

ΓΙΩΡΓΟΣ ΣΤΑΜΕΛΟΣ

Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Πατρών

gstam@otenet.gr, stamelos@upatras.gr

Η συμμετοχή της ελληνικής εκπαίδευσης στο διεθνή χώρο: to be or not to be

Στόχος του κειμένου είναι να αναλύσει τις διαφορετικές εκφάνσεις της (ελληνικής) συμμετοχής στο διεθνή (εκπαιδευτικό) χώρο. Αν και η έννοια «συμμετοχή» μπορεί να πάρει δυνητικά άπειρες μορφές στο πεδίο ή στην εικονική διαντίδραση, εδώ θα εστιαστούμε σε δύο είδη και τρεις διαστάσεις της. Ως είδη νοούνται, από τη μια, η εντός της ελληνικής επικράτειας εκπαίδευσης, κι από την άλλη, η εκτός της επικράτειας ελληνική παρουσία. Οι τρεις διαστάσεις αναφέρονται: α) στο θεσμικό επίπεδο (κρατική συμμετοχή), β) στο ιδρυματικό επίπεδο (συμμετοχή εκπαιδευτικών ιδρυμάτων), και γ) στο επίπεδο των κοινωνικών υποκειμένων (δημιουργία δικτύων).

1. Τοποθετώντας το θέμα ή αναπτύσσοντας μια προβληματική...

Καταρχάς ως παραδεχτούμε ότι η φράση του τίτλου του παρόντος κειμένου «συμμετοχή της ελληνικής εκπαίδευσης» συγκροτεί εννοιολογικό παράδοξο. Συνήθως, δεν συμμετέχουν και δεν αυτενεργούν πράγματα και αντικείμενα. Πίσω λοιπόν από αυτήν υπάρχουν άνθρωποι. Μάλιστα, ενυπάρχει στη συγκεκριμένη φράση μια θεμελιώδης έμμεση διαφοροποιητική ιδέα. Υπάρχει ένα «εμείς» (ελληνική) και ένα «οι άλλοι» (μη ελληνική).

Η φράση αυτή κρύβει επίσης ένα άλλο διακύβευμα: το χώρο και τη διαχείρισή του. Προφανώς η έκφραση «διεθνής χώρος» αφορά το σύνολο του υφιστάμενου χώρου στο πλαίσιο του οποίου το «ελληνική» ενυπάρχει. Συνεπώς, δύο είναι τα βασικά ερωτήματα.

Το πρώτο έχει να κάνει με την υφιστάμενη διάρθρωση του χώρου, με βάση τα υπάρχοντα συστήματα εξουσίας σε, από τη μια, μια *επικράτεια* του «εμείς», του ελληνικού «εμείς» στην περίπτωση μας, κι από την άλλη, ένα χώρο ευρύτερο όπου το «εμείς» ενυπάρχει χωρίς να κυριαρχεί. Είναι εμφανές ότι στην πρώτη περίπτωση το «εμείς» αντιμετωπίζει, αρχικά, με όρους ισχύς και δύναμης το «άλλοι» ενώ στη δεύτερη περίπτωση το «εμείς» βρίσκεται υπό δυσμενή σχέση εξουσίας με τους «άλλους». Με άλλα λόγια, στην καλύτερη περίπτωση δεν μπορεί να ελπίζει παρά σε κανόνες αποδοχής, ισοτιμίας ή στη διαμόρφωση δικτύων και συνασπισμών με άλλα «εμείς»¹. Το δεύτερο έχει να κάνει με το αν υπάρχει νόημα ύπαρξης του «εμείς», του κάθε «εμείς», συνεπώς με τη δυνατότητα ύπαρξης ενός διαφορετικού χώρου.

Είναι εμφανές ότι τα δύο αυτά ερωτήματα δεν μπορούν να απαντηθούν άπαξ και δια παντός πολύ δε περισσότερο σε ένα περιορισμένο κείμενο λίγων σελίδων. Το δεύτερο είναι ίσως το πιο ενδιαφέρον, όμως δεν θα ασχοληθούμε καθόλου εδώ για δύο λόγους. Πρώτον, διότι μας φαίνεται εξαιρετικά χαωτικό και στο χώρο του φαντασιακού. Δεύτερον, διότι δεν είναι ούτε εφικτό ούτε επιθυμητό ένα «εμείς» να καθοριστεί μια για πάντα κατά τρόπο ανελαστικό.

¹ Είναι επίσης σαφές ότι τα επιμέρους «εμείς» δεν συνυπάρχουν κατά τρόπο ισότιμο στο διεθνή χώρο. Συνεπώς, οι βαθμοί ελευθερίας και ισχύος διαφοροποιούνται έντονα ανάλογα το «εμείς». Παρόλα αυτά η σκέψη ότι ένα «εμείς» μπορεί να (αυτό)περιοριστεί, να απομονωθεί και να αποτρέψει την αλληλεπίδραση με άλλα «εμείς» πρέπει να θεωρηθεί και ανέφικτη και αναποτελεσματική.

Παρόλα αυτά ας σημειωθεί ότι ένα άθροισμα ατόμων για να θεωρηθεί «ομάδα» πρέπει να έχει εκείνα τα συστατικά που θα το ενοποιούν και θα το διακρίνουν από άλλες «ομάδες». Επιπλέον πρέπει να έχει τη βούληση της διαιώνισης και τους μηχανισμούς επίτευξής της. Το πρόβλημα δεν θα υπήρχε αν στα προηγούμενα δεν υπήρχε η παράμετρος «εξουσία» και τα προνόμια που απορρέουν από αυτήν. Συνεπώς, η όλη διαδικασία εμπεριέχει σύγκρουση ως απόρροια διαφορετικών συμφερόντων αλλά επίσης προϋποθέτει κοινή διάθεση για την, σε τελική ανάλυση, διατήρηση του συλλογικού όλου. Αν αυτό το τελευταίο δεν υπάρχει ή καταργηθεί τότε διαλύεται η συλλογικότητα. Το τελευταίο μπορεί να συμβεί είτε εκ των έσω, ως συνέπεια ανυπέβλητων δυσκολιών, είτε εκ των έξω, ως επιρροή από ισχυρότερους άλλους. Το πρώτο είναι φυσιολογικό και σύμφυτο της ανθρώπινης ύπαρξης. Το δεύτερο αν και εξίσου φυσιολογικό μπορεί να είναι επικίνδυνο, ως τελική κυριαρχία του πλέον ισχυρού με την παράλληλη εξαφάνιση των υπολοίπων. Εξ αιτίας του τελευταίου που ουσιαστικά παραπέμπει (και) στο σημερινό κυρίαρχο μοντέλο της παγκοσμιοποίησης, η μετατροπή της παγκόσμιας κοινωνικής και πολιτισμικής ετερότητας σε ένα ομογενοποιημένο «χυλό», είτε αυτός ονομάζεται μανιτοναλντοποίηση είτε MTVτοποίηση υποθέτουμε ότι είναι ανεπιθύμητη.

Στη συνέχεια, θα ασχοληθούμε με τη συμμετοχή του ελληνικού εκπαιδευτικού «εμείς» στο χώρο, τόσο στο πλαίσιο της ελληνικής επικράτειας όσο και εκτός αυτής. Η «συμμετοχή» είναι προφανές ότι εμπεριέχει τόσο την παρουσία όσο και την αλληλεπίδραση, συνεπώς την επιρροή.

2. Η ελληνική επικράτεια: η ελληνική εκπαίδευση και οι εκπαιδευόμενοι πληθυσμοί της

Η ελληνική επικράτεια δεν θα μπορούσε ούτε θα έπρεπε να είναι στεγανή. Δεν θα μπορούσε γιατί αυτό θα ήταν και ιστορικά ανέφικτο και τεράστιας οικονομικής σπατάλης επιλογή. Δεν θα έπρεπε όχι μόνο για ανθρωπιστικούς λόγους αλλά πρωτίστως για οντολογικούς λόγους ύπαρξης του «εμείς». Η τριαντάχρονη δημογραφική κρίση θα έπρεπε να το επιτάσσει, πολιτικά, οικονομικά, κοινωνικά, εκπαιδευτικά, κτλ².

Παρόλα αυτά, η διαπερατή, ούτως ή άλλως και ευτυχώς, επικράτεια παραμένει (ευτυχώς) ιδιαίτερη ενός «εμείς» (ελληνική). Υποθέτοντας ισχυρά ότι αυτό το «εμείς» δεν είναι ούτε υπερ-χρόνιο, ούτε υπερ-ιστορικό αλλά κατασκευασμένο θα έπρεπε ίσως να απαντηθούν κάποια αρχικά ερωτήματα:

A. πρέπει να συνεχίσει να υπάρχει; Αν η απάντηση είναι αρνητική, δεν χρειάζονται

άλλες ερωτήσεις. Αν η απάντηση είναι ναι, τότε:

B. με ποιους μηχανισμούς θα παραχθεί και θα διαιωνισθεί ανταποκρινόμενο στις

διαφορετικές κάθε φορά ιστορικές συνθήκες;

Γ. πως θα συνδιαλέγεται με τους «άλλους» στην επικράτεια του «εμείς»;

Τι ξέρουμε από την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης;

Το σύστημα της Εθνικής Εκπαίδευσης δεν είναι ούτε φυσική ούτε ανιστορική κατασκευή. Είναι δημιούργημα και κατάκτηση των δύο τελευταίων αιώνων. Είναι δημιούργημα γιατί εξυπηρετούσε και εν γένει εξυπηρετεί ζωτικές

² Όπως άλλωστε σε όλο τον αναπτυσσόμενο κόσμο...

ανάγκες των εθνικών κρατών. Είναι κατάκτηση γιατί για πρώτη φορά στην ιστορία της ανθρωπότητας ένα τμήμα του εκπαιδευτικού συστήματος θεωρείται υποχρεωτικό για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα της προέλευσής τους (αργότερα δε η εκπαίδευση κατοχυρώθηκε νομικά κι ως ανθρώπινο δικαίωμα). Είναι αποδεκτό ότι το εκπαιδευτικό σύστημα ενός Κράτους ήταν κύριος μηχανισμός κοινωνικοποίησης και σημαντικός παράγοντας στη διαδικασία κατάληψης μιας θέσης εργασίας (κατανομή στην αγορά εργασίας). Ως μηχανισμός κοινωνικοποίησης στόχευε και στην εγχάραξη ιδεών, αξιών, κανόνων και αρχών αποδεκτών από την κάθε κοινωνία, αυτό δηλαδή που αποκαλείται εθνική ταυτότητα. Η διαπάλη μεταξύ «εγχάραξης του συλλογικά κοινού» και «σεβασμού της ατομικής ιδιαιτερότητας» παρέμενε ένα αέναο αιτούμενο και διεκδικήσιμο σε μια δημοκρατική χώρα.

Σήμερα, η συνεχώς αυξανόμενη παρουσία του «άλλου» στην ελληνική επικράτεια, τους ελληνικούς θεσμούς και την ελληνική κοινωνία (ξανα)θέτει μια σειρά από ερωτήματα. Ερωτήματα που δεν αφορούν μόνο τους διάφορους «άλλους» αλλά ταυτόχρονα και παράλληλα την ίδια την κοινωνία υποδοχής. Προφανώς δεν διατεινόμαστε ότι είναι εφικτό εδώ να ασχοληθούμε με τα πορίσματα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Μπορούμε όμως να υποσημειώσουμε δύο προαπαιτούμενα και να συζητήσουμε δύο δυσκολίες.

Το πρώτο προαπαιτούμενο είναι η παραδοχή της ανθρώπινης ζωής ως υπέρτατης οικουμενικής αξίας και η αποδοχή της πολλαπλότητας των «άλλων» στο πλαίσιο αυτής της αξίας. Σήμερα, ποικιλοτρόπως, οι «άλλοι» αντιμετωπίζονται κατά αποκλίνοντες τρόπους που καθορίζουν, από την μια τους επιθυμητούς κι από την άλλη τους «ανεπιθύμητους» «άλλους». Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν όσοι θεωρούνται τουλάχιστον «ίσοι» και «αναπτυγμένοι» από ένα αυθαίρετο συλλογικό και ένα υπαρκτό πολιτικό πρόταγμα, τα οποία μετατρέπουν την παρουσία τους σε τιμητικό και επιβεβαιωτικό μέτρο του «εμείς». Σε αυτήν την κατηγορία εντάσσονται οι πολίτες από τις περισσότερες αναπτυγμένες χώρες, ιδίως τις μεγαλύτερες, στους οποίους σπανίως πέφτουν τα φώτα της δημοσιότητας στο βαθμό που ο «άλλος» συνήθως νοσηματοδοτείται ως εχθρός ή εν πάση περιπτώσει ως κίνδυνος. Στη δεύτερη κατηγορία, εντάσσονται όσοι θεωρούνται ότι υπολείπονται σε ανάπτυξη και πολιτισμό και οι οποίοι αποτελούν αντικείμενο συνεχούς αρνητικής ενασχόλησης και αντιμετωπίζονται ως πρόβλημα.

Το δεύτερο προαπαιτούμενο είναι η δυνατότητα επιλογής ή διαφορετικά η διασφάλιση της απένταξης από την κοινωνία γέννησης και της επανένταξης στην κοινωνία διαβίωσης. Σήμερα συνήθως τα «εμείς» μιλάνε, προτείνουν και αποφασίζουν για τους «άλλους» είτε πρόκειται για τον αποκλεισμό τους, είτε για τον «σεβασμό» τους. Ο «σεβασμός» αυτός μπορεί να ποικίλλει από την ένταξη ή την ενσωμάτωση στην αφομοίωση τους. Το χαρακτηριστικό του όμως είναι η απουσία της γνώμης των ενδιαφερομένων. Όμως και το απαρχάντ κατά παράδοχο τρόπο διασφάλιζε την ιδιαιτερότητα των μαύρων...

Όσον αφορά τις δυσκολίες, η πρώτη αφορά τον παραδοσιακό στόχο του εκπαιδευτικού συστήματος ενός Κράτους-έθνους (πρώτιστο στο πλαίσιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης): την κοινωνικοποίηση. Στην παραδοσιακή της μορφή η κοινωνικοποίηση εμπεριείχε τη διάχυση (εγχάραξη) αξιών, ιδεών, αρχών και κανόνων που προετοίμαζαν την ομαλή ένταξη της νέας γενιάς στην κοινωνία που θα ζήσει. Ακόμα και η νεότερη εκδοχή της κοινωνικοποίησης ως διαγενεακής αλληλεπίδρασης απέφευγε τη πολυπολιτισμική πιθανή διάσταση των εμπλεκομένων. Από την άλλη, είναι αλήθεια, ότι δεν γίνεται πλέον

συστηματική χρήση του όρου κοινωνικοποίηση. Μάλιστα στα κείμενα πολιτικής έχει μάλλον εξαφανιστεί. Η προτεραιότητα ακόμα και στην υποχρεωτική εκπαίδευση έχει μεταφερθεί στη γνωσιακή της διάσταση και την καλή προετοιμασία των παιδιών για την ένταξή τους στη... μεταϋποχρεωτική εκπαίδευση. Όμως κάτι που αποσιωπάται δεν σημαίνει ότι εξαφανίζεται. Το ζήτημα της ανάπτυξης (συλλογικών) αξιών, αρχών και κανόνων μέσα από κοινωνικούς θεσμούς μένει έωλο σε ένα άδηλο κενό. Εκφράζεται μόνο έμμεσα ως κρίση των συλλογικοτήτων, κυριαρχία της ατομικότητας, κοινωνικό αμοραλισμό ακόμα κι ως κοινωνικός μεσαίωνας, υποδηλώντας ακριβώς την έλλειψη κανόνων και αρχών και την κατίσχυση χωρίς φραγμούς του δυνατού. Όμως το κενό είναι εξαιρετικά ασταθές για να υπάρξει και να διατηρηθεί. Πρέπει δε να σημειωθεί ότι ιστορικά δύο ήταν οι κοινωνικοί θεσμοί διάχυσης ιδεών, αξιών, αρχών και κανόνων: η εκκλησία και το εκπαιδευτικό σύστημα του Κράτους. Αν δεν είναι το δεύτερο, τότε ποιος θα είναι;

Η δεύτερη δυσκολία εκκινεί από μια αποσιώπηση και μια παρεξήγηση. Η αποσιώπηση είναι η, εν πάση περιπτώσει, ανάγκη διασφάλιση της ύπαρξης και διασφάλισης του «εμείς». Η παρεξήγηση αφορά τη δήλωση αγαθής πρόθεσης για το σεβασμό της πολιτισμικής διαφοράς εντός του εκπαιδευτικού θεσμού. Η δυσκολία έγκειται στο γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός θεσμός δεν μπορεί να βρίσκεται σε ασυμβατότητα με τους υπόλοιπους κοινωνικούς θεσμούς και πρωτίστως το νομοθετικό πλαίσιο, στο όνομα του (αποσπασματικού) σεβασμού πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων. Ας δοθούν δύο παραδείγματα, ένα από τον ελληνικό χώρο κι έναν από το διεθνή. Στην Ελλάδα, η υποχρεωτική εκπαίδευση είναι 9χρονη και ο γάμος μεταξύ ανηλίκων απαγορεύεται. Αν οι προβλέψεις είναι καθολικές (τι θα σήμανε άραγε ο μη καθολικός χαρακτήρας ενός Νόμου;) τότε γιατί γίνεται αποδεκτή η αποχώρηση και πρόωρη νύμφευση νεαρών κοριτσιών από μειονότητες όπως είναι οι τσιγγάνοι και οι μουσουλμάνοι στο όνομα της πολιτισμικής τους ιδιαιτερότητας; Όσον αφορά το παράδειγμα από τη διεθνή πραγματικότητα μπορεί να είναι εκείνο της γαλλικής εμπειρίας. Πως είναι εφικτό, από τη μια, ο εκπαιδευτικός θεσμός να αποδέχεται τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες όλων των παιδιών, κι από την άλλη, κάποια παιδιά που προέρχονται από διευρυμένες οικογένειες με ένα πατέρα και περισσότερες γυναίκες να αντιμετωπίζουν προβλήματα αναγνώρισης των κοινωνικών τους δικαιωμάτων, όπως για παράδειγμα η κοινωνική ασφάλιση ή τα κληρονομικά δικαιώματα;

Ουσιαστικά οι προηγούμενες δυσκολίες παραπέμπουν σε κάτι το μείζον. Στην ανάγκη καθορισμού οικουμενικών κανόνων, προάσπισης και διασφάλισης της δημοκρατικής λειτουργίας μιας κοινωνίας και της ισότητας δικαιωμάτων και υποχρεώσεων των πολιτών της. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο ότι στο εκπαιδευτικό και όχι μόνο χώρο αναπτύσσεται ένας προβληματισμός γύρω από μια θεωρητική μετατόπιση. Πράγματι, υπάρχει η τάση της αντικατάστασης της έννοιας «κοινωνικοποίηση» από την έννοια «πολιτεία». Ουσιαστικό διακύβευμα είναι από τη μια, ο καθορισμός, η εμπέδωση και η υπεράσπιση κοινών κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων, κι από την άλλη, η μεταφορά των πολιτισμικών χαρακτηριστικών στη σφαίρα του ιδιωτικού³. Το σχολείο θα επιφορτιζόταν με το πρώτο, ενώ το δεύτερο δεν

³ Δες Habermas J – 1992, Citizenship and national identity: some reflexions on the future of Europe, in *Praxis International*, n.12(1), pp.1-19.
- 1997, *Droit et démocratie, entre faits et normes*, éd.Gallimard, Paris.
- 2007, Η οικοδόμηση μιας πολιτικής Ευρώπης,

θα αποτελούσε πλέον τομέα ενασχόλησής του. Και εδώ όμως υφίσταται ένα διφορούμενο. Αν η κοινωνία χρειάζεται συλλογικές αξίες, ιδέες, κανόνες και αρχές, κι αν το σχολείο δεν θα ασχολείται πλέον με αυτές, τότε ποιος θα ασχοληθεί;

3. Ο υπερ-επικρατειακός χώρος και η ελληνική εκπαίδευση

Στον υπερ-επικρατειακό χώρο, τα δεδομένα είναι αντιστραμμένα. Το «εμείς» καλείται να υπάρξει χωρίς να είναι κυρίαρχο⁴ και να συμμετάσχει εμπλεκόμενο σε δίκτυα συντονισμού και επιρροής και σε δομές διάπλασης και συγκρότησης πολιτικών, με προφανή στόχο την ίδια του την ύπαρξη και τη διασφάλιση μιας θέσης στο πλανητικό γίγνεσθαι. Σε κάθε περίπτωση, η θεώρηση της απομόνωσης για τη διασφάλιση «ιερών και οσίων» είναι ανιστορική στο μέτρο που ιστορικά δεν υπάρχει απομονωμένη κοινωνία, πολύ περισσότερο σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης. Συνεπώς, η μη συμμετοχή σηματοδοτεί το δραστικό περιορισμό της δυνατότητας έγκαιρης ενημέρωσης, συστηματικής παρακολούθησης, συγκρότησης επικαιροποιημένων θέσεων, ανάπτυξη δικτύων υπεράσπισης συμφερόντων και τελικά προάσπισης ιδεών, αξιών, κανόνων και αρχών.

Με βάση τα προηγούμενα, θα είχε ενδιαφέρον να δει κανείς τη συμμετοχή σε τρία επίπεδα: το επίπεδο της κρατικής συμμετοχής, το επίπεδο της θεσμικής συμμετοχής και το επίπεδο της προσωπικής συμμετοχής ως διακριτά πλην συμπληρωματικά επίπεδα συμμετοχής ενός «εμείς» στα διεθνή δρώμενα.

Πριν όμως την όποια ανάλυση, υπάρχουν δύο προαπαιτούμενα. Πρώτον, υπάρχει και είναι συγκροτημένο το «εμείς». Δεύτερον, ότι ξέρει τι επιθυμεί να υποστηρίξει στον υπερ-επικρατειακό χώρο ως διακριτότητά του. Σε περίπτωση που τα προηγούμενα υφίστανται τότε και μόνο τότε έχει νόημα η επόμενη συζήτηση.

3.1. Η κρατική διάσταση της υπερ-επικρατειακής συμμετοχής

Με βάση τα όσα σημειώθηκαν προηγουμένως είναι τόσο αναγκαία όσο και απαραίτητη η συμμετοχή της Ελλάδας ως κράτος στο διεθνές γίγνεσθαι.

Βέβαια, η συμμετοχή γίνεται ουσιαστική όταν η ένταξη, η παρακολούθηση και η κατανόηση των διεθνών εξελίξεων είναι συστηματική. Πολύ σύντομα θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι στον παγκιοποιημένο χώρο αναπτύσσονται, διαπλέκονται και αντιπαρά τίθενται διαφορετικές πολιτικές από τα κράτη.

Οι διεθνοποιημένες πολιτικές για την εκπαίδευση που αναφέρονται κι αφορούν τις διακρατικές (τόσο δι- όσο και πολύ-) συμφωνίες και πρακτικές μας ενδιαφέρουν πρωτίστως στο παρόν κείμενο. Τα κράτη θα μπορούσαν να ταξινομηθούν αρχικά σε τρεις ομάδες. Τα κράτη με *ενεργητική ή επιθετική διεθνοποίηση*, που συνήθως είναι τα μεγάλα αναπτυγμένα κράτη με μακρά εμπειρία σε αυτού του είδους την πρακτική, που ουσιαστικά είναι παράγοντας πολιτικής, οικονομικής και πολιτισμικής επιρροής⁵. Τα κράτη *παθητικής*

www.proeuro.gr/articles.php?artid=2034&lang=1&catid=1

⁴ Με προφανείς διαφοροποιήσεις ανάλογα το «εμείς».

⁵ Παρόλα αυτά η σύγχρονη διεθνοποίηση, ειδικά στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, δεν εδράζεται στη λογική και δεν διέπεται από σχέσεις που παραπέμπουν στην “συνεργασία” (cooperation) περασμένων δεκαετιών, βασισμένη στη δυνατή σχέση πρώην άποικου – πρώην αποικιοκρατουμένων περιοχών. Μεγάλες χώρες που δεν κατάλαβαν αυτήν την αλλαγή, όπως η Γαλλία, έχουν χάσει ήδη μεγάλο μέρος της διεθνούς τους επιρροής και συνεχίζουν να βλέπουν το ρόλο τους να περιορίζεται.

διεθνοποίησης αποτελούν την πολυπληθέστερη ομάδα, η οποία αποτελείται από τα κράτη-στόχο της προηγούμενης ομάδας κρατών. Το χαρακτηριστικό αυτών των κρατών είναι ότι ενώ συμμετέχουν στη διεθνοποίηση της εκπαίδευσης ουσιαστικά δεν μπορούν να καθορίσουν την πολιτική που τα αφορά. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν, εν δυνάμει, ωφέλειες και για αυτά. Όμως, ούτε τις πολιτικές ούτε τα βασικά κέρδη μπορούν να ελέγξουν. Τέλος, υπάρχει και μια τρίτη κατηγορία κρατών, που συχνά αποσιωπάται, και είναι εκείνη των *περιθωριοποιημένων κρατών*, δηλαδή κρατών που όχι μόνο δεν μπορούν να είναι ενεργητικοί δρώντες αλλά και δεν αποτελούν καν στόχο των διεθνοποιημένων πολιτικών. Σε αυτήν την κατηγορία τοποθετείται κυρίως ένα μεγάλο τμήμα της υπο-σαχάριας Αφρικής.

Αν έπρεπε να τοποθετήσει κανείς την Ελλάδα σε μια κατηγορία θα βρισκόταν στο εξής παράδοξο: Η Ελλάδα από το 1987 εντάσσεται στη χωρία των αναπτυσσόμενων κρατών. Απόρροια αυτού είναι μια σειρά από ευθύνες προς την διεθνή κοινότητα (χώρες υπό ανάπτυξη). Συνεπώς, η Ελλάδα θα έπρεπε να αναπτύσσει τη δική της πολιτική (και στην εκπαίδευση) στον παγκόσμιο χώρο. Σύμφωνα με τα διαθέσιμα στοιχεία⁶, η Ελλάδα παραχωρεί ελάχιστα χρήματα για την εκπαίδευση και η μόνη σταθερή δραστηριότητά της είναι η απονομή υποτροφιών σε υπηκόους υπό ανάπτυξη χωρών. Όμως, ακόμα κι αυτή η πρωτόλεια μορφή εκπαιδευτικής πολιτικής δεν φαίνεται να συνοδεύεται από μέτρα και θεσμούς που θα συνέδεαν συστηματικά και διαχρονικά τους υποτρόφους με το ελληνικό Κράτος.

Από την άλλη, πολύ πριν από την ένταξή της στη χωρία των αναπτυσσόμενων Κρατών, η Ελλάδα ανέπτυξε πολιτικές στήριξης, πρωτίστως αλλά όχι μόνο, της ελληνικής διασποράς ανά τον κόσμο, και ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό. Πολιτικές που συνεχίζονται και σήμερα. Μάλιστα, η έκταση του δικτύου των αποσπασμένων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο εξωτερικό εντυπωσιάζει. Στην τελευταία εγκύκλιο για το 2010-2011, περιλαμβάνονται 84 χώρες του πλανήτη σε έξι ηπείρους: Ευρώπη (35), Ασία (17), Αφρική (14), Αμερικές (14) και Ωκεανία (2). Μάλιστα το δίκτυο φαίνεται να διευρύνεται στο βαθμό που για του χρόνου έχουν προστεθεί πέντε νέες χώρες: Καμερούν, Ισημερινός, Κόστα Ρίκα, Κολομβία και Κούβα. Τέλος, δεν είναι γνωστό σε μας, αν υπάρχει διαδικασία αξιολόγησης της εν λόγω πολιτικής ούτε ποια είναι τα υπαρκτά ή προσδοκώμενα οφέλη για το ελληνικό κράτος σε συνδυασμό με το κόστος διατήρησης αυτού του τεράστιου παγκόσμιου δικτύου⁷.

Καταληκτικά, η Ελλάδα δεν ήταν ποτέ τυπικό δείγμα των χωρών στις οποίες ανήκε. Εκείνο που φαίνεται σήμερα είναι η αδυναμία ή η αδιαφορία για την προοπτική ανάπτυξης μιας δικής της ενεργητικής διεθνοποιημένης εκπαιδευτικής πολιτικής και των δυνατοτήτων που θα απέρρεαν από αυτήν.

3.2. Η συμμετοχή οργανισμών και φορέων στο υπερ-επικρατειακό γίγνεσθαι

Δεν είναι άλλωστε τυχαίο ότι τη δεκαετία του '90 η Γαλλία έχασε τη μάχη της επιρροής στο πλαίσιο της ΕΕ, ειδικά σε επίπεδο γλώσσας, χωρίς καν να χρειαστεί να δώσει μάχη, εξ αιτίας της αδυναμίας κατανόησης της νέας πραγματικότητας!

⁶ UNESCO, 2005, *Education pour tous. L'exigence de qualité*, Paris, p.191-193.

⁷ http://www.ypepth.gr/docs/prokhryksi_aposp_eksoterikou_2010_2011_091120.pdf.

Η συμμετοχή διαφόρων οργανισμών στο διεθνές γίνεσθαι είναι ένα διαφορετικό επίπεδο. Εδώ θα μας απασχολήσουν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί. Είναι προφανές ότι με εξαίρεση τον πανεπιστημιακό που διαθέτει βαθμίδες αυτονομίας, όσοι υπάγονται στο κράτος εξάρτιούνται άμεσα από αυτό. Υπάρχουν όμως και μη κρατικοί, κοινωνικοί φορείς οι οποίοι δρουν ανεξάρτητα στο ενδιάμεσο μεταξύ κρατικών και ιδιωτικών οργανισμών. Θα επικεντρωθούμε στο παρόν κείμενο στα ελληνικά σχολεία και τα πανεπιστήμια που διεθνοποιούνται μέσα από σειρά πρωτοβουλιών και προγραμμάτων. Θα χρησιμοποιήσουμε δύο παραδείγματα.

Πρώτον, τα ελληνικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετέχουν στο Comenius. Πράγματι μέσα σε μια διετία (2007-2008) 310 ελληνικά σχολεία συμμετείχαν σε συμπράξεις με άλλα ευρωπαϊκά σχολεία⁸. Η συμμετοχή αυτή είναι ουσιώδης γιατί σπάει τη βαθεία ριζωμένη θεώρηση, που διατρέχει διάφορους χώρους, της Ελλάδας ως ανάδελφης χώρας με έντονες τάσεις απομονωτισμού. Τα ελληνικά σχολεία μέσω της δυνατότητας συμμετοχής στο εν λόγω πρόγραμμα μπαίνουν στη διαδικασία της εμπέδωσης της Ελλάδας ως τμήματος ενός διευρυμένου κοινού χώρου, έχουν τη δυνατότητα να κάνουν συγκρίσεις και να γνωρίσουν άλλες πραγματικότητες, σπάζοντας ταμπού και προκαταλήψεις, αλλά ίσως και πάνω από όλα διαβρώνοντας στην πράξη έναν σκληρό εθνοκεντρισμό ποικίλων συγκροτήσεων. Το σημαντικότερο όμως είναι ότι μαθαίνουν να συνδιαλέγονται με τον «άλλο» ως ισότιμο, συνεργάτη, εταίρο. Ο «άλλος» δεν είναι απαραίτητα συνώνυμο του κινδύνου ή του εχθρού. Η απλή ανάγνωση της θεματολογίας το καταδεικνύει: Building Bridges in Our Multicultural Europe (4^ο Γενικό Λύκειο Θεσσαλονίκης), Cooperation in Europe for a sustainable future (Ειδικό Γυμνάσιο Ιλίου), Acceptance of foreignness (7^ο Γενικό Λύκειο Τρικάλων), Europe between nationalism and internationalism (1^ο Λύκειο Ηλιούπολης). Μπορεί όμως κανείς να βρει και θέματα απρόσμενα όπως: La Civilisation Turco-Musulmane : un ciment pour l'Europe (2^ο Γυμνάσιο Έδεσσας).

Δεύτερον, τα ελληνικά πανεπιστήμια που συμμετέχουν στα ευρωπαϊκά προγράμματα, με πιο γνωστό το Erasmus. Ξεκινώντας, ας παραδεχτούμε ότι δύο είναι τα χαρακτηριστικά του ιδρύματος που λέγεται «πανεπιστήμιο». Πρώτον, η συνέχεια έρευνας και διδασκαλίας. Δεύτερον, η διεθνοποίησή του. Τα δύο αυτά χαρακτηριστικά συνδέονται σε ένα όλον που γίνεται εφικτό μέσω της κινητικότητας της επιστημονικής κοινότητας. Υπάρχει όμως μια προϋπόθεση: η αναγνώριση ενός πανεπιστημίου από τους ομότεχνους του ως ομοταγούς μέσω παγιωμένων και αναγνωρισμένων θεσμικά διαδικασιών. Εδώ, ας προσθέσουμε και κάτι ακόμα. Τα πανεπιστήμια, διαφοροποιούμενα από τα σχολεία, έχουν βαθμούς αυτονομίας. Δεν είναι τυχαίο ότι στο πλαίσιο μιας ευρωπαϊκής πολιτικής υπάρχει η τάση διεύρυνσης αυτής της αυτονομίας. Οι λόγοι που ωθούν σε μια τέτοια πολιτική δεν θα μας απασχολήσουν εδώ. Έχει όμως ενδιαφέρον να δει κανείς ότι τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια που συμμετέχουν στο Erasmus εδώ και περίπου 10 χρόνια συνάπτουν με τις Κοινοτικές αρχές ιδιαίτερα συμβόλαια, τα γνωστά Erasmus Charter, χωρίς την ανάμειξη των κεντρικών κυβερνήσεων. Σε αυτά, δηλώνεται ότι τα πανεπιστήμια ακολουθούν συγκεκριμένες πολιτικές και δεσμεύονται για την

⁸ <http://www.iky.gr/IKY/portal/gr/default/CMSGRWindow?action=2&uri=/gr/socrates/results/com-res.html>.

υιοθέτηση καθορισμένων κανόνων λειτουργίας, πχ. την αμοιβαία αναγνώριση και ισοτίμηση προγραμμάτων σπουδών και μαθημάτων. Η υλοποίηση των δεσμεύσεων είναι ισχυρός παράγοντας υπευθυνότητας και εμπιστοσύνης στο βαθμό που η τελευταία κτίζεται και δεν υπάρχει εκτός κοινωνικών και εκπαιδευτικών πρακτικών. Συνεπώς, η συμμετοχή δεν προϋποθέτει μόνο αποδοχή και αναγνώριση αλλά και εμπιστοσύνη για να μπορέσει να υπάρξει.

3.3. Τα προσωπικά δίκτυα

Στην πραγματικότητα υπάρχουν δύο προσεγγίσεις. Μια top-down και μια bottom-up. Ως τώρα, λίγο-πολύ έγινε αναφορά στις πρώτες. Οι δεύτερες όμως είναι εκείνες που δείχνουν τη ζωτικότητα μιας κοινωνίας ή μιας (επιστημονικής) κοινότητας αλλά και το βαθμό δημοκρατικής λειτουργίας της. Η υλοποίησή τους όμως εμπεριέχει ένα ισχυρό διακύβευμα: τη θεσμική αναγνώριση! Με άλλα λόγια για να μπορέσει ένας ερευνητής να συμμετάσχει σε διεθνή δίκτυα θα πρέπει το ίδρυμά του να είναι αναγνωρισμένο ως ομοταγές.

Είναι εμφανές ότι αυτό το επίπεδο που αφορά τον κάθε ερευνητή ξεχωριστά είναι δύσκολα αποτυπώσιμο αλλά και εύπλαστο στο βαθμό που επαφές σταματούν και επαφές αρχίζουν σε καθημερινή συχνά βάση. Η κινητικότητα των μελών ΔΕΠ που διασφαλίζεται μέσω του προγράμματος Erasmus είναι ίσως η πιο διαφανής ατομική κινητικότητα⁹.

Ως ένα δείγμα της δυνατότητας που παρέχει η bottom-up προσέγγιση είναι και το ακόλουθο παράδειγμα: πρόσφατα μετά από πρωτοβουλία μελών ΔΕΠ του Πανεπιστημίου Πατρών, το πανεπιστήμιο υπέγραψε μια σύμβαση με άλλα τρία ευρωπαϊκά πανεπιστήμια για την ανάπτυξη κοινών διδακτορικών με συνεπίβλεψη στο χώρο των Επιστημών της Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την εν λόγω σύμβαση: *«Οι διδακτορικές σπουδές στοχεύουν εξ ορισμού στην παραγωγή νέας γνώσης, στοιχείο που υπερβαίνει τα στενά σύνορα μιας χώρας. Κατά συνέπεια, οι διδακτορικές σπουδές έχουν σύμφυτη την ιδέα της διεθνούς διάστασης, η οποία θα πρέπει να αναπτυχθεί (...) Η Σύμβαση στοχεύει στο να εκπαιδεύσει ερευνητές στο χώρο των Επιστημών της Εκπαίδευσης οι οποίοι να έχουν ανοικτούς στο χώρο ορίζοντες. Στόχος της δημιουργίας ενός τέτοιου δικτύου για την παραγωγή διδακτορικών με συνεπίβλεψη είναι να προσφέρει στους υποψήφιους διδάκτορες δεσμούς γνώσης και διαλόγου που διαπερνούν την ερευνητική κοινότητα των Επιστημών της Εκπαίδευσης. Η φιλοδοξία είναι να αυξήσει τις μεθοδολογικές, θεωρητικές, επιστημολογικές, πολιτικές, πρακτικές, δεοντολογικές, κτλ ικανότητες των υποψηφίων διδασκόντων. Τέλος, είναι σημαντικό να προωθηθεί η ανταλλαγή γνώσεων και πρακτικών και να στηριχθεί η δημιουργία διαύλων διαλόγου σε υπερ-εθνικό επίπεδο».*

Εκείνο που δεν λέει η συγκεκριμένη Σύμβαση είναι τα τρία προαπαιτούμενα που χρειάστηκε να ικανοποιηθούν για να μπορέσει να υπάρξει η Σύμβαση. Πρώτον, η bottom-up προσέγγιση της διαμόρφωσης της ιδρυματικής πολιτικής. Δεύτερον, η αναγνώριση του Πανεπιστημίου Πατρών ως ομότεχνου από τα υπόλοιπα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια με βάση προκαθορισμένους κοινούς ευρωπαϊκούς κανόνες τόσο θεσμικής αναγνώρισης όσο και αναγνώρισης επιπέδου σπουδών. Δεύτερον, η διασφάλιση της κινητικότητας

⁹ www.iky.gr

ερευνητών και υποψηφίων διδασκτόρων μέσω του προγράμματος Erasmus, το οποίο υποδηλώνει μια ευρύτερη συμμετοχή και αποδοχή.

4. Καταληκτικά

Είναι εμφανές ότι η θέση που υποστηρίζεται στο παρόν κείμενο είναι ότι η απομόνωση και η ελπίδα διατήρησης της εθνικής καθαρότητας (ή μη μόλυνσης) αντίκειται στη διαχρονική δυναμική της (δια)κίνησης ανθρώπων, ιδεών, αξιών και προϊόντων και ιστορικά δεν βρίσκει κανείς εύκολα πετυχημένα παραδείγματα απομονωμένων χωρών. Από εκεί και πέρα οι επιλογές και οι στρατηγικές (δηλαδή οι πολιτικές διαφόρων ειδών και μορφών) τόσο επίσημες όσο και ανεπίσημες (κράτους, ιδρυμάτων, κοινωνικών υποκειμένων) παίζουν τον πρωτεύοντα ρόλο στη διαμόρφωση αυτού που ονομάζουμε «διεθνή χώρο». Συνεπώς η απάντηση στο αρχικό ερώτημα του τίτλου δεν θα μπορούσε παρά να είναι: to be!