

Πολυπολιτισμική πραγματικότητα και διαπολιτισμικές προθέσεις στην Ελλάδα. Επιστημονικός λόγος και εκπαιδευτική πολιτική

Παναγιώτης Μανιάτης ■

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η πολυπολιτισμική σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας έχει οδηγήσει σε ανακατατάξεις και μεταβολές, και έχει θέσει υπό διαπραγμάτευση βασικούς όρους της κοινωνικής ζωής. Ένα από τα ζητήματα που προέκυψαν αφορά τη διεύρυνση των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος, την αλλαγή του μονοπολιτισμικού του προσανατολισμού και την ανάγκη διαμόρφωσης των συνθηκών εφαρμογής μιας διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Σε αυτό το κείμενο εξετάζεται η σχέση που συνδέει την εκπαιδευτική πολιτική με τον επιστημονικό λόγο περί Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Αφού παρουσιάζονται τα βασικά εκπαιδευτικά μέτρα που συγκροτούν την ελληνική πολιτική απέναντι στην εκπαιδευτική διαχείριση της ετερότητας, εξετάζεται η σχέση αυτής της πολιτικής με τους προσανατολισμούς του επιστημονικού λόγου και αναζητώνται οι συναρθρώσεις, οι ταυτίσεις ή οι αντιφάσεις και οι ασυγχρονίες τους. Για την ερμηνεία αυτής της σχέσης εκπαιδευτικής πολιτικής - επιστημονικού λόγου, όπως διαμορφώνεται, διαχρονικά και συγχρονικά, συνεκτιμώνται τα ιδιαίτερα στοιχεία που συνθέτουν την ελληνική κοινωνική πραγματικότητα, καθώς και οι διαθέσεις των υποκειμένων.

1. Εισαγωγή

Η πολυπολιτισμική σύνθεσή τους αποτελεί πλέον βασική πρόκληση για τις σύγχρονες κοινωνίες, κυρίως επειδή θέτει σε δοκιμασία τις βασικές αρχές συγκρότησης των εθνικών κρατών, καθώς και τον ομοιογενή τους χαρακτήρα. Σε ό,τι την αφορά την ελληνική κοινωνία, έχει και αυτή μετατραπεί σε πολυπολιτισμική, κατά τις τελευταίες δεκαετίες, εξαιτίας της εισροής διαφορετικών, ή οριζόμενων ως διαφορετικών, εθνοτικών και πολιτισμικών ομάδων. Η Ελλάδα αποτελεί κλασική περίπτωση χώρας του ευρωπαϊκού νότου, η οποία σταδιακά μετεξελίχθηκε από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών. Έτσι, ενώ μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο απέστειλε εργατικό δυναμικό στις βορειοευρωπαϊκές χώρες στο πλαίσιο της μεταπολεμικής ανασυγκρότησής τους, κατά τη δεκαετία του 1990, εξαιτίας διεθνών κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών αλλαγών, δέχτηκε ένα μαζικό κύμα μεταναστών, διαμορφώνοντας σταδιακά έναν υψηλό βαθμό εθνικής και πολιτισμικής διαφοροποίησης. Η αθρόα είσοδος μεταναστών στη χώρα οδήγησε σε ανακατατάξεις και μεταβολές, και έθεσε υπό διαπραγμάτευση βασικούς όρους της κοινωνικής ζωής. Η αλλαγή της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού, ως συνέπεια αυτής της μεταναστευτικής κίνησης πληθυσμών προς την Ελλάδα, ήταν ένα γεγονός που έθεσε ως αναγκαιότητα το ζήτημα της διαφοροποίησης και διεύρυνσης των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο είχε έως τότε ένα μονοπολιτισμικό προσανατολισμό. Αυτή η αναγκαιότητα κατέστησε τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση κυρίαρχη στον εκπαιδευτικό λόγο. Πρόκειται για μια έννοια που χαρακτηρίζεται από τέτοια πολυσημία και τέτοιο σημασιολογικό εύρος, που συχνά εγείρονται ζητήματα σχετικά με την ερμηνευτική της δυνατότητα και την αναλυτική της ισχύ.

Ένα από τα ζητήματα που τίθενται και χρήζουν διερεύνησης είναι αυτό της σχέσης που συνδέει την εκπαιδευτική πολιτική με τον επιστημονικό λόγο περί Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, έχει ενδιαφέρον, για την ερμηνεία της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και την κατανόηση των πολλαπλών διαστάσεών της, να μελετηθεί η διασύνδεση του επιστημονικού λόγου, ο οποίος διατυπώνεται από τους ειδικούς, με συγκεκριμένες επιλογές της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στην παρούσα εργα-

σία παρουσιάζονται τα βασικά εκπαιδευτικά μέτρα τα οποία συγκροτούν την ελληνική πολιτική απέναντι στην εκπαιδευτική διαχείριση της ετερότητας και εξετάζεται η σχέση αυτής της πολιτικής με τους προσανατολισμούς του επιστημονικού λόγου περί Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Η διερεύνηση αυτή συνεκτιμά τα ιδιαίτερα στοιχεία που συνθέτουν την ελληνική κοινωνική πραγματικότητα.

2. Μεθοδολογικές επισημάνσεις

Εννοιολογικά, για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, ως εκπαιδευτική πολιτική εκλαμβάνεται το σύνολο των νόμων και των εκπαιδευτικών μέτρων, τα οποία προωθούν τη διαπολιτισμική προσέγγιση, απαραίτητη για τη διαχείριση της ετερότητας που συναντάται στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Η εκπαιδευτική πολιτική θεωρείται ότι δεν συνιστά μια γραμμική παράθεση εκπαιδευτικών μέτρων. Ούτε ότι έχει έναν υπερβατικό χαρακτήρα λειτουργώντας αποκομμένη από το ευρύτερο κοινωνικό, πολιτικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αντίθετα, θεωρείται ότι αποτελεί ένα πεδίο, το οποίο αναμφισβήτητα διαμορφώνεται υπό την επίδραση κοινωνικών, ιδεολογικών και πολιτικών παραγόντων (Παπαδάκης, 2003). Επομένως, η μελέτη των μέτρων που ελήφθησαν για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα διέπεται από τις βασικές μεθοδολογικές αρχές που χαρακτηρίζουν και τη μελέτη του ευρύτερου πεδίου της εκπαιδευτικής πολιτικής, τις συναρθρώσεις της με το κοινωνικό και πολιτικό συγκείμενο, καθώς και τη διασύνδεσή της με ζητήματα όπως αυτά της ιδεολογίας και της εξουσίας.

Από την άλλη πλευρά, η αναφορά στον επιστημονικό λόγο παραπέμπει σε μια ολότητα από ιδέες και συμβάσεις η οποία παράγει νοήματα. Πρόκειται για το λόγο των επιστημόνων, ο οποίος έχει μια κανονιστική διάσταση και μια νομιμοποιητική λειτουργία. Με άλλα λόγια, αυτός ο λόγος, ο οποίος περιγράφει και ερμηνεύει την εκπαιδευτική πραγματικότητα, μπορεί να διαμορφώσει το ιδεολογικό πλαίσιο και να αποτελέσει τη βάση για την ανάπτυξη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής ή ακόμη να νομιμοποιήσει συγκεκριμένες επιλογές, ενδύοντάς τες με το μανδύα της επιστημονικής εγκυρότητας και τεκμηρίωσης.

Ωστόσο, ο επιστημονικός λόγος δεν περιορίζεται στην περιγραφή της πραγματικότητας, ούτε προχωρά μόνο σε απλές γενικεύσεις και αναγωγές σχετικά με τον εμπειρικό κόσμο. Στην ουσία ο θεωρητικός λόγος συχνά διατυπώνει ένα σύστημα ιδεών και αρχών, το οποίο λειτουργεί ανεξάρτητα, υπερβαίνοντας έτσι το αντικείμενο παρατήρησης και μελέτης.

Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον στη Εισαπολιτισμική Εκπαίδευση, θα πρέπει να τονίσουμε ότι ο επιστημονικός λόγος, και στο συγκεκριμένο πεδίο, δεν έχει ενιαία ταυτότητα. Σε ορισμένες περιπτώσεις έχει ένα δεοντολογικό χαρακτήρα, όπως όταν διατυπώνονται οι βασικές θεωρητικές και επιστημολογικές αρχές του γνωστικού πεδίου ή έναν πραξιακό προσανατολισμό, όπου δίνεται έμφαση στην ανίχνευση των κατάλληλων εκπαιδευτικών εφαρμογών. Ο Γκότοβος (2002) διακρίνει δύο επίπεδα παραγωγής λόγου στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Το πρώτο αφορά το τεχνικό επίπεδο και σχετίζεται με την ανάλυση και ερμηνεία ζητημάτων που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση ατόμων ή ομάδων που είναι διαφορετικά καθώς και την πρόταση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών εφαρμογών. Το επίπεδο αυτό προκύπτει από τη θεώρηση της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής ως αναλυτικού κλάδου στον οποίο διερευνώνται η διαδικασία κοινωνικοποίησης των αλλοδαπών μαθητών, ο τρόπος συγκρότησης του συλλογικού «εγώ» και του συλλογικού «άλλου» μέσα στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Γκότοβος, 2002), αλλά και συγκεκριμένα εκπαιδευτικά μοντέλα και διδακτικές παρεμβάσεις.

Το δεύτερο επίπεδο προκύπτει από τη θεώρηση της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής ως κανονιστικού κλάδου στον οποίο διατυπώνονται τα απαραίτητα δεοντολογικά ερωτήματα για τη σκιαγράφηση του πλαισίου διαχείρισης της ετερότητας και τίθενται ζητήματα φιλοσοφίας της παιδείας και εκπαιδευτικής πολιτικής. Η κανονιστική διάσταση της Διαπολιτισμικής παιδαγωγικής στην ουσία οδηγεί στη διατύπωση των θεωρητικο-ιδεολογικών θεμελίων και μοντέλων διαχείρισης της ετερότητας (διατήρησης, αναπαραγωγής, ενσωμάτωσης κ.λπ.), των οποίων οι συνέπειες υπερβαίνουν τον εκπαιδευτικό θεσμό και επεκτείνονται στο γενικότερο κοινωνικό πλαίσιο.

Αυτή η διάκριση των δύο επιπέδων του επιστημονικού λόγου έχει έναν «τεχνητό χαρακτήρα», όπως επισημαίνει ο ίδιος ο Γκότοβος (2002), αφού αυτά μπορούν να συνυπάρχουν στο ίδιο επιστημονικό κείμενο.

Ωστόσο, η εν λόγω τυπολογία θα μπορούσε να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο μελέτης του επιστημονικού λόγου περί Ειραπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, των προσανατολισμών και προτεραιοτήτων του, καθώς και των θεωρητικών και ιδεολογικών του αναφορών.

3. Εκπαιδευτική πολιτική και επιστημονικός λόγος έως τη δεκαετία του 1990

Μελετώντας τη σχέση της ελληνικής κοινωνίας με την εθνική και πολιτισμική ετερότητα κατά τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες, διαπιστώνουμε μια μετατόπιση του ενδιαφέροντος της ελληνικής πολιτείας από τους Έλληνες του εξωτερικού στους παλινοστούντες και από εκεί στους αλλοδαπούς. Έως τη δεκαετία του 1980 το ενδιαφέρον είναι προσανατολισμένο κυρίως στους Έλληνες του εξωτερικού, παρά το γεγονός ότι ήδη έχουν αρχίσει να καταφθάνουν στη χώρα οι πρώτοι ξένοι¹. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια ότι το ζήτημα της ετερότητας είναι εντελώς νέο για την ελληνική κοινωνία. Η ύπαρξη της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη αλλά και η παρουσία της πολιτισμικής ομάδας των Τσιγγάνων αποτελούν τις δύο εμφανέστερες περιπτώσεις διαφοροποίησης από το κυρίαρχο πολιτισμικό παράδειγμα.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 αρχίζουν, σταδιακά, να εμφανίζονται οι πρώτοι Έλληνες παλινοστούντες από το εξωτερικό. Τα παιδιά των παλινοστούντων αντιμετωπίζουν πλήθος κοινωνικών, ψυχολογικών αλλά και σχολικών προβλημάτων, τα σημαντικότερα των οποίων εντοπίζονται στη γλωσσική επάρκεια, στη χαμηλή επίδοση, στις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς καθώς και στις «συμμορφωτικές πιέσεις» του κοινωνικού πλαισίου (Μάρκου, 1984)².

Η πολιτική απέναντι στους Έλληνες που επιστρέφουν στην πατρίδα χαρακτηρίζεται ως «προνομιακή» και αναφέρεται σε διευκολύνσεις που παραχωρούνται νομοθετικά, κυρίως για τη συμμετοχή των παιδιών τους σε διάφορες εξετάσεις (Δαμανάκης, 1997: 64). Το βασικό εκπαιδευτικό μέτρο που χαρακτηρίζει την περίοδο αυτή αποτελεί η ίδρυση σχολείων παλινοστούντων, στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη, με κύριο στόχο τη μακροπρόθεσμη ομαλή ενσωμάτωση των παιδιών στο κανονικό σχολικό πρό-

γραμμα. Κατά κανόνα, αυτός ο στόχος δεν επετεύχθη, αφού τα σχολεία λειτούργησαν υπό μία λογική απομόνωσης και γκετοποίησης των μαθητών (Νικολάου, 2000)³. Επίσης, χαρακτηριστικό εκπαιδευτικό μέτρο αυτής της περιόδου αποτελεί η ίδρυση Τάξεων Υποδοχής και στη συνέχεια Φροντιστηριακών Τμημάτων, με στόχο την ομαλότερη ένταξη των παλινοστούτων μαθητών στην κανονική τάξη (Νικολάου, 2000· Δαμανάκης, 1997· Μάρκου, 1997).

Ο επιστημονικός λόγος αυτής της χρονικής περιόδου ακολουθεί τον ευρύτερο προσανατολισμό της μεταναστευτικής και εκπαιδευτικής πολιτικής, και είναι προσανατολισμένος στην εκπαίδευση των Ελλήνων του εξωτερικού αρχικά και στα προβλήματα των Ελλήνων παλινοστούτων στη συνέχεια (Ένωση Ελλήνων Πανεπιστημιακών Δυτικής Ευρώπης, 1985· Εκμε-Πουλοπούλου, 1986· Κασιμάτη, 1984· Μουσούρου, 1990). Κατά τη δεκαετία του 1980 γίνεται μια πρώτη αναφορά στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση από τον Δαμανάκη (1987), τίθενται οι αρχές της στη βάση της εμπειρίας των μαθητών ελληνικής καταγωγής στη Γερμανία, αλλά είναι πολύ νωρίς για να μεταφερθεί και να διαχυθεί ο προβληματισμός αυτός στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

4. Η δεκαετία 1990: Η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής μεταναστών

α. Η περίοδος έως το 1996

Και ξαφνικά, η θεωρούμενη εθνική και πολιτισμική ομοιογένεια της χώρας ανατρέπεται. Οι κοινωνικο-πολιτικές και οικονομικές μεταβολές που σημειώνονται στην Ανατολική Ευρώπη αλλά και διεθνώς κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1980 είχαν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός μεταναστευτικού ρεύματος προς την Ελλάδα, το οποίο, εξαιτίας της μαζικότητας, της έντασης και της δυναμικής του, λειτούργησε μετασχηματιστικά σε διάφορες όψεις της κοινωνικής ζωής.

Το μεγαλύτερο μέρος των μεταναστών προέρχεται από την Αλβανία ή από χώρες της Ανατολικής Ευρώπης, εξαιτίας κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών μεταβολών, όπως για παράδειγμα η κατάρρευση των καθε-

στάτων του υπαρκτού σοσιαλισμού, ο πόλεμος στη Γιουγκοσλαβία, η πολιτική αστάθεια στην Αλβανία, κ.λπ. (Πετρινώτη, 1993). Ο υψηλός βαθμός ομοιογένειας του μεταναστευτικού πληθυσμού, η υπεραντιπροσώπηση μιας εθνικής ομάδας, της αλβανικής, καθώς και το γεγονός ότι οι μετανάστες προέρχονται από χώρες με τις οποίες υπάρχει μια γεωγραφική γειτνίαση, είναι στοιχεία που διαφοροποιούν την Ελλάδα από τις άλλες νοτιοευρωπαϊκές χώρες, οι οποίες υπήρξαν χώρες αποστολής και μετεξελέχθησαν σε χώρες υποδοχής μεταναστών (Πετρινώτη, 1993· Cavounidis, 2002)⁴.

Αν επιχειρήσει κανείς να ανιχνεύσει τις διαθέσεις του κοινωνικού σώματος απέναντι στη μετεξέλιξη της ελληνικής κοινωνίας σε πολυπολιτισμική, θα διαφανεί μια αμφίσημη στάση η οποία εκφράζεται ως αντιφατική αντιμετώπιση του μεταναστευτικού φαινομένου, με τις θετικές και αρνητικές του συνεπαγωγές. Η μετανάστευση προς την Ελλάδα είχε μια θετική επίδραση στους οικονομικούς δείκτες της χώρας, όπως την αύξηση του όγκου παραγωγής αγαθών και υπηρεσιών, τη μείωση του πληθωρισμού κ.λπ. (Fakiolas, 1999· Ιωακείμογλου, 2001), καθώς και στην επίλυση βασικών προβλημάτων της ελληνικής κοινωνίας, όπως τη βιωσιμότητα του ασφαλιστικού συστήματος, το συνταξιοδοτικό και το δημογραφικό ζήτημα, τη μείωση του αγροτικού πληθυσμού κ.λπ. Παράλληλα όμως, το μεταναστευτικό φαινόμενο συνέβαλε στην κατάρρευση του εθνικού μύθου περί ομοιογένειας, μύθος ο οποίος συνοδεύει κάθε εθνικό κράτος κι έτσι δημιούργησε έντονους τριγμούς σε κοινωνικό επίπεδο, εξαιτίας της ενεργοποίησης φοβικών αντανακλαστικών στο κοινωνικό σώμα, περί αλλοίωσης της εθνότητας και πολιτισμικής ομοιογένειας (Πετράκου, 2001· Χριστόπουλος, 2001). Τα προβλήματα που αναδύθηκαν αφορούσαν κυρίως το ζήτημα των δικαιωμάτων των μεταναστών, της συμμετοχής τους στην κοινωνική ζωή και της σχέσης της έννοιας της εθνικότητας με την ιδιότητα του πολίτη.

Το βασικό αποτέλεσμα αυτών των νέων συνθηκών ήταν η εμφάνιση στην ελληνική κοινωνία, κυρίως μετά το 1991, ξενόφοβων αντιλήψεων και ρατσιστικών στάσεων, στοιχεία που σηματοδοτούν τη διαμόρφωση ενός «συνδρόμου αντιξενικότητας»⁵ (Δώδος κ.ά., 1996). Σε αυτό συνέβαλε η κατασκευή μιας στερεοτυπικής αρνητικής αναπαράστασης που συνδέει το μετανάστη με τον εγκληματία, κατασκευή την οποία στο μεγαλύτερο μέρος αναπαρήγαγαν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Παύλου, 2001· Καρύδης,

2004). Η ένταση και η έκταση του φαινομένου ήταν τέτοιες που συχνά αναπτύχθηκαν ανορθολογικές συμπεριφορές σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο με θύματα τους μετανάστες (Πετράκου, 2001)⁶.

Η αμφίσημη στάση του κοινωνικού σώματος, που επισημάνθηκε πιο πάνω, αντανακλάται σε μια «αμήχανη» μεταναστευτική πολιτική και συνακόλουθα σε μια ασαφή εκπαιδευτική πολιτική⁷. Η Ελλάδα ανήκει στις χώρες που εφαρμόζουν ένα μοντέλο διαφοροποιημένου αποκλεισμού των μεταναστών, θεμελιωμένο στην εκτίμηση της προσωρινότητας της παρουσίας τους (Πετράκου, 2003)⁸. Την εποχή εκείνη, όπως σχολιάζει ο Μ. Δαμανάκης (1997), η Ελλάδα βρίσκεται ακόμη στο στάδιο της *ad hoc* πολιτικής, δηλαδή αυτής της αφομοίωσης και της διπλής στρατηγικής μεταξύ παραμονής και επιστροφής των μεταναστών στην πατρίδα τους. Το γεγονός αυτό είχε ως συνέπεια την αδυναμία συγκρότησης ενός θεσμικά προσδιορισμένου πλαισίου οργάνωσης των σχέσεων, με αποτέλεσμα τη μονόπλευρη ένταξη των μεταναστών στην αγορά εργασίας, χωρίς τη διασφάλιση της αντίστοιχης πολιτικής και νομικής τους κατοχύρωσης (Πετράκου, 2001).

Στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα συνεχίζουν να αποτελούν το κυρίαρχο εκπαιδευτικό μέτρο και αυτή την περίοδο με τη μόνη διαφορά ότι το μαθητικό πληθυσμό αποτελούν πλέον αλλοδαποί και όχι παλινοστούντες μαθητές. Συγκεκριμένα, οι Τάξεις Υποδοχής λειτουργούσαν ως ξεχωριστές τάξεις εντός των σχολείων και έθεταν ως στόχο την ένταξη του μαθητή στην κανονική τάξη, ενώ τα Φροντιστηριακά Τμήματα λειτουργούσαν συμπληρωματικά της κανονικής φοίτησης, εκτός του διδακτικού ωραρίου, μέχρι οκτώ ώρες την εβδομάδα, και είχαν έναν ενισχυτικό χαρακτήρα, προσφέροντας πρόσθετη διδακτική βοήθεια στους μαθητές. Ο βασικός σκοπός λειτουργίας των συγκεκριμένων τάξεων υπήρξε η άμεση προσαρμογή των παιδιών των μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το ιδιαίτερο πολιτισμικό τους κεφάλαιο, αφού δεν διδάσκονταν ούτε τη γλώσσα ούτε στοιχεία του πολιτισμού τους, παρά το γεγονός ότι το νομοθετικό πλαίσιο άφηνε ανοιχτό το ενδεχόμενο διδασκαλίας της μητρικής τους γλώσσας (Νικολάου, 2000).

Είναι σαφές ότι τα εκπαιδευτικά μέτρα αυτής της περιόδου λαμβάνονται στη λογική της αντιστάθμισης του ελλειμματικού κεφαλαίου που φέρουν οι

αλλοδαποί μαθητές στο σχολείο. Πρόκειται για την «υπόθεση του ελλείμματος» (deficit hypothesis), η οποία χαρακτηρίζει τις αφομοιωτικές προσεγγίσεις: οι αλλοδαποί μαθητές θεωρούνται φορείς ενός «δυσλειτουργικού» πολιτισμικού κεφαλαίου, η άμεση αντιστάθμιση του οποίου θα επιτρέψει την απόκτηση δεξιοτήτων, απαραίτητων για την ισότιμη συμμετοχή στην κοινωνία υποδοχής (Μάρκου, 1997). Το εκπαιδευτικό σύστημα, χωρίς καμία αλλαγή των δομικών του χαρακτηριστικών, ενσωματώνει τους ξένους μαθητές, απαιτώντας από αυτούς υπεράνθρωπες προσπάθειες σε ατομικό επίπεδο ώστε να μη μείνουν στο περιθώριο της εκπαιδευτικής διαδικασίας⁹.

Στο επιστημονικό πεδίο αρχίζει να διατυπώνεται ο πρώτος προβληματισμός για την εκπαιδευτική διαχείριση της ετερότητας, αφού, όπως τονίστηκε, οι εξελίξεις στο κοινωνικό επίπεδο αρχίζουν να διαμορφώνουν ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο που δεν μπορεί να αγνοηθεί. Σ' αυτό τον πρώιμο λόγο μεταφέρεται η εμπειρία άλλων κοινωνικών και εκπαιδευτικών πλαισίων, αφού πολλές ευρωπαϊκές χώρες έχουν ήδη μετατοπίσει την εστίαση από το αφομοιωτικό μοντέλο σε μοντέλα που εκλαμβάνουν την πολυπολιτισμικότητα ως στοιχείο εμπλουτισμού της κοινωνίας παρά ως στοιχείο που οδηγεί στην αποδόμηση του κοινωνικού ιστού¹⁰. Ακολουθώντας την κατηγοριοποίηση του Δαμανάκη (2000) μπορούμε να διακρίνουμε, έως τα μέσα της δεκαετίας το 1990, τις εξής κατηγορίες στην παραγωγή του επιστημονικού λόγου:

- τις εργασίες που έχουν ως αντικείμενο τους αλλοδαπούς και παλινονοστούντες, με άμεση αναφορά στην ελληνική κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα.
- τις εργασίες που αναφέρονται σε συγκεκριμένες μειονοτικές ομάδες, όπως η μουσουλμανική μειονότητα και οι Τσιγγάνοι,
- τις εργασίες που επιχειρούν μια κριτική θεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων,
- τις βιβλιογραφικές εργασίες, οι οποίες έχουν έναν ενημερωτικό χαρακτήρα,
- τα πρακτικά συνεδρίων που ασχολούνται με ζητήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Σε όλες τις επιμέρους κατηγορίες διαφαίνεται, ωστόσο, μια δυσκολία μετασχηματισμού της ευρωπαϊκής εμπειρίας και ενσωμάτωσής της στα ελληνικά δεδομένα, γεγονός που οφείλεται στην παρατηρούμενη δυσκολία

ένταξης του επιστημονικού λόγου «σε μια γενικότερη θεωρία που θα αφορούσε και θα ερμήνευε την ελληνική, πολυπολιτισμική, εκπαιδευτική πραγματικότητα» (Δαμανάκης, 2005). Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί, ως υπόθεση ερμηνείας, στην απουσία κανονιστικού επιστημονικού λόγου περί Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ο οποίος να θέτει τις δεοντολογικές αρχές διαχείρισης της ετερότητας στο επίπεδο της πολιτικής και κοινωνικής οργάνωσης. Ο εκπαιδευτικός λόγος, ως πιο συγκεκριμένος, εξαρτάται και καθορίζεται από τη συζήτηση σε άλλα γνωστικά πεδία, όπως το πεδίο της πολιτικής φιλοσοφίας, αφού εκεί ουσιαστικά διατυπώνονται τα κριτήρια και οι συνθήκες χρήσης και διαχείρισης της συγκεκριμένης έννοιας. Στην Ελλάδα όμως ο προβληματισμός επικεντρώθηκε εξ αρχής στη διατύπωση εκπαιδευτικών μέτρων και διδακτικών παρεμβάσεων (τεχνικό επίπεδο), χωρίς να έχει προηγηθεί ένας επιστημονικός λόγος, ο οποίος, μέσα από την ανάλυση της νέας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, θα διατύπωνε τις βασικές αρχές οργάνωσης του εκπαιδευτικού θεσμού, σ' αυτή τη νέα πραγματικότητα. Δεν αναπτύχθηκε, με άλλα λόγια, η διάσταση του επιστημονικού λόγου που θα θεμελιώνε σε φιλοσοφικο-πολιτικό επίπεδο τις παρεμβάσεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Αυτό το θεωρητικό έλλειμμα της προ του 1996 περιόδου αντανακλάται και σε μεταγενέστερες περιόδους περισσότερο «ώριμες» και ερμηνεύει, εν πολλοίς, τις αντιφάσεις του νόμου για τη Ειαπολιτισμική Εκπαίδευση, ο οποίος σηματοδοτεί την επόμενη περίοδο (Δαμανάκης, 2000).

β. Από την ψήφιση του νόμου 2413/96 έως το 2000

Ως έτος σταθμός για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα θα πρέπει να θεωρηθεί το 1996, οπότε και ψηφίζεται ο νόμος 2413/96 για την «Ελληνική Παιδεία στο εξωτερικό, τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις». Παρά το γεγονός ότι μόνο το τελευταίο άρθρο του νόμου αναφέρεται στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, αυτός σηματοδοτεί ένα νέο τρόπο θεώρησης του ζητήματος της εκπαιδευτικής πολιτικής απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές, αφού για πρώτη φορά εισάγεται ο όρος «διαπολιτισμική» στον επίσημο λόγο και αναγνωρίζεται, επίσης για πρώ-

τη φορά, ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της ελληνικής κοινωνίας. Επιπλέον, μέσω αυτού του νόμου, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αποκτά θεσμική έκφραση και νομιμότητα, στοιχείο το οποίο επέτρεψε την εκπόνηση ερευνητικών προγραμμάτων που αφορούσαν μαθητές με πολιτισμικές διαφορές και τα οποία χρηματοδοτήθηκαν από την Ευρωπαϊκή Ένωση¹¹. Από την εκπόνηση αυτών των προγραμμάτων προέκυψε εκπαιδευτικό υλικό, προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, ερευνητικές δράσεις, αλλά και ένας ευρύτερος προβληματισμός που οδήγησε και στην ανάπτυξη ενός επιστημονικού λόγου περί Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης¹².

Η βασική εκπαιδευτική καινοτομία την οποία εισάγει ο νόμος 2413/96 είναι η ίδρυση «Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης»¹³. Επιπλέον, προχωρά στην υιοθέτηση ρυθμίσεων διοικητικού χαρακτήρα, όπως η ίδρυση της *Ειδικής Γραμματείας Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης* στο Υπουργείο Παιδείας και του *Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.)*. Τα μέτρα αυτά, δηλαδή η ίδρυση «ξεχωριστών» σχολείων και η σύσταση ενός «ξεχωριστού» φορέα μελέτης της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως το Ι.Π.Ο.Δ.Ε., σηματοδοτούν την επιλογή μιας διαχωριστικής πολιτικής με τις όποιες συνεπαγωγές αυτή έχει (Δαμανάκης, 1997, 2000· Νικολάου, 2000).

Ενώ με μια πρώτη ανάγνωση διαφαίνεται, μέσω του συγκεκριμένου νόμου, η στροφή της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής από την αφομοίωση σε μια διαπολιτισμική προσέγγιση, μια κριτική θεώρηση του νομοθετικού πλαισίου αποκαλύπτει τις αντιφάσεις του ίδιου και της εκπαιδευτικής πολιτικής που αυτό σηματοδοτεί. Το βασικό του χαρακτηριστικό είναι η ασάφεια, αφού, ενώ δίνει τη δυνατότητα εφαρμογής στα διαπολιτισμικά σχολεία ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων, πρόσθετων ή εναλλακτικών μαθημάτων, ανάλογα με τις ιδιαίτερες μορφωτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές ανάγκες των μαθητών τους, δεν προσδιορίζει ούτε τα προγράμματα ούτε τα μαθήματα. Αυτή η ασάφεια οδηγεί στην απουσία κεντρικού σχεδιασμού και αποτελεί την αφετηρία μιας αποσπασματικής αντιμετώπισης, στο πλαίσιο της οποίας κάθε σχολείο προσπαθεί να αντεπεξέλθει, όπως μπορεί, στις ιδιαίτερες ανάγκες, εκπαιδευτικές και ψυχολογικές, των μαθητών με διαφορετικό εθνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο (Δαμανάκης, 1997· Νικολάου, 2000).

Η ψήφιση του νόμου δεν συνοδεύτηκε από αλλαγές δομικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού συστήματος (αναλυτικό πρόγραμμα, λειτουργία σχολικών μονάδων, συγγραφή νέων βιβλίων, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών), ούτε καν από την ανάπτυξη μιας προσθετικής προσέγγισης (additive approach) εμπλουτισμού του υπάρχοντος προγράμματος σπουδών με διαπολιτισμικά στοιχεία¹⁴. Επομένως, ο συγκεκριμένος νόμος υιοθετεί μια ερμηνεία της διαπολιτισμικής προσέγγισης, η οποία δεν αφορά όλους τους μαθητές παρά μόνο αυτούς με «εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες» (Ν. 2413/96, αρ. 34). Όμως η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, παρά τις διαφορετικές της εκφάνσεις, αποτελεί μια διαδικασία αμοιβαίας συνάντησης και αλληλεπίδρασης των πολιτισμών, η οποία δεν απευθύνεται μόνο σε αλλοδαπούς ή μειονοτικούς μαθητές αλλά στο σύνολο των μαθητών (Parekh, 1986· Γκόβαρης, 2001). Είναι σαφές ότι ο νόμος αγνοεί ή παραβλέπει το βασικό αξίωμα πως κάθε σχολείο είναι εν δυνάμει διαπολιτισμικό. Κατά συνέπεια, η χρήση της έννοιας της διαπολιτισμικότητας στην προκειμένη περίπτωση έχει ένα «συνθηματικό» κυρίως χαρακτήρα, παρά ένα ξεκάθαρο εννοιολογικό περιεχόμενο.

Ο Δαμανάκης εντάσσει το πνεύμα του νόμου σε μια γενικότερη τάση του διαπολιτισμικού παιδαγωγικού λόγου στην Ελλάδα, ο οποίος κινείται στο χώρο ενός *λανθάνοντος πολιτισμικού σχετικισμού* (Damanakis, 2005). Πρόκειται δηλαδή για την περίπτωση όπου οι πολιτισμικές διαφορές αντιμετωπίζονται ως στατικές και δεδομένες, ενώ η προτεραιότητα που τίθεται αφορά τη διατήρηση και την αναπαραγωγή της διαφορετικότητας. Αυτό που πρωτίστως καταδεικνύει η παραπάνω επισήμανση είναι η συνάφεια που αναπτύσσεται μεταξύ του επιστημονικού λόγου και της θέσπισης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Μετά την ψήφιση του νόμου αρχίζει να αναπτύσσεται ένας επιστημονικός λόγος ο οποίος θέτει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος το ζήτημα της ετερότητας, την περιγραφή της νέας κοινωνικής πραγματικότητας και των συνθηκών που προέκυψαν και τη διατύπωση των βασικών αρχών μιας Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης¹⁵. Αρχίζει να γίνεται αντιληπτό ότι η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αποτελεί τη νέα πρόκληση σε μια ελληνική κοινωνική πραγματικότητα, η οποία εξελίσσεται, διαφοροποιείται και αναζητά, στην πορεία της ευρωπαϊκής της ολοκλήρωσης, τους δικούς της προσανατολι-

σμούς (Παπακωνσταντίνου, 1997). Έτσι διαμορφώνεται ένα ενδιαφέρον για την «ιχνηλάτιση νέων παιδαγωγικών πρακτικών», οι οποίες θα αποτελούν «προνομιακό μέσο αποτύπωσης των παιδαγωγικών ευαισθησιών, των καινοτομικών παρεμβάσεων και των εναλλακτικών παιδαγωγικών αναζητήσεων» (στο ίδιο, σ. 22).

Η πρόσληψη βέβαια της ετερότητας γίνεται με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με τις κοινωνιολογικές, επιστημολογικές και φιλοσοφικές παραδοχές από τις οποίες εκκινεί ο συγκεκριμένος θεωρητικός λόγος. Έτσι, αποτελεί μεθοδολογικό ατόπημα αν αντιμετωπίσει κανείς τον επιστημονικό λόγο περί Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ως ενιαίο και αδιαφοροποίητο. Ο Δαμανάκης (2000) διακρίνει τρεις διαστάσεις αυτού του λόγου: μια «αντιρατσιστική προσέγγιση»¹⁶, η οποία, υιοθετώντας μια μακροθεώρηση, εστιάζει στην καταπολέμηση του θεσμικού ρατσισμού και με αυτό τον τρόπο υποβαθμίζει το υποκείμενο και τη δράση του, μια «αντι-εθνοκεντρική προσέγγιση», η οποία υιοθετεί μια κριτική στάση απέναντι στον εθνοκεντρισμό και την καλλιέργειά του στην εκπαίδευση, και τέλος μια «διαπολιτισμική προσέγγιση». Η τελευταία κατηγορία περιλαμβάνει ένα λόγο εξίσου ανομοιογενή, στον οποίο ενυπάρχουν, εμφανείς ή λανθάνουσες, διαφορετικές τάσεις, όπως η τάση της *καλοπροαίρετης-αφελούς διαπολιτισμικής προσέγγισης* ή της *a priori δεδομένης και διατηρήσιμης ετερότητας* ή τέλος της *εγω- και εθνο-κεντρικά διαγνωσμένης ετερότητας* (Δαμανάκης, 2000). Εκείνο που χαρακτηρίζει αυτές τις διαφορετικές τάσεις του διαπολιτισμικού λόγου είναι μια προσπάθεια διατήρησης των στοιχείων που συνιστούν την ετερότητα των διαφόρων εθνο-πολιτισμικών ομάδων, όχι γιατί αυτά τα στοιχεία έχουν μια λειτουργική αξία, αλλά γιατί χρησιμοποιούνται ως κριτήρια κατηγοριοποίησης από την κυρίαρχη ομάδα. Επίσης, ένα άλλο χαρακτηριστικό είναι η κατανόηση της ετερότητας με την άντληση ερμηνευτικών κριτηρίων, στο πνεύμα μιας εθνοκεντρικής θεώρησης, από την οικεία πολιτισμική παράδοση (Δαμανάκης, 2000).

Η παραπάνω ταξινόμηση και ανάλυση του διαπολιτισμικού επιστημονικού λόγου από τον Δαμανάκη καταδεικνύει στην ουσία ένα σοβαρό πρόβλημα, που δεν χαρακτηρίζει μόνο την ελληνική πραγματικότητα, αυτό της μετατροπής του διαπολιτισμικού λόγου σε ένα συντηρητικό λόγο διατήρησης των υπαρχουσών σχέσεων εξουσίας και κυριαρχίας της

πλειοψηφούσας ομάδας, εξαιτίας της διαδικασίας κατηγοριοποίησης των ομάδων και των κριτηρίων που χρησιμοποιούνται γι' αυτή την κατηγοριοποίηση. Συνήθως, ως πρωταρχικό κριτήριο ταξινόμησης χρησιμοποιείται ο πολιτισμός, και αυτή η χρήση του ως βασική κατηγορία κοινωνικής ανάλυσης του προσδίδει έναν ουσιοκρατικό χαρακτήρα (Γκόβαρης, 2000). Επιπλέον, η κατηγοριοποίηση δεν σχετίζεται πάντοτε με εκείνα τα χαρακτηριστικά που πραγματικά διαφοροποιούν τις ομάδες και τις αυτοπροσδιορίζουν. Συχνά, στο πλαίσιο αυτών των προσεγγίσεων, η πολιτισμική ταυτότητα των αλλοδαπών καθορίζεται με βάση τις αντιλήψεις της κυρίαρχης ομάδας για τον πολιτισμικό «άλλο» και όχι με βάση τις ανάγκες των ίδιων των αλλοδαπών. Αυτό, στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής, οδηγεί σε προγράμματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που δίνουν έμφαση στη διατήρηση πολιτισμικών στοιχείων ή πρακτικών τα οποία δεν αποτελούν, για τους αλλοδαπούς μαθητές, ένα αξιόπιστο και λειτουργικό πλαίσιο ερμηνείας της πραγματικότητας. Δημιουργείται έτσι ένας προβληματισμός για το εάν τελικώς η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, η οποία δομείται στη βάση αυτών των θεωρητικών παραδοχών και ερμηνευτικών σχημάτων, προωθεί τη διαπολιτισμική συνάντηση και επικοινωνία ή επιτείνει, διαιωνίζει και νομιμοποιεί φαινόμενα διάκρισης και αποκλεισμού, ανάγοντας την αναγνώριση της ετερότητας σε αυταξία. Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι οι θεωρητικοί προσανατολισμοί της περιόδου αυτής δεν επέτρεψαν την ανάπτυξη ενός κριτικού - αναστοχαστικού επιστημονικού λόγου περί Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ο οποίος θα προέτασσε αφενός το ζήτημα του αυτοπροσδιορισμού των μεταναστών, αφετέρου της υπέρβασης μιας στατικής θεώρησης των ταυτοτήτων¹⁷.

5. Εκπαιδευτική πολιτική και επιστημονικός λόγος μετά το 2000: Μια «ασυγχρονία»

Εάν απεγκλωβιστούμε από την, αναγκαστική εν πολλοίς, μελέτη του νόμου του 1996 και αναζητήσουμε άλλες παρεμβάσεις ή λύσεις μέτρων, θα διαπιστώσουμε ότι μετά το 2000 διαφαίνεται μια γενικότερη αλλαγή προσανατολισμού του εκπαιδευτικού συστήματος σε ό,τι αφορά τη διαπολι-

τισμική του προοπτική, κυρίως ως αποτέλεσμα της ανάγκης εναρμόνισής του με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, η οποία άλλοτε υπολανθάνει και άλλοτε εκφράζεται με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές καινοτομίες¹⁸. Αυτό που κυρίως χαρακτηρίζει, σε επίπεδο εκπαιδευτικών μέτρων, την τελευταία περίοδο, είναι η αλλαγή του Προγράμματος Σπουδών και η εφαρμογή του ΔΕΠΣ και των ΑΠΣ, τα οποία θέτουν ως βασικούς άξονες τη *διαθεματικότητα* και τη *διαπολιτισμικότητα*, και προωθούν τη γενική αρχή της ενίσχυσης της πολιτισμικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας (ΥΠΕΠΘ, 2002). Τα Καινοτόμα Εκπαιδευτικά Προγράμματα που εφαρμόζονται στα σχολεία περιλαμβάνουν δραστηριότητες οι οποίες έχουν ως στόχο να ενσωματώσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία στοιχεία από το πολιτισμικό κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών που υπάρχουν στις ελληνικές τάξεις.

Την ίδια περίοδο ανακοινώνονται τα πρώτα αποτελέσματα των μεγάλων προγραμμάτων για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση που προαναφέρθηκαν και τα οποία περιλαμβάνουν εκπαιδευτικές προτάσεις, παραγωγή διδακτικού υλικού κ.λπ. Σταδιακά αρχίζει να διαμορφώνεται μια αντιφατική κατάσταση μεταξύ των αποφάσεων και των εκπαιδευτικών μέτρων που σχεδιάζονται στα κέντρα λήψης αποφάσεων (ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι.) από τη μια, και της ουσιαστικής εφαρμογής αυτών στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πράξης από την άλλη (Δαμανάκης, 2000). Η εφαρμογή των εκπαιδευτικών μέτρων και η διάχυση των αποτελεσμάτων των ερευνητικών προγραμμάτων στην εκπαιδευτική πράξη δείχνει προβληματική, γεγονός που καταδεικνύει ότι παρά τη λήψη θεσμικών μέτρων προς την κατεύθυνση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, υπάρχει μια δυσκολία ενσωμάτωσής αυτών των μέτρων στο επίπεδο της πρακτικής. Φαίνεται ότι, συχνά, τα στελέχη της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς λειτουργούν ως «φορείς αντίστασης» στη διαμόρφωση μιας διαπολιτισμικής προοπτικής της εκπαίδευσης, γεγονός που υποδηλώνει την αδυναμία καθετοποίησης αυτής της δυναμικής (Δαμανάκης, 2000).

Με άλλα λόγια, ενώ διαφαίνεται μια θετική εξέλιξη της θεσμικής αντιμετώπισης και διαχείρισης της ετερότητας, συγκριτικά με προγενέστερες εποχές, αυτή η προσπάθεια αφενός μεν προσκρούει στις αντιστάσεις των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφετέρου δε διακρίνεται για

την αποσπασματικότητα της αλλά και την απουσία ενός σαφούς και τεκμηριωμένου προσανατολισμού, γεγονός που παραπέμπει στις παλινωδίες και τις αντιφάσεις που διαπιστώσαμε την προηγούμενη περίοδο. Είναι αλήθεια ότι, παρά το γεγονός πως στα νέα Προγράμματα Σπουδών διαφαίνεται μια τάση «εξορθολογισμού» της εκπαιδευτικής πολιτικής, αυτή παραμένει μονοπολιτισμική, αγνοώντας το γλωσσικό και πολιτισμικό πλούτο που συναντάται στις σχολικές τάξεις.

Από την άλλη πλευρά, ο επιστημονικός λόγος, σταδιακά, αρχίζει να αποκτά μια ωριμότητα και μια δυναμική που δεν την είχε έως τότε. Κυρίως μετά το 2000 διαφαίνεται η ανάπτυξη ενός κριτικού παιδαγωγικού λόγου, ο οποίος υπερβαίνει τις μονοδιάστατες προσεγγίσεις κανονιστικού ή περιγραφικού τύπου (βλ. Γκότοβος, 2002· Γκόβαρης κ.ά., 2007), αξιοποιεί τους προβληματισμούς της πολιτικής φιλοσοφίας για τη διαμόρφωση μιας παιδαγωγικής πρότασης (βλ. Γκόβαρης, 2001), αναζητά τις βασικές αρχές συγκρότησης ενός κριτικού Αναλυτικού Προγράμματος (βλ. Νικολάου, 2005) και προχωρά σε μια κριτική θεώρηση της εκπαιδευτικής διαχείρισης των ταυτοτήτων, εκκινώντας από το παράδειγμα της ελληνικής διασποράς (Δαμανάκη 2007). Ιδιαίτερα σημαντική είναι, επίσης, η μετάφραση ξενόγλωσσων έργων που αναφέρονται σε ζητήματα πολυπολιτισμικότητας, διαπολιτισμικότητας, διγλωσσίας κ.λπ. (Banks, 2004· Baker, 2001· Μελούτσι, 2002· Pentini, 2005).

Εκτός όμως από τον παιδαγωγικό λόγο, έχει αρχίσει να διατυπώνεται ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 ένας θεωρητικός προβληματισμός σε δύο πεδία που δεν σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία, συμβάλλουν, ωστόσο, στη δημιουργία των προϋποθέσεων ανάπτυξης ενός διαπολιτισμικού επιστημονικού λόγου. Το πρώτο πεδίο αφορά τον επιστημονικό λόγο περί μετανάστευσης και μεταναστευτικής πολιτικής, ο οποίος μελετά διαστάσεις του φαινομένου, αρχικώς αυτές που αφορούν τις επιπτώσεις του στην οικονομία και την αγορά εργασίας, και στη συνέχεια θέτει το κύριο ζήτημα της διαμόρφωσης μιας ορθολογικής μεταναστευτικής πολιτικής και διατυπώνει το αίτημα της κοινωνικής και πολιτικής ένταξης των μεταναστών¹⁹. Πρόκειται για ένα νέο ερευνητικό πεδίο το οποίο συνδυάζει διαφορετικά θεωρητικά και μεθοδολογικά προγράμματα, εκκινεί από την ιδεολογική θέση καταπολέμησης της ξενοφοβίας και του ρα-

τισμού που διατυπώνεται στην Ευρώπη, και εκφράζει ένα τμήμα των κοινωνικών επιστημών στην Ελλάδα με «χειροαφετητικό προσανατολισμό» (Παπαταξιάρχης, 2006: 46).

Το δεύτερο πεδίο, το οποίο συναρτάται άμεσα προς το πρώτο, αφορά την προβληματική μελέτης του έθνους-κράτους, ως μοντέλου πολιτικής οργάνωσης, καθώς και του φαινομένου του εθνικισμού και των διαστάσεών του, το οποίο προέκυψε ως επακόλουθο του λόγου περί παγκοσμιοποίησης και μιας ευρύτερης αναζωπύρωσης εθνικιστικών κινημάτων που ακολούθησε την κατάρρευση των καθεστώτων των χωρών της Ανατολικής Ευρώπης. Βασικό στοιχείο αυτού του λόγου αποτέλεσε η κριτική θεώρηση της έννοιας του έθνους, ως βασικού στοιχείου κατανόησης της πολιτικής κοινότητας αλλά και της έννοιας της ταυτότητας, αμφισβητώντας και ανατρέποντας με αυτό τον τρόπο το αυτονόητο των εθνικιστικών επικλήσεων και επαγωγών²⁰.

Σε αντίθεση με ό,τι υποστηρίξαμε για την προηγούμενη περίοδο, θα λέγαμε ότι, στην παρούσα φάση, ο επιστημονικός λόγος φαίνεται να υπερβαίνει το απλό τεχνικό επίπεδο και έχει προχωρήσει στη διατύπωση και οριοθέτηση των πολιτικών και ιδεολογικών όρων διαχείρισης της ετερότητας.

Η εκτίμηση που σχηματίζεται από τα παραπάνω είναι ότι σταδιακά διαμορφώνεται μια «ασυγχρονία» μεταξύ επιστημονικού λόγου και εκπαιδευτικής πολιτικής, την ερμηνεία της οποίας θα πρέπει να αναζητήσουμε. Πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει να απαντήσουμε στο ερώτημα γιατί η εκπαιδευτική πολιτική δεν ακολουθεί την «κριτική ωριμότητα» που σταδιακά αποκτά ο επιστημονικός λόγος. Με μια πρώτη «ανάγνωση» διαφαίνεται ότι, ενώ ο επιστημονικός λόγος έχει μια σχετική αυτονομία, η εκπαιδευτική πολιτική για τη διαχείριση της εθνικής και πολιτισμικής ετερότητας αποτελεί μέρος της ευρύτερης, κυρίαρχης εκπαιδευτικής πολιτικής και κατά συνέπεια διέπεται από τις ιδεολογικές ορίζουσες που τη διαπερνούν. Επιπλέον, η εκπαιδευτική πολιτική, σε ένα μεγάλο βαθμό, προσδιορίζεται από τους γενικότερους προσανατολισμούς, τις στάσεις και τις αναπαραστάσεις των εμπλεκομένων. Με βάση αυτές τις επισημάνσεις μπορούμε να ερμηνεύσουμε την «ατολμία» της εκπαιδευτικής πολιτικής. Λόγοι, κυρίως ιστορικοί, ερμηνεύουν μια ιδιαίτερη πορεία της ελληνικής κοινωνικής συγκρότησης, αλλά και της διαμόρφωσης της ελληνικής ιδιοσυ-

στασίας (Τσουκαλάς, 1995). Το αποτέλεσμα μιας σειράς κοινωνικο-πολιτικών συνθηκών και συγκυριών ήταν η ανάπτυξη μια εύθραυστης και ανασφαλούς εθνικής ταυτότητας, γεγονός το οποίο αντανακλάται στην ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσουν οι Έλληνες ως κοινωνικό σύνολο, με τους εθνικούς και πολιτισμικούς «άλλους» (Τριανταφυλλίδου, 1998). Η Ελλάδα δεν ακολούθησε απολύτως τα προτάγματα της νεωτερικότητας²¹, γεγονός το οποίο έχει ως αποτέλεσμα τη συνύπαρξη του σύγχρονου και του παραδοσιακού, όχι με μια μορφή διαλεκτικής αλληλεπίδρασης και σύνθεσης, αλλά με έναν τρόπο που σηματοδοτεί την παρουσία προ-νεωτερικών στοιχείων σε ένα κράτος της νεωτερικότητας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτού του εκσυγχρονιστικού ελλείμματος μπορεί να θεωρηθεί η θέση της θρησκείας ως συστατικό της ελληνικής εθνικής ταυτότητας, καθώς και η αδυναμία που παρατηρείται στην αποδέσμευση πεδίων του δημόσιου χώρου, όπως η εκπαίδευση, από την επιρροή της Εκκλησίας (Zambeta, 2000).

Σταδιακά διαμορφώθηκε ένα καθεστώς διαφορετικότητας²² το οποίο υπαγορεύει ένα συγκεκριμένο τρόπο πρόσληψης του εθνικού εαυτού και οριοθέτησης των στοιχείων που τον διαφοροποιούν από τον εθνικό άλλο. Τα βασικά του χαρακτηριστικά –τουλάχιστον στον επίσημο λόγο– εντοπίζονται στην έμφαση στο εθνικό «φαίνεσθαι», στη δημόσια δηλ. εικόνα του έθνους και στην επιδίωξη επίτευξης μορφολογικής ομοιότητας, σε ό,τι αφορά την προβολή της εικόνας του εαυτού (στο ίδιο). Το γεγονός αυτό οδήγησε σε μια επιφυλακτική στάση απέναντι στην ετερότητα και στην αρνητική αντιμετώπιση κάθε δημόσιας προβολής της. Έτσι, έχει ήδη παγιωθεί ένα ανελαστικό πλαίσιο, σε κοινωνικό επίπεδο, το οποίο επιδεικνύει δυσανεξία απέναντι στην ετερότητα, εθνική και πολιτισμική, και στο οποίο προσκρούει κάθε προσπάθεια για δομικές αλλαγές και μεταβολές και τη διαμόρφωση μιας θαρραλέας παρέμβασης εκπαιδευτικής διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας. Στη βάση αυτών των επισημάνσεων μπορεί να ερμηνευθεί η αντίφαση που επισημαίνει ο Δαμανάκης (1997: 89) μεταξύ της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας της ελληνικής κοινωνίας και της κοινωνικής συνείδησης σε σχέση με την πολυπολιτισμικότητα, η οποία καθιστά την ελληνική κοινωνία ως πολυπολιτισμική «καθεαυτή», αλλά όχι και «αφραυτής».

Ως συνέπεια, οποιαδήποτε αλλαγή στη διαχείριση της ετερότητας, η

οποία απαντάται, έχει έναν εξωγενή χαρακτήρα, γεγονός το οποίο ερμηνεύει και την αμφισημία που συναντάται στη διαχείριση της ετερότητας. Υπάρχει μια τάση διαμόρφωσης μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης ως αποτέλεσμα ενός ευρωπαϊκού κανονιστικού λόγου, ο οποίος όμως δεν οδηγεί σε ουσιαστικές αλλαγές εξαιτίας της ιδιοσυστασίας που ήδη περιγράψαμε. Και αυτή η εξωγενής επιρροή δεν εξαντλείται στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλά αφορά τη γενικότερη στάση απέναντι στην ετερότητα²³.

6. Συμπερασματικά

Η εκ παραλλήλου μελέτη της εκπαιδευτικής πολιτικής απέναντι στη διαχείριση της ετερότητας και του επιστημονικού λόγου περί Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης κατέδειξε ότι, έως πρόσφατα, ο επιστημονικός λόγος συγχρονίστηκε με την εκπαιδευτική πολιτική απέναντι στην εθνική και πολιτισμική ετερότητα, ακολουθώντας ή διαμορφώνοντας τους προσανατολισμούς της. Μπορούμε να ισχυριστούμε δηλαδή ότι υπάρχει μια παράλληλη πορεία μεταξύ των προσανατολισμών, των διατυπώσεων και της προβληματικής του επιστημονικού λόγου περί Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με την εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόστηκε.

Ωστόσο, την τελευταία περίοδο διαφαίνεται μια ασυμφωνία μεταξύ εκπαιδευτικής πολιτικής και επιστημονικού λόγου περί διαπολιτισμικότητας. Ενώ αναπτύσσεται ένας κριτικός επιστημονικός λόγος, παιδαγωγικός και μη, στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής η τάση μετατόπισης προς τη διαπολιτισμικότητα έχει έναν αποσπασματικό χαρακτήρα, ενώ ταυτόχρονα προσκρούει στις αντιστάσεις των εμπλεκόμενων υποκειμένων. Ο ερχομός χιλιάδων παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών βρίσκει και σήμερα, σε μεγάλο βαθμό, τις όποιες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις ανεπαρκείς στην αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας των προβλημάτων που δημιουργούνται στην τάξη. Παρά τη διαπολιτισμική φρασεολογία, η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική έχει ένα σαφή μονοπολιτισμικό προσανατολισμό και αγνοεί το γλωσσικό και πολιτισμικό πλουραλισμό που είναι πια υπαρκτός. Η «διαπολιτισμική προσέγγιση» εξαντλείται στην ίδρυση «διαπολιτισμικών» σχολείων, στα οποία φοιτούν μόνο αλλοδαποί, γεγονός το οποίο

αντιβαίνει τη βασική της αρχή περί αμοιβαίας συνάντησης, αλληλεπίδρασης και ανάπτυξης των πολιτισμών.

Αυτή η δυσκολία διατύπωσης μιας ξεκάθαρης εκπαιδευτικής πολιτικής και η συνακόλουθη αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να διαχειριστεί αποτελεσματικά την πολιτισμική ετερότητα αποδίδεται σε μια γενικότερη αδυναμία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να ακολουθήσει τις κοινωνικές, πολιτισμικές, οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις, και επιπλέον στην αντιρατική και αμφίσημη στάση του κοινωνικού σώματος απέναντι στις ραγδαίες κοινωνικοπολιτικές αλλαγές. Η εφαρμογή μιας ουσιαστικής διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα προϋποθέτει αλλαγές στα δομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος και άρση της διαχωριστικής λογικής των ειδικών σχολείων. Τέτοιες αλλαγές θα μπορούσαν να είναι η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, η επαφή του σχολείου με την κοινότητα, καθώς και η ανάπτυξη ενός προγράμματος σπουδών το οποίο να χαρακτηρίζεται από ευελιξία. Κυρίως όμως απαιτείται μια προσέγγιση η οποία προωθεί μια κριτική θεώρηση των ταυτοτήτων, γηγενών και αλλοδαπών, και οδηγεί σε μία αναστοχαστική αντίληψη της πολιτισμικής ταυτότητας, όχι ως ενιαίας και στατικής οντότητας αλλά ως μιας διαρκώς μεταβαλλόμενης και εξελισσόμενης έννοιας.

Σημειώσεις

¹ Σύμφωνα με την απογραφή του 1981, υπήρχαν στην Ελλάδα 180.600 άτομα με ξένη υπηκοότητα (Μάρκου, 1997: 39).

² Η άφιξη παλινοστούντων μαθητών θα συνεχιστεί μέχρι και τη δεκαετία του 1990 από διαφορετικές χώρες. Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι οι παλινοστούντες Έλληνες δεν αποτελούν ένα ομοιογενές σώμα με κοινές αναφορές στα προβλήματα ταυτότητας. Οι διαφοροποιήσεις εντοπίζονται στα κοινωνικο-οικονομικά αλλά και στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των παλινοστούντων, τα οποία συναρτώνται προς τις συνθήκες των χωρών που τους είχαν δεχτεί.

³ Τα σχολεία αυτά ιδρύθηκαν το 1984 ως σχολεία Αποδήμων Ελληνοπαίδων και με το νόμο 1865/89 μετονομάστηκαν σε σχολεία Παλινοστούντων Ελληνοπαίδων.

⁴ Δεν είναι βέβαια το μόνο στοιχείο που διαφοροποιεί την Ελλάδα. Το υψηλό ποσοστό των μεταναστών αναλογικά με το συνολικό πληθυσμό, καθώς και το υψηλό ποσοστό αυτών που εισήλθαν παράνομα στη χώρα είναι μερικά ακόμη από τα στοιχεία που διαφοροποιούν την Ελλάδα από τις άλλες χώρες του ευρωπαϊκού νότου (Baldwin-Edwards, 2004).

⁵ Χαρακτηριστικά είναι τα αποτελέσματα της έρευνας γνώμης του Ευρωβαρόμετρου για το ρατσισμό και την ξενοφοβία, όπου το ποσοστό των Ελλήνων που εκφράζονται αρνητικά για τις μειονότητες και τους μετανάστες είναι πάνω από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο (European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, 2003).

⁶ Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιας συμπεριφοράς, το οποίο απασχόλησε τον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο, αποτελεί η απαγόρευση της κυκλοφορίας των αλλοδαπών μετά τη δύση του ηλίου, σε χωριό της ελληνικής περιφέρειας.

⁷ Ο όρος «μεταναστευτική πολιτική» έχει μια διττή σημασία και περιλαμβάνει το σύνολο των μέτρων που έχουν ως στόχο τον έλεγχο της εισόδου μεταναστών στη χώρα αλλά και τη λήψη των θεσμικών μέτρων για την κοινωνική, οικονομική και πολιτική ένταξη των μεταναστών. Ο Π. Γεωργογιάννης (2005) υποστηρίζει ότι στην Ελλάδα δεν υπάρχει μεταναστευτική πολιτική, αφού στην πράξη δεν υπάρχει η πρώτη διάσταση του ελέγχου της κίνησης των μεταναστών.

⁸ Εξετάζοντας τη μεταναστευτική πολιτική των εθνικών κρατών στην Ευρώπη, μπορεί κανείς να διακρίνει μια τυπολογία τριών διαφορετικών προσεγγίσεων, οι οποίες αντιστοιχούν σε διαφορετικούς τύπους ένταξης των μεταναστών: πολιτικές αφομοίωσης, πολιτισμικού πλουραλισμού και διαφοροποιημένου αποκλεισμού (Castles, 2004). Τελευταία διατυπώνεται μια αμφισβήτηση της χρησιμότητας αυτών των γενικών και αφηρημένων μοντέλων ερμηνείας της μεταναστευτικής πολιτικής, τα οποία αγνοούν επιμέρους διαφοροποιήσεις εντός των κρατών. Βλ. σχετικά Vermeulen, 2004.

⁹ Για το αφομοιωτικό μοντέλο διαχείρισης της ετερότητας βλ. ενδεικτικά: Banks, 1994a· Νικολάου, 2000· Γκόβαρης, 2001.

¹⁰ Ο πρώτος εκπαιδευτικός λόγος για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα μεταφέρει κυρίως τη γερμανική εκπαιδευτική εμπειρία, αφού οι επιστήμονες που ασχολήθηκαν (π.χ. Δαμανάκης, Μάρκου, Γκότοβος) είχαν γερμανική παιδεία.

¹¹ Πρόκειται για τα προγράμματα «Εκπαίδευση Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών», «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων» και «Παιδεία Ομογενών».

¹² Μπορεί κανείς να δει στους δικτυακούς τόπους των φορέων που πραγματοποιήσαν τα προγράμματα, τις δράσεις και το εκπαιδευτικό υλικό που προέκυψε. Ενδεικτικά αναφέρουμε www.keda.gr και <http://ediamme.edc.uoc.gr/>:

¹³ Αρχικά, ως «διαπολιτισμικά» μετονομάστηκαν τα σχολεία παλινοστούτων και ακολούθησε η μετατροπή ορισμένων δημόσιων σχολείων.

¹⁴ Για την προσθετική προσέγγιση ως μια από τις προσεγγίσεις ενσωμάτωσης της διαπολιτισμικής διάστασης στο αναλυτικό πρόγραμμα βλ. Banks, 1994a, 1994b.

¹⁵ Ενδεικτικά αναφέρουμε ορισμένες από τις μελέτες οι οποίες στην ουσία διατύπωσαν τον προβληματισμό στην ελληνική πραγματικότητα: Δαμανάκης, 1997: Γεωργογιάννης, 1997: Μάρκου, 1997: Μάρκου, 1998: Κάτσικας & Πολίτου, 1999: Νικολάου, 2000.

¹⁶ Ως παράδειγμα αναφέρεται από τον Δαμανάκη το Τσιάκαλος, 2000.

¹⁷ Τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί στις κοινωνικές επιστήμες ένα ενδιαφέρον για την ανάδυση ενός κριτικού-αναστοχαστικού πολυπολιτισμού, ο οποίος θα υπερβαίνει τις αντιφάσεις, τα αδιέξοδα και τις μονομέρειες του κυρίαρχου πολυπολιτισμικού λόγου, λαμβάνοντας υπόψη τους κοινωνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς και πολιτισμικούς όρους συγκρότησης της ταυτότητας. Βλ. σχετικά May, 1999: McLennan, 2001: Parekh, 2000.

¹⁸ Χαρακτηριστικό παράδειγμα προώθησης της διαπολιτισμικότητας στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η συμμετοχή ελληνικών σχολείων σε προγράμματα όπως το SOCRATES, τα οποία μέσω της ανταλλαγών μαθητών επιδιώκουν την ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας.

¹⁹ Ενδεικτικά αναφέρουμε ορισμένες εργασίες: Λυμπεράκη & Πελαγίσης, 2000: Ναξάκης & Χλέτσος (επιμ.), 2001: Αμίτσης & Λαζαρίδη (επιμ.), 2001: Μαρβάκης κ.ά. (επιμ.), 2001: Κασιμάτη & Ψημμένος, 2003: Cavounidis, 2002: Vermeulen, 2004: Παύλου & Χριστόπουλος, 2004: Καψάλης & Λινάρδος-Ρυλμόν (επιμ.), 2005.

²⁰ Βλέπε ενδεικτικά τις εργασίες: Βερέμης, 1997: Λέκκας, 1996: Τσιτσελίκης & Χριστόπουλος, 1997: Γκέφου-Μαδιανού, 2003, Κανακίδου & Παπαγιάννη, 2003: Βρύζας, 2003: Ψαρρού, 2005.

²¹ Εάν στρέψουμε την προσοχή μας στη διαδικασία πολιτειακής συγκρότησης του ελληνικού κράτους, θα διαπιστώσουμε ότι αυτή δεν αποτέλεσε αβίαστη συνέπεια της επίδρασης των φιλελεύθερων αρχών του πνεύματος του Διαφωτισμού, το οποίο επέβαλλε την ταύτιση εθνικής οντότητας και πολιτικής οργάνωσης. Σε ένα

μεγάλο βαθμό η ελληνική εθνική ταυτότητα διαμορφώθηκε υπό την πίεση των κοινωνικο-πολιτικών συνθηκών, αλλά και υπό την επίδραση της σκέψης των υποστηρικτών του Νεοελληνικού Διαφωτισμού περισσότερο, παρά ως φυσική συνέπεια συλλογικών διεργασιών. Έτσι, έχουμε ένα εθνικό κράτος το οποίο, ενώ συγκροτήθηκε στη βάση του νεωτερικού παραδείγματος, οι έννοιες που συνθέτουν αυτό το παράδειγμα, όπως ο εκδημοκρατισμός της δημόσιας σφαίρας, ο εκσυγχρονισμός, ο εξορθολογισμός, η οικονομική ανάπτυξη, προέκυψαν ως εξωγενείς κατασκευές (Ιντζεσιλόγλου, 2000).

²² Χρησιμοποιούμε τον όρο *καθεστώς διαφορετικότητας* όπως ορίζεται από τον Παπαταξιάρχη (2006: 412): «την πολιτισμικά ορισμένη πρόσληψη της διαφοράς όπως αυτή συντελείται ιστορικά τόσο στη σφαίρα του επίσημου (κρατικού) λόγου όσο και σε αυτήν των ανεπίσημων, καθημερινών πρακτικών». Πρόκειται για ένα μεθοδολογικό εργαλείο –ο Παπαταξιάρχης το ονομάζει «πλαίσιο σκέψης» και «ευρετικό εργαλείο– το οποίο επιτρέπει τη μελέτη της πρόσληψης της ετερότητας σε διαφορετικά και διακριτά επίπεδα (π.χ. επίσημος - ανεπίσημος λόγος), στα οποία όμως επιτρέπει τη συνάρθρωση και τη συναίρεση τόσο ιστορικά όσο και συγχρονικά.

²³ Για παράδειγμα, χαρακτηριστική είναι η στάση της ελληνικής Πολιτείας απέναντι στις μειονότητες, η οποία αναγκάζεται να αναρμονιστεί με τον ισχυρό ευρωπαϊκό λόγο περί ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Μετά το 1989 διαμορφώνεται στον ευρωπαϊκό χώρο, εξαιτίας των στρατηγικών της ευρωπαϊκής ενοποίησης, μια φιλομειονοτική προσέγγιση η οποία καθιστά το μειονοτικό λόγο από λόγο διακρίσεων σε λόγο δικαιωμάτων του ανθρώπου. Η σταθερή αντιμειονοτική στάση της Ελλάδας οδήγησε σε σταδιακή απαξίωση του ελληνικού δημόσιου λόγου για τα μειονοτικά στο διεθνές και κυρίως στο ευρωπαϊκό περιβάλλον, γεγονός που την οδήγησε σε μια μετατόπιση στάσης και προσέγγισης. Βλ. σχετικά Χριστόπουλος, 2001.

Βιβλιογραφία

- Αμίτσης, Γ. & Λαζαρίδη, Γ. (επιμ.) (2001), *Νομικές και κοινωνικοπολιτικές διαστάσεις της μετανάστευσης στην Ελλάδα*, Αθήνα, Παπαζήσης.
- Baker, C. (2001), *Εισαγωγή στην διγλωσσία και στη δίγλωσση εκπαίδευση*, Αθήνα, Gutenberg.

- Banks, J. (1994a), *Multicultural Education. Theory and Practice*, Boston, Allyn and Bacon.
- Banks, J. (1994b), *An Introduction to Multicultural Education*, Boston, Allyn and Bacon.
- Banks, J. (2004), *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Παπαζήσης.
- Βερέμης, Θ. (1997), *Εθνική ταυτότητα και εθνικισμός στη Νεότερη Ελλάδα*, Αθήνα, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας.
- Βρόζας, Κ. (2003), *Παγκόσμια Επικοινωνία και Πολιτιστικές Ταυτότητες*, Αθήνα, Gutenberg.
- Castles, S. (2004), «Migration, citizenship, and education», in J. A. Banks (ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 17-48.
- Cavounidis, J. (2002), «Migration in Southern Europe and the Case of Greece», *International Migration*, 40, No 1, pp. 45-69.
- Γεωργογιάννης, Π. (2005), «Παράγοντες που διαμόρφωσαν την διαπολιτισμική πραγματικότητα στην Ελλάδα-πολιτικές και στρατηγικές», Πρακτικά Ημερίδας με θέμα *Σύγχρονες Προσεγγίσεις στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Ι.Π.Ο.Δ.Ε.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997), *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία* (Α' Διαβαλκανικό Συνέδριο), Αθήνα, Gutenberg.
- Γκόβαρης Χ. (2001), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2000), «Διαπολιτισμική εκπαίδευση και το δίλημμα των «πολιτισμικών διαφορών»», *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3, σσ. 23-30.
- Γκόβαρης, Χ., Θεοδωροπούλου Ε. Κοντάκος Α. (2007), *Η Παιδαγωγική Πρόκληση της Πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα Θεωρίας και Πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα, Ατραπός.
- Γκότοβος, Αθ. (2002), *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, Μ. (1987), *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1997), *Η εκπαίδευση των παλινοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2000), «Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα», *Επιστήμες Αγωγής*, 1-3, σσ. 3-23.
- Δαμανάκης, Μ. (2007), *Ταυτότητες και Εκπαίδευση στη Διασπορά*, Αθήνα, Gutenberg.
- Damanakis, M. (2005), «European and Intercultural Dimension in Greek Education» *European Educational Research Journal*, 4, No 1, pp. 79-88.

- Δώδος, Δ., Καφετζής, Π., Μιχαλοπούλου, Α., & Νικολακόπουλος, Η. (1996), «Ξενοφοβία και Ρατσισμός στην Ελλάδα, 1988-1992», *Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα*, Β' τόμος, ΕΚΚΕ, Αθήνα, σσ. 321-343.
- Έμκε-Πουλοπούλου, Η. (1986), *Προβλήματα μετανάστευσης - παλιννόστησης*, Αθήνα ΙΜΕΟ / ΕΔΗΜ.
- Ένωση Ελλήνων Πανεπιστημιακών Δυτικής Ευρώπης (1985), *Η Ελληνική Διασπορά στη Δυτική Ευρώπη*, Αθήνα, Βασιλόπουλος.
- European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia «Majorities's attitudes towards minorities in European Union Member States – Results from the Standart Eurobarometers 1997-2000-2003», Report for the ijmegen Institute for Social and Cultural Research.
- Fakiolas, R. (1999), «Socio-economic Effects of Immigration in Greece», *Journal of European Social Policy*, 9, No 3, pp. 211-229.
- Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (1997), *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια.
- Ιντζεσιλόγλου, Ν. (2000), «Περί της κατασκευής συλλογικών ταυτοτήτων. Το παράδειγμα της εθνικής ταυτότητας», στο Χ. Κωνσταντοπούλου, κ.ά. (επιμ.), «Εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα, Αθήνα, Τυπωθήτω, σσ. 177-202.
- Ιωακείμογλου, Η. (2001), «Οι μετανάστες και η απασχόληση», στο Αθ. Μαρβάκης, Δ. Παρσανόγλου, Μ. Παύλου, (επιμ.), *Μετανάστες στην Ελλάδα*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 81-94.
- Κανακίδου Ε. & Παπαγιάννη Β. (2003), *Από τον πολίτη του έθνους στον πολίτη του κόσμου*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καρούδης, Β. (2004), «Το ζήτημα της δεύτερης γενιάς: Έγγραφο και Μετανάστευση», στο Μ. Παύλου & Δ. Χριστόπουλος (επιμ.), *Η Ελλάδα της Μετανάστευσης: Κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη*, Αθήνα, Κριτική.
- Κασιμάτη, Κ. (1984), *Μετανάστευση-Παλιννόστηση. Η προβληματική της δεύτερης γενιάς*, Αθήνα, ΕΚΚΕ.
- Κασιμάτη, Κ. & Ψημμένος, Ι. (2003), *Μεταναστευτικές ροές και άτυπες πολιτικές μετανάστευσης*, Αθήνα, Gutenberg.
- Κάτσιας, Χ. & Πολίτου, Ε. (1999), *Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»*; Αθήνα, Gutenberg.

- Καψάλης, Α. & Λινάρδος-Ρυλμόν, Π. (επιμ.) (2005), *Μεταναστευτική Πολιτική και Δικαιώματα των Μεταναστών*, Μελέτες ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ.
- Λέκκας, Π. (1996), *Η Εθνικιστική Ιδεολογία*, Αθήνα, Κατάρτι.
- Λυμπεράκη, Α. & Πελαγίσης, Τ. (2000), *Ο «Φόβος του Ξένου» στην αγορά εργασίας: ανωχές και προκαταλήψεις στην ανάπτυξη*, Αθήνα, Πόλις.
- Μάρκου, Γ. (1984), «Εκπαιδευτική πολιτική και το Ερευνητικό Πρόγραμμα για την αντιμετώπιση των σχολικών προβλημάτων των παιδιών που παλιννοστούν», ΥΠΕΠΘ - UNESCO, *Σχολική επανένταξη παλιννοστώντων Μαθητών: Προβλήματα και προοπτικές*, Αθήνα.
- Μάρκου, Γ. (1997), *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*, Αθήνα.
- May, S. (1999), «Critical Multiculturalism and Cultural Difference», in S. May (ed.), *Critical Multiculturalism. Rethinking Multicultural and Antiracist Education*, London Falmer Press.
- Μελούτσι, Α. (2002), *Κουλτούρες στο παιχνίδι. Διαφορές για να συμβιώσουμε*, Αθήνα, Gutenberg.
- Μουσοπούρου, Α. (1990), *Μετανάστευση και Μεταναστευτική Πολιτική στην Ελλάδα και στην Ευρώπη*, Αθήνα, Gutenberg.
- McLennan, G. (2001), «Problematic Multiculturalism», *Sociology*, 35, No, 4, pp. 985-989.
- Ναξάκης, Χ. & Χλέτσος, Μ. (επιμ.) (2001), *Μετανάστες και Μετανάστευση: Οικονομικές, Πολιτικές και Κοινωνικές Πτυχές*, Αθήνα, Πατάκης.
- Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2005), *Διαπολιτισμική Διδακτική*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Νόμος υπ' αριθμ. 2413: Η Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 124/17.6.1996, τ. Α.
- Παπαδάκης, Ε. Ν. (2003), *Εκπαιδευτική πολιτική: Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική (:)*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1997), «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και παιδαγωγικές πρακτικές», *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 19, σσ. 20-22.
- Παπαταξιάρχης, Ε. (2006), «Τα άχθη της ετερότητας. Διαστάσεις της πολιτισμικής διαφοροποίησης στην Ελλάδα του πρώιμου 21^{ου} αιώνα», στο Ε. Παπαταξιάρχης (επιμ.), *Περιπέτειες της ετερότητας. Η παραγωγή της πολιτισμικής διαφοράς στη σημερινή Ελλάδα*, Αλεξάνδρεια, σσ. 1-86.

- Parekh, B. (1986), «The concept of multicultural education», in S. Modgil, G.K. Verma, K. Mallick & C. Modgil (eds), *Multicultural Education: The interminable debate*, Philadelphia, Falmer, pp. 19-31.
- Parekh, B. (2000), *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*, Basingstoke, Macmillan.
- Παύλου, Μ. (2001), «Οι “λαθρέμποροι του φόβου”: ρατσιστικός λόγος και μετανάστες στον τύπο μιας υποψήφιας μητροπόλης», στο Α. Μαρβάκης, Δ. Παρσάνογλου & Μ. Παύλου (επιμ.), *Μετανάστες στην Ελλάδα*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Παύλου, Μ. Χριστόπουλος, Δ. (επιμ.) (2004), *Η Ελλάδα της Μετανάστευσης*, Αθήνα, Κριτική & ΚΕΜΟ.
- Pentiti, A. (2005), *Διαπολιτισμικό Εργαστήριο, Υποδοχή, Επικοινωνία και Αλληλεπίδραση σε Πολυπολιτισμικό Εκπαιδευτικό Περιβάλλον*, Επιμέλεια-Εισαγωγή Χ. Γκόβαρης, Αθήνα, Ατραπός.
- Πετρινώτη, Ε. (1993), *Η μετανάστευση προς την Ελλάδα. Μια πρώτη καταγραφή, ταξινόμηση και ανάλυση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Πετράκου, Η. (2001), «Η Κατασκευή της Μετανάστευσης στην Ελλάδα», στο Αθ. Μαρβάκης, Δ. Παρσάνογλου & Μ. Παύλου, (επιμ.), *Μετανάστες στην Ελλάδα*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 31-56.
- Πετράκου, Η. & Ξανθάκου, Γ. (2003), «Μετανάστευση και Εκπαίδευση στην Ελλάδα», Αθήνα, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Ελλάδος, Τόμος II.
- Ψαρρού, Ν. (2005), *Εθνική Ταυτότητα στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης*, Αθήνα, Gutenberg.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000), *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Τσιτσελίκης, Κ. & Χριστόπουλος, Δ. (επιμ.) (1997), *Το Μεινωτικό Φαινόμενο στην Ελλάδα. Μια Συμβολή των Κοινωνικών Επιστημών*, Αθήνα, Κριτική.
- Τσουκαλάς, Κ. (1995), «Ιστορία, μύθοι και χρησιμοί. Η αφήγηση της ελληνικής συνέχειας», *Έθνος-κράτος-εθνικισμός*, Αθήνα, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, σσ. 287-303.
- Τριανταφυλλίδου, Α. (1998), «Οι άλλοι ανάμεσά μας-ελληνική εθνική ταυτότητα και στάσεις προς τους μετανάστες», στο Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, *Κοινωνικές Ανισότητες και Αποκλεισμός*, Αθήνα, Εξάντας, σσ. 488-498.

- Χριστόπουλος, Δ. (2001), «Το τέλος της εθνικής ομο(ιο)γένειας: παραδοσιακές και νέες μορφές ετερότητας στην Ελλάδα», στο Αθ. Μαρβάκης, Δ. Παρσανόγλου & Μ. Παύλου (επιμ.), *Μετανάστες στην Ελλάδα*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Zambeta, E. (2000), «Religion and national identity in Greek education», *Intercultural Education*, 11, No. 2, pp. 145-155.
- Vermeulen, H. (2004), «Models and Modes of Immigrant Integration... and where does southern Europe fit?», in C. Inglessi et al. (eds), *Immigration and Integration in Northern versus Southern Europe*, Athens, Netherlands Institute in Athens, pp. 27-39.

ABSTRACT

Intercultural problematic in a multicultural Greek society. Academic discourse and educational policies

Nowadays, greek society has changed and become multicultural, something that has differentiate everyday life. As a matter of fact this has effected education. It is imperative to disguise educational system's orientation and configure new conventions for intercultural educational politics.

In this essay we examine the intercourse between educational policy and discourse about intercultural education. We present the basic educational rules that form greek policy towards cultural diversity and we examine the relation of this policy with commensurate scientific deductions. In order to read into this relation diachronically as well as contemporaneously we quantify the elements of greek society.