

**ΤΣΑΚΑΛΟΣ ΜΙΧΑΛΗΣ (Ph.d)**

**ΠΟΛΙΤΙΚΑ ΚΑΙ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ  
ΚΑΙ ΟΙ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΣΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΚΥΡΙΑΡΧΗ ΚΑΙ  
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ,  
ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ .**

**ΑΘΗΝΑ 2011**

# 1. Βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής παρέμβασης.

## 1.1 Η πολυπολιτισμική εδραίωση.

**Το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας** και ειδικότερα η επανεξέταση των μηχανισμών και των συστημάτων που συνδέονται με την συνεύρεση ανομοιογενών πληθυσμών στα όρια ενός ενιαίου εθνικού χώρου, τα τελευταία χρόνια, αποτελεί μείζον πολιτικό, νομικό, κοινωνικό, πολιτιστικό, ηθικό και εκπαιδευτικό πρόβλημα.

Ήδη πλέον και στη χώρα μας, τόσο σε ερευνητικό όσο και σε θεωρητικό επίπεδο αρχίζει να διασαφηνίζεται το περιεχόμενο αλλά και οι δυναμικές επιδράσεις σε όλους τους άξονες που είναι πιθανό να συνδέουν τη μετανάστευση με τη τροποποίηση της συμπεριφοράς και των στάσεων, των αξιών και των ατομικών προβολών στους χώρους εγκατάστασης, καθώς και τις προεκτάσεις τους στην εργασία, στο κοινωνικό περιβάλλον, στην οικογένεια, την εκπαίδευση, την οικονομία, τη κοινωνική θέση, την ηθική, την επικοινωνία και τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης.

Όλα τα παραπάνω, τις περισσότερες περιπτώσεις αποτέλεσαν κοινωνικά εν δυνάμει επιδραστικά σχήματα και φορείς ποικίλων και μακροχρόνιων τροποποιητικών παρεμβάσεων στο μεταναστευτικό υποκείμενο, που είτε συνδέονται με την ανάπτυξη ακούσιων δομών προσαρμογής είτε με την εκούσια επιλογή, και κατά συνέπεια την συνειδητή προσάρτηση από αυτό αντιπροσωπευτικών (κυρίαρχων) πολιτιστικών, ιδεολογικών, επικοινωνιακών και κοινωνικών χαρακτηριστικών ώστε να επιτευχθεί εναρμόνιση και αποδοχή από το κυρίαρχο κοινωνικό σύστημα.

Η εισήγηση αυτή έχει ως σκοπό να καθορίσει αλλά και να περιγράψει όσο τούτο είναι δυνατό, το ρόλο, τη μορφή, την οργάνωση αλλά κυρίως την θεωρητική και ερευνητική ανάλυση των συστηματοποιημένων επιδράσεων στο κοινωνικό χώρο που υλοποιούνται δια μέσου του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και από άλλους σημαντικούς κοινωνικούς, εθνικούς ή θρησκευτικούς φορείς που αναλαμβάνουν τέτοιους ρόλους με σκοπό την ιδεολογική και εκπαιδευτική χειραγώγηση, ανάλογα με το χώρο εφαρμογής, τόσο των μειονοτικών όσο και των γηγενών μαθητών.

Θα μελετήσουμε ακόμα τα συστήματα των κοινωνικών αξιών, τις κοινωνικές και θεσμικές επιδράσεις στην ανάπτυξη των συστημάτων διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής παρέμβασης καθώς και τις επιπτώσεις ή τα αποτελέσματα που προκύπτουν από αυτή.

Ακόμα θα μας απασχολήσει η χρήση ειδικών παιδαγωγικών και διδακτικών μοντέλων της διαπολιτισμικής αγωγής, στον άξονα της παιδαγωγικής και διδακτικής ανάπτυξης για την προσέγγιση των γηγενών μαθητών καθώς και η συμβολή τους στην άμβλυνση των ιδεολογικών και εθνικών αντιθέσεων.

Η ανάδειξη του πολυπολιτισμικού προβλήματος σε χώρες με πολύχρονη μεταναστευτική εμπειρία, είναι γνωστό ότι κατά το παρελθόν, στον εκπαιδευτικό χώρο ανέδειξε και εφάρμοσε διάφορες στρατηγικές και μοντέλα διαχείρισης, με αιχμή του δόρατος το θεσμικό πλαίσιο, την ανάπτυξη ειδικής εκπαιδευτικής πολιτικής και εν μέρει τις εκάστοτε κοινωνικές επιτάξεις.

Η στρατηγική αυτή συνδεόταν και συνδέεται κατά περίπτωση, με τους μειονοτικούς μαθητές στους χώρους εγκατάστασης, γεγονός που εν πολλοίς εξέφρασε την γενικότερη κοινωνική και εθνική πολιτική των χωρών υποδοχής και όπως είναι φυσικό καθορίστηκε από τις ιδιαιτερότητες και τις κατευθύνσεις του κοινωνικού χώρου, την ιστορία, τη θρησκεία, τη γλώσσα, τον πολιτισμό, την οικονομία και την ομοιογενή ή μη εθνική σύσταση του πληθυσμού ή την αντίστοιχη προβολή των παραπάνω χαρακτηριστικών.

Σήμερα όλα δείχνουν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αρχίζει να διανύει μια περίοδο οργανωτικής και μεθοδολογικής ωριμότητας. Η μεταφορά μιας ανήσυχης ιδεολογικής κληρονομιάς από τις δεκαετίες του 60 και του 70, ιδιαίτερα σε χώρες με οξύ πολυφυλετικό, πολυθρησκευτικό και πολυεθνικό πρόβλημα στις μέρες μας, οδηγεί τα κέντρα των εκπαιδευτικών αποφάσεων αλλά και την επιστήμη στο να

αναγνωρίσει από τη μια και να τεκμηριώσει από την άλλη ότι οι κοινωνίες μας τείνουν, ή έχουν πάψει οριστικά να είναι μονοπολιτισμικές (monocultural).

Η διαπίστωση αυτή έρχεται σε μια περίοδο, που όχι μόνο οι μετακινήσεις πληθυσμών είναι εντονότερες και ευκολότερες από ποτέ, αλλά κυρίως από τη δικαιολογημένη αξίωση των μεταναστευτικών ή μειονοτικών πληθυσμών να λαμβάνουν και στις εκπαιδευτικές διεργασίες αυτά που δικαιούνται σε σχέση με το διεθνές, το κοινοτικό δίκαιο και τη μοντέρνα κοινωνική ισονομία.

Σε θεωρητικό επίπεδο αυτό ακούγεται απλό. Όμως σε όλες σχεδόν τις χώρες, ένα μεγάλο μέρος της προφανούς αλλά τακτικά συγκαλυμμένης εθνικής σύγκρουσης για την φυλή, το έθνος, τη καταγωγή, τη κοινωνική τάξη και το φύλο έχει βασιστεί στην αίσθηση ενός ανώτερου φυλετικού και κοινωνικού πολιτισμού που σε κάθε περίπτωση είναι εδραιωμένη στη δύναμη της συλλογικότητας και την μακροχρόνια ισχυροποίηση των εθνικών και κοινωνικών θεσμών, του συλλογικού ήθους, των αξιών, των οικονομικών και των κοινωνικών κατακτήσεων.

Εξετάζοντας μάλιστα, τις τελευταίες έρευνες, θα διαπίστωνε κάποιος ότι σημαντική μερίδα του πληθυσμού των χωρών υποδοχής αντιμετωπίζει σημαντικά προβλήματα στην κατανόηση και κυρίως στην αποδοχή των νέων κοινωνικών δομών που προκύπτουν από τη νέα πληθυσμιακή σχηματοποίηση, αφού την αντιλαμβάνεται ως σημαντικό κίνδυνο και απειλή.

Ταυτόχρονα όμως, οι χώρες που λειτούργησαν ως χώρες αποστολής μεταναστών, ιδιαίτερα μετά από το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, προσπάθησαν να οργανώσουν εκπαιδευτικά συστήματα σε χώρους με υπολογίσιμο πληθυσμό, που αποτελούσαν προέκταση του ισχύοντος εθνικού, επιδιώκοντας κατά το δυνατόν τη διατήρηση της εθνικής, γλωσσικής, ιστορικής και θρησκευτικής ταυτότητας των νεαρών αποδήμων.

Η τακτική αυτή συνδεόταν ή ακόμα και συνδέεται, αφενός με την παρουσία των μεταναστών στους χώρους εγκατάστασης και την άσκηση πολιτικο- κοινωνικών επιδράσεων σε αυτόν, αφετέρου με τη πιθανότητα παλιννόστησης τους και την ένταξή τους στο κοινωνικό και οικονομικό ιστό του κράτους.

Οι νέες παιδαγωγικές αρχές και ο εκπαιδευτική αναθεώρηση στις μέρες μας, ως προέκταση της αντίστοιχης κοινωνικής έχει αναδείξει - ή σε κάποιες περιπτώσεις τείνει να αναδείξει - νέα πρωτοποριακά και εν πολλοίς αποτελεσματικά μοντέλα

διαπολιτισμικής παρέμβασης που δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στις εθνικές, θρησκευτικές, γλωσσικές, πολιτιστικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες των αλλοδαπών μαθητών.

Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής λειτουργίας αναμφίβολα σημαντικό ρόλο παίζει η βασική διαπίστωση ότι συνυπάρχουν - και όχι σπάνια συννεύρσκονται και συλλειτουργούν - μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές και εθνοθρησκευτικές αφετηρίες που σχεδόν πάντα είναι επιβαρημένοι από ποικίλα ψυχολογικά, κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα, ατομικές ή οικογενειακές προβολές ή κοινωνικές λειτουργίες.

Η γενικότερη φιλοσοφία της εκπαίδευσης και ο λειτουργικός της ρόλος είναι αναμενόμενο ότι επιδιώκει τη μεταφορά, την μορφοποίηση, την προέκταση και την ανάδειξη ειδικών και εν πολλοίς πολύ συγκεκριμένων γνωστικών, ιδεολογικών και κοινωνικών αξιών που δεν μπορεί παρά να εκπορεύονται και να εκφράζουν το κυρίαρχο συλλογικό σώμα της χώρας υποδοχής.

Το Σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως είναι γνωστό αλληλεπιδρά, καθορίζει και καθορίζεται από τις τρέχουσες κοινωνικές εξελίξεις, αποτελεί με λίγα λόγια μια δυναμική που απ' ό,τι φαίνεται προσβλέπει στη διαμόρφωση και τη σχηματοποίηση χρήσιμης και κοινωνικά αποδεκτής ταυτότητας, αντλώντας ανά περίπτωση από τη σύγχρονη ή την ιστορική παρακαταθήκη.

Οι τελευταίες μάλιστα δεκαετίες έχουν αναδείξει και προβάλλει το γεγονός ότι η εκπαίδευση λειτουργεί ως αρωγός στη διαμόρφωση της ελεύθερης προσωπικότητας των μαθητών, διαδικασία που σαφώς εμπεριέχει και τη δυνατότητα των ελευθέρων κοινωνικών και ιδεολογικών επιλογών.

Αν τοποθετηθούμε σε καθαρά θεωρητικό επίπεδο, θα πρέπει να συμφωνήσουμε ότι αρχίζει να διαφαίνεται στον ορίζοντα τουλάχιστον στις χώρες του δυτικού κόσμου μια νέα μεταμοντερνική θέσπιση, που σαφώς εμπεριέχει και την κοινωνία του σχολείου, στην οποία η δημοκρατική συλλογικότητα αλλά πάνω απ' όλα η βαθιά έννοια και πρακτική του πολιτισμού εφαρμόζει ένα μοντέλο επέκτασης της δημοκρατικής ισονομίας, που έχει σκοπό τον περιορισμό των κυριάρχων, και γιατί όχι αταλάντευτων ή απαραβίαστων δικαιωμάτων και πρακτικών της πλειοψηφίας, προς χάρη των μειονοτικών.

Αυτή η διαπίστωση δεν σημαίνει αναγκαστικά τον περιορισμό των πολιτικοκοινωνικών δικαιωμάτων των ντόπιων πολιτών, αλλά εκ των πραγμάτων θα οδηγούσε στον περιορισμό τόσο της ιδεολογικής όσο και της κοινωνικής τους αυθαιρεσίας σε βάρος ατόμων ή ομάδων που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς και κατά συνέπεια προβάλλουν εφαρμόζουν ή καταδεικνύουν στοιχεία που το πιθανότερο είναι να μην γίνονται αποδεκτά από το κυρίαρχο συλλογικό σώμα.

Η διαδικασία αυτή όπως είναι λογικό βρίσκει σημαντικές εφαρμογές στο χώρο της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στην ανάπτυξη των παιδαγωγικών και διδακτικών μηχανισμών.

Όσο κι αν κάποιος θα μπορούσε να ισχυριστεί ότι οι παραπάνω απόψεις προέρχονται από ένα κοινωνικό στίβο εξιδανικευμένης δημοκρατικής ζύμωσης, εν τούτοις διαφαίνεται ότι στην πράξη αυτό είναι εφικτό.

Το θεωρητικό έργο του *Walzer*, σχετικά με τα όρια της πολυπολιτισμικής ανεκτικότητας και τη σχέση της με τη κοινωνική δικαιοσύνη φαίνεται να ανατρέπει και να θέτει σε δοκιμασία παλιότερες τοποθετήσεις όπως αυτή του *Habermas*, σύμφωνα με την οποία «μέσω μιας σειράς αφαιρετικών φιλοσοφικών επιχειρημάτων, η δημοκρατία δεν αφορά τη λήψη ορθών αποφάσεων από τη φιλοσοφική σκοπιά αλλά την ενσωμάτωση της βούλησης των πολιτών.»

Η συμμετοχή των αλλοδαπών ή μειονοτικών μαθητών σε ένα ειδικά διαμορφωμένο εκπαιδευτικό σύστημα που σε κάποιες χώρες έδωσε δείγματα ήδη από τις πρώτες δεκαετίες του περασμένου αιώνα, παρά τις ατέλειές του οδηγεί σε μια τέτοια διαπίστωση.

Είναι λογικό ότι όλα τα παραπάνω, περισσότερο αγγίζουν το χώρο του θεσμικού πλαισίου και λιγότερο της κοινωνικής ανοχής ή της συγκατάφασης της πλειοψηφικής ομάδας για μια τέτοια κοινωνική λειτουργία. Μια ματιά σε εσωτερικό επίπεδο θα έδειχνε ότι προκύπτουν μεγαλύτερα προβλήματα αφού οι στάσεις και οι αξίες τείνουν να διαμορφωθούν στις κοινωνικές δυναμικές και να εισχωρήσουν στη συνέχεια στο χώρο της εκπαίδευσης ως αποδεκτά και εν πολλοίς ισχυρά συλλογικά σχήματα.

Διαπιστώνεται για παράδειγμα ότι σε πολλές περιπτώσεις η πολιτισμική αποδοχή, ο σεβασμός της ετερότητας και η θετική αναγνώριση του «άλλου» αποτελούν μοντέλο

και κοινωνική συμπεριφορά που εκδιπλώνεται σε συγκεκριμένους χώρους και κάτω από συγκεκριμένες περιστάσεις, ενώ αντίθετα σε χώρους με διαφορετικές δυναμικές, όπως για παράδειγμα αυτόν της εργασίας, τόσο η έρευνα όσο και η εμπειρία δείχνουν ακριβώς το αντίθετο.

Φαίνεται όμως ότι η ανάπτυξη διαπροσωπικής σχέσης και η κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων των ατόμων που προέρχονται από χώρους με διαφορετικές αξίες και πολιτιστικά δεδομένα, αλλά ακόμα περισσότερο, τουλάχιστον για την ελληνική πραγματικότητα, από δομές συστήματα ή κοινωνίες με ανελεύθερες και καταπιεστικές πολιτικές, θα μπορούσε να αποτελεί εν μέρει τη λύση του προβλήματος. Σε αυτό φαίνεται να συμφωνούν αρκετοί θεωρητικοί.

Σύμφωνα με τον *Ξ. Παπαρηγόπουλο*: «Για τον φιλελευθερισμό η αναγνώριση και ο σεβασμός της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας εκδηλώνεται μάλλον ως σεβασμός του δικαιώματος των ατόμων σε μίαν ιδιωτική προσβάσιμη πολιτισμική ταυτότητα. Όμως μια τέτοια μορφής αναγνώριση δεν είναι το ζητούμενο, ενώ οδηγεί σταδιακά στην αποδυνάμωση της σημασίας των πολιτισμικών ταυτοτήτων ως παραγόντων που είναι κατ' αρχήν και για το λόγο αυτό άξιες ιδιαίτερης προστασίας». Αντίθετα στη συλλογική αναγνώριση, κάτι που για παράδειγμα απαιτείται στο χώρο του Σχολείου, η μεταφορά των ειδικών χαρακτηριστικών κοινωνικής πεποίθησης, η λειτουργία που δεν αναγνωρίζεται ή δεν εκφράζει τα κοινά συλλογικά αποδεκτά πρότυπα, πολύ εύκολα μπορεί να αποτελέσει ή να εκκινήσει διαδικασίες ή προσπάθειες παιδαγωγικής τροποποίησης της συμπεριφοράς, της ιδεολογίας και των αρχών στους μειονοτικούς μαθητές.]

Σημαντικές αντιρρήσεις για την τρέχουσα ερμηνεία και δυναμική της πολυπολιτισμικής εκπαιδευτικής παρέμβασης παρέχει ο *Radtke* δια μέσου του *X. Γκόβαρη*, σύμφωνα με τον οποίο, οι διάφορες στρατηγικές της εκπαιδευτικής διαπολιτισμικής θεωρίας και πρακτικής είναι πιθανό να μας οδηγήσουν σε δύο βασικές ερμηνείες:

- *Ο προγραμματικός- διδακτικός πολυπολιτισμός*, διακρίνεται από την τάση να παρερμηνεύει τις δομικές αντιφάσεις και να τις παρουσιάζει ως πολιτισμικές συγκρούσεις οι οποίες μπορούν να επιλυθούν στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Ο παιδαγωγικός πολυπολιτισμός οδηγεί στην

παιδαγωγικοποίηση των κοινωνικών συγκρούσεων μετατοπίζοντας έτσι το πρόβλημα από τον χώρο της πολιτικής στο χώρο της εκπαίδευσης.

- *Ο αντιδραστικός φονταμενταλιστικός πολυπολιτισμός*, στη διαμόρφωση αυτής της εκδοχής πολυπολιτισμού έχουν συμβάλλει μια σειρά προγραμμάτων που προωθούν ιδέες επανασύνδεσης των μεταναστών με τις πολιτισμικές τους ρίζες. Τα αποτελέσματα τέτοιων προγραμμάτων οδηγούν στον εθνοκεντρισμό κι ενισχύουν τις ήδη υπάρχουσες τάσεις κοινωνικού διαζωρισμού και περιθωριοποίησης των μετανάστων. (1)

Η έννοια της συλλογικής αποδοχής των δομών λειτουργίας και η συνεκτική κοινωνική αποφαιτική αποτελεί μέλημα των κοινωνικών επιστήμων και των φιλοσόφων. Η ευαισθησία αναγνώρισης ώστε να καθοριστεί ποια από αυτά αποτελούν συμπεριφορές για τις οποίες ο παιδαγωγός οφείλει ή έχει δικαίωμα να μεριμνήσει, αποτελεί στοιχείο που απαιτεί βαθιά γνώση των πολυπολιτισμικών και φυλετικών ιδιαιτεροτήτων, εμπειρία και φυσικά παιδαγωγική ενσυναίσθηση.

Σήμερα οι ειδικοί των επιστημών της Αγωγής που ασχολούνται με την Διαπολιτισμική, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, γνωρίζουν ότι η διδακτική και παιδαγωγική διαδικασία αλλά και η διαμόρφωση των συνθηκών που επικρατούν στο σύγχρονο Σχολείο συνθέτουν μια πολλαπλή και πολυεπίπεδη παρεμβατική διαδικασία και αλληλεπίδραση που αν και φαίνεται ως ενιαία θα μπορούσε κάποιος να διακρίνει ότι έχει δύο πλευρές.

Η πρώτη, και η περισσότερο εμφανής είναι η ρητή πλευρά που προγραμματίζει και δρομολογεί τους στόχους της διδακτικής και εκπαιδευτικής πράξης, εκπονεί και εξελίσσει το παιδαγωγικό και γνωστικό έργο, αναπτύσσει και συνδράμει στις στρατηγικές του σχολικού κλίματος, βοηθά την απόκτηση κοινωνικής εμπειρίας και αίσθησης και μεταφέρει στους μαθητές τις τρέχουσες πολιτιστικές και κοινωνικές αξίες του εθνικού μορφώματος.

Ιδιαίτερα σε Σχολεία με εθνική ποικιλομορφία, είναι γνωστό ότι σήμερα δρομολογούνται και εξελίσσονται πειραματικά κατά κανόνα προγράμματα σπουδών που ευελπιστούν να οργανώσουν και να μεριμνήσουν για την ανάπτυξη των πολύπλοκων κοινωνικών σχέσεων και την ισότιμη παροχή των παιδαγωγικών αγαθών.



Η άλλη πλευρά του εκπαιδευτικού προγράμματος που συνήθως συναντάται στην κοινωνιολογία της παιδείας ως Hidden influences, αφορά ένα μεγάλο όγκο κοινωνικών, ατομικών και ηθικών λειτουργιών και παρεμβάσεων που γεννά και προβάλλει σε κάθε περίπτωση η συνύπαρξη ανθρώπων με διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες, ενώ δεν λείπουν και τα προβλήματα από τα γνωστά εκπαιδευτικά, ηθικά και λειτουργικά διλήμματα για τη διαμόρφωση της αρνητικής αντίληψης μεγάλου ποσοστού των μαθητών για το σχολείο, την εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς, τη λειτουργική συμμόρφωση, τους κανόνες και γενικότερα τη σχολική κοινότητα και το ρόλο της.

Σε σχέση με τα παραπάνω, είναι πιθανό να οδηγηθούμε στη σκέψη, ότι για πρώτη φορά αρχίζει να αμφισβητείται ακόμα και από τους γηγενείς μαθητές η παρεμβατική λειτουργία του σχολείου αλλά και το πολιτισμικό αυτοσύστατο των εκπαιδευτικών αξιών.

Άλλα σημαντικά ερωτήματα που είναι σήμερα περισσότερο από ποτέ στο προσκήνιο της εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης, αφορούν από τη μια τη μεταφορά των κοινωνικών μηνυμάτων και των εμπειριών στο χώρο του σχολείου ενώ από την άλλη οι εσωτερικοί ανταγωνισμοί, η αξιολόγηση, ο ρόλος του παιδαγωγού, τα όρια της εκπαιδευτικής εξουσίας, η εκπαιδευτική κόπωση και η ειδική αντίληψη της προσωπικότητας και των προβλημάτων που συναντούν καθημερινά οι μαθητές στην ανάπτυξη του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου συνθέτουν κλίμα ταλάντευσης των αρχών και των δομών της εκπαίδευσης.

Κάποιοι μάλιστα σύγχρονοι ερευνητές θεωρούν ότι οι άτυπες αυτές επιδράσεις και τα προβλήματα έχουν ενισχυθεί από την επίτευξη ικανοποιητικής κοινωνικής ωριμότητας των μαθητών, αφού ταυτόχρονα αναπτύσσουν και άλλες σημαντικές δραστηριότητες στον ελεύθερο τους χρόνο με συνέπεια να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τον ελλειπτικό ή ακόμα και επιτηδευμένο τρόπο που προσπαθεί να δομήσει το Σχολείο.

Έτσι σήμερα οι μαθητές από λίγο έως πολύ, είναι σε θέση να γνωρίζουν ή τουλάχιστον να υποψιάζονται, γιατί κάποιες μορφές της «κοινωνικής αλήθειας» δεν υπάρχουν σε κανένα βιβλίο, ποιες γνώσεις δεν αναφέρονται ή γιατί ιστορικά ή κοινωνικά δεδομένα δεν μεταφέρονται κατά γράμμα στο σχολικό χώρο.

Τέτοια γνωστικά κενά θα μπορούσαν να αναφερθούν ότι είναι η σχέση και ο ρόλος των δύο φίλων, η θέση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, και φυσικά πέρα από τα διατεινόμενα η κυρίαρχη στάση μιας πολιτιστικής ή εθνικής ομάδας σε βάρος κάποιας άλλης.

Κάτω από αυτές τις διαπιστώσεις δεν είναι λίγοι οι παιδαγωγοί, οι ψυχολόγοι ή οι κοινωνικοί επιστήμονες που διατυπώνουν την άποψη ότι η διαπολιτισμική παιδαγωγική και διδακτική έχει ακόμα να διανύσει πολύ δρόμο.

Ταυτόχρονα όσο κι αν θα δεχόμαστε να συμφωνήσουμε ότι το νέο εκπαιδευτικό διαπολιτισμικό σύστημα και στην Ελλάδα, δεν υφίσταται πλέον αποκλειστικά ως θεσμική και οργανωτική λειτουργία μιας αναγκαστικής εκπαιδευτικής ανοχής, στο πλαίσιο σύμπλευσης με τις διεθνείς ή Ευρωπαϊκές συμβάσεις, ή ακόμα σαν ένας μηχανισμός πολιτιστικής εξέλιξης, εν τούτοις, η εμπειρία, η έρευνα αλλά και η θεωρητική τεκμηρίωση των μεθόδων ανάπτυξης της εκπαιδευτικής ισονομίας έχει αναδείξει μια σειρά από σημαντικά και δυσεπίλυτα προβλήματα που αν και συνδέονται άρρηκτα με το εκπαιδευτικό σώμα και επηρεάζουν τις λειτουργίες του, εκπορεύονται από τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο και τις εξωσχολικές επιδράσεις.

Αυτή είναι μια παμπάλαιη διαπίστωση με διαφορετικές αφηρητές στο χώρο της παιδαγωγικής ψυχολογίας.

Έτσι αν θεωρήσουμε ότι το σχολείο, και το εν γένει εκπαιδευτικό σύστημα είναι σε θέση να ανασύρει την κοινωνική αλήθεια, το δίκαιο, το σεβασμό και τη πίστη στην πανανθρώπινη ισονομία, ακόμα και ο πιο αισιόδοξος δεν θα μπορούσε να ισχυριστεί το ίδιο για το κοινωνικό χώρο που μέσα από τη διάχυτη, ανεύθυνη και μεροσκοπική πολλές φορές αντίληψη παράγει ιδεολογικά και στερεοτυπικά σχήματα που μεταφέρει εκούσια ή ακόμα και ακούσια στους μαθητές επηρεάζοντας την ιδεολογία και την πρακτική τους.

Μάλιστα αυτή η διαπίστωση σήμερα στα σύγχρονα βιβλία της παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας λαμβάνει όλο και πιο τακτικά πρωτεύοντα ρόλο, αφού σηματοδοτεί την ρεαλιστική εκτίμηση ότι το Σχολείο, εκ των πραγμάτων, έχει αποδυναμωθεί στην πρακτική της επίδρασης. Είναι πλέον γνωστό ότι όλο και πιο δελεαστικά μέσα πληροφόρησης ανεξάρτητα από τις θετικές προθέσεις τους φαίνονται στο προσκήνιο.

Έτσι και για το θέμα που μελετούμε, οι γηγενείς μαθητές τακτικά καλούνται να αντιμετωπίσουν μια διχοστασία. Από τη μια την ιδεολογία, τις κατευθύνσεις ή τις πρακτικές που αναπαραγάγει και διαχέει η οικογένεια, η τηλεόραση, τα περιοδικά οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, δηλαδή μια μεγάλη μερίδα του ισχυρού κοινωνικού συστήματος και από την άλλη το Σχολείο που προσπαθεί να οικοδομήσει ένα διδακτικό προγραμματισμό, τις περισσότερες φορές αντινομικών αξιών που στηρίζεται σε μια ανάμεικτη και δικαστική ανάπτυξη, συνδυάζοντας τις σύγχρονες ιδεολογικές και οντολογικές κατευθύνσεις με παραδοσιακά και συντηρητικά μέσα και προτάσεις.

Ο δικασμός αυτός οδηγεί τακτικά σε θέσεις που προασπίζονται ότι η εκπαιδευτική πολιτική αλλά και ο μέσος λειτουργός της, όχι σπάνια επιλέγει ή βρίσκεται παγιδευμένος σε συντηρητικά συστήματα και απόψεις που μεταφράζονται τακτικά στη παιδαγωγική και διδακτική πρακτική.

Η Ελλάδα εξαιτίας των κοινωνικών και οικονομικών περιστάσεων λειτούργησε κατά τη διάρκεια του περασμένου τουλάχιστον αιώνα - και εν πολλοίς εξακολουθεί να λειτουργεί - τόσο ως χώρα που προσανατολίζεται στην εκπόνηση και τη δημιουργία συστήματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης λόγω της πρόσφατης εισόδου οικονομικών μεταναστών στη χώρα, όσο και στην αντίστοιχη εκπαίδευση των ελληνοπαίδων του εξωτερικού δεύτερης ή ακόμα και τρίτης γενιάς ως αποτέλεσμα της μακροχρόνιας και πολυπληθούς μετανάστευσης των Ελλήνων κατά το παρελθόν.

Θα μπορούσε λοιπόν κάποιος να ισχυριστεί ότι η εκπαιδευτική πολιτική που αφορά τους μετανάστες στην ταυτόχρονη εξέλιξή της, είτε εστιάζει στην κάλυψη των εθνικών εκπαιδευτικών αναγκών, είτε έχει διαπολιτισμικό χαρακτήρα εντός των ορίων της χώρας.

Έτσι στην εμπράγματη μορφή τους θα μπορούσαν να αναγνωριστούν σαν αντιφατικές δομές με συγκρουσιακό χαρακτήρα τουλάχιστον στη σύγχρονη εκδοχή του διαπολιτισμού και των προβαλλόμενων χαρακτηριστικών της.

Πολλοί μάλιστα θεωρητικοί ισχυρίζονται ότι η εκάστοτε διάσταση και η προβολή συγκεκριμένων αξιών και μοντέλων με άξονα το εκπαιδευτικό σύστημα των αλλοδαπών ή των ελλήνων του εξωτερικού, υποκινείται από τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές ανάγκες, και όλα αυτά δεν θα μπορούσαν να είναι τίποτα

άλλο από ένα ολοένα μεταβαλλόμενο σύστημα με πρόθεση τη διαχείριση των τοπικών ή κρατικών οικονομικών αναγκών.

Κοντολογίς του συμφέροντος και των δομών προάσπισης του μεταμοντερνικού οικονομικού κανόνα. Έτσι η πληθυσμιακή ποικιλομορφία δεν είναι μόνο μια ευκαιρία για την αύξηση του οικονομικού κεφαλαίου, γεγονός που εν πολλοίς σε πολλές περιπτώσεις συγκαλύπτεται, αλλά και μια θαυμάσια ευκαιρία πολιτισμικής και πλουραλιστικής προσανατολιστικής που αυτοματοποιημένα λόγω της κοινωνικής της δυναμικής ακυρώνει επίπλαστες αντιφάσεις και κατασκευασμένα διλλήματα, αφού δεν είναι πλέον παρά μια σημαντική και αδιαπραγμάτευτη εκδοχή της κοινωνικής πραγματικότητας.

## **1.2 Καθορισμός της διαπολιτισμικής παρέμβασης.**

Από τη γένεση των πρώτων θεωρητικών τοποθετήσεων και εφαρμογών στις Η.Π.Α μέχρι τις μέρες μας, η αντίληψη και η εκπαιδευτική πρακτική γύρω από την διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει πραγματοποιήσει σημαντικά βήματα κι έχει αναθεί στο κυρίαρχο και πιο αποτελεσματικό μοντέλο προσέγγισης μειονοτικών και μεταναστευτικών πληθυσμών.

Μάλιστα στην πλέον σύγχρονη εκδοχή της, η διαπολιτισμική παιδαγωγική, σε μια μοντέρνα εκδοχή, εκτός από το πολιτιστικό, θρησκευτικό, εθνικό ή φυλετικό προσανατολισμό, τείνει να συμπεριλάβει και άτομα ή ομάδες με διαφορετικές ή ιδιόζουσες κοινωνικό - ατομικές κατευθύνσεις.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση άρχισε να αποκτά λειτουργικό και ουσιαστικό περιεχόμενο μετά από τις κοινωνικές διαμαρτυρίες, τις δι-εθνικές εντάσεις και την επιστημονική επανατροφοδότηση στις Η.Π.Α και παράλληλα στον Καναδά, τη δεκαετία του 60 με ενέργειες τόσο των ίδιων των μειονοτικών όσο και από την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα.

Οι πρώτες, ακόμα, προσπάθειες για την εκπαιδευτική συγκρότηση και τη δημιουργία θεωρητικού περιεχομένου για τις ανάγκες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης την ίδια περίοδο, επικέντρωσαν τη προσοχή τους στις έντονες διακρίσεις που δέχονταν οι μαθητές με διαφορετικές πολιτιστικές ταυτότητες από το

κυρίαρχο μονοπολιτισμικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και από τις διεργασίες ή τις προεκτάσεις που συνδεόταν με αυτό.

Οι *Banks & Banks* μάλιστα αναφέρουν ότι σημαντική ήταν η θεωρητική καινοτομία παρακαταθήκη επιστημόνων όπως των *Carter G. Woodson* και *E.B DuBois*, που δεκαετίες πριν είχαν θέσει τις βάσεις και είχαν ασχοληθεί με την αναγκαιότητα μιας νέας πρωτοποριακής εκπαιδευτικής συγκρότησης. Παράλληλα όλα τα παραπάνω ενισχύθηκαν από έναν έντονο κοινωνικό ακτιβισμό που προερχόταν από διάφορους φιλελεύθερους πολιτικούς και κοινωνικούς σχηματισμούς που η ιδεολογία τους περιστρεφόταν γύρω από την κοινωνική, υπαρξιακή και εκπαιδευτική ισότητα των πολιτών ανεξάρτητα από εθνική, φυλετική καταγωγή, χαρακτηριστικά, ιδεολογία ή τάξη.

Κάτω από αυτές τις πιέσεις άρχισαν να θίγονται εκ νέου και να ενεργοποιούνται αντιδράσεις και διαμαρτυρίες που περιστρεφόταν γύρω από τις συνέπειες και τα αποτελέσματα της ρατσιστικής συμπεριφοράς, της κοινωνικής απομόνωσης και της εκπαιδευτικής περιθωριοποίησης σε βάρος των μειονοτικών και μεταναστευτικών ομάδων του πληθυσμού.

Παράλληλα η εκπόνηση και η κοινοποίηση των αποτελεσμάτων από νέες μελέτες σχετικά με την αποτελεσματικότητα παλαιότερων μοντέλων εκπαιδευτικής διαχείρισης άφηνε σημαντικά περιθώρια για νεωτερικές εφαρμογές και αλλαγές στον εκπαιδευτικό χάρτη της χώρας.

Παράλληλα καταβλήθηκε μια συστηματική και μακροχρόνια προσπάθεια η διαπολιτισμική εκπαίδευση να περιλάβει στο εύρος της και το γυναικείο πληθυσμό γεγονός που εκφράστηκε με τη μορφή του φεμινιστικού διαπολιτισμού.

Τα έντονα κοινωνικοπολιτικά κινήματα των πρώτων ετών της δεκαετίας, συμπλέοντας με άλλους παράλληλους ιδεολογικούς άξονες και κατευθύνσεις κατηγόρησαν το εκπαιδευτικό σύστημα ως μονοπολιτισμικό, κοινωνικά μεροληπτικό και δομικά τυπολογικό αφού το υπάρχον προοριζόταν κατά κανόνα για την εκπαίδευση του ανδρικού πληθυσμού.

Έτσι, ως ένα βαθμό ατυχώς, προσομοιώθηκε η στάση του κυρίαρχου κοινωνικού σώματος σε βάρος των μειονοτικών και μεταναστευτικών πληθυσμών με την θέση και τις κοινωνικές, εκπαιδευτικές και εργασιακές δυνατότητες και αφετηρίες του γυναικείου πληθυσμού σε αντιδιαστολή με τον αντίστοιχο ανδρικό. Για τους

παραπάνω λόγους, αλλά και για άλλους που θα αναπτύξουμε στη συνέχεια, επικρατεί μια σχετική ασάφεια ως προς την εννοιολογία, το περιεχόμενο και τις διαδικασίες διδακτικής και παιδαγωγικής προσαρμογής.

Είναι ακόμα βέβαιο ότι η διαπολιτισμική αγωγή λόγω του σύνθετου και ως ένα βαθμό νεωτερικού της χαρακτήρα σε πολλές περιπτώσεις ιδιαίτερα στις Η.Π.Α και τον Καναδά χαρακτηρίστηκε ή ακόμα και περιβλήθηκε από μια ομικλώδη και πολύπλευρη ιδεολογία για το ρόλο και τη λειτουργία της ως μέσο ανατροπής της κοινωνικής εξουσίας και του εκπαιδευτικού συντηρητισμού.

Μια πρόχειρη ματιά στην ιστορική εξέλιξη της διαπολιτισμικής αγωγής θα μας έδειχνε ότι ως επιστήμη αλλά και ως όρος διήνυσε μια σημαντική απόσταση, επηρέασε και επηρεάσθηκε από τις σύγχρονες περιστάσεις και την κοινωνική αναγκαιότητα. Στη πρώτη φάση εφαρμογής γύρω στη δεκαετία του 60, υπήρχε η πεποίθηση ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δρομολογεί ένα ειδικό σχολικό πρόγραμμα αποκλειστικά για άτομα που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς που ήταν γλωσσολογικά και εθνικά διαφορετικοί από τους εγγενείς.

Με αυτό το σκεπτικό η γνωστική, επικοινωνιακή και παιδαγωγική παρέμβαση στο χώρο του Σχολείου μέσα από διαδικασίες και προγράμματα δημοκρατικής και διαπολιτισμικής παρέμβασης φαινόταν ότι θα έδινε τη λύση. Στη συνέχεια διαπιστώθηκε ότι τα άτομα αυτά παρουσίαζαν και άλλες σημαντικές εσωτερικές διαφορές που αν και δεν θα μπορούσαν να ειπωθούν με μια πρώτη επιτόλαιη ματιά, αποτελούσαν καθοριστικά σημεία αναφοράς που παρενέβαιναν στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Ως τέτοια στοιχεία αναγνωρίστηκαν τα συναισθήματα, οι πεποιθήσεις, οι αρχές, το μοντέλο ζωής, η κοινωνική και επικοινωνιακή τυπολογία, ο τρόπος αντίληψης των καθημερινών συμβάντων, οι ιδιαίτερες επιβαρύνσεις, οι ιδιότυπες οικογενειακές επιδράσεις κ.λ.π.

Τέλος γύρω στις αρχές της δεκαετίας του '80 διαπιστώθηκε ότι η παρέμβαση στα άτομα αυτά για τη μεταβολή του κοινωνικού σκηνικού και την άρση των ποικίλων παρεμποδίσεων από μόνη της δεν θα μπορούσε να είναι αρκετή. Χρειαζόταν ιδιαίτερη προσοχή και μέριμνα και στον άλλο σημαντικό άξονα που αφορούσε τις

ισχυροποιημένες και καθοριστικές ιδεολογικές και κοινωνικές προκαταλήψεις των γηγενών μαθητών και της κυρίαρχης κοινωνίας γενικότερα.

Έτσι σε κάθε προσπάθεια επιστημονικού και εκπαιδευτικού διαλόγου ο ακροατής θα παρατηρήσει ότι οι ειδικοί της αγωγής προσαρμόζουν τις έννοιες και το περιεχόμενο όχι μόνο σε σχέση με το ιδεολογικό και γνωστικό τους υπόβαθρό, αλλά κυρίως σε σχέση με την εμπειρία και τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στο συγκεκριμένο χώρο της εκπαιδευτικής και λειτουργικής ανάπτυξης του διαπολιτισμού.

Ο Γ. Π. Μάρκου αναφέρει: «Αν και τα εννοιολογικά όρια των όρων πολυπολιτισμικός και διαπολιτισμικός δεν είναι πάντοτε ευδιάκριτα, ο πρώτος όρος χρησιμοποιείται συνήθως για να περιγράψει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξής της, και ο δεύτερος για να δηλωθεί μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διάφορων εθνικών - μεταναστευτικών ομάδων.

Η ασάφεια του όρου διαπολιτισμικός, στην εκπαίδευση, οφείλεται ακόμα εν πολλοίς στη χειραγώγηση, τις εννοιολογικές επεμβάσεις και τις τροποποιήσεις που υφίσταται στο πλαίσιο, τις θεωρητικές και ερευνητικές αποτιμήσεις των κοινωνικών επιστημών απ όπου και δανειοδοτείται.

Με λίγα λόγια το σημείο αντανάκλασης και οι μεταβολές στη χρήση του όρου δεν αφορούν αυτή καθ' αυτή την εννοιολογία του αλλά τη τροποποίηση και ως ένα βαθμό την επισήμανση των ορίων την ανοχής, της κοινωνικής συνεργασίας, της αποδοχής και της κρατικής μέριμνας για τις διάφορες πολιτιστικές ομάδες.

Είναι λογικό ότι η έννοια διαπολιτισμός ή για κάποιους πολυπολιτισμός, που θεωρείται πιο ευδόκιμος στις κοινωνικές επιστήμες, αφορά ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων που εκπηγάει από τη διαπίστωση της πληθυσμιακής και πολιτιστικής ποικιλομορφίας σε ένα συγκεκριμένο χώρο και καταλήγει στην εδραίωση μέτρων στη νομοθεσία, την εργασία, στην πολιτική κοινωνικής ανάπτυξης, την κατοικία, την υγειονομική περίθαλψη αλλά ακόμα και στην ανάπτυξη ειδικής συμβουλευτικής και υποστήριξης.

Αλλά σίγουρα δεν είναι μόνο αυτό. Οι σύγχρονες ανθρωπιστικές επιστήμες αν και παρέχουν ένα σημαντικό πλεονέκτημα ανάλυσης και τεκμηρίωσης με τελικό αποδέκτη τη διαπολιτισμική αγωγή, εν τούτοις αντικείμενα όπως η Κοινωνιολογία, η

Κοινωνική ανθρωπολογία, η Ψυχολογία, η Συμβουλευτική και η Οικονομία εστιάζουν σε διαφορετικές προβληματικές του θέματος και ιεραρχούν, όπως είναι λογικό διαφορετικές πτυχές.

Έτσι τακτικά δεν παρατηρείται ομοφωνία ως προς την ιεράρχηση της κρισιμότητας ή της σπουδαιότητας των ζητημάτων που συνδέονται με τον πολυπολιτισμό.

Μια άλλη διάσταση που σαφώς δημιουργεί σημαντικά προβλήματα στην εννοιολόγηση του όρου είναι ο συσχετισμός και ως ένα βαθμό η προσομοίωση του όρου διαπολιτισμικός με συναφείς όρους που όμως είτε αφορούν προγενέστερους ελλειπτικούς ή αναποτελεσματικούς μηχανισμούς αγωγής και προσέγγισης, ή όχι σπάνια, αποτελούν υποομάδα, η διαλεκτικό περιεχόμενο αυτής καθ' αυτής της διαπολιτισμική αγωγής.

Οι *Fons Coomans & Pieter Betelaan* στην ερευνητική τους εργασία με τίτλο: *The International Basis for Intercultural Education including Anti - Racist and Human Rights Education* αναφέρουν: «Κάποιες έννοιες στο χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης παρουσιάζονται τόσο ισοδύναμες δημιουργώντας τακτικά επικάλυψη ανάλογα με τη περιοχή που αυτή εφαρμόζεται και ανάλογα βέβαια με τις πολιτικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές προτεραιότητες. Αυτό ίσως εξηγεί γιατί η εκπαίδευση με εστίαση στην ισονομία των πολιτών αποτελεί προτεραιότητα για τις Ευρωπαϊκές χώρες που ήδη έχουν κατακτήσει συνθήκες δημοκρατίας, ενώ η εκπαίδευση για την ευαισθητοποίηση στην ίδια τη δημοκρατία και τη κοινωνική ισονομία φαίνεται να είναι μια προτεραιότητα στις αναπτυσσόμενες χώρες.»

Τέτοιοι λοιπόν όροι που μπορούν να δημιουργήσουν σύγχυση και που συχνά στο τρέχοντα εκπαιδευτικό λόγο αλλά και στη βιβλιογραφία παρουσιάζονται ως ταυτόσημοι ή ακόμα και ανταλλάξιμοι είναι: διαπολιτισμική εκπαίδευση, πολυπολιτισμική εκπαίδευση, πολυεθνική, πολυφυλετική και αντιρατσιστική αγωγή. Είναι όμως βέβαιο ότι οι πλέον συναφείς όροι είναι οι όροι πολυπολιτισμός και διαπολιτισμός, επειδή αποτελούν τους βασικές έννοιες που συνθέτουν το περιεχόμενο και τις διαχωρίζουν με άλλες κατά κανόνα παλαιότερες μορφές αγωγής μειονοτικών μαθητών - αποτελούν δηλαδή σύμφωνα με τα λεγόμενα του *Mustapha Mehedi* έννοιες «ομπρέλες»

Σύμφωνα ακόμα με τους *Paul Gorski & Bob Covert*, οι παραπάνω όροι στη διεθνή βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται μερικές φορές ακόμα και εναλλακτικά και σε



μεγάλο βαθμό η χρήση τους εξαρτάται από τις επιστημονικές και κοινωνικές συντεταγμένες του χώρου και φυσικά από τις προκαταλήψεις και τις έκδηλες ή άδηλες προθέσεις που ενυπάρχουν στην ανάλυση των σκοπών και των Θεσμών της αγωγής και της αντίληψης για την πολιτιστική ποικιλομορφία.

Έτσι τακτικά οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη διαπολιτισμική διαδικασία ως μια μετατόπιση του προγράμματος σπουδών και τον εμπλουτισμό τους με νέα προσαρμοσμένα γνωστικά αντικείμενα, άλλοι μιλούν για την μεταβολή στη κοινωνία της τάξης και του σχολικού χώρου, για τη δημιουργία διαπολιτισμικού σχολικού κλίματος, ή για ειδικές στρατηγικές και περιεχόμενα διδασκαλίας που εξυπηρετούν τις ομάδες συνάντησης των μειονοτικών με τους γηγενείς μαθητές.

Δεν είναι ακόμα λίγοι αυτοί που εστιάζουν περισσότερο στη μεταβολή του θεσμικού πλαισίου της εκπαίδευσης και την ενίσχυση της χρηματοδότησης στη διαπολιτισμική αγωγή. Βέβαια γίνεται νομίζουμε εύκολα κατανοητό ότι η εκπαίδευση αποτελεί έναν εν δυνάμει κοινωνικό μηχανισμό που αντιπροσωπεύει και εν πολλοίς αναπαραγάγει τις κοινωνικές και εθνικές φόρμες. Κάθε μορφή αποσπασματικής προσέγγισης είναι βέβαιο ότι δεν θα επέφερε το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα.

Τα βασικά και καίρια κοινωνικά και εκπαιδευτικά διλήμματα και ως ένα βαθμό οι διαφορετικοί προσανατολισμοί της διαπολιτισμικής εννοιολόγησης, όπως είδαμε, οδήγησαν σε ποικίλες επικεντρώσεις και λειτουργικές αποδόσεις του όρου. Έτσι είναι λογικό ότι μερικοί ορισμοί υποστηρίζονται από τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των πολιτιστικών ομάδων, ενώ άλλες ιεραρχούν τα κοινωνικά προβλήματα δίνοντας όπως είναι λογικό ιδιαίτερη έμφαση στη πολιτισμική σύγκρουση του ισχυρού συλλογικού εθνικού μορφώματός και της κοινωνικής μεταναστευτικής ή φυλετικής μειοψηφίας και τα αποτελέσματα που προκύπτουν από αυτή.

Δεν λείπουν βέβαια και οι τοποθετήσεις, ιδιαίτερα σε χώρες με εθνική ή φυλετική ποικιλομορφία, όπως για παράδειγμα οι Η.Π.Α και η Αυστραλία, που εστιάζουν τη προσοχή τους στη γεφύρωση των διαφορών χρώματος. Άλλοι ορισμοί περιορίζουν κατά τρόπον τινά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αποκλειστικά στο χώρο του Σχολείου δίνοντας κατά κανόνα έμφαση στις συνθήκες εξέλιξης ενός ειδικού και συγκεκριμένου ψυχοπαιδαγωγικού έργου, ενώ σε πολλές περιπτώσεις αναφέρονται

σε αυτούς τους ορισμούς και οι τρόποι ή τα μοντέλα άρσης των κοινωνικών, πολιτιστικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων αλλά και οι τρόποι παιδαγωγικής και διδακτικής αντιμετώπισής τους.

Στην παρούσα εισήγηση ο όρος και η έννοια διαπολιτισμός εκπροσωπείται και εκφράζεται από την σύνθεση των παρακάτω βασικών παραμέτρων: Ο πρώτος αναφέρεται στο γεγονός ότι η ανθρώπινη ύπαρξη είναι εγγενώς και παγκοσμίως πολυπολιτισμική ακόμα και αν γνωρίζουμε ότι σε πολλές περιπτώσεις διάφορες θεωρητικές, ιστορικές ή ακόμα και φιλοσοφικές προσεγγίσεις προσπάθησαν να αποδείξουν το αντίθετο.

Θα ήταν εκτός του θεματικού μας πεδίου για παράδειγμα να αναφερθούμε ότι η έννοια και η ιστορική παρακαταθήκη του πολυπολιτισμικού στοιχείου στην ιστορική του διάσταση έλαβε διάφορες μορφές αποτελώντας ανά περίπτωση και συνθήκη άλλοτε πολιτιστικό και εθνικό τρόπαιο και άλλοτε καταδυνάστευση ή μόλυνση της εθνικής συμπεριφοράς, των αρχών και της ιστορίας.

Η αντίσταση σε μια τέτοια αυταπόδεικτη επισήμανση δεν αφορά μόνο την συνύπαρξη πληθυσμών στα όρια και τις λειτουργίες ενός εθνικού χώρου αλλά σαφώς, τόσο στην ιστορική όσο και στη σύγχρονη του διάσταση, εμπεριέχει σε μεγάλο βαθμό την πολιτιστική και την κοινωνική αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση. Είναι προφανές ότι κάτω από διαφορετικές συνθήκες ο ανθρώπινος πολιτισμός θα ήταν σαφώς ελλειπτικότερος.

Η πολυπολιτισμικότητα ακόμα στην δεύτερη εκδοχή της θα πρέπει να θεωρηθεί ως ένα σύνολο φιλοσοφικών, κοινωνιολογικών και εκπαιδευτικών αρχών, θεωριών, στοχασμών, μεθόδων και πρακτικών που επιδιώκουν την αρμονική και ισότιμη συνύπαρξη ατόμων που προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές αφετηρίες.

Με αυτό το σκεπτικό η διαπολιτισμική αγωγή επιδιώκει την εγκαθίδρυση μιας νέας διανοητικής και κοινωνικής συνείδησης που θα επιτρέπει στο άτομο να διαπραγματευτεί εύκολα τους νέους σχηματισμούς της κοινωνικής πραγματικότητας έξω από το γνωστό συγκρουσιακό χαρακτήρα των εθνικών και φυλετικών αντιθέσεων.

Συνεπάγεται ακόμα την απόρριψη των απλών απαντήσεων στις εθνικές και φυλετικές διαφορές και ενθαρρύνει την έρευνα.

Η πολυπολιτισμική ακόμα εκπαίδευση επιδιώκει την αναίρεση της αυθαίρετης φύσης της εθνικής ανωτερότητας. Τέλος η διαπολιτισμική εκπαίδευση ανακαλύπτει και στοχεύει στην ανάπτυξη πολιτών που πέρα από την εθνική, θρησκευτική, κοινωνική ή πολιτική τους ταυτότητα, αναγνωρίζει, νομιμοποιεί δέχεται και εκτιμά τις θεμελιώδεις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των ανθρώπων που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς.

Η νέα αυτή εκπαιδευτική οπτική δεν αφορά τόσο την εγκαθίδρυση ενός είδους νεωτερικής και αστικής εμπειρίας των ατόμων που προέρχονται από τους δυτικούς πολιτισμούς. Με λίγα λόγια δεν παραφράζει τον συμμετοχικό εμπειρισμό. Άρα δεν καθορίζεται από το επάγγελμά του, την κατοικία του ή την γνωστική του καλλιέργεια. Αντ' αυτού το πολυπολιτισμικό άτομο χαρακτηρίζεται από την αναγνώριση και την αποδοχή των νέων κοινωνικών συνθηκών από τον τρόπο που παραμένει ανοικτός στο επικείμενο της κοινωνικής, πολιτιστικής και εκπαιδευτικής εμπειρίας.

### **1.3 Σύγχρονες και ιστορικές θεωρίες για τον διαπολιτισμό.**

Η εξέταση του σύγχρονου δημογραφικού χάρτη σε όλες τις χώρες του Δυτικού κόσμου είναι βέβαιο ότι θα αποκάλυπτε ότι η σύνθεση των κοινωνιών τους έχει πάψει οριστικά εδώ και αρκετές δεκαετίες να είναι μονοπολιτισμική.

Σε μερικές μάλιστα περιπτώσεις, όπως αυτή των Η.Π.Α, του Καναδά ή της Αυστραλίας το πολιτισμικό πρόβλημα και η ανομοιογενής σύνθεση του πληθυσμού αποτελεί δεδομένο μακροχρόνιων και επάλληλων πληθυσμιακών εγκαταστάσεων που οφείλεται τόσο στις μεγάλες πληθυσμιακές και αποικιακές μετακινήσεις που έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια του 18<sup>ου</sup> και 19<sup>ου</sup> αιώνα (colonial immigration) όσο και στη μεγάλη οικονομικο-κοινωνική μετανάστευση του 20<sup>ου</sup>.

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι χώρες αυτές να παρουσιάζουν σήμερα μια εθνοτικά εγγενή φυλετική ανομοιογένεια. Στο άλλο άκρο μια σχολαστική μελέτη, στο συγγενή χώρο της Ευρώπης, είναι βέβαιο ότι θα αναδείκνυε διαφορετική δημογραφική εξέλιξη ως αποτέλεσμα ποικίλων γεγονότων, πολιτικών, συγκρούσεων

και διακρατικών συμφωνιών που καθόρισαν σε πολύ μεγάλο βαθμό τόσο τη πληθυσμιακή σύνθεση των σημερινών κρατών, όσο και την ακολουθούμενη πολιτική τους απέναντι σε αυτό το οξύ πρόβλημα.

Αν και σε καμία περίπτωση η πληθυσμιακή αυτή διαμόρφωση δεν θα μπορούσε να εξεταστεί ως ενιαία εν τούτοις είναι δυνατό να διαχωριστεί εμφανώς από την αντίστοιχη των υπερπόντιων χωρών.

Ιδιαίτερα μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου πολέμου και τον διαμελισμό της Ευρώπης, σε δυτικό και ανατολικό κόσμο, προέκυψαν σημαντικές διαφορές στη χάραξη εθνικής, κοινωνικής, πολιτική και οικονομικής στρατηγικής. Οι επιπτώσεις μάλιστα από τη μακρόχρονη αυτή ιδεολογικοπολιτική ανάπτυξη φτάνουν μέχρι τις μέρες μας και σε μεγάλο βαθμό επηρεάζουν τις σύγχρονες εξελίξεις και τη σημερινή ταυτότητα των χωρών αυτών.

Βέβαια οι πληθυσμιακές αυτές ανακατατάξεις αποτέλεσαν πανάρχαιο γεγονός που συμβαδίζει και ως ένα βαθμό καθορίζει την Ευρωπαϊκή ιστορία. Για το θέμα αυτό η *Λένα Διβάνη* αναφέρει:

«Η εξέλιξη της Ανατολικής Ευρώπης ακολούθησε μια πολύ διαφορετική διαδικασία από την εξέλιξη της Δυτικής. Στη Δυτική Ευρώπη μετά το τέλος της μεγάλης μετανάστευσης υπήρξε μια σχετική σταθερότητα των πληθυσμών. Την εποχή της Γαλλικής επανάστασης και των εθνικισμών, τα εθνικά κινήματα της περιοχής είχαν χαρακτήρα πολιτικό και εδαφικό και δεν έδιναν ιδιαίτερη σημασία στη φυλή ή τη γλώσσα.

Στην Ανατολική Ευρώπη αντίθετα είχαμε μεγάλες και συνεχείς μετακινήσεις πληθυσμών με συνακόλουθες αναμίξεις φυλών, θρησκειών και γλωσσών μέχρι πρόσφατα. Σε πολλές περιπτώσεις οι διάφορες ομάδες δεν αφομοιώθηκαν είτε λόγω προσωρινότητας είτε λόγω πολιτικής των κρατούντων.

Κατ' αυτό τον τρόπο εκεί επικράτησε η έννοια της εθνικότητας ως προσδιορισμού φυλετικής, γλωσσικής και θρησκευτικής συγγένειας, χωρίς την αναγκαστική σύνδεση με τον τόπο.»

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι σε αντίθεση με τις υπερπόντιες χώρες, ήδη από πολύ πρώιμα στην Ευρώπη διαμορφώθηκε μια διαφορετική διάρθρωση της εθνικής μειονότητας, ακόμα και σε χώρες που διεκδικούσαν την ενιαία εθνική, ιστορική και κοινωνική ομοιογένεια του πληθυσμού τους.

Η Ευρώπη όμως, εκτός των άλλων, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της μεταπολεμικής περιόδου άρχισε να αναπτύσσει έντονο και πολυπληθές ρεύμα μετανάστευσης εντός των ορίων της από τις χώρες του φτωχού νότου προς τις βιομηχανικά και οικονομικά αναπτυγμένες χώρες του κέντρου.

Η κατάσταση αυτών των μετακινήσεων έγινε πολυπληθέστερη τις τελευταίες δεκαετίες ιδιαίτερα μετά από τη διάλυση των κρατών του υπαρκτού σοσιαλισμού. Παράλληλα το δικαίωμα ελευθεροκοινωνίας και οι σημαντικές πολιτικές αλλαγές που προέκυψαν τόσο στις ευρωπαϊκές χώρες υποδοχής όσο και στις υπό ανάπτυξη της Αφρικής και της Ασίας, σηματοδότησαν σημαντικής έκτασης μετακινήσεις ακόμα και προς τις χώρες της μεσογειακής λεκάνης που παρουσίαζαν εν εξελίξει αισιόδοξες οικονομικές και κοινωνικές προοπτικές.

Σήμερα η μετανάστευση και κατά συνέπεια η εγκατάσταση πληθυσμών με διαφορετικές πολιτιστικές ταυτότητες στην Ευρωπαϊκή Ένωση αποτελεί μια νέα κοινωνική πραγματικότητα που αναγνωρίζεται από όλους.

Η αναγνώριση αυτή οδήγησε πολύ γρήγορα στη προσπάθεια διατύπωσης στοιχειωδών κανόνων πλουραλιστικής συνύπαρξης από τη πλευρά των Ηνωμένων Εθνών, που περισσότερο είχαν τη μορφή ηθικής προτροπής και κοινωνικής δεοντολογίας, προς τα κράτη και τις κοινωνίες που αποτελούσαν μέλη του οργανισμού.

Σύμφωνα λοιπόν με την διακήρυξη 47/135 της 18ης Δεκεμβρίου 1992 ψηφίστηκαν ομόφωνα τα άρθρα 2 και 4 μεταξύ των οποίων αναφέρουν:

1. Όλα τα άτομα που ανήκουν σε εθνικές, θρησκευτικές ή γλωσσικές μειονότητες έχουν κάθε δικαίωμα να εκφράζουν τον πολιτισμό τους, να τον δηλώνουν φανερά και ασκούν τα θρησκευτικά τους καθήκοντα, να χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους σε ιδιωτικό και δημόσιο χώρο, ελεύθερα και χωρίς παρέμβαση ή άλλου τύπου διάκριση.

2. Τα πρόσωπα που ανήκουν σε μειονότητες έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην πολιτιστική, θρησκευτική, κοινωνική, οικονομική, εκπαιδευτική και δημόσια ζωή.

3. Τα πρόσωπα που ανήκουν σε μειονότητες δικαιούνται να συμμετέχουν ισότιμα και αποτελεσματικά στις αποφάσεις σε εθνικό ή περιφερειακό επίπεδο για θέματα της μειονότητας στην οποία ανήκουν ή για θέματα που αφορούν τη περιοχή

κατοικίας ή εργασίας και με την προϋπόθεση οι ενέργειες, οι πράξεις και η λειτουργία τους να μην είναι ασυμβίβαστη με το εθνικό δίκαιο και τη νομοθεσία.

4. Τα πρόσωπα που ανήκουν σε μειονότητες έχουν κάθε δικαίωμα να δημιουργούν συλλόγους, να καθιερώνουν ή να διατηρούν τους εθνικούς συνδέσμους τους.

5. Τα πρόσωπα που ανήκουν σε μειονότητες έχουν το δικαίωμα να καθιερώσουν και να διατηρήσουν, χωρίς οποιαδήποτε διάκριση ελεύθερες και ειρηνικές επαφές με άλλα μέλη της ομάδας τους, με πρόσωπα που ανήκουν σε άλλες μειονότητες, καθώς επίσης και επαφές με πολίτες άλλων κρατών για θέματα που αφορούν εθνικούς, θρησκευτικούς ή γλωσσικούς δεσμούς.

6. Όλα τα κράτη που εντός των ορίων τους φιλοξενούν μετανάστες ή μειονοτικούς πληθυσμούς είναι υποχρεωμένα να λάβουν μέτρα στον τομέα της εκπαίδευσης, προκειμένου να ενθαρρυνθεί η γνώση της ιστορίας, των παραδόσεων, της γλώσσας και του πολιτισμού των μειονοτήτων που κατοικούν εντός των ορίων του κράτους. Τα πρόσωπα που ανήκουν σε μειονότητες πρέπει να έχουν τις επαρκείς ευκαιρίες για να αποκτήσουν τη γνώση της κοινωνίας στην οποία ανήκουν συνολικά.

Με βάση λοιπόν τη νέα αυτή κοινωνική οχηματοποίηση στη συζήτηση σχετικά με τα κριτήρια και τις θεσμικές ρυθμίσεις της κοινωνικής ισονομίας των μειονοτικών πληθυσμών είναι αδύνατο να αγνοηθεί ή να παρακαμφτεί το νευραλγικό κομμάτι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Gordon & Roberts αποτελεί «το ρόλο μιας νέας εκπαίδευσης που διερευνά και διευρύνει τη νέα κοινωνία.»

Μάλιστα για να αναφερθούμε για μια ακόμα φορά στο πολύπλευρο έργο του *Taylor*, που εκ των πραγμάτων αποτελεί έναν από τους κυριότερους σύγχρονους κοινωνικούς φιλοσόφους:

«Η ταυτότητα του μαθητή μπορεί να σφυρηλατηθεί, μόνο εάν αυτή αναγνωρίζεται από το κοινωνικό περιβάλλον. Έτσι τα άτομα δεν μπορούν να επιβιβασθούν χωρίς την αναγνώριση και την αποδοχή από τους σημαντικούς άλλους, με λίγα λόγια από αυτούς που μπορούν και έχουν τη δυνατότητα να κάνουν κάτι τέτοιο. Κατά συνέπεια ο προσδιορισμός και ο αυτοπροσδιορισμός της ταυτότητας κάποιου δεν είναι δυνατό να εγχαραχθεί μεμονωμένα, αλλά μάλλον είναι το αποτέλεσμα μια διαλεκτικής και ισότιμης ζύμωσης που εν μέρει αφορά τις κοινωνικές επιδράσεις και εν μέρει τον ατομικό και εμπειρικό διαλογισμό.»

Για τους λόγους αυτούς η ανάπτυξη ενός εσωτερικά διαμορφωμένου ιδανικού της ταυτότητας δανείζεται σχεδόν ολοκληρωτικά από τη πρόσθετη σημασία της αναγνώρισης και της αποδοχής. Έτσι η διαμόρφωση του μειονοτικού μαθητή εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τις διαλεκτικές σχέσεις και από τη κατάσταση που επιχειρείται από τους άλλους. Με αυτό το σκεπτικό η διαμόρφωση της ταυτότητας των μειονοτήτων θα εξαρτάται πάντοτε από τη θέληση των πλειοψηφιών.» Στην αμιγή μάλιστα παιδαγωγική σκέψη τα παραπάνω συμπληρώνονται, αν όχι οριοθετούνται τόσο σε σχέση με τον *Hilliard*: «τα παιδιά μαθητεύουν καλλίτερα στο χώρο του σχολείου από αντικείμενα, καταστάσεις και έννοιες με τις οποίες είναι a priori εξοικειωμένα».

Η ακόμα σύμφωνα με τον *Dewey* με αυτό που αποκαλεί συνοχή της εκπαιδευτικής εμπειρίας: «η αποτελεσματικότερη σύνδεση στην εκπαίδευση επιτυγχάνεται μεταξύ των προϋποθέσεων που το παιδί μεταφέρει στο σχολείο και την προσαρμογή των δεδομένων αυτών στην ενεργή εκμάθηση.»

Έτσι όλο και πιο έντονα διατυπώνεται η άποψη ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως μέρος μιας γενικότερης κοινωνικής και οργανωτικής πολιτικής των χωρών υποδοχής θα πρέπει να λάβει πολύ σοβαρά υπόψη, όχι μόνο τις τρέχουσες εξελίξεις αλλά περισσότερο τις μελλοντικές.

Όλοι σχεδόν ακόμα συμφωνούν ότι οι νέες αυτές εκπαιδευτικές επιταγές της πολυπολιτισμικής μέριμνας θα πρέπει να ξεκινούν από τρεις θεμελιώδεις διαπιστώσεις:

- Η νέα πολυφυλετική και πολυεθνική πραγματικότητα σε όλες τις αναπτυγμένες χώρες της δύσης ασκεί σημαντικές επιδράσεις και επιρροές στο σύγχρονο κοινωνικό μόρφωμα και τις θεσμικές λειτουργίες.
- Η ποικιλομορφία της εθνικής καταγωγής και των πολιτιστικών ιδιαιτεροτήτων αποτελούν διαστάσεις που πέρα από το οργανωτικό πλαίσιο απαιτούν κοινωνική, οικονομική και εκπαιδευτική διαχείριση για την άμβλυνση των εντάσεων, των συγκρούσεων και της διαφοράς.
- Το εκπαιδευτικό σύστημα και τα μοντέλα παιδαγωγικής και διδακτικής ανάπτυξης αποτελούν το πιο εύχρηστο και αποτελεσματικό εργαλείο για την εγκαθίδρυση συνθηκών κοινωνικής, μορφωτικής και πολιτικής ισονομίας.

Ήδη έχουμε σχολιάσει αρκετά τη τάση και τις συνθήκες κάτω από τις ποιες οι κοινωνίες του δυτικού κόσμου μεταβάλλονται σε πολιτιστικά πλουραλιστικές, κοινωνικά στρωματοποιημένες σε σχέση με τη πολυπολιτισμική ανάπτυξη και εθνικά ανομοιογενείς. Έτσι είναι λογικό ότι παρατηρούνται σημαντικές αλλαγές και αλληλεπιδράσεις στο εσωτερικό δυναμικό των ομάδων που τις συνθέτουν. Η ποικιλομορφία που προέρχεται από την διαφορετική εθνικότητα, από τις πολιτιστικές συνήθειες, από το έθνος, τη κοινωνική τάξη, τη θρησκεία τη γλώσσα και την εθνική καταγωγή

αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων και των νέων κοινωνικών δομών.

Παρόλα αυτά σε θεσμικό, οργανωτικό, εκπαιδευτικό ή ακόμα και νομικό επίπεδο, οι πολιτικές, οι πρακτικές και οι πολιτιστικές αξίες παρέχουν ή καταδεικνύουν διαφορετικές δυνατότητες επέμβασης, καθορισμού και κατανομής της κοινωνικής και οικονομικής ισχύος και ως ένα βαθμό και της ισονομίας.

Προσεγγίζοντας τον εκπαιδευτικό χώρο που είναι και το θεματικό μας ζητούμενο θα διαπιστώναμε εύκολα από τις Εκθέσεις και τις Στατιστικές Παιδείας τόσο σε Ευρώπη όσο και Αμερική ότι η οργάνωση και η διοίκηση των σχολείων που είτε είναι καθαρά διαπολιτισμικά είτε φιλοξενούν στους κόλπους τους αλλοδαπούς μαθητές τείνουν, και αυτά, να εναρμονίζονται με τις κυρίαρχες κοινωνικές και πολιτικές προσαγές. Έτσι οι πλέον σύγχρονες έρευνες ανιχνεύουν ότι η εκπαιδευτική κοινότητα και οι διαδικασίες που αυτή αναπτύσσει εμπνέονται από τις επικρατούσες πολιτιστικές επιταγές του θεσμικού πλαισίου, της κοινωνικής τάξης, του κυρίαρχου λόγου και της εκάστοτε σχετικοποιημένης και «ορθολογικής» μέριμνας των μειονοτικών.

Μια άλλη διάσταση της εθνοκεντρικής υπεροχής είναι ότι σε όλες τις χώρες της Ευρώπης απουσιάζει χαρακτηριστικά η συμμετοχή αλλοδαπών ή μεταναστών στις κοινωνικές αποφάσεις ακόμα και σε τοπικό ή ειδικό επίπεδο. Μια ακόμα διαπίστωση που αφορά βέβαια και τη χώρα μας προέρχεται από το βαθμό που καθορίζονται, προσδιορίζονται και προωθούνται οι κοινωνικές σχέσεις.



Ο ερευνητικός χώρος διαπιστώνει ότι οι πλέον οικείες κοινωνικές επιλογές διαμορφώνονται κατά κανόνα σύμφωνα με εθνικές, φυλετικές, θρησκευτικές και κοινωνικές προτεραιότητες.

Έτσι παρά τον πλουραλισμό των σύγχρονων κοινωνιών οι άνθρωποι ζουν σχετικά απομονωμένοι, σε συγκεκριμένες περιοχές και σε απόσταση από τους άλλους που αναγνωρίζονται αμφίπλευρα ως φυλετικά, κοινωνικά, εθνικά και πολιτιστικά διαφορετικοί.

Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα που πραγματοποίησε η *Geneva Gay* του Ιδρύματος N.C.R.E.L (North Central Regional Educational Laboratory): «Τα άτομα από τις ίδιες πολιτιστικές ομάδες ζουν συνήθως ομαδικά δημιουργώντας συγκεκριμένους και ευδιάκριτους κοινωνικούς και εθνικούς πυρήνες.

Αλλά η πιο σημαντική διαπίστωση είναι ότι ο πληθυσμός τείνει να εντατικοποιήσει τα κριτήρια διαφοράς χρησιμοποιώντας παλιότερες μορφές και υποδείγματα σύγκρισης.

Έτσι αρχίζουν να παρατηρούνται σημαντικές διαφορές μεταξύ των εθνικών ομάδων με κριτήριο το βαθμό κοινωνικής ή οικονομικής επιτυχίας. Και είναι αλήθεια ότι ακόμα και στους πιο πρόσφατους εθνικούς ή μεταναστευτικούς σχηματισμούς διακρίνεται σε μεγάλο βαθμό η ύπαρξη διαφορετικών κοινωνικών τάξεων που ενισχύουν τη διαφορά δημιουργώντας υποσύνολα με οικονομικά και κοινωνικά κριτήρια μέσα στο εσωτερικό των ίδιων των εθνικών ομάδων.

Η έρευνα διαπίστωσε ακόμα ότι με αυτή τη συγκεκριμένη κοινωνική εξέλιξη τα εθνικά υποσύνολα που ανήκουν σε διαφορετικές οικονομικές τάξεις παύουν συνειδητά να επικοινωνούν και να υποστηρίζονται μεταξύ τους, ενώ αρχίζει να διαφαίνεται σε μεγάλο βαθμό και η απαξίωση των οικονομικά και κοινωνικά αποκαταστημένων σε βάρος της κατώτερης εθνικής τάξης. Ο διαχωρισμός αυτός με κριτήριο τη διαμόρφωση της οικονομίας υφίσταται ακόμα και σε περιοχές που εμφανίζονται να συνυπάρχουν άτομα της ίδιας εθνικής ομάδας.

Η συνύπαρξη με βάση την εθνική καταγωγή αφορά μόνο ένα μικρό μέρος της κοινωνικής επιφάνειας. Η διαπίστωση αυτή γίνεται πιο οφθαλμοφανής από τη σύσταση ομάδων στα διαπολιτιστικά σχολεία. Παρατηρήσαμε ότι οι περισσότεροι μαθητές επιθυμούν να δημιουργούν φιλίες με άτομα της ίδια εθνότητας που όμως ανήκουν σε μια ανώτερη οικονομική τάξη.»

Ένας τεράστιος όγκος διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών ερευνών, όπως η παραπάνω, έρχεται σήμερα να προκαλέσει σημαντικά ρήγματα στη σύγχρονη κοινωνική και εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα του μονοεθνικού ή του μονοπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης σε κοινωνίες με πολυπολιτισμική σύνθεση, θέτοντας σε δοκιμασία πατροπαράδοτες και για πολλούς μακροχρόνια δοκιμασμένες αξίες.

Δεν είναι βέβαια λίγοι αυτοί που πιστεύουν ότι η επικράτηση, η κοινωνική νομιμοποίηση και αποδοχή του εθνικού μοντέλου εκπαίδευσης και τα χαρακτηριστικά του, αποτελούν αυτοστήρικτες και αυτεπάγγελτες λειτουργικές δομές του κοινωνικού και εθνικού συστήματος, της οργάνωσης και πάνω απ' όλα μέρος της εθνικής και φυλετικής ταυτότητας.

Είναι μάλιστα λογικό ότι οι υπέρμαχοι της μονοπολιτισμικής κατεύθυνσης θεωρούν ότι το πρόβλημα δεν προκύπτει τόσο από την ίδρυση αυτοσυστατών διαπολιτισμικών σχολείων ή την ανάπτυξη ειδικών μοντέλων αγωγής, όσο από τις ιδεολογικό - πολιτικές και κοινωνικές θέσεις που προασπίζονται την ισοβαρή και ισότιμη αναγνώριση και εδραίωση των πολιτιστικών δεδομένων και της ιστορικής ή φυλετικής ταυτότητας. Παράλληλα παρουσιάζονται και σημαντικές αντιρρήσεις στη συνεύρεση και τη συνδιδασκαλία αλλοδαπών και γηγενών μαθητών.

Η διαπίστωση αυτή φαίνεται να ξεκινά από την αίσθηση της κοινωνικής, πολιτικής, ιστορικής και εθνικής υπέρβασης και ως ένα βαθμό καταπάτησης της εκπαιδευτικής κυριαρχίας που φαινομενικά περικλείει μια τέτοια ανάπτυξη αγωγής.

Αναμενόμενα, το πρόβλημα παρουσιάζεται οξύτερο σε χώρες, όπως η Ελλάδα, που μόλις πρόσφατα άρχισε να συζητείται ως προβληματισμός η αναγκαιότητα εκπαιδευτικής συστηματοποίησης της πολιτιστικής ετερότητας. Σύμφωνα με τα παραπάνω φαίνεται ότι έχει δίκιο μια σημαντική μερίδα ερευνητών που προασπίζεται ότι η επιλογή μιας πολιτικής που αποδέχεται ή απορρίπτει ένα συγκεκριμένο μοντέλο εκπαιδευτικού μονοπολιτισμού στην ουσία εδραιώνει και συστηματοποιεί μια ευρύτερη και συγκεκριμένη πολιτικοκοινωνική επιλογή.

Για άλλους πάλι σημαντικούς ερευνητές και θεωρητικούς, όπως οι Massialas & Kazamias, η διάσταση αυτή αποτελεί τομέα ερμηνείας της Συγκριτικής επιστήμης της Εκπαίδευσης δια μέσου της οποίας μπορεί να αναλυθεί και ως ένα βαθμό για κάποιους να υποστηριχθεί η συγκεκριμένη κοινωνικό - εκπαιδευτική επιλογή.

Είναι για παράδειγμα αλήθεια, ότι οι υπέρμαχοι του μονοπολιτισμικού εκπαιδευτικού μοντέλου στις αγγλοσαξονικές χώρες στηριζόμενοι κατά κανόνα στις αρχές της εκπαιδευτικής σηματοδότησης του περιφημου έργου του Sadler σχετικά με τον ιδεολογικό και κοινωνικό προορισμό της εκπαίδευσης, βρήκαν ένα ισχυρό θεωρητικό σύμμαχο για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού μονοπολιτισμού.

Η ιδεολογική αυτή βέβαια τοποθέτηση δεν αφορά αποκλειστικά τη συμμετοχή μειονοτικών μαθητών στο εθνικό και κυρίαρχο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και τις πολιτισμικές, κοινωνικές και ηθικές επιδράσεις από συστήματα άλλων χωρών. Ο ερευνητής πιστεύει ότι οι κοινωνικές επιταγές και η συλλογική αποδοχή των επικοινωνιακών εθνοκεντρικών κριτηρίων, η ιστορία, η θρησκεία, η γλώσσα, τα ήθη και τα έθιμα, η τοπική οικονομία και οι εμπειρικές καταβολές στην ουσία είναι υπεύθυνες αλλά και αναγκαίες για τη διαμόρφωση των αρχών και της ολικής σηματοδότησης του περιεχομένου της εκπαίδευσης.

Με λίγα λόγια θεωρεί κοινωνικά ασυμβίβαστη τη λειτουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος που να προβάλλει και ως ένα βαθμό να εξελίσσει σε ένα συγκεκριμένο χώρο πολιτιστικά, εμπειρικά και επικοινωνιακά μοντέλα για χάρη άλλων υπηκόων. Συγκεκριμένα αναφέρει: «Κατά τη μελέτη των ξένων συστημάτων εκπαίδευσης δεν θα πρέπει να λησμονούμε ότι τα δεδομένα εκτός σχολείου έχουν μεγαλύτερη σημασία και απ' τα πράγματα μέσα στο ίδιο το σχολείο και ότι είναι αυτά που ερμηνεύουν και διέπουν τα πράγματα μέσα σε αυτό.

Δεν μπορούμε να περιπλανιόμαστε κατά το κέφι μας ανάμεσα στα εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου, σαν το παιδί που σουλατσάροντας σ' έναν κήπο συλλέγει ένα λουλούδι απ' αυτόν τον θάμνο, μερικά φύλλα από εκείνον και ύστερα προσδοκά φυτεύοντας όσα συγκέντρωσε στο χώμα της αυλής του να έχει ένα ζωντανό φυτό. Το εθνικό σύστημα εκπαίδευσης είναι πράγμα ζωντανό. Το αποτέλεσμα ξεχασμένων αγώνων και δυσκολιών και παρωχημένων αντιπαραθέσεων. Αντανακλά και επιδιώκει να θεραπεύσει τις αδυναμίες του εθνικού χαρακτήρα.»

Με τον παραστατικό αυτό τρόπο ο *Saddler*, προσδοκά να εδραιώσει μια ειδική επικοινωνιακή και λειτουργική αντίληψη του εκπαιδευτικού περιεχομένου και των δομών, των ιδεών και των σχημάτων που αυτό προβάλλει για χάρη των ανθρώπων που βρίσκονται σε κατάσταση συγγενικής σχέσης με την εμπειρία, τις προσδοκίες, την ατομική και κοινωνική ικανοποίηση, την ιστορία και τις αναγωγές της. Με τη

λογική αυτή η διαπολιτισμική εκπαίδευση εκτός των άλλων θα έχει και ένα συζητήσιμο λειτουργικό χαρακτήρα:

Πως άραγε, εκτός από τα άμεσα επικοινωνιακά και ζωτικά προσαρμοστικά σχήματα της καθημερινότητας θα μπορούσε κάποιος να εδραιώσει έναν επικοινωνιακό πολιτισμό σε ένα χώρο με διαφορετικές εδραιωμένες αξίες; Πως δηλαδή σύμφωνα πάντα με τον *Saddler* μπορεί κάποιος να αξιώνει βίωμα, συνείδηση και το κυριότερο συμμετοχή όταν ο ίδιος δεν αποδέχεται να είναι μέρος των πολιτιστικών ή βιωματικών συντελεστών της συγκεκριμένης κοινωνίας;

Ο Δ. *Ματθαίου* συμπληρωματικά αναφέρει: «Από τις έννοιες που καθιέρωσε ο *Saddler*, ο εθνικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης γνώρισε ίσως τη πιο συστηματική επεξεργασία και καρποφόρα αξιοποίηση. Το πολύσημο και γι' αυτό ανοικτό σε διασταλτικές ερμηνείες νοηματικό περιεχόμενο της έννοιας και ταυτόχρονα η αφοπλιστική στην απλότητα των ευρημάτων της ερμηνευτική προσέγγιση που μορφοποιεί δικαιολογούν την εξέλιξη αυτή.

Ο *Sadler* στηρίζει τη δική του ερμηνευτική πρόταση στην αξιωματική αναγνώριση της σχέσης ανάμεσα στην εκπαίδευση και το κοινωνικό της συγκείμενο. Σύμφωνα με το αξίωμα αυτό, η σημασία του οποίου υπήρξε καθοριστική στη μετέπειτα εξέλιξη της συγκριτικής παιδαγωγικής, το σύνολο των εκπαιδευτικών επιλογών κάθε χώρας προσδιορίζεται από μια σειρά εθνικών ιδιαιτεροτήτων, που συνοψίζονται με τον όρο εθνικός χαρακτήρας.»

Στο ίδιο αναλυτικό άξονα της Σαντλεριανής εκδοχής κινείται και ο *Vernon Mallison* σύμφωνα με τον οποίο «ο εθνικός χαρακτήρας έχει βαθιές τις ρίζες του στην ίδια την ανθρώπινη φύση, που θέλει τον άνθρωπο να συνεργάζεται πλήρως με άλλα άτομα της ίδιας αντίληψης, προκειμένου να αντιμετωπίσει το βασικό πρόβλημα της επιβίωσής του, προκειμένου να χειραγωγήσει τη φύση με τον τρόπο που θα ικανοποιεί τις βασικές του ανάγκες. Στο όνομα του κοινού καλού, το σύνολο των αλληλοσυγκρουόμενων παρορμήσεων οφείλουν να εναρμονιστούν.»

Ιδιαίτερα για την αποτελεσματικότητα του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος ο *Mallison* αναφέρει: «Ο εθνικός χαρακτήρας ταυτίζεται με το σύνολο των προδιαθέσεων στη σκέψη, το συναίσθημα και τη συμπεριφορά, που προσιδιάζει και είναι διαδεδομένο σε ένα συγκεκριμένο λαό και που εκδηλώνεται με μικρότερη ή μεγαλύτερη συνέπεια σε μια αδιάλειπτη σειρά γενεών.

Οι προδιαθέσεις αυτές αποτελούν το απόσταγμα μιας μακράς ιστορικής εμπειρίας, που εκπηγάζει από την από κοινού αντιμετώπιση δυσκολιών και αντιξοοτήτων, τη δημιουργία πολιτιστικών αγαθών και τους αγώνες διατήρησης και επαύξησης της προγονικής κληρονομιάς. Αποτελούν ταυτόχρονα τον προσδιοριστικό παράγοντα της συμπεριφοράς των μελών ενός έθνους, αφού η πίστη και όχι η λογική αποτέλεσε πάντοτε και θα αποτελεί και στο μέλλον τη κυβερνώσα αρχή στον άνθρωπο. Πρόκειται για ένα είδος συναισθήματος σε μεγάλη κλίμακα που το προσδιορίζουν τα ποιοτικά στοιχεία που έχει ανάγκη η ομάδα, ως ομάδα για τη κατάκτηση του συλλογικού της ιδεώδους.»

Οι παραπάνω τοποθετήσεις θέτουν λοιπόν για πρώτη φορά, γύρω στη δεκαετία του 60, μια νέα εκλογικευμένη και αναδομημένη αιτίαση του εκπαιδευτικού και κοινωνικού μονοπολιτισμού ασκώντας παράλληλα κριτική στο πολυπολιτισμικό μοντέλο. Η κριτική αυτή αρθρώνεται γύρω από την αίσθηση και το δοκιμασμένο περιεχόμενο των εθνικών ρυθμίσεων της εκπαίδευσης και του ιδεολογικο - κοινωνικού της περιεχομένου. Στην ουσία οι θεωρίες και οι τοποθετήσεις των *Mallison* και *Sadler* προωθούν μια μορφή πολιτιστικού ρασιοναλισμού της εκπαιδευτικής και κοινωνικής λειτουργίας.

Το μοντέλο αυτό δέχτηκε όπως ήταν αναμενόμενο πολλές κριτικές και αναγκάστηκε σε πολλές περιπτώσεις να αναθεωρήσει ολόκληρα μέρη της θεωρίας του.

Τη περίοδο αυτή η κοινωνιολογία και η εκπαίδευση, παγιδευμένη ήδη σε ένα επισφαλές θεωρητικό συγκρουσιακό ζεύγμα για τα πολιτιστικά όρια και την πλουραλιστική ανοχή, προσπαθεί να επινοήσει και να εδράσει επαρκές θεωρητικό υπόβαθρο ανά περίπτωση, για την υποστήριξη των αντίθετων και συγκρουόμενων μοντέλων του πολυπολιτισμού και του μονοπολιτισμού.

Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης τη δεκαετία του 60 προσπάθησε ίσως για πρώτη φορά να κινηθεί πέρα από την περιγραφή και την ταξινόμηση των κοινωνικών συστημάτων προς την ανάλυση ή ακόμα και την πρόβλεψη της αλληλεπίδρασής τους.

Παρόλα αυτά και οι δυο ιδεολογικοί άξονες δεν έχουν τελεολογικό χαρακτήρα. Ενώ σε πολλές περιπτώσεις φαίνεται να αναδύεται μια σθεναρή σύγκρουση μεταξύ του συντηρητισμού (εθνικού κλασικισμού) και της σύγχρονης εκπαίδευσης εν τούτοις

οι διαφορετικές θέσεις και οι αναγωγές μάλλον τείνουν προς την εξασφάλιση μιας ισορροπίας παρά μιας σύγκρουσης.

Η θετικότητα που προέκυψε από τον κρίσιμο αυτό διάλογο ήταν η ενεργή συσχέτιση και η μεθοδολογική σύμπλευση που απέκτησε η Συγκριτική παιδαγωγική με άλλες επιστήμες όπως η ανθρωπολογία και η κοινωνιολογία. Έτσι πολλοί επιστήμονες επηρεασμένοι από τις αναλύσεις και το περιεχόμενο των επιστημών αυτών θέλησαν να δώσουν εξηγήσεις και να δικαιολογήσουν τις απόψεις τους.

Ο *Paulo Freire* άνοιξε του ασκούς του Αίολου διατυπώνοντας μια νέα κοινωνική αρχή που ταύτιζε την έννοια του μορφωμένου με την έννοια της προσαρμογής: «Ο μορφωμένος άνθρωπος είναι ο προσαρμοσμένος άνθρωπος γιατί είναι ο πιο κατάλληλος για τον κόσμο.»

Αντίθετα ο *Pezelt* αναγνωρίζει τη μόρφωση: «ως ενότητα της μάθησης και της στάσης. Το στοιχείο του ανθρωπισμού, στο βουλευτικό του περιεχόμενο, υλοποιείται στο ανθρώπινο, δηλαδή η μάθηση ενεργοποιείται με την προσωπική στάση και το αξιολογικό περιεχόμενο δεν είναι ένας κενός φορμαλισμός. Το πρόβλημα της μόρφωσης παρέχει ένα αίτημα και μια ανθρωποκεντρική αντίληψη. Πρέπει δηλαδή να βρεθεί και να βιωθεί η σχέση μεταξύ του είναι και του οφείλει.»

Ο *N. Hans* παράλληλα επηρεασμένος βαθύτατα από τη Σαντλεριανή θεωρία θέλησε να επεξεργαστεί τη σχέση εκπαίδευσης - εθνικής σύστασης με το μοντέλο της ιστορικής εμπειρίας και της διαμόρφωσης των εθνικών αξιών. Αν και στην ουσία θέτει σε αμφισβήτηση το μονολιθικό και ως ένα βαθμό αντιδιαλεκτικό μοντέλο της εθνικής αμεταβλητότητας επιχειρεί με ένα τρόπο να υποστηρίξει μια δομική εκλογίκευση και ως ένα βαθμό εξιδανίκευση των ιστορικών και κοινωνικών συνθηκών της εξελικτικής εθνοκεντρικής ωριμότητας:

«Η ανάπτυξη των εθνών μπορεί να παραβληθεί με την ανάπτυξη του ατόμου. Όπως η προσωπικότητα του ενήλικα ωριμάζει υπό την συνεχή επίδραση τριών ομάδων παραγόντων, του χαρίσματος ως έκφρασης της κληρονομικότητας, του περιβάλλοντος φυσικού και κοινωνικού και της εκπαίδευσης, έτσι και ο χαρακτήρας του κάθε έθνους διαμορφώνεται στη φάση ενηλικίωσής του από τη συνεχή και συνδυασμένη δράση ανάλογων κατηγοριών παραγόντων.»

Στο άλλο άκρο, η συγκριτική εκπαίδευση προσπάθησε να προβάλλει και να δικαιολογήσει την ορθότητα του διαπολιτισμικού μοντέλου της εκπαίδευσης, κάνοντας και αυτή με τη σειρά της χρήση υποστηρικτικών θεωριών από τις συγγενείς επιστήμες της Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας, των πολιτικών και οικονομικών επιστημών.

Στην θεωρητική της διαπολιτισμικής υποστηρικτικής δόθηκε ιδιαίτερο βάρος στην συστηματική και καθοριστική επίδραση που ασκεί τόσο το κυρίαρχο σύστημα όσο και η ίδια η εθνοκεντρική εκπαίδευση στους μειονοτικούς μαθητές, οι οποίοι τακτικά βρίσκονται παγιδευμένοι μέσα από την ανάδειξη κυρίαρχων ιστορικών, επικοινωνιακών και εμπειρικών σχημάτων που είτε δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν είτε δεν εκφράζουν ένα σημαντικό μέρος της ιδεολογικό - κοινωνικής τους ταυτότητας.

Ο Δ. *Ματθαίου* αναφέρει: «Η αντιστοιχία ατόμου – συλλογικότητας σε ότι αφορά τις ανάγκες που διαμορφώνουν συμπεριφορές, ολοκληρώνεται με την αναφορά στις αποκαλούμενες πνευματικές ανάγκες - αυτοαντίληψη, αυτοπραγμάτωση, γνώση και κατανόηση. Όπως και στην περίπτωση του ατόμου, η ανάγκη της εθνικής συλλογικότητας για ενδοσκοπήση για βαθύτερη διερεύνηση των δυνατοτήτων και των ορίων της, για αξιοποίηση στο έπακρο των προσφερόμενων προοπτικών, για κατανόηση του κόσμου και των κανόνων που τον διέπουν, αποτελεί κίνητρο ισχυρό και προδιαθέτει για πολιτική δράση.

Θα έλεγε κανείς πως στο επίπεδο αυτό διερευνώνται και αποκρυσταλλώνονται, οι λοιπές ανάγκες, διαμορφώνονται πολιτικές λύσεις σε προβλήματα, προσδιορίζονται οι συνθήκες εφαρμογής τους και χαράζονται παράλληλες στρατηγικές.

Γίνεται εδώ σαφές ότι το πρόβλημα της ανάπτυξης διαπολιτισμικών στρατηγικών και στην εκπαίδευση, πέρα από τον καθαρά εκπαιδευτικό χαρακτήρα διαμορφώνεται ή ακόμα και καθορίζεται από την πολιτικό - κοινωνική ισχύ του συλλογικού μορφώματος και των εμφανών ή αθέατων επιταγών του. Σε γενικές γραμμές οι θεωρίες αυτές ορθωνόταν γύρω από την διαμόρφωση των κοινωνικών χαρακτηριστικών των μειονοτικών μαθητών και της εξουσίας που περιείχε η μονοπολιτισμική εκπαιδευτική ανάπτυξη.

Μια από τις πιο αξιόλογες έρευνες, αναπτύχθηκε από τους *Jurgen Schriewer & Brian Holmes* ενώ στη συνέχεια υποστηρίχθηκε και ως ένα βαθμό εξελίχθηκε από τους *Harold J. Noah & Max A. Eckstein*.

Η θεωρία αυτή ονομάστηκε θεωρία *πολιτιστικής εξάρτησης* και περιστρέφεται κατά κανόνα γύρω από τις αντιστάσεις, τις παρεμποδίσεις και τις ανακαλιπίσεις που δημιουργεί συστηματικά τόσο το κυρίαρχο εθνικό σύστημα όσο και η εκπαίδευση ως παρακλάδι του στην πολιτιστική, εκπαιδευτική και κοινωνική ανάπτυξη και συμμετοχή των μειονοτικών. Αν και σε γενικές γραμμές παρουσιάζεται ως μια ενιαία πολιτικό - οικονομική θεωρία, που διαπιστώνει μια μεθοδευμένη εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται σε βάρος των μειονοτικών μαθητών και των μεταναστών με πρόθεση την οικονομικό - κοινωνική εκμετάλλευση, εν τούτοις προσμετρά και αξιολογεί τα αποτελέσματά των δυναμικών της επιδράσεων μέσα στο χώρο της εκπαίδευσης.

Επιδιώκει να εξηγήσει και να αξιολογήσει τα εμπόδια στην ανάπτυξη των φτωκών ομάδων στους χώρους προορισμού αλλά και ως ένα βαθμό να προσδιορίσει τις επιδράσεις ολόκληρων κοινωνιών και πολιτιστικών προτύπων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με την θεωρία της πολιτισμικής εξάρτησης, στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών διαδικασιών βρίσκεται η εργασία, ο ρόλος της και οι κανόνες που διαμορφώνουν μια νέα κοινωνική τάξη που αρχίζει να αναπαράγεται και να διαμορφώνεται και μέσα στο χώρο του σχολείου.

Ο *Gail P. Kelly*, που υπήρξε από τους σημαντικούς εισηγητές της θεωρίας, μάλιστα στις τοποθετήσεις του προσπαθεί να καταδείξει τις επιπτώσεις από την εκπαιδευτική πολιτική της αφομοίωσης των μειονοτικών μαθητών. Σύμφωνα με τον ερευνητή αυτό που αποκαλούμε αφομοίωση ή ακόμα και προσαρμογή δεν αποτελεί κάτι γενικό που αφορά την ολιστική διαμόρφωση της ταυτότητας.

Η προσαρμογή αφορά τον προσεταιρισμό συγκεκριμένων ρόλων και το ζητούμενο δεν είναι να προσαρμοστεί ο μετανάστης ως πολίτης αλλά ως εργαζόμενος με σχέση εξάρτησης από το κυρίαρχο σύστημα και μάλιστα κάτω από μια συγκεκριμένη ιεράρχηση κανόνων αποδοχής από αυτό.

Η σκέψη αυτή στη συνέχεια, επιβεβαιώθηκε από τον *J.M Barrington* και σε ερευνητικό επίπεδο.



Ο ερευνητής προσάρμοσε τα δεδομένα της πολιτιστικής εξάρτησης στη προβληματική και την αναποτελεσματικότητα της σταχυολογημένης και μεθοδευμένης εκπαιδευτικής αλληλεξάρτησης. Ερεύνησε ακόμα, τη δομή και το σύστημα της μειονοτικής εκπαίδευσης της φυλής *Maori* στη Νέα Ζηλανδία. Σύμφωνα με τον *Barrington*, στη δεκαετία του 30 το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας αυτής θέλησε να εκπαιδεύσει τους ιθαγενείς στην ανάπτυξη του γεωργικού επαγγέλματος και στη διατήρηση κατασκευής ειδών λαϊκής τέχνης και χειροτεχνίας δια μέσου του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος. Αν και οι θεωρητικοί ανέμεναν σημαντική επιτυχία του θεσμού αυτού διαπίστωσαν ότι όχι μόνο απέτυχε αλλά σε μεγάλο βαθμό ξεσήκωσε θύελλα αντιδράσεων στη κοινότητα των *Maori*.

Ο κύριος λόγος που πολύ γρήγορα το σύστημα κρίθηκε αναποτελεσματικό και εγκαταλείφθηκε ήταν οι αντιδράσεις των γονιών που ανέμεναν ένα σύστημα που θα προήγαγε εκπαιδευτικά τα παιδιά τους και φυσικά δεν θα τα καθήλωνε στις παραγωγικές, εργασιακές και λειτουργικές αξίες μιας αναχρονιστικής και αμφίβολης παραγωγικής παράδοσης.

Όσο αν ακόμα και σήμερα μια τέτοια τακτική θα μπορούσε να εναρμονίζεται με τις αρχές της πολιτιστικής διατήρησης και της βούλησης των μειονοτικών να συνεχίσουν τη διατήρηση των λειτουργικών και εθνικών τους χαρακτηριστικών, εν τούτοις κάποιος πολύ εύκολα θα μπορούσε να διαγνώσει τις προθέσεις της πολιτείας για τον παραγωγικό και κοινωνικό εγκλωβισμό της μειονοτικής ομάδας σε συγκεκριμένες λειτουργίες με σκοπό την αποχή τους από το κυρίαρχο οικονομικό και εκπαιδευτικό σύστημα.

Η παραπάνω θεωρία και ο συσχετισμός της ανάπτυξης των πολιτικο- κοινωνικών πιέσεων στον εκπαιδευτικό χώρο θα μας οδηγήσει στη συνέχεια σε μια μικρή ιστορική αναδρομή των μοντέλων εκπαιδευτικής και κοινωνικής προσέγγισης των μεταναστών και των μειονοτικών σε χώρες με πλούσια εθνολογική και μειονοτική παράδοση, ώστε να καταφέρουμε να διασαφηνίσουμε καλλίτερα τη μετάβαση από τους παραδοσιακούς ρόλους της αφομοίωσης ή ακόμα και της εξάλειψης των πολιτιστικών γνωρισμάτων, στη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση και στο δικαίωμα άσκησης των ελεύθερων κοινωνικών, εκπαιδευτικών και επικοινωνιακών αναγκών.

## **2.Εστιάσεις της διαπολιτισμικότητας.**

### **2.1.Διαπολιτισμική μοντελοποίηση και εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα.**

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση σήμερα αντιμετωπίζει σημαντικά προβλήματα και δυσκολίες. Παρά το γεγονός ότι σαν κλάδος των παιδαγωγικών επιστημών έχει διανύσει μια μακρά πορεία, ιδιαίτερα σε χώρες με πολυπολιτισμική εμπειρία, και δόθηκε η ευκαιρία να εξαχθούν πολύτιμα συμπεράσματα, εν τούτοις ακόμα και σήμερα δεν θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι έχουν βρεθεί οι απαιτούμενες διέξοδοι σε καίρια προβλήματα τόσο της ιδεολογικής - θεωρητικής κατεύθυνσης, όσο και της εκπαιδευτικής πρακτικής.

Ορισμένα από τα ερωτήματα που παραμένουν αναπάντητα είναι βέβαιο ότι εμφολωθούν από τις κοινωνικές επιστήμες και την Ψυχολογία ενώ άλλα διατηρούν τον ακέραιο χαρακτήρα της παιδαγωγικής και διδακτικής προβληματικής.

Οι παραπάνω λόγοι έχουν οδηγήσει σήμερα στην ανάπτυξη μιας σειράς αξιόλογων θεωριών, που προσπαθούν να δώσουν λύσεις σε προβληματισμούς και διλήμματα που δεν συνδέονται κατά κανόνα με την αμιγή εκπαιδευτική πρακτική αλλά με την διασύνδεση και την αποτελεσματικότητα της σε σχέση με το κοινωνικό σύστημα και την ισότιμη συμμετοχή των μελών της στις διαδικασίες της συλλογικότητας.

Οι σύγχρονες αυτές τοποθετήσεις στο βασικό τους περιεχόμενο διαπιστώνουν μια ουσιαστική διάσταση και δυσαρμονία μεταξύ του συνολικού εκπαιδευτικού οικοδομήματος της διαπολιτισμικής αγωγής και των εμπράγματων-λειτουργικών της επιδράσεων στην κοινωνική πραγματικότητα: δηλαδή τη συμμετοχή των μειονοτικών στις σημαντικές λειτουργίες της κοινωνικής ζωής, στην κατανομή της οικονομικής και κοινωνικής ευημερίας, της εξουσίας καθώς και στις δυνατότητες αναρρίχησης ή τις ευκαιρίες στον εργασιακό χώρο που παρέχονται τους απόφοιτους των διαπολιτισμικών σχολείων. Η παραπάνω διαπίστωση σε μεγάλο βαθμό θέτει προβληματισμούς σχετικά με την αποτελεσματικότητα του σύγχρονου διαπολιτισμικού μοντέλου.

Ιδιαίτερα σε χώρες όπως η Ελλάδα, η Ισπανία, η Πορτογαλία ή η Ιταλία που μόλις πρόσφατα μεταβλήθηκαν σε χώρες υποδοχής μεταναστών εξακολουθούν να

υφίστανται σε μεγάλο βαθμό στερεότυπα σχετικά με το ρόλο, τις προοπτικές και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης (γεγονός που κατ' ανάγκη συνδέεται με τη κατάκτηση αξιολογών κοινωνικών και επαγγελματικών θέσεων) το πρόβλημα φαίνεται να είναι πιο σύνθετο.

Σημαντικοί θεωρητικοί και ερευνητές όπως οι *Christine E. Sleeter*, *Dolores Delgado Bernal* και *Bernal D. McLaren* διαπιστώνουν ότι ακόμα και μετά από τη αποφοίτησή τους από τα κέντρα διαπολιτισμικής αγωγής, τα εθνικά μειονοτικά σχολεία ή ακόμα και τα δημόσια της χώρας υποδοχής, εξακολουθεί σε πολύ μεγάλο βαθμό να υφίσταται σε βάρος των μειονοτικών και των μεταναστών, ρατσισμός, κοινωνικός αποκλεισμός και ξενοφοβία.

Οι *Sleeter & Bernal* αναφέρουν: «Πολλές σύγχρονες εκτιμήσεις για την κοινωνική αποτελεσματικότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εξετάζονται χωρίς την ερευνητική ή εμπειρική διασύνδεση τους με το κοινωνικό ρατσισμό, τη περιθωριοποίηση και γενικότερα τις αρνητικές στάσεις από τον κυρίαρχο πληθυσμό που υφίστανται οι μειονοτικοί μαθητές και οι μετανάστες κατά το χρόνο παραμονής τους στην εκπαίδευση ή μετά από αυτήν. Αυτό υφίσταται πιθανότατα επειδή το σύνολο των εκπαιδευτικών, η σχολική διοίκηση και τα κέντρα των εκπαιδευτικών αποφάσεων προέρχονται από το κυρίαρχο εθνικό σώμα και είναι φορείς μιας συγκεκριμένης κοινωνικής οπτικής που συγχωρεί σιωπηλά ή μερικές φορές υποσυνείδητα τις υφιστάμενες κατηγορικές φυλετικές διαφορές και συγκρούσεις.

Η μελέτη σύγχρονων ερευνών θα μας οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι η κατανόηση και η αντίληψη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης φιλτράρεται δια μέσου της αξιολογικής εννοιολογίας, της ατομικής εμπειρίας, της ιδεολογίας, της ατομικής ψυχοσύνθεσης και του επαγγελματισμού με την στενή έννοια, γεγονότα που οδηγούν πολλούς εκπαιδευτικούς να αγνοούν ή να παρακάμπτουν τη διασύνδεση του σχολείου με τις αντίρροπες και παρεμποδιστικές κοινωνικές λειτουργίες.»

Αντίθετα άλλοι θεωρητικοί όπως οι *Kanpol & McLaren* και *J. E. Obidah*,

στη πλέον σύγχρονη θεωρητική αποτίμηση διατυπώνουν την αναγκαιότητα συγκεκριμένου της κριτικής παιδαγωγικής (*critical pedagogy*) με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, δηλαδή τη πρακτική των εκπαιδευτικών προσαρμογών που απαιτούνται σε αυτήν και που λογικά θα εξασφαλίσουν τις μέγιστες

πιθανότητες αποδοχής των μειονοτικών από το κυρίαρχο κοινωνικό και το εργασιακό σύστημα.

Μια ακόμα πιο αυστηρή κριτική στο υφιστάμενο μοντέλο της διαπολιτισμικής αγωγής ασκείται από τους *Berlak & Moyenda*, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η *a priori* κοινωνική και οικονομική διαχείριση (και) των εκπαιδευτικών διαπολιτισμικών κατευθύνσεων από τους γηγενείς έχει σκοπό να καταστήσει το θεσμικό και λειτουργικό ρατσισμό αόρατο, διαπιστώνοντας, ότι στον κοινωνικό χώρο οι αδικίες και η μισαλλοδοξία θα επανεμφανιστούν όταν οι μειονοτικοί ή οι μετανάστες αρχίζουν να παρουσιάζουν σημαντική πρόοδο στις ήδη κατακτημένες κοινωνικές και εργασιακές διεξόδους των γηγενών που όσο περνά ο χρόνος εξαιτίας ποικίλων κοινωνικών συγκυριών ελαχιστοποιούνται άρα υφίσταται εντονότερος ανταγωνισμός μεταξύ των ομάδων.

Σύμφωνα με τους ίδιους θεωρητικούς η προκατάληψη και ο αρνητισμός δεν είναι κάτι που ξεριζώνεται εύκολα από τις συνειδήσεις των ανθρώπων και επανέρχεται οπότεν το επιτρέψουν οι συνθήκες, τα όρια της ανοχής και οι ποικίλοι λόγοι που μπορούν να επιφέρουν ξενοφοβία ή να υποκρύπτουν απειλή στις κοινωνικές ευκαιρίες και την αναγνώριση.

Ακόμα ο *McCarthy* ότι η διαπολιτισμική εκπαιδευτική θεσμοποίηση στην ουσία δεν κάνει κάτι άλλο από το αναπαραγάγει ή να διαφυλάσσει θεωρητικά την αποτυχία της κοινωνικής πολιτικής να διαχειριστεί ή να συνδράμει θετικά στον κοινωνικό μετασχηματισμό που διατείνεται και ως εκ τούτου εφαρμόζει τη φυλετική ή την εθνική ανισότητα στη συνολική της υπόσταση.

Η κριτική πολυπολιτισμικότητα που αναμφίβολα συνδέεται και με την θεωρία του *McCarthy*, αναφέρει ότι οι μικροδυναμικές (*microdynamics*) αναπαραστάσεις του διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού χώρου, τα προγράμματα σπουδών και η παιδαγωγική διαχείριση είναι πολύ δύσκολο να διασυνδεθούν και να είναι κοινωνικά αποτελεσματικά στις σχέσεις, τις δυναμικές, τις ανάγκες και τις αλληλεξαρτήσεις που εξελίσσονται έξω από τον σχολικό χώρο, όπου υφίσταται και ο καθοριστικός χώρος της υπαρξιακής και κοινωνικής επιβίωσης (*macrodynamics*).

Σύμφωνα λοιπόν με τον ίδιο ερευνητή, αλλά και άλλους όπως οι *Kincheloe & Steiberg*, δεν μπορεί να υπάρξει ουσιαστική διαπολιτισμική εκπαίδευση χωρίς την ανάπτυξη αντιρατσιστικής πολιτικής έξω από το χώρο του διαπολιτισμικού σχολείου

και την αντιθετική εκπαιδευτική μοντελοποίηση της ισονομίας και της ισότιμης συνύπαρξης των σχολείων όπου φοιτούν γηγενείς μαθητές.

Σε κάθε άλλη περίπτωση η κοινωνική δικαιοσύνη δεν μπορεί να κατανεμηθεί ομοιόμορφα. Αντίθετα, η συμβολή της κριτικής παιδαγωγικής στην επίτευξη της πολυπολιτισμικότητας συμβάλλει στον κοινωνικό χώρο επιδιώκοντας βαθιές αλλαγές στις κοινωνικές και θεσμικές δομές «για μια πραγματική ιστορική και φυλετική αντιπροσώπευση στη πράξη και τις δυνατότητες.»

Από τη δική του σκοπιά ο E. J Obidah, συμφωνώντας, περιγράφει την ανάπτυξη των κριτικών παιδαγωγικών θεωριών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: «Θα πρέπει τα μέσα, οι τρόποι και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στη διαπολιτισμική αγωγή να βοηθούν αποτελεσματικά στη δυναμική αναγνώριση και το σεβασμό των πολιτιστικών ιδιαιτεροτήτων των μεταναστών και των μειονοτικών με μια άρρηκτη διασύνδεση των εκπαιδευτικών μέσων και της παιδαγωγικής με τη βιωμένη εμπειρία και την αληθή ανάλυση των κοινωνικών δομών και των συστημάτων.»

Οι θεωρίες αυτές κατά τη γνώμη μας όσο κι αν σήμερα αποτελούν μια θεωρητική καταγγελία του σημερινού διαπολιτισμικού μοντέλου, εν τούτοις δίνουν σημαντικές υποσχέσεις ότι στο εγγύς μέλλον είναι πιθανό να αποτελέσουν σημαντικό εργαλείο και θεωρητική παρακαταθήκη για μια συζήτηση που θα κλιθεί να διαχειριστεί τη διάσταση και το περιεχόμενο της σημερινής οργάνωσης του εκπαιδευτικού διαπολιτισμού και της κοινωνικής ή ατομικής αποτελεσματικότητας του.

Επιπλέον όπως θα διαπιστωθεί στο επόμενο κεφάλαιο ο πρωτόλειος αλλά σημαντικός αυτός διάλογος είναι πιθανό να ερμηνεύσει και να αποτιμήσει ικανοποιητικά τόσο το σημερινό διαπολιτισμικό σύστημα που εφαρμόζεται στη χώρα μας, όσο και την αποτίμηση της εθνικής η πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης των Ελλήνων μεταναστών στα κέντρα υποδοχής κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα.

Από τη στιγμή μάλιστα που συμφωνούμε ότι εν πολλοίς η αναποτελεσματικότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν απορρέει τόσο με την εσωτερική της δομή αλλά από τη μηδαμινή της διασύνδεση με την κοινωνική πραγματικότητα και τις εμπράγματα αιτιάσεις της, τότε οι θεωρίες αυτές μπορούν να βρουν πρόσφορο έδαφος για επεξεργασία και συζήτηση.

## **2.2. Παγκοσμιοποίηση, εθνοκεντρισμός και διαπολιτισμική παρέμβαση.**

Οι σύγχρονες θεωρίες που αναλύουν και ερευνούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σήμερα περισσότερο από ποτέ, φαίνεται ότι βρίσκονται πλησιέστερα στις τρέχουσες κοινωνικό – πολιτικές αιτιάσεις, αναγκαιότητες και μεταβολές τόσο σε τοπικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Απ' ό,τι φαίνεται χρειάστηκε να διανυθεί ένα σημαντικό χρονικό διάστημα κοινωνικής, πολιτικής και διεπιστημονικής αγωγιμότητας, ώστε η διαπολιτισμική εκπαίδευση να αποκτήσει έναν αυτόνομο και καθορισμένο ερευνητικό και λειτουργικό χαρακτήρα, όπως επίσης και να εισέλθει σε ένα διάλογο με κοινωνικό, ιδεολογικό και φιλοσοφικό περιεχόμενο. Για πολλούς ερευνητές η διάθεση της αναζήτησης αυτής έρχεται σε μια εποχή ραγδαίων κοινωνικών και εκπαιδευτικών αλλαγών γεγονός που οδηγεί στη σκέψη ότι η εκπαίδευση μοιάζει να μεταπηδά από τη φάση της κριτικής και της αμφισβήτησης στην αναζήτηση νέων πλαισίων και δομών λειτουργίας.

Αν μάλιστα επιχειρούσαμε μια μικρή ιστορική αναδρομή στο ερευνητικό και λειτουργικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής αγωγής στο κοντινό παρελθόν θα διαπιστώναμε ότι στα τριάντα περίπου χρόνια εφαρμογής της, οι έρευνες και οι αναλύσεις είχαν περισσότερο αφιερωθεί και επικεντρωθεί στον καθορισμό και την διασαφήνιση των εννοιολογικών και δομικών παραμέτρων, την τεκμηρίωση των πολιτιστικών χαρακτηριστικών και την ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών (curriculum), των εκπαιδευτικών στρατηγικών, στη διδακτική πράξη και στην δυναμική εξισορρόπηση των πολιτιστικών ιδιαιτεροτήτων των μειονοτικών μαθητών σε αντιστοιχία με το συγκεκριμένο περιβάλλον του τόπου υποδοχής.

Σήμερα στο χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προκύπτουν σημαντικά ερωτήματα γύρω από τα οποία ορθώνεται ένας έντονος διάλογος που επιδιώκει να δώσει λύσεις και να καθορίσει το έργο της σε σχέση με τα νέα μοντέλα κοινωνικών επιδράσεων, της ιδεολογίας και των συνθηκών της νέας πολιτιστικής και κοινωνικής πραγματικότητας.

Κάτω από αυτές τις σκέψεις δεν είναι λίγοι οι κοινωνικοί επιστήμονες και οι παιδαγωγοί που συνδέουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με τη παγκοσμιοποίηση

(globalization), φαινόμενο που όλο και περισσότερο δείχνει να απασχολεί (και) το χώρο της εκπαίδευσης.

Πολλοί λοιπόν είναι εκείνοι που επισημαίνουν τις επιπτώσεις που έχει η παγκοσμιοποίηση στην εκπαιδευτική πολιτική στα έθνη - κράτη σε όλο τον κόσμο αλλά κυρίως τη μεταβολή των κριτηρίων και των δομών που συνδέονται με έννοιες όπως ο πολιτισμός, το έθνος, η εθνική ταυτότητα και η περιχαρακωμένη βούληση ή συμπεριφορά της εθνικής συλλογικότητας, σε σχέση με τις νέες καταγιστικές επεμβάσεις ενός υπερ-πολιτιστικού και υπερ-οικονομικού μοντέλου. Στην εισαγωγή του έργου *Globalization and Education* του *Carlos Alberto Torres*, ο *Nicholas Burbules*, επιχειρεί μια διαφορική εννοιολόγηση των όρων πολιτισμός και παγκοσμιοποίηση: Σύμφωνα με τον ερευνητή ο πολιτισμός θα πρέπει να θεωρείται ως μια συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ των ιδεών και των πραγματικών συμπεριφορών που αναπτύσσουν συλλογικά οι άνθρωποι. Συγχρόνως, η συμπεριφορά με έναν καθορισμένο τρόπο καθιστά τους υπάρχοντες κανόνες (της συγκεκριμένης αλληλεξάρτησης) ισχυρότερους ή δημιουργεί εξελικτικά νέους πολιτιστικούς κανόνες. Κατά συνέπεια, ο πολιτισμός θεωρείται ως μια διαδικασία ανταλλαγής των ατομικών ιδεολογικοπολιτιστικών επιλογών (ideocultural) και του κοινωνικοπολιτιστικού συστήματος.

Αντίθετα η παγκοσμιοποίηση αποτελεί τη διάχυση και τη διασπορά συγκεκριμένων στάσεων, συμπεριφορών, στρατηγικών και αναπτύξεων που έχουν ως βασική αφετηρία τον υπερεθνικό και υπερκρατικό χαρακτήρα της οικονομίας αλλά αυτονόητα επιδρούν σε όλες τις δραστηριότητες της κοινωνικής ζωής, στον πολιτισμό, την εκπαίδευση, τις συνήθειες και τον καταναλωτισμό, ενώ δεν αφήνουν ανεπηρέαστη την επικοινωνία, την συμπεριφορά, τις στάσεις και τις αξίες των ανθρώπων.

Σύμφωνα με αυτήν την γραμμή σκέψης, η παγκοσμιοποίηση δεν είναι, παρά μια στρατηγική που επιλέγεται ενεργά, από μια ανάγκη να προσαρμοστεί το άτομο (αλλά και να γίνει αποδεκτό) στις μεταβαλλόμενες συνθήκες του κοινωνικού περιβάλλοντος.

Είναι λογικό ότι ο διάλογος γύρω από την παγκοσμιοποίηση απασχόλησε και επέδρασε καθοριστικά και στο χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σε γενικές γραμμές οι παραδοσιακές φόρμες των εκπαιδευτικών συστημάτων σε χώρες με

εθνοκεντρική σύσταση αντιμετώπισαν το φαινόμενο με μεγάλη επιφύλαξη και έντονο κριτικό πνεύμα, συμψηφίζοντας όπως ήταν λογικό τη παγκοσμιοποίηση με την πολιτιστική αλλοτρίωση, την εθνική υποβάθμιση και την ισοπέδωση των εθνικών εκπαιδευτικών κριτηρίων, του εθνικού συλλογικού βιώματος και της βούλησης ή της επιθυμίας των πολιτών στο περιεχόμενο και τη στοχοθεσία της εκπαιδευτικής γνώσης. Οι αντιδράσεις αυτές όμως, ταυτόχρονα έδωσαν την ευκαιρία να διασαφηνιστεί στην πράξη πλέον, τόσο η ιδεολογικό-κοινωνική αντίληψη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όσο και η αντίστοιχη της εθνική.

Στην άλλη πλευρά σύγχρονες έρευνες αλλά και θεωρητικοί προσπάθησαν να αξιολογήσουν τη πραγματική διάσταση και έκταση του προβλήματος θέτοντας υπό διαπραγμάτευση ερωτήματα που ακόμα και σήμερα αποτελούν το περιεχόμενο ενός έντονου διαλόγου: Είναι η παγκοσμιοποίηση επιβλαβής στο σύνολό της, ή υπάρχουν (και) θετικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα που μπορούν να συνδεθούν με τις πρακτικές, τις λειτουργίες και τη δυναμική του διαπολιτισμικού ή του εθνικού σχολείου;

Δύο χαρακτηριστικά γνωρίσματα που συγκλίνουν υπέρ της θετικότητας είναι αυτό που βιβλιογραφικά έγινε γνωστό ως «παγκοσμιοποίηση της δημοκρατίας και των ευκαιριών». Η διατύπωση αυτή αντανακλά περισσότερο την εδραίωση μιας ιδιαίτερης μορφής φιλελεύθερης δημοκρατίας - σύμφωνα μάλιστα με τους *Althen, G. & Dunnett S.* αναφέρεται και περικλείει περισσότερο μια εκπαιδευτική δημοκρατία της μεθόδου παρά μια δημοκρατία του περιεχομένου.

Παράλληλα διατυπώνεται μια θετική πλευρά της παγκοσμιοποίησης γύρω από την επικράτηση και την επέκταση της πίστης στα ανθρώπινα δικαιώματα και την θεσμοθέτηση διεθνών οργανώσεων με υψηλό επιδραστικό κύρος που προσπαθούν να ελέγξουν και να προστατεύσουν τα δικαιώματα των μειονοτικών, των αλλοδαπών και των μεταναστών και στις εκπαιδευτικές διεργασίες.

Σε κάποιες μάλιστα λιγοστές περιπτώσεις και σε ορισμένους τομείς της κοινωνίας θίγεται το φαινόμενο της διασύνδεσης που μπορεί να έχει η παγκοσμιοποίηση με την επίτευξη υψηλότερου βιοτικού επιπέδου, όχι μόνο από τη διάθεση και τη ευκολία ανταλλαγής των καταναλωτικών αγαθών, αλλά και για τις περιπτώσεις εκείνες που υποβοηθείται η αύξηση των δι- εθνών μετακινήσεων άρα και ο



βιωματικός και διανοητικός εμπλουτισμός που παρέχεται από την επαφή με άλλους πολιτισμούς.

Στο άλλο άκρο δεν είναι καθόλου λίγοι οι παιδαγωγοί και οι κοινωνικοί επιστήμονες που διατυπώνουν την άποψη ότι πέρα από την επίπλαστη και σχηματολογική αυτή προβολή της θετικότητας του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης πλανιέται η απειλή της ανεργίας των πολιτών από την εύκολη ανταλλαγή πληθυσμών - και κυρίως οικονομικών μεταναστών - με αποτέλεσμα τη διάβρωση της οργανωμένης και θεσμικά προστατευμένης εργασίας, ο κοινωνικός αποκλεισμός ιδιαίτερα των μικρών αλλοδαπών μαθητών που δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν σε ένα απαιτητικό εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύστημα, η αύξηση στο χάσματος μεταξύ πλούσιων και φτωχών στο εσωτερικό των εθνικών κοινοτήτων.

Για πολλούς μάλιστα επιστήμονες που προβλέπουν την δυσμενή επίδραση της παγκοσμιοποίησης τόσο στη διαπολιτισμική όσο και την εθνική εκπαίδευση, η επισήμανση της θετικότητας της, δεν αποτελεί παρά ένα δυαδικό δίλημμα μιας μεταμοντέρνας και αδιευκρίνιστης τάσης της προνομιάς οικονομικής και διανοητικής τάξης που δε λαμβάνει υπόψη τους παράγοντες της φτώχειας, του αποκλεισμού, των αδυναμιών και των κοινωνικών κινήτρων στις μετακινήσεις των πληθυσμών και της μετανάστευσης.

Ο σύνθετος αυτός διάλογος είναι λογικό ότι προκαλεί και δημιουργεί ρήγματα στα προγενέστερα και καθορισμένα δεδομένα της κοινωνικής συγκρότησης, ενώ παράλληλα ακούγεται λογικό ότι μπορεί να προκαλεί ποικίλες ενστάσεις, εντάσεις και αντιστάσεις για τη θέση που πρέπει να λάβει η εκπαίδευση σε αυτό το σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο.

Γιατί αν όντως ο διαπολιτισμός βρίσκεται σε επαφή με τη διάχυση των πληροφοριών, των γνώσεων, των στάσεων και των επικοινωνιακών κριτηρίων, ή αν όντως δεχτούμε την θετική πλευρά της παγκοσμιοποίησης, φαίνεται ότι με μια πρόχειρη ματιά, περισσότερο βοηθά την διαπολιτισμική λειτουργία παρά την εμποδίζει.

### **1) Κοινωνικός αποκλεισμός ευπαθών κοινωνικά ομάδων (αλλοδαπών, παλιννοστούντων, προσφύγων) - κοινωνικές Ανισότητες στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία**

Η φυλή, το φύλο, η κοινωνική τάξη, οι σωματικές και νοητικές αναπηρίες, οι ψυχικές νόσοι, η ηλικία, η θρησκεία και η πολιτισμική προέλευση είναι μόνο μερικοί από τους παράγοντες που σχετίζονται με τις ανισότητες ευκαιριών και δύναμης και οδηγούν μεμονωμένα άτομα αλλά και κοινωνικές ομάδες στον κοινωνικό αποκλεισμό, καθιστώντας τα αντικείμενα καταπίεσης και διάκρισης από τις κυρίαρχες ομάδες (Κανδυλάκη, 2001).

Το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την κρίση των κοινωνικών δεσμών, με τα ρήγματα στην κατασκευή ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων, με τις διαδικασίες που οδηγούν σε αποκοινωνικοποίηση των ατόμων και των ομάδων. Ο όρος αποκλεισμός είναι προϊόν μιας ανάγκης πολιτικής διαχείρισης των διαρθρωτικών αλλαγών οικονομικής και κοινωνικής τάξης, των αλληπάλληλων και ακραίων κρίσεων που δοκιμάζουν οι σύγχρονες κοινωνίες του δυτικού κόσμου (Παπαδοπούλου, Δ., 2002).

Ο κοινωνικός αποκλεισμός, όμως, ως σύνθετο πολιτικό και κοινωνικό φαινόμενο αποτελεί μια συνολική αδυναμία συμμετοχής στις διαφορετικές εκφάνσεις της σύγχρονης καθημερινότητας και άρα είναι μάταιο να αναζητούμε έναν ορισμό προσαρμοσμένο σε κάθε κοινωνία και κάθε εποχή και έξω από τις συνθήκες κατασκευής του (Παπαδοπούλου, 2002).

Ένας ορισμός που ταιριάζει στα πλαίσια των δυτικών σύγχρονων κοινωνιών είναι ο παρακάτω: "Ως κοινωνικός αποκλεισμός μπορεί να νοηθεί η άρση ή μη συνειδητοποίηση των κοινωνικών δικαιωμάτων των πολιτών, τα οποία αναφέρονται στη διανομή δημοσίων και κοινωνικών αγαθών όπως η εργασία, η κατοικία, η υγεία, η εκπαίδευση, η ψυχαγωγία, οι κοινωνικές σχέσεις, κ.α." (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Κρασάς, Ζαχαροπούλου, 1999, σ.108).

Η κατάσταση αυτή συνεπάγεται μια σειρά δυσκολιών που αναφέρονται στην ελευθερία επιλογής του ατόμου σε σχέση με το γενικό πληθυσμό, προβλήματα επικοινωνίας, απόρριψης και παραίτησης. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα

άτομα που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον σε θέματα σχετικά με τη γλώσσα, την κοινωνική προσαρμογή, την αλλαγή περιβάλλοντος, την πιστοποίηση των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων και τις κοινωνικές διακρίσεις συντελούν σημαντικά στον κοινωνικό αποκλεισμό τους, την αποχή από την υποχρεωτική εκπαίδευση, την αύξηση της παραβατικής συμπεριφοράς, την ανεργία και την ανάπτυξη της παραοικονομίας (Αγγιστριώτου, 2001).

"Η κοινωνική σύνθεση των μεταναστών λειτουργεί ως στοιχείο κοινωνικής υποβάθμισης, ενώ η πολιτισμική ετερότητα με μίαν ιεραρχική εννοιολόγηση, επενεργεί ως παράγων περιθωριοποίησης και αποκλεισμού, που δυσχεραίνει την ενσωμάτωση και την προσαρμογή στη νέα πραγματικότητα" (Κοψιδά-Βρεττού, 2002, σ. 21).

"Οι μεταναστευτικές ομάδες, εξαιτίας της δυσμενέστερης οικονομικής κατάστασης στην οποία βρίσκονται, αποτέλεσμα της μετανάστευσής τους, των διαφορετικών πολιτισμικών τους μορφωμάτων και κοινωνικών αξιών και της έλλειψης κοινωνικών δικαιωμάτων περιθωριοποιούνται στη χώρα υποδοχής" (Κασιμάτη, Κ., 2001, σσ.17-18).

Σύμφωνα με τους Κάτσικα και Πολίτου "η "νέα φτώχεια" έχει βαθιές δομικές επιδράσεις σε όλο το εύρος της κοινωνικής ζωής. Μέσα από αυτή, ολόένα και πιο πολλά άτομα, ομάδες ακόμα και ολόκληρες περιοχές αποκλείονται από τη συμμετοχή στις ανταλλαγές και τις πρακτικές της κοινωνικής ένταξης και στερούνται τα δικαιώματα που απορρέουν από αυτή.

Οι συνθήκες αυτές επιδεινώνουν και την κατάσταση των ήδη μειονεκτικοποιημένων πληθυσμών. Οι κοινωνικές κακουχίες οδήγησαν στην έκρηξη των σωβινισμών, οι οποίοι, μια και δεν μπορούν να προσφέρουν συγκεκριμένες λύσεις, προσφέρουν έναν αντιπερισπασμό προσδιορίζοντας έναν ή περισσότερους αποδιοπομπαίους τράγους (1999, σ. 36).

Η ανασφάλεια και η απομόνωση, τα πολλά πρακτικά προβλήματα της καθημερινότητας επηρεάζουν αρνητικά τους μετανάστες και είναι ίσως η πιο έγκυρη άποψη για τον κοινωνικό αποκλεισμό τους. Οι απαντήσεις τους (πέρα από τις αντιλήψεις όσων τους μελετούν ή βρίσκονται σε κέντρα εξουσίας και αποφαίνονται αν υπάρχουν στοιχεία κοινωνικού αποκλεισμού) δείχνουν ότι

αισθάνονται το έλλειμμα βασικών κοινωνικών δικαιωμάτων και δε νιώθουν ισότιμα μέλη της κοινωνίας (Κασιμάτη, 2001).

Στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία η κλασική ταξική διαστρωμάτωση και οι ιεραρχήσεις ανάμεσα σε πλούσιους και φτωχούς εμπλουτίζεται με νέες μορφές διακρίσεων με οικονομικό, κοινωνικό, πολιτισμικό, ιδεολογικό και ψυχολογικό χαρακτήρα: πρόκειται για τη διάκριση ανάμεσα στον "δικό μας" και τον ξένο", την εντοπιότητα και την ετερότητα, γεγονός που διαβρώνει την ταξική αντιπαλότητα και προσανατολίζει τις κοινωνικές συγκρούσεις στην άγωνα περιοχή του ενδοταξικού μίσους, υπογραμμίζοντας όχι την κοινωνικο-οικονομική αλλά τις εθνοτικές ταυτότητες ως αιτίες αποσύνθεσης και χαλάρωσης της κοινωνικής συνοχής.

Το φαινόμενο αυτό αναπαράγεται σε όλες τις στερεότυπες αντιλήψεις που τροφοδοτούν τις ποικίλες μορφές ανταγωνισμού και εκθρότητας προς τους μεταναστευτικούς πληθυσμούς, οξύνει το κοινωνικό μίσος προς τις ετερογενείς κοινωνικές ομάδες και διευρύνει τις υφιστάμενες ανισότητες. Διαμορφώνεται μια συλλογική συνείδηση πολιτισμικής ανωτερότητας της κυρίαρχης εθνικής ομάδας με παράλληλη υποτίμηση του ξένου στοιχείου (συχνά επικουρούμενη από ιστορικά ιδεολογήματα και παραμορφωμένα περιστατικά από την καθημερινή ζωή των μεταναστών).

Οι εκδηλώσεις απώθησης ή και φόβου απέναντι στους ξένους απορρέουν τόσο από τη διεκδίκηση από μέρους τους κοινωνικών πόρων και δικαιωμάτων όσο και από την παγίωση στην κοινωνική συνείδηση μιας κοινωνικής απειλής συνδεδεμένης με την παρουσία των ξένων και υπαγορεύουν μια ανορθολογική επιταγή κοινωνικού αποκλεισμού και απόρριψής τους (Κοψιδά-Βρεττού, 2001)

### **A. Εκπαιδευτικός Αποκλεισμός**

Το εκπαιδευτικό σύστημα σαφώς παράγει και συντηρεί συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού για κοινωνικές ομάδες όπως οι μετανάστες και οι παλινοστούντες καθιερώνοντας "στενά προσδιορισμένα κριτήρια κανονικότητας σε πολιτισμικά διαφορετικούς ανθρώπους" (Μπρούζος, Ράπτη, 2001, σ.81).

Σύμφωνα με τους Κάτσικα και Πολίτου " το σχολείο δεν είναι ο χώρος όπου τα παιδιά των μεταναστών ή των μειονοτήτων αποκτούν ορισμένες δεξιότητες ή αποκλείονται από αυτές. Είναι ο χώρος όπου επιβεβαιώνεται, τυποποιείται και νομιμοποιείται η (κοινωνικά καθορισμένη) αδυναμία τους να μετατρέψουν το πολιτισμικό τους κεφάλαιο σε οικονομικό και κοινωνικό κεφάλαιο" (1999, σ.48). Γιατί το εκπαιδευτικό σύστημα αντί να χρησιμοποιεί μεθόδους που να αξιοποιούν το πολιτισμικό κεφάλαιο όλων των μαθητών για την αυτοανάπτυξή τους, "ασχολείται με αποκλειστική "μανία" στο πώς θα εντοπίσει τους "επιδεκτικούς" και τους "ανεπίδεκτους". (Κάτσικας και Πολίτου, 1999, σ.138).

Η διαδικασία κοινωνικοποίησης των μαθητών (κύριος φορέας της το σχολείο) στοχεύει στην προώθηση των αξιών της κυρίαρχης κουλτούρας με αποτέλεσμα η αντίθεση του κυρίαρχου με τα κυριαρχούμενα συστήματα αξιών των "άλλων" μαθητών να συμβάλλει αρνητικά στην αυτοαντίληψη και τις επαγγελματικές φιλοδοξίες τους (Σακελλαρίδη, 2001).

Η μαζική σχολική αποτυχία των "άλλων" μαθητών δεν είναι τυχαίο φαινόμενο από τη στιγμή που το σχολείο "όχι μόνο δεν καλλιεργεί την πολιτισμική ετερότητά τους μέσα από μια κοινή εκπαίδευση με τους ντόπιους μαθητές αλλά στα πλαίσια της **μονογλωσσικής** και **μονοπολιτισμικής** λογικής του "λειτουργεί" ως βιομηχανία αναπαραγωγής "παραγκωνισμένων", εκπαιδευτικά και κοινωνικά "εξοστρακισμένων"...

Στα πλαίσια αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι προφανές ότι δεν μπορεί κανείς να μιλάει για παροχή ίσων ευκαιριών για τους παλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές τη στιγμή που τους αφαιρείται το δικαίωμα να αξιοποιούν το μορφωτικό τους κεφάλαιο." (Κάτσικας και Πολίτου, 1999, σ. 140).

Επιπλέον, οι κοινωνικά αποκλεισμένοι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα επαγγελματικής ανάπτυξης και για τον πρόσθετο λόγο ότι τα πρότυπα επαγγελματικής ανάπτυξης που έχουν είναι πολύ περιορισμένα (Κρίβας, 2001).

"Η φτώχεια και η περιθωριοποίηση οδηγούν στην πρόωρη διακοπή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην απόκτηση χαμηλής στάθμης εκπαιδευτικού κεφαλαίου.

Σαν αποτέλεσμα, όταν αυτά τα άτομα εισέρχονται στην αγορά εργασίας ασκούν επαγγέλματα χαμηλής παραγωγικότητας με μικρή ζήτηση και χαμηλές αμοιβές. Η

εργασιακή ανασφάλεια, οι συχνές απολύσεις και το -συχνά- ανθυγιεινό περιβάλλον που συνοδεύουν αυτές τις θέσεις παρέχουν σοβαρές ενδείξεις ενός φαύλου κύκλου: **φτώχεια - εκπαιδευτική αποστέρηση - επισφαλές, μη προσοδοφόρο επάγγελμα - φτώχεια - κοινωνικός αποκλεισμός.** " (Κάτσικας και Πολίτου, 1999, σ. 68).

## **B. Επαγγελματικός Αποκλεισμός**

"Η επέκταση του κοινωνικού προβλήματος αποκλεισμού ευπαθών ομάδων από την αγορά εργασίας είναι ένα γεγονός που συνεπάγεται επέκταση του κοινωνικού αποκλεισμού όλο και διαφορετικότερων πληθυσμιακών ομάδων. Διαπιστώνεται ερευνητικό και μελετητικό έλλειμμα στην Ελλάδα για τις ανάγκες των συγκεκριμένων ομάδων και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους όπως και περιορισμένη και αποσπασματική προσφορά στήριξης και Συμβουλευτικών υπηρεσιών προς τις ομάδες αυτές" (Πατεστή, 2002).

Σε ό,τι αφορά στη σύνδεση εκπαιδευτικού και επαγγελματικού αποκλεισμού τα πράγματα είναι δεδομένα: "Τα σοβαρά οικονομικά προβλήματα των οικογενειών τους (των αλλοδαπών και παλινοσσιούντων μαθητών) μαζί με την αρνητική σχέση που διαμορφώνεται στο σχολείο τα οδηγούν γρήγορα στο πέρασμα στον κόσμο της εργασίας.

Σε κατάσταση ανάγκης, με τραγικά υποβαθμισμένες συνθήκες ζωής, με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, αναγκάζονται από πολύ μικρή ηλικία να εργάζονται στις πιο βαριές χειρονακτικές δουλειές, με πολύ χαμηλή αμοιβή και χωρίς ασφάλιση." (Κάτσικας και Πολίτου, 1999, σ.140). Παραθέτω εδώ μέρος από συνέντευξη αλλοδαπού μαθητή 15 ετών στο Μοσχάτο το 1994: "Ήρθα από το Καζακστάν το 1990.

Τότε ήμουν 10 χρονών και κάθε πρωί πήγαινα με τη μάνα μου στις λαϊκές της Αθήνας. Όταν μεγάλωσα, **στα δεκατέσσερά μου**, έπιασα δουλειά σε ένα ξυλουργείο. Δε μου 'δινε λεφτά, μου 'λεγε για να μάθω πρώτα την τέχνη. Όμως, εκεί έφυγα γιατί έπρεπε να παίρνω λεφτά γιατί ο πατέρας μου δεν είχε πάντα δουλειά..." (Κάτσικας-Πολίτου, 1999, σ.147).

Σύμφωνα με έρευνες, οι εργασίες αλλοδαπών είναι μεταφερόμενες, καθορισμένης διάρκειας και η προσφορά τους γίνεται με βάση τη χαμηλή μίσθωση και τη χαμηλή εμβέλεια σε κοινωνικά δικαιώματα (Ψημμένος, 2001).

Η προσωρινότητα, η ελαστικότητα της απασχόλησής τους και η αντιμετώπισή τους ως ομάδα αντικοινωνικής συμπεριφοράς αποτελούν πρόσφορο έδαφος για να αναπτυχθούν μηχανισμοί κοινωνικού αποκλεισμού, αφού άλλωστε δεν μπορούν να έχουν πρόσβαση σε παροχές και δίκτυα υποστήριξης.

Παρ' όλα αυτά, αυτός ο τύπος μετανάστευσης με το φθινό εργατικό δυναμικό και την αδυναμία διεκδικήσεων αποδείχτηκε ότι έχει κεντρική σημασία για την ανάκαμψη τοπικών οικονομιών (Κασιμάτη, 2001).

Το περιθωριοποιημένο υποκείμενο όχι μόνο στερείται προσβάσεων στην εξαρτημένη εργασία, αλλά η κατάστασή του αυτή εκλαμβάνεται από το ίδιο ως περιοριστική της συμμετοχής του και στις συνολικές εξωεργασιακές δραστηριότητες της κοινωνίας, σε αυτό που ονομάζεται τρόπος ζωής.

Με αυτόν τον τρόπο οι αποκομμένοι από της αγορά εργασίας άνεργοι όπως και οι μονίμως υπο- και ετερο- απασχολούμενοι παρουσιάζουν σοβαρά προβλήματα κοινωνικής ένταξης και ενσωμάτωσης με σοβαρές συνέπειες όχι μόνο κοινωνικοοικονομικές αλλά και βιοψυχολογικές (Λεχουρίτης, 2002).

## **2) Η Διαπολιτισμική Συμβουλευτική Παρέμβαση ως μέσο πρόληψης και άρσης του κοινωνικού αποκλεισμού: Μια θεωρητική προσέγγιση**

Θεωρώ χρήσιμο το να διασαφηνιστούν οι όροι "πολυπολιτισμικός" και "διαπολιτισμικός" πριν μπούμε σε περαιτέρω ανάλυσή τους γιατί συχνά τα όρια μεταξύ τους είναι δυσδιάκριτα.

Ο όρος **πολυπολιτισμικός** χρησιμοποιείται συνήθως για να περιγράψει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξής της και ο όρος **διαπολιτισμικός** για να δηλώσει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα με

διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (και με αυτή την έννοια θα χρησιμοποιηθεί στη συγκεκριμένη εργασία περί Διαπολιτισμικής Συμβουλευτικής) (Μάρκου, 1997).

Η Διαπολιτισμική Συμβουλευτική είναι "η συμβουλευτική σχέση στην οποία δύο ή περισσότεροι από τους συμμετέχοντες διαφέρουν ως προς την πολιτισμική τους προέλευση, τις αξίες και τον τρόπο ζωής τους" (Τριπερίνα, 2001, σ.165) και "...έχει να επιτελέσει ένα διαλεκτικό ρόλο, καθώς θα πρέπει αφενός να παρεμβαίνει στις πολύπλοκες απαιτήσεις της διευρυμένης αγοράς εργασίας αποκαθιστώντας τη θολή και μετέωρη σχέση του ατόμου με την επαναπροσδιοριζόμενη διαρκώς κοινωνία του και αφετέρου να συμφιλιώνει τις ποικίλες ετερότητες προάγοντας της διαπολιτισμική συνύπαρξη των ανθρώπων και την κοινωνική συμφιλίωση" (Κοψιδά-Βρεττού, 2002, σ.21).

Έχει επίσης χρέος να μεταβάλλει απόψεις περί κοινωνικής θεώρησης της φυσικής διαφοράς των μειονοτήτων που καθιστούν κοινωνικά ανάπηρες μεγάλες κατηγορίες του πληθυσμού (Κωνσταντοπούλου, Χ., 1994).

Κατά τον Pedersen, η διαπολιτισμική επαγγελματική συμβουλευτική πρέπει να οργανώνεται γύρω από την έννοια της "ισορροπίας", όρος που δηλώνει τον προσδιορισμό της ταυτότητας των διαφορετικών ή ακόμη και των συγκρουόμενων πολιτισμικά απόψεων χωρίς απαραίτητα να επιλύεται η διαφορά ή η διαφωνία προς χάρη κάποιας από τις εμπλεκόμενες πλευρές (βλ. Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δημητρόπουλος, 1998, σ.131).

Η Διαπολιτισμική Συμβουλευτική όπως και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην πρόληψη και άρση του κοινωνικού αποκλεισμού αν έχει στόχο να παράσχει σε όλους τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη της κοινωνίας όπου ζουν στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης (Μάρκου, 1997).

Προσοχή χρειάζεται γιατί "η ανάλυση του "άλλου", του "διαφορετικού" είναι εύκολο να μετατραπεί σε ανάλυση για το πώς κάποιος βλέπει το "διαφορετικό", μεταφέροντας όλο τον ηθικό και πολιτισμικό ιμπεριαλισμό του" (Ψημμένος, 2001, σ. 268). Στα πλαίσια της Διαπολιτισμικής Συμβουλευτικής μέσα στην εκπαίδευση για την άρση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων που οδηγούν σε εκπαιδευτικό αποκλεισμό "η ουσιαστικότερη παρέμβαση θα ήταν [...] στη δημιουργία τέτοιων



συνθηκών που θα επιτρέψουν στα παιδιά να είναι ισότιμα με τα άλλα παιδιά και να μην έχουν ανάγκη ενισχυτικής διδασκαλίας, ούτε άλλων στηριγμάτων [...]

Αυτό δεν είναι μόνο ζήτημα θεωρητικής προτροπής ή παρέμβασης των επιστημόνων, αλλά είναι ένα κοινωνικό και πολιτικό ζήτημα που αφορά την κοινωνική ισοτιμία και την ισότητα των πολιτών" (Φακιολάς, Ν., 2002, σ.120).

Στο εξωτερικό είναι καθιερωμένη η παροχή Διαπολιτισμικής Συμβουλευτικής είτε σε άτομα που προέρχονται από άλλες χώρες, με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, είτε σε άτομα που ανήκουν σε ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και έντονα βιούμενη πολιτισμική παράδοση (Παλαιολόγου, 1999). Ειδικά σε ό,τι αφορά στα άτομα της πρώτης κατηγορίας οι Σύμβουλοι Διαπολιτισμικής Προσέγγισης θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη ότι τα αυτά τα άτομα είναι διπλά αποκλεισμένα με την έννοια ότι "μπροστά μας έχουμε μια νέα κατηγορία πολιτών που δεν υπάρχουνε ούτε για τη χώρα υποδοχής, αλλά ούτε στις περισσότερες περιπτώσεις, για τις χώρες προέλευσης" (Ψημμένος, 1995, σ.199).

Η Διαπολιτισμική Συμβουλευτική βασίζεται σε αρχές που προάγουν την κοινωνική ισότητα και αντιμάχονται τον κοινωνικό αποκλεισμό και οι οποίες είναι:

- ❖ Η ενσυναίσθηση και η ενεργοποίηση των ατόμων να ενδιαφερθούν για τους "άλλους", τα προβλήματα και τη διαφορετικότητά τους
- ❖ Η αλληλεγγύη (προσωπική και κοινωνική) που υποδηλώνει την καλλιέργεια μιας συλλογικής συνείδησης που υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φύλων και των κρατών και τον παραμερισμό της κοινωνικής ανισότητας
- ❖ Ο διαπολιτισμικός σεβασμός (που υποδηλώνει όχι μόνο αποδοχή των πολιτισμικά διαφορετικών αλλά και πρόσκλησή τους να συμμετέχουν στο δικό μας πολιτισμό)
- ❖ Εναντίωση σε κάθε είδους εθνικιστικό τρόπο σκέψης και έκκληση για συνάντηση και οριζόντια επικοινωνία

Σε ό,τι αφορά ειδικότερα την παροχή Συμβουλευτικής στα πλαίσια του σχολείου με στόχο την άρση του εκπαιδευτικού και κατά συνέπεια επαγγελματικού αποκλεισμού των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών υποστηρίζεται ότι οι εθνοπολιτισμικές διαφορές που αναδεικνύονται έντονα στο σχολικό περιβάλλον, ιδιαίτερα μέσω της γλωσσικής ανεπάρκειας, λειτουργούν ως μηχανισμός επιβολής συνόρων μεταξύ γηγενούς και μειονοτικών ομάδων και για αυτό τα παιδιά της

δεύτερης κατηγορίας ερμηνεύουν την πολιτισμική τους διαφορά στον σχολείο και στην κοινωνία όχι ως ένα εμπόδιο που πρέπει να υπερνικήσουν, αλλά μάλλον ως σύμβολο της διαφορετικής ταυτότητας που οφείλουν να διατηρήσουν.

Ο Σύμβουλος, λοιπόν, είναι απαραίτητο να διερευνά και να κατανοεί την κατασκευή και το περιεχόμενο της διαφορετικής ταυτότητας που αναπτύσσουν αυτά τα παιδιά, αν θέλει να αποκτήσει καλύτερη αντίληψη των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν και να τα βοηθήσει στην κοινωνική τους ενσωμάτωση (Μιχαλοπούλου-Βέικου, Χ., 1997).

Μία άλλη σημαντική πτυχή της διαπολιτισμικής Συμβουλευτικής με στόχο την καταπολέμηση των κοινωνικών διακρίσεων είναι η **ενδυνάμωση** των συμβουλευομένων, διαδικασία που περιλαμβάνει την προσπάθεια μεγιστοποίησης της δύναμης και του δυναμικού τους ώστε να αποκτήσουν όσο το δυνατόν περισσότερο έλεγχο στις συνθήκες διαβίωσής τους και βρίσκεται σε αντίθεση με τη δημιουργία εξάρτησής τους από οποιεσδήποτε διαμεσολαβήσεις (επιδόματα, παροχές κοινωνικής πρόνοιας, κ.λ.π.) (Thomson, N., 1997).

Τέλος θα θέλαμε να τονίσουμε ότι οι Σύμβουλοι με υπόβαθρο σπουδών ψυχολογίας (απαραίτητο βέβαια για την άσκηση του επαγγέλματος) πέφτουν στην πλάνη να πιστεύουν ότι έχουν μάθει οικουμενικούς νόμους για την ανθρώπινη συμπεριφορά και ότι τα ευρήματα των ερευνών στο δυτικό κόσμο έχουν οικουμενικές εφαρμογές.

Για αυτούς η διαπολιτισμική πρόκληση είναι μεγάλη. Όμως η Διαπολιτισμική Συμβουλευτική Παρέμβαση, που αποτελεί περισσότερο μια μέθοδο και πρακτική παρά ένα σύνολο γνωστικών αντικειμένων, θα πρέπει να μοιάζει με πρόγραμμα οικονομικής ανάπτυξης, το οποίο θα θεωρηθεί πραγματικά επιτυχές τότε μόνο όταν η παρουσία του θα είναι περιττή γιατί θα έχει επιτευχθεί ο στόχος του, δηλαδή η άρση των πολλαπλών κοινωνικών αποκλεισμών (Segall, M.H., Dasen, P.R., Poortinga, Y.H., 1996).

### **3) Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός ευπαθών κοινωνικά ομάδων (αλλοδαπών, παλιννοστούντων, προσφύγων): Μια πρακτική προσέγγιση**

"Η κ. Μ.Α. κατάγεται από χώρα της Ασίας στην οποία έχει επικρατήσει δυναμικά καθεστώς αντίπαλο προς το προηγούμενο στο οποίο ανήκε η οικογένεια της Μ.Α. Η κ. Μ.Α. είναι 29 ετών, μουσουλμανικού θρησκευματος, απόφοιτος Γυμνασίου. Ήταν παντρεμένη με υψηλόβαθμο στέλεχος πολιτικού κόμματος του προηγούμενου καθεστώτος και ζούσε άνετα σε ιδιόκτητο σπίτι στην πρωτεύουσα της χώρας της. Το 1996 συνελήφθη και φυλακίστηκε ο άντρας της. Εκείνη και ο μικρός γιος της κρυβόντουσαν συνεχώς.

Το 1998 έμαθε ότι ο σύζυγός της δολοφονήθηκε. Μαζί με τον αδελφό της, φοβούμενοι ότι κινδυνεύουν σοβαρά να συλληφθούν και να δολοφονηθούν αποφάσισαν να φύγουν από τη χώρα τους παράνομα. Διέφυγαν περνώντας διαδοχικά από τρεις χώρες πληρώνοντας λαθροδηγούς.

Έφτασαν στην Ελλάδα με βάρκα μέσω Έβρου το καλοκαίρι του 1999 μετά από ταξίδι 6 μηνών με πολλές πορείες και ταλαιπωρίες. Η κ. Μ.Α. επιθυμεί να παραμείνει στην Ελλάδα, γιατί εδώ αισθάνεται απαλλαγμένη από το φόβο ότι θα σκοτώσουν την ίδια και το παιδί της. Εδώ βρίσκεται και ο αδελφός της που έχει πολιτικό άσυλο.

Η γειτονιά στην οποία μένει την υποστηρίζει και η ίδια λέει ότι αυτό είναι μεγάλη παρηγοριά για αυτήν που αντιμετωπίζει πολλά ψυχολογικά (διαταραχές ύπνου, δυσκολία συγκέντρωσης, κ.λ.π.) και πρακτικά προβλήματα. Όλα τα δεδομένα της ζωής της έχουν ανατραπεί. Πενθεί τον άντρα της, δεν έχει εργασθεί ποτέ και ανησυχεί για το πώς θα επιβιώσει οικονομικά και θα μεγαλώσει μόνη το παιδί της..." (Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες, 2002).

Αντιλαμβανόμαστε από το παραπάνω απόσπασμα την πολυπλοκότητα των περιπτώσεων με τις οποίες καλείται να ασχοληθεί ένας Σύμβουλος ευπαθών κοινωνικά ομάδων και για να είναι αποτελεσματικός θα πρέπει να συνδυάσει τόσο ψυχολογικές όσο και κοινωνιολογικές προσεγγίσεις.

Με τον όρο ευπαθείς (ή κατά άλλους ευάλωτες) κοινωνικές ομάδες εννοούμε ομάδες που επειδή φέρουν αξίες που πολλές φορές συγκρούονται με τις εθνικές αξίες ή αλλιώς τις κυρίαρχες πολιτισμικές αξίες αυτό τις καθιστά ευάλωτες απέναντι σε μια κοινωνία ήδη συστημένη που τις θεωρεί ως απειλή.

Σύμφωνα με τη Δημοπούλου-Λαγωνίκα υπάρχουν αυξημένες πιθανότητες για εμφάνιση προβλημάτων ψυχικής υγείας στους πρόσφυγες και μετανάστες, η εκδήλωση των οποίων εξαρτάται από το βαθμό της τραυματικής εμπειρίας στην πατρίδα τους, την πολιτισμική διαφοροποίηση στην οποία έχουν εκτεθεί, το βαθμό συνοχής της ομάδας τους στη χώρα υποδοχής, την έκταση του πολιτισμικού σοκ και την πιθανή εμφάνιση της Διαταραχής Μετατραυματικού Στρες, τις δυνατότητες που τους προσφέρονται για την κάλυψη των βασικών τους αναγκών, κ.λ.π. Τέτοια προβλήματα μπορεί να είναι αϋπνίες, ξαφνικές αντιδράσεις φόβου, απόσυρση, ντροπή, κατάθλιψη, θυμός, παρανοϊκές ιδέες, κ.λ.π. Από κοινωνιολογική σκοπιά τα προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής και ένταξης των ομάδων αυτών εξαρτώνται από το βαθμό εθνοκεντρισμού της κάθε ομάδας (τάση κάθε πρόσφυγα ή μετανάστη να προσκολλάται στους ομοεθνείς του από φόβο "αποξένωσης" μέσα στη νέα κουλτούρα), ο βαθμός στον οποία θεωρούνται "ξένοι" από τον ντόπιο πληθυσμό, η ένταξη και ο χαρακτηρισμός τους ως μέλη μειονοτικών ομάδων, γεγονός που ισχυροποιεί συναισθήματα απομόνωσης από την πλευρά τους και ρατσισμού και προκατάληψης από την κυρίαρχη κουλτούρα και πολλά άλλα. (Δημοπούλου-Λαγωνίκα, 1997).

Σύμφωνα με την Κοινωνιολογική προσέγγιση της Επαγγελματικής Ανάπτυξης, οι Hotchkiss και Borow τονίζουν ότι οι κοινωνικές προκαταλήψεις που επικρατούν στην αγορά εργασίας έχουν διπλό αρνητικό αποτέλεσμα για τους νέους που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες με βάση τη φυλή και την εθνικότητα: περιορίζουν την ευκαιρία για απασχόληση με βάση την αξία των ατόμων αυτών και παράλληλα αυτό προκαλεί στους νέους αυτούς την πίστη ότι θα αποτύγχαναν στον εργασιακό τους ρόλο αν αυτός τους είχε δοθεί με βάση τα αντικειμενικά τους προσόντα.

Όπως είναι φυσικό αυτό τους οδηγεί στη δημιουργία αρνητικών αυτό-εικόνων, αισθημάτων ακαταλληλότητας για την ανάληψη υπεύθυνων εργασιακών καθηκόντων, δυσπιστίας στην αποτελεσματικότητα ορθολογικού σχεδιασμού σταδιοδρομίας και ανικανότητας χειρισμού του εξωτερικού κόσμου εν γένει. Κι εδώ είναι που χρειάζεται η παρέμβαση του Συμβούλου (η οποία όμως θα έχει αρνητικά αποτελέσματα αν αυτός κληθεί απλά ως ένα ακόμα άτομο ισχύος για να επιβάλλει κανόνες σχολικούς, κοινωνικούς, κ.λ.π.) για να ενδυναμώσει το εγώ των νέων

αυτών, να τους στηρίξει στην παραμονή τους στο σχολείο (προλαμβάνοντας τη σχολική διαρροή και ένταξή τους στο κοινωνικό περιθώριο), να τους κινητοποιήσει για να θέσουν ρεαλιστικούς επαγγελματικούς στόχους.

Χρήσιμο εργαλείο συμβουλευτικής για νεαρούς μετανάστες έχει αποδειχθεί η αυτοβιογραφία (ιστορία ζωής) που χρησιμεύει στην αποκατάσταση της ενότητας της προσωπικότητάς τους, η οποία απειλείται από την αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού της πολιτισμικής τους ταυτότητας στα πλαίσια της νέας πατρίδας τους και της προσπάθειάς τους να εναρμονιστούν με τα νέα πολιτισμικά δεδομένα σε κατάσταση πολιτισμικού σοκ. Μέσω της μεθόδου αυτής τα άτομα συνειδητοποιούν ότι η ζωή τους εδώ είναι συνέχεια της ζωής τους εκεί και ενθαρρύνονται να καταστρώνουν σχέδια ζωής, να προγραμματίζουν μακροπρόθεσμα, να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα (κύριος κώδικας της ταυτότητάς τους, γέφυρα ανάμεσα στο παρόν και το παρελθόν τους).

Έχει επίσης αποδειχθεί πολύ αποτελεσματική για τέτοιες ομάδες η ύπαρξη συμβούλων, δασκάλων και άλλων ατόμων που θα αποτελέσουν πρότυπα για τους νέους αυτούς οι οποίοι να προέρχονται από το ίδιο πολιτισμικό περιβάλλον με την ομάδα στόχου καθώς και η εποπτευόμενη απόκτηση εργασιακής εμπειρίας στα πλαίσια προγραμμάτων επαγγελματικής συμβουλευτικής η οποία συντελεί τόσο στη βελτίωση της αυτοεκτίμησής τους όσο και στην άμβλυση των προκαταλήψεων των εργοδοτών (Hotchkiss, Borow, 1996, Καγκαλίδου, 1999).

Στα πλαίσια του Επαγγελματικού Προσανατολισμού των ομάδων αυτών η δράση του Συμβούλου πρέπει να επικεντρώνεται στο αίτημα για ίση κατανομή των γνωστικών πηγών, την ίση πρόσβαση σε θέσεις επαγγελματικού - κοινωνικού κύρους και την άρση των διακρίσεων, οικοδομώντας έτσι μια σύγχρονη αντιρατσιστική κουλτούρα (Κοψιδά-Βρεττού, 2002).

Στρατηγικός στόχος των υπηρεσιών παροχής συμβουλευτικής θα πρέπει να είναι η βελτίωση των συνθηκών πρόσβασης στην αγορά εργασίας, η αύξηση της ανταγωνιστικότητας των κοινωνικά αποκλεισμένων ατόμων καθώς και η επαγγελματική τους επανένταξη σε περίπτωση επαγγελματικού αποκλεισμού, αλλά και η ένταξη ή επανένταξή τους στην κοινωνία.

Για το λόγο αυτό οι σύμβουλοι δε φτάνει να στηρίζουν μόνο το ίδιο το άτομο αλλά χρειάζεται να ευαισθητοποιούν και να "διαμορφώνουν" και το άμεσο

τουλάχιστον εκπαιδευτικό και κοινωνικό του περιβάλλον, ώστε να το αποδεχτεί και να το εντάξει στους κόλπους του (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Κρασάς, Ζαχαροπούλου, 1999).

Βασικό σημείο αιχμής της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής που απευθύνεται σε μετανάστες και παλιννοστούντες είναι να προσδιοριστούν τα προσόντα τους και να προσαρμοστούν στα δεδομένα της ελληνικής πραγματικότητας, αφού και σύμφωνα με έρευνες πολλοί από αυτούς έχουν συχνά τυπικά προσόντα που δεν αναγνωρίζονται στην Ελλάδα, με αποτέλεσμα να βιώνουν (κυρίως οι γυναίκες) εντονότερη πίεση αποκλεισμού από την αγορά εργασίας η οποία τους ωθεί σε ανειδίκευτη, κακοπληρωμένη και παράνομη εργασία, αφού δεν τους δίνεται η δυνατότητα να αξιοποιήσουν την όποια εκπαιδευτική και επαγγελματική εμπειρία έχουν ήδη από την χώρα προέλευσής τους. Έτσι, αναγκάζονται χωρίς προσανατολισμό, στρατηγική και επαγγελματική πληροφόρηση να παρέχουν τις υπηρεσίες τους σε χειρόστες εργασιακές συνθήκες και να βιώνουν απογοήτευση και ματαιώση από τα αδιέξοδα που οδηγούνται λόγω της ευκαιριακής, περιθωριακής και υποβαθμισμένης επαγγελματικής τους ένταξης (Πατεστή, 2002).

Ένας τομέας στον οποίο επίσης θα πρέπει να επικεντρωθούν οι Σύμβουλοι ευπαθών κοινωνικά ομάδων είναι αυτός της πληροφόρησης αφού το πρόβλημα πρόσβασης και αξιοποίησής της αποτελεί βασικό παράγοντα δημιουργίας και συντήρησης του κοινωνικού αποκλεισμού σήμερα.

Πρέπει να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά το Ψηφιακό Χάσμα και τον **Ηλεκτρονικό Αποκλεισμό** με στόχο όχι απλώς την εκπαίδευση και εξοικείωση με θέματα χρήσης της τεχνολογίας, αλλά και την ανάπτυξη ικανοτήτων αναζήτησης, κριτικής ανάγνωσης, αξιολόγησης και αξιοποίησης των πληροφοριών, τη δόμησή τους δηλαδή σε χρήσιμη για τους χρήστες πληροφόρηση. Αυτό μπορεί να γίνει με τη δημιουργία εργαστηρίων όπου οι συμβουλευόμενοι ευαισθητοποιούνται και εκπαιδεύονται σε θέματα επικοινωνίας και διαχείρισης της πληροφορίας (Πατεστή, 2002).

Η σύγχρονη τάση σε ό,τι αφορά την παροχή υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στις ευπαθείς κοινωνικά ομάδες περιλαμβάνει την ανάπτυξη εξειδικευμένων, εξατομικευμένων υπηρεσιών ανάλογα με την ομάδα στόχου, την ευαισθητοποίηση και εξάσκηση του Συμβούλου στις ιδιαίτερες ανάγκες

των επωφελόμενων, τη δημιουργία νέων, εξειδικευμένων εργαλείων. Τα τελευταία χρόνια γίνεται όλο και μεγαλύτερη αναφορά στο **Mentoring** ως μέθοδο με καλά αποτελέσματα σε ομάδες που αντιμετωπίζουν προβλήματα κοινωνικού αποκλεισμού, η οποία στηρίζεται στην αξιοποίηση ατόμων που έχουν αναπτύξει επιχειρηματική ή άλλου είδους επαγγελματική δράση και ανήκουν στη ίδια ομάδα με την ομάδα-στόχου των συμβουλευτικών υπηρεσιών και τα οποία σε στενή συνεργασία για ανατροφοδότηση με το Σύμβουλο στηρίζουν τα νέα μέλη της ομάδας και όντας θετικά πρότυπα για αυτά στοχεύουν στην προσωπική κινητοποίηση, την ανταλλαγή εμπειριών, τη μετάδοση δεξιοτήτων και την ανάπτυξη της συμμετοχικότητας. Στόχος της παροχής τέτοιων υπηρεσιών είναι η ανάπτυξη βασικών επαγγελματικών ικανοτήτων και απαραίτητων κοινωνικών δεξιοτήτων και η ένταξη των ατόμων των ομάδων αυτών σε ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης αξιοποιώντας ιδιαιτερότητες και προσόντα που είχαν ήδη από τη χώρα προέλευσής τους, γεγονός που συμβάλλει σημαντικά στην επαγγελματική και κοινωνική τους αποκατάσταση και ενσωμάτωση (Πατεστή, 2002).

Οι ανεπάρκειες και οι ιδιαιτερότητες των ευπαθών κοινωνικά ομάδων συνεπάγονται το σχεδιασμό ειδικών προγραμμάτων συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού όπως προγράμματα:

- Επαγγελματικής αξιολόγησης, κατάρτισης και εργασίας (αναγνώριση και πιστοποίηση ήδη υπάρχοντων προσόντων ώστε να αποφεύγεται η ετεροαπασχόληση)
- Εκπαιδευτικής και επαγγελματικής πληροφόρησης
- Συμβουλευτικής στήριξης για τη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων
- Εκπαίδευσης και κατάρτισης (και στην ελληνική γλώσσα όπου αυτό είναι αναγκαίο)
- Απόκτησης δεξιοτήτων μετάβασης στην αγορά εργασίας
- Ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των εργοδοτών (οι οποίοι έχουν ενδιασμούς που πηγάζουν από προκαταλήψεις και έλλειψη ενημέρωσης)
- Εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών και συμβούλων σε θέματα κουλτούρας, εκπαίδευσης και απασχόλησης των ομάδων αυτών

(Για παράδειγμα αναφέρεται η πραγματοποίηση σεμιναρίων που απευθύνονται σε συμβούλους και εκπαιδευτικούς με στόχο την προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, τα οποία θα βοηθούν τους συμμετέχοντες στο να γνωρίζουν και να εκτιμούν την ιδιαίτερη ιστορία και τρόπο ζωής κάθε πολιτισμικής ομάδας, στο να νιώθουν άνετα για τις διαφορές μεταξύ αυτών και των μαθητών/ συμβουλευομένων τους και στο να αποκτούν γνώση του πώς αντιμετωπίζει η κάθε ομάδα το κοινωνικο-οικονομικό σύστημα της χώρας υποδοχής (Τσουκαλά, 1999) ).

Ιδιαίτερα θα θέλαμε να τονίσουμε τη χρησιμότητα προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης ως μέθοδος στήριξης και ενεργοποίησης των κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων, αποκατάστασης των ίσων ευκαιριών απασχόλησης και καταπολέμησης της περιθωριοποίησης και της κοινωνικής μειονεξίας.

Ο Σύμβουλος θα πρέπει να είναι ενημερωμένος για παρόμοια προγράμματα και να ενημερώνει και το συμβουλευόμενο καθώς τα προγράμματα αυτά συντελούν και στην ψυχοκοινωνική του στήριξη μέσα από βίωση εμπειριών αποδοχής, ενθάρρυνση της έκφρασης και της δημιουργικότητας, σχέσεις συνεργασίας, ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, υιοθέτηση θετικών προτύπων και συμπεριφορών, κινητοποίηση για την επίτευξη στόχων, βελτίωση της επικοινωνίας με το περιβάλλον (Τριπερίνα, 2001).

Μια ολοκληρωμένη Συμβουλευτική Παρέμβαση Προσανατολισμού σε πρόσφυγες ή μετανάστες πρέπει να περιλαμβάνει:

- ◆ Ψυχολογική στήριξη για προσωπικά προβλήματα
- ◆ Στήριξη για κοινωνικά και επαγγελματικά ζητήματα
- ◆ Ενδυνάμωση - αυτοδιαχείριση
- ◆ Στήριξη για πολιτισμική προσαρμογή
- ◆ Ενημέρωση-πληροφόρηση και των προσφύγων και της ελληνικής κοινωνίας/εργοδοτών (Τριπερίνα, 2001).

Όλες αυτές οι δραστηριότητες, βέβαια, για να είναι αποτελεσματικές είναι απαραίτητο να συνοδεύονται από νομικούς και ηθικούς προβληματισμούς και από επίσημες και θεσμοθετημένες στρατηγικές άρσης των κοινωνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων και του κοινωνικού αποκλεισμού καθώς οι θεσμοθετημένες



προκαταλήψεις είναι τόσο διεισδυτικές και δυνατές στην ανάθεση εργασίας που η πραγματική ελπίδα για αλλαγή δε στηρίζεται τόσο στις εξατομικευμένες παρεμβάσεις αλλά κυρίως στον ανασχηματισμό των υφιστάμενων κυρίαρχων πρακτικών απασχόλησης (Σιδηροπούλου, Δημητρόπουλος, 1998 και Hotchkiss, Borow, 1996).

Προσοχή επίσης χρειάζεται διότι όλες οι κοινωνικές πολιτικές και προσεγγίσεις καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού (όπως και η διαπολιτισμική συμβουλευτική) είναι προϊόντα του ίδιου πολιτικο-οικονομικού συστήματος και συχνά χρησιμοποιούν εργαλεία που αναπαράγουν το πρόβλημα, έχοντας ως κύριο στόχο την κοινωνική κατηγοριοποίηση και ταξινόμηση, άρα όπου παρεμβαίνουν στιγματίζουν τα άτομα και τις ομάδες στις οποίες απευθύνονται (Παπαδοπούλου, 2002).

#### **4) Ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά του Συμβούλου στη σύγχρονη πολυ-πολιτισμική κοινωνία**

Στις μέρες μας όλο και περισσότερο γίνεται λόγος στον ευρωπαϊκό χώρο για "διεθνή προσόντα", "ευρω-προσόντα", "διαπολιτισμικές δεξιότητες". Ο τελευταίος αυτός όρος αναφέρεται στην "ικανότητα να αλληλεπιδρά κανείς δημιουργικά με ανθρώπους διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου, στη βάση μιας αντίληψης διαφορών και ομοιοτήτων σε αξίες και στάσεις" (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2001, σ.65).

Και αυτό είναι κατά τη γνώμη μου το χαρακτηριστικό και η δεξιότητα που κάθε σύμβουλος πρέπει να έχει για να δρα αποτελεσματικά στα πλαίσια της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Θα πρέπει δηλαδή να είναι ικανός να διακρίνει πολιτισμικές διαφορές και να επιλύει προβλήματα διαπολιτισμικά με ισορροπημένο τρόπο, να αναπτύσσει τη δική του ταυτότητα κάτω από το φως της

διαπολιτισμικής κατανόησης έχοντας εποπτεία τόσο του δικού του όσο και των άλλων πολιτισμών, ώστε να κατανοεί και να εκτιμά και τους δύο.

Επιπροσθέτως θα πρέπει να ενδυναμώνει στον πελάτη τη διάσταση ότι ο τρόπος που ο ίδιος αισθάνεται πολιτισμικά για τον εαυτό του είναι εξελικτικός και όχι στατικός και αυτό θα οδηγήσει τόσο στη μετάβαση του πελάτη σε επόμενο στάδιο ανάπτυξης της πολιτισμικής του ταυτότητας (άρα και σε συναισθήματα αυτοεκτίμησης και εποικοδομητικής δράσης για τη ζωή) όσο και στη διάλυση στερεοτύπων του Συμβούλου που λένε ότι όλοι οι πελάτες με συγκεκριμένο πολιτισμικό υπόβαθρο έχουν παρόμοιο συναισθήματα για τους εαυτούς τους και βρίσκονται στο ίδιο στάδιο ανάπτυξης της πολιτισμικής τους ταυτότητας (Lee, W., 1999).

Τα δύο πρώτα βασικά βήματα που θα πρέπει να κάνει κάθε Σύμβουλος στα πλαίσια της Διαπολιτισμικής Συμβουλευτικής προσέγγισης ώστε να βρίσκεται σε πολιτισμική ετοιμότητα (**cultural awareness**) είναι πρώτον η συνειδητοποίηση και όχι άρνηση των δικών του στάσεων και ιδεών που εκφράζουν πολιτισμικό ρατσισμό και διάκριση και δεύτερον η αύξηση της εκτίμησής του για τις πολιτισμικές διαφορές (που μπορεί να γίνει μέσω της επαφής του με ανθρώπους και καταστάσεις που τον "εκθέτουν" σε διαφορετικούς πολιτισμούς και εμπειρίες) (Lee, W. 1999).

Ένας **αποτελεσματικός και πολιτισμικά επιδέξιος σύμβουλος** είναι ανάγκη:

- Να αναγνωρίζει τις δικές του αξίες και απόψεις και να αποδέχεται όσες διαφέρουν.
- Να έχει συνειδητοποιήσει ότι καμία θεωρία συμβουλευτικής δεν είναι πολιτικά και ηθικά ουδέτερη καθώς και ότι οι τρόποι, οι δυνατότητες και οι διαδικασίες μέσα από τις οποίες οι άνθρωποι αποκτούν γνώσεις και νοηματοδοτούν τις εμπειρίες τους είναι σε μεγάλο βαθμό πολιτισμικά καθορισμένοι.
- Να αντιλαμβάνεται τις κοινωνικο-οικονομικές δυνάμεις που επηρεάζουν κάθε κοινότητα.
- Να έχει την ικανότητα να μοιράζεται την κοσμοαντίληψη του πελάτη.
- Να έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιεί το θεωρητικό υπόβαθρό του σεβόμενος το πολιτισμικό υπόβαθρο του πελάτη.
- Μέσω της πολιτισμικής του ενημέρωσης και συνειδητοποίησης της πολιτισμικής του συμπεριφοράς να φτάνει στο σεβασμό της πολιτισμικής ποικιλίας.

- Να είναι ενήμερος για τον τρόπο με τον οποίο το δικό του πολιτισμικό υπόβαθρο, στάσεις και προκαταλήψεις επηρεάζουν τη συμβουλευτική σχέση
- Να μπορεί να αναγνωρίζει του περιορισμούς και τις δυνατότητές του.
- Να μπορεί να λειτουργεί άνετα ως προς τις διαφορές που υπάρχουν με τον πελάτη ως προς τη φυλή, τη εθνικότητα, τις πεποιθήσεις, το χλωμά, τις σεξουαλικές προτιμήσεις, κ.λ.π. (Βλ. Κρίβας, 1999, σσ. 60-62, Κρίβας, 2001).

Η μεθοδολογία συμβουλευτικής αλλά και κάθε άλλης κοινωνικής παρέμβασης σε ευπαθείς κοινωνικά ομάδες μεταναστών, παλινοστούτων και προσφύγων ανάγεται στη διαπολιτισμική προσέγγιση και θα πρέπει να ακολουθεί ορισμένες βασικές αρχές όπως:

- Οι ομάδες αυτές έχουν ανάγκη από υποστηρικτικά συστήματα στη χώρα υποδοχής με παράλληλη υποστηρικτική, τροφοδοτική στάση από το Σύμβουλο που να μη φτάνει όμως στα όρια του πατερναλισμού.
- Εφόσον αισθάνονται ότι έχουν χάσει τον έλεγχο της ζωής τους, η επανασυγκρότηση του άμεσου περιβάλλοντος είναι πρωταρχικής σημασίας. Η κινητοποίησή τους από το Σύμβουλο για διαμόρφωση νέων στόχων ζωής θα τους δώσει νόημα στον επαναπροσδιορισμό της ζωής τους.
- Τα μοντέλα παρέμβασης καθώς και τα εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένα σε πολιτισμούς όπου οι αντιλήψεις και οι εμπειρίες της ζωής βασίζονται σε διαφορετικές αξίες, ήθη και έθιμα από αυτά του δυτικού κόσμου.
- Ο Σύμβουλος θα πρέπει να είναι ενήμερος των ασυνείδητων πολιτισμικών στερεοτύπων που έχει ενστερνιστεί σε συνάρτηση με τα αντιμεταβιβαστικά του συναισθήματα και να έχει την ικανότητα να τα αναγνωρίζει και να τα ελέγχει (Δημοπούλου-Λαγωνίκα, 1997).

Ο ρόλος του Συμβούλου στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία είναι διττός: από τη μία περιλαμβάνει την υπεύθυνη ενασχόλησή του με άτομα που ανήκουν στις ευπαθείς κοινωνικά ομάδες και από την άλλη, τη μάχη για την κοινωνική ισότητα, την καταπολέμηση κάθε είδους κοινωνικού αποκλεισμού και την κοινωνική ένταξή τους (με τη σημασία της παροχής δυνατοτήτων κοινωνικής δράσης και της δημιουργίας χώρων και ευκαιριών ενδυνάμωσης της πλουραλιστικής πολιτισμικής ταυτότητάς τους), ρόλος που ανήκει άλλωστε και σε

κάθε μάχιμο κοινωνικό επιστήμονα. Χαρακτηριστικό του Διαπολιτισμικού Συμβούλου θα πρέπει να είναι ο αναστοχασμός: δεν αρκεί η ευαισθητοποίηση για τις δομικές διαδικασίες κοινωνικού αποκλεισμού, αλλά αναστοχαστική "συνάντηση και συνδιαλλαγή με τους "άλλους" πολιτισμούς, οι οποίοι εκφράζουν συγκεκριμένα βιώματα και μπορούν να οδηγήσουν τα υποκείμενα όχι μόνο στον αντικατοπτρισμό της δικής τους κουλτούρας αλλά και της δικής τους εμπλοκής στις υπαρκτές σχέσεις εξουσίας" (Γκόβαρης, 2001, σσ. 205-206).

Όμως ο Σύμβουλος είναι με την ευρύτερη έννοια και παιδαγωγός του κοινωνικού συνόλου μέσα στο οποίο ζει και δραστηριοποιείται και ο ρόλος του είναι σαφώς και πολιτικός και για αυτό δε θα πρέπει να αρκείται στη στήριξη και ενίσχυση των κοινωνικά αποκλεισμένων ατόμων.

Έχει χρέος να διαπαιδαγωγεί με τη δράση του και τα κομμάτια του πληθυσμού που δεν κινδυνεύουν με αποκλεισμό, ώστε να συντελέσει στη δημιουργία μιας κοινωνίας ισότιμων πολιτών. Μέσα από την κοινωνική του δράση είναι σημαντικό να καταστήσει αντιληπτό στους γύρω του ότι "το άτομο, ως ξεχωριστή οντότητα, φέρει σημαντική ευθύνη απέναντι στο κοινωνικά αποκλεισμένο σύνολο με τη συμμετοχή του σε ένα θεσμό(που συντηρεί και αναπαράγει συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού)" (Παπαδοπούλου, 2002, σ.24).

Όπως μας λένε και οι Μπρούζος και Ράπτη, οι Σύμβουλοι βοηθώντας τους πελάτες να αποδεχτούν τον εαυτό τους τους καθιστούν ικανούς να αποδέχονται και τους "άλλους" διαβλέποντας την αξία τους ως σεβαστές προσωπικότητες. "Η ανάπτυξη θετικής αυτοεκτίμησης [...] συντελεί στον αυτοσεβασμό και την αυτοαποδοχή και συνεπώς και στον ετεροσεβασμό και την ετεροαποδοχή" (Μπρούζος, Ράπτη, 2001, σ.36).

Για το σκοπό αυτό, σύμφωνα με τον D' Andrea, σύμβουλοι με διαπολιτισμική προσέγγιση θα πρέπει να κατευθύνουν την ενέργειά τους στο να βοηθούν τους πελάτες τους να κατανοήσουν τον παραλογισμό της εσωτερίκευσης αρνητικών απόψεων για άτομα που έρχονται από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα και να εκτιμούν αυθεντικά τις ανθρώπινες διαφορές, να προωθούν αλλαγές στο κοινωνικο-οικονομικό και εκπαιδευτικό σύστημα που θα οδηγούν σε μεγαλύτερη κοινωνική ενσωμάτωση, άρση του κοινωνικού αποκλεισμού και αυθεντικό σεβασμό για την ανθρώπινη διαφορετικότητα, να αντιμετωπίσουν τη δυσανάλογη ύπαρξη

προβληματισμού περί πολυπολιτισμικότητας της κοινωνίας στα προγράμματα σπουδών και τις θεωρητικές προσεγγίσεις σε ό,τι αφορά το επιστημονικό τους αντικείμενο, δεδομένου μάλιστα ότι πολλές από τις υπάρχουσες θεωρίες και πρακτικές συμβουλευτικής αντιπροσωπεύουν εθνοκεντρικούς τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων των πελατών τους, αγνοούν εν γένει τις πολιτισμικές διαφορές και χρησιμοποιούνται συχνά για να ενισχύσουν το status quo.

Είναι επιταγή οι οπαδοί της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής να αναπτύξουν νέα μοντέλα και στρατηγικές στήριξης και ενίσχυσης που να αντανακλούν μεγαλύτερη πολιτισμική ευαισθητοποίηση και σεβασμό για τους μοναδικούς τρόπους με τους οποίους άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο δομούν την έννοια όρων όπως "ψυχική υγεία" και "ψυχική ισορροπία" (ας σημειωθεί ότι και ο όρος ψυχοπαθολογία σημαίνει διαφορετικά πράγματα για άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά σύνολα) και ακόμα να μάθουν να σκέφτονται με πιο ευρείς όρους για το ρόλο τους ως ειδικών στη ανθρώπινη ψυχο-ανάπτυξη.

Τέτοια μοντέλα συμβουλευτικής παρέμβασης πρέπει να ασχολούνται ταυτόχρονα και με τις εσωτερικές αλλαγές που συμβαίνουν στον πελάτη κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής αλλά και με το να βοηθούν τον πελάτη να αναπτύξει και να εφαρμόσει στρατηγικές σκόπιμα σχεδιασμένες να δημιουργήσουν θετικές αλλαγές στο περιβάλλον του, μια και ως τώρα οι Σύμβουλοι τείνουν να υπερτονίζουν την ενδοψυχική φύση των προβλημάτων των πελατών τους, παραγκωνίζοντας τις "τοξικές" κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες που είναι πολύ συχνά η πραγματική αιτία των προβλημάτων αυτών. Το σημαντικότερο όλων είναι όμως να αποβάλλουν οι ίδιοι οι Σύμβουλοι την παράλογη πίστη ότι τα άτομα δεν μπορούν να κάνουν πολλά από μόνα τους για να αλλάξουν τον κόσμο και να μεταδώσουν αυτό το μήνυμα και στους πελάτες τους.

Και είναι πολλοί ακόμα εκείνοι οι Σύμβουλοι που συνεχίζουν να λειτουργούν με αυτό το σκεπτικό, παρά το γεγονός ότι οι ίδιοι καθημερινά και συστηματικά επηρεάζουν με πολλούς τρόπους άλλα άτομα, οικογένειες, σχολεία και κοινότητες με τις οποίες δουλεύουν. Στα πλαίσια του σύγχρονου μετα-μοντέρνου πολυπολιτισμικού κόσμου ο Σύμβουλος καλείται να απελευθερωθεί και ο ίδιος ψυχολογικά (πράγμα που ζητά και από τους πελάτες του), να είναι ανοιχτόμυαλος

παρά τις θολές και εναλλασσόμενες συνθήκες ζωής και να αφιερωθεί στην εύρεση νέων τρόπων σκέψης και δράσης που θα δείχνουν προσωπική και επαγγελματική ευελιξία και κοινωνική ευαισθησία (D' Andrea, 2001).

Όλα τα παραπάνω καταδεικνύουν ότι τα πιο ζωτικής σημασίας χαρακτηριστικά του Συμβούλου μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία τα οποία προάγουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία είναι αφενός η **κριτική του αυτογνωσία** (που δε σημαίνει απλή συνειδητοποίηση των πτυχών του εαυτού αλλά και προβληματισμό για τις διαδικασίες σχηματισμού τους καθώς και πίστη στο δυναμικό του ανθρώπου για δια βίου ανάπτυξη) και αφετέρου η **κριτική κοινωνιο-γνωσία** (που στηρίζεται στην ενασχόληση με την ουσιαστική διαπολιτισμική επικοινωνία) που αφορά στο διευρυμένο πολυπολιτισμικό σκηνικό που γίνεται ολοένα και πιο πολύπλοκο (Κοσμίδου-Hardy, 1999).

Στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία πρέπει "οι Σύμβουλοι να στοχεύουν στο σωστό χειρισμό της διαφορετικότητας: να σέβονται τους ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικό, πολιτισμικό, οικονομικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο, να αντιμετωπίζουν τη διαφορετικότητα ως ευκαιρία και να βοηθούν στη διαμόρφωση περιβάλλοντος στο οποίο να μπορούν να προσδεύουν διάφορες ομάδες ανθρώπων, να αμύνονται σθεναρά εναντίον της προκατάληψης και της έλλειψης ανοχής και να ελέγχουν τις προσωπικές τους στερεοτυπικές στάσεις και απόψεις προς αποφυγή πρόκλησης "αυτοεκπληρούμενων προφητειών". Πρέπει να αντιμετωπίζουν τις ιδιαίτερες ανάγκες της κάθε ομάδας ως σημείο συνοχής και όχι διαχωρισμού με τις υπόλοιπες ομάδες χωρίς να ξεχνούν ότι, τελικά, όλοι μας σε κάποια... "ειδική" ομάδα ανήκουμε" (Πατεστή, 2002).

## 5) Επίλογος

Η αλληλοδιαπλοκή και ο αλληλεπηρεασμός μεταξύ των διάφορων πολιτισμών και η κινητικότητα των διάφορων εθνικών πολιτισμικών ομάδων αναμένεται να διαμορφώνει σταδιακά νοοτροπία, στάσεις, τρόπους σκέψης, ζωής και συμπεριφοράς. Οι πρόσφυγες και οι μετανάστες δε θα θεωρούνται πλέον ότι "δέχονται" μόνο προστασία και άσυλο από τις χώρες υποδοχής. Οι κοινωνικές αυτές ομάδες "δίνουν" επίσης κάποια από τα χαρακτηριστικά της δικής τους κουλτούρας,

αφυπνούν συνειδήσεις, ευαισθητοποιούν αργά αλλά σταθερά τον πληθυσμό στη χώρα υποδοχής. Κατά την Δημοπούλου-Λαγωνίκα η διαδικασία αυτή είναι λανθάνουσα αλλά σταθερή και διαμορφώνει ένα πολυπολιτισμικό, διεθνιστικό περιβάλλον, όπου ο τραυματισμένος πρόσφυγας θα έχει περισσότερες ευκαιρίες για αποτελεσματική στήριξη (1997).

Δεν πρέπει επίσης να ξεχνούν ότι παρά την ομοιογένεια του δυτικού κόσμου σε ό,τι αφορά την εξωτερική ομοιομορφία του υλικού τους κόσμου (ντύσιμο, μορφώνονται και εργάζονται με παρόμοιους τρόπους, κ.λ.π.), η πνευματική και πολιτισμική ομοιομορφία δεν ακολουθεί τα ίδια βήματα και τους ίδιους ρυθμούς. Οι άνθρωποι εξακολουθούν να μη μιλούν την ίδια γλώσσα, να μη σκέφτονται με τον ίδιο τρόπο, να μην ονειρεύονται με τον ίδιο τρόπο και να μην ορίζουν την ταυτότητά τους με τα ίδια κριτήρια. Αν και σε συνεχή τροποποίηση, οι συμβολικές μορφές στις οποίες επενδύονται οι ατομικές και συλλογικές ταυτότητες ετερότητας και διαφορετικότητας είναι εξ ορισμού αναπόσπαστα τμήματα των αυτοεικόνων που οροθετούν το νόημα του κόσμου και αυτό αποτελεί και την ομορφιά του (Τσουκαλάς, Κ., 1996).

"Στα πλαίσια της σύγχρονης πολυπολιτισμικότητας - κατάσταση που θα επιβάλλει συνεχώς νέες πολιτικές, θεσμικές, νομικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες- η ανάπτυξη θεσμών στήριξης, ενσωμάτωσης, δια βίου εκπαίδευσης και Συμβουλευτικής των μεταναστευτικών πληθυσμών θα αποδεικνύει το μέτρο που πολιτικού ανθρωπισμού των σύγχρονων κρατών και θα καλείται να αντιμετωπίσει την πολιτισμική ετερότητα ως πολιτισμικό πλουραλισμό, την ασυμμετρία ή την υστέρηση ως πρόκληση για την επίτευξη κοινωνικής συνοχής" (Κοψιδά-Βρεττού, 2002, σ.21).

"Η εδραίωση και η ανάπτυξη μιας πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης πηγάζει από τον Ανθρωπισμό, τη φιλοσοφική θεώρηση που αντιμετωπίζει θετικά τις συνέπειες του πολιτισμικού πλουραλισμού των κοινωνιών. Η συμβολή της Συμβουλευτικής στην εκπαίδευση συνίσταται στη θεμελίωση και ενίσχυση των αξιών του ανθρωπισμού και συνεπώς του πολιτισμικού πλουραλισμού" (Μπρούζος, Ράπτη, 2001, σ. 38). Και ακόμα στη μετατροπή της κοινωνικής αλληλεξάρτησης σε συνειδητή αλληλεγγύη (Μπρούζος, Ράπτη, 2001).

Τα πιο δυσκολομετακίνητα σύνορα της Ευρώπης θα είναι τα πολιτισμικά και σε αυτά προσκρούει κάθε διαπολιτισμική προσπάθεια. Καθήκον όλων μας είναι η εγρήγορση και η αντίσταση στην ξενοφοβία και στο ρατσισμό και η πάλη για ένα καλύτερο αύριο για τους απόκληρους της κοινωνίας μας (Παπαδημητρίου, 1991). "Ο πολυπολιτισμός ως πρόγραμμα εκδημοκρατισμού συνδέεται με την προσδοκία υπέρβασης του διαχωρισμού μεταξύ "ντόπιων" και "ξένων" και συγκρότησης ενός κοινωνικού χώρου χωρίς πολιτισμικό κέντρο και μηχανισμούς αναπαραγωγής πολιτισμικής ηγεμονίας" (Γκόβαρης, 2001, σ. 209) και προς αυτό το στόχο θα πρέπει να ενεργεί κάθε διαπολιτισμικός σύμβουλος.

Ας μην ξεχνάμε ότι η ευεξία των σύγχρονων πολυπολιτισμικών και πλουραλιστικών κοινωνιών προϋποθέτει ανάλογη αγωγή των πολιτών με προεξέχουσα την αρχή της αποδοχής της διαφορετικότητας, και σε αυτήν την κατεύθυνση έχει χρέος να κινηθεί κάθε ενεργός πολίτης.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγιστριώτου, Σ., (2001), "Κέντρα πληροφόρησης και επαγγελματικής υποστήριξης νέων ομογενών", στο *Εξελίξεις στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό στην Αυγή του 21ου Αιώνα*, Πρακτικά Α' Διεθνούς Συνεδρίου του Ε.Κ.Ε.Π. (Αθήνα 9-11/5/2001), Ε.Κ.Ε.Π., Αθήνα, σσ. 262-264.
- Anthias, F., Lazaridis, G., (2000), "Introduction: Women on the move in Southern Europe", in *Gender and Migration in Southern Europe*, Floya Anthias and Gabriella Lazaridis (eds), Oxford-New York, BERG.
- Βλαχάκη, Φ., (2001), "Ο ρόλος της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στη διατήρηση της επαγγελματικής ετοιμότητας και την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού", Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, Επιστημονική Έκδοση της Ελληνικής Εταιρείας Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, τχ. 58-59, 168-176.
- Γκόβαρης, Χ., (2001), *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα, Ατραπός.
- D' Andrea, M., (2001), *Postmodernism, constructivism and multiculturalism: Three Forces reshaping and expanding our thoughts about counseling*, <http://www.counselingzone.com>.
- Δημοπούλου - Λαγωνίκα, Μ., (1997), "Μετανάστευση και Διαπολιτισμικό τραύμα στην εφηβεία: Κοινωνική προσαρμογή εφήβων προσφύγων στην Ελλάδα", ανακοίνωση στο Β' κοινό Συνέδριο με τίτλο " Πληθυσμιακές ομάδες σε κρίση" των Κοινωνικών Λειτουργών Ελλάδας - Κύπρου, (Κρήτη, 23-27/5/1997).
- Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες, (2002), *Οδοιπορικό. Αυθεντικές ιστορίες προσφύγων που βρήκαν καταφύγιο στην Ελλάδα*, <http://www.gcf.gr>.

- Hotchkiss, L., Borow, H., (1996), "*Sociological Perspective on Work and career Development*", στο D. Brown, L. Brooks (eds.), *Career Choice and Development*, San Francisco, Jossey - Bass Publishers.
- Ιωαννίδη-Καπόλου, Ε., (2002), "*Κοινωνικός αποκλεισμός και μετανάστευση στην Ευρώπη*" στο *Κοινωνικός Αποκλεισμός. Για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε...*, Δέσποινα Παπαδοπούλου (εκδ.), Εισηγήσεις τριήμερου Συνεδρίου, (Πάντειο Πανεπιστήμιο 16-18/5/1999), Αθήνα, Αρμός.
- Καγκαλίδου, Ζ., (1999), "*Σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός και παλινοσοτούντες- αλλοδαποί μαθητές*", Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, Επιστημονική Έκδοση της Ελληνικής Εταιρείας Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, τχ. 50-51, 73-79.
- Κανδυλάκη, Α., (2001), "*Διαφορετικότητα και ισότητα: Ο ρόλος των κοινωνικών υπηρεσιών ενάντια στη διάκριση και την καταπίεση*", Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, Επιστημονική Έκδοση της Ελληνικής Εταιρείας Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, τχ. 58-59, 225-236.
- Κασιμάτη, Κ., (2001), "*Πόντιοι στην Ελλάδα και Κοινωνικός Αποκλεισμός*" στο *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική εμπειρία*, Κούλα Κασιμάτη (εκδ.), Αθήνα, Gutenberg.
- Κάτσικας, Χ., Πολίτου, Ε., (1999), *Εκτός "Τάξης" το "Διαφορετικό"; Τσιγγάνοι, Μειοουτικοί, Παλινοσοτούντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Gutenberg.
- Κοσμίδου- Hardy, Χ., (1997), "*Η επικοινωνία και οι σχέσεις στο διαπολιτισμικό σχολείο: εκπαιδευτικό, ερευνητικό έργο με κριτική ενεργό έρευνα*", στο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Μια εναλλακτική πρόταση*, Γεώργιος Π. Μάρκου (εκδ.), Αθήνα, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Κοσμίδου- Hardy, Χ., (1999), "*Η συμβολή της αναπτυξιακής συμβουλευτικής για την προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας: Έμφαση στην κριτική αυτογνωσία και κοινωνιο-γνωσία του εκπαιδευτικού*", Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, Επιστημονική Έκδοση της

- Ελληνικής Εταιρείας Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, τχ. 50-51, 21-57.
- Κοψιδά- Βρεττού, Π., (2001), *"Η έννοια της ετερότητας τεκμηριώνει την ανισότητα στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία; Ενδείξεις από μια εμπειρική έρευνα. Η διάσταση της συμβουλευτικής και του προσανατολισμού"*, Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, Επιστημονική Έκδοση της Ελληνικής Εταιρείας Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, τχ. 58-59, 40-55.
  - Κοψιδά- Βρεττού, Π., (2002), *"Μετανάστες, Δια βίου εκπαίδευση και Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας. Η Διαμόρφωση μιας Αντιρατσιστικής Κουλτούρας"*, περίληψη ανακοίνωσης στο Συνέδριο με τίτλο "Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας και Επαγγελματική Κατάρτιση" της Ελληνικής Εταιρείας Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού και του Εθνικού Κέντρου Επαγγελματικού Προσανατολισμού, (Αθήνα, 30/11- 1/12 2002).
  - Κρίβας, Σ., (1999), *"Αξίες και ανάπτυξη για τη σταδιοδρομία μέσω της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής: η συγκρότηση ενός μοντέλου"*, Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, Επιστημονική Έκδοση της Ελληνικής Εταιρείας Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, τχ. 50-51, 58-65.
  - Κρίβας, Σ., (2001), *"Η αντίληψη των εμποδίων από εφήβους (μαθητές και μαθήτριες) διαφορετικών πολιτισμών σχετικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη ως στοιχείο ανισότητας και η ανάγκη αντιμετώπισης αυτής από τη συμβουλευτική για τη σταδιοδρομία"*, Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, Επιστημονική Έκδοση της Ελληνικής Εταιρείας Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, τχ. 58-59, 59-74.
  - Κωνσταντοπούλου, Χ., (1994), *Για μια κοινωνιολογία της εργασίας*, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής.
  - Lee, W., (1999), *An introduction to multicultural counseling*, Philadelphia, Taylor & Francis Group.
  - Λεχουρίτη, Γ., (2002), *"Οι ψυχολογικές επιπτώσεις της ανεργίας"* στο *Κοινωνικός Αποκλεισμός. Για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε...*,

- Δέσποινα Παπαδοπούλου (εκδ.), Εισηγήσεις τριήμερου Συνεδρίου, (Πάντειο Πανεπιστήμιο 16-18/5/1999), Αθήνα, Αρμός.
- Μάρκου, Γ., (1997), *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία.*, Αθήνα.
  - Μιχαλοπούλου-Βεϊκου, Χρ., (1997), " *Διαφορετικές ταυτότητες και κοινό πρόγραμμα. Η εκπαιδευτική διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας*" στο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Μια εναλλακτική πρόταση*, Γεώργιος Π. Μάρκου (εκδ.), Αθήνα, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
  - Μουσουρού, Λ., (2001), "*Κοινωνικός αποκλεισμός και κοινωνική προστασία*" στο *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική εμπειρία*, Κούλα Κασιμάτη (εκδ.), Αθήνα, Gutenberg.
  - Μπρούζος, Α., Ράπτη, Κ., (2001), "*Ο ρόλος της σχολικής συμβουλευτικής στην προαγωγή της αποδοχής της διαφορετικότητας*", Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, Επιστημονική Έκδοση της Ελληνικής Εταιρείας Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, τχ. 58-59, 25-41.
  - Μπρούζος, Α., Ράπτη, Κ., (2001), "*Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού στο πολυπολιτισμικό σχολείο*", Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, Επιστημονική Έκδοση της Ελληνικής Εταιρείας Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, τχ. 58-59, 75-90.
  - Παλαιολόγου, Ν., (1999), "*Ανάγκες συμβουλευτικής μαθητών με διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά στο ελληνικό δημοτικό σχολείο*", Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, Επιστημονική Έκδοση της Ελληνικής Εταιρείας Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, τχ. 50-51, 66-72.
  - Παπαδημητρίου, Ε., (1991), *Μεταναστεύσεις και Ρατσισμός στην Ευρώπη* στο *Διαστάσεις της κοινωνικής πολιτικής σήμερα*, Αθήνα, Ιδρ. Σ. Καράγιωργα, σσ. 450-456.
  - Παπαδοπούλου, Δ., (2002), "*Κοινωνικός Αποκλεισμός: Εισαγωγή στην έννοια και τη διαδικασία*" στο *Κοινωνικός Αποκλεισμός. Για τους ανθρώπους που*

- παραμερίζουμε..., Δέσποινα Παπαδοπούλου (εκδ.), Εισηγήσεις τριήμερου Συνεδρίου, (Πάντειο Πανεπιστήμιο 16-18/5/1999), Αθήνα, Αρμός.
- Παπαδοπούλου, Δ., (2002), *"Συμπεράσματα: Από τη Φτώχεια στον Κοινωνικό Αποκλεισμό"* στο *Κοινωνικός Αποκλεισμός. Για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε...*, Δέσποινα Παπαδοπούλου (εκδ.), Εισηγήσεις τριήμερου Συνεδρίου, (Πάντειο Πανεπιστήμιο 16-18/5/1999), Αθήνα, Αρμός.
  - Πατεστή, Α., (2001), *"Ο/Η Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού μέσα από τη δράση στη σύγχρονη κοινωνία: Αναζητώντας τα χαρακτηριστικά του ρόλου του/της"*, υπό δημοσίευση στην Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, Επιστημονική έκδοση της Ελληνικής Εταιρείας Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, τχ. 60-61.
  - Πατινιώτη, Ν., (2002), *"Ανεργία και ψυχική υγεία"* στο *Κοινωνικός Αποκλεισμός. Για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε...*, Δέσποινα Παπαδοπούλου (εκδ.), Εισηγήσεις τριήμερου Συνεδρίου, (Πάντειο Πανεπιστήμιο 16-18/5/1999), Αθήνα, Αρμός.
  - Πετρινώτη, Ξ., (1995), *"Η ετερογένεια των μεταναστών και η εθνική ετερότητα. Μια ανολοκλήρωτη εικόνα"*, στα Σύγχρονα Θέματα, τ. 54, σσ. 44-47.
  - Σακελλαρίδη, Φ., (2001), *"Αυτοαντίληψη και επαγγελματικές προσδοκίες μαθητών διαπολιτισμικών σχολείων"*, Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, Επιστημονική Έκδοση της Ελληνικής Εταιρείας Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, τχ. 58-59, 126-150.
  - Segall, M.H., Dasen, P.R., Roortinga, Y.H., (1996), *Διαπολιτισμική Ψυχολογία. Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε παγκόσμιο οικολογικό πολιτιστικό πλαίσιο*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
  - Σιδηροπούλου - Δημακάκου, Δ., Δημητρόπουλος, Α., (1998), *"Επαγγελματικός Προσανατολισμός ατόμων με ειδικές ανάγκες και κοινωνικά αποκλεισμένων ατόμων"*, στο Ετοιμάζομαι για τη ζωή. Γ' τάξη Γυμνασίου. Βιβλίο για τον καθηγητή, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, ΟΕΔΒ.
  - Σιδηροπούλου - Δημακάκου, Δ., Κρασάς, Στ., Ζαχαροπούλου, Κ., (1999), *"Στερεότυπες Αντιλήψεις και Προβλήματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης"*

στο Ετοιμάζομαι για τη ζωή. Γ' τάξη Γυμνασίου. Βιβλίο για τον καθηγητή, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, ΟΕΔΒ.

- Σιδηροπούλου - Δημακάκου, Δ., (2001), "Ανάπτυξη δεξιοτήτων σταδιοδρομίας: Μια νέα προσέγγιση της εφαρμογής του επαγγελματικού προσανατολισμού", στο *Εξελίξεις στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό στην Αυγή του 21ου Αιώνα*, Πρακτικά Α' Διεθνούς Συνεδρίου του Ε.Κ.Ε.Π. (Αθήνα 9-11/5/2001), Ε.Κ.Ε.Π., Αθήνα, σσ. 63-73.
- Solomos, J., Back, L., (1996), *Racism and society*, London, Macmillan.
- Στραβοσκούφης, Α., (2002), "Για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε..." στο *Κοινωνικός Αποκλεισμός. Για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε...*, Δέσποινα Παπαδοπούλου (εκδ.), Εισηγήσεις τριήμερου Συνεδρίου, (Πάντειο Πανεπιστήμιο 16-18/5/1999), Αθήνα, Αρμός.
- Ταϊήλορ, Τσ., (1997), *Πολυπολιτισμικότητα. Εξετάζοντας την πολιτική της αναγνώρισης*, Αθήνα, Πόλις.
- Thompson, N., (1997), *Anti-discriminatory practice*, London, Macmillan.
- Τσιάκαλος, Γ., (2001), "Κοινωνικός αποκλεισμός: Ορισμοί, Πλαίσιο και Σημασία" στο *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική εμπειρία*, Κούλα Κασσιμάτη (εκδ.), Αθήνα, Gutenberg.
- Τσουκαλά, Μ., (1999), "Η συμβολή της αναπτυξιακής συμβουλευτικής για την προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας", Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, Επιστημονική Έκδοση της Ελληνικής Εταιρείας Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, τχ. 50-51, 109-110.
- Τσουκαλάς, Κ., (1996), "Ταξίδι στο λόγο και την ιστορία. Κείμενα 1969-1996", τομ. Β', Αθήνα, Πλέθρον.
- Φακιολάς, Ν., (2002), "Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός" στο *Κοινωνικός Αποκλεισμός. Για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε...*, Δέσποινα Παπαδοπούλου (εκδ.), Εισηγήσεις τριήμερου Συνεδρίου, (Πάντειο Πανεπιστήμιο 16-18/5/1999), Αθήνα, Αρμός.
- Χρυσάκη, Μ., (2002), "Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαιδευτικές ανισότητες" στο *Κοινωνικός Αποκλεισμός. Για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε...*, Δέσποινα Παπαδοπούλου (εκδ.), Εισηγήσεις τριήμερου Συνεδρίου, (Πάντειο Πανεπιστήμιο 16-18/5/1999), Αθήνα, Αρμός.

- Ψημμένος, Ι., (1995), *Μετανάστευση από τα Βαλκάνια*, Αθήνα, Glory Book-Παπαζήσης.
- Ψημμένος, Ι., (2001), *"Δημιουργώντας χώρους Κοινωνικού Αποκλεισμού: Η περίπτωση των Αλβανών Ανεπίσημων Μεταναστών στο Κέντρο της Αθήνας"* στο *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική εμπειρία*, Κούλα Κασσιμάτη (εκδ.), Αθήνα, Gutenberg.
- **Αμήρα, Α.** (1980), Κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά και κίνητρα μεταναστεύσεως των Ελλήνων επιστημόνων που επαναπατρίστηκαν την περίοδο 1960-1971.
- **Αμίτσης, Γ. και Λαζαρίδη, Γ.** (2001), Οι πολιτικές ρυθμίσεις της μετανάστευσης στην Ελλάδα, στο Αμίτσης, Γ. και Λαζαρίδη, Γ. επ., *Νομικές και κοινωνικοπολιτικές διαστάσεις της μετανάστευσης στην Ελλάδα*, Αθήνα: Παπαζήσης, σ. 23-68.
- **Αναστασίου, Σ.** (1988), Η μετανάστευση και η επίδρασή της στην ανθρώπινη συμπεριφορά, *Κοινωνική Εργασία*, 9/10, σ. 69-77
- **Βγενόπουλος, Κ.** (1998), *Πρόσφυγες και μετανάστες στην ελληνική αγορά εργασίας*, Αθήνα: ΕΚΕΜ
- **Βείκου, Μ.** (2001), Μετανάστευση και πρακτικές ένταξης. Μια «εκ των έσω» αποτίμηση της σύγχρονης Ελληνικής και Ιταλικής κοινωνικής πραγματικότητας, στο Αμίτσης, Γ. και Λαζαρίδη, Γ. επ., *Νομικές και κοινωνικοπολιτικές διαστάσεις της μετανάστευσης στην Ελλάδα*, Αθήνα: Παπαζήσης, σ. 113-128
- **Βείκου, Χ.** (2000), Ζώντας ανάμεσα σε «άλλους». Η βίωση ενός εκούσιου αποκλεισμού, στο Καυτατζόγλου, Ρ. και Πετρονώτη, Μ. επ., *Όρια και περιθώρια. Εντάξεις και αποκλεισμοί*, Αθήνα: ΕΚΚΕ, σ. 131-150
- **Βούλγαρης, Γ., Δώδος, Δ., Καφετζής, Π., Λυριντζής, Χ., Μιχαλοπούλου, Κ., Νικολακόπουλος, Η., Σπουρδαλάκης, Μ., Τσουκαλάς, Κ.** (1995), Η πρόσληψη και η αντιμετώπιση του «άλλου» στη σημερινή Ελλάδα. Πορίσματα εμπειρικής έρευνας, *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, 5, σ. 81-100

- **Γκιζέλης, Γ.** (1994), Οι αλλαγές στην ελληνική πολιτισμική ταυτότητα και οι επιπτώσεις τους στον παλινοστούντα μετανάστη, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 84-84, σ. 34-42
- **Δαμανάκης, Μ.** (1997), *Η εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg
- **Δαμανάκης, Μ.** (1987), *Μετανάστευση και εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg
- **Εμκε-Πουλοπούλου, Η.** (1990), Μετανάστες και πρόσφυγες στην Ελλάδα 1970-1990, *Εκλογή Θεμάτων Κοινωνικής Πρόνοιας*, 85/86
- **Εμκε-Πουλοπούλου, Η.** (1986), *Προβλήματα μετανάστευσης - παλινοστούνησης*, Αθήνα: ΙΜΕΟ / ΕΔΗΜ
- **Κασιμάτη, Κ.** (1984), *Μετανάστευση-Παλλινοστούνηση. Η προβληματική της δεύτερης γενιάς*, Αθήνα: ΕΚΚΕ
- **Κασιμάτη, Κ.** και **Ψημμένος, Ι.** (2003), Οργανωτική κουλτούρα και κοινωνικός αποκλεισμός, *Επιθεώρηση Κοινωνικής Πολιτικής*, 1
- **Κασιμάτη, Κ.** και **Ψημμένος, Ι.** (2003), *Μεταναστευτικές ροές και άτυπες πολιτικές μετανάστευσης*, Αθήνα: Gutenberg
- **Κοντογιάννη, Χ.** (1994), Κοινωνικά και οικογενειακά προβλήματα των μεταναστών, στο **Θεοδωρόπουλος Χρ. και Συκιώτου Α.** επ., *Η προστασία των δικαιωμάτων των μεταναστών εργατών και των οικογένειών τους: Η διεθνής και η εθνική διάσταση*, Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της «Εστίας», σ. 209-212
- **Κούρτοβικ, Γ.** (1997), Οι ποινικές διαδικασίες ως μοχλός διακρίσεων και κοινωνικού αποκλεισμού, στο **Δημητρίου, Σ.** επ. *Μορφές κοινωνικού αποκλεισμού και μηχανισμοί παραγωγής του*, Αθήνα: Ιδεοκίνηση, σ. 153-162
- **Αλιπράντη, Λ. και Φρονίμου, Ε.** επ., *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα: Κύρια θέματα και προσδιορισμός προτεραιοτήτων πολιτικής*, Τόμος Α, Αθήνα: ΕΚΚΕ, σ. 275-306
- **Μάρκου, Γ.** (1994), Προβλήματα σχολικής ένταξης παλινοστούντων μαθητών, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 84-85, σ. 132-168
- Μουσουρού, Λ. (1990), Οικογένειες και μετανάστευση: προβλήματα και προβληματική, *Εκλογή*, 87, Οκτώβριος – Νοέμβριος – Δεκέμβριος, σ. 147-153



- **Μουσσούρου, Λ.** (1990), *Μετανάστες και μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα και στην Ευρώπη*, Αθήνα: Gutenberg
- **Μουσσούρου, Λ.** (1993), *Από τους γκάσταρμπάιτερ στο πνεύμα του Σένγκεν*, Αθήνα: Gutenberg
- **Μπέργκερ Τ. - Μορ Τ.** (1979), *Ο έβδομος άνθρωπος. Η ιστορία του μετανάστη εργάτη στην Ευρώπη*, Αθήνα: Καστανιώτης
- **Νικολάου, Γ.** (2000), Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- **Πανουργιά, Ν.** (1992), Ο ρατσιστικός λόγος στην Ελλάδα: Οι ιθαγενείς στοχασμοί, *Ο Πολίτης*, 117, σ. 38-43
- **Πατηνιώτης, Ν.** (1990), *Εξάρτηση και μετανάστευση. Η περίπτωση της Ελλάδας*, Αθήνα: ΕΚΚΕ
- **Πετρονάκη, Μ.** (1998), *Το πορτραίτο μιας διαπολιτισμικής σχέσης*, Αθήνα: UNESCO, ΕΚΚΕ, Πλέθρον
- **Ψημμένος, Ι.** (2001), Νέα εργασία και ανεπίσημοι μετανάστες στη μητροπολιτική Αθήνα, στο Μαρβάκης, Αθ., Παρσανόγλου, Δ., Παύλου, Μ. επ., *Μετανάστες στην Ελλάδα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 95-126
- **Ψημμένος, Ι.** (2000), Εργασία και Ρατσισμός: Κοινωνική διαχείριση και Μεταναστευτικό εργατικό δυναμικό, στο *Φαινόμενα Κοινωνικής Παθογένειας σε Ομάδες Κοινωνικού Αποκλεισμού*, Αθήνα: ΚΕΚΜΟΚΟΠ-ΓΓΑΕ.
-