

Cum să transferi modele „europene” în Moldova? O reflecție asupra motivelor de a stabili Programul Uniunii Europene Erasmus Mundus și de a participa în cadrul acestuia¹

Helga Zichner

Abstract

In the framework of its Neighbourhood Policy (ENP), the EU opens up certain facets of its education policy for members of the educational systems of the direct neighbour countries. Bearing in mind the important role of education for processes of nation building and the related formation of citizens, I analyse the meanings of this expansion because the reordering of the relations with the new neighbours after the last enlargement of the EU is one of the main aims of the ENP. In the paper I would like to address this issue from two perspectives: Firstly, I want to take a look at the rhetoric employed in EU documents on internal and external education policy. Drawing on the concept of citizenship and its double role for differentiating between insiders and outsiders of a community and relating individuals to a political community, the question arises as to what kind of integration the EU intends for formal non-EU citizens by offering them certain opportunities of participation. The thesis is that the attitude towards participants from non-member states remains without a clear “finalité”, thus reflecting one of the overall problems of the ENP. Secondly, I want to look at the level of individual participants in the programme Erasmus Mundus and the meanings their stays abroad have for them. I will show to what extent their experiences abroad had an impact on their daily practices as citizens of their countries.

Cuvinte-cheie: Politica europeană de vecinătate, Parteneriatul Estic, Erasmus Mundus, Moldova, educație, cetățenie.

În cadrul politicii de vecinătate (PEV), UE prezintă anumite aspecte ale politicii sale educaționale reprezentanților sistemelor de învățămînt din țările aflate în vecinătate directă. Avînd în vedere rolul important al educației în procesul de consolidare a națiunii, precum și de formare a conștiinței de cetățean, voi analiza implicările acestei extinderi, deoarece reorganizarea relațiilor cu noii vecini,

¹ Acest articol a apărut inițial cu titlul “How to grow English lawn in Moldova? Reflecting on the reasons to establish and those to participate in the Erasmus Mundus Programme of the European Union” în *Journal of Social Science Education*, vol. 12 (4) 2013, 29-42. Mulțumesc redacția JSSE pentru amabilitatea de a ne acorda dreptul de republicare a articolului în revista *PLURAL*. Îi mulțumesc de asemenea Anei Moraru, care a tradus articolul în limba română. Orice eventuale erori țin totuși de responsabilitatea autorului.

ca urmare a celei mai recente extinderi a UE, este unul dintre obiectivele principale ale politicii europene de vecinătate. În prezentul articol abordez această chestiune din două perspective: vreau să arunc o privire asupra retoricii folosite în documentele UE cu privire la politica educațională internă și externă. Folosind conceptul de cetățenie și rolul dublu al acestuia de a face distincție între cei dinăuntru (*insiders*) și cei din afara comunității (*outsiders*), astfel atribuind indivizii la o comunitate politică, apare întrebarea referitoare la ce fel de integrare intenționează UE pentru non-cetățeni atunci când le oferă anumite oportunități de participare. Astfel, teza principală a articolului este că atitudinea față de participanții din statele non-membre ale UE rămîne a fi una fără o finalitate (*finalité*) clară, reflectînd astfel o problemă generală a PEV. De asemenea, vreau să analizez participanții la programul Erasmus Mundus și semnificația pe care o are șederea peste hotare pentru ei. Voi arăta în ce măsură experiențele acestora peste hotare influențează activitatea lor zilnică de cetățeni ai țării lor de origine².

Introducere

În acest articol voi aborda unele dintre principiile ce stau la baza eforturilor Uniunii Europene de a (re)construi relațiile cu țările aflate de cealaltă parte a hotarelor sale externe, așa-zisele țări terțe. Politica europeană de vecinătate (PEV) și Parteneriatul Estic (PE) reprezintă instrumente-cheie elaborate de UE cu scopul de a remodela relațiile sale cu țările ce nu sunt la moment membre ale Uniunii, iar politica educațională este un capitol din cadrul acestor programe politice. PEV și PE au rolul de a conforma aceste țări cu standardele europene din diferite domenii de politici și de a preveni apariția unor noi linii de divizare („new dividing lines”)³ între membrii și non-membrii UE. Deoarece aceasta se referă și la domeniul politicii educaționale, întrebarea mea de bază este: cum putem interpreta eforturile Uniunii Europene de a deschide parțial politica sa educațională către țările terțe și cetățenii acestora? Cît de pregătită este UE de a merge în încercarea de a preveni noi linii de divizare, avînd în vedere că politica educațională este în continuare percepută ca unul din instrumentele de bază aflate la dispoziția statelor națiune și are drept scop formarea cetățenilor „lor”⁴. Sistemele educaționale servesc drept mijloace ce permit persoanelor să gîndească nu doar cu referire la o entitate colectivă, ci îi fac „membri competenți” ai acestei entități

² Îmi exprim mulțumirile pentru comentariile detaliate și constructive ale lui Pawel Karolewski, Timofey Agarin și ale recenzentului anonim, oferite în cadrul primelor redactări ale articolului.

³ Commission. *Erasmus Mundus 2009-2013. Programme Guide for the attention and information of future applicants and beneficiaries*, 2012a. Version 12/2012.

⁴ Vezi Bryan S. Turner. „Postmodern culture/modern citizens”. In: Bart van Steenberghe (Ed.). *The condition of citizenship*. London: Sage, 1994, 159.



în conformitate cu principiile și valorile ei⁵. Totuși, prin definiție, grupul implică și existența anumitor limite, precum și a celor ce rămân în afara limitelor date. Similar cu identitatea, care are implicații de ordin cultural și social, putem defini cetățenia ca un cadru formator de grupuri cu implicații de ordin legal⁶. Aceste două concepte se suprapun în sensul că ambele se referă la sau chiar se bazează pe un principiu de apartenență⁷, care, în cazul cetățeniei, este completată și cu o dimensiune legală. O a doua suprapunere este că ambele concepte țin de relația între indivizi și o entitate socială mai mare: individul și statul, individul și un grup. Și o ultimă suprapunere ține de faptul că ambele prezintă aspecte de statut și practică într-o măsură egală⁸.

Vom vedea pe parcursul acestui articol că politica educațională la nivelul UE a fost abordată într-un mod similar cu cea la nivel național: fiind percepută ca un potențial instrument de a promova ideea unei identități colective (din nou), însă una care nu este limitată de frontierele unui stat național, ci elaborată astfel încât să integreze diversitatea existentă în spațiul statelor membre UE.

Pentru a intra în subiect voi menționa în prima parte a articolului discuțiile dificile referitoare la elaborarea unei politici educaționale comune, subiect sensibil datorită implicărilor ce țin de ideea de a construi o identitate „europeană” și o cetățenie „europeană” (cetățeni europeni). Deși eforturile de a inventa o identitate colectivă la nivel de UE ar putea fi considerate o consecință logică a integrării continue în politicile din alte domenii – programul Erasmus este pe larg recunoscut ca un pas important în această direcție⁹ – nu este atât de simplu de înțeles de ce UE încearcă să extindă politica sa educațională și, odată cu aceasta, anumite dimensiuni pentru identificarea formală a celor aflați „în afară”. Deși există cercetări referitoare la programul Erasmus, cercetările ce țin de extinderea acestui sistem de schimb în cadrul Erasmus Mundus, prin care instituțiile de învățământ superior din UE devin mult mai accesibile pentru cetățenii statelor non-membre ale UE (și invers), sunt încă foarte limitate.

⁵ Despre competență vezi Turner, 1994, 159; Engin F. Isin, Patricia K. Wood. *Citizenship and identity*. London: Sage, 1999, 4.

⁶ Isin & Wood, 1999, 20.

⁷ Vezi despre ansamblul de apartenență, la Isin & Wood, 1999, 21; Engin F. Isin. „Theorizing acts of citizenship”. In: Engin F. Isin, Greg M. Nielsen (eds.). *Acts of citizenship*. London, New York: Zed Books, 2008, 37 și Antje Wiener. „From special to specialized rights: the politics of citizenship and identity in the European Union”. In: Michael Hanagan, Charles Tilly (Eds.). *Extending citizenship, reconfiguring states*. Lanham: Rowman & Littlefield, 1993, 211.

⁸ Turner, 1994, 159; Isin and Wood, 1999, 4; Isin and Nielsen, 2008.

⁹ Vezi, printre alții, Juan Díez Medrano. „Social class and identity”. In: Adrian Favell & Virginie Guiraudon (eds.): *Sociology of the European Union*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2011, 33.

În a doua parte a articolului voi încerca să aflu mai multe despre motivația ce stă la baza stabilirii sau extinderii sistemului de schimb ca un exemplu concret al modului în care PEV și PE sunt puse în aplicare. Pentru aceasta voi analiza felurile în care sunt folosite noțiunile de identitate și de cetățenie în documentele UE referitoare la stabilirea programului Erasmus. Presupunerea mea este că la nivelul retoricii politice aceste noțiuni se referă de fapt la niște concepte imaginare idealiste sau necesare locuitorilor Uniunii și dezvoltării unei societăți la scara UE, prezentate ca o premisă pentru o economie prosperă. Este necesar să se facă distincția dintre retorica politică și modul în care aceste noțiuni sunt definite și utilizate în discursul științific. Folosind cele mai recente concepte referitoare la cetățenie, voi încerca să recadrez discuția despre cetățenie, fapt care ne va permite să identificăm anumite paralele între felul în care se face referință la cetățenii UE și cetățenii non-UE. Astfel, voi începe prin a analiza documentele de constituire a programului Erasmus Mundus. Voi atrage atenția în special asupra lucrărilor ce se concentrează asupra unor distincții și suprapuneri dintre conceptele de cetățenie și identitate¹⁰, precum și a celor care abordează chestiunea „substanței” cetățeniei UE în general¹¹.

În cea de a treia parte a articolului voi examina experiența concretă a unor persoane care au participat la programul de schimb Erasmus Mundus, deoarece acestea dezvăluie efectele concrete ce se desfășoară la nivel local în urma unor astfel de abordări politice¹². Pornind de la discuțiile cu participanții referitor la experiențele lor din cadrul programului de schimb, voi observa felul în care politicile UE (la scară largă) sunt transpuse în practici concrete (la scară mică) ale acestor indivizi. Desigur, UE încearcă să influențeze politica educațională a acestor țări pe o scară mai largă decât cea la nivel de individ, dar ne putem întreba ce

¹⁰ Isin & Wood, 1999.

¹¹ Maarten Vink. „The unbearable lightness of European citizenship”. In: *Citizenship, social and economics education*, Vol. 6, No. 1, 2004, 24-33; Wiener, 1993.

¹² Am adoptat aici perspectiva elaborată în proiectul de cercetare “Within the ring of secure third countries. Regional and local effects of the extraterritorial engagement of the European Union in Belarus, Ukraine and the Republic of Moldova” [În cadrul unui cerc de țări terțe sigure. Efectele regionale și locale ale angajamentului extrateritorial al Uniunii Europene în Belarus, Ucraina și Republica Moldova], coordonat de Bettina Bruns, Institutul pentru Geografie Regională Leibniz, vezi http://www.ifl-leipzig.de/en/research/project/detail/im_ring_sicherer_nachbarstaaten.html.

Datele empirice la care fac referință în articol au fost generate în cadrul acestui proiect. Am discutat cu studenții și angajații care au participat la programul Erasmus Mundus în 2008 și 2009. Toate citatele sunt luate din cadrul a două discuții organizate în Moldova în martie 2012, care au fost moderate de reprezentanți locali. De menționat că organizarea discuțiilor în grup în domeniul educației s-a dovedit a fi mai dificilă în Belarus, pe cînd în Ucraina a fost în general imposibilă. Toate numele și locațiile au fost schimbate sau omise.



efecte locale putem identifica în aceste țări. În ce măsură participanții se percep drept actori ai schimbării intenționate? Pentru a interpreta experiențele specifice ale participanților la programul Erasmus Mundus, voi porni de la ideea de „acte de cetățenie”, elaborată de Isin și Nielsen¹³. Diferențierea pe care o fac autorii între cetățenii activi și cetățenii activiști se referă la metodele diferite de revendicare a drepturilor sau a practicilor de care beneficiază ca cetățeni (cetățeni activi) care tind să urmeze anumite „scenarii” prestabilite¹⁴, similare cu setul de responsabilități specifice conceptelor de cetățenie în general. Cetățenii activiști, spre deosebire de cetățenii activi, sunt mai creativi și nu se subordonează ordinii prestabilite și șabloanelor general acceptate, inventând noi metode de a-și exprima revendicările, astfel descoperind forme noi de cetățenie. De asemenea, voi analiza măsura în care contextul social influențează persoanele să manifeste un mod de autopercepere deprins sau modificat într-un alt context, formulând niște concluzii preliminare referitoare la decalajul dintre intențiile și practicile individuale, care ne vorbesc, în cele din urmă, despre impactul pe care diverse contexte sociale îl au asupra permeabilității hotarelor (de divizare) dintre țările UE și cele aflate în directă vecinătate.

Europenizarea politicii educaționale

„După mai mult de cincizeci de ani de dezvoltare instituțională și legală, viziunii Europei sunt în așteptarea dovezii sociologice a unei noi populații foarte europenizate.”¹⁵

În mod tradițional, politica educațională este văzută ca unul dintre elementele de bază ale politicii naționale, deoarece este considerată unul dintre principalele instrumente de formare a cetățeanului sau un mijloc de reproducere a culturii naționale. Aceste idei sunt strâns legate de introducerea unei distincții clare între membrii și non-membrii statelor-națiune și de definirea unui anumit stat-teritoriu. Astfel, nu doar statul-națiune ca atare, ci și conceptul de cetățean, în calitate de locuitor legal al unui stat-națiune, a dobândit un caracter de excludere prin intermediul învățământului obligatoriu¹⁶, având scopul de a-i face pe oameni conști-

¹³ Isin și Nielsen, 2008.

¹⁴ Isin, 2008; Elena Korosteleva, *The European Union and its Eastern neighbours. Towards a more ambitious partnership?* New York: Routledge, 2012, 38.

¹⁵ Adrian Favell. *Eurostars and Eurocities. Free movement and mobility in an integrating Europe*. Malden, Oxford: Blackwell, 2008, X.

¹⁶ Yasemin N. Soysal. *Limits of citizenship. Migrants and postnational membership in Europe*. Chicago, London: University of Chicago Press, 1994, 17; Eric J. Hobsbawm. *Nations and nationalism since 1780. Programme, myth, reality*. Cambridge: Cambridge University Press, Canto, 1900, 93.

enți de apartenența lor la o comunitate imaginară¹⁷ sau de a „atribui totul națiunii și steagului” („attach[ing] all to nation and flag”)¹⁸.

Cu toate acestea, după cum am menționat anterior, prin definirea unui „noi” se creează și un „voi/alții”. Definirea criteriilor pentru cetățeni presupune și definirea celor care nu sunt eligibili, adică cei „străini” sau „venetici” [„outsiders” sau „aliens”]¹⁹, acest lucru fiind aplicabil și sistemului național de educație. Pe de o parte, avem școlile primare ce pot fi considerate „un mecanism extrem de puternic în comunicarea cu locuitorii lor”²⁰, încercând să-i facă să creadă într-o viziune specifică și exclusivistă a comunității din care fac parte. Pe de altă parte, chiar de la bun început a existat în educație o dimensiune internațională specifică, tocmai pentru că sistemele naționale de educație au fost stabilite ca mijloc de a distinge individul de mulțime/de restul grupului²¹.

Dimensiunea implicită a procesului de „internaționalizare” în cadrul instituțiilor academice²² sau, dacă ne referim la regiunea pe care o analizăm, „sentimentul unei Europe mai largi” lipsește din relatările istoricilor din domeniul educației, care „au tins să producă depozite de național”²³.

Ținând cont de acest lucru când ne referim la cea de a doua parte a secolului XX, perioadă în care Comunitatea Europeană era încă una relativ recentă, e ușor de înțeles că încercările inițiale ale structurilor relativ noi din cadrul Comunității, îndreptate spre a deschide aceste „depozite”²⁴ au eșuat. O perioadă îndelungată învățământul primar și cel secundar (spre deosebire de formarea profesională)²⁵

¹⁷ Benedict Anderson. *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts* [titlu original: *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism*]. Frankfurt/Main, Campus, 1996.

¹⁸ Hobsbawm, 1990, 91.

¹⁹ Jo Shaw. *The transformation of citizenship in the European Union. Electoral rights and the restructuring of political space*. Cambridge, Cambridge University Press, 2007, 20.

²⁰ Hobsbawm, 1990, 91.

²¹ Martin Lawn, Sotiria Grek. *Europeanizing education: governing a new policy space*. Oxford: Symposium Books, 2012, 19; Anderson, 1996, 75 ff., 88ff.

²² Heike Jöns. „Academic travel from Cambridge University and the formation of centers of knowledge, 1885-1954”. In: Peter Meusberger, David N. Livingstone, Heike Jöns (eds.). *Geographies of science*. [Knowledge and space, Volume 3, Klaus Tschira Smposia], Heidelberg, London: Springer, 2010, 97.

²³ Lawn & Grek, 2012, 19.

²⁴ Lawn & Grek 2012, 19.

²⁵ Vom observa că la nivel European educația și „formarea profesională” erau tratate diferit de la bun început. Chiar dacă în cea mai mare parte a literaturii de specialitate educația și formarea profesională sunt abordate împreună, se face totuși o distincție clară între cele două aspecte, astfel educația este identificată ca o responsabilitate ce ține în mare parte, dacă nu în exclusivitate, de state, pe când formarea profesională, datorită relevanței sale economice mai evidențiate, este identificată de la bun început ca o responsabilitate a comunității.



a constituit „o problemă sensibilă”²⁶ sau chiar un „tabu”²⁷ ce „nu trebuie să facă parte din competența Comunității”²⁸. Cu alte cuvinte, formele europenizării în sensul de creare a instituțiilor la nivel european sau orice tip de schimbări de politici inițiate la nivel european²⁹ în acest domeniu politic nu erau deloc abordate sau erau printre ultimele subiecte din agendă.

Ideea de a defini educația ca pe un domeniu ce ține de politica Comunității de o importanță supranațională s-a dezvoltat ceva mai târziu. Primele inițiative de la sfârșitul anilor 1960 pînă la mijlocul anilor 1980 sunt clasificate destul de vag drept unele cu un caracter de „cooperare”³⁰. Delimitarea referitoare la scopul cooperării a reprezentat de asemenea un subiect de dezbateri. După ce în unul din documentele inițiale scopul a fost definit drept „un model european de cultură ce corespunde cu integrarea europeană”³¹, expresia „model european” a fost eliminată, reflectînd din nou „sensibilitățile din domeniul educației”³².

Instituționalizarea aspectelor ce țin de educație a progresat și în 1981, educația alături de formarea profesională au fost atribuite aceleiași Direcții Generale, și anume Direcției pentru angajare, probleme sociale și educație. În sfârșit, problema a devenit una importantă pe agenda politicianilor europeni³³ și a fost introdusă în Tratatul de la Amsterdam 1992. Totuși, într-o etapă ulterioară „consacrării sale”³⁴ în cadrul tratatului, în practică doar anumite forme „moi” de cooperare au continuat să caracterizeze eforturile din domeniul educațional. Rolul componentei europene în domeniul educației era perceput ca unul complementar, dar unul care totuși încuraja colaborarea.

²⁶ Lawn & Grek, 2012, 35.

²⁷ Anne Corbett. *Ideas, institutions and policy entrepreneurs: towards a new history of higher education in the European Community*. In: *European Journal of Education*, Vol. 38, No. 3, 2003, 315; Luce Pépin. *The history of European cooperation in education and training. Europe in the making – an example*. Luxembourg, European Communities, 2006, 22 precum și Josef Jařab. „Reforming systems and institutions of higher learning. Towards the creation of a European and global higher education area”. In: *Education, citizenship and social justice*, Vol. 3, 85-96, 2008, 89.

²⁸ Corbett, 2003, 318.

²⁹ Tanja A. Borzel, Thomas Risse. „When Europe hits home: europeanization and domestic change”. In: *European Integration online papers* (EioP) Vol. 4, No. 15, 2000, 3. (<http://eiop.or.at/eipo/texte/2000-015a.htm>), accesat la 27.01.2013.

³⁰ Faza de cooperare a durat de la sfârșitul anilor 1960 pînă la mijlocul anilor 1980. Vezi Corbett, 2003, 319 ff. despre „înțelegerea de cooperare” [“deal on cooperation”]; vezi Lawn & Grek, 2012, 39 f. despre „guvernarea prin cooperare” [“governing by cooperation”].

³¹ Pépin, 2006, 64. *Resolution of the ministers for education meeting within the council of 16 November 1971 on cooperation in the field of education*. Nepublicat.

³² Pépin, 2006, 64; Corbett, 2003, 322-323 despre confruntările ce țin de alte formulări.

³³ Pépin, 2006, 92-93.

³⁴ Pépin, 2006, 143.

În pofida acestui scepticism, programul Erasmus a fost înființat în 1987, după „optsprezece luni de negocieri aprige”³⁵ pe marginea bugetului și cadrului legal. Acest fapt a servit drept exemplu nu doar de intensificare a colaborării în domeniul educației, ci trebuie văzut și din perspectiva altor procese ce aveau loc concomitent în Comunitate, procese ce se referă la eforturile de a-i face pe oameni conștienți că sunt parte a Comunității Europene. De la bun început era evident că Erasmus (fără Mundus!), subcapitol al politicilor comune pentru educație și formare profesională, servește două scopuri: primul, cu caracter economic, accentuează importanța creării unei forțe de muncă ce corespunde necesităților economice ale „Europei” ce se află în tranziție spre o „Europă a cunoștințelor”³⁶. Al doilea obiectiv ține de cultură și se referă la apropierea „Europei” de cetățenii săi ori de crearea unei „Europe a oamenilor și un sentiment de cetățenie europeană”³⁷. Eu voi pune accent pe ultimul aspect menționat, și anume dezvoltarea ideii de cetățenie europeană în forma în care a fost promovată începînd cu mijlocul anilor 1970³⁸.

Tocmai acest „sentiment de cetățenie” pare să fi jucat un rol important în 1985, cînd o comisie cu titlul „Comitet ad hoc al Europei oamenilor”³⁹ a publicat două rapoarte ce fac parte din procesul menționat de „conștientizare”. Punctul de plecare pentru această inițiativă – potrivit unui membru al Comitetului⁴⁰ – poate fi determinat de momentul prezenței reduse la urnele de vot din timpul alegerilor europene din 1979, același interes scăzut al publicului față de alegerile europene va îngrijora oficialii europeni și zece ani mai tîrziu⁴¹. Astfel, la baza stabilirii programului Erasmus era „lipsa de conștientizare publică” în rîndul cetățenilor statelor membre, fapt ce era evident din cauza ratei scăzute de participare la alegeri (în raport cu scenariul lor), prezentînd astfel o problemă de legitimitate politică sau reprezentînd un „deficit democratic”⁴² al Comunității. Răspunsul consta în identificarea unei întregi strategii, a unei campanii de conștientizare cu titlul „Europa pentru oameni”⁴³, desfășurată cu suportul unei companii profesionale

³⁵ Pépin, 2006, 117; vezi de asemenea Corbett, 2003, 324ff.

³⁶ Commission. 1997. Communication from the Commission „Towards a Europe of knowledge”. COM (97) 563 final, 12.11.1997.

³⁷ Lawn & Grek, 2012, 37.

³⁸ Lawn & Grek, 2012, 37.

³⁹ Pietro Adonnino. *A people's Europe. Reports from the ad hoc Committee. Bulletin of the European Communities*, Supplement 7/85, Luxembourg, 1985.

⁴⁰ Citat de Cris Shore. „Inventing the ‚people's Europe’: critical approaches to European community ‚cultural policy’”. In: *Man, New Series*, Vol. 28, No 4 (December), 1992, 783.

⁴¹ Pépin, 2006, 100.

⁴² Ambele citate din Shore, 1993, 785; similar cu Lawn & Grek, 2012, 44.

⁴³ Vezi Shore, 1993, 788 ff.



de relații cu publicul. Programul Erasmus trebuia să contribuie la consolidarea conceptului de „Europa pentru oameni”⁴⁴, fiind vorba de „argumentarea civică a mobilității studenților în perspectiva creării cetățenilor europeni”⁴⁵.

Pe lângă dezvoltarea simbolurilor deja cunoscute din cadrul proceselor de consolidare a națiunilor, precum steagul și imnul, pașaportul, permisul de conducere, plăcuța de înmatriculare și introducerea unei „Euro-Loterii”, a fost făcută următoarea afirmație cu referire la rolul instituțiilor de învățământ superior: „Cooperarea între universități și mobilitatea în cadrul învățământului superior sunt elemente de importanță majoră”⁴⁶. Scopul general era „de a face ca Europa să prindă viață pentru europeni”⁴⁷. Paralela dintre semnificația educației pentru cetățenii unui stat național cu ceea ce se încerca la nivel supranațional este evidentă⁴⁸, însă este necesar să urmărim mai atent discursul despre cetățenie la nivelul documentelor politice. În secțiunea următoare vom face o paralelă între conceptele de identitate și cetățenie așa cum sunt descrise în literatura de specialitate, fapt care ne va ajuta ulterior să descoperim anumite suprapuneri în documentele în care se descrie constituirea programului Erasmus Mundus, unde observăm folosirea unui vocabular diferit.

Dacă Erasmus va contribui la crearea cetățenilor europeni, Erasmus Mundus ce va face?

„În mai 2004, Uniunea Europeană a obținut nu doar zece membri noi, ci și mai mulți vecini noi.”⁴⁹

Programul Erasmus a devenit unul de succes extrem de rapid: spre sfârșitul anului academic 2008/09 două milioane de studenți au participat în cadrul acestuia, scopul fiind de a atinge cifra de trei milioane de participanți în 2013. Aceasta reprezenta „una din tentativele cele mai de succes de a intra în contact direct cu un public larg”⁵⁰. Și dacă ipoteza propusă de King și Ruiz-Gelices⁵¹ potrivit căreia

⁴⁴ Council decision on Erasmus. 1987. *Council Decision of 15 June 1987 adopting the European Community action scheme for the mobility of university students (Erasmus)*. 87/327/EEC. In: Official Journal L 166, 25/06/1987, 1987, art. 2, v.

⁴⁵ Vassiliki Papatsiba. „Making higher education more European through student mobility? Revisiting EU initiatives in the context of the Bologna process”. In: *Comparative Education*, Vol. 42, No. 1, 2006, 99.

⁴⁶ Adonnino, 1985, 24.

⁴⁷ Adonnino, 1985, 22; vezi de asemenea Wiener, 1993, 205.

⁴⁸ Lawn & Grek, 2012, 41 și 43.

⁴⁹ Karen A. Smith. „The outsiders: the European neighbourhood policy”. In: *International Affairs*, 81, 4, 2005, 757.

⁵⁰ Corbett, 2003, 325.

⁵¹ Russell King; Enric Ruiz-Gelices. „International student migration and the European ,year

anume tinerii pot fi „cîștigați” și transformați în avocați pentru interesul Comunității este adevărată, ar fi interesant de reflectat și asupra semnificației programului Erasmus Mundus.

Începem analiza noastră revenind la comunicarea „Europa pentru oameni”⁵², deoarece ea reprezintă consensul dintre reflecțiile despre problemele privind identitatea și rolul educației la nivel european din acea perioadă:

Identitatea europeană este rezultatul mai multor secole de istorie și valori fundamentale comune. Însă conștientizarea acestui fapt este consolidată prin acțiuni simbolice...

și referitor la dimensiunea europeană a educației:

Miniștrii au adoptat o rezoluție concepută pentru a consolida sentimentul de identitate europeană în rîndul tinerilor pentru a-i pregăti să participe la dezvoltarea economică, socială și culturală a Comunității⁵³.

Aici găsim o viziune asupra identității înțeleasă ca un „patrimoniu comun”⁵⁴, ceea ce rezultă practic automat dintr-o istorie comună, chiar dacă acest epitet („comun”) este discutabil. Se presupune că o astfel de identitate deja există, dar nu este suficient de adoptată, astfel încît identitatea este percepută ca o entitate preexistentă, deși latentă. În acest moment și rolul educației este introdus pentru a încuraja mai ales populația tînă să îmbrățișeze această identitate (preexistentă). Toate acestea nu se fac cu scopul de a găsi o astfel de identitate, dar din considerentul că acest lucru este necesar pentru starea de bine generală și evoluția pozitivă a Comunității. Este un apel la sentimentul de responsabilitate pentru starea de bine datorată contextului în care trăiesc tinerii. Astfel, citatele fac apel la ceea ce ne amintește de „membrii competenți” ai unei Comunități⁵⁵, dar în contextul conceptului de cetățenie această competență este deseori cuplată cu apartenența legală precum și cu dimensiunile sociale și legale:

Însă celor care nu beneficiază de drepturile civile, politice și sociale pentru a putea valorifica acest gen de cetățenie nici nu li se va permite să devină un asemenea membru competent și cu drepturi depline în cadrul statului. Astfel, definițiile sociologice și politico-juridice ale cetățeniei nu se exclud reciproc, ci sunt constitutive⁵⁶.

abroad’: effects on European identity and subsequent migration behaviour”. In: *International Journal of Population Geography*, 2003, 230.

⁵² Commission. „A people’s Europe” (Communication from the Commission to the European Parliament), COM (88) 331 final, 1988, 07.07.1988.

⁵³ Ambele citate din Commission, 1988, 5 și 15.

⁵⁴ Wiener, 1993, 205.

⁵⁵ Turner, 1994, 159.

⁵⁶ Isin & Wood, 1999, 4.



Este evident că perspectiva expusă de Isin și Wood trimite spre o cetățenie „de jos”⁵⁷, în care indivizii luptă pentru obținerea anumitor drepturi, ceea ce contravine variantei promovate la nivel de UE/CE: în perioada respectivă CE a început să promoveze dimensiunea culturală și socială a cetățeniei „de sus”⁵⁸, cu dimensiunea legală/judiciară a cetățeniei europene „în proces de formare” pînă cînd a fost stabilită în 1992 prin Tratatul de la Maastricht. În contextul conceptelor de cetățenie ce se bazează pe existența cetățeniei formale lipsește anume acest element. „Argumentele pentru o cetățenie activă sau profundă [...] presupun că statutul de cetățenie deja există”⁵⁹.

Aș fi de acord cu faptul că la această etapă scopul major în cadrul logicii Comunității era probabil mai mult axat pe inventarea unui „mit unificator”⁶⁰ și că eforturile au fost îndreptate mai mult spre crearea unui „sentiment de apartenență și identitate”⁶¹, decît spre crearea sau definirea legăturilor juridice de apartenență, presupunînd că un sentiment de apartenență bazat pe identitate face parte de asemenea din conceptul de cetățenie. Însă scopul mai practic al acestor eforturi nu a fost ignorat: se pare că strategia urmărită a fost de a trezi interesul cetățenilor și de a-i implica în activitățile Comunității. În conformitate cu textul Comunicării Comisiei „Spre o Europă a cunoștințelor”, educația ar trebui să contribuie în mod special la ideea de unitate: „acesta trebuie să încurajeze o înțelegere mai amplă a conceptului de cetățenie, bazată pe solidaritate activă și înțelegere reciprocă a diversității culturale ce constituie originalitatea și bogăția Europei”⁶². O abordare bazată pe incluziune apare acolo unde anterior domina o gândire bazată pe excludere, fiind simbolizată în cele din urmă de suspendarea regimului de frontiere interne, atunci cînd a fost înființată Zona Schengen (prețul fiind limitarea accesului la frontierele cu noile state vecine). Contrar estimărilor inițiale citate mai sus, în 1997 există cetățenia europeană⁶³, chiar în condițiile în care acest statut este „atribuit unor persoane care nu l-au solicitat”⁶⁴. Cu toate acestea, Comisia rămîne a fi concentrată asupra aspectelor culturale/de identitate (diversitate, originalitate, bogăție) și a dimensiunilor sociale (solidaritate și înțelegere reciprocă). Astfel, eforturile sunt direcționate în continuare spre sporirea gradului de conștientizare a rolului comunității și apartenenței la ea, acest lucru fiind

⁵⁷ Turner, 1994, 158.

⁵⁸ Despre cetățenie pasivă, vezi Turner, 1994, 159.

⁵⁹ Isin & Wood, 1999, 19.

⁶⁰ Lawn & Grek, 2012, 44.

⁶¹ Wiener, 1993, 204, 207, 211.

⁶² Commission, 1997, 3.

⁶³ Tratatul de la Amsterdam din 1992.

⁶⁴ Vink, 2004, 26.

considerat o precondiție pentru atingerea obiectivelor principale care, după cum vom vedea în continuare, au în mare parte un caracter economic.

Revenind în cele din urmă la decizia ce ține de stabilirea programului Erasmus, observăm anumite aluzii (decepționante) la obiectivele sale economice: programul va contribui la generarea unei „pepiniere de absolvenți cu experiență directă de cooperare în cadrul Comunității”, servind drept „bază în care intensificarea cooperării economice și sociale se poate dezvolta la nivel de comunitate”⁶⁵. Astfel, ideea poate fi reformulată în una de promovare a persoanelor care se identifică cu ea și sunt responsabile pentru dezvoltarea ulterioară a Comunității, inclusiv rolul de viitori membri ai forței de muncă la nivel. Pe scurt: este vorba de crearea „agenților de integrare europeană”⁶⁶ sau „Eurostars”, descriși ca „o adevărată emblemă a noului, a unei Europe ce nu se mai bazează pe ideea de națiune, pe care Uniunea Europeană a dezvoltat-o”⁶⁷.

Dacă e să rezumăm această analiză, putem spune că în documentele citate anterior definiția de cetățenie se aseamănă mult cu ceea ce Isin și Nielsen denumesc „dimensiunea de profunzime” a cetățeniei⁶⁸, ceea ce reprezintă doar un fragment din conceptul lor, referitor la sentimentul de apartenență comunitară sau devotament emoțional, după cum îl numește Turner⁶⁹. Dimensiunile de „extent” [proporție] și „content” [conținut] (votare, statut legal) rămân neschimbate în documentele UE, provocând astfel critici adresate lipsei dimensiunii politice a înțelegerii⁷⁰, fiind chiar numită din acest motiv „kitsch politic”⁷¹. Astfel, devine evident că eforturile îndreptate spre crearea sentimentului „de apartenență” au precedat stabilirea „lianturilor juridice de apartenență”⁷².

Întrebarea ce apare atunci când revenim la constituirea programului Erasmus Mundus se referă la felul în care putem examina oportunitățile oferite de acest program cetățenilor statelor ce nu sunt membre ale UE în raport cu gradul de

⁶⁵ Council decision on Erasmus, art. 2, v.

⁶⁶ Allan M. Findlay; Alexandra Stam; Russell King; Enric Ruiz-Gelices. *International student opportunities: searching for the meaning of student migration*. In: Geographica Helvetica, Vol. 60, No. 3, 2005, 192.

⁶⁷ Favell, 2008; Adrian Favell; Ettore Recchi. „Social mobility and spatial mobility”. In: Adrian Favell & Virginie Guiraudon (eds.). *Sociology of the European Union*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2011, 72.

⁶⁸ Isin și Nielsen, 2008, 37.

⁶⁹ Turner, 1994, 157.

⁷⁰ Michael Abelson. „A Europe of knowledge and the civic mission of universities”. In: Tor Halvorsen & Atle Nyhagen (Eds.). *The Bologna process and the shaping of the future knowledge societies: conference report from the third conference on knowledge and politics*. University of Bergen, 18-20 May 2005, 2005, 9-10.

⁷¹ Vink, 2004, 24.

⁷² Wiener, 1993, 211.



integrare a participanților (PEV urmărește evitarea consolidării unor noi linii de divizare, după cum am menționat deja). Wiener face aluzie la problema generală sugerată de conceptul de cetățenie europeană după căderea zidului de la Berlin:

După Maastricht a fost observată o retorică nouă referitoare la decalajul dintre rezidenții incluși din punct de vedere politic și cei excluși – adică între cetățenii care au legături juridice cu Uniunea și cetățenii așa-numitor țări terțe, sau indivizi care nu au legături legale cu Uniunea, dar care ar fi putut dezvolta un sentiment de apartenență⁷³.

Oare este posibil să comparăm participarea la programul Erasmus Mundus cu ceea ce Shaw descrie drept exemple în care „beneficiile practice ale apartenenței la o organizare politică sunt extinse în anumite circumstanțe și asupra celor care nu au cetățenie formală”⁷⁴? În mod similar, Soysal face aluzie la cazurile în care imigranții fără cetățenie beneficiază într-o formă oarecare de drepturile cetățenilor, participând la sistemul de învățământ⁷⁵.

Dacă cetățenia reprezintă unul dintre simbolurile ce marchează granița dintre înăuntru și în afară⁷⁶, atunci ce poate decizia de a extinde programul pentru cetățenii țărilor non-membre UE spune despre eforturile UE de a (re)construi relațiile cu țările/cetățenii țărilor vecine, care de fapt reprezintă grupul celor aflați formal în afară?

Decizia de a fonda programul Erasmus Mundus a fost luată în luna decembrie a anului 2003⁷⁷, în același an când a fost adoptată Strategia europeană de securitate⁷⁸, drept consecință a potențialelor riscuri și pericole survenite după evenimentele din 11 septembrie și apropierea așa-numitei extinderi “big bang” [de calibru mare]⁷⁹ a Uniunii Europene din 2004. Aproximativ o jumătate de an mai târziu, textul Strategiei despre politica europeană de vecinătate a fost publicat⁸⁰: toate acestea arată în mod clar că ideea de a face accesibil programul Erasmus Mundus pentru țări terțe trebuie văzută în contextul eforturilor UE de a

⁷³ Wiener, 1993, 213.

⁷⁴ Shaw, 2007, 19-20.

⁷⁵ Soysal, 2012, 385.

⁷⁶ vezi Shaw, 2007, 20; Wiener, 2013.

⁷⁷ Decision on Erasmus Mundus. Decision No. 2317/2003/EC of the European Parliament and the Council of 5 December 2003 establishing a programme for the enhancement of quality in higher education and the promotion of intercultural understanding through cooperation with third countries (Erasmus Mundus) (2004-2008), 2003.

⁷⁸ ESS. 2003. *A secure Europe in a better world. European security strategy*, Brussels, 12 December 2003.

⁷⁹ Frank Schimmelfennig. „Europeanization beyond Europe”. In: *Living Reviews in European Governance*, Vol. 4, No. 3, 5-28, 2009, 17.

⁸⁰ Commission, 2004.

(re)organiza relațiile cu țările ce urmează să devină „noi vecini” după extinderea spre est din 2004. Motivația principală consta în securizarea Uniunii Europene prin securizarea regiunii, astfel premisele erau diferite de cele ale programului Erasmus, care a fost conceput ca un instrument de cultivare a coeziunii interne: „Cea mai bună protecție a securității noastre este o lume a unor state democratice și bine guvernate”⁸¹. Eforturile UE de a gestiona ceea ce se află „în afară” sunt marcate de concepte diferite, precum implicare extrateritorială, guvernare externă sau europeanizare dincolo de Europa⁸². În pofida diferențelor teoretice, autorii menționați analizează felul în care Europa caută să influențeze într-un fel sau altul politicile locale ale statelor, cărora deocamdată nu li se oferă o perspectivă de aderare la UE.

Chiar dacă politica educațională nu este una dintre prioritățile PEV, observăm câteva referințe la aceasta, mai ales la ceea ce ține de contactele directe dintre persoane, prezentate nu ca un scop în sine, dar ca un factor important în realizarea obiectivelor generale ale PEV: „Un mijloc eficient de a atinge obiectivele principale ale PEV este de a conecta popoarele Uniunii cu vecinii acesteia [...] Astfel [...] PEV va promova legăturile culturale, educaționale și sociale generale între Uniune și vecinii săi”⁸³. Până în prezent programul Erasmus Mundus nu este menționat explicit, însă în alte documente vedem totuși cum capitolul referitor la „contactele dintre oameni” este transpus în programul Erasmus Mundus în mod prioritar⁸⁴. Astfel, semnificația programului devine evidentă prin faptul că bugetul alocat acestuia se dublează în 2012⁸⁵.

În opinia mea, suprapunerea în ceea ce se încearcă a face cu programul Erasmus este la nivelul obiectivului de a-i face pe oameni să se identifice cu o anumită idee. UE a trebuit să reflecte încă o dată la ceea ce reprezintă Europa „ca regiune în contextul politic global”, în mod analog cu situația de pînă la 1989, cînd european însemna „european de vest”⁸⁶. Transpus la altă scară, obiectivul

⁸¹ ESS, 10.

⁸² Vezi Frank Schimmelfennig, Ulrich Sedelmeier. „Governance by conditionality: EU rule transfer to the candidate countries of central and Eastern Europe”. In: *Journal of European Public Policy*, Vol. 11, No. 4, 2004; Sandra Lavenex. „A governance perspective on the European neighbourhood policy: integration beyond conditionality?” In: *Journal of European Public Policy*, Vol. 15, No. 6, 2008; Saskia Sasse. 2008. „The European neighbourhood policy: conditionality revisited for the Eastern partners”. In: *Europe-Asia Studies*, Vol. 60, No. 2, 2008; Elena Korosteleva. *The European Union and its Eastern neighbours. Towards a more ambitious partnership?* New York: Routledge, 2012.

⁸³ Commission, 2004, 19.

⁸⁴ Commission, 2012.

⁸⁵ Commission, 2012, 4.

⁸⁶ Ambele citate din Wiener, 1993, 210.



programului Erasmus Mundus este de a contribui la reducerea distanței dintre state în sensul stabilirii de relații între ele:

Dimensiunea externă [a educației și formării, H.Z.], rezumată în renumitul program Tempus și recent extinsă prin intermediul programului Erasmus Mundus, se referă la un set de necesități pe cât de importante, pe atât de distincte. Cooperarea în domeniul educației și formării reprezintă un instrument extrem de puternic în serviciul consolidării relațiilor cu țările terțe și al *promovării înțelegerii reciproce între țările Uniunii Europene și cele din afara frontierelor noastre* (subl. n.)⁸⁷.

Avînd în vedere faptul că în practică acest gen de schimb și apropiere pot fi organizate doar la nivel de indivizi, observăm din nou ideea conform căreia persoanele (participanții) devin ambasadori ai UE: „Scopul acestui program este [...] de a avea un impact asupra vizibilității și felului în care este percepută Uniunea Europeană în întreaga lume, precum și constituirea unui *capital de bunăvoință în rîndurile celor care au participat la program* (subl. n.)”⁸⁸. Această idee obține o formă mai concretă atunci cînd observăm mai atent obligațiile descrise pentru participanți individuali sau cercetători: „Să contribuie [...] la promovarea programului Erasmus Mundus și diseminarea informației despre acesta în instituțiile de învățămînt superior pe care le reprezintă și în țara lor de origine”⁸⁹. La nivel de instituții, obiectivul constă în dezvoltarea unei strategii durabile de diseminare a valorilor europene și sociale⁹⁰.

Să rezumăm: pe de o parte, există o diferență între intențiile celor două programe, în timp ce emblematicii Eurostars menționați mai sus, care provin în mod ideal din rîndurile foștilor studenți Erasmus, promovează integrarea în interiorul Europei, purtătorii bunei voințe care apare printre cei care sunt parte a programului Erasmus Mundus promovează condițiile bune din cadrul instituțiilor de învățămînt superior din UE și confirmă atractivitatea acestora. Pe de altă parte, există cel puțin două lucruri în comun, unul fiind faptul că atingerea unor obiective diferite se bazează pe o precondiție unică, și anume că grupul-țintă acceptă și adoptă ceea ce se consideră a fi valori europene, identificîndu-se cu aceste idealuri. O a doua asemănare între programe este că ambele se referă la optimizarea forței de muncă disponibilă în UE, deoarece Erasmus are scopul de a forma profesional persoanele ce cunosc „felul european de a fi al lucrurilor [„the European

⁸⁷ Commission, 2004a, 8-9.

⁸⁸ Decision on Erasmus Mundus, 2003, 2.

⁸⁹ Commission, 2012a, 29.

⁹⁰ Commission, 2012a, 55.

way of things”], în timp ce Erasmus Mundus încearcă să atragă cei mai buni studenți din țările terțe⁹¹.

Astfel, întrebarea la care urmează să găsim răspuns în compartimentul următor se referă la tipul de apartenență pe care programul Erasmus Mundus îl oferă participanților din țările non-membre UE. Chiar dacă aceștia beneficiază pentru o anumită perioadă de timp de incluziune în sistemul european de educație superioară, ne întrebăm împreună cu Shaw dacă acest lucru „îi transformă [...] pe acești oameni în «cetățeni» într-o formă cel puțin practică, dacă nu formală”⁹².

Având în vedere faptul că participanții nu au statut juridic și se află pe teritoriul UE o perioadă relativ scurtă (spre deosebire de o parte din populația imigrantă originară din țări non-membre ale UE la care s-a făcut referință mai sus) și că beneficiază doar de serviciile oferite în cadrul sistemului de educație, nu pare potrivit să-i considerăm un alt tip de „cetățeni parțiali”⁹³.

Cu toate acestea, găsim o referire la idealul de egalitate între cetățenii UE și „naționali ai altor țări” în următorul citat: „Comisia se va asigura că niciun grup de cetățeni UE sau naționali ai țărilor terțe nu este exclus sau dezavantajat”⁹⁴. Însă acest aspect trebuie interpretat ca parte componentă a strategiei UE de a combate „provocările globale” (de toate tipurile), asigurând securitatea în regiune.

În ansamblu, programul Erasmus Mundus trebuie să fie considerat parte a dimensiunii externe a politicii educaționale a UE în care este utilizată „puterea moale” [„soft power”]⁹⁵ cu scopul de a iniția o reformă la nivel local⁹⁶. Programele ce facilitează contactul direct între oameni reprezintă un instrument de „diplomație culturală” ce sporește atractivitatea în rîndul țărilor partenere, făcînd parte din această abordare *soft power*. Participanții sunt expuși mediului dintr-o țară membră a UE, fapt care în condiții ideale ar rezulta în procesul pe care Schimmelfennig îl numește „socializare transnațională”⁹⁷, atunci cînd actorii individuali promovează valori „europene” după ce acumulează o anumită experiență personală: „în modul de guvernare de tip «socializare transnațională» UE încearcă să convingă acești actori sociali de atractivitatea normelor, valorilor, ideilor, precum și a politicilor sale”. În continuare, Schimmelfennig explică faptul că transferul de idei nu se termină cînd cineva revine plin de inspirație, dar cînd trebuie să aducă aceste idei acasă: „Actorii sociali vor depune efort pentru a disemina aceste idei

⁹¹ Decision on Erasmus Mundus, 2008, (3).

⁹² Shaw, 2007, 19-20.

⁹³ Derek Heater. *What is citizenship?* Cambridge: Polity Press, 1999, 131.

⁹⁴ Commission, 2012a, 5.

⁹⁵ Joseph S. Nye, Jr. *Soft power. The means to success in world politics*. New York: Public Affairs, 2004.

⁹⁶ Sasse, 2008, 295.

⁹⁷ Schimmelfennig, 2009, 8.



la nivel local”. Într-adevăr, deciziile ce țin de programul Erasmus Mundus (2003 și 2008) se referă la „dimensiunea socială a învățământului superior”⁹⁸, mobilitatea care permite explorarea, experiența și înțelegerea „unor noi medii culturale și sociale”⁹⁹. Dacă interpretăm programul Erasmus Mundus ca un mijloc de a contribui la procesul de socializare transnațională și dacă acceptăm în continuare afilierea la o anumită identitate culturală sau angajamentul față de un set de valori (definite ca parte a identității spre care este direcționată apartenența) drept o dimensiune a apartenenței ce poate fi considerată parte componentă a cetățeniei, atunci intenția din spatele extinderii politicii educaționale a UE față de „țările terțe” poate fi reformulată în felul următor: o încercare de a încuraja cetățenii țărilor non-membre UE să urmeze idealurile de cetățenie ale acesteia cu toate valorile asociate (democrație, drepturile omului etc.). Participanții, în calitate de potențiali agenți purtători ai unui „capital de bunăvoință”, sunt invitați să învețe unele dintre semnificațiile cetățeniei europene sau, mai bine zis, li se oferă posibilitatea de a se afilia cu dimensiunea emoțională a unui fragment din cetățenia europeană: sentimentul de apartenență¹⁰⁰ în sens cultural, cu oportunități limitate de a participa în sistemul educațional al UE. Acestora li se „oferă” posibilitatea stabilirii legăturilor culturale dincolo de legăturile juridice¹⁰¹, dar semnificative din perspectiva UE a ambițiilor referitoare la „soft power”.

Conform schemei programului, participanții trebuie să revină acasă, astfel ajungem la un ultim aspect din cadrul acestui compartiment: momentul revenirii acasă presupune părăsirea mediului nou și întoarcerea la contextul societal și instituțional de origine.

Prin urmare, în ceea ce privește cetățenia, concept ce definește relația dintre indivizi și societate sau stat¹⁰² și care este strâns legată de noțiunea de apartenență¹⁰³, situația foștilor participanți din cadrul programului Erasmus Mundus se poate dovedi a fi un pic mai complicată din motivul că aceștia au devenit, în cele din urmă, parte a două contexte societale diferite. Eu susțin că întrebarea referitoare la ce pot face cu adevărat cu noile perspective adoptate dintr-o cultură diferită etc. odată reveniți acasă depinde nu doar de ei, ci și de contextul social și politic din țările de origine ai căror cetățeni cu drepturi depline sunt. Percepțiile referitoare la modul în care cetățenii precum studenții și profesorii trebuie să se

⁹⁸ Erasmus Mundus, 2003, Art 1 [14], 2008, Art. 1 [11].

⁹⁹ Erasmus Mundus, 2008, Art. 1 [11].

¹⁰⁰ Wiener, 1993, 211.

¹⁰¹ Wiener, 1993, 211.

¹⁰² Wiener, 1993, 199.

¹⁰³ Richard Bellamy, Dario Castiglione, Jo Shaw. „Introduction: from national to transnational citizenship”. In: Bellamy / Castiglione / Shaw (Eds.), 2006, 2-3.

comporte și să se implice în societățile de origine și viața politică pot fi diferite, astfel „scenariile”¹⁰⁴ aflate la dispoziția cetățenilor în legătură cu conceptul de „cetățean exemplar” depind de context.

În ultimul compartiment al articolului vom vedea dacă putem descrie situația foștilor participanți la program ca pe cea a unor „exilați” sau, mai bine zis, „divizați”: pe de o parte, ea sau el acceptă un set specific de valori în urma expunerii la un alt mediu, pe o direcție de sus în jos. Pe de altă parte, el sau ea depun un efort de jos în sus pentru a aduce aceste valori acasă și a le promova la nivel de instituții din țara de origine. După cum demonstrează dovezile empirice, există diferențe în funcție de care parte a interacțiunii ne aflăm, fiind potrivit să diferențiem în continuare și conceptul de cetățean.

Studiile peste hotare și revenirea acasă – asemănările și deosebirile între conceptele de cetățenie și contextele sociale

„Fiind acolo, noi ne-am lărgit orizontul și, revenind aici, parcă dorim să schimbăm ceva, să facem ceva mai bun pentru Moldova.”¹⁰⁵

În timpul discuțiilor cu foști participanți din cadrul programului Erasmus Mundus, care provin din toate universitățile partenere, practic nu au fost făcute comentarii critice la adresa programului. Toți cei cu care am vorbit apreciază foarte mult șederile lor în străinătate. Unicul aspect care a fost remarcat drept neplăcut și anevoios a fost traversarea frontierelor, intrările și ieșirile din țară. După discuția anterioară cu privire la aspectul emoțional al apartenenței, astfel de dificultăți ca punctualitatea emiterii vizelor, încetineala și accesibilitatea ambasadelor în general sau verificările eronate de la aeroport în timpul plecărilor în străinătate sau la revenirea în țară se referă anume la lipsa liantului juridic, a statutului legal al apartenenței ca mecanism de acces sau refuz de acces la o comunitate și la teritoriul ocupat de aceasta.

Pentru a explora experiența participanților după ce au scăpat de verificările de la frontieră, voi reveni la distincția dintre cetățenii activi și cei activiști la care am făcut referință la începutul lucrării. Această distincție ne va fi utilă pentru a analiza experiența unor participanți din cadrul programului Erasmus Mundus ce rezultă din confruntarea cu o interfață dublă sau bifurcată.

Dacă ne reamintim intențiile ce stau la baza stabilirii programului (atragera celor mai buni studenți din afara Uniunii Europene și transformarea acestora în agenți purtători ai unui „capital de bunăvoință”), putem numi aceste sarcini un „scenariu” rudimentar pentru „participanții buni” în schema de schimb a progra-

¹⁰⁴ Isin, 2008, 38.

¹⁰⁵ Ana, studentă din Moldova, 955-957.



mului Erasmus Mundus. Cei care demonstrează un comportament corespunzător pot fi calificați drept cetățeni activi¹⁰⁶ sau poate „membri competenți”¹⁰⁷ în cadrul definiții limitate pe care am elaborat-o mai sus. În acest context, „activ” înseamnă a se comporta în modul în care este intenționat de alții, presupunând îmbrățișarea activă a modelelor de comportament propuse, aflându-se astfel în contrast cu pasivitatea. Dovezile empirice sugerează că în anumite privințe „planul” de a implica participanți în rolul de ambascadori funcționează destul de bine, iar în altele nu prea. Mulți profesori și coordonatori ai programului Erasmus Mundus din Moldova au menționat că interesul studenților față de program este redus. Aceștia i-au descris pe studenți drept amorfi, imobili, apatici sau ca persoane ce nu sunt obișnuite cu anumite condiții de competiție. Din punctul lor de vedere, studenții nu erau suficient de „activi” din moment ce ezitau atât de mult să aplice. Acest lucru însă nu înseamnă că rămâneau locuri vacante, dar că ar fi binevenit dacă mai mulți studenți ar fi aplica, astfel ca într-adevăr „cei mai buni” să poată beneficia de program. Discuțiile cu studenții și cu membrii personalului au dezvăluit o perspectivă diferită: analizând accesul inițial la program sau la condițiile de aplicare în țara de origine, observăm că, deși personalul descrie procesul de aplicare drept unul bine pus la punct, studenții se confruntă cu obstacole la nivel de administrație a programului în cadrul universităților unde studiază. Dacă ești student, foarte multe aspecte depind de politica informațională a universității, precum și de competența personalului responsabil de gestionarea aplicațiilor depuse:

La aplicare unica problemă care a apărut în 2008 a fost aceea că nimeni nu era să-mi explice cum să completez fiecare document, unde să merg să semnez toate chestiile astea. Coordonatorul de la universitate pe mine nu m-a ajutat deloc (Vlad, student din Moldova, 194-197);

Soția mea a aplicat anul acesta (...), și la domnul Sandu [directorul programului, H.Z.] în birou a petrecut undeva o oră ascultând o lecție de genul cât de tare el s-a săturat de Erasmus, [de aplicații] care îl bat pe dînsul la cap, care nu îi dau pace lui să lucreze, și tot așa mai departe, că el nu vrea să semneze nimic, și duceți-vă de aici – chestii de genul în decurs de o oră (...) Așa că scrieți prima recomandare: să scoată Erasmus-ul ăsta din universitate, să-l facă pe lângă oficiul UE sau delegația UE, să-l facă un birou aparte, dar să-l scoată din universitate. Dăunează tare mult. (Nicu, student din Moldova, 634-43)

Trebuie să înțelegem faptul că studenții care aplică pentru programul Erasmus Mundus sunt gata să ia parte la o activitate necunoscută. Spre deosebire de alte forme de migrație (în special migrația în scopuri economice), cea educațională

¹⁰⁶ Isin & Nielsen.

¹⁰⁷ Turner, 1994; Isin & Wood, 1999.

onală nu este larg răspândită, totodată se observă lipsa de încredere a părinților față de valoarea monetară a bursei. Am discutat cu unii dintre primii participanți la program din Moldova, ei pot fi considerați pionieri. Acest fapt presupune un anumit nivel de curaj, ignorând scepticismul propriei familii, aceștia au deviat de la căile lor convenționale.

Avînd în vedere că Belarus, Moldova și Ucraina au început să participe la programul de schimb abia în 2007, dificultățile întâmpinate de Vlad pot fi explicate printr-o lipsă de experiență de ambele părți. În acea perioadă studenții, ca și administrația, nu aveau experiența necesară (numărul total al bursei pentru toate trei țări era de 232 în promoția din 2008). Mai mulți membri ai personalului au menționat că înainte de stabilirea programului Erasmus Mundus oportunitățile de vizitare a țărilor din Europa de Vest erau extrem de limitate.

În contrast cu aceasta, experiența lui Nicu patru ani mai tîrziu (adică în 2012) indică un complex de probleme care depășește nivelul experienței personale sau al motivației, așa cum poate părea la prima vedere. Deoarece și alți studenți au confirmat experiența lui în ceea ce privește personalul din administrație, consider că aceștia atrag atenția asupra problemelor ce țin, pe de o parte, de relația extrem de ierarhică dintre studenți și personalul administrativ și profesorii și, pe de altă parte, se referă la faptul că personalul universitar din Moldova în general este suprasolicitat și prost remunerat. Interpretînd experiențele în acest context cu ajutorul distincției dintre cetățenii activi și cei activiști elaborate de Isin, aș dori să subliniez următoarele: voința de a depăși obstacolele administrative sau rezistența individuală și atitudinile tradiționale în încercarea de a obține acces la ceva încă neobișnuit poate fi comparată cu înaintarea unei cereri (de exemplu o cerere de ajutor la realizarea procedurii). Acest lucru îi face pe alții să se obișnuiască cu astfel de cereri noi (care rezultă din obligațiile pe care și le-a asumat instituția după încheierea contractului cu alte universități din UE), în condițiile în care accesul la aceste oportunități încă nu poate fi considerat sigur, procedurile anexate nefiind bine definite de la început. Un student care încearcă obținerea unui tip nou de bursă și necesită un anumit grad de cooperare din partea universității gazdă, se află în contrast cu portretul general al studentului schițat de către profesori. Desigur, cei care sunt activi sfidează tiparele de comportament obișnuite ale studenților în acest context specific, aspirînd la ceva nou și, drept urmare, sunt considerați cetățeni activiști.

După obținerea bursei și după plecarea din țară, totul pare să evolueze conform unui „scenariu” imaginar. Unele citate din discuțiile în grup par a fi niște reclame pentru program. Un exemplu extrem, dar nu și unic este Bogdan, care descrie modul în care sistemul său valoric s-a schimbat în perioada studiilor (di-



seminarea valorilor „europene” reprezintă unul dintre obiectivele menționate mai devreme):

Pe mine m-a influențat pozitiv în sensul că, revenind de acolo, am început să învăț mult mai bine decât învățam pînă am plecat acolo (...), venind de acolo, am devenit mult mai nediscriminatoriu. (...) Față de toți, eu nu iubeam evreii, țigani, un fel de naționalism era cu mine, acolo trăiam printre străini și am văzut că toți sunt oameni, și în plus mi-am făcut prieteni care sunt juriști la Moscova, nu știu, profesori în Minsk, opoziționeri în Varșovia, și așa mai departe. Acuma plecînd într-o țară, eu știu pe cine să contactez, cine mă poate ajuta de exemplu, în aceeași Ucraină sau în Spania am prieteni, și tot așa. Acuma am prieteni aproape în toată Europa. Astea sunt principalele idei pentru mine. (Bogdan, student din Moldova, 924-930)

Mulți dintre participanții la discuții, atît studenți cît și membrii personalului din program, au menționat că experiențele din afara țării le-au modificat percepțiile despre sine, țara de origine și despre „viața lor universitară”. Aproape toți consideră participarea lor la program o modalitate bună de a compensa anumite deficiențe din sistemul de învățămînt superior din Moldova, ca în aspecte practice: accesul la literatura de specialitate, posibilitatea de a învăța o limbă străină, oportunitatea de a vedea țara despre care învață și stabilirea relațiilor pentru o colaborare ulterioară, schimbul de cărți, familiarizarea cu alte metode de predare etc. Toate aceste aspecte se subînțeleg în metafora de extindere a orizontului. Pe lîngă toate acestea, în special membrii personalului au menționat că uneori simțeau că pot contribui și la extinderea orizontului altor persoane:

Tema mea de doctorat ține de sectorul bancar din Republica Moldova, deci e ceva din interior, un mecanism din interiorul băncii. Însă mie îmi era interesant ce se întîmplă la ei, în interiorul băncii, acel mecanism cum funcționează (...). Și asta am vrut să văd, tangențele. (...). La sfîrșit am făcut eu o prezentare despre cum au loc lucrurile la noi, (...) ce se întîmplă, care este situația la zi. Cum spuneau și colegii, noi poate nu cunoaștem multe lucruri despre ei, dar ei cunosc și mai puține despre noi. Deci, noi suntem așa, ca într-o „gaură neagră” (rîsete). (Membru al personalului, 120-127)

Dacă e să ținem cont de faptul că în timpul concursului din anul 2008 doar 52 de burse au fost rezervate pentru aplicanții din țările UE, față de 232 de burse pentru aplicanții din Belarus, Ucraina și Moldova, se observă un dezechilibru clar. Ideea de a promova cunoașterea reciprocă, sugerînd un interes mutual, este dificil de realizat și valoarea numerică a „ratelor” de schimb sugerează că accentul este pus mai degrabă pe publicitatea instituțiilor de învățămînt superior din UE decît pe cunoașterea „noilor vecini”. Astfel, familiarizarea cetățenilor din țările non-membre UE cu o parte din scenariile prevăzute pentru cei din statele

membre UE este prioritară în contrast cu asigurarea unei „înțelegeri reciproce”, precum este sugerat la nivel retoric.

În cele din urmă, multe dintre persoanele intervievate au declarat că după stagiul peste hotare doresc să schimbe ceva în Moldova, uneori chiar copiind bunele practici observate în timpul studiilor:

Vreau să spun că la universitatea noastră, recent, în luna octombrie, a fost o profesoară din Franța. Deci, profesoara a îndrăznit să ne dea în programul Erasmus pe o lună (rîsete), totul este la nivel foarte înalt, deci am coordonat, și ea m-a întrebat: cum să ajung la voi de la aeroport? Și am spus: domnule decan, eu știu cum trebuie să fie întîlnite persoanele. Noi trebuie să mergem la aeroport, să o întîlnim pe doamnă și să o însoțim, ca ea să nu se piardă pe undeva, că asta-i Moldova, asta nu-i Franța, nu-i Germania. Și deci am întîlnit-o pe doamnă. (Discuții, rîsete.) Închipuiți-vă o persoană vine prima dată la Chișinău (rîsete). (...) mie mi-a plăcut cum era coordonat sistemul de venire în Lituania. De aceea, eu știam că trebuie așa și am insistat să fie frumos, ca doamna să aibă impresii pozitive. (Doctorand din Moldova, 778-791)

Toate acestea sunt niște exemple (mărunte), la nivel de indivizi, în care efectele preconizate de programul Erasmus Mundus au devenit realitate. Participanții folosesc ocazia de a merge peste hotare și oportunitățile oferite ca într-un ghid, adoptînd sau adaptînd unele părți ale sistemului lor valoric de la modelele UE și reconsiderînd relațiile lor cu alte persoane din țara de origine. În mod evident, majoritatea preferă modul de funcționare al instituțiilor de învățămînt superior vizitate, numindu-le normativ „realitatea” sau după cum unul dintre membrii personalului a menționat: „Slavă Domnului că sunt o parte din oameni care văd cum este *normal* (subl. n.)” (membru de personal didactic, 1112-13). Dar, după cum vom vedea în compartimentul ce urmează, anumite limitări pot apărea atunci cînd încerci să aplici anumite forme de cunoaștere deprinse în timpul programului Erasmus Mundus. La nivel de indivizi, toți participanții și-au extins orizontul personal, dar cum rămîne cu împărtășirea acestor experiențe cu alții, și anume diseminarea celor învățate într-un alt context la tine acasă, unde ești cetățean cu drepturi depline? Introducerea ideilor noi în contextul de acasă nu este ușor de realizat, deoarece implică un alt concept de cetățean, care s-ar putea să contravină modelului prestabilit de cetățenie în țara de origine. Revenind la distincția dintre „cetățeni activi”, care „participă în scenarii deja create”¹⁰⁸, și „cetățenii activiști”, implicați în crearea acestor scenarii, voi face referință la trei exemple care demonstrează cît de dificil este să fii creativ în așa fel, încît să produci un „efect” și care ne arată că tiparele de comportament sau alte ideale accep-

¹⁰⁸ Isin, 2008, 38.



tate drept modele pozitive de cetățenie nu sunt neapărat considerate astfel în alte contexte naționale.

Potrivit lui Isin, creativitatea prezentă în acțiunile cetățenilor activiști merge mână în mână cu punerea în îndoială, modificarea sau spargerea modelelor de comportament obișnuite (*habitus*), fapt care nu este întotdeauna salutat de alții. Următoarele exemple ne vor demonstra că un anumit model de comportament poate fi catalogat drept participare într-un anumit scenariu, crearea unui scenariu nou sau ceva între aceste două opțiuni, în funcție de context (național).

În discuțiile noastre, una dintre întrebări se referea la șansele pe care le văd sau le au participanții în cadrul programului Erasmus Mundus de a aplica experiențele, cunoștințele și practicile acumulate la revenirea în țara de origine. Din păcate, în timpul discuțiilor cu studenții nu am abordat acest subiect, astfel tot materialul este extras din conversațiile cu membrii personalului didactic. În cazul acestora, am observat că erau de acord cu mai multe aspecte pe care doresc să le prezint mai jos, unele dintre care ne reamintesc despre dificultățile întâmpinate de studenți în procesul de aplicare.

Inițial toți participanții, cadre didactice, au fost de acord că nu există practic probleme în utilizarea cunoștințelor științifice dobândite în străinătate în timpul orelor după revenire, deci transferul de cunoștințe decurge fără probleme în acest sens. Totuși, atunci când se încearcă schimbarea metodelor de predare, situația se schimbă. O profesoară a schimbat metoda de testare a studenților. În cadrul examenelor, ea a acceptat prezentări individuale în locul lucrărilor tradiționale scrise deoarece considera esențial ca studenții, în calitatea lor de viitori profesioniști, să poată face prezentări. De fapt, examenele scrise sunt în continuare singurul mod de testare a studenților acceptat oficial, astfel încât ea într-adevăr sparge convențiile:

Vreau să vă spun că, bine, eu am mai fost în mai multe universități, și în Europa, și în Statele Unite. De fapt, niște metode și tehnici de predare și de evaluare le-am implementat mai de mult, dar unele din ele, să spunem, eu le aplic... așa... și mă gândesc când o să vină cineva să mă penalizeze, pentru că eu... primesc examenul nu în forma în care se cere la noi, dar în formă de conferință (...) Pe când la noi se impune [ca] toți să primească examenul [în mod] identic. (...) Fără să se țină cont care este specificul cursului, care este finalitatea cursului, cu toate că toți vorbesc de finalitate. Dar nu poți să-i evaluezi pe toți [în mod] absolut identic. (Cadru didactic din Moldova, 905-923)

Inspirată de mai multe stagii în străinătate, ea a modificat metoda de testare a studenților, astfel încât practica ei să corespundă cu practica din alte contexte în care s-a aflat. Totuși, este interesant faptul că schimbarea practicii de acasă este eficientă doar la nivel individual: ea nu încearcă să o promoveze pe o scară mai

largă și nu inițiază o discuție asupra metodei adecvate de testare în cadrul disciplinei predate la universitate. În acest sens, ea nu încearcă să înainteze o cerere, ci pur și simplu modifică tacit propria practică, aparent fără a suferi vreo consecință pînă în prezent, însă anticipînd-o în cazul în care îndrăzneala îi va fi descoperită. Este dificil să-i apreciem comportamentul și dacă acesta corespunde cu cel al cetățenilor activiști, potrivit lui Isin și Nielsen, deoarece efectul acestei divergențe sau schimbări de practică asupra relației dintre indivizi și societate rămîne mai mult sau mai puțin latent, pînă cînd într-o zi va fi descoperită.

Întrucît acest cadru didactic a atras atenția asupra subiectului „finalităților”, discuția ia o întorsătură interesantă. Finalitatea este un termen important în cadrul Procesului de la Bologna și un întreg pasaj din convenție evoluează în jurul întrebării referitoare la felul în care este folosit Procesul de la Bologna (la care Moldova a aderat în 2005) ca un mijloc legitim de birocratizare continuă a sectorului de învățămînt superior în Moldova, fără a pune ceva în aplicare „cu adevărat”. Faptul că unele cadre didactice au vizitat instituții de învățămînt superior din UE are mai multe implicații: aceștia văd diferențele între aici și acolo, unii vorbesc despre „Bologna noastră” și „Bologna lor”, făcînd aluzie la ceea ce, din punctul lor de vedere, reprezintă implementarea pur formală a reformelor necesare:

Ca în bancul acela celebru cînd i-a întreat cineva pe englezi: cum de aveți gazoanele așa de frumoase și verzi? Cică: foarte simplu: trebuie în fiecare dimineață să le tunzi, și așa 400 de ani la rînd. (Rîsete.) Așa deci... dacă nu ai tradițiile astea, hai să spunem, care se trec dintr-o generație în altă generație, să aplici mecanic anumite chestii, [pentru] că le-am văzut acolo, acolo, acolo, este foarte dificil. (Cadru didactic din Moldova, 776-779);

– Da, deci, există tendința asta: să încercăm să formalizăm cît mai mult tot, tot ce avem...

– Și să bifăm că...

– Și să bifăm că am făcut

– Conform Procesului de la Bologna.

– Conform, exact.

– Voi nu uitați că asta se înregistrează. (Rîsete.)

– Anonim. (Trei membri ai personalului didactic din Moldova, 963-976)

În afara acestor observații critice, mai mulți participanți descriu felul în care nu doar procesul de la Bologna, dar și ei înșiși, în calitate de cadre didactice, sunt percepuți într-un mod destul de ostil:

– Programul de la Bologna în Republica Moldova este, cum le pare, nu-i normal, că lumea se supără. Noi credem că, dacă sincer, într-adevăr, ceea ce ie de-acolo... pentru mine de exemplu, a fost foarte interesant ca birocrat, să zicem așa, da, ceea ce au spus pe undeva și colegii, modalitatea de înscriere la facul-



tate, repartizarea resurselor financiare, statutul universității... Da, da și atunci când vine cu: păi uitați-vă cum se face în alte părți, îți creezi o serie de dușmani (rîsete) mai sus.

– Care spun că: bine, ai văzut - șezi și taci! (Rîsete.)

– Ai văzut, te-ai plimbat – te odihnești... (Patru cadre didactice din Moldova, 709-723)

Ultimul vorbitor face referință la două apartenențe de grup: „noi” și „ei”. Studiile peste hotare în țările UE (sau în SUA, vezi mai sus) reprezintă un numitor comun ce creează viziuni similare despre ceea ce este bine precum și critici comune față de sistemul dominant în țara de origine. Astfel, la nivel personal, aceștia au fost convinși și chiar sunt gata să-și asume rolul de ambasadori pentru a promova unele aspecte care merită aplicate în context local. Pînă acum, scopul de a trezi un fel de „angajament emoțional”¹⁰⁹ în rîndul participanților a fost atins. Acest angajament însă nu este binevenit și uneori provoacă animozități între colegii care au fost peste hotare și cei care nu au călătorit în UE. Nu este ușor să aplici experiențele pozitive acasă, reacția critică a colegilor pare să fortifice o diviziune de percepții dintre felul în care se petrec lucrurile acasă și peste hotare: „...ei au văzut doar Moscova, același sistem, poate au mai ieșit pe la Iași și așa mai departe, dar necunoscînd de fapt sistemul, ei desigur consideră că ceea ce se face aici este buricul pămîntului, dar... nu este așa”¹¹⁰.

Pentru a rezuma, stagiile peste hotare pot cauza potențiale tensiuni între colegii din administrația universității, precum cu alte cadre didactice. În timp ce, la scară largă, UE încearcă să evite apariția unor noi diviziuni între țările membre și cele non-membre UE, la nivelul universităților din Moldova faptul că o parte din personal se identifică cu anumite aspecte ale modului în care se organizează învățămîntul superior creează o separare între cadrele didactice. Comentînd asupra posibilităților de schimbare în situația curentă din sistemul educației din Moldova, afirmațiile acestora sunt destul de pesimiste. Ei văd necesitatea unor schimbări sistematice și profunde, care însă le depășesc atribuțiile și posibilitățile, chiar dacă, în același timp, unii dintre ei susțin că altcineva decît ei nu va iniția asemenea schimbări.

În concluzie, se poate spune că, în pofida perspectivelor oferite de alte contexte, a identificării cu alte metode de organizare a învățămîntului superior, a acceptării criticilor comune și a unui sistem de educație superioară care, cel puțin oficial, este în proces de reformă conform standardelor UE, este dificil de a înainta cereri noi de modificare a modelelor stabilite de desfășurare a proceselor în învățămîntul superior în Moldova și de a deveni un cetățean activist în acest sens.

¹⁰⁹ Turner, 1994, vezi mai sus.

¹¹⁰ Cadru didactic din Moldova, 824-827.

Crearea condițiilor pentru ca membrii individuali ai personalului didactic și universitatea să lucreze în conformitate cu modelul cetățeniei activiste presupune existența unui context social general pregătit și deschis pentru astfel de intervenții și existența percepției cetățenilor ca subiecți capabili să inițieze schimbarea. Indivizii care vin cu idei și sugestii noi sunt percepuți ca dușmani sau poate chiar ca niște înstrăinați. Din punctul de vedere al politicii educaționale externe a UE ca mijloc de creare a unei identificări pozitive cu valorile și modelele sale, acest fapt reprezintă totuși un succes: obiectivele intenționate de creștere a gradului de conștientizare și stabilirea unui capital de bunăvoință au fost realizate. Pentru participanții vizați acest lucru este combinat însă cu un sentiment de alienare și neputință odată reveniți în țara de origine. Mulți dintre ei au sentimentul că pot schimba ceva, dar se simt blocați, astfel încât ar putea fi numiți cetățeni activiști blocați sau potențiali.

Dar cum rămîne cu posibilitățile de menținere și dezvoltare a contactelor stabilite în timpul stagiului peste hotare pentru a evita pierderea legăturilor în totalitate? Se simt oare aceștia membri emancipați în spațiul european al învățămîntului superior după studiile făcute peste hotare, capabili să continue a-și consolida rețeaua de relații, legăturile incipiente între UE și noii săi vecini? Răspunsul este unul negativ. Aceștia nu pot accepta invitațiile parvenite de la contactele stabilite în timpul studiilor peste hotare și, de asemenea, nu se simt capabili să invite colegi din UE în Moldova, deoarece nu există resurse pentru a finanța lucruri de bază legate de invitația unor oaspeți internaționali, precum cheltuieli de transport, cazare și alimentare. În lipsa oricărui stimulent, aceștia sunt convingși că nimeni nu va veni:

Colaborarea există, dar problema majoră constă în finanțe, fiindcă, am primit deja 6 sau 7 invitații la conferințe. Dar financiar... Nu le poți onora. Iar invitația colegilor încoace, iarăși: din punct de vedere financiar... universitatea nu dispune nici de local pentru cazare, nici de nimic, iar de ochi frumoși nu, nu ai vrea să vii. Nu vine nimeni. Din contul lor. (Doi membri ai personalului didactic din Moldova, 1469-1474)

Este destul de dificil să te manifesti ca un „cetățean activist”, în conformitate cu idealurile formulate de politicile educaționale europene pentru promovarea relațiilor reciproce dorite, într-un mediu academic descris de participanți ca unul neschimbat din perioada sovietică. În afară de aceasta, și oricît de banal ar putea părea, modificarea metodelor tradiționale în cadrul practicilor educaționale și academice din Moldova și aderarea la acele direcții de evoluție pe care le-au cunoscut în timpul studiilor peste hotare depinde în cea mai mare parte, ca de altfel toate mobilitățile academice de succes, de un suport financiar care nu este asigurat de niciuna din părțile implicate.



Concluzii

Ideea de cetățenie europeană a căpătat formă la început prin dezbaterile necesității stabilirii unei identități europene, fiind vorba despre crearea unui sentiment de apartenență culturală între cetățenii țărilor membre UE în speranța că, în consecință, aceștia vor deveni mai interesați de viața politică a Comunității și vor contribui la bunăstarea economică a acesteia. Cu toate că cetățenia UE a fost stabilită mai târziu ca statut legal, observăm că în politicile UE referitoare la cei „din afară”, adică țările vecine, apar elemente ale abordării timpurii ale conceptului de cetățenie, fără să i se atașeze un statut legal. Între altele, prin intermediul programului Erasmus Mundus, UE încearcă să promoveze un sentiment de apartenență, sprijinind o „înțelegere reciprocă” între cetățenii și non-cetățenii UE, văzând în participanții programului de schimb potențiali purtători ai bunăvoinței, în numele căreia vor răspîndi „valorile europene” odată reveniți în țările lor de origine, dar și ca posibilă forță de muncă pentru UE. Această abordare fiind considerată o contribuție potențială la obiectivul de prevenire a formării noilor diviziuni între UE și vecinii acesteia și avîndu-se în vedere că sentimentul de apartenență culturală este văzut de mai mulți autori drept o dimensiune a cetățeniei, apare întrebarea cu privire la efectul integrator al acestei politici la nivel de indivizi. Dat fiind faptul că aspectul angajamentului emoțional reprezintă doar o parte a dimensiunii de apartenență (cealaltă fiind statutul legal), că șederile peste hotare sunt de scurtă durată și că la nivelul oricărui statut totul rămîne neschimbat pentru participanți, am decis să nu aplic noțiunea de cetățean. Întrebarea care rămîne este deci următoarea: ce se întîmplă atunci cînd participanții dezvoltă într-adevăr anumite legături culturale intenționate, devin adepți ai unui sistem nou, ai unor alte metode de a organiza și a desfășura lucrurile în educație, în conformitate cu modelele observate în UE? Dovezile empirice sugerează că în majoritatea cazurilor este dificil de a valorifica sau investi capitalul de experiență acumulat peste hotare dincolo de nivelul personal/individual. Sugestiile de a schimba anumite practici sunt respinse de colegi, pe cînd alții modifică metodele (de predare) în mod „clandestin” fără a le spune colegilor, fiindu-le frică de momentul în care vor fi „descoperiți” și sancționați. În plus, legăturile stabilite în timpul șederii peste hotare sunt greu de menținut și riscă să fie pierdute sau să fie izolate dacă nu există premise pentru fructificarea lor din partea UE sau a Moldovei. Revenirea acasă înseamnă în multe privințe o întoarcere la punctul de pornire. Astfel, în cazurile în care legăturile culturale de apartenență nu sunt consolidate prin contacte personale, acestea vor fi greu de menținut și dezvoltat.

Cînd apartenența (ca în cazul cetățeniei) spune ceva despre relația dintre individ și o comunitate mai mare, intenția programului Erasmus Mundus poate fi una dublă: în primul rînd, încercarea de a stabili o relație între cetățenii țărilor

non-membre ale UE și un anumit sistem de valori, identitate sau cultură existente, proprii UE. În al doilea rând, fragmentul de cetățenie al angajamentului emoțional/sentimentul de apartenență, care în cazul mai multor participanți apare sau este consolidat în timpul șederii peste hotare, va fi transferat și răspândit într-un context non-UE și va fi aplicat în acest mediu. Dacă în timpul pasului inițial nu se întâmpină dificultăți, atunci experiențele de revenire acasă reamintesc întoarcerea într-o „fundătură” sau într-un mediu descris drept neschimbat din perioada sovietică. Participanții nu văd practic nicio șansă de a contribui la schimbarea situației sau de a-și înainta cererile pentru ceea ce, în opinia lor, reprezintă schimbările dorite. Faptul că discuțiile în grup în cadrul cărora a fost generat materialul citat au reprezentat prima ocazie în care și-au împărtășit experiențele într-un cerc mai larg ne confirmă acest lucru. Capitalul de bunăvoință dobândit riscă astfel să rămână izolat, în loc să servească drept mijloc de legătură, având prin urmare un efect redus dincolo de nivelul personal foarte limitat al participanților.