αλληλεπίδραση των δυνάμεων της ζήτησης και προσφοράς, ανοίγεται και η δυνατότητα άσκησης πίεσης για έναν συνεχιζόμενο εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, όχι μόνο ως αίτημα για ευρύτερη πρόσβαση, αλλά και ως μεγαλύτερη μέριμνα για τις αναδυόμενες ανάγκες των εκπαιδευομένων και τη διαφοροποίηση των μαθησιακών αναγκών που οι εκπαιδευτικοί θεσμοί σε όλα τα πλαίσια θα πρέπει να λάβουν σοβαρά υπόψη.

Επίσης, υποστηρίζεται ότι η έμφαση στη μαθητοκεντρική μάθηση, που δίνουν οι πολιτικές της ΔΒΜ, δυνητικά εκδημοκρατίζει, καθώς περιλαμβάνει μεγαλύτερη υπευθυνότητα για την ανάληψη δράσης και διευκολύνει τον εκπαιδευόμενο να κάνει κάποιες ουσιαστικές και με νόημα επιλογές ανάμεσα σε διαφορετικές διαθέσιμες εκδοχές. Μπορεί, ακόμη, να διευκολύνει συνεργασίες και σίγουρα δίνει μεγαλύτερη εξουσία στη διαπραγμάτευση των σχέσεων ανάμεσα στους μαθητάνοντες και στους θεσμικούς παροχείς της μάθησης (Casey, 2012, p. 326).

Τα νέα θεωρητικά σχήματα, οι έννοιες και οι πρακτικές, που έχουν αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια, ασκούν μεγάλη επίδραση στο ευρύτερο πεδίο της εκπαίδευσης και κατ'επέκταση στη διαμόρφωση των μοντέλων και των προγραμμάτων ΔΒΜ, συνιστώντας μία διαρκή πρόκληση για τις οικονομικές και κοινωνικές δυνάμεις που σφυρηλατούν την ανάπτυξη των μοντέλων των κοινωνιών και των οικονομιών της γνώσης. Η προσπάθεια να αποκτήσουν περισσότερο λόγο οι εκπαιδευόμενοι και να αποτελούν τα ενδιαφέροντα και οι στόχοι τους το κύριο κριτήριο επιλογής εναλλακτικών για όλο το φάσμα των ζητημάτων που αφορούν στις εκπαιδευτικές πολιτικές, από τη διδακτική μαθησιακή διαδικασία έως τον τρόπο διαμόρφωσης των κρατικών πολιτικών, είναι σημαντική για τον εκδημοκρατισμό των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων (Livingstone, 2012, p. 272; Hasan, 2012, p. 474).

Ωστόσο, παρά τα δημοκρατικά ευχολόγια, είναι προφανές ότι οι εγκαθιδρυμένοι τρόποι διεύρυνσης της εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν αποτύχει να αξιοποιήσουν τη δυνητική συμβολή της στην κοινωνική συνοχή και στην ικανοποιητική εξήγηση των αυξημένων αντιφάσεων του καπιταλιστικού συστήματος και των διογκωμένων οικονομικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Άλλωστε η κυρίαρχη λογική της, όπως εκδηλώνεται μέσα από τη ΔΒΜ, δεν παύει στα θεμέλιά της να παραμένει, όπως εύστοχα σχολιάζουν οι Γουβιάς & Φωτόπουλος (2015, σ. 9), μια λευκή, μεσοαστική, ευρωκεντρική, αρσενική κατασκευή. Ακόμη, η υπερβολική έμφαση στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων παραθεωρεί το γεγονός ότι αυτά είναι εγχαραγμένα, επομένως και αλλοτριωμένα, από την κυρίαρχη ιδεολογία και τα πρότυπα ταυτίσεων που διαμορφώνουν την καθημερινή

συνείδηση των ατόμων. Μολαταύτα, εξακολουθεί να θεωρείται ως σημαντικός παράγοντας για τον εκδημοκρατισμό των κοινωνιών η εξέλιξη ενός διαλόγου και η διαπάλη μεταξύ εκπαιδευτών και πολιτικών για την ιδεολογική ηγεμονία του πεδίου που μπορεί ενδεχομένως να διανοίξει νέες σχέσεις και δυνατότητες στις πολιτικές της ΔΒΜ (Casey, 2012, p. 324).

4.3.2 Οι νέες τάσεις στις διεθνείς οργανώσεις εκπαίδευσης ενηλίκων

Ιδιαίτερη έμφαση θα δώσουμε στη συνοπτική αποτίμηση των εξελίξεων από τη νέα χιλιετία και έπειτα, μέσα από δύο διεθνείς θεσμούς για την εκπαίδευση ενηλίκων που ασκούν τη μεγαλύτερη επιρροή στο πεδίο παγκοσμίως. Ο πρώτος είναι τα Διεθνή Συνέδρια για την Εκπαίδευση Ενηλίκων (International Conferences on Adult Education), τα οποία έγιναν γνωστά πιο πρόσφατα με το ακρωνύμιο CONFINTEA. Τα CONFINTEA αποτελούν τον Εκπαιδευτικό, Επιστημονικό και Πολιτισμικό Οργανισμό για την Εκπαίδευση Ενηλίκων των Ηνωμένων Εθνών και τελούν υπό την αιγίδα της UNESCO. Έχουν καθιερωθεί ως ένα από τα σημαντικότερα φόρουμ στη διεθνή αρένα της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Τις τελευταίες έξι δεκαετίες η UNESCO προώθησε έξι αντίστοιχες διεθνείς διασκέψεις οι οποίες πραγματοποιούνται κάθε 12 χρόνια¹⁴². Σ' αυτές, κατά τη διάρκεια αυτών των εξήντα χρόνων, συζητήθηκαν και καθορίστηκαν οι βασικές κατευθυντήριες γραμμές για την παγκόσμια πολιτική στην εκπαίδευση ενηλίκων, που αφορούν στη χρονική περίοδο που μεσολαβεί μεταξύ των διαδοχικών συνεδρίων. Τα CONFINTEA συνέβαλαν στην άσκηση πίεσης, ώστε να συμπεριληφθεί η εκπαίδευση ενηλίκων και ένα πλαίσιο αρχών και στόχων στην πολιτική ατζέντα διαφόρων χωρών. Συνέβαλαν, ακόμη, σε ορισμένες πιο ασταθείς συνθήκες, να εμποδιστεί ο εξοβελισμός

142. Το πρώτο συνέδριο ξεκίνησε στο Ελσινόρ της Δανίας το 1949 με τη συμμετοχή 106 αντιπροσώπων, οι οποίοι εκπροσωπούσαν 27 κράτη-μέλη που συμμετείχαν στην UNESCO. Οι επόμενες συνδιασκέψεις έγιναν διαδοχικά στο Μόντρεαλ του Καναδά το 1960, στο Τόκυο της Ιαπωνίας το 1972, στο Παρίσι της Γαλλίας το 1985, στο Αμβούργο της Γερμανίας το 1997 και η τελευταία στο Μπελέμ της Βραζιλίας το 2009. Τομή αποτέλεσε το CONFINTEA στο Αμβούργο το οποίο είχε το πιο ορατό αντίκτυπο στο κοινωνικό κίνημα της νεολαίας και της εκπαίδευσης ενηλίκων στη Λατινική Αμερική. Κατά τη διάρκειά του δημιουργήθηκε το πρώτο Φόρουμ Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην περιφέρεια του Ρίο ντε Τζανέιρο στη Βραζιλία, ενώ τα επόμενα χρόνια, όλες οι περιφέρειες της Βραζιλίας ίδρυσαν Φόρουμ, δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό δίκτυο για την Εκπαίδευση Ενηλίκων σε μια περίοδο κατά την οποία η κυβερνητική πολιτική την είχε σε χαμηλή προτεραιότητα (Ireland & Spezia, 2014, pp. 9-10).