

Ο ΨΗΦΙΑΚΟΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΩΣ «ΛΟΓΟΣ» ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ(;): ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

ΑΝΤΙΓΟΝΗ ΣΑΡΑΚΙΝΙΩΤΗ

Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής ΑΠΘ
Email: sarakinioti@edlit.auth.gr
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6636-6537>

ΑΘΗΝΑ ΟΓΣΟΥΣΓΙΑΝΝΟΓΛΟΥ

Υποψήφια Διδάκτορας, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής ΑΠΘ
Email: aogsous@edlit.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη έχει σκοπό να αναδείξει τη σύνδεση ανάμεσα στην ευρωπαϊκοποίηση, την ψηφιακή διακυβέρνηση και τη δημοκρατική συμμετοχή στην εκπαίδευση, εξετάζοντας πώς ο ψηφιακός μετασχηματισμός της εκπαίδευσης εμφανίζεται στα σχετικά επίσημα ευρωπαϊκά κείμενα πολιτικής ως διαδικασία/μέσο δημοκρατικής λειτουργίας. Αντικείμενο της έρευνας είναι οι «λόγοι για τη δημοκρατική συμμετοχή», όπως διαμορφώνονται μέσα από τις ευρωπαϊκές προτεραιότητες και τα εργαλεία ψηφιοποίησης της εκπαίδευσης. Μέσω Κριτικής Ανάλυσης Λόγου αναλύονται τρία κείμενα πολιτικής: το Digital Education Action Plan 2021-2027, το DigCompEdu και η Ευρωπαϊκή Διακήρυξη για τα Ψηφιακά Δικαιώματα και τις Αρχές. Στόχος της ανάλυσης είναι να αποτυπωθούν οι ρηματικές και κοινωνικές πρακτικές με τις οποίες συνδέονται και μέσω αυτών νοηματοδοτούνται έννοιες όπως η πρόσβαση, η συμπερίληψη, τα δικαιώματα και η συμμετοχή. Τα ευρήματα αναδεικνύουν πολλαπλές εκδοχές δημοκρατικής συμμετοχής, από την τεχνολογική/ψηφιακή ετοιμότητα έως τη θεσμική αναγνώριση, συμβάλλοντας στην κατανόηση της συνάρθρωσης διαφορετικών λόγων στη διαδικασία διαμόρφωσης του σύγχρονου πεδίου της ψηφιακής εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: ευρωπαϊκοποίηση, ψηφιοποίηση της εκπαίδευσης, ψηφιακό χάσμα, ψηφιακά δικαιώματα

DIGITAL TRANSFORMATION AS A “DISCOURSE” OF DEMOCRATIC PARTICIPATION IN EDUCATION(?): EUROPEAN PRIORITIES AND TOOLS

ANTIGONE SARAKINIOTI

*Associate Professor, Department of Philosophy and Education
Aristotle University of Thessaloniki (AUTH)*

Email: sarakinioti@edlit.auth.gr ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6636-6537>

ATHINA OGSOUSGIANNOGLOU

*PhD Candidate, Department of Philosophy and Education
Aristotle University of Thessaloniki (AUTH)*

Email: aogsous@edlit.auth.gr

■ ABSTRACT

This study aims to highlight the link between Europeanization, digital governance, and democratic participation in education, examining how the digital transformation of education appears in relevant official European policy documents as a process/means of democratic mode. The object of the research is the “discourses on democratic participation” as shaped by the European priorities and the tools for the digitization of education. Three policy documents are analyzed through Critical Discourse Analysis: The Digital Education Action Plan 2021-2027, the DigCompEdu, and the European Declaration on Digital Rights and Principles. The aim of the analysis is to capture the discursive and social practices through which terms such as access, inclusion, rights, and participation are associated and take meaning. The findings highlight multiple versions of democratic participation, from technological/digital readiness to institutional recognition, contributing to an understanding of the articulations of different discourses in shaping the contemporary field of digital education.

Keywords: Europeanisation, digitalization of education, digital gap, digital rights

■ ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο ψηφιακός μετασχηματισμός έχει τοποθετηθεί στο επίκεντρο των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών και προτεραιοτήτων με σκοπό την ενίσχυση των στρατηγικών που συνδέουν την εκπαίδευση με την καινοτομία, την ανταγωνιστικότητα

και την κοινωνική συνοχή (European Commission, 2020). Η αυξανόμενη χρήση πλαισίων αναφοράς, εργαλείων, μηχανισμών παρακολούθησης και δεικτών προόδου καταδεικνύει ότι η ψηφιοποίηση της εκπαίδευσης αντιμετωπίζεται όχι μόνο ως τεχνολογική εξέλιξη, αλλά και ως διαδικασία πολιτικής αναδιοργάνωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων (Landri, 2018). Παράλληλα, έννοιες όπως «συμμετοχή», «πρόσβαση» ή «συμπερίληψη» απαντούν με ποικίλους τρόπους στα κείμενα της ευρωπαϊκής πολιτικής για την ψηφιοποίηση της εκπαίδευσης και αποκτούν νοήματα ως ρηματικές κατηγορίες αυτού του ίδιου λόγου της ευρωπαϊκοποίησης της εκπαίδευσης (Lawn & Grek, 2011· Landri, 2018), γεγονός που καθιστά την ανάλυσή τους σημαντική.

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία εστιάζεται στον τρόπο με τον οποίο αυτά διαμορφώνουν και διαμορφώνονται ως λόγος, δηλαδή συναρθρώσεις ομιλημάτων, αποσιωπήσεων, ιδεών, σχέσεων κτλ., συγκροτώντας νέες σημασίες και κοινωνικές πρακτικές (Howarth, 2008). Εκκινεί από την παραδοχή ότι τα κείμενα πολιτικής δεν λειτουργούν ως ουδέτερες τεχνικές οδηγίες, αλλά συνιστούν μορφές κανονιστικής διατύπωσης που οργανώνουν ρόλους, ευθύνες και δυνατές μορφές συμμετοχής (Fairclough, 1992· Jessop, 2004). Σε αυτό το πλαίσιο, εξετάζει πώς η έννοια της δημοκρατικής συμμετοχής αρθρώνεται στον πολιτικό λόγο για την ψηφιακή εκπαίδευση, με σκοπό να απαντήσει σχετικά με τους γλωσσικούς και κανονιστικούς όρους και πρακτικές μέσω των οποίων η ψηφιοποίηση του κοινωνικού πεδίου της εκπαίδευσης συνδέεται με ζητήματα ισότητας και αποκτά δημοκρατική νομιμοποίηση.

Σκοπός της εργασίας είναι η ανάλυση επιλεγμένων ευρωπαϊκών κειμένων πολιτικής για τον ψηφιακό μετασχηματισμό και την ψηφιακή εκπαίδευση ως προς τις ρηματικές πρακτικές που επιστρατεύουν και τις κοινωνικές πρακτικές που διαμορφώνουν και προωθούν. Η ανάλυση βασίζεται στην Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ) και επιχειρεί να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται οι προϋποθέσεις συμμετοχής στον ευρωπαϊκό ψηφιακό εκπαιδευτικό χώρο.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Η ευρωπαϊκοποίηση της εκπαίδευσης συνιστά μια μακροχρόνια διαδικασία μετάβασης από εθνοκεντρικά γραφειοκρατικού τύπου μοντέλα διοίκησης σε δικτυακές και πολυεπίπεδες μορφές διακυβέρνησης βασισμένες σε «ήπια» μέσα πολιτικής, όπως στρατηγικά σχέδια, στόχους και μηχανισμούς παρακολούθησης της προσαρμογής (Lawn & Grek, 2011· Alexiadou, 2014). Σήμερα η ευρωπαϊκοποίηση προωθείται μέσω του ψηφιακού μετασχηματισμού του ευρωπαϊκού χώρου, καθώς αποτελεί

μία από τις κοινά αναγνωρισμένες στρατηγικές προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) (European Commission, 2020). Στο πλαίσιο αυτό, η ψηφιακή εκπαίδευση δεν αντιμετωπίζεται αποκλειστικά ως τεχνολογική καινοτομία, αλλά και ως εργαλείο συντονισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων μέσω προτύπων αναφοράς, δεικτών και ποικίλων εργαλείων ψηφιακής διακυβέρνησης της εκπαίδευσης (π.χ. το DigCompEdu, το SELFIE for Teachers) (Landri, 2018).

Τα εργαλεία αυτά λειτουργούν με τρόπο ώστε να διευκολύνουν τη συγκρισιμότητα και τη σύγκλιση μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών (Redecker, 2017). Παράλληλα, ανανεώνουν τα μέσα της διακυβέρνησης, καθώς καθιστούν εφικτότερες τις διακρατικές συνεργασίες, υποστηρίζουν τον πολλαπλασιασμό εξ αποστάσεως συνεργατικών δράσεων π.χ. ανάμεσα σε σχολεία, καθιστούν διαθέσιμους ανοιχτούς πόρους π.χ. για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, και προωθούν την ανταλλαγή καλών πρακτικών μέσα από πλατφόρμες (Decuypere, Grimaldi, & Landri 2021), όπως η European School Education Platform, και ψηφιακές κοινότητες, όπως το e-twinning (Decuypere & Lewis, 2023). Η ανάπτυξη όλων αυτών των ψηφιακών εργαλείων και η χρήση τους στη λογική της «διακυβέρνησης μέσω συνεργασίας» από τις εκπαιδευτικές κοινότητες των κρατών μελών έχει εντατικοποιηθεί και έχει γίνει αναπόσπαστο μέρος της μεθοδολογίας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την προώθηση των εκπαιδευτικών ζητημάτων τα οποία θέτει ως προτεραιότητες (Grimaldi, Ball, & Peruzzo, 2023).

Η δημοκρατική συμμετοχή, από την άλλη, αποτελεί κρίσιμη διάσταση της εκπαίδευσης κατά την τελευταία εκατονταετία στον διεθνή χώρο, λαμβάνοντας ωστόσο πολλαπλές «νοηματοδοτήσεις και ανανοηματοδοτήσεις», ανάλογα με το ιστορικό-πολιτικό και το κοινωνικό-πολιτισμικό συγκείμενο (Κατσαρού, 2020: 40). Η νεωτερική σύλληψη της έννοιας έγινε από τον Dewey στις αρχές του περασμένου αιώνα στην οικονομικά και πολιτικά ακμάζουσα Αμερική, όπου το όραμα της κοινωνικής ευημερίας τροφοδοτήθηκε από τη βιομηχανική επανάσταση και την καλλιέργεια της εμπιστοσύνης στον επιστημονικό τρόπο σκέψης. Την προσδιόρισε κατ' αρχήν ως ένα ηθικό ιδεώδες και –μέσω της εκπαίδευσης– ως μύηση σε έναν «τρόπο ζωής» που παραπέμπει σε ένα νέο είδος «φιλελεύθερης δημοκρατίας», η οποία θα στηρίζεται στην ελεύθερη αυτοέκφραση, την επικοινωνία, την ανταλλαγή εμπειριών και την ανάληψη πρακτικής δράσης από τα άτομα μέλη της κοινότητας, χωρίς συγκρούσεις και με γνώμονα το κοινό καλό (Κατσαρού, 2020: 41-50).

Από τη δεκαετία του 1970 και μετά, οι κριτικές προσεγγίσεις εστίαστηκαν στους κοινωνικούς και πολιτικούς ρόλους της δημοκρατικής εκπαίδευσης, οι οποίοι μπορούν να συνοψιστούν στη δέσμευση απέναντι στην υπεράσπιση της ισότητας, της δικαιοσύνης και της χειραφέτησης, τόσο ως συστατικών των παιδαγωγικών πρα-

κτικών (Bernstein, 2000) όσο και ως μέσου ριζοσπαστικής κοινωνικής και πολιτικής αλλαγής της κοινωνίας (Apple, 2013). Η κριτική θεωρία έστρεψε τη νεωτερική σκέψη στην ανάδειξη της πολιτικής και κοινωνικής φύσης της δημοκρατικής εκπαίδευσης και του μη συναινετικού χαρακτήρα της, αναλύοντας τα αλληλοσυγκρουόμενα συμφέροντα εξουσίας μεταξύ κοινωνικών ομάδων/ατόμων (Κατσαρού, 2020). Προώθησε την ιδέα της δράσης με σκοπό τον μετασχηματισμό της ανθρωπότητας «μέσα από κοινούς μηχανισμούς και σύμφωνα με τις ίδιες αρχές, με τη διεκδίκηση δικαιωμάτων μπροστά σε αξιόπιστους θεσμούς βασισμένους στην ισότητα ενώπιον του νόμου»· με άλλα λόγια, είδε την ανθρωπότητα ως ολότητα και τα δικαιώματα ως καθολικά (Κατσαρού, 2020: 56-57). Το στοιχείο αυτό έχει δεχθεί κριτική από τις μετανεωτερικές θεωρίες, καθώς, όπως υποστηρίχθηκε, «το φιλελεύθερο κράτος, ο κανόνας του νόμου, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η δημοκρατία είναι μηχανισμοί που δεν χωράνε σε κοινότητες, όπως αυτές που είναι ουσιαστικά αόρατες» (Sousa Santos, 2018, αναφ. στο Κατσαρού, 2020: 57). Παρά την κριτική, οι προσεγγίσεις αυτές συνέβαλαν καθοριστικά στη διάνοιξη της έννοιας της δημοκρατικής εκπαίδευσης, κυρίως μέσα από τη συζήτηση για την πολιτική της σχολικής γνώσης (επιλογή, νομιμοποίηση, συνέπειες) και τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την ανάπτυξη ικανοτήτων στους ανθρώπους, με σκοπό όχι το ατομικό όφελος αλλά την ανάληψη συλλογικής μετασχηματισματιστικής δράσης για μια πιο δίκαιη κοινωνία (Κατσαρού, 2020: 58).

Οι μετανεωτερικές προσεγγίσεις της δημοκρατίας αναπτύχθηκαν στα τέλη του 20ού αιώνα σε αλληλεπίδραση με την παγκοσμιοποίηση και την εξάπλωση του νεοφιλευθερισμού – του οικονομικού συστήματος που προωθεί την αναγωγή όλων των κοινωνικών θεσμών στις οικονομικές διαστάσεις τους, την παραγωγικότητα, την ανταγωνιστικότητα, την αποδοτικότητα, την αποτελεσματικότητα και την αγοραιοποίηση δημόσιων αγαθών (Γουβιάς, 2023). Ο νεοφιλελεύθερος λόγος για την εκπαίδευση έχει οικειοποιηθεί όρους όπως η δημοκρατία/πολιτειότητα, η αυτονομία του ατόμου, η ελεύθερη επιλογή, η ευελιξία και η συνεργασία κ.ά., προκειμένου να αλλάξει τα σχολεία με τρόπο ώστε να διαμορφώνουν τα άτομα ως επιχειρηματικά, ανταγωνιστικά, καταναλωτικά και απασχολήσιμα υποκείμενα με σύγχρονες δεξιότητες και ατομική ευθύνη του βίου (Κατσαρού, 2020: 65-66).

Οι μετανεωτερικές προσεγγίσεις αμφισβητούν προηγούμενους ορισμούς της δημοκρατίας ως ιδεώδους με αυτονόητες παραδοχές και καθολική ισχύ, αποδεκτού εκ των προτέρων. Όπως κάθε άλλη κατηγορία, αντιμετωπίζεται ως αντικείμενο/αποτέλεσμα συν-διαμόρφωσης μέσα από συνεχή διάλογο που επιτρέπει σε κάθε φωνή να ακουστεί στο τοπικό πλαίσιο μιας κοινότητας, π.χ. σε ένα σχολείο (Κατσαρού, 2020: 60-61). Η συμμετοχή δεν περιορίζεται στη θεσμική εκπροσώ-

πηση, αλλά περιλαμβάνει τη δυνατότητα παρουσίας, αναγνώρισης και συμβολής στον δημόσιο χώρο (Biesta, 2011) με τρόπο που να διασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή όλων, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών και πολιτισμικών διαφοροποιήσεων τους (Osler & Starkey, 2005)· ωστόσο, η αναγνώριση της ετερότητας γίνεται χωρίς την κανονιστική εγκυρότητα των μεγάλων θεωρητικών αφηγήσεων για τη δημοκρατία (Κατσαρού, 2020). Ως βασικό σημείο κριτικής τους, υποστηρίζεται ότι το μείγμα του προελαύνοντος νεοφιλελευθερισμού και των μετανεωτερικών «ανοιχτών» προσεγγίσεων της δημοκρατικής συμμετοχής στην εκπαίδευση ενέχει τον κίνδυνο της «πολιτικής ουδετερότητας» της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της εξασφάλισης των μέσων κοινωνικής αναπαραγωγής των αρχών του νεοφιλελευθερισμού, καθώς οι αποκλεισμένοι του συστήματος είτε παραμένουν ουσιαστικά αόρατοι («επιφανειακή δημοκρατία») είτε υιοθετούν τη νεοφιλελεύθερη οπτική (Κατσαρού, 2020: 66). Η χωρίς αντιστάσεις σύνδεση της δημοκρατίας με την παγκόσμια οικονομία της αγοράς έχει ως αποτελέσματα τη μείωση του ρόλου του κράτους σε βάρος των αδυνάτων, την άνοδο των δεξιών πολιτικών και την επικράτηση προηγμένων μορφών παγκόσμιου καπιταλισμού, που θέτουν ρητά το κέρδος πάνω από το κοινό καλό (Peters & Jandrić, 2017: 214).

Η «ψηφιακή στροφή» που συνδέει το παγκόσμιο και το τοπικό, διαμεσολαβώντας τη συμμετοχή μέσα από τεχνολογίες και δίκτυα, επαναπροσδιορίζει δραματικά τις σχέσεις μεταξύ της παραγωγής, της διάδοσης/χρήσης της γνώσης και της δημοκρατίας (Peters & Jandrić, 2017: 215· Williamson, Eynon, & Potter, 2020). Όροι όπως «ψηφιακό χάσμα» δημιουργήθηκαν και χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τη μη συμμετοχή στον ψηφιακό χώρο. Το ψηφιακό χάσμα διακρίνεται ανάμεσα σε ανισότητες πρώτου επιπέδου, που αφορούν την πρόσβαση σε υποδομές και μέσα, και σε ανισότητες δεύτερου επιπέδου, που συνδέονται με τις δεξιότητες, τις μορφές χρήσης και τα αποτελέσματα της εμπλοκής (Selwyn, 2016). Υπογραμμίζεται ωστόσο ότι, ακόμα και σε συνθήκες εξασφαλισμένης πρόσβασης, το κοινωνικό υπόβαθρο καθορίζει τον τρόπο χρήσης και τις δυνατότητες αξιοποίησης των ψηφιακών πόρων γνώσης (Γουβιάς, 2023).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

Η διαμόρφωση του ευρωπαϊκού «χώρου» ψηφιακής εκπαίδευσης δεν προκύπτει από μεμονωμένες παρεμβάσεις, αλλά από τη σταδιακή «συναρμολόγηση» διαδοχικών πολιτικών κειμένων, τα οποία συνθέτουν ένα πολυεπίπεδο κανονιστικό πλαίσιο. Πρόκειται για τα κείμενα: DigCompEdu (Redecker, 2017), Digital Education Action Plan (DEAP) 2021-2027 (European Commission, 2020) και Ευρωπαϊκή

Διακήρυξη για τα Ψηφιακά Δικαιώματα και Αρχές (σύντομα Ευρωπαϊκή Διακήρυξη) (European Commission, Parliament & Council, 2022), η οποία εντάσσεται στην Ευρωπαϊκή Ψηφιακή Δεκαετία 2030. Όπως έχει υποστηριχθεί στη διεθνή βιβλιογραφία (Ball, 2012), τα κείμενα πολιτικής λειτουργούν ως «τεχνολογίες πολιτικής», που δεν περιγράφουν απλώς την πραγματικότητα, αλλά τη συγκροτούν, καθορίζοντας τις νόμιμες κατηγορίες σκέψης, δράσης και νομιμοποίησης. Στο πλαίσιο αυτό, η ανάλυση υιοθετεί τη θέση ότι τα εξεταζόμενα κείμενα συναρθρώνονται σε διαφορετικά αλλά αλληλεξαρτώμενα επίπεδα λόγου (Fairclough, 1992), συγκροτώντας σταδιακά τον ευρωπαϊκό χώρο της ψηφιακής εκπαίδευσης.

Η ανάλυση βασίστηκε στην Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ), η οποία προσεγγίζει τον λόγο ως κοινωνική πρακτική που ενσωματώνει σχέσεις εξουσίας, ιδεολογίας και γνώσης (Fairclough, 1992· Wodak & Meyer, 2015). Σε αντίθεση με περιγραφικές γλωσσολογικές προσεγγίσεις, η ΚΑΛ ενδιαφέρεται για το πώς οι λόγοι συγκροτούν πραγματικότητες, πώς παράγουν κανονικότητες και πώς διαμεσολαβούν ευρύτερα καθεστώτα διακυβέρνησης (Chouliaraki & Fairclough, 2010). Για τον λόγο αυτό θεωρείται ιδιαίτερα κατάλληλη για την ανάλυση κειμένων ευρωπαϊκής πολιτικής, τα οποία διαμορφώνουν ταυτόχρονα πολιτικές στρατηγικές, παιδαγωγικές στοχεύσεις και κοινωνικές αξίες (Ball, 2012· Robertson, 2021). Το τρισδιάστατο μοντέλο ανάλυσης του Fairclough (2003) συνδέει τα κειμενικά και ρηματικά στοιχεία του λόγου με τις συνθήκες παράγωγής, διανομής και κατανάλωσης των κειμένων και με το ευρύτερο πλαίσιο εξουσιαστικών σχέσεων και ιδεολογικών μηχανισμών στους οποίους παραπέμπει ο εγγεγραμμένος λόγος. Τα ερώτημα που καθοδήγησαν την ανάλυση είναι: (α) Με ποια ρηματικά μέσα νοηματοδοτείται η έννοια της δημοκρατικής συμμετοχής στα κύρια ευρωπαϊκά κείμενα πολιτικής για τον ψηφιακό μετασχηματισμό και την ψηφιακή εκπαίδευση; και (β) Ποιες πρακτικές δημοκρατικής συμμετοχής καθίστανται προνομιούχες για τα συστήματα και τα άτομα;

Οι κατηγορίες της ανάλυσης στηρίχθηκαν στον συνδυασμό των πρωτογενών και των δευτερογενών πηγών (Wodak, 2015). Η διττή εστίαση στη μικρο-ανάλυση της γλώσσας των κειμένων και στη μακρο-ερμηνεία του κοινωνικοπολιτικού συγκείμενου της παραγωγής τους απέτρεψε την απομόνωσή τους από τις ευρύτερες διαδικασίες και τη λογική της ευρωπαϊκής διακυβέρνησης και περιόρισε την υποκειμενικότητα που εγγενώς ενέχει η ερμηνευτική φύση της ΚΑΛ (Chouliaraki & Fairclough, 2010· Wodak & Meyer, 2015).

■ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ «ΧΩΡΟΥ» ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Κειμενική ανάλυση

Το DigCompEdu (Redecker, 2017) λειτουργεί ως βασικό τεχνικό πλαίσιο: τυποποιεί την έννοια της «ψηφιακής ικανότητας» και εισάγει μετρήσιμες κατηγορίες, επιτρέποντας την εναρμόνιση πολιτικών και την εδραίωση μιας κοινής ευρωπαϊκής γλώσσας για την εκπαιδευτική ψηφιοποίηση. Το πλαίσιο οργανώνεται σε έξι θεματικές περιοχές και σε 22 ικανότητες που καλύπτουν την επαγγελματική πρακτική του/της εκπαιδευτικού, την παιδαγωγική χρήση των τεχνολογιών, τη μάθηση με ψηφιακά μέσα και την ενδυνάμωση των μαθητών.

Το DEAP 2018-2020 (European Commission, 2018) αποτελεί την πρώτη συστηματική χάραξη στρατηγικής για την ψηφιακή εκπαίδευση. Συγκροτεί έναν συνεκτικό λόγο γύρω από τις ψηφιακές δεξιότητες, τις υποδομές και την καινοτομία, ενοποιώντας αποσπασματικές πρωτοβουλίες σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Η συμβολή του υπήρξε κρίσιμη, καθώς κανονικοποίησε την ανάγκη συντονισμού και ανέδειξε την εκπαίδευση ως πεδίο υπερεθνικής διακυβέρνησης. Η εμπειρία της πανδημίας κατέστησε αναγκαία την αναθεώρησή του, οδηγώντας στο DEAP 2021-2027 (European Commission, 2020). Το νέο σχέδιο διευρύνει το προηγούμενο εισάγοντας μηχανισμούς παρακολούθησης, δείκτες και αξιολογικές διαδικασίες, και εδραιώνει την εκπαίδευση στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής στρατηγικής καινοτομίας και ανταγωνιστικότητας. Το κείμενο στηρίζεται σε δύο βασικές προτεραιότητες: πρώτον, την ανάπτυξη ενός «ψηφιακού εκπαιδευτικού οικοσυστήματος» και, δεύτερον, την ενίσχυση των «ψηφιακών δεξιοτήτων και ικανοτήτων για τον ψηφιακό μετασχηματισμό». Στο πλαίσιο αυτό, προωθούνται δράσεις με έμφαση στη συνεργασία, όπως η δημιουργία του Ευρωπαϊκού Κόμβου Ψηφιακής Εκπαίδευσης, στην ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των κρατών-μελών, στη χρήση κοινών εργαλείων αξιολόγησης της ψηφιακής ετοιμότητας (π.χ. SELFIE, DigComp, DigCompEdu) (Veum & Undrum, 2018) και στη συμπερίληψη, με εστίαση στην προώθηση μιας συμπεριληπτικής ψηφιακής εκπαίδευσης, συνδυάζοντας την ενίσχυση βασικών δεξιοτήτων (Δράση 1n) με την εξασφάλιση υποδομών συνδεσιμότητας υψηλής ταχύτητας στα σχολεία (Δράση 4n), ώστε όλοι οι εκπαιδευόμενοι να διαθέτουν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στον ψηφιακό χώρο.

Η πορεία αυτή συνεχίζεται με την Ευρωπαϊκή Διακήρυξη, η οποία εντάσσεται στην Ευρωπαϊκή Ψηφιακή Δεκαετία 2030 (European Commission, Parliament & Council, 2022) και διαφοροποιείται ως προς το εύρος και τον χαρακτήρα της. Δεν αφορά αποκλειστικά την εκπαίδευση, αλλά την εντάσσει σε έναν από τους θεματι-

κούς άξονες της ψηφιακής μετάβασης, δίπλα στην ασφάλεια και στη δημοκρατική συμμετοχή. Η Διακήρυξη συμπληρώνει την αξιακή και κανονιστική διάσταση στα προηγούμενα στρατηγικά εργαλεία και αναγνωρίζει την εκπαίδευση ως θεμελιώδες πεδίο προαγωγής των ψηφιακών δικαιωμάτων στην Ευρώπη.

Συνοψίζοντας, το DEAP 2021-2027 λειτουργεί ως στρατηγικός λόγος κατεύθυνσης, ορίζοντας τους βασικούς στόχους και τα όρια της ψηφιακής πολιτικής στην εκπαίδευση. Το DigCompEdu έχει τεχνικό-επιχειρησιακό λόγο, καθώς μεταφράζει τις στρατηγικές προτεραιότητες σε πρωτοτυποποιημένα κριτήρια ψηφιακής επάρκειας και προσφέρει μηχανισμούς εφαρμογής. Αντίστοιχα, η Ευρωπαϊκή Διακήρυξη συγκροτεί τον κανονιστικό-αξιακό λόγο, στο μέτρο που εγγράφει την εκπαίδευση σε ένα ευρύτερο πλαίσιο δικαιωμάτων, συμμετοχής και προστασίας. Η εν λόγω τριάδα αποτυπώνει αυτό που ο Jessor (2004) περιγράφει ως «στρωμάτωση της πολιτικής ορθολογικότητας»: ένα σύνολο μηχανισμών που συνδυάζουν στρατηγική στόχευση, τεχνική εφαρμογή και αξιακή νομιμοποίηση.

Σημειώνεται ότι η ανάλυση δεν ακολουθεί τη χρονολογική σειρά έκδοσης των κειμένων, αλλά τη λογική σειρά κλιμάκωσης της πολιτικής λειτουργίας τους: από το πεδίο της στρατηγικής (DEAP 2021-2027) στο πεδίο της εφαρμογής (DigCompEdu) και τέλος στο πεδίο της πολιτικής ρύθμισης (Διακήρυξη). Με αυτή τη δομή καθίσταται δυνατή η ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο ο λόγος της ψηφιακής εκπαίδευσης σταδιακά σταθεροποιείται ως ηγεμονικό πλαίσιο πολιτικής και πρακτικής (Fairclough, 2003).

Πίνακας 1. Κειμενική ανάλυση

Κείμενα	DEAP 2021-2027	DigCompEdu (2017)	Ευρωπαϊκή Διακήρυξη (2022)
Είδος κειμένου	Τεχνοκρατικό-στρατηγικού σχεδιασμού	Τεχνοκρατικό-παιδαγωγικής ρύθμισης	Κανονιστικό-διακηρυκτικό

Ανάλυση ρηματικών πρακτικών

Η παρούσα ενότητα εστιάζεται στις ρηματικές πρακτικές μέσω των οποίων ο τεχνοκρατικός, αξιολογικός ή κανονιστικός χαρακτήρας κάθε κειμένου αποτυπώνεται γλωσσικά. Το DEAP 2021-2027 χρησιμοποιεί προτάσεις επιτέλεσης, όπως «*επιταχύνουμε τον ψηφιακό μετασχηματισμό της εκπαίδευσης*» και «*ενισχύουμε τις δεξιότητες των πολιτών*», παρουσιάζοντας την αλλαγή ως στρατηγική διαδικασία βελτιστοποίησης. Το DigCompEdu προτάσσει ρήματα αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης, όπως «*αναστοχάζομαι*», «*αξιολογώ*», «*αναπτύσσω την ψηφιακή μου επάρκεια*», υποδηλώνοντας

Πίνακας 2. Ανάλυση ρηματικών πρακτικών

Κείμενα	DEAP 2021-2027	DigCompEdu (2017)	Ευρωπαϊκή Διακήρυξη (2022)
Κύριο ρηματικό «τέλος»	μετασχηματίζω, ενδυναμώνω, εξασφαλίζω, εκσυγχρονίζω	αξιολογώ, διευκολύνω, εμπλέκομαι, ενδυνάμωση εκπαιδευόμενων	εγγυώμαι, σέβομαι, προωθώ δικαίωμα
Κυρίαρχα νοηματικά σχήματα	ψηφιακός μετασχηματισμός ως ανάγκη και λύση	ψηφιακή επάρκεια ως επιμέρους δεξιότητα που (αυτο-)αξιολογείται	ψηφιακά δικαιώματα ως ευρωπαϊκή αρχή
Απουσίες/ αποσιωπήσεις	αποσιώπηση κοινωνικών όρων άνισης συμμετοχής στην εκπαίδευση	αποπλαισίωση του εκπαιδευτικού από πολιτισμικά ή κοινωνικά συμφραζόμενα	Έλλειψη αναφοράς σε συλλογική δράση ή κοινωνική λογοδοσία

ένα μοντέλο επαγγελματικής ευθύνης που επικεντρώνεται στο άτομο. Αντίθετα, η Ευρωπαϊκή Διακήρυξη υιοθετεί ρήματα που παραπέμπουν στη θεσμική δέσμευση, όπως «εγγυόμαστε», «σεβόμαστε», «προασπίζουμε», τα οποία προσδίδουν ηθικό και κανονιστικό χαρακτήρα στη γλωσσική διατύπωση. Η διαφοροποίηση αυτή αντανakλά τις διαφορετικές λειτουργίες του λόγου ως εργαλείου στρατηγικής, αυτορρύθμισης και αξιακής νομιμοποίησης αντίστοιχα (Ozga, 2009· Robertson, 2021).

Τα νοηματικά σχήματα που απορρέουν από τις ρηματικές επιλογές συνδέονται με διακριτές λογικοποιήσεις της αναγκαιότητας. Όπως επισημαίνει η Bacchi (2009), τέτοιες διατυπώσεις ορίζουν έμμεσα τι θεωρείται «πρόβλημα» και ποια μορφή λύσης είναι θεμιτή. Στο DEAP, ο ψηφιακός μετασχηματισμός παρουσιάζεται ως προϋπόθεση επικράτησης της Ευρώπης παγκοσμίως. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι «η Ευρώπη πρέπει να παραμείνει ανταγωνιστική σε παγκόσμιο επίπεδο». Στο DigCompEdu, η ψηφιακή επάρκεια νοείται ως κλιμακούμενη διαδικασία ανάπτυξης δεξιοτήτων. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι «οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξελίσσονται από βασικό σε προηγμένο επίπεδο». Στη Διακήρυξη, ο ψηφιακός χώρος προσδιορίζεται ως δικαίωμα. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι «κάθε πολίτης πρέπει να έχει ασφαλή και δημοκρατική πρόσβαση στο διαδίκτυο».

Στο επίπεδο των αποσιωπήσεων, και τα τρία κείμενα αποφεύγουν να προσδιορίσουν τις κοινωνικές και θεσμικές συνθήκες που επηρεάζουν την πρόσβαση και τη συμμετοχή. Το DEAP 2021-2027 κάνει λόγο για «συμπερίληψη», χωρίς αναφο-

ρά σε κοινωνικοοικονομικές μεταβλητές. Το DigCompEdu εστιάζεται στην ατομική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, χωρίς να θίγει την υλική υποστήριξη ή το θεσμικό πλαίσιο. Η Διακήρυξη ορίζει γενικευμένα ότι *«όλοι οι πολίτες πρέπει να ωφελούνται από τον ψηφιακό μετασχηματισμό»*, χωρίς άλλη πρόβλεψη. Αυτή η τάση ευθυγραμμίζεται με τις παρατηρήσεις ότι οι ψηφιακοί λόγοι συχνά προκρίνουν καθολικές διατυπώσεις χωρίς αναφορά στις διαφοροποιήσεις εφαρμογής (Selwyn, 2016· Landri, 2020· Grimaldi & Ball, 2021a).

Ανάλυση κοινωνικών πρακτικών

Η νοηματοδότηση της δημοκρατικής συμμετοχής διαφοροποιείται στο εσωτερικό των κειμένων, φανερώνοντας τις πολλαπλές προσλήψεις της έννοιας στο επίπεδο της Ε.Ε. Στο DEAP 2021-2027, η συμμετοχή ταυτίζεται με *«δυνατότητα πρόσβασης σε ψηφιακές ευκαιρίες»*, στοιχείο που παραπέμπει στη λειτουργιστική λογική της ισότητας ευκαιριών. Στο DigCompEdu, η συμμετοχή συνδέεται με την επαγγελματική συνεισφορά και το καθήκον, καθώς οι εκπαιδευτικοί *«καλούνται να συμβάλουν ενεργά στη βελτίωση του μαθησιακού περιβάλλοντος»*. Αντίθετα, η Διακήρυξη κάνει λόγο για *«δικαίωμα ουσιαστικής παρουσίας στον ψηφιακό δημόσιο χώρο»*, υιοθετώντας μια αξιακή προσέγγιση όπου η συμμετοχή εμφανίζεται ως θεμελιώδης αρχή δημοκρατικής λειτουργίας, χωρίς σαφή θεσμικό προσδιορισμό (Biesta, 2007). Όπως αναφέρεται: *«Η πρόσβαση σε ποικίλο περιεχόμενο συμβάλλει σε έναν πλουραλιστικό δημόσιο διάλογο και σε μια αποτελεσματική συμμετοχή στη δημοκρατία»* (European Commission, Parliament & Council, 2022: 5). Η συμμετοχή καταγράφεται στα τρία κείμενα ως δεξιότητα, υποχρέωση ή δικαίωμα.

Η συγκρότηση των υποκειμένων στα τρία κείμενα αντανakλά τις μορφές διακυβέρνησης που αναπτύσσονται στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό πεδίο. Στο DEAP 2021-2017, ο/η εκπαιδευόμενος/η παρουσιάζεται ως *«ψηφιακά έτοιμος/η πολίτης»* που *«οφείλει να αποκτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες για να συμβάλει στην οικονομία του μέλλοντος»* (European Commission, 2020: 3), ενώ ο/η εκπαιδευτικός ορίζεται ως *«φορέας προσαρμογής και διάχυσης της καινοτομίας»*. Στο DigCompEdu, ο/η εκπαιδευτικός περιγράφεται ως επαγγελματίας που *«καλείται να προσδιορίσει με ακρίβεια το επίπεδο της ψηφιακής του/της επάρκειας»* και να αξιοποιήσει *«ρητά καθορισμένα επίπεδα επίδοσης»* για την επαγγελματική του/της ανάπτυξη. Πρόκειται για μια μορφή υποκειμενοποίησης που στηρίζεται στην ατομική ευθύνη (Grimaldi & Ball, 2021a· Decuyper, Grimaldi, & Landri, 2021). Αντίθετα, η Ευρωπαϊκή Διακήρυξη αναφέρεται στον πολίτη ως *«δικαιούχο ασφαλούς ψηφιακής παρουσίας»*, εντάσσοντάς τον σε ένα κανονιστικό πλαίσιο θεσμικής προστασίας. Συνοψίζοντας, τα υποκείμενα της εκπαίδευσης εμφανίζονται είτε ως προσαρμοζόμενοι χρήστες, είτε

ως αυτορρυθμιζόμενοι επαγγελματίες, είτε ως δικαιούχοι ψηφιακής προστασίας (Robertson, 2021).

Ιδεολογικά, το DEAP 2021-2027 σημειώνει ότι «ο ψηφιακός μετασχηματισμός της εκπαίδευσης αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ενίσχυση της ευρωπαϊκής ανταγωνιστικότητας» και αναφέρεται σε «ενιαίες ευρωπαϊκές προδιαγραφές», υποδηλώνοντας μια λειτουργιστική αντίληψη της εκπαίδευσης ως μηχανισμού ανάπτυξης ανθρώπινου κεφαλαίου (Rizvi & Lingard, 2009· Williamson & Hogan, 2020). Το DigCompEdu προωθεί «στόχους επαγγελματικής ανάπτυξης» και τη «χρήση εργαλείων αυτοαξιολόγησης», εντάσσοντας την επαγγελματική ταυτότητα του/της εκπαιδευτικού σε μια λογική τυποποίησης (Grimaldi & Ball, 2021a). Η Διακήρυξη τονίζει ότι «η Ευρώπη δεσμεύεται να διασφαλίσει ότι οι ψηφιακές τεχνολογίες υπηρετούν τον άνθρωπο», κάνοντας λόγο για «ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό», «προστασία της ιδιωτικότητας» και «ασφαλή ψηφιακή παρουσία», και εγκαθιδρύοντας τον αξιακό προσανατολισμό του ψηφιακού χώρου (Robertson, 2021).

Πίνακας 3. Ανάλυση κοινωνικής πρακτικής

Κείμενα	DEAP 2021-2027	DigCompEdu (2017)	Ευρωπαϊκή Διακήρυξη (2022)
Νοηματοδότηση της δημοκρατικής συμμετοχής	Ως ψηφιακό χάσμα -έλλειμμα πρόσβασης ή δεξιοτήτων στον ψηφιακό χώρο	Ως έλλειμμα ψηφιακής ικανότητας	Ως δικαίωμα στην τεχνολογία
Συγκρότηση υποκειμένων	Εκπαιδευόμενος/η: ευέλικτος/η, «ψηφιακά έτοιμος/η», Εκπαιδευτικός: δέκτης επιμόρφωσης, πολλαπλασιαστικής	Εκπαιδευτικός: «φορέας αλλαγής» στην κατεύθυνση ανάπτυξης ψηφιακών ικανοτήτων, υποκείμενο αυτοαξιολόγησης των ψηφιακών ικανοτήτων του	Πολίτης: χρήστης, φορέας δικαιωμάτων απρόσκοπτης και ασφαλούς χρήσης
Ιδεολογική θέση	Νεοφιλελεύθερος λειτουργισμός - εστίαση στην αποτελεσματικότητα	Διαχειριστική προσέγγιση της γνώσης - τυποποίηση της ικανότητας	Προστασία δικαιωμάτων

■ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ανάλυση των ευρωπαϊκών κειμένων ψηφιακής εκπαιδευτικής πολιτικής κατέδειξε ότι η δημοκρατική συμμετοχή νοηματοδοτείται μέσα από πολλαπλά ρηματικά σχήματα, άλλοτε ως πρόσβαση σε τεχνολογικές υποδομές, άλλοτε ως ατομική ευθύνη ανάπτυξης δεξιοτήτων και άλλοτε ως δικαίωμα θεσμικής προστασίας (Robertson, 2021). Ωστόσο, οι κοινωνικές ανισότητες σπανίως αναλύονται ως δομικά φαινόμενα· αντίθετα, αντιμετωπίζονται ως ελλείμματα «επάρκειας» ή «ετοιμότητας» (Selwyn, 2016), γεγονός που υποδηλώνει ότι οι αποσιωπήσεις συνιστούν εξίσου κρίσιμα ρηματικά στοιχεία με τις ρητές αναφορές. Όσον αφορά τη συγκρότηση των υποκειμένων, η επίκληση στην ενδυνάμωση λειτουργεί συχνά ως γλώσσα μετατόπισης της ευθύνης από τα θεσμικά πλαίσια στα άτομα (Ball, 2012), πλαισιώνοντας τη συμμετοχή ως καθήκον συμμόρφωσης και όχι ως διαδικασία συλλογικής διαπραγμάτευσης εντός του εκπαιδευτικού χώρου (Κατσαρού, 2020).

Παράλληλα, η Διακήρυξη διατυπώνει ένα ανθρωποκεντρικό αφήγημα προστασίας των ψηφιακών δικαιωμάτων, χωρίς όμως να συνοδεύεται από σαφείς εγγυήσεις δημοκρατικής συμμετοχής. Όπως επισημαίνει ο Καμαριανός (2017), ο ψηφιακός λόγος μπορεί να λειτουργεί διττά, συνδυάζοντας αφηγήματα χειραφέτησης με μηχανισμούς επιτήρησης και πειθάρχησης. Από κοινωνιολογική σκοπιά, αυτή η συνύπαρξη οδηγεί σε αποπολιτικοποίηση του εκπαιδευτικού λόγου και στη μετατροπή του σε αντικείμενο τεχνικής διαχείρισης, όπου το δικαίωμα λειτουργεί περισσότερο ως κανονιστική διατύπωση παρά ως διαδικασία κοινωνικής αναδιανομής ή πολιτισμικής αναγνώρισης (Biesta, 2011).

Τα ευρήματα αναδεικνύουν πολυσημία και εντάσεις στον ευρωπαϊκό λόγο για τον ψηφιακό μετασχηματισμό της εκπαίδευσης. Η συμμετοχή νοείται ταυτόχρονα ως δικαίωμα, εργαλείο και υποχρέωση του ατόμου με σκοπό τη μέγιστη ετοιμότητα και την αποτελεσματικότητα της δράσης τους. Τα στοιχεία αυτά δείχνουν ότι η ψηφιοποίηση του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης ενισχύει τη σύνδεση της ευρωπαϊκοποίησης-παγκοσμιοποίησης, προωθεί τον ατομικισμό κυρίως μέσα από την κυριαρχία των δεξιοτήτων, και επιταχύνει τη «νεοφιλελευθεροποίηση της παιδαγωγικής και της μάθησης», κυρίως μέσω της λογικής του «χρήστη» που εισάγει στα εργαλεία και στις πρακτικές των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευόμενων (Grimaldi & Ball, 2021b:117).

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Alexiadou, N. (2014). Policy learning and europeanisation in education: The governance of a field and the transfer of knowledge. In A. Nordin & D. Sundberg (Eds.), *Transnational Policy Flows in European Education: The making and governing of knowledge in the education policy field* (pp. 123-140). Oxford: Symposium Books.
- Apple, M. W. (2013). *Can Education Change Society?* New York: Routledge.
- Bacchi, C. (2009). *Analysing Policy: What's the problem represented to be?* Frenchs Forest, NSW: Pearson.
- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, research, critique* (2nd ed.). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- Biesta, G. (2011). *Learning Democracy in School and Society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Γουβιάς, Δ. (2023). *Επίκαιρα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Chouliarakī, L., & Fairclough, N. (2010). Critical discourse analysis in organizational studies: Towards an integrationist methodology. *Journal of Management Studies*, 47(6), 1213-1218.
- Decuyper, M., & Lewis, S. (2023). Topological genealogy: A methodology to research transnational digital governance in/through/as change. *Journal of Education Policy*, 38(1), 23-45.
- Decuyper, M., Grimaldi, E., & Landri, P. (2021). Introduction: Critical studies of digital education platforms. *Critical Studies in Education*, 62(1), 1-16.
- European Commission (2018). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on the Digital Education Action Plan*. Brussels: European Commission.
- European Commission. (2020). *Commission Staff Working Document, Digital Education Action Plan 2021-2027*. Ανακτήθηκε στις 10/09/2025 από <https://education.ec.europa.eu>
- European Commission, Parliament & Council (2022). *European Declaration on Digital Rights and Principles for the Digital Decade*. Ανακτήθηκε στις 10/09/2025 από <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/european-declaration-digital-rights-and-principles>
- Fairclough, N. (1992). Discourse and text: Linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. *Discourse & Society*, 3(2), 193-217.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge.

- Grimaldi, E., & Ball, S.J. (2021 a). The blended learner: Digitalisation and regulated freedom-neoliberalism in the classroom. *Journal of Education Policy*, 36(3), 393-416.
- Grimaldi, E., & Ball, S. J. (2021b) Paradoxes of freedom. An archaeological analysis of educational online platform interfaces. *Critical Studies in Education*, 62(1), 114-129.
- Grimaldi, E., Ball, S.J., & Peruzzo, F. (2023). Platformization and the enactment of multiple economic forms: The rise of a neoliberal moral economy of education. In C. Cobo & A. Rivas (Eds.), *From Systems to Platforms: The new digital education policy landscape* (pp. 122-146). London: Routledge.
- Howarth, D. (2008). *Η Έννοια του Λόγου*. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Jessop, B. (2004). Multi-level governance and multi-level metagovernance. In I. Bache & M. Flinders (Eds.), *Multi-Level Governance* 1(9), 49-75. Oxford: Oxford University Press.
- Καμαριανός, Γ. (2017). Εκπαίδευση, εξουσία και ψηφιακή επιμοιωνία. Στο Α. Κυρίδης, Θ. Θάνος, Γ. Καμαριανός & Ν. Φωτόπουλος, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές* (σσ. 632-673). Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσαρού, Ε. (2020). *Η Δημοκρατία στο Σχολείο: Προοπτικές από την αξιοποίηση διαδικασιών έρευνας-δράσης κριτικού γραμματισμού*. Αθήνα: Κριτική.
- Landri, P. (2018). *Digital Governance of Education: Technology, standards and Europeanization of education*. London: Bloomsbury.
- Landri, P. (2020). *Educational Leadership, Management, and Administration Through Actor-network Theory*. London: Routledge.
- Lawn, M., & Grek, S. (2012). *Europeanizing Education: Governing a new policy space*. Oxford: Symposium.
- Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Citizenship and Language Learning: International perspectives*. Staffordshire: Trentham Books.
- Ozga, J. (2009). Governing education through data in England: From regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, 24(2), 149-162.
- Peters, M. A., & Jandrić, P. (2017). Dewey's democracy and education in the age of digital reason: The global, ecological and digital turns. *Open Review of Educational Research*, 4(1), 205-218.
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Joint Research Center, Reports, JRC107466*, Joint Research Centre. RePEc:ipt:iptwpa:-jrc107466
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2009). *Globalizing Education Policy*. London: Routledge.
- Robertson, S. (2021). Symbolic politics, legitimate authority, and accountability: The case of education policy in the European Union. *Critical Studies in Education*, 62(1), 45-60.
- Selwyn, N. (2016). *Is Technology Good for Education?* Toronto, ON: John Wiley & Sons.
- Veum, A., & Undrum, L. V. M. (2018). The selfie as a global discourse. *Discourse & Society*, 29(1), 86-103.
- Williamson, B., & Hogan, A. (2020). *Commercialisation and Privatisation in/of Education in the Context of Covid-19*. Brussels: Education International.

- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114.
- Wodak, R. (2015). *The Politics of Fear: What right-wing populist discourses mean*. London: Sage.
- Wodak, R., & Meyer, M. (2015). Critical discourse studies: History, agenda, theory and methodology. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods of Critical Discourse Studies*(pp. 4-12). London: Sage.