

1.

Δημοκρατία και παιδαγωγικά δικαιώματα: Επανεξετάζοντας τη θεωρία του Bernstein μετά την «κριτική των δικαιωμάτων»

*Άννα Τσατσαρώνη**

Περίληψη

Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΙΣΗΓΗΣΗ εστιάζεται στο δοκίμιο του Basil Bernstein «Δημοκρατία και παιδαγωγικά δικαιώματα», το οποίο παρέχει μια κριτική οπτική στη μελέτη των κοινωνικών διαδικασιών και των σχέσεων που συντηρούνται μέσα από κυρίαρχους παιδαγωγικούς Λόγους. Συζητώντας τη βιβλιογραφία που εντοπίζει ορισμένες εντάσεις στο «αινιγματικό» κείμενο των παιδαγωγικών δικαιωμάτων του Bernstein, επιχειρείται μια νέα ανάγνωσή του «μετά την κριτική των δικαιωμάτων», χρησιμοποιώντας τους πόρους και τα εργαλεία που προσφέρουν οι ριζοσπαστικοί δημοκρατικοί στοχαστές. Αποκαλύπτοντας τον τρόπο με τον οποίο οι φιλελεύθεροι Λόγοι για τα ανθρώπινα δικαιώματα πραγματοποιούν τα υφιστάμενα καθεστώτα εξουσίας και περιορίζουν την πρόοδο της ριζοσπαστικής πολιτικής, οι στοχαστές αυτοί επεξεργάζονται ξανά τις έννοιες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ως έναν δυνητικά βασικό χώρο για μια σύγχρονη ριζοσπαστική δημοκρατική δράση. Ως εκ τούτου, στην παρούσα εισήγηση θα καταδειχθεί πρώτα ότι, αν και οι σύγχρονες έννοιες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων έχουν ένα περιορισμένο νόημα, η ετερότητα αποτελεί καταστατικό τους στοιχείο, γεγονός που τις καθιστά ρευστές και ανοιχτές σε καθολικές έννοιες ανταγωνιστικές προς τις ηγεμονικές. Στη συνέχεια, θα υποστηριχθεί η άπο-

* Ομότιμη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου (tsatsaro@uop.gr).

ψη ότι στην παρούσα συγκυρία η έννοια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αποτελεί ίσως όχι μόνο μια βιώσιμη αλλά και μια αναγκαία μετά-τόπιση στην πολιτική της κοινωνιολογικής έρευνας στην εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά

Δημοκρατία και εκπαίδευση, παιδαγωγικά δικαιώματα, Basil Bernstein, κριτική των δικαιωμάτων, ριζοσπαστικοί δημοκρατικοί στοχαστές.

1. Εισαγωγή

Το υπόβαθρο αυτής της εισήγησης είναι οι παγκόσμιες πολιτικές (policies) και οι τοπικές πολιτικές (politics) σχετικά με την αυτονομία των σχολείων και την κοινωνική συμπερίληψη. Η σχολική αυτονομία έχει καταστεί κεντρικό θέμα στις παγκόσμιες και εθνικές πολιτικές, οι οποίες, ωστόσο, διακρίνονται από διαφορετικές εμφάσεις (δημοκρατία και συμμετοχή έναντι του ανταγωνισμού, της λογοδοσίας και της αποτελεσματικότητας). Η κοινωνική συμπερίληψη στην εκπαίδευση προωθείται μέσω πολιτικών οι οποίες στοχεύουν στην άρση των διαφόρων φραγμών, ώστε να διασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση, επιτυγχάνουν ένα ελάχιστο επίπεδο γνώσεων και, μέσω των πρακτικών της ποιμαντικής φροντίδας, αποκτούν την αίσθηση του ανήκειν (OECD 2012, European Commission 2019).

Πλήθος κοινωνιολογικών μελετών έχουν τεκμηριώσει τις συχνά αρνητικές συνέπειες αυτών των κυρίαρχων Λόγων πολιτικής, οι οποίοι προάγουν την αποτελεσματικότητα και την ισότητα ως θεμελιώδεις αρχές για την οργάνωση και λειτουργία των σχολείων. Στην πραγματικότητα, όμως, οδηγούν τα σχολεία, τους εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες στον ανταγωνισμό προκειμένου να επιδείξουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και την επιτυχία τους, εντείνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τις ανισότητες (π.χ., Haugen 2019, Keddie 2019). Ωστόσο, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η σχολική αυτονομία δυνητικά ενισχύει τον δημοκρατικό χαρακτήρα του σχολείου, καθώς επιτρέπει συμμετοχικά και διαφανή μοντέλα διακυβέρνησης που ενεργοποιούν και αγκαλιάζουν φορείς οι οποίοι παραδοσιακά δεν συμμετείχαν στη διακυβέρνηση της εκπαίδευσης (Altrichter 2016). Ομοίως, οι πολιτικές κοινωνικής συμπερίληψης αναγνωρίζουν κατ' αρχήν το δικαίωμα όλων των πολιτών να μετέχουν του «κοινού αγαθού» της γνώσης, που αποτελεί βασική προϋ-

πόθεση για την κοινωνική ενσωμάτωση. Μάλιστα, ίσως δεν θα ήταν υπερβολή να σημειωθεί ότι το βασικό πλαίσιο εντός του οποίου διαμορφώνονται οι παγκόσμιες (εκπαιδευτικές) πολιτικές, και συγκεκριμένα η Ατζέντα 2030 των Ηνωμένων Εθνών για την Αειφόρο Ανάπτυξη, έχει δεχθεί ισχυρή επίδραση από ιδέες που προέρχονται από τον Λόγο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.¹ Γενικότερα, οι πολιτικοί Λόγοι για την ενδυνάμωση των ομάδων και ατόμων –ιδιαιτέρως από κοινωνικά μειονεκτούσες ομάδες– ενσωματώνουν στοιχεία όπως η ελευθερία, η ισότητα και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, τα οποία σχετίζονται άμεσα με την ιδέα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Βασικό επιχείρημα της παρούσας εισήγησης είναι ότι οι έννοιες της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας έχουν επαναπροσδιοριστεί μέσω των αφηρημένων αναπαραστάσεων και των τεχνολογιών της εξουσίας που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τη σχολική ζωή (Lingard, Martino & Rezai-Rashti 2013). Ωστόσο, παρά τις επικρίσεις αυτές, οι πολιτικές της σχολικής αυτονομίας και της συμπερίληψης είναι δυνατόν να αναγνωστούν ως διακυβερνητικές προσπάθειες για την πραγμάτωση θεμελιωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ειδικότερα, εξετάζεται το ερώτημα εάν η κριτική που ασκήθηκε από τις σύγχρονες κοινωνιολογικές θεωρίες αρκεί για να διακόψει την αναπαραγωγή των κυρίαρχων Λόγων και πρακτικών στα σχολεία των σύγχρονων παγκοσμιοποιημένων και πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Συνεχίζοντας τις προσπάθειες μελετητών να διαβάσουν το έργο του Bernstein «με τη συνδρομή άλλων διανοητικών πόρων και διά μέσου αυτών» (Ivinson & Singh 2018: 461) και να καταδείξουν τη συνεχιζόμενη συνάφειά του με την κοινωνιολογική μελέτη των εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών, η εισήγηση εστιάζεται στο δοκίμιό του «Δημοκρατία και παιδαγωγικά δικαιώματα» (Bernstein 1996), το οποίο παρέχει μια κριτική οπτική στη μελέτη των κοινωνικών διαδικασιών και των σχέσεων που συντηρούνται μέσα από παιδαγωγικούς Λόγους. Συζητώντας τη βιβλιογραφία που εντοπίζει ορισμένες εντάσεις στο «αινιγματικό» κείμενο των παιδαγωγικών δικαιωμάτων του Bernstein, επιχειρείται μια νέα ανάγνωσή του «μετά την κριτική των δικαιωμάτων» (McNeilly 2016: 269), χρησιμοποιώντας τα εννοιολογικά εργαλεία που προσφέρουν οι ριζοσπαστικοί δημοκρατικοί στοχαστές. Αποκαλύπτοντας τον τρόπο

1. Ανακτήθηκε στις 30/07/2019 από <https://www.un.org/development/desa/dspd/2019/07/hlpf/>

με τον οποίο οι φιλελεύθεροι Λόγοι για τα ανθρώπινα δικαιώματα πραγματοποιούν τα υφιστάμενα καθεστώτα εξουσίας, οι στοχαστές αυτοί επεξεργάζονται ξανά τις έννοιες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ως έναν δυνητικά βασικό χώρο για μια σύγχρονη ριζοσπαστική δημοκρατική δράση. Ως εκ τούτου, στο υπόλοιπο του παρόντος κειμένου αρχικά θα καταδειχθεί ότι, αν και οι σύγχρονες έννοιες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων έχουν ένα περιορισμένο νόημα, η ετερότητα αποτελεί καταστατικό τους στοιχείο, γεγονός που τις καθιστά ρευστές και ανοιχτές σε καθολικές έννοιες ανταγωνιστικές προς τις ηγεμονικές. Στη συνέχεια, θα υποστηριχθεί ότι στην παρούσα συγκυρία αποτελούν ίσως όχι μόνο μια βιώσιμη αλλά και μια αναγκαία μετατόπιση στην πολιτική της κοινωνιολογικής έρευνας στην εκπαίδευση.

2. Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις στις πολιτικές συμπερίληψης και συμμετοχής στην εκπαίδευση

Οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης περιστασιακά στις μελέτες τους έχουν χρησιμοποιήσει κανονιστικά μοντέλα που στοχεύουν στον εντοπισμό των ανισοτήτων και αδικιών οι οποίες ενσωματώνονται στη διαμόρφωση και εξέλιξη των παγκόσμιων και εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών. Εδώ θα αναφερθώ σε δύο μελέτες τις οποίες θεωρώ υποδειγματικές ως προς τον τρόπο με τον οποίο εξετάζουν τις πολιτικές, προετοιμάζοντας έτσι το έδαφος για να τεκμηριώσω την υπόθεσή μου ότι η ενασχόληση με τη γλώσσα των «ανθρωπίνων δικαιωμάτων», στην παρούσα συγκυρία όπου κυριαρχούν οι Λόγοι ενδυνάμωσης στην εκπαίδευση, μπορεί να είναι όχι μόνο μια γόνιμη οπτική για την ανάλυση των πολιτικών αλλά επίσης μέρος μιας αναγκαίας στρατηγικής στην τρέχουσα και μελλοντική πολιτική της κοινωνιολογικής έρευνας στην εκπαίδευση.

Το άρθρο της Sally Power (2012) διερευνά τις μετατοπίσεις στην εκπαιδευτική πολιτική διαχρονικά, συγκρίνοντας τις εκπαιδευτικές πολιτικές με βάση τους τομείς της κοινωνικής δικαιοσύνης που επιδιώκουν να αντιμετωπίσουν. Η προσέγγιση αυτή αποκλίνει από οπτικές και αναλύσεις οι οποίες εξετάζουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές από την άποψη των «καθεστώτων» πολιτικής (σοσιαλδημοκρατική, νεοφιλελεύθερη), τις ιστορικές περιόδους διαμόρφωσής τους (από τη μεταπολεμική διευθέτηση στην εποχή μετά το κράτος πρόνοιας) ή τις πολιτικές προτιμήσεις («παλαιά» αριστερά, «νέα» δεξιά). Βασίζει την ανάλυσή της στη θεωρία της Nancy Fraser για τα θεμέλια της κοινωνικής δικαιο-

σύνης, ξεκινώντας από την υπόθεση ότι οι περισσότερες πολιτικές μπορεί να γίνουν αντιληπτές ως απόπειρες να καταστήσουν την εκπαίδευση λιγότερο άνιση, αν και «ο τρόπος που γίνεται αυτό ενσωματώνει διαφορετικές υποθέσεις σχετικά με το τι μετρά ως ένα κοινωνικά δίκαιο εκπαιδευτικό σύστημα και τα εμπόδια που αποτρέπουν την πραγματοποίησή του» (Power 2012: 474).

Η Power (2012) χρησιμοποιεί παραδείγματα από την Αγγλία για να δείξει πώς οι εκπαιδευτικές πολιτικές προσπάθησαν να περιορίσουν τις αδικίες που σχετίζονται με τους τρεις τομείς δικαιοσύνης τους οποίους περιγράφει το μοντέλο της Fraser (Οικονομικό, Πολιτισμικό, Πολιτικό) και πώς οι πολιτικές αυτές επεδίωξαν προοδευτικά να άρουν διαφορετικά είδη θεσμοθετημένων εμποδίων. Η ανάλυσή της δείχνει ότι μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο υπήρξε μια μετατόπιση της προσοχής, από εμπόδια που σχετίζονται με τον οικονομικό τομέα μέσω πολιτικών αναδιανομής, σε εμπόδια που αφορούν τον πολιτισμικό τομέα και αντιμετωπίζονται με πολιτικές αναγνώρισης, ενώ οι πιο πρόσφατες προσπάθειες εστίασαν στην αντιμετώπιση εμποδίων που συνδέονται με τον πολιτικό τομέα μέσω πολιτικών εκπροσώπησης. Η Power προσφέρει πειστικές εξηγήσεις για την παρακμή ή αποτυχία τέτοιων πολιτικών και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι «αυτές οι αλλαγές ήταν βαθμιαίες και μετατοπίζονταν συνεχώς και [...] αντικατοπτρίζουν τις συνεχιζόμενες προσπάθειες αντιμετώπισης των βαθιών και δυσεπίλυτων προβλημάτων στα εκπαιδευτικά συστήματα» (Power 2012: 476).

Το άρθρο των Lingard, Sellar και Savage (2014) έχει διπλή εστίαση: το Εθνικό Πρόγραμμα Αξιολόγησης της Αυστραλίας – Γλωσσικός και Μαθηματικός Γραμματισμός (National Assessment Program Literacy and Numeracy [NAPLAN]) και το Πρόγραμμα Διεθνούς Αξιολόγησης Μαθητών (Programme for International Student Assessment [PISA]) του ΟΟΣΑ. Η έρευνά τους δείχνει πώς «οι τρέχοντες ορισμοί της ισοτιμίας (equity) συνδέονται με την εισαγωγή πολλαπλών στρωμάτων τεχνικής και αριθμητικής διαμεσολάβησης για τη μέτρηση της ισότιμης εκπαίδευσης, μεταφράζοντας τη ζωή στα σχολεία και τις κοινότητες σε μια σειρά αφηρημένων αναπαραστάσεων με τη μορφή γραφημάτων, πλεγμάτων, πινάκων ιεράρχησης και δεικτών της σχολικής αποδοτικότητας» (Lingard *et al.* 2014: 711), μέσω των οποίων η κοινωνική δικαιοσύνη αποσυνδέεται από προσεκτικά επεξεργασμένους ορισμούς που αναπτύχθηκαν εντός των φιλοσοφικών παραδόσεων. Οι συγγραφείς τεκμηριώνουν το επιχείρημα ότι συντελείται μια εθνική και παγκόσμια

αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης που τη μετατρέπει σε ένα πεδίο μέτρησης, καθιστώντας την ευανάγνωστη για τους σκοπούς της διακυβέρνησης. Η ανάλυσή τους καταδεικνύει ότι σε αυτές τις επανασυναρμογές του Λόγου έχουν εκτοπιστεί ισχυρότερες συλλήψεις της κοινωνικής δικαιοσύνης ως ισότητας ευκαιριών σε καθεστώς ισοπολιτείας, δίνοντας τη θέση τους σε πιο αδύναμες συλλήψεις της ισότητας ως δίκαιης μεταχείρισης σε μια αξιοκρατική κοινωνία.

Η επιχειρηματολογία αυτής της μελέτης, η οποία κατασκευάζεται αξιοποιώντας μεταξύ άλλων τη θεωρία του Foucault και της Fraser, αποσταθεροποιεί τον ηγεμονικό Λόγο της ισότιμης και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Αν και δεν είναι κεντρικό στα επιχειρήματά τους, το μοντέλο της κοινωνικής δικαιοσύνης της Fraser συμβάλλει στην ανάδειξη των αδυναμιών που υπάρχουν στην αναδιάρθρωση της ισότητας/δικαιοσύνης ως δίκαιης μεταχείρισης και συμπερίληψης που πραγματοποιείται από τις σύγχρονες τεχνολογίες εξουσίας και διακυβέρνησης του εκπαιδευτικού πεδίου. Οι συγγραφείς διστάζουν σχετικά με το ερώτημα αν ο σκοπός σήμερα είναι να «αναζωογονήσουμε» εκείνα τα νοήματα της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης που τείνουν να εξαλειφθούν στην τρέχουσα «νεοκοινωνική» κατάσταση ή να εφεύρουμε νέα, που μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των ελλείψεων στα τρέχοντα και μελλοντικά συστήματα μέτρησης (Lingard *et al.* 2014: 718). Ταυτόχρονα, αναδεικνύουν την ανάγκη για εννοιολογικού τύπου επιχειρήματα σχετικά με διαστάσεις της ανισότητας για τις οποίες τα (ποσοτικά) συστήματα μέτρησης δεν αποτελούν κατάλληλα εργαλεία. Υπονοούμενο αυτού του δισταγμού είναι το ζήτημα της στρατηγικής που πρέπει να ακολουθηθεί σχετικά με την πολιτική της έρευνας, εάν πρόκειται να αρθρώσουμε έναν εναλλακτικό, πιο προοδευτικό λόγο.

Οι Lingard *et al.* (2014) και περισσότερο η Power (2012) αξιοποιούν παραγωγικά το αναλυτικό μοντέλο της Fraser στις μελέτες τους, διερευνώντας μετατοπίσεις στην εκπαιδευτική πολιτική οι οποίες αφενός δείχνουν τις αδυναμίες συγκεκριμένων συναρθρώσεων του Λόγου της κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας και αφετέρου εντοπίζουν σημαντικές διακρίσεις μεταξύ διαφορετικών εκπαιδευτικών πολιτικών. Επιπλέον, φαίνεται ότι και στις δύο μελέτες οι συγγραφείς λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους ισχυρισμούς των αντιπάλων τους –δρώντων στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής– καθώς ελέγχουν επισταμένως τους όρους και τη γλώσσα των επίσημων εγγράφων που αναλύουν.

3. Το δοκίμιο του Bernstein για τα «παιδαγωγικά δικαιώματα»

Το μοντέλο των «παιδαγωγικών δικαιωμάτων» του Bernstein αποτελεί μέρος της εισαγωγής στο τελευταίο βιβλίο του (Bernstein 1996). Πολύ πριν από αυτή τη δημοσίευση, το 1986, ο Bernstein έδωσε μια διάλεξη στο Σαντιάγο της Χιλής σε συνέδριο με θέμα τις συνθήκες της δημοκρατίας, οι εργασίες του οποίου δημοσιεύτηκαν στα ισπανικά το 1988 (Frandsen & Vitale 2016). Επρόκειτο για ένα εξαιρετικά ευαίσθητο ζήτημα, καθώς ήταν το τέλος του δικτατορικού καθεστώτος του Pinochet, και μάλιστα κατά την πραγματοποίησή του συνεδρίου ίσχυαν ακόμα οι απαγορεύσεις στην ελευθερία του λόγου. Όπως είναι γνωστό, η στρατιωτική δικτατορία του Pinochet ευθύνεται για πολλές παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Προώθησε, επίσης, μια νεοφιλελεύθερη πολιτική, ιδίως όσον αφορά την εκπαίδευση, που σχεδιάστηκε από τα «αγόρια του Σικάγου», εμπνευσμένη από τον Milton Friedman. Το δοκίμιο αυτό, με τη μορφή που εμφανίζεται στο τελευταίο βιβλίο του Bernstein, μεταφράστηκε στα ελληνικά και δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *Ο Πολίτης*, με τίτλο «Εκπαίδευση και δημοκρατία» (Μπερνστάιν 1997).

Σε αυτό το κείμενο ο Bernstein ξεκινά με την επισήμανση ότι η μεροληψία και οι αδικίες συνιστούν απειλή για τη δημοκρατία και ότι πρέπει να έχουμε μια ανάλυση της κοινωνικής μεροληψίας στην εκπαίδευση, η οποία ενσωματώνεται στις διαδικασίες αναπλαισίωσης της γνώσης για παιδαγωγικούς σκοπούς, δηλαδή «είναι βαθιά ριζωμένη στην ίδια τη δομή των διαδικασιών μετάδοσης και πρόσκτησης του εκπαιδευτικού συστήματος και των κοινωνικών παραδοχών τους» (Bernstein 1996: 5). Στη συνέχεια, υπογραμμίζοντας ότι οι απόψεις του μπορεί να είναι «απλές και αφελείς» από την οπτική των πολιτικών και κοινωνικών θεωρητικών, διατυπώνει δύο προϋποθέσεις αναφορικά με τις αναγκαίες και αποτελεσματικές, ελάχιστες συνθήκες για τη δημοκρατία. Η πρώτη προϋπόθεση είναι πως «οι άνθρωποι πρέπει να αισθάνονται ότι έχουν κάποιο μερίδιο στην κοινωνία», όπου η λέξη «μερίδιο» υποδηλώνει ότι το άτομο λαμβάνει και προσφέρει. Η δεύτερη προϋπόθεση είναι πως «οι άνθρωποι πρέπει να έχουν εμπιστοσύνη ότι οι πολιτικές ρυθμίσεις που δημιουργούν θα πραγματώσουν αυτό το μερίδιο ή, αν δεν το κάνουν, θα δώσουν βάσιμες εξηγήσεις» (Bernstein 1996: 6). Ο Bernstein εφαρμόζει αυτές τις βασικές προϋποθέσεις στον τομέα της εκπαίδευσης και αντλεί από αυτές ένα σύνολο τριών παι-

δαγωγικών δικαιωμάτων. Το πρώτο είναι το δικαίωμα στην ατομική προαγωγή, την οποία ο Bernstein κατανοεί ως προϋπόθεση για να αποκτήσει το άτομο εμπειρία συνόρων –κοινωνικών, διανοητικών και προσωπικών– ως «σημείων έντασης μεταξύ παρελθόντος και μελλοντικών δυνατοτήτων» (Bernstein 1996: 6). Το δικαίωμα αυτό είναι προϋπόθεση για την ύπαρξη εμπιστοσύνης και λειτουργεί σε ατομικό επίπεδο. Το δεύτερο παιδαγωγικό δικαίωμα είναι η κοινωνική συμπερίληψη, που γίνεται αντιληπτή ως το δικαίωμα του ατόμου να συμπεριληφθεί κοινωνικά, διανοητικά, πολιτισμικά και προσωπικά. Για τον Bernstein, η έννοια της συμπερίληψης είναι περίπλοκη, διότι δεν σημαίνει απαραίτητα την απορρόφηση του ατόμου, αλλά ενδέχεται «να απαιτεί το δικαίωμά του να είναι χώρια, να είναι αυτόνομο» (Bernstein 1996: 7). Αυτό το δικαίωμα αποτελεί προϋπόθεση για τη δημιουργία κοινότητας και λειτουργεί στο επίπεδο του κοινωνικού. Το τρίτο είναι το δικαίωμα της συμμετοχής, όχι μόνο στον λόγο και στον αναστοχασμό αλλά και στην πρακτική, σε μια πρακτική που πρέπει να έχει «αποτελέσματα». Αυτό είναι «το δικαίωμα της συμμετοχής στην κατασκευή, τη συντήρηση και τον μετασχηματισμό της κοινωνικής τάξης (order)» – αποτελεί συνθήκη για την πρακτική του πολίτη και λειτουργεί στο επίπεδο της πολιτικής πρακτικής (Bernstein 1996: 7).

Ο Bernstein προτείνει να «μετρήσουμε» την εκπαίδευση σε σχέση με αυτό το μοντέλο των παιδαγωγικών δικαιωμάτων και να εξετάσουμε εάν όλοι οι μαθητές δέχονται και απολαμβάνουν αυτά τα δικαιώματα ή εάν η κατανομή τους είναι άνιση. Το περίγραμμά του προσφέρει αρκετές ευρετικές τεχνικές για προβληματισμό, ιδίως τεχνικές που σχετίζονται με τις εντάσεις που συνεπάγεται κάθε δικαίωμα όταν εξετάζεται μεμονωμένα. Αυτά τα δικαιώματα δεν μπορούν να γίνουν κατανοητά αν δεν λάβουμε υπόψη πώς διακρίνονται από άλλες κοινές χρήσεις, τις απαραίτητες αλληλεξαρτήσεις και τη συμπληρωματικότητα μεταξύ τους, καθώς και το πεδίο εφαρμογής τους (Frاندji & Vitale 2016).

4. Τα μοντέλα κοινωνικής δικαιοσύνης του Bernstein και της Fraser ως αναλυτικά εργαλεία

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι τόσο το μοντέλο κοινωνικής δικαιοσύνης της Fraser όσο και του Bernstein έχουν μεγάλη ευρετική αξία. Είναι επίσης κανονιστικά και μάλιστα με ρητό τρόπο, στοιχείο που στην περίπτωση της Fraser είναι δικαιολογημένο. Όπως είναι γνωστό, παρα-

δοσιακά, το να προσφεύγει ένας κοινωνιολόγος σε κανονιστικά μοντέλα αντί περιγραφικών/εξηγητικών θεωριών εκλαμβάνεται ως παραβίαση των συνόρων της πειθαρχίας.

Υπάρχουν προφανείς ομοιότητες μεταξύ του μοντέλου της Fraser για την κοινωνική δικαιοσύνη και του μοντέλου των παιδαγωγικών δικαιωμάτων του Bernstein. Πρώτον, είναι αναμφίβολα συμβατά. Και στα δύο μοντέλα τα τρία δικαιώματα συνδέονται με την οικονομική, πολιτισμική και πολιτική διάσταση (τους τομείς, με τους όρους της Fraser) της δικαιοσύνης· τις μορφές κοινωνικής διαφοροποίησης (κοινωνική τάξη, κοινωνικό κύρος, πολιτειότητα)· τις μορφές αδικίας (άνιση κατανομή, «παραγνώριση» [misrecognition], περιθωριοποίηση· και –αν και εν μέρει– τα αναγκαία διορθωτικά μέτρα (αναδιανομή, αναγνώριση-κοινωνική ένταξη, συμμετοχή) (βλ. Olson 2008, στο Power 2012: 476).

Υπάρχουν επίσης σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο μοντέλων. Πρώτον, ενώ η Fraser επιμένει στα αναλυτικά πλεονεκτήματά τους όταν οι τομείς εξετάζονται ξεχωριστά, το μοντέλο του Bernstein υπονοεί ότι τα παιδαγωγικά δικαιώματα είναι αδιαίρετα. Δεύτερον, στο μοντέλο του Bernstein το επίκεντρο είναι η εκπαιδευτική γνώση και η άνιση κατανομή της, η οποία επηρεάζει και τα τρία δικαιώματα. Τρίτον, η Fraser, η οποία στοχάζεται στο πλαίσιο της κοινωνικής και πολιτικής θεωρίας, προσφέρει ένα αναλυτικό μοντέλο που είναι σαφώς διαρθρωμένο και περίπλοκο. Αντίθετα, το μοντέλο του Bernstein είναι προφανώς λιγότερο επεξεργασμένο, αλλά ταυτόχρονα συνδέεται άμεσα με το εξειδικευμένο εννοιολογικό πλαίσιο που παρέχεται από τη θεωρία των παιδαγωγικών κωδίκων (Bernstein, 1990). Ειδικότερα, η ενασχόληση του Bernstein με τα παιδαγωγικά δικαιώματα είχε σκοπό να διασφαλίσει ότι «ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, ανισότητας, κοινωνικού αποκλεισμού και καταπολέμησης του αποκλεισμού δεν θα αποσυνδεθούν ποτέ ξανά από ζητήματα που σχετίζονται με την πρόσκτηση της γνώσης, την ανάπτυξη κριτικών δεξιοτήτων και την ικανότητα απόκτησης εμπειρίας “συνόρων”» (Frاندji and Vitale 2016: 30). Τέταρτον, όπως φαίνεται και από τις μελέτες των Power (2012) και Lingard *et al.* (2014), το αναλυτικό μοντέλο της Fraser είναι ίσως απλούστερο και πιο αποτελεσματικό στην ανίχνευση των αλλαγών και των μετασχηματισμών που υφίσταται το «μοντέλο αναφοράς» (Frاندji & Vitale 2016: 16) το οποίο κυριαρχεί στη χάραξη πολιτικής σε μια δεδομένη στιγμή (π.χ. μετατόπιση από τις πολιτικές για την καταπολέμη-

ση των κοινωνικών ανισοτήτων στις πολιτικές για την κοινωνική ένταξη). Ωστόσο, σε συνδυασμό με τη θεωρία των παιδαγωγικών κωδίκων, το μοντέλο του Bernstein πλεονεκτεί στο ότι κατευθύνει την κοινωνιολογική ανάλυση και στα τρία επίπεδα: το μακρο- (το πεδίο χάραξης πολιτικής), το μεσο- (αναπλαισίωση των πολιτικών και ιδιαίτερα της γνώσης) και το μικρο-επίπεδο (διαμόρφωση και μετασχηματισμός των παιδαγωγικών πρακτικών).

5. Το κανονιστικό μοντέλο των παιδαγωγικών δικαιωμάτων στην κοινωνιολογική θεωρία

Είναι μάλλον περίεργο το γεγονός ότι μέχρι πρόσφατα οι μελετητές του Bernstein δεν είχαν αξιοποιήσει το μοντέλο των παιδαγωγικών δικαιωμάτων, ίσως λόγω του ρητά κανονιστικού χαρακτήρα του. Το μοντέλο είναι κανονιστικό με την έννοια ότι καθορίζει τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου προκειμένου να εκπληρώνει τη δημοκρατική του λειτουργία. Οι Frandji και Vitale (2016), διερευνώντας αυτό που αποκαλούν «αίνιγμα» των «παιδαγωγικών δικαιωμάτων» του Bernstein, συγκεκριμένα το ερώτημα γιατί ο Bernstein επικαλείται τον νόμο προκειμένου να προβληματοποιήσει τα ζητήματα της ατομικής προαγωγής, της κοινωνικής συμπερίληψης και της (πολιτικής) συμμετοχής στην εκπαίδευση, το συνδέουν με το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο εντός του οποίου αναπτύχθηκε το μοντέλο. Έτσι, οι συγγραφείς αυτοί τα σημεία έντασης που διακρίνουν στο κείμενο τα αποδίδουν στον επείγοντα χαρακτήρα της στιγμής και στην επείγουσα ανάγκη για ακτιβισμό, μια κατάσταση την οποία ένας κοινωνιολόγος δεν ήταν δυνατόν να αγνοήσει, αλλά η οποία σαφώς ασκεί πίεση στις μορφές κριτικής ανάλυσης που επιχειρούνται. Αυτό ανάγκασε τον Bernstein να ασχοληθεί με κάτι που δεν δικαιολογείται από το έργο το οποίο είχε αναπτύξει μέχρι εκείνο το σημείο, δηλαδή να προσπαθήσει να συναρθρώσει την εκπαίδευση με τη δημοκρατία, μια «εξαιρετικά συναρπαστική» προσπάθεια, όπως σημείωσε ο ίδιος (Frandji and Vitale 2016: 27).

Διερευνώντας περαιτέρω αυτό το ζήτημα, οι Frandji και Vitale (2016) υποστηρίζουν ότι στο κείμενο της διάλεξης που έδωσε ο Bernstein εντοπίζεται μια ένταση μεταξύ δύο κανονιστικών οριζόντων: του ορίζοντα της νομικής κανονιστικότητας και ενός κοινωνιολογικού ορίζοντα που πλαισιώνεται από τους Weber και Bourdieu, Durkheim και Mauss. Συμπεραίνουν ότι η εγγραφή των δικαιωμάτων σε έναν ανθρω-

πολογικό/κοινωνιολογικό ορίζοντα δημιουργεί τον χώρο για την άσκηση κριτικής στις συμβατικές έννοιες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των πολιτικών ενδυνάμωσης στην εκπαίδευση.

Ωστόσο, όπως υποστηρίζουν οι Frandji και Vitale (2016: 24), ο Bernstein φαίνεται να ενσωματώνει το μοντέλο σε ένα διττό επιχείρημα, που περιλαμβάνει δύο πλαίσια: ένα «κανονιστικό-χειραφετητικό» και ένα «περιγραφικό-ρεαλιστικό». Το πρώτο δηλώνει ότι ένα δημοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα απαιτεί να διασφαλιστούν και να θεσμοθετηθούν τα τρία παιδαγωγικά δικαιώματα. Σύμφωνα με αυτό, το μοντέλο παρέχει μια βάση για κριτική ανάλυση, που θα περιγράφει και θα εξηγεί την άνιση κατανομή αυτών των δικαιωμάτων και θα ανοίγει το πεδίο δυνατοτήτων για κοινωνική δράση. Το δεύτερο πλαίσιο καθορίζει τις προϋποθέσεις για την αναγνώριση της δημοκρατικής λειτουργίας και περιλαμβάνει μια πιο παραδοσιακή κοινωνιολογική προσέγγιση, ο ουσιαστικός σκοπός της οποίας είναι να περιγράφει αντικειμενικά αυτό που μια κοινωνία, σε μια δεδομένη στιγμή, μπορεί να αναγνωρίσει και να αποδεχθεί ως δημοκρατική κοινωνική δομή.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι ο Bernstein μπορεί να ξεφύγει από την εξουσία της νομικής κανονιστικότητας μόνο με την υιοθέτηση της οντολογίας του Weber και του Bourdieu, σύμφωνα με την οποία ο κοινωνικός κόσμος δημιουργείται μέσα από τη νομιμοποίηση των πεποιθήσεων. Ένας τρόπος για να επιλυθεί η ένταση μεταξύ των δύο επιχειρημάτων, υποστηρίζουν οι Frandji και Vitale (2016: 24), είναι «να διαχωρίσουμε αυτό που σχετίζεται με τη θεσμοθέτηση από αυτό που σχετίζεται με τα αποτελέσματα και τις συνέπειες». Με άλλα λόγια, το ζήτημα είναι να γίνει διάκριση μεταξύ βάσιμων εξηγήσεων για τη μη θεσμοθέτηση των δικαιωμάτων και βάσιμων λόγων για τη μη κατάκτησή τους. Όπως τονίζει ο Bernstein, μπορεί να υπάρχει δημοκρατία στη διακυβέρνηση και την εκπαίδευση ακόμη και αν τα δικαιώματα δεν πραγματώνονται ή πραγματώνονται μόνο εν μέρει, υπό την προϋπόθεση ότι παρέχονται ικανοποιητικές εξηγήσεις σε όσους υπόκεινται στον περιορισμό των παιδαγωγικών δημοκρατικών δικαιωμάτων τους (Μπερνστάιν 1997).

Θεωρώ ότι οι εντάσεις που εντοπίστηκαν από τους Frandji & Vitale (2016), ιδιαίτερα εμφανείς στο αρχικό κείμενο του Bernstein, επιλύονται –προσωρινά– αλλά με κόστος την εισαγωγή ολοένα και πιο εκλεπτυσμένων διχοτόμων κατηγοριών, οι οποίες διατηρούν ανέπαφη μια συναινετική έννοια της δημοκρατίας. Ωστόσο, είναι δίκαιο να σημειω-

θεί ότι οι Frandji και Vitale (2016) εξέτασαν με ιδιαίτερη προσοχή το αινιγματικό κείμενο του Bernstein και παρέχουν πολύ πειστικά επιχειρήματα σχετικά με τη σημασία του μοντέλου, ειδικά σε σχέση με το υφιστάμενο νεοφιλελεύθερο πλαίσιο όπου η ανταγωνιστική φύση του σχολείου οδηγεί σε άνιση κατανομή των παιδαγωγικών δικαιωμάτων, με ορισμένους μαθητές και ορισμένες μαθήτριες να έχουν το δικαίωμα της ατομικής προαγωγής και άλλους/ες να υποβάλλονται σε κοινωνικό έλεγχο. Η ανάγνωσή τους υποδηλώνει επίσης την ανάγκη να επινοήσουμε τρόπους συνάρθρωσης της εκπαίδευσης και της δημοκρατίας στο κοινωνιολογικό μας έργο, ένα θέμα που τίθεται μόνο έμμεσα σε παλαιότερες και σύγχρονες κοινωνιολογικές μελέτες. Επομένως, χωρίς να έχω την πρόθεση να αμφισβητήσω τις ερμηνείες που παρέχει η προσέγγισή τους, θα επιχειρήσω στη συνέχεια μια κάπως διαφορετική ανάγνωση αυτού του δοκιμίου, εκμεταλλευόμενη περαιτέρω τις εντάσεις, που αυτοί οι συγγραφείς έχουν εκθέσει με εξαιρετική επάρκεια. Αυτή η ανάγνωση ξεκινά με την αναγνώριση ότι η ριζοσπαστική πολιτική θεωρία έχει σημειώσει σοβαρές προόδους, διευρύνοντας τον ορίζοντα της κατανόησης στον οποίο μπορούμε να συλλάβουμε την έννοια της δημοκρατίας.

6. Η κριτική του φιλελεύθερου λόγου για τα ανθρώπινα δικαιώματα

Στο σημείο αυτό πρέπει να γίνει μια σύντομη αναφορά στα κύρια επιχειρήματα κατά του Λόγου των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Στην αρχική της σύλληψη, η έννοια αυτή κατοχυρώνει τη φιλελεύθερη προστασία του ατόμου από την καταπιεστική κρατική παρέμβαση. Στη νεότερη εποχή τα ανθρώπινα δικαιώματα συνδέονται όλο και περισσότερο με το κράτος και, όπως υποστηρίζουν πολλοί στοχαστές της πολιτικής θεωρίας, διάφορες κρατικές ατζέντες ιδιοποιήθηκαν το περιεχόμενο της έννοιας για τη διατήρηση των σχέσεων εξουσίας προς όφελος των κυρίαρχων ελίτ (McNeilly 2016). Η έννοια των φιλελεύθερων ανθρωπίνων δικαιωμάτων λειτουργεί με τρόπο που πραγματοποιεί τα υφιστάμενα καθεστώτα εξουσίας, «καθιστώντας τα ανθρώπινα δικαιώματα ανίσχυρα στο να παρουσιάσουν μια πιο ριζοσπαστική πρόκληση [ευνοϊκή] για όσους βρίσκονται στο περιθώριο» (McNeilly 2016: 4). Ειδικότερα, η πολιτική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων συχνά κλείνει τον πολιτικό διάλογο, διευκολύνοντας έτσι τη διαμόρφωση συναινετικών

αποτελεσμάτων μεταξύ των ανταγωνιστικών μερών μέσω ορθολογικής συζήτησης ή αναγκαστικής συναίνεσης. Αυτό οδηγεί στη συγκάλυψη βασικών στοιχείων, όπως είναι η ανεξάλειπτη φύση και σημασία της πολιτικής διαφωνίας και η επιτελεστικότητα που χαρακτηρίζει την άσκηση των δικαιωμάτων (McNeilly 2016).

Αναλυτικότερα, η McNeilly (2016) υποστηρίζει ότι η ριζοσπαστική δημοκρατική σκέψη προσφέρει ένα σύνολο αλληλένδετων εννοιολογικών εργαλείων για μια νέα επεξεργασία της έννοιας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων πέρα από τους περιορισμούς της φιλελεύθερης σκέψης, αλλά και για την αξιοποίησή της για μια ριζική κριτική της εξουσίας σε ένα ευρύτερο σχέδιο ριζοσπαστικής δημοκρατίας. Προκειμένου να προωθήσει τα επιχειρήματά της, η συγγραφέας συζητάει το έργο διάφορων κριτικών στοχαστών και επιστρέφει στο έργο των Laclau και Mouffe, το οποίο συνιστά μια θεμελιώδη ρήξη τόσο με τις φιλελεύθερες όσο και με τις σοσιαλιστικές κατανοήσεις της δημοκρατίας. Αξιοποιεί επίσης την πολιτική θεωρία της Judith Butler, η οποία στηρίζεται στη ριζοσπαστική δημοκρατική σκέψη.

Από το έργο των Laclau και Mouffe, η McNeilly (2016) χρησιμοποιεί τρεις βασικές θεωρητικές θέσεις: την κριτική στάση απέναντι στην εξουσία και στον φιλελευθερισμό· τη σημασία του ανταγωνισμού· και την ιδέα του μελλοντικού χρόνου. Αυτές οι θέσεις συμβάλλουν στη σύλληψη της έννοιας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ως «δυναμικά βασικού τύπου για τη σύγχρονη ριζοσπαστική δημοκρατική δραστηριότητα» (McNeilly 2016: 7).

Αναφορικά με την πρώτη θέση, η σκέψη των Laclau & Mouffe (1985) μας βοηθάει να κατανοήσουμε ότι δεν χρειάζεται να απορρίψουμε τα ανθρώπινα δικαιώματα εξαιτίας των φιλελεύθερων δεσμεύσεών τους και της παρούσας προσκόλλησής τους σε περιοριστικά καθεστώτα εξουσίας. Η εγκατάλειψη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων θα σήμαινε την άρνηση της δημοκρατικής παράδοσης και την αδυναμία αναγνώρισης της σημασίας της για τις σύγχρονες κοινωνίες. Αντίθετα, τα ανθρώπινα δικαιώματα πρέπει να επανεξεταστούν με τρόπους που θα διευρύνουν και θα εμβαθύνουν το πεδίο εφαρμογής των φιλελεύθερων δημοκρατικών αρχών (ελευθερία, ισότητα, αξιοπρέπεια) προς την κατεύθυνση του ριζοσπαστικού πλουραλισμού: πέρα από την αφομοίωση και την ένταξη· με μια πιο σχεσιακή αντίληψη του υποκειμένου· μέσω μιας ανταγωνιστικής προς την ηγεμονική πολιτικής, η οποία αμφισβητεί τα φιλελεύθερα καθεστώτα εξουσίας.

Η δεύτερη θέση κατά τη McNeilly (2016) αναφέρεται στην ανεξάλειπτη φύση του ανταγωνισμού στην πολιτική. Οι ανταγωνισμοί και η αγωνιστική πολιτική υποδηλώνουν ότι όλες οι πολιτικές για τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι θεμελιωδώς πολιτικές διαφωνίας, οι οποίες αντικατοπτρίζουν το ανεξάλειπτο των κοινωνικών συγκρούσεων και ενθαρρύνουν μια ηγεμονικού τύπου διαμάχη ως μέσον διάνοιξης ενός χώρου διαλόγου αναφορικά με τις ιδιαίτερες σημασίες και τα νοήματα των δικαιωμάτων σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα, σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές και ως προϋπόθεση για τη δυνατότητα επανασηματολόγησης τους (βλ και Mouffe 2008).

Η τρίτη θέση που συνεισφέρουν οι Laclau και Mouffe στην αντιμετώπιση των περιορισμών που θέτουν οι φιλελεύθερες ιδέες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι η δυνατότητα διατάραξης της χρονικότητάς τους. Μια αντίληψη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων με κατεύθυνση προς το μέλλον αντικατοπτρίζει τον μελλοντικό χαρακτήρα της δημοκρατίας. Οι Laclau και Mouffe υποστηρίζουν ότι είναι η υπόσχεση της πραγμάτωσής της που συντηρεί την ιδέα της δημοκρατίας. Αυτό διαφέρει από τις φιλελεύθερες οπτικές που ενδέχεται να συμφωνούν ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι κάτι για το οποίο προσπαθούμε διαρκώς, αλλά η άποψή τους στερείται μιας κριτικής σχέσης με την εξουσία, με την ετερότητα που αποκλείεται από κάθε ηγεμονικό λόγο. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, «η ουσία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων δεν είναι η θετικοποίηση των δικαιωμάτων, ούτε η προσπάθεια διασφάλισης συμμόρφωσης με μετρήσιμα ανθρώπινα δικαιώματα, αλλά η υπόσχεση ενός νέου, καλύτερου και ριζικά πλουραλιστικού κόσμου, που αντιπροσωπεύουν τα δικαιώματα – ο οποίος πρέπει να παραμένει αυτοαναιρούμενος» (McNeilly 2016: 10).

Από την Butler, η McNeilly (2016) αξιοποιεί την ιδέα της «πολιτισμικής μετάφρασης», η οποία συνδέεται με την άποψή της για τον καθολικό (universal) χαρακτήρα των εννοιών. Η πολιτισμική μετάφραση μπορεί να γίνει αντιληπτή ως μια πρακτική κατά την οποία η αδυναμία καθήλωσης (unfixity) του νοήματος οποιασδήποτε καθολικής έννοιας έρχεται στο προσκήνιο και γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας μέσω ενός μεταφραστικού διαλόγου μεταξύ της τρέχουσας μορφής μιας καθολικής έννοιας και αυτού το οποίο η έννοια αυτή αποκλείει, που αντιπροσωπεύει η ανταγωνιστική καθολική έννοια. Η ανατροπή της υφιστάμενης καθολικής έννοιας δεν σημαίνει ότι η νέα καθολική έννοια είναι «πιο αληθινή» από την προηγούμενη, καθώς διαμορφώνεται μέ-

σα σε ηγεμονικές και ενδεχομενικές (contingent) πολιτισμικές συνθήκες διαπραγματεύσεως, γεγονός που υποδεικνύει ότι κάθε καθολική έννοια εμπλέκεται σε μια ανοιχτή ως προς την έκβαση διαμάχη για την ηγεμονία, δηλαδή τη δημιουργία «νέων κανονιστικών σχημάτων» (McNeilly 2016: 13). Επομένως, η Butler υπογραμμίζει τον υποχρεωτικά ανοιχτό χαρακτήρα των καθολικών εννοιολογικών σχημάτων και αντιλαμβάνεται το καθήκον της ριζοσπαστικής δημοκρατικής πολιτικής ως μια προσπάθεια διατήρησης του καθολικού ως τύπου μιας μόνιμης κρίσης που δεν δύναται ποτέ να διευθετηθεί (βλ. και Butler, Pagès & Trachman 2012).

Πρέπει να υπογραμμιστεί ότι για τη McNeilly, η ριζοσπαστική δημοκρατική σκέψη και πρακτική δεν προσφέρεται ως η μοναδική λύση χειρισμού του ζητήματος των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η επιδίωξη συναίνεσης σχετικά με τον τρόπο προσέγγισης των δικαιωμάτων μετά την κριτική τους, υποστηρίζει, «είναι εξίσου ανεπιθύμητη με την επιδίωξη συναίνεσης στην πολιτική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων» (McNeilly 2016: 18).

7. Συζήτηση και συμπεράσματα: Τα παιδαγωγικά δικαιώματα μετά την κριτική των δικαιωμάτων

Ολοκληρώνοντας θα προβώ σε δύο επισημάνσεις, μία θεωρητική και μία πολιτική. Η πρώτη αφορά το επιχείρημα ότι αντί να υποθέτουμε την προτεραιότητα της θεωρίας/περιγραφής στην κατασκευή του παιδαγωγικού μηχανισμού (Bernstein 1990) στην οποία το μοντέλο των παιδαγωγικών δικαιωμάτων είναι ένα παράρτημα ή συμπλήρωμα – υποδεικνύοντας απλά τις πολιτικές και κοινωνικές επιπτώσεις της θεωρητικής κατασκευής – πρέπει να αντιστρέψουμε το επιχείρημα και να υποθέσουμε ότι το μοντέλο είναι αυτό που προηγείται και καθοδηγεί την ανάπτυξη της θεωρίας (βλ. Derrida 1988). Το δοκίμιο του Bernstein για τα παιδαγωγικά δικαιώματα πραγματεύεται το ζήτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης ως νόρμες που είναι εγγεγραμμένες στον νόμο και τις ισχύουσες συμβάσεις και εντοπίζει το «τυφλό σημείο» τους, δηλαδή ότι έρχονται σε αντίθεση με την ιδέα του «εκδημοκρατισμού». Για παράδειγμα, στην καθολικότητα του κανόνα της κοινωνικής ένταξης, ο οποίος προσδιορίζει την πραγματικότητα από την άποψη του πολιτισμικού ελλείμματος και προδιαγράφει την ένταξη με όρους απορρόφησης –αντικατοπτρίζοντας τη σύλληψη των δικαιω-

μάτων ως κανονικοποίηση (άσκηση κοινωνικού ελέγχου)— το κείμενο θέτει μία ανταγωνιστική προς την ηγεμονική καθολική έννοια, η οποία αντιλαμβάνεται την κοινωνική ένταξη ως αδιαχώριστα συνδεδεμένη με την (ατομική) προαγωγή – το δικαίωμα να βιώνεις την εμπειρία, πάνω απ’ όλα, των γνωστικών συνόρων. Αυτή η ανταγωνιστική προς την ηγεμονική έννοια, προϊόν πολιτισμικής μετάφρασης, δεν ανήκει ούτε στην τάξη της περιγραφής (εξηγητικής θεωρίας) ούτε στην τάξη της προδιαγραφμένης πράξης· δεν αποτελεί δηλωτική (constative) εκφορά –δηλαδή δεν περιγράφει μια πραγματικότητα που μπορεί να αξιολογηθεί ως αληθής ή ψευδής–, αλλά επιτελεστική (performative) – όταν δηλώνεις κάτι, επιτελείς μια πράξη, η οποία έχει αποτέλεσμα (Austin, 2003). Ο Bernstein είχε δηλώσει επανειλημμένα ότι η θεωρία του είναι περιγραφική/εξηγητική, προσφέρει εξειδικευμένες γλώσσες για συστηματικές και «ακριβείς» περιγραφές των εμπειρικών φαινομένων (Bernstein & Solomon 1999: 208) και ότι προσπαθούσε συνεχώς να επεκτείνει τις περιγραφικές δυνατότητες της θεωρίας. Όμως οι επιτελεστικές εκφορές του λόγου αποτελούν πάντοτε καταστατικά στοιχεία των θεωρητικών κατασκευών. Επομένως, ισχυρίζομαι ότι αυτό ακριβώς το σημείο είναι η «πολιτική στιγμή» στο έργο του Bernstein, η (ανα)παράσταση μιας διαφωνίας και η επιτελεστικού χαρακτήρα αντικατάσταση της κυρίαρχης οικουμενικής νόρμας για την κοινωνική δικαιοσύνη από ένα νέο «κανονιστικό σχήμα» (Ranciere 2004: 239-300 στο McNeilly 2016: 6).

Η δεύτερη επισήμανση είναι ότι η παρούσα εισήγηση είχε στόχο να αποτελέσει ένα διανοητικό πείραμα, στο πλαίσιο του οποίου αποπειράθηκα να κάνω μια νέα ανάγνωση, από την οπτική γωνία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, του έργου των κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης, οι οποίοι προσεγγίζουν με κριτικό τρόπο τις παγκόσμιες και εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές και αναδεικνύουν τις αδικίες που ενσωματώνουν. Από αυτή την οπτική, θεωρώ ότι οι κυρίαρχες πολιτικές βασίζονται στον –και τροφοδοτούν τον– Λόγο των κοινωνικών δικαιωμάτων και ότι το έργο των κοινωνιολόγων πρέπει να εκληφθεί ως κριτική ανταπόκριση στους περιορισμένους και νοηματικά στενούς ορισμούς τους. Ο Bernstein, ειδικότερα, διακρινόταν από μια οξεία αίσθηση –αν και σε μεγάλο βαθμό αθεματοποίητη– ότι η εγκατάλειψη της ιδέας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων θα σήμαινε την αποτυχία να αναγνωρίσουμε τη σημασία της δημοκρατικής παράδοσης στις σύγχρονες κοινωνίες. Επομένως, το συγκεκριμένο δοκίμιο αντιπροσωπεύει την προσπά-

θειά του να ασκήσει κριτική στον (νεο)φιλελευθερισμό και να συλλάβει με τη φαντασία του τα ανθρώπινα δικαιώματα με παραγωγικό τρόπο. Πλαισιώνοντας συνειδητά τα ερευνητικά μας εγχειρήματα με τη σκέψη των δικαιωμάτων, ως αρχών που είναι ανοιχτές στην αμφισβήτηση, και τεκμηριώνοντας ότι οι ισχύουσες έννοιες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι περιορισμένες αλλά ταυτόχρονα ότι η ετερότητα είναι καταστατική στην κατασκευή τους –ως εκ τούτου ότι τα νοήματά τους είναι μεταβλητά και ανοιχτά σε καθολικές έννοιες ανταγωνιστικές προς τις ηγεμονικές– είναι ίσως στην παρούσα συγκυρία όχι μόνο μια βιώσιμη αλλά και μια αναγκαία στροφή στην πολιτική της κοινωνιολογικής έρευνας στην εκπαίδευση. Αυτό, εάν φιλοδοξούμε να συνεισφέρουμε, με απτούς τρόπους, στον κοινωνικό μετασχηματισμό των υφιστάμενων καθεστώτων εξουσίας, διευρύνοντας τις δυνατότητες της δημοκρατίας στην εκπαίδευση (και την κοινωνία) που ενυπάρχουν στις έννοιες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ως τον πυρήνα των φιλελεύθερων κοινωνιών. Υποστηρίζω ότι μια τέτοια πολιτική κοινωνιολογικής έρευνας είναι βιώσιμη, επειδή βρίσκεται σε αντιστοιχία με την ήδη υπάρχουσα έρευνα, όπως φάνηκε από τα ενδεικτικά παραδείγματα έρευνας που παρουσιάστηκαν στις αρχικές ενότητες της παρούσας εισήγησης. Είναι επίσης μια αναγκαία κίνηση στην εποχή της διακυβέρνησης μέσω των δικαιωμάτων (Sokhi-Bulley 2012), διότι οι κοινωνιολόγοι, οι εκπαιδευτικοί και οι ερευνητές χρειάζεται να εμπλακούν πιο άμεσα και να επεξεργαστούν καινούρια νοήματα αναφορικά με την έννοια αυτή. Κωδικοποιημένη στο διεθνές δίκαιο, η έννοια των δικαιωμάτων έχει γίνει αντικείμενο ιδιοποίησης και έχει απορροφηθεί από τους υφιστάμενους κυρίαρχους Λόγους που είναι βαθιά ριζωμένοι στις παγκόσμιες και εθνικές πολιτικές της αποτελεσματικότητας, της ποιότητας και της ισότητας – οι οποίες στην πραγματικότητα προωθούν τη γνώση, τα συμφέροντα και τις αξίες που σχετίζονται με την ιδεολογία και τις πρακτικές του νεοφιλελευθερισμού.

Χαριστήριο

Η εισήγηση αυτή είναι αφιερωμένη στη μνήμη του Ιωσήφ Σολομών, ο στοχασμός του οποίου άφησε έντονο αποτύπωμα στην ελληνική κοινωνιολογία της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- Altrichter, H. (2016). Governance in education: Stocktaking governance reforms and initiatives over the last two decades. *Background paper commissioned by UNESCO for the Conference on Education Policies for 2030: Governance, School Leadership and Monitoring and Evaluation as levers for change*, UNESCO Headquarters (Paris, France), January 18-20, 2016.
- Austin, J.L. (2003). *Πώς να κάνουμε πράγματα με τις λέξεις* (μτφρ. Α. Μπίστης, επιμ. Χ. Χρόνης). Αθήνα: Το βιβλιοπωλείο της «Εστίας».
- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control, vol. 4: The structuring of Pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London: Taylor & Francis.
- Bernstein, B. & Solomon, J. (1999). 'Pedagogy, Identity and the construction of a theory of symbolic control': Basil Bernstein questioned by Joseph Solomon. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 265-279.
- Butler, J., Pagès, C. & Trachman, M. (2012). *Analytics of Power: An interview with Judith Butler*. Ανακτήθηκε στις 20/07/2019 από <https://book-sandideas.net/Analytics-of-Power.html>
- Derrida, J. (1988). *Limited INC* (trans. S. Weber). Evanston: Northwestern University Press.
- European Commission (2019). *Eurydice Brief. Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: National Policies and Measures*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Ανακτήθηκε στις 20/07/2020 από https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/eurydice_brief_migrants_report.pdf DOI: 10.2797/9799 (PDF)
- Frandji, D. & Vitale, P. (2016). The enigma of Bernstein's 'Pedagogic Rights'. In Philippe Vitale and Beryl Exley (Eds.) *Pedagogic rights and democratic education: Bernsteinian explorations of curriculum, pedagogy and assessment* (pp. 13-32). London: Routledge.
- Haugen, C.R. (2019). A fragile autonomy in a performativity culture? Exploring positions in the recontextualising field in a Norwegian rural municipality. *Journal of Education Policy*, 34(1), 133-152. DOI: 10.1080/02680939.2017.1422152
- Ivinson, G. & Singh, P. (2018). Special Issue on 'International policies – local affects: Regenerating the sociology of Basil Bernstein'. *European Educational Research Journal*, 17(4), 461-469.

- Keddie, A. (2019). Context matters: primary schools and academies reform in England. *Journal of Education Policy*, 34(1), 6-21. DOI: 10.1080/02680939.2017.1402959
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and socialist strategy. Towards a radical democratic politics*. London: Verso.
- Lingard, B., Martino, W., & Rezai-Rashti, G. (2013). Testing Regimes, Accountabilities and Education Policy: Commensurate Global and National Developments. *Journal of Education Policy*, 28(5), 539-556.
- Lingard, B., Sellar, S., & Savage, G. C. (2014). Re-articulating social justice as equity in schooling policy: the effects of testing and data infrastructures. *British Journal of Sociology of Education*, 35(5), 710-730.
- McNeilly, K. (2016). After the Critique of Rights: For a radical Democratic Theory and Practice of Human Rights. *Law and Critique*, 27(3), 269-288.
- Mouffe, C. (2008). Critique as Counter-Hegemonic Intervention. *European Institute for Progressive Cultural Policies*. Ανακτήθηκε στις 20/07/2019 από <http://eipcp.net/transversal/0808/mouffe/en>
- Μπερυστάιν, Μπ. (1997). Εκπαίδευση και Δημοκρατία (μτφρ. Ιωσήφ Σολομών). *Ο Πολίτης*, 32, 21-24.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD Publishing.
- Power, S. (2012). From redistribution to recognition to representation: Social injustice and the changing politics of education. *Globalisation, Societies and Education*, 10(4), 473-492.
- Sokhi-Bulley, B. (2012). Human rights as technologies of the self: Creating the European governable subjects of rights. In Ben Golder (ed.), *Re-reading Foucault: On law, power and rights* (229-247). London: Routledge.