

ΧΡΗΣΤΟΣ ΠΑΡΘΕΝΗΣ • ΓΙΩΡΓΟΣ ΦΡΑΓΚΟΥΛΗΣ

Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΕ ΝΕΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ

Ρομά. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση

ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ



ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ ΤΟΥ ΜΑΝΩΛΗ ΡΑΝΤΗ	11
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΤΩΝ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΝ	15
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	17
ΜΕΡΟΣ Α΄	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Η ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ	
1.1 Μεταναστευτικές ροές και πολυπολιτισμικότητα. Μια νέα de facto κοινωνική πραγματικότητα στο ελληνικό και διεθνές πλαίσιο	23
1.2 Ο παιδαγωγικός λόγος για τη διαχείριση της ετερότητας	26
1.2.1 Αφομοίωση/ενσωμάτωση και ο λόγος περί ισότητας ευκαιριών	28
1.2.2 Το δικαίωμα στη διαφορά και η ανάδυση της πολυπολιτισμικότητας	30
1.2.3 Η διαπολιτισμική προσέγγιση	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΟΙ ΝΕΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΕΝΑ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΜΕΝΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	
2.1 Το ζήτημα της ετερότητας στο νέο παγκοσμιοποιημένο τοπίο: Τάσεις και προκλήσεις	37
2.2 Πολιτισμικές διαφορές και το ζήτημα των ατομικών/συλλογικών δικαιωμάτων υπό τη σκιά του φόβου για τους «άλλους»	42
2.3 Η πολυπολιτισμικότητα ως απειλή στην αυγή του 21ου αιώνα	48
2.4 Τι πήγε λάθος;	54
2.5 Η πολιτισμική ταυτότητα των Ρομά: Αφομοίωση, ένταξη ή αποκλεισμός;	59

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Η ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΜΕ ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΡΟΜΑ

3.1 Οι Ρομά στο ελληνικό κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο	65
3.2 Το θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά στην Ελλάδα. Αποτυχημένες απόπειρες(;) ενσωμάτωσης	72

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1 Μέθοδος-ερευνητικά ερωτήματα	87
4.2 Σχέδιο έρευνας	88
4.3 Περιγραφή δείγματος	89
4.4 Ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων	90
4.5 Διεξαγωγή συνεντεύξεων	90
4.6 Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων	91
4.7 Ηθική της έρευνας	92

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΑΓΙΑΣ ΒΑΡΒΑΡΑΣ

5.1 Εισαγωγή	95
5.2 Περιγραφή σχολικών μονάδων	97
5.3 Ανάλυση λόγου διευθυντών	98
5.4 Ανάλυση λόγου εκπαιδευτικών	110
5.5 Ανάλυση λόγου γονέων-μαθητών	113
5.6 Ανάλυση λόγου διαμεσολαβητριών	148
5.7 Ανάλυση λόγου συντονίστριας	153
5.8 Διερεύνηση των παραγόντων που συνδέονται με την τακτική φοίτηση των Ρομά στην Αγία Βαρβάρα	155

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΑΧΑΡΝΩΝ

6.1 Εισαγωγή	161
6.2 Περιγραφή σχολικών μονάδων	162
6.3 Ανάλυση λόγου διευθυντών/τριών	163
6.4 Ανάλυση λόγου εκπαιδευτικών	171
6.5 Ανάλυση λόγου γονέων-μαθητών	176
6.6 Ανάλυση λόγου διαμεσολαβητριών/τριών	194

6.7 Ανάλυση λόγου συντονίστριας	197
6.8 Διερεύνηση των παραγόντων που συνδέονται με τη (μη) τακτική φοίτηση των Ρομά στις Αχαρνές	199
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΑΓΙΑ ΒΑΡΒΑΡΑ-ΑΧΑΡΝΕΣ: ΠΑΡΑΛΛΗΛΙΕΣ, ΔΙΑΣΤΑΥΡΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	
7.1 Ο χώρος ως παραγωγός διακρίσεων	203
7.2 Η σχολική ένταξη των Ρομά	205
7.3 Εξιδανίκευση της σχολικής ένταξης των παιδιών Ρομά στην Αγία Βαρβάρα;	207
7.4 Διέξοδος από το αδιέξοδο; Εκπαιδευτικές και κοινωνικές παρεμβάσεις	209
7.5 Η πορεία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	214
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	217

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ

1.1 Μεταναστευτικές ροές και πολυπολιτισμικότητα.

Μια νέα *de facto* κοινωνική πραγματικότητα στο ελληνικό και διεθνές πλαίσιο

Η εμφάνιση των εθνών-κρατών και του εθνικισμού οδήγησε στην οργάνωση της πολιτισμικής ζωής βάσει εθνικών συνοριακών γραμμών κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα. Η φανταστική, κατά το περίφημο απόφθεγμα του Anderson (1997), συγκρότηση του έθνους-κράτους αποτέλεσε τη βάση συγκρότησης συλλογικών ταυτοτήτων πάνω στην ιδέα της κοινής καταγωγής που διέκρινε τον εθνικό εαυτό από τους «άλλους» (Τσουκαλάς 2010, σ. 49-51). Σημαντική είναι η διάκριση του Hobsbawm όσον αφορά τις νοηματοδοτήσεις που φέρει ο όρος έθνος-κράτος. Με την παραδοσιακή έννοια, όπως προέκυψε κυρίως μετά τη Γαλλική Επανάσταση, το έθνος-κράτος αφορούσε έναν πολιτικό προσδιορισμό του κράτους, την εδαφική επικράτεια, δηλαδή, πάνω στην οποία ο λαός που ζούσε στα όριά της ασκούσε την εθνική κυριαρχία. Σταδιακά μόνο συγκροτήθηκε η αντίληψη ότι το εδαφικό κράτος ανήκει σε μία ομάδα πληθυσμού με συγκεκριμένα εθνοτικά, γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά που συνιστούν το κυρίαρχο

έθνος και όλοι οι υπόλοιποι πληθυσμοί αποτελούν μειονότητες που ζουν στα ίδια εδαφικά όρια χωρίς να αποτελούν μέρος του έθνους (Hobsbawm 2000, σ. 39).

Πέρα από τις διάφορες ερμηνείες που προσφέρθηκαν για την πτώση των αυτοκρατοριών και την εμφάνιση των εθνών-κρατών και την ανάπτυξη του εθνικισμού (Gellner 1992· Anderson 1997· Hobsbawm 1994), η παραδοσιακή έννοια της εθνικής ταυτότητας τέθηκε εκ νέου υπό διαπραγμάτευση και βρέθηκε στο επίκεντρο του δημόσιου και επιστημονικού λόγου μέσα στις συνθήκες που δημιουργήσαν τις τελευταίες δεκαετίες το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, η ενίσχυση των μεταναστευτικών ροών και των προσφυγικών κυμάτων και η συγκρότηση της ετερότητας ως απειλής. Από μελετητές, όπως ο Hobsbawm, υποστηρίζεται ότι η κατάρρευση της Σοβιετικής Ένωσης και της σφαίρας επιρροής της με την παράλληλη ανάδυση των ΗΠΑ ως κυρίαρχου ρυθμιστή της παγκόσμιας τάξης οδήγησαν σε διεθνή αστάθεια. Τα διεθνώς αναγνωρισμένα κυρίαρχα κράτη πολλαπλασιάστηκαν, σε αρκετά από αυτά, ωστόσο, υπάρχει μόνιμο καθεστώς εσωτερικής ένοπλης σύρραξης. Την περίοδο αυτή ξέσπασαν εμφύλιοι πόλεμοι που οδήγησαν ακόμα και σε εθνοκαθάρσεις, όπως στην πρώην Γιουγκοσλαβία, στη Ρουάντα, στο Σουδάν και σε άλλες χώρες της δυτικής και κεντρικής Αφρικής, στη Μέση Ανατολή και στον Καύκασο. Συνέπεια της «άθλιας» αυτής δεκαετίας μετά το 1990, όπως την αποκαλεί ο Hobsbawm, είναι τα εκατομμύρια των προσφύγων και άλλων εκτοπισμένων, το μεγαλύτερο μέρος των οποίων προσπάθησαν να καταφύγουν στη Δύση. Παράλληλα, το φαινόμενο της οικονομικής μετανάστευσης προς αναζήτηση καλύτερων συνθηκών ζωής εντατικοποιήθηκε (Hobsbawm 2008, σ. 103-107· για τις μεταναστευτικές ροές βλ. και Triantafyllidou, Modood & Zapata-Berrero 2006, σ. 7-13). Η κατάσταση αυτή έχει περαιτέρω επιδεινωθεί την τελευταία δεκαετία με τους πολέμους και τους εκτοπισμούς πληθυσμών, ιδίως στη Μέση Ανατολή και στην Αφρική, να γενικεύονται. Οι συνέπειες της παγκοσμιοποίησης και των μεταναστευτικών ροών προς τη Δύση συζητούνται στο δεύτερο κεφάλαιο του βιβλίου.

Η νέα αυτή πραγματικότητα είχε σημαντικό αντίκτυπο και στην Ελλάδα, η οποία λόγω της γεωγραφικής της θέσης και όντας μέλος της ευρωπαϊκής οικογένειας και σε τροχιά οικονομικής ανάπτυξης, κατέστη ισχυρός μετα-

ναστευτικός πόλος έλξης, ενώ η εκτεταμένη παραοικονομία ευνοούσε και τις συνθήκες παράνομης εργασίας. Σημειώνεται ότι οι συνθήκες της αγοράς εργασίας σε όλες τις χώρες της Νότιας Ευρώπης, κυρίως στην Ισπανία, στην Ιταλία και στην Ελλάδα, όπου κυριαρχούν οι ευέλικτες, άτυπες μορφές εργασίας υπό άσχημες συνθήκες και συχνά χωρίς ασφάλιση, καθώς και η ανύπαρκτη μεταναστευτική πολιτική, ευνόησαν τις ροές μεταναστών προς τις χώρες αυτές (βλ. αναλυτικά Κασίμης & Παπαδόπουλος 2012, σ. 11-19). Η Ελλάδα τη δεκαετία του '90 μετατρέπεται σε χώρα υποδοχής οικονομικών μεταναστών, κυρίως από τις γείτονες χώρες της Αλβανίας και της Βουλγαρίας, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό καταφθάνει από χώρες της Ανατολικής Ευρώπης και της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (Χαλιάπα 2009) ¹.

Η ελληνική κοινωνία, χωρίς να διαθέτει τις απαιτούμενες κοινωνικο-οικονομικές και θεσμικές δομές, μετατράπηκε σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών, παλιννοστούντων και προσφύγων, έχοντας συγχρόνως να διαχειριστεί και το ζήτημα της ένταξης και έτερων ομάδων που προσδιορίζονται ως «διαφορετικοί», όπως οι Ρομά, οι μουσουλμάνοι της Θράκης ή οι Πομάκοι. Η μετανάστευση προκάλεσε ποικίλες πολιτικο-ιδεολογικές και επιστημονικές αντιπαραθέσεις σε σχέση με τη διαχείριση αυτής της κατάστασης από την ελληνική πολιτεία (για τα ζητήματα αυτά, καθώς και για τη δημογραφική σύνθεση και άλλα χαρακτηριστικά των μεταναστών, βλ. Markou & Parthenis 2014). Η πρόκληση συνίσταται στην επιστημονική κατανόηση των συνεπειών αυτής της *de facto* διαμορφωθείσας κοινωνικής πραγματικότητας και της πολιτικής-πρακτικής αντιμετώπισης των προβλημάτων που σχετίζονται με την ένταξη των «άλλων» στους κοινωνικούς και πολιτικούς θεσμούς, καθώς η πολυπολιτισμικότητα δεν αφορά μόνο μια ποσοτική διάσταση, αλλά και την προώθησή της σε επίπεδο πολιτικής, πρακτικής και επιστημολογίας (Μάρκου 2010, σ. 30). Οι προσφυγικές ροές από τη Συρία, κυρίως το 2015, θέτουν σε δοκιμασία την πολιτεία και την ευρύτερη κοινωνία, ειδικά στις περιοχές εισόδου των προσφύγων. Σωστά υποστηρίζεται ότι σε δυτικές κοινωνίες, όπως η

¹ Μετά το 2000 παρατηρείται μια σταδιακή αλλαγή ως προς την προέλευση των μεταναστών, καθώς μειώνεται ο αριθμός όσων προέρχονται από χώρες, όπως η Αλβανία, η Ρωσία, η Γεωργία, και αυξάνονται τα ποσοστά των μεταναστών/προσφύγων από χώρες της Ασίας, της Αφρικής και της Μέσης Ανατολής.

ελληνική, όπου δεν υπήρχε μακρά εμπειρία συμβίωσης και εξοικείωσης με την ετερότητα, οι μεγάλες μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές, σε συνδυασμό με ένα εχθρικό πολιτικό περιβάλλον, είναι πιθανό να οδηγήσουν σε αρνητική στάση των πολιτών και στην αντίληψη της ετερότητας ως απειλής για την κοινωνική συνοχή (Harell & Stolle 2015).

Οι «άλλοι», παρά τον κυρίαρχο λόγο που αρθρώνεται, δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα, προς την οποία, προσθέτουμε, μπορεί να εφαρμοστεί μια ενιαία πολιτική, αλλά διαφοροποιούνται ανάλογα με το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν, την εθνοτική τους καταγωγή, τον χρόνο παραμονής τους στην Ελλάδα και πολλά άλλα (Μάρκου 2010, σ. 30). Σε σχέση με το ζήτημα αυτό μπορούν να γίνουν δύο παρατηρήσεις που ίσως φαίνονται εν μέρει αντιφατικές, αλλά θεωρούμε ότι πρέπει να λαμβάνονται πάντα υπόψη. Αφενός, ένα από τα σφάλματα των πολιτικών και πρακτικών που αναπτύσσονται γύρω από την πολυπολιτισμικότητα είναι ακριβώς η παντοδυναμία που αποδίδεται στην κουλτούρα, η οποία θεωρείται δεδομένο ότι καθορίζει τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των μελών της, συνθλίβοντας τα κοινωνικά υποκείμενα με τη μη αναγνώριση της δυνατότητάς τους να δράσουν διαφορετικά από αυτό που αναμένεται (βλ. και Phillips 2007, σ. 8-9). Ενδεικτικά, ένας Ρομά μαθητής δεν πρέπει να θεωρείται δεδομένο ότι δρα με έναν δεδομένο τρόπο μόνο επειδή είναι μέλος της συγκεκριμένης ομάδας. Αφετέρου, δεν πρέπει να παραγνωρίζεται το γεγονός ότι παρά τις διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις πολιτισμικές ομάδες που συγκροτούν τους «άλλους» και παρά τις ατομικές διαφοροποιήσεις των μελών της κάθε ομάδας, παραμένει το γεγονός ότι τα στιγματισμένα άτομα βιώνουν με κοινό τρόπο αρκετές καταστάσεις της ζωής τους (Goffman 2001, σ. 232).

1.2 Ο παιδαγωγικός λόγος για τη διαχείριση της ετερότητας

Οι μεταναστευτικές ροές αναπόφευκτα είχαν σημαντική επίδραση και στο πεδίο της εκπαίδευσης, αλλάζοντας ταχύτατα και δυναμικά τη δημογραφική σύνθεση των σχολείων. Στο ελληνικό πλαίσιο, ήδη στα μέσα της δεκαετίας του 1990, τα ποσοστά των εγγραφών αλλοδαπών μαθητών καταγράφουν ανοδική πορεία και αναζητείται σταδιακά η εφαρμογή ενός νέου εκ-

παιδευτικού μοντέλου για τη διαχείριση της ετερότητας. Πλέον, ένα ποσοστό περίπου 10% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού αποτελείται από μετανάστες (Παρθένης 2013, σ. 226). Το ελληνικό μονοπολιτισμικό σχολείο αποδείχτηκε από την αρχή της έκρηξης του μεταναστευτικού φαινομένου ότι όχι μόνο δεν ήταν προετοιμασμένο, αλλά και δεν κατάφερε να ακολουθήσει τις ραγδαίες κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις σε εθνικό και διεθνές επίπεδο (Παντίδης & Πασιάς 2004), κατάσταση που σε σημαντικό βαθμό εξακολουθεί να ισχύει και σήμερα.

Ο παιδαγωγικός λόγος για τη διαχείριση της ετερότητας δεν εκκινεί από τις μεταναστευτικές ροές των δεκαετιών του 1980 και κυρίως του 1990, αλλά αναπτύσσεται νωρίτερα σε χώρες με επί μακρόν εδραιωμένο πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Ο προσδιορισμός του «άλλου» στο ευρύτερο πλαίσιο της συζήτησης περί διαπολιτισμικής παιδαγωγικής αφορά κυρίως την εθνική, εθνοτική, θρησκευτική και γλωσσική διαφοροποίηση των μελών μιας κοινωνίας που ζουν και δραστηριοποιούνται στο πλαίσιο ενός εθνικού κράτους (Γκότοβος 2002, σ. 11), αν και παραμένει πάντα προς διερεύνηση πώς συγκροτείται σε κάθε πλαίσιο και κάθε φορά η γνώση για το «διαφορετικό» (Γκότοβος 2013, σ. 44-45). Ήδη από τη δεκαετία του 1960, σε παραδοσιακές χώρες υποδοχής μεταναστών, όπως η Αγγλία ή η Γαλλία, αναπτύσσεται ένας παιδαγωγικός λόγος για την εκπαίδευση των μειονοτήτων που επανέρχεται ισχυρότερος από τη δεκαετία του 1980, όταν και τίθεται πλέον επιτακτικά το ζήτημα των επιπτώσεων της μετανάστευσης στο συνολικό κοινωνικό γίνεσθαι των χωρών υποδοχής (βλ. Γκόβαρης 2004, σ. 41-42). Η επίσημη εκπαίδευση, η οποία αποτελεί έναν από τους βασικότερους ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους και διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στην πορεία συγκρότησης των εθνών-κρατών από τον 19ο αιώνα, έπρεπε πλέον να προσαρμοστεί σε νέα δεδομένα. Σημειώνεται εδώ ότι η ανάδυση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων δεν αποσκοπούσε μόνο στη συγκρότηση εθνικών ταυτοτήτων, αλλά συνδέεται και με τις διαδικασίες αστικοποίησης, προλεταριοποίησης και τις αλλαγές που συντελέστηκαν στη δομή της οικογενειακής ζωής, ως απόρροια της εκβιομηχάνισης. Σε κάθε περίπτωση, η ανάπτυξη των εθνικών δικτύων μαζικής εκπαίδευσης δεν μπορεί να αποδοθεί μόνο στη σταδιακή ανάπτυξη των δημοκρατικών ιδεών για το δικαίωμα στην εκπαίδευση όλων των πολιτών, όπως υποστηρίζεται στο πλαίσιο

μιας φιλελεύθερης προσέγγισης που έχει τις ρίζες της στη φιλοσοφία του Διαφωτισμού, αλλά και στην προσπάθεια κοινωνικού ελέγχου των πληθυσμών (Green 1990, σ. 27-36).

1.2.1 Αφομοίωση/ενσωμάτωση και ο λόγος περί ισότητας ευκαιριών

Η εξέλιξη του παιδαγωγικού λόγου για την εκπαίδευση αυτών που θεωρούνται «διαφορετικοί» οδήγησε στη διαμόρφωση διάφορων μοντέλων/προσεγγίσεων, στα οποία θα αναφερθούμε επιγραμματικά εδώ. Έτσι, με βάση το μοντέλο της αφομοίωσης, που κυριάρχησε έως τη δεκαετία του 1960, οι «άλλοι» θεωρούνται φορείς μιας ελαττωματικής ταυτότητας και κεφαλαίου που έπρεπε να «διορθωθούν» μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τελικός στόχος ήταν η πλήρης ένταξη και η αποδοχή από το άτομο του πολιτισμού και των αξιών της κυρίαρχης εθνικής ομάδας. Τα εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών δεν έχουν θέση στη δημόσια σφαίρα, καθώς θεωρούνται ότι εντείνουν τις διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των εθνοτικών ομάδων, υποσκάπτουν την κοινωνική συνοχή και τις ατομικές ελευθερίες και δικαιώματα και εμποδίζουν την ενσωμάτωσή τους στην ευρύτερη κοινωνία (βλ. Banks 2009, σ. 11· Γκόβαρης 2004, σ. 46-51).

Ως κριτική και απάντηση στο αφομοιωτικό μοντέλο αναπτύχθηκε ήδη από τη δεκαετία του 1970 το μοντέλο της ενσωμάτωσης, που αναγνωρίζει την ύπαρξη τόσο διαφορετικών, όσο και κοινών χαρακτηριστικών ανάμεσα στους πολιτισμούς και στοχεύει στη θετική αποτίμηση του πολιτισμού των μειονοτικών ομάδων, μόνο όμως στον βαθμό που δεν αμφισβητούνται οι κυρίαρχες αξίες της χώρας υποδοχής. Η πολιτισμική ανεκτικότητα θεωρήθηκε ότι θα συνέβαλε στην ενσωμάτωση και, ουσιαστικά, ξανά στην αφομοίωση των «άλλων» στην κυρίαρχη ομάδα και ο παιδαγωγικός λόγος και οι πρακτικές που εφαρμόζονταν υπηρετούσαν αυτή την κατεύθυνση (βλ. ενδ. Γκόβαρης 2004, σ. 51-53). Η ίδια η έννοια της ανεκτικότητας ήταν αδιάψευστος μάρτυρας της ιεραρχικής αξιολόγησης των πολιτισμών και της κατώτερης κουλτούρας και ταυτότητας που έφεραν οι «άλλοι» σε σχέση με τις κυρίαρχες ομάδες των εθνών-κρατών. Μέσω των πρακτικών της ενσωμάτωσης και, αντλώντας από τον Foucault (1989), της πειθάρχησης των υποκειμένων, επιδιώχτηκε η συμμόρφωση

και η κανονικοποίηση των «άλλων», ώστε να μη θεωρούνται πλέον «αποκλίνοντες» και «απειλή» για την κυρίαρχη ομάδα, αλλά να ενσωματωθούν στην κυρίαρχη εθνική κουλτούρα, παραμένοντας πάντα σε θέση κατωτερότητας.

Σημειώνεται εδώ ότι ήδη από τη δεκαετία του 1960 αναπτύσσεται συγχρόνως ένας ισχυρός φιλελεύθερος λόγος περί ισότητας ευκαιριών που αντλούσε σε σημαντικό βαθμό από τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου και την πίστη στην οικονομική αποδοτικότητα της επένδυσης στο άτομο (Ματθαίου 1997, σ. 129-136). Τα εκπαιδευτικά συστήματα έπρεπε να διασφαλίζουν ίσες ευκαιρίες σε όλα τα άτομα ανεξαρτήτως κοινωνικο-πολιτισμικής προέλευσης, προκειμένου αφενός να μη χάνονται «ταλέντα» που μπορούν να συνεισφέρουν στην οικονομική πρόοδο, αφετέρου να διασφαλίζεται η αξιοκρατία και η κοινωνική δικαιοσύνη. Στο πλαίσιο αυτό, πολλά δυτικά κράτη προχώρησαν σε διάφορες πολιτικές και πρακτικές, όπως στην επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και την προώθηση αντισταθμιστικών μέτρων και οικονομικών παροχών στους ασθενέστερους μαθητές, προκειμένου να παράσχουν σε όλα τα άτομα ίσες ευκαιρίες, εξαλείφοντας το αρχικό τους «έλλειμμα». Η προσκόλληση και η ανάδειξη των εθνο-πολιτισμικών χαρακτηριστικών των διάφορων ομάδων υποστηρίχτηκε ότι υπηρετεί μόνο την αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών και εργασιακών ανισοτήτων και εντέλει τον αποκλεισμό τους, καταστάσεις ασύμβατες με τις φιλελεύθερες αξίες και τα δημοκρατικά ιδεώδη (Banks 2009, σ. 11). Πολλές έρευνες, ωστόσο, ήδη από τη δεκαετία του 1960 και κυρίως τη δεκαετία του 1970, όπως η περίφημη έρευνα του Jenks το 1972 για την ανισότητα στις ΗΠΑ, καθώς και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες και σε επίπεδο διεθνών οργανισμών, ανέδειξαν τα κοινωνικά θεμέλια της άνισης σχολικής επίδοσης και την ανθεκτικότητά τους στις αντισταθμιστικές πολιτικές (βλ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2003, σ. 34-44). Συγχρόνως, ήδη από τη δεκαετία του 1960, οι Bourdieu και Bernstein, που αποτέλεσαν τους σημαντικότερους εκπροσώπους του νεοσυγκροτηθέντος τότε επιστημονικού πεδίου της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, αναλύουν σε μια μακρά πορεία την κοινωνικο-πολιτισμική βάση της εκπαιδευτικής ανισότητας. Ο Bourdieu ανέδειξε τη διάσταση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών ως εξίσου σημαντική και πολλές φορές σημαντικότερη από την κατοχή οικονομικού

κεφαλαίου για τη σχολική τους σταδιοδρομία και ανέλυσε τους πολύπλοκους μηχανισμούς με τους οποίους αναπαράγονται οι κοινωνικές σχέσεις μέσω της εκπαίδευσης (βλ. ενδ. Bourdieu 1977· 1996).

Η έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου και του *habitus*, καθώς και άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν την περίοδο αυτή, όπως των κωδίκων, της ορατής/αόρατης παιδαγωγικής (βλ. ενδ. Bernstein 1991), του κρυφού Αναλυτικού Προγράμματος και άλλες, ανέδειξαν ακόμα περισσότερο τις δυσκολίες της κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης όσων ορίζονται κάθε φορά ως διαφορετικοί σε ένα δεδομένο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο. Στα ζητήματα αυτά θα επανέλθουμε στη συνέχεια.

Τα τελευταία χρόνια οι δυτικές κοινωνίες βιώνουν μια εκ νέου έξαρση του μεταναστευτικού και προσφυγικού φαινομένου που έχει οδηγήσει σε ταυτόχρονη έξαρση ξενοφοβικών τάσεων. Η δυτική ορθολογικότητα, δομημένη στις αρχές και στις αξίες του Διαφωτισμού, της δημοκρατίας και των ατομικών δικαιωμάτων, δοκιμάζεται εκ νέου και αμφισβητείται μέσα σε συνθήκες πολιτικής, κοινωνικής και στρατιωτικής αντιπαράθεσης, καθώς και οικονομικής αποσταθεροποίησης. Ο πολυπολιτισμικός πλούτος αντιμετωπίζεται πλέον σε μεγάλο βαθμό ως απειλή για τη συνοχή, την ασφάλεια και την ευμάρεια των δυτικών κοινωνιών. Σύντομα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού θεσμού στην άρση στερεοτυπικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων θα τεθεί εκ νέου στο επίκεντρο, παρά τον προφανή άνισο καταμερισμό των ευθυνών για τη σημερινή κατάσταση. Ίσως τώρα είναι περισσότερο κατανοητή η ανάγκη διαρκούς υποστήριξης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε τοπικό, εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο από πολιτικές που θα ενισχύσουν την ισότητα ευκαιριών ζωής και θα προωθήσουν την κοινωνική και οικονομική ένταξη των εκάστοτε απειλητικών «άλλων».

ISBN 978-618-03-0512-8



ΒΟΗΘ. ΚΩΔ. 80512