

Η σημασία της ένταξης της διάστασης του φύλου στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα

*Ναυσικά Μοσχοβάκου**

1. Εισαγωγή

Η πολυπολιτισμικότητα της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας αποτελεί πλέον βασικό και αδιαπραγμάτευτο χαρακτηριστικό της, καθώς και καθοριστικό παράγοντα που οφείλει η Πολιτεία να λαμβάνει υπόψη κατά το σχεδιασμό πολιτικών και θεσμικών εργαλείων. Το θεσμικό πλαίσιο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα μοιάζει να συμμορφώνεται με τις ευρωπαϊκές και διεθνείς υποχρεώσεις της χώρας και συμπεριλαμβάνει διατάξεις για «*την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες*» (Νόμος 2413/1996, Άρθρο 34).

Ωστόσο, αφενός, οι διατάξεις αυτές δεν φαίνεται να ανταποκρίνονται στους μετασχηματισμούς που εντοπίζονται στην ελληνική κοινωνία τα τελευταία χρόνια με αποτέλεσμα να μην επιτυγχάνεται η ουσιαστική ένταξη των μεταναστών/-τριών, μέσα από ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον εναρμονισμένο με τις μαθησιακές ανάγκες και τα δικαιώματά τους, αφετέρου, το ίδιο το θεσμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο δεν ευνοεί την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, παρ' όλο που οι συζητήσεις για τον επαναπροσδιορισμό του σχολείου από φορέα εφαρμογής σε φορέα διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής πληθαίνουν (Λαγουδάκος, 2012, σελ. 7). Τα προαναφερθέντα, σε συνδυασμό με το έλλειμμα ειδικής συναφούς συστημικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και με το δασκαλοκεντρικό σχολικό περιβάλλον, όπου η μόνη και αποκλειστική

*Εκπαιδευτικός, Msc σε θέματα Φύλου και Ισότητας.

ευθύνη για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου συγκεντρώνεται στο πρόσωπο του/της εκπαιδευτικού, καθιστώντας αδύνατη τη μελέτη των στόχων και των αποτελεσμάτων του, οδηγούν στη δυνατότητα ανατροπής των όποιων θεσμικών επιδιώξεων στην πράξη.

Το ισχύον θεσμικό πλαίσιο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα βασίζεται στον σχετικό Νόμο 2413 που ψηφίστηκε το 1996. Πέρα από την παραδοχή των ασαφειών και των αντιφάσεων του Νόμου (Λαγουδάκος, 2012, σελ. 10), από το 1996 έως σήμερα οι ποσοτικές και κυρίως οι ποιοτικές αλλαγές της μετανάστευσης στη χώρα δημιουργούν νέες κοινωνικές και κατ' επέκταση εκπαιδευτικές συνθήκες. Ανάμεσα σε αυτές συγκαταλέγεται η κατά φύλο σύνθεση του μεταναστευτικού ρεύματος, καθώς μετά τα πρώτα χρόνια της μεταστροφής της Ελλάδας από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών/-τριών, σταδιακά αυξάνεται ο αριθμός των γυναικών που μεταναστεύουν είτε για λόγους οικογενειακής συνένωσης, είτε ως αυτόνομα υποκείμενα (Μαράτου-Αλιπράντη, 2007, σελ. 12).

Νωρίτερα στον ευρωπαϊκό χώρο συγκροτούνται οι έμφυλες προσεγγίσεις στην έρευνα για τη μετανάστευση (Βαΐτου, 2009, σελ. 17) και εν συνεχεία στην Ελλάδα εκπονούνται οι πρώτες μελέτες οι οποίες, χωρίς να κατονομάζουν τον όρο, μελετούν ουσιαστικά την αλληλεπίδραση του φύλου (intersectionality)¹ με άλλες διαστάσεις της ταυτότητας. Ειδικότερα, ενώ η ερμηνεία της διαφοροποίησης των φύλων μελετάται μέσα από τις έμφυλες σχέσεις εξουσίας και τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες μέσα στις και από τις οποίες διαμορφώνονται, αναπτύσσονται μελέτες οι οποίες πλέον συμπεραίνουν ότι οι διαφορές αυτές επηρεάζονται ή και εντείνονται από τη «διαπλοκή» κοινωνικοπολιτισμικών κατηγοριών και ταυτοτήτων (Knudsen, 2006, σελ. 61).

Το παρόν κείμενο επιδιώκει να αναδείξει τη σημασία της ένταξης της διάστασης του φύλου στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αξιοποιώντας διεπιστημονικές θεωρητικές προσεγγίσεις και δεδομένα που προέκυψαν από τις εμπειρικές έρευνες που διενεργήθηκαν, στο πλαίσιο του Έργου «Γυναικεία μετανάστευση στην Ελλάδα»,² προ-

1. Η μετάφραση του όρου «intersectionality» προτείνεται στο άρθρο «Φύλο και γλώσσα» της Θ.Σ. Παυλίδου στην ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια *ΦυλοΠαιδεία* ως «τομικότητα του φύλου».

2. Το έργο «Γυναικεία μετανάστευση στην Ελλάδα» / FEMINT_GR, (ΕΤΕ/ΥΠΕΣ, 2011), υλοποιήθηκε από το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, (Συντονιστής εταίρος, υπό

τείνεται η ανάδειξη του «φύλου» ως αναπόσπαστου διαμορφωτικού παράγοντα και ως σημαίνουσας διάστασης της ταυτότητας, η οποία σε σύνδεση με άλλες διαστάσεις θα πρέπει να αποτελεί βασική παράμετρο κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών πολιτικών και παρεμβάσεων.

Τα δεδομένα που παρατίθενται καταγράφηκαν μέσα από τη διενέργεια ομάδας εστιασμένης συζήτησης³ με εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με στελέχη της δημόσιας διοίκησης με ειδίκευση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς επίσης και με εκπροσώπους φορέων που σχετίζονται με την εκπαίδευση μεταναστών/-στριών.

2. Τάσεις στη σύγχρονη μελέτη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Σε μια προσπάθεια σύνοψης της βιβλιογραφικής επισκόπησης⁴ της τελευταίας δεκαετίας σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, διαπιστώνεται ότι σημαντικές θεωρητικές και εννοιολογι-

την επιστημονική και διαχειριστική ευθύνη της Διευθύντριας Ερευνών Τσίγκανου Ιωάννας), το Τμήμα Κοινωνιολογίας του Παντείου Παν/μίου και το Κέντρο Γυναικείων Μελετών-ΔΙΟΤΙΜΑ.

3. Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της εστιασμένης συζήτησης υιοθετήθηκαν συγκεκριμένοι μεθοδολογικοί κανόνες, χωρίς ωστόσο να αποτραπεί η ανάπτυξη διαλόγου σε ορισμένα σημεία, ιδιαίτερα όπου είχε ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί άμεση ανταλλαγή απόψεων. Οι συμμετέχοντες/ουσες παρουσίασαν αξιοσημείωτες απόψεις, κατέθεσαν τις εμπειρίες τους, μίλησαν για τα προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν στην καθημερινή τους πρακτική και χρησιμοποίησαν πολλά παραδείγματα από το χώρο του σχολείου, τα οποία καθιστούσαν ζωντανό το λόγο τους και συγκέντρωναν το ενδιαφέρον των συνομιλητών/τριών τους. Ο λόγος των συμμετεχόντων/ουσών ήταν δομημένος και φανέρωνε την κατάρτιση και τη μεγάλη εμπειρία τους, αλλά κυρίως ενέτασσε τόσο τη διαπολιτισμική όσο και την έμφυλη διάσταση και παρουσίαζε με εξαιρετική προσοχή απόψεις απαλλαγμένες από στερεότυπες αντιλήψεις για θέματα που απαιτούν «λεπτούς χειρισμούς».

4. Η βιβλιογραφική επισκόπηση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκε το 2011, στο πλαίσιο του Έργου: «Γυναικεία μετανάστευση στην Ελλάδα»/FEMINT_GR από το Τμήμα Κοινωνιολογίας του Παντείου Παν/μίου υπό την επιστημονική ευθύνη της Καθηγήτριας Ζαραφώνιτου Χριστίνας, και περιελάμβανε πηγές που καλύπτουν το χρονικό διάστημα 2000-2010 (βλ. σχετικά το εισαγωγικό κεφάλαιο του παρόντος τόμου και το αντίστοιχο κεφάλαιο στον ανά χειράς τόμο).

κές προσεγγίσεις (ενδεικτικά: Cummins, 2000) έχουν επηρεάσει και καθορίσει το θεωρητικό πλαίσιο σχετικών ερευνών. Η μελέτη της βιβλιογραφίας καταδεικνύει σαφώς ότι το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον για θέματα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την εκπαίδευση αλλοδαπών και αλλόγλωσσων μαθητών/-τριών παρουσιάζει αύξουσα τάση (Γκόβαρης, 2001, Ζωγράφου, 2003, Damanakis, 2005, Πανταζής, 2006, Παπάζογλου, 2008). Προτάσσοντας το ζήτημα της «γλώσσας» ως βασικού εργαλείου μάθησης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Βαρλοκώστα, Τριανταφυλλίδου, 2005, Σκούρτου, 2002), ως αναπόσπαστου συστατικού στοιχείου της ταυτότητας (Δραγώνα, Σκούρτου, Φραγκουδάκη, 2001, Κούρτη-Καζούλη, 2008), αλλά και ως σημαντικού μέσου για τη σχολική ένταξη, επίδοση και κοινωνική ενσωμάτωση, πλήθος ερευνών, μελετών και εκθέσεων επικεντρώνεται στο ζήτημα της «διγλωσσίας» (Tsokalidou, 2005, Τσοκαλίδου, 2005, Paleologou, 2004).

Επιπλέον, συχνά εξετάζεται το ζήτημα των στερεοτύπων (Γκόβαρης, Νιώτη, Σταμάτης, 2003) που εμφανίζονται στις παιδαγωγικές πρακτικές, αλλά και στο ευρύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Dimakos, Tasiopoulou, 2003), τα οποία συνδέονται άμεσα με την επίδοση των μαθητών/-τριών (π.χ. το στερεότυπο της χαμηλής επίδοσης αλλοδαπών μαθητών/-τριών) και τη σχολική και κοινωνική τους ένταξη. Το σχολείο προβάλλεται ως χώρος, ο οποίος καλείται να προαγάγει τις αρχές της αναγνώρισης της ετερότητας, της ισότητας και της δικαιοσύνης (Τσιάκαλος, 2000, Γκότοβος, 2002, Κάτσικας, Πολίτου, 2009). Παράλληλα, έννοιες, όπως «πολιτισμική ομοιογενοποίηση» και «θρησκευτική ομοιογένεια» θίγονται συχνά, προκειμένου να διερευνηθούν οι αιτίες αποκλεισμού αλλοδαπών μαθητών/-τριών και να εντοπιστούν οι αναντιστοιχίες ανάμεσα στο θεσμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο της Ελλάδας –το οποίο παραμένει μονοπολιτισμικό και μονοθρησκευτικό– και τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα – η οποία χαρακτηρίζεται από πολιτισμική και θρησκευτική πολυμορφία (Zambeta, 2000, Efstathiou, Georgiadis, Zisimos, 2008, Triantafyllidou, Gropas, 2009).

Το ζητούμενο της διαφορετικότητας και της πρόκλησης μέσα από τη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση στον χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί κοινή συνιστώσα των σχετικών ερευνητικών και μελετητικών προσπαθειών. Ωστόσο, παρ' όλη την αύξηση του επιστημονικού και

ερευνητικού ενδιαφέροντος που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια, τόσο αναφορικά με θέματα ισότητας των φύλων στον χώρο της εκπαίδευσης, όσο και με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ελάχιστες είναι οι προσπάθειες (ενδεικτικά: Παπαχρήστος, 2007) συνδυαστικής διερεύνησης των δύο αυτών παραμέτρων –φύλου και διαπολιτισμικότητας– στο χώρο της εκπαίδευσης.

3. Εθνικές «διαπολιτισμικές» εκπαιδευτικές πολιτικές

Στην Ελλάδα, η ανάπτυξη θεσμικού πλαισίου για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια υπόθεση των τελευταίων δεκαετιών σαφώς συνδεδεμένη τόσο με υποχρεώσεις που πηγάζουν από διεθνείς συμβάσεις και από την ένταξή της στην Ευρωπαϊκή Ένωση, όσο και με τις νέες κοινωνικές και κατά συνέπεια εκπαιδευτικές συνθήκες που δημιουργήθηκαν μετά την εξέλιξή της σε χώρα υποδοχής μεταναστευτικών ρευμάτων.

Από το 1960 η UNESCO με τη «Σύμβαση κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση» θέτει ρητά το ζήτημα της ίσης μεταχείρισης στο χώρο της εκπαίδευσης προσδιορίζοντας τον όρο «διάκριση».⁵ Το 1992 η Γενική Συνέλευση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών υιοθετεί τη «Διακήρυξη για τα δικαιώματα προσώπων που ανήκουν σε εθνικές ή εθνοτικές, θρησκευτικές και γλωσσικές μειονότητες», η οποία δεσμεύει τα Κράτη-Μέλη να «προστατεύουν την ύπαρξη και την εθνική ή εθνοτική, πολιτισμική, θρησκευτική και γλωσσική ταυτότητα των μειονοτήτων που βρίσκονται μέσα στην αντίστοιχη επικράτεια τους και να ενθαρρύνουν συνθήκες για την προαγωγή αυτής της ταυτότητας» (Άρθρο 1), θεσμοθετώντας μεταξύ άλλων κατάλληλα νομοθετικά και άλλα μέτρα για την επίτευξη αυτού του σκοπού.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης το 1989 εξέδωσε «Ψήφισμα σχετικά με τη σχολική φοίτηση των παιδιών των Τσιγγάνων και πλανοδίων» για την ανάπτυξη σχετικών μέτρων «τα οποία μέτρα, χωρίς να θίγουν

5. Σύμφωνα με το Άρθρο 1 της Σύμβασης «Ο όρος “διάκριση” περιλαμβάνει κάθε διάκριση, εξαίρεση, περιορισμό ή προτίμηση που βασίζεται στη φυλή, το χρώμα, το γένος, τη γλώσσα, τη θρησκεία, σε πολιτική ή άλλη πεποίθηση, την εθνική ή κοινωνική προέλευση, την οικονομική κατάσταση ή τη γέννηση, έχει ως σκοπό ή αποτέλεσμα την εκμείνιση ή εξασθένιση της ίσης μεταχείρισης στην εκπαίδευση».

τις δράσεις που έχουν ήδη αναλάβει τα κράτη μέλη ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες που αντιμετωπίζουν εν προκειμένω, αποσκοπούν στην ανάπτυξη συνολικής και δομικής προσέγγισης ώστε να υπερπηδηθούν τα σημαντικά εμπόδια που φράζουν την πρόσβαση στα σχολεία των παιδιών αυτών».

Το διεθνές και ευρωπαϊκό θεσμικό πλαίσιο εμπλουτίζεται από Οδηγίες, Συμβάσεις και Συστάσεις που επιδιώκουν την προστασία των δικαιωμάτων του παιδιού, την προστασία των μειονοτήτων και τη διασφάλιση της πολιτισμικής πολυμορφίας, προτείνοντας σαφώς τις αρχές της διαφορετικότητας, της ίσης μεταχείρισης και των ίσων δικαιωμάτων. Ωστόσο, οι Τζωρτζοπούλου, Κοτζαμάνη (2008, σελ. 27) σημειώνουν τον περιοριστικό χαρακτήρα των στόχων και των μελλοντικών κατευθύνσεων της πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς προωθείται emphaticά το πρότυπο του «ευρωπαϊού μαθητή» και αγνοείται η ιστορική και κοινωνική ανάγκη για τη διαμόρφωση ενός μοντέλου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που θα αντιμετωπίζει με ίσους όρους τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία όλων των μαθητών/-τριών (Τζωρτζοπούλου, Κοτζαμάνη, 2008, σελ. 27).

Στην εθνική εκπαιδευτική πολιτική, η καθιέρωση τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων *«για την ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παλιννοστούντων μαθητών τέκνων ελλήνων μεταναστών»* προκύπτει ήδη από το 1983 με τον Νόμο 1404 (Άρθρο 45, ΦΕΚ 173/24.11.1983). Οι πρώτες τάξεις υποδοχής λειτούργησαν σύμφωνα με τον Νόμο 1894/90 (ΦΕΚ 110 τ. Α, Άρθρο 2, παρ. 3, 27.08.1990) ενταγμένες στο ελληνικό δημόσιο σχολείο με βασικό αντικείμενο την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και τη διδασκαλία της ελληνικής ιστορίας και πολιτισμού *«για την ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παλιννοστούντων μαθητών, τέκνων Ελλήνων μεταναστών ή τέκνων επαναπατριζόμενων Ελλήνων»*. Από τότε πέντε⁶

6. Οι πέντε σχετικές Υπουργικές Αποφάσεις είναι οι εξής: Υπουργική απόφαση αρ. Φ2/378/Γ1/1124 «Ίδρυση και λειτουργία τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων» (ΦΕΚ 930 τ.Β' /14.12.1994), Υπουργική απόφαση αρ. Φ10/20/Γ1/708 «Διαπολιτισμική εκπαίδευση-Τάξεις Υποδοχής-Φροντιστηριακά Τμήματα» (ΦΕΚ 1789/28.09.1999), Υπουργική απόφαση, αρ. 358/Γ4/29.08.2000 «Σύσταση Οργανικών θέσεων δασκάλων για τάξεις υποδοχής και για την εφαρμογή προγραμμάτων για Τσιγγανόπαιδες» (ΦΕΚ 1068 τ.Β' /30.08.2000), Υπουργική Απόφαση αρ. 425/Γ4/28.08.2001 «Σύσταση οργανικών θέσεων δασκάλων για τάξεις υποδοχής παλιννοστούντων και αλλοδαπών

μεταγενέστερες Υπουργικές Αποφάσεις εκδόθηκαν ρυθμίζοντας διοικητικά και εκπαιδευτικά ζητήματα των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων, με σημαντικότερη εκείνη του 1994, η οποία παρείχε τη δυνατότητα να διδάσκεται η γλώσσα και ο πολιτισμός των χωρών προέλευσης των μαθητών/-τριών των τάξεων υποδοχής.

Το 1989 ο Νόμος 1865 (*«Ίδρυση και λειτουργία στην Ελλάδα Σχολείων Παλιννοστώντων (πρώην Αποδήμων)»*), ΦΕΚ 210 τ.Α΄/28.09.1989, Άρθρο 7, παρ.1) θεσμοθετεί τη δυνατότητα, μετά από πρόταση των Υπουργών Παιδείας και Οικονομικών, για ίδρυση και λειτουργία Σχολείων Παλιννοστώντων Ελληνοπαίδων στην Ελλάδα.

Η έννοια της διαπολιτισμικότητας εισάγεται για πρώτη φορά στην εκπαιδευτική νομοθεσία το 1996 με τον Νόμο 2413 *«Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»* (ΦΕΚ 124 τ. Α/17.06.1996), ο οποίος ορίζει ότι *«σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες»*. Αυτός ο καινοτόμος, για τα εθνικά έως τότε δεδομένα, νόμος προβλέπει τη δημιουργία διαπολιτισμικών σχολείων για την παροχή πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε νέους/ες με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες. Αποτελεί επίσημη αναγνώριση της πολυπολιτισμικότητας της ελληνικής κοινωνίας, καθιερώνοντας τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Λαγουδάκος, 2012, σελ. 2). Με τον ίδιο Νόμο (Άρθρα 5, 6 και 7) ιδρύεται το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ) με βασικό σκοπό τη μελέτη και έρευνα των εκπαιδευτικών θεμάτων που αφορούν στην ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, όπως επίσης την ευθύνη και τον συντονισμό των προσπάθειών για την έγκυρη και έγκαιρη εκτέλεση ποικίλων σχετικών προγραμμάτων.

Ωστόσο, ο συγκεκριμένος νόμος έχει χαρακτηριστεί ασαφής ως προς τους στόχους των διαπολιτισμικών σχολείων (Χριστοδούλου,

και για Προπαρασκευαστικά Τμήματα Τσιγγανοπαίδων» (ΦΕΚ 1130 τ.Β΄/30.08.2001), Υπουργική Απόφαση αρ. 86335/Τ4/26.8.2002 «Σύσταση οργανικών θέσεων δασκάλων για τάξεις υποδοχής, παλιννοστώντων και αλλοδαπών και για Προπαρασκευαστικά Τμήματα Τσιγγανοπαίδων» (ΦΕΚ 1132 τ.Β΄/29-8-2002).

2009, σελ. 289) και ως αντιφατικός (Λαγουδάκος, 2012, σελ. 10), δημιουργώντας σύγχυση. Ειδικότερα, αναφέρεται στη λειτουργία ειδικών/ξεχωριστών σχολείων, τάξεων ή τμημάτων για τους/τις μαθητές/-τριες με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, καταρρίπτοντας έτσι τη βασική παραδοχή της διαπολιτισμικής προσέγγισης που επιδιώκει τη διαχείριση των ετεροτήτων σε ένα κοινό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η πρακτική εφαρμογή του επιβεβαιώνει εκείνους που υπογράμμιζαν το διαφαινόμενο κίνδυνο ίδρυσης «μειονοτικών σχολείων», τα οποία, παρουσιαζόμενα ως «διαπολιτισμικά», τελικά εντείνουν την περιθωριοποίηση των μαθητών/-τριών που φοιτούν σε αυτά (Δαμανάκης, 1997, σελ. 82).

Το 2001 ο Νόμος 2910 «*Πρόσβαση των ανήλικων αλλοδαπών στην εκπαίδευση*» (ΦΕΚ Α΄ 91/02.05.2001, άρθρο 40 παρ. 1,2) ρυθμίζει την χωρίς περιορισμούς πρόσβαση των ανήλικων αλλοδαπών μαθητών/-τριών στις δραστηριότητες της εκπαιδευτικής και σχολική κοινότητας, θέτει σε ισχύ την υποχρέωση περί ελάχιστης σχολικής φοίτησης και για τους/τις αλλοδαπούς/-ές μαθητές/-τριες και επισημαίνει τη δυνατότητα προαιρετικής ένταξης της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού «*εκεί όπου υπάρχει ικανός αριθμός μαθητών*». Οι διατάξεις αυτές επεκτείνονται το 2005 με το άρθρο 72 του Νόμου 3386 («*Πρόσβαση των ανήλικων υπηκόων τρίτων χωρών στην εκπαίδευση*», ΦΕΚ 212 Α/23.08.2005) σε ανήλικους υπηκόους τρίτων χωρών. Την ίδια χρονιά με τον Νόμο 3365/2005 «*Ίδρυση Σχολείου Ευρωπαϊκής Παιδείας*» (ΦΕΚ 191 π.Α΄/02.08.2005) ιδρύεται στο Ηράκλειο της Κρήτης το Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας για τα τέκνα των υπαλλήλων του Ευρωπαϊκού Οργανισμού Ασφάλειας και Πληροφοριών, όπου λειτουργούν επί μέρους γλωσσικά τμήματα στα οποία «*αναλόγως των αναγκών διδάσκεται πρόσθετα και η μητρική γλώσσα των μαθητών*».

Το θεσμικό πλαίσιο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα συμπληρώνεται από Προεδρικά Διατάγματα, Υπουργικές Αποφάσεις και Εγκυκλίους ρυθμίζοντας διοικητικά ζητήματα των διαπολιτισμικών κυρίως σχολείων, καθώς επίσης και διαδικαστικά ζητήματα της εκπαίδευσης μαθητών/-τριών Ρομά, Μουσουλμανοπαίδων, Ελληνοπαίδων του εξωτερικού, παλιννοστούντων και αλλοδαπών. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα συγχρηματοδοτούμενα από την Ευρωπαϊκή Ένωση Επιχειρησιακά Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελμα-

τικής Κατάρτισης που υλοποιήθηκαν κατά τις περιόδους 1994-1999 και 2000-2006, καθώς επίσης και το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση 2007-2013», έχουν συμβάλει στον σχεδιασμό και την υλοποίηση παρεμβάσεων για την προώθηση της εκπαίδευσης μειονοτικών ομάδων.

Η ανασκόπηση του θεσμικού πλαισίου για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα οδηγεί σε ορισμένες βασικές διαπιστώσεις: Παρ' όλες τις διαφοροποιήσεις που εντοπίζονται στις απόψεις για την εννοιολόγηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, συνισταμένη αποτελεί η παραδοχή ότι η τελευταία διαθέτει διάσταση οριζόντιου χαρακτήρα, η οποία πρέπει να διαπερνά το σύνολο των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος. Ο Παπαχρήστος εύστοχα επισημαίνει ότι η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση καλείται να οδηγήσει στην ανακάλυψη αμοιβαίων σχέσεων και εμπεριέχει στοιχεία ευρύτερων εκπαιδευτικών φιλοσοφικών θεωρήσεων που προάγουν τα ανθρώπινα δικαιώματα, τον αντιρατσισμό και τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη (Παπαχρήστος, 2007, σελ. 126). Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στον χώρο της εκπαίδευσης συνιστά μια διαδικασία διαρκούς αλληλοαποδοχής και αλληλεπίδρασης μεταξύ ενθοπολιτισμικών ομάδων, που προωθεί τον πολιτισμικό πλουραλισμό (Bennett, 1995, σελ. 5). Επομένως, προϋποθέτει τη συνύπαρξη και δεν ικανοποιείται μέσω πρακτικών περιθωριοποίησης ομάδων που αποκλίνουν από τα πρότυπα της κυρίαρχης κουλτούρας. Το θεσμικό πλαίσιο για τη «διαπολιτισμική» εκπαίδευση στην Ελλάδα προσφέρει ουσιαστικά τη δυνατότητα εκπαίδευσης αλλοδαπών μαθητών/-τριών, όμως στην πράξη εξαντλείται στην εκμάθηση της ελληνικής –γεγονός που δυνητικά ευνοεί την κοινωνική τους ένταξη– μέσα σε «διαπολιτισμικά» σχολεία στα οποία φοιτούν κατεξοχήν αλλοδαποί/-ές μαθητές/-τριες. Συνεπώς, η έννοια της αλληλεπίδρασης με στόχο –μεταξύ άλλων– την κατάρριψη πολιτισμικών εμποδίων, και κατά συνέπεια την πραγμάτωση της διαπολιτισμικής προσέγγισης, δεν καθίσταται δυνατόν ουσιαστικά να αναπτυχθεί.

Στις διαπιστώσεις που απορρέουν από την ανασκόπηση του εκπαιδευτικού διαπολιτισμικού πλαισίου προστίθεται η παντελής απουσία του παράγοντα «φύλο». Συγκεκριμένα, μολονότι η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση ενέχει το ζήτημα της διασφάλισης ίσων ευκαιριών και της εξάλειψης ανισοτήτων, και παρ' όλο που ο ρόλος του φύ-

λου συνδέεται άρρηκτα με πολιτισμικά χαρακτηριστικά, η κατηγορία «φύλο» αποσιωπάται και δεν λαμβάνεται υπόψη στο πλαίσιο –θεσμικό και ευρύτερο– της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Υιοθετώντας την άποψη ότι η διαπολιτισμικότητα λαμβάνει ως αφετηρία το άτομο, αποδέχεται την ετερότητα και τη διαφορετικότητα του «Άλλου» και τις ατομικές διεργασίες μάθησης, και διαχειρίζεται τα δι-ατομικά και τα ατομικά χαρακτηριστικά (Παπαχρήστος, 2007, σελ. 126-127), η ένταξη της διάστασης του φύλου στη διαπολιτισμική εκπαίδευση συνιστά απαραίτητη πρακτική για την επίτευξη των στόχων της.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις επιβεβαιώνονται και ενισχύονται από τα δεδομένα που προέκυψαν κατά τη διενέργεια της εμπειρικής έρευνας. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί στην ομάδα εστιασμένης συζήτησης επισημαίνουν συγκεκριμένα γραφειοκρατικά προβλήματα, καθώς και προβλήματα που πηγάζουν από «το αποσπασματικό, το τυχαίο και την προχειρότητα των πολιτικών» ή από «μέτρα που προωθούνται κατά καιρούς σε θετική κατεύθυνση», τα οποία πολλές φορές είναι πιο προοδευτικά από όσα μπορούν οι σχολικές μονάδες να εφαρμόσουν. Παρουσιάζουν χάσμα μεταξύ σχεδιασμού και πρακτικής εφαρμογής των εκπαιδευτικών πολιτικών μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα (π.χ. τα τμήματα ένταξης που έχουν δημιουργηθεί για την ένταξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες συχνά αντικαθιστούν το ρόλο τάξεων υποδοχής, που, ενώ τυπικά υπάρχουν, εν τούτοις δεν λειτουργούν).

Μια εκπαιδευτικός –το πλαίσιο των ερευνών του έργου– αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «οι δάσκαλοι είναι χωρίς τα κατάλληλα εργαλεία στα χέρια τους, που θα επέτρεπαν τις δυσκολίες [που συναντούν] να τις δουν σαν πρόκληση θετική» και συμπληρώνει την έλλειψη συγκεκριμένων διδακτικών μεθόδων και εργαλείων, ώστε να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να χειριστούν το ζήτημα της μη επαρκούς γνώσης της ελληνικής από τους/τις μαθητές/-τριες, καθώς επίσης και το έλλειμμα επιμόρφωσης σε ευρύτερα θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το οποίο προσπαθούν να καλύψουν μέσω της αναζήτησης βοήθειας και υποστήριξης από συναδέλφους/-ισσες με σχετική εμπειρία. Επιπλέον, σημειώνει τα εξής: «Επειδή το παιδί δεν μπορεί να τα καταφέρει, και δεν τα καταφέρνει γιατί του λείπουν τα γλωσσικά εργαλεία και όχι τα νοητικά, η συνήθης πρακτική είναι ότι υποβιβάζεται σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες είναι ανούσιες γι' αυτό, είναι χαμηλότερου επιπέδου, δεν

έχουν το στοιχείο της νοητικής πρόκλησης [...] κάτι πιο εύκολο που είναι βαρετό, δεν του προσφέρει τίποτα, [...] θα έπρεπε να υπάρχει το στοιχείο της πρόκλησης, να είναι απαιτητικό, αλλά και καλά πλαισιωμένο».

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι η έλλειψη υποδομών και προγραμμάτων για την ένταξη των μεταναστών/-στριών επιβάλλει την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους/τις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς. Οι πρωτοβουλίες αυτές άλλοτε αποτιμώνται θετικά: «[οι εκπαιδευτικοί] είχαν φοβερό άγχος να μάθουν τα παιδιά... είναι πολύ συγκινητικό πώς προσπαθούν να τους μάθουν ελληνική γλώσσα, να τα βοηθήσουν με επιπλέον ώρες, με ιδιαίτερη προσπάθεια, και όσο μπορούσαν, και στα διαλείμματα... παντού, συνέχεια», και άλλοτε αρνητικά: «οι καθηγητές κάνουν το μάθημα, αγνοώντας εντελώς την ετερογένεια, όχι μόνο την πολιτισμική, την πάσης φύσεως ετερογένεια των μαθητών, του μαθητικού πληθυσμού που έχουμε στις τάξεις και μένουν σε έναν ανύπαρκτο μέσο όρο...». Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν την ανάγκη αμοιβαίας στήριξης των προσπαθειών της Πολιτείας και του έργου των εκπαιδευτικών, σημειώνοντας ότι: «οι άνθρωποι κάνουν τους θεσμούς. Όσο καλοί να είναι οι θεσμοί, αν δεν τους στηρίζουμε εμείς, δεν λειτουργούν. Για παράδειγμα, υπάρχει πλαίσιο για την προσευχή. Πρέπει να το βρούμε και να το εφαρμόσουμε».

4. Κοινωνικοποίηση και σχολική ένταξη

Ο κονστρουκτιβισμός, ως προσέγγιση για τη μάθηση και τη γνώση δεν εστιάζει στην αναπαράσταση της γνώσης, αλλά στην κατασκευή και τη δημιουργία της. Στο έργο του Piaget όπου η μάθηση προβάλλεται ως εξατομικευμένη πνευματική διεργασία και η γνώση ως ατομική δημιουργία, αντιπαράτίθεται η κοινωνική κονστρουκτιβιστική θεωρία του Vygotsky (Παρθένης, 2010, σελ. 182). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία μάθησης, η κατανόηση των γνωστικών λειτουργιών του ατόμου δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί, εάν δεν μελετηθούν οι κοινωνικές και πολιτισμικές διαδικασίες του περιβάλλοντός του. Αυτή η κοινωνικο-κεντρική θεώρηση δίνει έμφαση στον ρόλο που διαδραματίζουν οι κοινωνικο-πολιτισμικοί παράγοντες στη γένεση της γνώσης και την πορεία μάθησης και ανάπτυξης του ατόμου. Στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο επισημαίνεται ότι η γνωστική ανάπτυξη είναι άρρηκτα

συνδεδεμένη με το ιστορικό-πολιτισμικό πλαίσιο και δεν είναι δυνατό να αναλυθεί χωρίς αναφορά στο κοινωνικό περιβάλλον, καθώς το τελευταίο επιδρά σημαντικά στην ανάπτυξη της μάθησης (Ράπτης, Ράπτη, 2001, σελ. 94). Συνεπώς, η διάδραση με τους άλλους προκαλεί τις σκέψεις, τις στάσεις, τις αξίες και τις πεποιθήσεις του παιδιού, οι οποίες στη συνέχεια εσωτερικεύονται ενεργητικά, καθώς το κοινωνικό περιβάλλον διαμεσολαβεί και προσδιορίζει τον τρόπο αντίληψης του ατόμου (Ράπτης, Ράπτη, 2001, σελ. 94).

Η κοινωνικο-πολιτιστική θεωρία του Vygotsky υποστηρίζει ότι η κατανόηση της γνωστικής ανάπτυξης πραγματοποιείται στα συγκεκριμένα ιστορικά και πολιτιστικά πλαίσια στα οποία εντάσσεται το άτομο και η ανάπτυξή του εξαρτάται από τα συμβολικά συστήματα (ιδίως τη γλώσσα), που δημιουργούν την «κουλτούρα», στα οποία αυτή συντελείται (Ράπτης, Ράπτη, 2001, σελ. 96). Τα συμβολικά συστήματα συνιστούν εργαλεία που διαθέτουν κοινωνικές σημασίες, εμπεριέχουν νοήματα και νοούμενα και διαμεσολαβούν για την κατασκευή της γνώσης (Παρθένης, 2010, σελ. 182). Η άρρηκτη σχέση γνωστικής εξέλιξης και κοινωνικής αλληλεπικοινωνίας στη θεωρία του Vygotsky επιβεβαιώνεται μέσω του ορισμού της «ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης» ως την απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο και την ανάπτυξη που μπορεί να προκύψει δυναμικά μέσω της επίλυσης προβλημάτων και υπό την καθοδήγηση ενηλίκων ή τη συνέργεια με συνομήλικους (Vygotsky, 1978, σελ. 33).

Ο διαλογικός χαρακτήρας των εμπειριών και η συνεισφορά τους στη διαμόρφωση της προσωπικότητας συνιστούν τη διαδικασία κοινωνικοποίησης του ατόμου. Όπως αναφέρει ο Πυργιωτάκης, σύμφωνα με τη θεώρηση του Durkheim, το άτομο στη νεαρή ηλικία διαθέτει αποκλειστικά και μόνο ασαφείς διαπλάσιμες διαθέσεις-ικανότητες και πρέπει να προετοιμαστεί για την ομαλή ένταξη και λειτουργία του στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Πυργιωτάκης, 1984, σελ. 15-20). Ο Parsons (1951) θεωρεί τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης ως την εσωτερίκευση της κουλτούρας, ενώ ο Elkin την ορίζει ως τη διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο μαθαίνει τους τρόπους μιας κοινωνίας ή μιας κοινωνικής ομάδας, ώστε να είναι σε θέση να γίνει ενεργό μέλος της.

Ο όρος *κοινωνικοποίηση*, με την ψυχοκοινωνιολογική του σημασία, υποδηλώνει την καλλιέργεια του κοινωνικού στοιχείου και την πολι-

τιστική ένταξη του ατόμου στην κοινωνία –μέσω της οποίας συντελείται η οικειοποίηση της πολιτιστικής κληρονομιάς και των πολιτιστικών αξιών– καθώς αποτελεί μια εξελικτική διαδικασία μάθησης, που περιλαμβάνει συστήματα αξιών, κοινωνικών κανόνων και μορφών συμπεριφοράς, λαμβάνει χώρα μέσα από την κοινωνική επαφή, την αλληλεπίδραση και την ταύτιση, και έχει ως αποτέλεσμα την απόκτηση τρόπων σκέψης και δράσης (Πυργιωτάκης, 1984, σελ. 20-22). Η κοινωνικοποίηση είναι μια δυναμική, διά βίου διαδικασία (Μίμης, 1983, σελ. 34) και περιλαμβάνει επιμέρους διαδικασίες εκπαίδευσης που συμβάλλουν στην κοινωνική ένταξη του ατόμου. Ο Δαμανάκης συνδέει την έννοια της κοινωνικοποίησης με την εξέλιξη και τη διαμόρφωση της ατομικής ταυτότητας, η οποία συντελείται μέσω της διαλεκτικής σχέσης που αναπτύσσεται με το υλικό και κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον (Δαμανάκης, 2001, σελ. 17).

Ο χώρος της εκπαίδευσης, ως βασικός *κοινωνικοποιητικός παράγοντας* και ως ένα κοινωνικό υποσύστημα ενσωματωμένο στο ευρύτερο κοινωνικό σύστημα (Γεωργίου, 2008, σελ. 16) έχει την ευθύνη –μεταξύ άλλων– να μεταδώσει τα θεμελιακά στοιχεία της κουλτούρας που έχουν αναπτυχθεί στο πλαίσιο της κοινωνίας και να παράσχει την πρώτη εμπειρία σχετικά με τον τρόπο που αυτή οργανώνεται και λειτουργεί (Νόβα-Καλτσούνη, 2002, σελ. 113-117). Στην κοινωνικοποίηση που συντελείται στο χώρο του σχολείου συμβάλλουν παράγοντες που συνδέονται με την ποιότητα της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-μαθητών/-τριών, τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται στον χώρο της εκπαίδευσης, την ποιότητα προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον και τη διαδικασία εξισορρόπησης της προσωπικής και της κοινωνικής ταυτότητας των παιδιών (Γεωργίου, 2008, σελ. 37).

Η συμβολή της σχολικής ένταξης του παιδιού στη μετέπειτα κοινωνική του ένταξη αναδεικνύεται σαφώς από τα δεδομένα που προέκυψαν από την ομάδα εστιασμένης συζήτησης που διενεργήθηκε. Συγκεκριμένα, κατά τη διεξαγωγή της συζήτησης οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν με ιδιαίτερη έμφαση το ρόλο που διαδραματίζει το σχολείο και η σχολική ένταξη του παιδιού στην κοινωνική του ένταξη. Ορισμένοι/ες διατύπωσαν ότι «δεν μπορεί να γίνει κοινωνική ένταξη αν δεν υπάρξει σχολική ένταξη. Είναι απαραίτητο οι μαθητές, οι μαθήτριες να ενταχθούν στην ομάδα του σχολείου, για να μπορούν να ενταχθούν αργότερα στην κοινωνία». Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί σχολιάζουν την ποιοτική

διάσταση της σχολικής ένταξης, αναφέροντας ότι: «σχολική ένταξη, δηλαδή το να στέλνει ένας αλλοδαπός το παιδί του στο σχολείο, δεν σημαίνει και κοινωνική ένταξη ή κοινωνική ενσωμάτωση».

Η ανάγκη των αλλοδαπών μαθητών/-τριών να συνυπάρξουν, να επικοινωνήσουν και να ενταχθούν σε μια ομάδα/κοινότητα αποτυπώνεται έντονα στο σχολικό περιβάλλον, καθώς «ψάχνουν μέσα στο σχολείο, ασχέτως ηλικίας, να δουν τα παιδιά που είναι από την ίδια χώρα [...] από τη μια, είναι το θέμα της γλώσσας, το οποίο τους ωθεί, και από την άλλη, είναι μια κοινή κουλτούρα, την οποία φέρουν». Τα ερεθίσματα που προσφέρει το σχολείο στα παιδιά μεταναστών/-στριών και η συμβολή του στην κοινωνικοποίησή τους, αποδίδονται ως εξής: «το σχολείο γι' αυτά τα παιδιά είναι το παράθυρο στον κόσμο. Τώρα δεν ξέρω αν είναι σωστή η έκφραση αυτή (...) μέσα από το σχολείο τα παιδιά γνωρίζουν, θα πάνε κινηματογράφο, θα δουν μία θεατρική παράσταση, θα επισκεφθούν μουσεία και θα έρθουν σε επαφή και με τη μουσική, τα εικαστικά (...) γιατί μετά ξαναγυρνούν στα σπίτια τους και πολύ λίγα πράγματα έχουν εκεί να δουν».

Στο πλαίσιο αυτό ένας εκπαιδευτικός αναφέρει χαρακτηριστικά τη σημασία της σχολικής ένταξης των αλλοδαπών μαθητών/-τριών, τόσο για τους/τις ίδιους/ες όσο και για τους γονείς τους: «το σχολείο και η φοίτηση εκεί προσφέρει ένα είδος ψυχολογικής σταθεράς. Άνθρωποι που είναι μετέωροι, με δυσκολίες διάφορες κ.λπ., και τα παιδιά τους πάνε στο σχολείο. Αυτό τους δίνει μια κανονικότητα». Οι γονείς, όπως επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί στην ομάδα εστιασμένης συζήτησης, μέσα από την εμπλοκή τους στις δραστηριότητες που αναπτύσσονται στον χώρο του σχολείου εκτός διδακτικού πλαισίου (αθλητισμός, κοινωνικές δράσεις, πολιτιστικές δράσεις), μαθαίνουν και εκπαιδεύονται και οι ίδιοι/ες, με αποτέλεσμα να διευκολύνεται η κοινωνική τους ένταξη.

Χαρακτηριστικό της αγωνίας των γονέων και ιδιαίτερα των μητέρων μεταναστριών για τη σχολική –και αργότερα κοινωνική– ένταξη των παιδιών τους αποτελεί το ενδιαφέρον τους για τη σχολική πρόοδό τους, το οποίο αποτελεί και σημαντικό κίνητρο να μάθουν οι ίδιες τη γλώσσα: «Στα μαθήματα από ομάδα εθελοντών δασκάλων (...) ήλθαν 150 μπρέρες κυρίως. Δεν έλειπαν ποτέ, έρχονταν το βράδυ, ξεθεωμένες μετά τη δουλειά. Είχε λοιπόν πολύ ενδιαφέρον, κι ένας από τους στόχους της μπτέρας ήταν να μάθει να διαβάζει τα παιδιά της, γιατί οι ίδιες έχουν την ευθύνη των παιδιών και νιώθουν πολλή ντροπή, όταν οι ίδιες δεν μιλούν και δεν επικοινωνούν στα ελληνικά και όταν τα παιδιά τους δεν είναι καλοί

μαθητές (...) μεταναστεύουν, γιατί θέλουν τα παιδιά τους να σπουδάσουν και να μορφωθούν και να τα καταφέρουν μετά στη ζωή τους».

5. Ανισότητες, έμφυλες ταυτότητες και ταυτότητες στην εκπαίδευση

Οι κοινωνικές ανισότητες, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποτέλεσαν και αποτελούν το καίριο θέμα της ανάπτυξης και διατύπωσης των θεωρητικών προσεγγίσεων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, οι οποίες, συγκροτώντας τα φαινόμενα της αγωγής και της μάθησης, επεδίωξαν να αναλύσουν τις κοινωνικές προϋποθέσεις και συνέπειες της εκπαίδευσης (Κελπανίδης, 2002, σελ. 43). Ο Bourdieu αναφέρει ότι το «πολιτισμικό κεφάλαιο» συνδέεται με την εξοικείωση με την κυρίαρχη κουλτούρα μιας κοινωνίας, και υποστηρίζει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν πρέπει να προϋποθέτει την ύπαρξη πολιτισμικού κεφαλαίου, το οποίο μόνο μερικοί/ές κατέχουν, καθιστώντας τη διδασκαλία («παιδαγωγική μετάδοση») αναποτελεσματική, αλλά να εξουδετερώνει τη δράση των κοινωνικών παραγόντων της πολιτισμικής ανισότητας (Sullivan, 2002, σελ. 145). Τη μελέτη των έμφυλων ανισοτήτων και τον τρόπο με τον οποίο το φύλο επιδρά και παράλληλα επηρεάζεται από τις κοινωνικές διαδικασίες και νόρμες που αναπαράγονται στον χώρο της εκπαίδευσης, επιχείρησαν να εξετάσουν οι φεμινιστικές θεωρίες της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, με το ενδιαφέρον να επικεντρώνεται στην ιστορία της εκπαίδευσης, τα επίσημα αναλυτικά προγράμματα και την εκπαιδευτική πολιτική, τα σχολικά βιβλία/εγχειρίδια, την οργάνωση του σχολείου και το «κρυφό» αναλυτικό πρόγραμμα.⁷

Η φεμινιστική θεωρία της ισότητας των φύλων και των ίσων ευκαιριών (φιλελεύθερος φεμινισμός) διεκδίκησε τη νομική κατοχύρωση της ισότιμης πρόσβασης ανδρών και γυναικών στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναγνωρίζοντας τη συμβολή του σχολείου στην αυτοβελτίωση

7. Πολλοί/ές ερευνητές/τριες έχουν μιλήσει για ένα είδος «κρυφού» αναλυτικού προγράμματος που διαφοροποιεί τα αγόρια και τα κορίτσια. Βλ. Ενδεικτικά: Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ. (1995), *Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, κεφ. 5.

των γυναικών, και εν συνεχεία προέταξε το ζήτημα της ανατροπής των κοινωνικών στερεοτύπων μέσω της αλλαγής των στάσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών/-τριών, χωρίς όμως να αναγνωρίζει το κοινωνικοπολιτικό υπόβαθρο των ανισοτήτων και το ρόλο της κοινωνίας στη δημιουργία των ταυτοτήτων, δίνοντας έμφαση κυρίως στην ψυχολογική προέλευσή τους (Δεληγιάννη, 1993, σελ. 26-29).

Από την άλλη, η προσέγγιση του *μαρξιστικού φεμινισμού*, αναλύει την εκπαιδευτική διαδικασία και πολιτική στο πλαίσιο των κοινωνικών δομών, και προσπαθεί να εξηγήσει τις εκπαιδευτικές διαδικασίες που οδηγούν στη διάκριση των φύλων προς όφελος της καπιταλιστικής αγοράς εργασίας. Στην περίπτωση αυτή όμως το φύλο δεν συνιστά χωριστή κατηγορία από την κοινωνική τάξη και η πατριαρχία αναλύεται μόνο μέσα στο πλαίσιο του καπιταλιστικού συστήματος. Ωστόσο, σημειώνεται ότι μαρξιστικός φεμινισμός δεν προτείνει πρακτικές εφαρμογές για τη βελτίωση της θέσης των γυναικών στην εκπαίδευση και την κοινωνία (Δεληγιάννη, 1993, σελ. 29-34).

Ο *ριζοσπαστικός φεμινισμός* διαφοροποιείται από τον μαρξιστικό ως προς τον τρόπο που ερμηνεύει την πατριαρχία και προβάλλεται ως «ένα φαινόμενο καθολικό, που συναντάται ιστορικά και κοινωνικά σε όλες τις μορφές και τις εκδηλώσεις τη ζωής» (Δεληγιάννη, 1993, σελ. 35). Έτσι, και ο χώρος της εκπαίδευσης αντιμετωπίζεται ως χώρος αναπαραγωγής της πατριαρχίας και εξετάζεται κριτικά ο σεξισμός στην εκπαιδευτική διαδικασία, η επίδραση του «κρυφού» αναλυτικού προγράμματος στη διατήρηση της καταπίεσης των κοριτσιών και το σύστημα συνεκπαίδευσης αγοριών και κοριτσιών. Ο ριζοσπαστικός φεμινισμός δεν διατυπώνει μια τεκμηριωμένη θεωρία για τις αιτίες της πατριαρχίας, ωστόσο προτείνει λύσεις για την εκπαίδευση, οι οποίες σχετίζονται με την παραγωγή και διοχέτευση νέας γνώσης στο σχολείο και την ενίσχυση των κοριτσιών στην εκπαίδευση με ειδικά μαθήματα.

Σύμφωνα με τις φεμινιστικές προσεγγίσεις, οι ταυτότητες φύλου δομούνται /κατασκευάζονται κοινωνικά και για την κατασκευή, τον μετασχηματισμό και εν συνεχεία την αναπαραγωγή τους, κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζουν οι κοινωνικές και πολιτισμικές διαδικασίες. Συνεπώς, το φύλο δεν συνιστά μια φυσική κατηγορία με έμφυτα χαρακτηριστικά, αλλά μια αρχή κοινωνικής οργάνωσης που δομεί έμφυλες σχέσεις εξουσίας και μια κοινωνικά κατασκευασμένη κατηγορία που δημιουργείται στο πλαίσιο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων.

Οι αλληλεπιδράσεις αυτές καθορίζουν τις συμπεριφορές που είναι «κατάλληλες» για κάθε φύλο και επιδρούν στη δημιουργία «έμφυλων υποκειμένων» με συγκεκριμένους ρόλους και προσδοκίες.

Η θεωρητική προσέγγιση του μεταδομικού φεμινισμού αποτελεί τη νεότερη τάση στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις πολλαπλές μορφές της ταυτότητας του φύλου και στις εκφάνσεις της στην εκπαίδευση (Dillabough, 2001, σελ. 40). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεώρηση οι έμφυλες ταυτότητες διαμορφώνονται βάσει της εσωτερίκευσης των κοινωνικών προδιαγραφών που παράγονται από τις έμφυλες παραστασιακές επιτελέσεις των κοινωνικών συμβάσεων (Στρατηγάκη, 2006, σελ. 30). Με άλλα λόγια, ο μεταδομικός φεμινισμός εστιάζει στις αναπαραστάσεις και στις συνέπειες των έμφυλων αναπαραστάσεων, οι οποίες παράγονται σύμφωνα με τις κοινωνικές, ιστορικές και πολιτισμικές συνθήκες.

Η εκπαίδευση ως θεσμός αποτελεί ρυθμιστικό παράγοντα σχηματοποίησης των ταυτοτήτων και αμφισβήτησης και αλλαγής των παραδοσιακών έμφυλων ταυτοτήτων. Σε αυτό το πλαίσιο, τα πολιτισμικά στοιχεία της εκπαιδευτικής ζωής αποκαλύπτονται ως λόγοι και ιδεολογίες, τα οποία ενσωματώνονται στη γλώσσα, και όχι ως σταθερές κοινωνικές δυνάμεις (Dillabough, 2001, σελ. 40). Ειδικότερα, η γλώσσα και οι έννοιες που διαμορφώνουν το νοηματικό πλαίσιο ενός ζητήματος επηρεάζουν τον τρόπο αναπαράστασης του (Στρατηγάκη, 2006, σελ. 51). Για παράδειγμα, οι κυρίαρχοι λόγοι περιγράφουν τους ρόλους και τις προσδοκίες που συνδέονται με το φύλο και εμπεριέχονται στα σχολικά εγχειρίδια, τον καθημερινό λόγο και τον επίσημο λόγο της εκπαίδευσης. Η Butler (όπως αναφέρεται στο: Davies, 2004, σελ. 123) υποστηρίζει ότι ο λόγος αποτελεί μια έννοια νοήματος που αποδίδει τη σημασία στα σημαίνοντα, αφορά στο πως «συγκεκριμένες μορφές λόγου αρθρώνουν αντικείμενα και υποκείμενα με την ερμηνεία τους» και επομένως «δεν αναπαριστά απλώς ή αναφέρει δεδομένες πρακτικές και σχέσεις, αλλά εισχωρεί στην άρθρωσή τους και είναι, υπό αυτή την έννοια, παραγωγικός».

Η κριτική θεώρηση της γλώσσας πραγματοποιείται μέσω της αξιοποίησης του εννοιολογικού εργαλείου της αποδόμησης και της αμφισβήτησης της γνώσης που προκύπτει από την αφήγηση των έμφυλων ταυτοτήτων. Οι φεμινίστριες, εκκινώντας από τη φιλοσοφική θεωρία της αποδόμησης που υποστηρίζει ότι η γλώσσα αντανakλά τον κόσμο,

χρησιμοποιούν την αποδόμηση για να καταστήσουν ορατό τον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα λειτουργεί παράγοντας το πραγματικό, το υλικό και τις δομές του κόσμου (Adams, 2000, σελ. 481). Η αποδόμηση επιδιώκει να αντιστρέψει τις σχέσεις εξουσίας και να διακόψει τις δυαδικές αντιθέσεις, οι οποίες συνιστούν κυρίαρχες αντιλήψεις για τις έμφυλες ταυτότητες και να υπερβεί την ιεραρχική, αντιθετική και καθοριστική τους δύναμη (Haywood & Mac an' Ghail, 1997, σελ. 93).

Η κατανόηση του τρόπου διαμόρφωσης των ταυτοτήτων προκύπτει μέσα από την κατανόηση των κοινωνικών δομών, οι οποίες χρησιμοποιούνται για να αναπαράγουν την κοινωνική ανισότητα (Haywood, Mac an' Ghail, 1997, σελ. 88). Η πατριαρχία θεωρείται ως βασικό εννοιολογικό πλαίσιο που κατασκευάζει ιεραρχίες, παρέχει άνιση πρόσβαση ανδρών και γυναικών στην εξουσία και δημιουργεί άνισες σχέσεις ανάμεσα στα φύλα (Adams, 2000, σελ. 486). Οι τρόποι με τους οποίους άνδρες και γυναίκες τοποθετούνται σε αντιθετικές σχέσεις άνισα δομημένες εξετάζονται καθώς σε αυτές τις θέσεις βρίσκονται εσωτερικευμένα τα καθοριστικά χαρακτηριστικά της ταυτότητας (Haywood, Mac an' Ghail, 1997, σελ. 88).

Με βάση τη μεταδομική προσέγγιση οι ταυτότητες αποτελούν κατηγορίες της κοινωνικής πραγματικότητας, κατασκευάζονται στο πλαίσιο διαπροσωπικών σχέσεων και κοινωνικών θεσμών και διαμορφώνονται σύμφωνα με τις κοινωνικο-ιστορικές συνθήκες. Η έννοια της ταυτότητας συγκεντρώνει το σύνολο των αντιλήψεων, των πεποιθήσεων και των συναισθημάτων του ατόμου και χρησιμοποιείται για τον αυτοπροσδιορισμό του σε σχέση με τους άλλους και την κατάταξη του εαυτού του σε κοινωνικές κατηγορίες. Όπως αναφέρει η Δραγώνα (2007, σελ. 19) «στην έννοια της ταυτότητας ενυπάρχει κάτι το παράδοξο: υπονοείται το ίδιο, το ταυτόσημο και παράλληλα το ακριβώς αντίθετο, δηλαδή το ξεχωριστό, το μοναδικό». Συνεπώς, η ταυτότητα δεν μπορεί να διαχωριστεί από την έννοια της ετερότητας, η οποία αποτελεί βασικό στοιχείο κάθε προσπάθειας προσέγγισης κοινωνικών κατηγοριοποιήσεων και αναπαραστάσεων. Εξάλλου, η αντίληψη που έχει το άτομο για τον εαυτό του συνδέεται με την κατανόηση του Άλλου και δεν μπορεί να ειπωθεί ανεξάρτητα από την αντίληψη που οι άλλοι έχουν για αυτό, γεγονότα που προσδιορίζουν την επικοινωνιακή δομή μιας κοινωνίας και το διαλεκτικό χαρακτήρα της ταυτότητας (Κωνσταντούλου, 2000, σελ. 12).

Η έννοια της ταυτότητας είναι πολυδιάστατη και οι εκφάνσεις της μπορεί να παραπέμπουν στο άτομο ή την κοινωνία, χωρίς ωστόσο οι διεργασίες που επιτελούνται σε κάθε επίπεδο (ατομικό, ομαδικό ή κοινωνικό) να είναι ανεξάρτητες (Δραγώνα, 2007, σελ. 20). Στο πλαίσιο των πολλαπλών διαστάσεων που συγκροτούν την ταυτότητα, έχει αναπτυχθεί επιστημονικός διάλογος και θεωρητικές προσεγγίσεις που αναλύουν έννοιες που συνδέονται με την αντίληψη του εαυτού (π.χ. αυτοεκτίμηση, αυτοεικόνα), την ατομική, τη συλλογική, την εθνική και την πολιτισμική ταυτότητα. Κατά τη μελέτη θεμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δίνεται έμφαση σε ορισμένες διαστάσεις της ταυτότητας, οι οποίες συγκεντρώνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη διερεύνηση των στρατηγικών ένταξης που αναπτύσσουν οι μετανάστες/τριες και οι μειονότητες.

Λαμβάνοντας υπόψη την οικοδόμηση της ταυτότητας σε σχέση με το περιβάλλον, η συλλογική ταυτότητα αναφέρεται στα πολιτισμικά στοιχεία στα οποία βασίζεται το αίσθημα του ανήκειν σε μια ομάδα και συνδέεται με το σύστημα αξιών και τον τρόπο οργάνωσης που τη διέπουν (Δαμανάκης, 2007, σελ. 126). Συνεπώς, οι κανόνες, οι αξίες και οι ιεραρχικές σχέσεις της κοινωνίας προσδιορίζουν και τις προσδοκίες του ρόλου του ατόμου. Η ομάδα συμβάλλει στη διαδικασία κοινωνικοποίησης του ατόμου, κατά τη διάρκεια της οποίας το άτομο αναπτύσσει ιδιαίτερες στρατηγικές για να υπερασπιστεί την ένταξη και την ορατότητά του στο σύνολο (Δραγώνα, 2007, σελ. 25). Η πολιτισμική ταυτότητα αποτελεί μία από τις διαστάσεις της συλλογικής ταυτότητας και συνδέεται με την πολιτισμική ένταξη του ατόμου, δηλαδή την ιδιοποίηση και την ενσωμάτωση των νορμών, των αξιών και των αναπαραστάσεων της κουλτούρας του περιβάλλοντός του. Οι ιστορικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες διαδραματίζουν πρωτεύοντα ρόλο στη διαμόρφωση του πολιτισμικού χαρακτήρα μιας κοινωνίας και επομένως και στην οικοδόμηση της πολιτισμικής ταυτότητας (Δαμανάκης, 1998: 32). Σύμφωνα με τον Δαμανάκη, η πολιτισμική ταυτότητα είναι ευρύτερη της εθνικής, καθώς η τελευταία περιορίζεται σε στοιχεία όπως η γλώσσα, η θρησκεία, η ιστορία (Δαμανάκης, 2007, σελ. 123).

Οι ταυτοτικές διεργασίες στις περιπτώσεις μεταναστών/-στριών και μειονοτήτων καθίστανται ιδιαίτερα πολύπλοκες και συνδέονται άμεσα με διαδικασίες συνεχούς αντιπαράθεσης ή/και σύγκρουσης με τις αξίες και τις ιδεολογίες της κυρίαρχης κουλτούρας, δηλαδή της

κουλτούρας που διέπει τη χώρα υποδοχής, καθώς επίσης και με διαδικασίες υπεράσπισης στοιχείων που τα άτομα αυτά φέρουν. Τα στοιχεία αυτά εντοπίζονται ακόμα και στις στρατηγικές μάθησης που αναπτύσσει το κάθε παιδί. Συγκεκριμένα, μια εκπαιδευτικός, στο πλαίσιο υλοποίησης του ερευνητικού έργου το οποίο υποστηρίζει εμπειρικά το παρόν κείμενο, αφηγείται ότι: «οι μαθήτριες μετανάστριες φέρουνε και λίγο τα χαρακτηριστικά της κουλτούρας τους. Δηλαδή, για παράδειγμα έχω μία Ινδή μαθήτρια, και μου λέει η ίδια κιάλας ότι γράφει λίγο αργά και προσεκτικά, γιατί είναι από τα πιο τακτικά παιδιά, όπως μελετούσε και στην Ινδία, στη γλώσσα της. Δηλαδή, έτσι μελετάει κι εδώ, με την ίδια μέθοδο. Από την άλλη, βλέπουμε όμως ότι όσο προχωράει ο καιρός φοίτησης και αρχίζουν και ενσωματώνονται εδώ, με τις παρέες, έρχεται το περιβάλλον λίγο ανταγωνιστικά». Επιπρόσθετα, ένας εκπαιδευτικός συνδέει την προσδοκία των γονέων να μάθουν τα παιδιά τη μητρική τους γλώσσα με «μια αναμονή φυγής» και την ερμηνεύει ως εξής: «όλοι έχουν μια νοσταλγία και ένα όνειρο γυρισμού. Και θέλουν τα παιδιά τους να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα».

6. Έμφυλα και φυλετικά στερεότυπα στην εκπαίδευση

Όπως ήδη παρουσιάστηκε, τόσο οι έμφυλες όσο και οι συλλογικές ταυτότητες προσδιορίζονται κατά κύριο λόγο από τις κοινωνικές αναπαραστάσεις. Συνεπώς, οι κοινωνικές προκαταλήψεις και τα κυρίαρχα έμφυλα και φυλετικά στερεότυπα, καθώς και οι ιστορικές και κοινωνικές συγκυρίες επηρεάζουν διαχρονικά την κοινωνικοποίηση των παιδιών μεταναστών/-στριών. Οι διαπροσωπικές και δια-ομαδικές σχέσεις που αναπτύσσονται στον χώρο του σχολείου επηρεάζουν σημαντικά τη σχολική και κοινωνική ένταξη των μεταναστών/-στριών. Επομένως, το σχολείο καλείται να αναγνωρίσει τη διαφορετικότητα, να διατηρήσει τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών/-τριών και να ενθαρρύνει την ένταξή τους.

Πολλές είναι οι ερευνητικές προσπάθειες που αποδεικνύουν ότι ο χώρος της εκπαίδευσης αποτελεί ένα μέσο διατήρησης και αναπαραγωγής στερεότυπων κοινωνικών αντιλήψεων γενικότερα, και φυλετικών προκαταλήψεων (βλ. Γκόβαρης, Νιώτη, Σταμάτης, 2003), καθώς και έμφυλων ανισοτήτων ειδικότερα, εξετάζοντας άλλοτε τη

συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, άλλοτε την αναπαραγωγή σεξιστικών μνυμάτων στα σχολικά εγχειρίδια κ.ά. (βλ. Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Μαρατού-Αλιπράντη, Καπέλλα, 2001, Θεοδώρου, Κουτλής, 2001, Λαμπροπούλου, Γεωργουλέα, 1989, Χαρδαλιά, Ιωαννίδου, 2008). Τα στερεότυπα αυτά στέκονται εμπόδιο στη σχολική και κοινωνική ένταξη των μαθητών/-τριών, περιορίζουν τις προσδοκίες τους και συμβάλλουν στην περιθωριοποίηση και την απομόνωσή τους.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην ομάδα εστιασμένης συζήτησης σημείωσαν εμφατικά τη σημασία των έμφυλων αντιλήψεων που συνδέονται με στοιχεία της θρησκευτικής κουλτούρας της χώρας προέλευσης των μαθητών/-τριών. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός διαπιστώνει τα εξής: «εγώ έχω παρατηρήσει ότι στις μαθήτριες μουσουλμανικής καταγωγής, ενώ έχουν όλες τις δυνατότητες να σπουδάσουν και να προχωρήσουν, έρχεται μερικές φορές η οικογένεια και τους λέει ότι θα παντρευτείτε».

Σε άλλη περίπτωση, μια εκπαιδευτικός επισημαίνει επίσης ότι οι προσδοκίες των γονέων συνδέονται με θρησκευτικές αντιλήψεις και διαφοροποιούνται κατά φύλο. Ειδικότερα, σημειώνει ότι στην περίπτωση των κοριτσιών: «υπάρχει χαμηλή προσδοκία των γονιών, και κυρίως αφορά τους Μουσουλμάνους της Θράκης (...) Συγκεκριμένες μητέρες δεν αφήνουν τις κόρες τους να προχωρήσουν, ίσως γιατί γίνανε και αυτές, νέες, μητέρες, ίσως να θέλουν κάτι αντίστοιχο με τις κόρες τους. Αλλά, ενώ (...) είναι πάρα πολύ καλές μαθήτριες, ίσως να μπορούσαν να είναι άριστες, αν σκεφτούμε ότι είναι παιδιά ελλιπούς φοίτησης και έχουνε πολύ σημαντική πρόοδο, η οικογένεια περιμένει από αυτές να παντρευτούν. Το λέω, γιατί έχω και μια μαθήτρια, η οποία έχει εγκαταλείψει το σχολείο(...). Έχουμε μιλήσει με τη μητέρα, η μητέρα την προορίζει για γάμο, ενώ είναι μια μαθήτρια που θα μπορούσε να ήτανε άριστη».

Σημαντικό ζήτημα έμφυλης διαφοροποίησης στο χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί η μαντίλα. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην ομάδα εστιασμένης συζήτησης διατυπώνουν απόψεις και περιγράφουν τους τρόπους χειρισμού που έχουν επινοήσει. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η σχετική τοποθέτηση μιας εκπαιδευτικού που παρουσιάζει τις διεργασίες αμοιβαίας αντιπαράθεσης με την κυρίαρχη κουλτούρα και τη θρησκευτική και την έμφυλη διάσταση της ταυτότητας: «Είχαμε παιδιά που δεν φορούσαν μαντίλα, κι όμως μπορεί να τους καθόριζε η απαγόρευση και να ήταν πιο συντηρητικά από

αυτά τα κορίτσια που φορούσαν μαντίλα [...] τα παιδιά διαπραγματεύονται με τη μαντίλα και τα όρια μέσα στην οικογένεια και μέσα στο σχολείο [...] Μία μαθήτρια μάς έκανε εντύπωση, η οποία με το να βγάζει και να βάζει τη μαντίλα και με το να πειράζει τα αγόρια, η ίδια διαπραγματευόταν και τα όρια της ελευθερίας της, γιατί ο πατέρας της ήθελε να την παντρεύσει».

Επιπρόσθετα, άλλη εκπαιδευτικός υπογραμμίζει ότι ενώ τα κορίτσια αντικειμενικά έχουν ίση πρόσβαση με τα αγόρια, επί της ουσίας διαφοροποιούνται, εξαιτίας του ρόλου που τους ανατίθεται στο οικογενειακό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, ανέφερε ότι συχνά οι μαθήτριες αναγκάζονται να παραμένουν σπίτι: «γιατί τη μαμά την έχουν κρατήσει στα σύνορα, γιατί κρατάει τα αδελφάκια, γιατί διαβάζει τα αδελφάκια, και γιατί έχει όλο το βάρος της οικογένειας, δεν έχει την ίδια πρόσβαση με το αγόρι. (...) Είχαμε φέτος δύο κοριτσάκια από την Συρία και τον αδελφό τους, δύο κοριτσάκια από την Συρία, που ήρθαν στο σχολείο, γεννημένα στην Ελλάδα, που πήγαιναν στο άτυπο σχολείο, μία φορά την εβδομάδα. Δεν ήξεραν λέξη ελληνικά, δεν είχαν πάει ποτέ σχολείο, ήταν κλεισμένα στο σπίτι με μία μαμά που δεν μιλάει ελληνικά».

Παράλληλα, η κατάθεση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών παρουσιάζει ότι τα φυλετικά στερεότυπα αποτυπώνονται και στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών: «δεν είναι τυχαίο ότι συνήθως τα παιδιά αυτά στοχοποιούνται λίγο πιο εύκολα, όταν δημιουργείται ένα πρόβλημα στο σχολείο. Δηλαδή και πολλοί συνάδελφοι τείνουν να πουν πολύ εύκολα ότι δημιουργούνται συμμορίες και μάλιστα και εθνοτικές. Αυτό είναι κάτι που έρχεται πάρα πολύ εύκολα στη γλώσσα τους». Επιπρόσθετα, υποστηρίζουν ότι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών που θέλουν αν «ένα παιδί δεν είναι Ελληνόπουλο, χριστιανόπουλο, λευκό, καθαρό, ετεροφυλόφιλο και άριστος μαθητής» να είναι πρόβλημα και «πηγή χλευασμών», χωρίς να λαμβάνουν υπόψη την ετερότητα, καθιστούν προβληματική την επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονέων μεταναστών/-στριών. Οι γονείς των μεταναστών/-στριών «δεν εμφανίζονται πάρα πολύ συχνά, και τους καταλαβαίνω απόλυτα. Κι εγώ να ήμουν, το ίδιο θα 'κανα, γιατί η μόνη γλώσσα, στην οποία μπορούμε να συνεννοηθούμε είναι τα ελληνικά. Τους στέλνουμε ανακοινώσεις (...) στα ελληνικά. Δεν έχουν το «προνόμιο» να μιλάνε ελληνικά, δεν θα καταλάβουν. Έχουν μονίμως την αίσθηση, ή τουλάχιστον έτσι εγώ τους βλέπω, ότι όταν έλθουν στο σχολείο θα είναι για να τους παραπονεθούν οι καθηγητές για τα παιδιά τους, οπότε προτιμούν να μην έρχονται».

Εντυπωσιακή είναι η εκδήλωση ρατσιστικών συμπεριφορών και η ενσωμάτωση φυλετικών προκαταλήψεων της κυρίαρχης κουλτούρας και από τους ίδιους/-ες τους/τις μετανάστες/-στριες που έχουν εγκατασταθεί νωρίτερα στην Ελλάδα σε σχέση με άλλους/-ες: «Μου έχει συμβεί στο προηγούμενο σχολείο που ήμουνα, που είχα μεγαλύτερο ποσοστό αλλοδαπών, πλησίαζε το 90%, οι Αλβανοί που ήταν χρόνια στην Ελλάδα να λένε ότι θέλουμε να φύγουμε από αυτό το σχολείο γιατί έχουν έλθει πολλοί ξένοι. Εννοούσαν, φυσικά, άλλες εθνικότητες». Μία εκπαιδευτικός της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επισημαίνει μια αντίφαση, από την οποία προκύπτει ότι παρά τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολικό πλαίσιο «τα παιδιά κουβαλάνε στερεότυπα από την οικογένειά τους, από την τηλεόραση, από αυτά που ακούν γύρω-γύρω, και έχουν αρνητική γνώμη για τους μετανάστες ή μιλούν υποτιμητικά κόντρα στην ίδια την εμπειρία τους... λέω για τα παιδιά των Ελλήνων, ενώ η εμπειρία τους τους δείχνει άλλα. Είναι σαν να μιλούν για τα παιδιά των μεταναστών, εξαιρουμένων των παρόντων και παρουσών συμμαθητών και συμμαθητριών τους».

7. Διαπλεκόμενες κοινωνικο-πολιτισμικές κατηγορίες και ταυτότητες

Τα τελευταία χρόνια στη φεμινιστική θεωρία έχει αναδειχθεί η έννοια της διαπλοκής κοινωνικο-πολιτισμικών κατηγοριών και ταυτοτήτων (intersectionality), υποδηλώνοντας την ανάγκη, πέρα από την έρευνα των έμφυλων διαφορών, να διερευνηθούν οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των διαφορετικών ταυτοτήτων των γυναικών. Η έννοια αυτή εισήχθη για πρώτη φορά από την Αμερικανίδα θεωρητικό Crenshaw το 1989 για να εξηγήσει πώς η φυλετική και η έμφυλη καταπίεση αλληλεπιδρούν στη ζωή των μαύρων γυναικών (Lykke, 2010, σελ. 71). Στην εξέλιξη της θεωρίας προστέθηκαν και άλλες διαστάσεις –πέραν του φύλου και της φυλής– όπως η εθνικότητα, η σεξουαλικότητα, η κοινωνική τάξη κ.ά. Παρ' όλο που και άλλες φεμινιστικές προσεγγίσεις έχουν επιδιώξει την ανάλυση της διάδρασης μεταξύ διαφόρων κατηγοριών (π.χ. queer theory), η θεωρία των διαπλεκόμενων κοινωνικών κατηγοριών παρέχει μια νέα πλατφόρμα –ένα κομβικό σημείο– για τη σύνδεση διαφορετικών φεμινιστικών θεωρητικών προσεγγίσεων.

Η προσπάθεια εννοιολόγησης του όρου «intersectionality» έχει αποτελέσει αντικείμενο επιστημονικού διαλόγου φεμινιστριών σχετικά με τις επιμέρους παραμέτρους που αυτός περιλαμβάνει, καθώς επίσης και με τον τρόπο χρήσης του. Ωστόσο, η Davis (2008, σελ. 77) προσφέρει μια αισιόδοξη ανάγνωση των «ανταγωνιστικών» ερμηνειών και οπτικών που έχουν διατυπωθεί, και επισημαίνει ότι, παρ' όλο που η δυσκολία σαφούς νοηματοδότησης του όρου είναι αναπόφευκτη, εξαιτίας του ασαφούς και αόριστου (διφορούμενου) χαρακτήρα του, η θεωρία των διαπλεκόμενων κοινωνικο-πολιτισμικών κατηγοριών έχει υπάρξει ένα ιδιαίτερα παραγωγικό πεδίο για τη σύγχρονη φεμινιστική θεωρία. Ειδικότερα, η έλλειψη σαφούς ορισμού, σε συνδυασμό με τις νέες συνθέσεις που καθίστανται ορατές σε κάθε νέα ανάλυση και προσθήκη διαπλεκόμενων κατηγοριών, προσφέρει νέα πεδία μελέτης των αποτελεσμάτων που απορρέουν από τις σχέσεις εξουσίας και ενισχύει τη δυνατότητα κριτικής ανάλυσης μη ορατών σημείων της ταυτότητας (Davis, 2008, σελ. 77).

Η συγκεκριμένη προσέγγιση επιδιώκει να καταστήσει ορατούς τους πολλαπλούς παράγοντες που δομούν τις ατομικές εμπειρίες καταπίεσης μέσα σε πατριαρχικά και ρατσιστικά συστήματα εξουσίας – οι οποίοι ενώ πιθανώς φαίνονται ασύνδετοι μεταξύ τους, τελικά δεν είναι – και να παρουσιάσει τον τρόπο με τον οποίο αυτές οι εμπειρίες συνδέονται. Βασίζεται στην παραδοχή ότι οι άνθρωποι διαθέτουν πολλαπλές και πολυεπίπεδες ταυτότητες που πηγάζουν από τις κοινωνικές σχέσεις και τη λειτουργία των δομών της εξουσίας. Ειδικότερα, αναλύει διασυνδέσεις κοινωνικών και πολιτισμικών κατηγοριών και επικεντρώνεται σε διαφορετικές και «υπό περιθωριοποίηση» θέσεις που σχετίζονται με το φύλο, τη φυλή, την εθνικότητα, τις αναπηρίες, τη σεξουαλικότητα, την κοινωνική τάξη. Οι θέσεις αυτές, όταν διαπλέκονται, ενδυναμώνονται με τρόπο πολύπλοκο και οδηγούν σε ταυτότητες υπό μετάβαση (*identities in transition*) (Knudsen, 2006, σελ. 61). Για παράδειγμα, η εθνικότητα συνεξετάζεται με το φύλο για να αντικατοπτρίσει τη συνθετικότητα της διάδρασης και της διαπλοκής του εθνοτικού υπόβαθρου και της γυναικείας/ανδρικής ταυτότητας (Knudsen, 2006, σελ. 61).

Η κοινωνιολόγος Leslie Mc Call (2005, σελ. 1771) προσδιορίζει τον όρο «intersectionality» ως τις σχέσεις μεταξύ πολλαπλών διαστάσεων, διαδικασιών κοινωνικών σχέσεων και συνθέσεων του

υποκειμένου. Η αλληλεπίδραση των πολλαπλών ταυτοτήτων και των εμπειριών αποκλεισμού και υποταγής χρησιμοποιείται για την ανάλυση της παραγωγής εξουσίας και των διαδικασιών που αναπτύσσονται ανάμεσά στο φύλο, τη φυλή, την εθνικότητα κ.λπ. και εμπλέκεται με την ανάλυση κοινωνικών και πολιτιστικών ιεραρχιών.

Η συγκεκριμένη προσέγγιση, αντί να επικεντρώνεται στην κυρίαρχη κουλτούρα, δίνει έμφαση στη μειονοτική και αποτελεί χρήσιμο εργαλείο μελέτης και ανάλυσης του τρόπου με τον οποίο κάποια άτομα φαίνεται να προσδιορίζονται όχι μόνο ως διαφορετικά, αλλά ως περιθωριοποιημένα (Knudsen, 2006, σελ. 62). Η θεωρία οδηγεί στη θέαση –με κριτικό τρόπο– της μετατροπής του ατόμου σε «Άλλον» μέσα σε ένα κανονιστικό πλαίσιο, όπως για παράδειγμα το σχολείο. Ειδικότερα, σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, τα άτομα που διαθέτουν πολλαπλές ταυτότητες καθίστανται οχήματα «ετερότητας» και αποτελούν «πρόβλημα» για τους «κανονικούς» μαθητές, καθώς δυσκολεύονται ή αδυνατούν να ενταχθούν στην κανονικότητα της κυρίαρχης αντίληψης, με αποτέλεσμα να περιθωριοποιούνται (Knudsen, 2006, σελ. 62).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση μιας μαθήτριας, όπως προκύπτει από την αφήγηση μιας εκπαιδευτικού στην ομάδα εστιασμένης συζήτησης, η οποία δεν ήθελε να συνεχίσει τη φοίτησή της όταν η οικογένειά της την ανάγκασε να φοράει μαντίλα στο σχολείο. Ειδικότερα, η ίδια η μαθήτρια κλαίγοντας εξέφρασε στην εκπαιδευτικό την αγωνία της σχετικά με τη μη αποδοχή της από τους/τις συμμαθητές/-τριες, λέγοντας χαρακτηριστικά: *«εγώ δεν θέλω να ξανάρθω σχολείο (...) γιατί με αναγκάσανε να βάλω μπούργκα, γιατί με αρραβωνιάσανε. Κι εγώ δεν μπορώ να έρχομαι στο σχολείο με τη μαντίλα»*.

Η διαπλοκή των κοινωνικο-πολιτισμικών κατηγοριών αρχικά προσεγγίστηκε αθροιστικά (additive intersectionality) μέσω διεπιστημονικών αναζητήσεων και θεωριών. Στην περίπτωση αυτή, οι σχηματισμοί του υποκειμένου που βασίζονται στο φύλο, τη φυλή, την εθνικότητα, τη σεξουαλικότητα κ.λπ. και οι επιταγές της εξουσίας που τους διαμορφώνουν, εξετάζονται ως ανεξάρτητες κατασκευές που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους χωρίς όμως να διαπλέκονται, να διεισδύουν και τελικά να διαμορφώνουν ή να μεταβάλλουν η μία την άλλη. (Lykke, 2005, σελ. 9 όπως αναφέρεται στο: Knudsen, 2006, σελ. 63). Ωστόσο, η συγκεκριμένη ανάλυση εγείρει κινδύνους, καθώς δημιουργείται ζήτημα ιεραρχικής αξιολόγησης των κατηγοριών σχετικά με το βαθμό σημα-

ντικότητας της κάθε μιας χωρίς να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η αμοιβαία συνεισφορά τους στην κατασκευή των ταυτοτήτων. Εν ολίγοις, σε αυτήν την περίπτωση η αλληλεπίδραση των κατηγοριών σχετίζεται με τη συνάρθρωση διαφορετικών κατηγοριών, οι οποίες μπορεί να επικαλύπτονται χωρίς όμως να τέμνονται (Knudsen, 2006, σελ. 63).

Οι ταυτότητες συνδέονται με άτομα, ομάδες και οι συλλογικές αφηγήσεις, και μαρτυρούν τον τρόπο με τον οποίο αναπαριστούμε και κατασκευάζουμε τον εαυτό μας. Αφορούν σε θέσεις που τα υποκείμενα εσωτερικεύουν και κατανοούνται είτε σαν να ανήκουν σε αυτά είτε σαν να βρίσκονται υπό διαπραγμάτευση με αυτά. Όπως υποστηρίζει η Knudsen, η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ κοινωνικο-πολιτιστικών κατηγοριών και ταυτοτήτων καθίσταται δυνατή μέσω της ανάλυσής τους με εγκάρσιο τρόπο (*transversal intersectionality*) (Knudsen, 2006, σελ. 65). Στόχος της συγκεκριμένης ανάλυσης δεν είναι ο εντοπισμός πολλαπλών διαστάσεων σε μία ταυτότητα, αλλά η ανάλυση των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους οι διάφορες κοινωνικές διαιρέσεις διαπλέκονται, αλληλο-κατασκευάζονται και συσχετίζονται με τις πολιτικές και τις υποκειμενικές κατασκευές των ταυτοτήτων (Yuval-Davis, 2006, σελ. 205). Στην περίπτωση αυτή, οι κοινωνικές κατηγορίες αντί να προστίθενται απλά ή να ιεραρχούνται εξετάζονται, λαμβάνοντας υπόψη ποικίλες οπτικές που σχετίζονται με τις σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται σε συγκεκριμένα πλαίσια, καταστάσεις και διαδικασίες.

Παράδειγμα εφαρμογής της θεωρητικής προσέγγισης των διαπλεκόμενων κοινωνικών κατηγοριών και ταυτοτήτων αποτελεί η προσπάθεια εισαγωγής των πολλαπλών διακρίσεων στη συζήτηση και τις πολιτικές για την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ως μέρος της ένταξης της διάστασης του φύλου (*gender mainstreaming*), με στόχο την ενδυνάμωση των γυναικών (Yuval-Davis, 2006, σελ. 204). Η ανάπτυξη σχετικών πολιτικών δεν παρουσιάζει απλά τη σημαντικότητα της διασύνδεσης φύλου, φυλής κ.λπ., αλλά υπογραμμίζει την ποικιλομορφία των εμπειριών των γυναικών και αποκαλύπτει τον τρόπο με τον οποίο οι πολλαπλές ταυτότητες συγκλίνουν, δημιουργώντας και επιδεινώνοντας την περιθωριοποίησή τους. Συνεπώς, στοχεύει στην αποκάλυψη των πολλαπλών ταυτοτήτων, καθιστώντας ορατούς τους διαφορετικούς τύπους διακρίσεων που πηγάζουν από τις διαπλεκόμενες ταυτότητες.

Η Επιτροπή του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών για την Εξάλειψη των Φυλετικών Διακρίσεων, αναγνωρίζοντας την ανάγκη διασύνδεσης των πεδίων διάκρισης με το κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και νομικό πλαίσιο, το 2000 στις Γενικές Συστάσεις που αφορούν στις έμφυλες διαστάσεις των φυλετικών διακρίσεων (XXV),⁸ υπογραμμίζει ότι οι φυλετικές διακρίσεις παρουσιάζονται κυρίως εναντίον των γυναικών ή τις επηρεάζουν με διαφορετικό τρόπο ή σε διαφορετικό επίπεδο σε σχέση με τους άνδρες. Επισημαίνει, επίσης, ότι, για τον εντοπισμό των φυλετικών διακρίσεων, είναι αναγκαία η ρητή αναγνώριση των διαφορετικών εμπειριών ζωής ανδρών και γυναικών τόσο στη δημόσια όσο και στην ιδιωτική σφαίρα.

Επιπλέον, η «Διακήρυξη της Παγκόσμιας Διάσκεψης κατά του ρατσισμού, των φυλετικών διακρίσεων, της ξενοφοβίας και της μη ανοχής»⁹ του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (2001) υπογραμμίζει ότι ο ρατσισμός και οι φυλετικές διακρίσεις ισχυροποιούνται όταν στρέφονται ενάντια σε γυναίκες και κορίτσια, επιδεινώνοντας τις συνθήκες ζωής τους και περιορίζοντας τα δικαιώματά τους (Άρθρο 69). Η ίδια Διακήρυξη αναγνωρίζει την ανάγκη ένταξης έμφυλης οπτικής στις πολιτικές, τις στρατηγικές και τα προγράμματα δράσης κατά του ρατσισμού, των φυλετικών διακρίσεων, της ξενοφοβίας και της σχετικής μη ανοχής προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι πολλαπλές διακρίσεις.

Η οικοδόμηση ενός πραγματικά αποτελεσματικού πλαισίου προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων προϋποθέτει την ανάπτυξη πολιτικών ισότητας εμπλουτισμένων ως προς την ερμηνεία και την πολλαπλότητα των διακρίσεων, λαμβάνοντας υπόψη την υφιστάμενη κοινωνική, πολιτική και πολιτισμική κατάσταση. Η ισχυροποίηση των έμφυλων διακρίσεων από άλλες μορφές διακρίσεων συνιστά σοβαρή απειλή των θεμελιωδών δικαιωμάτων των γυναικών. Συμπερασματικά, όπως αναφέρει η Charlotte Bunch σε εισήγησή της στο Παγκόσμιο Συνέδριο κατά του Ρατσισμού το 2001 (όπως αναφέρεται στο: Yuval-

8. Επιτροπή του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών για την Εξάλειψη των Φυλετικών Διακρίσεων (2000), *Γενικές Συστάσεις που αφορούν στις έμφυλες διαστάσεις των φυλετικών διακρίσεων (XXV)*, στο: [http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(Symbol\)/76a293e49a88bd23802568bd00538d83?Opendocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/76a293e49a88bd23802568bd00538d83?Opendocument) (προσπελάστηκε: 05/03/2013)

9. Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (2001). *Διακήρυξη της Παγκόσμιας Διάσκεψης κατά του Ρατσισμού, των Φυλετικών Διακρίσεων, της Ξενοφοβίας και της Μη Ανοχής*, στο: <https://www.un.org/WCAR/durban.pdf> (προσπελάστηκε: 05/03/2013)

Davis, 2006, σελ. 203): «εάν τα ανθρώπινα δικαιώματα μιας ομάδας μένουν απροστάτευτα ή επιδιώκουμε να θυσιάσουμε τα δικαιώματα οποιασδήποτε ομάδας, τότε υπονομεύονται τα ανθρώπινα δικαιώματα όλων».

8. Συμπεράσματα και προτάσεις

Η οικοδόμηση της ταυτότητας συντελείται υπό την επίδραση των κοινωνικο-πολιτισμικών συνθηκών και συνδέεται άμεσα με τις κυρίαρχες αξίες και αντιλήψεις, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Οι ιεραρχικές κατηγοριοποιήσεις που εντοπίζονται στην οργάνωση της κοινωνίας αποδίδουν κοινωνικούς ρόλους, καθορίζουν προσδοκίες και τοποθετούν τα υποκείμενα σε θέσεις. Τα υποκείμενα εσωτερικεύουν αυτές τις θέσεις, αναπτύσσουν στρατηγικές ένταξής τους στο σύνολο και άλλοτε αποκτούν την αίσθηση του «ανήκειν», άλλοτε διαπραγματεύονται και άλλοτε συγκρούονται μαζί τους.

Το φύλο συνιστά διάσταση της ταυτότητας και ταυτόχρονα αποτελεί κοινωνικά κατασκευασμένη κατηγορία και αρχή οργάνωσης της κοινωνίας, που δομεί έμφυλες σχέσεις εξουσίας. Παράλληλα, άλλες κοινωνικές κατηγορίες και διαστάσεις της ταυτότητας, όπως η φυλή, η εθνικότητα, η σεξουαλικότητα κ.ά., οδηγούν στον κοινωνικό προσδιορισμό του ατόμου όχι μόνο ως «διαφορετικού», αλλά συχνά και ως περιθωριοποιημένου. Η προσέγγιση των διαπλεκόμενων κοινωνικών κατηγοριών, με έμφαση στη μειονοτική κουλτούρα, αποτελεί χρήσιμο εργαλείο μελέτης και ανάλυσης του τρόπου με τον οποίο οι κοινωνικές διαιρέσεις αλληλο-κατασκευάζονται και συσχετίζονται με τις κοινωνικές και τις υποκειμενικές κατασκευές των ταυτοτήτων. Σε αυτήν την προσέγγιση, το φύλο κατέχει κεντρικό ρόλο, καθώς συνδέεται τόσο με τη μελέτη της έμφυλης διάστασης του κοινωνικού αποκλεισμού, όσο και με την έμφυλη διάσταση των διακρίσεων που εντοπίζονται εντός του κοινωνικού αποκλεισμού. Η αναγνώριση της πολλαπλότητας των διακρίσεων και της ισχυροποίησής τους όταν πρόκειται για γυναίκες έχει συντελέσει στην ανάγκη της ένταξης της διάστασης του φύλου στις πολιτικές για τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Η εκπαίδευση, ως θεσμός που (ανα)παράγει ιδεολογίες και ως ένα κοινωνικό υποσύστημα ενσωματωμένο στο ευρύτερο κοινωνικό σύστημα, έχει τη δυνατότητα να διαδραματίσει ουσιαστικό ρόλο στην

προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού. Ταυτόχρονα, ως βασικός κοινωνικοπολιτικός παράγοντας του ατόμου «επιβαρύνεται» με το καθήκον της πολιτιστικής ένταξης των μαθητών/-τριών και της συνεισφοράς στην οικειοποίηση αξιών. Στο πλαίσιο αυτό το σχολείο μπορεί να συντελέσει καθοριστικά στην ανοικοδόμηση των αξιακών θέσεων και στην ανάπτυξη προβληματισμού για την άρση κοινωνικών στερεοτύπων και την αποδοχή της ετερότητας.

Η σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα της Ελλάδας έχει επηρεάσει σημαντικά την ανάπτυξη εκπαιδευτικής πολιτικής για τα παιδιά των μεταναστών/-στριών και των μειονοτήτων. Εξάλλου, η έντονη επιστημονική δραστηριότητα που έχει αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια στο χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναδεικνύει τον πρωταρχικό ρόλο της εκπαίδευσης στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό και πλουραλιστικό πλαίσιο. Ωστόσο, οι εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές για τη διαπολιτισμικότητα παρουσιάζουν σημαντικά κενά και ελλείψεις, καθώς περιορίζονται πρακτικά στην παροχή της δυνατότητας εκπαίδευσης αλλοδαπών μαθητών/-τριών σε «διαπολιτισμικά» σχολεία στα οποία φοιτούν κατά συντριπτική πλειοψηφία αλλοδαποί/ές μαθητές/-τριες, αποτρέποντας την πολιτισμική αλληλεπίδραση και κατ' επέκταση την πραγμάτωση της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Στις αδυναμίες του θεσμικού πλαισίου για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα συγκαταλέγεται η απουσία της έμφυλης διάστασης, καθώς το φύλο συνιστά κατηγορία που διασυνδέεται με πολιτισμικά στοιχεία και ως εκ τούτου αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της διαπολιτισμικότητας.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην ομάδα εστιασμένης συζήτησης, η οποία πραγματοποιήθηκε για τις ανάγκες του Έργου «Γυναικεία μετανάστευση στην Ελλάδα», επεσήμαναν σημαντικά προβλήματα που συναντούν στην προσπάθειά τους να διαχειριστούν ετερότητες και συγκρούσεις στο πλαίσιο των διδακτικών και εκπαιδευτικών τους καθηκόντων, και κατέθεσαν συγκεκριμένες προτάσεις για την επίλυσή τους. Στην κατεύθυνση αυτή επιχειρείται η προσπάθεια συνοπτικής παρουσίασης των προτάσεων αυτών αλλά και προτάσεων που προκύπτουν από τα δεδομένα των ερευνητικών ευρημάτων.

Για την ανίχνευση των αναγκών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι απαραίτητη η συνεχής κατά εθνικότητα και κατά

φύλο καταγραφή του μαθητικού πληθυσμού. Η συγκέντρωση των παραπάνω δημογραφικών δεδομένων καθίσταται σημαντικό εργαλείο για την παροχή πληροφοριών σχετικά με τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που φέρουν οι μαθητές/-τριες, τα οποία μπορεί να αφορούν στη μητρική γλώσσα, σε θρησκευτικές παραδόσεις, σε έμφυλες κοινωνικές αντιλήψεις κ.ά. Βάσει των πληροφοριών αυτών το κάθε σχολείο έχει τη δυνατότητα να εντοπίζει τις ιδιαίτερες ανάγκες και τις στρατηγικές που πρέπει να αναπτύξει, με στόχο την κατανόηση και όχι απλά την ανοχή ή την ανεκτικότητα της ετερότητας, και να σχεδιάσει την πολιτική και τις δράσεις που χρειάζεται να εφαρμόσει προς αυτήν την κατεύθυνση.

Είναι, ωστόσο, βέβαιο πως για την ανάπτυξη εξειδικευμένων δράσεων και διδακτικών εργαλείων οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να λαμβάνουν συστηματική επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικότητας, αφενός, για να είναι σε θέση να προσαρμόζουν τις διδακτικές τους μεθόδους και τον τρόπο δουλειάς τους ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν, αφετέρου, για να συνειδητοποιήσουν και οι ίδιοι/ες τα στερεότυπα που φέρουν και –πιθανώς– αναπαράγουν. Οι επιμορφωτικές ενέργειες θα πρέπει να είναι υποχρεωτικές για όλους/ες τους τις εκπαιδευτικούς και παράλληλα να οργανώνονται και να δομούνται με τέτοιο τρόπο, ώστε να τους/τις βοηθούν στην πράξη να μετατρέψουν πιθανές δυσκολίες σε προκλήσεις, καθώς και να ευαισθητοποιηθούν οι ίδιοι/ες αλλά και να ευαισθητοποιήσουν –εν συνεχεία– στο ζήτημα της συνύπαρξης με το διαφορετικό.

Στο πρόγραμμα των επιμορφωτικών σεμιναρίων η ένταξη της οπτικής του φύλου είναι ιδιαίτερα κρίσιμη καθώς, όπως ήδη αναφέρθηκε, αφενός, οι αντιλήψεις για το ρόλο του φύλου συνδέονται άμεσα με πολιτισμικά στοιχεία, αφετέρου, οι εκπαιδευτικοί με τον τρόπο αυτόν υποστηρίζονται, ώστε να ανατρέψουν τις δικές τους έμφυλες στερεότυπες πεποιθήσεις. Επιπλέον, η συνειδητοποίηση των εσωτερικευμένων στερεοτύπων αποτελεί μια δύσκολη διεργασία, η οποία διευκολύνεται σημαντικά μέσα από την αξιοποίηση βιωματικών προσεγγίσεων, οι οποίες –όπως οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν– παρέχουν ουσιαστική ενίσχυση. Επομένως, η ανάπτυξη υποχρεωτικών επιμορφωτικών δράσεων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με ιδιαίτερη βαρύτητα στην έμφυλη οπτική, θα πρέπει σαφώς να παρέχει θεωρητικές γνώσεις, αλλά παράλληλα να δίνει ερεθίσματα και μέσω

βιωματικών προσεγγίσεων προσομοιάζοντας όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστα τις πραγματικές σχολικές συνθήκες.

Στις προτάσεις που κατέθεσαν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της εστιασμένης ομάδας συζήτησης συμπεριλαμβάνεται η δημιουργία κινητών τάξεων για περιπτώσεις παιδιών (π.χ. κορίτσια Ρομά), όπου παρατηρείται το φαινόμενο ασυνεχούς φοίτησης, ή τουλάχιστον η πρόβλεψη της/των θέσης/ων εκπαιδευτικού/ών, που θα αναλαμβάνει/ουν τη διδασκαλία αυτών των μαθητών/-τριών, εκτός του σχολικού ωρολογίου προγράμματος. Παράλληλα, η καθιέρωση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου και η ανάγκη ένταξης της ανθρωπογλωσσικής διάστασης στη διδασκαλία στα διαπολιτισμικά σχολεία, επισημάνθηκαν ως σημαντικά μέσα διευκόλυνσης της σχολικής ένταξης των μαθητών/-τριών και επίτευξης των τιθέμενων εκπαιδευτικών στόχων.

Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη την έλλειψη ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις υφιστάμενες δομές και τα υλοποιούμενα Προγράμματα για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι απαραίτητη η θεσμοθέτηση ανοιχτού και διαρκούς διαλόγου μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων (Πολιτείας, εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών/-τριών, μεταναστευτικών οργανώσεων κ.λπ.). Μια τέτοια ενέργεια θα συμβάλει ιδιαίτερα στη διάχυση της ενημέρωσης και στην ενίσχυση της συμμετοχής όλων των εμπλεκόμενων μερών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ παράλληλα θα τους/τις «δεσμεύσει» ώστε να αναλάβουν ευθύνες για τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ιδιαίτερα για την Πολιτεία, που σε όλη αυτήν την προσπάθεια έχει τη μεγαλύτερη ευθύνη, είναι πολύ βασικό να μεριμνήσει για τη διαμόρφωση ολοκληρωμένης πολιτικής για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα, η οποία θα χαρακτηρίζεται από συνέχεια σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και θα διασφαλίζει μια διαδοχή από το Νηπιαγωγείο μέχρι το Λύκειο.

Το σχολείο έχει τη δυνατότητα να συμβάλει στη διάχυση του προβληματισμού για την ισότητα, την καταπολέμηση των ανισοτήτων και την ανατροπή των διακρίσεων λόγω φύλου, φυλής, εθνικότητας, κοινωνικής τάξης κ.ά. Οφείλει να προωθεί την αποδοχή της ετερότητας, να υποστηρίζει τη μαθησιακή πορεία και την κοινωνική ένταξη των μαθητών/-τριών, και να επιδιώκει την εξατομίκευση της διδασκαλίας, σεβόμενο τις ατομικές διεργασίες μάθησης του/της κάθε μαθητή/τριας. Ανάμεσα στις βασικές προϋποθέσεις για την πραγμάτωση των

παραπάνω, συγκαταλέγεται η ένταξη της έμφυλης διάστασης στην διαπολιτισμική εκπαίδευση.

9. Βιβλιογραφία

- Adams St. Pierre E. (2000), «Poststructural Feminism in Education: An overview, *Qualitative Studies in Education*», vol. 13, no. 5, pp. 477-515.
- Arnot M. & Mac an' Ghaill M. (επιμ.) (2008). *Φύλο και εκπαίδευση: συλλογή άρθρων του εκδοτικού οίκου «The Routledge Famer»*, Έργο Καλλιρρόη, Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Βαΐου Ντ., Στρατηγάκη, Μ. (επιμ.) (2009), *Το φύλο της μετανάστευσης*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Βαΐου Ντ. (2009), «Από τις γυναίκες στο “φύλο”: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και χώροι της μετανάστευσης», στο Βαΐου Ντ., Στρατηγάκη Μ. (επιμ.), *Το φύλο της μετανάστευσης*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σελ. 17-38.
- Βαρλοκώστα Σ., Τριανταφυλλίδου Α. (2005), *Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα: Καθορισμός επιπέδων γλωσσομάθειας του προφορικού λόγου αλλοδαπών μαθητών*, Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Bennett C.I. (1995), *Comprehensive Multicultural Education: Theory and practice* (3rd ed.), Boston, Allyn & Bacon.
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη Χ., Μαρατού-Αλιπράντη Α., Καπέλλα Α. (2001), *Εκπαίδευση και φύλο: Μελέτη βιβλιογραφικής επισκόπησης*, Αθήνα, ΚΕΘΙ.
- Γεωργίου Θ. (2008), *Η συμβολή του σχολείου Σωκράτης στη διαμόρφωση της ταυτότητας και της ακαδημαϊκής-επαγγελματικής εξέλιξης των αποφοίτων του*, Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Γκόβαρης Χ. (2001), *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα, Ατραπός.
- Γκόβαρης Χ., Νιώτη Ν., Σταμάτης Π., (2003), «Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Θέσεις για την αποδυνάμωσή τους από τη σκοπιά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», *Παιδαγωγικός Λόγος*, τ. 1, σελ. 7-20.
- Γκότοβος Α. (2002), *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Cummins J. (2000), *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Δαμανάκης Μ. (1997), «Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση στην Ελλάδα», στο Μ. Βάμβουκας & Α.Γ. Χουρδάκης (επιμ.), *Παιδαγωγική Επιστήμη*

- στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και προοπτικές. Πρακτικά του Ζ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, Ρέθυμνο, 3-5 Νοεμβρίου 1995, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σελ. 78-91.
- Δαμανάκης Μ. (1998), *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα-Διαπολιτισμική προσέγγιση*, β' έκδ., Αθήνα, Gutenberg.
- Δαμανάκης Μ. (2001), «Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των Ελληνοπαίδων της διασποράς», στο Μ. Βάμβουκας, Μ. Δαμανάκης & Γ. Κατσιμαλή (επιμ.), *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνογλώσση Εκπαίδευση στη Διασπορά*, Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, σελ. 15-48.
- Δαμανάκης Μ. (2007), *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*, Αθήνα, Gutenberg.
- Damanakis M. (2005), «European and Intercultural Dimension in Greek Education», *European Educational Research Journal*, vol. 4, no. 1, pp. 79-88.
- Davies B. (2004), «Δημιουργώντας τον εαυτό, δημιουργώντας τη διαφορά», στο Μ. Arnot & Μ. Mac an' Ghail (επιμ.) (2008), *Φύλο και εκπαίδευση: Συλλογή άρθρων του εκδοτικού οίκου «The Routledge Famer»*, Έργο Καλλιρρόη, Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, σελ. 115-138.
- Davis K. (2008), «Intersectionality as Buzzword: A Sociology of Science Perspective on what Makes a Feminist Theory Successful», *Feminist Theory*, vol. 9, no. 1, pp. 67-85.
- Δεληγιάννη Β. (1993), «Φεμινιστικές τάσεις στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης», στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.) (1993), *Εκπαίδευση και Φύλο – Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας, σ. 23-40.
- Dillabough J-A. (2001), «Νεωτερικές παραδόσεις και αναδυόμενα σύγχρονα θέματα», στο: Μ. Arnot & Μ. Mac an' Ghail (επιμ.) (2008), *Φύλο και Εκπαίδευση: Συλλογή άρθρων του εκδοτικού οίκου «The Routledge Famer»*, Έργο Καλλιρρόη, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, σελ. 33-55.
- Dimakos I., Tasiopoulou K. (2003), «Attitudes Towards Migrants: What do Greek Students Think About their Immigrant Classmates?», *Intercultural Education*, vol. 14, no. 3, pp. 307-316.
- Δραγώνα Θ. (2007), *Ταυτότητες και ετερότητες, Ταυτότητα και εκπαίδευση, εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων. Κλειδιά και αντικλειδιά*, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Δραγώνα Θ., Σκούρτου Ε., Φραγκουδάκη Α. (2001), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες. Κοινωνικές ταυτότητες/ετερότητες-κοινωνικές ανισότητες. Διγλωσσία και σχολείο*, τ. Α'. Πάτρα, ΕΑΠ, σελ. 81-165.

- Efstathiou I., Georgiadis F., Zisimos A. (2008), «Religion in Greek Education in a Time of Globalization», *Intercultural Education*, vol. 19, no. 4, pp. 325-336.
- Ζωγράφου Α. (2003), «Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα», Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Θεοδώρου Η., Κουτλής Ε. (2001), *Η ανισότητα των δύο φύλων στην εκπαίδευση. Το εικονικό σχολείο*, τόμος II, τ. 2-3, στο: <http://web.auth.gr/virtualschool/2.2-3/Praxis/TheodorouKoutlisInequality.html>).
- Haywood C., Mac an' Ghail M. (1997), «Αναζητώντας πλαίσια κατανόησης, στο: M. Arnot & M. Mac an' Ghail (επιμ.) (2008), *Φύλο και εκπαίδευση: Συλλογή άρθρων του εκδοτικού οίκου «The Routledge Famer»*, Έργο Καλλιρρόη, Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, σελ. 83-95.
- Κάτσιας Χ., Πολίτου Ε. (2009), *Εκτός τάξης το «διαφορετικό»*, Αθήνα, Gutenberg.
- Κελπινίδης Μ. (2002), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες και πραγματικότητα*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Knudsen S. V. (2006), «Intersectionality – A Theoretical Inspiration in the Analysis of Minority Cultures and Identities in Textbooks», in E. Brulard, B. Aamotsbakken, S.V. Knudsen & M. Horsley (eds), *Caught in the Web or Lost in the Textbook?* Caen, IARTEM, Stef, Iufm. pp. 61-76.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ. (1995), *Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Κούρτη-Καζούλη Β. (2008), «Δημιουργική εκμάθηση γλωσσών: “Το Ημερολόγιο της Ταυτότητας”», *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, τ. 3, σ. 106-117.
- Κωνσταντοπούλου Χ. (2000), «Εισαγωγή: Αναφορά στην έννοια και στις όψεις των σύγχρονων αποκλεισμών», στο Χ. Κωνσταντοπούλου, Α. Μαρράτου-Αλιπράντη, Δ. Γερμανός, Θ. Οικονόμου, (επιμ.), *«Εμείς» και οι «Άλλοι»: Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, Αθήνα, Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Λαγουδάκος Μ. (2012), *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, 2ο ΠΕΚ Αθήνας, Δημοσιεύσεις-Άρθρα, στο: http://www.2pek.gr/DHMOSIEYSEIS_ARTHRA/diapolitismik%20lagoudakos.pdf
- Λαμπροπούλου Β., Γεωργουλέα Μ. (1989), «Οι ρόλοι των φύλων μέσα από την εκπαίδευση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 46, σελ. 58-69.
- Lykke N. (2010), *Feminist Studies: A Guide to Intersectional Theory, Methodology and Writing*, New York, Routledge.
- Μαράτου-Αλιπράντη Α. (2007) (επιμ.), *Η γυναικεία μετανάστευση στην Ελλάδα. Τα ευρήματα της πανελλήνιας έρευνας του ΚΕΘΙ*, Αθήνα, ΚΕΘΙ.
- Mc Call L. (2005), «The Complexity of Intersectionality», *Signs* 3, pp. 1771-1800.

- Μίμης Δ. (1983), *Κοινωνική Ψυχολογία: Θεωρητική και εφαρμοσμένη*, Αθήνα: Δανιάς.
- Νόβα-Καλτσούνη Χ. (2000), *Κοινωνικοποίηση, Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*, Αθήνα, Gutenberg.
- Paleologou N. (2004), «Intercultural Education & Practice in Greece: Needs for Bilingual Intercultural Programmes», *Intercultural Education*, vol. 15, no. 3, pp. 317-329.
- Πανταζής Σπ. (2006), *Διαπολιτισμική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο*, Αθήνα, Ατραπός.
- Παπάζογλου Ι. (2008), «Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο», *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 9, σελ. 81-87.
- Παπαχρήστος Κ. (2007), «Φύλο και διαπολιτισμικότητα στο ολοήμερο δημοτικό σχολείο», *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 6, σελ. 117-131.
- Παρθένης Χ. (2010), «Η συμβολή του κονστρουκτιβισμού στη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης», *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 12, σελ. 177-199.
- Πυργιωτάκης Ι. (1984), *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Ράπτης Α., Ράπτη Α. (2001), *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας, Συνολική Προσέγγιση*, τόμ. Α, Αθήνα.
- Σκούρτου Ε. (2002), «Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο», *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος 2002, σελ. 11-20.
- Στρατηγάκη Μ. (2006), *Το φύλο της κοινωνικής πολιτικής*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Sullivan A. (2002), «Bourdieu and Education: How Useful is Bourdieu's Theory for Researchers?», *Netherlands Journal of Social Sciences*, vol. 38, no. 2, pp. 144-166.
- Τζωρτζοπούλου Μ., Κοτζιμάνη Α. (2008), *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους*, Κείμενα εργασίας 2008/19, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Triantafyllidou A., Gropas, R. (2009), «Constructing Difference: The Mosque Debates in Greece», *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 35, no. 6, pp. 957-975.
- Τσιάκας Γ. (2000), *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Tsokalidou R. (2005), «Raising Bilingual Awareness in Greek Primary Schools. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism», vol. 8, no. 1, pp. 48-61.
- Τσοκαλίδου Ρ. (2005), «Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: Δεδομένα επιτόπιας έρευνας», *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό τεύχος 2005, σελ. 37-50.

- Vygotsky L. (1978), «Interaction between Learning and Development», Reprinted in M. Gauvain & M. Cole (eds.) (1997), *Readings on the Development of Children*, New York, W.H. Freeman and Company, pp. 29-36.
- Χαρδαλιά Ν., Ιωαννίδου, Α. (2008), *Έμφυλες κοινωνικές αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια: Μελέτη βιβλιογραφικής επισκόπησης*, Αθήνα, ΚΕΘΙ.
- Χριστοδούλου Θ. (2009), «Μετανάστες και διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα», *Πρακτικά 12ου Διεθνούς Συνεδρίου «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Μετανάστευση, Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας», Πάτρα 19-21 Ιουνίου 2009*, σελ. 285-292.
- Yuval-Davis N. (2006), «Intersectionality and Feminist Politics», *European Journal of Women's Studies*, vol. 13, no. 3, pp. 193-209.
- Zambeta E. (2000), «Religion and national identity in Greek education», *Intercultural Education*, vol. 11, no. 2, pp. 145-156.