

2. Από την «υπόθεση του ελλείμματος» στην «υπόθεση της διαφοράς» - Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

2.1 Η εξέλιξη του σχετικού με την πολυπολιτισμικότητα παιδαγωγικού λόγου

Οι παιδαγωγικές διαστάσεις της μετανάστευσης και της πολυπολιτισμικότητας αποτελούν, από τη δεκαετία του 1960 και μετέπειτα, αντικείμενο εκπαιδευτικών πολιτικών και παιδαγωγικών αντιπαραθέσεων οι οποίες δεν μπορούν να κωδικοποιηθούν με έναν ενιαίο όρο¹. Ο συναφής με την πολυπολιτισμικότητα παιδαγωγικός λόγος χαρακτηρίζεται από ετερογένεια καθώς στο εσωτερικό του συναντά κανείς αλληλοσυγκρουόμενες μεταξύ τους θεωρητικές προσεγγίσεις και ερμηνείες των εκπαιδευτικών προκλήσεων που χαρακτηρίζουν τα σημερινά πλουραλιστικά κοινωνικά περιβάλλοντα (Krüger-Potratz 2005, Reich 1994).

Η εξέλιξη του ιδιαίτερου παιδαγωγικού λόγου μπορεί να συστηματοποιηθεί και να αναλυθεί ως διαδικασία θεωρητικής μετατόπισης² από την «υπόθεση του ελλείμματος», θεωρητική αφετηρία των προσεγγίσεων της Αφομοίωσης και της Ένταξης, στην «υπόθεση της διαφοράς», θεωρητική αφετηρία των προσεγγίσεων της Πολυπολιτισμικής, της Αντιρατσιστικής και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Μάρκου 1997, 215). Ο Dietz (2011, 103-104), αναφέρει ότι η εξέλιξη του διαπολιτισμικού λόγου χαρακτηρίζεται από τρεις διακριτές φάσεις οι οποίες συνυπάρχουν μέχρι και σήμερα: α) «η φάση της αξιολόγησης της πολυμορφίας και της ετερογένειας» από την πλευρά των θεσμών και κυρίως του σχολείου - στο οποίο είναι κυρίαρχες οι πρακτικές ομογενοποίησης - ως πηγών προβλημάτων (οι συναφείς πρακτικές διαχείρισης της ετερογένειας αποσκοπούν στη διατήρηση της ομοιογένειας του εθνικού πολιτισμού), β) η φάση της αναγνώρισης των πολιτισμικών διαφορών (οι συναφείς εκπαιδευτικές πρακτικές αποσκοπούν στην στήριξη των διαφορών αυτών) και γ) η αξιολόγηση της ετερογένειας και των διαφορών ως μια μορφή πόρων οι οποίοι μπορούν να αξιοποιηθούν για την οικοδόμηση της διαπολιτισμικής ικανότητας σε γηγενείς και μετανάστες».

Οι προσεγγίσεις αυτές δεν αντιστοιχούν, όπως ήδη επισημάνθηκε, σε ανεξάρτητες και χρονικά κλειστές περιόδους. Από επιστημολογικής σκοπιάς μια τέτοια περιγραφή θα οδηγούσε σε λάθος συμπεράσματα. Συγκεκριμένα, στην περίπτωση της εξελικτικής αφήγησης ελλοχεύει ο κίνδυνος να παρουσιαστεί η «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική ως το ανώτερο στάδιο ενός διαρκούς εξορθολογισμού της

παιδαγωγικής θεωρίας και των πρακτικών που αφορούν σε θέματα εκπαίδευσης σε συνθήκες πολυπολιτισμικότητας» (Diehm & Radtke 1999, 126). Θα συσκοτίζονταν, επίσης, η πραγματικότητα ότι συγκεκριμένες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις εξακολουθούν να ασκούν επιρροή στη σχολική πραγματικότητα, ακόμα κι αν έχουν έντονα επικριθεί. Ως παράδειγμα μπορούμε να αναφέρουμε εδώ την *αφομοιωτική προσέγγιση* που κυριάρχησε τη δεκαετία του 1960 και που συνεχίζει να συνιστά και σήμερα – εμφανιζόμενη σε διαφορετικές εκδοχές και διαμεσολαβημένη μέσα από τις ιδιαιτερότητες της παιδαγωγικής παράδοσης, των πολιτικών μετανάστευσης και της πολιτικής κουλτούρας των κοινωνιών υποδοχής μεταναστών – στοιχείο της εκπαιδευτικής πολιτικής πολλών χωρών.

Το ακριβές χρονικό σημείο εμφάνισης της διαπολιτισμικής προσέγγισης, ως παιδαγωγική προσέγγιση που αποσκοπεί στη διαμόρφωση συμμετρικών σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ "γηγενών" και "ξένων", δεν μπορεί να καθοριστεί με απόλυτη ακρίβεια.³ Ως βέβαιο ισχύει ότι μια σειρά γεγονότων και εξελίξεων στις κλασικές χώρες μετανάστευσης κατά τη δεκαετία του 1970 δημιούργησαν τις προϋποθέσεις μετατόπισης της θεωρητικών προσεγγίσεων από την «υπόθεση του ελλείμματος» στην «υπόθεση της διαφοράς». Στον ευρωπαϊκό χώρο η σχετική συζήτηση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση άρχισε στα μέσα της δεκαετίας του 1970.

Οι παράγοντες που διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην ανάδειξη νέων θεωρητικών θέσεων και νέων εκπαιδευτικών πρακτικών, σχετίζονται τόσο με εξελίξεις στον κοινωνιολογικό και παιδαγωγικό θερητικό λόγο περί μετανάστευσης και εκπαίδευσης όσο και σε εξελίξεις στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο των χωρών μετανάστευσης. Σε ότι αφορά στο χώρο της επιστήμης ενδεικτικά αναφέρουμε εδώ την αυξανόμενη επιρροή των θέσεων του "πολιτισμικού σχετικισμού" στην επιστημονική σκέψη καθώς και την κριτική που ασκήθηκε από τη "Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης"⁴ στο ρόλο του σχολείου ως θεσμού αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων. Η αναγνώριση του γεγονότος ότι οι κουλτούρες των μεταναστών αποτελούν τμήμα του συνόλου των διαδικασιών που προάγουν τον πολιτισμικό πλουραλισμό στις σύγχρονες κοινωνίες, ανέδειξε τη "διαπολιτισμική υπόθεση", δηλαδή την πραγματικότητα της αλληλεπίδρασης των πολιτισμών, σε πλαίσιο αναζήτησης δυνατοτήτων αναμόρφωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Η μετατόπιση του επιστημονικού ενδιαφέροντος από τον μετανάστη, ως φορέα ενός "ελλειμματικού πολιτισμού", στο ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν οι κοινωνικές δομές και οι θεσμοί στη διασφάλιση ουσιαστικά ίσων ευκαιριών κοινωνικής ένταξης σε συνθήκες πολυπολιτισμικότητας, οδήγησε στην

ανατροπή της αντίληψης περί μη συμβατότητας μεταξύ «διαφορετικότητας» και «ισότητας» (βλ. Γκόβαρης 2005). Όπως θα αναφέρουμε και στη συνέχεια, από τη σκοπιά της «υπόθεσης του ελλείμματος» οι πολιτισμικές διαφορές κωδικοποιήθηκαν και εξακολουθούν να κωδικοποιούνται ως εμπόδια για την επίτευξη της κοινωνικής ισότητας. Το αντίθετο όμως ισχύει από τη σκοπιά της «υπόθεσης της διαφοράς»: η αναγνώριση των διαφορών, υπό όρους και μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες (βλ. Κεφ. 4), ορίζεται ως προϋπόθεση επίτευξης ουσιαστικά ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση.

Στο πεδίο των κοινωνικοπολιτικών παραγόντων που επηρέασαν και επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές των χωρών υποδοχής μεταναστών, ιδιαίτερη σημασία έχουν οι δυναμικές των σχέσεων μεταξύ πλειοψηφίας και μεταναστευτικών ομάδων και ειδικότερα οι αγώνες των τελευταίων ενάντια στις διαδικασίες κοινωνικής διάκρισης και διαχωρισμού.⁵

Ο Banks (1981), διερευνώντας τις πλέον διαδεδομένες πολιτικές ιδεολογίες και παιδαγωγικές θεωρήσεις αναφορικά με τη δόμηση των διαφυλετικών σχέσεων στις Η.Π.Α, υπογραμμίζει ότι αυτές στηρίζονται σε διαφορετικές, σε μερικές δε περιπτώσεις, σε αντιθετικές κοινωνιολογικές θεωρήσεις. Ως σημαντικότερες ιδεολογικές θεμελιώσεις των σχέσεων αυτών αναφέρει τις εξής: α) την *αφομοιωτική ιδεολογία* (συνδέεται με την αρνητική αντιμετώπιση των πολιτισμών των μειονοτήτων), β) την *πολυεθνική ιδεολογία* (συνδέεται με το αίτημα για την υλοποίηση της δίγλωσσης εκπαίδευσης), γ) την *ιδεολογία του πολιτισμικού πλουραλισμού* (συνδέεται με το αίτημα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης). Μια αντίστοιχη τυπολογία πολιτικών ιδεολογιών οι οποίες *ρυθμίζουν* τις σχέσεις μεταξύ του πληθυσμού της χώρας υποδοχής και των μεταναστών προτείνουν οι Bourhis et al (1997, βρέθηκε στο Nauck 2008, 125): α) «η *πλουραλιστική ιδεολογία*», (οι πολιτισμοί και οι γλώσσες των μεταναστών αξιολογούνται ως στοιχεία «*πολιτισμικού εμπλουτισμού όταν οι φορείς τους αναγνωρίζουν τις αξίες της δημόσιας σφαίρας*», β) η «*ιδεολογία τα κοινωνίας των πολιτών*» (επιτρέπει την πολιτισμική αυτοοργάνωση των μεταναστευτικών ομάδων), γ) η *αφομοιωτική ιδεολογία* (αξιώνει την παραίτηση των μεταναστών από τον ιδιαίτερο πολιτισμό τους) και δ) την *εθνοτική ιδεολογία* (θέτει κριτήρια της ένταξης των μεταναστών). Η υιοθέτηση μιας από τις παραπάνω ιδεολογίες εξαρτάται από το «πώς» η κάθε κοινωνία υποδοχής αντιλαμβάνεται πολιτικά τον εαυτό της. Αν μια κοινωνία, για παράδειγμα, αυτοπροσδιορίζεται ως *πολυπολιτισμική* (όπως π.χ. ο Καναδάς), τότε η πλουραλιστική ιδεολογία είναι αυτή που αντιστοιχεί στον πολιτικό αυτοπροσδιορισμό αυτής της κοινωνίας. Βέβαια, είναι δύσκολο να ισχυρισθεί κανείς ότι οι παραπάνω ιδεολογίες υιοθετούνται και

εφαρμόζονται (π.χ. στη μεταναστευτική ή στην εκπαιδευτική πολιτική) σε καθαρή μορφή. Οι μορφές έκφρασης αυτών των ιδεολογιών, καθώς και οι ενδεχόμενες μετατοπίσεις μεταξύ αυτών εξαρτώνται, όπως θα δούμε και στη συνέχεια, από δυναμικούς παράγοντες.

Ο Schweizer (1994), λαμβάνοντας υπόψη τις ανισότητες στην κοινωνική δύναμη των πολιτισμικών ομάδων σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, προτείνει να αναλυθούν οι μετατοπίσεις στο εσωτερικό του σχετικού με την πολυπολιτισμικότητα παιδαγωγικού λόγου σε συνάρτηση με τις πολιτικές που διαμορφώνουν τις σχέσεις μεταξύ των μεταναστών και της πλειονότητας. Κατά την άποψή του, αυτές οι πολιτικές είχαν και έχουν έναν σαφή προσανατολισμό: τη συντήρηση των σχέσεων κοινωνικής ασυμμετρίας και της κυρίαρχης διαδικασίας αναπαραγωγής του κοινωνικού σχηματισμού. Αναλύοντας τις μετατοπίσεις στον παιδαγωγικό λόγο τόσο σε σχέση με τις εκάστοτε κυρίαρχες λογικές διαμόρφωσης των διεθνοτικών/διαφυλετικών σχέσεων, όσο και σε σχέση με τις διαδικασίες μετασχηματισμού των ευρύτερων κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών προϋποθέσεων στις Η.Π.Α, καταλήγει στο εξής συμπέρασμα: Οι πιθανότητες θεσμοθέτησης της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στις βιομηχανικά προηγμένες κοινωνίες αυξάνονται στο μέτρο που συντρέχουν οι ακόλουθες προϋποθέσεις (ο.π., 37): α) «*Οικονομικές προϋποθέσεις*» (αφορούν σε προϋποθέσεις που εμποδίζουν την πλήρη αξιοποίηση του συνολικού εργασιακού δυναμικού σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία), β) «*ιδεολογικές προϋποθέσεις*» (αναφέρονται στην ιδεολογική αποσιώπηση των πραγματικών αιτιών της κοινωνικής ανισότητας στις μεταναστευτικές κοινωνίες μέσω ερμηνείας αυτών των ανισοτήτων ως αποτελεσμάτων των *πολιτισμικών διαφορών*), γ) «*κοινωνικοπολιτικές προϋποθέσεις*» (αναφέρονται στον κίνδυνο διάσπασης της κοινωνικής συνοχής εξαιτίας διαδικασιών κοινωνικής περιθωριοποίησης των μεταναστών. Τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεσμοθετούνται με στόχο την αποτροπή των εν λόγω κινδύνου) και δ) «*κοινωνικοψυχολογικές προϋποθέσεις*» (αφορούν σε διαδικασίες οι οποίες θεωρείται ότι θέτουν σε κίνδυνο τη διατήρηση των εθνοτικών ταυτοτήτων των μεταναστευτικών ομάδων).

Ερωτήματα που αφορούν στο πως οι προαναφερόμενες προϋποθέσεις αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν τελικά τη συγκρότηση εκπαιδευτικών πολιτικών και ποια ή ποιες από αυτές διαδραματίζουν το σημαντικότερο ρόλο δεν μπορούν να απαντηθούν γενικά, αλλά πρέπει να εξετάζονται ιδιαίτερα για κάθε συγκεκριμένη χώρα και για κάθε συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Οι παραπάνω προϋποθέσεις αναπτύσσουν το «ειδικό τους βάρος» σε σχέση με παράγοντες όπως η παράδοση και η κουλτούρα του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος (π.χ. ιστορικά διαμορφωμένες πρακτικές διαχείρισης της

διαφορετικότητας), ο τρόπος αυτοπροσδιορισμού της κάθε κοινωνίας υποδοχής (π.χ. τρόπος αντίληψης και ορισμού της εθνικής ταυτότητας-πολιτικός ή «φυλετικός» -, πολιτικές μετανάστευσης και ένταξης), η κυρίαρχη πολιτική ιδεολογία η οποία ρυθμίζει τις σχέσεις πλειοψηφίας – μειοψηφίας και επηρεάζει τις διαδικασίες επιπολιτισμού (Nauck 2008, 125) και ο τρόπος που η κάθε χώρα διαχειρίζεται ιδεολογικά τη θέση της στο πεδίο των παγκόσμιων εξελίξεων.

Με σύντομες αναφορές στα παραδείγματα της Γαλλίας, της Γερμανίας και του Καναδά θα σκιαγραφήσουμε τη σημασία του επίσημου αυτοπροσδιορισμού των κοινωνιών υποδοχής για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής σε συνθήκες πολυπολιτισμικότητας.

Στη Γαλλία, τόσο οι πολιτικές μετανάστευσης και ένταξης όσο και η εκπαιδευτική πολιτική θεμελιώνονται στην ρεπουμπλικανική εκδοχή της δημοκρατίας. Κατά συνέπεια, σε έναν κοινωνικό χώρο όπου τυπικά δεν υφίσταται διαχωρισμός μεταξύ «εθνικού εαυτού» και «εθνικού άλλου» - λόγω του πολιτικού προσδιορισμού του έθνους - και που χαρακτηρίζεται από την αρχή της ισονομίας για «όλους», δεν έχει νόημα η ανάπτυξη πολυπολιτισμικών προσανατολισμών και κοινωνικών διεκδικήσεων με αίτημα την αναγνώριση των διαφορών (Hormel & Scherr 2004, 102). Η επίκληση στις *πολιτισμικές διαφορές* ερμηνεύεται ως πρακτική ενάντια στην οικουμενικότητα των αξιών του δημόσιου. Χαρακτηριστική για την αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικότητας στη Γαλλία είναι η ακόλουθη θέση του Taguieff (2002, 49): *«Η πολυπολιτισμικότητα, εξυψωμένη σε πολιτική, συνίσταται ουσιαστικά στην επανεθνικοποίηση του κοινωνικού χώρου, νομιμοποιώντας το κατακερματισμό του στους κοινοτικούς ή ταυτοτικούς ηγέτες(...) Η κανονιστική πολυπολιτισμικότητα δεν μπορεί παρά να υπερτονίζει και να θωρακίζει τις ταυτότητες των ομάδων, καθώς και να νομιμοποιεί την αυτό-στεγανοποίηση κάθε κοινότητας, ενώ η ρεπουμπλικανική ενσωμάτωση σκοπεύει, μέσα από διάφορους τρόπους δράσης, να ευνοήσει την προσέγγιση των στάσεων και των συμπεριφορών, στη βάση μιας κοινότητας αμοιβαίων δικαιωμάτων, καθηκόντων και υποχρεώσεων»*. Από αυτή τη σκοπιά η εκπαιδευτική πολιτική έδινε και δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε προγράμματα πολιτικής παιδείας που αποσκοπούν στη διαμόρφωση των μελλοντικών πολιτών. Συνακόλουθα, το σχολείο στην πολυπολιτισμική κοινωνία της Γαλλίας θέτει ως προτεραιότητα την «αποδέσμευση» των μαθητών από τις ιδιαίτερες πολιτισμικές αξίες των ομάδων τους και την κοινωνικοποίησή τους στο ρόλο του πολίτη (Citoyen) (Hormel & Scherr 2004, 103; Reyhns & Gaschler 2011, 92). Η προάσπιση της «κοινωνίας των πολιτών» θεωρείται ο πλέον ενδεδειγμένος τρόπος αντιμετώπισης φαινομένων κοινωνικού στιγματισμού και ρατσισμού.

Στη Γερμανία, η παράδοση του πολιτισμικού σχετικισμού τύπου Herder και του «φυλετικού», μέχρι πρότινος, προσδιορισμού του έθνους όπως και η άρνηση της επίσημης πολιτικής να χαρακτηριστεί η χώρα ως μεταναστευτική κοινωνία (βλ. Neubert, S., Roth, H-J. & Yildiz 2002), οδήγησαν στην επικράτηση εθνοτικής εκδοχής της πολυπολιτισμικότητας. Επειδή το έθνος και η εθνική προέλευση ταυτίζονται με έναν και ομοιογενή πολιτισμό η πολυπολιτισμικότητα ορίζεται στο πολιτικό επίπεδο ως στατικός εθνοπλουραλισμός (βλ. Krüger- Potratz 2005, Löser 2010). Οι παραπάνω προσεγγίσεις έχουν διαμορφώσει και το «πνεύμα» της σχετιζόμενης με την πολυπολιτισμικότητα εκπαιδευτικής πολιτικής. Στα κείμενα των Υπουργών Παιδείας που αφορούν στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον «ξένο», στις «πολιτισμικές διαφορές» και στην κατανόηση αυτών.⁶ Διαφορετικά από ότι στην περίπτωση της Γαλλίας, τα επίσημα προγράμματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, παρά την κριτική που έχει διατυπωθεί εις βάρος τους (βλ. πχ Auernheimer 2003), θέτουν ως στόχο την προβολή και την κατανόηση των «εθνικών πολιτισμών» των μεταναστών, πολιτισμών που όμως έχουν ήδη μετεξελιχθεί υπό την επιρροή των νέων συνθηκών ζωής στην κοινωνία υποδοχής (βλ. ανλ. Κεφ. 3). Το ερώτημα είναι κατά πόσο μια τέτοια πολιτική διαπολιτισμικής αγωγής - στο βαθμό που ξεπερνάει τα όρια τη ρητορικής και μετουσιώνεται σε πράξη - με καθαρά κουλτουραλιστική υπόσταση μπορεί να συμβάλλει πραγματικά στην κοινωνική ένταξη των μεταναστών και των παιδιών τους. Αν λάβουμε υπόψη τα αποτελέσματα των ερευνών του Προγράμματος PISA τότε είναι σίγουρο είναι ότι η ακολουθούμενη εκπαιδευτική πολιτική δεν έχει επιφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα καθώς φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά τη σχολική πορεία μιας μεγάλης μερίδας των μεταναστών μαθητών (βλ. π.χ. Gogolin 2003).

Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί στον Καναδά επίσημο κρατικό πρόγραμμα από το 1971 και το 1988 ψηφίστηκε ο αντίστοιχος νόμος. Η συνταγματικά κατοχυρωμένη πολυπολιτισμικότητα και η αρχή της «ενότητας στην πολλαπλότητα» έχουν μεταφραστεί σε παιδαγωγικά προγράμματα τα οποία δίνουν έμφαση στη δυναμική των κοινωνικών σχέσεων και στηρίζουν τον πολιτισμικό πλουραλισμό όπως αυτός διαμορφώνεται μέσα από αυτές (Löser 2010). Η κριτική που ασκείται στο καναδικό μοντέλο εστιάζει κυρίως στην εθνοπλουραλιστική/κοινοτιστική αντίληψη της πολυπολιτισμικότητας και ειδικότερα στο γεγονός ότι αυτή παραμένει προσκολλημένη σε μια φολκλοριστικού τύπου αντιμετώπιση της πολιτισμικής πολυμορφίας. Η εφαρμοζόμενη στον Καναδά εκπαιδευτική πολιτική υποβαστάζεται από την πλουραλιστική ιδεολογία.

2.2 Η Προσέγγιση της Αφομοίωσης

Η έννοια της αφομοίωσης ορίζει με έναν συγκεκριμένο τρόπο τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της συνάντησης μεταξύ και *εαυτού* και *άλλου*: ο *άλλος* μετασχηματίζεται σε στοιχείο της *ουσίας* του *εαυτού* και έτσι παύει να αποτελεί μια *διαφορετική οντότητα*. Η Aumüller (2009, 29), επισημαίνει ότι με την μετεγγραφή της έννοιας από τις Φυσικές στις Κοινωνικές Επιστήμες, τον 19^ο αιώνα, επικράτησε μια εννοιολόγηση της *αφομοίωσης* σύμφωνα με την οποία ο *κοινωνικός εαυτός*, εν είδη ζώντος οργανισμού, *απορροφά* τον *ξένο* και τον προσαρμόζει στη δομή του (κοινωνικού) *σώματός* του. Βέβαια, η ιδέα της αφομοίωσης είναι παλαιότερη. Όπως αναφέρει ο Bauman (1999), η έννοια αυτή άρχισε να χρησιμοποιείται ήδη από τον 17^ο αιώνα με σκοπό να κωδικοποιηθεί ως απόρροια «φυσικού νόμου το γεγονός της βαθμιαίας εξάλειψης των πολιτισμικών διαφορών στην περίπτωση συνάντησης ανθρώπων με διαφορετική προέλευση». Με την επικράτηση της έννοιας, διαχέεται η άποψη ότι οι διαδικασίες πολιτισμικής ομογενοποίησης, με τη σημασία της επικράτησης των "ανώτερων" πολιτισμών, υπακούουν στις «προσταγές» μιας φυσικής νομοτέλειας (ο.π.).

Οι Park και Burgess (1921, βρέθηκε στο: Treibel 1999, 84-96), οι σημαντικότεροι θεωρητικοί υποστηρικτές ενός κατά βάση κανονιστικού αφομοιωτικού μοντέλου, ορίζουν την αφομοίωση ως μια διαδικασία «συγχώνευσης των πολιτισμών» κατά τη διάρκεια της οποίας πρόσωπα και ομάδες αποδέχονται συναισθήματα, την ιστορική μνήμη και τις στάσεις των άλλων προσώπων και ομάδων, επιτυγχάνοντας έτσι την ενσωμάτωσή τους σ' έναν κοινό πολιτισμό. Βέβαια ο πολιτισμός αυτός δεν είναι άλλος από τον πολιτισμό της κυρίαρχης ομάδας. Στόχος, λοιπόν, της πολιτικής αυτής είναι η «συγχώνευση» των «ξένων» πολιτισμών στον κυρίαρχο πολιτισμό μέσα από διαδικασίες καθολικής (επανα-)κοινωνικοποίησης των μεταναστών και των παιδιών τους στις αρχές και τις αξίες του πολιτισμού της χώρας υποδοχής. Στο θεωρητικό σχέδιο των Park και Burgess η διαδικασία της αφομοίωσης επιτελείται κλιμακωτά.

Τα διαφορετικά στάδια μέσα από τα οποία συντελείται η αφομοίωση περιγράφονται ως προκαθορισμένες φάσεις κοινωνικοποίησης των μεταναστών (Aumüller, 2009, 37 και Farwick, 2009, 26). Στο πρώτο στάδιο οι ομάδες έρχονται σε επαφή και ανταλλάσσουν πληροφορίες. Οι επαφές λαμβάνουν, στο δεύτερο

στάδιο, αρχικά τη μορφή του ανταγωνισμού. Ο ανταγωνισμός ορίζεται από τη σκοπιά της Κοινωνικής Οικολογίας ως οικουμενική και βασική μορφή των ανθρώπινων σχέσεων. Ο ανταγωνισμός ως κοινωνική σχέση οδηγεί αναπόφευκτα σε συγκρούσεις σχετικά με την κατανομή θέσεων στον οικονομικό χώρο. Η προσαρμογή ακολουθεί το στάδιο της σύγκρουσης και ορίζεται ως διαδικασία «ένταξης» των μεταναστών σε περιθωριακές θέσεις (τόπος κατοικίας, επέγγελμα κ.α.). Το τελευταίο στάδιο είναι αυτό της αφομοίωσης.

Στη θεωρητική νομιμοποίηση για την αναγκαιότητα μιας αφομοιωτικής πολιτικής συνέβαλλε και ο Δομολειτουργισμός, το κυρίαρχο κοινωνιολογικό παράδειγμα των δεκαετιών του 1950 και του 1960. Η θεωρία αυτή εστιάζει στο ερώτημα της συμβολής των κοινωνικών υποσυστημάτων στη λειτουργία και σταθερότητα του συνολικού κοινωνικού συστήματος. Θα σταθούμε σε δύο βασικά σημεία της θεωρίας αυτής που έχουν ιδιαίτερη σημασία για την κατανόηση του όρου «αφομοίωση» στην παιδαγωγική της διάσταση.

A. Οι θέσεις του *εξελικτικού οικουμενισμού* αποτελούν το φιλοσοφικό υπόβαθρο του Δομολειτουργισμού. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, οι κανόνες που διέπουν τόσο την γνωστική και ηθική εξέλιξη των ατόμων όσο και την εξέλιξη των ανθρώπινων κοινωνιών έχουν οικουμενικό χαρακτήρα. Στη διάρκεια της ιστορίας όλες οι επιμέρους κοινωνίες θα ενσωματωθούν σ' ένα ενιαίο οικουμενικό κοινωνικό σύστημα. Στο μοντέλο αυτό οι βιομηχανικά προηγμένες χώρες αντιπροσωπεύουν τον υψηλότερο βαθμό κοινωνικής ανάπτυξης. Οι υπόλοιπες χώρες προσδιορίζονται ως «οπισθοδρομικές» ή ως «υποανάπτυκτες» και μπορούν να επιτύχουν το επόμενο επίπεδο εξέλιξης αν υιοθετήσουν ως μοντέλο ανάπτυξης αυτό των «προηγμένων» χωρών. Από την προοπτική αυτή θεωρούνται δεδομένες οι διαφορές μεταξύ των χωρών αποστολής και υποδοχής μεταναστών ως προς το βαθμό κοινωνικού-οικονομικού και πολιτισμικού εκμοντερνισμού. Η θεώρηση αυτή οδηγεί στην αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μειονοτικών και μεταναστευτικών ομάδων ως φορέων ενός «ελλειπούς» και «δυσλειτουργικού» πολιτισμικού κεφαλαίου – το περιεχόμενο της *υπόθεσης του ελλείμματος* - σε σχέση με τις λειτουργικές ανάγκες των κοινωνιών υποδοχής. Καθώς η κοινωνία υποδοχής ορίζεται ως μια *πολιτισμικά ομοιογενής κοινωνία*, η αφομοίωση των μεταναστών προϋποθέτει την παραίτησή τους από τις συγκροτημένες ταυτότητές τους (Aumüller 2009, 36).

B. Το σχολείο ως κοινωνικό υποσύστημα καλείται να συμβάλει στη λειτουργία και τη σταθερότητα του συνολικού συστήματος μέσα από την κοινωνικοποίηση των παιδιών σε πολιτισμικές αξίες αντίστοιχες των κυρίαρχων κοινωνικών ρόλων. Με άλλα λόγια, η κοινωνικοποίηση αποτελεί διαδικασία προσαρμογής των ατομικών

αναγκών στις ανάγκες και προσδοκίες του κοινωνικού συνόλου, μέσω «αντικατάστασης» των παρτικουλαριστικών οικογενειακών αξιών με γενικότερες αξίες οικουμενικού χαρακτήρα. Πρέπει να αναφέρουμε εδώ ότι από τη σκοπιά του αφομοιωτικού μοντέλου η ομογενοποίηση - και με την έννοια της ίδιας μεταχείρισης όλων των υποκειμένων - συνιστά προϋπόθεση διαφύλαξης των «ίσων» εκπαιδευτικών ευκαιριών. Κατά συνέπεια, οι όποιες αξιώσεις για ιδιαίτερη μεταχείριση των φορέων πολιτισμικών διαφορών αξιολογούνται ως ασύμβατες με την ιδέα της ισότητας. Προφανώς, η αντίληψη και η αντίστοιχη πρακτική της ίδιας μεταχείρισης των διαφορετικών μεταξύ τους μαθητών δεν οδηγεί στον στόχο της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Όπως θα παρουσιάσουμε και στη συνέχεια αυτή η αντίληψη λειτουργεί, υπό προϋποθέσεις, και ως βάση πρακτικών θεσμικού στιγματισμού (βλ. Gomolla & Radtke 2002).

Από τη σκοπιά της *υπόθεσης του ελλείμματος* οι μετανάστες μαθητές περιγράφονται ως φορείς μιας παραδοσιακής κουλτούρας - ως φορείς ενός ελλείμματος μοντερνισμού - η οποία δεν τους επιτρέπει, εν αντιθέσει με τους φορείς μιας μοντέρνα κουλτούρας, να αναπτύξουν μια σειρά γνωρισμάτων και ικανοτήτων που συνιστούν αναγκαίες προϋποθέσεις επιτυχούς σχολικής φοίτησης στα εκπαιδευτικά συστήματα των (δυτικών) χωρών υποδοχής (Govaris 1996, 21-35). Έχοντας ως «δεδομένα» τη «δυσλειτουργικότητα» του πολιτισμικού κεφαλαίου των μεταναστών, αφενός, και το στόχο της κοινωνικής σταθερότητας και κοινωνικής ισότητας, αφετέρου, προσδιορίστηκε ως θεμελιώδης στόχος της αφομοιωτικής πολιτικής η αντιστάθμιση του "πολιτισμικού ελλείμματος" των «ξένων» μαθητών, έτσι ώστε αυτά να αποκτήσουν εκείνες τις δεξιότητες και ικανότητες που είναι αναγκαίες για την ισότιμη και λειτουργική συμμετοχή στα κοινωνικά υποσυστήματα της χώρας υποδοχής (Μάρκου 1997, 220). Στο πλαίσιο της πολιτικής αυτής, η εθνική καταγωγή και οι σχετικές με αυτή πολιτισμικές διαφορές αξιολογούνται ως εμπόδιο στη διαδικασία πλήρους κοινωνικής ένταξης. Κατά συνέπεια, δεν ενδείκνυται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και στοιχείων πολιτισμού των "ξένων" μαθητών στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα (ο.π.). Θεωρείται ότι μόνο η εκμάθηση της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής μπορεί να εξασφαλίσει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες στα παιδιά των μεταναστών και των μειονοτήτων. Με αυτό τον τρόπο μετατοπίζονται οι ευθύνες της κοινωνικής και οικονομικής ένταξης στους ίδιους τους μετανάστες, δηλαδή στις προσωπικές τους ικανότητες, καθώς και στην ετοιμότητα πολιτισμικής προσαρμογής στις κοινωνίες υποδοχής.

2.2.1 Από τον Αφομοιωτισμό στο Νεοαφομοιωτισμό

Η αντίληψη ότι οι μετανάστες ευθύνονται για την επιτυχία ή μη της ένταξής τους, στηρίχτηκε και στηρίζεται ακόμη και σήμερα από μέρος του επιστημονικού λόγου. Παρότι απουσιάζουν τα εμπειρικά δεδομένα για τη στήριξη της *υπόθεσης του ελλείμματος* (Becker 2011, 14), αυτή εξακολουθεί να αποτελεί σημείο αναφοράς ερευνών με αντικείμενο τις διαφορές των σχολικών επιδόσεων μεταξύ «γηγενών» και «μεταναστών» μαθητών. Ως βασικές αιτίες των διαφορών αυτών αναφέρονται το «ελλιπές» πολιτισμικό κεφάλαιο των μεταναστών και ο «δυσλειτουργικός» χαρακτήρας της οικογενειακής κοινωνικοποίησής τους (cultural deprivation theory). Οι Kalter, Granato & Kristen (2011), για παράδειγμα, υιοθετούν ένα θεωρητικό σχέδιο για την ερμηνεία των χαμηλών σχολικών επιδόσεων των μαθητών από οικογένειες μεταναστών το οποίο εστιάζει κυρίως στα *ελλείμματα* των οικογενειών τους: οι οικογένειες δεν διαθέτουν τους αναγκαίους πόρους, συμβολικούς ή υλικούς, για μια επιτυχημένη σχολική σταδιοδρομία των παιδιών τους. Χαρακτηριστικά αναφέρονται στις *ελλιπίες γνώσεις* των γονέων για τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας υποδοχής και τις (πιθανές) αρνητικές επιπτώσεις αυτού του ελλείμματος στη σχολική σταδιοδρομία των παιδιών τους (ο.π., 275). Οι συγγραφείς αποφεύγουν να θίξουν όμως το ερώτημα σχετικά με την αποτελεσματικότητα των πρακτικών διαχείρισης της ετερογένειας που ακολουθούν τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών της υποδοχής (π.χ. ανάγκες πληροφόρησης των μεταναστών γονέων σχετικά με τη δομή και τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας υποδοχής). Το ερώτημα αυτό όφειλαν όμως να το θέσουν και να το διερευνήσουν, καθώς το προβλέπει η ίδια η λογική του *νεοαφομοιωτικού* θεωρητικού σχεδίου που οι ίδιοι κατά βάση υιοθετούν. Είναι ενδεικτικό, για παράδειγμα, το γεγονός ότι οι προαναφερόμενοι συγγραφείς δεν λαμβάνουν υπόψη τους ευρήματα τα οποία παραπέμπουν στον *ελλειμματικό τρόπο* με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί των κοινωνιών υποδοχής αντιμετωπίζουν τους μαθητές από μεταναστευτικές οικογένειες. Συγκεκριμένα, οι προσδοκίες που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί έναντι των μαθητών τους ως προς τις σχολικές τους επιδόσεις δεν είναι ουδέτερες αλλά εξαρτώνται από την εθνοτική προέλευση των μαθητών (Kronig, Haeblerlin & Eckhart 2000, Jussim & Harber, στο Schauenberg 2011, 175). Αν λάβουμε υπόψη μας ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών συνιστούν προβλεπτικό παράγοντα για τις επιδόσεις των μαθητών τους (Hirschauer & Kulmann 2010, 355), τότε μια τέτοια αρνητική στάση των εκπαιδευτικών μόνο αρνητικά μπορεί να επηρεάσει τις σχολικές επιδόσεις των μεταναστών μαθητών. Όπως θα αναφέρουμε και παρακάτω η υιοθέτηση του

(νέο)αφομοιωτικού μεντέλου δεν πραγματοποιείται με συνέπεια σε ότι αφορά την εξέταση της ετοιμότητας των κοινωνιών υποδοχής για ένταξη των μεταναστών. Η επιλεκτική αναφορά στο μοντέλο αυτό είναι εξαιρετικά προβληματική καθώς υπερτονίζονται τα *ελλείμματα* των μεταναστών (εν είδη *πολιτισμικών ελλειμμάτων* ή *ελλειμμάτων ως προς τα κίνητρα* κοινωνικής ένταξης (Integrationsdefizite) και αποσιωπούνται τα *ελλείμματα* εκείνων των κοινωνικών θεσμών ή διαδικασιών που διαδραματίζουν πρωταρχικό ρόλο στην ένταξη των «άλλων» (π.χ. κοινωνικός στιγματισμός, θεσμικός στιγματισμός).

Ο *νεοαφομοιωτισμός* (new assimilationism, Neo-Assimilationismus) εμφανίσθηκε στο θεωρητικό προσκήνιο στα μέσα της δεκαετίας του 1990. Οι εκπρόσωποι του *νεοαφομοιωτισμού* είναι της άποψης ότι το θεωρητικό σχέδιο της αφομοίωσης - ασκούν κριτική στους παλιούς εκπροσώπους και προωθούν μια δική τους εκδοχή - είναι το πλέον ενδεδειγμένο για την ανάλυση τόσο των διαδικασιών *εξομοίωσης* μεταξύ μεταναστών και γηγενών όσο και για την ανάλυση των μεταξύ τους *διαφοροποιήσεων* (Aumüller 2009, 84). Στους βασικούς λόγους εμφάνισης μιας νέας εκδοχής της αφομοιωτικής ιδέας, η οποία έμοιαζε ξεπερασμένη μετά από δυο και πλέον δεκαετίες ισχυρής παρουσίας της *πολυπολιτισμικότητας* τόσο στον κοινωνικό-πολιτικό όσο και στον επιστημονικό λόγο, συγκαταλέγεται και η «αποτυχία» των *πολυπολιτισμικών πολιτικών* σε χώρες οι οποίες αυτοπροσδιορίζονται ως *πολυπολιτισμικές κοινωνίες* (Baringhorst 2008, 105).

Θα αναφερθούμε σύντομα σε βασικές θέσεις του σχεδίου αυτού, έχοντας ως παράδειγμα τη θεωρητική προσέγγιση του Esser (2001, 2003 και 2009). Σύμφωνα με τον Baros (2006, 61) ο Esser, όπως και οι υπόλοιποι εκπρόσωποι του (νέο)αφομοιωτισμού, στηρίζουν, παρά τις όποιες μεταξύ τους διαφοροποιήσεις, την άποψη ότι η επιτυχία της κοινωνικής ένταξης των μεταναστών εξαρτάται κυρίως από την ετοιμότητά τους να προσανατολιστούν στις βασικές πολιτισμικές νόρμες των κοινωνιών υποδοχής. Συγκεκριμένα ο Esser (2003, 6), αναφέρει ότι παρά τις όποιες εξελίξεις και αλλαγές σε διεθνές επίπεδο, όπως για παράδειγμα οι «υπερεθνικές δυνατότητες επικοινωνίας και μετακίνησης, εξακολουθούν να υφίστανται συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες» – εννοεί αυτές εντός των διακριτών εθνικών ορίων – οι οποίες ορίζουν και τα σημεία αναφοράς για την *εξομοίωση* των διαφορετικών ομάδων ως προς συγκεκριμένα γνωρίσματα. Πρόκειται κατ' ουσίαν για «πολιτισμικούς πυρήνες» οι οποίοι βρίσκονται κοντά στα «*συμφέροντα των μεταναστών και μπορούν να λειτουργήσουν στις μεταναστευτικές κοινωνίες ως κεντρομόλες δυνάμεις κοινωνικής ένταξης αυτών*» (Esser 2003, 6).

Ως αφομοίωση ορίζει ο Esser (2001, 21) μια διαδικασία «εξομοίωσης μεταξύ διαφορετικών ομάδων ως προς συγκεκριμένα γνωρίσματα (...) Η αναγκαία εξομοίωση είναι αυτονόητο ότι μπορεί να επιτευχτεί κατά τέτοιο τρόπο έτσι ώστε όλα τα μέλη του πληθυσμού να αλλάξουν, ώστε να επέλθει μια επί ίσοις όροις κατανομή των διαφορετικών γνωρισμάτων στο σύνολο των ομάδων. Κατά συνέπεια το θεωρητικό σχέδιο είναι απόλυτα συμβατό με τη θέση μιας διαδραστικής κοινωνικής ένταξης. Εμπειρικά βέβαια παρατηρείται το γεγονός ότι τέτοιου είδους ολόπλευρων και διαδραστικών εξομοιώσεων είναι σπάνιες και όταν συμβαίνουν τότε μόνο σε περιφερειακά πεδία». Προσπερνώντας τα επιστημολογικά προβλήματα που εγείρει η ταυτόχρονη κανονιστική και αναλυτική χρήση της έννοιας αφομοίωση στον παραπάνω ορισμό, τίθεται το ερώτημα αναφορικά με εκείνους τους παράγοντες οι οποίοι παρεμβάλλονται και αποτρέπουν μια διαδραστικού τύπου κοινωνική ένταξη των μεταναστών. Ο Esser αποφεύγει να θίξει άμεσα το αντικειμενικά υφιστάμενο ζήτημα των κοινωνικών ανισοτήτων εντός των μεταναστευτικών κοινωνιών και ορίζει την αφομοίωση εμμέσως αλλά πλην σαφώς ως μια διαδικασία μονομερούς κοινωνικοπολιτισμικής προσαρμογής των μεταναστών.

Ως βασικές διαστάσεις της αφομοίωσης ορίζει την πολιτισμική αφομοίωση («εξομοίωση ως προς τις γνώσεις και τις δεξιότητες», την δομική («ισότιμη πρόσβαση σε επαγγελματικές /κοινωνικές θέσεις»), την κοινωνική αφομοίωση (εξομοίωση ως προς την «κοινωνική αναγνώριση και ως προς τις κοινωνικές σχέσεις») και την «ταυτοτική» (identifikative) αφομοίωση (συναισθηματική ταύτιση με την κοινωνία υποδοχής) (ο.π., 22). Ως βασικό γνώρισμα της αφομοίωσης υπογραμμίζει την «ανυπαρξία συστηματικών διαφορών μεταξύ των ομάδων ενός κοινωνικού συνόλου σε σχέση με την κατανομή συγκεκριμένων χαρακτηριστικών και κοινωνικών πόρων» (ο.π.). Αυτό σημαίνει πρακτικά ότι οι κοινωνικές ανισότητες είναι τρόπον τινά «νόμιμες» όταν απορρέουν από τις ατομικές διαφορές (π.χ. από τις ατομικές επιλογές) και όχι από την εθνική προέλευση των υποκειμένων. Τα μέλη των διαφορετικών ομάδων, των γηγενών και των μεταναστών, πρέπει να έχουν με ισότιμο τρόπο πρόσβαση στα κοινωνικά αγαθά (ο.π., 22). Με άλλα λόγια, οι κοινωνικές ανισότητες είναι θεμιτές όταν αυτές δεν οφείλονται σε γνωρίσματα ή σε καταστάσεις για τις οποίες δεν ευθύνονται τα υποκείμενα (Brighouse 2003, στο Stojanov 2011, 36). Επειδή θεωρητικά θέτει στο επίκεντρο των θέσεων του το άτομο ως ορθολογικά δρών υποκείμενο - η αφομοίωση συνιστά μια διαδικασία ένταξης συγκεκριμένων καθολικών γνωρισμάτων στην ατομική υποκειμενικότητα - δεν διαφωνεί με το φαινόμενο του πολιτισμικού πλουραλισμού, το οποίο ορίζει αποκλειστικά ως «φαινόμενο των δια-ατομικών πολιτισμικών

διαφορών» και το περιγράφει ως ένα ιδιωτικό φαινόμενο. Αντίθετα, η ύπαρξη των συλλογικών πολιτισμικών διαφορών ερμηνεύεται ως προβληματική κατάσταση καθώς αυτές οι διαφορές συνιστούν αποτέλεσμα εθνοτικών διαχωρισμών και διαδικασιών εθνοτικής διαστρωμάτωσης, δηλαδή διαδικασιών οι οποίες παραπέμπουν άμεσα στην ύπαρξη πολιτισμικών αποστάσεων μεταξύ γηγενών και μεταναστών και κοινωνικών ανισοτήτων και κατά συνέπεια στην ύπαρξη σημαντικών εμποδίων στις διαδικασίες αφομοίωσης των μεταναστών. Στο σημείο αυτό θα επανέλθουμε και στη συνέχεια.

Η αφομοίωση επιτυγχάνεται όταν πληρούνται συγκεκριμένες προϋποθέσεις τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Στο ατομικό επίπεδο πρέπει να είναι δεδομένη η πρόθεση εκ μέρους των μεταναστών για κοινωνική ένταξη στην κοινωνία υποδοχής, καθώς και η εκ μέρους τους διάθεση επαρκούς κεφαλαίου γνώσεων και κυρίως γνώσεων στη γλώσσα της χώρας υποδοχής (Esser 2001, 25). Η γλώσσα της χώρας υποδοχής θεωρείται το «κλειδί» της κοινωνικής ένταξης και η εκμάθησή της προϋποθέτει πυκνές διεθνικές επαφές. Στο κοινωνικό επίπεδο αναφέρει ως αναγκαία προϋπόθεση το «άνοιγμα» της κοινωνίας υποδοχής προς τους μετανάστες με τη μορφή της κοινωνικής αποδοχής τους και τη μείωση τη κοινωνικής απόστασης από αυτούς. Το σημαντικότερο εμπόδιο που μπορεί να συναντήσει το «άνοιγμα» της κοινωνίας υποδοχής προς τους μετανάστες είναι οι διαδικασίες εθνοτικής διαστρωμάτωσης (ο.π., 35). Τις διαδικασίες αυτές αξιολογεί ως αναντίστοιχες του μοντέρνου χαρακτήρα των κοινωνιών υποδοχής. Οφείλει κανείς να παρατηρήσει στο σημείο αυτό ότι η «ισότιμη» αντιμετώπιση των παραγόντων «ατομική θέληση» (του μετανάστη) και κοινωνικές προϋποθέσεις - ως αποτελέσματα πολιτικών επιλογών και πρακτικών των κοινωνιών υποδοχής - στον διαδραστικό ορισμό της αφομοίωσης εγείρει με άνισο τρόπο κανονιστικές προσδοκίες προς τα συμβαλλόμενα μέρη, δηλαδή προς το μετανάστη αφενός και προς την κοινωνία υποδοχής αφετέρου. Μπορούμε, για παράδειγμα, στο ζητούμενο της συναισθηματικής ταύτισης του μετανάστη με την κοινωνία υποδοχής (κανονιστική προσδοκία προς τον μετανάστη) να υποστηρίξουμε ότι η θέληση του μετανάστη συνιστά ισοβαρές μέγεθος με τον κοινωνικό / θεσμικό στιγματισμό τον οποίο (ενδεχομένως) αυτός και η ομάδα του βιώνουν; Πώς μπορεί ο μετανάστης να επιλέξει να ταυτιστεί με την κοινωνία υποδοχής όταν μια τέτοια επιλογή ενδεχομένως να μην του παρέχεται; Παρά τις όποιες αντιρρήσεις, δεν μπορεί να παραβλέψει κανείς το γεγονός ότι οι θέσεις του Esser μας επιτρέπουν να ορίσουμε συγκεκριμένες προσδοκίες προς την κατεύθυνση εκείνων των θεσμών, όπως για παράδειγμα του σχολείου, οι οποίοι είναι κατεξοχήν επιφορτισμένοι με το έργο της στήριξης των υποκειμένων στις διαδικασίες κοινωνικής ένταξης. Το σχολείο ανήκει

σε αυτούς τους θεσμούς και οι βασικές προσδοκίες που μπορούν να διατυπωθούν με βάση τα παραπάνω προς την κατεύθυνσή του είναι οι εξής: α) στήριξη των διαδικασιών συγκρότησης της ατομικής υποκειμενικότητας του κάθε μαθητή, έτσι ώστε αυτός να οικοδομήσει τις αναγκαίες για την κοινωνική ένταξη γνώσεις και κριτικές ικανότητες (στο σημείο αυτό θα επανέλθουμε στο τελευταίο κεφάλαιο), β) εφαρμογή πρακτικών ενάντια στα εθνοτικά στερεότυπα και στις εθνοτικές προκαταλήψεις, έτσι ώστε να αποδυναμωθούν οι διαδικασίες εθνοτικοποίησης και αυτοεθνοτικοποίησης των μεταναστών και γ) παροχή ευκαιριών σε όλους τους μαθητές για κοινές ταυτίσεις. Από αυτή την οπτική θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι οι παραπάνω προσδοκίες μπορούν να εκληφθούν ως ενδείξεις για την ύπαρξη μιας *σχετικής συμβατότητας* μεταξύ του νεοαφομοιωτικού μοντέλου και του αιτήματος για την εφαρμογή μιας μη κουλτουραλιστικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Εμπόδιο, βέβαια, για την υποστήριξη μιας τέτοιας θέσης στέκονται, κατά την άποψή μας, οι εργαλειακού τύπου αξιολογήσεις του Esser για τη διγλωσσία, την πολλαπλή ένταξη και τις κοινωνικές σχέσεις των μεταναστών με άτομα της ίδιας εθνικής προέλευσης. Έχει, λοιπόν, ιδιαίτερη σημασία κυρίως για την εκπαιδευτική διαδικασία με ποιον τρόπο ο Esser (2009) αξιολογεί τις εναλλακτικές μορφές κοινωνικής ένταξης. Έχοντας ως πλαίσιο αναφοράς τον παραπάνω ορισμό της αφομοίωσης, εξετάζει συγκριτικά και αξιολογεί τις επιπτώσεις της *πολλαπλής ένταξης* (multiple inklusion) – ταυτόχρονη ένταξη στην κοινωνία υποδοχής και στην εθνοτική κοινότητα – και της *αφομοίωσης* στην κοινωνική ένταξη. Καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η *πολλαπλή ένταξη* δεν προσφέρει πόρους οι οποίοι θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην κοινωνική ένταξη. Αντίθετα, ο προσανατολισμός στην κοινωνία υποδοχής και η απομάκρυνση από την εθνοτική ομάδα προέλευσης μπορούν να διασφαλίσουν το ζητούμενο της κοινωνικής ένταξης. Ασκώντας κριτική στο υπερεθνικό μοντέλο (Transnationalität), σημειώνει ότι δεν υπάρχουν επαρκή εμπειρικά δεδομένα που να τεκμηριώνουν ότι οι διαπολιτισμικές ικανότητες, οι πολλαπλές ταυτότητες και η ένταξη σε διεθνή κοινωνικά δίκτυα προσφέρουν ουσιαστικά στο ζητούμενο της κοινωνικής ένταξης (αφομοίωσης). Ενδεικτικό παράδειγμα της εργαλειακής αντιμετώπισης των πραγμάτων εκ μέρους του Esser είναι αυτό των κοινωνικών σχέσεων: θεωρεί ότι οι φιλικές και οι εν γένει κοινωνικές σχέσεις με άτομα της ίδιας εθνικής προέλευσης καθώς και η διγλωσσία δεν προσφέρουν κανένα πλεονέκτημα ως προς το ζητούμενο της ένταξης στην αγορά εργασίας (ο.π., 362). Δεν λαμβάνει υπόψη του, παρά μόνο με ρητορικό τρόπο, τα ευρήματα άλλων ερευνών, όπως αυτών των Berry, Phinney, Sam & Vedde (2006), σύμφωνα με τα οποία η ταύτιση

των μεταναστών μαθητών με την ομάδα προέλευσής τους δεν συνιστά εμπόδια στη σχολική ένταξή τους.

Εν κατακλείδι, η οπτική της διχοτομικής λογικής «πλουραλισμός ή αφομοίωση» που υιοθετεί ο Esser και γενικότερα ο (νέο)αφομοιωτισμός ακυρώνει εκ προοιμίου κάθε προσπάθεια θεωρητικής σύζευξης μεταξύ της σημασίας που αποδίδει το παραπάνω μοντέλο στους κοινωνικούς παράγοντες που στέκονται εμπόδιο στην ένταξη των μεταναστών (π.χ. στιγματισμός και εθνοτικοποίηση), αφενός, και των κεφαλαίων κοινωνικής ένταξης που οικοδομούν οι ίδιοι οι μετανάστες (π.χ. με τη μορφή της διγλωσσίας ή των διεθνικών κοινωνικών σχέσεων) αφετέρου. Πρόκειται για κεφάλαια τα οποία σε κάθε περίπτωση είναι συμβατά με την έννοια της *διαδραστικής εξομοίωσης* και εξυπηρετούν αυτό που ο Esser θέτει ως πρωταρχικό ζητούμενο στις μεταναστευτικές κοινωνίες: την διασφάλιση για όλους ουσιαστικά ίσων ευκαιριών κοινωνικής ένταξης..

2.2.2 Αφομοίωση στην εκπαίδευση: Το ζήτημα του θεσμικού στιγματισμού

Η αποδοχή της "υπόθεσης του ελλείμματος" συνέβαλε και συμβάλλει στη νομιμοποίηση του θεσμικού στιγματισμού και στη συσκότιση των ευθυνών του εκπαιδευτικού συστήματος για τα μεγάλα ποσοστά σχολικής αποτυχίας των μαθητών με μεταναστευτική εμπειρία. Θα ασχοληθούμε στη συνέχεια με το θεωρητικό σχέδιο του θεσμικού στιγματισμού, επιδιώκοντας την ανάδειξη συγκεκριμένων εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες μαθητές στην πορεία τους προς την κοινωνική ένταξη, ακόμη και στο πνεύμα με το οποίο ορίζει ο (νέο)αφομοιωτισμός την έννοια της κοινωνικής ένταξης.

Η προσέγγιση του θεσμικού στιγματισμού έχει ως αφετηρία τις σχολικές ανισότητες, εστιάζει όμως όπως και η ίδια η έννοια ευθέως δηλώνει στη σημασία των θεσμών στην αναπαραγωγή των σχολικών ανισοτήτων. Η έννοια κινείται προς την ίδια κατεύθυνση με αυτή του θεσμικού ρατσισμού, είναι όμως περισσότερο συνυφασμένη με τη θεωρητική προσπάθεια της ανάλυσης της θεσμικής υπόστασης των σχολικών ανισοτήτων, ξεπερνώντας τα θεωρητικά προβλήματα της έννοιας του θεσμικού ρατσισμού (Gomolla 2011, 184, Gomolla 2010, στο Hormel & Scherr 2010, 74).

Σύμφωνα με την Gomolla (2011, 182), η έννοια «θεσμικός» εντοπίζει τις αιτίες του στιγματισμού στις οργανωτικές δομές κεντρικών κοινωνικών θεσμών και πιο συγκεκριμένα στις καθιερωμένες οργανωτικές ρουτίνες οι οποίες συχνά μπορεί να είναι και άτυπες. Η Gomolla (2010, 78) υπογραμμίζει ως βασικά γνωρίσματα

της θεωρίας του θεσμικού στιγματισμού τα εξής: α) την προσπάθεια ανίχνευσης και καταγραφής φαινομένων στιγματισμού εντός των θεσμικών πρακτικών και β) την προσπάθεια καταγραφής και ερμηνείας του τρόπου με τον οποίο εντός των θεσμικών πρακτικών κατασκευάζονται και ανακατασκευάζονται κοινωνικές διαφορές, οι οποίες λειτουργούν εν τέλει και ως το βασικό έναυσμα άνισης μεταχείρισης και αποκλεισμού. Όλα τα παραπάνω αναλύονται από τους Gomolla και Radtke (2002) στο παράδειγμα του θεσμικού στιγματισμού στο χώρο του σχολείου.

Οι Gomolla και Radtke ξεκινούν από το ακόλουθο ερώτημα: μπορούν να ανιχνευθούν στην τρόπο με τον οποίο το σχολείο αντιμετωπίζει τους μετανάστες μαθητές σχήματα αντίληψης και κατηγοριοποίησης από τα οποία απορρέει μια μειονεκτική μεταχείριση αυτών των μαθητών; Αναφέρουν ως βασική αιτία των διαδικασιών θεσμικού στιγματισμού τις ισχύουσες κανονιστικές προσδοκίες αναφορικά με τα γνώρισμα του «μαθητικού ρόλου» (ο.π., 254-255, επίσης στο Γκόβαρης 2005, 10): το σχολείο προσδοκά από τους νεοεισερχόμενους στο σχολείο μετανάστες μαθητές να πληρούν τις προϋποθέσεις ενός «πλήρους κοινωνικοποιημένου» μαθητή. Οι μαθητές από οικογένειες μεταναστών δεν μπορούν να είναι σε θέση να ανταποκριθούν, εξαιτίας των ιδιαίτερων συνθηκών ζωής τους, στις προσδοκίες αυτές. Λαμβάνοντας την ελληνική εμπειρία υπόψη, μπορούμε να αναφέρουμε ως παράδειγμα θεσμικού στιγματισμού τη συνήθη σχολική πρακτική να εντάσσονται παιδιά από οικογένειες μεταναστών σε τάξεις μικρότερες της ηλικίας τους. Από τα στατιστικά στοιχεία για τη σχολική χρονιά 2002-2003 προκύπτει ότι το 13,2% του συνόλου των μαθητών από οικογένειες μεταναστών του δημοτικού σχολείου βρίσκεται εκτός των ηλικιακών του ορίων και ότι θα αποφοιτήσει από αυτό σε ηλικία πολύ μεγαλύτερη από αυτή των 12 ετών (βλ. Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης 2004, στο Γκόβαρης 2005, 11). Έτσι, η «ένταξη των «διαφορετικών» μαθητών σε ηλικιακά χαμηλότερες τάξεις και με μοναδικό κριτήριο την επαρκή γνώση της ελληνικής γλώσσας» συνιστά «μια διαδικασία έμμεσου στιγματισμού των μαθητών ως “αναλφάβητων”, αφού δεν λαμβάνονται υπόψη οι γνώσεις και οι επικοινωνιακές τους ικανότητες στη μητρική τους γλώσσα» (Γκόβαρης 2005, 11).

Η επιλεκτική μεταφορά του μοντέλου της αφομοίωσης στο χώρο της εκπαίδευσης – εννοούμε εδώ την έμφαση στην ατομική ενταξιακή συμβολή και την ταυτόχρονη παράλειψη αναφορών στη σημασία των κοινωνικών προϋποθέσεων - δεν μπορεί να λειτουργήσει υπέρ της διασφάλισης του ζητούμενου των ουσιαστικά ίσων ευκαιριών για τους «διαφορετικούς», εν γένει μαθητές και ειδικότερα για τους μαθητές από οικογένειες μεταναστών. Αυτό που πρέπει να εξαίρουσε

από το σύνολο της κριτικής που ασκήθηκε στο αφομοιωτικό μοντέλο είναι το εξής: το βασικότερο κριτήριο αξιολόγησης της ποιότητας του σχολείου και των πρακτικών του είναι το ερώτημα αν και κατά πόσο λαμβάνει υπόψη του την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού (Γκόβαρης 2011). Ένα καλό σχολείο αναγνωρίζεται από το γεγονός της θετικής στάσης απέναντι στην ετερογένεια και από τις πρακτικές παροχής στήριξης στους μαθητές, ώστε να είναι αυτοί σε θέση να αξιοποιήσουν τις «διαφορές» τους δημιουργικά στη μαθησιακή διαδικασία (βλ. επ. Gomolla 2010). Θα εξετάσουμε στη συνέχεια αν και κατά πόσο η έννοια της ένταξης – ή καλύτερα ποια εννοιολόγηση αυτής της έννοιας - μπορεί να προσφέρει λύσεις για την υπέρβαση του προαναφερόμενου περιορισμού.

2.3 Η Προσέγγιση της Ένταξης

Η έννοια της ένταξης παραπέμπει σε διαδικασίες ενεργού συμμετοχής και ενσωμάτωσης ενός ατόμου στο *κοινωνικό σώμα*. Αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας είναι να καταστεί το άτομο αδιάσπαστο «μέρος ενός συγκροτημένου συνόλου» (Μπαμπινιώτης 1998, 622). Με βάση τη θέση περί δρώντος υποκειμένου, η ένταξη ενός μετανάστη ορίζεται στον επιστημονικό λόγο ως διαδικασία «απόδοσης θέσης στην κοινωνία υποδοχής» (Μουσούρου, 2006, 223). Η απόδοση θέσης στην κοινωνία υποδοχής επιδέχεται διαφορετικές, κανονιστικού τύπου, ερμηνείες: από τη σκοπιά της πολυπολιτισμικής προσέγγισης η θέση αυτή ορίζεται ως μια διαρκής κατάσταση διακριτής πολιτισμικής συνύπαρξης και από τη σκοπιά της αφομοιωτικής προσέγγισης ορίζεται ως ενδιάμεσο στάδιο καθοδόν προς την αφομοίωση (Geisen, 2010, 13-14). Η τελευταία εκδοχή είναι η συνηθέστερη, όπως θα δούμε και στη συνέχεια.

Στην προσέγγιση της ένταξης, όπως αυτή αναπτύχθηκε μέσα από την κριτική στην αφομοιωτική προσέγγιση, λαμβάνονται υπόψη, υπό συγκεκριμένους όρους, οι πολιτισμοί των μεταναστών. Αφετηρία αυτής της προσέγγισης είναι η θέση ότι οι πολιτισμοί της πλειοψηφίας και των μειονοτικών ομάδων παρουσιάζουν διαφορετικά, αλλά και κοινά σημεία. Ένας βασικός στόχος είναι η θετική αναφορά σε συγκεκριμένα στοιχεία των πολιτισμών των μεταναστών, έτσι ώστε τα παιδιά τους να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να συμμετέχουν ενεργά τόσο στον γενικό όσο και στον ιδιαίτερο πολιτισμό της ομάδας τους.

Βέβαια, η αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών έχει συγκεκριμένα όρια, αφού περιορίζεται μόνο σε εκείνα τα πολιτισμικά

στοιχεία που δεν θέτουν σε αμφισβήτηση τις κυρίαρχες πολιτισμικές αξίες της χώρας υποδοχής. Αυτό σημαίνει ότι η «ανεκτικότητα της πολιτισμικής ετερότητας υπαγορεύθηκε από την αντίληψη ότι ο στόχος της ενσωμάτωσης αρχικά και της αφομοίωσης στη συνέχεια διευκολύνεται σημαντικά αν επιτραπεί στα μέλη των εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων να διατηρήσουν πλευρές των πολιτισμικών τους παραδόσεων και αν δημιουργηθούν συνθήκες κοινωνικής ελευθερίας κα ασφάλειας» (Μάρκου 1997, 224).

Η συγκεκριμένη έννοια της ένταξης εδράζεται σε ένα μοντέλο ανοχής, σύμφωνα με το οποίο η διαφορετικότητα των μειονοτήτων οφείλει να εκδηλώνεται ως ιδιωτική υπόθεση (Esser 2001), χωρίς να έχει δικαίωμα να εγείρει αξιώσεις για ένα ισότιμο δημόσιο και πολιτικό στάτους. Πρόκειται ουσιαστικά για την ανοχή πολιτισμικών στοιχείων τα οποία από τη σκοπιά της κυρίαρχης ομάδας δεν αξιολογούνται ως επικίνδυνα ή ισότιμα με αυτά της κουλτούρας τους.

Το γεγονός ότι η πολιτική της ενσωμάτωσης υιοθετήθηκε με σκοπό να στεφθεί με επιτυχία η αφομοίωση στον κυρίαρχο πολιτισμό, αντικατοπτρίζεται και στη "λογική" που διέπει τα προγράμματα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών. Η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά μέσο αρτιότερης εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Ως παράδειγμα μπορούμε να αναφέρουμε την αναγνώριση της εθνοτικής ταυτότητας των ισπανόφωνων στις ΗΠΑ, η οποία οδήγησε και στην ψήφιση του δίγλωσσου εκπαιδευτικού νόμου (Bilingual Education Act του έτους 1968, στο Schweizer 1994, 75). Η εξέλιξη αυτή συνέβαλε ουσιαστικά στην αρτιότερη αφομοίωση και ειδικότερα στην αποτελεσματικότερη εκμετάλλευση του ισπανόφωνου ανθρώπινου δυναμικού στην αμερικάνικη οικονομία. Αυτό αποδεικνύεται εξάλλου και από την επαναθεώρηση του Bilingual Education Act, το έτος 1978 (ο.π.), η οποία αξιολογεί τη δίγλωσση εκπαίδευση ως απαραίτητη προϋπόθεση εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας, υπογραμμίζοντας με αυτό τον τρόπο τον αφομοιωτικό προσανατολισμό προηγούμενων δίγλωσσων προγραμμάτων που εντάσσονται στην πολιτική της ένταξης.

Τα σημεία στα οποία αξίζει να σταθεί η κριτική στην *αφομοιωτική εκδοχή* της ένταξης είναι τα εξής:

- Η χρήση μιας στατικής έννοιας του πολιτισμού. Όπως ήδη αναφέραμε, το μοντέλο της ένταξης εστιάζει στην ανοχή συγκεκριμένων πολιτισμικών στοιχείων, τα οποία θεωρούνται χαρακτηριστικά γνωρίσματα του «εθνικού πολιτισμού» των μεταναστών. Εδραιώνεται όμως μέσα από αυτή την προσέγγιση η λογική της απόλυτης διάκρισης μεταξύ «εαυτού» και «άλλου». Πρόκειται για μια λογική που δεν διακρίνει απλά τον «άλλο» ως

τον «διαφορετικό», αλλά και τον αξιολογεί ως έχοντα ανάγκη ένταξης, λόγω μιας κατά βάση *διαφορετικότητας* που χαρακτηρίζεται από *ελλείμματα*. Αναπαράγεται όμως έτσι η επιχειρηματολογία της *υπόθεσης του ελλείμματος*. Η χρήση ενός στατικού όρου του πολιτισμού συσκοτίζει την ενεργό συμμετοχή των υποκειμένων στην (ανα)παραγωγή του πολιτισμού. Αν ορίσουμε το υποκείμενο ως φορέα και δημιουργό πολιτισμού τότε αφητηρία των παιδαγωγικών πρακτικών δεν μπορούν να είναι οι αφηρημένες εθνοτικοπολιτισμικές διαφορές, αλλά η πραγματικότητα ότι οι πολιτισμοί επιδέχονται διαφορετικούς προσδιορισμούς και ερμηνείες και ότι η συγκρότηση των ταυτοτήτων χαρακτηρίζεται από πολλαπλότητα των σημείων αναφοράς τους, από διαρκείς διαπραγματεύσεις και συνακόλουθα από μια σχετικά ανοιχτή δομή. Αν χρησιμοποιήσουμε την έννοια της ένταξης ως αναλυτική κατηγορία, τότε μάλλον εύκολα μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι η έμφαση που δίνετε στη στατικότητα των διαφορών μεταξύ «εαυτού» και «άλλου» δεν αντιστοιχεί στην εμπειρική πραγματικότητα: τόσο ο «εαυτός» όσο και «άλλος» - αν υποθέσουμε ότι υπάρχουν ως συγκροτημένες και πλήρως συμπαγείς ενότητες - βρίσκονται σε μια κατάσταση διαρκούς εξέλιξης, μιας εξέλιξης που μεταβάλλει τόσο τους κανονιστικούς τους πυρήνες⁷ γύρω από τους οποίους συγκροτούνται όσο και τα μεταξύ τους όρια. Σε κάθε περίπτωση δεν μπορεί κανείς να αγνοήσει αναλυτικά τα ακόλουθα στοιχεία τα οποία διαμορφώνουν ένα διαλεκτικό δίπολο και που έχουν σημασία για την εκπαίδευση ως θεσμού *κοινωνικής ένταξης* των υποκειμένων: τον σύγχρονο πλουραλισμό των τρόπων ζωής (ως έκφραση και αποτέλεσμα της ατομικής ελευθερίας στην επιλογή του τρόπου ζωής), αφενός, και την ανάγκη ενός πυρήνα κοινών και δεσμευτικών για όλους αξιών (ένταξη του τρόπου ζωής σε ένα πλαίσιο οικουμενικών αξιών). Με την παρατήρηση αυτή θα ασχοληθούμε αναλυτικότερα στο τελευταίο κεφάλαιο, εξετάζοντας τη σημασία της έννοιας της αναγνώρισης στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας η οποία είναι προσανατολισμένη σε μια διαδραστικού τύπου κοινωνική ένταξη, δηλαδή σε μια έννοια κοινωνικής ένταξης η οποία εστιάζει κυρίως στις κοινωνικοηθικές προϋποθέσεις συγκρότησης μιας ακέρατης ατομικής υποκειμενικότητας.

- Η καθιερωμένη έννοια της ένταξης στηρίζεται στην αντίληψη της ύπαρξης «δυο ομάδων», της ομάδας των «κανονικών» μαθητών και μιας «αποκλίνουσας» ομάδας, μιας ομάδας που έχει ανάγκη ιδιαίτερη μεταχείριση για να μπορέσει να προσαρμοστεί

στους ισχύοντες κανόνες. Στα πλαίσιο όμως μιας κοινωνικής πραγματικότητας όπου η διαφορετικότητα αποτελεί τον κανόνα και όχι την εξαίρεση, η εφαρμογή του παραπάνω όρου στο *πολυπολιτισμικό σχολείο* μοιραία οδηγεί σε αυθαίρετους διαχωρισμούς και ομαδοποιήσεις. Ο όρος της ένταξης πρέπει να επαναπροσδιορισθεί με γνώμονα τον πλουραλισμό των βιωμάτων που απορρέουν από τις διαφορές των φύλων, των πολιτισμών, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων. Προσανατολισμός στις πραγματικές συνθήκες ζωής των μαθητών σημαίνει αντιπαράθεση με τα πολιτικά, κοινωνικά και πολιτισμικά δεδομένα που συνδιαμορφώνουν τις συνθήκες ζωής τους.

Αν επιμείνουμε στη χρήση της έννοιας της ένταξης, με τη σημασία ενός ορίζοντα προσανατολισμού της παιδαγωγικής πράξης η οποία δεν μπορεί να αγνοεί την κοινωνική και, συνακόλουθα, την εμπειρική πραγματικότητα των υποκειμένων στα οποία αναφέρεται, τότε πρέπει να αναζητήσουμε τρόπους υπέρβασης των περιορισμών που μόλις αναφέραμε. Τέτοιου είδους δυνατότητες μπορούμε να αναζητήσουμε τόσο στην *Παιδαγωγική της Πολυμορφίας* (Pädagogik der Vielfalt) (βλ, κεφ. 2.7), - μας προσφέρει μια δυναμική εννοιολόγηση της *διαφορετικότητας στην οποία θα μπορούσαν να στηριχθούν πρακτικές υπέρβασης των διαιρετικών αντιλήψεων περί στατικότητας των ορίων μεταξύ «εαυτού» και «άλλου»* καθώς και στις θεωρητικές συζητήσεις για την *Εκπαίδευση του Πολίτη*. Στις αναζητήσεις αυτές θίγονται αναλυτικότερα ο προβληματισμός των κοινωνικών προϋποθέσεων και προσδοκιών για μια κατά βάση διαβουλευτική *ταύτιση* των υποκειμένων, των γηγενών και μεταναστών μαθητών στην περίπτωσή μας, με έναν *πυρήνα* κοινών αξιών. Όπως σημειώνει και ο Γκότοβος (2010, 14), χωρίς την ύπαρξη αυτού του πυρήνα κοινών αξιών δεν μπορεί μια (πολυπολιτισμική) κοινωνία να είναι βιώσιμη.

Το ζήτημα γύρω από το οποίο περιστράφηκε έως τώρα η συζήτηση μπορεί να συνοψισθεί στο εξής βασικό ερώτημα (το θέτουν όλες οι θεωρίες περί κοινωνικής ένταξης): τι μπορεί να διασφαλίσει την κοινωνική συνοχή και ταυτόχρονα την ατομική ελευθερία σχετικά με την επιλογή του τρόπου ζωής; Σαφώς και δεν μπορούμε εδώ να απαντήσουμε διεξοδικά στο ερώτημα αυτό. Αυτό που θα επιχειρήσουμε να κάνουμε εδώ είναι να προσεγγίσουμε πολύ συνοπτικά - έχοντας κατά νου τις παρατηρήσεις και τα ερωτήματα που διατυπώσαμε και θέσαμε προηγουμένως - την εκπαιδευτική διάσταση και πρόκληση αυτού του ερωτήματος από την σκοπιά της συζήτησης περί Πολιτειότητας και Εκπαίδευσης του

Πολίτη, φωτίζοντας εκείνες τις πτυχές της ένταξης – κυρίως τα εμπόδια που διαμορφώνονται στο κοινωνικό επίπεδο - οι οποίες αποσιωπούνται στην περιοριστική εκδοχή αυτής της έννοιας (αποσιωπάται ο διαδραστικός χαρακτήρας αυτής της διαδικασίας). Επιλέξαμε αυτή τη συγκεκριμένη σκοπιά καθώς αυτή εστιάζει σε ένα πεδίο στο οποίο συναντώνται και αλληλοσυγκρούονται επίκαιροι προβληματισμοί και αναζητήσεις για το πώς μπορούν να οικοδομηθούν οι προϋποθέσεις ισότιμης και δημοκρατικής συμμετοχής των υποκειμένων στις σύγχρονες πλουραλιστικές κοινωνίες.

Τα ζητήματα της κοινωνικής ένταξης και της κοινωνικής συνοχής στα σύγχρονα πλουραλιστικά κοινωνικά περιβάλλοντα συνιστούν κεντρικό σημείο αναφοράς και προβληματισμού στην επίκαιρη διεθνή συζήτηση για την πολιτειότητα, την ιδιότητα δηλαδή του ενεργού πολίτη καθώς για την εκπαίδευση αυτού. Η όλη συζήτηση για την πολιτειότητα εδράζεται σε μια βασικότερη συζήτηση που αφορά σε ζητήματα πλουραλισμού, δικαιοσύνης και ισότητας στις σύγχρονες δημοκρατίες. Κι εδώ οι απαντήσεις στο ερώτημα για τη σχέση μεταξύ κοινωνικής συνοχής και πλουραλισμού διαφέρουν ριζικά, προσφέροντας διαφορετικούς προσανατολισμούς στην Παιδαγωγική. Η έννοια της πολιτειότητας, παραπέμπει σε ένα πεδίο λόγου εντός του οποίου συνυπάρχουν, διασταυρώνονται ή και αλληλοσυγκρούονται επιμέρους δεσμίδες λόγου. Ενδεικτικά αναφέρουμε εδώ τα παραδείγματα του φιλελεύθερου λόγου περί οικουμενικής πολιτειότητας και του κοινοτιστικού λόγου περί διαφοροποιημένης πολιτειότητας (Lösch, 2005)

Οι Hormel και Scherr (2004, 53-79), στην ανάλυσή τους για τις απαρχές της εμφάνισης του προγράμματος της *Εκπαίδευσης του Πολίτη* στη Μεγάλη Βρετανία υπογραμμίζουν τη σημασία που διαδραμάτισε το γεγονός της αναγνώρισης του ρατσισμού ως σημαντικού κοινωνικού προβλήματος εκ μέρους των θεσμών. Συγκεκριμένα, ο ρατσισμός αναγνωρίστηκε ως εμπόδιο υλοποίησης πολιτικών κοινωνικής ένταξης και κοινωνικής συνοχής, πολιτικές οι οποίες στηρίζονται και στηρίζουν την αντίληψη των ιδίων δικαιωμάτων και των ιδίων υποχρεώσεων για όλους ανεξαιρέτως (Baringhorst 2008, 105). Αυτό που πρέπει να παρατηρήσουμε εδώ είναι το εξής: στην απαίτηση που απευθύνεται προς τους πολίτες να κάνουν χρήση των δικαιωμάτων τους και ταυτόχρονα να δρουν σύμφωνα με τις δεσμεύσεις που απορρέουν από τους νόμους, εμπεριέχεται ήδη η συνείδηση του γεγονότος ότι κάποιοι πολίτες ενδεχομένως να συναντήσουν εμπόδια κατά τη διαδικασία υλοποίησης των παραπάνω. Για παράδειγμα, ρατσιστικές

συμπεριφορές και αποκλεισμοί που τέτοιες συμπεριφορές προκαλούν. Αφετηρία είναι λοιπόν η διάγνωση μιας *κοινωνικής παθολογίας*, η οποία στερεί από συγκεκριμένα υποκείμενα ευκαιρίες και βιώματα ένταξης, και όχι το *ελλειμματικό πολιτισμικό κεφάλαιο ή κάποιο υποτιθέμενο ενταξιακό έλλειμμα (Integrationsdefizit)* αυτών των υποκειμένων. Η έμφαση στα γνωρίσματα των κοινωνικών συνθηκών (εδώ ως εμπόδια) δεν είναι ξένη προς τις έννοιες της *αφομοίωσης* ή της ένταξης, όπως επισημαίνει ο Wimmer (2008) στη δική του προσέγγιση της *αφομοίωσης*. Ορίζοντας τη διαδικασία της αφομοίωσης / ένταξης ως μια διαδικασία μετατόπισης των συνόρων (ο.π., 66-68, βλ. επ. Γκότοβος 2002, 34) παίρνει αποστάσεις από την κλασική *αφομοιωτική* προσέγγιση και από κάποιες εκδοχές της *νεοαφομοιωτικής* προσέγγισης στην οποία το ζητούμενο της αποδοχής των μεταναστών από τους γηγενείς ορίζεται ως σχέση η οποία εξαρτάται αποκλειστικά και μόνο από την ετοιμότητα των πρώτων για πολιτισμική αφομοίωση. Επισημαίνοντας την διαφορά ως προς την κοινωνική δύναμη μεταξύ των δυο ομάδων να ορίζουν το «εμείς» και το «εσείς» υπογραμμίζει και τη σημασία των διαδικασιών κοινωνικού στιγματισμού στη χάραξη, διατήρηση ή μετατόπιση των συνόρων μεταξύ των ομάδων (ο.π., 70). Ασκώντας κριτική στις θέσεις που θέλουν την κοινωνική ένταξη (αφομοίωση) των μεταναστών ως αποτέλεσμα μιας αποκλειστικά και μόνο εκ μέρους των μεταναστών βολονταριστικής απομείωσης των πολιτισμικών διαφορών τους, αναδεικνύει και τη σημασία των εφαρμοζόμενων πολιτικών για τη μετανάστευση και ειδικότερα τη σημασία της ποιότητας των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ «γηγενών» και «μεταναστών» στις διαδικασίες κοινωνικής ένταξης των τελευταίων (ο.π., 71).

Με βάση τα παραπάνω μπορεί κανείς να διατυπώσει προσδοκίες προς το σχολείο και την παρεχόμενη σε αυτό *Εκπαίδευση του Πολίτη*. Τέτοιες προσδοκίες οφείλουν να είναι σε θέση να συμβάλλουν σε *ταυτίσεις* με κοινές αξίες και κατ' επέκταση στην εμπέδωση του αισθήματος του ανήκειν και στην προάσπιση της κοινωνικής συνοχής.

2.4 Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση

Προς τα τέλη της δεκαετίας του 1960 απέκτησε ιδιαίτερη σημασία η ιδέα του "πολιτισμικού πλουραλισμού". Η ιδέα αυτή πρωτοεμφανίστηκε στις αρχές του 20ου αιώνα, αλλά έμεινε ως τη δεκαετία του 1960 στην αφάνεια. Ο Kallen (1970, βρέθηκε στο Treibel 1999, 52-53), ο θεμελιωτής της ιδέας του *πολιτισμικού*

πλουραλισμού διατύπωσε τη θέση ότι οι ΗΠΑ έπρεπε να εξελιχθούν ως "commonwealth of national cultures" μέσα από τη συστηματική υποστήριξη της συνεργασίας των ευρωπαϊκών πολιτισμών. Στο άρθρο του «Democracy versus the melting pot» ισχυρίζεται ότι ο πολιτισμικός πλουραλισμός είναι, σε αντίθεση με την αφομοιωτική πολιτική, αντίστοιχος των δημοκρατικών αρχών της «αμερικάνικης ιδέας» (American Idea) (ο.π). Στον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της κοινωνίας των ΗΠΑ αναφέρεται και η E. Balch (βρέθηκε στο Treibel 1999, 53) στο βιβλίο της "Our Slavic Fellow Citizens", περιγράφοντας τις ΗΠΑ όχι ως έθνος, αλλά ως μια κρατική οντότητα που απαρτίζεται από διαφορετικές εθνοτικές ομάδες

Καθοριστικό ρόλο στην ανάδειξη της πολυπολιτισμικότητας ως δομικού γνωρίσματος των μεταναστευτικών κοινωνιών διαδραμάτισαν μια σειρά κοινωνικών κινημάτων, προς τα τέλη της δεκαετίας του 1960 (Wieviorka 2003, 29-39), τα οποία έθεσαν στην ημερήσια διάταξη της κοινωνικής ζωής αιτήματα πολιτισμικής αναγνώρισης. Ιδιαίτερα οι εμπειρίες του ρατσισμού και της περιθωριοποίησης των μειονοτικών ομάδων συνέβαλαν στη συνείδηση της διαφορετικότητας της κοινωνικής ταυτότητας και στην έναρξη ενός αγώνα για την αναγνώριση της "πολιτισμικής διαφοράς", τη θεσμοθέτηση δίγλωσσης εκπαίδευσης και την ένταξη του πολιτισμού τους στο επίσημο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα. Σύμφωνα με τη Fraser (2003), τα προαναφερόμενα αιτήματα σηματοδότησαν μια μετατόπιση στους αγώνες για κοινωνική δικαιοσύνη: από το χώρο της οικονομίας (δικαιοσύνη ως δίκαιη διανομή του πλούτου) στο χώρο του πολιτισμού (δικαιοσύνη ως αναγνώριση των διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων).

Οι αντιδράσεις των μειονοτικών ομάδων στηρίχθηκαν και από προσπάθειες επιστημόνων⁸ που αποσκοπούσαν στη θεμελίωση ενός εναλλακτικού κοινωνικού μοντέλου, σαφώς διαφοροποιημένου από αυτό που στηριζόταν στην πολιτική της αφομοίωσης. Στον επιστημονικό λόγο περί μετανάστευσης ασκήθηκε κριτική στην ιδέα του "melting pot" και προωθήθηκε η ιδέα του "salad bowl", δηλαδή μιας εθνοτικά πλουραλιστικής κοινωνίας. Στο βιβλίο τους "Beyond the Melting Pot" οι Glazer και Moynihan (1963, βρέθηκε στο Aumüller 2009, 78) αξιολογούν την μη αποδυνάμωση των εθνοτικών δομών ως ένα φαινόμενο το οποίο δεν είναι αντίθετο προς τον μοντέρνο χαρακτήρα των κοινωνιών υποδοχής.

Πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση των στόχων της Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης, θεωρούμε σκόπιμο να αναφερθούμε στο ρόλο που αρχίζει να διαδραματίζει από τη δεκαετία του 1970 η έννοια της εθνότητας στον επιστημονικό λόγο

- η έννοια παραπέμπει στις διαδικασίες οικοδόμησης εθνοτικής ταυτότητας, ως συναισθήματος του ανήκειν σε μια ομάδα (εθνοτικότητα), στις μεταναστευτικές κοινωνίες (Δαμανάκης 2007, 122 κ.ε) - και ειδικότερα στον τρόπο κωδικοποίησης και ανάλυσης της πολυπολιτισμικότητας όσο και στον τρόπο σημασιοδότησης των «διαφορών» στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Ιδιαίτερη σημασία έχει το γεγονός ότι με την επικράτηση του όρου της εθνότητας στον επιστημονικό λόγο περί μετανάστευσης, ο πολιτισμικός πλουραλισμός ερμηνεύεται ως εθνοπολιτισμικός πλουραλισμός. Έτσι, το φαινόμενο του κοινωνικού πλουραλισμού περιγράφεται και περιορίζεται συνάμα σε φαινόμενο εθνοπολιτισμικού πλουραλισμού. Ως κριτήριο πολυπολιτισμικότητας ορίζεται πλέον η ύπαρξη διαφορετικών εθνοτήτων, οι οποίες ορίζονται ως φορείς στατικών πολιτισμικών ταυτοτήτων. Με την εισαγωγή της «εθνότητας» στον επιστημονικό λόγο ορίζεται η πολυπολιτισμική κοινωνία ως κοινωνικό σχήμα που απαρτίζεται από μια σειρά απόλυτα διακριτών, κλειστών και ομοιογενών εθνοπολιτισμικών ομάδων. Σύμφωνα με τον Gordon (1978, στο Treibel 1999), ο «εθνοτικός πλουραλισμός» είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα των κλασικών κοινωνιών υποδοχής μεταναστών. Αναφερόμενος στο μοντέλο της «αμερικάνικης κοινωνίας» υπογραμμίζει το μεγάλο αριθμό εθνοτικών ομάδων, οι οποίες έχουν στόχο τη διατήρηση της ιδιαίτερης πολιτισμικής τους ταυτότητας. Το σημαντικότερο πρόβλημα στο μοντέλο αυτό είναι η χρήση ενός στατικού όρου του πολιτισμού. Ο πολιτισμός των μεταναστών ορίζεται ουσιοκρατικά, δηλαδή ως διαδικασία αναπαραγωγής της πολιτισμικής κληρονομιάς και όχι ως διαδικασία μετεξέλιξης ή ακόμη και απόρριψης αυτής της κληρονομιάς στις νέες κοινωνικές συνθήκες της χώρας υποδοχής.⁹

Αυτό το στατικό πολυπολιτισμικό μοντέλο «πέρασε» τη δεκαετία του 1980 στον ευρωπαϊκό χώρο και επηρέασε - εν μέρει συνεχίζει ακόμη να επηρεάζει - τη συζήτηση αναφορικά με τους στόχους της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση. Όπως θα δούμε στη συνέχεια, η χρήση του μοντέλου αυτού ως αφετηρία για την τεκμηρίωση των στόχων της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης οδηγεί σε αρκετά αδιέξοδα, καθώς αδυνατεί να συμβάλει στην ανάλυση των διαδικασιών (ανα)παραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, και στην κατανόηση των υποκειμενικών αναγκών και των πρακτικών κοινωνικής και πολιτισμικής ταύτισης των μαθητών από οικογένειες μεταναστών, όπως αυτές διαμορφώνονται στο συγκρουσιακό πλαίσιο που οριοθετούν οι διαδικασίες εθνοτικοποίησης και αυτοεθνοτικοποίησης (Γκόβαρης 2000).

2.4.1 Στόχοι της πολυπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση

Στα τέλη της δεκαετίας του 1960 δημοσιοποιούνται οι ιδέες για ένα μοντέλο εκπαίδευσης «που θα είναι πλουραλιστικό στον προσανατολισμό του και θα εκφράζει αποτελεσματικά μια πολυεθνική προοπτική» (Modgil 1997, 15). Ο όρος *πολυπολιτισμική εκπαίδευση* δεν περιγράφει ένα συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά μια «ευρεία ποικιλία σχολικών πρακτικών, προγραμμάτων και υλικών που σχεδιάζονται για να βοηθήσουν τα παιδιά από διαφορετικές ομάδες να βιώσουν την εκπαιδευτική ισότητα» (Banks 1997, 345). Η βασική συλλογιστική είναι ότι η εφαρμογή ενός πλουραλιστικού αναλυτικού προγράμματος και η διδασκαλία στοιχείων των ιδιαίτερων πολιτισμών θα βοηθήσουν τους «ξένους» μαθητές να δομήσουν μια θετική αυτοεικόνα και να πετύχουν, κατά συνέπεια, καλύτερες σχολικές επιδόσεις. Χωρίς να απορρίπτουν τη λογική της κοινωνικής ένταξης οι υποστηρικτές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρούν ότι η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων και τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο θα μπορούν να συνυπάρχουν και να αναπτυχθούν όλοι οι πολιτισμοί χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η ενότητα και η συνοχή της (Μάρκου 1997, 227-228).

Ένας άλλος βασικός στόχος της πολυπολιτισμικής προσέγγισης είναι η καταπολέμηση του ρατσισμού. Η πολυπολιτισμική προσέγγιση στηρίχθηκε, στο αρχικό στάδιο της εμφάνισης της, στην «υπόθεση της επαφής»¹⁰ για την κατάρτιση προγραμμάτων αντιμετώπισης του ρατσισμού. Σύμφωνα με αυτή την υπόθεση οι επαφές μεταξύ προσώπων και ομάδων διαφορετικής εθνοτικής και πολιτισμικής προέλευσης διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στην αποδυνάμωση των εκατέρωθεν προκαταλήψεων και στερεοτύπων, επειδή αποδυναμώνουν τις βασικές ατομικές κατηγορίες αντίληψης και ερμηνείας των κοινωνικών φαινομένων. Με την προβληματική του ορισμού της έννοιας του ρατσισμού στην πολυπολιτισμική προσέγγιση θα ασχοληθούμε αναλυτικότερα στη συνέχεια.

Ο λόγος της πολυπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από σημαντικές θεωρητικές διαφοροποιήσεις. Οι διαφοροποιήσεις αυτές διαμορφώθηκαν στην εξελικτική πορεία της συζήτησης για την Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση και

σχετίζονται κυρίως με τον τρόπο ορισμού των όρων «πολιτισμός» και «πολυπολιτισμικότητα». Ως ενδεικτικές για τις διαφοροποιήσεις στο εσωτερικό του πολυπολιτισμικού λόγου θα παρουσιάσουμε εδώ τις θέσεις των Parekh και Buillivant. Οι θέσεις τους είναι αντιπροσωπευτικές για τις κατευθύνσεις εξέλιξης της πολυπολιτισμικής εκπαιδευτικής προσέγγισης κυρίως στην Αγγλία. Παρόλο που σχετίζονται με τα ιδιαίτερα γνωρίσματα ενός συγκεκριμένου κοινωνικού χώρου - με τη σημασία της ιστορικότητας των κοινωνικών σχέσεων σε αυτό το χώρο - θίγουν θεμελιώδη ζητήματα που έχουν να κάνουν με την εννοιολόγηση της «πολυπολιτισμικής κοινωνίας» καθώς και με δυναμικό χαρακτήρα των ταυτοτήτων που διαμορφώνονται μέσα σε αυτή. Ο Parekh (1997, 60), υποστηρίζει ότι η Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση δεν πρέπει να εξαρτάται από την παρουσία “ξένων” παιδιών στο σχολείο, αλλά να έχει ως σημείο αναφοράς τις γενικότερες ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των πλουραλιστικών κοινωνιών. Σε κριτική αντιπαράθεση με την μονοπολιτισμικά προσανατολισμένη εκπαίδευση, ορίζει την πολυπολιτισμική προσέγγιση ως την καλύτερη και καταλληλότερη για την ανάπτυξη βασικών ανθρώπινων ικανοτήτων όπως αυτοκριτική, ικανότητα αναστοχασμού και αποδοχής των «άλλων». Η έννοια της πολυπολιτισμικότητας χρησιμοποιείται εδώ με ευρύτερη σημασία, καθώς υπερβαίνει και απορρίπτει την εκδοχή του εθνοπλουραλισμού και ορίζει τον πολιτισμικό πλουραλισμό ως πραγματικότητα που χαρακτηρίζει κοινωνίες με υψηλό βαθμό κοινωνικής και πολιτισμικής διαφοροποίησης.

Αυτή την εκδοχή της πολυπολιτισμικότητας έχουν ως αφετηρία τα προγράμματα Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Αγγλία. Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στην αναγνώριση του δικαιώματος σε μια δυναμικού τύπου ταυτότητα, δηλαδή σε μια ταυτότητα που δεν περιορίζεται στους εθνοτικούς δεσμούς, αλλά συγκροτείται στη βάση βιωμάτων συμμετοχής στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο. Η αντίληψη για τις διαφορές στις ταυτότητες και τις κοινωνικές εξελίξεις και δυναμικές που τις επηρεάζουν και που εκφράζονται σε αυτές, η ανακάλυψη κοινών στοιχείων στις ταυτότητες, η αναζήτηση πολλαπλών σημείων αναφοράς ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων καθώς και η αντιπαράθεση με μορφές στιγματισμού και ρατσισμού συνιστούν τους κυριότερους στόχους αυτής της εκδοχής Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης (βλ. επ. Hormel & Scherr 2004, 82-85).

Ο Buillivant (1997), υποστηρίζει ότι ένα πολυπολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα δεν μπορεί να οδηγήσει στην εξασφάλιση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, επειδή αυτές επηρεάζονται από άλλους

παράγοντες, όπως, για παράδειγμα, οικονομικούς και ταξικούς. Σημειώνει χαρακτηριστικά ότι «είναι εντελώς απλοϊκό να ισχυρίζεται κανείς, όπως πολλοί υποστηρικτές της πολυπολιτισμικότητας, ότι το να διδαχτεί ένα παιδί διαφορετικής εθνικής καταγωγής την πολιτιστική του κληρονομιά θα οδηγήσει σε μεγαλύτερη εθνική αυτοεκτίμηση και επομένως σε καλύτερα εκπαιδευτικά επιτεύγματα». Ορίζοντας τον πολιτισμό ως μια δυναμική διαδικασία προτείνει τη «ριζοσπαστική πολυπολιτισμικότητα», υπογραμμίζοντας έτσι την ανάγκη πολιτικοποίησης της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, επειδή κυρίως μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα και την εκπαίδευση τα παιδιά των μεταναστών στερούνται το μερίδιό τους στη γνώση της επιβίωσης που τόσο έχουν ανάγκη. Στην κριτική του Buillivant συναντάμε την κριτική που διατυπώθηκε ενάντια στη μεταμοντέρνα εκδοχή των «πολιτικών ταυτότητας». Η «πολιτική της ταυτότητας», όπως αυτή εκφράστηκε πρώτα στον φεμινισμό, αντικατέστησε την πολιτική της αλληλεγγύης και τους αγώνες για ισότητα που είχαν ως αφετηρία τη συνείδηση των ταξικών διαφορών. Οι κριτικοί επισημαίνουν ότι η μεταμοντέρνα πολιτικοποίηση συγκεκριμένων θεμάτων υπό τον μανδύα των "πολιτικών ταυτότητας" αποτελεί στη ουσία μια μορφή απολιτικοποίησής τους (βλ. Zizek 1998). Στόχος των «πολιτικών ταυτότητας» είναι η πιστοποίηση και η νομική στήριξη των ιδιαίτερων ταυτοτήτων των μειονοτικών ομάδων. Αυτή η πολιτική ταιριάζει απόλυτα με την ιδέα της μη πολιτικοποιημένης κοινωνίας, όπου αποδίδεται βαρύτητα στην ιδιαιτερότητα των ομάδων και στην εξασφάλιση κοινωνικής δικαιοσύνης και συμμετοχής στα κοινά μέσα από την κατοχύρωση "ποσοστών συμμετοχής"¹¹ και εκπροσώπησης των μειονοτήτων στα θεσμικά όργανα¹².

2.4.2 Μια εκδοχή τυπολογίας της Πολυπολιτισμικής Κοινωνίας

Οι διαφορές στον τρόπο χρήσης του όρου «Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση» δεν παρατηρούνται μόνο στο πεδίο των επιστημονικών συζητήσεων και συγκρούσεων, αλλά και μεταξύ των χωρών στις οποίες εφαρμόζονται πολυπολιτισμικά προγράμματα. Ο Banks (1997, 345), επισημαίνει ότι η Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση σε διάφορα δυτικά έθνη μοιράζεται κάποια σημαντικά κοινά χαρακτηριστικά και σε κάποια άλλα υπάρχουν σημαντικές διαφορές. Οι διαφορές αυτές είναι αποτέλεσμα της ιδιαίτερης ιστορίας των ομάδων που έχουν ηγηθεί των εθνοτικών κινημάτων, καθώς και των ιδιαιτεροτήτων των εθνικών κρατών, δηλαδή του τρόπου που αυτά αυτοπροσδιορίζονται. Συγκεκριμένα, η συζήτηση περί πολυπολιτισμού «αναπτύσσεται κυρίως

στις κλασικές χώρες υποδοχής μεταναστών πάνω σε διαφορετικές νομικές και πολιτικές προϋποθέσεις, αντικατοπτρίζοντας έτσι τις ιστορικές εμπειρίες με τη μετανάστευση και τις κυρίαρχες αναπαραστάσεις περί συλλογικότητας και εθνικής ταυτότητας» (Modgil et al 1997, 17).

Ένα σημαντικό λοιπόν ζήτημα στη συζήτηση περί Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής αφορά στη χρήση του όρου "Πολυπολιτισμική Κοινωνία". Από τις μέχρι τώρα αναφορές μας προκύπτει ότι όρος αυτός χρησιμοποιείται ευρέως, χωρίς όμως κάθε φορά να υπάρχει ταύτιση απόψεων για το τι ακριβώς είναι η «πολυπολιτισμική κοινωνία». Στη σχετική συζήτηση διακρίνουμε τους παρακάτω τύπους πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Georgi 1999), τους οποίους θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να γίνουν ορατοί οι βασικοί προβληματισμοί οι οποίοι ορίζουν το πεδίο της συζήτησης - με την έννοια ότι μας παραπέμπουν στους περιορισμούς και στις δυνατότητες των διαφορετικών προσεγγίσεων της πολυπολιτισμικότητας και των πολιτισμικών διαφορών - αναφορικά με τους στόχους και τα περιεχόμενα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (ο.π., 125-127):

- *Εθνοτικός πολυπολιτισμός.* Ο τύπος αυτός αντιστοιχεί στην εθνοπολιτισμική εκδοχή του πολυπολιτισμού. Η πολυπολιτισμική κοινωνία περιγράφεται ως «σύνολο διαφορετικών πολιτισμών οι οποίοι συνυπάρχουν χωρίς να διατηρούν μεταξύ τους σχέσεις» (ο.π., 125). Η διακήρυξη περί ισότητας των πολιτισμών αποτελεί απλά τακτική διαφοροποίησης και διαχωρισμού των πολιτισμών, οι οποίοι αντιμετωπίζονται ως κλειστές και στατικές ενότητες. Το μοντέλο αυτό χρησιμεύει ως αφετηρία ενός σημαντικού αριθμού πολυπολιτισμικών προγραμμάτων εκπαίδευσης που θέτουν ως κύριο στόχο την ενδυνάμωση της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας των μεταναστών. Στο μοντέλο του εθνοτικού πολυπολιτισμού ασκεί δριμύα κριτική ο Gstettner (2008), αναφέροντας ότι το μοντέλο αυτό προσπαθεί να εξισορροπήσει με θολό, όπως αναφέρει τρόπο, «μεταξύ μιας τυπικής αναγνώρισης των δικαιωμάτων των μειονοτήτων και ενός πολιτικού προγράμματος επιβολής μιας ιεραρχικής τάξης πραγμάτων» (ο.π., 89). Σε πραγματικές συνθήκες κοινωνικής ανισότητας η έμφαση στην πολιτισμική διαφορετικότητα των «άλλων» - με τη σημασία του ερμηνευτικού άλλοθι - και οι πολιτικές υπεράσπισή τους λειτουργούν στην πραγματικότητα ως μοχλός κοινωνικής περιθωριοποίησης. Οι πολιτικές αναγνώρισης λειτουργούν κατ' ουσία ως πολιτικές νομιμοποίησης της δήθεν ηθελημένης εκ μέρους των

μειοψηφικών ομάδων κοινωνικής περιθωριοποίησής τους. Τα τυπικά δικαιώματα δεν αρκούν για να ανατρέψουν μια τέτοια πορεία.

- *Ο φιλελεύθερος πολυπολιτισμός.* Ο φιλελευθερισμός αποδίδει ιδιαίτερη έμφαση στο άτομο και στο διαχωρισμό μεταξύ ιδιωτικού και δημόσιου χώρου. Ο τύπος αυτός εστιάζει κυρίως στις διαδικασίες απονομής τυπικών ατομικών δικαιωμάτων – καθώς μόνο το άτομο ορίζεται ως φορέας δικαίου -, απορρίπτοντας ταυτόχρονα τις «αξιώσεις των μειονοτικών ομάδων για την παροχή ιδιαίτερων ομαδικών δικαιωμάτων» (Georgi 1999, 126). Υποστηρίζει ότι ο πολιτισμός του δημόσιου χώρου πρέπει να διέπεται από οικουμενικές αρχές, σε αντίθεση με τον παρτικουλαριστικό χαρακτήρα του πολιτισμού στον ιδιωτικό χώρο. Η φιλελεύθερη προσέγγιση ορίζει την πολυπολιτισμικότητα ως υπόθεση του ιδιωτικού χώρου. Στον διαχωρισμό μεταξύ ατόμου και ομάδας, μεταξύ ιδιωτικού και δημόσιου χώρου μπορεί να ασκηθεί κριτική και έχει ασκηθεί κυρίως από την πλευρά του Κοινοτισμού. Οφείλει όμως κανείς να λάβει υπόψη του ότι οι ιδέες του ατόμου - και ιδιαίτερα η ιδέα του χειραφετημένου ατόμου - και του δημόσιου και δημοκρατικού χώρου – ως χώρου αναζήτησης και θεσμοθέτησης κοινών και οικουμενικών αξιών - συνιστούν βασικές παιδαγωγικές ιδέες. Για παράδειγμα, από τη σκοπιά της Θεωρίας της Παιδείας (Bildungstheorie) το σχολείο και η αγωγή οφείλουν να έχουν ως πρωταρχικό μέλημα τη στήριξη του υποκειμένου για τη διαμόρφωση των ακόλουθων ικανοτήτων (Klafki 2002, 19): α) της «αυτοδιάθεσης», β) της «υπεύθυνης συμμετοχής» στα κοινά και γ) της «αλληλεγγύης». Η οικοδόμηση των παραπάνω ικανοτήτων μέσω και της σχολικής εκπαίδευσης οδηγεί και οφείλει να οδηγήσει στην «απόσταση» μεταξύ ατόμου και ομάδας προέλευσης, όπως θεωρητικά αυτή ορίζεται στο μοντέλο του φιλελεύθερου πολυπολιτισμού. Σε διαφορετική περίπτωση το σχολείο θα αντιμετωπίζει τον μετανάστη μαθητή ως απλή «προέκταση» της ομάδας του και θα λειτουργεί απλά ως θεσμός πιστοποίησης της αναπόφευκτης «διαφορετικότητάς του». Επιτελείται όμως με αυτόν τον τρόπο μάθηση και εξέλιξη; Σαφώς και όχι, αν αποδεχτούμε ότι η μάθηση οδηγεί στη διεύρυνση του ορίζοντα μέσω της υπέρβασης του ήδη γνωστού κόσμου (Duncker 2010). Σε κάθε περίπτωση, ο φιλελεύθερος πολυπολιτισμός μας προσφέρει την ευκαιρία να συνειδητοποιήσουμε ότι στο σχολείο δεν συναντάμε απρόσωπους μετανάστες μαθητές αλλά συγκεκριμένα πρόσωπα τα οποία έχουν το αναφαίρετο δικαίωμα, όπως και οι υπόλοιποι

μαθητές, της ανάπτυξης μιας *αυτόνομης* υποκειμενικότητας, μιας, με άλλα λόγια, διακριτής και «ανοιχτής» ατομικής ταυτότητας. Η διαφαινόμενη ανάγκη μετατόπισης από την αντίληψη της διαφορετικότητας ως μέγεθος που αποκτά *υπόσταση* μόνο με αναφορά στην προέλευση – η προέλευση σε αυτή την περίπτωση προκαθορίζει και κατά βάση ακυρώνει την ατομικότητα (*εθνοτικός πολυπολιτισμός*) - σε μια αντίληψη σύμφωνα με την οποία η *διαφορετικότητα* συνιστά ζητούμενο με την διπλή έννοια της διακριτής ατομικής εξέλιξης αλλά και της εναλλακτικής οπτικής που θα εμπλουτίσει το δημόσιο διάλογο, δεν μπορεί παρά να έχει συνέπειες στον ορισμό των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στην προσπάθεια ορισμού αυτών των στόχων δεν μπορούμε βέβαια να αγνοήσουμε τους κινδύνους που εμπεριέχει μια άκριτη αποδοχή του φιλελεύθερου πολυπολιτισμού: η ερμηνεία των πολιτικών και οικονομικών ανισοτήτων ως πολιτισμικών διαφορών. Μια τέτοια ερμηνεία μάς φέρνει κοντά, όπως επισημαίνει ο Žižek (2010, 164), στη αντίληψη της ουσιοκρατικής αντιμετώπισης των πολιτισμικών διαφορών. Στο σημείο αυτό θα επανέλθουμε στο τελευταίο κεφάλαιο.

- *Ο αριστερός-φιλελεύθερος πολυπολιτισμός.* Κύρια γνωρίσματα του μοντέλου αυτού είναι η κριτική στις οικουμενικές αρχές των δυτικών πολιτισμών και η προώθηση των θέσεων του πολιτισμικού σχετικισμού. Ο πολυπολιτισμός προσδιορίζεται ως αγώνας για κοινωνική δικαιοσύνη, για συνταγματικά κατοχυρωμένη ισότητα των εθνοτικών ομάδων και για ανάδειξη των ιδιαίτερων πολιτισμικών ταυτοτήτων. Στο επίπεδο της εκπαίδευσης επισημαίνεται η αναγκαιότητα θεσμοθέτησης της «αντιπροσωπευτικής ισότητας» και του «θετικού στιγματισμού» ως αρχών εφαρμογής μιας πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης (ο.π., 126). Στο μοντέλο αυτό θα επανέλθουμε στο τελευταίο κεφάλαιο, παρουσιάζοντας τις θέσεις του Κοινοτιστών περί αναγνώρισης της διαφορετικότητας.
- *Ο κριτικός-αναστοχαστικός πολυπολιτισμός.* Στο μοντέλο αυτό βρίσκουν έκφραση κυρίως οι προτάσεις των μειονοτήτων για τη διαμόρφωση μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας σύμφωνα με τις αρχές της «ισότιμης αντιπροσώπευσης» και της «διαπολιτισμικής αναγνώρισης» (ο.π. 127). Οι πολιτισμικές διαφορές δεν θεωρούνται μεγέθη που χαρακτηρίζουν την απόσταση μεταξύ απόλυτα διακριτών μεταξύ τους πολιτισμών και οι πολιτισμικές ταυτότητες, αν και αρθρώνονται από μια συγκεκριμένη κοινωνική θέση, δεν έχουν σταθερά σύνορα με τους "άλλους". Η έννοια της "υβριδικής ταυτότητας"

υπογραμμίζει την πραγματικότητα των πολυσύνθετων δομών και περιεχομένων των προσωπικών και ομαδικών ταυτοτήτων στις πλουραλιστικές κοινωνίες (βλ. Bronfen & Marius 1997) και συσχετίζεται με τις διαδικασίες της *πολιτισμικής παγκοσμιοποίησης* (Reckwitz 2008, 18). Το φαινόμενο της υβριδικότητας συνιστά, σύμφωνα με τους εκπροσώπους αυτής της θεώρησης, ένα γενικότερο πολιτισμικό φαινόμενο που έχει τις απαρχές του στο γεγονός ότι δεν υφίστανται πλέον σταθερές βασικές κοινωνικές δομές που να ταυτίζονται με σταθερά πολιτισμικά σύνορα (ο.π., 18). Με αυτή την έννοια το θεωρητικό σχέδιο του υβριδικού πολιτισμού και της υβριδικής ταυτότητας συγγενεύει με την έννοια της *υπερπολιτισμικότητας* (Tanskulturalität). Η κεντρική θέση της *υπερπολιτισμικότητας* μπορεί να συνοψισθεί ως εξής: πάντοτε στην ιστορία οι πολιτισμοί αλληλεπιδρούσαν μεταξύ τους, δάνειζαν και δανείζονταν στοιχεία. Κατά συνέπεια, δεν ευσταθεί ο ισχυρισμός των απόλυτα μεταξύ τους διακριτών ορίων καθώς όλοι οι πολιτισμοί υφίστανται ως *πολιτισμικά αμαγάλματα*. Ο Welsch (1997, 72, επ. Welsch 1995), ο βασικός εκπρόσωπος της *υπερπολιτισμικότητας* στο γερμανόφωνο χώρο, σημειώνει ότι η παραπάνω προσέγγιση υπερβαίνει τις αναλυτικές και κανονιστικές αδυναμίες της αντίληψης περί *ομοιογενών πολιτισμών* καθώς λαμβάνει υπόψη της (αναλυτικό επίπεδο) τόσο το γεγονός ότι οι σημερινές κοινωνίες είναι σε υψηλό βαθμό διαφοροποιημένες κοινωνίες – ο εσωπολιτισμικός πλουραλισμός του κάθε πολιτισμού ξεπερνάει τα όριά του και διαπλέκεται με άλλους πολιτισμούς - όσο και τους κινδύνους (κανονιστικό επίπεδο) που εμπεριέχει η εμμονή σε μια ομογενοποιημένη κουλτούρα η οποία μπορεί να συγκροτηθεί ως τέτοια μόνο μέσα από την καταπίεση των διαφοροποιήσεων στο εσωτερικό της. Η υπερπολιτισμικότητα έχει το αντίστοιχο της και στο πεδίο των ταυτοτήτων: οι διαρκείς πολιτισμικές αλλαγές είναι η βάση της συγκρότησης ταυτοτήτων με υβριδικό χαρακτήρα (Welsch 1995, 98). Η βασική αντίληψη που εκφράζεται εδώ αμφισβητεί την ύπαρξη σταθερών και αδιαπέραστων ορίων όπως αυτή υποστηρίζεται από την κλασσική προσέγγιση μεταξύ «εαυτού» και «ξένου». Στην έννοια του υβριδικού τα όρια είναι πορώδη, και υφίστανται ως σημεία επαφής και σύνθεσης παρά ως διάκρισης. Κατά συνέπεια η ετερότητα οφείλει να τύχει μας προσέγγισης η οποία θα υπογραμμίζει την αξία της ως πηγή εμπλουτισμού του «εαυτού». Στον μετα-αποικιοκρατικό λόγο η "υβριδική ταυτότητα" περιγράφεται ως μέσο αντίστασης των μειονοτήτων ενάντια

στην παγίωση διακριτών ορίων μεταξύ πλειοψηφίας και μειονοτήτων, επειδή ακριβώς εκφράζει μια "διαφορά" η οποία υπερβαίνει τα όρια της "λογικής" της κοινωνικής τάξης, δηλαδή το πλαίσιο της δυαδικής αναπαράστασης μεταξύ "ταυτότητας" και "ετερότητας", μεταξύ "αυτοχθόνων" και "ξένων" (Bronfen & Marius 1997). Η διαφορετικότητα δεν ορίζεται κατά συνέπεια ως πολιτισμική διαφορά μεταξύ "ξένων" ομάδων, αλλά ως ένα πλέγμα σχέσεων κοινωνικής ανισότητας, που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη σε κάθε πολιτική ανάλυση. Στο μοντέλο αυτό παρατηρούμε μια μετατόπιση του πολυπολιτισμικού λόγου από τις "πολιτισμικές διαφορές" προς τα κοινά σημεία των πολιτισμών. Η έννοια της πολυπολιτισμικότητας συνδέεται περισσότερο με το στόχο της επίτευξης μιας κοινωνίας χωρίς στιγματισμό και αποκλεισμούς και βρίσκεται στον αντίποδα του αιτήματος της αναγνώρισης *σταθερών εθνοπολιτισμικών διαφορών*.

Με βάση τις θέσεις της *υπερπολιτισμικότητας* η απάντηση στο ερώτημα για τα γνωρίσματα της ταυτότητας των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο οφείλει να λάβει μια σειρά εμπειρικών δεδομένων της πολιτισμικής ζωής αυτών των παιδιών: α) συμμετέχουν στην οικογενειακή κουλτούρα, β) επικοινωνούν σε δυο ή περισσότερες γλώσσες, γ) έρχονται σε επαφή με την επίκαιρη παιδική / εφηβική κουλτούρα (μουσική, φιλμ, παιχνίδια, ρούχα κ.ά.), μοιράζονται, με άλλα λόγια, με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους κοινά πολιτισμικά προϊόντα τα οποία και χρησιμοποιούν ως μέσα έκφρασης του *εαυτού* και δ) συμμετέχουν στην κουλτούρα του σχολείου. Αυτές οι πολλαπλές πολιτισμικές συμμετοχές και τα συναφή βιώματα αποτελούν και την *πρώτη ύλη* διαμόρφωσης της ταυτότητας - της εικόνας του εγώ και του ανήκειν - η οποία σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί να εκληφθεί - αντίληψη που καλλιεργεί κυρίως ο *εθνοπλουραλισμός* - ως μια ταυτότητα η οποία δεν ξεπερνά τα όρια εθνικής προέλευσης των γονέων.

Γίνεται σαφές, ότι η συζήτηση για τους στόχους της διαπολιτισμικής προσέγγισης δεν μπορεί να διεξάγεται χωρίς σαφείς αναφορές στο εκάστοτε πολυπολιτισμικό μοντέλο, το οποίο περιγράφει τους πολιτικούς στόχους αναφορικά με τη διαμόρφωση των πλουραλιστικών κοινωνιών και καθορίζει, κατά συνέπεια, το χαρακτήρα και τις δυνατότητες της εκάστοτε αντίστοιχης Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

2.4.3 Η αντιμετώπιση του ρατσισμού στο πλαίσιο της Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Όπως ήδη αναφέραμε, ένα βασικό κίνητρο εφαρμογής της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης ήταν η ανάγκη για μια αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του ρατσισμού και της κοινωνικής ανισότητας. Στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου ο ρατσισμός ερμηνεύτηκε και αντιμετωπίστηκε ως πρόβλημα προκαταλήψεων και στερεότυπων, δηλαδή ως πρόβλημα ενός συγκεκριμένου τύπου ανθρώπινης προσωπικότητας. Θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια τις θεωρητικές βάσεις αυτής της προσέγγισης και θα συζητήσουμε το ερώτημα κατά πόσο αυτή προσέγγιση είναι σε θέση να ερμηνεύσει συνολικά τις αιτίες του ρατσισμού και να συμβάλλει ουσιαστικά στην αντιμετώπισή του.

Η προκατάληψη ορίζεται στην ψυχολογία ως αρνητική στάση απέναντι σ' ένα συγκεκριμένο άτομο ή σε μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα. Σύμφωνα με τον κλασικό ορισμό του Allport (1971), η "εθνοτική προκατάληψη" απορρέει από λανθασμένες γενικεύσεις και έχει ως αντικείμενο την απαξίωση του "άλλου". Στην ψυχολογία οι εθνοτικές προκαταλήψεις και τα εθνοτικά στερεότυπα ορίζονται ως «τάση ενός ατόμου να αξιολογήσει το μέλος μιας εξω-ομάδας αρνητικά και να αξιολογήσει με αυτόν τον τρόπο θετικά την ομάδα στην οποία ανήκει» (Zick 1997, 39). Το ερώτημα που τίθεται εδώ είναι το εξής: στο πλαίσιο ποιών συνθηκών διαμορφώνονται οι προκαταλήψεις; Οι απαντήσεις που δίνονται στο ερώτημα αυτό είναι διαφορετικές και οδηγούν σε διαφορετικά συμπεράσματα αναφορικά με τα γενεσιουργά αίτια των εθνοτικών προκαταλήψεων και συνακόλουθα σε διαφορετικές προτάσεις για την αντιμετώπισή τους.

Στη διάδοση της άποψης ότι οι προκαταλήψεις αποτελούν εγγενές γνώρισμα ενός συγκεκριμένου τύπου προσωπικότητας συνέβαλαν ιδιαίτερα οι έρευνες του Adorno και της ομάδας του (Adorno 1973, βλ. επ. Fahrenberg & Steiner 2004). Οι Adorno, Frenkl-Brunswick, Levinson & Sanford στήριξαν στη δεκαετία του 1950 - αναζητώντας τις αιτίες της αντιδημοκρατικής σκέψης - την άποψη ότι οι αιτίες για τα φαινόμενα του φασισμού και του ρατσισμού πρέπει να αναζητηθούν στον "αυταρχικό χαρακτήρα", ο οποίος "υποβαστάζει και προσδίδει συνοχή στις ατομικές πεποιθήσεις για τα πολιτικά, τα οικονομικά και κοινωνικά πράγματα" (Adorno, 1973, 5). Στα βασικά γνωρίσματα αυτού του χαρακτήρα ανήκουν η αυστηρή προσήλωση σε κανόνες και αρχές, καθώς και η επιθυμία για έναν ισχυρό καθοδηγητή (ο.π., 49). Οι αιτίες που οδηγούν στη δόμηση του «αυταρχικού χαρακτήρα» ανιχνεύονται στο οικογενειακό περιβάλλον και ειδικότερα στον αυταρχικό τρόπο αγωγής, όπως αυτός εκφράζεται κυρίως μέσα από τις απαιτήσεις του πατέρα για υπακοή (Adorno 1950, 971, βρέθηκε

στο Wetherell 2003, 282). Παιδιά που μεγαλώνουν σε ένα αυταρχικό οικογενειακό περιβάλλον μαθαίνουν να υποκύπτουν, αλλά και να αγαπούν συνάμα την εξουσία του πατέρα. Μέσα από την ταύτιση με τον “καταπιεστή πατέρα” προσπαθούν να αποφύγουν την τιμωρία και να κερδίσουν την εύνοιά του. Η ταύτιση με τον “θύτη” εμποδίζει τα παιδιά να εκφράσουν την επιθετικότητά τους απέναντι στους γονείς τους. Για το λόγο αυτό αναζητούν “εναλλακτικούς” στόχους. Αντικείμενα της επιθετικότητάς τους γίνονται συνήθως άτομα τα οποία θεωρούνται “ανίσχυρα” ή “κατώτερα”, όπως για παράδειγμα τα μέλη των μειονοτικών ομάδων. Σύμφωνα με τον Adorno (1973, 51, η ψυχική δομή μιας τέτοιας προσωπικότητας χαρακτηρίζεται από ισχυρές τάσεις εθνοκεντρισμού τόσο στη σκέψη, όσο και στη δράση. Η ομάδα προέλευσης αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης των υπόλοιπων ομάδων, οι οποίες και απαξιώνονται. Η λειτουργικότητα της απαξίωσης του “άλλου” συνίσταται στην ανύψωση του αδύναμου “εγώ”.

Στην ίδια γραμμή επιχειρηματολογίας κινείται και η Mitscherlich (1983). Η ξеноφοβία και ο ρατσισμός ερμηνεύονται ως αποτελέσματα προβολής συναισθημάτων, που αρχικά απευθύνονταν στον καταπιεστικό πατέρα, πάνω στον «άλλο». Οι αιτίες προβολής και εξιδανίκευσης του «εγώ» μέσω απαξίωσης του «άλλου» σχετίζονται με την ανεπαρκή ικανότητα αντιμετώπισης αντιφατικών καταστάσεων, με την ανικανότητα αποδοχής της πραγματικότητας ότι μισούμε και αγαπάμε συγχρόνως άτομα από τα οποία εξαρτόμαστε. Οι θεωρίες προβολής οδηγούν στο συμπέρασμα ότι τα φαινόμενα της ξеноφοβίας και του ρατσισμού δεν έχουν σχέση με τη φύση του «ξένου», αλλά οφείλονται στην ιδιαίτερη ψυχολογική κατάσταση του «ρατσιστή». Η ερμηνεία αυτή όμως αφήνει στο απυρόβλητο μια σειρά από κοινωνικούς παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωση ενός κλίματος επιθετικότητας κατά των διαφορετικών.

Από την προοπτική των παραπάνω θεωριών, οι προκαταλήψεις και ο ρατσισμός παρουσιάζονται ως αποτέλεσμα εμπειριών του παρελθόντος και η αντιμετώπισή του εστιάζεται κυρίως σε προγράμματα θεραπευτικής αγωγής, χωρίς να γίνεται καμιά αναφορά στην περίπτωση να αποτελούν οι προβολές ένα είδος αντίδρασης σε καταστάσεις που αντιμετωπίζουν επίκαιρα τα υποκείμενα. Όπως χαρακτηριστικά παρατηρεί ο Holzkamp (1997), είναι αυτονόητο ότι οι ρατσιστικές τάσεις εμφανίζονται στη διάρκεια της βιογραφίας μας. Η θέση όμως που στηρίζει μια «αυτονόητη αιτιοκρατική σχέση μεταξύ των προκαταλήψεων στην ενήλικη ζωή και μιας παθολογικής κοινωνικοποίησης στην παιδική ηλικία δεν αποτελεί περιγραφή εμπειρικών δεδομένων, αλλά θεωρητική ή καλύτερα ιδεολογική κατασκευή μιας ντετερμινιστικής σχέσης, η οποία δεν απορρέει απ’ την ίδια τη βιογραφία, αλλά προβάλλεται σε αυτή» (ο.π. 282). Στην

παραπάνω προοπτική τα υποκείμενα παρουσιάζονται ως αντικείμενα του ρατσισμού και οι επίκαιρες κοινωνικές συνθήκες δεν τίθενται στο κέντρο της κριτικής. Ο Cohen (1994) επισημαίνει ότι πολλές προσπάθειες ερμηνείας του ρατσισμού κινούνται στα εξής δυο άκρα: ψυχολογικές ιδιαιτερότητες των «ρατσιστών» (μεθοδολογικός ατομικισμός) vs. ρατσισμός ως αποτέλεσμα της «λευκής κυριαρχίας» και του καπιταλισμού (θεσμικός ρατσισμός). Ο ρατσισμός ενσωματώνει όμως και τα δυο αυτά επίπεδα: η πολιτική λειτουργία του ρατσισμού έγκειται στη «φυσικοποίηση των κοινωνικών σχέσεων εξουσίας και η ατομική-ψυχολογική λειτουργία – είναι συμπληρωματική της πρώτης – στην νομιμοποίηση πρακτικών και πράξεων στιγματισμού των «διαφορετικών» (Auerheimer 2006, 39). Στην επίκαιρη βιβλιογραφία (βλ. π.χ. Terkessidis 2003, Gomolla 2011) φαίνεται να γίνεται ευρύτερα αποδεκτά η άποψη σύμφωνα με την οποία ο ρατσισμός δεν εκφράζει μια ατομική-ψυχολογική παθολογία αλλά μια ευρύτερη κοινωνική διαδικασία διάκρισης και αποκλεισμού συγκεκριμένων ομάδων.

Για την αντιμετώπιση του ρατσισμού στα πλαίσια προγραμμάτων Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης υιοθετήθηκαν επίσης οι θέσεις περί "ελλειμματικής" οικογενειακής κουλτούρας ή «ελλειμματικής» κουλτούρας της εργατικής τάξης (Cohen 1994, 25). Η αντιρατσιστική δράση περιορίστηκε κυρίως στη διάχυση πληροφοριών για τους "διαφορετικούς πολιτισμούς", προσδοκώντας στην αποδόμηση των προκαταλήψεων. Μπορεί, όμως, η διάχυση πληροφοριών να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τον ρατσισμό. Σύμφωνα με τους Cohen (1994,) και Troyna & Hatcher (2000), οι προσπάθειες να αλλάξουμε με πληροφορίες τις στάσεις των μαθητών παραβλέπουν την υποκειμενική λειτουργικότητα του ρατσισμού, δηλαδή το γεγονός ότι οι μαθητές έχουν επενδύσει ισχυρά συναισθήματα σε συγκεκριμένους μύθους περί φυλετικής και εθνοτικής προέλευσης. Περαιτέρω, δεν γίνεται ορατός ο κίνδυνος να αποτελέσουν τέτοιες προσπάθειες ηθικής παρότρυνσης εκ μέρους των εκπαιδευτικών τμήμα του σχολικού συστήματος, να μετατραπούν δηλαδή στο πλαίσιο του γενικότερου εξουσιαστικού λόγου του σχολείου σε εργαλεία καταπίεσης. Έτσι, η οποιαδήποτε αντιρατσιστική προσπάθεια που στηρίζεται αποκλειστικά στην «ηθική διαπαιδαγώγηση» μέσα από την πληροφόρηση θα προσκρούσει, όπως επισημαίνει ο Cohen (1994) στην αντίσταση των μαθητών, αφού οι ρατσιστικές συμπεριφορές θα αποκτήσουν ένα επιπλέον υποκειμενικό νόημα, αυτό της αντίστασης ενάντια στην υπερδύναμη του αυταρχικού σχολείου.

Μπορεί κανείς να θέσει εδώ δικαίως το ερώτημα για το αν η διάχυση πληροφοριών στους μαθητές αποτελεί σε κάθε περίπτωση μια λάθος πρακτική αντιμετώπισης του ρατσισμού. Ο Leiprecht (2004),

αναφέρει ότι η μέθοδος της πληροφόρησης δεν μπορεί να απορριφθεί καθολικά. Είναι διαφορετικό να πληροφορείς τους μαθητές γενικά και αόριστα για τους πολιτισμούς των «άλλων», δημιουργώντας έτσι προϋποθέσεις ενδυνάμωσης στερεοτύπων και προκαταλήψεων και είναι διαφορετικό να εστιάζει η πληροφόρηση σε κοινωνικούς και υποκειμενικούς μηχανισμούς και λειτουργίες ρατσιστικών και εθνικιστικών αναπαραστάσεων και πρακτικών λόγου. Σε αυτή την περίπτωση η διαφώτιση των μαθητών εμπεριέχει την πρόκληση αναστοχασμού ατομικών και συλλογικών δράσεων, δίνοντας στα υποκείμενα την ευκαιρία να διατυπώσουν και να «αιτιολογήσουν» τους λόγους των συμπεριφορών τους. Σημασία έχει λοιπόν «σε ποια ομάδα απευθυνόμαστε, τι σημασία μπορεί να έχουν οι πληροφορίες μας για αυτή την ομάδα και πως επηρεάζουν οι πληροφορίες τις σχέσεις των μαθητών με τους κοινούς στόχους μάθησης» (ο.π., σ. 37).

Ένα άλλο σημαντικό σημείο κριτικής είναι ότι τα πολυπολιτισμικά προγράμματα αντιμετώπισης του ρατσισμού που στηρίζονται στην υπόθεση της "ελλειμματικής" εργατικής κουλτούρας, οδηγούν στο διαχωρισμό, αφενός, μεταξύ των δασκάλων, που διαθέτουν τις κατάλληλες ικανότητες και γνώσεις για την κατανόηση του κόσμου και απαλλάσσονται έτσι από κάθε ευθύνη συμμετοχής στη διαμεσολάβηση του ρατσιστικού λόγου και των παιδιών της εργατικής τάξης, αφετέρου, που τείνουν «φυσιολογικά» προς το ρατσισμό. Κριτική ασκείται επίσης και στη μέθοδο του "θετικού στιγματισμού». Ο Cohen (1994) παρατηρεί ότι αποτελεί υποχρέωση των διδασκόντων η παρέμβαση σε εικόνες που αλλοιώνουν την πραγματικότητα και ότι οι μαθητές πρέπει να έχουν πρόσβαση σε υλικό που αναπαριστά με σχετική αντικειμενικότητα τις διαφορετικές πολιτισμικές εμπειρίες και ταυτότητες. Ως παράδειγμα αναφέρει την προβολή «μαύρων» που κατάφεραν να αναδειχθούν στην ακαδημαϊκή κοινότητα. Η εικόνα αυτή δεν αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα του μεγαλύτερου αριθμού των μαύρων και των αγώνων τους ενάντια στο ρατσισμό. Με την κριτική αυτή ο Cohen δεν αποσκοπεί στην απαξίωση προγραμμάτων που στηρίζονται κυρίως στη διάχυση πληροφοριών και στον διαφωτισμό των ιδεολογιών. Τουναντίον, επικροτεί προσπάθειες κριτικής προσέγγισης της ιστορίας, των επίκαιρων κοινωνικών διαδικασιών και του κοινωνικού λόγου των ΜΜΕ. Η κριτική εστιάζεται αποκλειστικά στη μονόπλευρη πληροφόρηση η οποία δεν λαμβάνει υπόψη τις πραγματικές συνθήκες των μαθητών, αφού διαχωρίζει τη διαδικασία μάθησης από την καθημερινότητα και αδιαφορεί για το υποκειμενικό νόημα της «ρατσιστικής δράσης» τους. Έτσι, ο αντιρατσιστικός λόγος αποκτά το χαρακτήρα «κυρίαρχης και εξουσιαστικής γνώσης, αφού μέσω του διαχωρισμού σε ρατσιστές και αντιρατσιστές συσκοτίζει την πραγματικότητα ότι ο ρατσισμός

συναντάται σε όλους σ' όσους εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία" (ο.π.).

Συνοψίζοντας θέλουμε να επισημάνουμε τα εξής: Δεν μπορούμε να αγνοήσουμε το γεγονός ότι ο ρατσισμός εδράζεται σε συναισθηματικά και γνωστικά στοιχεία, τα οποία μπορούν να ερμηνευθούν ψυχολογικά, και ότι πληροί ενδεχομένως για τα άτομα λειτουργίες σε σχέση με τη συγκρότηση και την αντίληψη της ταυτότητάς τους. Ο Cohen (1992, 26) επισημαίνει, περαιτέρω, ότι σε ατομικό επίπεδο ο ρατσισμός μπορεί να εκφράζει μια στρατηγική προώθησης συμφερόντων ενάντια στα άτομα μιας άλλης ομάδας. Κάθε αντιρατσιστική προσέγγιση όμως που κινείται σε αυτό το ατομικό-ψυχολογικό επίπεδο στοχεύοντας στη «θεραπεία» αγνοεί την ιδεολογική διάσταση και τις κοινωνικές ρίζες του ρατσισμού (βλ. Lange 1997).

2.5 Αντιρατσιστική Εκπαίδευση

Η αντιρατσιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση αναπτύχθηκε πρωταρχικά στη Μ. Βρετανία και την Ολλανδία, σε χώρες που διακρίνονται ιδιαίτερα για την εφαρμογή πολιτικών προστασίας των μειονοτήτων. Η εξέλιξη της στη Μ. Βρετανία σχετίζεται άμεσα με τις φυλετικές συγκρούσεις των δεκαετιών του 1970 και του 1980, καθώς και με την κριτική που ασκήθηκε στον πατερναλιστικό και ατομικιστικό χαρακτήρα της κυρίαρχης κατεύθυνσης Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Βασική αξίωση της αντιρατσιστικής προσέγγισης είναι η διατύπωση μιας εναλλακτικής παιδαγωγικής πράξης που να λαμβάνει υπόψη της τις εμπειρίες των μειονοτήτων με τη λευκή και ευρωκεντρική εκπαίδευση, η οποία νομιμοποιεί συγκεκριμένες μορφές γνώσης και απαξιώνει ή περιθωριοποιεί κάποιες άλλες που δεν προέρχονται απ' την Ευρώπη» (βλ. John 1990). Οι εκπρόσωποι της αντιρατσιστικής προσέγγισης παρατηρούν ότι με την εξάπλωση και τη γενική αποδοχή της έννοιας του πολυπολιτισμού, η οποία εκφράζει την προοπτική της κυρίαρχης ομάδας, διαχέεται και νομιμοποιείται άκριτα η φιλελεύθερη θέση, σύμφωνα με την οποία όλες οι κοινωνικές ομάδες μπορούν να πραγματώσουν τις αναπαραστάσεις τους περί ευημερίας. Αυτή η κατάσταση συντηρεί μια συγκεκριμένη μορφή κοινωνικής διαφοροποίησης που έχει τις απαρχές στις υφιστάμενες δομές κοινωνικής ανισότητας. Με άλλα λόγια, τα τυπικά δικαιώματα ισότητας δεν εμποδίζουν το συστηματικό κοινωνικό και θεσμικό στιγματισμό, αλλά αντιθέτως τον ενισχύουν. Η απλή αναγνώριση της διαφορετικότητας και η θεσμική κατοχύρωσή της δεν αλλάζει τίποτα

εάν οι μετανάστες αποκόπτονται συστηματικά από την πρόσβαση στα κοινωνικά αγαθά και στην πολιτική εξουσία.

Η σημαντικότερη θεωρητική διαφορά με την πολυπολιτισμική προσέγγιση, έγκειται στον ορισμό του ρατσισμού. Για τους εκπροσώπους της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης ο ρατσισμός είναι συνυφασμένος με την «λευκή ηγεμονία» και γι' αυτό αποτελεί καθολικό γνώρισμα των δομών και των θεσμών του κράτους. Η λύση του προβλήματος δεν μπορεί να είναι η διαφώτιση, αλλά οι ριζικές θεσμικές και δομικές αλλαγές. Γι' αυτό και οι θέσεις των αντιρατσιστών για τους στόχους της εκπαίδευσης ξεπερνούν τα όρια δράσης της καθιερωμένης παιδαγωγικής. Ο Mullard (1991, 46), ορίζει την αντιρατσιστική εκπαίδευση ως εξής: *“Αν έχουμε αναλύσει σωστά το πρόβλημα της ανισότητας και της αδικίας, δηλαδή ως πρόβλημα των δομών, τότε μας μένει ένας μόνο δρόμος δράσης, αυτός της αντιπολίτευσης και της ενεργούς αντίστασης. Αυτό είναι για μένα η αντιρατσιστική εκπαίδευση. Ο όρος αυτός μας παραπέμπει σε μια εκπαίδευση που στοχεύει στη ριζική αναδιάρθρωση των εθνοτικών και φυλετικών σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων».*

Η συζήτηση σχετικά με τη διαμόρφωση των στόχων, των περιεχομένων και των μεθόδων της Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης στη Μ. Βρετανία συνοδεύτηκε μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1980 με μια σειρά διοικητικών αποφάσεων των σχολικών αρχών για κριτική της σχολικής γλώσσας και των μέσων διδασκαλίας. Εφαρμόστηκαν επίσης προγράμματα «ευαισθητοποίησης στο ρατσισμό» (Racism Awareness Trainning) με στόχο την αποδυνάμωση και αποδόμηση των στερεότυπων και των προκαταλήψεων των μελών της «λευκής» πλειοψηφίας (Steiner-Khamsi 1992, 111). Σύμφωνα με τις θεωρητικές αρχές των προγραμμάτων αυτών τα μέλη των μειονοτήτων δεν μπορούν να είναι ρατσιστές, επειδή οι προκαταλήψεις τους δεν μπορούν να έχουν κοινωνικές επιπτώσεις.

Αξιολογώντας την αντιρατσιστική προσέγγιση μπορούμε να ισχυριστούμε ότι συνέβαλε στην αμφισβήτηση και αποδυνάμωση της μέχρι τότε κυρίαρχης προσέγγισης και ερμηνείας των προβλημάτων στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή οι συγκρούσεις και ο κοινωνικός αποκλεισμός των μεταναστών οφείλεται στην “ανύπαρκτη ετοιμότητα” των ίδιων των μεταναστών για πολιτισμική και κοινωνική ενσωμάτωση. Για τους εκπροσώπους της Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης οι αιτίες των παραπάνω προβλημάτων πρέπει να αναζητηθούν πρώτιστα στις στάσεις και στις συμπεριφορές των “ντόπιων” απέναντι στους “ξένους”. Μικρότερη ήταν, σύμφωνα με τους επικριτές της, η συμβολή της στην ερμηνεία και αντιμετώπιση του ρατσισμού. Η Αντιρατσιστική Εκπαίδευση βρέθηκε στο επίκεντρο της κριτικής από τα μέσα της δεκαετίας του 1980. Οι κριτικοί επισημαίνουν

τον μονόπλευρο ορισμό του ρατσιστικού φαινομένου και τον απλουστευτικό διαχωρισμό μεταξύ "μαύρων" (θύματα) και "λευκών" (θύτες).

Η παρουσίαση του ρατσισμού ως προβλήματος της «ηγεμονίας των λευκών» δεν ξεπερνά τα όρια της συνηθισμένης συνθηματολογίας για την αναγκαιότητα πολιτικών αγώνων. Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι ο απόλυτος διαχωρισμός μεταξύ «λευκών» και «μαύρων» κινείται στο πεδίο της λογικής των απόλυτων διαχωρισμών, μιας λογικής που χαρακτηρίζει και τον ρατσιστικό λόγο. Ο Hall (1994), υπογραμμίζει ότι η αντιρατσιστική προσέγγιση βρέθηκε κοντά στο πεδίο της αποικιοκρατικής «λογικής» - η «Δύση» και ο «υπόλοιπος κόσμος» - επειδή κατάφερε να δημιουργήσει ένα κλίμα πόλωσης μεταξύ «ντόπιων» και «μεταναστών».

Περαιτέρω, η παρουσίαση των κοινωνικών ομάδων ως κλειστών και ομοιογενών δεν λαμβάνει υπόψη τις διαφορές, τις ανισότητες και τις συγκρούσεις στο εσωτερικό τους και, συνακόλουθα, την καταπίεση και την αδικία που υφίστανται τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα των ντόπιων. Ο ρατσισμός δεν μπορεί να αναλυθεί χωρίς να ληφθούν υπόψη μορφές κοινωνικού αποκλεισμού που σχετίζονται με την κοινωνική τάξη, τη θρησκεία, το φύλο ή την εθνότητα. Δεν μπορούμε, επίσης, να διαφοροποιούμε απλουστευτικά και με βάση ένα μόνο κριτήριο (π.χ. το χρώμα) μεταξύ πλειοψηφίας και μειονοτήτων. Αποδίδοντας στις ομάδες των «λευκών» και των «μαύρων» γνώρισμα με ουσιοκρατικό χαρακτήρα, η αντιρατσιστική προσέγγιση υιοθετεί εκείνες τις θεωρητικές αδυναμίες τις οποίες είχε επισημάνει στην κριτική της στην πολυπολιτισμική προσέγγιση.

Στο επίκεντρο της κριτικής βρέθηκε, επίσης, και η ανεπαρκής ανάλυση της σχέσης μεταξύ θεσμικού ρατσισμού και ατομικής συμπεριφοράς. Η Osterkamp (1996, 41), παρατηρεί ότι οι θέσεις του θεσμικού ρατσισμού εμπεριέχουν θεωρητικά τη δυνατότητα αναστοχασμού της «συμμετοχής μας» στη συντήρηση ρατσιστικών δομών. Ο όρος όμως του θεσμικού ρατσισμού αναλύεται τόσο αφηρημένα και τόσο μακριά από τις συγκεκριμένες προϋποθέσεις της καθημερινότητας που είναι αδύνατο να προσδιοριστεί η σχέση του με την ατομική δράση ή την ατομική υπευθυνότητα. Το ερώτημα της διαμεσολάβησης του θεσμικού ρατσισμού στο επίπεδο της ατομικής δράσης, όπου θίγεται και απαντάται, οδηγεί συνήθως στις θέσεις της παραδοσιακής θεωρίας της κοινωνικοποίησης.¹³

2.5.1 Αντιρατσιστική Εκπαίδευση από τη σκοπιά των υποκειμένων

Στον σχετικό με το ρατσισμό επιστημονικό λόγο έχει επικρατήσει η προσέγγιση και ο ορισμός του ρατσισμού ως ιδεολογία. Ο ρατσισμός ορίζεται ως ιδεολογική διάσταση εκείνων των κοινωνικών διαδικασιών που στηρίζουν τη διάκριση και παρουσίαση των κοινωνικών ομάδων ως «φυσικών», κλειστών και ασύμβατων μεταξύ τους συλλογικοτήτων (Miles 2002), «ρυθμίζοντας» με αυτό τον τρόπο τις δυνατότητες πρόσβασης των ομάδων σε κοινωνικά αγαθά (Gomolla 2011, 44). Με άλλα λόγια, η ρατσιστική ιδεολογία είναι πρωταρχικό στοιχείο και γνώρισμα εκείνων των διαδικασιών όπου η κοινωνική διάκριση συνδέεται με στρατηγικές εξουσίας για να αποκλείσει συγκεκριμένες ομάδες από υλικούς, πολιτισμικούς και συμβολικούς πόρους (Hall 2000, 7). Ο ρατσισμός, ως κοινωνική πρακτική αποκλεισμού, εμφανίζεται με τρεις διαφορετικούς τρόπους: ως συνδυασμός αρνητικών αντιλήψεων και δυνατότητας εξουσίας, ως προσωπικό συμφέρον σε συνδυασμό με άσκηση εξουσίας και με τη μορφή θεσμοθετημένων μέτρων διάκρισης και άσκηση εξουσίας εκ μέρους θεσμών παροχής υπηρεσιών (Τσιάκαλος, 2002, 83).

Για την επιτυχία των προγραμμάτων Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης ιδιαίτερη σημασία δεν έχει η ανίχνευση και η κατασκευή ιδανικών τύπων “ρατσιστών”, αλλά η διερεύνηση της υποκειμενικής σημασίας του ρατσισμού. Οι θέσεις της Κριτικής Ψυχολογίας αποτελούν μια δυνατότητα κατανόησης της σχέσης μεταξύ θεσμικού ρατσιστικού λόγου και ρατσιστικής πρακτικής και προώθησης ενός εναλλακτικού μοντέλου αντιρατσιστικής εκπαίδευσης που έχει ως αφετηρία τα υποκείμενα και τις αιτιολογήσεις της ρατσιστικής δράσης τους. Για την περιγραφή της διαδικασίας διαμεσολάβησης του θεσμικού ρατσισμού στο χώρο της ατομικής δράσης είναι απαραίτητο να παρουσιάσουμε σε βασικές γραμμές τη σχέση ατόμου-κοινωνίας απ’ τη σκοπιά της Κριτικής Ψυχολογίας. Το παρακάτω σχήμα απεικονίζει τον κοινωνικό χώρο ως σύνθεση τριών πεδίων, των κοινωνικών-δομικών προϋποθέσεων, των κοινωνικών νοημάτων, και των υποκειμενικών αιτιολογήσεων της ατομικής δράσης. Η σχηματοποίηση αυτή του κοινωνικού χώρου μας βοηθά να κατανοήσουμε τα πεδία και ως προς τις ιδιαιτερότητές τους και ως προς τις μεταξύ τους σχέσεις (Leiprecht 1997, 42):

<p>“Κοινωνικές δομές”</p>	<p>“Κοινωνικά νοήματα”</p> <p>Κοινωνικός λόγος: εμπεριέχει προσανατολισμούς ταύτισης και δράσης</p>	<p>“Υποκειμενικές αιτιολογήσεις”</p> <p>Υποκειμενικοί προσανατολισμοί ως αποτέλεσμα αντιπαράθεσης με κοινωνικά νοήματα και κοινωνικές προϋποθέσεις</p>
----------------------------------	--	---

Αναφορικά με τις σχέσεις μεταξύ των πεδίων πρέπει να επισημάνουμε τα εξής (ο.π., 42-45):

- Η σχέση μεταξύ υποκειμένου και κοινωνικών δομών δεν είναι άμεση. Τα υποκείμενα αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τις κοινωνικές προϋποθέσεις όπως αυτές διαμεσολαβούνται στο «χώρο τους» μέσω των κοινωνικών λόγων.
- Τα υποκείμενα συμμετέχουν ενεργά, αλλά με διαφορετικούς τρόπους, τόσο στην αναπαραγωγή των δομικών προϋποθέσεων, όσο και στην παραγωγή κοινωνικών νοημάτων

Ιδιαίτερη σημασία έχει το γεγονός ότι οι κοινωνικές προϋποθέσεις και τα κυρίαρχα κοινωνικά νοήματα δεν υπαγορεύουν ένα συγκεκριμένο τρόπο σκέψης ή δράσης, αλλά συγκροτούν ένα σύστημα αναφοράς για την υποκειμενική αιτιολόγηση της ατομικής δράσης. Αυτό σημαίνει ότι τα υποκείμενα μπορεί να αποδεχτούν ή να απορρίψουν τους προσανατολισμούς που εμπεριέχονται στα κυρίαρχα κοινωνικά νοήματα. Στη διαδικασία ανάπτυξης μιας συγκεκριμένης υποκειμενικής στάσης απέναντι στους κοινωνικούς προσανατολισμούς, σημαντική επιρροή ασκούν οι ιδιαιτερότητες που χαρακτηρίζουν τη συνολική κοινωνική κατάσταση και θέση των υποκειμένων, όπως εθνότητα, φύλο, αξίες, ανάγκες, βιογραφικές εμπειρίες. Η οποιαδήποτε στάση των υποκειμένων απέναντι στα κοινωνικά νοήματα επηρεάζει σε κάθε περίπτωση τη μορφή, το περιεχόμενο και την εξέλιξη των κοινωνικών λόγων.

Ο θεσμικός ρατσισμός εκφράζεται, σύμφωνα με το παραπάνω σχήμα, ως δομή ενός συγκεκριμένου κοινωνικού λόγου ο οποίος κατασκευάζει τον άλλο ως «ελλειμματικό ή «επικίνδυνο», κατασκευάζοντας και νομιμοποιώντας την ιεράρχηση μεταξύ «εαυτού»

και «άλλου». Τα υποκείμενα μπορούν να αποδεχθούν ή να απορρίψουν τους προσανατολισμούς που εμπεριέχει αυτός ο κοινωνικός λόγος. Η άκριτη αποδοχή των προσανατολισμών, που εμπεριέχει ο δομικός ρατσιστικός λόγος, ως προϋποθέσεων της “δράσης μου”, χαρακτηρίζει κατά τον Holzkamp (1997) τον “ατομικό ρατσισμό”.

Έρευνες που στηρίχτηκαν στο παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο δεν είχαν ως στόχο την ανίχνευση και την τυποποίηση των “ρατσιστών”, αλλά τη διερεύνηση της υποκειμενικής λειτουργικότητας του ρατσισμού. Οι ποιοτικές έρευνες έδειξαν ότι οι ρατσιστικές στάσεις έχουν σχέση με τις προσπάθειες των νέων να “ενσωματωθούν” στις δεδομένες κοινωνικές δομές εις βάρος κάποιων άλλων, ελπίζοντας παράλληλα ότι θα συμμετέχουν στη νομή της εξουσίας. Μια πιθανή στρατηγική αντιμετώπισης του ρατσισμού στην περίπτωση αυτή είναι η διεύρυνση των δυνατοτήτων δράσης των νέων, έτσι ώστε να αποκτήσουν τον έλεγχο των συνθηκών διαβίωσής τους και να είναι σε θέση να αντισταθούν στη διαδικασία αυτό-υποταγής στις ρατσιστικές δομές εξουσίας.

Αναφορικά με την ανάπτυξη μιας αντιρατσιστικής αγωγής με σημείο αναφοράς το υποκείμενο, ο Holzkamp (1997) αποσαφηνίζει ότι στόχος δεν μπορεί να είναι η αλλαγή των ρατσιστικών στάσεων των μαθητών μέσα από ηθικές παροτρύνσεις, καθώς μια τέτοια τακτική είναι συνήθως αντιπαραγωγική, αλλά η διάρθρωση ενός αντικειμένου μάθησης από τη σκοπιά των υποκειμένων. Ένα τέτοιο αντικείμενο μπορεί να είναι ο θεσμικός ρατσιστικός λόγος, όπως αυτός παρουσιάζεται στις υποκειμενικές αιτιολογήσεις της ρατσιστικής δράσης. Η ειδική σχέση των μαθητών με το θεσμικό ρατσιστικό λόγο πρέπει να αποτελεί κεντρικό σημείο αναφοράς σε όλη τη διάρκεια της παιδαγωγικής διαδικασίας. Το ερώτημα, όμως, που τίθεται εδώ είναι το εξής: γιατί να ενδιαφερθούν οι μαθητές για τη διαπλοκή τους στο ρατσιστικό λόγο. Ένα τέτοιο ενδιαφέρον δεν θα παρουσιαστεί για όσο διάστημα οι μαθητές εκφράζουν την άποψη ότι οι διαδικασίες στιγματισμού και διαχωρισμού των μειονοτήτων δεν είναι δικό τους πρόβλημα, επειδή αυτοί ανήκουν στην ομάδα των πολλών και των ισχυρών.

Ο Holzkamp (ο.π.) προτείνει την επεξεργασία και τη διερεύνηση του ρατσισμού ως διάστασης των κυρίαρχων κοινωνικών λόγων οι οποίοι συμβάλλουν στην κατασκευή διαφορετικών μειονοτήτων, διασπώντας έτσι τον πληθυσμό σε ομάδες με φαινομενικά αντίθετα συμφέροντα και αναπαράγοντας ταυτόχρονα τις προϋποθέσεις διατήρησης μιας συγκεκριμένης μορφής εξουσίας. Ποιες μειονότητες κατασκευάζονται κάθε φορά και πώς οριοθετούνται οι σχέσεις τους με την πλειοψηφία, αυτό αποτελεί μέρος της συνολικής κοινωνικής εξέλιξης. Τέτοιες μειονότητες μπορεί να είναι οι γυναίκες, οι γέροι, οι νέοι, οι φτωχοί, οι

άνεργοι, μια ομάδα ασθενών κ.λ.π. Στη βάση αυτού του γενικότερου προβληματισμού ενδείκνυται να περιγραφεί ο ρατσιστικός λόγος ως συγκεκριμένη σχέση μεταξύ πλειοψηφίας και μειονοτήτων σε συγκεκριμένες ιστορικές συνθήκες. Μια τέτοια διάρθρωση του αντικειμένου μάθησης μπορεί να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές στο γεγονός ότι αυτοί δεν αποτελούν «τώρα» αντικείμενα του ρατσιστικού λόγου, αλλά μπορεί να αποτελέσουν ως νέοι, ως κορίτσια, ως άτομα με ειδικές ανάγκες ή με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο εν δυνάμει θύματα των θεμελιωδών διαδικασιών κατασκευής και αποκλεισμού μειονοτικών ομάδων (ο.π.).

Από το γεγονός της ποικιλίας των τρόπων ορισμού του ρατσισμού και των ουσιαστικών διαφορών μεταξύ αυτών προκύπτει ότι για την αντιρατσιστική εκπαίδευση στο σχολείο έχει σημασία ποιον ορισμό θα επιλέξουμε ως αφετηρία για το σχεδιασμό και την υλοποίηση πρακτικών με αντιρατσιστικό προσανατολισμό. Στη σχετική βιβλιογραφία φαίνεται να απολαμβάνει κοινή αποδοχή η θέση ότι η αντιρατσιστική εκπαίδευση οφείλει να λαμβάνει υπόψη της τόσο τις πολιτικές όσο και ατομικές-ψυχολογικές λειτουργίες του ρατσισμού και να κινείται για το λόγο αυτό σε πολλαπλά επίπεδα: διαφώτιση για τις κοινωνικές δομές – πρωτίστως για τις κοινωνικά κατασκευασμένες αναπαραστάσεις περί «ελλειμματικότητας» και «επικινδυνότητας» του «άλλου» - που ευνοούν την εμφάνιση του ρατσισμού και στήριξη του αυτοαναστοχασμού των υποκειμένων – πρωτίστως των εκπαιδευτικών και δευτερευόντως των μαθητών - αναφορικά με τον τρόπο που τοποθετούνται απέναντι στις κυρίαρχες αναπαραστάσεις του «άλλου» (Auernheimer 2006, 40). Το γεγονός ότι ρατσισμός εμφανίζεται σε διαφορετικά επίπεδα οφείλει να ληφθεί υπόψη στην αντιμετώπιση του. Ο Leiprecht (2005, 331-334) αυτά τα επίπεδα ως εξής:

- «*Διαρκής αυτοαναστοχασμός*» (ο.π., 331). Η διαδικασία αυτή αφορά κατά βάση τους εκπαιδευτικούς και επισημαίνει την «*ανάγκη και τη σημασία του αναστοχασμού πάνω σε πιθανές (έμμεσες κυρίως) εμπλοκές τους σε δομές και πρακτικές οι οποίες ευθύνονται για στιγματισμούς και αποκλεισμούς*» (ο.π., 331). Κεντρικός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη μεσολάβηση της επίσημης γνώσης των σχολικών εγχειριδίων κατά τη διδασκαλία. Σήμερα η διαπολιτισμική και η αντιρατσιστική ρητορική αποτελούν βασικά στοιχεία των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων και στο ελληνικό σχολείο (Gouvaris 2010 και Gouvaris 2011). Από την ανάλυσή τους προκύπτει ότι η ενσωματωμένη σε αυτά κατεύθυνση διαπολιτισμικής εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από το παράδειγμα του κουλτουραλισμού (Gouvaris 2011, 53). Αυτό

σημαίνει ότι τα σχολικά εγχειρίδια, για παράδειγμα του Δημοτικού Σχολείου, περισσότερο συμβάλλουν στην αναπαραγωγή παρά στην αποδόμηση στερεοτυπικών εικόνων για τους «διαφορετικούς μαθητές». Είναι κατανοητό πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτή την περίπτωση.

- «Οι θεσμοί και οι δομές έχουν τη δική τους γλώσσα» (ο.π., 331). Το σημείο αυτό αναφέρεται στις (πιθανές) αντιφάσεις που μπορεί να βιώσουν οι μαθητές όταν, για παράδειγμα, στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους παρέχεται η δυνατότητα να αντιπαρατεθούν με ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης και ταυτόχρονα γίνονται μάρτυρες εικόνων από την πλευρά των θεσμών και των δομών οι οποίες μεταφέρουν ισχυρά μηνύματα σχετικά με την τάξη των πραγμάτων σε ότι αφορά τις κοινωνικές θέσεις που μπορούν να κατέχουν οι γηγενείς και οι μετανάστες. Αυτή η «γλώσσα» των θεσμών και των δομών – το μήνυμα των κοινωνικών διακρίσεων και ιεραρχήσεων που εκπέμπει αυτή η γλώσσα - οφείλει να θεματοποιείται συνειδητά εντός των παιδαγωγικών πρακτικών του σχολείου ως ζήτημα κοινωνικής δικαιοσύνης (ο.π. 331).
- «Αντιπαράθεση με (ρατσιστικούς) λόγους και ιδεολογίες» (ο.π., 332). Στόχος είναι εδώ να γίνει κατανοητό ότι οι ρατσιστικές συμπεριφορές δεν «συνιστούν άμεση αντίδραση των υποκειμένων στις αντιξοότητες των συνθηκών ζωής τους αλλά διαμεσολαβούνται από προσανατολισμούς και πρότυπα σκέψης συγκεκριμένων κοινωνικών λόγων και ιδεολογιών» (Leiprecht, 2005, 332). Συχνά στον καθημερινό, στον πολιτικό ή ακόμη και στον επιστημονικό λόγο διαχέονται ερμηνείες για το ρατσισμό οι οποίες ενοχοποιούν «ελλειμματικές» καταστάσεις είτε σε προσωπικό είτε σε κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο για τα ρατσιστικά κρούσματα. Σε αυτό το πλαίσιο ο ρατσισμός συνδέεται με τις συνθήκες διαβίωσης «περιφερειακών» ομάδων ή με τα οδυνηρά οικογενειακά βιώματα κάποιων εφήβων. Τέτοιες ερμηνείες συσκοτίζουν όμως την πραγματικότητα ότι οι αποδέκτες (θύματα) ρατσιστικών συμπεριφορών έχουν ήδη προ πολλού ιδεολογικά απαξιωθεί και τρόπον τινά στοχοποιηθεί.
- «Ενίσχυση μιας διερευνητικής-στοχαστικής στάσης (ο.π., 332-333). Η αντιρατσιστική αγωγή έχει νόημα όταν οργανώνεται ως μια διαδικασία με συνέχεια και διάρκεια και με στόχο την αντιπαράθεση με α) κανονικότητες που αποκλείουν τους «διαφορετικούς», β) με κρυφούς μηχανισμούς που επιφέρουν πλεονεκτήματα μόνο σε κάποιους και γ) με ανοιχτούς ή κρυφούς στιγματισμούς (Wagner & Sulzer 2011, 221). Στο πλαίσιο μιας τέτοιας διαδικασίας δεν ενδείκνυται η εκ μέρους των

εκπαιδευτικών απαίτηση προς τα παιδιά για σεβασμό της διαφορετικότητας. Στόχος οφείλει να είναι η ενεργός εμπλοκή των μαθητών και η αντιπαράθεσή τους με το ρόλο των προκαταλήψεων και των πρακτικών άνισης μεταχείρισης. Όπως αναφέρουν οι Wagner & Sulzer (ο.π., 220, βλ. επ. Wagner 2008, 126), τα παιδιά ήδη από την ηλικία του νηπιαγωγείου είναι σε θέση να κατανοήσουν την κοινωνική αδικία και κατά συνέπεια μπορούν να αντιπαρατεθούν με το θέμα αυτό μέσα από παραδείγματα τα οποία μπορούν να επιλέξουν τα ίδια.

Σε αρκετές περιπτώσεις διαπολιτισμικής και αντιρατσιστικής αγωγής οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν το δρόμο της παροχής πληροφοριών με στόχο την καλύτερη γνωριμία και κατανόηση των «άλλων». Πρόκειται για μια ευρέως διαδεδομένη προσέγγιση η οποία ελλοχεύει τον κίνδυνο εγκλωβισμού των «άλλων» σε στερεοτυπικές αναπαραστάσεις, καθώς οι πληροφορίες που διαχέονται στηρίζονται περισσότερο στις «δικές μας» γνώσεις για τους «άλλους» χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους, κατά κανόνα, την εμπειρική «τους» πραγματικότητα.

2.6 Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση

Η γενικευμένη χρήση του όρων «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» και «Διαπολιτισμική Αγωγή» δημιουργεί την εντύπωση ότι υπάρχει μια ενιαία και γενικά αποδεκτή διαπολιτισμική παιδαγωγική θεωρία. Κάτι τέτοιο όμως δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Η συστηματοποίηση των προγραμμάτων και των θεωρητικών θέσεων της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση αναδεικνύει ένα ευρύ φάσμα διαφορετικών κατευθύνσεων. Η Krüger-Potratz (2005, 171 κ.ε), αναφέρει ότι ο λόγος περί Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης περιλαμβάνει στο εσωτερικό τέσσερις διαφορετικές «δεσμίδες λόγου»: τον «λόγο περί ισότητας» (Gleichheitsdiskurs), τον «ουσιοκρατικό λόγο» (Essentialisierungsdiskurs), τον «οικουμενικό λόγο» (Universalisierungsdiskurs) και τον «πλουραλιστικό λόγο» (Pluralitätsdiskurs). Αυτή η συστηματοποίηση μας επιτρέπει να περιγράψουμε και να συσχετίσουμε τις θεωρητικές εξελίξεις εντός του λόγου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης όχι μόνο με τις ευρύτερες θεωρητικές εξελίξεις στο χώρο των κοινωνικών επιστημών αλλά και με τις εξελίξεις στο πεδίο των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των πλειοψηφικών και των μειοψηφικών ομάδων. Το πέρασμα, για παράδειγμα, από τον λόγο περί ισότητας στον πλουραλιστικό λόγο έχει ακολουθήσει τη λογική ευρύτερων θεωρητικών μετατοπίσεων – ως

αποτέλεσμα κριτικών αντιπαραθέσεων γύρω από έννοιες (π.χ. του πολιτισμού και των πολιτισμικών διαφορών) και τη σημασία τους στις προσπάθειες κατανόησης και πολιτικής διαχείρισης του μεταναστευτικού φαινομένου και της πολυπολιτισμικότητας. Η προσέγγιση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ως πεδίο λόγου μας επιτρέπει επίσης, σύμφωνα με την Yildiz (2009, 191-198), να ανιχνεύσουμε τον τρόπο εμπλοκής της στη διαμόρφωση και στην αναπαραγωγή σχέσεων εξουσίας εντός των πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Τα βασικό επιχείρημα είναι ότι ο λόγος της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης περί πολιτισμού, πολιτισμικών διαφορών και ετερότητας δεν είναι ουδέτερος και ενδέχεται να συμβάλλει μέσα των γνώσεων και των συναφών κατηγοριοποιήσεων που προσφέρει στην αναπαραγωγή αναπαραστάσεων για τον «άλλο», οι οποίες τον εγκλωβίζουν σε μειονεκτικές κοινωνικές θέσεις. Η Yildiz (ο.π.), προτείνει ένα σχήμα κριτικής ανάλυσης του διαπολιτισμικού λόγου και επισήμανσης των αδιεξόδων αυτής. Θα εντάξουμε στη συνέχεια τις αναφορές των Krüger- Potratz και Yildiz στο σχήμα της προτεινόμενης εναλλακτικής συστηματοποίησης των κατευθύνσεων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Μια άλλη δυνατότητα συστηματοποίησης των κατευθύνσεων αποτελεί το κριτήριο της εννοιολογικής χρήσης του όρου «πολιτισμός». Σύμφωνα με αυτό το κριτήριο, μπορούμε να διακρίνουμε ανάμεσα σε δυο βασικές κατευθύνσεις Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Η πρώτη έχει ως αφετηρία τις θέσεις του *πολιτισμικού οικουμενισμού* και θέτει ως στόχο την ανάδειξη και προώθηση των κοινών πολιτισμικών στοιχείων των ομάδων που συνυπάρχουν στον ίδιο κοινωνικό χώρο. Η δεύτερη κατεύθυνση έχει ως αφετηρία τις θέσεις του *πολιτισμικού σχετικισμού* και στηρίζει ως στόχο την ανάδειξη των πολιτισμικών διαφορών. Η ενασχόληση με αυτές τις δυο κατευθύνσεις θα μας δώσει την ευκαιρία να γνωρίσουμε τόσο τις δυνατότητες εξέλιξης όσο και τα αδιέξοδα με τα οποία οφείλει να αντιπαρατεθεί η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Η διάγνωση και η αντιπαραθέση με αυτά τα αδιέξοδα έχουν ιδιαίτερη σημασία για την αποτελεσματικότητα της διαπολιτισμικής διδασκαλίας στο σχολείο.

Την υπέρβαση του διλήμματος «οικουμενισμός ή σχετικισμός» έχει ως στόχο μια τρίτη κατεύθυνση με πλαίσιο αναφοράς την έννοια της αναγνώρισης. Με την κατεύθυνση αυτή θα ασχοληθούμε αναλυτικότερα στο τελευταίο κεφάλαιο. Μια εκδοχή αυτής της κατεύθυνσης - την *Παιδαγωγική της Πολυμορφίας* (Pädagogik der Vielfalt) - θα παρουσιάσουμε συνοπτικά στο τέλος αυτού του κεφαλαίου. Σε ότι αφορά τη σχέση μεταξύ Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Γενικής Παιδαγωγικής επικρατέστερη φαίνεται η άποψη ότι η διαπολιτισμική προσέγγιση δεν μπορεί να αποτελεί μια ιδιαίτερη περίπτωση εκπαίδευσης και αγωγής, αλλά μια βασική

διάσταση της παρεχόμενης παιδείας στο σχολείο. Η Krüger-Potratz (2005, 20) ορίζει τη διαπολιτισμική προσέγγιση ως οργανικό τμήμα της Παιδαγωγικής και της παιδαγωγικής πράξης, αναφέροντας τα εξής: η διαπολιτισμική παιδεία και αγωγή συνιστά ένα «κάθετο ζητούμενο» και για τις Επιστήμες της Αγωγής αλλά και για την παιδαγωγική πράξη καθώς θέτει το αίτημα για μια αλλαγή οπτικής ως προς την παιδαγωγική διαχείριση της ετερογένειας. Βασικό στοιχείο αυτού του αιτήματος είναι σύμφωνα με την Krüger- Potratz η ανάγκη για κριτική αντιπαράθεση με τον λανθάνοντα εθνοκεντρισμό στον οικουμενικό προσανατολισμό της Γενικής Παιδαγωγικής.

Ο Hohmann (1989, 11), απορρίπτει κάθε ιδέα ανάπτυξης της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Αγωγής ως ιδιαίτερου παιδαγωγικού κλάδου, τονίζοντας ότι η αναγκαιότητα εφαρμογής της διαπολιτισμικής προσέγγισης μπορεί να νομιμοποιηθεί παιδαγωγικά μόνο στην περίπτωση που αυτή συμπεριλάβει στο πρόγραμμά της γενικότερα παιδαγωγικά ερωτήματα, θεωρίες και μεθόδους. Προς την ίδια κατεύθυνση επιχειρηματολογεί και ο Borgelli (1996), αναφέροντας ότι η επιστημονική τεκμηρίωση της αναγκαιότητας για την εφαρμογή διαπολιτισμικών προγραμμάτων εκπαίδευσης δεν μπορεί να έχει μόνο εμπειρικό χαρακτήρα. Δηλαδή, η παραπομπή και μόνο στην επίκαιρη πολυπολιτισμικότητα και στους παράγοντες που συνθέτουν τη δυναμική αυτής δεν αρκεί για την εισαγωγή προγραμμάτων διαπολιτισμικής αγωγής στην εκπαίδευση. Η κοινωνιολογική ανάλυση πρέπει να συμπληρώνεται από τον φιλοσοφικό αναστοχασμό των προϋποθέσεων και στόχων της Παιδείας στις επίκαιρες εξελίξεις. Σε διαφορετική περίπτωση η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική κινδυνεύει να υποβιβαστεί σε λειτουργικό εργαλείο ρύθμισης της συνάντησης μεταξύ «ξένων» και «γηγενών». Για το λόγο αυτό προτείνει την επανασυγκρότηση της Παιδαγωγικής με άξονα τη διαπολιτισμικότητα. Τον κριτικό ρόλο της διαπολιτισμικής προσέγγισης στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας υπογραμμίζει η Krüger-Potratz (1994): η *«Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μπορεί να αναπτυχθεί μόνο ως κριτική της παραδοσιακής Παιδαγωγικής. Δηλαδή, ως παιδαγωγικό πρόγραμμα που ασκεί κριτική και αποδομεί τις καθιερωμένες νόρμες και τις πρακτικές της καθιερωμένης παιδαγωγικής θεωρίας, διερευνώντας ταυτόχρονα την ιστορική σύνδεση της εκπαίδευσης και του σχολείου με τη συγκρότηση των εθνικών κρατών και την ανάδειξη συγκεκριμένων κανόνων και προτύπων τα οποία ισχύουν ως αυτονόητα, χωρίς όμως να αντιστοιχούν στην επίκαιρη κατάσταση της πολυπολιτισμικότητας και στην παιδαγωγική πρόκληση που αυτή εμπεριέχει»*.

2.6.1 Η κατεύθυνση του Πολιτισμικού Οικουμενισμού

Ο πολιτισμικός οικουμενισμός αποτελεί σημαντικό κομμάτι της δυτικής φιλοσοφικής σκέψης και έχει ως αντικείμενο την αναζήτηση και θεμελίωση φορμαλιστικών κανόνων με γενική, οικουμενική ισχύ. Κοινό σημείο όλων των εκπροσώπων του εξελικτικού οικουμενισμού είναι η θέση ότι τα επιμέρους κοινωνικά συστήματα θα συγκλίνουν στη διάρκεια της ιστορίας σε ένα ενιαίο και γενικά αποδεκτό παγκόσμιο κοινωνικό σύστημα. Έχοντας ως αφετηρία την παραπάνω προοπτική σύγκλισης των ιδιαίτερων πολιτισμών, ορίζεται ως βασικός στόχος της εκπαίδευσης η υπέρβαση των ιδιαίτερων πολιτισμών και των πολιτισμικών διαφορών. Η διαπολιτισμικότητα ορίζεται ως μια κατάσταση και διαδικασία συνείδησης που στηρίζεται στην αναστοχαστική αντίληψη και εμπειρία του πολιτισμικού πλουραλισμού. Ο θεωρητικός στόχος εστιάζεται στις διαδικασίες σχετικοποίησης και υπέρβασης της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας στα πλαίσια της συνάντησης των πολιτισμών. Για την επίτευξη του στόχου αυτού θεωρείται αναγκαία η μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, έτσι ώστε τα μέλη των διαφορετικών εθνοτικών ομάδων να έχουν τη δυνατότητα προσέγγισης των οικουμενικών, κοινών πολιτισμικών στοιχείων.

Στο κέντρο της θεωρητικής αναζήτησης τίθεται η θεμελίωση ανθρωπολογικών σταθερών οι οποίες επιτρέπουν την ανάδειξη αρχών πολιτισμικής συνύπαρξης και μπορούν να αποτελέσουν πλαίσιο και μέτρο διατύπωσης μιας παιδαγωγικής με υπερπολιτισμικό προσανατολισμό. Ως στόχος μιας τέτοιας Παιδαγωγικής ορίζεται το ορθολογικό, αναστοχαστικό, από πολιτισμικές ιδιαιτερότητες απελευθερωμένο και χειραφετημένο υποκείμενο (Dickopp 1984). Σημείο αναφοράς της κατεύθυνσης του οικουμενισμού αποτελεί η "πολιτισμική συνάντηση". Η συνάντηση των διαφορετικών ιδεών, εκφράσεων και προτύπων δράσης περιγράφεται ως δυνατότητα αναστοχαστικής παρατήρησης των συλλογικών ταυτοτήτων και δημιουργίας νέας γνώσης. Η συνάντηση δρα καταλυτικά στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της τοποθέτησης του "εγώ" στη θέση του "άλλου" και συνακόλουθα στην αυτογνωσία. Η αναστοχαστική παρατήρηση του "εγώ" στα πλαίσια της συνάντησης, οδηγεί στη μετεξέλιξη της ίδιας της κουλτούρας, επειδή η συνάντηση αποτελεί εμπειρία αναγνώρισης της σχετικότητας του "δικού" μας πολιτισμού και της δικής μας γνώσης.

2.6.1.1 Η φιλοσοφική-ανθρωπολογική προσέγγιση του Borrelli

Ο Borrelli αναπτύσσει τις ιδέες του περί Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής στα πλαίσια μιας ευρύτερης διερεύνησης του ρόλου της Παιδαγωγικής στη σύγχρονη εποχή. Ξεκινά από τη διαπίστωση ότι οι παραδοσιακές κατευθύνσεις της Παιδαγωγικής δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες μιας συστηματικής ανάλυσης και κατανόησης των επίκαιρων κοινωνικών προκλήσεων και προβλημάτων. Για το λόγο αυτό προτείνει την επανασυγκρότηση της Παιδαγωγικής με γνώμονα τη διαπολιτισμικότητα. Ο ρόλος μιας τέτοιας παιδαγωγικής είναι συνυφασμένος με την αναζήτηση συναίνεσης για ένα οικουμενικά αποδεκτό διδακτικό πρόγραμμα που στοχεύει στη δρομολόγηση διαδικασιών ανάλυσης και αντιπαράθεσης με τα επίκαιρα παγκόσμια προβλήματα.

Το φιλοσοφικό-ανθρωπολογικό αξίωμα ότι κάθε υποκείμενο διαθέτει μια, παροδικού χαρακτήρα, συνείδηση ικανή να αναστοχάζεται, αποτελεί την αφετηριακή του θέση για τον προσδιορισμό της παιδαγωγικής διάστασης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ανώτερος στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη δομή της ίδιας της συνείδησής τους. Τον στόχο αυτό τεκμηριώνει ο Borrelli θεωρητικά, αναλύοντας τις κατηγορίες «πολιτισμός» και «ξένος» ως προς την παιδαγωγική τους σημασία. Ο πολιτισμός ορίζεται ως μια δυναμική διαδικασία και χαρακτηρίζεται από τα παρακάτω γνώρισμα (Borrelli 1986, 16):

- Αποτελεί ένα ανοιχτό σύστημα. Το γνώρισμα αυτό παραπέμπει στον οικουμενικό χαρακτήρα του πολιτισμού.
- Αποτελεί ιστορική-κοινωνική διαδικασία και εμπειρία. Ο πολιτισμός ως διαδικασία και ως συνείδηση δεν αποτελεί τετελεσμένο μέγεθος, αλλά εμπεριέχει τη δυνατότητα της υπέρβασής του.
- Αποτελεί εμπειρία σκέψης. Από φιλοσοφική-ανθρωπολογική σκοπιά ο πολιτισμός μπορεί να ορισθεί μόνο σε σχέση με την ανθρώπινη εμπειρία.

Θέλοντας να αποφύγει τον κίνδυνο της ιδεολογικής χρήσης της έννοιας του πολιτισμού, προσδιορίζει τον πολιτισμό ως σκέψη, ως διαδικασία διαρκούς αναζήτησης που οδηγεί στην συνειδητοποίηση της ιστορικότητας της ίδιας της σκέψης και κατά συνέπεια στην κριτική του πολιτισμού. Έχοντας λοιπόν ως αφετηρία την ταύτιση του πολιτισμού με την σκέψη, διατυπώνει ως βασικότερο στόχο της εκπαίδευσης τον απεγκλωβισμό του υποκειμένου απ' την ιστορικότητά του. "Απελευθέρωση" δε σημαίνει αποσύνδεση και αποστασιοποίηση της σκέψης από το ιστορικό της πλαίσιο, κάτι τέτοιο δεν θα ήταν

εξάλλου εφικτό. Η "απελευθέρωση" νοείται ως προοπτική και ως γνώρισμα του διαλεκτικού χαρακτήρα τόσο της σκέψης, όσο και του πολιτισμού. Αυτό σημαίνει ότι η «σκέψη είναι ταυτόχρονα και κριτική της σκέψης, ο πολιτισμός ταυτόχρονα και κριτική του πολιτισμού.¹⁴ Απεγκλωβισμός από την ιστορικότητα του «είναι» σημαίνει ακόμη «συνειδητοποίηση» της ιστορικότητας του πολιτισμικού γίνεσθαι, όχι όμως με τη έννοια της συνείδησης των επίκαιρων μορφών της, αλλά με την έννοια της συνειδητής παρέμβασης στην κοινωνική πραγματικότητα» (ο.π., 12). Ο πολιτισμός "εγγράφεται" στην ανθρώπινη εμπειρία ως εμπειρία σκέψης. Το γεγονός της ταύτισης του πολιτισμού με τη συνείδηση, δίνει τη δυνατότητα στην παιδαγωγική πράξη να φέρει αντιμέτωπο το μαθητή με τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και τις ιδεολογίες του.

Βέβαια, η συνειδητοποίηση της ιστορικότητας του «είναι» δεν είναι εφικτή στα πλαίσια μιας αρμονικής συνάντησης των πολιτισμών. Τουναντίον, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση πρέπει να έχει ως αφετηρία την αντιφατικότητα της συνείδησης με την ελπίδα να οδηγήσει τα υποκείμενα στην ανακάλυψη και υπέρβαση του εγκλωβισμού τους. Η αγωγή, σημειώνει χαρακτηριστικά ο Borrelli (1998), πρέπει να φέρει αντιμέτωπο το μαθητή με την «αυτό-αποξένωσή» του. Η «αυτό-αποξένωση» δεν αποτελεί τον αντίποδα της ταυτότητας, ούτε προμηνύει την αποδόμησή της. Προϋπάρχει της ταυτότητας και μόνο η συνείδησή της οδηγεί στην ταυτότητα. Η αντιπαράθεση με την «αποξένωση» αποτελεί ευκαιρία για τον μαθητή να συνειδητοποιήσει τη διαλεκτική της αλληλεξάρτησης μεταξύ ταυτόσημου και μη ταυτόσημου στο άτομό του. Η διαλεκτική προσέγγιση των ορίων της σκέψης και του πολιτισμού πρέπει να αποτελεί στόχο της καθημερινής παιδαγωγικής πράξης. Στη βάση αυτής της διαδικασίας μπορούν να ανιχνευθούν και να γίνουν κατανοητές οι δυνατότητες παρέμβασης και διαμόρφωσης του ιδιαίτερου «πολιτισμού μου» προς την κατεύθυνση ενός παγκόσμιου πολιτισμού (Borrelli 1993, 67).

Η εφαρμογή της διαπολιτισμικής ιδέας στο σχολείο προϋποθέτει μια διαπολιτισμική διδακτική με κύρια γνωρίσματα τη δομική και την δομική-υπερβατική διάσταση. Η δομική διάσταση αναφέρεται στη διάχυση πληροφοριών σχετικά με το κοινωνικό, το οικονομικό και το πολιτικό γίνεσθαι. Η δομική-υπερβατική διάσταση παραπέμπει στην αναστοχαστική χρήση της γλώσσας, της θρησκευτικής γνώσης και της φιλοσοφικής-επιστημονικής σκέψης. Η διδασκαλία δεν πρέπει να εξαντλείται στη δομική διάσταση, αλλά να προωθεί και να στηρίζει τη δημιουργική επεξεργασία κριτηρίων αξιολόγησης της διαμορφωμένης ιστορικότητας. Η δομική-υπερβατική διάσταση ορίζεται ως πλαίσιο ανάλυσης και αξιολόγησης των κατεστημένων δομών ως μέσων νομιμοποίησης των πολιτικών, οικονομικών και πολιτισμικών

συστημάτων (ο.π. σ. 65). Ως στόχο της καθημερινής παιδαγωγικής πράξης μπορούμε να ορίσουμε τη διαπλοκή των υποκειμένων σε μια διαδικασία κριτικής εξέτασης των όρων νομιμοποίησης της “πραγματικότητας” και των κατηγοριών της περιγραφής της. Ενδείκνυται, κατά συνέπεια, η ανάπτυξη ενός ορθολογισμού που να κινείται έξω από το χώρο του κυρίαρχου ορθολογισμού, ο οποίος είναι ταυτισμένος με την «εξελικτική λογική» της ιστορικά διαμορφωμένης πραγματικότητας (Borelli 1996, 4). Πρόκειται για μια δογματική χρήση της λογικής που προσανατολίζει τους στόχους του παραδοσιακού σχολείου σε τρόπους μάθησης που αποσκοπούν στην ταξινόμηση και κατηγοριοποίηση «του αγνώστου» σε έτοιμες, a priori ισχύουσες δομές μιας ιστορικά νομιμοποιημένης γνώσης. Επιδιώκεται έτσι η αφομοίωση του «νέου αγνώστου» σε έννοιες και αναπαραστάσεις της πραγματικότητας οι οποίες δεν τίθενται υπό αμφισβήτηση. Η εκπαίδευση καλείται να προσανατολιστεί σε ένα είδος «λογικής που προβληματοποιεί», που είναι συνδεδεμένη με τη διαδικασία ανίχνευσης δυνατοτήτων και πέραν των ιστορικά δεδομένων και ιδεολογικά νομιμοποιημένων (Ruhloff 1996).

2.6.1.2 Η Παιδαγωγική του Προσώπου

Την ασάφεια του όρου «διαπολιτισμός» υπογραμμίζει ο Dickopp (1984) και θέτει μια σειρά ερωτημάτων για το τι μπορεί να σημαίνει η πρόθεση «δια». Μας παραπέμπει ίσως στην ανάγκη να διαμεσολαβήσει η εκπαίδευση μεταξύ των πολιτισμών με στόχο την αλληλοκατανόηση και την αλληλοαποδοχή; Ή, μήπως, μας παραπέμπει η πρόθεση «δια» στο γεγονός ότι μεταξύ δύο ή περισσότερων πολιτισμών υπάρχουν κοινά σημεία τα οποία καλείται να αναδείξει η εκπαίδευση. Στην περίπτωση αυτή ο στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν μπορεί να είναι η αποδοχή του «άλλου», αλλά η αλληλεγγύη. Ή μας παραπέμπει η πρόθεση «δια» στην αναγκαιότητα μιας αγωγής με αφετηρία κοινές αρχές για όλους τους πολιτισμούς. Στην περίπτωση αυτή δεν μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οι πολιτισμικές διαφορές.

Ο Dickopp (1986, 41), προσδιορίζει ως βασικό μέλημα της Παιδαγωγικής την ανάπτυξη θεωρητικών θέσεων για τη στήριξη της ατομικής ιδιαιτερότητας του κάθε μαθητή και ως προς τις ικανότητες μάθησης, αλλά και ως προς τις πολιτισμικές του καταβολές και την κοινωνική του προέλευση, συμβάλλοντας έτσι στην αυτονομία και χειραφέτηση του ατόμου. Στα πλαίσια αυτής της Παιδαγωγικής, της “Παιδαγωγικής του Προσώπου” όπως χαρακτηριστικά την ονομάζει ο

ίδιος, κεντρικό ρόλο δε διαδραματίζει η πολιτισμική προέλευση, αλλά η ατομική ικανότητα ηθικής αντίληψης (ο.π., 42).

Επιχειρηματολογώντας στη βάση μιας οικουμενικής ανθρωπολογίας, υπογραμμίζει ότι το «κοινό» όλων των πολιτισμών έγκειται στον «ανθρωπισμό», όπως αυτός εκφράζεται στις παραδόσεις, στα ήθη, στη θρησκεία και στη γλώσσα. Η έννοια του ανθρωπισμού είναι ταυτισμένη με το ανθρωπολογικό γνώρισμα της αναζήτησης ατομικής αυτονομίας. Ο κοινός ανθρωπισμός μπορεί να εκμαιευτεί και να αναδειχθεί στην προοπτική μιας «Παιδαγωγικής του Προσώπου» με πράξεις στήριξης των αρχών της ελευθερίας και της αυτοδιάθεσης του καθενός (ο.π., 42). Μια τέτοια παιδαγωγική δεν περιορίζεται απλά στην αναπαραγωγή των ισχυόντων πολιτισμικών προτύπων με το συνήθη κανονιστικό και προσδιοριστικό τους ρόλο. Γίνεται εδώ κατανοητό, ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μόνο εφικτή ως προοπτική και πράξη υπέρβασης του πολιτισμικοκεντρικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης και ως διαδικασία αναγνώρισης και σεβασμού της αξίας του προσώπου.

Ο Dickopp συγκεκριμενοποιεί τις αναγκαίες διαδικασίες επίτευξης των παραπάνω στόχων στα πλαίσια ενός εξελικτικού μοντέλου που περιλαμβάνει τα στάδια:

- «*Της πολιτικής αγωγής*». Σε αυτό το στάδιο η παρεχόμενη εκπαίδευση είναι προσανατολισμένη στην αποδοχή και στη ανοχή των πολιτισμών. Βέβαια, η αποδοχή και η ανοχή αποτελούν αντικείμενα της πολιτικής, μπορούν όμως να εσωτερικευτούν από τους μαθητές μέσω της αγωγής.
- «*Της κοινωνικής αγωγής*». Εδώ είναι κυρίαρχος ο στόχος της επικοινωνίας και της αλληλεγγύης. Οι στόχοι αυτοί νοούνται ως μέσα υπέρβασης της παράλληλης συνύπαρξης των πολιτισμών προς την κατεύθυνση μιας διαρκούς σχέσης αλληλεπίδρασης των πολιτισμών. Όμως και σ' αυτό το στάδιο παραμένουν τα άτομα εγκλωβισμένα στην καθολικότητα της ιδιαίτερης κουλτούρας τους. Οι πολιτισμικές διαφορές αποτελούν εμπόδια της κοινής συνύπαρξης.
- «*Της απελευθέρωσης*». Σε αυτό το στάδιο είναι εφικτή η απελευθέρωση από τον ιδιαίτερο πολιτισμό και η επίτευξη της ηθικής αυτονομίας, η οποία εκδηλώνεται ως αναγνώριση της ισότητας των ατόμων σε όλους τους τομείς δράσης της καθημερινότητας. Μόνο κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις αναγνωρίζεται ο «άλλος» ως πρόσωπο.

Το μοντέλο «ηθικής εξέλιξης» του Kohlberg αποτελεί την θεωρητική αφετηρία του Dickopp. Ο Kohlberg περιγράφει την ηθική εξέλιξη ως διαδικασία μετάβασης από το στάδιο του

εγωκεντρικού/εθνοκεντρικού τρόπου πρόσληψης και αναπαράστασης του κόσμου και των σχέσεων που τον διέπουν, σ' ένα στάδιο οικουμενικά αποδεκτών αρχών δικαιοσύνης και ισότητας. Στο τελευταίο αυτό στάδιο, το επονομαζόμενο «μετασυμβατικό στάδιο», οι έφηβοι συνειδητοποιούν τη σχετικότητα των προσωπικών τους αξιών, καθώς και την αναγκαιότητα αποδοχής διαδικαστικών αρχών και κανόνων που οδηγούν στη συναίνεση. Όταν επιτευχθεί αυτό το τελευταίο στάδιο, τότε η «υπερπολιτισμική ταυτότητα» είναι πραγματικότητα.¹⁵

Παρά την όποια κριτική που μπορεί να ασκηθεί στο μοντέλο του «αφηρημένου» οικουμενισμού του Dickopp, όπως και του και Borrelli (βλ. επ. κεφ. 2.8), αξίζει να λάβουμε υπόψη μας την έμφαση που αποδίδουν στο γεγονός ότι η συγκρότηση και η εξέλιξη της υποκειμενικότητας - ως φορέα της αυτόνομης ηθικής κρίσης, - προϋποθέτει ένα παιδαγωγικό περιβάλλον με βασικό γνώρισμα αυτό της παροχής ευκαιριών για δημοκρατικά βιώματα (βλ. Γκόβαρης 2006). Καλούμαστε λοιπόν να αξιοποιήσουμε στο λόγο περί Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής τις θεωρητικές θέσεις σχετικά με τη σύνδεση σχολείου και δημοκρατίας και για το ρόλο της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση του δημοκρατικού πολίτη.

2.6.2 Η κατεύθυνση του Πολιτισμικού Σχετικισμού

Στον αντίποδα του οικουμενισμού βρίσκεται ο πολιτισμικός σχετικισμός, ο οποίος συγκροτήθηκε στο χώρο της Εθνολογίας μέσα από την κριτική στον εξελικτισμό και στον ρατσισμό (Leicht 2009, 19). Το «σχετικιστικό δόγμα», σύμφωνα με τον Berlin (2004, 117), «αποφάινεται ότι δεν υπάρχουν αντικειμενικές αξίες» και «ότι οι νοοτροπίες των ανθρώπων καθορίζονται σε τέτοιο βαθμό από φυσικούς ή πολιτιστικούς παράγοντες ώστε να καθίστανται σε τέτοιο βαθμό ανίκανοι να αντιμετωπίσουν τις αξιακές επιδιώξεις άλλων κοινωνιών ως εξίσου σημαντικές με τις δικές τους ή, αν όχι με τις δικές με εκείνες των άλλων». Αυτή η ταύτιση των ορίων του ατόμου και της υποκειμενικότητάς του - νοούμενη ως διαδικασία και αποτέλεσμα της βιογραφικής του εξέλιξης - με τα όρια του πολιτισμού της ομάδας καταγωγή του συνιστά μια βασική και όπως θα δούμε και στη συνέχεια εξαιρετικά προβληματική θέση του σχετικισμού. Η πλέον βασική θέση του σχετικισμού είναι αυτή της ισότητας των πολιτισμών. Κάθε πολιτισμός μπορεί να αξιολογηθεί μόνο με βάση τους δικούς του προσανατολισμούς και τις αξίες του, επειδή χαρακτηρίζεται από έναν ιδιαίτερο ορθολογισμό που του προσδίδει μια συγκεκριμένη

χωροχρονική λειτουργικότητα. Κατά συνέπεια, μεταξύ των πολιτισμών υφίστανται τέτοιες διαφορές οι οποίες δεν επιτρέπουν στα υποκείμενα να κατανοήσει ο ένας τον πολιτισμό του άλλου (ο.π., 117). Στη βάση αυτής της αντίληψης διαμορφώθηκαν και οι εικόνες του πολιτισμού ως «κύκλος» ή ως «σφαίρα» (Albert & Holzbrecher, 2011, 29). Οι εικόνες αυτές δημιουργούν τους συνειρμούς του «κλειστού» και του «απόλυτα διακριτού». Οι πολιτισμοί από τη σκοπιά του σχετικισμού μόνο ως κλειστές και απόλυτα διακριτές οντότητες μπορούν να νοηθούν.

Υιοθετώντας την παραπάνω οπτική δεν μπορούμε να θεσπίσουμε οικουμενικά κριτήρια αξιολόγησης των ιδιαίτερων πολιτισμών. Κάθε προσπάθεια θέσπισης οικουμενικών κριτηρίων για την αξιολόγηση ανθρώπινων πράξεων, ερμηνεύεται ως προσπάθεια απαξίωσης του "διαφορετικού". Επειδή η θέση της ισότητας των πολιτισμών δεν είναι απόρροια μιας πραγματικής πεποίθησης, αλλά σχετίζεται περισσότερο με τη μη ύπαρξη ενός οικουμενικού κριτηρίου αξιολόγησης των πολιτισμών, ο Nieke (1995, 94) χαρακτηρίζει τον πολιτισμικό σχετικισμό ως «αγνωστικιστικό σχετικισμό».

Από την κοινωνικοϊστορική σκοπιά, ο σχετικισμός εκφράζει μια διαδικασία χειραφέτησης απ' τις κλασσικές παραδόσεις και νόρμες. Οι εκπρόσωποι του πολιτισμικού σχετικισμού θεωρούν τις θέσεις τους ως απάντηση στον ευρωπαϊκό εθνοκεντρισμό, ο οποίος συνδέει απρόκλητα τον δυτικό πολιτισμό και τρόπο σκέψης με ηγεμονικές αξιώσεις και στάσεις ανωτερότητας απέναντι σε πολιτισμούς χωρών με λιγότερο ανεπτυγμένη οικονομία. Για αυτούς ακριβώς τους λόγους ο Levi-Strauss (2006, 42), ασκεί στον «ψευδο-εξελικτισμό» του οικουμενισμού και στην ερμηνεία της διαφορετικότητας των πολιτισμών ως παροδικών γνωρισμάτων στην κοινή πορεία προς την παγκόσμια πολιτισμική ενοποίηση. Συγκεκριμένα – αποδεχόμενος την πραγματικότητα της προόδου της ανθρωπότητας (ο.π., 53) - ασκεί κριτική στην οπτική της οικουμενιστικής προσέγγισης βάσει της οποίας οι πολιτισμοί ιεραρχούνται: οι χώρες του δυτικού κόσμου είναι πολιτισμικά πιο εξελιγμένες και οι πολιτισμοί των υπολοίπων χωρών μοιάζουν μοιραία «ως καθυστερημένα αντίγραφα τους» (ο.π., 49). Μια τέτοια αντιμετώπιση υποβαστάζει εκείνες τις προσεγγίσεις οι οποίες αξιολογούν τις πολιτισμικές διαφορές των μεταναστών ως τεκμήρια ελλείμματος εκμοντερνισμού του πολιτισμού της χώρας προέλευσής τους (βλ. *υπόθεση του ελλείμματος*).

Ποια η σημασία όμως του σχετικισμού στο λόγο περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης; Η Rey von Almen (1998), προτείνει ως δυνατότητα εννοιολόγησης του όρου «διαπολιτισμικότητα» την πλήρη αποδοχή των πραγματικών περιεχομένων της πρόθεσης «δια» και της έννοιας «πολιτισμός». Η πλήρης σημασία της πρόθεσης «δια» είναι συνυφασμένη με διαδικασίες όπως ανταλλαγή, αλληλεπίδραση,

αλληλεγγύη και υπέρβαση ορίων. Η έννοια του πολιτισμού είναι ταυτόσημη με την αναγνώριση διαφορετικών τρόπων ζωής και των συμβόλων τους, καθώς και με την αναγνώριση της ισότιμης αλληλεπίδρασης μεταξύ των πολιτισμών. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ορίζεται ως παιδαγωγικό πρόγραμμα στήριξης της ιδιαίτερης κουλτούρας των μεταναστών, επειδή διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στη διαδικασία δόμησης της ατομικής και ομαδικής ταυτότητάς τους. Η διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας του κάθε μαθητή και η συνείδηση της ιδιαιτερότητάς της, αποτελούν θεμελιώδεις προϋποθέσεις συνάντησης με διαφορετικούς πολιτισμούς. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Nestvogel (1988), μόνο μέσα από την αναγνώριση και αποδοχή των περιορισμών και των δυνατοτήτων του "πολιτισμού μας" μπορούμε να κατανοήσουμε τις ιδιαιτερότητες του πολιτισμού των "άλλων" και να επικοινωνήσουμε ουσιαστικά μαζί τους. Στόχος, λοιπόν, δεν είναι η υπέρβαση των δεσμών του υποκειμένου με τον ιδιαίτερο πολιτισμό της ομάδας του, αλλά η συνείδηση αυτής της σχέσης και η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας, η οποία θα μας επιτρέψει να λαμβάνουμε υπόψη και να διερευνούμε τις διαφορές μας με τους "άλλους", χωρίς όμως να τις αξιολογούμε και να τις ιεραρχούμε. Η παραίτηση από συγκρίσεις δημιουργεί τις προϋποθέσεις για εμπειρίες οι οποίες διευρύνουν τους δεδομένους ορίζοντες γνώσης των υποκειμένων.

Την αναγκαιότητα ανάπτυξης μιας Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με σχετικιστικό χαρακτήρα υποστηρίζει και ο Wulf (1999), έχοντας ως αφετηρία τον εξουσιαστικό χαρακτήρα που λαμβάνουν οι προσπάθειες "κατανόησης" των "ξένων", όταν αυτοί προσδιορίζονται εξ' αρχής ως "κατώτεροι". Αναφέρεται συγκεκριμένα σε εκείνες τις στρατηγικές του ευρωπαϊκού αποικιοκρατισμού για "κατανόηση", "επικοινωνία" και "αλληλεπίδραση" με τους "άλλους", οι οποίες δεν αποτέλεσαν ειρηνικές προσεγγίσεις αποδοχής των "άλλων", αλλά σημαντικά μέσα άσκησης εξουσίας και υποταγής των.¹⁶ Ως βασικό στόχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ορίζει ο Wulf (ο.π.) την ενίσχυση των ιδιαίτερων πολιτισμών, έτσι ώστε να καταστεί αδύνατη η αφομοίωσή τους απ' τον κυρίαρχο πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Η υποστήριξη βέβαια των ιδιαίτερων πολιτισμών δεν πρέπει να αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά το "δρόμο" για την ανακάλυψη κοινών στόχων. Εάν ορίσουμε, λοιπόν, ως στόχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τη συνάντηση με τον "ξένο", τότε πρέπει να στηριχτούν όλες εκείνες οι προσπάθειες διατήρησης της διαφοράς μεταξύ "εαυτού" και "άλλου". Η αφομοίωση του "ξένου" δεν μπορεί να αποτελεί στόχο της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση.

Σημαίνει, όμως, η αποδοχή των θέσεων του πολιτισμικού σχετικισμού άρνηση άσκησης κριτικής στους «άλλους πολιτισμούς» ή

παραίτηση από διαδικασίες αντιπαράθεσης με διαφορετικούς τρόπους ζωής. Σύμφωνα με τον Levi-Strauss (1993), η αποδοχή της ισοτιμίας των πολιτισμών δεν ισοδυναμεί με παραίτηση από την κριτική των πολιτισμών, αλλά σημαίνει ανάδειξη των θετικών και αρνητικών πλευρών των λύσεων που προτείνουν, δηλαδή ανάδειξη των δυνατοτήτων και περιορισμών τους. Η γνώση της αντιφατικότητας που διέπει άλλους πολιτισμούς (ταυτόχρονη ύπαρξη δυνατοτήτων και περιορισμών) μπορεί να μας οδηγήσει στην υπέρβαση των αντιφάσεων του δικού μας πολιτισμού και στο μετασχηματισμό του (ο.π., 338). Όπως επισημαίνει ο Levi-Strauss, τα προβλήματα τα οποία καλούνται να επιλύσουν οι άνθρωποι στις ιδιαίτερες κοινωνίες έχουν οικουμενικό χαρακτήρα. Οι λύσεις που προτείνονται και εφαρμόζονται έχουν αντιθέτως παρτικουλαριστικό χαρακτήρα. Σε αυτές μπορεί να ασκηθεί κριτική έτσι όπως ασκείται και στο εσωτερικό των εκάστοτε κοινωνιών, δηλαδή σύμφωνα με τους ιδιαίτερους κανόνες και τα ιδιαίτερα κριτήρια.

2.6.2.1 Κριτική των θέσεων του Σχετικισμού

Ο Mersch (1996), αντικρούει τη θέση των σχετικιστών περί “απόλυτης ετερότητας”, παραπέμποντας σε επιχειρήματα απ’ τους χώρους της Αναλυτικής, της Ερμηνευτικής και της Φιλοσοφικής Ανθρωπολογίας. Αναφέρει τη θέση της Αναλυτικής Φιλοσοφίας ότι δεν μπορούμε να σκεφτούμε την ύπαρξη μιας “απόλυτα διαφορετικής σκέψης”, μιας σκέψης, δηλαδή, η οποία βρίσκεται έξω απ’ τα σύνορα της σκέψης μας. Αν αυτό ήταν εφικτό, τότε αυτή η σκέψη δεν θα ήταν απόλυτα διαφορετική, αλλά θα αποτελούσε απλά μια μορφή εναλλακτικής σκέψης. Η ύπαρξή τους θεωρείται δεδομένη μόνο όταν είναι εφικτή η ερμηνεία και η μετάφρασή τους. Σύμφωνα με τη Φιλοσοφική Ανθρωπολογία, κοινή ρίζα όλων των πολιτισμών είναι ο ενιαίος χαρακτήρας του κόσμου (ο.π). Οι διαφορετικοί πολιτισμοί αποτυπώνουν τον πλούτο των δυνατοτήτων που εμπεριέχει αυτός ο κόσμος και η διαφορετικότητα εκφράζει μια δυνατότητα προσέγγισης και διαμόρφωσης αυτού του ενιαίου κόσμου. Ο “ξένος”, κατά συνέπεια, αποτελεί μια άλλη όψη του ενιαίου κόσμου και μπορεί να νοηθεί ως μια εναλλακτική εκδοχή του “εαυτού”, καθώς και ως προοπτική μετεξέλιξης του “εγώ”. Αν λάβουμε υπόψη αυτή την οικουμενική διάσταση των “διαφορών”, τότε μπορούμε να ισχυριστούμε ότι είναι δυνατή η διατύπωση γενικών κανόνων και αρχών ρύθμισης των σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων και των πολιτισμών.

Στην κριτική που ασκεί ο Roth (1998) στην κατεύθυνση του σχετικισμού θέτει τα παρακάτω ερωτήματα:

1. Είναι εφικτή η διαπολιτισμική επικοινωνία και συναίνεση όταν οι πολιτισμοί ορίζονται ως κλειστές ενότητες και όταν κάθε προσέγγιση του «άλλου» συνιστά κατ' ουσία πράξη εθνοκεντρικής αξιολόγησης; Η επικοινωνία, ως διαδικασία ανταλλαγής και αναζήτησης ενός κοινού τόπου προϋποθέτει την κατανόηση του «άλλου». Πώς μπορεί αυτή η αυτονόητη για κάθε επικοινωνία προϋπόθεση να επιτευχθεί όταν εκ προοιμίου οι διαφορετικοί πολιτισμοί ορίζονται ως μη συγκρίσιμες ενότητες; Ο επικοινωνιακά επιδιωκόμενος κοινός τόπος – το κίνητρο για κάθε επικοινωνία – είναι ήδη εκ των προτέρων αδύνατο να επιτευχθεί.
2. Οι παραπάνω ενστάσεις έχουν ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία: πώς μπορεί κανείς να στηρίξει το αίτημα για διαπολιτισμική εκπαίδευση όταν η έννοια του πολιτισμού προτρέπει στην απλή, παράλληλη συνύπαρξη, χωρίς να προβλέπει ουσιαστικές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης;

Θεωρητικά, η σχετικιστική εκδοχή περί ισοτιμίας συμβάλλει στην αντιμετώπιση της "άλλης" κουλτούρας ως ξένης και ως μη κατανοητής. Κατά την άποψη του Roth (ο.π), αυτή η εκδοχή της ισοτιμίας των πολιτισμών μπορεί να έχει τις ακόλουθες συνέπειες. Μια περίπτωση είναι να οδηγηθούμε σε διαδικασίες εθνοτικού διαχωρισμού και κατά συνέπεια στη διάσπαση του κοινωνικού χώρου. Πρόκειται για μια εξέλιξη που μόνο αρνητικές συνέπειες μπορεί να έχει. Μια άλλη περίπτωση είναι να οδηγηθούμε σ' ένα «παιδαγωγικό μοντέλο αρμονικής συνύπαρξης με ιδεολογικό χαρακτήρα».

Τον κίνδυνο να εγκλωβισθεί η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην παγίδα του ουσιοκρατισμού και του εθνοτισμού επισημαίνουν αρκετοί ερευνητές. Η Krüger-Potratz (2005, 173-174), κινούμενη στο ίδιο μήκος κύματος με τον Roth, επισημαίνει ότι η μετατόπιση από την *υπόθεση τους ελλείμματος* στην *υπόθεση της διαφοράς*, η κατ' ουσίαν δηλαδή κατάφαση των πολιτισμικών διαφορών, οδήγησε στην εδραίωση της αντίληψης περί διατήρησης των «πολιτισμικών ταυτοτήτων» των «άλλων». Μια τέτοια όμως αντίληψη είναι ασύμβατη με τον δυναμικό χαρακτήρα τόσο του πολιτισμού όσο και της ταυτότητας. Έτσι, όταν ο σεβασμός του «άλλου» εδράζεται σε μια στατική εννοιολόγηση της ταυτότητας και του πολιτισμού ελλοχεύει ο κίνδυνος εγκλωβισμού των «άλλων» σε ταυτότητες που είναι αναντίστοιχες της δικής τους εμπειρικής πραγματικότητας. Συναφής με τον παραπάνω κίνδυνο είναι και ο κίνδυνος να συμβάλλει η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σε εθνοτικού τύπου διαιρέσεις του κοινωνικού κόσμου.

2.6.3 Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική μεταξύ Πολιτισμικού Οικουμενισμού και Πολιτισμικού Σχετικισμού

Για τον Taguieff (1999, 257, βλ. επ. Bielefeld 2007), η διαρκής προσπάθεια στήριξης εκείνων των αξιών που αναπτύχθηκαν στην Ευρώπη και χαρακτηρίζονται ως εν δυνάμει οικουμενικές, αποτελεί ένα τρόπο να ξεπεραστεί το δίλημμα μεταξύ οικουμενισμού και σχετικισμού. Τέτοιες αξίες είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα, όπως π.χ. η αξίωση για ισότητα και προάσπιση των ατομικών ελευθεριών. Οι αξίες αυτές δεν αποτελούν, σύμφωνα με τον Taguieff, απλή έκφραση μιας συγκεκριμένης κοινωνικοϊστορικής εποχής, ούτε κομμάτι ενός συγκεκριμένου πολιτισμού (ο.π., 258). Η προάσπιση των εν δυνάμει οικουμενικών αξιών και κανόνων μας επιτρέπει να ξεπεράσουμε το δίλημμα του αφηρημένου οικουμενισμού και του εθνοκεντρικού σχετικισμού που καταλήγουν σε έναν "ξενοφάγο" ιμπεριαλισμό ή/και σε έναν "ξενόφοβο εθνικισμό".

Η αναφορά στα ανθρώπινα δικαιώματα αποτελεί μέρος της προσπάθειας αναζήτησης ενός διαπολιτισμικού ορίζοντα, ιδιαίτερα σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται από θρησκευτικό και εθνοτικό φονταμενταλισμό, από βίαιες λύσεις των διαφορών και από τάσεις αφομοίωσης των μειονοτήτων. Οι υποστηρικτές αυτής της θέσης γνωρίζουν ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα, έτσι όπως αυτά διατυπώνονται στο χάρτη των Ηνωμένων Εθνών, αποτελούν ιστορικό προϊόν του ευρωπαϊκού πολιτισμού και ότι εκφράζουν πολιτικά δικαιώματα που ρυθμίζουν τη σχέση πολίτη-κράτους και κατά συνέπεια δεν μπορούν να αποτελέσουν κριτήρια διευθέτησης των συγκρούσεων που αφορούν κανόνες συνύπαρξης στην καθημερινή ζωή. Εξάλλου η ιδέα του ατόμου ως κυρίαρχου στοιχείου των ανθρωπίνων δικαιωμάτων δεν έχει αντίστοιχο στην πολιτική σκέψη του Ισλάμ ή του Ινδουισμού (Bielefeld 1996). Η διεθνής αναγνώριση των δικαιωμάτων ερμηνεύεται δικαιολογημένα ως προσπάθεια περαιτέρω στήριξης της πολιτισμικής ηγεμονίας της των δυτικών κρατών.

Απαραίτητη προϋπόθεση για ένα διαπολιτισμικό διάλογο πάνω στα ανθρώπινα δικαιώματα είναι η προώθηση της ιδέας ότι αυτά δεν αποτελούν αυτονόητο κομμάτι του δυτικού πολιτισμού. Η αναδρομή στην ιστορία αποδεικνύει ότι αυτά αντιμετωπίστηκαν αρνητικά από μια σειρά παραγόντων της κοινωνικής ζωής στη Δύση, όπως για παράδειγμα απ' την χριστιανική εκκλησία και μάλιστα μέχρι το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα. Η Raethzel (1997), αξιολογεί την επιχειρηματολογία του Taguieff ως ανεπαρκή, επειδή περιορίζεται στην «ταυτόλογη διαπίστωση» ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι εν δυνάμει οικουμενικά, επειδή ακριβώς είναι οικουμενικά. Δεν εξηγεί για

παράδειγμα γιατί τα ανθρώπινα δικαιώματα, τα οποία αποτελούν δημιούργημα ενός συγκεκριμένου πολιτισμού δεν πρέπει να εκλαμβάνονται ως τέτοια, ως παρτικουλαριστικά, και όχι ως εν δυνάμει οικουμενικά. Ο παρτικουλαρισμός τους δεν μπορεί μέσω ισχυρισμών να μετεξελιχθεί σε οικουμενισμό χωρίς την επιβολή βίας. Αυτή τη μορφή οικουμενοποίησης των αρχών και αξιών εφάρμοσε ο δυτικοευρωπαϊκός πολιτισμός τους τελευταίους αιώνες.

Μια σειρά ερευνητών θέτει το ερώτημα κατά πόσο το δίλημμα μεταξύ οικουμενισμού και σχετικισμού είναι πραγματικό. Για την Prengel (1995, 87) αποτελεί "ψευδοδίλημμα", επειδή οι εκπρόσωποι και των δύο κατευθύνσεων προσεγγίζουν αποσπασματικά τους πολιτισμούς, αφού δεν λαμβάνουν υπόψη τους την πραγματικότητα των άνισων σχέσεων στο εσωτερικό του κάθε πολιτισμού. Οι εκπρόσωποι του οικουμενισμού, για παράδειγμα, αναφέρονται στις «απάνθρωπες» πολιτισμικές αξίες του «τρίτου κόσμου», αγνοώντας ότι μια σειρά ανθρώπινων δικαιωμάτων καταπατούνται σε χώρες με σαφή οικουμενικό προσανατολισμό. Οι σχετικιστές επικρίνουν τον ηγεμονισμό του ευρωπαϊκού πολιτισμού, παραπέμποντας στην εποχή της αποικιοκρατίας, παραβλέποντας συγχρόνως ότι η αποδοχή των πολιτισμών ως ισότιμων οδηγεί στην παγίωση μιας σειράς ανισοτήτων στο εσωτερικό των πολιτισμών (ο.π., 87). Στο μονόπλευρο ορισμό της έννοιας του πολιτισμού αποδίδει και ο Schiffauer (1997) τις πραγματικές αιτίες της παραπάνω διαμάχης. Ο πολιτισμός πρέπει να προσεγγίζεται, κατά την άποψή του, από μια διπλή προοπτική, έτσι ώστε να είναι εφικτή η ανάλυση των σχέσεων εξουσίας εντός και μεταξύ των πολιτισμών. Οι πολιτισμοί πρέπει να εξετάζονται και ως κλειστά συστήματα αξιών και κανόνων, αλλά ταυτόχρονα και ως συστήματα σε διαρκή εξέλιξη. Μια από τις δύο αυτές όψεις του πολιτισμού δεν λαμβάνουν υπόψη τους οι εκπρόσωποι του οικουμενισμού και του σχετικισμού.

Ο κίνδυνος να εγκλωβισθεί και η διαπολιτισμική εκπαίδευση στις αντιλήψεις του εθνοτισμού και του κουλτουραλισμού, υπερθεματίζοντας τις πολιτισμικές διαφορές, είναι αρκετά μεγάλος. Όπως μεγάλος είναι και ο κίνδυνος να μην ληφθούν υπόψη τα ακόλουθα σημεία που αφορούν στην διαλεκτική σχέση μεταξύ ατομικής πράξης και κουλτούρας (Auerheimer 2006, 33-34): α) οι πολιτισμοί σήμερα χαρακτηρίζονται από *αναστοχαστικότητα* με την έννοια ότι τα υποκείμενα διαπραγματεύονται τις πολιτισμικές σημασίες και προσδίδουν σε αυτές υποκειμενικά νοήματα τα οποία λειτουργούν και ως σημεία προσανατολισμού στην καθημερινότητα και β) μεταξύ «πολιτισμικού *habitus* (βασικά σχήματα αντίληψης, αξιολόγησης και δράσης που αποκτώνται στη διάρκεια της παιδικής

ηλικίας) και ταυτότητας» (η συγκρότηση της προϋποθέτει συνειδητό αυτοπροσδιορισμό έναντι του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος)- «υπάρχει μια σημαντική διαφορά η οποία υπογραμμίζει τη σχετική πολιτισμική αυτονομία του υποκειμένου» (ο.π., 34). Τα σημεία αυτά συγκροτούν μια θέση η οποία βρίσκεται στον αντίποδα της θέσης του σχετικισμού περί απόλυτης ταύτισης των ορίων της ατομικής υποκειμενικότητας με τα όρια του πολιτισμού της ομάδας προέλευσης και υπενθυμίζουν την αναγκαιότητα μιας αγωγής η οποία δεν πρέπει να πιστοποιεί το πολιτισμικό *habitus* αλλά να προσφέρει στήριξη στη συγκρότηση μιας ατομικής ταυτότητας με ανοιχτό και δυναμικό χαρακτήρα. Η άκριτη αποδοχή του σχετικισμού μπορεί, με άλλα λόγια, να οδηγήσει σε μια αναγνώριση της διαφορετικότητας του «άλλου» με κόστος την μη παροχή δυνατοτήτων ουσιαστικής χειραφέτησης αυτού. Για το λόγο αυτό η αναφορά στη διαφορετικότητα του «άλλου» οφείλει να έχει ως αφετηρία, μεταξύ άλλων, και το πώς η διαφορετικότητα νοηματοδοτείται και εντάσσεται από το ίδιο το άτομο στη δομή και στο περιεχόμενο της ταυτότητάς του. Στο σημείο αυτό θα επανέλθουμε και στη συνέχεια.

2.7 Η “Παιδαγωγική της Πολυμορφίας” ως εναλλακτική του διλήμματος «Οικουμενισμός vs Σχετικισμός» (;)

Οι διαδικασίες χάραξης ορίων με βάση τις διαφορές οι οποίες αφορούν μια σειρά από γνωρίσματα (όπως πολιτισμός, κοινωνική προέλευση, φύλο, ηλικία, υγεία κλπ.) και η οικοδόμηση / διαπραγμάτευση / σημασιοδότηση ταυτοτήτων σύστοιχων με αυτές τις διαφορετικότητες, συνιστούν βασικά γνωρίσματα της σημερινής κοινωνικής πραγματικότητας. Αυτή η πραγματικότητα κατασκευής ταυτοτήτων οι οποίες προκύπτουν από τις συναρθρώσεις διαφορετικών διαφορετικότητων (Lutz & Wenning 2001) αποδίδεται στον επιστημονικό λόγο με την έννοια της πολυμορφίας (Diversity). Η έννοια αυτή χρησιμοποιείται στην Παιδαγωγική τόσο αναλυτικά – παραπέμπει στην εμπειρική πραγματικότητα της ποικιλίας των ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων – όσο και κανονιστικά – συνδέεται με τα αιτήματα αναγνώρισης των διαφορετικά διαφορετικών ταυτοτήτων.

Η «Παιδαγωγική της Πολυμορφίας» (Paedagogik der Vielfalt) εστιάζει στο συνολικό φάσμα των «διαφορών» που συναντά κανείς στις σημερινές κοινωνίες και ειδικότερα στους τρόπους που αυτές κατασκευάζονται, νοηματοδοτούνται και ιεραρχούνται. Σύμφωνα με την Prengel (1993, 182), οι «διαφορές είναι αυτές οι μορφές ζωής που δεν ανήκουν στην ηγεμονική κουλτούρα, που έχουν χάσει τη φωνή τους, έχουν περιθωριοποιηθεί και απαξιωθεί». Οι «πολιτισμικές

διαφορές» ορίζονται ως αποτελέσματα των διαδικασιών χάραξης ορίων, κατασκευής κοινωνικών ομάδων και συμβολοποίησης της ιεραρχικής δομής των μεταξύ τους σχέσεων μέσω διαδικασιών στιγματισμού (ο.π., 181). Οι «πολιτισμικές διαφορές» στην περίπτωση αυτή χρησιμοποιούνται για τη στερεοτυπική παρουσίαση των «άλλων» και αποτελούν λειτουργικό μέρος συντήρησης της «κυρίαρχης κουλτούρας» (Dominanzkultur, βλ. Rommenspacher 1997). Η έννοια «κυρίαρχη κουλτούρα» εκφράζει την πραγματικότητα ότι ο τρόπος ζωής στις χώρες υποδοχής μεταναστών – αναφερόμαστε εδώ στον κυρίαρχο τρόπο αυτοπροσδιορισμού της πλειοψηφίας και στις αναπαραστάσεις για τους «άλλους» - εμπεριέχει κατηγορίες και πρότυπα κοινωνικής ιεράρχησης. Στις βασικές κατηγορίες ιεράρχησης των ομάδων ανήκουν αυτές της εθνότητας, του φύλου, της κοινωνικής προέλευσης, της υγείας, της ηλικίας κτλ. Η κυριαρχία υποβασιμάζεται από μια σταθερή ασυμμετρία στις δυνατότητες πρόσβασης στα κοινωνικά αγαθά, αναπαράγεται με άλλα λόγια ιδεολογικά μέσα από ανοιχτές ή υποβόσκουσες διαδικασίες στιγματισμού και περιθωριοποίησης (ο.π.).

Οι «διαφορές» όμως μπορεί να αποτελέσουν αφετηρία και στόχο εκείνων των κοινωνικών ομάδων που εναντιώνονται σε στερεοτυπικές αναπαραστάσεις της διαφορετικότητάς τους και σε πρακτικές εγκλωβισμού τους σε ουσιοκρατικές ταυτότητες. Οι διαφορές αποκτούν στην περίπτωση αυτή την έννοια του συμβόλου ενός αγώνα πρόσβασης σε κοινωνικές δυνατότητες αυτοπαρουσίασης και συμμετοχής στο δημόσιο χώρο, ενάντια σε κοινωνικές διαδικασίες που αποδίδουν στα υποκείμενα «σαφή» και «διακριτά» γνωρίσματα, στοχεύοντας έτσι στη διαίρεση του κοινωνικού χώρου και στην άσκηση εξουσίας. Οι διαφορές νοηματοδοτούνται ως σύμβολα ταυτοτήτων, ατομικών ή συλλογικών, οι οποίες συγκροτούνται στη βάση διαδικασιών δυναμικής σύνθεσης μιας σειράς γνωρισμάτων – π.χ. εθνότητας, φύλου, ηλικίας – δεν εκφράζουν, κατά συνέπεια, μια «ουσία» και οφείλουν να κατανοούνται ως πρακτικές ανάδειξης εναλλακτικών αυτοπροσδιορισμού, απεγκλωβισμού από υποτελείς ταυτότητες και κοινωνικές θέσεις και αξίωσης για ισότιμη πρόσβαση σε κοινωνικά αγαθά (βλ. Govaris, Kaplanoglou, Skourtou & Vratsalis 2003). Ως ενδεικτικό παράδειγμα για τα παραπάνω μπορούμε να αναφέρουμε την περίπτωση εφήβων από οικογένειες ελλήνων μεταναστών και συγκεκριμένα τις προσπάθειές τους να αυτοπροσδιοριστούν μέσα από την αναζήτηση μιας εναλλακτικής ταυτότητας, η οποία δεν υπακούει στο κυρίαρχο διαιρετικό λόγο της κοινωνίας υποδοχής (Γκόβαρης 2000). Σε αυτό το παράδειγμα γίνεται εμφανές ότι οι ταυτότητες δεν μπορούν να θεωρηθούν ως δεδομένα

μεγέθη και ότι δεν συνιστούν «φυσική» απόρροια κοινωνικών ή εθνοτικών προελεύσεων και δεσμών

Λαμβάνοντας υπόψη τη διπλή όψη των διαφορών, ως διαδικασία στιγματισμού και ως πρακτική αντίστασης, τίθεται το ερώτημα για το πλαίσιο διαχείρισης των πολιτισμικών διαφορών στο σχολείο. Από τη σκοπιά της Prengel (1995), η πρόκληση που καλείται να αντιμετωπίσει η Παιδαγωγική είναι αυτή της αναγνώρισης των διαφορών έχοντας ως σημείο αναφοράς το διαλεκτικό χαρακτήρα της σχέσης μεταξύ διαφοράς και ισότητας. Η πρότασή της συνθέτει προβληματισμούς από τους τομείς της «Παιδαγωγικής της Ένταξης» (Integrationspaedagogik), της Φεμινιστικής Παιδαγωγικής και της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, δίνοντας έτσι έμφαση σε ένα ευρύ φάσμα «διαφορών», στον τρόπο που αυτές κοινωνικά κατασκευάζονται και σημασιολογούνται και στη σημασία τους ως αφετηρία και στόχο των παιδαγωγικών πρακτικών. Οι διαφορές δεν ορίζονται σε σχέση με την πολιτισμική προέλευση, αλλά σε σχέση με μια σειρά γνωρισμάτων ετερογένειας όπως του φύλου, της εθνότητας, του πολιτισμού, των πολιτικών προσανατολισμών, των ατομικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων.

Σύμφωνα με την Prengel (ο.π., 93), η σχέση μεταξύ ισότητας και διαφοράς είναι μια σχέση με συμπληρωματικό χαρακτήρα. Η μια κατηγορία προϋποθέτει την άλλη: η ισότητα δεν είναι εφικτή χωρίς να ληφθεί υπόψη η διαφορά. Σε αντίθετη περίπτωση οδηγούμαστε σε αντιδημοκρατικές διαδικασίες αποσιώπησης και απαξίωσης της διαφοράς. Το αίτημα της συνάρθρωσης της ισότητας με τη διαφορά ορίζει ο Hall (2010) ως μια θεμελιώδη πρόκληση για τις σημερινές δημοκρατίες υπογραμμίζοντας τη συμπληρωματικότητά τους: *«Η παρουσία του ξένου προσφέρει στη δημοκρατία αυτό το ριζικά νέο διπλό αίτημα: το αίτημα της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης και το αίτημα της αναγνώρισης της διαφοράς, και κανένα τους δεν υπάρχει σε μια καθαρή κατάσταση, το καθένα προσδιορίζει και τροποποιεί το άλλο σε μια αδιάκοπη πάλη»* (ο.π., 30). Η αρχή της «ισότιμης διαφοράς» σε συνάρθρωση με την αρχή της κριτικής αναγνώρισης μπορεί να λειτουργήσουν ως κριτήρια ανίχνευσης αντιδημοκρατικών σχέσεων στο περιβάλλον του σχολείου. Στο θέμα της αναγνώρισης των διαφορών θα επανέλθουμε στο τελευταίο κεφάλαιο.

Παραπομπές

¹ Για μια αναλυτική παρουσίαση της εξέλιξης του διαπολιτισμικού λόγου βλ. Krüger-Potratz 2005.

1. Οφείλουμε εδώ να υπογραμμίσουμε ότι η χρονική και θεωρητική συστηματοποίηση του διαπολιτισμικού παιδαγωγικού λόγου στον ευρωπαϊκό χώρο δεν είναι εύκολη

υπόθεση αν λάβει κανείς υπόψη του την πολυμορφία των προσεγγίσεων από χώρα σε χώρα, αλλά και μέσα στην ίδια χώρα (βλ. Auernheimer 2003, 34-35). Η πρότασή μας να συστηματοποιήσουμε τη θεωρητική συζήτηση με άξονες τις *υποθέσεις του ελλείμματος* και της *διαφοράς* ανταποκρίνεται, όχι μόνο σχηματικά, στην κοινή πραγματικότητα της αλλαγής παραδείγματος, περισσότερο στο θεωρητικό επίπεδο που, στις περισσότερες χώρες υποδοχής μεταναστών.

³ Εδώ χρησιμοποιούμε την έννοια της "διαπολιτισμικότητας" όπως αυτή ορίζεται από τον Μάρκου (1997, 239): ως "δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων"

⁴ Ο όρος «Νέα Κοινωνιολογία της Παιδείας» σχετίζεται με την ανάπτυξη ενός παραδείγματος ανάλυσης της εκπαίδευσης μέσα από την κριτική αντιπαράθεση με την κατεύθυνση του Δομολειτουργισμού. «Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τέθηκαν η διαμεσολάβηση εξουσίας και ιδεολογίας στις διαδικασίες κοινωνικοποίησης, ο κοινωνικός ντετερμινισμός και ο ιδεολογικός χαρακτήρας της σχολικής γνώσης, η νομιμοποίηση των σχέσεων εξουσίας και η σχέση των απαιτήσεων της συσσώρευσης κεφαλαίου με τη δομή και τα περιεχόμενα της εκπαίδευσης» (βλ. Μάρκου/Μουρελάτου/Πολίτου/Γκόβαρης κ.α. (1998): Αξιολόγηση των θεσμών Σχολικής Ένταξης (ΣΠΕ, ΤΥ, ΦΤ) Παλινοστούντων και Αλλοδαπων Μαθητών. Μια πρώτη Προσέγγιση, Αθήνα, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών).

⁵ Ιστορικά μπορούμε να διακρίνουμε μεταξύ δυο φάσεων κινήματων ταυτότητας (Wieviorka 2003). Στη διάρκεια της πρώτης φάσης, δεκαετία του 1960, συναντάμε κοινωνικά κινήματα τα οποία αγωνίζονται ενάντια στον κοινωνικό στιγματισμό και αξιώνουν την αποδοχή αποσιωπημένων και καταπιεσμένων ταυτοτήτων, με άλλα λόγια τον απεγκλωβισμό της ταυτότητάς τους από καθιερωμένες στερεοτυπικές αναπαραστάσεις. Στη δεύτερη φάση ανατύχθηκαν και συζητήθηκαν οι προβληματισμοί σχετικά με τη μετανάστευση και τη διαχείριση των πολιτισμικών διαφορών. Σε αντίθεση με την πρώτη φάση η μετανάστευση δεν συζητήθηκε μόνο ως πρόκληση για τη δημοκρατικότερη οργάνωση των πολυπολιτισμικών κοινωνιών αλλά και ως πρόβλημα με πιθανές αρνητικές επιπτώσεις στον εθνικό πολιτισμό και στις αξίες του, κατά συνέπεια δε και στην κοινωνική συνοχή της χώρας υποδοχής. Το παράδοξο για τον Wieviorka είναι ότι οι πολιτισμικές διαφορές των φτωχών προκαλούν περισσότερο φόβο από ότι οι πολιτισμικές διαφορές των πλουσίων (ο.π., 38). Σε ότι αφορά λοιπόν τα κινήματα ταυτότητας οφείλουμε να λάβουμε υπόψη μας την ακόλουθη διαφοροποίηση ως προς τους φορείς αυτών των κινήματων: Στην πρώτη περίπτωση οι φορείς ανήκουν ομάδες που δεν προέρχονται από μια συγκεκριμένη κοινωνική τάξη ή μια συγκεκριμένη εθνότητα. Οι ομάδες αυτές αξιώνουν την αναγνώριση της ιδιαίτερης ταυτότητάς τους. Στη δεύτερη περίπτωση οι φορείς εκφράζουν πολιτισμικά και κοινωνικά αιτήματα. Οι ομάδες αυτές στιγματίζονται και αποκλείονται κοινωνικά εξαιτίας των πολιτισμικών διαφορών τους. Οι αξιώσεις για αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών εκφράζει το αίτημα για την παροχή ίσων ευκαιριών κοινωνικής ένταξης (ο.π., 41).

⁶ Πρόκειται για τον ορισμό της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης όπως αυτός διατυπώθηκε από την κοινή απόφαση των υπουργών παιδείας της Γερμανίας το 1996 (βρέθηκε στο: Berliner Landesinstitut für Schule und Medien www.lisum.de)

⁷ Εννοούμε εδώ τις αλλαγές στις οποίες υπόκεινται παραδοσιακά «μέσα» κοινωνικής ένταξης και συνοχής στις σημερινές κοινωνίες, όπως για παράδειγμα η θρησκεία ή τα κοινά έθιμα (βλ. Imbusch & Rucht 2005, 64)

10. Παράδειγμα επιστημονικής υποστήριξης του κινήματος των μεταναστών στις ΗΠΑ αποτελούν οι έρευνες του Fishmann σχετικά με τη σπουδαιότητα της

διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στη διαδικασία διαμόρφωσης του πλουραλιστικού χαρακτήρα της αμερικάνικης κοινωνίας

⁹ Στην επικράτηση ενός στατικού ορισμού του πολιτισμού συνέβαλαν και τα ερευνητικά αποτελέσματα της κλασικής αμερικάνικης Κοινωνικής Ανθρωπολογίας (βλ. σχετ. Schweitzer, 1994, 74-76).

¹⁰ Η «υπόθεση της επαφής» διατυπώθηκε από τον Allport (1945, βρέθηκε στο Farwick 2009, 136) με φόντο κοινωνικές διεργασίες οι οποίες απέβλεπαν στην υπέρβαση φυλετικών συγκρούσεων στις ΗΠΑ.

¹¹ Αναφορικά με θεωρητική συζήτηση γύρω από τη σχέση μεταξύ "ποσοτών συμμετοχής" των μειονοτήτων στα θεσμικά όργανα και κοινωνικής δικαιοσύνης βλ. Roessler, B., 1999.

¹² Για μια αναλυτική κριτική στις «πολιτικές ταυτότητας» και στις πολιτικές θετικών διακρίσεων μέσω ποσόστωσης βλ. Γκότοβος 2002.

¹³ Ο Essed αναφέρει ότι ο ρατσισμός ως κοινωνική διαδικασία αναπαράγεται μέσα από προκαταλήψεις και πράξεις στιγματισμού. Στην ερμηνεία αυτή της αναπαραγωγής του ρατσισμού μέσω προκαταλήψεων, παρουσιάζονται τα υποκείμενα ως αντικείμενα του ρατσιστικού λόγου. Η ερμηνεία αυτή δεν διαφέρει από τις θέσεις των κλασικών θεωριών περί κοινωνικοποίησης, σύμφωνα με τις οποίες τα άτομα εσωτερικεύουν παθητικά κυρίαρχες αξίες

¹⁴ ο.π., σ. 11

¹⁵ Την ιδέα του παγκόσμιου πολίτη συναντάμε στο Διογένη τον Κυνικό και στους Στωικούς. Οι τελευταίοι ανέπτυξαν περαιτέρω την ιδέα του κοσμοπολίτη, υποστηρίζοντας ότι ο κάθένας μας κατοικεί, ουσιαστικά, σε δύο κοινωνίες - την τοπική κοινωνία, όπου γεννηθήκαμε, και την κοινωνία των ανθρώπων επιχειρημάτων και φιλοδοξιών, η οποία είναι όντως μεγάλη και όντως κοινή, και στην οποία δεν κοιτάζουμε από τούτη ή εκείνη τη γωνία, αλλά μετράμε τα όρια του έθνους μας με τον ήλιο (Seneca, De Otio, στο: Nussbaum 1999, 18). Οι Στωικοί υποστηρίζουν, ότι η καλή πολιτική εκπαίδευση είναι εκείνη που προετοιμάζει τους ανθρώπους για την οικουμενική υπηκοότητα και συνιστούν αυτή την προσέγγιση για τρεις λόγους (ο.π. σελ. 19) α) Η γνώση του κόσμου έχει αξία για την αυτογνωσία β) θα επιτύχουμε καλύτερες λύσεις στα προβλήματά μας και γ) η στάση του κοσμοπολίτη είναι ουσιαστικά πολύτιμη *"επειδή αναγνωρίζει στους ανθρώπους τα ουσιαστικά χαρακτηριστικά τους, τα οποία αξίζουν τον σεβασμό και την αποδοχή. Επειδή αναγνωρίζει την ελπίδα τους για δικαιοσύνη και καλοσύνη και την ικανότητά τους να κάνουν συλλογισμούς προς αυτή την κατεύθυνση"*. Οι Στωικοί επισημαίνουν ότι κοσμοπολιτισμός δεν σημαίνει εγκατάλειψη της τοπικής ταυτότητας (ο.π., 20). Ο Walerstein, στο άρθρο του "Ούτε πατριωτισμός, ούτε κοσμοπολιτισμός» (βλ. Nussbaum, 1999, 148-151) εξετάζει την ιδέα του κοσμοπολιτισμού από τη σκοπιά της κοινωνικής ανισότητας. Ο κοσμοπολιτισμός συνδέεται με τις δυνατότητες μιας ευνοούμενης κοινωνικής θέσης, με "μια μεγαλόψυχη κατανόηση της διαφοράς" (ο.π., 148). Ο κοσμοπολιτισμός αποτελεί λοιπόν ιδεολογία. Ο Wallerstein θεωρεί την *"καταλληλότερη αντίδραση στα παγκόσμια γεγονότα την στήριξη των δυνάμεων που θα γκρεμίσουν τις υπάρχουσες ανισότητες και θα βοηθήσουν να δημιουργηθεί ένας πιο δημοκρατικός κόσμος ισονομίας (...)* Αυτό που μας χρειάζεται είναι όχι να μάθουμε να είμαστε πολίτες του κόσμου, αλλά ότι κατέχουμε ξεχωριστές θέσεις σ' ένα κόσμο άνιστο και ότι το να είμαστε αδιάφοροι και παγκόσμιοι, αφενός, και το να υποστηρίζουμε τα στενά προσωπικά μας δικαιώματα, αφετέρου, δεν συνιστούν αντιθέσεις, αλλά θέσεις που συνδυάζονται με πολύπλοκους τρόπους».

Στα οικουμενικά προσανατολισμένα μοντέλα γίνεται μνεία σε εκείνα τα γνωρίσματα της πολιτισμικής ταυτότητας του ατόμου που συναντώνται στον ίδιο βαθμό σε όλους τους πολιτισμούς. Το ψυχοδυναμικό μοντέλο της υπερπολιτισμικής ταυτότητας

αναπτύχθηκε απ' τους κοινωνικούς ανθρωπολόγους όπως Hall (1976), Adler (1977) και Bochner (1982). Ως παράγοντες διαμόρφωσης αυτού του τύπου ταυτότητας, αναφέρεται η διεθνοποίηση της επικοινωνίας, η οποία συμβάλλει ως κοινωνικοπολιτισμική βάση, στη συγκρότηση ενός νέου τύπου ανθρώπου/μιας νέας ταυτότητας, που ο Adler ονομάζει "multicultural man". Η ταυτότητα του πολυπολιτισμικού ατόμου δεν αντλεί την υπόστασή της από την ενεργητική ή παθητική συμμετοχή σε μια συγκεκριμένη κουλτούρα, αλλά από την συνείδηση της ικανότητάς του να προσαρμόζεται στη διαρκώς μεταβαλλόμενη πραγματικότητα. Αυτό σημαίνει ότι η πολυπολιτισμική ταυτότητα βρίσκεται σε συνεχή αυτοαξιολόγηση και εξέλιξη και χαρακτηρίζεται από αναστοχασμό και σχετικισμό. Στην ερώτηση, κατά πόσο μια τέτοια ταυτότητα αποτελεί εμειρική πραγματικότητα, πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι ακόμη και σε χώρες με επίσημη πολιτική πολυπολιτισμού, υπάρχει διάσταση μεταξύ θεωρητικής αξίωσης και πραγματικότητας.

Στο ερώτημα "τι συμβαίνει με τις ταυτότητες κατά τη διάρκεια των διαπολιτισμικών συναντήσεων" ο Bochner (1982, στο Thomas, A. 1992, 326-327) δίνει μια αρκετά διαφοροποιημένη απάντηση. Υποστηρίζει ότι οι ταυτότητες μετεξελίσσονται, λαμβάνοντας μια από τις παρακάτω μορφές:

-*Ο αφομοιωτικός τύπος*. Πρόσωπα του τύπου αυτού απεμπολούν την κουλτούρα της χώρας καταγωγής τους και αφομοιώνονται στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής.

-*Ο αντιθετικός τύπος*. Στην περίπτωση αυτή το υποκείμενο δεν αποδέχεται την ξένη κουλτούρα και υπερθεματίζει, υπό την επίδραση των αρνητικών εμπειριών του με την κυρίαρχη ομάδα, την αξία της δικής του κουλτούρας.

-*Ο οριακός τύπος*. Το υποκείμενο βιώνει και τους δύο πολιτισμούς ως φορείς αξιόλογων αξιών και κανόνων. Ελλείψει όμως συμβατότητας μεταξύ αυτών, κινείται ανάμεσα στις δύο κουλτούρες.

-*Ο συνθετικός τύπος*. Στην περίπτωση αυτή τα υποκείμενα κατορθώνουν να συνθέσουν στοιχεία και των δύο πολιτισμών σε ένα νέο πολιτισμό, εμπλουτίζοντας ταυτόχρονα τις δυνατότητα δράσεις. Τα υποκείμενα ταυτίζονται με αξίες και κανόνες που δεν ανήκουν μόνο σε ένα πολιτισμό.

¹⁶ Ο Levinas, ένας απ' τους σημαντικότερους επικριτές της ευρωπαϊκής σκέψης, χαρακτηρίζει τη σχέση της ευρωπαϊκής φιλοσοφίας με την "ετερότητα" ως ιμπεριαλιστική. Στην ευρωπαϊκή φιλοσοφία ανιχνεύει τάσεις αφομοίωσης και υποταγής κάθε μορφής ετερότητας και γι' αυτό στηρίζει έναν πλουραλισμό που δεν θα οδηγήσει στο ενιαίο, αλλά θα επιτρέπει την ύπαρξη του "αλλου" χωρίς περιορισμούς.