

ΠΡΟΤΥΠΑ ΚΑΙ “ΧΡΗΣΕΙΣ” ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΠΡΟΣ ΜΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΑΣ;

Ιωσήφ Σολομών, Δήμητρα Μακρυνιώτη

Η είσοδος και η εγκατάσταση οικονομικών κυρίως προσφύγων στις χώρες της Δύσης έχουν αποτελέσει και εξακολουθούν να αποτελούν αντικείμενο εντάσεων, αντιπαραθέσεων και αμηχανιών με αντίκτυπο στην οργάνωση των κοινωνικών θεσμών και των πολιτικών που υιοθετούν. Η εκπαίδευση τόσο παλαιότερα όσο και τώρα καλείται να χειριστεί τον πολιτισμικά διαφορετικό μαθητικό πληθυσμό προσφεύγοντας, ανάλογα με τις εκάστοτε κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες, άλλοτε ρητά και άλλοτε άρητα σε διαφορετικά μοντέλα αντιμετώπισης αυτού του φαινομένου. Παρά τις διαφορετικές προσεγγίσεις, αφητηρίες και στόχους που διέπουν το κάθε μοντέλο, φαίνεται πως συμπιπτουν σε έναν κοινό παρονομαστή: τη χρήση της έννοιας του πολιτισμού.

Στην ανακοίνωση αυτή εξετάζονται οι τρόποι με τους οποίους έχει χρησιμοποιηθεί η έννοια του πολιτισμού στην εκπαίδευση. Ειδικότερα διερευνώνται κριτικά οι συστατικές αρχές, οι παραδοχές και οι συνέπειες του ολοένα και επικρατέστερου μοντέλου της πολιτισμικής πολυμορφίας και εντοπίζεται η έλλειψη συγκεκριμένων ασφαλιστικών δικλίδων αυτού του μοντέλου.

Τέλος, επιχειρείται η διατύπωση μιας παιδαγωγικής προσέγγισης που στηρίζεται στην “οντολογία της διαφοράς” και παρουσιάζονται συνοπτικά οι θεωρητικές της παραδοχές και οι μεθοδολογικές της συνέπειες.

Η ποικιλία και η ανομοιογένεια ως προς χαρακτηριστικά όπως η γλώσσα, η θρησκεία, η εθνότητα ή φυλή στη σύνθεση των πληθυσμών των κρατών της Ευρώπης δεν είναι νέο φαινόμενο. Όλα ανεξαιρέτως τα νεώτερα κράτη, παρά τη βαρύτητα που έχει αποδοθεί στην εθνοπολιτισμικά ομοιογενή τους υπόσταση τόσο κατά τη συγκρότησή τους όσο και στην εξέλιξή τους, δεν είναι εθνοπολιτισμικά ομοιογενή (Coulby, αδημοσ.). Εξάλλου, το φαινόμενο της προσέλευσης και μόνιμης ή μακροχρόνιας εγκατάστασης οικονομικών, κυρίως, προσφύγων και της συνακόλουθης αμφισβήτησης της κατασκευής της ομοιογενούς εθνοπολιτισμικής σύνθεσης του πληθυσμού, ενώ έχει μιá ιστορία αρκετών δεκαετιών στις Ηνωμ. Πολιτείες και στα βιομηχανικά κράτη της Δυτικής Ευρώπης, δεν είναι

πιά νέο ούτε για τα κράτη του Ευρωπαϊκού Νότου όπως η Ελλάδα. Παράλληλα, η οδυνηρή επαναφορά των όρων της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας ή καθαρότητας και ισορροπίας στην αναδιάταξη των συνόρων των κρατών του πρώην σοσιαλιστικού μπλόκ, ανέδειξε την ιστορική, σχεδόν εγγενή, θα λέγαμε, διάσταση της εθνοπολιτισμικής ποικιλίας και ανομοιογένειας στην πληθυσμιακή σύνθεση των κρατών αυτών (Batelaan et. al., 1993, 67, Jenkins & Sofos(eds), 1996, εισαγωγή).

Σε όλες τις περιπτώσεις η εθνοπολιτισμική ποικιλία και ανομοιογένεια συνδέεται, αν και με διαφορετικούς τρόπους, με την άνιση κατανομή εξουσίας και υλικών και συμβολικών πόρων στο εσωτερικό κάθε κράτους, καθώς και με την περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό τμημάτων ή ομάδων του πληθυσμού. Το σύνθετο αυτό γεγονός, ενώ δεν αποτελεί νέο φαινόμενο, αποκτά τα τελευταία χρόνια μιά άλλη διάσταση, καθώς επηρεάζεται από μιά σειρά από νέα ενδεχομένως αντιφατικά κοινωνικά δεδομένα, από τα οποία μπορούμε να απομονώσουμε τα εξής:

1. την έξαρση του εθνικισμού αλλά και την πολιτική εγκαθίδρυση κινήσεων αυτονομίας και αυτοδιάθεσης με βάση εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά,
2. την έξαρση του ρατσισμού, που επανατοποθετείται σε νέες βάσεις με ισχύ στο πολιτικό (λόγο και) στερέωμα πολλών κρατών, ενώ παράλληλα εκδηλώνεται στον κοινό λόγο αλλά και σε λιγότερο ή περισσότερο ακραίες πρακτικές,
3. την ανάπτυξη ενός λόγου και ενός διεθνούς θεσμικού πλαισίου για τα δικαιώματα που αφορούν ζητήματα ταυτότητας, ανήκειν/ένταξης και συμμετοχής των διαφορετικών εθνοπολιτισμικών και άλλων ομάδων στο κοινωνικό, οικονομικό και δημόσιο γίγνεσθαι της χώρας στην οποία βρίσκονται.

Με τα νέα αυτά κοινωνικά δεδομένα το μοντέλο του χωνευτηρίου και το μοντέλο της αφομοίωσης, που υιοθετήθηκαν έως τώρα από την εκπαίδευση των χωρών αυτών για τη διαχείριση των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών ομάδων, κρίνονται σε ένα μεγάλο βαθμό ανεπίκαιρα, άστοχα ως προς τις παραδοχές και τις επιδιώξεις τους, αθέμιτα ως προς τις πρακτικές τους και αποτυχημένα ως προς τα αποτελέσματά τους.

Το μοντέλο του χωνευτηρίου και της αφομοίωσης και η πρόταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η εκπαίδευση των εθνικών μειονοτήτων και των μεταναστών αποτελεί συγκεκριμένο ζήτημα στις Ην. Πολιτείες και στις χώρες της Δ. Ευρώπης από τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και σχετίζεται άμεσα με τις μαζικές πληθυσμιακές μετακινήσεις που χαρακτηρίζαν εκείνη την περίοδο.

Η εκπαιδευτική πολιτική που κυρίαρχησε απέναντι στην ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού μπορεί συνοπτικά να σκιαγραφηθεί μέσω δύο κυρίως προσεγγίσεων/μοντέλων: εκείνο "του χωνευτηρίου" (melting pot) και εκείνου της αφομοίωσης (για μια γενική παρουσίαση βλ. Μάρκου, 1996). Παρά τις μεταξύ τους διαφορές, και τα δύο μοντέλα συνδέονται άμεσα με την πολιτική της μονοπολιτισμικής εκπαίδευσης και έχουν ως αφετηρία και τελικό στόχο τη μονοπολιτισμική κοινωνία, καθώς θεωρούν αναμφισβήτητη την ποιοτική ανωτερότητα και την πολιτική πρωτοκαθεδρία της κυρίαρχης κουλτούρας. Η εκπαιδευτική διαδικασία στο πλαίσιο αυτών των μοντέλων αποβλέπει στην εξάλειψη της διαφοράς και στην κατάκτηση και διασφάλιση της ομοιογένειας. Η δεδομένη πολιτισμική ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού οφείλει να εξαλειφθεί μέσω μίας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, που κυμαίνεται από την απουσία οποιασδήποτε πολιτικής (μετάθεση του προβλήματος της ένταξης στους μαθητές) έως την παροχή ενισχυτικών/αντισταθμιστικών μέτρων (πχ. τάξεις υποδοχής, ενισχυτική διδασκαλία) με επίκεντρο τη διδασκαλία της κυρίαρχης γλώσσας. Αν και είναι αυτονόητο, ίσως έχει νόημα σε αυτό το σημείο να τονίσουμε τη σημασία της γλώσσας για δύο κυρίως λόγους: πρώτον γιατί σχετίζεται άμεσα με την ένταξη στον εκπαιδευτικό μηχανισμό και την πορεία που ο μαθητής θα ακολουθήσει: η ορθή ή μη χρήση της γλώσσας, ο ατελής ή ελλιπής της χειρισμός συνιστούν καθοριστικό παράγοντα της σχολικής αποτυχίας και δεύτερον γιατί η εκμάθησή της φανερώνει σε ένα πρώτο επίπεδο την επίτευξη της ένταξης και της ομοιογένειας. Ακόμα και εκπαιδευτικές πολιτικές με ενισχυτικό/αντισταθμιστικό χαρακτήρα, που στόχευαν καταρχήν στην μείωση της σχολικής αποτυχίας και στην καλύτερη προετοιμασία των μαθητών από εθνικές/πολιτισμικές μειονότητες ώστε να ενταχθούν στην ισχύουσα εκπαιδευτική πρακτική, στην ουσία αποβλέπουν στην αφομοίωση και στην ενσωμάτωση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών.

Η πορεία της εκπαιδευτικής παρέμβασης, όπως προβλέπεται από το μοντέλο του χωνευτηρίου και της αφομοίωσης, θα μπορούσε συνοπτικά να ειπωθεί ότι είναι μάλλον προβλέψιμη και μη διαπραγματεύσιμη και επικεντρώνεται:

α) στην καταστολή, τη μη αναγνώριση και την υποτίμηση της εθνοτικής/εθνικής, γλωσσικής, θρησκευτικής, πολιτισμικής ποικιλίας ή διαφοράς,

β) στη διάσπαση των οριζόντιων κοινωνικών δεσμών, με πρακτικές, π.χ. διασκορπισμού των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ομάδες,

γ) στην υποχρεωτική εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας του κράτους παράλληλα με στρατηγικές εξάλειψης ή περιθωριοποίησης των ιδιαίτερων γλωσσών των μαθητών, καθώς και άλλων στοιχείων της ιδιαίτερης κουλτούρας τους (Τρογνα, 1992, 63-65).

Η λογική αυτών των μορφών εκπαιδευτικής πολιτικής αποβλέπει, σύμφωνα με την ιδιαίτερη ρητορική που η κάθε μια απ' αυτές υιοθετεί, στην καταπολέμηση των ανισοτήτων και την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μέσα από την ενσωμάτωση των ατόμων σε ένα μονογλωσσικό/μονοπολιτισμικό περιβάλλον. Εδώ ο "πολιτισμός" προβάλλει ως μία ενιαία, ομοιογενής οντότητα προς την οποία οι διαφορετικοί, οφείλουν, κυρίως με την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας, να υποταχθούν/συμμορφωθούν. Απαραίτητη προϋπόθεση για την ένταξη στο πολιτισμικό όλον είναι η απάρνηση των ιδιαίτερων και ξεχωριστών πολιτισμικών χαρακτηριστικών και η αντικατάστασή τους από αυτά της κυρίαρχης κουλτούρας. Στις εκπαιδευτικές πρακτικές που διέπονται από τα μοντέλα της αφομοίωσης και του χωνευτηρίου η έννοια του πολιτισμού που προάγεται είναι αποκλειστικά εκείνη του κυρίαρχου πολιτισμού, απέναντι στην οποία οι πολιτισμικά διαφορετικοί παρατηρούνται, κρίνονται και αξιολογούνται, προάγονται, ή αποτυγχάνουν ως υποδεέστεροι ή και ως υπο-προνομιούχοι (για μια εξαιρετικά ενδιαφέρουσα κριτική στην έννοια της ενσωμάτωσης και στις πολιτικές της συνέπειες βλ. Miles, 1993, 175-193).

Όμως η άμεση ή έμμεση απαξίωση, περιθωριοποίηση και αποσιώπηση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των διαφορετικών ομάδων, και οι εκπαιδευτικές πρακτικές που συγκροτούνται για να πραγματώσουν το όραμα του χωνευτηρίου, ενώ μπορεί να υπήρξαν ή να εμφανίστηκαν ως αποτελεσματικές σε ορισμένες ιστορικές συγκυρίες, εδώ και αρκετές δεκαετίες αμφισβητούνται όχι μόνον διότι αντιβαίνουν σε πολλές από τις αρχές του λόγου και των συμβάσεων περί ανθρωπίνων δικαιωμάτων αλλά και διότι στις νέες κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες κρίνεται ότι παράγουν αποτελέσματα συχνά αντίθετα με αυτά στα οποία ρητά ή άρρητα στοχεύουν:

αντί της εξασφάλισης της ισότητας, άνοιγμα των ανισοτήτων, περαιτέρω απομόνωση και περιθωριοποίηση. Αντί της συμβολικής επιβολής και της υποταγής στον κυρίαρχο πολιτισμό, αμφισβήτηση, αντιστάσεις και αντιπαλότητα που ξεπερνούν συχνά το συμβολικό επίπεδο. Αντί της εξατομικευμένης αφομοίωσης ή ενσωμάτωσης σε ένα ενιαίο όλον, ενίσχυση της πίστης και (της αίσθησης) του ανήκειν σε ιδιαίτερες ομάδες που συγκροτούνται με βάση διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Bernstein, 1996, 11, Bernstein, υπο δημοσ.). Αντί της πολιτισμικής ομογενοποίησης, όξυνση των διαφορών και των διακρίσεων, διόγκωση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων.

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και βασικές παραδοχές της.

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, στον αντίποδα του μοντέλου της αφομοίωσης ή του "χωνευτηρίου" εμφανίζεται το μοντέλο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

(Δ.Ε), το οποίο εμπνέεται από τα κινήματα για τα κοινωνικά δικαιώματα, τη φιλοσοφία που διέπει τις διεθνείς συμβάσεις και θεμελιώνεται στα δημοκρατικά ιδεώδη της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και της ισότητας. Οι αρχές και η φιλοσοφία της Δ.Ε. συγκρότησαν ένα θεωρητικό, ερευνητικό και εκπαιδευτικό πεδίο με σημαντικά επιτεύγματα.

Θεμελιώδης παραδοχή της Δ.Ε. είναι η ρητή αναγνώριση της διαφορετικότητας και της πολυπολιτισμικής σύνθεσης της κοινωνίας και του μαθητικού πληθυσμού. Σταθμός προς αυτή την κατεύθυνση θεωρείται, παρά τις κριτικές που προκάλεσε, το περίφημο "Swann Report" (1985). Πρόκειται για την έκθεση που συνέταξε με εντολή της αγγλικής κυβέρνησης επιτροπή υπό τον Λόρδο Swann, προκειμένου να διερευνηθούν τα αίτια της χαμηλής επίδοσης των μαθητών από εθνικές μειονότητες, και που έφερε τον τίτλο Education for All (Εκπαίδευση για όλους), στην οποία αναγνωρίζεται η πολυφυλετική σύσταση της Αγγλικής κοινωνίας, μιας κοινωνίας που θα λειτουργεί με μεγαλύτερη αρμονία και αποτελεσματικότητα στη βάση της πολυπολιτισμικότητας.

Όπως μαρτυρά και το όνομά της, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση καθιστά κεντρική την έννοια του πολιτισμού, υπογραμμίζοντας την πολιτισμική διαμεσολάβηση, ανταλλαγή και συνύπαρξη και δηλώνοντας εμμέσως την κατάργηση της πολιτισμικής ιεραρχίας που διαπερνούσε τα προηγούμενα μοντέλα. Η Δ.Ε. στηρίζεται σε τρεις βασικές υποθέσεις, που, απλοποιώντας, θα μπορούσαν να διατυπωθούν ως εξής:

α) Αν το παιδί που προέρχεται από μία εθνοπολιτισμική μειονότητα μάθει για το δικό του πολιτισμό και τις ρίζες του, καθώς και για τον πολιτισμό και τις ρίζες των συμμαθητών του, στη βάση της ισοτιμίας και του αμοιβαίου σεβασμού, θα ενισχυθούν αισθήματα αυτοεκτίμησης και ανοχής και θα προκληθούν τέτοιες στάσεις και κίνητρα απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση που θα υποβοηθήσουν τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και σταδιοδρομίας.

β) Αυτή η διαδικασία διαπολιτισμικής εκμάθησης και τα αναμενόμενα αποτελέσματά της θα προκαλέσουν θετικά βήματα για την εξασφάλιση των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και στην κοινωνία.

γ) Η γνώση για τους άλλους πολιτισμούς θα περιορίσει την προκατάληψη και τις διακρίσεις απέναντι σε όσους έχουν διαφορετική πολιτισμική και εθνική προέλευση (Τροyna, 1992, 66-67).

Κάτω από το πρίσμα αυτών των κεντρικών παραδοχών και υποθέσεων της η Δ.Ε.

1) ασκεί μία ριζική κριτική ανάλυση στο υπάρχον Αναλυτικό Πρόγραμμα και προτείνει μία σειρά από αντικαταστάσεις, προσθήκες και αλλαγές στο περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, σε ό,τι αφορά την απουσία ή την παρουσία, την προνομιακή ή υποδεέστερη θέση και τους μεροληπτικούς ή μή τρόπους παρουσία-

σης των θρησκειών, των πολιτισμών, των φυλών, των εθνοτήτων, κ.ο.κ. (βλ. ενδεικτικά Coulby & Jones 1995, Dennick, 1992, Φραγκουδάκη & Δραγώνα επιμ., 1997),

2) υιοθετεί μιά συγκεκριμένη κατεύθυνση στην παιδαγωγική πρακτική για τον χειρισμό και την αντιμετώπιση της πολιτισμικής βάσης της ανισότητας των ευκαιριών,

3) προάγει μιά συγκεκριμένη στάση απέναντι στη διαφορετικότητα, που αποβλέπει στη μείωση των προκαταλήψεων και των διακρίσεων (Banks, 1993, Batelaan et. al., 1993, van Boven, 1993).

Σε αυτό το πλαίσιο, η προσπάθεια για την εξασφάλιση της ισότητας των ευκαιριών για τους πολιτισμικά διαφορετικούς συντελείται σε ένα κλίμα αμοιβαίας αναγνώρισης και ανοχής με απώτερο στόχο την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, και η επίτευξη της κοινωνικής ενότητας και ειρήνης επιδιώκεται διαμέσου της αναγνώρισης και ανοχής της διαφοράς.

Έτσι, κατά τη διαπολιτισμική προσέγγιση, η εκπαίδευση καλείται να μετατραπεί από μηχανισμός ελέγχου και αναπαραγωγής της ανισότητας σε θεσμό και πεδίο δράσης για την αντιμετώπιση και τον περιορισμό της ανισότητας. Ένα θεσμό που θα πηγάξει από -και θα επιδιώκει να επεκτείνει σε όλους- τα ανθρώπινα και πολιτικά δικαιώματα, τις αρχές της ειρηνικής συμβίωσης, της ισότητας και της ελευθερίας για όλους (Banks, 1993, 22-24, van Boven, 1993, 10-12).

Ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση καλύπτει ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών επιλογών και παιδαγωγικών πρακτικών, όχι απαραίτητα ομοιογενών, παρά το γεγονός ότι αποβλέπουν σε έναν κοινό στόχο. Στην παρούσα μελέτη δεν θα ασχοληθούμε με τις διαφορετικές εκδοχές και εφαρμογές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Θα επικεντρωθούμε στις βασικές αρχές και έννοιες της φιλοσοφίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οι οποίες ενδέχεται να οδηγούν σε διλήμματα, πολλές φορές δύσκολο να επιλυθούν στην πράξη.

Η φιλοσοφία, οι εκπαιδευτικές πρακτικές και οι στόχοι της Δ. Ε., συνοπτικά, αποδίδονται με τη χρήση τριών βασικών εννοιών: του πολιτισμού, της ανοχής και της διαφοράς. Όπως θα υποστηρίξουμε στη συνέχεια, παρά το γεγονός ότι οι έννοιες αυτές βρίσκονται στον πυρήνα ενός πολιτικά προοδευτικού λόγου και σε ένα πρώτο επίπεδο υποστηρίζουν πρακτικές που στοχεύουν στην εκπαιδευτική ισότητα, σε ένα άλλο επίπεδο, οι ίδιες αυτές έννοιες ενδέχεται να είναι αναντίστοιχες με τους στόχους και τις εξαγγελίες που καλούνται να υπηρετήσουν. Με άλλα λόγια, υποστηρίζουμε ότι οι χρήσεις των εννοιών αυτών από το μοντέλο της Δ.Ε. ενδέχεται να συντηρούν με λανθάνοντα και επεξεργασμένο τρόπο τις ισχύουσες πολιτισμικές ιεραρχίες, να καλλιεργούν τη σύγχυση μεταξύ της διαφοράς και της κατωτερότητας, της ανοχής και της αδιαφορίας και να συντεί-

νουν στη σχολική αποτυχία και κατ' επέκταση στην κοινωνική περιθωριοποίηση των διαφορετικών (Troyna & Carrington, 1990, 20-22). Οι έννοιες αυτές ενδέχεται δηλαδή να τροφοδοτούν με άλλους όρους τη διατήρηση της πολιτισμικής ιεραρχίας και των κριτηρίων με βάση τα οποία η διαφορά παρατηρείται και αξιολογείται και να προάγουν την κοινωνική ουδετερότητα ως ενδεδειγμένη στάση απέναντι σε κοινωνικά προβλήματα, όπως ο ρατσισμός.

Στη συνέχεια θα σταθούμε στις έννοιες πολιτισμός, ανοχή και διαφορά και θα επιχειρήσουμε να τις αναλύσουμε κριτικά, προκειμένου να εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο εμφανίζονται και χρησιμοποιούνται στο μοντέλο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και να εντοπίσουμε σε αυτές τις έννοιες την απουσία ασφαλιστικών δικλίδων, τέτοιων που θα τις "προστάτευαν" από μια ενδεχόμενη κακή χρήση τους ή παραποίησης τους στο επίπεδο της εκπαιδευτικής και κοινωνικής πρακτικής.

“Πολιτισμός” και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Στο μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ο πολιτισμός εμφανίζεται ως ο κεντρικός άξονας για την αναγνώριση και αποδοχή της διαφορετικότητας. Η χρήση δηλαδή της έννοιας του πολιτισμού στην ουσία, αφενός, δηλώνει την αναγνώριση της πολυπολιτισμικότητας, την κατάργηση του ενιαίου και ομοιογενούς πολιτισμικού μοντέλου και, αφετέρου, σκιαγραφεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο επιτελείται η αναγνώριση της ποικιλίας και της διαφοράς. Η διαφορά υπάρχει, είναι αποδεκτή και προσεγγίζεται επί ίσοις όροις.

Αν δεχτούμε ότι οι παραδοχές αυτές εκφράζουν σε γενικές γραμμές ένα μέρος της φιλοσοφίας της Δ. Ε. ας ξεκινήσουμε τη συζήτηση με την έννοια του πολιτισμού.

Στο πλαίσιο της Δ.Ε. η υιοθετούμενη χρήση και ερμηνεία του πολιτισμού έχει μάλλον περιγραφικό/επιφανειακό χαρακτήρα (Boyd, 1996, 611, Pring, 1992, 22-23). Δίνει έμφαση στις διαφορετικές πολιτιστικές εκφράσεις μιάς κοινωνικής/μειονοτικής ομάδας και των υποκειμένων που ανήκουν σε αυτήν, όπως είναι η γλώσσα, η θρησκεία, οι αξίες, η παράδοση, η μουσική. Με αυτόν τον τρόπο, η προσεγγίση των διαφορετικών πολιτισμών γίνεται περιγραφικά χωρίς να δίνεται η ανάλογη βαρύτητα στις ιστορικές και κοινωνικές διαδικασίες, μέσω των οποίων οι πολιτισμοί συστάθηκαν, αξιολογήθηκαν και κατέλαβαν μιά συγκεκριμένη θέση στην ευρύτερη πολιτισμική ιεραρχική δομή. Ο πολιτισμός, μέσα σε αυτή τη συλλογιστική, θεωρείται ως μιά ολότητα και όχι ως δομές μεταβαλλόμενων ερμηνειών, οι οποίες εμπεριέχουν τόσο τον ιστορικό χρόνο όσο και το στοιχείο της αλλαγής (Essed, 1991, 189).

Στο μοντέλο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης οι διαφορετικοί πολιτισμοί υπάρχουν και γίνονται αντιληπτοί και αναγνωρίσιμοι μόνο μέσω των ορατών ιδιαιτεροτήτων τους. Φυσική συνέπεια, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε, αυτής της περιγραφικής προσέγγισης του πολιτισμού είναι το γεγονός ότι ο τελευταίος μαζί με την παράδοση γίνονται καθοριστικά στοιχεία ένταξης/κατηγοροποίησης του ατόμου σε μία ομάδα ή, αντιστρέφοντας αυτή τη συλλογιστική, η διαδικασία κατηγοροποίησης και διαφοροποίησης γίνεται με βάση πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Essed, 1991, 15, Boyd, 1996, 612).

Η έννοια του πολιτισμού εκτός από την διάσταση της περιγραφής εμπεριέχει και τη διάσταση της αξιολόγησης. Σε ό,τι αφορά αυτή τη διάσταση πρέπει να υπογραμμιστεί ότι η πολιτισμική ισότητα που εξαγγέλει η Δ.Ε. επιτελείται μέσα σε ένα πλαίσιο κυριαρχίας ενός και μόνον πολιτισμού. Το προφανές ερώτημα εδώ έχει να κάνει με την έμμεση και λανθάνουσα προσδοκία της πολιτισμικής συμμόρφωσης, με το αν, δηλαδή, οι άλλοι, οι πολιτισμικά διαφορετικοί, οφείλουν ή αναμένεται να αποδεχτούν και να εσωτερικεύσουν τις βασικές αξίες και νόρμες της κυρίαρχης κουλτούρας. Αν δεχτούμε ότι οι θεωρούμενοι κυρίαρχοι πολιτισμοί στηρίζονται στις υποθέσεις και στα στερεότυπα περί ανωτερότητας του "δικού τους" δυτικού πολιτισμού, στα κανονιστικά αξιακά πρότυπα που τον καθορίζουν, στις ερμηνείες και σημασίες που απορρέουν από την εσωτερική του δομή/ σύσταση, τότε η συμμόρφωση ως λανθάνον στόχος της πρακτικής της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών, ορίζει ένα ζήτημα προς διερεύνηση. Αν ο λόγος νομιμοποίησης της διαφοράς διατυπώνεται μέσα από τις κανονιστικές αξίες της κυρίαρχης δυτικής κουλτούρας, τότε υπάρχει το ενδεχόμενο η διαφορά να προσεγγίζεται και να γίνεται κατανοητή με όρους πολιτισμικής ιεραρχίας.

Συμπληρωματικά, υποστηρίζουμε ότι:

- η διαδικασία κατηγοροποίησης των διαφορετικών υποκειμένων αποκλειστικά με βάση τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους αντικαθιστά ή συγκαλύπτει άλλες κοινωνικές μεταβλητές που συνθέτουν τη διαφορετικότητα των υποκειμένων και αποτελούν στοιχεία της ταυτότητάς τους όπως η κοινωνική τάξη και το φύλο.
- επίσης υποστηρίζουμε ότι η κατ' εξοχήν περιγραφική χρήση της έννοιας του πολιτισμού από το μοντέλο της Δ.Ε. οδηγεί στην αποπολιτικοποίηση κοινωνικών ζητημάτων, όπως είναι ο ρατσισμός και ο εθνικισμός (Τροyna & Carrington, 1990, 6-12 και 20-24, Gillborn 1995, 33-40). Αυτή η χρήση του πολιτισμού δεν συνοδεύεται από επαρκείς ασφαλιστικές δικλίδες που να αποτρέπουν το ενδεχόμενο η διαδικασία περιγραφής και κατηγοροποίησης των ατόμων να γίνεται στην ουσία με βάση ρατσιστικά κριτήρια. Όπως χαρακτηρι-

κά αναφέρει η Ph. Essed παραπέμποντας στον C. Mullard:

"ο ρατσισμός λειτουργεί ως πολιτισμική καταπίεση (*oppression*) ή πιό συγκεκριμένα ως εθνικισμός (*ethnicism*). Ο εθνικισμός είναι μιά ιδεολογία που διακηρύσσει ρητά την ύπαρξη πολυπολιτισμικής ισότητας αλλά σιωπηρά προϋποθέτει μιά εθνική ή πολιτισμική ιεραρχική τάξη." (Essed, 1991, 6).

Η "ανοχή" και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Στο πλαίσιο της Δ.Ε. η ανοχή εννοείται ως αποτέλεσμα γνώσης και εκπαίδευσης, εκφράζει έναν από τους βασικούς στόχους συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών και δηλώνει/περιγράφει μιά ορισμένη μορφή στάσης/ συμπεριφοράς απέναντι στη διαφορά. Με αφετηρία δηλαδή τον εκπαιδευτικό χώρο, η ανοχή επεκτείνεται για να εισχωρήσει στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο. Μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η ανοχή, ως τελικός στόχος, αποβλέπει στον περιορισμό και στην εξάλειψη των προκαταλήψεων και των διακρίσεων σε βάρος των διαφορετικών πολιτισμικά ομάδων/ατόμων και στην ειρηνική/ αρμονική συμβίωση παρά τις υπάρχουσες διαφορές (Boyd, 1996, 617, Dennick, 1992).

Ήδη μέσω αυτών των επιδιώξεων ή μάλλον μέσω της διατύπωσης αυτών των επιδιώξεων μπορούμε να επισημάνουμε τα ακόλουθα: τη σύγχυση ή και την ταύτιση της έννοιας των προκαταλήψεων με αυτή των κοινωνικών διακρίσεων. Δηλαδή την εξομοίωση μιάς έννοιας που αναφέρεται στο νοητικό/γνωστικό επίπεδο με μιά άλλη που αφορά καθαρά κοινωνικές πρακτικές και εμφανίζεται με τη μορφή κοινωνικών διακρίσεων (για το θέμα αυτό βλ. van Dijk, 1993, 24-27 και Troyna & Hatcher, 1992, 10-15). Ωστόσο αυτή η σύγχυση/ ταύτιση φαίνεται πως γίνεται το υπόβαθρο για να αναχθούν κοινωνικά φαινόμενα όπως είναι ο ρατσισμός σε ατομικό/ προσωπικό επίπεδο, σε προσωπική άγνοια. Σε αντίθεση με την άγνοια, η γνώση, κατά τη Δ.Ε., αρκεί για να επιλυθούν οι συγκρούσεις και να αποσιωπηθούν σύνθετες ιστορικές και κοινωνικές διεργασίες, μέσα από τις οποίες εμφανίστηκε ο ρατσισμός (Troyna & Carrington, 1990, εισαγωγή).

Όπως στη κριτική εξέταση της χρήσης του πολιτισμού, έτσι και σε ό,τι αφορά την έννοια της ανοχής υποστηρίζουμε ότι υπάρχει ένα ζήτημα ιεραρχίας και κατά συνέπεια αμφίβολης ισοτιμίας μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών. Συγκεκριμένα στη συζήτηση περί ανοχής, θέματα αξιολογικής ιεράρχησης του διαφορετικού εμφανίζονται μέσω της έννοιας των ορίων. Δηλαδή, παρά το γεγονός ότι στο λόγο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης η ανοχή φαίνεται ότι προωθεί ή εγγυάται ένα είδος ισότητας και ισοτιμίας, συγκαλύπτει την ιεραρχική διάσταση και τα στοιχεία κυριαρχίας που ενυπάρχουν στην ίδια την έννοια, καθώς τα

όρια της ανοχής συνήθως ορίζονται και προσδιορίζονται με σημείο αναφοράς τον κυρίαρχο πολιτισμό και τις αξίες του (Boyd, 1996, 616-617).

Μέσα σε αυτή τη λογική η ερμηνεία της ανοχής είναι διττή: η κυρίαρχη ομάδα αναμένεται να είναι ανεκτική και η κυριαρχούμενη να πιστεύει στις καλές προθέσεις της κυρίαρχης. Η γλώσσα της ανοχής εκφράζει καλή θέληση ενώ η πρακτική της ανοχής ενδέχεται και να σημαίνει ότι οι άλλοι, οι διαφορετικοί πολιτισμοί εξετάζονται λεπτομερώς, αξιολογούνται και κατατάσσονται σε κατηγορίες με γνώμονα τις κυρίαρχες νόρμες και αξίες (Essed, 1991, 210). Ο λόγος της ανοχής, όπως διατυπώνεται στη διαπολιτισμική προσέγγιση, αποκρύπτει τη διαδικασία επιλογής των αποδεκτών αξιών, αντιλήψεων κλπ. από διαφορετικούς πολιτισμούς, καθώς και, όπως αναφέραμε προηγουμένως, τα κριτήρια με βάση τα οποία η επιλογή διενεργείται. Το να αρνηθεί κανείς ότι υπεισέρχεται μιά διαδικασία επιλογής ενέχει το κίνδυνο του πολιτισμικού σχετικισμού (Boyd, 1996, 617-18, Τρογνα & Carrington, 1990, 51): "όλα είναι ανεκτά, εφόσον αποτελούν στοιχεία ενός πολιτισμού". Κάτι τέτοιο όχι μόνον δεν ισχύει, αλλά και στις περιπτώσεις εκείνες που επικρατεί ως αντίληψη τείνει να εξισώνει την ανοχή με την αδιαφορία και να δικαιολογεί την απουσία κοινωνικής παρέμβασης.

Αν προχωρήσουμε τη συζήτηση, τότε θα αγγίξουμε ζητήματα που εμμέσως εμπλέκονται με την ανοχή και αφορούν μιά επιπλέον συγκάλυψη: το ενδεχόμενο του ασυμβίβαστου ή ακόμη και της αντιπαλότητας και εχθρότητας μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών αποσιωπάται. Συγκεκριμένα, το ασυμβίβαστο ως προς τις αξίες, κυρίως ηθικές, τις αντιλήψεις, πρακτικές κλπ. και η αντιπαλότητα/εχθρότητα μεταξύ των πολιτισμών ως συστατικό στοιχείο της παράδοσης και του πολιτισμού, στοιχείο που μεταβιβάζεται από γενεά και γενεά, σπανίως θεματοποιούνται (Lynch, 1987, 61-62, Κουζέλης, 1997, 45-48).

Η "διαφορά" στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Τόσο ο πολιτισμός όσο και η ανοχή, δύο κεντρικές έννοιες της Δ. Ε., διατρέχονται από την έννοια της διαφοράς. Όπως ήδη προαναφέρθηκε για την έννοια του πολιτισμού και η έννοια της διαφοράς στηρίζεται κυρίως σε μιά μάλλον επιφανειακή, ουσιοποιημένη και στατική αντίληψη των πολιτισμικών χαρακτηριστικών που εκ προοιμίου φαίνονται να προσδιορίζουν και να παγιώνουν κάθε διακριτή κοινωνική ομάδα και τις μεταξύ τους διαφορές. Όπως η έννοια του πολιτισμού, έτσι και η έννοια της διαφοράς στη Δ. Ε. κινδυνεύει να έχει έναν ανιστορικό και ακοινωνικό χαρακτήρα καθώς αποσιωπώνται ή υποβαθμίζονται οι ποικίλες συνθήκες συγκρότησής της. Παράλληλα αυτή η θεώρηση της διαφοράς με βάση ουσιοποιημένα πολιτισμικά κριτήρια ενδέχεται να έχει τέτοιες επιπτώσεις

στη συγκρότηση του υποκειμένου ανάλογες με εκείνες της μονοπολιτισμικής εκπαίδευσης: την επανασύσταση πολιτισμικά μονοδιάστατων, αν και διαφορετικών υποκειμένων.

Η έννοια της διαφοράς μπορεί όμως, υπό ορισμένες προϋποθέσεις, να καταστεί έννοια κλειδί μιας δυναμικής, ιστορικής και "κοινωνικής" προσέγγισης της παιδαγωγικής. Σε συνθήκες που προσδιορίζονται από τον πολλαπλασιασμό των ετεροτήτων και των διαφορών, από την ποικιλία, τον ενδεχομενικό και συγκυριακό χαρακτήρα των ταυτοτήτων και ομαδοποιήσεων, κανένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι σε θέση να υποστηρίξει πειστικά κάποια από τις παλιές ενοποιητικές του προβολές, μυθολασίες και ταυτότητες, όπως εκείνες του ομοιογενούς μονοπολιτισμικού έθνους/κράτους, της ενιαίας κοινωνίας, του ουσιοποιημένου εθνικού υποκειμένου-ατόμου - ακόμη κι αν δεχτεί να τις ωραιοποιήσει και να τις εκσυγχρονίσει ή να επινοήσει νέες τέτοιες.

Παράλληλα, οι θεωρήσεις της εκπαίδευσης, που επικεντρώνουν ή δίνουν πρωτοκαθεδρία σε μία από τις παραμέτρους της εκπαιδευτικής ανισότητας, όπως η κοινωνική τάξη και το φύλο, ο πολιτισμός και η εθνότητα, δεν μπορούν να προσφέρουν ένα επαρκές ερμηνευτικό πλαίσιο ούτε το υπόβαθρο μιάς εναλλακτικής κεντρικής εκπαιδευτικής ιδέας ή λογικής.

Στη θέση αυτών των ολοποιητικών/ομογενοποιητικών μύθων ή των μερικών ερμηνευτικών θεωρήσεων, σήμερα φαίνεται (ηθικά και πολιτικά) αναγκαία η σύλληψη και προώθηση μιας εναλλακτικής παιδαγωγικής προσέγγισης στηριγμένης σε αυτό που ο Nazir Carrim (1995) ονομάζει "οντολογία της διαφοράς".

Η έννοια της διαφοράς, όπως εισάγεται εδώ, είναι εξ αρχής αντίθετη στην έννοια της ομοιογένειας και συμπυκνώνει την κριτική στους λόγους και τις πρακτικές ομογενοποίησης και ατομοποίησης, που τα νεώτερα κράτη θέτουν σε λειτουργία, μεταξύ των οποίων και η μαζική εκπαίδευση. Αναφέρεται σε μια θεώρηση των κοινωνικών ομάδων και υποκειμένων που απομακρύνεται από τις μεγάλες διχοτομίες και τους διπολισμούς, όπως "εμείς" και οι "άλλοι", αστική τάξη-εργατική τάξη, άνδρες-γυναίκες. Στηρίζεται στην αναγνώριση της ιστορικότητας (και επομένως του ενδεχομενικού και συγκυριακού χαρακτήρα) των εννοιών της ομοιογένειας και της ενιαίας ταυτότητας, και στη σύλληψή τους ως αυθαίρετες/ιστορικές κατασκευές της νεωτερικότητας. Έτσι, κατά τον Carrim, ο οποίος αντλεί από τον Νίτσε και τον Φουκώ (1984), σύμφωνα με την "οντολογία της διαφοράς":

***"Τα "υποκείμενα" δεν είναι ενοποιημένα και προβλέψιμα, αλλά διάχυτα και με τη δυνατότητα άπειρων παραλλαγών. Ούτε τα αντικείμενα είναι αντανάκλασεις του "Ιδίου", ούτε μπορούν να μειωθούν σε συνεχή λόγο, αλλά είναι διαπλεκόμενα, πολυποίκιλα και συγκεκριμένα."* (Carrim, 27)**

όρια της ανοχής συνήθως ορίζονται και προσδιορίζονται με σημείο αναφοράς τον κυρίαρχο πολιτισμό και τις αξίες του (Boyd, 1996, 616-617).

Μέσα σε αυτή τη λογική η ερμηνεία της ανοχής είναι διττή: η κυρίαρχη ομάδα αναμένεται να είναι ανεκτική και η κυριαρχούμενη να πιστεύει στις καλές προθέσεις της κυρίαρχης. Η γλώσσα της ανοχής εκφράζει καλή θέληση ενώ η πρακτική της ανοχής ενδέχεται και να σημαίνει ότι οι άλλοι, οι διαφορετικοί πολιτισμοί εξετάζονται λεπτομερώς, αξιολογούνται και κατατάσσονται σε κατηγορίες με γνώμονα τις κυρίαρχες νόρμες και αξίες (Essed, 1991, 210). Ο λόγος της ανοχής, όπως διατυπώνεται στη διαπολιτισμική προσέγγιση, αποκρύπτει τη διαδικασία επιλογής των αποδεκτών αξιών, αντιλήψεων κλπ. από διαφορετικούς πολιτισμούς, καθώς και, όπως αναφέραμε προηγουμένως, τα κριτήρια με βάση τα οποία η επιλογή διενεργείται. Το να αρνηθεί κανείς ότι υπεισέρχεται μιά διαδικασία επιλογής ενέχει το κίνδυνο του πολιτισμικού σχετικισμού (Boyd, 1996, 617-18, Troyna & Carrington, 1990, 51): "όλα είναι ανεκτά, εφόσον αποτελούν στοιχεία ενός πολιτισμού". Κάτι τέτοιο όχι μόνον δεν ισχύει, αλλά και στις περιπτώσεις εκείνες που επικρατεί ως αντίληψη τείνει να εξισώνει την ανοχή με την αδιαφορία και να δικαιολογεί την απουσία κοινωνικής παρέμβασης.

Αν προχωρήσουμε τη συζήτηση, τότε θα αγγίξουμε ζητήματα που εμμέσως εμπλέκονται με την ανοχή και αφορούν μιά επιπλέον συγκάλυψη: το ενδεχόμενο του ασυμβίβαστου ή ακόμη και της αντιπαλότητας και εχθρότητας μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών αποσιωπάται. Συγκεκριμένα, το ασυμβίβαστο ως προς τις αξίες, κυρίως ηθικές, τις αντιλήψεις, πρακτικές κλπ. και η αντιπαλότητα/εχθρότητα μεταξύ των πολιτισμών ως συστατικό στοιχείο της παράδοσης και του πολιτισμού, στοιχείο που μεταβιβάζεται από γενεά και γενεά, σπανίως θεματοποιούνται (Lynch, 1987, 61-62, Κουζέλης, 1997, 45-48).

● Η "διαφορά" στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Τόσο ο πολιτισμός όσο και η ανοχή, δύο κεντρικές έννοιες της Δ. Ε., διατρέχονται από την έννοια της διαφοράς. Όπως ήδη προαναφέρθηκε για την έννοια του πολιτισμού και η έννοια της διαφοράς στηρίζεται κυρίως σε μιά μάλλον επιφανειακή, ουσιοποιημένη και στατική αντίληψη των πολιτισμικών χαρακτηριστικών που εκ προοιμίου φαίνονται να προσδιορίζουν και να παγιώνουν κάθε διακριτή κοινωνική ομάδα και τις μεταξύ τους διαφορές. Όπως η έννοια του πολιτισμού, έτσι και η έννοια της διαφοράς στη Δ. Ε. κινδυνεύει να έχει έναν ανιστορικό και ακοινωνικό χαρακτήρα καθώς αποσιωπώνται ή υποβαθμίζονται οι ποικίλες συνθήκες συγκρότησής της. Παράλληλα αυτή η θεώρηση της διαφοράς με βάση ουσιοποιημένα πολιτισμικά κριτήρια ενδέχεται να έχει τέτοιες επιπτώσεις

στη συγκρότηση του υποκειμένου ανάλογες με εκείνες της μονοπολιτισμικής εκπαίδευσης: την επανασύσταση πολιτισμικά μονοδιάστατων, αν και διαφορετικών υποκειμένων.

Η έννοια της διαφοράς μπορεί όμως, υπό ορισμένες προϋποθέσεις, να καταστεί έννοια κλειδί μιας δυναμικής, ιστορικής και "κοινωνικής" προσέγγισης της παιδαγωγικής. Σε συνθήκες που προσδιορίζονται από τον πολλαπλασιασμό των ετεροτήτων και των διαφορών, από την ποικιλία, τον ενδεχομενικό και συγκυριακό χαρακτήρα των ταυτοτήτων και ομαδοποιήσεων, κανένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι σε θέση να υποστηρίξει πειστικά κάποια από τις παλιές ενοποιητικές του προβολές, μυθολογίες και ταυτότητες, όπως εκείνες του ομοιογενούς μονοπολιτισμικού έθνους/κράτους, της ενιαίας κοινωνίας, του ουσιοποιημένου εθνικού υποκειμένου-ατόμου - ακόμη κι αν δεχτεί να τις ωραιοποιήσει και να τις εκσυγχρονίσει ή να επινοήσει νέες τέτοιες.

Παράλληλα, οι θεωρήσεις της εκπαίδευσης, που επικεντρώνουν ή δίνουν πρωτοκαθεδρία σε μιά από τις παραμέτρους της εκπαιδευτικής ανισότητας, όπως η κοινωνική τάξη και το φύλο, ο πολιτισμός και η εθνότητα, δεν μπορούν να προσφέρουν ένα επαρκές ερμηνευτικό πλαίσιο ούτε το υπόβαθρο μιάς εναλλακτικής κεντρικής εκπαιδευτικής ιδέας ή λογικής.

Στη θέση αυτών των ολοποιητικών/ομογενοποιητικών μύθων ή των μερικών ερμηνευτικών θεωρήσεων, σήμερα φαίνεται (ηθικά και πολιτικά) αναγκαία η σύλληψη και προώθηση μιάς εναλλακτικής παιδαγωγικής προσέγγισης στηριγμένης σε αυτό που ο Nazir Carrim (1995) ονομάζει "οντολογία της διαφοράς".

Η έννοια της διαφοράς, όπως εισάγεται εδώ, είναι εξ αρχής αντίθετη στην έννοια της ομοιογένειας και συμπυκνώνει την κριτική στους λόγους και τις πρακτικές ομογενοποίησης και ατομοποίησης, που τα νεώτερα κράτη θέτουν σε λειτουργία, μεταξύ των οποίων και η μαζική εκπαίδευση. Αναφέρεται σε μια θεώρηση των κοινωνικών ομάδων και υποκειμένων που απομακρύνεται από τις μεγάλες διχοτομίες και τους διπολισμούς, όπως "εμείς" και οι "άλλοι", αστική τάξη-εργατική τάξη, άνδρες-γυναίκες. Στηρίζεται στην αναγνώριση της ιστορικότητας (και επομένως του ενδεχομενικού και συγκυριακού χαρακτήρα) των εννοιών της ομοιογένειας και της ενιαίας ταυτότητας, και στη σύλληψή τους ως αυθαίρετες/ιστορικές κατασκευές της νεωτερικότητας. Έτσι, κατά τον Carrim, ο οποίος αντλεί από τον Νίτσε και τον Φουκώ (1984), σύμφωνα με την "οντολογία της διαφοράς":

"Τα "υποκείμενα" δεν είναι ενοποιημένα και προβλέψιμα, αλλά διάχυτα και με τη δυνατότητα άπειρων παραλλαγών. Ούτε τα αντικείμενα είναι αντανάκλασεις του "Ιδίου", ούτε μπορούν να μειωθούν σε συνεχή λόγο, αλλά είναι διαπλεκόμενα, πολυποίκιλα και συγκεκριμένα." (Carrim, 27)

όρια της ανοχής συνήθως ορίζονται και προσδιορίζονται με σημείο αναφοράς τον κυρίαρχο πολιτισμό και τις αξίες του (Boyd, 1996, 616-617).

Μέσα σε αυτή τη λογική η ερμηνεία της ανοχής είναι διττή: η κυρίαρχη ομάδα αναμένεται να είναι ανεκτική και η κυριαρχούμενη να πιστεύει στις καλές προθέσεις της κυρίαρχης. Η γλώσσα της ανοχής εκφράζει καλή θέληση ενώ η πρακτική της ανοχής ενδέχεται και να σημαίνει ότι οι άλλοι, οι διαφορετικοί πολιτισμοί εξετάζονται λεπτομερώς, αξιολογούνται και κατατάσσονται σε κατηγορίες με γνώμονα τις κυρίαρχες νόρμες και αξίες (Essed, 1991, 210). Ο λόγος της ανοχής, όπως διατυπώνεται στη διαπολιτισμική προσέγγιση, αποκρύπτει τη διαδικασία επιλογής των αποδεκτών αξιών, αντιλήψεων κλπ. από διαφορετικούς πολιτισμούς, καθώς και, όπως αναφέραμε προηγουμένως, τα κριτήρια με βάση τα οποία η επιλογή διενεργείται. Το να αρνηθεί κανείς ότι υπεισέρχεται μιά διαδικασία επιλογής ενέχει το κίνδυνο του πολιτισμικού σχετικισμού (Boyd, 1996, 617-18, Troyna & Carrington, 1990, 51): "όλα είναι ανεκτά, εφόσον αποτελούν στοιχεία ενός πολιτισμού". Κάτι τέτοιο όχι μόνον δεν ισχύει, αλλά και στις περιπτώσεις εκείνες που επικρατεί ως αντίληψη τείνει να εξισώνει την ανοχή με την αδιαφορία και να δικαιολογεί την απουσία κοινωνικής παρέμβασης.

Αν προχωρήσουμε τη συζήτηση, τότε θα αγγίξουμε ζητήματα που εμμέσως εμπλέκονται με την ανοχή και αφορούν μιά επιπλέον συγκάλυψη: το ενδεχόμενο του ασυμβίβαστου ή ακόμη και της αντιπαλότητας και εχθρότητας μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών αποσιωπάται. Συγκεκριμένα, το ασυμβίβαστο ως προς τις αξίες, κυρίως ηθικές, τις αντιλήψεις, πρακτικές κλπ. και η αντιπαλότητα/εχθρότητα μεταξύ των πολιτισμών ως συστατικό στοιχείο της παράδοσης και του πολιτισμού, στοιχείο που μεταβιβάζεται από γενεά και γενεά, σπανίως θεματοποιούνται (Lynch, 1987, 61-62, Κουζέλης, 1997, 45-48).

Η "διαφορά" στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Τόσο ο πολιτισμός όσο και η ανοχή, δύο κεντρικές έννοιες της Δ. Ε., διατρέχονται από την έννοια της διαφοράς. Όπως ήδη προαναφέρθηκε για την έννοια του πολιτισμού και η έννοια της διαφοράς στηρίζεται κυρίως σε μιά μάλλον επιφανειακή, ουσιοποιημένη και στατική αντίληψη των πολιτισμικών χαρακτηριστικών που εκ προοιμίου φαίνονται να προσδιορίζουν και να παγιώνουν κάθε διακριτή κοινωνική ομάδα και τις μεταξύ τους διαφορές. Όπως η έννοια του πολιτισμού, έτσι και η έννοια της διαφοράς στη Δ. Ε. κινδυνεύει να έχει έναν ανιστορικό και ακοινωνικό χαρακτήρα καθώς αποσιωπώνται ή υποβαθμίζονται οι ποιικίλες συνθήκες συγκρότησής της. Παράλληλα αυτή η θεώρηση της διαφοράς με βάση ουσιοποιημένα πολιτισμικά κριτήρια ενδέχεται να έχει τέτοιες επιπτώσεις

στη συγκρότηση του υποκειμένου ανάλογες με εκείνες της μονοπολιτισμικής εκπαίδευσης: την επανασύσταση πολιτισμικά μονοδιάστατων, αν και διαφορετικών υποκειμένων.

Η έννοια της διαφοράς μπορεί όμως, υπό ορισμένες προϋποθέσεις, να καταστεί έννοια κλειδί μιας δυναμικής, ιστορικής και "κοινωνικής" προσέγγισης της παιδαγωγικής. Σε συνθήκες που προσδιορίζονται από τον πολλαπλασιασμό των ετεροτήτων και των διαφορών, από την ποικιλία, τον ενδεχομενικό και συγκυριακό χαρακτήρα των ταυτοτήτων και ομαδοποιήσεων, κανένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι σε θέση να υποστηρίξει πειστικά κάποια από τις παλιές ενοποιητικές του προβολές, μυθολασίες και ταυτότητες, όπως εκείνες του ομοιογενούς μονοπολιτισμικού έθνους/κράτους, της ενιαίας κοινωνίας, του ουσιοποιημένου εθνικού υποκειμένου-ατόμου - ακόμη κι αν δεχτεί να τις ωραιοποιήσει και να τις εκσυγχρονίσει ή να ελινοήσει νέες τέτοιες.

Παράλληλα, οι θεωρήσεις της εκπαίδευσης, που επικεντρώνουν ή δίνουν πρωτοκαθεδρία σε μιά από τις παραμέτρους της εκπαιδευτικής ανισότητας, όπως η κοινωνική τάξη και το φύλο, ο πολιτισμός και η εθνότητα, δεν μπορούν να προσφέρουν ένα επαρκές ερμηνευτικό πλαίσιο ούτε το υπόβαθρο μιάς εναλλακτικής κεντρικής εκπαιδευτικής ιδέας ή λογικής.

Στη θέση αυτών των ολοποιητικών/ομογενοποιητικών μύθων ή των μερικών ερμηνευτικών θεωρήσεων, σήμερα φαίνεται (ηθικά και πολιτικά) αναγκαία η σύλληψη και προώθηση μιας εναλλακτικής παιδαγωγικής προσέγγισης στηριγμένης σε αυτό που ο Nazir Carrim (1995) ονομάζει "οντολογία της διαφοράς".

Η έννοια της διαφοράς, όπως εισάγεται εδώ, είναι εξαρχής αντίθετη στην έννοια της ομοιογένειας και συμπυκνώνει την κριτική στους λόγους και τις πρακτικές ομογενοποίησης και ατομοποίησης, που τα νεώτερα κράτη θέτουν σε λειτουργία, μεταξύ των οποίων και η μαζική εκπαίδευση. Αναφέρεται σε μια θεώρηση των κοινωνικών ομάδων και υποκειμένων που απομακρύνεται από τις μεγάλες διχοτομίες και τους διπολισμούς, όπως "εμείς" και οι "άλλοι", αστική τάξη-εργατική τάξη, άνδρες-γυναίκες. Στηρίζεται στην αναγνώριση της ιστορικότητας (και επομένως του ενδεχομενικού και συγκυριακού χαρακτήρα) των εννοιών της ομοιογένειας και της ενιαίας ταυτότητας, και στη σύλληψή τους ως αυθαίρετες/ιστορικές κατασκευές της νεωτερικότητας. Έτσι, κατά τον Carrim, ο οποίος αντλεί από τον Νίτσε και τον Φουκώ (1984), σύμφωνα με την "οντολογία της διαφοράς":

"Τα "υποκείμενα" δεν είναι ενοποιημένα και προβλέψιμα, αλλά διάχυτα και με τη δυνατότητα άπειρων παραλλαγών. Ούτε τα αντικείμενα είναι αντανάκλασεις του "Ιδίου", ούτε μπορούν να μειωθούν σε συνεχή λόγο, αλλά είναι διαπλεκόμενα, πολυποίκιλα και συγκεκριμένα." (Carrim, 27)

Ἡ, ὅπως αναφέρει παρακάτω:

**“Το “υποκείμενο” δεν είναι ένα ομοιογενές, ενοποιημένο ὄν, αλλά είναι διά-
χυτο, τεμαχισμένο, πάντοτε σε μιά κατάσταση γένεσης, αλλαγής, ανάπτυ-
ξης, μετατοπιζόμενο στις θέσεις και σχέσεις εξουσίας, ανοίγοντας διαρκώς
νέες οπτικές γνώσης και διαφορετικής συσχέτισης με μια πραγματικότητα”
(ό.π., 28).**

Αντιστοίχως, η έννοια της διαφοράς προϋποθέτει την παραδοχή ότι μεγάλες κατηγορίες ὅπως η “κοινωνία” ή το “κοινωνικό σύνολο”, ο “πληθυσμός”, οι “κοινωνικές ομάδες”, δεν συνίστανται από ουσιοποιημένες, παγιωμένες, αδιαφοροποίητες και ομοιογενείς μάζες ανθρώπων, που μπορούν να προσδιορίζονται από ένα χαρακτηριστικό ὅπως η φυλή, η εθνότητα, ο τόπος, η θρησκεία, η τάξη, το φύλο ή η σεξουαλικότητα. Αντιθέτως, τα στοιχεία αυτά είναι μάλλον δυναμικά και διακρίνονται από ενδεχομενικότητα και αλλαγή (βλ. και τα Hall, 1992, 1-17, Gillborn, 1995, κεφ.4). Κατ’ αυτή την έννοια καμμιά “μειονότητα” δεν είναι απλά μιά γλωσσική, εθνική, φυλετική, εθνοτική, θρησκευτική ή άλλη μειονότητα αλλά αποτελεί μια ιστορική τομή στην κοινωνική πολυσημία, διαπερνάται παντού και ταυτόχρονα από μιά ποικιλία διαχωριστικών γραμμών ή συνόρων μεταβλητής ισχύος και ενέχεται σε μιά διαρκώς μετασχηματιζόμενη κοινωνική κατανομή εξουσίας.

Κατά συνέπεια μιά παιδαγωγική στηριγμένη σε μιά τέτοια έννοια της διαφοράς δεν είναι καταρχήν μιά παιδαγωγική “για μειονότητες”, για τους ετερο- ή αυτο-προσδιοριζόμενους ως διαφορετικούς. Κάτι τέτοιο θα σήμαινε αφενός την παραδοχή ενός ομοιογενούς συμπαγούς - συνεχούς κοινωνικού ὅλου, στο περιθώριο ή στον αντίποδα του οποίου βρίσκεται το διαφορετικό, κάτι που θα μας επέστρεφε στην κυρίαρχη λογική του “εμείς” και οι “άλλοι”, και, αφετέρου, την παραδοχή ότι οι συμβατικές μορφές εκπαιδευτικού λόγου και πρακτικής για αυτό το συμπαγές ὄλο καλώς έχουν.

Αντιθέτως κεντρική παραδοχή μιάς παιδαγωγικής της διαφοράς θα ήταν ότι κάθε κοινωνικός σχηματισμός διαπερνάται σε όλα τα σημεία του από ένα ασταθές σύνολο μετακινούμενων/ήσιμων διαχωριστικών γραμμών που ορίζουν ένα πολυ-σημειακό ενδεχομενικό πλέγμα σχέσεων και θέσεων εξουσίας (επιβολής/πειθούς, περιθωριοποίησης, αποκλεισμού, αντίθεσης/αντίστασης, σύγκρουσης, αλλαγής αλλά και συμπαράταξης, αλύσωσης, στρατηγικής συνάρθρωσης, συναρπαγωγής).

Μιά παιδαγωγική της διαφοράς θα σήμαινε, δηλαδή, την πλήρη αποδοχή του σύνθετου, συγκρουσιακού, κινητού και ενδεχομενικού χαρακτήρα της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας και μιά αποδόμηση (για να χρησιμοποιήσουμε έναν ὄρο της μόδας) των ομογενοποιητικών κατασκευών και μηχανισμών.

Σύμφωνα με αυτήν: Είμαστε όλοι "μειονότητες". Διαπερνιόμαστε όλοι από πολλαπλές διαφορετικότητες που μας τοποθετούν σε διαφορετικές, καταρχήν (οντολογικά) ασταθείς, κινητές, θέσεις σε ένα πλέγμα σχέσεων εξουσίας.

Μιά τέτοια προσέγγιση στηριγμένη στην "οντολογία της διαφοράς" έχει σημαντικές συνέπειες στον τρόπο σύλληψης της γνώσης, του αναλυτικού προγράμματος, της παιδαγωγικής πρακτικής και της αξιολόγησης. Η γνώση σε αυτό το πλαίσιο δεν εννοείται ως ένα αντικειμενικό δεδομένο αλλά ως κάτι που κατασκευάζεται κοινωνικά και ιστορικά, αντανακλά ιδιαίτερα συμφέροντα και ακολουθεί σχέσεις εξουσίας, κυριαρχίας και υποταγής (βλ. Carrim, 1995, 29 και Φουκώ, 1972).

Ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα στηριγμένο σε αυτή την έννοια της διαφοράς ξεφεύγει από τη μονοσήμαντη διάκριση σωστού/λάθους, αναγνωρίζει ως έγκυρα τα ποικίλα νοήματα και αναζητά και εντοπίζει τη γένεσή τους, την ιστορική, κοινωνική, δυναμική διαδικασία της διαμόρφωσής τους και της αλλαγής τους καθώς και τις σχέσεις αλληλουχίας, εξάρτησης ή σύγκρουσης και αντιπαλότητας στην οποία βρίσκονται. Επίσης, βασίζεται στην εμπειρία της διαφοράς ή των ποικίλων αλληλοτεμνόμενων ή αλληλοενισχυόμενων διαφορών, θέσεων, σχέσεων και μορφών εξουσίας, κυριαρχίας και εκμετάλλευσης, και στην υποκειμενικότητά τους (Brah, 1992, Carrim, 1995).

Παράλληλα μιά "παιδαγωγική της διαφοράς" ενέχει μιά συστηματική εργασία αποδόμησης: "προβληματοποιεί" τις μονοδιάστατες ομογενοποιήσεις των ταυτοτήτων και των κοινωνικών ομάδων, τις σχηματοποιήσεις και τις στερεοτυπικές προβολές και αναζητά κριτικά την κοινωνική, ιστορική και θεσμική συγκρότησή τους καθώς και τα αποτελέσματα εξουσίας που επιφέρουν.

Μιά τέτοια παιδαγωγική προσέγγιση έχει σοβαρές συνέπειες στην αξιολόγηση των "κειμένων" (του λόγου και της εργασίας) των μαθητών, στα αντικείμενα και στους τρόπους της αξιολόγησης. Από τη στιγμή που αναγνωρίζεται η εγκυρότητα των ποικίλων νοημάτων των διάφορων αλληλοτεμνόμενων ή αλληλοσυμπληρούμενων ταυτοτήτων και η εγκαθίδρυσή τους στις ποικίλες πρακτικές, γλώσσες και συνήθειες των διαφόρων ατομικών ή συλλογικών υποκειμενικότητων, σχεδόν αναπόφευκτα κάθε σημασιολόγηση του κόσμου είναι θεμιτή και εκ προοιμίου μη απορριπτέα. Η απαίτηση επομένως εδώ δεν θα ήταν η αποδοχή και η κατοχή από μέρους των μαθητών μιάς μοναδικής αλήθειας αλλά η εξασφάλιση μιάς "λογικής" πολλαπλών "αληθειών": η ανάδειξη των διαφορετικών ορθολογικοτήτων των διαφόρων νοηματικών συστημάτων, της αιτιολόγησής τους, της τεκμηρίωσής τους, της θεμελίωσής τους (Giroux, 1993, 175-189, Giroux & Mac Laren, 1989, εισαγωγή). Ο πλουραλισμός των ορθολογικοτήτων και η ποικιλία των διαφορετικών νοηματικών συστημάτων και η αντιπαράθεσή τους κάθε

άλλο παρά θα σήμαινε μείωση της απαίτησης για θεωρητική σαφήνεια και επιστημονική μέθοδο. Αντιθέτως θα σήμαινε εμπειριστατωμένη "απόρριψη" και αποδόμηση των απροβλημάτιστων παραδοχών και ανυποστήρικτων επιχειρημάτων, μέσα σ' ένα πλαίσιο συστηματικής παιδαγωγικής επικοινωνίας (Carrim, 1995, 33). Μιά τέτοια προσέγγιση θα προσομοίαζε πολύ περισσότερο στην επιστημονική πρακτική και πολύ λιγότερο στην προσήλωση στη μία Αλήθεια. Η αξιολόγηση θα επικέντρωνε ως εκ τούτου όχι σε ένα κατοχυρωμένο, έγκυρο και αληθές περιεχόμενο και στο βαθμό κατάκτησής του αλλά στη συγκρότηση δεξιοτήτων και, πιο συγκεκριμένα, δεξιότητων που σχετίζονται με την αναζήτηση και συγκριτική ανάλυση τεκμηρίων και δεδομένων, με μεθόδους της ιστορικής, πολιτικής, ανθρωπολογικής και κοινωνιολογικής ερευνητικής πρακτικής και θεωρίας.

Σε αυτό το πλαίσιο, η παιδαγωγική διαδικασία δεν είναι επομένως μία "χαλαρή" διαδικασία, όπου γίνονται δεκτές όλες οι απόψεις και εκφορές, όπου τα πάντα επιτρέπονται. Αντιθέτως πρόκειται για μία ιδιαίτερα απαιτητική, σύνθετη, αναλυτική, κριτική, δυναμική και ενδεχομένως επικίνδυνη εργασία. Δεν είναι εκ προοιμίου συμφιλιοτική, καθώς δεν συγκαλύπτει τις εντάσεις που συνοδεύουν τις ποικίλες κοινωνικές και θεσμικές διακρίσεις. Αντιθέτως, τις θεματοποιεί, τις προβληματοποιεί, τις αναδεικνύει, τις διερευνά, τις αντιπαραθέτει, τις ιχνηλατεί στις διαφορετικές υποκειμενικότητες της παιδαγωγικής ομάδας. Απαιτεί εκπαιδευτικούς που δέχονται να υποβάλλουν τους εαυτούς τους σε μία διαρκή διαδικασία αμφισβήτησης, αποδόμησης των βεβαιοτήτων τους και των στερεοτύπων των οποίων είναι φορείς. Όχι όμως, από την άλλη πλευρά, εκπαιδευτικούς κοινωνικά ουδέτερους, "ανοιχτούς σε όλα", αλλά εκπαιδευτικούς που παίρνουν θέση και δρουν δυναμικά μέσα στην παιδαγωγική επικοινωνία (Epstein, 1993, 144-45, Lynch, 1987, 62).

Σε αυτή τη διαδικασία δεν υπάρχει ένα επιδιωκόμενο τέλος, μία τάξη πραγμάτων και συνειδήσεων, μία οριστική ισορροπία δυνάμεων, αλλά μία διαδικασία συνεχούς αναδιαπραγματεύσης και συνάρθρωσης των διαφορών. Αποτελεί ίσως το παιδαγωγικό ανάλογο αυτού που ο Ernesto Laclau αποκαλεί "εμπειρία της δημοκρατίας":

"ανάμεσα στη λογική της πλήρους ταυτότητας (...) και αυτήν της καθαρής διαφοράς (...), η εμπειρία της δημοκρατίας... συνίσταται στην αναγνώριση της πολλαπλότητας των κοινωνικών λογικών μαζί με την αναγκαιότητα της συνάρθρωσής τους. Αυτή η συνάρθρωση θα πρέπει συνεχώς να αναδημιουργείται και να αναδιαπραγματεύεται. Δεν υπάρχει τελικό σημείο στο οποίο θα επιτευχθεί οριστικά μία ισορροπία" (Laclau & Mouffe, 1985, 188).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- **Banks, J.** (1993) *"Multicultural Education-Development, Dimensions and Challenges"* στο Phi Delta Kappan, 75, 1.
- **Batelaan, P., van Dijk, L., van Hoof, C., Mastelaar, M. and van der Rol Ruud** (1993) *"Social Diversity and Discrimination in the Common Curriculum- A Reflection by the Organizing Committee"*, European Journal of Intercultural Studies vol.4, no 1.
- **Bernstein, B.** (1996) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity-Theory*, Research, Critique. Taylor and Francis.
- **Brah, A.** (1992) *"Difference, Diversity and Differentiation"* στο Donald, J.& Rattansi, A. (eds) "Race", Culture, and Difference. Open University Press.
- **van Boven, Th.** (1993) *"The European context for Intercultural Education"* στο European Journal of Intercultural Studies, vol. 4, no 1.
- **Boyd, D.** (1996) *"Dominance Concealed through Diversity: Implications of Inadequate Perspectives on Cultural Pluralism"* στο Harvard Educational Review, vol.66, no 3.
- **Carrim, N.** (1995) *"Working With and Through Difference in Antiracist Pedagogies"* στο International Studies in Sociology of Education, vol. 5, no1.
- **Coulby, D.** (αδημ.σ. κείμενο) *"Curriculum, Nationalism and Warfare in Europe: Discourse and Critique"*.
- **Coulby, D.& Jones, Cr.** (1995) *Postmodernity and European Education Systems*. Trentham Books.
- **Dennick, R.** (1992) *Social Justice-Multicultural and Antiracist Science Education: Theory and Practice*. Edited by M. Parker-Jenkins.
- **van Dijk, Th.** (1993) *Elite Discourse*. Sage Publications.
- **Epstein, D.** (1993) *Changing Classroom Cultures-Antiracism, Politics and Schools*. Trentham Books.
- **Essed, Ph.** (1991) *Understanding Everyday Racism*. Sage Publications.
- **Foucault, M.** (1972) *The Archeology of Knowledge*. Tavistock.
- **Foucault, M.** (1984) *"Nietzhe, Genealogy, History"* στο Rabinow, P.(ed) *The Foucault Reader*. Penguin.
- **Gillborn, D.** (1995) *Racism and Antiracism in Real Schools*. Open University Press.
- **Giroux, H.** (1983) *Theory and Resistance in Education-A Pedagogy for the Opposition*. Heinemann Educational books.
- **Giroux, H.& Mac Laren, P.** (1989) *"Schooling, Cultural Politics and the Struggle for Democracy"* στο Giroux, H. & Mac Laren, P.(eds) *Critical Pedagogy, the State and Cultural Struggle*. State University of New York Press.
- **Hall, St.** (1992) *"Introduction: Who Needs Identity?"* στο Hall, St.& du Gay, P.(eds) *Questions of Cultural Identity*. Sage Publications.
- **Jenkins, Br.& Sofos, Sp.** (1996) *Nation and Identity in Contemporary Europe*. Routledge.

- **Κουζέλης, Γ.** (1997) "Από τη μη-αναγνώριση στην παραγνώριση της διαφοράς" Σύγχρονα Θέματα, τεύχος 63, 45-49.
- **Laclau, E. & Mouffe, Ch.** (1985) *Hegemony and Socialist Strategy*. Towards a Radical Democratic Politics. Verso.
- **Lynch, J.** (1987) "Changing Attitudes: Prejudice and the Schools" στο Chivers, T.S. (ed) *Race and Culture in Education-Issues Arising from the Swann Committee Report*. NGER-Nelson.
- **Lynch, J.** (1992) *Education for Citizenship in a Multicultural Society*. Cassel
- **Μάρκου, Γ.** (1996) *Η Πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής Κοινωνίας. Η Διαδικασία Διεθνοποίησης και η Αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*.

ΥΠΕΠΘ/ ΓΤΛΕ.

- **Miles, R.**(1993) *Racism after "race relations"*. Routledge.
- **Pring, R.** (1992) "Education for a Pluralist Society" στο Leicester, M. & Taylor, M.(eds) *Ethics, Ethnicity and Education*. Kogan Page.
- **Swann Report** (1985) Great Britain. *Department of Education and Science. Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups. Education for All*, Cmnd 9453. London: HMSO).
- **Τροyna, B.& Hatcher, B.** (1992) *Racism in Children' s Lives*. A study of Mainly White Primary Schools. Routledge.
- **Τροyna, B. & Carrington, B.** (1990) *Education, Racism and Reform*. Routledge.
- **Τροyna, B.** (1992) "Can you See the Join? An Historical Analysis of Multicultural and Antiracist Education Policies" στο Gill, D., Mayor, B. and Blair, M.(eds) *Racism and Education-Structures and Strategies*. Sage Public./Open University.
- **Τροyna, B.** (1992) "'Swann's Song': the Origins, Ideology and Implications of Education for All" στο Chivers, T.S.(ed) όπ.παρ.
- **Φραγκουδάκη, Α. και Δραγώνα, Θ.** (επιμ) (1997) "Τι είν' η Πατρίδα μας;": *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Εκδ. Αλεξάνδρεια.