Η Ταυτότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και οι Ευρωπαϊκές Παιδαγωγικές Ταυτότητες

Σταύρος Μούτσιος

Περιληψη

Η αναζήτηση, διεκδίκηση και σταθεροποίηση μιας ταυτότητας μοιάζει να είναι σήμερα κρίσιμο θέμα για άτομα, κοινωνίες αλλά και κράτη. Οι τάσεις αυτές είναι παγκόσμιες και, βεβαίως, η Ευρωπαϊκή Ένωση δεν αποτελεί εξαίρεση. Κάθε άλλο μάλιστα. Η πολυεθνική και πολυπολιτισμική της συγκρότηση θέτει και την ίδια την Ε.Ε. σε διαδικασία αναζήτησης ταυτότητας, αφού η επιτυχής της διαμόρφωση θα επέτρεπε στην Ένωση να επιδιώξει ευχερέστερα τους μεγάλους της οικονομικούς και πολιτικούς στόχους.

Το άρθρο αυτό θα ισχυριστεί πως τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι κυρίως αυτά που καλούνται από τις πολιτικές της Ένωσης να επωμιστούν την υπό διαμόρφωση ταυτότητά της. Μέσα από την εκπαιδευτική της πολιτική, όπως θα υποστηρίξουμε, η Ε.Ε. επιχειρεί να διαμορφώσει νέες «παιδαγωγικές ταυτότητες». Κύριος σκοπός μας είναι να προτείνουμε μια τυπολογία «παιδαγωγικών ταυτοτήτων» που να περιγράφει τη διαπάλη μεταξύ των βασικών μεταρρυθμιστικών προθέσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των εδραιωμένων εκπαιδευτικών πολιτικών και παιδαγωγικών πρακτικών στα κράτη-μέλη της.

Εισαγωγή

> Η απόδοση προτεραιότητας στην ποιότητα
> της εκπαίδευσης και της κατάρτισης είναι ζωτικής
> σημασίας για την ανταγωνιστικότητα και τη διατήρηση
> του κοινωνικού μοντέλου [της Ε.Ε.]. Πραγματικά,
> από αυτό εξαρτάται η ίδια η ταυτότητα της Ευρώπης
> για την επόμενη χιλιετία (European Commission, 1995: 22).

Το πρώτο τεύχος της *Συγκριτικής και Διεθνούς Εκπαιδευτικής Επιθεώρησης* ξεκίνησε την παρουσία του στον ελληνικό ακαδημαϊκό χώρο προβληματιζόμενο για την παγκοσμιοποίηση και τις υπαρκτές ή ανύπαρκτες επιπτώσεις της στα εκπαιδευτικά συστήματα (βλ., π.χ., Καζαμίας, 2003, και Γκότοβος, 2003). Καθόλου τυχαίο. Θέλουμε δε θέλουμε έχουμε εισέλθει στην πλανητική εποχή και είμαστε πλέον αναγκασμένοι να βγάλουμε τους εθνοκεντρικούς φακούς μέσα από τους οποίους μάς έχουν συνηθίσει οι κοινωνικές επιστήμες να διαβάζουμε το αντικείμενο της μελέτης μας. Είναι βέβαια αλήθεια πως η αναλυτική αξία του όρου «παγκοσμιοποίηση» είναι περιορισμένη και πως η επικράτησή του στο καθημερινό πολιτικό λεξιλόγιο δυσχεραίνει τον ακριβή προσδιορισμό των φαινομένων στα οποία αναφέρεται. Από την άλλη, είναι επίσης αλήθεια πως, ως όρος-«ομπρέλα», η παγκοσμιοποίηση περιλαμβάνει πολύ πιο θεμελιώδεις αλλαγές από την κατάρρευση της διπολικής τάξης πραγμάτων και τη διόλου καινοφανή διασυνοριακή κίνηση κεφαλαίων[1]. Χωρίς να έχουμε πρόθεση να διατρέξουμε εδώ την τεράστια, πλέον, βιβλιογραφία πάνω στο θέμα[2], επισημαίνουμε απλώς ότι αντιλαμβανόμαστε την παγκοσμιοποίηση ως μια διαδικασία μετασχηματισμών στην οικονομία, στην τεχνολογία και στην κοινωνία οι οποίοι συντελούνται στον αναπτυγμένο καπιταλιστικό κόσμο κατά τις τελευταίες δεκαετίες του εικοστού αιώνα και εξαπλώνονται επιλεκτικά στον πλανήτη, επιφέροντας αλλού ευμάρεια και αλλού εξαθλίωση. Αυτοί οι μετασχηματισμοί αφορούν την οργάνωση των θεσμών, της παραγωγής και της κατανάλωσης, των σχέσεων εξουσίας και των εμπειριών των ανθρώπων –με άλλα λόγια, την ίδια τη δομή των κοινωνιών[3]– και, άρα, προκαλούν σημαντικές μεταβολές στην κατασκευή των συλλογικών και ατομικών ταυτοτήτων.

Ως γνωστόν, η ταυτότητα, ατομική ή συλλογική, προκύπτει από διαδικασίες κοινωνικής κατασκευής[4], στις οποίες καθοριστικό ρόλο έχουν οι θεσμοί, λ.χ., το έθνος-κράτος, η εκκλησία, η οικογένεια, η εργασία, η εκπαίδευση και σήμερα όλο και περισσότερο τα ΜΜΕ.

Λόγοι, τεχνικές πειθαρχίας, ιδεολογικοί μηχανισμοί, θεσμικές ρυθμίσεις, κοινωνικές συγκρούσεις, εμπειρίες, εικόνες και, πάνω από όλα, σχέσεις εξουσίας διαμορφώνουν και αναδιαμορφώνουν τις ταυτότητες των ατόμων. Για το σκοπό αυτόν άλλοτε αντλούνται υλικά από την ιστορία, άλλοτε από τη βιολογία, άλλοτε από τη θρησκεία, άλλοτε από τη συλλογική ή την ατομική μνήμη ή ακόμα και από τη φαντασία. Οι άνθρωποι έτσι εσωτερικεύουν αξίες, θέτουν σκοπούς και χαράσσουν όρια διάκρισης απέναντι στο διαφορετικό και νοηματοδοτούν τις καθημερινές πρακτικές και την κοινωνική τους δράση. Τα άτομα βέβαια διαθέτουν πολλές ταυτότητες. Το ποια όμως ή ποιες κυριαρχούν εξαρτάται από το ιστορικό πλαίσιο, το συγκεκριμένο χρόνο, το χώρο και το συγκείμενο των κοινωνικών σχέσεων και της δραστηριότητας στην οποία επιδίδεται το άτομο μέσα σε αυτό το συγκείμενο. Είτε πρόκειται λοιπόν για εθνικές, για ταξικές, για θρησκευτικές, για σεξουαλικές, για «φυλετικές» ή για «παιδαγωγικές», όλες οι ταυτότητες είναι κατασκευασμένες. Το ζήτημα είναι ποιες κυριαρχούν και, ακόμη περισσότερο, πώς κατασκευάζονται κάθε φορά. Αυτό, όμως, που θα μας απασχολήσει εδώ είναι ποιες μεταβολές επιφέρουν στις ταυτότητες οι παρατηρούμενοι σε διεθνές επίπεδο μετασχηματισμοί στην οικονομία, στην τεχνολογία και στην κοινωνία και πώς αυτές αντανακλώνται στην εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Στις σελίδες που ακολουθούν θα προσπαθήσουμε να σκιαγραφήσουμε αυτές τις μεταβολές. Ανασκοπώντας τη βιβλιογραφία και τα σχετικά εμπειρικά δεδομένα στην Ευρώπη και αλλού, θα υποστηρίξουμε ότι ενώ, από τη μια, οι διαδικασίες κατασκευής ταυτοτήτων γίνονται ποικιλόμορφες και εξατομικευμένες, από την άλλη, εμφανίζονται ισχυρές αντιδράσεις με σκοπό την ανακατασκευή των ταυτοτήτων με υλικά που αντλούνται από το παρελθόν. Στη συνέχεια θα διερευνήσουμε τους μηχανισμούς με τους οποίους προσπαθεί η Ευρωπαϊκή Ένωση να αντιμετωπίσει αυτές τις συγκρουσιακές αλλαγές στις ατομικές και στις συλλογικές ταυτότητες, ώστε να κατασκευάσει εντέλει τη δική της ταυτότητα. Θα υποστηρίξουμε, τελικά, πως αυτά που καλούνται από τις πολιτικές της Ένωσης να επωμιστούν την υπό διαμόρφωση ταυτότητά της είναι, κυρίως, τα εκπαιδευτικά συστήματα. Με βάση αυτή τη διαπίστωση θα προτείνουμε στο τέλος μια τυπολογία «παιδαγωγικών ταυτοτήτων», με σκοπό να περιγράψουμε τη διαπάλη μεταξύ των βασικών μεταρρυθμιστικών προθέσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των εδραιωμένων εκπαιδευτικών πολιτικών και παιδαγωγικών πρακτικών στα κράτη-μέλη της.

Αναδιάρθρωση του καπιταλισμού, παγκοσμιοποίηση και ταυτότητα

Η ελευθερία της κίνησης των κεφαλαίων σε πλανητικό επίπεδο, η έκρηξη των πληροφορικών και τηλεπικοινωνιακών τεχνολογιών, η εξάπλωση της εμβέλειας των ΜΜΕ, αλλά και η ισχυροποίηση του ρόλου των διεθνών θεσμών και οργανισμών έχουν δυο πολύ σημαντικές συνέπειες, που θα πρέπει να τις έχει κανείς υπόψη για να κατανοήσει καλύτερα τις σύγχρονες συνθήκες διαμόρφωσης ταυτοτήτων: την αποδυνάμωση της κυριαρχίας του έθνους-κράτους και την κρίση εμπιστοσύνης στους θεσμούς της φιλελεύθερης δημοκρατίας.

Ήδη από την κατάρρευση του διπολικού κόσμου, το 1990, δημιουργήθηκε ένα πολυμερές διεθνές περιβάλλον αλληλεξάρτησης το οποίο υπέσκαψε την παραδοσιακή κυριαρχία των εθνών-κρατών και τα κατέστησε στρατηγικούς παίκτες σε παγκόσμια δίκτυα διακυβέρνησης. Είναι αλήθεια πως αυτή η δομική τάση πολυμέρειας διαταράχτηκε από τη μονομερή στάση των ΗΠΑ, η οποία εκδηλώθηκε ήδη πριν την 11η Σεπτεμβρίου του 2001, αλλά εντάθηκε μετά από αυτήν, στο πλαίσιο της καταπολέμησης της διεθνούς τρομοκρατίας. Όσο όμως η επαναβεβαίωση της κυριαρχίας των ΗΠΑ δεν προκαλεί την πλήρη κατάρρευση του νέου παγκόσμιου συστήματος αλληλεξάρτησης, δε φαίνεται ότι τα κράτη θα σταματήσουν, με συναινέσεις ή συγκρούσεις, να μοιράζονται την κυριαρχία τους μέσα από πολύπλοκα, ασύμμετρα δίκτυα δύναμης και να συνδιαμορφώνουν πολιτικές, όπως μας δείχνουν αναλύσεις της σύγχρονης θεωρίας διεθνών σχέσεων (βλ., λ.χ., Finnemore, M., 1996, Keck, M.E. & Sikkink, K., 1999, και Castells, M. 2000). Άλλωστε, πλέον, τα περισσότερα κράτη της Ευρώπης, με τη συμμετοχή τους στην Ευρωπαϊκή Ένωση, τεκμηριώνουν αυτή την ιστορικά πρωτοφανή διαδικασία παραχώρησης κυριαρχικών δικαιωμάτων σε υπερεθνικά όργανα. Όπως τονίζει εμφατικά ο Castells: «πάρτε δυο χώρες που ξέρω καλά, τη Γαλλία και την Ισπανία: 80% της νομοθεσίας στη Γαλλία και στην Ισπανία πρέπει να πηγαίνει για έγκριση στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Με αυτήν την έννοια, δεν είναι κυρίαρχα κράτη» (2001: 121).

Παρόμοιες αναλύσεις καταδεικνύουν ότι η φιλελεύθερη δημοκρατία, όπως την οραματίστηκε ο Διαφωτισμός και όπως εφαρμόστηκε σε πολλά κράτη κατά το μεγαλύτερο μέρος του εικοστού αιώνα, έχει περιέλθει σε κρίση. Τόσο οι πιο παλιές όσο και οι πιο νέες δημοκρατίες (π.χ., της νότιας και της ανατολικής Ευρώπης) έχουν εξελιχθεί σε «μεντιοκρατίες», με την έννοια ότι τα ΜΜΕ έχουν γίνει ο προνομιακός χώρος διεκδίκησης και άσκησης της εξουσίας σε βαθμό που να μην είναι νοητή οποιαδήποτε σημαντική πολιτική δραστηριότητα που δεν περ-

νάει μέσα από αυτά (Bard & Soderqvist, 2002, Curran, & Gurevitch, 2001). Στην κυριαρχία της «μεντιοκρατικής» πολιτικής κουλτούρας συνδράμουν, βέβαια, και η άμβλυνση των ορίων διάκρισης μεταξύ Αριστεράς και Δεξιάς και ο συνωστισμός των μεγάλων κομμάτων στο «Κέντρο», καθώς η απουσία ουσιαστικών ιδεολογικών διαφορών καλύπτεται από την ανάδειξη των προσωπικών ιδιοτήτων των πολιτικών. Το κρίσιμο στοιχείο, ωστόσο, είναι η απώλεια εμπιστοσύνης των πολιτών προς τους θεσμούς της φιλελεύθερης δημοκρατίας (λ.χ., κυβερνήσεις, κόμματα και κοινοβούλιο), όπως προκύπτει από τις μεγάλες διεθνείς επισκοπήσεις[5]. Φαίνεται πως είτε εξαιτίας της γενικευμένης αγοραίας σχέσης μεταξύ ΜΜΕ, πολιτικών και επιχειρηματικών παραγόντων είτε εξαιτίας της εργαλειακής λογικής που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη πολιτική (Bard & Soderqvist, 2002), οι πολίτες αποσύρουν την εμπιστοσύνη τους προς τους εδραιωμένους θεσμούς της δημοκρατίας.

Με το κράτος, λοιπόν, να μοιράζεται την κυριαρχία του με άλλα κράτη, τη φιλελεύθερη δημοκρατία σε κρίση και με τα κεφάλαια, τα αγαθά, τις εικόνες και τις πληροφορίες να ρέουν ανεμπόδιστα, η ταυτότητα του πολίτη του έθνους-κράτους συσκοτίζεται ή αποδυναμώνεται και η έμφαση μετατοπίζεται σε άλλου τύπου ταυτότητες, ατομικές ή συλλογικές. Η τάση αυτή, όπως μας διδάσκει η πλούσια βιβλιογραφία πάνω στο θέμα[6], ενισχύεται από την εξασθένηση ή και κατάρρευση παραδοσιακών πολιτισμικών κωδίκων, ως πηγών άντλησης νοήματος από τα άτομα, και την αντικατάστασή τους από ποικίλες διαδικασίες κατασκευής ταυτότητας. Δεν υπάρχει εδώ πρόθεση να μεταφερθεί η σχετική συζήτηση. Μπορούμε όμως, εντελώς σχηματικά, να σκιαγραφήσουμε τρεις κυρίαρχες κατευθύνσεις στις οποίες φαίνεται να εντάσσονται οι σύγχρονες διαδικασίες διαμόρφωσης ταυτοτήτων.

Η πρώτη κατεύθυνση αφορά τον πολλαπλασιασμό, εδώ και τρεις με τέσσερις δεκαετίες σε αρκετές χώρες της Δύσης, των λεγόμενων, στην ορολογία των κοινωνικών κινημάτων, «πολιτικών ταυτότητας» ή «πολιτικών της διαφοράς» (βλ. Calhoun, 1994). Τα κινήματα αυτά είχαν ως βασική τους επιδίωξη την προβολή των δομικών μορφών καταπίεσης και περιθωριοποίησης που υφίστανται πολλές κοινωνικές ομάδες. Γυναίκες, ομοφυλόφιλοι, «φυλετικές» μειονότητες, θρησκευτικές, εθνοτικές και γλωσσικές ομάδες διεκδίκησαν και πολύ συχνά πέτυχαν τη λήψη πολιτικών μέτρων που δεν περιλαμβάνονταν στην ατζέντα των παραδοσιακών κινημάτων. Η έμφαση στις διεκδικήσεις τους αφορούσε και αφορά περισσότερο την αναγνώριση της ιδιαίτερης ταυτότητάς

τους, παρά τα γενικά δικαιώματα που απορρέουν από την ιδιότητα του πολίτη (βλ., λ.χ., Isin & Wood, 1999).

Ιδιαίτερη απήχηση είχαν τα κινήματα του φεμινισμού και της σεξουαλικής αυτο-έκφρασης καθώς οι στόχοι τους συνδέονται με μια θεμελιώδη αλλαγή: την αλλαγή στις οικογενειακές δομές που προκλήθηκε από τη μαζική είσοδο των γυναικών στην αγορά εργασίας και την αναβάθμιση της οικονομικής τους θέσης και, άρα, της διαπραγματευτικής τους ισχύος απέναντι στους άνδρες. Πράγματι, η αύξηση των διαζυγίων, οι εναλλακτικές μορφές συμβίωσης των ζευγαριών και οι γεννήσεις παιδιών εκτός γάμου στις δυτικές κοινωνίες είναι ορισμένοι από τους βασικούς δείκτες που μαρτυρούν ότι μαζί με τη θέση της γυναίκας μεταβάλλεται και η ίδια η δομή της οικογένειας, αλλά και της κοινωνίας (Carnoy, 2000). Μπορεί οι τάσεις αυτές να εμφανίζονται με μεγάλη ανομοιομορφία από χώρα σε χώρα, είναι, όμως, πλέον σαφές ότι οι σύγχρονες κοινωνίες βιώνουν την κοινωνικοοικονομική αναβάθμιση των γυναικών και τις συνέπειες της σεξουαλικής απελευθέρωσης ως κρίσιμες ταυτοτικές μεταβολές.

Η δεύτερη κατεύθυνση την οποία φαίνεται να παίρνουν οι σύγχρονες διαδικασίες κατασκευής ταυτοτήτων χαρακτηρίζεται από εξατομίκευση, καθώς οι άνθρωποι σήμερα κατακλύζονται κυριολεκτικά από το τεράστιο πλήθος των πολιτισμικών και συμβολικών πιθανοτήτων που παρέχει η μαζική κουλτούρα. Η μαζική κουλτούρα θέτει τα άτομα διαρκώς σε διαδικασίες αναζήτησης ταυτότητας μέσα από ποικίλες ατομικές επιλογές στην κατανάλωση προϊόντων, εικόνων και εφήμερων εμπειριών (Davis, 2000). Η ευελιξία, η ρευστότητα, η ασυνέχεια, η ασυνέπεια και ο καταναλωτικός ναρκισσισμός χαρακτηρίζουν εν πολλοίς τη διαμόρφωση ταυτοτήτων στις σύγχρονες κοινωνίες, όπου «μάζες ανθρώπων ασχολούνται με τις μεμονωμένες βιογραφίες τους και με τα ιδιαίτερα πάθη τους όσο ποτέ άλλοτε» (Σένετ, 1999: 17). Τα χαρακτηριστικά αυτά προκύπτουν και από την καθημερινή αλληλεπίδραση των ανθρώπων με το οπτικοακουστικό περιβάλλον των ΜΜΕ, τα οποία αποτελούν πλέον δομικά στοιχεία των σύγχρονων κοινωνιών, αφού συνιστούν πηγές άντλησης πολιτισμικών κωδίκων και, άρα, μέσα διαμόρφωσης τρόπου ζωής και ταυτότητας (βλ. Curran, & Gurevitch, 2001). Η ικανότητα ανακατασκευής της ταυτότητας των ατόμων μέσα από την πολλαπλότητα αυτών των πηγών, αλλά και διαχείρισης της ψυχολογικής πίεσης που προκύπτει από μια τέτοια προσπάθεια, φαίνεται να έχει αποφασιστική σημασία στις σημερινές κοινωνίες (βλ. και Μούτσιος, 2003β). Πιθανή αποτυχία στον ανακαθορισμό της ταυτότη-

τας υπό τις συνθήκες του έντονου πολιτισμικού πλουραλισμού μπορεί να θέτει τα άτομα σε πεδία διαπροσωπικών και κοινωνικών συγκρούσεων, αλλά και σε διαδικασίες αναδίπλωσης στις πολιτισμικές «σταθερές», πραγματικές ή φανταστικές, του παρελθόντος. Με άλλα λόγια, όταν ο κόσμος γίνεται πολύ μεγάλος και πολύ πολύπλοκος για να τον κατανοήσει και να τον αντιμετωπίσει κανείς, είναι πιθανό να προσπαθεί να τον διατηρήσει στο παλιό του «μέγεθος» και στην προηγούμενή του «τάξη».

Και αυτό φαίνεται να συμβαίνει συνιστώντας μια τρίτη ισχυρή κατεύθυνση στη διαμόρφωση ταυτοτήτων: την αναδίπλωση στις παραδοσιακές εθνικές, πολιτισμικές και θρησκευτικές ταυτότητες.

Η εμφάνιση, διόγκωση και εξάπλωση του θρησκευτικού φονταμενταλισμού είναι χαρακτηριστική. Εδώ και τουλάχιστον δύο δεκαετίες οι μουσουλμάνοι σε πολλές χώρες[7] καλούνται σε *τζιχάντ* (αγώνα στο όνομα του Ισλάμ) προκειμένου να πολεμήσουν τη *τζαχιλίγια* (τη θρησκευτική άγνοια) και με σκοπό να επεκτείνουν την *ούμα* (την κοινότητα των πιστών). Είτε εξαιτίας της οικονομικής ανέχειας που επέφερε η αποτυχία του μετα-αποικιακού εκσυγχρονισμού είτε λόγω των διεφθαρμένων κυβερνήσεων και της εξάρτησής τους από τη Δύση, τα ισλαμικά κινήματα πέτυχαν σε μεγάλο βαθμό να ανακατασκευάσουν την ισλαμική ταυτότητα και να την καταστήσουν πολιτικό όραμα με μεγάλη απήχηση κυρίως στα φτωχά λαϊκά στρώματα, αλλά και μεταξύ αυτών που ήθελαν να εκφράσουν την απογοήτευσή τους για την οικονομική υπανάπτυξη και την αντίδρασή τους στις στερεοτυπικές αντιλήψεις της δυτικής «οριενταλιστικής» ιδεολογίας κατά των μουσουλμάνων (Said, 1996)[8]. Και, βέβαια, ο πολιτικός ισλαμικός φονταμενταλισμός έχει αποκτήσει παγκόσμια εμβέλεια μέσα από τις επιθέσεις των τρομοκρατικών δικτύων, οι οποίες αποβλέπουν στην τιμωρία και εκδίωξη των απίστων από την ιερή γη και στην αποκάθαρση της ισλαμικής ταυτότητας από το δυτικό εκσυγχρονισμό, την ταπείνωση και την ηθική διαφθορά[9].

Στις ΗΠΑ, χώρα προέλευσης μάλιστα του όρου «φονταμενταλισμός», το θρησκευτικό συναίσθημα γνωρίζει, επίσης, σημαντική αναβίωση εδώ και δύο δεκαετίες. Βαπτιστές, Πρεσβυτεριανοί, Ευαγγελιστές και κυρίως οι δημοφιλείς τηλε-Ευαγγελιστές μαζί με οργανώσεις όπως η λεγόμενη Moral Majority (Ηθική Πλειοψηφία) έχουν εντείνει τις εκστρατείες τους κατά των αμβλώσεων, των ομοφυλόφιλων, των φεμινιστριών, των μεταναστών και της παγκοσμιοποίησης. Ο αμερικανικός χριστιανικός φονταμενταλισμός άλλοτε με την πρόκληση ηθικού πανι-

κού, άλλοτε με θεωρίες συνωμοσίας, άλλοτε με εσχατολογικές εμμονές και συχνά με ρατσιστικές επιθέσεις επιχειρεί να αντισταθεί στη εκποίκιλση των συλλογικών και ατομικών ταυτοτήτων και να ανακατασκευάσει με υλικά του παρελθόντος τις συλλογικές και ατομικές ταυτότητες – λ.χ., την παραδοσιακή δομή της οικογένειας, τη σταθερή λατρευτική σχέση με το Θεό και την ανεμπόδιστη οικονομική δραστηριότητα[10].

Στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης ο χριστιανικός φονταμενταλισμός δε γνώρισε έξαρση αντίστοιχη με αυτήν των ΗΠΑ, όμως, δεν είναι, βέβαια, άγνωστος. Τα κηρύγματα του Βατικανού για τις εκτρώσεις, αλλά και πολύ περισσότερο η εθνικοθρησκευτική διένεξη μεταξύ καθολικών και προτεσταντών στη Βόρεια Ιρλανδία, είναι γνωστές περιπτώσεις. Γνωστότερη όμως γίνεται πλέον η περίπτωση της Ορθόδοξης ελλαδικής Εκκλησίας. Τόσο με τις μαζικές διαδηλώσεις και το δημοψήφισμα για την αναγραφή του θρησκεύματος στις ταυτότητες όσο και με τη διαρκή παρουσία της στη δημόσια σφαίρα μέσω των ΜΜΕ, η ηγεσία της ελλαδικής εκκλησίας ανέλαβε να υπερασπίσει την εθνική, θρησκευτική και πολιτισμική ταυτότητα των Ελλήνων απέναντι στις αφομοιωτικές επιδράσεις την Ευρωπαϊκής Ένωσης και της παγκοσμιοποίησης:

> …τώρα που οι εθνικές ταυτότητες είναι μοιραίο και αναμενόμενο να καταρρεύσουν πρέπει να δούμε τι θα κάνουμε, ώστε ο ελληνισμός να μην τις ακολουθήσει στην εξαφάνιση. Σήμερα ο ελληνισμός κινδυνεύει να απορροφηθεί μέσα στην ευρωπαϊκή χοάνη. […] Και η σωτηρία του ελληνισμού μπορεί να είναι έργο μόνο της εκκλησίας. Και δεν έχει μόνο πνευματικότητα σεβαστή σε όλους τους λαούς η εκκλησία, έχει και τη βούληση να σώσει το νέον ελληνισμό. Μόνο η εκκλησία είναι σε θέση να δώσει στον Έλληνα τη νέα ταυτότητά του… (κ. Χριστόδουλος, 19/1/1997).

Όπως επισημαίνει ένας μελετητής (Stavrakakis, 2002), σε μια εξαιρετική ανάλυση λόγου των αρχιεπισκοπικών κηρυγμάτων, η σύγχρονη διεκδίκηση ηγετικού ρόλου από την εκκλησία σε θέματα ταυτότητας των Ελλήνων διαφέρει από την παραδοσιακή της ταύτιση με τον ελληνικό εθνικισμό. Για πρώτη φορά ο εκκλησιαστικός λόγος διατυπώνεται σε αντιπαράθεση με αυτόν του επίσημου κράτους. Το κράτος, παραδομένο στον ευρωπαϊκό κοσμοπολιτισμό του, παύει, πλέον, να

εκπροσωπεί το λαό, ενώ η εκκλησία μιλάει εκ μέρους του λαού και εκφράζει την αληθινή ταυτότητά του. Τα αποτελέσματα της πρόσφατης, και πολυσυζητημένης, επισκόπησης του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ, 2003) θα πρέπει, ίσως, να αναλυθούν και σε σχέση με την απήχηση αυτού του λόγου.

Δεν είναι όμως μόνο ο θρησκευτικός φονταμενταλισμός που αναπτύσσεται σε αντιπαλότητα με το κράτος, αλλά, συχνά, και ο σύγχρονος εθνικισμός. Η δεκαετία του 1990 γνώρισε την έξαρση εθνικιστικών κινήσεων που είχαν ως σκοπό είτε τη δημιουργία νέου έθνους-κράτους είτε την αναγνώριση της εθνικής ιδιαιτερότητας μέσα στα όρια του ίδιου κράτους. Η διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης και η αιματηρή αποδιάρθρωση της Γιουγκοσλαβίας ήταν τα πιο χαρακτηριστικά γεγονότα, τα οποία γέννησαν νέα έθνη-κράτη και νέες εστίες εθνικισμού. Χαρακτηριστικές όμως είναι και περιπτώσεις έξαρσης του εθνικισμού, άλλοτε πολιτιστικού, συχνά, όμως, και πολιτικού, εντός των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης: στην Ελλάδα με το «Μακεδονικό», στην Ιταλία με τη «Λέγκα του Βορρά», στο Βέλγιο μεταξύ των Φλαμανδών και των Βαλλόνων, στη Σκοτία, στην Καταλονία, στη Χώρα των Βάσκων, και πιο πρόσφατα στην Κορσική. Στις περισσότερες περιπτώσεις, η αναβίωση των εθνικισμών δε συνοδεύεται από τη διεκδίκηση κρατικής οντότητας (όπως συμβαίνει πρόσφατα με τη Χώρα των Βάσκων), αλλά αφορά κυρίως την αναγνώριση της εθνικής, εθνοτικής και πολιτισμικής ταυτότητας στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής Ευρωπαϊκής Ένωσης. Άλλοτε «έθνη χωρίς κράτος» αποζητούν την αναγνώριση της ταυτότητάς τους από την Ε.Ε. και άλλοτε νέα έθνη-κράτη (λ.χ., της Ανατολικής Ευρώπης) προσπαθούν να την υπογραμμίσουν προκαλώντας δυσλειτουργίες στη χάραξη κοινής εξωτερικής πολιτικής[11].

Η αναδίπλωση σε παραδοσιακές συλλογικές ταυτότητες παρατηρείται ακόμα και σε χώρες στις οποίες δεν έχουν εκδηλωθεί εθνικιστικά κινήματα. Συχνότερα εκφράζεται με την αύξηση της επιρροής των ακροδεξιών κομμάτων, όπως συμβαίνει στη Γαλλία, στην Αυστρία ακόμα και στην Ολλανδία. Αυτή η επιρροή δεν είναι άσχετη με τα φαινόμενα «ισλαμοφοβίας», «ιουδαιοφοβίας» και γενικά ρατσισμού που σημειώνονται σε πολλές χώρες, σύμφωνα με το «Ευρωπαϊκό Παρατηρητήριο για το Ρατσισμό και τη Ξενοφοβία» (EUMC, 2002). Τη στιγμή που η Ευρωπαϊκή Ένωση διαπιστώνει την ανάγκη για ξένο εργατικό δυναμικό, περισσότεροι από τους μισούς πολίτες της δηλώνουν πως οι μετανάστες είναι υπεύθυνοι για την απώλεια θέσεων εργασίας και την αύξηση της εγκληματικότητας (*όπ.π.*). Κατά την ιστορική στιγμή,

δηλαδή, που η Ευρωπαϊκή Ένωση γίνεται πιο μεγάλη, πιο ολοκληρωμένη, πιο πολυπολιτισμική, οι λαοί της, αν κρίνουμε από τις ποικίλες εκδηλώσεις εθνικισμού, φονταμενταλισμού, προκατάληψης και πολιτικού εξτρεμισμού, φαίνεται να βιώνουν ένα είδος σχιζοφρένειας μεταξύ της εθνικής και πολιτισμικής τους αυτοαντίληψης και της νέας δημογραφικής πραγματικότητας.

Διεκδίκηση της διαφορετικότητας, ατομικισμός, αλλά και αναδίπλωση σε παραδοσιακές ταυτότητες είναι, λοιπόν, οι κύριες τάσεις στη διαμόρφωση ταυτοτήτων που επιφέρουν η παγκοσμιοποίηση του καπιταλισμού, η επέκταση της εμβέλειας των ηλεκτρονικών μέσων, η αποδυνάμωση της κυριαρχίας του έθνους-κράτους και η μείωση της εμπιστοσύνης στους δημοκρατικούς θεσμούς του. Με αυτές τις τάσεις και υπό αυτές τις συνθήκες, πόσο μπορεί και πώς επιχειρεί η Ευρωπαϊκή Ένωση να οικοδομήσει μια βάση κοινωνικής και πολιτισμικής αλληλεγγύης, με άλλα λόγια να διαμορφώσει την ίδια της την ταυτότητα;

Ταυτότητα και εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Μια ματιά στην ιστορία αυτού του υπερεθνικού οργανισμού που σήμερα ονομάζουμε Ευρωπαϊκή Ένωση δείχνει ότι η εξέλιξή του είχε σχεδόν πάντοτε να κάνει με την αντιμετώπιση αρνητικών προοπτικών (Calhoun, 2003). Το 1951 η Δυτική Γερμανία, η Γαλλία, η Ιταλία, η Ολλανδία, το Βέλγιο και το Λουξεμβούργο συνέστησαν την «Ευρωπαϊκή Κοινότητα Άνθρακα και Χάλυβα», για τον αμοιβαίο έλεγχο των δύο αυτών υλικών (όπως και, λίγο αργότερα, της πυρηνικής ενέργειας, με τη δημιουργία της Euratom), ο οποίος είχε κρίσιμη σημασία για την αποφυγή ενός νέου πολέμου. Η «Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα», στην οποία μετεξελίχθηκε με τη συνθήκη της Ρώμης το 1957, προκειμένου να διευκολύνει το εμπόριο και τις επενδύσεις μεταξύ των έξι μελών της, άρχισε σιγά σιγά να επεκτείνεται, οικοδομώντας οράματα διακριτής παρουσίας στο παγκόσμιο σύστημα, που όμως η διπολική του δομή (και η μονίμως «σκεπτικιστική» Βρετανία) δεν άφηναν να ευοδωθούν. Στη δεκαετία του 1980, η ΕΟΚ «των Δώδεκα» είχε να αντιμετωπίσει μια νέα απειλή, αυτή τη φορά οικονομική: την αμερικάνικη και την ιαπωνική τεχνολογική ηγεμονία. Με την Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη του 1987 τέθηκε ο στόχος της πλήρους ενοποίησης της αγοράς μέχρι το 1992 και δινόταν έμφαση στην τεχνολογική ανάπτυξη, ενώ

παράλληλα η μετονομασθείσα «Ευρωπαϊκή Κοινότητα» ισχυροποιούσε τα πολιτικά της όργανα με νέες αρμοδιότητες. Η διπλή αυτή κατεύθυνση εντάθηκε αμέσως μετά την κατάρρευση του κομουνιστικού μπλοκ και την επανένωση των δύο Γερμανιών προκειμένου να κατευναστούν οι ανησυχίες που θα προκαλούσε η επανεμφάνιση της ενιαίας και οικονομικά ισχυρής Γερμανίας. Οι γερμανικοί όροι για επέκταση της Κοινότητας προς τα βόρεια και τα ανατολικά μπήκαν σε εφαρμογή, όπως και οι απαιτήσεις για αυστηρή οικονομική πειθαρχία οι οποίες ενσωματώθηκαν στη Συνθήκη του Μάαστριχ το 1992 και αργότερα στο περιώνυμο «Σύμφωνο Σταθερότητας».[12] Με τις συνθήκες αυτές και με το νέο της όνομα η «Ευρωπαϊκή Ένωση» δεν αντιμετώπιζε απλώς τις συνέπειες της μεταδιπολικής εποχής, αλλά μια πολύ ισχυρότερη πρόκληση: την παγκοσμιοποίηση. Με την εξάπλωση του καπιταλισμού πλέον σε όλο σχεδόν τον κόσμο, τη διεξαγωγή άμεσων συναλλαγών και την αυξανόμενη σημασία της πληροφορίας και της γνώσης ως πηγών παραγωγικότητας, η Ε.Ε. αποφάσισε αφενός να αντιμετωπίσει την παγκοσμιοποίηση και αφετέρου να την εκφράσει. Να την αντιμετωπίσει πειθαρχώντας τις εθνικές οικονομίες, ενθαρρύνοντας την τεχνολογική και, ειδικά, την πληροφορική της ανάπτυξη και διασπώντας τη διαρχία του δολαρίου/γιεν με την εισαγωγή του ευρώ. Και να την εκφράσει με την παραχώρηση από πλευράς των κρατών-μελών της όλο και περισσότερης εθνικής κυριαρχίας στα υπερεθνικά της όργανα, αναπτύσσοντας πολιτικές σε ένα ευρύτατο φάσμα τομέων και θεμάτων.

Άλλοτε, λοιπόν, χρησιμοποιώντας οικονομικά μέσα για να εξυπηρετήσει πολιτικούς στόχους και άλλοτε ενισχύοντας πολιτικά όργανα για να προωθήσει οικονομικές επιδιώξεις, η Ευρωπαϊκή Ένωση κατόρθωσε να εξελιχθεί σε μια ισχυρή και διακριτή πολυεθνική οντότητα με δική της οικονομία και δικές της πολιτικές δομές. Η Ε.Ε. δεν αποτελεί απλώς έναν οικονομικό συνασπισμό ούτε μια γραφειοκρατία διεθνούς οργανισμού, αλλά ούτε και μια απλή διακρατική ένωση. Συνιστά ένα δικτυακό υπερεθνικό υπερ-κράτος στο οποίο αλληλεπιδρούν με συγκρούσεις και συναινέσεις κυβερνήσεις, υπερεθνικοί θεσμοί, τοπικές αρχές, γραφειοκρατίες και ομάδες πίεσης προκειμένου να διαμορφώσουν πολιτικές (Wright, 1996, Castells, 2000, Richardson, 2001). Ποια είναι όμως η ταυτότητα αυτού του υπερ-κράτους;

Είναι διαδεδομένος και εν πολλοίς βάσιμος ο ισχυρισμός ότι η Ε.Ε. δεν κατάφερε να εγχαράξει μια ταυτότητα στους πολίτες της, ώστε αυτοί να αισθάνονται αλληλέγγυοι στις μεγάλες επιδιώξεις της Ένω-

σης. Όπως επισημαίνει ένας μελετητής (Prentoulis, 2001), αυτό οφείλεται στη γλωσσική ποικιλία, στις μεγάλες περιφερειακές ανισότητες, στις βαθιές πολιτισμικές διαφορές, στις γραφειοκρατικές μορφές λήψης αποφάσεων και στην καχυποψία απέναντι στην «ευρωπαϊκότητα». Επισημαίνει, επίσης, ότι η Ε.Ε. δεν μπορεί να κατασκευάσει ένα μύθο αντίστοιχο των εθνικών προκειμένου να διαμορφωθεί μια ευρωπαϊκή ταυτότητα και να κινητοποιήσει τους πολίτες της. Κατ' ανάλογο τρόπο, ένας άλλος μελετητής (Paasi, 2001) τονίζει ότι η Ε.Ε. γίνεται αντιληπτή ως ένα συλλογικό φάρμακο για τα ευρωπαϊκά εθνικά κράτη ώστε αυτά να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις συνθήκες του παγκόσμιου καπιταλισμού, αλλά ο καπιταλισμός δεν μπορεί να δημιουργήσει ένα αίσθημα του ανήκειν ικανό να ανταγωνιστεί την αφοσίωση των πολιτών προς τα κράτη τους. Ο Calhoun (2003) εντοπίζει το έλλειμμα νομιμοποίησης της Ε.Ε. στη συνείδηση των πολιτών της στη σχετική αδιαφάνεια των διαδικασιών λήψης αποφάσεων, καθώς και στο ότι από την ολοκλήρωση της Ε.Ε. ωφελούνται κυρίως οι κοσμοπολίτικες επαγγελματικές ελίτ (επιχειρηματίες, ακαδημαϊκοί, νομικοί, οικονομολόγοι, κτλ.) και όχι η μεγάλη πλειοψηφία των εργαζομένων, που παραμένει ριζωμένη στα εθνικά της εδάφη. Ωστόσο, ο ίδιος συγγραφέας διακρίνει πρακτικές της Ε.Ε. που χρησιμοποιήθηκαν κατά το παρελθόν από τα έθνη-κράτη προκειμένου να δημιουργήσουν εθνική ενότητα, π.χ., παραγωγή χαρτών, επισκοπήσεων και στατιστικών, πολιτισμικών εκδηλώσεων. Θα μπορούσαμε να προσθέσουμε τη σημαία, τον ύμνο και, ακόμη περισσότερο, την ιδιότητα της ιθαγένειας, που εισήχθηκαν από τη διάσκεψη κορυφής το Δεκέμβριο του 2003.

Η οικοδόμηση μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας όμως δεν μπορεί να αρκεστεί σε συμβολικούς προσδιορισμούς χωρίς ισχυρό αξιακό περιεχόμενο, αποδεκτό από τους περισσότερους πολίτες της Ε.Ε., με βάση το οποίο να αισθάνονται ότι ανήκουν σε έναν ιδιαίτερο πολιτισμό και σε ένα διακριτό θεσμικό σύστημα. Και στο θέμα αυτό οι δυσχέρειες φαίνεται να είναι σοβαρές. Η Ε.Ε. αδυνατεί να χρησιμοποιήσει τα υλικά που χρησιμοποιούσαν τα εθνικά κράτη προκειμένου να διαμορφώσουν αυτήν την ξεχωριστή ταυτότητα. Ο πολυεθνικός της χαρακτήρας δεν της επιτρέπει εξ ορισμού να χρησιμοποιήσει την εθνική ταυτότητα, ιδιαίτερα σε μια εποχή που, όπως υποστηρίχτηκε πιο πάνω, πολλά έθνη διεκδικούν αναγνώριση τόσο απέναντι στο κράτος τους όσο και απέναντι στην Ε.Ε. Αποκλείεται εξ ορισμού και η γλώσσα, μια από τις σημαντικότερες πηγές πολιτισμικής ταυτότητας. Η χρήση της αγγλικής δε θα μπορούσε να παίξει αυτόν το ρόλο, καθώς η κυριαρχία της

είναι παγκόσμια και δεν αποτελεί ευρωπαϊκή ιδιαιτερότητα. Και παρά το γεγονός ότι τα δώδεκα (όχι δεκαπέντε, ούτε εικοσιπέντε) αστέρια της σημαίας της Ε.Ε. είναι εμπνευσμένα από την *Αποκάλυψη* του Ιωάννη, όπως σημειώνει οξυδερκής παρατηρητής (Τζαμαλίκος, 2003), για να υποδηλώσουν την κυριαρχία της χριστιανικής θρησκείας, ο χριστιανισμός δεν μπορεί να αποτελέσει πηγή κατασκευής ταυτότητας, καθώς υπάρχει σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες σαφής διαχωρισμός μεταξύ εκκλησίας και κράτους, αλλά και καθώς η Ε.Ε. περιλαμβάνει ήδη στους κόλπους της (και θα περιλάβει και στο μέλλον) μη χριστιανικούς πληθυσμούς[13].

Πώς όμως μπορεί να δημιουργηθεί μια βάση αλληλεγγύης μεταξύ των ευρωπαϊκών λαών ώστε να υποστηριχθούν οι μεγάλοι εργαλειακοί στόχοι της Ένωσης; Με άλλα λόγια, πώς αντιμετωπίζονται οι «προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης» (λ.χ., να γίνει η Ε.Ε. η ισχυρότερη οικονομία της γνώσης στον κόσμο) ταυτόχρονα με τις αντιδράσεις εναντίον του πολυεθνικού και πολυπολιτισμικού χαρακτήρα της; Και με ποιους μηχανισμούς; Η απάντηση από την ίδια την Ε.Ε.:

> Το να γίνει η Ε.Ε. η ηγέτιδα οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο με την κρίσιμη συμβολή της εκπαίδευσης και της κατάρτισης ως παραγόντων οικονομικής μεγέθυνσης, καινοτομίας, βιώσιμης απασχολησιμότητας και κοινωνικής συνοχής. […] Η εκπαίδευση και η κατάρτιση δεν είναι μόνο μέσο για την απασχολησιμότητα, αλλά […] διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην οικοδόμηση της κοινωνικής συνοχής, με την πρόληψη των διακρίσεων, του αποκλεισμού, του ρατσισμού και της ξενοφοβίας, και, επομένως, στην προαγωγή της ανεκτικότητας και του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, που αποτελούν θεμελιώδεις αξίες των ευρωπαϊκών κοινωνιών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002: 9).

Εργαλειακότητα και ταυτότητα συνεπώς, τα δυο κρίσιμα σχέδια της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τίθενται υπό την ευθύνη των εκπαιδευτικών συστημάτων – η χρήση των οποίων για αυτούς τους σκοπούς δεν είναι, βέβαια, ιστορικά καινοφανής. Το έθνος-κράτος από τη γένεσή του χρησιμοποίησε την εκπαίδευση ως βασικό μηχανισμό οικονομικής ανάπτυξης και διαμόρφωσης (εθνικών, γλωσσικών, θρησκευτικών και πολιτισμικών) ταυτοτήτων (Green, 1990). Σήμερα, μάλιστα, και παρά τους

περί αντιθέτου μεταμοντέρνους ισχυρισμούς (Usher & Edwards, 1994), το κράτος δεν παραιτείται από τον έλεγχο της εκπαίδευσης. Ο Bernstein, αναφερόμενος χαρακτηριστικά στη Βρετανία, κάνει λόγο για τη δημιουργία μιας «πλήρως παιδαγωγικοποιημένης κοινωνίας» όπου ο ρυθμιστικός ρόλος της εκπαίδευσης έχει πάρει τις διαστάσεις που είχε η θρησκεία το Μεσαίωνα (Bernstein, 2001). Ενώ, όπως επισημαίνει, το κράτος ως συμμέτοχος στην οικονομική παγκοσμιοποίηση αποδυναμώνεται, το κράτος ως ρυθμιστής της εκπαίδευσης ισχυροποιείται. Αυτό που είναι όμως ακόμη πιο αξιοσημείωτο ιστορικά στην Ευρώπη είναι ότι η ισχυροποίηση του ρυθμιστικού ρόλου της εκπαίδευσης προέρχεται από ένα τεράστιο πολυεθνικό υπερ-κράτος. Η Ε.Ε. έχει αυξήσει, ως γνωστόν, θεαματικά, εδώ και μια δεκαετία, την παραγωγή εκπαιδευτικής πολιτικής, με διακηρυκτικά κείμενα, στοχοθετήσεις, δείκτες, συγκριτικές αξιολογήσεις, προγράμματα, δημιουργία «ευρωπαϊκών χώρων» κτλ. Αυτό δε σημαίνει ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα «συγκλίνουν» σε ένα «ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό σύστημα», όπως αρέσκεται να το ονομάζει η επίσημη ρητορική (βλ., π.χ., CRE, 1999). Ούτε ότι τα κράτη-μέλη καθοδηγούνται όλα από την εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. Ο δικτυακός, και όχι συγκεντρωτικός, τρόπος λειτουργίας της Ε.Ε. επιτρέπει τόσο τη διατήρηση των ιστορικά διαμορφωμένων εθνικών ιδιαιτεροτήτων όσο και τη συνύπαρξη ισχυρών και αδύναμων κόμβων-κρατών στο ίδιο δίκτυο λήψης αποφάσεων. Ορισμένοι κόμβοι έχουν μεγαλύτερη ισχύ και συνεπώς τη δυνατότητα να θέτουν μόνοι τους στόχους, αλλά και να τους καθιστούν στόχους του δικτύου. Οι στόχοι του δικτύου, αντίθετα, υιοθετούνται από τους πιο αδύναμους κόμβους (χωρίς, κατ' ανάγκην, να επιτυγχάνονται – βλ. και Μούτσιος, 2003α).

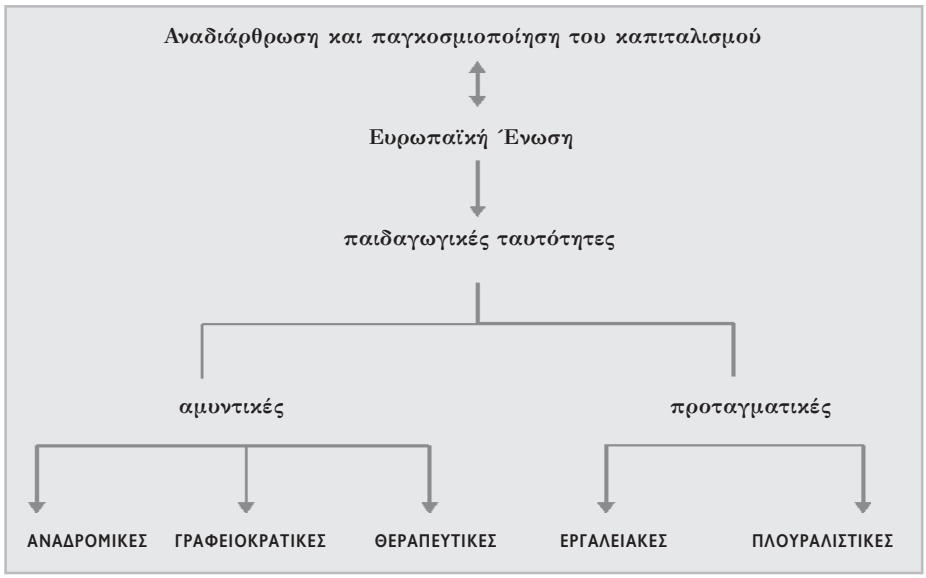
Το θέμα, ωστόσο, είναι ότι αυτή η δικτυακή αλληλεπίδραση μεταξύ των κρατών-μελών παράγει πλέον με σαφήνεια εκπαιδευτική πολιτική, στην οποία μάλιστα αποδίδεται κρίσιμη σημασία για την ταυτότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η Ευρωπαϊκή Ένωση προσπαθεί, και το διακηρύσσει, να οικοδομήσει την ταυτότητά της μέσα από την εκπαίδευση, κατασκευάζοντας συνεπώς νέες «παιδαγωγικές ταυτότητες». «Κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» όπως επισημαίνει ο Bernstein (1992) «μπορεί να θεωρηθεί το αποτέλεσμα μιας διαπάλης για την προβολή και τη θεσμοθέτηση μιας συγκεκριμένης παιδαγωγικής ταυτότητας». Και διευκρινίζει:

> Μια παιδαγωγική ταυτότητα προκύπτει από την τοποθέτηση μιας επιθυμητής σταδιοδρομίας σε μια συλλογική βάση.

> Η σταδιοδρομία του μαθητή είναι ηθική σταδιοδρομία, σταδιοδρομία δεξιοτήτων και σταδιοδρομία στο χώρο. Η συλλογική βάση είναι οι αρχές της κοινωνικής τάξης που θεσμοθετούνται από το κράτος και αναπαράγονται στην εκπαίδευση (σ. 1).

Ποιες είναι επιθυμητές από την Ε.Ε. σταδιοδρομίες και με ποιες πολιτικές και πρακτικές επιδιώκεται η διαμόρφωσή τους; Με άλλα λόγια ποιες είναι οι παιδαγωγικές ταυτότητες που προσπαθεί να διαμορφώσει η Ευρωπαϊκή Ένωση μέσα από την εκπαιδευτική της πολιτική και με ποιες άλλες παιδαγωγικές ταυτότητες συγκρούεται αυτή η πολιτική; Επιχειρώντας να απαντήσουμε σε αυτά τα ερωτήματα, δανειζόμαστε εννοιολογικά εργαλεία από τον Bernstein (1992, 1996: 75-80) και τον Castells (1997: 8) και τροποποιώντας τα με βάση τις πιο πάνω παρατηρήσεις μας για το ευρωπαϊκό οικονομικό και πολιτικο-κοινωνικό συγκείμενο, αλλά και με βάση τις διαφαινόμενες τάσεις και αντιστάσεις στον εκπαιδευτικό χώρο, προτείνουμε στη συνέχεια μια τυπολογία παιδαγωγικών ταυτοτήτων[14]. Η τυπολογία (βλ. Σχήμα 1) συνιστά ταυτόχρονα και ένα πεδίο διένεξης μεταξύ *προταγματικών* και *αμυντικών* παιδαγωγικών ταυτοτήτων, το οποίο ενεργοποιεί η

***Σχήμα 1*: Τυπολογία παιδαγωγικών ταυτοτήτων στην Ευρωπαϊκή Ένωση**



εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. Θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι δεν υπάρχει εδώ καμιά αξιολογική πρόθεση – να γίνει δηλαδή διάκριση μεταξύ «καλών» και «κακών» παιδαγωγικών ταυτοτήτων. Πρόθεσή μας είναι η διατύπωση ενός αναλυτικού σχήματος που να διευκολύνει την κατανόηση αυτού ακριβώς του πεδίου διαπάλης που δημιουργείται από την ευρωπαϊκή μεταρρυθμιστική πολιτική.

Περιγραφή της τυπολογίας

Οι *αμυντικές παιδαγωγικές ταυτότητες* κατασκευάζονται από εδραιωμένες (ή και αναβιούσες) εκπαιδευτικές πολιτικές και παιδαγωγικές πρακτικές οι οποίες αντιστέκονται στο μεταρρυθμιστικό λόγο της Ε.Ε. Τις διακρίνουμε εδώ σε: α) *αναδρομικές*, όταν για την κατασκευή τους γίνεται αναδρομή στο παρελθόν για την άντληση γνωστικών περιεχομένων και ηθικών κωδίκων από μεγάλες εθνικές, θρησκευτικές και πολιτισμικές «αφηγήσεις», με σκοπό την αξιακή «σταθεροποίηση» του ατόμου στο πολυπολιτισμικό παρόν και στο αβέβαιο μέλλον· β) *γραφειοκρατικές*, όταν το άτομο τοποθετείται σε μια σχέση με τη γνώση στην οποία ευνοείται, μέσα από κάθετες παιδαγωγικές ιεραρχίες, η συσσώρευση και η αναπαραγωγή της γνώσης με σκοπό την απόκτηση τυπικών προσόντων που εξασφαλίζουν πρόσβαση σε γραμμικές και σταθερές σταδιοδρομίες· και γ) *θεραπευτικές*, όταν ο βασικός παιδαγωγικός σκοπός είναι η χειραφέτηση, η προσωπική απελευθέρωση και η αυτοπραγμάτωση του ατόμου. Στη συνέχεια επιχειρούμε μια αναλυτικότερη περιγραφή της παραπάνω διάκρισης.

Αναδρομικές. Πρόκειται για ταυτότητες η διαμόρφωση των οποίων δίνει ισχυρή έμφαση στο εθνικό, θρησκευτικό και πολιτισμικό παρελθόν, πραγματικό ή φαντασιακό, το οποίο προβάλλεται στο παρόν και στο μέλλον. Τα Αναλυτικά Προγράμματα (ιδιαίτερα τα μαθήματα της Ιστορίας, της Γλώσσας, της Θρησκευτικής Αγωγής και της Γεωγραφίας) τονίζουν τη μοναδικότητα, την αξία ή την υπεροχή του οικείου έθνους, θρησκευτικού δόγματος και πολιτισμού. Το ίδιο συμβαίνει με τα σύμβολα που κοσμούν τον παιδαγωγικό χώρο και τις σχολικές τελετουργίες (λ.χ., εικόνες ηρώων και αγίων, εθνικά και θρησκευτικά σύμβολα, προσευχές, παρελάσεις, επετειακές ομιλίες κτλ.). Ενώ όμως η διαμόρφωση αυτών των παιδαγωγικών ταυτοτήτων με τέτοιου τύπου γνωστικά και συμβολικά μέσα δεν είναι καθόλου καινοφανής, υπάρχουν ωστό-

σο ορισμένα νέα χαρακτηριστικά. Πρώτον, γίνεται ρητή ή άρρητη επίκληση της απειλής που εγκυμονεί η παγκοσμιοποίηση, η πολιτισμική ποικιλότητα και η αυξανόμενη παρουσία αλλοεθνών ή αλλοθρήσκων. Την απειλή αυτή μπορεί να επικαλούνται εκπαιδευτικοί ή άλλες «ομάδες ενδιαφέροντος» απηχώντας το λόγο φορέων ή κινημάτων, χωρίς κατ' ανάγκην αυτός να υιοθετείται από το επίσημο κράτος. Δεύτερον, η διαμόρφωση αυτών των ταυτοτήτων χαρακτηρίζεται από την ισχυροποίηση των ορίων διάκρισης απέναντι στον «άλλο» ως πρακτική προστασίας και διαφύλαξης αυτών των ταυτοτήτων, ακόμη και εντός των συνόρων του οικείου έθνους-κράτους. Και τρίτον, τυγχάνει ισχυρότερης υπεράσπισης από φορείς ή κινήματα παρά από το ίδιο το επίσημο κράτος, το οποίο συχνά αποπειράται να αποδυναμώσει αυτά τα μέσα προκειμένου να ανταποκριθεί στην εγχώρια ή διεθνή πολυπολιτισμικότητα.

Οι φορείς διαμόρφωσης αυτών των παιδαγωγικών ταυτοτήτων ενδιαφέρονται περισσότερο για τη διδασκαλία των επιθυμητών περιεχομένων στους μαθητές και την τήρηση των σχετικών τελετουργιών και λιγότερο για τις μαθητικές επιδόσεις και την απόδοση του εκπαιδευτικού συστήματος γενικά. Ευνοούν την ομοιομορφία και το συγκεντρωτικό έλεγχο των Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΑΠ), τη διατήρηση κάθετων ιεραρχικών σχέσεων στη διοίκηση των σχολείων καθώς και τις παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας (αν και η χρήση των νέων τεχνολογιών είναι ευπρόσδεκτη, αρκεί να διασφαλίζεται η μεταβίβαση του επιθυμητού περιεχομένου).

Γραφειοκρατικές. Και στη διαμόρφωση αυτών των παιδαγωγικών ταυτοτήτων κυριαρχούν ο συγκεντρωτικός έλεγχος, η ομοιομορφία και οι κάθετες ιεραρχίες. Ο αναδρομικός λόγος μπορεί να εμπεριέχεται και εδώ, αλλά όχι απαραίτητα, καθώς αυτό εξαρτάται από το περιεχόμενο των ΑΠ. Η έμφαση εδώ είναι περισσότερο στη συντήρηση των εδραιωμένων οργανωτικών και παιδαγωγικών πρακτικών. Ο έλεγχος και η διαχείριση των πόρων –οικονομικών, ανθρώπινων και συμβολικών– είναι υπόθεση των υψηλότερων επιπέδων της εκπαιδευτικής γραφειοκρατίας, ενώ στα σχολικά ή τοπικά επίπεδα ανατίθενται κυρίως διεκπεραιωτικά καθήκοντα. Οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονται μέσα από μαζικά και απρόσωπα συστήματα διορισμού χωρίς η σχολική μονάδα να έχει λόγο στην επιλογή τους. Η θέση τους στην οργανωτική λειτουργία του σχολείου είναι ιεραρχική, καθώς αυτή η λειτουρ-

γία, στη διοικητική και στην παιδαγωγική της διάσταση, στηρίζεται σε διατάγματα, εγκυκλίους και εντολές που προέρχονται εκτός του σχολείου. Ο σχεδιασμός του ΑΠ είναι επίσης υπόθεση κρατικών φορέων και τα σχολικά εγχειρίδια υπόκεινται στην έγκριση των αρμόδιων αρχών. Τα περιεχόμενα του ΑΠ οργανώνονται σε διακριτά γνωστικά αντικείμενα και η μεταβίβασή τους στους μαθητές μέσω των σχολικών εγχειριδίων είναι ο κύριος παιδαγωγικός σκοπός. Απουσιάζει όμως η σαφής στοχοθέτηση και ο έλεγχος της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, καθώς η παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου δίνει περισσότερη έμφαση στο τι διδάσκεται παρά στο τι μαθαίνουν οι μαθητές. Η αξιολόγηση, ρητή ή άρρητη, αποβλέπει στην κατηγοριοποίηση και επιλογή των μαθητών και όχι στην ανατροφοδότηση της παιδαγωγικής πρακτικής. Η διαδικασία της μάθησης ευνοεί την αναπαραγωγή από πλευράς των μαθητών του καθορισμένου περιεχομένου, παρά την ανακάλυψη, την εφαρμογή ή τον κριτικό στοχασμό. Κάθε αλλαγή στη διάταξη του παιδαγωγικού χώρου και στη μεθόδευση της διδασκαλίας πρέπει συνήθως να φέρει την έγκριση της εκπαιδευτικής ιεραρχίας (επιθεωρητών κτλ.). Γενικά, η ατομική πρωτοβουλία που αποβλέπει στη μεταβολή μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης (είτε προέρχεται από τον εκπαιδευτικό είτε από τους μαθητές) θεωρείται αποκλίνουσα ή μη νόμιμη πρακτική, καθώς διαταράσσει την καθιερωμένη ομοιομορφία ή ρουτίνα. Η παιδαγωγική ταυτότητα που παράγεται από την κοινωνικοποίηση των μαθητών σε αυτές τις οργανωτικές και παιδαγωγικές πρακτικές δυσχεραίνει ενδεχομένως την αυτόνομη μάθηση τόσο κατά τη διάρκεια της τυπικής τους εκπαίδευσης όσο και κατά την εμπλοκή τους σε μη τυπικές και άτυπες εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Θεραπευτικές. Αυτές οι παιδαγωγικές ταυτότητες αντλούν από τον ιδεολογικό και θεωρητικό λόγο του λεγόμενου κινήματος της Νέας Αγωγής ή «αντιαυταρχικής» ή «παιδοκεντρικής» ή «προοδευτικής» παιδαγωγικής. Η ανάπτυξη αυτού του λόγου έχει, ως γνωστόν, υπερεκατονταετή ιστορία, αλλά η επίσημη αποδοχή του από τα εκπαιδευτικά συστήματα, κυρίως στην προσχολική και την πρωτοβάθμια και εν μέρει στον πρώτο κύκλο της δευτεροβάθμιας, γίνεται κατά τη δεκαετία του 1960 σε πολλές χώρες, ενώ στην Ελλάδα στις αρχές της δεκαετίας του 1980. Τα συστατικά αυτού του λόγου είναι πολυποίκιλα και περιλαμβάνουν από φιλελεύθερες έως αντιεξουσιαστικές ιδεολογίες, καθώς και πολύπλοκες γλωσσολογικές, ανθρωπολογικές, κοινωνιολογικές και ψυχολογικές θεωρίες – γι' αυτό και ο Bernstein (1992) ονο-

μάζει αυτές τις ταυτότητες θεραπευτικές. Παρά τις λιγότερο ή περισσότερο σημαντικές διαφορές μεταξύ τους, από τη μεταφορά τους στην παιδαγωγική θεωρία και πρακτική προκύπτουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά (βλ. και Bernstein, 1996). Το πιο σημαντικό από αυτά είναι η απόδοση έμφασης στο παρόν, παρά στο μέλλον. Ο μαθητής πρέπει να «ζει την παιδική ηλικία» του, και να εκφράζεται ελεύθερα, χωρίς παρεμβάσεις που παρεμποδίζουν αυτήν την έκφραση. Το «παιδαγωγικό προϊόν» που παράγει ο μαθητής θεωρείται αντανάκλαση του συγκεκριμένου σταδίου γνωστικής, κοινωνικής ή προσωπικής ανάπτυξης από το οποίο διέρχεται και όχι κάτι που φανερώνει την επίδοσή του. Η αξιολόγηση, κατά συνέπεια, στοχεύει στο να επισημάνει τι υπάρχει σε αυτό το προϊόν, και όχι να αναδείξει αυτό που λείπει, αυτό που πρέπει να διορθωθεί, προκειμένου να βελτιωθεί η επίδοση του μαθητή. Τα κριτήρια αξιολόγησης υποτίθεται πως προκύπτουν από τις παραπάνω ιδεολογικές και θεωρητικές παραδοχές, και με αυτήν την έννοια είναι ασαφή ή τουλάχιστον γνωστά στον εκπαιδευτικό και σχεδόν άγνωστα στο μαθητή ή στους γονείς του. Κατ' αντίστοιχο τρόπο, δίνεται ισχυρή έμφαση στη διαδικασία της παιδαγωγικής πρακτικής, παρά στο αποτέλεσμά της. Αυτό που έχει προτεραιότητα είναι το τι θα κάνει και πώς θα το κάνει ο μαθητής για να ανακαλύψει τη γνώση. Οι μαθητές πρέπει να ασκούν, φαινομενικά τουλάχιστον, κάποιον έλεγχο σε αυτήν τη διαδικασία: στο περιεχόμενο (επιλογή με βάση τα ενδιαφέροντά τους), στη διαδοχή και το ρυθμό της διδασκαλίας και στο χώρο (ελεύθερη κίνηση στην τάξη). Η σχετική αντίληψη για την οργάνωση του ΑΠ αντιτίθεται στην αποκλειστική χρήση εγχειριδίων και στα διακριτά γνωστικά αντικείμενα και ευνοεί τα χαλαρά σύνορα μεταξύ των διαφόρων τομέων γνώσης, μέσω διαθεματικών σχεδίων μάθησης (project). Για την άσκηση αυτού του τύπου παιδαγωγικής πρακτικής το σχολείο χρειάζεται να έχει υψηλό βαθμό αυτονομίας και πολλούς οικονομικούς πόρους και το προσωπικό να λειτουργεί με επίπεδες ιεραρχίες που ευνοούν τη συνεργασία και την ανταλλαγή ιδεών. Η ταυτότητα που παράγεται από αυτήν την παιδαγωγική πρακτική αποσκοπεί στην προσωπική ελευθερία, στην αυτορύθμιση και στην αυτοπραγμάτωση του υποκειμένου και αντιτίθεται στη χρήση της μάθησης για οικονομικούς σκοπούς.

Οι *προταγματικές παιδαγωγικές ταυτότητες* προκύπτουν από το μεταρρυθμιστικό πρόταγμα της Ε.Ε. να προωθήσει την οικονομική της ανταγωνιστικότητα και να δημιουργήσει ταυτόχρονα μια βάση κοινω-

νικής και πολιτισμικής αλληλεγγύης μεταξύ των πολιτών των κρατών-μελών της. Τις διακρίνουμε εδώ σε: α) *εργαλειακές*, καθώς βασικός σκοπός είναι η παιδαγωγική κοινωνικοποίηση του ατόμου στην αντιμετώπιση της γνώσης ως χρηστικό εργαλείο, και β) *πλουραλιστικές*, καθώς παράλληλος σκοπός είναι η διαμόρφωση ατομικών και συλλογικών δεξιοτήτων για τη διαχείριση του πολιτισμικού πλουραλισμού σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο.

Εργαλειακές. Η κατασκευή αυτών των παιδαγωγικών ταυτοτήτων αντλεί πολιτικές, μέσα και πρακτικές από λόγους που αποδίδουν εξέχουσα σημασία στη συμβολή της εκπαίδευσης στην τεχνολογική και οικονομική ανάπτυξη της κοινωνίας. Η εκπαίδευση εδώ πρέπει να εξυπηρετεί πρωτίστως οικονομικούς στόχους, τόσο αναφορικά με την κοινωνία όσο και σε σχέση με το ίδιο το άτομο και την επιβίωσή του στην αγορά εργασίας. Όλη η εκπαιδευτική πολιτική και η παιδαγωγική πρακτική είναι προσανατολισμένη στο μέλλον. Προτεραιότητα έχουν η μεταβίβαση και πρόσκτηση «χρήσιμης γνώσης» και η αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Για αυτό αφιερώνεται περισσότερος σχολικός χρόνος σε τομείς γνώσης και δεξιότητες που συνδέονται με τις παραγωγικές ανάγκες και τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Και για αυτό τίθενται σαφείς στόχοι και υιοθετούνται αξιολογικά μέτρα προς όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία προκειμένου να μετρηθούν και να συγκριθούν οι προσδοκώμενες επιδόσεις. Η αξιολόγηση μαθητών, εκπαιδευτικών, διοικητικών στελεχών και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στοχεύει στη διαπίστωση και στη δημόσια ανάδειξη του τι λείπει, τι δεν πάει καλά, τι και πόσο πρέπει να βελτιωθεί. Οργανωτικά ευνοείται και εδώ ο συγκεντρωτισμός, αλλά πρόκειται για ένα στοχοκεντρικό και αξιολογικό συγκεντρωτισμό που αποβλέπει στον έλεγχο των αποτελεσμάτων και που συνδυάζεται με αυξημένη αυτονομία της εκπαιδευτικής μονάδας. Η αποκέντρωση αρμοδιοτήτων στην εκπαιδευτική μονάδα αποβλέπει στον καλύτερο έλεγχο των δαπανών και στην ευέλικτη εφαρμογή των κεντρικά σχεδιασμένων στόχων. Η διαφοροποίηση, η ευελιξία, η πρωτοβουλία, η καινοτομία, ο ανασχεδιασμός των οργανωτικών και παιδαγωγικών πρακτικών με βάση τα δεδομένα των αξιολογήσεων κυριαρχούν στο λόγο και στη λειτουργία του εκπαιδευτικού ιδρύματος. Οι νέες πληροφορικές και τηλεπικοινωνιακές τεχνολογίες, ως γνωστικό αντικείμενο και ως μέσο, παίζουν εδώ κεντρικό ρόλο, καθώς εξυπηρετούν τις τεχνολογικές απαιτήσεις της οικονομίας, διευκολύνουν εξατομικευμένες

μορφές μάθησης και προωθούν τη δικτυακότητα του ιδρύματος για την ανταλλαγή πληροφοριών, γνώσης και δεδομένων. Η δικτυακότητα αυτή είναι κυρίως «εικονική», αλλά μπορεί να είναι και φυσική (λ.χ., κινητικότητα μαθητών και σπουδαστών) ανάλογα με το κύρος του εκπαιδευτικού ιδρύματος και το κοινωνικό κεφάλαιο που φέρουν οι συντελεστές του εκπαιδευτικού έργου.

Οι πολιτικές και πρακτικές για την κατασκευή εργαλειακών παιδαγωγικών ταυτοτήτων αφορούν όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και τις μη τυπικές μορφές εκπαίδευσης. Πέρα από τα παραπάνω στοιχεία, αυτό που τις χαρακτηρίζει είναι μια άμβλυνση των ορίων μεταξύ της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, αλλά και μεταξύ του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα, εφόσον κεντρικός σκοπός είναι η ευχερέστερη σύνδεση με την οικονομία. Το άτομο κοινωνικοποιείται στην αντιμετώπιση της γνώσης ως χρηστικού εργαλείου που του εξασφαλίζει πρόσβαση ή και αναβάθμιση της θέσης του στην αγορά εργασίας. Το άτομο πρέπει να είναι διαρκώς απασχολήσιμο και για αυτό «καταρτίσιμο». Η καταρτισιμότητα βρίσκεται στον πυρήνα της εργαλειακής παιδαγωγικής ταυτότητας. Είναι η ικανότητα του ατόμου να «αναμορφώνεται» γνωστικά προκειμένου η οικονομία να αντλεί το κατάλληλο ανθρώπινο κεφάλαιο και προκειμένου το ίδιο να επιβιώνει ή να αναβαθμίζεται εργασιακά σε συνθήκες οικονομικής και τεχνολογικής αναδιάρθρωσης.

Πλουραλιστικές. Για την κατασκευή αυτών των παιδαγωγικών ταυτοτήτων αντλείται αξιακό περιεχόμενο από γενικές ανθρωπιστικές και φιλελεύθερες δημοκρατικές αρχές. Βασικός σκοπός είναι η αποδοχή από τα άτομα του πολιτισμικού πλουραλισμού που βιώνουν εντός και εκτός των συνόρων του έθνους-κράτους τους –εικονικά και φυσικά– και η απόκτηση από μέρους τους προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που τα καθιστούν ικανά να διαχειρίζονται την πολιτισμική ποικιλία και να συμμετέχουν ατομικά και συλλογικά στους θεσμούς της δημοκρατίας, σε τοπικό, εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο. Η αναγνώριση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, η απόρριψη των στερεοτυπικών διακρίσεων, η ανοχή στο διαφορετικό, ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η οικολογική συμπεριφορά και η ενεργός συμμετοχή στους δημοκρατικούς θεσμούς είναι ορισμένα από τα βασικά συστατικά αυτών των ταυτοτήτων. Στην τυπική εκπαίδευση τα γνωστικά περιεχόμενα που θεωρούνται κρίσιμα για τη διαμόρφωση των πλουραλιστικών παιδαγωγικών ταυτοτήτων είναι κοινά στοιχεία ιστορίας και πολιτι-

σμού, οι ξένες γλώσσες και κυρίως η αγωγή του πολίτη. Η αγωγή του πολίτη αναδεικνύεται σε κεντρική περιοχή του ΑΠ για τη διαμόρφωση αυτών των ταυτοτήτων. Κεντρικό ρόλο όμως έχει και εδώ η δικτυακότητα (εικονική και, υπό ορισμένες προϋποθέσεις, φυσική), με τη χρήση των πληροφορικών και τηλεπικοινωνιακών τεχνολογιών. Η δικτυακή σύνδεση επιτρέπει την επαφή με τον πολιτισμό του «άλλου», την από κοινού εκπόνηση μαθησιακών προγραμμάτων, την κινητικότητα, τους κοινούς τίτλους κτλ. Με τις πλουραλιστικές παιδαγωγικές ταυτότητες επιδιώκεται η δημιουργία μιας νέας βάσης κοινωνικής και πολιτισμικής αλληλεγγύης με ευρωπαϊκή διάσταση. Τα υλικά και τα μέσα που χρησιμοποιούνται για τη διαμόρφωσή τους αποσκοπούν, κατά βάση, στην κάλυψη του αξιακού κενού που αφήνουν οι εργαλειακές παιδαγωγικές ταυτότητες.

Συζήτηση

Θα πρέπει να είναι σαφές ότι με τις προταγματικές της παιδαγωγικές ταυτότητες η Ευρωπαϊκή Ένωση προσπαθεί να θέσει τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα στην τροχιά της οικονομικής μεγέθυνσης και ταυτόχρονα να προωθήσει την ατομική και συλλογική διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας. Με το πλήθος των διακηρυκτικών της κειμένων, των κατευθύνσεων και των πρωτοβουλιών της[15], και ιδιαίτερα με τους συγκεκριμένους στόχους της[16], η Ένωση προωθεί την ενίσχυση της «χρήσιμης γνώσης» (μαθηματικά, θετικές επιστήμες και τεχνολογία), την άμβλυνση των ορίων διάκρισης μεταξύ της ακαδημαϊκής και επαγγελματικής γνώσης, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, την παρακολούθηση και σύγκριση των επιδόσεων, τις μεθόδους εξατομικευμένης μάθησης, την αποκέντρωση και τη συμμετοχή των γονέων στις σχολικές διαδικασίες, την ηλεκτρονική και φυσική δικτύωση των εκπαιδευτικών μονάδων και την τυπική και μη τυπική διά βίου μάθηση. Μαζί με αυτούς τους στόχους, επιδιώκει και τη δημιουργία πλουραλιστικών παιδαγωγικών ταυτοτήτων προωθώντας την «κατάλυση του εθνοκεντρισμού και των διακρίσεων και την ενθάρρυνση της ανοχής και της ποικιλομορφίας ως κεντρικά στοιχεία της ευρωπαϊκής διάστασης στην αγωγή του πολίτη», τη διαμόρφωση προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που καθιστούν τους ανθρώπους ικανούς «να συμμετέχουν πιο αποτελεσματικά στις τοπικές κοινότητές τους, στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης», αλλά και ικανούς «να εισέρχονται σε

ένα ταξίδι προσωπικής ανακάλυψης και ανάπτυξης ως μέρος της διαρκούς αναζήτησης ταυτότητας σε έναν πολύπλοκο και ατομικιστικό κόσμο» (European Commission, 1998: 13).

Την ίδια στιγμή όμως αντιστέκονται αναδρομικές παιδαγωγικές ταυτότητες, κυρίως εκεί όπου έχουν δημιουργηθεί νέα έθνη-κράτη (π.χ., χώρες της Βαλτικής)[17], εκεί όπου επιδιώκεται η υπογράμμιση της εθνικής, θρησκευτικής ή γλωσσικής διαφορετικότητας (π.χ., Καταλονία, Χώρα των Βάσκων, Βέλγιο, Κύπρος), εκεί όπου η παρουσία μεταναστών γίνεται αντιληπτή ως απειλή για την ακεραιότητα της οικείας ταυτότητας (π.χ., οι αντιδράσεις εναντίον των σημαιοφόρων μαθητών που δεν έχουν ελληνική ιθαγένεια) και εκεί όπου θεωρείται ότι αποδυναμώνεται η εθνική μνήμη (βλ., λ.χ., τις αντιδράσεις των «νεοσυντηρητικών» think tanks στην Αγγλία κατά τη σύνταξη του *National Curriculum* – Moutsios, 1998). Ακριβώς επειδή οι αναδρομικές ταυτότητες δε σηματοδοτούν απλώς επιστροφή στο παρελθόν, αλλά την προβολή του στο παρόν και στο μέλλον, κάνουν χρήση των νέων τεχνολογιών και της μαζικής κουλτούρας των ΜΜΕ και είναι ανοικτές σε υβριδικές πολιτισμικές εκφράσεις (π.χ., στην Ελλάδα οι ροκ μπαλάντες με ηθικοθρησκευτικό περιεχόμενο από ιερείς, οι αρχιεπισκοπικές συστάσεις για να φορούν οι μαθητές σκουλαρίκι-σταυρό κτλ.).

Αντιστάσεις παρουσιάζονται και από εδραιωμένες πρακτικές που διαμορφώνουν *γραφειοκρατικές* παιδαγωγικές ταυτότητες, οι οποίες συναντώνται σε χώρες με ισχυρά γραφειοκρατικά εκπαιδευτικά συστήματα (κυρίως στον ευρωπαϊκό Νότο και στην ανατολική Ευρώπη, αλλά και πιθανόν στη Γαλλία και στη Γερμανία – βλ., λ.χ., Green κ.ά., 1999). Η οργανωτική και εργασιακή ευελιξία των οικονομιών της γνώσης ενδέχεται να καθιστά δυσχερή την προσαρμογή των ατόμων που κοινωνικοποιήθηκαν με τις οργανωτικές και παιδαγωγικές πρακτικές αυτών των ταυτοτήτων στις απαιτήσεις της ατομικής γνωστικής αναδιαμόρφωσης. Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών μπορεί να διαταράσσει εδραιωμένες γραφειοκρατικές παιδαγωγικές πρακτικές, αλλά η κατάργησή τους θα απαιτούσε συνολικές οργανωτικές αλλαγές.

Η διαμόρφωση θεραπευτικών παιδαγωγικών ταυτοτήτων ήταν κυρίαρχος σκοπός για περισσότερο από δύο δεκαετίες σε πολλά ευρωπαϊκά κράτη, με εκτεταμένη εφαρμογή κυρίως στην προσχολική και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Βρετανίας, της Ολλανδίας και των σκανδιναβικών χωρών (βλ., λ.χ., Moutsios, 1998, και Linne, 2001). Στην ανατολική Ευρώπη τα κομουνιστικά καθεστώτα απέτρεψαν τη διάχυση των αντίστοιχων ιδεών, καθώς αυτές θεωρούνταν αντίθετες με τους

στόχους πολιτικής και οικονομικής πειθαρχίας στους οποίους έπρεπε να υπακούουν τα εκπαιδευτικά συστήματα. Στον ευρωπαϊκό Νότο (Ελλάδα, Ισπανία, Πορτογαλία) οι ιδέες αυτές άργησαν να γίνουν επισήμως αποδεκτές λόγω κυρίως της καθυστερημένης μετάβασης αυτών των κρατών στη φιλελεύθερη κοινοβουλευτική δημοκρατία. Σήμερα, παρά τη γενικότερη επικράτησή τους, βρίσκονται σε φάση αποδυνάμωσης, ρητορικής υποστήριξης, συμβίωσης ή αντιπαράθεσης με άλλες παιδαγωγικές ταυτότητες.

Στη Βρετανία, για παράδειγμα, η αντιπαράθεση αυτή διαρκεί εδώ και τουλάχιστον δεκαπέντε χρόνια καθώς οι αλλεπάλληλες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις προέβαλαν και επέβαλαν τελικά εργαλειακούς στόχους στη μάθηση (Moutsios, 1998). Είναι ενδιαφέρον ότι στην Ελλάδα ο «παιδοκεντρικός» λόγος, από τότε που έγινε επίσημα αποδεκτός, βρέθηκε σε σχέση αντιπαράθεσης ή και συμβίωσης με τη γραφειοκρατική κουλτούρα του ελληνικού σχολείου. Και είναι ακόμη πιο αξιοσημείωτο ότι ενώ σήμερα η Ε.Ε. επιδιώκει επιδόσεις, η αυτόνομη εν πολλοίς δράση ορισμένων παιδαγωγών και μη στην κορυφή του εκπαιδευτικού συστήματος προωθεί μέσω νέων ΑΠ μια έμφαση στη διαδικασία της μάθησης (λ.χ., «Ευέλικτη Ζώνη», «διαθεματικότητα» και μέθοδος *project*), παρά στην αποτελεσματικότητά της, με αγωγό όμως την εγχειριδιοκεντρική και γραφειοκρατική παιδαγωγική κουλτούρα του σχολείου.

Το γεγονός αυτό και αντίστοιχες περιπτώσεις σε άλλες χώρες υποδεικνύουν ότι η εκπαιδευτική πολιτική της Ένωσης προωθεί με στόχους (και συχνά με πόρους) την κατασκευή προταγματικών ταυτοτήτων, όπως περιγράφηκαν πιο πάνω, αλλά οι επιδιώξεις της υπόκεινται σε διενέξεις και αλληλεπιδράσεις ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες και τις δομές των εκπαιδευτικών συστημάτων στα κράτη-μέλη της. Η ανά περίπτωση ή και συγκριτική μελέτη αυτών των συνθηκών είναι σημαντική για να αναλυθεί τόσο η τύχη αυτής της, αυξανόμενης σε βάρος, πολιτικής όσο και να αναδειχθεί η αναντιστοιχία μεταξύ της εμπειρικής πραγματικότητας και της ρητορείας περί σύγκλισης των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Επίλογος

Συζητήσαμε τις μεταβολές που επιφέρει η αναδιάρθρωση και παγκοσμιοποίηση του καπιταλισμού στις ατομικές και συλλογικές ταυτότη-

τες των ανθρώπων. Επισημάναμε ότι, από τη μια, παρουσιάζεται εκποίκιλση των ταυτοτήτων και διατάραξη των παραδοσιακών πολιτισμικών κωδίκων και ότι, από την άλλη, εμφανίζονται ισχυρές αντιδράσεις που αναζητούν στο παρελθόν υλικά για την ανακατασκευή των ταυτοτήτων σε συλλογικό και ατομικό επίπεδο. Η ισχύς των συνόρων μεταξύ των κρατών χαλαρώνει, η πίστη προς τους θεσμούς της φιλελεύθερης δημοκρατίας υποχωρεί, ενώ την ίδια στιγμή η διαρκής αναζήτηση και ανακατασκευή των ταυτοτήτων απειλεί να ορθώσει νέα σύνορα μεταξύ ατόμων και κοινωνιών. Αν ταυτότητα σημαίνει πρώτα απ' όλα τη νοηματοδότηση της καθημερινής πρακτικής και της κοινωνικής δράσης των ανθρώπων με βάση ορισμένες αξίες, τότε η εκποίκιλσή τους μπορεί να συνεπάγεται και μια δυσκολία στη συγκρότηση κοινών επικοινωνιακών κωδίκων, άρα κοινού νοήματος, μεταξύ ομάδων και ατόμων. Η Ευρωπαϊκή Ένωση, όπως προκύπτει από τις διακηρύξεις της, έχει επίγνωση αυτού του κινδύνου, όπως, βεβαίως, και του πολυπολιτισμικού της χαρακτήρα. Όντας σε αναζήτηση ταυτότητας και η ίδια, προσπαθεί να ανασυστήσει την ταυτότητα των πολιτών της κυρίως μέσα από την εκπαίδευση. Ο Ευρωπαίος πολίτης πρέπει να είναι ο διά βίου μανθάνων: αυτός που μαθαίνει για να κάνει ισχυρότερη την ευρωπαϊκή «οικονομία της γνώσης», να μπορεί να αλλάζει δουλειά σύμφωνα με τις μεταβολές της αγοράς εργασίας, να ανασυγκροτεί την ατομική του ταυτότητα αποδεχόμενος τη διαφορετικότητα και συμβιώνοντας με αυτήν. Όμως, εδραιωμένες παιδαγωγικές πρακτικές, «αντιδραστικές», «συντηρητικές» ή «προοδευτικές», αρνούνται, αντιστέκονται ή αλληλεπιδρούν με τον εργαλειακό και πλουραλιστικό μεταρρυθμιστικό λόγο, αντανακλώντας το συγκρουσιακό πεδίο διαμόρφωσης ταυτοτήτων ανά την Ευρώπη. Φαίνεται ότι λόγω της θεαματικής επέκτασης των εκπαιδευτικών ευκαιριών και της πληθώρας των πληροφοριών και γνώσεων που τους περιστοιχίζουν, οι περισσότεροι Ευρωπαίοι πολίτες με τον έναν ή τον άλλο τρόπο θα μαθαίνουν. Το τι όμως θα μαθαίνουν και πώς θα το μαθαίνουν θα είναι τα μεγάλα ζητήματα των δεκαετιών που έρχονται.

Σημειώσεις

[1] Η επικράτηση των όρων και των κριτηρίων του καπιταλισμού σε όλο σχεδόν τον πλανήτη είναι μια θεμελιώδης αλλαγή και ιστορικά καινοφανής. Αντίστοιχης σημασίας είναι η εφεύρεση και η ταχύτατη εξάπλωση των πληροφορικών και τηλεπικοινωνιακών τεχνολογιών που επέτρεψαν την αναδιοργάνωση και δικτύωση των επιχειρήσεων και τη δυνατότητα των χρηματαγορών να εκτελούν άμεσες ηλεκτρονικές συναλλαγές, αναβαθμίζοντας ή υποβαθμίζοντας εθνικές οικονομίες σε μικρό χρονικό διάστημα· ο τρομακτικός πολλαπλασιασμός της πληροφορίας και της γνώσης, η συσσώρευση, αναπαραγωγή και αξιοποίησή τους ως μέσο οικονομικών δραστηριοτήτων και κέρδους, ως τομέας απασχόλησης για την πλειοψηφία των εργαζομένων στη Δύση, και ως πηγή άντλησης πολιτισμικών κωδίκων· η ανάμειξη και μετάδοση κάθε είδους πολιτισμικής έκφρασης μέσα από το οπτικοακουστικό περιβάλλον των ΜΜΕ και η κυριαρχία τους στη ζωή των περισσότερων κοινωνιών του κόσμου· η δυνατότητα να επικοινωνούν και να δρουν σε διεθνές επίπεδο εγκληματικά ή τρομοκρατικά δίκτυα και να επιτίθενται σε ένα ισχυρό έθνος-κράτος· όπως και η ισχυροποίηση του ρόλου των διεθνών οργανισμών, η θεαματική αύξηση και δράση των μη κυβερνητικών οργανώσεων, και, κυρίως, η ένταξη των κρατών σε υπερεθνικές υπερ-κρατικές οντότητες, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση, στις οποίες παραχωρούν μεγάλο μέρος της κυριαρχίας τους.

[2] Ο ενδιαφερόμενος αναγνώστης μπορεί να βρει έναν εκτεταμένο κατάλογο ελληνόγλωσσης βιβλιογραφίας για την παγκοσμιοποίηση στο συλλογικό τόμο που επιμελήθηκαν οι Κόλιας, Χ., Ναξάκης, Χ. & Χλέτσος, Μ. (2003).

[3] Για μια εκτενή ανάλυση της γνωστής κοινωνιολογικής έννοιας βλ. Lopez & Scott, 2000.

[4] Η βιβλιογραφία περί ταυτότητας είναι σήμερα εντυπωσιακά πλούσια. Ξεχωρίζουμε εδώ μερικά μόνο έργα από τα οποία αντλούμε για να διαμορφώσουμε τη θεωρητική μας οπτική: Giddens, 1991, Sarup, 1996, Castells, 1997, και Cuche, 2001.

[5] Βλ. Eurobarometer, 2003. Ειδικά για την Ελλάδα, βλ. επίσης τη γνωστή πρόσφατη επισκόπηση του ΕΚΚΕ στο πλαίσιο του European Values Survey (ΕΚΚΕ, 2003) καθώς και την πρόσφατη επισκόπηση της VPRC επεξεργασμένη από το Μαυρή, 28/12/2003, στην *Καθημερινή της Κυριακής*.

[6] Βλ., π.χ., τα γνωστά έργα των Richard Sennett, 1999, Christopher Lasch, 2001, Anthony Giddens, 1991, Ulrich Beck, 2000 και Zygmunt Bauman, 2001.

[7] Λ.χ., στο Ιράν, στην Αίγυπτο, στην Αλγερία, στο Σουδάν, στο Μπαγκλαντές, στο Αφγανιστάν, στη Σαουδική Αραβία, στο Πακιστάν και στην Ινδονησία.

[8] Η ισλαμική φονταμενταλιστική ταυτότητα βρήκε γόνιμο έδαφος και σε χώρες της Δύσης, εκεί τουλάχιστον όπου το επέτρεπαν οι συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού (π.χ., μεταξύ των Αφροαμερικανών στις ΗΠΑ, των Αράβων μεταναστών στη Γαλλία, των Πακιστανών στη Βρετανία και των Τούρκων στη Γερμανία), όπως και εκεί όπου αναπτύχθηκαν κοινωνικά και εθνικο-απελευθερωτικά κινήματα (λ.χ., στην Κεντρική Ασία μετά την κατάρρευση της ΕΣΣΔ και, ιδιαίτερα, στην Τσετσενία).

[9] Βλ. ενδεικτικά την προκήρυξη της Αλ Κάιντα μετά τις επιθέσεις στην Κωνσταντινούπολη που δημοσιεύτηκε στον τύπο την 21/11/2003.

[10] Σε αυτού του τύπου την ταυτότητα βασίζεται η ίδια η σωτηρία του αμερικάνι-

κου έθνους, κατά τους πρωταγωνιστές των κινήσεων αυτών, το οποίο επειδή είναι ανεκτικό απέναντι στον πολιτισμικό πλουραλισμό τιμωρείται από το Θεό με τραγωδίες σαν κι αυτήν της 11ης Σεπτεμβρίου. Όπως αναφέρει ο Stavrakakis (2002), δυο μόλις μέρες μετά την 11η Σεπτεμβίου οι ιδρυτές των μεγαλύτερων φονταμενταλιστικών οργανώσεων – της *Moral Majority* και της *Christian Coalition* – συμφωνούσαν σε τηλεοπτικό διάλογο ότι η επίθεση ήταν η τιμωρία του Θεού για την αμερικανική ανοχή απέναντι στους ειδωλολάτρες, τους υποστηρικτές των εκτρώσεων, τις φεμινίστριες και τους ομοφυλόφιλους. Όπως είπε εμφατικά ο ένας από τους δύο, απευθυνόμενος από τηλεοράσεως σε αυτές τις κατηγορίες των πολιτών: «Εξαιτίας σας συνέβη». Ο διάλογος παρατίθεται στο Stavrakakis, 2002: 19.

[11] Βλ. για μια επισκόπηση της συνεχόμενης ανόδου των εθνικιστικών κομμάτων στην Ευρώπη και αλλού το άρθρο του Παπακωνσταντίνου, Π. (28/12/2003) «Ο εθνικισμός, πρωταγωνιστής του 2003» στην *Καθημερινή της Κυριακής*.

[12] Για μια ανασκόπηση των σημαντικότερων σταθμών της διαδικασίας της ευρωπαϊκής ενοποίησης βλ. Κόκκινος (2000).

[13] Για τους λόγους αυτούς πολλά κράτη, με πρώτη τη Γαλλία, τάσσονται κατηγορηματικά εναντίον οποιασδήποτε αναφοράς στο προοίμιο του «Ευρωσυντάγματος» στη χριστιανική κληρονομιά της Ευρώπης, παρά τις αντιδράσεις του Βατικανού και της Ελλαδικής Εκκλησίας. Βλ., λ.χ., Σπινθουράκης, Μ. (13/12/2003).

[14] Οι έννοιες δεν αντιστοιχούν κατ' ανάγκην, θεωρητικά και γλωσσικά, στις έννοιες που χρησιμοποιούνται από τους δυο συγγραφείς. Ο Castells (1997), για παράδειγμα, στη μελέτη του για τα κοινωνικά κινήματα, τις συλλογικές ταυτότητες και την παγκοσμιοποίηση, προτείνει τους όρους *legitimising*, *resistance* και *project identities*, τους οποίους και θεμελιώνει θεωρητικά. Εδώ χρησιμοποιούμε τους δύο τελευταίους, αποδίδοντάς τους ως *αμυντικές* και *προταγματικές ταυτότητες* αντίστοιχα, χωρίς το θεωρητικό περιεχόμενο που τους συνοδεύει, εφόσον κάτι τέτοιο δεν αφορά τους σκοπούς του παρόντος άρθρου. Ο Bernstein (1996) προτείνει μια πολύπλοκη τυπολογία παιδαγωγικών ταυτοτήτων, με αναφορά, κυρίως, στη βρετανική πραγματικότητα, η οποία αντανακλά την ιδιαίτερη θεωρητική του γλώσσα. Συγκεκριμένα, κάνει μια αναλυτική διάκριση μεταξύ *decentred local pedagogic identities* (οι οποίες υποδιαιρούνται σε *instrumental* και *therapeutic*), *retrospective past* (οι οποίες υποδιαιρούνται σε *elitist* και *fundamentalist*, ενώ οι τελευταίες σε *religious*, *nationalist* και *populist*) και σε *prospective re-centring* (οι οποίες υποδιαιρούνται σε *gender*, *race* και *region*). Εδώ χρησιμοποιούμε την έννοια «*therapeutic pedagogic identity*» με το περιεχόμενο που της αποδίδει ο εισηγητής της και δανειζόμαστε τις έννοιες «*instrumental*» (εργαλειακές) και «*retrospective*» (εδώ ως *αναδρομικές*). Σε κάθε περίπτωση, ο αναγνώστης που ενδιαφέρεται να μελετήσει την ιδιαίτερη θεωρητική συμβολή των δύο αυτών σημαντικών συγγραφέων, στη διαπολιτισμική κοινωνιολογία και στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης αντίστοιχα, μπορεί να ανατρέξει στα σχετικά κείμενα. Εμείς χρησιμοποιούμε εδώ επιλεκτικά κάποιες από τις παραπάνω έννοιες για να εξυπηρετήσουμε τη βασική επιδίωξη του παρόντος κειμένου, τη διατύπωση, δηλαδή, ενός αναλυτικού σχήματος που να βοηθά στην κατανόηση της διαπάλης που προκαλεί η ευρωπαϊκή πολιτική στον εκπαιδευτικό χώρο.

[15] Για μια αναφορά στις σημαντικότερες πρωτοβουλίες της Ε.Ε. βλ. την ανάλυση των Πασιά, & Ρουσάκη, 2003.

[16] Βλ. ιδιαίτερα Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000 και 2002.

[17] Βλ. για παράδειγμα την πολιτική γλωσσικού εθνικισμού στη Λετονία, στη Λιθουανία και, κυρίως, στην Εσθονία, όπως καταγράφεται από το ερευνητικό δίκτυο για τα δικαιώματα των μειονοτήτων μετά την κατάρρευση των κομουνιστικών καθεστώτων στο **http://www.riga.lv/minelres**

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Bard, A. & Soderqvist, J. (2002), *Netocracy: The New Power Elite and Life After Capitalism*, London, Pearson Education.

Bauman, Z. (2001), *The Individualised Society*, London, Polity.

Beck, U. (2000) "Living Your Own Life in a Runway World: Individualisation, Globalisation and Politics", στο Hutton, W. & Giddens, A. (eds.), *Global Capitalism*, New York, The New Press.

Bernstein, B. (1992), "Official Knowledge and Pedagogic Identities". Αδημοσίευτη ανακοίνωση σε συνέδριο της Παγκόσμιας Τράπεζας στο Σαντιάγκο της Χιλής (Cepal, 11/11/1992).

Bernstein, B. (1996), *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*, London, Taylor & Francis.

Bernstein, B. (2001), "From Pedagogies to Knowledges", στο Morais, A., Neves, I., Davies, B., & Daniels, H. (eds), *Towards a Sociology of Pedagogy: The Contribution of Basil Bernstein to Research*, New York, Peter Lang.

Calhoun, C. (1994) (επιμ.), *Social Theory and the Politics of Identity*, London, Blackwells.

Calhoun, C. (2003), "The Democratic Integration of Europe: Interests, Identity, and the Public Sphere", στο M. Berezin & M. Schain (eds), *Europe without Borders: Re-Mapping Territory, Citizenship and Identity in a Transnational Age*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.

Carnoy, M. (2000), *Sustaining the New Economy: Work, Family, and Community in the Information Age*, New York, Russell Sage Foundation.

Castells, M. (1997), *The Power of Identity*, Oxford, Blackwell.

Castells, M. (2000), *End Of Millennium*, Oxford, Blackwell.

Castells, M. (2001), "Growing Identity Organically", στο Muller, J., Cloete, N. & Badat, S. (eds), *Challenges of Globalisation*, Cape Town, Maskew Miller Longman.

Davis, J.E. (2000) (ed), *Identity and Social Change*, London, Transaction.

Finnemore, M., (1996), *National Interests in International Society*, Ithaca, Cornell.

Giddens, A. (1991), *Modernity and Self Identity: Self and Society in the late Modern Age*, London, Polity Press.

Green, A. (1990), *Education and State Formation: The Rise of Education Systems in England*, France and the USA, London, Macmillan.

Green, A. Wolf, A. & Leney, T. (1999), *Convergence and Divergence in European Education and Training Systems*, London, Institute of Education.

Isin, E.F. & Wood, P.K. (1999), *Citizenship & Identity*, London, Sage.

Keck, M.E. & Sikkink, K. (1999), *Transnational Advocacy Networks in International and Regional Politics*, UNESCO, Blackwell Publishers.

Lopez, J. & Scott, J. (2000), *Social Structure*, Open University Press, Buckingham.

Moutsios, S. (1998), *State Curriculum Control in England and Greece: A Comparative Study*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Institute of Education - Πανεπιστήμιο του Λονδίνου.

Paasi, A. (2001) "Europe as a Social Process and Discourse: Consideration of Place, Boundaries and Identity", *European Urban and Regional Studies* 8, No 1, pp. 7-28.

Prentoulis, N. (2001), "On the Technology of Collective Identity: Normative Reconstructions of the Concept of EU Citizenship", *European Law Journal* 7, No 2, June 2001, pp. 196-218.

Richardson, J. (2001), "Policy-Making in the EU: Familiar Ambitions in Unfamiliar Setting?", στο Menon, A. & Wright, V. (eds.), *From the Nation State to Europe?*, Oxford, Oxford University Press.

Sarup, M. (1996), *Identity, Culture and the Postmodern World*, Georgia, University of Georgia Press.

Stavrakakis, Y. (2002), *Religion and Populism: Reflections on the Politicised Discourse of the Greek Church*, Discussion Paper No. 7, The Hellenic Observatory-The European Institute, London School of Economic and Political Science.

Usher, R. & Edwards, R. (1994), *Postmodernism and Education*, London, Routledge.

Wright V. (1996), "The National Co-ordination of European Policy-Making: Negotiating the Quagmire", στο Richardson, J. (ed.), *European Union: Power and Policy-Making*, London, Routledge.

Ελληνόγλωση

Γκότοβος, Α. (2003) «Η Αγωγή του Πολίτη στη Μεταδιπολική Εποχή: Προβλήματα Παιδαγωγικής Αξιοπιστίας», *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τεύχος 1, Οκτ. 2003, σσ. 67-100.

Cuche, Denys (2001), *Η Έννοια της Κουλτούρας στις Κοινωνικές Επιστήμες*, μτφ. Φώτης Σιατίτσας, Αθήνα, Τυπωθήτω.

Curran, J, & Gurevitch, M. (2001) (επιμ.), *Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας και Κοινωνία*, Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκη.

Καζαμίας, Α. (2003), «Παγκοσμιοποίηση και Παιδεία στη Νέα Κοσμόπολη: Ύβρις ή Ευλογία; Προβληματισμοί για την Ελλάδα», *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τεύχος 1, Οκτ. 2003, σσ. 13-42.

Κόλιας, Χ., Ναξάκης, Χ. & Χλέτσος, Μ. (2003) (επιμ.), *Μύθοι και Πραγματικότητα την Εποχή της Παγκοσμιοποίησης: Διεπιστημονική Προσέγγιση*. Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκη.

Κόκκινος, Γ. (2000), *Αναζητώντας την Ευρώπη: οι Αντινομίες της Ευρωπαϊκής Πολιτικής Κουλτούρας και η Ιδέα της Ευρωπαϊκής Ενοποίησης*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Λας, Κ. (2001), *Η Κουλτούρα του Ναρκισσισμού*, Αθήνα, Νησίδες.

Μούτσιος, Σ. (2003α), «Παγκοσμιοποίηση, Συγκριτική Παιδαγωγική και "Εκπαιδευτικός Δανεισμός"». Πρακτικά του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου «Η Παιδεία στην Αυγή του 21ου Αιώνα: Ιστορικο-συγκριτικές Προσεγγίσεις» (Πάτρα, 4-6 Οκτωβρίου 2002), έκδοση του Πανεπιστημίου Πατρών σε CD-ROM.

Μούτσιος, Σ. (2003β), «Παραγωγή και μεταβίβαση της γνώσης στην "Κοινωνία της Πληροφορίας και της Γνώσης"», *Μακεδνόν*, τεύχος 11, σ. 269-283.

Πασιάς, Γ. & Ρουσάκης, Γ. (2003), «Οι Σχηματισμοί Λόγου της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και οι Επιδράσεις τους στη Διαμόρφωση της Ελληνικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής – Μελέτη Περίπτωσης: τα ΕΠΕΑΕΚ 1 και 2 και η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση 1997-2001», Ανακοίνωση στο 2ο Διεθνές Συνέδριο «Η Παιδεία στην Αυγή του 21ου Αιώνα: Ιστορικο-συγκριτικές Προσεγγίσεις» (Πάτρα, 4-6 Οκτωβρίου 2002), έκδοση του Πανεπιστημίου Πατρών σε CD-ROM.

Said, Ε. (1996), *Οριενταλισμός*, Αθήνα, Νεφέλη.

Σένετ, Ρ. (1999), *Η Τυραννία της Οικειότητας*, Αθήνα, Νεφέλη.

Τζαμαλίκος, Π. (2003) «Ευρώπη: Είναι "Χριστιανική Λέσχη";» *Πανεπιστημιούπολη*. Περιοδική Έκδοση του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, τεύχος 12, Ιούνιος 2003, σ. 29-31.

Επίσημα κείμενα - Τύπος - Διαδίκτυο

CRE (1999) *The Bologna Declaration on the European Space for Higher Education*, Association of European Universities **http://www.unige.cre**

ΕΚΚΕ (2003) *Ελλάδα-Ευρώπη: Κοινωνία-Πολιτική-Αξίες* στο **http://www.ekke.gr/ess/ess_results.doc**

EUMC (2002) *Diversity and Equality for Europe. Annual Report 2001*, European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, Brussels, EUMC.

Eurobarometer (2003) *Eurobarometer 59: Public Opinion in the European Union*, στο **http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/eb/eb59/eb59_rapport_final_en.pdf**

European Commission (1995) *White Paper on Education and Training: Teaching and Learning - Towards the Knowledge Society*. Brussels, COM(95) 590

European Commission (1998) *Learning for Active Citizenship: A Significant Challenge in Building a Europe of Knowledge*, DGXXII, στο **http://europa.eu.int/comm/education/archive/citizen/citiz_en.html**

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000), *Ευρωπαϊκή Έκθεση για την Ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης: Δεκαέξι Δείκτες Ποιότητας*, Βρυξέλλες, Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2002), *Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ευρώπη: Διαφορετικά Συστήματα, Κοινοί Στόχοι για το 2010*, Λουξεμβούργο, Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Λουξεμβούργο.

Linne, A. (2001), "Moral Education in Swedish Compulsory School: A Historical Narrative", Stockholm Institute of Education. **http://www.lhs.se/atee/proceedings/Linne_Concurr._3.doc**

Μαυρής, Γ. (28/12/2003), «Η Άνοδος του Κοινωνικού Συντηρητισμού», *Η Καθημερινή της Κυριακής*.

MINELRES **http://www.riga.lv/minelres**

Μοσχονάς, Κ. (8/5/2002), «Ευρωβαρόμετρο: Τελευταίοι στις Σχέσεις μας με τις Πολιτισμικές Δραστηριότητες, Πρώτοι στην Τηλεθέαση», *Ελευθεροτυπία*.

Παπακωνσταντίνου, Π. (28/12/2003), «Ο Εθνικισμός, Πρωταγωνιστής του 2003», *Η Καθημερινή της Κυριακής*.

Σπινθουράκης, Μ. (13/12/2003), «Η Μάχη για το Σύνταγμα της Ευρώπης από το Α ως το Ω», *Το Βήμα*.

κ. Χριστόδουλος - Αρχιεπίσκοπος Αθηνών και Πάσης Ελλάδος (19/1/1997), «Ο Ελληνισμός και η Ευρώπη», *Το Βήμα της Κυριακής*.