ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών
ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ:

«ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ ΤΟΝ 21^{Ο} ΑΙΩΝΑ. ΛΟΓΟΙ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Βαρελά Αικατερίνη Α.Μ. 216851

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

Επιβλέπων: Ιωάννης Ρουσσάκης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Μέλη: Μπαμπάλης Θωμάς, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. / Ε.Κ.Π.Α.

Φασούλης Κωνσταντίνος, Ομότιμος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. / Ε.Κ.Π.Α.

Αθήνα 2019

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΚΠΑ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οποιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

Περίληψη

Η παγκοσμιοποίηση, μια έννοια, της οποίας η προσέγγιση δημιουργεί ποικίλες αντιδράσεις και συναισθήματα, έχει εισβάλλει, εδώ και μερικές δεκαετίες, για τα καλά στην ζωή μας, επηρεάζοντας, τολμούμε να πούμε, χωρίς υπερβολή, όλες τους τομείς της. Η επίδρασή της στον χώρο της εκπαίδευσης, είναι για μερικούς καταλυτική, ειδικά όσο τα χρόνια περνούν και οι κοινωνίες αποκτούν διαφορετικά χαρακτηριστικά από τα μέχρι πρότινος αυτονόητα, ενώ για άλλους σχεδόν μηδαμινή.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διαπιστωθεί αυτή η σχέση εκπαίδευσης και παγκοσμιοποίησης αλλά και να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και πρακτικών διακυβέρνησης.

Ακόμα, παρατηρώντας ότι τα τελευταία χρόνια οι διεθνείς οργανισμοί αποκτούν ολοένα και περισσότερο λόγο στην εκπαιδευτική πολιτική, ερευνούμε στην εργασία μας, με ποιους τρόπους κάνουν εμφανή την ύπαρξή τους σε αυτόν τον χώρο και με ποιες πρακτικές.

Τέλος, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθούμε στα «δίκτυα» της διακυβερνητικής εκπαίδευσης, στον «λόγο» που δημιουργείται γύρω από αυτά, αλλά και στην κριτική που έχει εκφραστεί γύρω όλους αυτούς τους λόγους και απόψεις, αναφορικά και με θέματα εθνικής «πρωτοβουλίας».

Μέσα από τα ευρήματα της παρούσας εργασίας, η οποία πρόκειται για έρευνα βιβλιογραφικής ανασκόπησης σε σύγχρονο υλικό, διαφαίνεται όχι μόνο η σχέση της σύγχρονης εκπαίδευσης με όλες τις έννοιες που αναφέρθηκαν, αλλά και η δυναμική παρουσία τους σε αυτήν. Η κριτική του ασκείται σε αυτούς του λόγους και τα συμπεράσματα μας, θέτουν προβληματισμούς και το έδαφος για περαιτέρω έρευνες, σε επίπεδο συγκρότησης πολυμελών ερευνητικών ομάδων, καθώς τα υπό εξέταση φαινόμενα δεν μπορούν να περιοριστούν στην έκταση διπλωματικής εργασίας, αλλά απαιτούν εξαντλητική ανασκόπηση βιβλιογραφίας που, λόγω του σύγχρονου χαρακτήρα των θεμάτων, ανανεώνεται καθημερινά.

Λέξεις – κλειδιά: Παγκοσμιοποίηση, Διακυβέρνηση, Εκπαίδευση, Διεθνείς Οργανισμοί, Δίκτυα, Πρακτικές.

Abstract

Globalization, a concept whose approach generates a variety of reactions and feelings, has invaded, since decades, seriously in our lives by influencing, we dare to say, without exaggeration, all its domains. Its impact on the field of education is for some people catalytic, especially as the years go by and societies acquire different characteristics from what recently was known and fact, while for others almost minor.

The purpose of this research is to establish this relationship between education and globalization and to explore the relationship between education and practices of governance.

Still, observing that in recent years international organizations have become more and more involved in educational policy, we are investigating in our work, in what ways they make their existence visible in this area and with what practices.

Finally, it would be default not to mention the "networks" of intergovernmental education, the "discourse" created around them, and the criticism that has been expressed about all these speeches and attitudes, regarding issues of national "initiative".

The findings of this paper, which is a bibliographic review of modern writing material, reveal not only the relation of modern education with all the mentioned concepts, but also their dynamic presence in it. Its criticism of these discourses and our conclusions raises the ground for further research at the level of the formation of large research groups, since the under consideration phenomena, can not be limited to the scope of a postgraduate work, but require an exhaustive literature review which is renewed daily, due to the contemporary character of the themes.

Key words: Globalization, Governance, Education, International Organizations, Networks, Practices.

Πίνακας περιεχομένων

Πίνακας περιεχομένων 5
1.Εισαγωγή 6
1.1. Σημαντικότητα της Έρευνας 6
1.2. Ερευνητικά Ερωτήματα 6
1.3. Μεθοδολογία 7
1.4. Διάρθρωση 7
1.5.Εισαγωγικά 8
2. Το φαινόμενο της Παγκοσμιοποίησης. 12
2.1 Το νέο σκηνικό και χαρακτηριστικά της νέας πραγματικότητας. 14
2.2 Εννοιολογική προσέγγιση 17
2.3 Οι διαστάσεις της Παγκοσμιοποίησης 20
2.4 Εκπαιδευτική διάσταση παγκοσμιοποίησης 24
2.5. Ο ρόλος των διεθνών οργανισμών στην παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης 35
3. ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ 38
3.1 Εννοιολογική Προσέγγιση 39
3.2 Κατανόηση Πρακτικών κι Ευρωπαϊκή Διάσταση της Διακυβέρνησης 43
3.3 Τρόποι Διακυβέρνησης 48
3.4 Εργαλεία- Μέσα 53
4. Ο ρόλος των Δ.Ο στην Εκπαιδευτική Διακυβέρνηση 65
4.1 Κατηγοριοποίηση Δ.Ο. 69
4.2. Τρόπος διάχυσης πρακτικών των Διεθνών Οργανισμών 72
4.3 Παραδείγματα Πρακτικών Διεθνών Οργανισμών. 78
5. Δίκτυα 82
6. Κριτική Λόγου Παγκοσμιοποίησης, Διακυβέρνησης και Διεθνών Οργανισμών από την σκοπιά της Εκπαιδευτικής Πολιτικής. 85
7. Συμπεράσματα 91
8. Βιβλιογραφία 98

1.Εισαγωγή

1.1. Σημαντικότητα της Έρευνας

Η σημαντικότητα της έρευνας έγκειται στην ανάγκη ανάδειξης του νέου σκηνικού που έχει διαμορφωθεί στους χώρους της Εκπαιδευτικής Πολιτικής, υπό το πρίσμα της Παγκοσμιοποίησης και του σχολιασμού τους. Επιχειρήσαμε να αποτυπώσουμε τους σημαντικότερους λόγους γύρω από τα θέματά μας με σκοπό την δόμηση μιας ξεκάθαρης εικόνας, και αποσκοπούμε, το ανάγνωσμά της, να συμβάλλει στην ενημέρωση των ενδιαφερόμενων της θεματολογίας μας.

Η έρευνά μας προσπάθησε να αποτυπώσει την δράση που εκτυλίσσεται και να χαρτογραφήσει σύγχρονα δρώμενα και αυτά που στάθηκαν ορόσημα αυτών. Η καινοτομία της εργασίας μας θεωρούμε ότι αφορά την συγκέντρωση της βιβλιογραφίας, καθώς χρησιμοποιήθηκε ένα πρόσφατο σύνολο ξενόγλωσσων και ελληνικών εξέχουσων βιβλιογραφικών πηγών. Επίσης, η αναφορά στοιχείων γίνεται, σε πολλά κομμάτια της εργασίας, με τρόπο επιγραμματικό, σε αντίθεση με την πλειοψηφία των πηγών που μελετήθηκαν, ούτως ώστε να διευκολύνεται ο αναγνώστης.

1.2. Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που απασχόλησαν και οδήγησαν την πορεία της έρευνάς μας ήταν τα εξής:

- Ποιες συνθήκες ώθησαν το φαινόμενο της Παγκοσμιοποίησης να πάρει τις διαστάσεις που έχει;
- Ποια είναι τα κύρια χαρακτηριστικά της νέας πραγματικότητας;
- Πώς ορίζεται στη βιβλιογραφία που μας αφορά;
- Ποιες είναι οι διαστάσεις της παγκοσμιοποίησης;
- Υπάρχει σχέση μεταξύ της παγκοσμιοποίησης και της εκπαιδευτικής ανάπτυξης της χώρας;
- Υπάρχουν οφέλη που εκπορεύονται από τον συντονισμό της εκπαίδευσης με την παγκοσμιοποίηση και ποια είναι αυτά;
- Ποιος ο ρόλος των διεθνών οργανισμών στην παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης;
- Πώς προσεγγίζεται εννοιολογικά η διακυβέρνηση και πώς λειτουργεί;
- Η ΕΕ αναφέρεται επίσημα σε αυτήν;

- Ποιοι είναι οι τρόποι διακυβέρνησης και τα εργαλεία – μέσα αυτής;
- Τι είναι η Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού και πώς σχετίζεται με την Διακυβέρνηση;
- Ποιος ο ρόλος των διεθνών οργανισμών στην Διακυβέρνηση της εκπαίδευσης και ποιοι λόγοι ώθησαν την στροφή του ενδιαφέροντός τους προς την εκπαίδευση;
- Με ποιες πρακτικές έχουν συμβάλλει και ποιοι είναι οι τρόποι διάχυσής τους;
- Ο ρόλος των δικτύων στις διακυβερνητικές εκπαιδευτικές πολιτικές ποιος είναι;.
- Ποια είναι η κριτική που έχει ασκηθεί στον λόγο της Παγκοσμιοποίησης, Διακυβέρνησης και Διεθνών Οργανισμών από την σκοπιά της Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Ποια συμπεράσματα μπορούν να προκύψουν από την έρευνά μας;

1.3. Μεθοδολογία

Για την διεξαγωγή της εργασίας πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφικά ανασκόπηση σε ηλεκτρονικές πηγές, εκδοτικών οίκων, όπως Taylor and Francis, και σε έντυπα περιοδικά και βιβλία. Οι περιορισμοί της έρευνάς μας έχουν να κάνουν κυρίως με αναφορές στην Ευρώπη, από τον 21ºαι και ύστερα. Λοιπές παραπομπές δεν αποτελούσαν αντικείμενο ενδιαφέροντος της παρούσας έρευνας. Ακόμα, δεν έγινε εξαντλητική εξέταση όλου του διαθέσιμου υλικού, λόγω του χρονικού βάθους και του μεγάλου όγκου του και λόγω του ότι το υλικό αυτο εμπλουτίζεται συνεχώς και με ταχείς ρυθμούς, υπό το βάρος των εξελίξεων που σημειώνονται.

1.4. Διάρθρωση

Η εργασία μας διαρθρώνεται ως εξής:

- Στο πρώτο κεφάλαιο θίγονται τα εξής θέματα: Πού εντοπίζονται οι απαρχές της παγκοσμιοποίησης, και καταγράφεται το «νέο σκηνικό». Επιχειρείται εννοιολογική προσέγγιση του φαινομένου από σχετικούς ερευνητές, αναπτύσσονται οι σημαντικότερες διαστάσεις της παγκοσμιοποίησης κι η σχέση τους με την εκπαιδευτική παγκοσμιοποίηση. Ακόμα παρουσιάζονται οι συνιστώσες της εκπαιδευτικής παγκοσμιοποίησης, οι επιπτώσεις και ο ρόλος των διεθνών οργανισμών στην παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης.

- Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται εννοιολογική προσέγγιση της διακυβέρνησης, κατανόηση των πρακτικών της, αναφερόμαστε στη Λευκή Βίβλο και στους τρόπους Διακυβέρνησης. Επίσης ταξινομούμε τα εργαλεία – μέσα της Διακυβέρνησης και παρουσιάζουμε την ΑΜΣ.
- Στο τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται ο ρόλος των Διεθνών Οργανισμών στην Εκπαιδευτική Διακυβέρνηση, οι λόγοι που ώθησαν την στροφή των διεθνών οργανισμών προς την εκπαίδευση. Αναφέρονται τρόποι διάχυσης πρακτικών των Διεθνών Οργανισμών και παραδείγματα αυτών όπως, το PISA και η Διαδικασία της Μπολόνια.
- Στο τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται ο ρόλος των δικτύων στις διακυβερνητικές εκπαιδευτικές πολιτικές, παρουσιάζοντας λόγους ερευνητών.
- Στο πέμπτο κεφάλαιο επιχειρείται μια κριτική του λόγου της Παγκοσμιοποίησης, Διακυβέρνησης και Διεθνών Οργανισμών από την σκοπιά της Εκπαιδευτικής Πολιτικής και θίγονται θέματα εθνικής κυριαρχίας ή πρωτοβουλίας.
- Στο Έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα και γίνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

1.5.Εισαγωγικά

Η «παγκοσμιοποίηση» είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται συχνά για την ερμηνεία του σύγχρονου κόσμου και συνοψίζει ένα ευρύ φάσμα εμπειριών που μοιράζονται πολλοί άνθρωποι. Ο κόσμος γίνεται ολοένα και «μικρότερος», καθώς οι μακρινές χώρες συνδέονται ολοένα και πιο στενά, αλλά και «μεγαλύτερος», εφόσον οι ορίζοντές μας ποτέ δεν ήταν τόσο ευρείς. Άρα, όποιος θέλει να χαρακτηρίσει με μία λέξη το πνεύμα της εποχής μας, δεν έχει άλλη επιλογή παρά να καταφύγει στην επαναλαμβανόμενη διαβεβαίωση θα λέγαμε, πως έχουμε εισέλθει στην εποχή της παγκοσμιοποίησης.

Για πολλούς η Ευρώπη, έχει συμβάλλει καθοριστικά στην εκκίνηση αυτού του φαινομένου και για άλλους ολοκληρώνεται μέσα από αυτήν. Το σίγουρο είναι ότι η Ευρώπη, και πιο συγκεκριμένα για εμάς, η Ευρωπαϊκή Ένωση, είναι κάτι περισσότερο από κόμβος της αλληλοδικτύωσης που επιφέρει η παγκοσμιοποίηση. Η εξέταση και η μελέτη των σχέσεων παγκοσμιοποίησης και εκπαίδευσης μας αφορά πλέον πιο πολύ από ποτέ. Σχετικά με αυτό ο Κακοβούλης το 1993 (σελ. 7), είχε γράψει: «*Η ευρωπαϊκή*

ενοποίηση, η οποία αποτελεί ίσως το μεγαλύτερο πολιτικό γεγονός του αιώνα μας, έχει άμεση σχέση με την λειτουργία της παιδείας, καθώς δεν πρόκειται απλώς για μια διακρατική οικονομική συμφωνία μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών, αλλά κυρίως για μια σταθερή συνένωση λαών με διαφορετική εθνική και πολιτιστική ταυτότητα, με κοινές όμως πνευματικές ρίζες, αλλά και βαθιές ιστορικές αντιθέσεις».

Κατά τον Mayntz (2004, όπ. αναφ. στο Βρυνιώτη, 2017:16) *«στις προσπάθειες συγκρότησης ενός θεωρητικού πλαισίου για την κατανόηση αυτής της πολιτικής συγκυρίας που δημιούργησε η παγκοσμιοποίηση, η έννοια του πολιτικού ελέγχου αντικαθίσταται από την έννοια της «Διεθνούς διακυβέρνησης», η οποία δεν συνεπάγεται, ένα κέντρο ελέγχου αλλά την ύπαρξη ενός πολυκεντρισμού αποτελούμενο* από πολλά κέντρα που αλληλοεπιδρούν». Σύμφωνα με αυτήν την διαπίστωση, εύκολα μπορεί να γίνει λόγος για καινούριες μορφές οργάνωσης και διοίκησης καθώς και αλληλοδικτύωσης μεταξύ των καινούριων δρώντων και σημαντικών «άλλων», που αναδύονται στην καινούρια παγκόσμια πολιτική και όχι μόνο, σκηνή. Πώς λειτουργεί όμως αυτό το καινούριο σύστημα και με ποιους τρόπους διαχέονται οι «εντολές» ή (ακόμα πιο προσιτά) καλές πρακτικές (best practices);

Αυτό το καινούριο σύστημα διακρατικών και διεθνικών σχέσεων που δημιουργήθηκε σε υπερεθνικό επίπεδο προέκυψε από αποκεντρωτικές και αυθόρμητες δράσεις χωρίς να έχει σχεδιαστεί από συγκεκριμένο κρατικό ή άλλο κεντρικό συλλογικό δρώντα, διαμορφώθηκε με τέτοιον τρόπο, ώστε να αποτελεί μια ιστορικά νέα συγκυρία, καθώς όμοιό του δεν είχε υπάρξει ξανά και λειτουργούσε με δράσεις όπως, διοχέτευση της ανθρωπιστικής ή οικονομικής βοήθειας, προσφορά τεχνικών, υγειονομικών υπηρεσιών και εκτέλεση αναπτυξιακών δράσεων που ανέλαβαν σταδιακά οι διακυβερνητικές και μη διακυβερνητικές οργανώσεις, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και η Βρυνιώτη (2017). Οικοδομείται, λοιπόν, μια μορφή διεθνούς διακυβέρνησης, χωρίς κυβέρνηση, υπό την έννοια ότι το έθνος-κράτος, όπως παραδοσιακά έχει υπάρξει στο παρελθόν, δεν είναι ο μοναδικός αρμόδιος λήψης εγχωρίων αποφάσεων καθώς με διάφορους τρόπους και μεθόδους που θα δούμε παρακάτω, οι κυβερνήσεις ξεπερνιώνται, κάνοντας την φράση του Daniel Bell ιδιαίτερα επίκαιρη, πως «*τα εθνικά κράτη σε ολόκληρο τον κόσμο έχουν καταστεί πολύ μικρά για τα μεγάλα προβλήματα της ζωής και πολύ μεγάλα για τα μικρά*». (Ρουσσάκης, Ι., & Καζαμίας, Α.Μ., 1997: 233).

Νέοι τρόποι διοίκησης αναδύονται, καινούριες κοινωνικές δομές συναντώνται, η σημαντικότητα διαφόρων θεσμών μεταβάλλεται, οι νέες τεχνολογίες επιβάλλουν αλλαγές ακόμα και σε έννοιες του χωρο-χρόνου. Εύλογα λοιπόν, το ερώτημα που ανακύπτει είναι εάν «*διαμορφώνεται σήμερα μία παγκόσμια κοινωνία ή αναπτύσσεται μία σύγκρουση των πολιτισμών»* (Huntington 1998, όπ. αναφ. στο Βρυνιώτη, 2017:100). Τα πολιτισμικά στοιχεία ανάμεσα στους λαούς, συγκροτούν την ταυτότητά τους, από την οποία άλλοτε προκαλεί αλληλεγγύη κι άλλοτε εχθρότητα με κοινό παρονομαστή και στις δυο περιπτώσεις την εθνική κυριαρχία και διατήρηση.

Κάνοντας λόγο για την παγκοσμιοποίηση, μια από τις πιο οικείες έννοιες που έρχεται στον νου, είναι η ομοιογένεια, ενότητα και αποδοχή της διαφορετικότητας. Ωστόσο, οι εθνικές και τοπικές διαφοροποιήσεις συνεχίζουν να υφίστανται και πολλές φορές οξύνονται δημιουργώντας δυσάρεστα φαινόμενα όπως ξενοφοβισμού, ρατσισμού κι απάνθρωπης τρομοκρατίας. Καθώς τα κράτη δικτυώνονται στο πλαίσιο των υπερεθνικών οργανισμών, ερωτηματικά αναδύονται αναφορικά με τον βαθμό διατήρησης της εθνικής κυριαρχίας ακόμα και στον εκπαιδευτικό χώρο. Καθώς «*η εκπαίδευση είναι από την φύση της εθνοκεντρική κι ένας χώρος που κατ' εξοχήν προσφέρεται για την μελέτη σχέσεων εξουσίας και διακυβέρνησης σε έναν τόπο*» (Ρουσσάκης, Ι. & Καζαμίας, Α., 1997, σελ. 233), το ενδιαφέρον της διεθνούς εκπαιδευτικής κοινότητας και του αντίστοιχου λόγου (discourse), στρέφεται γύρω από τις μεθόδους της διακυβέρνησης, την απήχησή τους, τις πρακτικές και τον τρόπο που η παγκοσμιοποίηση δρα σε αυτόν τον χώρο. Επόμενο όλων αυτών είναι η συνειδητοποίηση ότι η «*άσκηση εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής δέχεται πλέον ισχυρές πιέσεις τόσο σε μακροεπίπεδο, όσο και σε μικροεπίπεδο, πιέσεις που εντατικοποιούν τις απαιτήσεις για αναδόμηση των εκπαιδευτικών συστημάτων*» (Ζμας, 2007:2).

Κατά τους Steiner-Khamsi και Burbules & Torres (2000), (οπ. αναφ. στο Ζμας, 2007: 4), «*οι εκπαιδευτικές επιδιώξεις των χωρών προωθούνται σήμερα στο όνομα μιας σειράς ηχηρών λέξεων όπως αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα, πολυπολιτισμικότητα, ποιοτική μέτρηση, αποκεντρωτική διαχείριση και ιδιωτικοποίηση. Η συγκεκριμένη δέσμη εκπαιδευτικών εννοιών ή γενικότερα ο σύγχρονος λόγος εκπαιδευτικής πολιτικής παράγεται ως επί τω πλείστων στο πλαίσιο των υπερεθνικών οργανισμών και διεθνών ιδρυμάτων»* (π.χ. ΕΕ, ΟΟΣΑ, Παγκόσμια Τράπεζα). Λόγω αυτής της, σχετικά, νέας τάσης, συντονίζεται ολοένα και περισσότερο ένα νέο ερευνητικό σώμα που, κατά τους Karen Mundy και Mona Ghali (2009: 717), που εξετάζει τον ολοένα και πιο πολυ-

κλιμακωτό χαρακτήρα των σύγχρονων διαδικασιών εκπαιδευτικής πολιτικής που όλο και περισσότερο εμπλέκουν πολλαπλά επίπεδα διακυβέρνησης (από τοπικό σε διεθνές), νέα είδη παραγόντων-δρώντων (συμπεριλαμβανομένων των επαγγελματικών δικτύων, μη κυβερνητικών οργανώσεων και φορείς ιδιωτικού τομέα σε μια διακρατική έρευνα) και νέες διαδικασίες (συμπεριλαμβανομένης της αυξημένης αναφοράς στα διεθνή πρότυπα και τάσεις).

2. Το φαινόμενο της Παγκοσμιοποίησης.

Το εκπαιδευτικό τοπίο αλλάζει, καθώς και ο κόσμος στον οποίο βρίσκεται η εκπαίδευση, αλλάζει. Στην σύγχρονη εποχή, όπου άλλοι θα έκαναν λόγο για την εποχή της παγκοσμιοποίησης κι άλλοι για την εποχή της αλληλοδικτύωσης, τα βήματα, αλλά πολύ περισσότερο τα είδη των αλλαγών, η απήχηση και τα αποτελέσματα που προκύπτουν, αξίζει να εξεταστούν. «*Η συνδυασμένη επίδραση της παγκοσμιοποίησης στην οικονομία, τις τεχνολογίες της πληροφορίας και τη μετανάστευση έχει ως αποτέλεσμα πολιτιστικές μεταμορφώσεις και τη μεταβίβαση ποικίλων αξιών μέσα και μεταξύ των κοινωνιών»* (Suarez-Orozco & Qin-Hilliard, 2004, p.14, όπ. αναφ. στο Kubow, P.K. & Fossum, P.R., 2007: 283). Η εκπαίδευση είναι τομέας που επηρεάζεται λοιπόν, όσο κι οι υπόλοιποι, από τον οποίο μάλιστα εκπορεύονται βραχυπροθέσμα και μακροπρόθεσμα πολιτικές ευρέως βεληνεκούς.

Πότε ξεκίνησαν όμως αυτές οι αλλαγές και άρχισε ο κόσμος να μοιάζει με αυτό που είναι σήμερα;

Σύμφωνα με την Βρυνιώτη (2017: 25), *οι απαρχές της παγκοσμιοποίησης βρίσκονται στη δημιουργία της παγκόσμιας αγοράς, η οποία προέκυψε από τη Βιομηχανική Επανάσταση και αναπτύχθηκε πλήρως από τα μέσα του 19ου αιώνα και μετά κυρίως με την ανταλλαγή των βιομηχανικών προϊόντων των αναπτυγμένων κοινωνιών μεταξύ τους και με τις τεχνολογικά μη αναπτυγμένες χώρες που εξήγαγαν ακατέργαστες πρώτες ύλες*. Ο δεύτερος παγκόσμιος πόλεμος αποτελεί ιστορικό ορόσημο για το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, καθώς σε αντίθεση με τον πρώτο, είχε μαζικό χαρακτήρα και ήταν πραγματικά παγκόσμιος. Σε αυτόν πήραν μέρος 29 χώρες και στοίχισε τη ζωή σε 30 εκατ. ανθρώπους. Διεξήχθη σε Ευρώπη, Αφρική, Μέση και την Άπω Ανατολή ταυτόχρονα, με καταστροφές πρωτοφανείς σε έκταση. Όπως αναφέρει και ο Τσαούσης (2007: 45), «*εκατομμύρια άμαχοι σκοτώθηκαν, πόλεις ολόκληρες καταστράφηκαν και βασικές υποδομές αχρηστεύτηκαν. Τα προβλήματα της ανοικοδόμησης που άφησε στους εμπόλεμους λαούς ήταν τεράστια σε παγκόσμια έκταση. Τα κράτη δεν μπορούσαν να τα αντιμετωπίσουν μεμονωμένα κι η διεθνής οικονομία δεν μπορούσε να ξαναβρεί εύκολα τον ομαλό ρυθμό της»*. Η πρωτοφανής αυτή κατάσταση απαιτούσε συλλογικές προσπάθειες και διεθνή συνεργασία. Σύντομα είδαμε ότι δημιουργήθηκε ένας παγκόσμιος συλλογικός χαρακτήρας, που οδήγησε σε μια αναδιαμόρφωση του παγκόσμιου πολιτικού σκηνικού. Όλες οι δυνάμεις, που λειτουργούσαν παλαιοτέρα

μεμονωμένα, σε τοπικό, περιφερειακό και διεθνές επίπεδο, λειτουργούσαν τώρα συλλογικά, μέσω διεθνών συνασπισμών, στα πλαίσια ενός καινούριο σχήματος νέων Διεθνών Οργανισμών, που αναδείχθηκαν τελικά στους νέους παίκτες της διεθνούς σκηνής, ως συλλογικοί των κρατών-μελών τους ή ως εξειδικευμένοι οργανισμοί άλλων διεθνών οντοτήτων.

Ακόμα, όπως αναφέρουν οι Osterhammel & Petersson (2013: 153), *οι πολιτικές της απορρύθμισης, της ιδιωτικοποίησης και των φορολογικών περικοπών, όπως παρουσιάστηκαν για πρώτη φορά στη Βρετανία μετά το 1979, δημιούργησαν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για μία «αυθόρμητη» οικονομική παγκοσμιοποίηση, δηλαδή για την εμφάνιση παγκοσμίως σφαιρών αλληλεπίδρασης στις οποίες ο κυβερνητικός έλεγχος ήταν μηδαμινός.* Αφήνεται να εννοηθεί λοιπόν ότι το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης ήταν κάτι αναπόφευκτο και άμεση απόρροια των συνθηκών.

Επιπλέον όπως αναφέρει κι ο Bloom (2006: 66), *«καθώς οι χώρες μείωσαν τα εμπόδια στις εισαγωγές και τις εξαγωγές, επέτρεψαν μεγαλύτερη κινητικότητα κεφαλαίων και ανοίχτηκαν ξένες ιδιοκτησίες στις εγχώριες βιομηχανίες, το διεθνές εμπόριο και οι επενδύσεις γνώρισαν άνθηση και οι οικονομίες έγιναν πιο αλληλεξαρτώμενες. Η επιτάχυνση της ροής γνώσεων και ιδεών ως αποτέλεσμα βελτιώσεων στις επικοινωνίες, εν τω μεταξύ, έχει αυξήσει την πολιτισμική και κοινωνική αλληλεξάρτηση».* Ορισμένες χώρες αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, όπως η Ανατολική Ασία, που έχει επιτύχει δραματικές βελτιώσεις της ποιότητας ζωής, ανοίγοντας τα έθνη της στην παγκόσμια οικονομία. Η Ιρλανδία, η Ισπανία και αρκετές οικονομίες της Νοτιοανατολικής Ασίας έχουν επίσης επωφεληθεί από τη μείωση των φραγμών στο εμπόριο και τις επενδύσεις. Ωστόσο, *η πορεία του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης δεν οδήγησε στην ισότιμη ανάπτυξη των χωρών, αλλά ούτε έγινε και αισθητή με τον ίδιο τρόπο από αυτές* (Ζμας, 2007: 2), όπως για παράδειγμα η υποσαχάρια Αφρική[1] και η Νότια Ασία[2]. *Ωστόσο, εδώ είναι σημαντικό να ειπωθεί ότι «οι χώρες που έχουν μετακινηθεί από χαμηλά σε υψηλότερα εισοδήματα – όπως η Σιγκαπούρη, το Χονγκ Κονγκ, την Ταϊβάν, τη Νότια Κορέα και την Ιρλανδία - φαίνεται ότι έχουν προχωρήσει,*

[1] Η υποσαχάρια Αφρική γνώρισε αρνητική οικονομική ανάπτυξη στη δεκαετία του 1990, καθώς ο αριθμός των κατοίκων της περιοχής που ζουν σε συνθήκες φτώχειας σχεδόν διπλασιάζεται από το 1981 και μετα (Bloom, 2006: 64).

[2] η Νότια Ασία έχει σημειώσει πρόοδο, αλλά σχεδόν το 30% των κατοίκων της παραμένουν στη φτώχεια (Bloom, 2006: 64).

τουλάχιστον εν μέρει, σε ισχυρές δεσμεύσεις για την εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα» (Bloom, 2006: 64) και διατηρούν προσεκτική διαφάνεια στις παγκόσμιες αγορές.

Νέες πραγματικότητες και προκλήσεις αναδυθήκαν, ενσωματωμένες σε ένα παγκόσμιο δίκτυο σχέσεων και αλληλεπιδράσεων, που ξεπερνούσαν με μεθόδους και πρακτικές που αναλυθούν και παρακάτω, τις τοπικές κοινότητες.

2.1 Το νέο σκηνικό και χαρακτηριστικά της νέας πραγματικότητας.

Προσπαθώντας να αποτυπώσουμε τα χαρακτηριστικά της εποχής που διανύουμε, συγκρίνοντάς την με την εποχή πριν την έντονη δικτύωση της παγκοσμιοποίησης, συνειδητοποιούμε ότι λόγω αυτής αυξήθηκε η αλληλεξάρτηση των κρατών μέσα από την διεύρυνση και εντατικοποίηση της μεταξύ τους επικοινωνίας, που επετεύχθη λόγω της ραγδαίας τεχνολογικής εξέλιξης.

Όπως αναφέρει και ο Samoff (1994, οπ. αναφ, στο Ρουσσάκης & Καζαμίας, 1997: 240), «η *αυξημένη παγκοσμιοποίηση της οικονομικής δραστηριότητας, οι σκληρές συνθήκες ανταγωνισμού ανάμεσα σε έθνη-κράτη ή τους οικονομικούς σχηματισμούς για επικράτηση στις αγορές, η ευρύτερη διάδοση της πληροφορικής και των επικοινωνιακών τεχνολογιών, η συνακόλουθη χρήση νέων τεχνικών βασισμένων στο συνδυασμό επιστημονικής γνώσης και πληροφορίας στις διαδικασίες παραγωγής, αποτελούν μερικά από τα χαρακτηριστικά αυτής της νέας πραγματικότητας»*. Είναι η επανάσταση στις τεχνολογίες των επικοινωνιών που προώθησε την κατάρρευση των εθνικών εμπορικών εμποδίων, την παραγωγή και την παροχή υπηρεσιών, πέρα των συνόρων, και οδήγησε σε μια πρωτοφανή αύξηση των παγκόσμιων ροών πληροφοριών που ευνοήθηκε μέσα από τα «δίκτυα», που θα αναφερθούν και στην πορεία.

Ακόμα και σύμφωνα με τον Φλουρή Γ. & Πασιά Γ. (1997: 264*), «μια ακόμα διάσταση της πραγματικότητας αποτελεί το διεθνοποιημένο, πολιτικο-οικονομικό σύστημα, περισσότερο ρευστό, διάχυτο κι ανεξέλεγκτο από ποτέ, που προκαλεί, παράλληλα με την οικονομική και την «πολιτιστική σύγκλιση» μέσα από τον βαθμιαίο τεμαχισμό των εθνικών ταυτοτήτων σε πολλαπλές κατηγοριοποιήσεις τοπικού, εθνικού ή υπερεθνικού χαρακτήρα κι οδηγεί σε προσμίξεις φυλετικών, γλωσσικών και πολιτιστικών χαρακτηριστικών εντός των ορίων που καθορίζονται από το «παγκόσμιο χωριό» (global village) κα το «πολιτιστικό χωνευτήρι» (melting pot) των καπιταλιστικών*

μητροπόλεων». Ερχόμαστε αντιμέτωποι με έννοιες που μέχρι πρότινος ήταν ασύλληπτες και φανερώνουν την συντριπτική δύναμη της παγκοσμιοποίησης.

Σύμφωνα πάλι με τον Τσαούση (2007: 253) αναφορικά με το νέο σκηνικό της σχετικά νέας αυτής εξέλιξης που διαμορφώνεται υπό τους ρυθμούς της παγκοσμιοποίησης, τρία στοιχεία αυτής έχουν ίσως ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Το πρώτο είναι η αντικατάσταση της έννοιας της «εθνικής κοινωνίας» από την έννοια της «κοινωνίας των πολιτών». Το δεύτερο είναι η αντικατάσταση της έννοιας του «πολιτισμού» από την έννοια της «κουλτούρας», η αντικατάσταση δηλαδή μιας έννοιας γένους από μία έννοια είδους[3]. Το τρίτο είναι η εισαγωγή και ο πολλαπλασιασμός των «Ανεξάρτητων Αρχών», χαρακτηριστικών μορφών ελέγχου της άσκησης της πολιτικής εξουσίας, πέρα από τις παραδοσιακές μορφές του Κοινοβουλίου και της Δικαιοσύνης.

Έτσι λοιπόν, *οι παγκόσμιες συνδέσεις σφυρηλατούνται, συντηρούνται, αναμορφώνονται και καταστρέφονται από εθνικά κράτη, εταιρείες, ομάδες και άτομα. Γίνονται αντικείμενο σύγκρουσης συμφερόντων και πολιτικών σχεδιασμών. Εξισορροπούν διαφορές αλλά και δημιουργούν άλλες. Παράγουν νικητές και ηττημένους* (Osterhammel & Petersson, 2013: 162).

Αναφορικά με την σύγχρονη πραγματικότητα και σχετικά με την παγκοσμιοποίηση, η προσοχή ορισμένων επιστημόνων εστιάζεται στην πληροφοριακή ηγεμονία των ΜΜΕ και του διαδικτύου, που έχουν την δύναμη να εφαρμόζουν πολιτικές, να αλλάζουν και συνειδήσεις, ακόμα και να επιβάλλουν με τρόπο έμμεσο, ότι δεν θα πραγματοποιούνταν με άμεσο. Ακόμα οι σύγχρονοι ερευνητές απασχολούνται με την πολιτισμική δεσποτεία των βιομηχανιών του θεάματος και τον ομογενοποιημένο τρόπο ζωής που προωθείται.

Οι οικονομικές αλλαγές που συνδέονται με τη σύγχρονη παγκοσμιοποίηση αντανακλώνται κυρίως στην κυριαρχία νέων μορφών εταιριών, των διεθνικών εταιρειών (TNCs). Υπολογίζεται, σύμφωνα με τον Beck (2000, όπ. αναφ. στο

[3] Η αναντιστοιχία της Ελληνικής προς την ξένη ορολογία δεν κάνει ισως εμφανή τη διαφορά που έχει προκύψει. Στις άλλες όμως γλώσσες ο χαρακτηρισμός του σύγχρονου κράτους ως «πολυπολιτισμικού» (multicultural) αναδεικνύει έναν χαρακτήρα πολυμορφίας και πολυφωνίας σε αντίθεση με την έννοια του «εθνικού πολιτισμού» νοουμένου ως (civilization) που υπογραμμίζει την ομοιογένεια, την ομοιομορφία και τη συνέχεια (Τσαούσης,2007: 254).

Vulliamy, 2004: 263) *«ότι οι μισές από τις μεγαλύτερες οικονομίες στον κόσμο δεν είναι χώρες, αλλά οι TNCs»* (Cohen & Kennedy, 2000, όπ. αναφ. στο Vulliamy, 2004: 263).

Ακόμα, ο Amos et al. (2013, όπ. αναφ. στο Βρυνιώτη, 2017: 28) αναφέρει ότι, «*από την παγκοσμιοποίηση – υπό την έννοια της πολυδιάστατης αλληλεξάρτησης των χωρών της υφηλίου σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής δράσης - δεν προέκυψε μία τάση συνεργασίας και παράλληλης ανάπτυξης των κοινωνιών αλλά τουναντίον δημιουργήθηκαν μεγάλες διαφορές, αντιθέσεις και συγκρούσεις όχι μόνο ανάμεσα στις αναπτυγμένες και μη χώρες αλλά και μέσα στην ομάδα των οικονομικά και τεχνολογικά μη αναπτυγμένων χωρών*».

Επιπροσθέτως, σχετικά με την εκπαίδευση, ένα από τα χαρακτηριστικά της σύγχρονης πραγματικότητας είναι ότι η εκπαίδευση γίνεται ολοένα και πιο εμπορική, επιτρέποντας έτσι, να γίνεται λόγος και για εμπορευματοποίηση – αγοραιοποίηση της εκπαίδευσης. Σε αυτό συγκλίνει κι ο Ramirez (2006: 200) αναφέροντας ότι «*όλα τα ιδρύματα, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, καθίστανται περισσότερο προσανατολισμένα στην αγορά. Είναι γεγονός ότι η σύγχρονη κοσμοθεωρία εν αγνοία ή ακόμα και ασυνείδητα ενσωματώνεται στο σχολικό σύστημα, ακόμη και όταν διδάσκει τη θρησκεία. Τα μαθήματα και τα προγράμματα κρίνονται ως προς την ποιότητα και την αριστεία όταν μπορούν να είναι «διεθνώς ανταγωνιστικά»*. Θα δούμε λοιπόν ότι μαζί με την εκπαιδευτική πολιτική, που όλο αυτό παρασέρνει, αλλάζουν και οι συνιστώσες της εκπαίδευσης, παραχωρώντας πρωτοβουλίες πρακτικών διακυβέρνησης να λάβουν χώρα.

Ο Daun (2011: 18) επισημαίνει ότι, *«η αξιολόγηση και η εκτίμηση (Evaluation and Assessment) είναι δύο από τα χαρακτηριστικά της παγκοσμιοποίησης και συχνά συνδυάζονται με την αυτοαξιολόγηση και την υποβολή εκθέσεων από τα σχολεία», άρα* και τον έλεγχο των «άλλων».

Επιπλέον, *«η διαρκής διαδικασία αποστράγγισης εγκεφάλων (brain drain[4]) που διεξάγεται με αυξημένο ρυθμό, τουλάχιστον από τη δεκαετία του εξήντα του περασμένου αιώνα, είναι ουσιαστικά ένα φαινόμενο σχεσιακό* (Llach, 2006: 225), που απασχολεί τις εκπαιδευτικές πολιτικές κυρίως των αναπτυσσόμενων χωρών.

[4] Συμφωνα με τον Bloom (2006: 75), η παγκοσμιοποιηση προσφερει ευκαιριες στην αντιμετωπιση αυτου του φαινομενου.

Τέλος, ένα από τα χαρακτηριστικά της νέας πραγματικότητας είναι ότι η εκπαιδευτική πολιτική διεθνοποιείται εξαιτίας της κυριαρχίας της παγκόσμιας οικονομίας στην εθνική πολιτική, ειδικά για τις χώρες που ο περιορισμός της έρευνας ορίζει.

2.2 Εννοιολογική προσέγγιση

Πρωταρχική θέση στην όλη προβληματική που περιβάλλει το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης σύμφωνα και με τους Cambridge, J.& Thompson, J.(2004: 161), *είναι η εννοιολογική κατανόησή του και λόγω της γενικόλογης και αμφίσημης έννοιάς του, έχει γίνει αντικείμενο ποικίλων προσεγγίσεων.* Ο όρος της παγκοσμιοποίησης παραμένει εξαιρετικά ασαφής παρότι αποτελεί μια από τις δημοφιλέστερες έννοιες της σύγχρονης εποχής κι οι λόγοι γύρω από αυτήν είναι πλέον αμέτρητοι. Πολλές φορές προκαλείται σύγχυση από τον αντιφατικό και αυθαίρετο τρόπο που αυτή η έννοια χρησιμοποιείται. Παρακάτω επιδιώκουμε να συντονίσουμε μερικές εννοιολογικές προσεγγίσεις του όρου, ούτως ώστε η βάση της έρευνάς μας να γίνεται πιο συγκεκριμένη γύρω από ένα φαινόμενο, εκ των προτέρων, ασαφές. Ωστόσο κρίνεται χρήσιμο να γίνει διάκριση του όρου της παγκοσμιοποίησης από άλλες έννοιες συναφείς, με τις οποίες συγχέεται συχνά, λόγου χάρη, με τον διεθνισμό.

Σύμφωνα λοιπόν με τον Jones (1998: 143, όπ. αναφ. στο Cambridge, J.και Thompson, J., 2004: 168), «*παγκοσμιοποίηση θεωρείται οικονομική ολοκλήρωση, η οποία επιτυγχάνεται ιδίως με τη δημιουργία μιας παγκόσμιας αγοράς που χαρακτηρίζεται από το ελεύθερο εμπόριο και ένα ελάχιστο ρυθμιστικό πλαίσιο. Αντίθετα, ο διεθνισμός αναφέρεται στην προώθηση της παγκόσμιας ειρήνης και ευημερίας μέσω της ανάπτυξης και της εφαρμογής διεθνών δομών, πρωτίστως, αλλά όχι αποκλειστικά, διακυβερνητικού είδους*». Μια απλή προσέγγιση θα ήταν ακόμα ότι, ενώ η διεθνοποίηση ή αλλιώς διεθνισμός προδικάζει μια σταθερότητα και νομιμοποίηση, η παγκοσμιοποίηση προσεγγίζεται σε πιο απορυθμιστικά πλαίσια.

Από την μελέτη που διεξήχθη προέκυψε ότι πληθώρα ερευνητών προσεγγίζουν το φαινόμενο με έννοιες χώρου και χρόνου, άλλοι διαδικαστικά κι άλλοι ιδεολογικά. Κατά τον Novoa &Mashal (2003: 431), η προβληματική του ορισμού της παγκοσμιοποίησης έγκειται και στο ότι πλέον οι έννοιες του χώρου και του χρόνου έχουν αλλάξει, αποτελώντας εικονικές οντότητες, καθώς ο χώρος καθορίζεται μέσα από παγκόσμιες υπερσυνδέσεις και ρευστότητα επικοινωνίας κι ο χρόνος

διαφοροποιείται από το ρολόι. Υποδηλώνεται η ρήξη των αισθητών αντιλήψεων αυτών των μεταβλητών.

Σύμφωνα με τον Giddens (1990:64, οπ. αναφ. στο Al 'Abri, 2011: 492), η παγκοσμιοποίηση αναφέρεται στην "*εντατικοποίηση των παγκόσμιων κοινωνικών σχέσεων που συνδέουν τις απομακρυσμένες τοποθεσίες με τέτοιο τρόπο ώστε τα τοπικά γεγονότα να διαμορφώνονται από γεγονότα που συμβαίνουν πολλά μίλια μακριά και αντίστροφα*[5]". Ομοίως, τονίζοντας τη συμπίεση του χρόνου-χρόνου, ο Robertson (1992:6, οπ. αναφ. στο Al 'Abri, 2011: 492), δηλώνει ότι η παγκοσμιοποίηση είναι *«μια έννοια που αναφέρεται στη συμπίεση του κόσμου και στην εντατικοποίηση της συνείδησης του κόσμου στο σύνολό του».*

Με τον ίδιο τρόπο, ο Waters (1995:3, οπ. αναφ. στο Al 'Abri, 2011:492), θεωρεί την παγκοσμιοποίηση ως "*κοινωνικές διεργασίες στις οποίες υποχωρούν οι περιορισμοί της γεωγραφίας στις κοινωνικές και πολιτιστικές ρυθμίσεις και στους οποίους οι άνθρωποι γίνονται όλο και περισσότερο ενήμεροι ότι υποχωρούν*" κι ο Ohamae (1990, οπ. αναφ. στο Al 'Abri, 2011: 492), μιλά για έναν "*κόσμο χωρίς σύνορα*".

Ο Σταμέλος & Βασιλόπουλος (2004) γράφουν ότι, η παγκοσμιοποίηση είναι μια διαδικασία που ξεφεύγει ή αδιαφορεί για την δημοκρατική της νομιμοποίηση, ενώ όπως εξηγείται από τους Jenson και Santos (2000, οπ. αναφ στο Kubow, P.K. & Fossum, P.R., 2007: 286), «*η παγκοσμιοποίηση είναι η διαδικασία με την οποία μια δεδομένη τοπική κατάσταση ή οντότητα επιτυγχάνει να διασχίσει τα σύνορα και να επεκτείνει την εμβέλειά της σε όλο τον κόσμο και με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσει την ικανότητα να ορίσει μια αντίπαλη κοινωνική κατάσταση ή οντότητα».* Στο ίδιο Βιβλίο, οι συγγραφείς αναφέρουν ότι μια ποικιλία επιστημόνων, εκπαιδευτικών, ερευνητών και πολιτικών πιστεύουν ότι η παγκοσμιοποίηση είναι ένα κατάλληλο κατασκεύασμα για τον ορισμό της ζωής του 21ου αιώνα και της θεωρίας της «*ερμηνευτικής εξουσίας για την*

[5] Στον ορισμό αυτό, ο Giddens υποστηρίζει ότι παρόλο που ο κόσμος είναι πολύ μεγάλος και έχει μεγάλες γεωγραφικές αποστάσεις, εξακολουθεί να φαίνεται ότι είναι ένα μικρό χωριό υπό τις συνθήκες της παγκοσμιοποίησης.

ενσωμάτωση της κοινωνικής εξέλιξης». Ακόμα, οι συγγραφείς[6] επιχειρούν να προσεγγίσουν την παγκοσμιοποίηση είτε ως «παράδειγμα[7]», είτε ως «παράδοξο[8]».

Η παγκοσμιοποίηση έχει περιγραφεί ακόμα κι ως *«η διεύρυνση, η εμβάθυνση και η επιτάχυνση της παγκόσμιας διασυνδεσιμότητας σε όλες τις πτυχές της σύγχρονης κοινωνικής ζωής». Πρόκειται για μια διαδικασία (ή σύνολο διαδικασιών) που ενσωματώνει έναν μετασχηματισμό στην χωρική οργάνωση των κοινωνικών σχέσεων και συναλλαγών - εκτιμώνται από την άποψη της επεκτατικότητάς τους, της έντασης, της ταχύτητας και των επιπτώσεων που δημιουργούν οι διηπειρωτικές ή διαπεριφερειακές ροές και δίκτυα δραστηριότητας, αλληλεπίδρασης, και την άσκηση της εξουσίας»* (Held et al., 1999: 2). Τρία αντιφατικά ρεύματα στην παγκοσμιοποίηση εντοπίστηκαν σε αυτήν την βιβλιογραφική πηγή, όπου εκφράζουν σκεπτικιστικές, υπεργκλομπαλιστικές και μετασχηματιστικές θέσεις[9].

Ο ορισμός του Ζμα (2007: 2) αξίζει ακόμα να αναφερθεί, καθώς σχετίζεται πολύ με την ουσία της έρευνάς μας κατά τον οποίο, το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης συνδέεται, σύμφωνα και με ερευνητές, κυρίως με την ανάπτυξη υπερεθνικών δικτύων διακυβέρνησης. Αυτά τα δίκτυα θα μας απασχολήσουν ιδιαίτερα στο τέταρτο κεφάλαιο και θα διαπιστωθεί η σημαντικότητα του ρόλου τους στην διαμόρφωση της σύγχρονης κοινωνίας.

Κατά τους Osterhammel, J. & Petersson, N.P. (2013: 12), στην πλειονότητα των ορισμών της παγκοσμιοποίησης, *«οι παράγοντες που παίζουν σπουδαίο ρόλο είναι η επέκταση, η συγκέντρωση κι η επιτάχυνση των παγκόσμιων σχέσεων, κι αναφέρουν ότι η ιστορία της παγκοσμιοποίησης έχει να κάνει με την εμφάνιση σφαιρών αλληλεπίδρασης και δικτύων, καθώς και με τις διασυνδέσεις που έχουν αναπτυχθεί μεταξύ τους»*, ενώ δύο από τις πιο περίτεχνα ανεπτυγμένες ερμηνείες σχετικά με τον ορισμό της

[6] Αναφέρονται συχνά στην παγκοσμιοποίηση ως μοντέλο ανάπτυξης.
[7] «Παράδειγμα» καθώς η παγκοσμιοποίηση έχει γίνει το εννοιολογικό πλαίσιο μέσω του οποίου οι ενδιαφερόμενοι οργανώνουν τις ιδέες τους σχετικά με τις επιχειρηματικές ικανότητες, τις ικανότητες στο χώρο εργασίας και τα συγκριτικά πλεονεκτήματα σε ενα όλο και πιο διεθνές πλαίσιο.
[8] «*Παράδοξο»,* καθώς δεν είναι επιθυμητή για όλους, ούτε κάτι το οποίο αντιμετωπίζεται πάντα αισιόδοξα.
[9] Βλ. βιβλιογραφία: Held, D. (1999: 16).

παγκοσμιοποίησης είναι η έννοια «*παγκοσμιότητας*[10]» του Martin Albrow και η «κοινωνία των δικτύων[11]» του Manuel Castells.

Τέλος, έχει θεωρηθεί ως «*η εντατικοποίηση της συνείδησης του κόσμου στο σύνολό του»* (Robertson, 1992: 8, οπ. αναφ. στο Daun, 2011: 13), έχει αντιμετωπιστεί ως μορφή ανασταλτικών πιέσεων στο έθνος, και έχει συσχετιστεί με την εμφάνιση ορισμένων μορφών μετα-εθνικής πολιτικής και σύμφωνα με τον Appadurai (1996 οπ. αναφ. στο Henry, 1999: 92) με την *«εμφάνιση υβριδικών πολιτιστικών ταυτοτήτων»*.

Από όλες τις πλευρές που το φαινόμενο εξετάζεται, είτε ως μια διαδικασία, είτε ως μια ιδεολογία, καταφαίνεται ότι η παγκοσμιοποίηση συνέβαλε καθοριστικά και στη διάδοση εκπαιδευτικών μοντέλων και ιδεών, για παράδειγμα, πώς να κατευθύνονται οι εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Συμπερασματικά, προκύπτει η ανάγκη να δημιουργηθεί μια έννοια, ένας ορισμός, που να αποφεύγει την σχολαστικότητα και την υπερβολική ασάφεια, ωστόσο για λόγους ευκολίας και αμεσότητας στην προσέγγιση, αυτή η εργασία θεωρεί την παγκοσμιοποίηση ως ένα σύνολο διαδικασιών που καθιστούν τον κόσμο ένα «μικρό χωριό», μέσω της συμπίεσης του χρόνου και του χώρου, με τις νέες τεχνολογίες να αποτελούν σημαντικό παράγοντα διευκόλυνσης αυτής της διασυνδεσιμότητας. Κατά συνέπεια, τα εκπαιδευτικά συστήματα, των εθνικών κρατών επηρεάστηκαν κριτικά από αυτές τις διαδικασίες, που άλλαξαν τον τρόπο και το εύρος της ροής πληροφοριών.

2.3 Οι διαστάσεις της Παγκοσμιοποίησης

Η ενασχόληση μας αναφορικά με τις επιπτώσεις της παγκοσμιοποίησης στον τομέα της εκπαίδευσης, είναι ελλιπής αν αρχικά δεν αναφερθούμε στις διάφορες πτυχές αυτού του φαινομένου: τις κινητήριες δυνάμεις που συνέβαλαν σ'αυτό, χαρακτηριστικά που αντικατοπτρίζουν τις επιπτώσεις του, τους διάφορους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας όπου η εκδήλωσή της μπορεί να εκληφθεί με τις πιο απτές μορφές (π.χ. οικονομικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και εκπαιδευτικές) και τον τρόπο με τον

[10] Βλ. Βιβλιογραφία Osterhammel, J. & Petersson, N.P. (2013: 15).

[11] Σύμφωνα με την συγκεκριμένη ερμηνεία, «*η εξουσία δεν εκδηλώνεται πλέον σαν διαταγή και υπακοή, αλλά εδράζεται στην ύπαρξη ενός οργανισμού δικτυών που κάθε φορά εγκαθιδρύεται για συγκεκριμένο σκοπό»*.

οποίο οι εκδηλώσεις σε αυτές τις διάφορες περιοχές αλληλοσυνδέονται και αποτελούν ανατροφοδότηση.

Ο πραγματικός «παγκοσμιοποιημένος» χαρακτήρας της εκπαίδευσης μπορεί να προσδιοριστεί με τις διαδικασίες της οικονομικής και πολιτιστικής παγκοσμιοποίησης, που εκφράζονται με την ικανοποίηση των αυξανόμενων απαιτήσεων για εκπαιδευτικές ικανότητες που μεταφέρονται μεταξύ τους και με τη διάδοση των παγκόσμιων ποιοτικών προτύπων μέσω διαδικασιών διασφάλισης της ποιότητας, όπως η διαπίστευση. Από την άποψη αυτή, είναι προφανές ότι *«η πρακτική της διεθνούς εκπαίδευσης διαμορφώνεται από τις διεθνικές πρακτικές που αναγνωρίζονται από τις διαδικασίες της παγκοσμιοποίησης»* (Cambridge & Thompson, 2004: 168).

Η παγκοσμιοποίηση μπορεί να νοηθεί ως η κινητήρια δύναμη που βασίζεται στην αγορά και συμβάλλει στη βελτίωση του παγκόσμιου οικονομικού συστήματος. Πολλοί ορισμοί της παγκοσμιοποίησης βασίζονται στις οικονομικές της πτυχές, ενώ οι εκπαιδευτικές, πολιτιστικές και κοινωνικές πτυχές θεωρούνται ως αποτελέσματα των αλλαγών που επιβάλλει η παγκόσμια οικονομία. *«Όλες οι άλλες διαστάσεις της παγκοσμιοποίησης - η οικολογία, ο πολιτισμός, η πολιτική, η κοινωνία των πολιτών- τοποθετούνται κάτω από το κύρος του συστήματος της παγκόσμιας αγοράς»* (Beck 2000: 9, όπ. αναφ στο Nordveit, 2010: 322).

Υποστηρίζεται ευρέως ότι η φύση της σύγχρονης παγκοσμιοποίησης θεωρείται καλύτερα ως μία πολύπλευρη και όχι μοναδική συνθήκη και ότι συνδέεται με διάφορες συνέπειες στο οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικοπολιτιστικό επίπεδο.

Η παγκοσμιοποίηση ως έννοια έχει χρησιμοποιηθεί τόσο θετικά όσο και αρνητικά από διάφορους ανθρώπους σε διαφορετικές καταστάσεις. Ο καθένας εξετάζει την ιδέα προκατειλημμένα από την άποψη και τα ενδιαφέροντά του και αναφορικά της διάστασης που περισσότερο τον αφορά. Ωστόσο, υπάρχει συμφωνία μεταξύ όλων των θεωρητικών ότι η παγκοσμιοποίηση έχει τεράστιο αντίκτυπο στις κοινωνίες σε οικονομικό, πολιτικό και πολιτιστικό επίπεδο.

Ο Arjun Appadurai (1996, οπ. αναφ στο Al ‘Abri, 2011: 493) αναφέρει ένα χρήσιμο πλαίσιο για να εξηγήσει τις παγκόσμιες πολιτισμικές ροές που διασχίζουν τα εθνικά σύνορα, το οποίο περιλαμβάνει πέντε διαστάσεις: εθνοτική, ενημερωτική, τεχνική, οικονομική και ιδεολογική. Αντίστοιχα, προτιμά να ορίσει την παγκοσμιοποίηση ως

μια διαδικασία που περιλαμβάνει την κίνηση των ανθρώπων, των εικόνων, των τεχνολογιών, του χρηματοπιστωτικού τομέα (εμπόριο, χρήμα και κεφάλαιο) και των ιδεών (πρακτικές που αφορούν κράτη και άλλες θεσμικές πολιτικές). Ωστόσο εμείς λαμβάνουμε υπόψη μας, περιοριστικά τρεις βασικές: οικονομική, πολιτική και κοινωνική. Η παρουσίασή τους γίνεται διαδοχικά και μπορούμε να πούμε ότι η μια επηρεάζει την άλλη, καθώς η παγκοσμιοποίηση ξεκίνησε και σημασιολογικά ως οικονομική συγκυρία, η απήχησή της όμως δεν μπορεί να αφήσει την πολιτική και πολιτισμική διάστασή της ανεπηρέαστη.

2.3.1. Οικονομική διάσταση

Σε οικονομικό επίπεδο, χαρακτηριστικό είναι η αύξηση της αλληλεξάρτησης των οικονομιών διεθνώς και οι διαφαινόμενες τάσεις για την ενοποίηση των αγορών, όπως αυτές κυρίως εκδηλώνονται με τη διεθνοποίηση της παραγωγής και την ανάπτυξη του διεθνούς εμπορίου (Ritzer, 1998) όπου κύριοι δρώντες είναι οι πολυεθνικές εταιρίες.

Όπως αναφέρουν κι οι Osterhammel, J. & Petersson, N.P. (2013: 12), *«οι μεν αποδέχονται την παγκοσμιοποίηση σαν το ξεκίνημα μιας νέας εποχής ανάπτυξης και ευημερίας, ενώ οι δε την αντιμετωπίζουν σαν την αρχή μιας παγκόσμιας κυριαρχίας των μεγάλων επιχειρήσεων»*. Όλοι όμως συμφωνούν στην υπόθεση ότι η παγκοσμιοποίηση αμφισβητεί την σημασία του έθνους κράτους και αλλάζει την ισορροπία δυνάμεων μεταξύ κρατών και αγορών προς όφελος των τελευταίων. Η δυνατότητα των εθνικών κυβερνήσεων να επηρεάσουν την οικονομική ανάπτυξη και να αποκτήσουν πρόσβαση σε πόρους, ιδιαίτερα σε πόρους, έχει ελαχιστοποιηθεί, χωρίς ωστόσο να μηδενίζεται. Η δυναμική της θα συζητηθεί και αργότερα.

2.3.2. Πολιτική διάσταση και εθνική κυριαρχία

Με την αυξανόμενη παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, η ικανότητα ελέγχου των αγορών έχει περιοριστεί. Από τη στιγμή που οι κυβερνήσεις αποφάσισαν να χρησιμοποιήσουν τις αγορές προς όφελος των πολιτών τους, έχουν γίνει όλο και περισσότερο ευάλωτοι και εξαρτημένοι από τις δυνάμεις της αγοράς. *«Οι παγκόσμιες αγορές καθορίζουν τώρα τα όρια της τοπικής και εθνικής πολιτικής»* (Henry, 1999: 86),

θέτοντας σε κίνδυνο ολοένα και περισσότερο την *κυριαρχία των εθνών.* Σύμφωνα όμως και με τους Osterhammel, J. & Petersson, N.P. (2013 :158), «*η παγκοσμιοποίηση δεν σημαίνει το τέλος του έθνους-κράτους, καθώς οι δασμολογικοί και εμπορικοί πόλεμοι σίγουρα δεν αποτελούν παρελθόν και οι κυβερνήσεις σε όλο τον κόσμο δραστηριοποιούνται προκειμένου να ελέγξουν και να περιορίσουν τη διεθνή μετανάστευση».*

Γεγονός είναι ακόμα ότι οι μεμονωμένες χώρες αγωνίζονται να διατηρήσουν την παραδοσιακή τους εξουσία στην λήψη αποφάσεων έναντι της επιβολής των παγκόσμιων χρηματοπιστωτικών αγορών και της αυξανόμενης εμβέλειας και κυριαρχίας των πολυεθνικών εταιρειών. Παρόλα αυτά, όπως περιγράφει

Η ισχύς όμως των εθνικών κρατών εδώ και καιρό αμφισβητείται. Σήμερα τα εθνικά κράτη προσπαθουν να ισορροπήσουν ανάμεσα σε ποίκιλες προκλήσεις που υποσκάπτουν την άλλοτε κραταιά δύναμή τους. Σύμφωνα όμως και με τους Κόλιας, Ναξάκης & Χλέτσος, 2003, όπ. αναφ. στο Ζμας, 2007:2) *«σε καμία περίπτωση η παγκοσμιοποίηση δεν εκλαμβάνεται ως ομοιογενής και εξισορροπητική διαδικασία που προδικάζει το τέλος του ίδιου του έθνους κράτους. Αντίθετα αρκετές τάσεις συσπείρωσης έχουν παρατηρηθεί στο πρόσφατο παρελθόν γύρω από την διατήρηση των εθνικών οικονομιών και ταυτοτήτων όπως ο ακτιβισμός κι η αποκέντρωση».* Εδώ όμως πρέπει να σημειωθεί ότι η τάση για αποκέντρωση, συναντάται στην σύγχρονη βιβλιογραφία ως μέθοδος διευκόλυνσης της διεθνούς διακυβέρνησης, πράγμα το οποίο σχετίζεται με την παγκοσμιοποίηση, που έμμεσα εξυπηρετεί.

Συγκριτικά με αυτά που εκφράστηκαν πιο πάνω, είναι εμφανές πιστεύουμε πόσο η παγκοσμιοποίηση έχει εισχωρήσει στο κράτος, αλλά εν μέρει και το αντίστροφο. Ο Krasner (2000, όπ. αναφ. στο Rizvi, 2006: 198) σχετικά με αυτό, εκφράζει την άποψη ότι *«η εξουσία μπορεί να ασκηθεί μόνο σε μια καθορισμένη γεωγραφική περιοχή και ότι κάθε κράτος έχει αυτονομία να αναπτύξει τις δικές του πολιτικές. που σημαίνει ότι κανένας εξωτερικός δρώντας δεν έχει εξουσία μέσα στα σύνορα του κράτους*».

Η σχέση μεταξύ της πολιτικής διάστασης της παγκοσμιοποίησης με την εκπαίδευση φαίνεται και στην φράση του Al ‘Abri (2011: 493) που γράφει ότι *«δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι η εκπαίδευση κατατάσσεται στο κύριο μέλημα των εθνικών κρατών, καθώς διαδραματίζει τεράστιο ρόλο στη διαμόρφωση και προετοιμασία των παιδιών για το μέλλον σε έναν όλο και πιο παγκοσμιοποιημένο κόσμο*».

2.3.3. Κοινωνική - Πολιτισμική

Σε κοινωνικό-πολιτισμικό επίπεδο, η παγκοσμιοποίηση αναγνωρίζεται ως τάση «σύγκλισης» των πολιτισμών, των λαών του πλανήτη (π.χ. αξιακές επιλογές, τρόπος σκέπτεσθαι, ήθη, έθιμα, κανόνες συμπεριφοράς, πανανθρώπινα δικαιώματα, καθολικές αξίες, κ.ά.) Ακόμα, οι αλλαγές που έχουν διαδραματιστεί στην επικοινωνία και στις συγκοινωνίες, αποτέλεσμα των αλλαγών της προόδου της τεχνολογίας, αναγκάζουν τις κοινωνίες να συμφιλιώσουν τις δικές τους τοπικές παραδοσιακές αξίες με την ανερχόμενη παγκοσμιοποίηση των πολιτισμών. Θεωρητικά, κύριοι παίκτες, στον πολιτισμικό χώρο, είναι αυτοί που ελέγχουν τα ΜΜΕ.

Σε επίπεδο πολιτισμικό πάλι, *υπάρχει μια διχοτομία ανάμεσα στις τάσεις της παγκοσμιοποίησης να προωθήσει την τυποποίηση και την πολιτισμική ομοιογένεια, από το ένα μέρος, και, από το άλλο, να δημιουργήσει μεγαλύτερη κατάτμηση μέσω κινημάτων με τοπικιστικό προσανατολισμό* (Barber, 1995, οπ αναφ. στο Υφαντή, 2001), κάτι το οποίο αναλαμβάνουν να κάνουν τα τελευταία χρόνια, με επιτυχία μάλιστα, πολλές τοπικές και ακτιβιστικές ομάδες. Ακόμα και περιφέρειες έντονα παγκοσμιοποιημένων χωρών (π.χ. Γερμανία), επιστρέφουν σε αναφορές «ξεχασμένων» τοπικών διαλέκτων.

Κατά συνέπεια, ο τομέας των υπηρεσιών αποκτάει μεγαλύτερη σημασία καθώς οι δραστηριότητες στην κοινωνία προσανατολίζονται όλο και περισσότερο στη γνώση. Ως αποτέλεσμα αυτής της βασικής αλλαγής στη νέα πραγματικότητα, η εκπαίδευση οφείλει να προβλέπει την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού που απαιτείται για τους τομείς της σύγχρονης εποχής.

2.4 Εκπαιδευτική διάσταση παγκοσμιοποίησης

Ο λόγος που οι προηγούμενες διαστάσεις μας αφορούν είναι η επιρροή τους στην εκπαίδευση, καθώς ο χώρος της εκπαίδευσης είναι άρρηκτα συνδεδεμένος τόσο με την οικονομία και την πολιτική, όσο και την κοινωνία και τον πολιτισμό.

Όσον αφορά τους δεσμούς μεταξύ της παγκοσμιοποίησης και της εκπαίδευσης, πολλά έχουν γραφεί τα τελευταία χρόνια εξετάζοντας τον τρόπο με τον οποίο επηρεάστηκε η εκπαίδευση. Για παράδειγμα, η Marginson (1999: 19) αναφέρει ότι *«η εκπαίδευση έχει γίνει πρωταρχικό μέσο της παγκοσμιοποίησης και ενός εκκολαπτηρίου των παραγόντων*

της». Επιπλέον, ο Priestly (1999, οπ. αναφ. στο Al 'Abri, 2011: 491) υποστηρίζει ότι *«τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα έχουν αλλάξει αρκετά αισθητά από τις διαδικασίες της παγκοσμιοποίησης και ότι οι περισσότερες αλλαγές που συμβαίνουν πρόσφατα στην εκπαίδευση μπορούν να αποδοθούν στις επιπτώσεις και τις αντιδράσεις της παγκοσμιοποίησης».* Αντίστοιχα, οι Jones και Coleman (2005, οπ. αναφ. στο Al 'Abri, 2011: 491) δηλώνουν ότι *«κανένα εκπαιδευτικό σύστημα σε παγκόσμιο επίπεδο δεν μπορεί να επιβιώσει, παραμένοντας ανεπηρέαστο από την παγκοσμιοποίηση».*

Με διαφορετικό τρόπο, η εκπαιδευτική πολιτική ήταν πριν από καιρό μια υπόθεση κυρίως εθνική. Εντούτοις, στο ευρύτερο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, η εκπαίδευση θεωρείται πλέον «*διεθνές εμπόρευμα, το οποίο διαδραματίζει αξιοθαύμαστη αποστολή στην παγκόσμια οικονομία με επενδύσεις σε ανθρώπους, δεξιότητες και γνώσεις* (Mundy, 2005, οπ. αναφ. στο Al 'Abri, 2011: 497). Η εμπορευματοποίηση και αγοραιοποίηση της εκπαίδευσης δεν θα μπορούσε να γίνει πιο εμφανής, και μέσα από τα προαναφερθέντα.

Χωρίς αμφιβολία, βλέπουμε ότι η εκπαίδευση γίνεται ολοένα και πιο σημαντική για την οικονομική ανάπτυξη, καθώς οι χώρες επιθυμούν να ανταγωνιστούν στην παγκόσμια οικονομία. *«Όσον αφορά την κοινωνική ανάπτυξη, διαπιστώνεται επίσης ότι η εκπαίδευση διαδραματίζει έναν όλο και πιο ζωτικό ρόλο στην επίλυση και αντιμετώπιση των κοινωνικών αντιφάσεων που προκαλεί η παγκοσμιοποίηση*» (Green, 1997, οπ. αναφ. στο Al 'Abri, 2011: 494). Επιπλέον, η παγκοσμιοποίηση, με την τεχνολογική πρόοδο και την απελευθέρωση που φέρει μαζί της, ανοίγει την πόρτα στην εκπαίδευση για να διαδραματίσει βασικότατο ρόλο στην ανάπτυξη.

«Η εκπαίδευση, τόσο στις εκβιομηχανισμένες, όσο και στις αναπτυσσόμενες χώρες επικεντρώνεται όλο και περισσότερο σε οικονομικούς και επαγγελματικούς στόχους με στόχο την παραγωγή ειδικευμένων εργαζομένων για να βοηθήσουν τις χώρες να ανταγωνιστούν στην παγκοσμιοποιημένη οικονομία (Henry,1999: 91). Φαντάζει λοιπόν μονόδρομος η υποχρεωτική επιρροή της εκπαίδευσης από τις επιταγές της παγκοσμιοποίησης, διαφορετικά η περιθωριοποίηση δεν είναι μακριά.

Οι Robertson & Dale (2015: 157), συμβάλλουν πολύ στην προσπάθεια κατανόησης της σχέσης μεταξύ της παγκοσμιοποίησης και της εκπαίδευσης, αναφέροντας τρεις σημαντικές θεωρίες που υπάρχουν: *η «θεωρία της παγκόσμιας πολιτείας», η «θεωρία των παγκόσμιων συστημάτων» και η παγκοσμιοποίηση ως μια «δομημένη ατζέντα για*

την εκπαίδευση». Η «θεωρία της παγκόσμιας πολιτείας[12]» είναι η πιο εξέχουσα προσέγγιση στην εξήγηση της παγκοσμιοποίησης της εκπαίδευσης. Η άποψή τους για το τι συνιστά η παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης είναι ότι *μια «παγκόσμια κουλτούρα» ή «παγκόσμια πολιτεία» αποτελεί ένα καθολικό διακρατικό, πολιτιστικό περιβάλλον και η ύπαρξη αυτού του κοινού συμβολικού κόσμου εξηγεί την προφανή παγκόσμια σύγκλιση των αντιλήψεων στην εκπαίδευση. Αυτό το συμβολικό σύμπαν βασίζεται στις αξίες και τις προτάσεις της δυτικής νεωτερικότητας, οι οποίες πλαισιώνουν τις αντιλήψεις, τόσο του κράτους, όσο και του ατόμου, ειδικά μέσω των «γραφών» που παρέχουν στα κράτη από την άποψη της εκπαίδευσης[13]*».

Όπως και οι περισσότεροι θεωρητικοί της πολιτικής, έτσι και ο Ball (1994, όπ. αναφ. στο Rizvi, 2006: 198) υποθέτει ότι *«η πολιτική αρχή βρίσκεται μέσα στις δομές του κράτους-έθνους, Πράγματι, οι δημόσιες πολιτικές στην εκπαίδευση παραδοσιακά θεωρούνται ότι προέρχονται από μια εθνική κυβέρνηση και τις υπηρεσίες της, όπου έχουν σχεδιαστεί από το εθνικό κράτος να παράσχουν εκπαιδευτικές παροχές με τον πλέον αποτελεσματικό και αποδοτικό, και μερικές φορές δίκαιο, τρόπο».* Επομένως, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι οι περισσότερες πολιτικές αναλύσεις, σχετικά με την εκπαίδευση, υποθέτουν ότι η κρατική εξουσία είναι κυρίαρχη.

Ο Spring (2015: 5) αναφέρει τα εξής ως συνιστώσες της εκπαιδευτικής παγκοσμιοποίησης:

1. Η υιοθέτηση εκ μέρους των χωρών, παρόμοιων εκπαιδευτικών πρακτικών, συμπεριλαμβανομένων των προγραμμάτων σπουδών, των σχολικών οργανώσεων και των παιδαγωγικών.

*2. Παγκόσμιες ομιλίες (*discourses*) που επηρεάζουν τους τοπικούς και εθνικούς διαμορφωτές πολιτικής εκπαίδευσης, τους διευθυντές σχολείων, τις σχολές κολλεγίων, αλλά και τους εκπαιδευτικούς.*

3.Υπερεθνικοί Οργανισμοί (Intergovernmental organizations, IGOs) και μη κυβερνητικές οργανώσεις (ΜΚΟ), που επηρεάζουν τις εθνικές και τοπικές εκπαιδευτικές πρακτικές.

---

[12] βλ. Meyer, J. W., and F. O. Ramirez. 2000. “The World Institutionalization of Education.” In Discourse Formation in Comparative Education, edited by J. Schriewer, 11–32. Frankfurt/ New York: Peter Lang.

[13] Δική μου μετάφραση.

4. *Παγκόσμια δίκτυα και πληθώρα ροής ιδεών και πρακτικών,* με τρόπους εφαρμογής που θα αναφερθούν παρακάτω, κυρίως στο κομμάτι της διακυβέρνησης.

5. *Πολυεθνικές εταιρείες που διαθέτουν στην αγορά εκπαιδευτικά προϊόντα, όπως tests, προγράμματα σπουδών και σχολικά υλικά.*

6. *Παγκόσμια προώθηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών υπηρεσιών.*

7. *Παγκόσμια τεχνολογία της πληροφορίας, ηλεκτρονική μάθηση και επικοινωνίες.*

8. *Η επίδραση της παγκόσμιας μετανάστευσης των λαών στις εθνικές και τοπικές σχολικές πολιτικές και πρακτικές σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα.*

9. *Το σημερινό αποτέλεσμα της αγγλικής ως παγκόσμιας γλώσσας του εμπορίου στα τοπικά σχολικά προγράμματα και πολιτισμούς.*

10. *Παγκόσμια μοντέλα θρησκευτικής και αυτόχθονης εκπαίδευσης.*

Ομοίως με τα παραπάνω, οι Selwyn N. & Brown, P. (2000: 662) αναφέρουν ότι «*παράλληλα με την εστίαση του ενδιαφέροντος στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, αναπτύσσεται επίσης η ανάπτυξη προηγμένων δικτύων πληροφόρησης στις περισσότερες βιομηχανικές χώρες, συνήθως με στόχο τη δημιουργία μιας «εθνικής υποδομής πληροφοριών*». Κι ο Henry (1999: 93) γράφει ότι *«ένας από τους κεντρικούς μοχλούς για την ενασχόληση με την παγκοσμιοποίηση μέσω της εκπαίδευσης είναι, οι νέες τεχνολογίες. Υπάρχει μεγάλη διαφημιστική εκστρατεία σχετικά με την τεχνολογία στην εκπαίδευση, μεγάλο μέρος της οποίας είναι επιφανειακής φύσης».*

Αναφορικά με την εκπαιδευτική διάσταση τη παγκοσμιοποίησης έχουν γραφτεί ακόμα τα ακόλουθα από τους συγγραφείς Marcelo Sánchez Sorondo, Edmond Malinvaud και Pierre Léna του Globalisation and Education (2006: 258):

Σήμερα, ενόψει της παγκοσμιοποίησης, των παγκόσμιων μεταναστεύσεων, της έκρηξης της γνώσης και της συνακόλουθης ανάδυσης μιας οικονομίας έντασης, γνώσης και κυρίως της επιτακτικής υποχρέωσης καταπολέμησης της φτώχειας με όλα τα μέσα, σε όλο τον κόσμο, η εκπαίδευση μπορεί να απαιτήσει σοβαρή επανεξέταση- σκέψη. Οι αρνητικές συνέπειες των ανεπαρκών εκπαιδευτικών πολιτικών για τους φτωχούς ανθρώπους ενισχύονται από την παγκοσμιοποίηση. Σε αυτό καταλήγει κι ο Bloom

(2006: 65) αναφέροντας πως «*καθώς η παγκοσμιοποίηση ανοίγει ευκαιρίες για τους μορφωμένους εργαζόμενους, είναι πιθανό να επεκτείνει τις οικονομικές ανισότητες εντός των χωρών».* Δεδομένου ότι οι εργαζόμενοι με καλές δεξιότητες είναι πιθανότερο να είναι σε ζήτηση από βιομηχανίες που συνδέονται με τη διεθνή οικονομία, οι χώρες προέλευσης αυτού του δυναμικού, είναι αυτές που είναι πιθανότερο να επωφεληθούν.

Το θέμα των αποκτούμενων δεξιοτήτων της εκπαίδευσης, υπό το πρίσμα των σύγχρονων εξελίξεων έχει πάρει μεγάλες διαστάσεις και επαναπροσδιορίζει τους εκπαιδευτικούς στόχους, προγράμματα και πρωτοβουλίες. Όπως ανελλιπώς αναφέρεται σε διαβουλεύσεις[14], «κλασικές» και βασικές δεξιότητες που αναμένονται από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση - ανάγνωση, γραφή και αριθμητική - δεν επαρκούν πλέον σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο. Πρέπει να συμπληρωθούν με δεξιότητες που οδηγούν σε στόχους όπως η βελτίωση, η ανάπτυξη των εργασιακών ικανοτήτων, η πολιτιστική και γλωσσική κληρονομιά, οι ηθικές αξίες, η κοινωνική συνοχή και το περιβάλλον. Ο Bloom (2006: 73) αναφέρει ακόμα ότι «*σε μια όλο και πιο ανταγωνιστική παγκόσμια οικονομία, όπου οι εταιρείες πρέπει να ξεπεράσουν όχι μόνο τους τοπικούς ανταγωνιστές αλλά και τους διεθνείς ανταγωνιστές, έχει αναπτυχθεί ένας αγώνας δεξιοτήτων».* Άρα λοιπόν οι χώρες που διαθέτουν μόνο βασικές δεξιότητες και γνώσεις μπορούν να διεισδύσουν στις παγκόσμιες αγορές, μόνο εάν οι ξένοι επενδυτές αγοράσουν τα αγαθά τους και με όρους που συνήθως τείνουν στα συμφέροντα των δυνατότερων.

Γίνεται προφανής λοιπόν η σημαντικότητα με την οποία αντιμετωπίζεται το θέμα των δεξιοτήτων στον σύγχρονο κόσμο κι έτσι προκύπτει η ανάγκη ύπαρξης ελέγχου των αποκτηθέντων δεξιοτήτων και της ποιότητάς τους, καθώς η ανάγκη για ευελιξία στη σκέψη και την προσαρμογή σε νέες δεξιότητες και τεχνολογίες αυξάνεται. Σύμφωνα με τον Bloom (2006: 66) *«η παγκοσμιοποίηση δίνει ένα ασφάλιστρο στην ποιότητα της εκπαίδευσης και οδηγεί τις διαδικασίες αυτές, αφού οι μέθοδοι διδασκαλίας και τα υλικά παλαιού τύπου δεν είναι πλέον κατάλληλα».* Η ποιότητα βέβαια, κατά τον ίδιον, συχνά παραμελείται από τους υπεύθυνους της χάραξης πολιτικής που επιθυμούν να έχουν κάτι απτό να δείξουν για τις επενδύσεις τους. Ωστόσο, οι εργασίες του Eric A. Hanushek και του Dennis Kimko (οπ. αναφ. στον Bloom, 2006: 67) δείχνουν ότι «*οι*

[14] Το σύγγραμμα που επικαλούμαστε εδώ είναι ένα αποτέλεσμα συνεργατικής βιβλιογραφικής έρευνας και συζήτησης μιας επιστημονικής ομάδας που έλαβε μέρος στην πόλη του Βατικανού, το 2006, με προβληματική την εκπαιδευτική παγκοσμιοποίηση.

χώρες που επιδιώκουν επιτυχώς βελτιώσεις ποιότητας, μπορούν να αναμένουν οικονομικές αποδόσεις μέχρι το 2040 που θα πληρώσουν για όλες τις εκπαιδευτικές δαπάνες κατά το ίδιο έτος».

Ακόμα, οι συστάσεις για να εφοδιαστούν οι σπουδαστές με ικανότητες να ευδοκιμούν υπό το πρίσμα των δυνάμεων παγκοσμιοποίησης αποκαλύπτουν τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται η παγκοσμιοποίηση, και εδώ οι Kubow, P.K. και Fossum, P.R. (2007: 284) καταλήγουν ότι λειτουργεί , *ως ένα «παράδειγμα» παρά ως ένα «παράδοξο».*

Κατά τον Cambridge και Thompson (2004: 173), «*η παγκοσμιοποιημένη διεθνής εκπαίδευση εξυπηρετεί μια αγορά που απαιτεί την παγκόσμια πιστοποίηση των εκπαιδευτικών ικανοτήτων. Αυτό διευκολύνει την εκπαιδευτική συνέχεια των παιδιών με προσδοκίες για κοινωνική και παγκόσμια κινητικότητα. Ένα αποτέλεσμα της παγκόσμιας εκπαίδευσης είναι η παγκόσμια πολιτισμική σύγκλιση προς τις αξίες της διακρατικής καπιταλιστικής τάξης».* Αντίθετα, ο Llach (2006: 225) υποστηρίζει ότι «*υπάρχει ακόμα εκπαιδευτική απόκλιση κι η έλλειψη εκπαιδευτικής σύγκλισης δεν μπορεί να αναλυθεί ανεξάρτητα από την έλλειψη σύγκλισης της οικονομικής ανάπτυξης και είναι σαφές ότι τόσο οι ανεπτυγμένες όσο και οι αναπτυσσόμενες χώρες, συμμετέχουν στην εξήγηση αυτής της απόκλισης».* Επαληθεύεται πάλι η υπόθεσή μας για την σχέση του βαθμού της παγκοσμιοποίησης με την εκπαιδευτική ανάπτυξη της χώρας. Σύμφωνα πάλι με τον ίδιο, «*εάν δεν βρεθεί ικανοποιητική λύση στην εκπαιδευτική απόκλιση, το κύμα της παγκοσμιοποίησης που ζούμε θα είναι πιθανώς όχι μόνο άδικο, αλλά και με ακόμη πιο αναστατωμένα γεγονότα»*, ενισχύοντας την προηγούμενη θέση μας.

Ένα ακόμα χαρακτηριστικό της παγκοσμιοποίησης, που δεν αφήνει τον τομέα της εκπαίδευσης ανεπηρέαστο είναι η πρωτοφανή αύξηση στους πληθυσμούς των μεταναστών που έχει προκληθεί, είτε στις μεγάλες χώρες, είτε γενικά στις χώρες υποδοχής. Οι Sorondo, M., Malinvaud, E. & Léna, P. (2006: 259) εξηγούν ότι «*οι μεταναστεύσεις μπορούν να είναι ένας εξαιρετικά θετικός παράγοντας στην αμοιβαία κατανόηση και στην ανάμειξη των πολιτισμών. Η εκπαίδευση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ενσωμάτωση των παιδιών των μεταναστών παγκοσμίως».* Η κατανόηση, η φιλία και η συνεργασία μεταξύ όλων των λαών, των εθνικών ομάδων και των θρησκευτικών κοινοτήτων πρέπει να προωθηθεί. Ειδικότερα, στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, ο σεβασμός της πολιτιστικής ποικιλομορφίας και η διατήρηση των

στοιχείων της πολιτιστικής ταυτότητας είναι ουσιώδεις για την εκπαιδευτική διαδικασία. Με την αύξηση της συνειδητοποίησης των περιστάσεων και των κινήτρων των άλλων, η εκπαίδευση μπορεί να καταστήσει τις κοινωνίες πιο ανεκτικές, αυξάνοντας έτσι την κοινωνική συνοχή. Σε έναν κόσμο παγκοσμιοποίησης, όπου η κίνηση εργατικού δυναμικού σημαίνει ότι οι χώρες πρέπει να αφομοιώσουν νέους εισερχόμενους από πολλά διαφορετικά υπόβαθρα, η εκπαίδευση συμβάλλει στην ευημερία των κοινωνιών.

Οι Sorondo, M., Malinvaud, E. & Léna, P. (2006: 259) ακόμα δεν ξεχνούν να αναφέρουν ότι, «*η εκπαίδευση θα πρέπει να στοχεύει στην καθιέρωση της κοινής λογικής της ανθρωπότητας που είναι απαραίτητη για τη διατήρηση της ειρήνης και ταυτόχρονα πρέπει να υπάρξει πρόνοια για την τονίσει την εκπαίδευση των ανθρώπων απέναντι στην ευθύνη τους για την προστασία του περιβάλλοντος προς όφελος των σημερινών και των μελλοντικών γενεών, την πρόληψη της ρύπανσης και της οικολογικής υποβάθμισης και την προώθηση της διατήρησης και της αειφόρου ανάπτυξης.* Δεν είναι η πρώτη φορά, που το περιβάλλον γίνεται αφορμή και αιτία συζήτησης για τους σκοπούς της εκπαίδευσης, καθώς οι περιβαλλοντικές πράξεις γίνονται αντιληπτές σε όλα τα μέρη το πλανήτη.

Υπάρχουν ορισμένες έμμεσες επιπτώσεις της παγκοσμιοποίησης στον τομέα της εκπαίδευσης κι αυτές έχουν να κάνουν και με τα ιδιωτικά σχολεία που προσπαθούν να εναρμονίσουν τα επίπεδά τους με εκείνα που αποκτούν τις καλύτερες θέσεις στα τεστ κατάταξης σε άλλα μέρη στον κόσμο. Σε γενικές γραμμές, ό*σοι έχουν τα μέσα να εκπαιδεύσουν τα παιδιά τους σε τέτοια σχολεία για να τα προετοιμάσουν για ανώτατη εκπαίδευση που θα είναι ανάλογη με τις ευκαιρίες στον παγκοσμιοποιημένο κόσμο, θα είναι πιο ευνοημένοι. Αυτό βέβαια, οδηγεί σε ένα ποιοτικό χάσμα και σε ένα χάσμα ευκαιριών.* Κατά τον Menon, M. (2006: 34), *«το εκπαιδευτικό σύστημα χρήζει καινοτόμων αλλαγών, ώστε να είναι συναφές με το σενάριο εξέλιξης που προκύπτει από την παγκοσμιοποίηση».*

Για τον Vulliamy (2004: 263) οι επιπτώσεις της παγκοσμιοποίησης στα εκπαιδευτικά συστήματα γενικότερα είναι οι ακόλουθες: «*Πρώτον, οι αλλαγές στην παγκόσμια οργάνωση της εργασίας βάζουν σημαντικό πλεονέκτημα σε εργαζόμενους με υψηλή εξειδίκευση και ευελιξία, συμβάλλοντας έτσι στη ζήτηση τόσο για την πανεπιστημιακή εκπαίδευση όσο και για τη διά βίου μάθηση. Δεύτερον, οι πολιτικές διαρθρωτικής*

προσαρμογής, οι οποίες αποσκοπούν να καταστήσουν τις χώρες πιο ελκυστικές για τους παγκόσμιους επενδυτές και πιο ανταγωνιστικές οικονομικά, συνεπάγονται περικοπές στην αύξηση των δημόσιων δαπανών για την εκπαίδευση και την προώθηση, αντί των τελών χρήσης για τις δημόσιες υπηρεσίες, της αυξημένης ιδιωτικοποίησης. Τρίτον, η ποιότητα των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων συγκρίνεται όλο και περισσότερο σε διεθνές επίπεδο, με ολοένα και μεγαλύτερη έμφαση στα μαθηματικά και τα επιστημονικά προγράμματα, στα αγγλικά ως ξένη γλώσσα και στις επικοινωνιακές δεξιότητες. Τέταρτον, η τεχνολογία των πληροφοριών εισάγεται στα εκπαιδευτικά συστήματα, εν μέρει για να προσπαθήσει να διευρύνει την ποσότητα της εκπαίδευσης μέσω προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και εν μέρει για να βελτιώσει την ποιότητα της μάθησης μέσω της χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών και Διαδικτύου».

Ο Vulliamy (2004: 271) δεν παρέλειψε να συσχετίσει την παγκοσμιοποίηση με την συγκριτική εκπαίδευση λέγοντας ότι «*η πρώτη δημιούργησε ένα αυξανόμενα θετικό κλίμα, το οποίο αντιπροσωπεύει την πρόκληση για τη δεύτερη, όπως αυτή σχεδιάζεται επί του παρόντος»*. Οι διαδικασίες παγκοσμιοποίησης θεωρήθηκαν από μερικούς ως σημαντική απειλή για την ποιοτική ερευνητική παράδοση στην εκπαίδευση, όμως ο Cowen (2000, οπ. αναφ. στο Kubow, P.K. & Fossum, P.R., 2007: 288) αποφαίνεται διαφορετικά και σχεδόν αντίστροφα λέγοντας ότι «*αν και η παγκοσμιοποίηση προσθέτει ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο στην ήδη απαιτητική βάση των συγκριτικών εκπαιδευτικών ερευνών, η συγκριτική εκπαίδευση, υπό το πρίσμα των πολλαπλών δυνάμεων της παγκοσμιοποίησης, γίνεται, με τέτοια πολυπλοκότητα, πιο ενδιαφέρουσα»*.

Εν ολίγοις, η εκπαίδευση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στον προσδιορισμό των νικητών και των χαμένων της παγκοσμιοποίησης. Ο Bloom (2006: 65) παρουσιάζει τους τρεις τομείς δράσης για εκπαιδευτική βελτίωση που η παγκοσμιοποίηση έχει καταστήσει ιδιαίτερα σημαντικούς. Ο πρώτος είναι η ανάγκη βελτίωσης της ποιότητας, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω. Ο δεύτερος αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ο τρίτος την τριτοβάθμια.

Σε σχέση με τον δεύτερο τομέα, όπως αναφέρεται παραπάνω, η παγκοσμιοποίηση εντείνει τις πιέσεις για την αύξηση απόδοσης της βιομηχανικής αξίας και τη διεύρυνση των οριζόντων της γνώσης. Έτσι λοιπόν, απαιτείται μια βαθύτερη εκπαίδευση από αυτή που παρέχεται από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι χώρες που δεν δίνουν σημασία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν θα μπορέσουν να προχωρήσουν οικονομικά. Οπως

δήλωσε και η UNESCO (Bloom, 2006: 69), «*για να υπάρξει οικονομική ανάπτυξη, ένα μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού πρέπει να έχει λάβει δευτεροβάθμια εκπαίδευση*».

Αναφορικά με την ανάγκη βελτίωσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η παγκοσμιοποίηση δίνει ένα ασφάλιστρο στις δεξιότητες και τις γνώσεις που αποκτώνται στα πανεπιστήμια και στα προηγμένα επαγγελματικά κολλέγια. Η γνώση έχει γίνει μια βασική πηγή συγκριτικών πλεονεκτημάτων μεταξύ των εθνών. Η πρόσφατη επιτυχία της Ινδίας[15] στις βιομηχανίες των τεχνολογιών της πληροφορικής και των υπηρεσιών έχει οικοδομηθεί σε ένα ισχυρό σύστημα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, των οποίων τα ιδρύματα, όπως τα ινδικά ινστιτούτα τεχνολογίας, έχουν προσαρμόσει τη διδασκαλία και την έρευνα στις απαιτήσεις της παγκόσμιας αγοράς.

Τα οφέλη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης συσσωρεύονται σε μεγάλα τμήματα του πληθυσμού, όχι μόνο εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης. *Τα οφέλη που μπορεί να προσφέρει η παγκοσμιοποίηση σε μια χώρα, δεν εξαρτώνται από την εκπαίδευση όλων. Υπάρχουν οικονομικές δραστηριότητες που δεν σχετίζονται ιδιαίτερα με το εξωτερικό εμπόριο ή τη διεθνή ανταγωνιστικότητα αλλά είναι παραγωγικές από προσωπική και εθνική άποψη και μπορούν να πραγματοποιηθούν από άτομα με ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών επιτευγμάτων* (Bloom, 2006: 74). Στο βαθμό που μια χώρα μπορεί να καθορίσει την θέση της στην παγκόσμια οικονομία και να διασφαλίσει ότι το εκπαιδευτικό της σύστημα παράγει αποφοίτους που μπορούν να εργαστούν καλά στους οικονομικούς τομείς που σχετίζονται με εν λόγω θέσεις, μπορούν να επωφεληθούν τόσο οι εργαζόμενοι όσο και οι εργοδότες. Τόσο οι κυβερνητικές όσο και οι επιχειρηματικές ελίτ τυπικά αποκαλύπτουν τέτοιες εξειδικευμένες θέσεις[16] και οι επιλογές τους θα βοηθήσουν να καθοριστεί ποια έμφαση στο εκπαιδευτικό σύστημα θα είναι πιο επωφελής για τους σπουδαστές. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα που αναζητεί συνάφεια θα πρέπει να προσαρμόζεται συνεχώς στην παραγωγή αποφοίτων που είναι αρκετά ευέλικτοι ώστε να μπορούν να μαθαίνουν συνεχώς νέες δεξιότητες όπως απαιτούνται σε νέες επιχειρήσεις. Άρα, η εκπαίδευση έχει αξία από μόνη της. Το αν μια χώρα κάνει ό, τι μπορεί για να ωφεληθεί από την παγκοσμιοποίηση, να εκπαιδεύσει καλά τον πληθυσμό της και να προσπαθήσει να το κάνει με τρόπο που προάγει την εκπαιδευτική ισότητα, είναι ένας αξιόλογος στόχος.

[15] Βλέπε βιβλιογραφία: Blomm,2006.
[16] Βλέπε βιβλιογραφία: Blomm,2006.

Επιπροσθέτως, οφέλη που εκπορεύονται από μια συντονισμένη τριτοβάθμια εκπαίδευση προσανατολισμένη στην παγκοσμιοποίηση είναι η ενασχόληση με πόρους γνώσης και δεξιότητες ηγεσίας που απαιτούνται για να συμμετάσχουν οι εκπαιδευόμενοι με επιτυχία στις διεθνείς εμπορικές διαπραγματεύσεις, στην παροχή σχεδιαστικών εκπαιδευτικών συστημάτων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες ενός μεταβαλλόμενου κόσμου, στην επιτυχή διαχείριση των αρνητικών επιπτώσεων της παγκοσμιοποίησης, όπως περιβαλλοντική ζημιά και εξάπλωση των μολυσματικών ασθενειών και στον εντοπισμό τρόπων εξασφάλισης καρπών παγκόσμιας ολοκλήρωσης που να συμβάλλουν σε κοινωνικούς στόχους όπως η μείωση της φτώχειας.

Τα οφέλη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για χώρες που προσπαθούν να επωφεληθούν από την παγκοσμιοποίηση είναι ευρεία. Και οι δεξιότητες είναι απαραίτητες. Ο Gardner, H. (2004, οπ. αναφ. στο Kubow, P.K. & Fossum, P.R., 2007: 295) αναφέρει ότι «*οι δεξιότητες στην ανάπτυξη πολιτικής, στις εμπορικές διαπραγματεύσεις και στη δίκαιη διακυβέρνηση των συστημάτων υγείας και εκπαίδευσης πρέπει να συνδυαστούν με την καινοτομία στις επιχειρήσεις, την ευελιξία υιοθέτησης και ανάπτυξης νέων τεχνολογιών, την ικανότητα εντοπισμού και αξιοποίησης των νέων αγορών και τις ικανότητες συγκρότησης επιτυχημένων επιχειρήσεων και παραγωγικής εργασίας με ξένους εταίρους».* Τα ιδρύματα, που είναι σε θέση να ανταποκριθούν στην παγκοσμιοποίηση, ενώ ταυτόχρονα σέβονται την διαφορετικότητα που αντανακλάται στους πολιτισμούς και τα συστήματα πεποιθήσεων, θα είναι τα καλύτερα τοποθετημένα για να πλοηγηθούν σε έναν παγκόσμιο κόσμο. Αδιαμφησβήτητα λοιπόν, σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο, η εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα είναι πιο σημαντική από ποτέ.

Η παγκοσμιοποίηση αυξάνει την πίεση στα εκπαιδευτικά συστήματα τόσο στις πλούσιες όσο και στις φτωχές χώρες. Μέχρι στιγμής, παρόλο που οι αναπτυσσόμενες χώρες κατάφεραν να περιορίσουν το χάσμα όσον αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι πλούσιες χώρες ανταποκρίθηκαν αποτελεσματικότερα σε αυτήν την πίεση. Ο βαθμός παγκοσμιοποίησής τους έχει παίξει σίγουρα τον ρόλο του.

Γεγονός είναι ότι οι αναπτυσσόμενες χώρες και οι διεθνείς εταίροι τους άργησαν να αναγνωρίσουν την αυξανόμενη σημασία των υψηλότερων επιπέδων σχολικής φοίτησης και, ως εκ τούτου έμειναν πίσω. Ευτυχώς, η παγκοσμιοποίηση προσφέρει

στις χώρες αυτές ευκαιρίες να καλύψουν τη διαφορά με τρόπους που θα δούμε και παρακάτω. Η ταχεία και φθηνή τεχνολογία επικοινωνιών τους παρέχει ευκολότερη πρόσβαση σε άλλα ιδρύματα και δίκτυα γνώσεων, διευκολύνοντας τη συνεργασία τους σε θέματα που κυμαίνονται από το σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών έως την πρωτοβάθμια έρευνα και την ανάπτυξη πολιτικής. Η αύξηση της εγγραφής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση υπήρξε σημαντική επιτυχία στην ανάπτυξη κατά τις τελευταίες δεκαετίες. «*Η σχέση εκπαίδευσης και ανάπτυξης στο παγκόσμιο πλαίσιο συνεπάγεται ότι οι αναπτυσσόμενες χώρες πρέπει να επενδύσουν έντονα στην εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών που θα τους βοηθήσουν να αναπτύξουν ένα έθνος που έχει τη δύναμη να ενταχθεί με τον πλανήτη και να αποκτήσει θετικές επιπτώσεις»* (Al ‘Abri, 2011: 494).

Οι πιέσεις που έχουν δεχτεί οι χώρες να ανταγωνιστούν οικονομικά και εκπαιδευτικά σε παγκόσμια κλίμακα, οδήγησε τις κυβερνήσεις να προωθήσουν τη συστηματικοποίηση ερευνητικών στοιχείων για τη στήριξη της χάραξης πολιτικής βάσει «τεκμηριωμένων στοιχείων». Εν τούτοις, η αυξανόμενη ομογενοποίηση των παγκόσμιων εκπαιδευτικών πολιτικών δεν μειώνει καθόλου τη ζωτική συμβολή που μπορούν να έχουν οι ποιοτικές στρατηγικές έρευνας για τη χάραξη πολιτικής και τη θεωρία, καθώς οι ίδιες πολιτικές, όταν εφαρμόζονται σε διαφορετικά πλαίσια, παράγουν διαφορετικές πρακτικές, τόσο διαφορετικές, που σε ορισμένες περιπτώσεις, ότι είναι δύσκολο να φανταστούμε ότι ήταν αποτέλεσμα της ίδιας πολιτικής.

Η παγκοσμιοποίηση έχει αυξήσει την οικονομική σημασία της γνώσης. Οι παγκόσμιες εκπαιδευτικές εξελίξεις στην εκπαίδευση αναφέρονται στην παγκόσμια κυκλοφορία ανθρώπων, ιδεών, πολιτικών, χρημάτων και εκπαιδευτικών εταιρειών. Τα παγκόσμια δίκτυα συνδέουν ανθρώπους, IGOs και ΜΚΟ, επαγγελματικές κοινωνίες και επιχειρήσεις. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι ότι η εκπαίδευση αναδιοργανώνεται από ισχυρούς δρώντες και ότι οι φωνές του εκπαιδευτικού περιθωριοποιούνται περισσότερο στις πολιτικές αρένες (Kubow, P.K. & Fossum, P.R.,2007: 302). Επομένως, η παγκοσμιοποίηση δεν είναι αναμφισβήτητα μια ουδέτερη δύναμη ή αυτή που όλοι οι άνθρωποι θεωρούν επιθυμητή.

2.5. Ο ρόλος των διεθνών οργανισμών στην παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης

Ο Dale (2005: 10,11,12, οπ. αναφ. στο Al 'Abri, 2011: 495) υποστηρίζει *ότι «η εκπαιδευτική πολιτική για να είναι επιτυχής στην ανάπτυξη των εθνών δεν έχει μόνο να εξετάσει μόνο τις τοπικές και εθνικές υποθέσεις, αλλά να εξετάσει επίσης μια ευρύτερη διεθνή και παγκόσμια πολιτική οικονομία».* Εδώ πρέπει να σκεφτούμε τις πολιτικές, τα προγράμματα και τις ατζέντες των διεθνών οργανισμών ως οργανισμών ανάπτυξης στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και να αναγνωρίσουμε το νέο σκηνικό που στήνεται για την εκπαίδευση.

Η Βρυνιώτη (2017) αναφέρει ότι *«τα εθνικά κράτη αποδέχονται τη μεταφορά ενός μέρους των εκπαιδευτικών αρμοδιοτήτων τους στους νέους «παγκόσμιους δρώντες» (ΟΟΣΑ, Παγκόσμια Τράπεζα, Διεθνές Γραφείο Εργασίας), λόγω της παγκοσμιοποίησης, η οποία με την άνοδό της περιόρισε, λόγω της αύξησης της αλληλεξάρτησης, στην πράξη την κυριαρχία των εθνικών κρατών, διότι η οικονομία του κάθε κράτους εξαρτάται σήμερα, σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό, από τα προϊόντα και τις υπηρεσίες των οικονομιών άλλων χωρών».*

Σύμφωνα με τον Al 'Abri (2011: 496), «*ο ρόλος των πολυμερών οργανισμών στην παγκοσμιοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς και οι παγκόσμιοι εκπαιδευτικοί λόγοι (πολυμέρεια, οικονομία της γνώσης και τεχνολογία, δια βίου μάθηση, παγκόσμιο πρόγραμμα σπουδών, δοκιμές και αγγλικά ως παγκόσμια γλώσσα) έχουν βρεθεί ότι επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές στα αναπτυσσόμενα χώρες-κράτη σήμερα».* Το ερώτημα που θα μπορούσε να προκύψει εδώ είναι το εάν όμως αυτά τα κράτη επηρεάζονται περισσότερο από τα ήδη ανεπτυγμένα, επειδή τα δεύτερα ενδέχεται να παράγουν εκπαιδευτική πολιτική πιο κοντινή σε αυτήν των διεθνών οργανισμών. Συνήθως αυτά τα κράτη είναι και τα σημαντικότερα μέλη αυτών. Ο Al 'Abri (2011: 500), στην ίδια βιβλιογραφία, καταλήγει στα εξής:

• *Οι διεθνείς οργανισμοί παίζουν μεγαλύτερο ρόλο στη διαμόρφωση του πλαισίου των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών και καθίστανται σημαντικοί παράγοντες πολιτικής σε όλο τον κόσμο, ιδιαίτερα, αλλά όχι αποκλειστικά στις αναπτυσσόμενες χώρες.*

• *Οι διεθνείς οργανισμοί «επιβάλλουν» τα πολιτικά τους συμφέροντα, τους στόχους και τις φιλοσοφίες τους στις αναπτυσσόμενες χώρες μέσω των προϋποθέσεων που συνδέονται με τα δάνεια.*

• *Οι λόγοι της οικονομίας της γνώσης, της δια βίου μάθησης, των διεθνών δοκιμών και της τεχνολογίας, αποτελούν το κύριο μέλημα της εκπαιδευτικής πολιτικής στις χώρες. Αυτά έχουν, ως εκ τούτου, θέσει σε εφαρμογή παγκοσμιοποιημένες συζητήσεις για την εκπαιδευτική πολιτική.*

Ομοίως, ο Steven J. Klees (2008, οπ. αναφ. στο Nordveit 2010: 325), σε ένα άρθρο που ονομάζεται «Ένα τέταρτο αιώνα νεοφιλελεύθερης σκέψης στην εκπαίδευση: Παραπλανητική ανάλυση και αποτυχημένες πολιτικές (‘A quarter century of neoliberal thinking in education: Misleading analysis and failed policies’)», υπογράμμισε την έμμεση υποστήριξη της Παγκόσμιας Τράπεζας για τις αμοιβές των χρηστών στην εκπαίδευση και την αυξανόμενη ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης, η οποία, όπως κατέδειξε, οδήγησε σε πολιτικές που τελικά *«βοηθούν τους πλούσιους και όχι τους φτωχούς»* και υπογράμμισε ότι *«η κυρίαρχη ιδεολογία του νεοφιλελευθερισμού, οδηγεί σε πολιτικές που βοηθούν τους ευνοούμενους να συσσωρεύουν όλο και περισσότερα πλεονεκτήματα και να βοηθούν στη διατήρηση της φτώχειας, της ανισότητας και της περιθωριοποίησης»*. Ορισμένοι επικριτές[17] αμφισβήτησαν αυτή την ομοιογενοποίηση της ανάπτυξης και της εκπαίδευσης και αμφισβήτησαν εάν είναι ουδέτερη ή ιδεολογική. Έχουμε όμως δει και νωρίτερα να εκφράζονται οι ανησυχίες, για το αν τελικά πολιτικές που αρχικά είχαν στόχο την ισότητα στην παροχή εκπαίδευσης, τελικά ευνοούν την ανισότητα και αδικία.

Η Παγκόσμια Τράπεζα είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες στην ανάπτυξη των νότιων εκπαιδευτικών πολιτικών και το πλαίσιο του Ντακάρ[18], το οποίο δεν μιλά μόνο για την εκπαίδευση, καθορίζει, περιγράφει και οριοθετεί τι είναι και δεν είναι η εκπαίδευση, είναι εν μέρει προϊόν της εμπειρογνωμοσύνης του. Η Παγκόσμια Τράπεζα ήταν συχνά ο πρόδρομος στις αλλαγές ανάπτυξης και εκπαίδευσης στην Αφρική και αλλού: «*Η πολιτική της Παγκόσμιας Τράπεζας είναι ο βασικός παράγοντας στην*

[17] οπ. αναφ. στο Nordveit 2010: 327.
[18] οπ. αναφ. στο Nordveit 2010: 327.

παγκόσμια εκπαιδευτική πολιτική και βρίσκεται στην πρώτη γραμμή της αλλαγής στη νεοφιλελεύθερη σκέψη» (Klees 2008: 312, οπ. αναφ. στο Nordveit 2010: 327).

Διάφορες απόψεις εκφράζονται στη βιβλιογραφία σχετικά με τον αντίκτυπο της σύγχρονης παγκοσμιοποίησης στη δομή και τις διαδικασίες της εκπαίδευσης παγκοσμίως. Μέρος αυτής της εργασίας, αφορά την αποκάλυψη των συνεπειών των διαδικασιών της παγκοσμιοποίησης για την εκπαίδευση, η οποία σήμερα προωθείται επί τω πλείστων από διεθνικούς οργανισμούς όπως ο Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου, το ΔΝΤ, η Παγκόσμια Τράπεζα και ΟΟΣΑ. Ωστόσο εκτενέστερη αναφορά σχετικά με τον ρόλο των Διεθνών Οργανισμών στην εκπαιδευτική παγκοσμιοποίηση γίνεται παρακάτω, στο κεφάλαιο των Διεθνών Οργανισμών.

3. ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ

Η παγκοσμιοποίηση έχει επαναπροσδιορίσει τον ρόλο του εθνικού κράτους ως αποτελεσματικού και μοναδικού διαχειριστή των οικονομικών και κοινωνικών σχέσεων. Οι δομές διαχείρισης αυτών των τομέων έχουν αλλάξει και διαμορφώνονται υπό το πρίσμα ενός ιεραρχικά μη ξεκάθαρου μοντέλου, αυτού της διακυβέρνησης. Επομένως, οι εθνικές δομές διακυβέρνησης είναι απαραίτητες για να παρέχουν τις κοινωνικές συνθήκες που απαιτούνται για την ανάπτυξη του κεφαλαίου και την ισχυρή οικονομική απόδοση.

Η ιδέα της «Διεθνούς Διακυβέρνησης» αναδύθηκε στη δεκαετία του 1990 μέσα από τις προσπάθειες κατανόησης της λειτουργίας του συστήματος των διακρατικών και διεθνικών σχέσεων, που διαμορφώθηκαν ανάμεσα στις χώρες της υφηλίου στη διαδικασία της παγκοσμιοποίησης, κατά την μετανεωτερική εποχή. *Η παγκοσμιοποίηση, έδωσε την κύρια ώθηση στη δημιουργία για τη ρύθμιση αυτών των σχέσεων ενός μεγάλου αριθμού διακρατικών, διεθνών (international) και μη κρατικών, διεθνικών (transnational) οργανισμών, οι οποίοι ως «παγκόσμιοι δρώντες» (global actors ή global players) αναλαμβάνουν ρόλους στην παγκόσμια πολιτική σκηνή* (Adick, 2012 & Torabian, 2014, όπ. αναφ. στο Βρυνιώτη, 2017: 33), όπως είδαμε και νωρίτερα. Η έννοιά της, αν και σχετικά καινούρια, είναι πια αναπόσπαστο κομμάτι της πολιτικής σκηνής και έχει απασχολήσει τους ερευνητές αλλά και την έκφραση ακόμα διεθνών οντοτήτων.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 2009[19] αναφέρει ότι «*υπάρχει ευρεία συναίνεση τόσο στις επιστημονικές όσο και στις πολιτικές συζητήσεις ότι η «διακυβέρνηση» είναι βασικός τομέας για την πραγματοποίηση των διαδικασιών κοινωνικού μετασχηματισμού προς την αειφόρο ανάπτυξη*. Έτσι λοιπόν, η «διακυβέρνηση» έχει αναδειχθεί ως έννοια στις πολιτικές επιστήμες, στην επιστήμη της βιωσιμότητας και σε άλλα πεδία ως απάντηση στην αυξανόμενη συνειδητοποίηση ότι οι κυβερνήσεις δεν είναι πλέον οι μόνοι αρμόδιοι φορείς αναφορικά με τη διαχείριση κοινωνικών θεμάτων, άρα και των εκπαιδευτικών. Ακόμα, κάνοντας λόγο και για την αειφόρο ανάπτυξη, βλέπουμε ότι η διακυβέρνηση αντιμετωπίζεται, ανά συνθήκη, και σαν εργαλείο ή καλυτέρα μέσο

[19] Πιο συγκεκριμένα, Βλ. Philipp Lange, Peter P.J. Driessen, Alexandra Sauer, Basil Bornemann & Paul Burger, 2013: 403.

παγκοσμιοποίησης, καθώς η βιώσιμη – αειφόρος ανάπτυξη, έχει τεθεί κα σαν ευγενής στόχος των πρακτικών της παγκοσμιοποίησης.

3.1 Εννοιολογική Προσέγγιση

Εκτός από τον όρο παγκοσμιοποίηση, κι η έννοια της διακυβέρνησης φέρνει επίσης πολλές φορές σύγχυση, καθώς χρησιμοποιείται ευρέως για να δηλώσει τόσο καταστάσεις διοίκησης, όσο και αποτελέσματα ή πρακτικές αυτής. Ωστόσο, ο όρος «διακυβέρνηση» (governance) είναι νέος ακόμα και η χρήση του δεν γίνεται πάντα με ενιαίο και σαφή τρόπο. *Ακόμα μεγαλύτερη ασάφεια χαρακτηρίζει τον παραγόμενο όρο «παγκόσμια διακυβέρνηση» (global governance), ενώ ορισμένοι συγγραφείς χρησιμοποιούν τη θέση του στον όρο «διεθνής διακυβέρνηση» (international governance*) (Hewson & Sinclair, 1999 όπ. Αναφ. στο Βρυνιώτη, 2017: 15).

Επιχειρώντας μια εννοιολογική προσέγγιση του όρου διακυβέρνηση, μπορούμε να πέσουμε πάνω σε μια πληθώρα ορισμών. Οι Antonio Novoa & Tali Yarin Mashal το 2003 :428) γράφουν σχετικά ότι, «*παραδόξως με την συνεχώς αυξανομένη παραγωγή λόγου φιλελευθερισμού, της δημοκρατίας, της ελευθέριας, η συζήτηση για την διακυβέρνηση γίνεται κεντρικό θέμα ολοένα και περισσότερο για οποιαδήποτε κοινωνική ανάλυση, φέρνοντας μαζί διαφορετικές αντιλήψεις ιεραρχίας και δύναμης. Περιέργως, η διακυβέρνηση συχνά καθορίζεται μέσα από σειρές σχετικών εννοιών και εκφράσεων, όπως soft regulation (μαλακή ρύθμιση), ανοιχτή μέθοδος συνεργασίας, κουλτούρα, ελαστικά δομικά πλαίσια, συνεργασίες, ρύθμιση στόχου, έλεγχος, ανοιχτή διαδικασία ή συγκριτική αξιολόγηση- βαθμολόγηση επιδόσεων».* Φαίνεται λοιπόν ότι η σύγχυση μεγαλώνει, καθώς η έρευνα εμβαθύνει, και η ανάγκη για εννοιολογική προσέγγιση και κατανόηση εντείνεται.

Οι Sverker Lindblad, Ingolfur Asgeir Johannesson και Hannu Simola, νωρίτερα, το 2002 (σελ. 239), έχοντας γίνει αντιληπτό το ασαφές όριο στο οποίο κινείται η έννοια, εξέφρασαν ότι, «*γύρω από την έννοια της διακυβέρνησης, έχουν υπάρξει εικασίες κι όχι θεωρίες. Ελήφθη ως θέμα τεχνικών γνώσεων επικεντρωμένων σε δράσεις κι ενέργειες προς προκαθορισμένους σκοπούς παρά ως συζήτηση για τις υποθέσεις και τους κανόνες των ερμηνευτικών πρακτικών που ενσωματώνονται στους πολιτικούς λόγους*. Όσο κι αν αυτή η διαπίστωση δυσκολεύει την προσέγγισή μας, αφού για να συμπεριλάβουμε μια έννοια στην εργασία μας πρέπει να έχουμε ορίσει σαφώς το θεωρητικό πλαίσιο στο

οποίο κινούμαστε, αλλά κι από το οποίο αφορμιζόμαστε, θα αναλύσουμε κι άλλο την βάση αυτής της έννοιας, για να οριοθετήσουμε την συζήτησή μας. Ακόμα και αν κάποιες από τις προσεγγίσεις δεν εξυπηρετούν την αποσαφήνιση, θεωρούμε ότι για να αποδοθεί πλήρως το πλαίσιο, οφείλουμε να τις εκφράσουμε.

Στο σημείο αυτό λοιπόν, σημαντική είναι η αναφορά στην έκθεση της λευκής Βίβλου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής όπου καταγράφεται ότι, *«μέρος του κοινού που συμμετείχε σε σχετικές διαβουλεύσεις, διαπιστώνει με λύπη του τους περιορισμούς που υπάρχουν στη λευκή Βίβλο όσον αφορά το περιεχόμενο της έννοιας «διακυβέρνηση», η οποία εστιάζεται κυρίως στην αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα του κοινοτικού συστήματος λήψης αποφάσεων, ενώ αγνοεί ζητήματα δημοκρατικής νομιμότητας και δημοκρατικού ελλείμματος στην Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, τα οποία εκλαμβάνονται ως πιο σημαντικά»* (Πασιάς, 2006: 30). Για τον ίδιο λοιπόν, διακυβέρνηση σημαίνει «*διαχείριση συλλογικών υποθέσεων με αποδοχή και κατανόηση της ύπαρξης διαφορετικών συμφερόντων καθώς και δυναμισμός και ανοιχτότητα της διαδικασίας».*

Γενικά, ο όρος διακυβέρνηση, σχετίζεται με μια αλλαγή στη φύση του κράτους. Υπό αυτή την έννοια, η διακυβέρνηση υποδηλώνει μια διαδικασία κυβέρνησης η οποία αποκλίνει από το παραδοσιακό μοντέλο, όπου συλλογικά δεσμευτικές αποφάσεις λαμβάνονται από εκλεγμένους αντιπροσώπους στα κοινοβούλια και εφαρμόζονται από γραφειοκράτες εντός των δημόσιων διοικήσεων. *«Η διακυβέρνηση λαμβάνει υπόψη μια αλλαγή στον αστερισμό των δρώντων, τόσο κατά τη διαμόρφωση και την εφαρμογή των πολιτικών, όσο και κατά τη μέθοδο πολιτικής καθοδήγησης. Ως εκ τούτου, η διακυβέρνηση αναφέρεται στην κοινωνική καθοδήγηση και συχνά χαρακτηρίζεται ως διαδικασία συντονισμού εντός των δικτύων»* (Kooiman 2003, Jordan and Schout 2006[20]), όπως θα δούμε και παρακάτω. Αυτός ο ορισμός θα μας φανεί ιδιαίτερα χρήσιμος στην πορεία της εργασίας μας και θα αποτελέσει βάση σχολιασμού των περισσότερων στοιχείων που θα αναλυθούν.

Ακόμα οι Philipp Lange, Peter P.J. Driessen, Alexandra Sauer, Basil Bornemann και Paul Burger (2013: 407) συμβάλλουν στην σύλληψη της έννοιας αναφέροντας ότι, «*σύμφωνα με τον ορισμό της «διακυβέρνησης», ο βασικός στόχος της διακυβέρνησης είναι η υλοποίηση συλλογικών στόχων μέσω συλλογικής δράσης (δηλαδή συντονισμένης αλληλεπίδρασης των παραγόντων. Κατά συνέπεια, ορίζουμε τους «τρόπους*

[20] όπ. αναφ. στο Oliver Treib, Holger Bähr & Gerda Falkner, 2007: 3

διακυβέρνησης» ως «μορφές υλοποίησης συλλογικών στόχων μέσω συλλογικής δράσης». Παρατηρούμε πάλι να αναφέρεται ο συντονισμός «δρώντων».

Ακόμα η διακυβέρνηση ορίζεται και ως «*η άσκηση εξουσίας μέσω δικτύων που αποτελούνται από παραδοσιακούς δημόσιους θεσμικούς παράγοντες, όπως η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, το Συμβούλιο και τα κράτη μέλη, καθώς και ιδιώτες, όπως οι επιχειρήσεις, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, οι μαθητές, τους σπουδαστές και τους ακαδημαϊκούς που συμμετέχουν στην εκπόνηση εκπαιδευτικών πολιτικών της ΕΕ* (βλέπε επίσης Ball 2009, Cort 2007, Murphy 2003[21]). Επιπλέον, *«ο όρος «διακυβέρνηση» υποδεικνύει ότι η εξουσία μπορεί να ασκείται σε διάφορα επίπεδα, από παράγοντες που βρίσκονται σε διεθνές, εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο και εμπλέκονται στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πολιτικής στην ΕΕ* (Telo 2002, όπ. αναφ. στο Lange, B. & Alexiadou, N. 2010: 405). Το θέμα των δικτυών είδαμε ότι μας απασχόλησε και στο κομμάτι της παγκοσμιοποίησης αλλά και σε αυτό της διακυβέρνησης. Γίνεται λοιπόν σαφές ότι η αλληλοδικτύωση έχει παίξει έναν καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη της δομής των συστημάτων για να πάρουν την μορφή που έχουν σήμερα και η «πολυεπίπεδη άσκηση εξουσίας» αναφέρεται και πάλι.

Αναφορικά με τα παραπάνω και σε συνδυασμό με την προσπάθεια αποσαφήνισης της έννοιας οφείλουμε να κάνουμε διάκριση μεταξύ κυβέρνησης και διακυβέρνησης, όπου «*στην πρώτη η διοίκηση γίνεται μέσω γραφειοκρατικών και ιεραρχικών μεθόδων, και στην περίπτωση της διακυβέρνησης, επιτυγχάνεται εναλλακτικά μέσω της «ανεπίσημης αρχής» των ποικίλων και «ευέλικτων δικτύων*» (Ball & Junemann 2012, όπ. αναφ στο Lewis, 2017: 519). Άρα η διακυβέρνηση ξεπερνά την κυβέρνηση με καθοριστικό ρόλο να παίζουν τα «δίκτυα».

Ένας ακόμα ενδιαφέρον ορισμός είναι αυτός της Επιτροπής αναφορικά με την Παγκόσμια διακυβέρνηση, που διατυπώθηκε το 1995 (Mundy, 2007: 343) κατά τον οποίο «*η διακυβέρνηση είναι το άθροισμα των πολλών τρόπων με τους οποίους τα άτομα και τα ιδρύματα, δημόσιοι και ιδιωτικοί, διαχειρίζονται τις κοινές υποθέσεις τους. Πρόκειται για μια συνεχιζόμενη διαδικασία μέσω της οποίας μπορούν να ληφθούν δραστικά μέτρα συνεργασίας, διευκολύνει όμως συγκρουόμενα ή ποικίλα συμφέροντα. Περιλαμβάνει επίσημους θεσμούς και καθεστώτα που έχουν την εξουσία να επιβάλλουν τη συμμόρφωση, καθώς και άτυπες ρυθμίσεις που οι άνθρωποι και τα θεσμικά όργανα*

[21] όπ. αναφ. στο Lange, B. & Alexiadou, N. (2010: 444).

είτε έχουν συμφωνήσει είτε αντιλαμβάνονται ότι είναι προς το συμφέρον τους. Σε παγκόσμιο επίπεδο, η διακυβέρνηση έχει θεωρηθεί πρωτίστως ως διακυβερνητικές σχέσεις, αλλά πρέπει να εννοηθεί ότι περιλαμβάνει επίσης μη κυβερνητικές οργανώσεις, κινήματα πολιτών, πολυεθνικές εταιρείες και παγκόσμια κεφαλαιαγορά. Η αλληλεπίδραση με αυτά είναι τα παγκόσμια μέσα μαζικής ενημέρωσης με δραματικά διευρυμένη επιρροή». Ο λόγος της ΕΕ μας αφορά ιδιαίτερα καθώς θεωρούμε ότι είναι μια διεθνής οντότητα, που προωθεί και προωθείται από τη παγκοσμιοποίηση και παράγει πολιτικές, με μεθόδους και μέσα διακυβέρνησης, άρα ο λόγος της έχει ιδιαίτερη βαρύτητα.

Όπως προκύπτει λοιπόν, η έννοια της «παγκόσμιας διακυβέρνησης» βασίζεται σε μια εκτεταμένη βιβλιογραφία από τις επιστήμες των πολιτικών, όπου η έννοια της διακυβέρνησης χρησιμοποιείται τόσο κανονικά, για να επιστήσει την προσοχή στην τόσο στην αξία των εταιρικών σχέσεων δημοσίου / ιδιωτικού τομέα και των λιγότερο κρατικών, όσο αναλυτικά, για να περιγράψει τον όλο και πιο διαχωρισμένο και περιορισμένο χαρακτήρα της δημόσιας δράσης στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και των νεοφιλελεύθερων προσεγγίσεων στη δημόσια τάξη.

«Ο όρος παγκόσμια διακυβέρνηση χρησιμοποιείται επομένως συνήθως για να συλλάβει το γεγονός ότι η παγκόσμια πολιτεία είναι ένα εξελισσόμενο σύνολο διαδικασιών και αλληλεπιδράσεων (αντί ενός σταθερού συστήματος κανόνων και διοικητικής ιεραρχίας) που, εξ ορισμού περιλαμβάνει ετερογενείς, ιδιωτικούς και δημόσιους φορείς σε πολλαπλά επίπεδα ή κλίμακες δράσης: τοπική, εθνική, διεθνής και διακρατική» (Castells, 1997, Jessop, 2006, Higgot, 2006, οπ. αναφ στο Mundy, 2007: 343). Ο πολυεπίπεδος χαρακτήρας της διακυβέρνησης κι οι πολλές συνιστώσες της θα μας απασχολήσουν στην αναφορά μας στους τρόπους που επιτυγχάνεται η διακυβέρνηση.

Αρά λοιπόν, η παγκόσμια διακυβέρνηση έχει γίνει ένας ουσιαστικός όρος για την κατανόηση όχι μόνο των διακρατικών διαδικασιών που απαιτούν θεσμικές απαντήσεις αλλά και για τον εντοπισμό εκείνων των μη παραδοσιακών παραγόντων που συμμετέχουν στη διακυβέρνηση μιας παγκοσμιοποιημένης οικονομίας πέρα από τα παραδοσιακά όρια της κυβέρνησης.

Τέλος, και πιο συγκεκριμένα για τη διακυβέρνηση της εκπαίδευσης, αναφέρεται ότι είναι ο τρόπος συντονισμού της χρηματοδότησης, της παροχής, της κυριότητας και της ρύθμισης των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης σε επίπεδο: τοπικό,

περιφερειακό, εθνικό και υπερεθνικό. Ενώ για πολλές χώρες της Ευρώπης εξακολουθούν να είναι οι κυβερνήσεις αυτές που διαδραματίζουν τον σημαντικότερο ρόλο του συντονισμού της εκπαίδευσης, η κατανομή των ευθυνών αυτών αλλάζει, ανταποκρινόμενη στις προσκλήσεις για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, λογοδοσία και δημοκρατία. Τα «households», οι κοινότητες και τα νέα είδη ιδιωτικών φορέων εμπλέκονται όλο και περισσότερο σε πολλές διαφορετικές πτυχές της διακυβέρνησης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, δημιουργώντας ερωτήματα σχετικά με την ισότητα, τη συμμετοχή και τη διαφάνεια[22]. Εν ολίγοις για τους σκοπούς της έρευνάς μας και όπως προκύπτει από την βιβλιογραφική μας ανασκόπηση, δεν θα ήταν αυθαίρετο να λάβουμε την διακυβέρνηση ως ένα σύνολο συντονισμένων μεθοδικών πρακτικών, που εμπλέκει πολλαπλούς παράγοντες, με σκοπό την άσκηση εξουσίας πολυεπίπεδα με τρόπους που να ξεπερνούν τις κυβερνήσεις, όπως θα δούμε και παρακάτω, με στόχο την ελαχιστοποίηση την εθνικής αντίδρασης.

3.2 Κατανόηση Πρακτικών κι Ευρωπαϊκή Διάσταση της Διακυβέρνησης

Στην προσπάθειά μας να προσεγγίσουμε την πολυδιάστατη και πολυεπίπεδη έννοια της διακυβέρνησης, έχουμε καταφύγει σε λόγους ερευνητών όπου συσχετίζουν την πρακτική αυτή με την παγκοσμιοποίηση και τα σύγχρονα δίκτυα αλληλεπίδρασης των δομών της κοινωνίας. Χαρακτηριστικά ο Albrow & King (1990, όπ. αναφ. στο Βρυνιώτη, 2017:15) αναφέρουν ότι «σήμερα, *καθώς η παγκοσμιοποίηση οδήγησε στην αύξηση της αλληλεξάρτησης των κρατών με τη διεύρυνση και εντατικοποίηση της επικοινωνίας ανάμεσα τους, το ερευνητικό ενδιαφέρον έχει στραφεί προς τη σχέση της επικοινωνίας των κρατών, των διακρατικών οργανισμών (π.χ. ΟΗΕ, ΟΟΣΑ, συμπεριλαμβανομένης της ΕΕ) και των μη διακρατικών οργανισμών (π.χ. Γιατροί χωρίς σύνορα). Οι σχέσεις αυτές δεν ελέγχονται από κανένα ενιαίο Κράτος ή συλλογικό πολιτικό υποκείμενο αλλά συντονίζονται με κάποιον τρόπο. Σε αυτόν τον συντονισμό της δράσης της πολλαπλότητας των δρώντων, κρατικών και μη, αναφέρεται η έννοια της διακυβέρνησης μιας μορφής «πολυεπίπεδης (δια)κυβέρνησης»* («Multilevel Governance», Knodt & Groβe Huttman 2005, όπ. αναφ. στο Βρυνιώτη, 2017 :16) η οποία πραγματοποιείται χωρίς να υπάρχει μία συγκεκριμένη ανώτερη κυβέρνηση που

[22] http://www.nesse.fr/nesse/activities/research-mapping/educational-governance

να ελέγχει και να καθορίζει ιεραρχικά τη δράση των άλλων συλλογικών φορέων (κρατών, διακρατικών και μη διακρατικών οργανισμών), αλλά συντονιστικά ανά τους πολλαπλούς δρώντες, δηλαδή εκτελείται υπεράνω της κυβέρνησης, χωρίς αυτήν.

Σημαντική είναι επίσης η συμβολή των Antonio Novoa και Tali Yarin Mashal (2003: 428), οι οποίοι αναφέρουν ότι «*πολιτικοί επιστήμονες προσπαθώντας να πιάσουν την έννοια της διακυβέρνησης, κατέληξαν να δείξουν ότι λειτουργεί ως είδος οθόνης-φακού, που στην πραγματικότητα κρατά την οπτική μας μακριά από τις διαδικασίες του σχηματισμού της εξουσίας*[23]*».* Αρκετά ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι τα θέματα που εγείρονται δεν κατευθύνουν την προσοχή μας στην εμβάθυνση των δημοκρατικών αποφάσεων αλλά επιμένουν στην ενίσχυση καινούριων μέσων (πχ διακυβέρνηση[24], benchmarking, ανταλλαγή καλών πρακτικών) και νέων δυνάμεων – εξουσιών (όπως δίκτυα, ανεπίσημες ομάδες δράσεις, μαζικά μέσα ενημέρωσης κ.α.). ως εκ τούτου, «*η δυνατή ρητορεία της διαφάνειας μετατρέπεται σε μια μορφή δράσης που ενισχύει την αδιαφάνεια των θεσμών, ομάδων και δικτύων που στερούνται ορατής μορφής»*[25].

Επομένως, δεν μας προκαλεί έκπληξη που στην Λευκή βίβλο, αναφορικά με την διακυβέρνηση, η Ε.Ε., όπως θα δούμε και παρακάτω, ορίζεται ως κύριος στόχος της, «η ενίσχυση της δημοκρατίας, διότι παρά τα επιτεύγματά της, πολλοί ευρωπαίοι αισθάνονται αποξενωμένοι». *Αυτή η απογοήτευση θα ξεπεραστεί μόνο,* όπως ισχυρίζονται οι Antonio Novoa και Tali Yarin Mashal (2003: 428), *με την εφαρμογή των αρχών της καλής διακυβέρνησης, δηλαδή του ανοικτού πνεύματος, της συμμετοχής, της λογοδοσίας (αμοιβαία), της αποτελεσματικότητας και της συνοχής, κυβερνητικές πτυχές που κερδίζουν νομιμότητα από την πρακτική της αποτελεσματικότητας μέσω της σύγκρισης, της γενίκευσης των σημείων αναφοράς (benchmarks), των προτύπων και των κατευθυντήριων γραμμών πολιτικής.*

Όπως αναφέρει κι ο Πασιάς (2006: 28), στις 25 Ιουλίου 2001, η Επιτροπή παρουσίασε μία Λευκή Βίβλο με τίτλο Ευρωπαϊκή Διακυβέρνηση, η οποία αναφερόταν στον τρόπο με τον οποίο η Ένωση κάνει χρήση των εξουσιών που της αναθέτουν οι πολίτες της και προτείνει τη διεύρυνση της διαδικασίας λήψης των αποφάσεων προκειμένου να επιτύχει τη μεγαλύτερη συμμετοχή πολιτών και οργανώσεων στη χάραξη και την

[23] Το κρίσιμο σημείο εδώ είναι αυτό της νομιμότητας, κι αυτό εξηγείται εάν ξανακοιτάξουμε τις προσπάθειες που γίνονται από την Ε.Ε, να ανακάμψει του δημοκρατικού ελλείματός της.
[24] Εννοώντας τους τρόπους.
[25] Όπως αναφέρουν και οι Antonio Novoa και Tali Yarin Mashal (2003: 428).

εφαρμογή της κοινοτικής πολιτικής. Το έγγραφο της Επιτροπής αποτελείται από τέσσερα μέρη και εμείς θα αναφέρουμε τα στοιχεία που θεωρούμε πιο σημαντικά[26].

Στο πρώτο μέρος εξετάζονται οι αιτίες που οδήγησαν στην αναμόρφωση της διακυβέρνησης. Στο κείμενο αναφέρεται ότι, πολλοί ευρωπαίοι αισθάνονται αποξενωμένοι από το έργο της Ένωσης, παρά τα επιτεύγματά της, πράγμα που επηρεάζει πολιτικές και πολιτικούς φορείς σε ολόκληρο τον κόσμο και επισημαίνει ότι αυτή η απογοήτευση, μαζί με τα θεμελιώδη ερωτήματα για το μέλλον της Ευρώπης, αποτελούν θέμα σοβαρής συζήτησης για την επόμενη διακυβερνητική Διάσκεψη.

Στο δεύτερο, παρουσιάζονται οι αρχές της χρηστής διακυβέρνησης. Στο έγγραφο η Επιτροπή προτείνει πέντε αρχές, οι οποίες υποστηρίζουν και ενισχύουν τη Δημοκρατική Διακυβέρνηση και το κράτος δικαίου στα κράτη-μέλη που εφαρμόζονται σε όλα τα επίπεδα διακυβέρνησης: παγκόσμιο, ευρωπαϊκό, εθνικό, περιφερειακό και τοπικό. Οι αρχές είναι: διαφάνεια, συμμετοχή, λογοδότηση (accountability), αποτελεσματικότητα και συνοχή.

Το τρίτο αναφέρεται, όπως αναφέρει και ο Πασιάς (2006: 29), σε προτάσεις για τις ακόλουθες αλλαγές: α) μεγαλύτερη συμμετοχή και διαφάνεια στη διαμόρφωση και την εφαρμογή των πολιτικών, προσέγγιση των πολιτών μέσω της δημοκρατίας σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο, ανάμειξη της κοινωνίας των πολιτών και ουσιαστικότερη και διαφανέστερη διαβούλευση στο κέντρο της διαμόρφωσης της κοινοτικής πολιτικής, β) καλύτερες πολιτικές, ρυθμίσεις και αποτελέσματα, εμπιστοσύνη στη γνώμη των ειδικών, καλύτερο και ταχύτερο συνδυασμό μέσων πολιτικής για την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων, συμπληρωματική δράση της ανοιχτής μεθόδου συντονισμού με την κοινοτική μέθοδο, απλούστευση του κοινοτικού δικαίου, καλύτερη εφαρμογή των κοινοτικών κανόνων μέσω ρυθμιστικών μηχανισμών καλύτερη εφαρμογή των πολιτικών σε εθνικό επίπεδο, γ) συμβολή της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην παγκόσμια διακυβέρνηση, δ) επαναπροσδιορισμό των πολιτικών και των οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Σύμφωνα με τον Πασιά (2006: 29), *η Επιτροπή υποστηρίζει ότι, «η Λευκή Βίβλος προβάλλει μία Ευρώπη απτή, εν πλήρει εξελίξει, μία Ευρώπη βασιζόμενη σε μία*

[26] Εδώ θα βρείτε περισσότερες πληροφορίες: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM%3Al10109.

διακυβέρνηση πολλαπλών επιπέδων, όπου κάθε παράγοντας συμβάλλει ανάλογα με τις γνώσεις και τις ικανότητές του. Μόνο μία θεώρηση μη αποκλεισμού θα μπορέσει να εξασφαλίσει σε βέλτιστο βαθμό τα συμφέροντα όλων των κρατών μελών και όλων των πολιτών της Ένωσης[27]*».*

Οφείλουμε ακόμα να καταγράψουμε ότι μια πληθώρα αναλύσεων και ερευνητικών μελετών δείχνουν ότι στο πλαίσιο αυτό η χάραξη πολιτικής και η διακυβέρνηση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων έχουν χάσει μέρος της αυτονομίας και της ειδικότητάς τους υιοθετώντας όλο και περισσότερο τις πρακτικές και τις αρχές που ξεκινούν από την οικονομία και τον τομέα της πολιτικής. Υπό την επίδραση του λόγου της διακυβέρνησης στην εκπαίδευση, έχουν προκύψει νέες μορφές γνώσης που κυριαρχούν στον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης.

Όπως αναφέρει κι ο Benz (2004, όπ. αναφ. στο Treib, O. et. Al, 2007: 3), πλέον αναγνωρίζεται το βασικό νόημα της διακυβέρνησης ως καθοδήγηση και συντονισμός των αλληλεξαρτώμενων (συνήθως συλλογικών) φορέων που βασίζονται σε θεσμοθετημένα συστήματα κανόνων. Ο ορισμός αυτός επιδιώκει να καλύψει και τις κατανοήσεις της έννοιας που έχουν μέχρι στιγμής παρουσιαστεί στη βιβλιογραφία. Αυτές οι διαφορετικές αντιλήψεις εξαρτώνται από το αν η διακυβέρνηση θεωρείται ότι ανήκει κυρίως στα πεδία της πολιτικής, της πολιτείας ή των πολιτειακών διαδικασιών.

Η Rhodes (1997, όπ. αναφ. στο Treib, O., 2007: 3) χρησιμοποιεί τον όρο διακυβέρνηση για να περιγράψει «*μια διαδικασία διαμόρφωσης πολιτικής στην οποία οι κρατικοί φορείς μοιράζονται την εξουσία με ιδιωτικούς φορείς*». Η χάραξη πολιτικής λαμβάνει χώρα μέσα στα δια-οργανωτικά δίκτυα που χαρακτηρίζονται από αλληλεξάρτηση και

[27] Θέματα αναφορικά με την ισότητα στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής βρίσκονται και στις παρακάτω βιβλιογραφίες:

- Williams, C. (2008). Globalising the Universal: Equity, Policy and Planning. In J. Zajda, L. Davies & S. Majhanovich (Eds.), *Comparative and Global Pedagogies: Equity, Access and Democracy in Education.* (pp. 143-166). Springer.
- Zajda, J. (2008). Globalisation, Compatative Education and Policy Research: Equity and Access Issues. In J. Zajda, L. Davies & S. Majhanovich (Eds.), *Comparative and Global Pedagogies: Equity, Access and Democracy in Education.* (pp. 3-13). Springer.

ανταλλαγή πόρων. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, οι Rainer Eising και Beate Kohler-Koch (1999, όπ. αναφ . στο Treib, O., 2007: 3) αναφέρονται επίσης στην πολιτική διάσταση της διακυβέρνησης υποστηρίζοντας ότι «*στην ΕΕ, η «διακυβέρνηση δικτύων» είναι ο κυρίαρχος τύπος διακυβέρνησης που ξεχωρίζει από τον «κρατισμό», τον «πλουραλισμό» και τον «κορβατισμό».* Το κρίσιμο κριτήριο για τη διάκριση διαφόρων τύπων διακυβέρνησης είναι συνεπώς η σχέση μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών φορέων στη διαδικασία χάραξης πολιτικής.

Η Renate Mayntz (2004) θεωρεί τη διακυβέρνηση ως ένα «*σύστημα κανόνων που διαμορφώνει τις δράσεις των κοινωνικών φορέων*». Επομένως, η προοπτική διακυβέρνησης διατυπώνεται σαφώς ως θεσμική. «*Οι διαφορετικοί τρόποι διακυβέρνησης βρίσκονται σε ένα φάσμα που οριοθετείται από τους δύο αντιτιθέμενους ιδανικούς τύπους «αγοράς» και «ιεραρχίας». Μεταξύ αυτών των δύο τύπων, μπορούν να εντοπιστούν και άλλοι τρόποι διακυβέρνησης, όπως «κοινότητα», «ενώσεις» και «δίκτυα»* (Schneider & Kenis 1996, όπ. αναφ . στο Treib, O., 2007: 3). Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι αυτοί οι τύποι θεωρούνται "ιδανικοί τύποι" παρά "πραγματικοί τύποι". Εμπειρικά, μπορούν να βρεθούν μόνο υβριδικές μορφές, αφού ένας τρόπος διακυβέρνησης συνεπάγεται πάντοτε στοιχεία άλλων τρόπων διακυβέρνησης.

Η Adrienne He'ritier (2002: 185) ορίζει τη διακυβέρνηση ως «*τρόπο πολιτικής καθοδήγησης*». Ως εκ τούτου, η διακυβέρνηση αναφέρεται κυρίως στην πολιτική διάσταση. Οι πολιτικές διακρίνονται ανάλογα με τα όργανα διεύθυνσής τους. Αυτά τα κατευθυντήρια εργαλεία καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να επιτευχθούν συγκεκριμένοι στόχοι πολιτικής. Το κράτος μπορεί να εφαρμόσει διαφορετικούς τύπους για να επιτύχει ορισμένα κοινωνικά αποτελέσματα: την διοίκηση και τον έλεγχο, τα κίνητρα και την προσφορά, την πληροφόρηση, τη διάσκεψη και την πειθώ, καθώς και όλες τις μορφές κοινωνικής επιρροής και ελέγχου.

Σύμφωνα με την He'ritier (2002: 185), «*η έννοια της «διακυβέρνησης» εμπεριέχει κάθε μορφή πολιτικής καθοδήγησης που περιλαμβάνει δημόσιους και ιδιωτικούς παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων των παραδοσιακών τρόπων διακυβέρνησης και διαφορετικών τρόπων διεύθυνσης από ιεραρχική επιβολή σε καθαρά ενημερωτικά μέτρα». Με τη στενή έννοια, η διακυβέρνηση συνεπάγεται μόνο «τύπους πολιτικής καθοδήγησης στην οποία χρησιμοποιούνται μη ιεραρχικοί τρόποι καθοδήγησης, όπως η πειθώ και η διαπραγμάτευση, ή / και οι δημόσιοι και ιδιωτικοί φορείς ασχολούνται με τη χάραξη πολιτικής»*. Θεωρούμε ότι αυτή η τελευταία πρόταση συνοψίζει αρκετά της έννοια της

διακυβέρνησης και μας εξυπηρετεί αρκετά στην προσπάθεια κατανόησής της.

3.3 Τρόποι Διακυβέρνησης

Αφήνοντας λίγο τους ορισμούς στην άκρη, πρέπει να αναζητηθούν οι τρέχουσες στρατηγικές που χρησιμοποιούνται ως τρόποι διακυβέρνησης, ούτως ώστε να οροθετηθεί και να προσεγγιστεί πιο συγκεκριμένα το πολυδιάστατο αυτό φαινόμενο. Ωστόσο, έλλειψη εννοιολογικής σαφήνειας παρατηρείται και στους τρόπους διακυβέρνησης, καθώς ο λόγος που γίνεται γύρω από αυτό, ξεκινάει από διαφορετικές βάσεις, συμπεριλαμβάνει διάφορες μεταβλητές, που ορίζονται ανάλογα με τον χώρο και τα ενδιαφέροντα του ερευνητή.

Λόγω του ότι η έννοια τα διακυβέρνησης είναι κι αυτή ασαφής, ή έστω μπορεί να προκαλέσει σύγχυση όπως είδαμε παραπάνω, η προσέγγισή της μέσα από τους ορισμούς δεν βοηθάει τόσο στην κατανόηση του φαινομένου, όσο η ενασχόλησή μας με τους τρόπους που αυτή επιτυγχάνεται, αλλά και στην συνέχεια με τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για το σκοπό αυτό. Λόγω των αλλαγών στη διοίκηση που παρατηρούνται τα τελευταία χρόνια[28], έχουν προκύψει ποικίλες συνυπάρχουσες μορφές διακυβέρνησης μέσα στις σύγχρονες κοινωνίες.

Όπως έχει διαπιστωθεί, η συζήτηση για τη διακυβέρνηση στο σύνολό της περιστρέφεται γύρω από θέματα κρατικής παρέμβασης και κοινωνικής αυτονομίας. Διάφορα σκέλη της λογοτεχνίας επικεντρώθηκαν σε διαφορετικές πτυχές αυτού του φαινομένου. Ορισμένες μορφές διακυβέρνησης μπορεί να είναι, ιστορικά, σχετικά νέες σε κάποια εμπειρικά πλαίσια. Αυτό υπογραμμίζει το γεγονός ότι χρειαζόμαστε αναλυτικές κατηγορίες που περιγράφουν τις τυπικές ιδιότητες των τρόπων διακυβέρνησης. Δείχνουμε ότι μερικά από τα υπάρχοντα σχήματα επηρεάζονται από το ότι αναμιγνύουν ρητές και σιωπηλές διαστάσεις. Αυτή η αναλυτική ασαφτότητα καθιστά τα συστήματα ταξινόμησης δύσκολα εφαρμόσιμα στην πράξη. Οι τρόποι διακυβέρνησης θα πρέπει να αντιμετωπιστούν με ιδιαίτερη έμφαση στις διαστάσεις της πολιτικής, της πολιτείας και των πολιτικών διαδικασιών (Politics, Polity and Policy[29].) Οι πιθανές σχέσεις μεταξύ των τριών μεγάλων διαστάσεων ξεπερνά τους περιορισμούς

[28] New Public Management κι όχι μόνο.
[29] Χρήσιμη βιβλιογραφία σχετικά με αυτές τις διαστάσεις βρίσκεται στον OECD (2014), Steering from the Centre.

της εργασίας μας. Στο πλαίσιο του πρώτου βήματος της αποσαφήνισης, η εργασία μας εξετάζει προσεκτικότερα τις διάφορες πολιτικές ιδιότητες της διακυβέρνησης και σύμφωνα με τους Oliver Treib, Holger Bähr & Gerda Falkner (2007: 5-9), προτείνεται μια τυπολογία πέντε διαφορετικών τρόπων διακυβέρνησης στην πρώτη διάσταση, αυτήν της πολιτικής. Αυτή η τυπολογία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον εντοπισμό αλλαγών στον τρόπο με τον οποίο οι πολιτικοί φορείς προσπαθούν να επιτύχουν τους στόχους πολιτικής τους και αναλύεται ως εξής:

Τρόποι διακυβέρνησης στη διάσταση των Πολιτικών Διαδικασιών (Policy).

(1) *Νομική δεσμευτικότητα έναντι μη δεσμευτικού δικαίου*[30]. Οι δεσμευτικές διατάξεις αφορούν νομικές πράξεις, δηλαδή κανονισμούς, οδηγίες και αποφάσεις. Μη δεσμευτικές πράξεις είναι οι συστάσεις, γνωμοδοτήσεις και πράξεις όπως «συμπεράσματα» και «επίσημες δηλώσεις - διακηρύξεις». Ωστόσο, θα πρέπει να γνωρίζουμε ότι η δυνατότητα νομικά δεσμευτικών πράξεων μπορεί να συνεπάγεται, εντούτοις, μια soft-χαλαρή νομοθεσία.

(2) *Άκαμπτη έναντι ευέλικτης προσέγγισης της εφαρμογής*. Σε σχέση με το πρώτο κριτήριο, τα αποτελέσματα της πολιτικής μπορούν είτε να βασίζονται σε άκαμπτο τρόπο εκτέλεσης, να ορίζουν λεπτομερή πρότυπα χωρίς μεγάλη ευελιξία, είτε να αφήνουν στους αποδέκτες της κανονιστικής ρύθμισης και στους φορείς υλοποίησης περισσότερα περιθώρια προσαρμογής στις τοπικές συνθήκες ή σε μεμονωμένες (π.χ. παρέχοντας ένα φάσμα εναλλακτικών επιλογών για να επιλέξει, προσφέροντας δυνατότητες παρέκκλισης από τις επιμέρους διατάξεις ή απαλλάσσοντας ορισμένες ομάδες προσώπων ή κλάδων της οικονομίας με το να καλύπτονται από τους κανόνες)[31].

(3) *Παρουσία έναντι απουσίας κυρώσεων*. «*Οι πολιτικές διαφέρουν επίσης όσον αφορά την εφαρμογή τους»* (Abbott et al., 2000, Goldstein et al., 2000, Walker 2005, όπ. αναφ. στο Oliver Treib, Holger Bähr & Gerda Falkner, 2007: 7). Το κοινοτικό δίκαιο μπορεί

[30] Τα αποτελέσματα πολιτικής μπορούν είτε να δεσμεύσουν τα κράτη μέλη, είτε τους ιδιωτικούς φορείς να ακολουθήσουν συγκεκριμένες μεταρρυθμίσεις ή απλώς να διατυπώσουν προτάσεις που μπορούν να ακολουθήσουν οικειοθελώς οι αποδέκτες των κανόνων. Τα αποτελέσματα πολιτικής υπό μορφή κανονισμών, οδηγιών και αποφάσεων είναι νομικά δεσμευτικά για τα κράτη μέλη και για τους ιδιωτικούς φορείς, ενώ οι κατευθυντήριες γραμμές όπως αυτές που εκδίδονται στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής στρατηγικής για την απασχόληση έχουν μόνο χαρακτήρα μη δεσμευτικών συστάσεων.

[31] Στην κοινωνική πολιτική της ΕΕ, οι κανονισμοί για τις ώρες οδήγησης στις οδικές μεταφορές (1985) είναι ένα καλό παράδειγμα πολιτικών με άκαμπτο τρόπο εφαρμογής. Επιπλέον, οι κανονισμοί ορίζουν πολύ λεπτομερείς κανόνες και αφήνουν λίγες ευκαιρίες παρέκκλισης ή εξαίρεσης (Butt Philipp 1988). Η εφαρμογή της οδηγίας για την ευρωπαϊκή επιτροπή επιχείρησης (1994), αντίθετα, ήταν πολύ πιο ευέλικτη, αφήνοντας στα κράτη μέλη και τους ιδιωτικούς φορείς μια ποικιλία επιλογών (βλ. Streeck 1997).

συνήθως να επιβληθεί από την Επιτροπή και το Δικαστήριο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (ΔΕΚ). Εάν τα κράτη μέλη δεν συμμορφωθούν με το δίκαιο της ΕΕ, η Επιτροπή μπορεί να κινήσει διαδικασία, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε απόφαση του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου και τελικά σε βαριές οικονομικές κυρώσεις. Ωστόσο, ορισμένες πολιτικές της ΕΕ ενδέχεται να μην εφαρμόζονται μέσω αυτής της διαδικασίας[32].

(4) *Υλικό πρότυπο έναντι διαδικαστικής ρύθμισης*. Οι πολιτικές μπορούν είτε να ορίσουν υλικά πρότυπα είτε να επικεντρώσουν την προσοχή τους σε διαδικαστικά. Η περιβαλλοντική πολιτική της ΕΕ χαρακτηρίζεται εδώ και πολύ καιρό από λεπτομερή υλικά πρότυπα[33].

(5) *Σταθεροί έναντι μαλακών-εύπλαστων κανόνων*. Αυτή η διάσταση αναφέρεται στον περισσότερο ή λιγότερο σταθερό και συναφή χαρακτήρα των κανόνων που περιλαμβάνονται σε ένα συγκεκριμένο μέσο πολιτικής[34].

Τρόποι διακυβέρνησης στην Πολιτική Διάσταση (Politics)

(6) *Μόνο οι εμπλεκόμενοι δημόσιοι φορείς έναντι των εμπλεκομένων ιδιωτικών φορέων*. Η διακυβέρνηση μπορεί να θεωρηθεί ως σύστημα λήψης αποφάσεων που προβλέπει τη συμμετοχή διαφόρων ειδών παραγόντων. Στη βιβλιογραφία δεν έχουν βρεθεί υποδιαστάσεις της πολιτικής διάστασης της διακυβέρνησης. Δύο πόλοι διακρίνονται στη χάραξη πολιτικής: είτε μόνο δημόσιοι φορείς, είτε μόνο ιδιωτικοί φορείς[35]. Μεταξύ των δύο αυτών πόλων υπάρχουν διάφοροι τρόποι διακυβέρνησης στους οποίους συμμετέχουν τόσο δημόσιοι όσο και ιδιωτικοί παράγοντες, όπως οι διάφορες μορφές «δικτύων πολιτικής» (Marin and Mayntz 1991, όπ. αναφ. στο Oliver

[32] Αυτό ισχύει για την Κοινή Εξωτερική Πολιτική και Πολιτική Ασφάλειας, Δικαιοσύνης και Εσωτερικών Υποθέσεων (όπου το ΔΕΚ έχει εξουσίες για την ερμηνεία νομικών πράξεων αλλά όχι για την καταπολέμηση μη συμμορφούμενων κρατών μελών) και για όλες τις μη δεσμευτικές πολιτικές (π.χ. στο πλαίσιο της ΑΜΣ).

[33] Για παράδειγμα, οι οδηγίες για τα ύδατα κολύμβησης και πόσιμου νερού (1975 και 1980) ορίζουν συγκεκριμένες προδιαγραφές για την ποιότητα των υδάτων με τη μορφή μέγιστων συγκεντρώσεων τοξικών ουσιών (Jordan 1999). Πολλά από τα αποκαλούμενα «νέα μέσα», αντίθετα, επικεντρώνονται στην καθιέρωση ορισμένων διαδικασιών που πιστεύεται ότι αυξάνουν την περιβαλλοντική συνείδηση και ενισχύουν το ρόλο των περιβαλλοντικών ομάδων (Knill & Lenschow 2000b).

[34] Ο Walker (2005) αναφέρεται στη «νέα διακυβέρνηση» ως συγκριτικά πιο «ανοιχτόχρωμη», αναθεωρήσιμη και ενοποιημένη με άλλους κανόνες και πολιτικές.

[35] Αφενός, μια ιεραρχική κατάσταση αφήνει τη διαδικασία πολιτικής σε δημόσιους φορείς. Από την άλλη πλευρά, μόνο οι ιδιωτικοί φορείς εμπλέκονται στην αυτορρύθμιση από επιχειρήσεις χωρίς κρατική παρέμβαση ή στην αυτο-οργάνωση των κοινοτήτων.

Treib, Holger Bähr & Gerda Falkner, 2007:9), «κοινοτικές πολιτικές» (Richardson and Jordan 1979, Richardson 2000, όπ. αναφ. στο Oliver Treib, Holger Bähr & Gerda Falkner, 2007: 9) ή «γραφειοκρατίες» (Kersbergen and Waarden 2004: 144-51, Mol et al., 2000, 2-4, όπ. αναφ. στο Oliver Treib, Holger Bähr & Gerda Falkner, 2007: 9). Χρησιμοποιώντας την ταξινόμηση των Wolfgang Streeck και Philippe C. Schmitter, για παράδειγμα, το κράτος κυριαρχείται από δημόσιους φορείς, ενώ στις αγορές επικρατούν οι ιδιωτικοί φορείς. Ωστόσο, ακόμη και οι διαδικασίες ιδιωτικής αυτορρύθμισης μπορούν να επηρεαστούν από το κράτος, καθώς συχνά εμφανίζονται υπό την απειλή κρατικής παρέμβασης (Mayntz και Scharpf 1995[36], He'ritier 2002[37]).

Τρόποι διακυβέρνησης στην Πολιτειακή Διάσταση (Polity)

(7*) Ιεραρχία έναντι της αγοράς*. Ανεξάρτητα από το αν συμμετέχουν δημόσιοι ή ιδιωτικοί φορείς στη λήψη αποφάσεων, η θεσμική διάρθρωση των αλληλεπιδράσεών τους μπορεί να είναι είτε ιεραρχική, η οποία δίνει σε έναν ή λίγους φορείς τη δυνατότητα να καταλήξουν σε συλλογικά δεσμευτικές αποφάσεις χωρίς τη συγκατάθεση των άλλων ή μπορεί να μοιάζει με δομή αγοράς, όπου οι φορείς παραμένουν ελεύθεροι να επιλέξουν τις επιθυμητές πορείες δράσης τους[38].

(8) *Κεντρικός τόπος εξουσίας έναντι διασκορπισμένων τόπων εξουσίας*. Μια σχετική θεσμική διάσταση είναι εάν η αρχή είναι συγκεντρωμένη ή διασκορπισμένη[39].

(9) *Θεσμοθετημένες έναντι μη θεσμοποιημένων αλληλεπιδράσεων*[40]. Εδώ, οι τρόποι διακυβέρνησης μπορούν να διακριθούν ανάλογα με το βαθμό της επίσημης

[36]Mayntz, R. and Scharpf, F. W. (1995) 'Steuerung und Selbstorganisation in staatsnahen Sektoren' in R. Mayntz and F.W. Scharpf (eds), Gesellschaftliche Selbstregulierung und politische Steuerung, Frankfurt am Main: Campus, pp. 9–38.

[37] He´ritier, A. (2002) 'New modes of governance in Europe: policy-making without legislating?' in A. He´ritier (ed.), Common Goods: Reinventing European and International Governance, Lanham: Rowman & Littlefield, pp. 185–206.

[38] Μεταξύ αυτών των αντίθετων ακρών, μπορεί να υπάρχουν αρκετοί άλλοι τύποι θεσμικών δομών. Το πιο σημαντικό από αυτά είναι η δομή του δικτύου, που δηλώνει έναν μη ιεραρχικό σχηματισμό αλληλεξαρτώμενων παραγόντων με διαφορετικούς πόρους ενέργειας.

[39] Αυτό αφορά την οριζόντια (μεταξύ των κεντρικών κρατικών φορέων) όσο και την κάθετη διάσταση (μεταξύ των εδαφικών μονάδων ή των ορίων του κράτους).

[40] Στο πλαίσιο της ΕΕ, ορισμένοι από τους μηχανισμούς διακυβέρνησης που συζητήθηκαν στο πλαίσιο των νέων κειμένων της κυβέρνησης, ιδίως των διαδικασιών της ΑΜΣ, χαρακτηρίζονται από λιγότερο θεσμοθετημένες διαδικασίες-συνθήκες. Επομένως, οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων και εφαρμογής δεν είναι συνταγματικά καθορισμένες, γεγονός που επιτρέπει μεγαλύτερη ευελιξία. Αντίθετα, η συνήθης κοινοτική νομοθεσία βασίζεται συνήθως στις διατάξεις, με σχετικά σαφείς κανόνες ως προς το ποιος συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων, τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να ληφθούν αποφάσεις, τον τρόπο

θεσμοθέτησης των αποφάσεων και των διαδικασιών υλοποίησης (Wessels 2005, όπ. αναφ. στο Oliver Treib, Holger Bähr & Gerda Falkner, 2007: 9).

Μπορεί να εντοπιστεί μια ακόμα νέα τυπολογία τεσσάρων τρόπων διακυβέρνησης στη διάσταση της πολιτικής (policy)[41]:

1) *Ο εξαναγκασμός*, που χαρακτηρίζεται από δεσμευτικά νομικά μέσα που προβλέπουν λεπτομερείς και αυστηρές προδιαγραφές που αφήνουν ελάχιστα περιθώρια εφαρμογής[42].

2) *Ο εθελοντισμός,* που είναι το απόλυτα αντίθετο από τον προηγούμενο τρόπο. Βασίζεται σε μη δεσμευτικά μέσα και μόνο σε σαφείς γενικούς στόχους που μπορούν να ορίσουν τα κράτη μέλη κατά την εφαρμογή τους[43]. Αυτός ο τρόπος διακυβέρνησης είναι αυτός με το χαμηλότερο επίπεδο υπερεθνικής παρέμβασης.

3) Η *στόχευση (targeting*) που είναι ελαφρώς πιο ενοχλητική για τα «κράτη-μέλη»[44].

(4) *Ο κανονισμός πλαισίου (framework regulation),* που τελικά, παραμένει στον τομέα του δεσμευτικού δικαίου. Σε αντίθεση με τον εξαναγκασμό, ωστόσο, προσφέρει στα κράτη μέλη περισσότερο περιθώρια εφαρμογής[45].

Κατά την άποψη των Treib, O., et al. (2007: 15), «*αυτή η τυπολογία είναι ένα καλό σημείο εκκίνησης για τη χαρτογράφηση των τρόπων διακυβέρνησης στη διάσταση της πολιτικής και θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για τον εντοπισμό αλλαγών στον τρόπο που οι διαφορετικές πολιτικές οντότητες προσπαθούν να επιτύχουν τους στόχους τους σε διάφορους τομείς».*

με τον οποίο πρέπει να εφαρμοστούν και ποιος είναι υπεύθυνος για την παρακολούθηση της συμμόρφωσης.

[41] Όπως αναφέρουν οι Oliver Treib , Holger Bähr & Gerda Falkner (2007)

[42] Αυτός ο τρόπος διακυβέρνησης είναι λιγότερο ευέλικτος, δεδομένου ότι συνεπάγεται δεσμευτικά και εξαιρετικά κανονιστικά νομοθετήματα της ΕΕ.

[43] Οι ευρείες και νομικά μη υποχρεωτικές κατευθυντήριες γραμμές που έχουν χαρακτηρίσει πολλές από τις διαδικασίες στο πλαίσιο της ΑΜΣ αποτελούν το καλύτερο παράδειγμα αυτού του είδους διακυβέρνησης. Δεν είναι μόνο νομικά μη δεσμευτικές, αλλά τυπικά ορίζουν τους πολιτικούς στόχους που πρέπει να επιτευχθούν αντί να ξεκινήσουν συγκεκριμένες μεταρρυθμίσεις, αφήνοντας στα κράτη μέλη να καθορίσουν τον τρόπο επίτευξης των στόχων αυτών (Borra's and Greve 2004, Borra's και Jacobsson 2004).

[44] Χρησιμοποιεί επίσης μη δεσμευτικές συστάσεις, αλλά αυτές οι συστάσεις είναι πιο λεπτομερείς και έτσι αφήνουν λιγότερο περιθώριο ελιγμών για εξειδίκευση στο στάδιο υλοποίησης από ό, τι ισχύει στην περίπτωση του εθελοντισμού (π.χ. ορισμένες συστάσεις για την κοινωνική πολιτική).

[45] π.χ. καθορίζοντας μόνο ευρείς στόχους που θα καθορίσουν τα κράτη μέλη, παρουσιάζοντας ένα φάσμα επιλογών πολιτικής για να διαλέξουν.

Υπάρχει μια αυξανόμενη επιστημονική συζήτηση σχετικά με την καταλληλόλητα ορισμένων τρόπων διακυβέρνησης για την προαγωγή της βιώσιμης ανάπτυξης[46]. Ωστόσο, μέχρι στιγμής δεν υπάρχει συμφωνία για τρόπους ουσιαστικής διάκρισης και κατανόησης των τρόπων διακυβέρνησης. Προκειμένου να ξεπεραστεί αυτή η εννοιολογική ασάφεια και βασιζόμενοι σε μια νέα ερμηνεία του λόγου «από την κυβέρνηση στη διακυβέρνηση», υποστηρίζεται ότι μόνο μια πολυδιάστατη προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη τις δυναμικές σχέσεις μεταξύ πολιτικών διαδικασιών (πολιτική), τις θεσμικών δομών (πολιτεία) και πολιτικού περιεχομένου (πολιτική) καταγράφει επαρκώς την πολυπλοκότητα των φαινομένων διακυβέρνησης[47] και συμβάλλει στην αποκωδικοποίηση της πρακτικής.

Έτσι λοιπόν, ο Hillman et al. (2011[48]) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι «*οι προσπάθειες να διαμορφωθούν οι τρόποι διακυβέρνησης οδήγησαν μερικές φορές σε μεγαλύτερη σύγχυση από τη σαφήνεια*». Ακόμα όμως κι ο λόγος περί περάσματος από την «κυβέρνηση στην διακυβέρνηση», μπορεί να γίνεται αυθαίρετα, να αποπροσανατολίζει και να καλύπτει άλλες δικτυώσεις.

3.4 Εργαλεία- Μέσα

Οι δύο οργανισμοί (ΟΟΣΑ και ΕΕ) διαφοροποιούνται σε αρκετά σημεία ως προς τις επιδιώξεις αλλά και τον τρόπο πραγμάτωσης των προθέσεών τους (π.χ. μη δεσμευτικές υποδείξεις του ΟΟΣΑ). «*Οι εκπαιδευτικές επιδιώξεις των δύο οργανισμών διαπνέονται από οικονομική χρηστικότητα και εργαλεία ορθολογικότητας, που γίνονται έκδηλες μέσα από την εκπόνηση προγραμμάτων, τον προσδιορισμό στόχων, την καθιέρωση δεικτών και κριτηρίων αναφοράς, τη δημοσίευση αξιολογικών εκθέσεων και τη διεξαγωγή συγκριτικών ερευνών»* (Ζμας, 2007:22). Η προσέγγισή μας, που ορίζεται και από τους περιορισμούς της έρευνάς μας, αναφέρει τα σημαντικότερα μέσα, όπως αυτά προκύπτουν από την υπό εξέταση βιβλιογραφία.

Σύμφωνα πάλι με τον Πασιά (2006: 358), «*σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από την αυξανόμενη ροή της επικοινωνίας και των αλληλεξαρτήσεων δικτύων, η ανάγκη για την*

[46] Όπ. αναφ. οι Philipp Lange, Peter P.J. Driessen, Alexandra Sauer, Basil Bornemann & Paul Burger (2013: 419).
[47] Όπ. Αναφ. οι Philipp Lange, Peter P.J. Driessen, Alexandra Sauer, Basil Bornemann & Paul Burger (2013: 419).
[48] Hillman, K., Nilsson, M., Rickne, A. & Magnusson, T. (2011) Fostering sustainable technologies – a framework for analysing the governance of innovation systems, Science and Public Policy, 38, pp. 403–415.

ανάπτυξη διεθνών εργαλείων έρευνας της συνεργασίας αναπροσδιόρισε την αμοιβαία σχέση ανάμεσα στην συγκριτική εκπαίδευση με την εκπαιδευτική και την κοινωνική πολιτική». Παρακάτω γίνεται αναφορά στα κυριότερα και εργαλεία και μέσα που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη των στόχων της διακυβέρνησης.

3.4.1. Σύγκριση

Όπως αναφέρει κι ο Πασιάς (2006: 358), «*το ανανεωμένο ενδιαφέρον για τη συγκριτική εκπαίδευση και επανάκτηση της δημοτικότητας του συγκριτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης οφείλεται στη διεθνοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και της κοινωνίας της γνώσης*».

Εκφράζεται κι επιχειρηματολογείται η άποψη ότι οι συγκριτικές σπουδές λειτουργούν και σαν πολιτικό εργαλείο δημιουργίας εκπαιδευτικής πολιτικής και παρουσιάζεται η δυναμική- extreme θέση της σύγκρισης όχι μόνο ως ιστορικό ταξίδι[49], αλλά κι ως τεχνική- μέθοδος διακυβέρνησης. Το ανανεωμένο ενδιαφέρον για την συγκριτική εκπαίδευση αποτελεί μια συνέπεια της εξέλιξης της πολιτικής αναδιοργάνωσης στον παγκόσμιο χώρο.

Παρατηρείται, αφενός ότι οι πολιτικοί ψάχνουν για διεθνείς εκπαιδευτικούς δείκτες, ούτως ώστε να δομήσουν εκπαιδευτικό σχεδιασμό που να νομιμοποιείται από μια παγκόσμια συγκριτική επιχείρηση, κι αφετέρου ερευνητές υιοθετούν συγκριτικές μεθόδους, προκειμένου να αποκτήσουν προσθέτους πόρους και συμβολικά πλεονεκτήματα, όπως παράδειγμα η Ε.Ε. Το πρόβλημα σε αυτές τις περιπτώσεις είναι ότι η σύγκριση χρησιμοποιείται με ιδιαίτερη ευκολία, με σκοπό να προσελκύσει το διεθνές ενδιαφέρον και χρήμα και συνεπώς την ανάγκη για εκτίμηση των διεθνών πολιτικών με αναφορές στην παγκόσμια κλίμακα και ιεραρχία. Αποτέλεσμα αυτού είναι μια «soft» σύγκριση. Πολλές έρευνες διεξάγονται και δημοσιοποιούνται από οργανισμούς[50], αντικατοπτρίζοντας καλά αυτήν την κατασκευή γνώσης και πολιτικής.

---

[49] Επιδιώκοντας να καθοριστεί αυτή η στάση χρονολογικά καθώς κερδίζει σε νομιμότητα και αναγνώριση, γίνονται εμφανείς οι παρακάτω χρονικοί σταθμοί:
1880: Γνωρίζοντας τους άλλους(knowing the ''others''):
1920: Κατανοώντας τους άλλους (understanding the ''others'')
1960: Δομώντας τους άλλους (constructing the ''others'')
2000: Μετρώντας τους άλλους (measuring the ''others'')

[50] όπως ο IEA (International Association for Evaluation of Educational Achievement), PISA/OECD, ή δείκτες στημένοι από την Ευρωπαϊκή Ένωση να εκτιμούν την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης.

Οι Antonio Novoa και Tali Yarin Mashal (2003: 427) αναφέρουν ότι *«ο πολιτικός ρόλος της συγκριτικής έρευνας τοποθετεί την συγκριτική προσέγγιση σε μια θέση που κουβαλά την ευθύνη και συνεπώς συνεπάγεται την παραγωγή πολιτικής απόφασης και δράσεων στη βάση αποτελεσμάτων, προτύπων και σημείων αναφοράς».* Και εδώ φαίνεται η πολυπλοκότητα με την οποία συνδέονται τα μέσα πρακτικών μεταξύ τους.

Ο αυξανόμενος ενθουσιασμός για συγκριτική έρευνα φέρει δύο σοβαρές ακολουθίες που θεωρούμε ότι είναι κρίσιμες για τον ακαδημαϊκό τομέα της συγκριτικής εκπαίδευσης: «*η κοινωνία του διεθνούς θεάματος»* και *η «πολιτική αμοιβαίας λογοδοσίας»*. Σχετικά με την συνειδητοποίηση της ιδέας του θεαματικού (spectacle), εξετάζεται μια κοινωνική σφαίρα στην οποία οι ορισμοί της πραγματικότητας, της ιστορίας, του χρόνου και του χώρου συγκεντρώνονται σε σύμβολο. Σε αυτήν την κοινωνική σφαίρα υπάρχει μια υπερβολή καθρεφτών που δημιουργούν την ψευδαίσθηση αρκετών εικόνων που αντικατοπτρίζουν τον ίδιο τρόπο σκέψης. Αυτός είναι ο λόγος που επιτήρηση, εποπτεία (surveillance) και θέαμα (spectacle) δεν αποτελούν αποκλίνουσες θέσεις[51]. Ο Hagenbuchle (2001[52]), τονίζει ότι η έκθεση στα media της πολιτικής ζωής μειώνει την πολιτική σε ένα δημόσιο θέαμα δυσχεραίνοντας οποιαδήποτε κριτική συζήτηση. Οι Antonio Novoa και Tali Yarin Mashal (2003: 427) υποστηρίζουν ότι *«χρησιμοποιώντας συγκρίσιμα μέτρα και κριτήρια αναφοράς ως πολιτική δημιουργείται ένα διεθνές θέαμα που επηρεάζει βαθιά τον σχηματισμό νέων πολιτικών και αντιλήψεων της Εκπαίδευσης».*

Μέσα στο περιεχόμενο της ιδέας του εξευρωπαϊσμού της εκπαίδευσης, έχει προκληθεί η ανάπτυξη ενός δυνατού αισθήματος «*αμοιβαίας λογοδοσίας»*, βασισμένη σε μια αξιολόγηση ή σύγκριση μεταξύ εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, χρησιμοποιώντας μια σειρά δεικτών, αποτελεσμάτων, σημείων αναφοράς και κατευθυντήριων γραμμών. Το σημαντικό εδώ να αναφερθεί είναι ότι, η πολιτική παρέμβαση της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην εκπαίδευση είναι νομικά καθορισμένη σε αυτήν την διαδικασία της σύγκρισης. Δεν υπάρχει κίνδυνος υιοθέτησης ομοιόμορφων

[51] Η εποπτεία ασκείται μέσω της έκθεσης στην κοινή γνώμη, μια θεαματική απεικόνιση των δεικτών εξυπηρετεί άτομα ελέγχου και παραστάσεις. Το θέαμα υπόκειται σε κανόνες εποπτείας που καθορίζουν τα δικά του χαρακτηριστικά, δημιουργώντας ένα ερμηνευτικό πλαίσιο. Σύμφωνα με τους Hardt και Negri (όπ. αναφ. στο HARDT,M.&NEGRI,A.(2000) Empire (Cambridge, MA, Harvard University Press), το θέαμα καταστρέφει οποιαδήποτε συλλογική μορφή κοινωνικοποίησης την ίδια στιγμή που επιβάλλει μια νέα μαζική κοινωνικότητα, μία νέα μορφή δράσης και σκέψης.

[52] Διατίθεται στο HAGENBUCHLE,R .(2001) Living together as an intercultural task, Comparative Literature and Culture (a web journal), 3 (2), http://clcwebjournal.lib.purdue.edu.

γραμμών στην ανάπτυξη εκπαιδευτικής πολιτικής ανά τα κράτη μέλη, καθώς οι κανονισμοί της Ε.Ε, δεν επιβάλλουν αυτήν την δυνατότητα. Ωστόσο, μέσα από συμφωνίες, την επικοινωνία, την ανταλλαγή, την μεταφορά, την κοινή αντανάκλαση και την λογικής της σύγκρισης, τα ευρωπαϊκά κράτη υιοθετούν προοδευτικά μια κοινή κατανόηση των «*καλών – κάλλιστων πρακτικών» (best practices)* κι ως εκ τούτου, κοινές πολιτικές υλοποιούνται σε αυτόν τον ονομαζόμενο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χώρο. *«Η οικοδόμηση συγκριτικών δεικτών εξυπηρετεί ως σημείο αναφοράς, που κατά συνέπεια οδηγεί τους διάφορους εκπαιδευτικούς θεσμούς να υιοθετήσουν ελεύθερα τις ίδιου είδους δράσεις και προοπτικές μέσα στον εκπαιδευτικό χώρο. Η άποψη μας είναι ότι κι οι δυο διαδικασίες του διεθνούς θεάματος και της αμοιβαίας λογοδοσίας, επιτυγχάνονται μέσω της σύγκρισης, καθορίζοντας έναν νέο τρόπο διακυβέρνησης»* (Antonio Novoa &Tali Yarin Mashal, 2003: 428).

Αυτού του είδους η συγκριτική διάθεση-στάση είναι πολύ μακριά από την παραδοσιακή λογική που έχει κυριαρχήσει για πολλά χρόνια τώρα στον τομέα της συγκριτικής εκπαίδευσης στην οποία εδρεύουν οι ιδέες του άκριτου εκπαιδευτικού δανεισμού και του δανεισμού των επιτυχόντων μεταρρυθμίσεων και πρακτικών. Είναι επίσης πολύ απομακρυσμένη από την ιδέα του «*διεθνούς επιχειρήματος*», η οποία ισχυρίζεται ότι η αναφορά στην ξένη εμπειρία είναι μια από τις κύριες νόμιμες στρατηγικές για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις σε εθνικό επίπεδο. Μάλλον η τρέχουσα συγκρισιμότητα δεν προωθείται μόνο ως τρόπος γνώσης-κατανόησης ή νομιμοποίησης, αλλά κυρίως ως τρόπος διακυβέρνησης. Η συγκριτική έρευνα είναι σημαντική, ανεξαρτήτως των συμπερασμάτων ή των προτάσεων της, είναι σημαντική ως τρόπος και μέσο διακυβέρνησης.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το συμβούλιο έχουν εν τω μεταξύ εντατικοποιήσει τη συγκριτική προσέγγιση εκπαιδευτικών πολιτικών με μία σειρά εκθέσεων, ανακοινώσεων, προτάσεων και συμπερασμάτων ως προς την παραγωγή δεικτών και στατιστικών για την εκπαίδευση, την κατάρτιση και γενικότερα τη Διά Βίου Μάθηση. Η συγκριτική μέθοδος αποκτά πολιτικό ρόλο γιατί τα μετρήσιμα δεδομένα της χρησιμοποιούνται ως αποδεικτικά στοιχεία για να δικαιολογηθούν εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ωφελιμιστικού προσανατολισμού. Η συλλογή συγκριτικών δεικτών δεν λειτουργεί πλέον αποκλειστικά ως ερευνητικό εργαλείο περιγραφής της εκάστοτε πραγματικότητας. Πολύ περισσότερο αποτελεί πολιτικό βαρόμετρο της ανασυγκρότησής της. Η χρήση δεικτών οικοδομεί ένα εκπαιδευτικό πεδίο διεθνούς

θεάματος και αμοιβαίας λογοδότησης (Antonio Novoa & Tali Yarin Marshal, 2003: 427) ενδυναμώνοντας τους υπερεθνικούς οργανισμούς ως κανονιστικούς αναλυτές και ισχυρούς διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής.

3.4.2. Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού (ΑΜΣ) - ΟΜC [53]

Η ανοικτή μέθοδος συντονισμού (ΑΜΣ) στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) μπορεί να χαρακτηριστεί ως μορφή μη δεσμευτικού δικαίου. Είναι μια μορφή διακυβερνητικής πολιτικής, που δεν απορρέει από δεσμευτικά νομοθετικά μέτρα της ΕΕ και δεν απαιτεί από τις χώρες της ΕΕ να προβλέπουν ή να τροποποιούν τη νομοθεσία τους.

Η ΑΜΣ, που δημιουργήθηκε αρχικά στη δεκαετία του 1990 στο πλαίσιο της διαδικασίας απασχόλησης και του Λουξεμβούργου, εισήχθη ως εργαλείο για τη στρατηγική της Λισαβόνας (2000). Την εποχή εκείνη, η οικονομική ολοκλήρωση της ΕΕ προχώρησε με γρήγορους ρυθμούς, αλλά οι χώρες της ΕΕ ήταν επιφυλακτικές όσον αφορά την παροχή μεγαλύτερης εξουσίας στα ευρωπαϊκά θεσμικά όργανα.

Η ΑΜΣ παρείχε ένα νέο πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ των χωρών της ΕΕ, των οποίων οι εθνικές πολιτικές θα μπορούσαν έτσι να κατευθύνονται προς ορισμένους κοινούς στόχους. Βάσει αυτής της διακυβερνητικής μεθόδου αξιολογούνται οι χώρες της ΕΕ (από ομοτίμους), ενώ ο ρόλος της Επιτροπής περιορίζεται στην εποπτεία. Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Δικαστήριο δεν συμμετέχουν σχεδόν καθόλου στη διαδικασία ΑΜΣ.

Η ΑΜΣ εφαρμόζεται σε τομείς που εμπίπτουν στην αρμοδιότητα των χωρών της ΕΕ, όπως η απασχόληση, η κοινωνική προστασία, η εκπαίδευση, η νεολαία και η επαγγελματική κατάρτιση. Βασίζεται κυρίως στα εξής:

• προσδιορισμός από κοινού των στόχων που πρέπει να επιτευχθούν (θα αποφασιστεί από το Συμβούλιο).

---

[53] Συμπληρωματική βιβλιογραφία μπορεί να βρεθεί στις εξής βιβλιογραφίες:

- Gornitzka, A. 2006. The open method of coordination as practice: A watershed in European education policy (ARENA Working Paper Series). http://www.arena.uio.no/publications/ working-papers2006/papers/wp06_16.xml
- Dale, R. 2009. Studying globalisation and Europeanisation in education: Lisbon, the open method of coordination and beyond. In Globalisation and Europeanisation in education, ed. R. Dale and S. Robertson, 121–40. Didcot: Symposium Books.

• σε μέσα μέτρησης που έχουν καθοριστεί από κοινού (στατιστικές, δείκτες, κατευθυντήριες γραμμές).

• στη συγκριτική αξιολόγηση, στη σύγκριση δηλαδή των επιδόσεων των χωρών της ΕΕ και ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών (εποπτεία που διενεργείται από την Επιτροπή).

Σύμφωνα με τον Πασιά (2015: 236), «*η Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού σχεδιάστηκε κατά τρόπο τέτοιο, ώστε να βοηθά τα κράτη-μέλη να αναπτύσσουν σταδιακά τις πολιτικές τους και ως μέσο διάδοσης βέλτιστων πρακτικών και επίτευξης μεγαλύτερης σύγκλισης προς τους κύριους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης*». Σύμφωνα με το κείμενο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου (23 και 24 Μαρτίου 2000), σχετικά με τα συμπεράσματα της Λισαβόνας, η εφαρμογή της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού περιλαμβάνει τις ακόλουθες δράσεις:

1) Καθορισμό κατευθυντήριων γραμμών συνδυασμένων με συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα για τη βραχυπρόθεσμη, μεσοπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη επίτευξη των στόχων που θέτουν.

2) Καθορισμό, κατά περίπτωση, ποσοτικών και ποιοτικών δεικτών και σημείων αναφοράς, με μέτρα τα καλύτερα του κόσμου, προσαρμοσμένων στις ανάγκες διαφόρων κρατών μελών και τομέων ως μέσο σύγκρισης των βέλτιστων πρακτικών.

3) Μεταφορά αυτών των ευρωπαϊκών κατευθυντήριων γραμμών στις εθνικές και περιφερειακές πολιτικές με τον καθορισμό ειδικών στόχων και τη θέσπιση μέτρων, λαμβάνοντας υπόψη τις εθνικές και περιφερειακές ιδιομορφίες.

4) Περιοδική παρακολούθηση, αξιολόγηση και επανεξέταση από ομότιμους, υπό μορφή αλληλοδιδακτικών διαδικασιών.

Ο Ζμας (2007: 24) αναφέρει σχετικά ότι, σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2002*) ο κύριος σκοπός της συγκεκριμένης μεθόδου είναι «να πετύχει μεγαλύτερη σύγκλιση προς τους κύριους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης βοηθώντας τα κράτη-μέλη να αναπτύξουν προοδευτικά τις δικές τους πολιτικές και την επίτευξη αυτών των στόχων».* Άρα λοιπόν, η ΑΜΣ καθιερώθηκε και νομιμοποιήθηκε σαν μια διαδικασία συγκριτικής αξιολόγησης, ως μέσο για την αξιολόγηση της προόδου και των αποτελεσμάτων των δράσεων σε Εθνικό και σε Ευρωπαϊκό επίπεδο.

Η ΑΜΣ είναι αναγκαία και για έναν πρόσθετο λόγο, όπως αναφέρει κι ο Τσαούσης (2007: 377). *Παρά τους κοινούς στόχους που θέτουν, όλες οι χώρες δεν μπορούν να ακολουθήσουν τον ίδιο βηματισμό, εκ του λόγου ότι κάθε μία έχει τις δικές της ιδιομορφίες. Πράγμα που σημαίνει ότι η μέθοδος πρέπει να είναι ανοιχτή προς διάφορες κατευθύνσεις: όσον αφορά τον τρόπο ενέργειας, τους ρυθμούς, τις προτεραιότητες.*

Η ανάπτυξη της ΑΜΣ και η εφαρμογή δεικτών και κριτηρίων αναφοράς θεωρείται ότι έχει αποκτήσει ειδικό βάρος και συνδέεται με κρίσιμο τρόπο με δύο βασικές διαδικασίες της κοινοτικής πολιτικής στη διάρκεια της δεκαετίας του 2000:

α) με την αποτελεσματική παρακολούθηση του προγράμματος 2010, καθώς χρησιμοποιούνται ως εργαλεία μέτρησης της προόδου επίτευξης των κοινών μελλοντικών στόχων και

β) με τη βελτίωση του πολιτικού συντονισμού και της συνεργασίας μεταξύ των κρατών μελών και των διαφόρων φορέων ως μέσα ανταλλαγής των καλών πρακτικών στο πλαίσιο της άριστης συνόδου συντονισμού.

Η ΑΜΚ στοχεύει στην επικοινωνία των βέλτιστων πρακτικών και στην επίτευξη μεγαλύτερης ευθυγράμμισης μεταξύ των κρατών μελών με τους κύριους στόχους της ΕΕ.

Η Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού στον χώρο της Εκπαίδευσης.

Η ανοικτή μέθοδος συντονισμού (ΑΜΣ) «*είναι ένας από τους πιο κοινούς ευρωπαϊκούς τρόπους κοινοποίησης*». Έτσι, από την αρχή της νέας χιλιετίας «*δεν ήταν πλέον το ερώτημα εάν ήταν καλή ιδέα να συντονιστεί η εκπαιδευτική πολιτική των κρατών μελών, αλλά πώς θα μπορούσε αυτό να γίνει εφικτό*» (Gornitzka, 2006, όπ. αναφ. στο Daun (2011: 16). Τα συστήματα εκπαίδευσης ανταποκρίνονταν στις απαιτήσεις της οικονομίας της γνώσης και η ανοικτή μέθοδος συντονισμού (ΑΜΣ) ξεκίνησε ως τρόπος εκσυγχρονισμού και βελτίωσης διαφόρων τομέων (συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης) των ευρωπαϊκών κοινωνιών. Θεωρητικά, η μέθοδος ΑΜΣ θα βοηθούσε τα κράτη μέλη να αναπτύξουν τις δικές τους πολιτικές, αλλά η Σύνοδος Κορυφής της Λισαβόνας έθιξε το θέμα της ΑΜΣ ως την έναρξη μιας «μεθόδου που θα μπορούσε καταρχήν να επιτρέψει μια κοινή ευρωπαϊκή προσέγγιση και στην εκπαίδευση». Η ΑΜΣ εφαρμόζεται από την ΕΕ για την καθοδήγηση πολιτικών σε τομείς όπως η εκπαίδευση, οι οποίοι είναι λιγότερο ολοκληρωμένοι και παραμένουν σε μεγάλο βαθμό

στις αρμοδιότητες των εθνικών πολιτικών συστημάτων. Η ΑΜΚ ασχολείται κυρίως με τα κενά πολιτικής, αντικειμενικότητας και λογοδοσίας.

Η ΑΜΣ περιγράφεται από τους Meyer (2011, όπ. αναφ. στο OECD, 2014: 6) και Schäfer (2004, όπ. αναφ. στο OECD, 2014: 6) ως «*τρόπος διακυβέρνησης σε υπερεθνικό ή διακυβερνητικό επίπεδο και όχι σε εθνικό επίπεδο*». Ωστόσο στο ίδιο κείμενο του ΟΟΣΑ, αναφέρεται ότι η ΑΜΣ μπορεί να χρησιμεύσει ως ένα χρήσιμο υπόδειγμα και κατάλληλο μοντέλο για την ανάλυση νέων τρόπων διακυβέρνησης σε εθνικό επίπεδο στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς στις δυνάμεις του «κέντρου[54]» επιτρέπεται μικρή επίσημη αρμοδιότητα δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης.

Ο ΟΟΣΑ (2014) επίσης αναφέρει ότι «*η ΑΜΚ στον τομέα της εκπαίδευσης έχει αναπτυχθεί για να αντιμετωπίσει τις εντάσεις μεταξύ κεντρικά καθορισμένων στόχων και περιφερειακών δεξιοτήτων, που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε ένα χρήσιμο πλαίσιο πολιτικής για αποκεντρωμένα συστήματα διακυβέρνησης σε εθνικό επίπεδο. Θα μπορούσε να συμβάλλει στην οργάνωση αλληλεπιδράσεων μεταξύ κεντρικών και περιφερειακών περιοχών, μειώνοντας την πολυπλοκότητα του συστήματος και δημιουργώντας σαφήνεια ως προς τις διαδικασίες και τα αναμενόμενα αποτελέσματα πολιτικής»*.

Επίσης είναι χρήσιμο να καταγράψουμε ότι ο Pasias & Roussakis (2012: 134), χαρακτηρίζουν την ΑΜΣ ως μια *«μορφή ρύθμισης, που συνεπάγεται νέες διαδικασίες διαμόρφωσης πολιτικής, οι οποίες θεωρούν την εκπαίδευση ως μια «μαλακή» μορφή διακυβέρνησης»*. Σε αυτήν περιλαμβάνονται νέα εργαλεία πολιτικής, όπως το πρόγραμμα δράσης για τα πρότυπα που βασίζεται σε αποτελέσματα, το οποίο εφαρμόζει δείκτες και σημεία αναφοράς, ανταλλαγή σχετικής εμπειρογνωμοσύνης, αξιολογήσεις από ομοτίμους και διάδοση βέλτιστων πρακτικών (Lawn 2006, Alexiadou 2007, όπ. αναφ. στο Pasias & Roussakis, 2012: 134). «*Η ΑΜΣ χρησιμοποιείται ως διαδικασία καθοδήγησης της "governing εξ αποστάσεως*"» (Lawn 2009, όπ. αναφ. στο Pasias & Roussakis, 2012: 134) μαζί με άλλες, καθιερωμένες μεθόδους στο «οπλοστάσιο» της ΕΕ, όπως η δικτύωση, η ακαδημαϊκή κινητικότητα, η «συλλογική» συζήτηση για την επιλογή «ανοιχτότητας» και άλλες μη καταναγκαστικές διαδικασίες και παράλληλα διαδικαστικά πρότυπα.

[54] Εννοώντας κυρίως την ΕΕ.

Σε συμβολικό επίπεδο η ΑΜΣ τοποθετείται δίπλα στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης, και σε πραγματικό επίπεδο, η θέσπισή της, αποτελεί μία πρώτη άμεση παρέμβαση στο πεδίο των εθνικών πολιτικών, με σκοπό να ελεγχθεί ο σχεδιασμός των εθνικών πολιτικών με κατεύθυνση την σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων στο πλαίσιο της δημιουργίας του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου.

Στο πλαίσιο αυτό, η ΑΜΣ εφαρμόστηκε στον τομέα της εκπαίδευσης για να βελτιώσει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης σε ολόκληρη την Ευρώπη, να διευκολύνει την πρόσβαση στην εκπαίδευση και την κατάρτιση για όλους τους ευρωπαίους πολίτες και να ανοίξει συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης για περισσότερη ολοκλήρωση-ενσωμάτωση. Για παράδειγμα, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο των Βρυξελλών ενέκρινε το 2003 ένα δεκαετές πρόγραμμα για την εκπαίδευση με 13 πολιτικούς στόχους, το οποίο αργότερα επεκτάθηκε με ένα πρόγραμμα παρακολούθησης έως το 2020 (OECD, 2014: 23). Για την υλοποίηση αυτών των στόχων επιλέχθηκε η ΑΜΣ ως κύριος μηχανισμός διακυβέρνησης. Αποτελείται από το ακόλουθο σύνολο εργαλείων:

- *Στοιχεία αναφοράς (benchmarks).*
- *Παρακολούθηση της προόδου*[55].
- *Μαθαίνοντας ο ένας από τον άλλον*[56].
- *Ευρωπαϊκά εργαλεία αναφοράς (reference tools*[57]*).* Στο πλαίσιο αυτό, η ΕΕ θέσπισε το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων (EQF), το οποίο είχε ουσιαστικό μετασχηματιστικό αντίκτυπο στο εθνικό επίπεδο των κρατών μελών (European Commission 2014).

[55] Οι στόχοι πολιτικής στην ΕΕ υπόκεινται σε τακτική παρακολούθηση και υποβολή εκθέσεων, τόσο σε επίπεδο ΕΕ όσο και σε εθνικό επίπεδο. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή καταρτίζει ετήσια έκθεση προόδου με λεπτομερείς αναλύσεις και εθνικές στατιστικές σε καθέναν από τους τομείς που προσδιορίζονται από τους δείκτες και τα σημεία αναφοράς.

[56] Η Επιτροπή της ΕΕ διοργανώνει δραστηριότητες ανταλλαγής απόψεων μεταξύ των κρατών μελών που ενδιαφέρονται να ανταλλάξουν βέλτιστες πρακτικές (*best practices*) και να αναπτύξουν από κοινού εθνικές πολιτικές και συστήματα σε συγκεκριμένους τομείς. Η ανταλλαγή αυτή στοχεύει στην προώθηση των μεταρρυθμίσεων στα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και αποτελεί βασικό τμήμα μιας ευρωπαϊκής πολιτικής για την εκπαίδευση και την κατάρτιση.

[57] Η ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη ενός αριθμού εργαλείων αναφοράς της ΕΕ για να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους και να υποστηρίξει τις εθνικές μεταρρυθμίσεις. Έχουν αναπτυχθεί συστάσεις και κοινές αρχές στους τομείς των βασικών δεξιοτήτων για τους σπουδαστές, της διασφάλισης της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, της ποιότητας της κινητικότητας, της επικύρωσης της άτυπης και άτυπης μάθησης, της δια βίου καθοδήγησης και της αναγνώρισης των προσόντων στο εξωτερικό.

- *Κοινές εκθέσεις*[58].

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ανέφερε σχετικά το 2003 (Polychronis Sifakakis et al., 2016: 36) ότι πλέον έμφαση δίνεται σε ένα νέο είδος «χρηστής διακυβέρνησης», ικανό να εξαλείψει τις ελλείψεις των εθνικών κυβερνήσεων οι οποίες συχνά στερούνται διαφάνειας και αξιοκρατίας - και χαρακτηρίζονται από κεντρική διαχείριση και γραφειοκρατία και από την αδυναμία εφαρμογής νέων πολιτικών. Η αναδυόμενη μορφή διακυβέρνησης, υιοθετώντας την ανοικτή μέθοδο συντονισμού εισάγει εργαλεία όπως δείκτες και σημεία αναφοράς, συγκρίσεις βέλτιστων πρακτικών, περιοδικές επιθεωρήσεις, παρακολούθηση, διαδικασίες αμοιβαίας μάθησης κλπ. (Βλ. Στρατηγικό πλαίσιο της ΕΕ για την εκπαίδευση και κατάρτιση 2010, 2020), δηλαδή «τεχνολογίες» διακυβέρνησης (Foucault 2003, Ball 2008a, Ozga 2009, όπ. αναφ. στο Sifakakis P. et al., 2016: 36), προσαρμοσμένες στον ευρωπαϊκό χώρο εκπαίδευσης.

3.4.3. Δείκτες και Σημεία αναφοράς (Benchmarks)

Η Επιτροπή έκανε ένα βήμα προς την εφαρμογή της ανοικτής μεθόδου συντονισμού στην εκπαίδευση. Στο έγγραφο της «ευρωπαϊκά κριτήρια αναφοράς στην εκπαίδευση και την κατάρτιση» που υπέβαλε προς το συμβούλιο Παιδείας, πρότεινε έξι κριτήρια αναφοράς (benchmarks) σε ένα Πλαίσιο συγκριτικής αξιολόγησης «benchmarking» των εκπαιδευτικών συστημάτων στον ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο. Σύμφωνα με την Επιτροπή, ο όρος «κριτήριο αναφοράς» (benchmark) αναφέρεται σε συγκεκριμένους στόχους, με βάση τους οποίους μπορούν οι εκπαιδευτικές αρχές να μετρήσουν την πρόοδο των εργασιών. Ο όρος «συγκριτική αξιολόγηση» (benchmarking), χρησιμοποιείται με μία συγκριτική διάσταση και προοπτική.

Αρχικά εφαρμοσμένες στο management, οι πρακτικές συγκριτικής αξιολόγησης (benchmarking) αποτελούν σήμερα ένα από τα πιο επιτυχημένα εργαλεία για την εφαρμογή πολιτικών διακυβέρνησης. Ο Sisson και Margison (2001[59]) υποστηρίζουν ότι «*η συγκριτική αξιολόγηση (benchmarking) προσφέρει έναν τρόπο επίτευξης συντονισμού χωρίς εμφανή απειλή για την εθνική κυριαρχία»*. Αυτή η πρακτική λοιπόν

[58] Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο και η Επιτροπή δημοσιεύουν κοινή έκθεση για τη συνολική κατάσταση κάθε δύο χρόνια. Χρησιμοποιώντας δεδομένα τόσο από τις εκθέσεις προόδου όσο και από τις εθνικές εκθέσεις, αυτό παίρνει μια πιο στρατηγική άποψη, αξιολογώντας τις εξελίξεις στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα και παρέχοντας μια σειρά βασικών μηνυμάτων.

[59] Όπ. αναφ. στο SISSON,K.&MARGINSON, P. (2001) Benchmarking and the 'Europeanisation' of social and employment policy (Sussex, ESRC 'One Europe or Several' Programme—Briefing note 3/01).

δεν αντιμετωπίζεται μόνο ως τεχνική ή μέθοδος αλλά κι ως πολιτική στάση. *«Το benchmarking, είναι κατασκευασμένο ως πολιτική λύση, που είναι προορισμένη να γίνει η ίδια η πολιτική. Με την οργάνωση ενός κανονιστικού καθεστώτος στα πρότυπα της επίτευξης και της παραγωγής, οι εθνικοί πολιτικοί δεν θα έχουν άλλη επιλογή από το να σχετιστούν με αυτά και ως εκ τούτου να παράσχουν μια πρακτική που θα επιτύχει τα σημεία αναφοράς (benchmarks) που υποδηλώνονται σε διεθνές επίπεδο*» (Antonio Novoa &Tali Yarin Mashal, 2003: 429). Αυτό είναι στην πραγματικότητα μια νέα μορφή οργάνωσης που τελικά δημιουργεί μια διαδικασία ρύθμισης και διακυβέρνησης που πρόκειται να επανατοποθετηθεί σε κάθε πολιτικό περιεχόμενο. Στην ανάλυση μάλιστα του European Report on Quality of School Education (2000), το οποίο προσφωνεί την *"πρόκληση των δεδομένων και της συγκρισιμότητας"*, αναγνωρίζεται η ανάγκη να τεθούν ποσοτικοποιημένοι στόχοι, δείκτες και σημεία αναφοράς ως μέσα σύγκρισης των "καλύτερων πρακτικών (best practices)" και ως εργαλεία παρακολούθησης και αναθεώρησης της προόδου που επιτυγχάνεται, με σκοπό να παρέχεται έτσι η βάση της άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Το ερώτημα που τίθεται εδώ δεν είναι το εάν είναι εύλογο να οργανωθεί ένας πίνακας "πρωταθλητών" σχολείων ή εθνών, αλλά εάν είναι ουσιαστικό να δημιουργηθεί ένας τέτοιος εκπαιδευτικός λόγος, που θα εμπεριέχει δείκτες, αποτελέσματα, δεδομένα και γνώση, που θα καταλήγει τελικά σε ρυθμιστικό κανόνα, υποχρεώνοντας τον καθένα να αναφέρεται και να λογοδοτεί σε αυτόν.

Σύμφωνα και με τα παραπάνω, οι Antonio Novoa και Tali Yarin Mashal (2003: 426) ανέφεραν ότι, *«είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι δείκτες κι τα σημαντικά σημεία αναφοράς (benchmarks), ως οι σημαντικοί «άλλοι» ή δρώντες δεν έχουν δημιουργηθεί αυτόματα. Απεναντίας, είναι αποτέλεσμα πολιτικά προσανατολισμένης εκπαιδευτικής και κοινωνικής έρευνας».* Αυτές οι τρέχουσες τάσεις, όπως παρουσιάζονται, δημιουργούν μια μοναδική κατάσταση για συγκριτική εκπαιδευτική έρευνα που δύναται είτε να οδηγήσει στην βελτιστοποίηση του τομέα μειώνοντας το, βέβαια, σε τρόπο διακυβέρνησης, είτε, σε αντίθεση, μπορεί να συμβάλλει σε μια πνευματική ανανέωση μέσα από εκλεπτυσμένες ιστορικές και θεωρητικές αναφορές.

Αναφορικά με τα *benchmarks,* ο Τσαούσης (2007:378) αναφέρει ότι, «*η παρακολούθηση της πορείας της προόδου του προγράμματος «Εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ευρώπη» προϋποθέτει την χρήση σταθερών και συγκρίσιμων στοιχείων και την υιοθέτηση των κατάλληλων πρακτικών και διαδικασιών*». Για τον σκοπό αυτόν, το

πρόγραμμα προέβλεψε δύο διαδικασίες: την καθιέρωση και εφαρμογή συγκρίσιμων δεικτών και τη διάδοση παραδειγμάτων «καλής πρακτικής». Η δημιουργία και η χρήση δεικτών, παρουσιάζει σημαντικές δυσχέρειες λόγω μεγάλης ποικιλομορφίας των συνθηκών αλλά και του τρόπου επιλογής και επεξεργασίας των στοιχείων. Πέρα από όλα αυτά η πολιτική των «πινάκων κατάταξης» και η μετατροπή των δεικτών σε πολιτικό εργαλείο για την ιεραρχική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων οδηγούν τα κράτη σε επαναπροσδιορισμό των προτεραιοτήτων και του εκπαιδευτικού τους σχεδιασμού. Όσον αφορά τη δεύτερη από τις δύο διαδικασίες, τα «δείγματα καλής πρακτικής», η απόφαση του 2002 παρατηρεί ότι:

Η σημαντικότερη πτυχή του έργου σε αυτόν τον τομέα συνίσταται στον εντοπισμό των κρίσιμων παραγόντων επιτυχίας της «ορθής πρακτικής» σε ορισμένες χώρες, περιφέρειες ή ιδρύματα. Αυτοί θα είναι ένα βασικό μέρος των εργασιών κάθε ομάδας-στόχου, προσφεύγοντας στις συμβουλές εμπειρογνωμόνων και στις γνώμες από τις περιφέρειες.

Η θέσπιση κριτηρίων, δεικτών και αξιολογικής διαδικασίας αποτελεί ένα κρίσιμο εργαλείο στον αποφασιστικό έλεγχο της διαδικασίας επίτευξης των στόχων της Λισαβόνας. *«Οι δείκτες και τα κριτήρια αναφοράς ως σημαίνοντα μιας "τεχνολογίας επιτήρησης" χρησιμοποιούνται ως εργαλεία μέτρησης της προόδου, αλλά και ως μέσο ανταλλαγής των καλών πρακτικών, ενώ, παράλληλα, η αποτύπωση και προβολή των αποτελεσμάτων, ως σημαίνοντα μιας "τεχνολογίας θέασης" προκαλούν αφορμή για πολιτικό διάλογο»* (Πασιάς, 2006: 354). Τέλος, για να είναι το όλη η διαδικασία επιτυχημένη και αξιόπιστη, για να μπορούν οι χώρες να εμπιστευτούν και να υλοποιήσουν τις πρακτικές που εκπορεύονται, οι δείκτες πρέπει να στηρίζονται σε στοιχεία ξεκάθαρα προσδιορισμένα, συγκρίσιμα και προπάντων συναφή με τις ισχύουσες εθνικές πολιτικές.

4. Ο ρόλος των Δ.Ο στην Εκπαιδευτική Διακυβέρνηση

Στο πλαίσιο της διακυβερνητικής βιβλιογραφίας υποστηρίζεται ότι κατά τις τελευταίες δεκαετίες, η διακυβέρνηση γίνεται ολοένα και περισσότερο κοινή ευθύνη του κράτους, της αγοράς και της «κοινωνίας των πολιτών». Ωστόσο οι διεθνείς οργανισμοί αποτελούν σήμερα την αδύναμη μεν, αλλά ωστόσο υπαρκτή μορφή μιας πρώτης μορφής Διακυβέρνησης.

Αρχικά πρέπει να ειπωθεί ότι η ιδέα ότι τα εκπαιδευτικά θέματα απαιτούν παρεμβάσεις διεθνούς επιπέδου είναι κοινή εδώ και τουλάχιστον μισό αιώνα. Οι Mundi, K. & Ghali, M., (2009[60]), αναφέρουν ότι, «*πολύ πριν τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο διάφορες υπερατλαντικές ενώσεις είχαν αφοσιωθεί στην ιδέα της οικουμενικότητας προοδευτικών εκπαιδευτικών ιδεών, ασχολούμενοι κυρίως με θέματα οικουμενικής δωρεάν δημόσιας εκπαίδευσης. Μια διεθνής εκπαιδευτική πολιτική αρένα αναδύθηκε το 1920 μέσα από την ανάπτυξη διεθνών οργανισμών δασκάλων, την εξάπλωση αποικιακών πολιτικών στην εκπαίδευση και την αύξηση του διεθνούς εκπαιδευτικού δανεισμού της Ιαπωνίας και την Κίνας από την Δύση».*

Το τέλος του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου, σηματοδότησε την αρχή της εποχής ανόδου του μετανεωτερισμού κυρίως μέσα από την δημιουργία των Ηνωμένων Εθνών, τους οργανισμούς του Bretton Woods (1944), the International Monetary Fund (IMF[61]), και την Παγκόσμια Τράπεζα[62]. «*Αν και υπήρχαν ανησυχίες σχετικά με την κυριαρχία στην εκπαίδευση[63], οι εκπρόσωποι των εθνών-κρατών συμφώνησαν να συμπεριλάβουν την εκπαιδευτική συνεργασία στα επίσημα κεφάλαια των Ηνωμένων Εθνών (art. 55[64])»* Mundi, K. & Ghali, M. (2009).

Στον κόσμο που διαμορφώθηκε μετα τον πόλεμο, ο ρόλος των διεθνών οργανισμών προσέλαβε κεντρική σημασία για πολλούς λόγους, ένας εκ των οποίων είναι γιατί

[60] Στη βιβλιογραφία: Mundi, K. & Ghali, M. (2009), καταγράφονται λεπτομερώς, ιστορικά, η ίδρυση των Δ.Ο.
[61] Έτος ίδρυσης το 1945.
[62] Έτος ίδρυσης το 1944.
[63] Οι προσπάθειες για δημιουργία τυπικών, υπερεθνικών οργανισμών με χαρακτήρα εκπαιδευτικών εντολών, συνάντησε μεγάλες αντιστάσεις από τα κράτη πριν τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο.
[64] Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται: «With a view to the creation of conditions of stability and wellbeing which are necessary for peaceful and friendly relations among nations based on respect for the principle of equal rights and self -determination of peoples, the united nations shall promote: a. higher standards of living, full employment and conditions of economic and social progress and development; b. solutions of international economic, social, health, and related problems; and international cultural and educational cooperation... (Charter of the United Nations, 1945, Chap. 9, Art. 55)».

αποτελούσαν μέσα συλλογικής προώθησης γενικών αρχών κοινής αποδοχής. Ο μεταπολεμικός κόσμος είδε έτσι να αυξάνεται ο αριθμός των «παικτών» που δραστηριοποιούνται στην παγκόσμια σκηνή και να συμβάλλουν άμεσα ή έμμεσα στην διαμόρφωση διεθνών πολιτικών πράγματων και στην άσκηση της διεθνούς πολιτικής κι ένα πολύ σημαντικό μέρος αυτής της σκηνής, διεξάγεται σήμερα στο πλαίσιο αυτών των οργανώσεων.

Σύγχρονες έρευνες έχουν δείξει ότι η επιρροή των διεθνών, διακρατικών οργανισμών στις πρακτικές της εκπαιδευτικής πολιτικής συνεχώς αυξάνεται και οι διαδικασίες της γίνονται όλο και πιο πολύπλοκες και πραγματοποιείται σε πολλαπλά επίπεδα κυβέρνησης και διοίκησης, συμπεριλαμβανομένων καινούριω δρώντων διακρατικής εμβέλειας και νέων διαδικασιών όπως αναφορές στα διεθνή πρότυπα και τάσεις.

Οι διεθνείς κυβερνητικές οργανώσεις και οι διεθνείς μη κυβερνητικές οργανώσεις (ΜΚΟ) λειτουργούν ως μεσολαβητές παγκόσμιων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, συμβάλλοντας στην παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης και αναφορικά με αυτήν, οι πολυμερείς οργανισμοί διαδραματίζουν τεράστιο ρόλο προσφέροντας εκπαιδευτικά προγράμματα και αποτελώντας τον μεγαλύτερο φορέα παροχής βοήθειας για τις μεταρρυθμίσεις της εκπαίδευσης στον αναπτυσσόμενο κόσμο.

Όπως αναφέρει και η Βρυνιώτη (2017), «η *εκπαίδευση απέκτησε σταδιακά μεγαλύτερη βαρύτητα ως ένας ιδιαίτερα σημαντικός τομέας της πολιτικής των διεθνών οργανισμών και τους απασχόλησε ιδιαίτερα καθώς η εκπαίδευση αυξάνει την παραγωγικότητα των εργαζομένων και την ανταγωνιστικότητα των εθνικών οικονομιών και είναι ένας τομέας στρατηγικής σημασίας για την κοινωνική, οικονομική και πολιτική ανάπτυξη τόσο των αναπτυγμένων όσο και των λιγότερο αναπτυγμένων χωρών».* Πώς θα μπορούσε άλλωστε να είναι και διαφορετικά, αφού όπως είδαμε η εκπαίδευση παίζει πια κομβικό ρόλο στην ανάπτυξη μιας χώρας και στην εξέλιξή της από αναπτυσσόμενη σε αναπτυγμένη. Άλλωστε η διαφορετική οικονομική ανάπτυξη των χωρών δεν εξηγείται επαρκώς από τους κλασικούς παράγοντες «εργασία» και «κεφάλαιο», καθώς υπάρχουν χώρες στις οποίες οι παράγοντες αυτοί είναι εξίσου διαθέσιμοι, διαφέρουν ωστόσο ως προς την εικόνα της ανάπτυξή τους . Σύμφωνα και με την Βρυνιώτη (2017: 51)*, «οι εκπρόσωποι της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου τόνισαν το ανθρώπινο κεφάλαιο ως τρίτο παράγοντα ο οποίος υποτίθεται ότι θα εξηγούσε τις ανεξήγητες από το «οικονομικό κεφάλαιο» και την «εργασία» διαφορές της οικονομικής ανάπτυξης».*

Έτσι λοιπόν το ενδιαφέρον στράφηκε προς τα εκπαιδευτικά συστήματα των αναπτυγμένων χωρών καθώς διαπιστωνόταν στην πορεία όλο και περισσότερο ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης διαφέρουν πολύ μεταξύ τους (Green et al. 1999, όπ. αναφ. στο Βρυνιώτη, 2017: 55) κι άρχισε να φαίνεται πως οι διαφορές των εκπαιδευτικών συστημάτων αντικατοπτρίζουν τις διαφορές των οικονομικών και κοινωνικών συστημάτων των χωρών-μελών της Ε.Ε., οι οποίες, παρότι ανήκουν τυπικά στις αναπτυγμένες, διαφέρουν μεταξύ τους. Το γεγονός ότι ορισμένες χώρες επιτύγχαναν υψηλά ποσοστά οικονομικής ανάπτυξης, ενώ άλλες όχι, αποδόθηκε στην καλύτερη εκπαίδευση των χωρών. Αυτή η διαπίστωση συνέβαλλε στην δημιουργία εκπαιδευτικών μηχανισμών σύγκρισης εκπαιδευτικών συστημάτων ούτως ώστε γνωστοποιηθούν τα αποδοτικότερα συστήματα, να μελετηθούν τα δυνατά σημεία τους, να διαπιστωθούν τα αδύνατα άλλων και όλα αυτά να οδηγήσουν στην βελτίωσή τους.

Συμπληρωματικά, για τους παράγοντες που ώθησαν την στροφή των διεθνών οργανισμών προς τα προβλήματα της εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο από την τελευταία δεκαετία του προηγουμένου αιώνα και μετα, ο Τσαούσης (2007) κάνει λόγο για τρεις βασικούς παράγοντες. Ο πρώτος είναι η *ύφεση* που ακολουθήσε το τέλος του ψυχρού πολέμου και η απελευθέρωση της εκπαίδευσης από τον κλοιό των πολιτικών ανταγωνισμών. Δεύτερος είναι η *ραγδαία εξάπλωση της παγκοσμιοποίησης*, όχι μόνο στην οικονομική της διάσταση, αλλά και στις ευρύτερες κοινωνικές της διαστάσεις[65]. Τρίτος παράγοντας είναι η *αύξηση της ζήτησης για μέση και ανώτερη εκπαίδευση* που συνοδεύει την άνοδο του βιοτικού και οικονομικού επιπέδου των αναπτυσσόμενων χωρών και η συνακόλουθη ραγδαία ανάπτυξη της διασυνοριακής εμπορίας εκπαιδευτικών υπηρεσιών, η διάδοση της οποίας δεν είναι δυνατή χωρίς την άνοδο του μορφωτικού επιπέδου χωρών που εισάγουν άμεσα ή έμμεσα τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες των περισσότερο αναπτυγμένων, κατά τη σύγχρονη ορολογία, χωρών.

Οι πρωτοβουλίες των υπερεθνικών οργανισμών σε θέματα παιδείας επηρεάζουν άμεσα το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι των κρατών μελών τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι

[65] Κυριότερες από τις οποίες είναι η συγκέντρωση μεγάλων πληθυσμών στα αστικά κέντρα, η διεθνής μεταναστευτική κίνηση, συμπεριλαμβανομένης και της μετακίνησης φοιτητικού και επιστημονικού δυναμικού.

το πρόγραμμα Εκπαίδευση και Κατάρτιση[66] 2010, μέσω του οποίου η Ε.Ε. έθεσε για πρώτη φορά κοινούς στόχους και καθόρισε δείκτες ελέγχου προόδου για τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών της. Άλλο παράδειγμα αποτελεί ο πολιτικός και δημόσιος αντίκτυπος που έχουν προκαλέσει τα τελευταία χρόνια οι έρευνες αξιολόγησης μαθητικών επιδόσεων σε παγκόσμιο επίπεδο, όπως το πρόγραμμα PISA, που θα αναφερθεί και παρακάτω.

Ο Ζμας (2007:20) αναφέρει ακόμα ότι, «*το ιδεολογικό κέλευσμα του σύγχρονου εκπαιδευτικού λόγου για τη «διεθνοποίηση» των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι καταρχήν απόρροια της δικτυακής τους αλληλεξάρτησης και της πολιτικής ισχυροποίησης των υπερεθνικών οργανισμών».* Οι τελευταίοι λειτουργούν ως «δεξαμενές σκέψης» («think-tanks») παρέχοντας πληροφορίες και κατευθύνσεις στα κράτη-μέλη τους μέσω συγκριτικών ερευνών και αξιολογικών εκθέσεων. Ο εκπαιδευτικός τους λόγος προσφέρει συχνά στους υπεύθυνους διαμόρφωσης εθνικής πολιτικής, το ιδεολογικό υπόβαθρο για να δικαιολογήσουν τη λήψη εκπαιδευτικών μέτρων στο εσωτερικό της χώρας.

Μεταξύ των υπερεθνικών οργανισμών, η Ευρωπαϊκή Ένωση και ο ΟΟΣΑ είναι εκείνοι που κεντρίζουν τα τελευταία χρόνια ιδιαίτερα το επιστημονικό ενδιαφέρον εξαιτίας του καίριου ρόλου τους στη δικτυακή αλληλεπίδραση των κρατών στο χώρο της εκπαίδευσης, επισημαίνοντας έτσι τον ρόλο τους στην παγκόσμια διακυβέρνηση της εκπαίδευσης.

Όπως αναφέρουν οι Robertson και Dale (2015: 161), «*οι διάφοροι διεθνείς οργανισμοί που συμμετέχουν στη χρηματοδότηση της διάσκεψης διαδραματίστηκαν με την ανάπτυξη της EFA[67], με την Παγκόσμια Τράπεζα να αναλαμβάνει αποτελεσματικά την ηγεσία του έργου από την UNESCO και να κυριαρχεί η ατζέντα της, με την επιτυχία της να οφείλεται στη θεσμοθέτηση ενός τυποποιημένου μοντέλου εκπαίδευσης των μεταρρυθμίσεων και των εκπαιδευτικών επενδύσεων»* και της ικανότητάς της να επιβάλλει το λόγο της. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση είχε προτεραιότητα στην EFA, όχι λόγω της εκπαιδευτικής σημασίας, αλλά επειδή παρήγαγε το υψηλότερο ποσοστό απόδοσης επένδυσης.

Οι διεθνείς οργανισμοί, με επικεφαλής τον ΟΟΣΑ, εστίασαν το ενδιαφέρον τους στην

[66]Περισσότερες πληροφορίες βρίσκονται στο: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX%3A52004XG0430%2801%29, και για το Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020 στο: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aef0016.
[67] Education For All, ένα παγκόσμιο κίνημα υπό την ηγεσία της UNESCO.

ανάπτυξη της εκπαίδευσης, αφού την εξέλαβαν ως αναπτυξιακό παράγοντα αρχικής προτεραιότητας για όλες τις κοινωνίες με στόχο τη σύγκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων των συνεργαζόμενων χωρών, είτε κράτη – μέλη, είτε όχι, με βάση τις επιδόσεις των μαθητών τους. Δεν θα μπορούσε να γίνει και διαφορετικά λόγω και των ραγδαία μεταβαλλόμενων τεχνολογικά απαιτήσεων της κοινωνίας κα της οικονομίας που προέκυψαν.

4.1 Κατηγοριοποίηση Δ.Ο.

Σύμφωνα με την Βρυνιώτη (2017: 35), «*ο μεγάλος αριθμός των διεθνών και διεθνικών οργανισμών και η πολλαπλότητα των λειτουργιών τους προέκυψαν από τη διαφορετικότητα των χωρών της υφηλίου και από τη συνθετότητα των σχέσεων μεταξύ τους*».

Για την πορεία της εργασίας μας, θεωρούμε ουσιαστικό να αναφέρουμε πιο συγκεκριμένα τους πιο συναφείς διεθνείς οργανισμούς και οντότητες και να τους ταξινομήσουμε. Σε αυτό μας εξυπηρετεί αρκετά η Βρυνιώτη (2017:33), η οποία ταξινομεί τους διεθνείς οργανισμούς σε 5 γενικές κατηγορίες, από τους οποίους ορισμένοι είναι οργανισμοί του ΟΗΕ ενώ άλλοι συνεργάζονται μαζί του χωρίς να ανήκουν σε αυτόν. Κι έτσι έχουμε:

1) *Οργανισμοί πολιτικής συνεργασίας* (ΟΗΕ, ΝΑΤΟ, Συμβούλιο της Ευρώπης και ΕΕ).

2) *Οργανισμοί οικονομικής συνεργασίας* (ΟΟΣΑ, Παγκόσμια Τράπεζα, Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου (WTO) και Διεθνές Γραφείο Εργασίας (ILO).

3) *Οργανισμοί τεχνικής, οικονομικής, ανθρωπιστικής βοήθειας προς τις λιγότερο αναπτυγμένες χώρες* (Διεθνές Νομισματικό Ταμείο, Οργάνωση παγκόσμιας Υγείας κ.α.)

4) *Οργανισμοί διεκδίκησης δικαιωμάτων κοινωνικά ευπαθών ομάδων* (UNICEF).

5) *Εκπαιδευτικοί οργανισμοί* (UNESCO και -με βάση τη διεύρυνση των αρχικών λειτουργιών του, ο ΟΟΣΑ- όπως και η Ευρωπαϊκή Ένωση η οποία εκτός των άλλων έχει και εκπαιδευτικές αρμοδιότητες).

Όλοι είναι διακρατικοί ή διεθνείς (international) οργανισμοί, που τους έχουμε δει κατά καιρούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες στις εκπαιδευτικές διαβουλεύσεις. Παράλληλα προς αυτούς, δημιουργήθηκαν ήδη στις αρχές του 20ου αιώνα, μη

διακρατικοί οργανισμοί που δρουν σε περισσότερες χώρες, δηλαδή εκτός των γεωγραφικών ορίων των εθνικών κρατών και χαρακτηρίζονται έτσι, σε αντίθεση προς τους διεθνείς, ως διεθνικοί (transnational).

Σύμφωνα με τον Spring (2015: 1) «*οι κύριοι παγκόσμιοι θεσμοί που επηρεάζουν την παγκόσμια εκπαιδευτική πολιτική είναι ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), η Παγκόσμια Τράπεζα, ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση, την Επιστήμη και τον Πολιτισμό (UNESCO), ο Παγκόσμιος Οργανισμό Εμπορίου (WTO) και η Γενική Συμφωνία για το Εμπόριο Υπηρεσιών (GATS)*».

Ο χώρος της εκπαίδευσης έχει συχνά χρηματοδοτηθεί από διακυβερνητικούς οργανισμούς όπως ο ΟΟΣΑ, η UNESCO και η Ευρωπαϊκή Ένωση. Ενώ οι οργανισμοί αυτοί συχνά επιμένουν ότι παρέχουν μόνο φόρουμ για ανοιχτή και ελεύθερη διερεύνηση εκπαιδευτικών ιδεών, δυσκολεύονται να κρύψουν τις προθέσεις τους και πολλές φορές δεσμεύουν τις χώρες, εξυπηρετώντας σκοπούς, όχι πάντα εθνικούς αλλά πιο διεθνείς.

Ο πρώτος εκπαιδευτικός οργανισμός που συγκροτήθηκε και με μεγάλη διεθνή συμμετοχή στη δεκαετία του 1960 ήταν η International organisation for the Evaluation of Educational achievement (IEA). Κατά την Βρυνιώτη (2017: 56), «*στη συγκρότηση του IEA ως πρώτου διεθνούς εκπαιδευτικού οργανισμού για τη σύγκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων, με βάση δεδομένα μεθοδικά και συστηματικά παραγόμενα, βρίσκονται οι ρίζες της δημιουργίας της νέας δομής των διεθνών εκπαιδευτικών οργανισμών, οι οποίοι ως «παγκόσμιοι δρώντες» (global actors) άρχισαν επηρεάζουν την εκπαίδευση των χωρών σε ένα επίπεδο υπερκείμενο των εθνικών κρατών».*

Σε αντίθεση με τους περισσοτέρους διεθνείς οργανισμούς, η Ευρωπαϊκή Ένωση χαρακτηρίζεται από την ιδιαιτερότητα ότι ιδρύθηκε και εξελίσσεται προς την κατεύθυνση ενός υπερεθνικού, ομοσπονδιακού κράτους. Έχει χαρακτήρα περισσότερο διεθνούς οντότητας, παρά διεθνούς οργανισμού και η βασική διαφορά της με τους διεθνείς οργανισμούς είναι ότι Ευρωπαϊκή Ένωση έχει θεσμούς ανάλογους προς ορισμένους των χωρών-μελών της αλλά ισχυρότερους από αυτούς, αφού οι νόμοι της Ευρωπαϊκής Ένωσης υπερισχύουν των νόμων των χωρών-μελών και οι αποφάσεις του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου ακυρώνουν, σε περιπτώσεις αντίφασης, τους εθνικούς νόμους.

Αναφορικά τώρα με την Unesco και τον ΟΟΣΑ, ο Τσαούσης (2007: 215), αναφέρει ότι

«*ενδιαφέρθηκαν για τα θέματα της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών και της αξιοπιστίας των παρόχων τους, με σκοπό να προφυλάξουν τους άμεσους και έμμεσους χρήστες των υπηρεσιών αυτών από απάτες και παράνομες ενέργειες, σε αντίθεση με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Εμπορίου (WTO), ο οποίος μέσω της Γενικής Συμφωνίας Δασμών και Εμπορίας Υπηρεσιών (GATTS) ενδιαφέρεται για την διευκόλυνση της εξαγωγής των εκπαιδευτικών υπηρεσιών στο πλαίσιο της προώθησης της παγκοσμιοποίησης».*

Άλλωστε, η Unesco ήταν ο πρώτος υπερεθνικός οργανισμός που ανέπτυξε ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1950 μια σειρά στατιστικών προγραμμάτων, τα οποία όμως αμφισβητήθηκαν από τα πρώτα σχεδόν βήματα εφαρμογής τους, λόγω ερωτηματικών που αναδυθήκαν σχετικά με την αξιοπιστία των συγκριτικών πινάκων και λόγω της αδυναμίας των εθνικών υπηρεσιών να συγκεντρώσουν έγκαιρα τα απαραίτητα δεδομένα, αλλά και για πολλούς άλλους λόγους. Ωστόσο, όπως γίνεται σαφές, από το 2000 και έπειτα, οι δραστηριότητες της UNESCO φαίνεται να έχουν εκλείψει από αυτό το νεότερο σύνολο παγκόσμιων φορέων.

Τα τελευταία χρόνια ο ΟΟΣΑ, ο οποίος θεωρεί τον εαυτό του ως ένα φόρουμ για την ελεύθερη ανταλλαγή ιδεών, έχει γίνει ένας σημαντικός φορέας νεοφιλελεύθερης πολιτικής που στρέφεται γύρω από την παιδεία: έχει γίνει ο ίδιος πολιτικός δρων. Ο ΟΟΣΑ στηρίζει τις πολιτικές επιλογές του κατά κανόνα σε ισχυρές βάσεις δεδομένων άλλων ερευνών ή αναθέτει σε ερευνητικά κέντρα έρευνες που σχεδιάζονται ή/και εν μέρει εκτελούνται από το δικό του ερευνητικό επιτελείο.

Αναφορικά με τον ΟΟΣΑ, ο Τσαούσης (2007: 366) δηλώνει ότι «*ο οργανισμός χαρακτηρίζεται, όσον αφορά τον εκπαιδευτικό τουλάχιστον τομέα του, από ευελιξία*[68]*, προσαρμοστικότητα*[69] *και διορατικότητα*[70] *σχετικά με την συγκρότηση και τις λειτουργίες του, στις νέες κάθε φορά συνθήκες που εμφανίζονται σε διεθνές επίπεδο».* Τα χαρακτηριστικά του αυτά συνδέονται και με το γεγονός ότι ο οργανισμός αυτός δεν

[68] Ευελιξία, διότι δημιούργησε οργανωτικά χαλαρές δομές που περιελάμβαναν, εκτός από τους μόνιμους υπαλλήλους του, κρατικούς λειτουργούς από τα κράτη-μέλη του και ανεξάρτητους εμπειρογνώμονες. Κάποιες από τις δομές αυτές εγκαταλείφθηκαν όταν τέλειωσε το έργο τους, κάποιες άλλες μετεξελίχθηκαν σε νέες, ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπταν κάθε φορά.

[69] Προσαρμοστικότητα, διότι ο κύριος άξονάς του δεν ήταν το οργανόγραμμά του αλλά ο προβληματισμός του. Οι επιμέρους μονάδες του διατηρούνταν, μετεξελίσσονταν ή εγκαταλείπονταν ανάλογα με τα αντικείμενα που είχαν να αντιμετωπίσουν και/ή να επεξεργαστούν.

[70] Διορατικότητα, διότι δεν περιορίζονταν στην αντιμετώπιση προβλημάτων που είχαν ήδη ανακύψει αλλά επεκτείνονταν σε προβλήματα ή καταστάσεις που ήταν ήδη εμφανή ή ενδεχόμενα.

λαμβάνει αποφάσεις πολιτικού χαρακτήρα, τις οποίες τα κράτη -μέλη καλούνται να αποδεχθούν και να εφαρμόσουν ή να ακολουθήσουν. Σύμφωνα πάλι με την διεθνή βιβλιογραφία, οι στρατηγικοί στόχοι της διεύθυνσης εκπαίδευσης του ΟΟΣΑ είναι οι εξής:

1) Προώθηση της δια βίου μάθησης και βελτίωση της σύνδεσης της με την κοινωνία και την οικονομία..
2) Αξιολόγηση και βελτίωση των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης.
3) Προώθηση της ποιοτικής διδασκαλίας.
4) Επανεκτίμηση[71] της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε μια παγκοσμιοποιημένη οικονομία.
5) Προώθηση της κοινωνικής συνοχής μέσω της εκπαίδευσης και
6) Δημιουργία νέων προοπτικών για την εκπαίδευση.

4.2. Τρόπος διάχυσης πρακτικών των Διεθνών Οργανισμών

Οι διεθνείς οργανισμοί δεν νομιμοποιούνται να επιβάλλουν στις χώρες – μέλη μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική. Μπορούν όμως να καθορίσουν έμμεσα την εκπαιδευτική πολιτική τους με έναν ή περισσότερους τρόπους, που σύμφωνα και με τον Τσαούση (2007: 24) είναι οι εξής:

- Με τον καθορισμό των προτεραιοτήτων και των όρων και προϋποθέσεων παροχής τεχνικής βοήθειας.
- Δεύτερον, με την πρόσκληση των κρατών-μελών για την εξέταση και αντιμετώπιση συγκεκριμένων ή γενικών εκπαιδευτικών θεμάτων.
- Τρίτον, με την δημιουργία ενός ευρύτερου κλίματος που αφορά την οργάνωση, το αντικείμενο και την λειτουργία της εκπαίδευσης.

Έτσι λοιπόν οι διεθνείς οργανισμοί μπορούν να οδηγήσουν σε διαπιστώσεις φύσης και έκτασης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα κράτη-μέλη τους και να προκαλέσουν την εκ μέρους τους δέσμευση για την επίλυσή τους. Μπορούν επίσης να προτείνουν στα κράτη μέλη τους μέτρα και μέσα ελέγχου της ακολουθούμενης πορείας

[71] Αξιολόγηση της πολιτικής της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, παρακολούθηση της διεθνοποίησης και της εμπορίας της εκπαίδευσης, διεύρυνση της θεσμικής διοίκησης και διαχείρισης και βελτίωση των δεικτών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

για την επίτευξη των στόχων που έχουν γίνει κοινά αποδεκτοί και αξιολόγησης των αποτελεσμάτων.

Ο Ζμας (2007: 69) ακόμα αναφέρει ότι «*οι εκπαιδευτικές ατζέντες των υπερεθνικών οργανισμών προωθούνται μάλιστα μέσα από τις πολιτικές της «συγκλίνουσας τοποθέτησης*[72]*», των πινάκων κατάταξης, όπως έχουμε ήδη αναφέρει και των «χρυσών χαλιναρίων*[73]*» πιέζοντας τα κράτη προς τη λήψη μέτρων συγκεκριμένες κατευθύνσεις (π.χ. έλεγχος αποδοτικότητας, διοικητική αποκέντρωση, αξιολογικός συγκεντρωτισμός)».* Διαπιστώνεται λοιπόν μια έμμεση επιτακτική πολιτική, η οποία εκλαμβάνεται από τα κράτη-μέλη ως πίεση αποδοχής πρακτικών συγκεκριμένων κατευθύνσεων.

Η προτίμηση τείνει λοιπόν στη χρήση οδηγιών δηλαδή παρέχοντας ευελιξία ως προς τον τρόπο υλοποίησης των καθορισμένων στόχων κι αποφάσεων, διευκολύνοντας την διαμόρφωση πολιτικής σε ενωσιακό επίπεδο και την ενσωμάτωση της στο εθνικό απαλείφοντας, σχεδόν, τις όποιες αμυντικές αντιδράσεις θα επέφερε μια υπερκρατική, υπερεθνική άσκηση πολιτικής. Όπως διαπιστώσαμε επιβάλλουν την «κυριαρχία» τους παρουσιάζοντας τις αποφάσεις τους ως «επιστημονικά και οικονομικά αναγκαίες» και υπό αδιαμφισβήτητες προϋποθέσεις ως αναγκαστικά ορθές.

Έτσι λοιπόν, τα εθνικά κράτη αποδέχονται τα κριτήρια και τις μεθόδους που εφαρμόζουν οι διεθνείς οργανισμοί στην αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών, υποθέτοντας ότι δεν μπορούν να κάνουν και διαφορετικά. Με τον τρόπο αυτόν, σύμφωνα λοιπόν και με τους Κληρίδη, Ε. και Ρουσσάκη, Ι. (2016), αναγνωρίζονται στους διεθνείς εκπαιδευτικούς οργανισμούς σημαντικές αρμοδιότητες αξιολογητή και κριτή της εκπαίδευσης, τα εθνικά κράτη εκχωρούν de facto ένα μέρος της κυριότητας τους στους διεθνείς οργανισμούς και χάνουν έτσι τον απόλυτο έλεγχο που άλλοτε είχε το εθνικό κράτος στην εκπαίδευση. Αυτό φαίνεται κι από τη συνεχή αύξηση των χωρών που συμμετέχουν στη Διεθνή συγκριτική έρευνα Pisa, των οποίων ο αριθμός ανήλθε από 32 το 2000 σε 79 το 2015. Και λόγω του ότι καμία κυβέρνηση δεν θέλει να μείνει

[72] Μέσα από την πολιτική της «συγκλίνουσας στοχοθέτησης» συστηματοποιείται ο εκπαιδευτικός λόγος της Ε.Ε., καθώς τα εθνικά συστήματα προσανατολίζονται προς κοινούς στόχους τους οποίους καλούνται να υλοποιήσουν σε καθορισμένα χρονικά διαστήματα. Αυτή η πολιτική συνοδεύεται από συγκριτικές αξιολογήσεις, διάχυση και ανταλλαγή πρακτικών, χρονοδιαγράμματα, δείκτες προόδου και κριτήρια αναφοράς στο πλαίσιο της λεγόμενης «ΑΜΣ».

[73] Η πολιτική των «χρυσών χαλιναρίων», μέσω των γενναιόδωρων επιχορηγήσεών της, ασκεί εμφανείς πιέσεις στα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης για να προχωρήσουν στην ανασυγκρότησή τους.

το εκπαιδευτικό της σύστημα πίσω από τις εκπαιδευτικές εξελίξεις των άλλων χωρών, επιθυμεί να παραμένει στο πλαίσιο της συνεργασίας με τα άλλα κράτη-μέλη, για να εισπράττει τα οφέλη της συνεργασίας όπως παροχή του know-how, επενδύσεις, ερευνητικές δράσεις του ΟΟΣΑ και άλλα πλεονεκτήματα, αναζητά την επικοινωνία και τη σύγκριση των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης της με αποτελέσματα άλλων χωρών.

Αυτός είναι ο σημαντικότερος λόγος που οι κυβερνήσεις αποδέχονται τα κριτήρια και τις μεθόδους των διεθνών εκπαιδευτικών οργανισμών και τείνουν -τουλάχιστον σε κάποιο μέτρο- να τα εφαρμόσουν στο δικό τους εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι αναπτύσσεται κι η εκπαιδευτική διάσταση της «Διεθνούς Διακυβέρνησης».

Οι πολιτικοί στόχοι αυτών των οργανώσεων λοιπόν επιτυγχάνονται με δύο διαφορετικούς τρόπους θα λέγαμε. Ο πρώτος είναι οι εξουσίες πειθούς, που αφορά ότι προαναφέραμε, και ο δεύτερος είναι προϋποθέσεις που συνδέονται με τα δάνεια.

Ένα κίνητρο για τη συμμετοχή στις διεθνείς αξιολογήσεις, που ισχύει κυρίως για τις οικονομικά αδύναμες χώρες, είναι η οικονομική βοήθεια και οι διαφορές ενισχύσεις που λαμβάνουν οι κυβερνήσεις τους από τους διεθνείς οργανισμούς, με την προϋπόθεση της συμμετοχής στις Διεθνείς αξιολογήσεις. Οι διεθνείς εκπαιδευτικοί οργανισμοί είναι σε θέση κατά Parreira do Amaral (όπ. αναφ. στο Βρυνιώτη, 2017: 59), να ασκήσουν άμεση πίεση στις οικονομικά αδύναμες χώρες με τους εξής τρόπους:

- Παροχές κονδυλίων, υπό τον όρο οι χώρες αυτές να εισαγάγουν αλλαγές τα οικονομικά και εκπαιδευτικά συστήματα τους.
- Χρηματοδότηση εκείνων των πρότζεκτ τα οποία είναι σύμφωνα με τους όρους του οργανισμού.
- Χρηματοδότηση συγκεκριμένων μόνο ατόμων ως συμβούλων των κυβερνήσεων και των αρμόδιων αρχών.
- προσφορά συγκεκριμένων υποτροφιών για κρατικούς λειτουργούς.
- Χρηματοδότηση για οικοδόμηση δικτύων που προωθούν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές εξελίξεις στις χώρες αυτές.

Όσον αφορά τις χώρες με ισχυρές οικονομίες, αυτές λαμβάνουν μέσω των επιδόσεων των μαθητών τους στους διεθνείς διαγωνισμούς, ανατροφοδότηση για την κατάσταση των εκπαιδευτικών συστημάτων τους συγκριτικά με τα εκπαιδευτικά συστήματα

άλλων χωρών.

Σχετικά με τον απόηχο της διάχυσης πρακτικών ανάμεσα στους κρατικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς, η Βρυνιώτη (2017) αναφέρει ότι «*η μεγάλη διεθνής απήχηση που είχε η διάχυση των θεωρητικών ιδεών της οικονομικής της εκπαίδευσης στην οποία συνετέλεσε κι ο ΟΟΣΑ κι η επίδραση της πολιτικής του στα εθνικά κράτη, έφερε στο προσκήνιο νέες εξελίξεις, οι οποίες σηματοδότησαν ριζικές αλλαγές στο σύστημα της επικοινωνίας των εθνικών κρατών»*. Οι εξελίξεις αυτές εδραίωσαν τον ΟΟΣΑ «ως παγκόσμιο δρώντα» (global actor) στο χώρο της «Διεθνούς Εκπαιδευτικής Διακυβέρνησης», στον οποίο οι αποφάσεις δεν λαμβάνονται κεντρικά από μία παγκόσμια κυβερνητική αρχή, η οποία και δεν υφίσταται, αλλά του οποίου η διακυβέρνηση επιτυγχάνεται μέσω της επικοινωνίας πολλών κέντρων που βρίσκονται σε διαφορετικά επίπεδα, υπερεθνικό, εθνικό, ή και σε διαφορετικούς λειτουργικούς χώρους. «*Μέσα σε αυτό το πολυεπίπεδο πεδίο, στο οποίο ασκούνται οι επιδράσεις διαφορετικών «δρώντων», τα εθνικά κράτη συνεχίζουν να καταλαμβάνουν μία ιδιαίτερη θέση που χαρακτηρίζεται από την κυριαρχία τους, η οποία συνεπάγεται την τελική ευθύνη για τη λήψη δεσμευτικών για την επικράτειά τους αποφάσεων, παρότι δεν χαρακτηρίζεται πια από «αυτοδυναμία», με την έννοια ότι δεν μπορούν πια να αποφασίσουν χωρίς να λάβουν υπόψη τους τους πολλούς άλλους δρώντες του πεδίου»* (Parreira do Amaral 2011, Κληρίδης, Ε και Ρουσσάκης, Ι. 2016, όπ. αναφ. στο Βρυνιώτη, 2017: 66).

Αναφορικά με όλα τα προαναφερθέντα ο Τσαούσης (2007: 23) αναφέρει ότι, «*κατά την εφαρμογή των αποφάσεων των διεθνών οργανισμών, οι γραμματείς τους ακολουθούν κάποιες συγκεκριμένες πρακτικές. Διαμορφώνουν καταστάσεις και κεκτημένα. Οι δ.ο με τον τρόπο που λειτουργούν, τον λόγο που αρθρώνουν και τον τρόπο που λαμβάνουν και εφαρμόζουν τις αποφάσεις τους, διαμορφώνουν ένα κλίμα το οποίο ασκεί τελικά καθοριστική επίδραση τόσο στην πρακτική, όσο και στην λήψη των αποφάσεων και στην διαμόρφωση της πολιτικής των κρατών-μελών τους*». Επομένως, κι αν ακόμη δεν νομιμοποιούνται να αρθρώσουν και να εφαρμόσουν μια δική τους πολιτική, η πρακτική τους, στο βαθμό που γίνεται αποδεκτή και παγιώνεται, ασκεί μια έντονη επίδραση και αποκτά έτσι μια έμμεση, ακόμα και επισφαλή, νομιμοποίηση για όσο χρόνο δεν αμφισβητείται, με αποτέλεσμα να διαμορφώνει πλαίσια μέσα στα οποία αρθρώνεται και υλοποιείται η εκπαιδευτική πολιτική των εθνικών κρατών.

Σχετικά με την συνεργασία των διεθνών οργανισμών που εδρεύουν και δραστηριοποιούνται στην Ευρώπη, δεν μπορούμε παρά να υπογραμμίσουμε την

σημαντική συμβολή του Τσαούση (2007: 259) που αναφέρει ότι εκδηλώνεται με τρεις τρόπους:

1. *Η αμοιβαία ενημέρωση μέσω της συμμετοχής* τους ως παρατηρητών στα όργανα που διαμορφώνουν και ασκούν την εκπαιδευτική τους πολιτική.
2. *Η συνεργασία τους στη διαμόρφωση* μηχανισμών, μεθόδων και μέσων προώθησης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Στην κατηγορία της κοινής ή/και «συγκλίνουσας» αυτής δράσης τους εντάσσεται π.χ. η ενοποίηση ή η στενή συνεργασία των δικτύων πληροφόρησης του Συμβουλίου της Ευρώπης, της Ουνέσκο και της ευρωπαϊκής κοινότητας.
3. *Η συνεργασία στην κατάρτιση* και/ή χρήση μέσων εφαρμογής και ελέγχου των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται η διεθνής τυποποίηση της εκπαίδευσης και το παράρτημα διπλώματος της Ουνέσκο, οι εκθέσεις, οι διασκέψεις και οι έρευνες του ΟΟΣΑ σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής, επιδόσεων, σχολικών κτιρίων κ.λ.π., η καθιέρωση δεικτών και επιπέδων αναφοράς για την παρακολούθηση της πορείας της εφαρμογής και των επιτευγμάτων της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής της ευρωπαϊκής κοινότητας και των Ευρωπαϊκών κρατών κ.τ.λ.

Ακόμα, ως προς τον τρόπο επίτευξης των πρακτικών ο Ζμας (2007: 26) αναφέρει ότι η Παγκόσμια Τράπεζα και ο ΟΟΣΑ είχαν αρχίσει να δημοσιεύουν σημαντικότερες και πιο σύνθετες στατιστικές αναλύσεις, επικρίνοντας παράλληλα τις αδυναμίες των αντίστοιχων της Unesco, ωθώντας την τελευταία να χάσει την πρωτοκαθεδρία της. Σε αυτο συντέλεσε κι η ήπια πολιτική που ακολουθήσε η Unesco ως προς τη χρήση των δεικτών, αποφεύγοντας μέχρι τότε κάθε ταξινόμηση χωρών καθώς είχε περιοριστεί σε περιφραστικού τύπου αναλύσεις, στις οποίες οι χώρες παρουσιάζονται με αλφαβητική σειρά και όπως αναφέραμε αμφισβητήθηκε η αξιοπιστία των πινάκων της. Σεβόμενη με άλλα λόγια την ιδιαιτερότητα των εθνικών συστημάτων και προσεγγίζοντας την εκπαίδευση ως δημόσιο αγαθό, η Unesco δεν προχώρησε στην καθιέρωση δεικτών με στόχο την ιεράρχηση των κρατών, αν και αυτο ήταν εφικτό από τεχνική σκοπιά. Η τακτική όμως αυτή δεν συμβάδιζε με την σκληρή γραμμή πλεύσης της Παγκόσμιας Τράπεζας και του ΟΟΣΑ που επιδίωκαν την μετατροπή των στατιστικών στοιχείων σε εργαλείο επιβολής εκπαιδευτικής πολιτικής. Σύμφωνα με τους δυο αυτούς οργανισμούς οι απαιτήσεις της παγκοσμιοποίησης και των διεθνών αγορών καθιστούσαν αναπόφευκτη την ιεράρχηση των χωρών και την μεταξύ τους σύγκριση.

Για τον λόγο αυτόν, η εκπαιδευτική πρόοδος των χωρών θεωρήθηκε ανεπαρκής για όσο διάστημα απουσίαζε μία κοινή βάση δεικτών που θα επέτρεπε σε κάθε κράτος να ελέγχει την πρόοδο του σε σύγκριση με τα υπόλοιπα, με έγκυρα και αξιόπιστα μέσα. Με την καθιέρωση δεικτών, που έχουμε αναφέρει και σε προηγούμενες ενότητες, αναμενόταν να επέλθει μεγαλύτερη διαφάνεια στον τρόπο σχεδιασμού και άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι κυβερνητικοί ιθύνοντες θα ήταν επιτέλους σε θέση να αποκτήσουν χρήσιμες πληροφορίες ως προς τον τρόπο λειτουργίας, την αποτελεσματικότητα και τα προβλήματα του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος. «*Έτσι, η συλλογή στατιστικών δεδομένων, η διεξαγωγή συγκριτικών ερευνών κι η καθιέρωση δεικτών μετατράπηκαν σε μέσα επίλυσης πολιτικών κρίσεων και νομιμοποίησης εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Το σχέδιο, εξάλλου, INES (International Indicators and Evaluation of Educational Systems), που αποτέλεσε τη γνωστότερη προσπάθεια του ΟΟΣΑ για την εκπόνηση διεθνών εκπαιδευτικών δεικτών, ξεπήδησε μέσα από μακρόχρονες πιέσεις συγκεκριμένων χωρών και ειδικότερα των ΗΠΑ»* (Papadopoulos 1996, όπ. αναφ. στο Ζμας, (2007: 27).

Η πραγματιστική διάθεση του ΟΟΣΑ παρέχει μάλιστα στις εθνικές κυβερνήσεις το ιδεολογικό στήριγμα για να προχωρήσουν σε «γρήγορες και ανορθόδοξες λύσεις» στον εκπαιδευτικό χώρο της επικράτειάς τους, υπό το πρίσμα των σύγχρονων κοινωνικών επιταγών. «*Οι αξιολογικές εκθέσεις του ΟΟΣΑ χρησιμοποιούνται με άλλα λόγια, ως εργαλείο για να νομιμοποιηθούν αμφιλεγόμενες εκπαιδευτικές αποφάσεις σε εθνικό επίπεδο, οι στόχοι των οποίων καλύπτουν κυρίως ανάγκες οικονομικής φύσεως»* (Wielemans, 2000 όπ. αναφ. στο Ζμας, 2007: 32).

Τέλος επισημαίνουμε ότι η σημασία των διεθνών οργανισμών είναι τεράστια καθώς τα συμπεράσματα κι οι προτάσεις τους τείνουν να μορφοποιούν τις πολιτικές συζητήσεις, να ορίζουν τις ατζέντες του λόγου, να εμπνέουν εκπαιδευτικές πολιτικές ανά τον κόσμο. Όπως αναφέρουν κι οι Σταμέλος, Γ. & Βασιλόπουλος, Α. (2004), σχετικά με τους τρόπους επίτευξης των σκοπών των δ.ο., «*ειδικοί ερευνητές παράγουν ένα σύνολο, σετ συμπερασμάτων και εννοιών καλών και κακών εκπαιδευτικών συστημάτων, οι οποίοι απαιτούν λύσεις».* Ακόμα τα μέσα μαζικής ενημέρωσης διαχέουν τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών, με τέτοιον τρόπο ώστε να ενισχύουν την ανάγκη για επείγουσες αποφάσεις, ακολουθώντας γραμμές δράσης που μοιάζουν αδιαμφησβήτητες και αδιαφιλονίκητες, κυρίως λόγω του γεγονότος ότι έχουν εκτιμηθεί παγκοσμίως. Κατά την Nelly Stromquist (όπ. αναφ. στο Σταμέλος, Γ. &

Βασιλόπουλος, Α. (2004) , «*αυτοί είναι οι λόγοι που τα σχολεία μετατρέπονται σε όλον τον κόσμο σε φτωχά αντίγραφα ιδιωτικών επιχειρήσεων*».

4.3 Παραδείγματα Πρακτικών Διεθνών Οργανισμών.

PISA

Το συγκριτικό πλαίσιο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συστημάτων της έρευνας PISA και επίσης η Διαδικασία της Μπολόνια, είναι οι κύριες προσπάθειες διάχυσης ενιαίων εκπαιδευτικών θεσμών και της καθιέρωσης με αυτόν τον τρόπο μιας Διεθνούς Εκπαιδευτικής Διακυβέρνησης».

Το Διεθνές Πρόγραμμα PISA για την Αξιολόγηση των μαθητών (Programme for International Student Assessment) είναι μια Εκπαιδευτική Έρευνα που διεξάγεται κάθε τρία χρόνια, από το 2000 έως σήμερα, και που υλοποιείται από διεθνή ερευνητικά ιδρύματα (PISA Consortium) υπό την οργάνωση της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης του ΟΟΣΑ και την συνεργασία των συμμετεχουσών χωρών στην έρευνα.

Κυρίος στόχος του Προγράμματος PISA είναι η αξιολόγηση του εύρους των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών που βρίσκονται στο τέλος της Υποχρεωτικής τους Εκπαίδευσης, βάσει των οποίων διαμορφώνεται, σε σημαντικό βαθμό, η ουσιαστική και ισότιμη συμμετοχή τους στις σύγχρονα δομημένες κοινωνίες. Άρα, ξεκινώντας, από ένα κοινά καθορισμένο και διεθνώς αποδεκτό πλαίσιο εργασίας, το πρόγραμμα συγκεντρώνει πληροφορίες για τις επιδόσεις των 15χρονων συμμετεχόντων μαθητών και, ταυτόχρονα, εντοπίζει πτυχές και δυνατότητες της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών που λαμβάνουν μέρος στον διαγωνισμό. Κάθε συμμετέχουσα χώρα έχει, λοιπόν, τη δυνατότητα να αντλεί μέσω του προγράμματος χρήσιμα στοιχεία για το εκπαιδευτικό της σύστημα, κατανοεί τα θετικά στοιχεία και τις αδυναμίες του συστήματος και του σχεδιασμού της και τέλος, ανατροφοδοτείται σχετικά με τον βαθμό αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού της έργου, ανακαλύπτοντας παράλληλα τις καλές πρακτικές εκπαίδευσης άλλων χωρών, που ενδεχομένως να ευθύνονται για την καλύτερη κατάταξή τους.

Ως προς τα αντικείμενα αξιολόγησης, το Πρόγραμμα PISA:

1. Αξιολογεί τη βασική κατανομή των γνωστικών ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των συμμετεχόντων.
2. Δείχνει σε ποιο βαθμό οι ικανότητες και οι δεξιότητες των μαθητών (στο γνωστικό πεδίο, *αλλά και* στην κριτική αντιμετώπιση των ζητημάτων που κατά καιρούς ανακύπτουν) *σχετίζονται* με τις δημογραφικές, τις κοινωνικές, τις οικονομικές και -βεβαίως- τις εκπαιδευτικές μεταβλητές.
3. Αποκαλύπτει όψεις των αλλαγών στις μαθητικές επιδόσεις, αλλά και τη *συνάφεια* μεταξύ επιπέδου των μαθητών και των διαφορετικών τύπων ή μεταβλητών του μαθησιακού περιβάλλοντός τους.
4. Αποτιμά πόσο καλά *προετοιμασμένοι* είναι οι μαθητές, προκειμένου να αντιμετωπίζουν ζητήματα της καθημερινής τους ζωής.
5. Αποκαλύπτει το βαθμό, κατά τον οποίο μπορούν οι 15χρονοι μαθητές *να συμμετέχουν* με πληρότητα και ισοτιμία στην πολιτική, πολιτιστική και κοινωνική ζωή του τόπου τους.
6. Συλλέγει, επίσης, πληροφορίες για τα εκπαιδευτικά συστήματα των συμμετεχουσών χωρών, ώστε να διερευνηθούν οι πλείστοι εκείνοι παράγοντες που επιδρούν καταλυτικά στη συνολική εικόνα των μαθητικών επιδόσεων (οικογένεια, ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον κ.ά.), αλλά και να αναζητηθούν *πρακτικές αντιμετώπισης* των πιθανών εκπαιδευτικών ελλειμμάτων από πλευράς συμμετεχουσών χωρών.

Η έρευνα PISA διεξάγεται κάθε τρία χρόνια**.** Σε κάθε φάση υλοποίησής της, ένα από τα τρία αντικείμενα (κατανόηση κειμένου, μαθηματικά και φυσικές επιστήμες) ορίζεται ως βασικό αντικείμενο έρευνας και εξετάζεται λεπτομερώς, ενώ τα υπόλοιπα δύο εξετάζονται σε μικρότερη έκταση. Με την ολοκλήρωση των τριών φάσεων της έρευνας, τα τρία αντικείμενα έχουν εξεταστεί λεπτομερώς και έτσι συμπληρώνεται ένας κύκλος.

Αναφορικά με την διακρατική συγκριτική έρευνα της PISA, ο σκοπός του προγράμματος, όπως διατυπώθηκε στην πρώτη γερμανική έκθεση PISA της Γερμανίας 2000 από τους Baumert et al. (2001, όπ. αναφ. στο Βρυνιώτη, 2017: 124) είναι ο εξής:

«Ο ΟΟΣΑ αντιλαμβάνεται την PISA ως έκφραση μιας εθελοντικά ανειλημμένης υποχρέωσης των κρατών-μελών του να σχηματίσουν μια εικόνα της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων τους με την μέτρηση των επιδόσεων των μαθητών

τους, η οποία βασίζεται σε ένα κοινό διεθνές πλαίσιο ανάλυσης». Σύμφωνα με την ίδια, «*αυτή η εθελοντικά ανειλημμένη υποχρέωση των κρατών να συμμετάσχουν και να αξιολογήσουν τα παραγόμενα πορίσματα εμπεριέχει ένα στοιχείο θεσμοθέτησης με την έννοια ότι συνεπάγεται την κοινή αποδοχή του συγκριτικού πλαισίου αξιολόγησης ως δεσμευτικού για τα κράτη-μέλη*».

«Διαδικασία της Μπολόνια»

Επόμενη εξέχουσα πρακτική των Διεθνών Οργανισμών είναι η «Διαδικασία της Μπολόνια[74]» που σηματοδότησε τη δημιουργία του ευρωπαϊκού χώρου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία εγκαινιάστηκε με τη διακήρυξη της Μπολόνια (1999) και αξιολογείται ανά τριετία σε υπουργική συνδιάσκεψη και έχει ως στόχο την εισαγωγή ενός πιο συγκρίσιμου, συμβατού και συνεκτικού συστήματος για την ευρωπαϊκή τριτοβάθμια εκπαίδευση. Βασικά σημεία της αποτελούν:

- Η εν λόγω διαδικασία αποσκοπεί στην εισαγωγή ενός συστήματος ακαδημαϊκών τίτλων που είναι εύκολα αναγνωρίσιμοι και συγκρίσιμοι, στην προώθηση της κινητικότητας των σπουδαστών, των διδασκόντων και των ερευνητών και στην εξασφάλιση υψηλής ποιότητας μάθησης και διδασκαλίας.
- Καίρια σημεία στα οποία επικεντρώνεται η διαδικασία περιλαμβάνουν τη διά βίου μάθηση, την απασχολησιμότητα, τη χρηματοδότηση, τη διάρθρωση των τίτλων σπουδών, το διεθνές άνοιγμα, τη συλλογή δεδομένων και την εξασφάλιση ποιότητας.
- Πρωταρχικός στόχος κατά τα πρώτα 10 έτη της διαδικασίας ήταν η δημιουργία του ευρωπαϊκού χώρου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΕΧΤΕ), ο οποίος εγκαινιάστηκε το 2010 με τη διακήρυξη της Βουδαπέστης-Βιέννης. Για την επόμενη δεκαετία, οι στόχοι αφορούν την εδραίωση του ΕΧΤΕ.
- Η διαδικασία εφαρμόζεται, επί του παρόντος, σε 48 χώρες, οι οποίες, σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, απαρτίζουν τα μέλη της διαδικασίας της Μπολόνια.
- Η διαδικασία δεν επιβάλλεται σε εθνικές κυβερνήσεις ή πανεπιστήμια. Αντιθέτως, είναι μια διακυβερνητική, εκούσια δέσμευση κάθε υπογράφουσας χώρας να μεταρρυθμίσει το εκπαιδευτικό σύστημά της.

[74] Περισσότερες πληροφορίες θα βρείτε στην σελίδα του Δικαίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11088.

- Η διαδικασία της Μπολόνια γνωρίζει μια άνευ προηγουμένου επιτυχία όσον αφορά την περιφερειακή διασυνοριακή συνεργασία στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον από άλλα μέρη του κόσμου. Ως εκ τούτου, έχει δοθεί έμφαση στην έναρξη διαλόγου με τους παγκόσμιους εταίρους για την ενίσχυση της διαδικασίας.

Τέλος, η Διαδικασία της Μπολόνια συνάδει με τους στόχους του πλαισίου εκπαίδευσης και κατάρτισης της ΕΕ και τη στρατηγική της «Ευρώπη 2020» υπέρ της ανάπτυξης και των θέσεων εργασίας και σύμφωνα με τον Ζμα (2007: 7), «*η Διαδικασία της Μπολόνια αποτελεί τη γνωστότερη πρωτοβουλία των τελευταίων χρόνων αναφορικά με την διαμόρφωση εκπαιδευτικών δικτύων από κάτω προς τα πάνω και έκφραση της επιδίωξης των ευρωπαϊκών χωρών να παγιώσουν τον ενιαίο χώρο τριτοβάθμιας εκπαίδευση*».

5. Δίκτυα

Τα δίκτυα μας απασχόλησαν και προηγουμένως καθώς αναφέρονται πολλές φορές στη βιβλιογραφία κυρίως σχετικά με διαστάσεις της Διεθνούς Εκπαιδευτικής Διακυβέρνησης. «*Τα δίκτυα (networks) έχουν μια ιδιαίτερη λογική που εισχωρεί στις διαδικασίες της διακυβέρνησης, τις εκπαιδευτικές και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που οργανώνονται με βάση τους παγκόσμιους πολιτικούς «ιδεοτόπους*[75]*». Τα δίκτυα δεν έχουν κέντρο. Λειτουργούν με βάση μια δυαδική λογική συμπερίληψης και αποκλεισμού. Το δίκτυο ενσωματώνει εκείνους τους κόμβους που θεωρούνται ότι έχουν αξία για το δίκτυο, αλλά εάν ένας δεδομένος κόμβος παύει να εκτελεί μια χρήσιμη λειτουργία αυτός εγκαταλείπεται και παρακάμπτεται και το δίκτυο επαναρυθμίζεται και αναδιαμορφώνεται. Υπό αυτήν τη έννοια το δίκτυο είναι ένας πολύ προσαρμόσιμος κι ευέλικτος τρόπος κοινωνικής οργάνωσης»* (Πασιάς, 2015: 227). Η τοποθέτηση αυτή μας βοηθά πολύ στο να αντιληφθούμε την υπόσταση αυτών μέσα και στα εκπαιδευτικά δρώμενα αλλά και να συνειδητοποιήσουμε τους λόγους για τους οποίους πολλές πρακτικές εντατικοποιούνται, με παροχή είτε κονδυλιών, είτε εξατομικευμένων συμβουλών, όταν ένα «κόμβος» τείνει να μην παραμείνει εντός δικτύου. Σε μια τέτοια σχέση αλληλοδικτύωσης, η σημαντικότητα του καθενός, για διαφορετικούς λόγους, είναι μοναδική .

Τα παγκόσμια εκπαιδευτικά δίκτυα συνδέουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής, τους επαγγελματικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς και τους οργανισμούς εκπαιδευτικής πολιτικής. Επίσης, η παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης αναφέρεται σε παγκόσμια δίκτυα, διαδικασίες και θεσμούς που επηρεάζουν τις τοπικές εκπαιδευτικές πρακτικές και πολιτικές. Ενδιαφέρουσα είναι ακόμα η τοποθέτηση του Spring (2015: 1), λέγοντας ότι, «*οι παγκόσμιες εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές υπάρχουν σε μια «υπερκατασκευή» πάνω από τα εθνικά και τοπικά σχολεία, πάνω στην οποία τίποτα δεν είναι στατικό. Τα έθνη συνεχίζουν να ελέγχουν ανεξάρτητα τα σχολικά τους συστήματα ενώ επηρεάζονται από αυτή την υπερκατασκευή των παγκόσμιων εκπαιδευτικών διαδικασιών. Σήμερα, πολλά έθνη επιλέγουν να υιοθετήσουν πολιτικές από αυτή την παγκόσμια υπερκατασκευή*

[75] Ο A. Appadurai εισήγαγε αυτήν την έννοια των «τόπων» για να διαμορφώσει ένα πλαίσιο ερμηνείας των σχέσεων μεταξύ των παγκόσμιων πολιτισμικών ροών και ειδικότερα οι «ιδεότοποι», όπως αναφέρεται και στο Πασιάς (2015:226) αλλά και στο Spring (2015), παρέχουν τη δυνατότητα για την ανάπτυξη διαφορετικών θεωρήσεων από διαφορετικές οπτικές γωνίες, από διάφορα είδη δρώντων. Περισσότερες πληροφορίες θα βρείτε στο Appadurai, A. (1996). Modernity at large: Cultural Dimensions of Globalisation, Minneapolis, University of Minnesota Press, pp. 33-36.

προκειμένου να ανταγωνιστούν στην παγκόσμια οικονομία. Αυτή η «υπερκατασκευή» συνιστά τα διεθνή οργανωτικά δίκτυα που επηρεάζουν άμεσα και έμμεσα τα εθνικά σχολικά συστήματα μαζί με πολυεθνικές εκπαιδευτικές εταιρείες και σχολεία».

Τα παγκόσμια δίκτυα διέπουν τις εθνικές σχολικές πολιτικές. Και αποτελούν μια νέα μορφή διακυβέρνησης, αν και όχι σε ενιαία και συνεκτική μορφή, και εισάγουν στη διαδικασία χάραξης πολιτικής, νέες πηγές εξουσίας και μάλιστα σύμφωνα με τον Stephen J. Ball (όπ. αναφ. στο Spring, 2015: 6) μια «*αγορά αρχών*».

Πώς συνέβη όμως αυτή η αλληλοδικτύωση; Ο Ζμας (2007:11) αναφέρει ότι «*η περιορισμένη δυνατότητα των εθνικών κρατών να ελέγχουν απόλυτα την νομισματική τους πολιτική και τη ροή πληροφοριών στην επικράτειά τους, αλλά και η αδυναμία τους να αντιμετωπίζουν πια μόνα τους παγκοσμίου επιπέδου προκλήσεις*[76]*, υπαγορεύσαν την αλληλοδικτύωσή τους*». Η ενσωμάτωσή τους σε υπερεθνικούς οργανισμούς (ΟΗΕ, ΟΟΣΑ, ΝΑΤΟ, ΕΕ, G7) κι η ισχυροποίηση των τελευταίων ως πολιτικών ολοκληρωμάτων καθιστούν εμφανή την εξάρτηση μεμονωμένων χωρών από αυτούς τους οργανισμούς. Θεωρούμε λοιπόν ότι η αλληλοδικτύωση ήταν αναπόφευκτη απόρροια συνθηκών παγκοσμιοποίησης. Τα εθνικά κράτη συμμετέχουν πια σε υπερεθνικά δίκτυα ως σημαίνοντες κόμβοι, κι όχι ως αποκλειστικοί φορείς εξουσίας. Σε αυτά τα δίκτυα συμπεριλαμβάνονται πολυεθνικές εταιρείες, μη κυβερνητικές οργανώσεις και ομάδες ακτιβιστών.

Στη βιβλιογραφία του Spring (2015: 7), γίνεται λόγος για τα δίκτυα στην εκπαίδευση, παραθέτοντας ότι δίκτυα ακαδημαϊκών και εκπαιδευτικών πολιτικών, όπως η UNESCO, ο ΟΟΣΑ και η Παγκόσμια Τράπεζα, συμμετέχουν σε παγκόσμιες εκπαιδευτικές συζητήσεις και συμβάλλουν στην παγκόσμια εφαρμογή και πορεία των εκπαιδευτικών πρακτικών. Ακόμα, παγκόσμια δίκτυα συνδέουν παγκόσμια εκπαιδευτικά δίκτυα με τοπικούς διαμορφωτές πολιτικής εκπαίδευσης, διαχειριστές και εκπαιδευτικούς για να συμβάλλουν στην πορεία των εκπαιδευτικών συζητήσεων και πρακτικών.

Άλλοτε πάλι οι υπερεθνικοί οργανισμοί συγκροτούν και ελέγχουν διάφορα δίκτυα εκπαίδευσης μέσα στα οποία οι εκπρόσωποι των κρατών-μελών επεξεργάζονται κοινού

[76] Όπως οικολογικές καταστροφές, διασυνοριακή εγκληματικότητα.

ενδιαφέροντος θέματα, ανταλλάσσουν απόψεις σχετικά με παρόμοια προβλήματα και αναζητούν πιθανούς τρόπους επίλυσής τους.

Επίσης οι Signy Irene Vabo & Asbjørn Røiseland (2012: 934) στο *Conceptualizing the Tools of Government in Urban Network Governance*, αναφέρουν, επικαλούμενοι τους λόγους των Rhodes (1997), Greenaway, Salter & Hart (2007), Klijn (2008), Osborne (2010) ότι *«η (νέα δημόσια) διακυβέρνηση διαχωρίζεται από την ιεραρχική κυβέρνηση του ενιαίου κράτους ως προς τη διοίκηση, μέσω μιας σειράς δικτύων. Τέτοια δίκτυα είναι οι υβριδικές θεσμικές ρυθμίσεις, οι οποίες συνίστανται σε σημαντικούς παράγοντες και στην κοινωνία των πολιτών. έχουν μεγάλη σημασία για τη δημόσια πολιτική*».

Υπάρχει τώρα μια αναδυόμενη βιβλιογραφία, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο Signy Irene Vabo & Asbjørn Røiseland (2012: 935) η οποία θεωρεί την κυριαρχία των δικτύων ως "μετα-διακυβέρνηση" (Jessop, 2004; Sørensen, 2006, 2007; Sørensen & Torfing, 2007b; Muelman, 2008; Peters, 2010). Συγκριτικά με τη βιβλιογραφία για τη διαχείριση του δικτύου, η οποία ασχολείται κυρίως με την εσωτερική λειτουργία τους και τις σχέσεις τους με το περιβάλλον, «*αυτή η βιβλιογραφία «μετα-διακυβέρνησης» δίνει περισσότερη προσοχή στις συνειδητές και εσκεμμένες προσπάθειες των δημόσιων αρχών να ρυθμίζουν τα ίδια τα κυβερνητικά δίκτυα*» (Kelly, 2006, όπ. αναφ. στο Signy Irene Vabo & Asbjørn Røiseland (2012: 935).

Τέλος, πρέπει να αναφέρουμε ότι στα επιστημονικά άρθρα λέγεται ότι τα δίκτυα συχνά νοούνται ως βασικές θεσμικές δομές στη νέα δημόσια διακυβέρνηση. Οι θεωρητικοί του δικτύου διακυβέρνησης υποστηρίζουν ότι τα δίκτυα αυτά αντιπροσωπεύουν ένα διακριτό μηχανισμό διοίκησης που δεν περιλαμβάνει ούτε ιεραρχικό κρατικό έλεγχο, ούτε ανταγωνιστική ρύθμιση της αγοράς. Υποστηρίζεται, για παράδειγμα, ότι «*οι παράγοντες και η σχέση τους σε ένα δίκτυο διακυβέρνησης μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένα πολυκεντρικό σύστημα διοίκησης που διαφέρει από το μονοκεντρικό σύστημα κρατικής κυριαρχίας και από το πολυκεντρικό σύστημα ανταγωνισμού της αγοράς*» (Sørensen & Torfing, 2005, p. 197, όπ. αναφ. στο Signy Irene Vabo & Asbjørn Røiseland (2012: 935).

6. Κριτική Λόγου Παγκοσμιοποίησης, Διακυβέρνησης και Διεθνών Οργανισμών από την σκοπιά της Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Αναμφίβολα οι πρακτικές της παγκοσμιοποίησης επηρέασαν τους εκπαιδευτικούς λόγους κι επηρεάζουν κατ' επέκταση τις εκπαιδευτικές πρακτικές και στα τρία επίπεδα, στο διεθνές, κρατικό και τοπικό, το «*glonacal*» (global + national + local) όπως αναφέρει κι ο Ζμας (2007: 3). Καθένα από αυτά τα επίπεδα παίζουν το δικό τους ρόλο στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής και το σύνολό τους αποτελείται από αλληλοκαλυπτόμενα και αλληλοσυνδεόμενα αντίστοιχα δίκτυα υπερεθνικά, κρατικά και τοπικά. Αυτοί οι λόγοι, στην εποχή της μετανεωτερικότητας, όπως τονίζουν πολλοί ερευνητές, που διανύουμε, άρχισαν να συμπεριλαμβάνουν κι άλλες έννοιες, που μέχρι στιγμής εμπεριέχονταν σε λόγους, όπως «discourse», άλλων τομέων, π.χ. αμιγώς οικονομίας και πολιτικής. Τέτοιες αναδυόμενες έννοιες ηχούν στο όνομα της οικονομίας της γνώσης, ανταγωνιστικότητα, συντονισμός, ποιότητα, δια βίου μάθηση, αγγλική ως παγκόσμια γλώσσα επικοινωνίας, προσβασιμότητα, εκπαιδευτική παρέμβαση, ανοιχτότητα, λογοδοσία, αξιολόγηση, εκπαιδευτική βέλτιστη αξία, παγκόσμια πληροφόρηση, σύγκλιση, αντίφαση, σύγκρουση, συναίνεση και διαδικασίες όπως Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού.

Η δεκαετία του '90 χαρακτηρίζεται από τις ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις και την μετάβαση στην κοινωνία της γνώσης όπου σημεία-κλειδιά και σηματοδότες, σύμφωνα με τον Σταμέλο και Βασιλόπουλο (2004) είναι τα εξής:

- *Η συνθήκη του Μάαστριχτ (1922)*[77]
- *Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Εκπαίδευσης*
- *Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Έρευνας*
- *Οι δράσεις προς την κατεύθυνση της αναγνώρισης διπλωμάτων*
- *Η ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για την ποιότητα*

[77] Εξαιτίας της συνθήκης του Μάαστριχτ, και κυρίως των δυο άρθρων που αφορούν αποκλειστικά την εκπαίδευση (126) και την κατάρτιση (127), θεσμοθετείται και επισημοποιείται η ΕΕΠ. Με την ψήφιση της Συνθήκης του Μάαστριχτ η σχέση της ένωσης με την εκπαίδευση αποκτά επίσημο χαρακτήρα. Σε αυτήν την διαπίστωση κατατείνουν αφενός μεν το γεγονός ότι για πρώτη φορά στην συνθήκη του Μάαστριχτ η εκπαίδευση, διακρινόμενη από την κατάρτιση, αναγνωρίζεται επίσημα ως τομέας πολιτικής της Ένωσης και αφετέρου με το άρθρο 126 της συνθήκης θεσμοθετείται η δυνατότητά παρέμβασής της Επιτροπής στο χωρο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

- *Συνεργασία με τρίτες χώρες*[78]
- *Ο ευρωπαϊκός χώρος ανώτατης εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ)*

Αυτές όλες οι πρακτικές ώθησαν τις παγκόσμιες εκπαιδευτικές εξελίξεις να διαμορφώσουν τον χώρο στην μορφή που έχει σήμερα, αλλά θέτει και τα περιθώρια για περεταίρω δράση. Το σίγουρο είναι ότι σε ένα συνοπτικό χρονικό διάστημα, παρακολουθήσαμε μεγάλες μεταβολές ισχύος και επιρροής.

Με την συμβολή των νέων τεχνολογιών, την αλληλοδικτύωση και τις παρεμβατικές πρακτικές, παρατηρήσαμε ότι οι ιδέες εξαπλώνονται και φτάνουμε να διαπιστώνουμε ότι υπάρχει μια πνευματική παραγωγή ανάλογη αυτής της υλικής. Με τόση επιρροή από διεθνή πνευματικά δημιουργήματα, είναι αναμενόμενο θα λέγαμε, να βάλλεται η εθνική μονομέρεια και οι εθνικοί περιορισμοί να χάνουν ολοένα και περισσότερο τη υπόστασή τους. Η παγκόσμια λογοτεχνία όχι μόνο εξαπλώνεται, αλλά επηρεάζει και εφαρμόζεται. Τι συνέπειες έχει όμως αυτό στη δύναμη του κράτους, στην οργάνωση και στην δικαιοδοσία του;

Η εθνική εκπαιδευτική πολιτική επηρεάζεται και εποπτεύεται, ανάλογα των συνθήκων, και λογοδοτεί σε μια υπερκρατικής ή αλλιώς υπερκυβερνητικής φύσης πολιτική, καθώς οι περισσότερες εκπαιδευτικές διαστάσεις αποτελούν τον βασικό πυλώνα αφενός μεν της κοινωνικοποίησης, και αφετέρου της προετοιμασίας για την ένταξη σε μια εθνική ή διεθνή αγορά εργασίας, χώροι δράσης που οι διεθνείς οντότητες έχουν λόγο.

Σήμερα το κράτος, υπό το πρίσμα της παγκοσμιοποίησης, έχει υποχωρήσει σημαντικά κι η εκπαιδευτική πολιτική δεν είναι πια εσωτερική υπόθεση. Σε έναν κόσμο παγκοσμιοποιημένο, η διατήρηση της εθνοκεντρικής προσέγγισης στην εκπαίδευση είναι πολύ δύσκολη. Άλλωστε, οι προτάσεις κι οι στρατηγικές των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων τείνουν να ενσωματώνουν οικουμενικά χαρακτηριστικά, στο πλαίσιο των πρακτικών της διακυβέρνησης, που όπως είδαμε αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι πλέον της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Η ύπαρξη των ισχυρών υπερεθνικών δομών και οι διαμορφωτικές δυνάμεις για τις οποίες γίνεται λόγος στην εργασία, δημιουργούν ζητήματα διαχείρισης της εξουσίας

[78] Δημιουργώντας συνεργασίες ισοτιμίας, αρωγής και ενεργοποιούνται προγράμματα συνεργασίας με διεθνείς οργανισμούς ή και μη κυβερνητικές οργανώσεις για την προώθηση συγκεκριμένων κάθε φορά δράσεων ανά τον κόσμο.

και σηματοδοτούν την αναδιάρθρωση των δομών διακυβέρνησης, δίνοντάς της καινούρια χαρακτηριστικά, κυρίως μη ιεραρχικά, που της επιτρέπουν την «soft» είσοδό της και σε εθνοκεντρικούς χώρους. Ωστόσο, σύμφωνα με τους Boerzel & Risse (2010, όπ. αναφ. στο Lange et al, 2013: 407) «*δεδομένου ότι η μη ιεραρχική διακυβέρνηση είναι συχνά ενσωματωμένη σε ιεραρχικές δομές που λειτουργούν σε «σκιά ιεραρχίας», υποστηρίζεται περαιτέρω ότι το κράτος παραμένει κεντρικός παράγοντας, ειδικά όσον αφορά τη νομιμότητα*». Σχετικά με αυτό ο Scharpf (1994, όπ. αναφ. στο Ζμας, 2007), εντοπίζει ότι οι τοπικές κυβερνήσεις τείνουν να κατευθύνουν τα δίκτυα της διακυβέρνησης, κάτι που είναι μια παρατήρηση που ευθυγραμμίζεται καλά με τον ισχυρισμό ότι η διακυβέρνηση δικτύων λειτουργεί στη σκιά της ιεραρχίας. Από την άλλη μεριά, ο Rhodes (2000, όπ. αναφ. στο Vabo S. & Røiseland A., 2012: 936) αναφέρει ότι «*συχνά υποστηρίζεται μεταξύ των θεωρητικών των δικτύων ότι τα δίκτυα διακυβέρνησης είναι "αυτο-οργανωτικά" υπό την έννοια ότι είναι ανθεκτικά στην καθοδήγηση από εθνικές ή κατώτερες κυβερνήσεις*» και οι Osterhammel & Petersson (2013: 29) καταλήγουν ότι η *«έννοια του δικτύου, τείνει να ευτελίζει τις κοινωνικές διεργασίες, να ισοπεδώνει τις ιεραρχίες και να αποσιωπά το ποιος έχει την εξουσία, αλλά και να παραβλέπει την ποικιλία του βάθους αλλά και της έντασης των σχέσεων».* Όπως και να έχει, η εκπαιδευτική πολιτική, εν τέλει, λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο μια ενωτικής διαδικασίας.

Κατά τον Πασιά (2006: 356), η κριτική, όσον αφορά τη σχετικότητα των δεικτών, ένα από τα πιο σημαντικά εργαλεία Διακυβέρνησης, επισημαίνεται, μεταξύ άλλων και στους ακόλουθους λόγους: *α) η αναπαράσταση των κοινωνικών φαινομένων με αριθμούς οδηγεί σε αναγωγισμό και απολυτότητα, β) το εύρος του δείκτη είναι σχετικό καθώς καλύπτει ένα μόνο τμήμα ενός συνολικού φαινομένου, γ) το κοινωνικό πλαίσιο/συγκείμενο των στοιχείων συνήθως αγνοείται και δ) το πρόβλημα της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας.* Ωστόσο, δείκτες, κριτήρια και εξωτερική αξιολόγηση προκαλούν πίεση στις εθνικές αρχές για καλύτερη εκτέλεση των κοινών συμφωνηθέντων στόχων και επιπέδων. Φαίνεται λοιπόν μια αδυναμία των πρακτικών της διακυβέρνησης καθώς ο αντίλογος γύρω από τα μέσα και τα εργαλεία της είναι αισθητός και εκφράζεται ποικιλοτρόπως.

Ένα άλλο θέμα που απασχολεί την παραγωγή λόγου σχετικά με τα θέματά μας, είναι η στάση που κρατούν οι εθνικές κυβερνήσεις απέναντι στις διεθνείς οντότητες, και ειδικά στην περίπτωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο

Γκόβαρης, Χρ. και Ρουσσάκης, Ι. (2008: 11), «*η Ε.Ε. συνιστά μια ιδιαίτερη περίπτωση ενός σύνθετου, πολύπλοκου και διαρκώς εξελισσόμενου υπερεθνικού σχηματισμού. Γνωρίσματα της ιδιαιτερότητάς της, αντανακλούν στις διαδικασίες, στις δομές, στα περιεχόμενα και στα αποτελέσματα των πρωτοβουλιών και δράσεών της στα πεδία της πολιτικής*». Στην σύγχρονη βιβλιογραφία συναντάται συχνά μια δυσαρέσκεια εκ μέρους των πολιτικών των χωρών μελών, ως προς τις πολιτικές που αποδίδονται στην ΕΕ και που εφαρμόζονται από αυτήν. Άρα εγκαθίσταται στην κοινωνική συνείδηση, ένα αίσθημα αντιευρωπαϊκό. Ωστόσο είναι γεγονός ότι μια πολιτική μορφοποιείται και υλοποιείται υστέρα από διαπραγματεύσεις και συμφωνίες (ομόφωνα ή κατά πλειοψηφία, ανάλογα με το θέμα) μεταξύ των κρατών-μελών σε ενωσιακό επίπεδο. Έτσι λοιπόν διαπιστώνεται μια ασυνέχεια μεταξύ των διατυπωθέντων σε εθνικό και ενωσιακό.

Όπως αναφέρει κι η Βρυνιώτη (2017), «*τρεις είναι οι ισχυροί παράγοντες που δρουν ενάντια στην εισαγωγή υπερεθνικών και ευρωπαϊκών θεσμών και είναι οι εξής: Πρώτον: δεν υπάρχει η υποστήριξη των πολιτών*[79]*, δεύτερον: οι κοινωνίες είναι εξαιρετικά ετερογενής, και τρίτον: τα θεσμικά όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης δεν έχουν δικά τους εκτελεστικά όργανα διοίκησης (διοίκηση, αστυνομία κ.α.) στις χώρες-μέλη άρα δεν μπορούν να ελέγξουν την υλοποίηση των αποφάσεων*». Παρατηρείται λοιπόν η αδύναμη θεσμοθέτηση διακρατικών συνθηκών και συμφωνιών. Επίσης οι χώρες-μέλη συχνά και δεν θέλουν και δεν μπορούν να υλοποιήσουν τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης (π.χ. τη φύλαξη των συνόρων (Σένγκεν). Επίσης σε αυτούς τους παράγοντες μπορούμε να επισημάνουμε ότι τα συμφέροντα μεταξύ των συμβαλλόμενων χωρών είναι όχι μόνο διαφορετικά, αλλά συχνά άμεσα συγκρουόμενα ώστε δεν είναι δυνατόν να υπάρξει συμφωνία, αλλά και αν τυπικά υπογραφεί δεν θα εφαρμοστεί στην πράξη, αφού η ΕΕ, στις εκπαιδευτικές τουλάχιστον περιπτώσεις, κυρίως εποπτεύει, δεν επιβάλλει.

Εν ολίγοις το σημαντικότερο εμπόδιο στον συντονισμό της πολιτικής των κρατών και ενός αποτελεσματικού συστήματος Διεθνούς Διακυβέρνησης φαίνεται να είναι η

[79] Ένα παράδειγμα από τους εκπαιδευτικούς κύκλους είναι η αντίσταση που προβάλλουν οι παραδοσιακές εκπαιδευτικές ελίτ στον εκσυγχρονισμό, καθώς γνωρίζουν ότι αποδέχοντας κάποιες πρακτικές χάνουν το κύρος και τα προνόμιά τους, έναντι των αντίπαλων εκσυγχρονιστικών ομάδων. Αυτήν την τάση την εντοπίζουμε πολύ συχνά στις οργανώσεις των εκπαιδευτικών, αλλά και σε διάφορους πανεπιστημιακούς κύκλους.

ετερογένεια των συστημάτων των χωρών, καθώς το συγκείμενό τους διαμορφώνει διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες. Διαπραγματεύσιμες και λιγότερο προβληματικές είναι οι διαφορές ανάμεσα σε κοινωνίες που ανήκουν σε παρόμοιο πολιτισμικό χώρο, καθώς *«οι χώρες αυτές αποδέχονται κοινές αρχές και νόμιμες διαδικασίες»* (Moravcsik 1998, όπ. αναφ. στο Βρυνιώτη, 2018: 79).

Αναφορικά με την εθνική κυριαρχία, και εδώ θεωρώ ότι έχει νόημα να μιλάμε και για την εθνική «πρωτοβουλία», η Zajda, J. (2008:4) αναφέρει ότι «*από μακροκοινωνικής άποψης, μπορεί να υποστηριχθεί ότι στους τομείς της γλώσσας, της εκπαιδευτικής πολιτικής και εθνικής ταυτότητας, τα έθνη είναι πιθανότερο να χάσουν την εξουσία και ικανότητά τους να επηρεάζουν τις μελλοντικές κατευθύνσεις τους, καθώς η πάλη για γνωσιακή κυριαρχία, παραγωγή και διάδοση γίνεται μια καινούρια μορφή πολιτιστικής κυριαρχίας και κοινωνικής ικανοποίησης κατευθυνόμενη από την γνώση*». Ακόμα η ίδια επισημαίνει ότι «*οι εμπλεκόμενες και διαρκώς μεταβαλλόμενες έννοιες της εθνικής ταυτότητας, γλώσσας, πολιτικών συνόρων και υπηκοότητας, που είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την εκπαιδευτική πολιτική, είναι ανάγκη να αξιολογηθούν μέσα στα όρια της τοπικής, περιφερειακής και εθνικής αρένας, έννοιες οι οποίες αμφισβητούνται από την παγκοσμιοποίηση*». Τέλος και συγκεκριμένα πάνω στο κομμάτι της κριτικής του λόγου περί παγκοσμιοποίησης, καταλήγουμε ότι η ισχύουσα εκπαιδευτική πολιτική, αντανακλά έναν αλματωδώς μεταβαλλόμενο κόσμο όπου πολίτες και καταναλωτές βιώνουν ένα μεγάλο αίσθημα αβεβαιότητας και αποξένωσης.

Ένα άλλο θέμα, που έχει αξία να ειπωθεί είναι η ποικιλία στους παρόχους εκπαίδευσης και τα πιθανά οφέλη που αυτό μπορεί να φέρει όπως η διάχυση καλών διακρατικών πολιτικών και πρακτικών, κι σε αυτο συμπεριλαμβάνεται η εισαγωγή ή γνωριμία νέων ιδεών σε χώρες με σφιγμένες εθνικές ιδεολογίες και γνωστικές βάσεις. Η ΕΕ έχει επισημάνει, όπως αναγράφεται στο Williams, C. (2008: 163), ότι «*οι διασυνοριακές εμπορικές και ανθρώπινες επενδύσεις μειώνουν τις πολεμικές τάσεις και μπορούν να αποφέρουν πολλά οφέλη ειδικά σε όσους ζουν κοντά στα σύνορα*». Οι διοικητικοί κανονισμοί μπορεί να είναι καλύτεροι σε εθνικό επίπεδο, αλλά υπάρχουν και ειδικές πτυχές της εκπαίδευσης που θα επωφελούνταν από σκόπιμες επιβληθείσες ηθικές, όπως ας πούμε στα ολοκληρωτικά καθεστώτα.

Πολλοί υποστηρίζουν ότι η θέσπιση της Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού συνδέεται με την εμφάνιση μιας νέας ιστορικής προοπτικής για το ρόλο της διακυβέρνησης στις

πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στο βαθμό που εκλαμβάνεται ως μία απάντηση στις προκλήσεις που η ευρωπαϊκή διακυβέρνηση αντιμετωπίζει στις μέρες μας, όπως παγκόσμιος ανταγωνισμός, διαφοροποίηση και συνθετότητα και διάρρηξη της κοινωνικής συνοχής, ενεργοποίηση της κοινωνίας των πολιτών. «*Η ευρωπαϊκή διακυβέρνηση αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα αλληλεξάρτησης: από τη στιγμή που κανένας παράγοντας δεν έχει αρκετή δύναμη για να δράσει, ή αρκετή εξουσία για να λύσει τα προβλήματα μόνος του, πρέπει ο ένας να βασίζεται στον άλλον*» (Πασιάς, 2006).

Τέλος, η κριτική του λόγου της παγκοσμιοποίησης και της διακυβέρνησης, δεν αφήνει απ' έξω το θέμα της επικείμενης αποκέντρωσης καθώς μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον, μπορεί να φιλοξενηθεί καλύτερα ένα αποκεντρωμένο περιεχόμενο, λόγω του ότι τοπικοί διοικητές (administrators) μπορούν να πάρουν γρήγορες αποφάσεις για παγκόσμια και τοπικά θέματα (glocal), κι αυτό έχει υπάρξει πολλές φορές σημείο διένεξης, επιβράδυνσης και διαβουλεύσεων, κυρίως στην χώρα μας. Σύμφωνα και με τον Williams, C. (2008: 161), «*το κράτος τώρα δεν είναι η καλύτερη οντότητα για να παράσχει ή να νομοθετήσει όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης*». Άλλωστε, όπως αναφέρει και ο Ρουσσάκης, Ι. & Καζαμίας, Α. (1997: 242), *μερικοί από τους λόγους που υπαγόρευσαν την στροφή προς τις πολιτικές εκπαιδευτικής αποκέντρωσης ήταν η απογοήτευση των τοπικών αρχών από τον κεντρικό σχεδιασμό και τον ολοκληρωτικό ή κατ' άλλους ισοπεδωτικό τρόπο με τον οποίο εφαρμόζονται οι εκπαιδευτικές επιλογές, η αναζήτηση των πρόσφορων τρόπων διαχείρισης των εκπαιδευτικών πόρων και η επιδίωξη να αναπτυχθούν μορφές εκπαίδευσης και κατάρτισης που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού πληθυσμού*». Μέσα από αυτόν τον τρόπο διοίκησης ενθαρρύνεται λοιπόν η πρωτοβουλία, η προσβασιμότητα των πολιτών στην ενημέρωση και, θεωρητικά τουλάχιστον ικανοποιείται η ανάγκη των πολιτών για αξιοκρατία και για συμμετοχή στη διαμόρφωση των αποφάσεων.

7. Συμπεράσματα

Αναφορικά με τα ερευνητικά μας ερωτήματα, που ουσιαστικά δόμησαν αυτήν την εργασία έχουμε να παραθέσουμε τα εξής συμπεράσματα, τα οποία προέκυψαν από την μελέτη των πηγών μας σε όλο το εύρος, πέραν του αναφερθέντος. Έτσι λοιπόν, αντιλαμβανόμαστε ότι η παγκοσμιοποίηση εξαπλώνεται με ταχείς ρυθμούς, κυρίως μέσα από ανθρώπους με μία μεγάλη γκάμα οραμάτων και στρατηγικών. Η διαμόρφωση του κόσμου, με την μορφή που έχει σήμερα, μοιάζει να ήταν μια αναπόφευκτη εξέλιξη. Είναι η επανάσταση στις τεχνολογίες των επικοινωνιών που ώθησαν το φαινόμενο της Παγκοσμιοποίησης να πάρει τις προκείμενες διαστάσεις. Για πολλούς η αρχή της βρίσκεται στα μέσα του 19^{ου} αιώνα, στην εποχή της βιομηχανικής επανάστασης και προέκυψε από την ανταλλαγή προϊόντων και υπηρεσιών μεταξύ χωρών των με τη βοήθεια της εξάπλωσης της τεχνολογίας. Η πλειοψηφία της βιβλιογραφίας σχετικά με την εννοιολογική οριοθέτησή της, κάνει λόγο για έννοια γενικόλογη, αμφίσημης σημασίας, ασαφή, αντιφατική και να παίρνει πρόσημο ανάλογα των υπό εξέταση αντικειμένων.

Μερικά από τα κύρια χαρακτηριστικά της νέας πραγματικότητας, αυταπόδεικτα η αλληλεξάρτηση των κρατών μέσα από την διεύρυνση και εντατικοποίηση της μεταξύ τους επικοινωνίας, η αυξημένη παγκοσμιοποίηση της οικονομικής δραστηριότητας, ο ανταγωνισμός μεταξύ των χωρών για επικράτηση στις αγορές, η ταχεία εξάπλωση της τεχνολογίας και πολλά άλλα.

Όπως τονίζουν κι οι Osterhammel J. και Petersson N. (2013: 162) «*πρέπει να θυμόμαστε ότι πολλά από αυτά που εκ των υστέρων εμφανίζονται ως λογική συνέπεια ενός κόσμου που μικραίνει, οφείλονταν και σε ακούσιες παρενέργειες συμπεριφορών που σίγουρα δεν είχαν παγκόσμιους στόχους»*. Το πιο πιθανό είναι ότι η παγκοσμιοποίηση δεν θα χάσει τη δύναμή της να προκαλεί πάθη όπως συνέβη π.χ. με τον «καπιταλισμό» και τον «ιμπεριαλισμό». Από την άλλη μεριά δεν θα ήταν ορθό να αντιμετωπίζουμε την παγκοσμιοποίηση σαν μία ανεξέλεγκτη, τεράστια, ισχυρή και συντριπτική δύναμη ή να θεωρήσουμε ότι είμαστε αδύνατοι να κάνουμε οτιδήποτε να ορίσουμε τον χαρακτήρα και την απήχησή της στους τομείς που επηρεάζουν την ζωή μας. Άλλωστε, όπως αναπτύχθηκε στην εργασία, είδαμε ότι τα κράτη μέλη δεν είναι παθητικοί εκτελεστές αποφάσεων που λαμβάνονται μόνο από άλλους. Τα κράτη μέλη συμμετέχουν στη διαμόρφωση της συλλογικής εκπαιδευτικής πολιτικής και σε αυτά επαφίεται πόσο ενεργή ή παθητική θα είναι η στάση τους. Η πραγματική συμμετοχή

τους όμως είναι συνάρτηση δυο βασικών παραγόντων*: «του στελεχιακού τους δυναμικού και της τεχνογνωσίας τους από την μια μεριά και της πολιτικής ηγεσίας και διορατικότητας από την άλλη»* (Τσαούσης, 2006: 317).

Οι διαστάσεις της παγκοσμιοποίησης είναι οικονομικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και εκπαιδευτικές, ενώ όπως προέκυψε και από την μελέτη, υπάρχει σχέση μεταξύ της παγκοσμιοποίησης και της εκπαιδευτικής ανάπτυξης της χώρας, καθώς η αναπτυξιακή πορεία των χωρών είδαμε ότι δεν δικαιολογείται πλήρως μόνο από τις κλασσικές οικονομικές θεωρίες. Τα οφέλη που εκπορεύονται από τον ουσιαστικό συντονισμό της εκπαίδευσης με την παγκοσμιοποίηση είναι ότι με αυτόν τον τρόπο η χώρα δεν μένει πίσω σχετικά με τις διεθνείς εξελίξεις, παρέχονται τα εφόδια για άσκηση αποτελεσματικής διακυβέρνησης στην εκπαίδευση. Επίσης ο συντονισμός με την διεθνή αγορά εργασίας και η ικανότητα συγκρότησης επιτυχημένων επιχειρήσεων είναι μερικά οφέλη ακόμα.

Ύστερα από την ενασχόλησή μας με το θέμα, καταλήγουμε επίσης και στο ότι διάφορες εκφάνσεις των διαστάσεων της παγκοσμιοποίησης, μπορούν εν τούτοις, να μας ωφελήσουν συλλογικά, ως δημοκρατικές κοινότητες. Καθώς τα ευρωπαϊκά κράτη δεν μπορούν να αγνοήσουν τις τάσεις και νόρμες που διαμορφώνονται στο άμεσο και ευρύτερο διεθνές περιβάλλον τους, χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική τους, σύμφωνα με αυτές, σε διαφορετικό πάντα βαθμό. Αν αυτό το αποφύγουν ή το αγνοήσουν, κινδυνεύουν να βρεθούν στο περιθώριο, να μην είναι αποδέκτες καινοτόμων ή και προσοδοφόρων πρακτικών, κι όπως επισημαίνει κι ο Τσαούσης (2006: 317), «*να περιορίσουν την αξιοπιστία και επομένως την αναγνώριση, των σπουδών και των τίτλων που χορηγεί το εθνικό τους σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης, και να υπονομεύσουν έτσι τις δυνατότητες συμμέτοχης του πληθυσμού τους στην ταχύτατα παγκοσμιοποιούμενη αγορά εργασίας».*

Επίσης, αναφορικά με τον ρόλο των διεθνών οργανισμών στην παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης, διαπιστώσαμε ότι παίζουν τον μεγαλύτερο ρόλο στη διαμόρφωση του πλαισίου των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών και αποτελούν τους πλέον σημαντικούς παράγοντες πολιτικής σε όλο τον κόσμο.

Όσον αφορά τα συμπεράσματά μας για την ύπαρξη της «Διεθνούς διακυβέρνησης» είναι πιο πολύπλοκα μάλλον, καθώς συγχέεται σαν έννοια και η υπόσταση της δεν οριοθετείται σαφώς. Η έννοιά της φέρνει επίσης πολλές φορές σύγχυση, καθώς χρησιμοποιείται ευρέως για να δηλώσει τόσο καταστάσεις διοίκησης, όσο και αποτελέσματα ή πρακτικές αυτής και βασίζεται σε μια εκτεταμένη βιβλιογραφία από τις επιστήμες της πολιτικής. Ωστόσο, συνεχίζουμε να θεωρούμε, εν ολίγοις, ότι είναι ένα θεωρητικό εργαλείο που έχει συμβάλλει στην κατανόηση της διαμόρφωσης των σχέσεων όλων των «παικτών» μέσα σε ένα πολυκεντρικό και πολυεπίπεδο σύστημα και λειτουργεί συντονιστικά, υπεράνω της κυβέρνησης.

Είδαμε ότι η διεθνής διακυβέρνηση είναι κυρίως απόρροια συντονισμού, καθώς οι πρακτικές της συνήθως δεν επιβάλλονται και διαχέονται με τρόπους που δύνανται να ξεπερνιούνται οι κυβερνήσεις, χωρίς το εθνικό τους δίκαιο να αποτελεί εμπόδιο. Υπό αυτήν την έννοια βρίσκουμε την απήχησή της αδύναμη και να υφίσταται μόνο υποτυπωδώς, αφού, όπως αναφέρει και η Βρυνιώτη (2017:17), «*τα κράτη δεν είναι σε θέση να συντονίσουν τις πολιτικές τους ούτε για να λύσουν τα πιο καίρια προβλήματα από τα οποία θα εξαρτηθεί μακροπρόθεσμα η επιβίωση της ανθρωπότητας».* Οι πόλεμοι, οι βιαιότητες μεταξύ κοινωνιών[80] και κρατών και η αυξανόμενη επιβάρυνση του περιβάλλοντος είναι ένα μέρος αυτών. Παρατηρούμε ότι σε παγκόσμιο επίπεδο δεν επικρατεί συντονισμός και τάξη αλλά «αναρχία», κι όπως αναφέρει κι ο Holsti 1992, όπ. αναφ. στο Βρυνιώτη, 2017: 23) «*in anarchy there is no governance*». Από την άλλη μεριά αυτή η κατάσταση δεν είναι κάτι εντελώς μη αναμενόμενο, αφού μέσα στα πολλά και διαφορετικά επίπεδα, παρατηρείται πάντα "σύγχυση μέσα στην τάξη" ("disorder within order"), οπότε η σύλληψη μιας ιδέας αποτελεσματικών διεθνών σχέσεων οικουμενικού συντονισμού, εκ των πραγμάτων, προβληματίζει. Ωστόσο, και σχετικά με την εκπαίδευση, λόγω του ότι τα έθνη υιοθετούν και υλοποιούν πρακτικές που δεν αποφασίστηκαν εγχώρια, βλέπουμε ότι η έννοια της Διακυβέρνησης απαντάται σε αυτά. Πολλές φορές η ενσωμάτωση πρακτικών αποτελεί μονόδρομο για πολλές χώρες, πάλι χωρίς άμεση επιβολή. Θεωρούμε λοιπόν ότι η Διεθνής Διακυβέρνηση είναι υπαρκτή, αλλά επηρεάζει τις χώρες αναφορικά με την σπουδαιότητα του ρόλου τους που αυτές διαδραματίζουν σε αντίστοιχους τομείς.

[80] Π.χ. Ο εμφύλιος πόλεμος στη Συρία.

Ένα άλλο συμπέρασμα, στο οποίο καταλήξαμε είναι ότι, αφού η θεσμοθέτηση της «παγκόσμιας διακυβέρνησης» εξαρτάται από την επιτυχή εισαγωγή νέων θεσμών, υπερβαίνοντας κυβερνήσεις[81], η διάχυση θεσμικών προτύπων, αρχών, εκπαιδευτικών ιδεών και «συμβουλών», συντελείται ευκολότερα σε πιο ομοιογενείς κοινωνίες και σε σύνολα χωρών που απαρτίζουν έναν ενιαίο πολιτισμικό χώρο. Η επικοινωνία ανάμεσα σε κοινωνίες ομοιογενείς, οδηγεί σε συντονισμό των πολιτικών τους, που είναι και η βάση της αναδυομένης Διεθνούς Διακυβέρνησης». Άρα, λόγος για «Διεθνή Διακυβέρνηση» γίνεται κυρίως σε ενιαίους πολιτισμικά χώρους. Ακόμα κι εκεί όμως η εφαρμογή πρακτικών δεν αντιμετωπίζεται συνολικά σαν ενιαία στρατηγική και εξαρτάται και από το βαθμό αποκέντρωσης[82] των κρατών.

Σχετικά με το αν η ΕΕ αναφέρεται επίσημα σε αυτήν, είδαμε ότι αυτό γίνεται με την Λευκή Βίβλο, στην οποία αναφέρεται ο τρόπος με τον οποίο η Ένωση κάνει χρήση των εξουσιών που της αναθέτουν οι πολίτες της και προτείνει τη διεύρυνση της διαδικασίας λήψης των αποφάσεων.

Αναφορικά με τους τρόπους διακυβέρνησης και τα εργαλεία – μέσα, υπάρχουν διαφορές ανά τις διαστάσεις της πολιτικής, της πολιτείας και των πολιτικών διαδικασιών (Politics, Polity and Policy) και τα σημαντικότερα εργαλεία είναι η χρήση συγκριτικών σπουδών και μεθόδων, η ανοιχτή μέθοδος συντονισμού και οι δείκτες και τα σημεία αναφοράς (Benchmarks). Η ΑΜΣ είναι μια μορφή μη δεσμευτικού δικαίου και σχετίζεται με την διακυβερνητική πολιτική, ως έκφραση και τρόπος αυτής σε υπερεθνικό επίπεδο.

Ο ρόλος των διεθνών οργανισμών στην Διακυβέρνηση της εκπαίδευσης είδαμε ότι είναι καταλυτικός και μερικοί από τους λόγους που ώθησαν την στροφή του ενδιαφέροντός τους προς αυτήν είναι η απελευθέρωση της εκπαίδευσης από τον κλοιό των πολιτικών ανταγωνισμών, η αναμφισβήτητη συμβολή της στην ανάπτυξη της οικονομίας, η ραγδαία εξάπλωση της παγκοσμιοποίησης σε όλες τις πτυχές, η αύξηση της ζήτησης για καλύτερη και αποδοτικότερη μέση και ανώτερη εκπαίδευση. Οι κυριότερες πρακτικές με τις οποίες έχουν κάνει ιδιαίτερα εμφανή την παρουσία τους είναι ο διαγωνισμός PISA και η διακήρυξη της Μπολόνια, ενώ οι συνηθέστεροι τρόποι διάχυσής τους, είναι ο καθορισμός των προτεραιοτήτων, όρων και προϋποθέσεων για

[81] Την ευθύνη αυτήν την αναλαμβάνουν, όπως είδαμε, κατά κόρον οι διεθνείς οργανισμοί.
[82] Π.χ. στα 16 ομόσπονδα κρατίδια υπάρχουν διαφορετικές αντιλήψεις για τον τρόπο εφαρμογής διαδικασίας της Μπολόνια που, ωστόσο, εφαρμόζεται.

παροχή τεχνική βοήθειας, η πρόσκληση των κρατών-μελών για την εξέταση και αντιμετώπιση προβλημάτων και η δημιουργία ενός ευρύτερου κλίματος που αφορά την οργάνωση, το αντικείμενο και την λειτουργία της εκπαίδευσης.

Επίσης, με την αύξηση του διεθνούς ενδιαφέροντος για το πρόγραμμα PISA, συμμετέχουν σε αυτό, χώρες που δεν ανήκουν στον ΟΟΣΑ ,για εξωτερικούς λόγους, όπως, οικονομικά κονδύλια που λαμβάνουν από τους διεθνείς οργανισμούς[83] για να πάρουν μέρος. Αποφαινόμαστε στο συμπέρασμα ότι, το μέτρο που επικρατούν αυτά τα εξωτερικά κίνητρα, συνήθως δεν εισάγονται πραγματικές θεσμικές αλλαγές και δεν πραγματοποιείται η επιδιωκόμενη διάχυση θεσμών-πρακτικών.

Στην διάρθρωση της εργασίας, είδαμε και τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζουν τα δίκτυα στις διακυβερνητικές εκπαιδευτικές πολιτικές. Διέπουν τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές συνδέοντας τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής, τους επαγγελματικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς και τους οργανισμούς εκπαιδευτικής πολιτικής. Επίσης, η βιβλιογραφία της παγκοσμιοποίησης της εκπαίδευσης αναφέρεται σε παγκόσμια δίκτυα, που επηρεάζουν τις τοπικές εκπαιδευτικές πρακτικές και πολιτικές. Τα διάφορα «επικαλυπτόμενα» δίκτυα αλληλεπίδρασης συμβάλλουν στην εξήγηση της διαμόρφωσης των σύγχρονων σχέσεων μεταξύ των κρατών και της δυνατότητας των κρατών για εθνική κυριαρχία, καθώς λόγω της εξέλιξης και της εξάπλωσης της επιρροής των διεθνών οργανισμών, τα έθνη λειτουργούν και ως κόμβοι στο πλέγμα της παγκοσμιοποίησης, σύμφωνα και με την βιβλιογραφία των διεθνών σχέσεων. Βέβαια, κατά τους Osterhammel J. και N. Petersson (2013: 157), *«ο κόσμος αυτός δεν έχει ακόμα γεμίσει από κοινωνικές δομές που θα μπορούσαν να θεωρηθούν παγκόσμιες. Πολύ συχνά γινόμαστε μάρτυρες της αποδόμησης, της συρρίκνωσης και της αποδυνάμωσης δικτύου που βασίζονται σε σχέσεις καθώς και της εξασθένησης των θεσμών που τους προσδίδουν σταθερότητα».*

Κατ' επέκταση των συμπερασμάτων και της βιβλιογραφικής έρευνας που διεξήχθη[84], προκύπτουν κάποιες προτάσεις για εξέταση και για περαιτέρω έρευνα. Καθώς η παγκοσμιοποίηση δημιούργησε συνθήκες, μη αναστρέψιμες, με τις οποίες οφείλουμε, όπως εξηγήσαμε και παραπάνω να «συντονιστούμε», δεν έχουμε άλλη επιλογή από το να αναπτύξουμε το δυναμικό μας, ως έθνος αλλά και ως εκπαιδευτικό σύστημα πιο

[83] ΟΟΣΑ, Ευρωπαϊκή Τράπεζα, Unesco και το Πρόγραμμα Βοήθεια των Ηνωμένων Εθνών (United Nations Development Programme).
[84] Στα πλαίσια πάντα των περιορισμών της έρευνας.

συγκεκριμένα, με τρόπο καινοτόμο και σύγχρονο, που θα προλαβαίνει τις εξελίξεις, για να μπορούμε να συμμετέχουμε στην παγκόσμια επικοινωνία και η ανταλλαγή υλικών και πνευματικών αγαθών να μας αφορά. Νέοι εκπαιδευτικοί θεσμοί πρέπει να εισαχθούν, αφήνοντας πίσω τους παρωχημένους, όχι όμως στα πλαίσια ενός ασύδοτου εκπαιδευτικού δανεισμού. Αυτό έχει γίνει πολλές φορές στο παρελθόν, χωρίς επιτυχία καθώς οι εκπαιδευτικοί θεσμοί που ενσωματώνονταν δεν αφορούσαν το συγκείμενο της εκάστοτε χώρας και δεν εντοπίζονταν ισορροπία ανάμεσα σε εθνικούς και υπερεθνικούς σκοπούς. Σύμφωνα και με τον Ματθαίου (2012: 895), *«η ιστορική συγκυρία διαμορφώνει κυρίως τις συνθήκες που ευνοούν ή αποθαρρύνουν τις αλλαγές»,* άρα η εισαγωγή νέων θεσμών πρέπει να προκύπτει ως αποτέλεσμα κατανόησης των αλληλεξαρτήσεων μεταξύ του εθνικού και διεθνούς συγκειμένου. Η ιστορική συγκυρία και οι παραδόσεις, μαζί με την μελέτη της «ξένης εμπειρίας», παίζουν ουσιαστικό ρόλο, στην ενσωμάτωση των πρακτικών και της αποδοχής τους.

Καθώς όμως προχωρά η παγκοσμιοποίηση, ο πλανήτης αλληλοδικτυώνεται και οι πρακτικές διακυβέρνησης εντοπίζονται οικουμενικά, πρέπει να αντιμετωπιστεί ένα νέο σύνολο προτεραιοτήτων για την εκπαίδευση. Η βελτίωση της ποιότητάς της σε όλα τα επίπεδα και η διευρυμένη πρόσβαση στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι ζωτικής σημασίας προκειμένου οι αναπτυσσόμενες χώρες να κλείσουν το οικονομικό τουλάχιστον χάσμα με τη Δύση. Άλλωστε, ένας από τους φερόμενους σκοπούς της διακυβέρνησης είναι ο συντονισμός για την αειφόρο και βιώσιμη ανάπτυξη και ισότητα[85]. «*Οι εθνικές κυβερνήσεις και οι διεθνείς δωρητές έχουν αρχίσει να το αναγνωρίζουν αυτό και δεν πρέπει να καθυστερούν να μετατρέψουν την αναγνώριση σε δράση»* (Bloom, 2006: 77). Έτσι λοιπόν, οι χώρες υψηλού εισοδήματος πρέπει να διαδραματίσουν ρόλους όπως: η διευκόλυνση της διάδοσης βέλτιστων πρακτικών[86], υποστήριξη της έρευνας σχετικά με τις μεθόδους βελτίωσης της εκπαίδευσης και τη δοκιμή των αποτελεσμάτων των νέων πρωτοβουλιών και η ενθάρρυνση των βελτιώσεων μέσω της στόχευσης κεφαλαίων σε χώρες που τις χρησιμοποιούν με συνέπεια και επιτυχία.

Η πρότασή μας για περαιτέρω έρευνα αφορά το ποια είναι ή θα έπρεπε να είναι τα κριτήρια για εκπαιδευτική παρέμβαση από τους διεθνείς οργανισμούς πέρα από τα σύνορα και ποιο το εύρος αυτής. Μπορούν δηλαδή τα έθνη ή οι διεθνείς οντότητες να

[85] Περισσότερες πληροφορίες βρίσκονται στη βιβλιογραφία Lange P. et al. (2013).
[86] Π.χ. τη βελτίωση της ποιότητας παρεχόμενης εκπαίδευσης.

χρησιμοποιήσουν το επιχείρημα της δικαιοσύνης για να επιβάλλουν το δικό τους ιδιαίτερο σύνολο αξιών, υπό το πρίσμα ιδεολογιών όπως η ελευθερία, η ισότητα, η ανάπτυξη και η δημοκρατία; Σχετικά με αυτο θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο George Santayana[87], το 1972 (σελ.459) είχε πει σχετικά με την παραπάνω ερώτηση ότι «*εάν ήταν στο χέρι των Αμερικανών, και λόγω του επονομαζόμενου φιλανθρωπικού πάθους που επιδεικνύουν, δεν θα αρκούνταν μόνο στο να προωθούν κοινωνική ή ακόμα και νομική παρέμβαση, πουλώντας μόνο παγκοσμίως τα αμέτρητα προϊόντα τους (π.χ. Coca Cola), αλλά προτείνοντας αν όχι επιβάλλοντας, τον αμερικανικό τρόπο ζωής και σκέψης*». Ύστερα από 30 χρόνια, στο Ιράκ, η διάδοση σχολικών κειμένων κι η εκπαίδευση των δασκάλων γίνεται μέσα από μια αμερικάνικη εταιρεία (Creative Associates International), η οποία εν τω μεταξύ δεν μπορεί να εξηγήσει και να δικαιολογήσει την νομιμότητα της παρέμβασής της[88].

Τέλος, θεωρούμε ότι θα είχε νόημα να διεξαχθεί μια ποσοτική έρευνα μέτρησης εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων πρακτικών διακυβέρνησης σε χώρες που επέτρεψαν στους διεθνείς οργανισμούς και οντότητες να πάρουν πρωτοβουλίες για καινοτομίες στα εκπαιδευτικά τους συστήματα. Πόσο παρακάμφθηκαν οι εθνικές κυβερνήσεις και πώς αποτιμήθηκαν οι διακυβερνητικές πρακτικές. Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση που έγινε για την εργασία αυτήν, διαπιστώθηκε ότι αυτές οι πρακτικές δεν απηχούν σε όλες τις χώρες το ίδιο, αλλά παρονομαστής αυτών των αλληλεπιδράσεων είναι το κατά πόσο «παγκοσμιοποιημένη» ή «δικτυωμένη» ή «σε κατάσταση ανάγκης», βρίσκεται αυτή η χώρα. Η κατηγοριοποίηση θα μπορούσε λοιπόν να γίνει με βάση αυτές τις μεταβλητές.

Σας ευχαριστώ.

[87] Αναφέρεται στην Zajda, 2008: 160.

[88] Υπογραμμίζεται στην Zajda, 2008: 160.

8. Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Al' Abri, K. (2011). The Impact of Globalization on Education Policy of Developing Countries: Oman as an Example. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ), 491-502.*

Bloom, D. (2006). Education in a Globalized World. In THE PONTIFICAL ACADEMY OF SCIENCES Extra Series 28 (Eds.), GLOBALIZATION AND EDUCATION. the PROCEEDINGS of a Joint Working Group, 16-17 November 2005 (pp. 59-78). VATICAN CITY.

Cambridge, J. & Thompson, J. (2004) Internationalism and globalization as contexts for international education, Compare: A Journal of Comparative and International Education, 34:2, 161-175, DOI: 10.1080/0305792042000213994.

Daun, H. (2011) Globalization, EU-ification, and the New Mode of Educational Governance in Europe, European Education, 43:1, 9-32, DOI: 10.2753/ EUE1056-4934430102.

European Commission (2014), The European Qualifications Framework. Διαθέσιμο στο: http://ec.europa.eu/ploteus/search/site?f%5B0%5D=im_field_entity_type%3A97.

Gunter, H.M. & Forrester, G., (2009). School leadership and education policy-making in England. Policy studies, 30 (5), 495–511.

Hagenbüchle, Roland. (2001). "Living Together as an Intercultural Task." CLCWeb: Comparative Literature and Culture 3.2 (2001), διαθέσιμο στο https://pdfs.semanticscholar.org/edc4/a38c1ae2c6e061a290f3cd38ebd31fb08fff.pdf.

Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D. & Perraton, J. (1999) Global transformations (Oxford, Polity Press).

Henry, M. (1999) Working with/against globalization in education, Journal of Education Policy, 14:1, 85-97, DOI: 10.1080/026809399286512.

He´ritier, A. (2002) 'New modes of governance in Europe: policy-making without legislating?' in A. He ´ritier (ed.), Common Goods: Reinventing European and International Governance, Lanham: Rowman & Littlefield, pp. 185–206.

Kubow, P.K. & Fossum, P.R. (2007). *Comparative Education. Exploring Issues in International Context. 2nd Edition.* New Jersey, Ohio: PEARSON.

Lange, P., Driessen, P., Sauer, A., Bornemann, B & Burger, P. (2013). Governing Towards Sustainability—Conceptualizing Modes of Governance. *Journal of Environmental Policy & Planning, 15:3*, 403-425, DOI: 10.1080/1523908X.2013.769414.

Lange, B. & Alexiadou, N. (2010) Policy learning and governance of education policy in the EU, Journal of Education Policy, 25:4, 443-463, DOI: 10.1080/02680931003782819.

Lewis S. (2017) Policy, philanthropy and profit: the OECD's PISA for Schools and new modes of heterarchical educational governance, Comparative Education, 53:4, 518-537, DOI: 10.1080/03050068.2017.1327246.

Lindblad, S., Johannesson, I. & Simola, H. (2002). Education Governance in Transition: An introduction. *Scandinavian Journal of Educational Research, 46:3,* 237-245, DOI: 10.1080/0031383022000005652.

Lingard, B. and Rawolle, S. (2004). Mediatising educational policy: the journalistic field, science policy, and cross-field effects. Journal of education policy, 19 (3), 361–380.

Llach, J. (2006). The Challenge of International Educational Gaps in the Context of Globalizations. In THE PONTIFICAL ACADEMY OF SCIENCES Extra Series 28 (Eds.), GLOBALIZATION AND EDUCATION. the PROCEEDINGS of a Joint Working Group, 16-17 November 2005 (pp. 213-236). VATICAN CITY.

Marginson, S. (1999) After globalization: emerging politics of education, Journal of Education Policy, 14:1, 19-31, DOI: 10.1080/026809399286477

Mayntz, R. (2004) Governance Theory als fortentwickelte Steuerungstheorie? MPIfG Working Paper 04/1, Ko ¨ln: Max-Planck-Institut fur Gesellschaftsforschung. Στο (http://www.mpi-fg-koeln.mpg.de/pu/workpap/wp04-1/wp04-1.html).

Menon, M. (2006). Globalisation and Education – An Overview. In THE PONTIFICAL ACADEMY OF SCIENCES Extra Series 28 (Eds.), GLOBALIZATION AND EDUCATION. the PROCEEDINGS of a Joint Working Group, 16-17 November 2005 (pp. 24-35). VATICAN CITY.

Meyer, J. W., and F. O. Ramirez. 2000. “The World Institutionalization of Education.” In Discourse Formation in Comparative Education, edited by J. Schriewer, 11–32. Frankfurt/New York: Peter Lang.

Mundy, K. (2007) Global governance, educational change, Comparative Education, 43:3, 339-357, DOI: 10.1080/03050060701556281.

Mundy, K. & Ghali, M. (2009). International and Transnational Policy Actors in Education. In G. Sykes, B. Schneider, D. N. Plank & T. G. Ford (Eds), Handbook of Education Policy Research (pp. 717-734). Routledge for the American Educational Research Association (AERA). DOI: 9780203880968.

Neil Selwyn & Phillip Brown (2000) Education, nation states and the globalization of information networks, Journal of Education Policy, 15:6, 661-682, DOI: 10.1080/02680930010000245.

Nordveit, B. (2010) Towards post-globalisation? On the hegemony of western education and development discourses, Globalisation, Societies and Education, 8:3, 321-337, DOI: 10.1080/14767724.2010.505094.

Novoa, A. & Mashal, T. (2003) Comparative Research in Education: a mode of governance or a historical journey?, Comparative Education, 39:4, 423-438, DOI: 10.1080/0305006032000162002.

OECD. (2014). STEERING FROM THE CENTRE: NEW MODES OF GOVERNANCE IN MULTI-LEVEL EDUCATION SYSTEMS. Education Working Paper No. 109. by Harald Wilkoszewski and Eli Sundby.

Pasias, G. & Roussakis, Y. (2012). “Who marks the bench?’’, A critical review of the neo-European ‘’paradigm shift’’ through higher education policies and discourses, *Journal of Critical Policy Studies,* 10 (1), pp. 127-141.

Ramirez, M. (2006). Cultural Diversity and Education in an Increasingly Globalizing World (From the perspective of a ‘Developing Country’). In THE PONTIFICAL ACADEMY OF SCIENCES Extra Series 28 (Eds.), GLOBALIZATION AND EDUCATION. the PROCEEDINGS of a Joint Working Group, 16-17 November 2005 (pp. 191-212). VATICAN CITY.

Ritzer, G. (1998). *The McDonaldization Thesis,* London: Sag4. (διαθέσιμο στο https://epdf.tips/the-mcdonaldization-thesis-explorations-and-extensions.html).

Rizvi, F. (2006) Imagination and the globalisation of educational policy research, Globalisation, Societies and Education, 4:2, 193-205, DOI: 10.1080/14767720600752551.

Robertson, S. & Dale, R. (2015) Towards a 'critical cultural political economy' account of the globalising of education, Globalisation, Societies and Education, 13:1, 149-170, DOI: 10.1080/14767724.2014.967502.

Sifakakis, P., Tsatsaroni, A., Sarakinioti, A. & Kourou, M. (2016) Governance and knowledge transformations in educational administration: Greek responses to global policies, Journal of Educational Administration and History, 48:1, 35-67, DOI: 10.1080/00220620.2015.1040377.

Signy Irene Vabo & Asbjørn Røiseland. (2012). Conceptualizing the Tools of Government in Urban Network Governance. *International Journal of Public Administration, Vol 35* (No 14), 934-946. DOI: 10.1080/01900692.2012.691243.

Sorondo, M., Malinvaud, E. & Léna, P. (2006). Globalisation and Education – An Overview. In THE PONTIFICAL ACADEMY OF SCIENCES Extra Series 28 (Eds.), GLOBALIZATION AND EDUCATION. the PROCEEDINGS of a Joint Working Group, 16-17 November 2005. VATICAN CITY.

Spring, J. (2015). *GLOBALIZATION OF EDUCATION An Introduction.* New York: Routledge.

Treib, O., Bähr, H. & Falkner, G. (2007). Modes of governance: towards a conceptual clarification. *Journal of European Public Policy, 14:1,* 1-20, DOI: 10.1080/135017606061071406.

Vulliamy, G. (2004) The impact of globalisation on qualitative research in comparative and international education, Compare: A Journal of Comparative and International Education, 34:3, 261-284, DOI: 10.1080/0305792042000257112.

Williams, C. (2008). Globalising the Universal: Equity, Policy and Planning. In J. Zajda, L. Davies & S. Majhanovich (Eds.), *Comparative and Global Pedagogies: Equity, Access and Democracy in Education.* (pp. 143-166). Springer.

Zajda, J. (2008). Globalisation, Compatative Education and Policy Research: Equity and Access Issues. In J. Zajda, L. Davies & S. Majhanovich (Eds.), *Comparative and Global Pedagogies: Equity, Access and Democracy in Education.* (pp. 3-13). Springer.

Ελληνόγλωσση

Βρυνιώτη, Κ. (2017). *Διεθνής Διακυβέρνηση της Εκπαίδευσης: Όραμα και Πραγματικότητα. Α*θήνα: Gutenberg.

Γκόβαρης, Χρ. & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές Στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jürgen Osterhammel & Niels P. Petersson. (2012). *Ιστορία της παγκοσμιοποίησης.* Αθήνα: ΑΙΩΡΑ.

Κακοβούλης, Α.Κ, (1993). *Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Παιδεία.* Αθήνα.

Κληρίδης, Ε. & Ρουσσάκης, Ι. (2017). Ισορροπώντας ανάμεσα σε «υποεθνικούς», «εθνικούς» και «υπερεθνικούς» περιορισμούς, προσανατολισμούς και πιέσεις συμφερόντων: Μια ανάλυση της πρότασης του νέου ωρολογίου προγράμματος των γυμνασίων της Κύπρου. Στο Δ. Φωτεινός, Π. Σιμενή & Ν. Παπαδάκης (Επ.), Εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις. Τιμητικός τόμος Σήφη Μπουζάκη. Αθήνα: Gutenberg.

Μαρκόπουλος, Α. (1990). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών.* Θεσσαλονίκη: Μέλισσα.

Ματθαίου, Δ. (2012). Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης. *Θεωρήσεις, Ζητήματα, Διεθνείς Εκπαιδευτικές Τάσεις και Πολιτικές.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Nunning, U. (1997). Ανοιχτά Θεωρητικά Προβλήματα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Στο Μ.Ι. Βαμβούκας - Α.Γ. Χουρδάκης (Επιμ.*), Ζ' Διεθνές Συνέδριο για την Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και Προοπτικές, 3-5 Νοεμβρίου 1995* (σσ. 56-67). Ρέθυμνο: Ελληνικά Γράμματα.

Πασιάς, Γ. Κ (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση. Η στρατηγική της Λισαβόνας. Εκπαιδευτικός λόγος και πολιτικές. Τόμος Β'.* Αθήνα: Gutenberg.

Πασιάς, Γ. Κ. (2015). Συγκριτική Εκπαίδευση Τόποι και Λόγοι. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ρουσσάκης, Ι. & Καζαμίας, Α. (1997). Κράτος και εκπαιδευτική πολιτική στη νέα Ευρώπη: Μια «μετανεωτερική» θεώρηση των σχέσεων τοπικού-κεντρικού. Στο Μ.Ι. Βαμβούκας - Α.Γ. Χουρδάκης (Επιμ.*), Ζ' Διεθνές Συνέδριο για την Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και Προοπτικές, 3-5 Νοεμβρίου 1995* (σσ. 233-253). Ρέθυμνο: Ελληνικά Γράμματα.

Σταμέλος, Γ. & Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική* .Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσαούσης, Δ.Γ. (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των Διεθνών Οργανισμών.* Αθήνα: Gutenberg.

Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (1997). Ο εθνικός χαρακτήρας της γνώσης και η ιδεολογία του «ευρωπαϊσμού». Στο Μ.Ι. Βαμβούκας - Α.Γ. Χουρδάκης (Επιμ.*), Ζ' Διεθνές Συνέδριο για την Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και Προοπτικές, 3-5 Νοεμβρίου 1995* (σσ. 254-267). Ρέθυμνο: Ελληνικά Γράμματα.