

**Η σύνδεση πανεπιστημίου – αγοράς εργασίας υπό το πρίσμα της «αναπλαισίωσης»  
των προγραμμάτων σπουδών στα γαλλικά πανεπιστήμια**

Σταύρου Σοφία

Διδάκτορας Κοινωνιολογίας

Laboratoire Méditerranéen de Sociologie

Aix-Marseille Université

**Περίληψη**

*Μια από τις κύριες κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ανώτατη εκπαίδευση που προωθείται σήμερα στις ευρωπαϊκές χώρες είναι η σύνδεση των πανεπιστημίων με την αγορά εργασίας, γεγονός που συμβάλλει στον επαναπροσδιορισμό των στόχων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Το κείμενο διερευνά την εφαρμογή της πολιτικής στη γαλλική πραγματικότητα, με βάση τη θεωρητική έννοια της «αναπλαισίωσης της γνώσης» του B. Bernstein (2000). Εξετάζει πώς το κοινωνικο-θεσμικό πλαίσιο συμμετέχει στον καθορισμό των σημασιολογικών και πρακτικών μορφών της πολιτικής, η οποία αποκρυσταλλώνεται ως μια πολιτική «επαγγελματικοποίησης» των προγραμμάτων, καθώς και τις αλλαγές που επιτελούνται στα ίδια τα προγράμματα σπουδών, φέρνοντας στην επιφάνεια τα κοινωνικά και γνωστικά τους διακυβεύματα.*

**Λέξεις κλειδί**

*Πολιτική Ανώτατης Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο, Επαγγελματικοποίηση, Προγράμματα Σπουδών, Αναπλαισίωση της Γνώσης.*

## Εισαγωγή

Στη Γαλλία, όπως και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, το πανεπιστήμιο εντάσσεται σήμερα σε μια μεταρρυθμιστική διαδικασία. Η πολιτική της ανώτατης εκπαίδευσης προωθεί την αναμόρφωση του θεσμού και τον επανακαθορισμό του ρόλου που διαδραματίζει στην κοινωνία: επιδιώκεται ιδιαίτερα ο εξορθολογισμός της λειτουργίας της ανώτατης εκπαίδευσης και η συμβολή της στην κοινωνικο-οικονομική ανάπτυξη. Σ' αυτά τα πλαίσια, τα ίδια τα προγράμματα σπουδών αποτελούν κρίσιμο ζήτημα για την επίτευξη μιας καλύτερης σύνδεσης μεταξύ του πανεπιστημίου και της αγοράς εργασίας. Παρατηρείται λοιπόν η συγκρότηση πολιτικής, υπό διαφορετικές μορφές, για αλλαγή των προγραμμάτων. Το ενδιαφέρον που παρουσιάζει η γαλλική μεταρρύθμιση των πανεπιστημιακών προγραμμάτων συνδέεται με τη ρητή πολιτική «επαγγελματικοποίησής» τους. Η επαγγελματικοποίηση ορίζεται σταδιακά ως η επίσημη κατεύθυνση για την αναμόρφωση του συνόλου των προγραμμάτων, ακόμα και των πιο παραδοσιακών επιστημονικών κλάδων του πανεπιστημίου.

Η βασική αρχή στην οποία στηρίζεται η έρευνά μας είναι ότι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή μιας δημόσιας πολιτικής αποτελεί μια συνεχή διεργασία. Δεν αποτελείται μόνο από τον καθορισμό μιας πολιτικής ατζέντας και τη νομοθέτηση μιας πολιτικής, αλλά συγκροτείται ως «διαδικασία» (Ball, 2008), μέσα από διάφορα θεσμικά επίπεδα και κοινωνικούς παράγοντες που λαμβάνουν μέρος στην εφαρμογή της. Η εργασία μας διερευνά την εφαρμογή της πολιτικής επαγγελματικοποίησης των σπουδών μέσα από τη θεωρητική έννοια της «αναπλαισίωσης της γνώσης» (Bernstein, 2000). Η «αναπλαισίωση» προτείνει μια σχεσιακή αντίληψη των προγραμμάτων, ως παιδαγωγικά κείμενα που αφενός εμπεριέχουν εσωτερικές σχέσεις γνώσεων και

αφετέρου είναι το αποτέλεσμα δραστηριοτήτων αναπλαισίωσης από διάφορους φορείς οι οποίοι εγγράφονται σε συγκεκριμένες κοινωνικές σχέσεις.

Η προσέγγιση μας επιχειρεί να συνδέσει τρεις πτυχές του φαινομένου της αναμόρφωσης των πανεπιστημιακών προγραμμάτων. Η πρώτη πτυχή αφορά στον «πολιτικό λόγο»: τους φορείς που εμπλέκονται στην παραγωγή των επίσημων κειμένων πολιτικής, το περιεχόμενο και τα χαρακτηριστικά αυτού του λόγου, καθώς και το πώς αυτά καθορίζουν τον ρόλο του στη διαδικασία κατασκευής των πανεπιστημιακών προγραμμάτων. Η δεύτερη πτυχή επικεντρώνεται στους επίσημους φορείς, μηχανισμούς και εργαλεία εφαρμογής και ελέγχου της πολιτικής, στα πλαίσια ενός δεδομένου κοινωνικο-θεσμικού πλαισίου, τους θεσμικούς χώρους που «πράττουν» τον πολιτικό λόγο μέσα από τις δραστηριότητες τους: διοικητικές ομάδες, εσωτερικούς και εξωτερικούς αξιολογητές των πανεπιστημίων. Η τελευταία πτυχή αφορά στα ίδια τα προγράμματα σπουδών, τις αλλαγές που επιφέρει αυτή η πολιτική στη δομή και στο περιεχόμενό τους, και τους συμβιβασμούς που λαμβάνουν χώρα σε παιδαγωγικό επίπεδο.

### **Κοινωνιολογική θεώρηση και μεθοδολογία έρευνας**

Το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας βασίζεται στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στη θεωρία του παιδαγωγικού λόγου του Basil Bernstein. Αρχικά, πρέπει να λεχθεί ότι η μερνεσταϊνιανή προσέγγιση θέτει στο επίκεντρο της θεώρησης της εκπαιδευτικής αλλαγής τα προγράμματα σπουδών και την εκπαιδευτική γνώση. Γι'αυτό παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στη μελέτη των αλλαγών που παρουσιάζονται σήμερα στην ανώτατη εκπαίδευση, αφού τα προγράμματα και η γνώση

αποτελούν αντικείμενο πολιτικού, οικονομικού και παιδαγωγικού προβληματισμού και γίνονται στόχος του μεταρρυθμιστικού λόγου. Το πλαίσιο που θέτει B. Bernstein επιδιώκει να συνδέσει το θέμα της «πολιτικής» (policy) και των «προγραμμάτων» (curriculum), ενώ αυτά εκφράζονται συνήθως ως δύο ξεχωριστά πεδία θεώρησης και πράξης (Rizvi και Lingard, 2010). Ταυτόχρονα, σε μια πιο διαχρονική προοπτική, μια τέτοια προσέγγιση αποκαθιστά τη σημασία της ανθρωπολογικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού θεσμού, ως διαδικασίας μετάδοσης/πρόσκτησης γνώσεων, που χαρακτηρίζεται από μεταβαλλόμενες ιστορικές και κοινωνικές μορφές.

Το θεωρητικό μοντέλο του B. Bernstein θέτει ως σημείο εστίασης της ανάλυσης το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα ως *μέσον* (medium) που επιτρέπει την αναπαραγωγή εξωτερικών σχέσεων εξουσίας και του κοινωνικού ελέγχου, ενώ σημαντικότερα στοιχεία μελέτης αποτελούν οι εσωτερικές διαδικασίες του θεσμού (within-relations), όπως οι διαδικασίες παραγωγής των προγραμμάτων, οι διαδικασίες επιλογής και οργάνωσης της γνώσης. Οι «κανόνες αναπλαισίωσης» (Bernstein, 2000), ως κανόνες συγκρότησης του παιδαγωγικού λόγου, αποτελούν κρίσιμο σημείο στην ανάλυση των επίσημων συστημάτων μετάδοσης και πρόσκτησης της γνώσης. Αναφέρονται στην επίσημη αρχή η οποία διέπει την κατασκευή όλων των μαθησιακών αντικειμένων, δηλαδή την επιλογή γνώσεων και τη μεταφορά τους από το αρχικό πεδίο παραγωγής τους σ' ένα νέο παιδαγωγικό (συγ)κείμενο. Η «αναπλαισίωση» μπορεί να οριστεί ως δράση ή σειρά δράσεων που συμμετέχουν στην επιλογή και οργάνωση της γνώσης για την παραγωγή παιδαγωγικών κειμένων. Οι δράσεις αυτές εγγράφονται σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό-ιστορικό συγκείμενο και πραγματώνονται σε ένα θεσμικό «πεδίο αναπλαισίωσης», χαρακτηριζόμενο από συγκεκριμένες σχέσεις μεταξύ των

κοινωνικών φορέων και των δραστηριοτήτων τους. Το πεδίο αυτό μπορεί να θεωρηθεί και ως χώρος σύγκρουσης και αντιπαράθεσης για τη σύσταση του παιδαγωγικού λόγου.

Στην περίπτωση της ανώτατης εκπαίδευσης, όπου επικρατεί η αρχή της ακαδημαϊκής ελευθερίας για τη σύνταξη των προγραμμάτων και τη διδασκαλία, κανένα «πεδίο αναπλαισίωσης» δεν είναι επίσημα καθορισμένο. Αυτό δε σημαίνει όμως ότι δεν υπάρχει. Ιδιαίτερα την τελευταία δεκαετία, στα πλαίσια συγκρότησης μιας πολιτικής ανώτατης εκπαίδευσης, οι ακαδημαϊκοί φαίνεται να χάνουν το μονοπώλιό τους στην παραγωγή του παιδαγωγικού λόγου. Αφενός, παρατηρείται η παραγωγή πολιτικού λόγου αναφορικά με την αναγκαιότητα αναδιατύπωσης των πανεπιστημιακών προγραμμάτων και τις νέες κατευθύνσεις που πρέπει να πάρει. Αφετέρου, καθιερώνεται ένα σύστημα αξιολόγησης των προγραμμάτων που θεσμοθετεί πρότυπα ποιότητας για την κατασκευή τους. Με μπερνσταϊνιανούς όρους, αυτό που παρατηρείται είναι η επέκταση και ενδυνάμωση του «επίσημου πεδίου αναπλαισίωσης», που δρα παράλληλα με το «παιδαγωγικό πεδίο».

Η «αναπλαισίωση της γνώσης» - αναφέρεται στην έρευνά μας (Stavrou, 2012) - στην *πραξεολογική* διάσταση της δράσης, δηλαδή στο σύνολο των κανονιστικών και αυτόβουλων πράξεων που αφορούν στην παραγωγή προγραμμάτων, που συνδέει μεταξύ τους δυο σχεσιακά επίπεδα:

(α) την *κοινωνική βάση*, το σύνολο των κοινωνικών φορέων που συμμετέχουν άμεσα ή έμμεσα στην παραγωγή των προγραμμάτων (κατανομή του δικαιώματος συμμετοχής και κοινωνική οργάνωση της βάσης)

(β) τη *γνωστική βάση*, δηλαδή τα προγράμματα σπουδών και την κοινωνική δόμηση του περιεχομένου τους (εσωτερικές σχέσεις ταξινόμησης και περιχάραξης της γνώσης).

Τα ερευνητικά ευρήματα που παρουσιάζονται σε αυτό το κείμενο πηγάζουν από μια έρευνα που διεξήχθη στο πλαίσιο μιας διδακτορικής διατριβής που εκπονήθηκε το χρονικό διάστημα 2007-2011 στα γαλλικά πανεπιστήμια. Βασίζονται στη συλλογή και ανάλυση των πιο κάτω ερευνητικών δεδομένων:

(α) 50 ημιδομημένες, «σε βάθος» συνεντεύξεις, που έχουμε διεξάγει με:

- ακαδημαϊκούς, υπεύθυνους προγραμμάτων και διδάσκοντες,
- αξιολογητές των προγραμμάτων, σε κρατικό επίπεδο (μέλη του Εθνικού Οργανισμού για την Αξιολόγηση της Έρευνας και της Ανώτατης Εκπαίδευσης (AERES) ως «εξωτερικοί αξιολογητές») και σε τοπικό-πανεπιστημιακό επίπεδο (μέλη των διοικητικών ομάδων των πανεπιστημίων ως «εσωτερικοί αξιολογητές»).

(β) κείμενα πολιτικής – νομοθετικά και κείμενα προγραμματικού σχεδιασμού – και 253 εκθέσεις αξιολόγησης προγραμμάτων σπουδών.

(γ) προγράμματα σπουδών 15 επαγγελματικών προγραμμάτων μεταπτυχιακού επιπέδου στις κοινωνικές επιστήμες και τα σχετικά τους κείμενα – ωρολόγιο πρόγραμμα, περιγραφές μαθημάτων, σχέδια μαθημάτων και άλλο εκπαιδευτικό υλικό.

Τα δεδομένα αναλύθηκαν με βάση τις ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης περιεχομένου και ανάλυσης λόγου.

Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στον «λόγο» και στις διάφορες μορφές που παίρνει στα πλαίσια της διαδικασίας κατασκευής των πανεπιστημιακών προγραμμάτων, αφού ο «λόγος» φαίνεται να συνιστά αναπόσπαστο μέρος του φαινομένου που παρατηρούμε. Αφενός, η πολιτική ανώτατης εκπαίδευσης και η εφαρμογή της πλαισιώνονται από τη

διάδοση μιας πληθώρας επίσημων κειμένων, υπερεθνικών και εθνικών. Αφετέρου, η χρήση του «λόγου» - κυρίως των γραπτών κειμένων – αποκτά σημαντική θέση στην ίδια τη διαδικασία κατασκευής των προγραμμάτων και γίνεται η βάση των ενδο-θεσμικών και δια-θεσμικών σχέσεων. Μπορούμε να επιχειρηματολογήσουμε κατά τον S. Ball (2008), ότι, εάν οι πολιτικές είναι πραγματιστικά συστήματα αλήθειας και αξιών, τότε ο «λόγος» που τις εκφράζει αλλά και ο «λόγος» που αναφέρεται σε αυτές συμμετέχουν στον καθορισμό των όρων αποδοχής και εφαρμογής τους. Από μια πιο μεθοδολογική άποψη, θεωρούμε ότι τα δεδομένα του «λόγου», είτε αυτά είναι γραπτής είτε είναι προφορικής φύσεως, αποτελούν την «υλικότητα» του κοινωνικού φαινομένου που παρατηρούμε (Molino, 1997). Αποτελούν δηλαδή την υλικότητα των πρακτικών και των αναστοχασμών που λαμβάνουν μέρος εντός του πανεπιστημιακού θεσμού.

### **Ο πολιτικός λόγος, η αναγκαιότητα της αλλαγής και το μοντέλο «προβολής»**

Υπάρχει σήμερα μια πολιτική της ανώτατης εκπαίδευσης που συγκροτείται σε υπερεθνικό και εθνικό επίπεδο και βάζει στο επίκεντρό της τον κοινωνικο-οικονομικό εξορθολογισμό της λειτουργίας του πανεπιστημίου. Από το τέλος της δεκαετίας του 1980 φαίνεται να κτίζεται και να σταθεροποιείται σταδιακά ένα μοντέλο «προβολής» (Bernstein, 2000) της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, με στόχο την καλύτερη «απόδοσή» της. Δηλαδή, ένα μοντέλο που θέτει ως αρχή την προβολή των προγραμμάτων, της εκπαιδευτικής γνώσης και των εκπαιδευόμενων, στην αγορά εργασίας και ευρύτερα στην οικονομία.

Θα επικεντρωθούμε σ'αυτή την ενότητα στα «κείμενα πολιτικής», δηλαδή την κειμενική συγκρότηση της πολιτικής ανώτατης εκπαίδευσης και του «προβλήματος» που η σχετική πολιτική επιδιώκει να επιλύσει.

### *Μια πολιτική ευρωπαϊκής διάστασης*

Κατά το δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα παρατηρείται η ανάπτυξη υπερ-εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών, είτε διαμέσου διεθνών οργανισμών όπως ο ΟΟΣΑ ή η ΟΥΝΕΣΚΟ είτε διαμέσου των οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αυτό έχει ως κύριο αποτέλεσμα την ανακατανομή της εξουσίας όσον αφορά στον σχεδιασμό πολιτικής, που πλέον ξεπερνά τα σύνορα του κράτους, και θέτει κατά συνέπεια νέα ζητήματα για τον θεσμό της εκπαίδευσης (Σταμέλος και Βασιλόπουλος, 2004 ; Rizvi και Lingard, 2010). Η υπερ-εθνικής διάστασης πολιτική για την ανώτατη εκπαίδευση, ενώ αρχίζει να χαράσσεται από τα τέλη της δεκαετίας του 1950 (Σταμέλος και Βασιλόπουλος, 2004 ; Vinokur, 2003), θεσμοθετείται στα πλαίσια μιας διαδικασίας «ευρωπαϊκοποίησης», που παίρνει επίσημο χαρακτήρα στα τέλη της δεκαετίας του 1990 με τη διαδικασία της Μπολόνια.

Η Διακήρυξη της Σορβόνης το 1998 θέτει ως στόχο την οικοδόμηση μιας «Ευρώπης της γνώσης» παράλληλα με την υπάρχουσα Ευρώπη «του ευρώ, των τραπεζών και της οικονομίας», και ως κύριο άξονα δράσης την εναρμόνιση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων. Η σύγκλιση και βελτίωση της συμβατότητας των πανεπιστημιακών τίτλων γίνονται μοχλός για την προώθηση της κινητικότητας των



ατόμων εντός του ευρωπαϊκού χώρου. Όμως το σχέδιο εγκαθίδρυσης ενός «Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης» συνδέεται με την οικονομική πολιτική της Ένωσης, και με τη σταδιακή διαμόρφωση μιας ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας. Στα πλαίσια του στρατηγικού στόχου οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης που ανακοινώνει το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη Λισσαβώνα (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2000), η έννοια-κλειδί από «Ευρώπη της γνώσης» μετατρέπεται σε «οικονομία της γνώσης», η εκπαίδευση και η κατάρτιση γίνονται συνώνυμες με την «επένδυση σε ανθρώπινο δυναμικό». Υπ' αυτή την προοπτική, τα ευρωπαϊκά συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης πρέπει να αναμορφωθούν με τρόπο ώστε να βελτιώνουν τις συνθήκες «απασχολησιμότητας» των ατόμων και να συμμετέχουν στην «αειφόρο οικονομική ανάπτυξη» της Ευρώπης (Ανακοινωθέν Βερολίνου, 2003). Δημιουργείται λοιπόν ένα νέο πεδίο προβληματισμού και παραγωγής κειμένων πολιτικής για τις κατευθύνσεις του ΕΧΑΕ, με συμμετέχοντες διάφορους κοινωνικούς φορείς: υπουργούς εθνικών κυβερνήσεων, συνδικαλιστικές οργανώσεις, ομάδες πίεσης, ομάδες εμπειρογνομόνων, ευρωπαϊκά πολιτικά όργανα. Το ευρωπαϊκό εγχείρημα εντάσσει τα πανεπιστήμια σε μια μακρόχρονη διαδικασία αναμόρφωσης που συγκροτείται σε υπερ-εθνική κλίμακα.

Σε αυτό το πλαίσιο στόχων, όχι μόνο επανακαθορίζεται ο ρόλος των πανεπιστημίων αλλά ορίζονται σταδιακά και στρατηγικές κατευθύνσεις για τα προγράμματα σπουδών. Ένα από τα κυρίαρχα στοιχεία είναι η ανάπτυξη της ιδέας της «δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης», που, ενώ θα μπορούσε να πάρει πολλές σημασίες, αυτή εγγράφεται στη Στρατηγική της Λισσαβώνας, με την πολύ συγκεκριμένη κατεύθυνση σύνδεσης εκπαίδευσης-οικονομίας. Τα ανακοινωθέντα της διαδικασίας της Μπολόνια προωθούν για παράδειγμα τη «διαφοροποίηση» των προγραμμάτων σπουδών, σύμφωνα με τα διαφορετικά «προφίλ» του φοιτητικού κοινού και αναλόγως των «αναγκών» της αγοράς

εργασίας (Ανακοινωθέν Βερολίνου, 2003), αλλά και την ενδυνάμωση της «συνεργασίας μεταξύ ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης και εργοδοτών» (Ανακοινωθέν Λονδίνου, 2007). Γίνεται επίσης μια προσπάθεια εκπόνησης ενός Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων, μέσω δεικτών περιγραφής των διπλωμάτων σύμφωνα με την απόδοση, δηλαδή σύμφωνα με τα μαθησιακά αποτελέσματα και τις ικανότητες που μπορεί να αποκτήσει ο εκπαιδευόμενος. Παράλληλα, η Κομισιόν, της οποίας ο ρόλος στη διαδικασία της Μπολόνια αυξάνει σταδιακά, θέτει μια «ατζέντα εκσυγχρονισμού για τα πανεπιστήμια» (Κομισιόν, 2006), με στόχους τη βελτίωση των σχέσεων τους με τον κόσμο των επιχειρήσεων, μια καλύτερη προσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών στις ανάγκες της αγοράς και την εφαρμογή ενός συστήματος χρηματοδότησης των πανεπιστημίων με βάση τα αποτελέσματά τους και όχι τα μέσα που πρέπει να διαθέτουν. Γενικότερα, ο ευρωπαϊκός «επίσημος λόγος» επικεντρώνεται βαθμηδόν στο πρόβλημα της ένταξης των ατόμων στην αγορά εργασίας, ενώ οι μηχανισμοί διασφάλισης της ποιότητας που καθιερώνει λειτουργούν ως εγγυητήρια όργανα για την εφαρμογή αυτής της πολιτικής.

#### *Η μεταρρύθμιση του πανεπιστημίου από το γαλλικό κράτος*

Η κρατική πολιτική ανώτατης εκπαίδευσης στη Γαλλία διατηρεί στενή σχέση με την ευρωπαϊκή πολιτική, που χαρακτηρίζεται από κοινές κατευθύνσεις και υψηλού βαθμού διακειμενικότητα. Ωστόσο αυτή η σχέση είναι πολύπλοκη. Αφενός, όπως και στις άλλες χώρες, προκύπτει ένα σύμπλεγμα μοναδικής φύσεως μεταξύ της ευρωπαϊκής πολιτικής και των ήδη θεσμοθετημένων εθνικών διαδικασιών (Musselin, 2009). Αφετέρου, η μεταρρύθμιση των γαλλικών πανεπιστημίων παρουσιάζει έντονα εθνικό χαρακτήρα και αρχίζει μάλιστα να πραγματοποιείται πριν τη διαδικασία της Μπολόνια. Η ευρωπαϊκή πολιτική φαίνεται συχνά να χρησιμεύει ως δικαιολογητικός λόγος (Croché και Charlier,

2009) στη γαλλική πολιτική, δηλαδή ως έναυσμα-αφορμή για μια εθνικά κατευθυνόμενη αναδόμηση της ανώτατης εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, η μεταρρύθμιση των πανεπιστημιακών κύκλων σπουδών του 2002 που βασίζεται σε γαλλικές προδιαγραφές – ιδιαίτερα το σύστημα 3-5-8 – γίνεται στο όνομα του EXAE.

Η γαλλική πολιτική εκφράζεται κυρίως μέσω της μεταρρύθμισης του νομοθετικού πλαισίου της ανώτατης εκπαίδευσης που γίνεται σταδιακά από το 1968 μέχρι σήμερα. Η ουσιαστική αλλαγή παρουσιάζεται στις «επίσημες λειτουργίες» του πανεπιστημίου που τίθενται από το κράτος. Ενώ δηλαδή μέχρι τον νόμο του 1968 επικρατεί μια φιλελεύθερη αντίληψη της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης – μια ουμανιστική ιδέα της καλλιέργειας του πνεύματος μέσω της απόκτησης γνώσεων – αυτή ξεκινά να συνυπάρχει και βαθμιαία να κυριαρχείται από μια πιο εργαλειακή αντίληψη. Με το νόμο Savary του 1984, ανατίθεται για πρώτη φορά στα πανεπιστήμια η αποστολή «να συμμετέχουν στην περιφερειακή και εθνική ανάπτυξη στα πλαίσια του προγραμματισμού, στην οικονομική ανάπτυξη και στην υλοποίηση μιας πολιτικής για την απασχόληση, λαμβάνοντας υπόψη τις τρέχουσες ανάγκες και την προβλέψιμη εξέλιξή τους». Το 2007, με το νόμο «LRU», νομοθετείται και ως επίσημη αποστολή της ανώτατης εκπαίδευσης η «επαγγελματική καθοδήγηση και ένταξη» των πτυχιούχων, γεγονός που αποτελεί σημείο καμπής στο νομοθετικό πλαίσιο των πανεπιστημίων.

Ο κοινωνικο-οικονομικός εξορθολογισμός του ρόλου του πανεπιστημίου παίρνει και πιο συγκεκριμένες κατευθύνσεις, που αφορούν στα ίδια τα προγράμματα σπουδών. Ήδη, τα κείμενα του 1984 και του 1989 αναφέρονται στην «επαγγελματικοποίηση», στην «προσαρμοστικότητα» των προγραμμάτων και στην «ταχεία επικαιροποίηση του περιεχομένου» τους. Κύριο νομοθετικό κείμενο γι' αυτή την κατεύθυνση παρουσιάζεται όμως η μεταρρύθμιση «LMD», η οποία θεσπίζει την «ανάγκη ανανέωσης των

προγραμμάτων σπουδών», θέτοντας ως κατευθύνσεις την κατάργηση των γαλλικών διπλωμάτων και την υιοθέτηση του συστήματος «3-5-8» ή «Licence-Master-Doctorat», καθώς και την προώθηση της «επινόησης νέων προγραμμάτων», με πιο επαγγελματικό προσανατολισμό και περισσότερο διεπιστημονικό χαρακτήρα σε σχέση με τα παραδοσιακά ακαδημαϊκά γνωστικά πεδία.

Μεγαλύτερη θέση στο θέμα της «επαγγελματικοποίησης των προγραμμάτων» δίνεται σε κείμενα συμβουλευτικής μορφής, που συμμετέχουν στη συγκρότηση της πολιτικής μαζί με τα νομοθετικά. Αυτά είναι αφενός οι εκθέσεις εμπειρογνομόνων, κατόπιν κρατικής εντολής, και αφετέρου οι εγκύκλιοι που εκδίδονται από τη Γενική Διεύθυνση Ανώτατης Εκπαίδευσης. Από το 1980 μέχρι σήμερα, μια πληθώρα επίσημων εκθέσεων εκπονούνται συστηματικά από ειδικές επιτροπές – π.χ. Ανώτερο Συμβούλιο Εκπαίδευση-Οικονομία, Εθνική Επιτροπή Πανεπιστήμιο-Απασχόληση – από φορείς του οικονομικού χώρου – π.χ. Groupe Véolia, Groupe du Cercle Vinci – και από εμπειρογνώμονες που ορίζονται από το Υπουργείο Ανώτατης Εκπαίδευσης και Έρευνας. Περιληπτικά, οι εκθέσεις αυτές προτείνουν την «επαγγελματικοποίηση» των προγραμμάτων και την επέκτασή της στο σύνολο των προγραμμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, πέραν των προγραμμάτων επαγγελματικού τύπου. Δηλώνουν την αναγκαιότητα μιας αναθεώρησης του τρόπου κατασκευής των γνωστικών αντικειμένων και του εκπαιδευτικού περιεχομένου σύμφωνα με τη χρησιμότητά τους στην αγορά εργασίας, προωθούν την αναδιατύπωση των γνώσεων σε αναμενόμενες επαγγελματικές ικανότητες και μεγαλύτερη άμεση εμπλοκή του επαγγελματικού χώρου στον σχεδιασμό, την αξιολόγηση και τη λειτουργία των προγραμμάτων. Ο επίσημος λόγος της Γενικής Διεύθυνσης Ανώτατης Εκπαίδευσης – που μετονομάστηκε μάλιστα σε Γενική Διεύθυνση Ανώτατης Εκπαίδευσης και Επαγγελματικής Ένταξης – παρουσιάζει

μεγάλη σύγκλιση με τους στόχους και το σημασιολογικό πλαίσιο των παραπάνω εκθέσεων. Η δράση της είναι, όμως, πιο άμεση, αφού αλλάζει ριζικά τη μέθοδο κεντρικής διαχείρισης των πανεπιστημιακών προγραμμάτων. Αντί δηλαδή να προτείνει εθνικά πρότυπα προγραμμάτων, ανά κλάδο και ανά επίπεδο, από τις αρχές του 2000 καθιερώνει ένα ρυθμιστικό σύστημα με βάση την επίτευξη στόχων. Έτσι, με την παρουσίαση εθνικών στόχων σε εγκυκλίους, οι οποίοι αποτελούν πλέον κριτήρια αξιολόγησης των προγραμμάτων, συμβάλλει στην αποκρυστάλλωση του θέματος της «επαγγελματικοποίησης», με σημαντικές επιδράσεις στις πρακτικές κατασκευής τους.

#### *Ο ρόλος του πολιτικού λόγου*

Ο «πολιτικός λόγος» που ορίζει επίσημες κατευθύνσεις για την πολιτική ανώτατης εκπαίδευσης παράγεται σ'ένα χώρο διάδρασης μεταξύ διάφορων φορέων, εθνικών και ευρωπαϊκών, αλλά και ετερογενών φορέων όσον αφορά στην ιδεολογική και κοινωνική τους υπόσταση και στην κανονιστικότητα που διέπει τη δράση τους. Η ετερογένεια των παραγωγών μπορεί έτσι ενδεχομένως να ανοίξει τη συζήτηση για την αναμόρφωση του πανεπιστημίου, αφήνοντας να εκφραστούν διαφορετικές θέσεις ή και αντιθέσεις εντός του λόγου. Η κύρια παρατήρηση που μπορεί να γίνει, όμως, μέσα από την ανάλυση των κειμένων πολιτικής είναι πώς αυτά χαρακτηρίζονται από μια σχετική «πολυφωνική συναίνεση» (Stavrou, 2012).

Η συναίνεση αναφέρεται στη θεσμοποίηση του θέματος της «αλλαγής» και στην καθιέρωση ενός μοντέλου «προβολής» του πανεπιστημίου στην αγορά. Αφενός, αυτός ο λόγος μετατρέπει την πολιτική της ανώτατης εκπαίδευσης από αυτοτελή πολιτική σε μια «πολιτική-υποκατάστατο» (Γράβαρης, 2005), ως ενεργητική πλέον πολιτική απασχόλησης και καταπολέμησης της ανεργίας και πολιτική οικονομικής ανάπτυξης.

Αφετέρου, ορίζει επίσημες κατευθύνσεις δράσης στα πλαίσια μιας ρητής πολιτικής αναμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών, με σκοπό τη συμβολή τους στη βελτίωση της ένταξης των ατόμων στην αγορά εργασίας. Επομένως, αν και η πανεπιστημιακή εκπαίδευση επιτελούσε και στο παρελθόν μια λειτουργία προετοιμασίας των εκπαιδευομένων για τα επαγγέλματα (Lessard et Bourdoncle, 2002), η ανάδειξη της «επαγγελματικοποίησης» ως αντικείμενο του πολιτικού λόγου και η διάδοσή της αποτελούν ιστορική καινοτομία. Είτε αυτή εμφανίζεται ως «απασχολησιμότητα» στον ευρωπαϊκό λόγο, είτε συγκεκριμένα ως «επαγγελματικοποίηση» των προγραμμάτων στο γαλλικό συγκείμενο, αυτή η κατεύθυνση υποβάλλεται σε μια εννοιολογική και γνωστική θεματοποίηση που δρα στις καθημερινές πρακτικές εντός του πανεπιστημιακού θεσμού.

Επιπροσθέτως, από την άποψη της «ελλεκτικής» εκφοράς του επίσημου λόγου (Austin, 1962), η παραγωγή του αποτελεί μια κοινωνική πράξη ανάληψης του ελέγχου. Ο επίσημος λόγος δεν σταθεροποιεί απλώς το εννοιολογικό και σημασιολογικό πλαίσιο της πολιτικής, αλλά ρυθμίζει ταυτόχρονα και τη διαμόρφωση του «χώρου» προβληματισμού και δράσης. Όπως θα δούμε στη συνέχεια, αυτός ο λόγος τοποθετεί τον πανεπιστημιακό θεσμό στη θέση του δέκτη – όχι του συμπαραγωγού – των θεμιτών κατευθύνσεων.

### **Ο εξορθολογισμός της διαχείρισης των πανεπιστημίων και ο ρόλος της αξιολόγησης**

Αναφερθήκαμε στον κοινωνικο-οικονομικό εξορθολογισμό του ρόλου του πανεπιστημίου. Υπάρχει όμως και άλλη μια διάσταση της αλλαγής, που είναι ο

εξορθολογισμός της οργάνωσης και των πρακτικών που λαμβάνουν χώρα εντός και γύρω από το πανεπιστήμιο, και που, στο γαλλικό συγκείμενο, φαίνεται να αποτελεί το μέσο για πραγματοποίηση του πρώτου. Θα προσπαθήσουμε να δείξουμε σ' αυτή την ενότητα ότι η « επιτελεστική » εκφορά (Austin, 1962) του « επίσημου λόγου » για την ανώτατη εκπαίδευση συνδέεται με το εξής χαρακτηριστικό: ο λόγος αυτός υλοποιείται μέσω ενός συστήματος αξιολόγησης των πανεπιστημίων και των προγραμμάτων τους. Υποστηρίζουμε δηλαδή πως το σύστημα αξιολόγησης συμβάλλει στη « διακίνηση » (Gobin et Deroubaix, 2010) των νορμών μεταξύ θεσμικών επιπέδων και πιο συγκεκριμένα στην εφαρμογή του μοντέλου « προβολής ».

#### *Σύσταση ενός νέου επίσημου πεδίου αξιολόγησης*

Η ανάπτυξη της αξιολόγησης και της πραγματογνωσίας αποτελεί σήμερα ένα φαινόμενο που χαρακτηρίζει όλους τους τομείς της πολιτικής και κοινωνικής ζωής και ιδιαίτερα τη δημόσια δράση (Lascoumes και Le Galès, 2004). Όμως συνδέεται συγκεκριμένα και με την ανώτατη εκπαίδευση. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο εκφράζεται μέσα από την προώθηση μηχανισμών « διασφάλισης της ποιότητας » (ENQA, 2005), που οδηγεί σε εθνικές εφαρμογές.

Στο γαλλικό συγκείμενο, η καθιέρωσή του ταυτίζεται με την ανάπτυξη μιας νέου τύπου διαχείρισης των ιδρυμάτων από το κράτος, που είναι η πολιτική « συμβασιοποίησης » (contractualisation). Η τετραετής σύμβαση δηλώνει τη δέσμευση ενός ιδρύματος σε ένα πρόγραμμα δραστηριοτήτων εκπαίδευσης και έρευνας συγκεκριμένου προσανατολισμού, το οποίο εγκρίνεται από το κράτος για χρηματοδότηση. Έτσι, ανά τετραετία, το σύνολο των δραστηριοτήτων κάθε ιδρύματος υποβάλλεται σε μια διαδικασία αξιολόγησης (campagne d'habilitation quadriennale). Αυτή η πολιτική

εφαρμόζεται ως ρυθμιστής των σχέσεων κράτους-ιδρυμάτων από το 1989, αλλά αποκτά νέο περιεχόμενο στα πλαίσια της «νέας διακυβέρνησης» των πανεπιστημίων (Νόμος 2007-1199). Αφενός, αποσκοπεί στην «αυτονόμηση» των ιδρυμάτων όσον αφορά στον προγραμματισμό τους. Αφετέρου, ενδυναμώνει την υποχρέωση λογοδοσίας των ιδρυμάτων. Δηλαδή, σχετίζεται με τη μεταρρύθμιση της κρατικής χρηματοδότησης των δημοσίων υπηρεσιών (LOLF, 2001), που γίνεται πλέον στη βάση στόχων και δεικτών απόδοσης. Συνεπώς, το γαλλικό σύστημα αξιολόγησης της ανώτατης εκπαίδευσης είναι αποτέλεσμα σύγκλισης μιας κρατικής μεταρρύθμισης της διαχείρισης της δημόσιας υπηρεσίας και της ευρωπαϊκής πολιτικής για διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Η θέσπιση αυτού του «νέου συστήματος αξιολόγησης» (DGES, 2005) σηματοδοτεί το πέρασμα από μια κανονιστική πολιτική σε μια αξιολογητική πολιτική, η οποία, σύμφωνα και με τις ευρωπαϊκές προδιαγραφές μιας διπλής «εξωτερικής» και «εσωτερικής» αξιολόγησης (ENQA, 2005), ενδυναμώνει τις πρακτικές αξιολόγησης σε όλα τα θεσμικά επίπεδα που πλαισιώνουν τη λειτουργία του πανεπιστημίου.

Σ'αυτά τα πλαίσια πραγματοποιείται και η πολιτική αναμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών. Εντός των ιδρυμάτων κινητοποιείται για την εξέταση των προσχεδίων των προγραμμάτων το σύνολο των πανεπιστημιακών αρχών, από τους Κοσμήτορες μέχρι και την Κεντρική Διοίκηση. Όμως η αξιολόγηση των προγραμμάτων είναι εξειδικευμένη αρμοδιότητα των Συμβουλίων Σπουδών και Πανεπιστημιακής Ζωής (CEVU). Τα CEVU αποτελούν κληρονομιά του Μάη του 1968 και αρχικά καθιερώθηκαν για δημοκρατικούς λόγους, με σκοπό να εξασφαλίζουν τη συμμετοχή εκπροσώπων από όλη την πανεπιστημιακή κοινότητα στην οργάνωση των σπουδών. Με την εφαρμογή, ωστόσο, της πολιτικής συμβασιοποίησης και των μεταρρυθμίσεων LMD του 2002 και LRU του 2007, τα CEVU απέκτησαν σαφή αξιολογητική



λειτουργία, παρεμβαίνοντας στα σχέδια προγραμμάτων πριν την εξωτερική αξιολόγηση και πιστοποίηση από το κράτος.

Σε εθνικό επίπεδο, η αξιολόγηση γίνεται από τον Οργανισμό για Αξιολόγηση της Έρευνας και της Ανώτατης Εκπαίδευσης (AERES), που ιδρύθηκε το 2006. Ο οργανισμός αυτός διαδέχεται τα δύο εθνικά συμβούλια αξιολόγησης που είχε καθιερώσει ο νόμος του 1984, καθώς και την Επιστημονική, Τεχνική και Παιδαγωγική Αποστολή (MSTP) του Υπουργείου που παρέχει τις αξιολογήσεις των προγραμμάτων σπουδών μέχρι το 2006. Ως «ανεξάρτητο διοικητικό όργανο», η AERES προσλαμβάνει πραγματογνώμονες (experts), κυρίως ακαδημαϊκούς, οι οποίοι αναλαμβάνουν τη σύνταξη εκθέσεων αξιολόγησης για κάθε πρόγραμμα σπουδών. Συγκριτικά με τους προηγούμενους φορείς, η δημιουργία της AERES σηματοδοτεί την αρχή μιας «επαγγελματικοποίησης» της αξιολογητικής δραστηριότητας. Εντός αυτού του οργανισμού αναπτύσσονται και επισημοποιούνται εξειδικευμένα εργαλεία και κριτήρια αξιολόγησης, για να διαδοθούν στη συνέχεια στα ιδρύματα.

Έτσι, στις απαρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα αποκρυσταλλώνεται μια τριαδική οργάνωση γύρω από την παραγωγή των πανεπιστημιακών προγραμμάτων: το πολιτικό πεδίο, το πεδίο αξιολόγησης και το παιδαγωγικό πεδίο (ακαδημαϊκά τμήματα). Βέβαια, το νεοσύστατο – και όχι ακόμη σταθεροποιημένο – πεδίο αξιολόγησης δεν παρουσιάζεται απαραίτητα ως ομοιογενές, αλλά η παρουσία του σηματοδοτεί την επίσημη εγκατάσταση ενός τρίτου πεδίου με δικαίωμα παρεμβολής στην παραγωγή των προγραμμάτων.

*Η αξιολόγηση ως εργαλείο στην πολιτική αναμόρφωσης των προγραμμάτων*

Η αξιολογητική πράξη προϋποθέτει τον καθορισμό κριτηρίων ποιότητας. Η ανάλυση εκθέσεων και συνεντεύξεων πραγματογνωμόνων, καθώς και των επίσημων κειμένων

της «εξωτερικής» και «εσωτερικής» αξιολόγησης, φέρνει ως κύριο εύρημα τη συνοχή που χαρακτηρίζει τα κριτήρια αξιολόγησης και τις θεμιτές κατευθύνσεις που προωθούνται στον πολιτικό λόγο για την παραγωγή προγραμμάτων. Όχι μόνο οι κατευθύνσεις είναι κοινές, αλλά φαίνεται ο λόγος των πραγματοποιωμένων να αναπαράγει τους επίσημους στόχους που θέτει το Υπουργείο Ανώτατης Εκπαίδευσης και Έρευνας στις εγκυκλίους του. Εξέχουσα θέση μεταξύ αυτών των κριτηρίων κατέχει η σχέση πανεπιστημίου-αγοράς εργασίας. Δηλαδή, ορίζεται ως κριτήριο ποιότητας για τα προγράμματα η σύνδεσή τους με την αγορά, καθώς και αριθμός δεικτών για την αξιολόγηση αυτής της σύνδεσης. Αναφέρουμε πιο κάτω τους δείκτες, όπως παρουσιάζονται στη «Σχάρα αξιολόγησης» του Εθνικού Οργανισμού Αξιολόγησης για την Έρευνα και την Ανώτατη Εκπαίδευση:

- επαγγελματικοί στόχοι του προγράμματος
- θέσεις εργασίας στις οποίες αποσκοπεί το πρόγραμμα/ ζήτηση στην αγορά εργασίας
- εγγραφή του προγράμματος σπουδών στο Εθνικό Ευρετήριο Επαγγελματικών Πιστοποιήσεων (RNCP)
- απασχολησιμότητα των φοιτητών (παραγωγή στατιστικών στοιχείων για την κατάσταση των αποφοίτων)
- επαγγελματικές και εγκάρσιες ικανότητες που θα αποκτηθούν από τους φοιτητές, μαθήματα επαγγελματικού προσανατολισμού (contenus professionnalisants) που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα
- ανάπτυξη συνεργασίας του προγράμματος με επιχειρήσεις ή/και κοινωνικο-οικονομικούς φορείς
- ανάπτυξη πολιτικής πρακτικής άσκησης για τους φοιτητές (συμβάσεις με κοινωνικο-οικονομικούς φορείς, πρόγραμμα παρακολούθησης)

- συμμετοχή κοινωνικο-οικονομικών φορέων στον σχεδιασμό του προγράμματος, στη διδασκαλία και στην παρακολούθηση της πρακτικής άσκησης των φοιτητών
- φοιτητικό κοινό σε πρόγραμμα συνεχιζόμενης κατάρτισης

Εκτός από τα κριτήρια αξιολόγησης, η ίδια η αξιολογητική πράξη επηρεάζει τη διαδικασία παραγωγής των προγραμμάτων. Η πράξη αυτή έχει μια πολιτική συνέπεια, ως εκτίμηση και βαθμολόγηση ενός προγράμματος, που αποσκοπεί στη λήψη απόφασης για έγκρισή του. Ταυτόχρονα όμως έχει και μια πρακτική συνέπεια στην παραγωγή προγραμμάτων.

Η πρώτη εξήγηση αφορά στα κείμενα-«εργαλεία» που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση και που αποκτούν πρωταγωνιστικό ρόλο. Η «Σχάρα αξιολόγησης» αποτελεί επίσημα το κύριο εργαλείο στο οποίο βασίζεται η πρακτική των αξιολογητών της AERES. Η χρήση του όμως εξαπλώνεται και εντός των πανεπιστημίων. Η περίοδος που ακολουθεί την ίδρυση της AERES χαρακτηρίζεται μάλιστα από τη σταδιακή υιοθέτηση των επίσημων κειμένων που παράγει στις ακαδημαϊκές πρακτικές. Δηλαδή, η «σχάρα» χρησιμοποιείται και ως εργαλείο από τους «εσωτερικούς» αξιολογητές των διοικητικών ομάδων των πανεπιστημίων αλλά και ως κείμενο κατευθυντήριων οδηγιών για την σύνταξη των προγραμμάτων από τα ακαδημαϊκά τμήματα. Μπορούμε να θέσουμε παράλληλα τα λεγόμενα δύο Αντιπροέδρων του Συμβουλίου Σπουδών και Πανεπιστημιακής Ζωής (CEVU), που εκτελούν καθήκοντα σε διαφορετικές περιόδους στο ίδιο πανεπιστήμιο:

*«Είναι το υπουργείο που αξιολογεί και στη συνέχεια δίνει την έγκριση. Έτσι, με τις συζητήσεις που είχαμε με το υπουργείο διαισθανόμασταν τη γενική φιλοσοφία... και προσπαθήσαμε να τα εντάξουμε [τα προγράμματα] σ' αυτή τη γενική φιλοσοφία. Έτσι,*

εμείς [CEVU], αξιολογήσαμε τα σχέδια που μας παρουσίασαν τα τμήματα, ελέγξαμε αν σέβονταν τους κανόνες που θέσαμε και ζητήσαμε κάποιες αλλαγές» (Αντιπρόεδρος CEVU, 2004-2007)

«Λοιπόν ετοιμάζουμε ένα οδηγό αξιολόγησης. Δεν εφευρίσκουμε τίποτα βέβαια. Δηλαδή, βασιζόμαστε στα κριτήρια που χρησιμοποιούν οι αξιολογητές της AERES... πολύ τεχνικά πράγματα. Το υπουργείο δεν δίνει πλαίσια, η AERES δίνει τα πλαίσια. Μας στέλνει... δηλαδή, μπορούμε να κατεβάσουμε από την ιστοσελίδα της τα κείμενα που διευκρινίζουν το περιεχόμενο που πρέπει να έχουν τα σχέδια προγραμμάτων. Επίσης, δημοσιεύει και ένα πρότυπο αυτο-αξιολόγησης [«Σχάρα αξιολόγησης»] για χρήση από τους αξιολογητές, αλλά μας λέει ότι αν θέλουμε, μπορούμε εμείς [CEVU] να βασιστούμε στο τι κοιτάζουν οι αξιολογητές της για να ετοιμάσουμε την έκθεσή μας. Μας καθοδηγούν δηλαδή. Έτσι, κάθε φορά πρέπει να ψάχνουμε τα σχετικά κείμενα. Και τα δίνουμε και στα τμήματα για να ετοιμάσουν τα προγράμματά τους.» (Αντιπρόεδρος CEVU, 2011-2014)

Οι διαφορές στον λόγο των δύο συνεντευξιαζομένων δείχνουν την αλλαγή στον τρόπο που ασκείται ο θεσμικός έλεγχος, από μια πολιτικού χαρακτήρα σε μια τεχνολογικού χαρακτήρα πλαισίωση των πρακτικών.

Τα εξειδικευμένα «εργαλεία» της AERES έχουν ως κύρια ιδιότητα να τυποποιούν προδιαγραφές κανονιστικού χαρακτήρα, μέσω γραπτών κειμένων. Με άλλα λόγια, σταθεροποιούν μια συγκεκριμένη ιεράρχηση αρχών για την παραγωγή και αξιολόγηση των προγραμμάτων, ιδιαίτερα όσον αφορά στους στόχους τους και στα αποτελέσματά τους. «Τα εργαλεία, στη δημόσια δράση, σταθεροποιούν μια ειδική αναπαράσταση του θέματος που θέτουν, ενώ ταυτόχρονα έχουν επιπτώσεις αδράνειας, δηλαδή μια αντίσταση στην αποσταθεροποίησή τους» (Lascoumes και Le Galès, 2004). Με την εγγραφή

συγκεκριμένων κατηγοριών αντίληψης της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης σε γραπτά κείμενα πρακτικής χρήσης που διακινούνται μεταξύ θεσμικών επιπέδων, υποχρεώνουν αξιολογητές και παραγωγούς να ανταποκριθούν στις κατηγορίες αυτές. Ταυτόχρονα, η τυποποίησή τους μετατρέπει επιλογές πολιτικού χαρακτήρα σε τεχνικού και διαδικαστικού χαρακτήρα νόρμες. Πραγματοποιείται ως μετάδοση μιας τεχνογνωσίας για την αποτελεσματική εκτέλεση μιας πρακτικής.

Το κρίσιμο σημείο φαίνεται να είναι η χρήση αυτών των «εργαλείων» από τους διάφορους συντελεστές της αναμόρφωσης των προγραμμάτων. Σύμφωνα με τον J. De Munck (1999), η τυποποίηση των νορμών παρουσιάζει μια δυνητική παραγωγικότητα, αφού με το να κάνει ρητές τις νόρμες, μπορεί να συμβάλει στην αποσαφήνιση ενός προβλήματος ως αντικειμένου συλλογικού αναστοχασμού. Η έρευνά μας όμως δείχνει ότι στη διαδικασία παραγωγής προγραμμάτων επικρατεί μια «εργαλειακή χρήση» των κειμένων της AERES, που περιορίζει αυτή τη δυνατότητα.

Αν επικεντρωθούμε στο επίπεδο της AERES, η αξιολόγηση των προγραμμάτων γίνεται ατομικά και βασίζεται στην εφαρμογή της «Σχάρας» μέσω υπολογιστή. Στις συνεντεύξεις, η περιγραφή της δραστηριότητας των πραγματογνωμόνων περιστρέφεται γύρω από αυτή τη σχάρα, η οποία προκαθορίζει το τι και πώς πρέπει να αξιολογηθεί. Η ανάλυση των εκθέσεων πραγματογνωμοσύνης επιβεβαιώνει τον υψηλό βαθμό συμμόρφωσης του αξιολογητή στα προκαθορισμένα κριτήρια και δείκτες αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, ο αξιολογητής εκτιμά την παρουσία ή απουσία, επάρκεια ή ανεπάρκεια στοιχείων στα προγράμματα – όπως για παράδειγμα τον αριθμό μαθημάτων επαγγελματικού προσανατολισμού, τον αριθμό εκπροσώπων κοινωνικο-οικονομικών φορέων που συμμετέχουν στη διδασκαλία ή τη συνάφεια του τίτλου του προγράμματος με υπάρχουσες επαγγελματικές δραστηριότητες ή τομείς – και διακρίνει

«δυνατά» και «αδύνατα» σημεία. Ο λόγος των πραγματογνωμόνων επικυρώνει έτσι τα επίσημα κριτήρια, καθιερώνοντας «καλές» και «κακές» πρακτικές. Κατά συνέπεια, η πράξη αξιολόγησης που εκτελούν οι πραγματογνώμονες, φαίνεται να κυριαρχείται από τον ρυθμιστικό της στόχο, δηλαδή τη στήριξη της πολιτικής απόφασης. Ενώ περιορίζεται η δημιουργική πτυχή της αξιολόγησης, δηλαδή η συμμετοχή του πραγματογνώμονα στον ορισμό των κριτηρίων με βάση τις επιστημονικές και εμπειρικές του γνώσεις, είτε πριν την εκπόνηση της σχάρας είτε κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης.

Το πεδίο «εσωτερικής» αξιολόγησης, εντός των πανεπιστημίων, επιδρά πιο άμεσα στα ίδια τα προγράμματα. Το χαρακτηριστικό της πρακτικής δραστηριότητας των Συμβουλίων αυτών φαίνεται να είναι μια διορθωτική εργασία με σκοπό τη «βελτίωση» των προγραμμάτων.

*«Στο τέλος ψηφίζουμε, άρα παίρνουμε μια απόφαση. Απλά, αν η δουλειά έχει γίνει σωστά, όταν φτάνουμε στο στάδιο της ψηφοφορίας δεν υπάρχει πια πρόβλημα. Δηλαδή πράγματι ό,τι μπορούσε να εμποδίσει μια θετική ψήφο, έχει ήδη διορθωθεί στο πρόγραμμα.» (Μέλος CEVU)*

Η αντίληψη που έχουν οι αξιολογητές της δραστηριότητάς τους συνδέεται με τη «χρησιμότητά» της, δηλαδή ως αποτελεσματική εργασία επίλυσης των «προβλημάτων». Έτσι, η «εσωτερική» αξιολόγηση ταυτίζεται με τη «βελτίωση» των προγραμμάτων, με στόχο τη μεγαλύτερη επιτυχία του πανεπιστημιακού ιδρύματος στην «εξωτερική» αξιολόγηση και, τελικά, στη χρηματοδότηση από το κράτος. Η διορθωτική εργασία γίνεται με βάση ένα προκαθορισμένο ορισμό της «ποιότητας», σύμφωνα με τις κατευθύνσεις που προωθούνται σε εθνικό επίπεδο. Ιδιαίτερα η

«Σχάρα» της AERES αποτελεί το αντικείμενο γύρω από το οποίο συγκροτούνται οι σχέσεις μεταξύ «εσωτερικών» αξιολογητών και των τμημάτων-παραγωγών των προγραμμάτων, οι οποίες τείνουν προς μια «παιδαγωγική» μορφή (Bernstein, 2000).

#### *Πολιτικά, κοινωνικά και γνωσιακά διακυβεύματα της αξιολόγησης*

Το κύριο συμπέρασμα των προηγουμένων είναι η μεταφορά του «επίσημου λόγου» μέσω του θεσμικού ελέγχου που ασκεί η αξιολογητική διαδικασία. Η έρευνά μας φανερώνει ότι το σύστημα αξιολόγησης των προγραμμάτων, όπως εφαρμόζεται στο γαλλικό συγκείμενο, πραγματοποιείται ως σύστημα άσκησης ελέγχου ή ως «διαχειριστικό εργαλείο» (Ogien, 2007). Από αυτή την προοπτική, παρουσιάζεται ως σχετικά αποτελεσματικό μοντέλο.

Όμως υπάρχουν κάποια άλλα σημαντικά διακυβεύματα, που απορρέουν από την επικράτηση αυτής της λειτουργίας του συστήματος. Πρώτον, φαίνεται να υποβαθμίζεται η πολιτική διάσταση της διαδικασίας και η δυνατότητα μιας συλλογικής δημοκρατικής συζήτησης. Οι διαφορές θέσεων και πεποιθήσεων μεταξύ των δρώντων, αναφορικά με τα προβλήματα που θέτει η πανεπιστημιακή εκπαίδευση, αποδυναμώνονται υπό την κυριαρχία τεχνικών και διαδικαστικών κανόνων. Δεύτερον, η εργασία που διενεργείται για την παραγωγή των προγραμμάτων σπουδών φαίνεται να περιορίζεται στην ανταλλακτική της αξία. Οι πρακτικές κατευθύνονται κυρίως από την αρχή αναζήτησης αποτελεσματικότητας για ένα πρόγραμμα, ίδρυμα, κ.τ.λ. αποσκοπώντας στη χρηματοδότησή του, ενώ παραβλέπονται άλλες δυνατές λειτουργίες αυτής της εργασίας όπως η γνωσιακή εργασία, ο συλλογικός αναστοχασμός και δράση για την πανεπιστημιακή εκπαίδευση.

Από γνωστική άποψη τελικά, η θεσμική πλαισίωση της αναμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών, ενώ αναδεικνύει το ζήτημα της γνώσης επισημοποιώντας το, «παγώνει» ταυτόχρονα τις θεμιτές κατευθύνσεις και το σημασιολογικό τους περιεχόμενο στις ακαδημαϊκές πρακτικές. Μ' αυτό τον τρόπο σταθεροποιείται συγκεκριμένος ορισμός της «επαγγελματικοποίησης», ως απάντησης στο πρόβλημα της κοινωνικο-οικονομικής «απόδοσης» των πανεπιστημίων και ιδιαίτερα ως σχέση αντιστοιχίας μεταξύ προγράμματος-αγοράς εργασίας την οποία οι παραγωγοί των προγραμμάτων πρέπει να επιδιώξουν να επιτύχουν.

### **Τα ίχνη της αλλαγής στα προγράμματα σπουδών και η «περιφερειοποίηση της γνώσης»**

Τα προγράμματα, επίσημως αναγνωρισμένα, είναι τα τελικά προϊόντα της διαδικασίας σύλληψης και αξιολόγησής τους που πραγματώνεται σ' ένα δεδομένο κοινωνικο-θεσμικό συγκείμενο. Συνεπώς, παρουσιάζονται ως κείμενα μέσα στα οποία αποκρυσταλλώνεται ο επίσημος λόγος.

#### *Στατιστικές τάσεις και νέα οργανωτική αρχή*

Σύμφωνα με τα επίσημα στατιστικά στοιχεία του γαλλικού Υπουργείου Ανώτατης Εκπαίδευσης και Έρευνας (MEN-DEPP, 2011), μπορούμε να επισημάνουμε δυο κύριες αλλαγές στα προγράμματα σπουδών των γαλλικών πανεπιστημίων την τελευταία δεκαετία:



- την ενδυνάμωση του επαγγελματικού προσανατολισμού των προγραμμάτων, κυρίως τη ραγδαία αύξηση των προγραμμάτων επαγγελματικού τύπου εις βάρος των προγραμμάτων γενικού τύπου.
- την αλλαγή στον ορισμό των αντικειμένων των προγραμμάτων, δηλαδή την αύξηση των διεπιστημονικών προγραμμάτων, ιδιαίτερα μέσα από τη δημιουργία νέων γνωστικών αντικειμένων.

Όσον αφορά στην πρώτη εξέλιξη, πρέπει να σημειωθεί ότι η εμφάνιση προγραμμάτων επαγγελματικού τύπου στην ανώτατη εκπαίδευση δεν είναι νέο φαινόμενο, ειδικά για τη γαλλική πραγματικότητα. Μια πρώτη φάση θεσμοποίησης της «επαγγελματικοποίησης» των διπλωμάτων παρατηρείται από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 – ίδρυση των Τεχνολογικών Πανεπιστημιακών Ινστιτούτων (IUT) και θεσμοθέτηση πανεπιστημιακών διπλωμάτων επαγγελματικού τύπου σε μεταπτυχιακό επίπεδο, που συνυπάρχουν με τα προγράμματα σπουδών κλασσικού τύπου. Το φαινόμενο που παρατηρείται σήμερα είναι όμως διαφορετικό. Η «επαγγελματικοποίηση» δεν αφορά πλέον μόνο σε μια ειδική κατηγορία προγραμμάτων, αλλά επεκτείνεται σε όλους τους πανεπιστημιακούς κλάδους. Αυτό ενισχύεται μέσω της δημιουργίας των νέων διπλωμάτων «επαγγελματικού πτυχίου» και «επαγγελματικού μεταπτυχιακού» (LMD, 2002) στα πλαίσια της γαλλικής μετάφρασης του συστήματος «3-5-8».

Στο προπτυχιακό επίπεδο, το «γενικό πτυχίο» (licence générale) παραμένει κυρίαρχο, αλλά παρουσιάζει μείωση, ενώ ο αριθμός των φοιτητών «επαγγελματικού πτυχίου» (licence professionnelle) διπλασιάζεται από το 2004 στο 2008 (MEN-DEPP, 2011). Στο μεταπτυχιακό επίπεδο η τάση αντιστρέφεται σαφώς. Το 1990 η αναλογία στον αριθμό φοιτητών μεταξύ ερευνητικού μεταπτυχιακού και επαγγελματικού μεταπτυχιακού είναι

2 προς 1. Το 2010 η αναλογία μετατρέπεται σε 1 προς 3. Παράλληλα, εμφανίζεται και το υβριδικού τύπου μεταπτυχιακό «ερευνητικό και επαγγελματικό», που παρουσιάζει μεγάλη άνοδο.

Η δεύτερη αλλαγή στα πανεπιστημιακά προγράμματα είναι η τάση προς τη διεπιστημονικοποίησή τους. Αυτό το χαρακτηριστικό παρουσιάζεται κυρίως στα προγράμματα επαγγελματικού προσανατολισμού, όπου ο ορισμός των αντικειμένων σπουδών γίνεται σύμφωνα με αναφορά τους σε επαγγελματικά πεδία ή δραστηριότητες και όχι σε επιστημονικά πεδία (Gayraud *et alii*, 2009). Συνεπώς, η συγκεκριμένη μορφή διεπιστημονικότητας και η επαγγελματικοποίηση των προγραμμάτων συνδέονται μεταξύ τους.

Οι δυο τάσεις που παρατηρούνται καταδεικνύουν την καθιέρωση μιας νέας οργανωτικής αρχής των πανεπιστημιακών προγραμμάτων: μιας «περιφερειοποίησης της γνώσης». Η έννοια της «περιφέρειας της γνώσης», εμπνευσμένη από τον κοινωνιολόγο B. Bernstein (2000), αναφέρεται σε δομές γνώσης ευρύτερες από τα επιστημονικά πεδία, οι οποίες βρίσκονται στη διατομή μεταξύ των επιστημών και των τεχνολογιών που αυτές παράγουν και αποσκοπούν στη διαμόρφωση «εξωστρεφών» παιδαγωγικών ταυτοτήτων – δηλαδή συνδεδεμένες με την αγορά. Η επαγγελματικοποίηση των προγραμμάτων προϋποθέτει τότε τον επανακαθορισμό των συνόρων και σχέσεων στο εσωτερικό τους.

#### *Εσωτερική αναδόμηση και νέες αρχές αναπλαισίωσης της γνώσης*

Αν εξετάσουμε αναλυτικά τα ίδια τα προγράμματα, μπορούμε να κατανοήσουμε πώς οι αρχές του επίσημου λόγου επηρεάζουν την εσωτερική δομή των προγραμμάτων και την

αναπλαισίωση της γνώσης. Επικεντρωθήκαμε για αυτή την ανάλυση στα μεταπτυχιακά προγράμματα των κοινωνικών επιστημών έξι πανεπιστημίων.

Ο ορισμός των αντικειμένων σπουδών σύμφωνα με τα επιστημονικά πεδία – έστω και διεπιστημονικά – ξεπερνιέται. Οι τίτλοι των προγραμμάτων συνδυάζουν επαγγελματικές πρακτικές – όπως η αξιολόγηση, η διάγνωση, ο σχεδιασμός, η επίβλεψη, η συμβουλευτική – με συγκεκριμένα εργασιακά πεδία – εκπαίδευση, κοινωνική ανάπτυξη, αστική ανάπτυξη, υγεία. Αυτό έχει ως συνέπεια τη δημιουργία πληθώρας νέων παιδαγωγικών κειμένων που το καθένα φέρει ένα ιδιαίτερο δικό του αντικείμενο και που διακρίνονται μεταξύ τους: *Μελέτη και αξιολόγηση στον τομέα της υγείας και της γήρανσης, Πολιτιστική μηχανική στον τομέα της μουσειολογίας, Κοινωνιολογική εμπειρογνωσία της δημόσιας δράσης στον ευρω-μεσογειακό χώρο, ...*

Η επιχειρηματολογία γύρω από την παραγωγή των προγραμμάτων, μέσα από τον λόγο των άμεσων παραγωγών τους, φέρνει στην επιφάνεια νέες θέσεις που διέπουν τον σχεδιασμό τους και που εμφανίζονται ως συνέπεια των επίσημων κατευθύνσεων. Παράλληλα με την παραδοσιακή θέση *επιστημονικής* αιτιολόγησης του σχεδιασμού – δηλαδή σύμφωνα με τα ερευνητικά ενδιαφέροντα επιστημόνων ή στα πλαίσια της εξέλιξης ενός επιστημονικού γνωστικού πεδίου – θεσμοποιούνται πρακτικές οι οποίες κατευθύνονται από τις πιο κάτω θέσεις:

- τη *θέση της ανταγωνιστικότητας*, η οποία αντανακλά της στρατηγικές των πανεπιστημιακών τμημάτων για απόκτηση ή/και διατήρηση μιας θέσης στην αγορά των πτυχίων και βασίζεται σε μια προσέγγιση προσέλκυσης των φοιτητών. Αυτή η θέση τονίζει την αναγκαία «μοναδικότητα»/διαφοροποίηση του κάθε προγράμματος.

- τη θέση της αγοράς, που σχετίζεται με την εξωτερική αξία των διπλωμάτων και τις στρατηγικές προσαρμογής και αναγνώρισής τους στην αγορά εργασίας. Αναφέρεται στη «ζήτηση» για κατάρτιση που εκφράζει η αγορά εργασίας σύμφωνα με τις κοινωνικο-οικονομικές ανάγκες αλλά και στις στρατηγικές των επιστημονικών πεδίων για δημιουργία νέων επαγγελματιών ή νέων εργασιακών πεδίων «χρήσης» των επιστημών.

Ο σχεδιασμός προγραμμάτων σπουδών φαίνεται να συνδυάζει και τις τρεις θέσεις (επιστημονική, της ανταγωνιστικότητας, της αγοράς), οι οποίες αντί να παρουσιάζονται ως συγκρουόμενες, οδηγούν συχνά σε συμβιβασμό.

Η εμφάνιση των δύο νέων θέσεων έχει μάλιστα ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη πρακτικών διαφήμισης των προγραμμάτων, που είναι επίσης ενδεικτικές της αλλαγής τους. Μέσα σε μια δεκαετία, από το 2000 μέχρι το 2010, τα γαλλικά πανεπιστήμια έχουν τροποποιήσει τον τρόπο που παρουσιάζουν τα προγράμματα σπουδών τους, αναπτύσσοντας επικοινωνιακές στρατηγικές και τεχνικές. Έδωσαν ιδιαίτερη σημασία στον σχεδιασμό των ιστοσελίδων τους, στην παραγωγή διαφημιστικών φυλλαδίων για τα προγράμματά τους, ενώ άρχισαν να οργανώνουν συστηματικά εκθέσεις πτυχίων και μεταπτυχιακών (salons des diplômes) κατ'εικόνα των εκθέσεων βιβλίου ή αυτοκινήτου! Με άλλα λόγια, τα πανεπιστημιακά προγράμματα παίρνουν τη μορφή ενός «προϊόντος», ενώ οι φοιτητές θεωρούνται ως «υποψήφιοι πελάτες». Κάτι που ανατρέπει ριζικά την αντίληψη του γαλλικού δημόσιου πανεπιστημιακού θεσμού και της εκπαίδευσης που παρέχει. Εάν μάλιστα εξετάσουμε την επιχειρηματολογία στην παρουσίαση των προγραμμάτων σπουδών, υπάρχει ένας επανακαθορισμός των κριτηρίων για αιτιολόγηση της αξίας τους. Κυριαρχούν κριτήρια που τονίζουν την εξωτερική αξία των προγραμμάτων σπουδών και που παραπέμπουν στον στόχο της

επαγγελματικής τοποθέτησης των ατόμων στην κοινωνία, δηλαδή την «εγγύηση» της ένταξής τους στην αγορά εργασίας, ενώ, αντίθετα, τα ακαδημαϊκά ή επιστημονικά κριτήρια φαίνονται να έχουν μικρή έως ανύπαρκτη θέση σ' αυτή την επιχειρηματολογία.

Η εμφάνιση αυτής της νέας αρχής στον ορισμό των γνωστικών-παιδαγωγικών αντικειμένων επιφέρει και αλλαγές στο εσωτερικό περιεχόμενο των προγραμμάτων. Στο γνωστικό επίπεδο, παρατηρούμε την «περιφερειοποίηση» γνώσεων από διάφορα επιστημονικά πεδία γύρω από κοινές θεματικές ή προβλήματα, αλλά και τη σύμμιξη διαφόρων τύπων γνώσης – επιστημονική, επαγγελματική, τεχνική, εμπειρική. Ενώ, στο επίπεδο της κοινωνικής οργάνωσης, φέρνει μαζί δρώντες με διαφορετικές «ταυτότητες» και κανονιστικές δράσης – ακαδημαϊκούς από διάφορα επιστημονικά πεδία και κοινωνικο-οικονομικούς φορείς.

Η «περιφερειοποίηση» προϋποθέτει ένα άνοιγμα των σχέσεων. Προτείνει μια ρήξη με κάποιες κλασσικές αντιθέσεις – θεωρία/πράξη, επιστήμη/κοινωνία – ή την κατάτμηση μεταξύ επιστημονικών πεδίων. Τα ευρήματα όμως της μελέτης μας δείχνουν ότι η «περιφερειοποίηση», αντί να καταργεί τα σύνορα, τα μετατοπίζει, αποκρυσταλλώνοντας νέες αρχές επιλογής και κατάτμησης της γνώσης.

Σύμφωνα με τους παιδαγωγικούς στόχους που περιγράφονται για την κάθε διδακτική ενότητα, προκύπτουν τρεις κύριες κατηγορίες γνωστικού περιεχομένου:

- ενότητες που αποσκοπούν στην απόκτηση θεωρητικών γνώσεων
- ενότητες που αποσκοπούν στην απόκτηση «γνώσεων-εργαλείων»
- ενότητες που έχουν ως στόχο να προετοιμάσουν τους φοιτητές για την επαγγελματική πρακτική

Το κάθε πρόγραμμα προτείνει ένα συνδυασμό των παραπάνω κατηγοριών περιεχομένου. Η πρώτη παρατήρηση που μπορεί να γίνει είναι η διατήρηση της κατάτμησης μεταξύ διαφορετικών τύπων γνωστικού περιεχομένου, όπως μεταξύ θεωρητικών και πρακτικών ενοτήτων. Η δεύτερη παρατήρηση αφορά στην ιεράρχηση του περιεχομένου. Σύμφωνα με τον όγκο χρόνου και διδακτικών μονάδων που αποδίδεται σε κάθε ενότητα, διαφαίνεται ένα κοινό κριτήριο ταξινόμησης για το σύνολο των προγραμμάτων: η υπεροχή των ενοτήτων πρακτικού τύπου, επικεντρωμένη στη δραστηριότητα «παραγωγής». Με άλλα λόγια, η προτεραιότητα δίνεται στην προετοιμασία των φοιτητών για την επαγγελματική πρακτική είτε αυτή η προετοιμασία γίνεται εντός του πανεπιστημίου – μέσω εργαστηρίων πρακτικής – είτε στον χώρο εργασίας – μέσω πρακτικής άσκησης.

Η ταξινόμηση των γνώσεων μπορεί να παρατηρηθεί και στο εσωτερικό περιεχόμενο της κάθε ενότητας. Στις ενότητες *πρακτικού τύπου*, η διαδικασία μάθησης τείνει προς την αναπαραγωγή-μίμηση μοντέλων πρακτικής που πραγματοποιούνται στον εργασιακό χώρο – π.χ. σχεδιασμός έργου, αξιολόγηση, διαγνωστική πρακτική. Παίρνει συχνά τη μορφή ομαδικών εργαστηρίων, όπου οι φοιτητές πρέπει να διεξάγουν μελέτες και να παράγουν εκθέσεις πραγματογνωμοσύνης σε θέματα που ορίζονται από «χορηγούς», δημόσιους ή ιδιωτικούς οργανισμούς. Οι φοιτητές πρέπει να εμπεδώσουν ένα «πρωτόκολλο εργασίας» μέσα από μια μελέτη περίπτωσης – π.χ. εφαρμογή μιας δημόσιας πολιτικής, ανάπτυξη πολιτιστικού σχεδίου. Αυτό το μοντέλο μάθησης αποδυναμώνει την κάθετη παιδαγωγική σχέση μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενου, όμως καθιερώνει παράλληλα μια ισχυρή ρύθμιση της δραστηριότητας των φοιτητών, σύμφωνα με τις απαιτήσεις του επαγγελματικού χώρου. Αυτή αφορά στη ρύθμιση της εξέλιξης της δραστηριότητας – καθορισμός σταδίων πρακτικής – του σκοπού της

δράσης – ως ανταπόκριση προς μια εντολή/παράγγελμα – και της οργανωτικής δομής – ομαδική εργασία, εξειδίκευση των καθηκόντων. Επομένως, συναντούμε μια προσπάθεια τυποποίησης «επαγγελματικών ικανοτήτων» εκ μέρους του παιδαγωγικού πεδίου, σύμφωνα με την αντίληψη του τι πρέπει ο ασκούμενος να μπορεί να επιτυγχάνει σε εργασιακές συνθήκες. Όμως αυτή βασίζεται κυρίως σε μια διαδικαστικής μορφής γνώση, χωρίς ουσιαστικά γνωστικό περιεχόμενο. Μπορούμε επίσης να προσθέσουμε ότι μια από τις κύριες αιτίες της δημοτικότητας των ενοτήτων πρακτικού τύπου είναι το γεγονός ότι αποτελούν για τα τμήματα μια πηγή χρηματοδότησης από χορηγούς-εταίρους η οποία συμπληρώνει τη στασιμότητα της κρατικής τους χρηματοδότησης.

Στις ενότητες *θεωρητικού τύπου*, γίνεται μια προσπάθεια δημιουργίας νέων πολυεπιστημονικών πυρήνων γνώσης μέσω της θεματοποίησης. Όμως παρατηρείται εδώ μια μετατόπιση από την «επιστημονική» στη «θεματική» γνώση. Δηλαδή, η θεματοποίηση προϋποθέτει την επιλογή συγκεκριμένων τμημάτων επιστημονικών γνώσεων που αποσυνδέονται από τον αρχικό λόγο του επιστημονικού πεδίου. Έτσι, βρίσκουμε στα προγράμματα κάποια «θραύσματα» του λόγου της κοινωνιολογίας, της νομικής, της οικονομίας, της ιστορίας, που αντιστοιχούν είτε σε θεωρητικές έννοιες και μοντέλα είτε σε μεμονωμένες γνώσεις όπως ερευνητικά ευρήματα. Αυτό δηλώνει ένα διαχωρισμό μεταξύ απαραίτητης/μη-απαραίτητης γνώσης, με βάση τα προβλήματα που προκύπτουν στις υπάρχουσες εργασιακές καταστάσεις. Ουσιαστικά, η θεματοποίηση δεν οδηγεί αυτόματα στη διεπιστημονικότητα. Αντίθετα, πιο συχνά παρουσιάζεται ως οριζόντια αντιπαράθεση γνώσεων από διάφορα επιστημονικά πεδία. Επιπλέον, η εφαρμογή της θεματοποίησης φαίνεται να εμπεριέχει και κάποιους κινδύνους όσον αφορά στην επιστημονική γνώση, αφού παρατηρείται και μια διολίσθηση προς έναν

«πληροφοριακό τύπο» γνώσης σχετικά με το πεδίο δράσης των μελλοντικών εργαζομένων – π.χ. η κατανομή αρμοδιοτήτων μεταξύ υπηρεσιών και φορέων γύρω από μια συγκεκριμένη πολιτική. Δηλαδή, έναν τύπο γνώσης που συνδέεται με την άμεση αντίληψη των γεγονότων, χωρίς να είναι το αποτέλεσμα επιστημονικού προβληματισμού και έρευνας.

Η τρίτη μεγάλη κατηγορία διδακτικών ενοτήτων δηλώνονται ως *τεχνικού τύπου* και είναι συχνά μεικτές ενότητες. Περιλαμβάνουν μεθοδολογικές γνώσεις των επιστημών, όπως για παράδειγμα ερευνητικές μεθόδους κοινωνικών επιστημών, που διδάσκονται ανεξάρτητα από τα θεωρητικά πλαίσιά τους, δηλαδή ως «εργαλεία» για τη δράση στον εργασιακό χώρο. Έτσι, αντί να υπάρχει ένα σταθερό περιεχόμενο γνώσης που πρέπει να μεταδοθεί στους φοιτητές, η επιλογή των αντικειμένων γίνεται συχνά με βάση τις ανάγκες που έχουν οι φοιτητές στην πρακτική τους άσκηση. Αυτές οι ενότητες περιλαμβάνουν και μια άλλου είδους κατάρτιση, που αφορά στην άμεση επαγγελματικοποίηση των φοιτητών: τεχνικές εξεύρεσης εργασίας, νέες τεχνολογίες πληροφορικής, επικοινωνιακές τεχνικές αυτοπαρουσίασης και διαπραγμάτευσης, δικτύωση με τον επαγγελματικό χώρο. Αναπτύσσεται με αυτό τον τρόπο ένας τύπος γνώσης που επικεντρώνεται στην επαγγελματική κοινωνικοποίηση του ατόμου, στο *savoir-être* (know-how-to-be) στον εργασιακό χώρο, που συνδέεται με την επίκριση του πανεπιστημίου σχετικά με την αποτελεσματικότητά του και την ευθύνη του στην ανεργία.

#### *Κοινωνικά, επιστημονικά και γνωστικά διακυβεύματα της αναπλαισίωσης της γνώσης*

Η εφαρμογή της πολιτικής επαγγελματικοποίησης δεν έχει ως αποτέλεσμα μια ενιαία αλλαγή στα προγράμματα σπουδών. Υπάρχει ένα ευρύ φάσμα πρακτικών εφαρμογών,



που διαφέρουν στον βαθμό και στη μορφή που μπορεί να πάρει η διαδικασία «περιφερειοποίησης της γνώσης» στο κάθε πρόγραμμα. Αυτό εξαρτάται από τους συμβιβασμούς που κάνουν οι ακαδημαϊκοί με το επίσημο μοντέλο της «προβολής», ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής πορείας τους, τις αντιλήψεις της επιστημονικής γνώσης αλλά και ανάλογα με τις στρατηγικές των τμημάτων. Μπορούν να παρατηρηθούν κάποιες τάσεις αντίστασης εκ μέρους του παιδαγωγικού πεδίου – π.χ. η διατήρηση ακαδημαϊκών κριτηρίων για την αξιολόγηση των διπλωματικών εργασιών των φοιτητών – ή νέοι παιδαγωγικοί πειραματισμοί – π.χ. μορφές εναλλασσόμενης διδασκαλίας/πρακτικής άσκησης με στόχο τη δημιουργική συσχέτιση θεωρίας και πράξης. Το περιθώριο δράσης των ακαδημαϊκών για εφαρμογή εναλλακτικών λύσεων αναπτύσσεται κυρίως στους «ανεπίσημους χώρους» της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης.

Υπάρχει όμως ένα κοινό γνώρισμα που εμφανίζεται αναμφίβολα στο σύνολο των προγραμμάτων που έχουμε εξετάσει: το γεγονός ότι η παραγωγή «εξωστρεφών» – προς την αγορά – παιδαγωγικών ταυτοτήτων γίνεται η επικρατούσα αρχή στη διαδικασία κατασκευής των προγραμμάτων και της αναπλαισίωσης της γνώσης. Το γεγονός αυτό αντικατοπτρίζει τις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στα *επίσημα* προγράμματα σπουδών (formal curriculum) και στο τι ορίζεται σήμερα ως νομιμοποιημένη γνώση (legitimate knowledge).

Η αρχή παραγωγής εξωστρεφών ταυτοτήτων έχει ως αποτέλεσμα τη συγκρότηση παιδαγωγικών κειμένων που παρουσιάζουν μεγάλη εξάρτηση από τις κοινωνικο-οικονομικές δραστηριότητες της αγοράς, ενώ οι γνώσεις υποβάλλονται σε μια διαδικασία εξειδίκευσης σε συγκεκριμένα εργασιακά πεδία δράσης. Αυτό μπορεί να χαρακτηριστεί ως φαινόμενο αύξησης της «σημασιολογικής βαρύτητας της γνώσης» (Maton, 2009) και ως «οριζοντικοποίηση» (Bernstein, 2000) των γνωστικών δομών σε

συγκεκριμένους κοινωνικο-οικονομικούς λόγους (discourses). Οι «οριζόντιες δομές γνώσεις», κατά τον Bernstein, χαρακτηρίζονται από «μορφές γνώσης που είναι προφορικές, τοπικές, εξαρτημένες από το συγκεκριμένο, σιωπηρές και αντιφατικές μεταξύ διαφορετικών συγκεκριμένων», σε αντίθεση με τις «ιεραρχικές δομές γνώσεις», όπως οι επιστημονικοί λόγοι, που ορίζουν συστηματικές αρχές παραγωγής και κυκλοφορίας της γνώσης και λειτουργούν με βάση ένα μοντέλο ενσωμάτωσης. Η επαγγελματική εξειδίκευση των προγραμμάτων παρουσιάζει συνεπώς κάποιους κινδύνους.

Το πρώτο πρόβλημα αφορά στα ίδια τα άτομα και στη δημοκρατική κινητικότητά τους. Αφενός, η επαγγελματική κινητικότητα των ατόμων προϋποθέτει την ικανότητα μεταφοράς γνώσεων από ένα εργασιακό πεδίο σε άλλο και γενικότερα την πρόσκτηση γνώσεων που να είναι ανεξάρτητες από συγκεκριμένες δραστηριότητες. Αφετέρου, φαίνεται αδύνατο μια αφηρημένη μοντελοποίηση συγκεκριμένων επαγγελματικών ικανοτήτων να μπορεί να συμπεριλάβει την ποικιλομορφία των καταστάσεων στις οποίες ασκούνται οι κοινωνικές πρακτικές (Ropé και Tanguy, 1994).

Το δεύτερο πρόβλημα αφορά στην ίδια τη γνώση. Ο περιορισμός της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης σε δραστηριότητες αναπαραγωγής μοντέλων και ικανοτήτων που υπάρχουν ήδη στα εργασιακά πεδία μπορεί να οδηγήσει στον περιορισμό των δυνατοτήτων παραγωγής νέας γνώσης και νέων τρόπων ανάλυσης των πρακτικών προβλημάτων. Κάτι που αποτελεί σημαντικό διακύβευμα για την πανεπιστημιακή γνώση και γενικότερα για το ίδιο το πανεπιστήμιο.

Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι το πρόβλημα αυτό αποτελεί ιδιαίτερο διακύβευμα για τις κοινωνικές επιστήμες και για τη γνώση τους, αφού ο κριτικός τους λόγος αποσκοπεί στη χειραφέτηση του ατόμου από τους φυσικούς και κοινωνικούς περιορισμούς

(Habermas, 1973). Αντίθετα, η επαγγελματικοποίηση των προγραμμάτων, όπως πραγματοποιείται σήμερα, καθιερώνει ένα ρυθμιστικό ή ακόμα και εργαλειακό στόχο της γνώσης των κοινωνικών επιστημών, δηλαδή προς εξυπηρέτηση της πολιτικής και κοινωνικής δράσης. Αυτό φαίνεται να υποβαθμίζει τον χειραφετικό στόχο της γνώσης, αναγκαίο για την αναθεώρηση της δράσης.

### **Τελικά σχόλια**

Ο επίσημος «παιδαγωγικός λόγος» της γαλλικής ανώτατης εκπαίδευσης θέτει ως κυρίαρχη αρχή για την αναπλαισίωση των προγραμμάτων και της γνώσης την ένταξη των ατόμων στην αγορά εργασίας, ως υπέρτατη μορφή ένταξης στην κοινωνία. Το «πρόβλημα» της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης που προσπαθεί να επιλύσει περιορίζεται δηλαδή σε έναν ιστορικό ορισμό: προκύπτει σε ένα ιστορικό πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από την επιρροή της οικονομίας στις μορφές της κοινωνικής ζωής, και, συνεπώς, επικεντρώνεται στη δυσλειτουργικότητα που παρουσιάζουν οι θεσμοί σχετικά με αυτή την ενταξιακή προσπάθεια. Με αυτό τον τρόπο τίθεται ένας σημασιολογικός φραγμός στην αναμόρφωση του πανεπιστημίου, με αποτέλεσμα την επικράτηση μιας ρητής πολιτικής «επαγγελματικοποίησης» των προγραμμάτων σπουδών. Η επαγγελματικοποίηση βασισμένη στην αγορά παράγει εξειδικευμένα παιδαγωγικά κείμενα σύμφωνα με την υπάρχουσα τμηματοποίηση της αγοράς εργασίας, η οποία παρουσιάζει κάποιους κινδύνους σχετικά με την κοινωνική κινητικότητα των ατόμων και την παραγωγή νέας γνώσης.

Αυτή η ταξινόμηση των κατευθύνσεων αποκρυσταλλώνεται στις πρακτικές των πανεπιστημίων μέσω ενός θεσμικού έργου που κυριαρχείται από τη διαχειριστική-

τεχνοκρατική διάστασή του. Δηλαδή, οι ενέργειες και προσπάθειες εστιάζονται περισσότερο στη ρυθμιστική δράση της πολιτικής αναμόρφωσης των προγραμμάτων, παρά στην ανάλυση της αναγκαιότητας αυτής της αναμόρφωσης και των δυνητικών κατευθύνσεών της. Ο θεσμικός έλεγχος που ασκείται στην εσωτερική διαδικασία παραγωγής των προγραμμάτων φαίνεται να περιορίζει τις πιθανότητες για συλλογική συζήτηση και για αξιοποίηση της διαφορετικότητας των θέσεων, παρατηρήσεων και γνώσεων των εμπλεκόμενων κοινωνικών φορέων και ατόμων, όπως και για αξιοποίηση των τοπικών παιδαγωγικών πρακτικών.

Ωστόσο, η συμβολή της ευρύτερης πανεπιστημιακής κοινότητας στην πραγματοποίηση αυτής της αναμόρφωσης παρουσιάζεται ως αναγκαία. Η ένταξη των ατόμων στην αγορά εργασίας αποτελεί σίγουρα κρίσιμο ζήτημα και πρέπει να αναζητηθούν λύσεις για το πώς τα επίσημα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης προετοιμάζουν τα άτομα για αυτή. Ταυτόχρονα όμως αυτό προϋποθέτει, πέραν της κοινωνικο-οικονομικής απόδοσης της ανώτατης εκπαίδευσης, ένα συλλογικό αναστοχασμό όσον αφορά στο ίδιο το πρόβλημα της «γνώσης» και της σχέσης του ατόμου με τη γνώση, που θα μπορούσε να λάβει χώρα εντός του πανεπιστημιακού θεσμού. Επιπροσθέτως, υπάρχουν συγκεκριμένα διακυβεύματα για το πανεπιστήμιο, αφού μέσα στον επίσημο λόγο φαίνεται να χάνει την ιδιαιτερότητά του σε σχέση με άλλου τύπου ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης. Αυτό απαιτεί επίσης έναν προβληματισμό για την ειδική συμβολή της πανεπιστημιακής γνώσης στη συγκρότηση μιας «κοινωνίας της γνώσης». Με άλλα λόγια, ποια η «αναγκαιότητα» ύπαρξης ενός πανεπιστημιακού θεσμού, αν η επαγγελματικοποίηση των ατόμων μπορεί να πραγματοποιείται και εκτός πανεπιστημίου, σε ιδρύματα κατάρτισης ή ακόμα στο ίδιο το εργασιακό περιβάλλον;

**Βιβλιογραφία**

- Austin, J. Langshaw. 1975. How to do things with words. Harvard University Press.
- Ball, Stephen. 2008. The education debate. Bristol, Policy Press.
- Berlin Communiqué. 2003. "Realising the European Higher Education Area". Berlin. 19<sup>th</sup> of September.
- Bernstein, Basil. 2000. Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique. London, Rowman & Littlefield Publishers.
- Croché, Sarah et Charlier, Jean-Emile. 2009. « Bologne dix ans après ». Education et Sociétés, 24(2): 5-10.
- Γράβαρης, Διονύσης. 2005. «Από το κράτος στο κράτος. Ορθολογικότητα και κανόνες νομιμοποίησης στην εκπαιδευτική πολιτική», pp. 27-50 in Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Μεταξύ Κράτους και Αγοράς, επιμέλεια, Γράβαρης, Διονύσης και Παπαδάκης, Νίκος. Αθήνα, Εκδόσεις Σαββάλας.
- Décret du 8 avril 2002 portant application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, JOFR n°99 du 27 avril 2002.
- ENQA. 2005. "Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area". Helsinki.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. 2006. « Επίτευξη της ατζέντας εκσυγχρονισμού για τα πανεπιστήμια: εκπαίδευση, έρευνα και καινοτομία ». COM (2006)208.

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβώνας. 2000. « Συμπεράσματα της προεδρίας ». 23 και 24 Μαρτίου.

Gayraud, Laure et al. 2009. « Professionnalisation dans l'enseignement supérieur : quelles logiques territoriales? ». Céreq. Net.doc 59.

Gobin, Corine et Deroubaix, Jean-Claude. 2010. « L'analyse du discours des organisations internationales. Un vaste champ encore peu exploré ». Mots. Les langages du politique. 94: 107-114.

Habermas, Jürgen. 1973. La technique et la science comme "idéologie". Paris, Gallimard.

Lascoumes, Pierre et Le Galès, Patrick. ed. 2004. Gouverner par les instruments. Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

Lessard, Claude et Bourdoncle, Raymond. 2002. « Note de synthèse. Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle ». Revue française de pédagogie. 139: 131-154.

Loi n°2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités. JOFR n°185 du 11 août 2007.

London Communiqué. 2007. "Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world". 17<sup>th</sup> of May.

Maton, Karl. 2009. Cumulative and segmented learning: exploring the role of curriculum structures in knowledge-building, British journal of sociology of education, 30(1): 43-57.

- Ministère de l'Education Nationale. 2011. Repères et Références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. Paris.
- Molino, Jean. 1997. « A propos de l'argumentation en sciences humaines ». Revue européenne des sciences sociales. XXXV. 107: 7-19.
- De Munck, Jean. 1999. L'institution sociale de l'esprit. Paris, PUF.
- Musselin, Christine. 2009. « Les réformes des universités en Europe : des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales ». Revue du MAUSS. 33(1): 69-91.
- Ogien, Albert. 2007. « La gouvernance, ou le mépris du politique ». Cités. 32(4): 137-155.
- Rizvi, Fazal and Lingard, Bob. 2010. Globalizing education policy. London, Routledge.
- Ropé, Françoise et Tanguy, Lucie. 1994. Savoirs et Compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise. Paris, L'Harmattan.
- Σταμέλος, Γιώργος και Βασιλόπουλος, Ανδρέας. 2004. Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Αθήνα. Μεταίχμιο.
- Stavrou, Sophia. 2012. « Réforme de l'Université et transformations curriculaires : des activités de recontextualisation aux effets sur les savoirs ».Thèse de doctorat. Aix-Marseille Université.
- Vinokur, Anne. 2003. « De la scolarisation de masse à la formation tout au long de la vie : essai sur les enjeux économiques des doctrines éducatives des organisations internationales ». Education et Sociétés, 12(2): 91-104.