

Πολιτισμική ετερότητα και δημοκρατική κουλτούρα στο «μετα-νεωτερικό» σχολείο: || 1

Η επικαιρότητα του δημοκρατικού ορθού
Λόγου απέναντι στη νομιμοποίηση
των διακρίσεων και των αποκλεισμών

*Νίκος Φωτόπουλος**

Περίληψη

ΤΟ ΠΑΡΟΝ ΚΕΙΜΕΝΟ αποσκοπεί σε θεωρητικό επίπεδο στην ανάπτυξη της προβληματικής γύρω από το διαρκές αίτημα ενίσχυσης της δημοκρατικής κουλτούρας στο σύγχρονο «μετα-νεωτερικό» σχολείο. Συγκεκριμένα ενδιαφέρεται για την ανάδειξη εκείνων των χαρακτηριστικών που διέπουν τη δομή και το περιεχόμενο των σύγχρονων σχολείων τα οποία διαφέρουν σε σημαντικό βαθμό από τα σχολεία του προηγούμενου αιώνα. Υπό την έννοια αυτή το στοιχείο της πολιτισμικής ετερότητας σε όλες του τις εκφάνσεις, τις όψεις και τις εκδοχές αναδύεται με ιδιαίτερη ένταση, την ίδια στιγμή που συγκεκριμένες δυνάμεις ανακαλούν αναχρονιστικά σχήματα και ανορθολογικά επιχειρήματα για να υπερασπιστούν όψεις ενός «φανταστικού» που παραπέμπει ευθέως στη μυθολογία μιας κοινωνίας «της πολιτισμικής καθαρότητας», «της κοινωνικής ομοιογένειας», «της κανονικότητας των ανισοτήτων». Η στρατηγική αυτή το μόνο που πετυχαίνει είναι να υποδαυλίζει την ανάδυση και νομιμοποίηση μιας κουλτούρας των διακρίσεων και των αποκλεισμών επιφέροντας ακόμα μεγαλύτερη σύγχυση στο πεδίο τόσο των συλλογικών πρακτικών όσο των αναπαραστάσεων. Αναπόφευκτα, διαισθανόμαστε την ανάγκη να ανατροφοδοτήσουμε την ισχύ του ορθού δημοκρατικού Λό-

* Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Σχολή Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου (nfoto@uop.gr).

γου προκειμένου να ερμηνεύσουμε αλλά και να αντιμετωπίσουμε δραστηκά τη μετα-νεωτερική ρευστότητα που διαρκώς αιμοδοτεί ιδεολογικά τη νομιμοποίηση του ανορθολογισμού και τους πάσης φύσεως αποκλεισμούς. Υπάρχουν δυνατότητες εντός του εκπαιδευτικού συστήματος να αναδειχθεί εκ νέου ο ορθός Λόγος στον επαναπροσδιορισμό αυτού που αποκαλούμε «δημοκρατική κουλτούρα»; Ποιες είναι οι νέες προκλήσεις, τα όρια και οι νέες δυνατότητες; Ποια μέσα και ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές έχουμε στη διάθεσή μας; Σε ποιες κατευθύνσεις απαιτείται η σύγκρουση με τη νομιμοποίηση των διακρίσεων και των αποκλεισμών και ποιες «συμμαχίες» οφείλουμε να αναζητήσουμε στο πλαίσιο της σχολικής καθημερινότητας;

Λέξεις κλειδιά

Πολιτισμική ετερότητα, ρατσισμός, ανισότητες, ορθός Λόγος, δημοκρατικό σχολείο

1. Εισαγωγή

Το παρόν κείμενο αποτελεί μια κριτική και αναστοχαστική αναφορά στο εξαιρετικά επίκαιρο ζήτημα της πολιτισμικής ετερότητας μέσα στο πλαίσιο του «μετα-νεωτερικού» σχολείου. Ακόμα και αν ο τίτλος «μετα-νεωτερικό» σχολείο ηχεί κάπως ιδιάζων ή με πολλά συμφραζόμενα, να σημειωθεί πως επιλέγεται εμφατικά για να αναδείξει τις ιδιαιτερότητες και τις ιδιομορφίες που το σύγχρονο σχολείο εμφανίζει σε σχέση με το παραδοσιακό όπως αυτό διαμορφώθηκε στο πλαίσιο της πρώιμης νεωτερικότητας (Coulby, 1996). Υπό την έννοια αυτή, εκείνο που θέλουμε να καταδείξουμε σχετίζεται με μια σειρά στοιχείων που εντείνουν την τάση ενός έντονου μετασχηματισμού (Fornäs, 1995) με επίκεντρο τη «μετα-νεωτερική» εποχή (Tester, 2002) με κύρια χαρακτηριστικά την πολιτισμική ετερογένεια, την πολυπολιτισμικότητα, τη ρευστότητα και πολλαπλότητα των ταυτοτήτων, την έντονη κινητικότητα, τις νέες ανισότητες, τις τεχνολογικές και ψηφιακές εξελίξεις κ.ά. Στοιχείων δηλαδή που παραπέμπουν ευθέως στη διάσπαση των παραδοσιακών κοινωνικών σχέσεων, στη σύγκρουση ρόλων, στην ανάγκη για ευρύτερη ανεκτικότητα, στο αίτημα μιας κοινωνίας για μεγαλύτερη ανοχή στη διαφορετικότητα μέσα από την αναγνώριση των δικαιωμάτων και την ενίσχυση της αλληλεγγύης. Την ίδια στιγμή σε αυτήν τη νέα «ρευστή» και λιγότερο

βέβαιη πραγματικότητα αναδύονται τάσεις και αμφιλεγόμενες δυνάμεις που επιχειρούν την προβολή αναχρονιστικών σχημάτων με στρατηγικό σκοπό την υπεράσπιση όψεων ενός ανορθολογικού φαντασιακού που εδράζεται στην ξενοφοβία, τον ρατσισμό, στην αποσιώπηση και εκμηδένιση της ετερότητας ως «γενετικού» στοιχείου κάθε κοινωνικού σχηματισμού.

Επί της ουσίας, ζούμε σε μια εποχή όπου απέναντι στα αδιέξοδα και την παθολογία του σύγχρονου κόσμου, από διάφορες εστίες εκπορεύεται η αβαθής και φορμαλιστική ρητορική μιας «κλειστής κοινωνίας» που δομείται διαρκώς στο «φαντασιακό» μιας στεγανοποιημένης από πολιτισμικές επιρροές πραγματικότητας ενισχύοντας έτσι τη δογματική ενόραση ενός ομογενοποιημένου κόσμου που στην ουσία δεν υπήρξε ποτέ με τον τρόπο που στις μέρες μας επιχειρείται και προβάλλεται η επίκλησή του. Πολλές φορές το εν λόγω πρόταγμα υιοθετεί τη φυσικοποίηση του ανορθολογισμού, τη νομιμοποίηση των ανισοτήτων, καθώς και την εδραίωση μιας κοινωνίας των διακρίσεων προτάσσοντας την εικόνα μιας «αδιαχώρητης κοινωνίας» που ο αποκλεισμός και η περιθωριοποίηση φαντάζουν ως φυσικές κατηγορίες μέσω των οποίων οι σύγχρονες κοινωνίες καλούνται να διατηρήσουν και να προφυλάξουν την κανονικότητά τους (Clarke and Cochrane, 1998). Για παράδειγμα, μέσα σε αυτήν τη συνθήκη, εκφάνσεις όπως η ακραία φτώχεια, οι τεράστιες ανισότητες, οι πολεμικές συρράξεις, οι βίαιες μετακινήσεις πληθυσμών, η περιθωριοποίηση και ο κοινωνικός αποκλεισμός δεν ερμηνεύονται ως «κοινωνικές κατασκευές» (με ιστορικό περιεχόμενο) των εκάστοτε κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών δομών αλλά ως «φετιχιστικές σταθερές» τις οποίες καλούμαστε να εσωτερικεύσουμε ως φυσιολογικά δεδομένα μιας διαχρονικής κανονικότητας που τεκμηριώνεται σε μια «αδιατάραχτα γραμμική» αναπαραγωγή του κυρίαρχου status quo (Clarke and Cochrane, 1998).

Αναμφίβολα, τα ζητήματα αυτά μέσα στο σχολικό γίγνεσθαι αναδύονται με σθένος αφού η σχολική πραγματικότητα σε πολλές περιπτώσεις αντανακλά ευθέως την κοινωνική πραγματικότητα με συνέπεια την αναπαραγωγή αντιθέσεων, συγκρούσεων και αντιφάσεων (Collins, 2009) τις οποίες το ίδιο το σχολείο καλείται να διαχειριστεί και να αντιμετωπίσει όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερα γίνεται. Υπό την έννοια αυτή είναι σημαντικό να παρακολουθήσουμε το ρόλο του σχολείου πιο επισταμένα και πιο εστιασμένα μέσω μιας προσέγγισης που δεν το εκλαμβάνει ως έναν θεσμό που παθητικά απορ-

ροφά τους κοινωνικούς κραδασμούς με μονομερή στόχο τη λειτουργικότητα, αλλά ως ένα δυναμικό πεδίο διαμόρφωσης ισχυρών αντιστάσεων απέναντι στο σκοταδισμό, τη μισαλλοδοξία, την αλλοτρίωση και τους πάσης φύσεως ανορθολογισμούς. Αναπόφευκτα λοιπόν διαισθανόμαστε την αδήριτη ανάγκη μιας διαρκούς ανατροφοδότησης του ορθού Λόγου μέσα στην εκπαιδευτική πράξη προκειμένου όχι μόνο να ερμηνεύσουμε αλλά και να αντιμετωπίσουμε δραστικά τη μετα-νεωτερική ρευστότητα που ιδεολογικά ενθαρρύνει τη νομιμοποίηση του ανορθολογισμού καθώς και τους αποκλεισμούς που αυτός συνεπάγεται. Ωστόσο, η επίκληση του ορθού Λόγου, όπως αυτός προτάσσεται και αναδύεται στο πλαίσιο της νεωτερικότητας, συνδέεται ευθέως με τον δημοκρατικό αλλά και φιλελεύθερο χαρακτήρα των εκπαιδευτικών συστημάτων, αφού ήδη από την περίοδο του Διαφωτισμού, το αίτημα της καθολικής και ανεμπόδιστης εκπαίδευσης με όρους ισότητας προβάλλεται ως η πεμπτουσία κάθε δημοκρατικού πολιτεύματος (Edwards and Usher, 2002). Αναμφίβολα, ο ορθός Λόγος όχι μόνο δομείται μέσα στη δημοκρατική ηθική της ελεύθερης βούλησης, αλλά ταυτόχρονα προτάσσει την ανεμπόδιστη ανάπτυξη του ανθρώπου και την έξοδό του από την ανορθολογική ανωριμότητα.

Τα ερωτήματα λοιπόν που τίθενται, σχετίζονται με το αν σήμερα, εντός του εκπαιδευτικού συστήματος, διαφαίνονται, έστω και οριακά, οι δυνατότητες ενός επαναπροσδιορισμού αυτού που αποκαλούμε «δημοκρατική κουλτούρα» (Knight and Pearl, 2000) με όχημα τον ορθό Λόγο και την εκ νέου κριτική νοηματοδότησή του. Ποιες είναι οι νέες προκλήσεις, ποια τα όρια και ποιες οι υπάρχουσες δυνατότητες; Ποια μέσα και ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές έχουμε στη διάθεσή μας; Σε ποιες κατευθύνσεις απαιτείται η σύγκρουση με τη νομιμοποίηση των διακρίσεων και των αποκλεισμών και ποιες «συμμαχίες» οφείλουμε να αναζητήσουμε στο πλαίσιο της σχολικής καθημερινότητας; Πώς οφείλουμε να τοποθετηθούμε απέναντι στην άνοδο της ξενοφοβίας, του ρατσισμού, της ρητορικής των αποκλεισμών, την κουλτούρα της βίας και της χειραγώγησης;

Στην παρούσα αναφορά θα αναφερθούμε διεξοδικά με τρόπο ερμηνευτικό και αναλυτικό: α) στα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των όψεων της πολιτισμικής ετερότητας στη μετα-νεωτερική εποχή και ειδικότερα όπως αυτές διαμορφώνονται εντός του μετα-νεωτερικού σχολείου, β) στην αναγκαιότητα αλλά και την επικαιρότητα του δημοκρατικού ορθού Λόγου στην καθημερινή εκπαιδευτική πρά-

ξη και ευρύτερα στις πρακτικές που διέπουν τις εκπαιδευτικές λειτουργίες, και γ) στο ρόλο που το δημοκρατικό σχολείο οφείλει να διαδραματίσει απέναντι στη νομιμοποίηση των διακρίσεων και των αποκλεισμών μέσω μιας αθόρυβης και σιωπηλής συναίνεσης η οποία λειτουργεί καταφατικά στο συνεχές της ανισότητας, της βίας (φυσικής και συμβολικής), του ρατσισμού της συστημικής αλλοτρίωσης από τις αξίες του ουμανισμού και της ανθρωποκεντρικής μας παράδοσης.

Αναμφίβολα, η πρόκληση για τη δόμηση ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο να διέπεται από τις αξίες και τα προτάγματα ενός «ανθρωποκεντρικού παραδείγματος» είναι επίκαιρη και αναγκαία περισσότερο από ποτέ. Κι αυτό επειδή οι αντικειμενικές συνθήκες το επιτάσσουν, αφού στοιχία όπως η ρευστότητα, η ιδεολογική σύγχυση, η ανάδυση αντιδραστικών και ανιστόρητων ρητορειών επιφέρουν περαιτέρω σύγχυση και συντηρητισμό συμβάλλοντας στην αναδίπλωση κάθε προσπάθειας εξορθολογισμού αλλά και απελευθέρωσης δημιουργικών δυνάμεων στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού και κοινωνικού μας γίγνεσθαι.

2. Όψεις της πολιτισμικής ετερότητας στο «μετα-νεωτερικό» σχολείο

Αναφερόμενοι στον όρο της «πολιτισμικής ετερότητας» παρόλο που δεν είμαστε σε θέση να τον προσδιορίσουμε εννοιολογικά στην πληρότητά του, είναι σαφές πως περιλαμβάνει πολλές και διάφορες μορφές, με περιοχές που είτε αλληλοκαλύπτονται είτε αλληλοεμπεριέχονται (Νικολάου, 2008). Υπό την έννοια αυτή τα όριά του είναι δυσδιάκριτα και ασαφή, αφού όψεις, όπως εθνική ετερότητα, θρησκευτική, γλωσσική κ.ά. συνδέονται άλλοτε άμεσα κι άλλοτε έμμεσα με πολλά κοινά χαρακτηριστικά τα οποία μπορούν να συνυπάρχουν συνδυαστικά και ταυτοχρόνως υποδηλώνοντας «το ανήκειν» σε μια ευρύτερη ομάδα περισσότερων ατόμων με κοινά/συλλογικά χαρακτηριστικά (Νικολάου, 2008). Ουσιαστικά η έννοια της πολιτισμικής ετερότητας αρχίζει σταδιακά να γίνεται «ορατή» είτε στο πλαίσιο των κοινωνικών συσσωματώσεων είτε στο πλαίσιο της νεωτερικής εκδοχής του έθνους-κράτους, μέσω της συνύπαρξης πληθυσμών ή κοινοτήτων με διαφορετικές καταβολές οι οποίες παρεκκλίνουν από τον κυρίαρχο «εθνικό κανόνα», είτε μέσω της κινητικότητας πληθυσμών και εθνοτήτων από άλλες περιοχές που μεταφέρουν τα δικά τους πολιτισμικά στοιχεία τα οποία προφανώς είναι και διαφορετικά σε σχέ-

ση με εκείνα της κυρίαρχης ομάδας. Αυτό ωστόσο στο οποίο οφείλουμε να εστιάσουμε όταν αναφερόμαστε στην ετερότητα είναι αναμφιβόλως η έννοια της ταυτότητας, (Γκότοβος, 2002) αφού αποτελεί εκείνη την οριοθετημένη περιοχή που προσδιορίζει την πλαισίωση ενός πεδίου αυτογνωσίας (Γκόβαρης, 2001). Στο πλαίσιο των ορίων αυτών, η ταυτότητα λειτουργεί ως ένα ειδικότερο πεδίο αναφοράς με βάση το οποίο προσδιορίζεται η διαφορετικότητα και η έννοια του άλλου μέσα στο ιστορικό συνεχές αφού αναδύονται ιδιαιτερότητες, στοιχεία και χαρακτηριστικά που διεκδικούν τη μοναδικότητά τους σε σχέση με αλλότρια, έτερα και «άλλα» εξωγενή πρότυπα. Ποια ωστόσο είναι τα στοιχεία που συνθέτουν και συγκροτούν την έννοια της πολιτισμικής ετερότητας; Είναι προφανές πως αυτά συνδέονται με κοινωνιογενετικά υλικά όπως η θρησκεία, η γλώσσα, η εθνική καταγωγή, τα ιδιαίτερα φυλετικά χαρακτηριστικά (Γκόβαρης, 2001). Διαστάσεις δηλαδή που συγκροτούν την έννοια της διαφορετικότητας σε σχέση με μια δεσπύζουσα πραγματικότητα η οποία κανοναρχεί με ηγεμονικό τρόπο το πεδίο μέσα στο οποίο καλούνται τα κοινωνικά υποκείμενα να λειτουργήσουν.

Αν σήμερα επιχειρήσουμε να αναγνωρίσουμε την έννοια της πολιτισμικής ετερότητας στο σύγχρονο μετα-νεωτερικό σχολείο είναι σαφές πως διαθέτουμε περισσότερα και πιο αναλυτικά ερμηνευτικά εργαλεία σε σχέση με το παρελθόν. Αναμφίβολα, η παγκοσμιοποίηση ενέτεινε την κινητικότητα και διαμόρφωσε εντελώς διαφορετικούς όρους μετακίνησης και ένταξης των πολιτισμικά άλλων στις κυρίαρχες ομάδες των εθνών-κρατών υποδοχής. Ωστόσο, είναι σαφές πως η έννοια της πολιτισμικής ετερότητας δεν είναι καινούρια στην ανθρώπινη ιστορία. Ήδη από τις προ-νεωτερικές κοινωνίες ήταν αντιληπτό το στοιχείο της πολιτισμικής διαφοράς γεγονός που μεταφραζόταν άλλοτε σε ενέργειες περιχαράκωσης και άλλοτε σε πρακτικές πολιτισμικών επιμειξιών ανάμεσα σε λαούς και κοινωνικές ομάδες οι οποίες μετακινούνταν στο χώρο και στο χρόνο (Νικολάου, 2008). Στο πλαίσιο διαμόρφωσης των βιομηχανικών και καπιταλιστικών κοινωνιών το στοιχείο της κινητικότητας εντάθηκε με συνέπεια η έννοια της πολιτισμικής ετερότητας να αναγνωρίζεται περισσότερο σε σχέση με το παρελθόν, αφού η ανάγκη για συνύπαρξη και αλληλοκατανόηση επέβαλλε την ανάπτυξη εργαλείων τα οποία οι κυρίαρχες ομάδες όχι μόνο υιοθέτησαν αλλά και ανέπτυξαν με σκοπό την επίτευξη μιας ισορροπίας δυνάμεων με σκοπό την ειρηνική συνύπαρξη, την ευημερία αλλά και την κοινωνική συνοχή (Γκόβαρης, 2001).

Αναμφίβολα, αυτές οι διαδικασίες από τη στιγμή που έχουμε την εμφάνιση των σχολείων ως συστηματικών θεσμών κοινωνικοποίησης στο πλαίσιο της βιομηχανικής κοινωνίας αποκτούν διαφορετικό νόημα. Κι αυτό γιατί οι εκπαιδευτικοί θεσμοί γενικότερα αναλαμβάνουν σημαντικό ρόλο στη διαχείριση πολιτισμικής ένταξης αλλά και αφομοίωσης των πολιτισμικά άλλων στις καπιταλιστικές μητροπόλεις. Υπό την έννοια αυτή το σχολείο ως ιδεολογικός μηχανισμός του έθνους-κράτους επιφορτίζεται με έναν σημαντικό ρόλο στη μετάδοση και την ενδυνάμωση της ηγεμονικής πολιτισμικής ταυτότητας μέσα από την ενίσχυση της κυρίαρχης γλώσσας, της κυρίαρχης θρησκείας, της κυρίαρχης εθνικής συνείδησης με βασικό σκοπό τη θωράκιση και την υπεράσπιση της κυρίαρχης ιδεολογίας (Φραγκουδάκη, 1997). Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν πως κυρίως στην περίοδο ανόδου του εθνικισμού σε όλη την Ευρώπη το σχολείο στην προσπάθειά του να σφυρηλατήσει την ιδέα ενός εθνικού κέντρου με κοινά πολιτισμικά χαρακτηριστικά (εθνικά, γλωσσικά, θρησκευτικά, ιστορικά κ.ά.) ανέδειξε τα ζητήματα ταυτότητας σε μείζονα θέματα με συνέπεια τη συστημική και συστηματική περιθωριοποίηση κάθε στοιχείου που εξέτρεπε της πορείας προς το «εθνικό κέντρο» (Αβδελά, 1998).

Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και ειδικότερα σε αυτό που σήμερα αποκαλούμε εποχή της μετα-νεωτερικότητας ποια είναι τα χαρακτηριστικά του σχολείου σε σχέση με τα ζητήματα της πολιτισμικής ετερότητας (Green, 1997); Είναι σαφές πως έχουμε διανύσει πολλά χιλιόμετρα από την εποχή της πρώιμης νεωτερικότητας μέχρι τις μέρες μας με συνέπεια να έχουν αναπτυχθεί αναλυτικά επιστημονικά πεδία, όπως και εξειδικευμένες πειθαρχίες, που διερευνούν και «θεραπεύουν» το ζήτημα της πολιτισμικής ετερότητας (Γκότσοβος, 2002· Νικολάου, 2008). Αναμφίβολα, η έντονη κινητικότητα στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης ενέτεινε τις μετακινήσεις πληθυσμών για λόγους οικονομικής μετανάστευσης. Επιπροσθέτως, οι πόλεμοι και οι βίαιες συρράξεις ενέτειναν τις προσφυγικές ροές και τις βίαιες μετατοπίσεις πληθυσμών με συνέπεια την ενίσχυση της πολυπολιτισμικότητας, η οποία κατά κανόνα συνεχίζει να δομείται είτε στην οικονομική μετανάστευση είτε στις προσφυγικές ροές, που σε πολλές περιπτώσεις ενώ εμφανίζονται ως προσωρινές, στη συνέχεια παγιώνονται ως μόνιμες καταστάσεις στις χώρες υποδοχής (Ζάγκκος, Κυρίδης και Φωτόπουλος, 2019). Αυτό ωστόσο που οφείλουμε να συγκρατήσουμε συνδέεται με την αλλαγή της εικόνας και της φυσιογνωμίας του σχολείου αφού οι παραδοσιακές εθνικά, γλωσσικά, και θρη-

σκευτικά ομοιογενείς τάξεις δίνουν τη θέση τους σταδιακά στις πολυγλωσσικές, πολυθρησκευτικές και πολυεθνικές σχολικές κοινότητες, οι οποίες αναπτύσσονται με εντελώς διαφορετικό τρόπο σε σχέση με τις παραδοσιακές καταβολές του σχολείου.

Κατά συνέπεια, οι όψεις της πολιτισμικής ετερότητας μέσα στο σχολικό γίγνεσθαι αποκτούν μια εντελώς διαφορετική δυναμική που πέρα από τα γλωσσικά, θρησκευτικά ή εθνικά χαρακτηριστικά επεκτείνονται σε ευρύτερες πρακτικές που συνδέονται με την καθημερινότητα και το «βιόκοσμο» των μαθητών. Έκδηλα στοιχεία του μετασχηματισμού αυτού αποτελούν η έντονη ρευστότητα (Bauman, 2005), η πολυμορφία, η εμφανής και πολυτροπική ετερογένεια, η πολυθρησκευτικότητα, η γλωσσική ποικιλομορφία, η πολλαπλότητα των ταυτοτήτων, η έντονη κινητικότητα προσώπων με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές, η ανάδυση ενός «πολυεθνικού αμαλγάματος» που διαμορφώνεται σε αντιδιαστολή με τη μονοδιάστατη όψη ενός «εθνικού-προτύπου αναφοράς» το οποίο προέβαλλε το μονόγλωσσο, μονοθρησκευτικό και μονοπολιτισμικό σχολείο ως την αποκλειστική δεσπόζουσα δομή. Είναι σαφές πως οι μετασχηματισμοί αυτοί, αποτελούν ένα αντικειμενικό κοινωνικό γεγονός, το οποίο ανεξάρτητα από την αποδοχή του ή την άρνησή του, απαιτείται να το συνειδητοποιήσουμε ως οντολογική πραγματικότητα εντός του εκπαιδευτικού αλλά και του κοινωνικού μας γίγνεσθαι. Κατά συνέπεια, οφείλουμε να προσεγγίσουμε επισταμένα όλες τις ποιοτικές διαφορές και όλες τις διαμεσολαβήσεις που αναδεικνύονται στο πεδίο της σχολικής πραγματικότητας, σε μια εποχή που η αβεβαιότητα, η ρευστότητα, ο σχετικισμός, αναδύονται ως εμβληματικά δεδομένα (Bauman, 2005) που διαμορφώνουν νέες προκλήσεις, διαφορετικές ισορροπίες, έντονες συγκρούσεις, καθώς και καινούριες δυνατότητες και ευκαιρίες.

3. Η αναγκαιότητα και η επικαιρότητα του δημοκρατικού ορθού Λόγου στο σύγχρονο σχολείο

Είναι σαφές πως το ζήτημα της πολιτισμικής ετερότητας με τους τρόπους και τις μορφές που αυτό αντανακλάται στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα, εκτός των όσων ήδη περιγράφηκαν, έχει επιφέρει σειρά μετασχηματισμών και επιδράσεων που καθιστούν τα πράγματα περισσότερο περίπλοκα σε σχέση με το παρελθόν. Για να καταστεί σαφές τι εννοούμε είναι σημαντικό να ενθυμηθούμε, έστω και τα μεμονωμένα περιστατικά αντιδράσεων από τοπικούς συλλόγους

γονέων και κηδεμόνων ή αυτοδιοικητικών ηγεσιών απέναντι σε παιδιά πρόσφυγες ή σε παιδιά μεταναστατών που άρχισαν να φοιτούν σε σχολεία των περιοχών τους, καθώς και την αναζωπύρωση από συγκεκριμένους ιδεολογικούς χώρους μιας ρητορικής ξеноφοβίας, μίσους και επιθετικού ρατσισμού. Παρόλο που η ελληνική κοινωνία έχει να επιδείξει αξιοθαύμαστες συμπεριφορές έμπρακτης αλληλεγγύης και συμπαράστασης απέναντι σε συνανθρώπους που εισέρευσαν στη χώρα μας είτε ως πρόσφυγες είτε ως αιτούντες άσυλο ή ως οικονομικοί μετανάστες, τόσο σε τοπική κλίμακα όσο και μέσα στο εσωτερικό της εκπαιδευτικής κοινότητας, δεν έλειψαν και δεν λείπουν εκφάνσεις μιας αρνητικής ρητορικής η οποία εντάσσεται σε μια ευρύτερη στρατηγική ρατσισμού, αποκλεισμού και απόρριψης σε οτιδήποτε προέρχεται από το ευρύτερο πεδίο της πολιτισμικής ετερότητας.

Η ένταση του εν λόγω φαινομένου είναι προφανές πως συνδέεται με το φάσμα της οικονομικής κρίσης υποδηλώνοντας πως η ρητορική της μισαλλοδοξίας, του ρατσιστικού μίσους, του θρησκευτικού και πολιτικοϊδεολογικού φανατισμού συνδέονται εκτός από ζητήματα ετερότητας τόσο με τις οικονομικές συνθήκες όσο και με όλα εκείνα τα φαινόμενα που εδράζονται στις κοινωνικές ανισότητες. Ειδικότερα στην περίπτωση της Ελλάδας, φαινόμενα όπως η φτώχεια, η ανεργία, η οικονομική ύφεση κ.ά. αποτέλεσαν παράγοντες που συνετέλεσαν καταλυτικά στην ανάδειξη σκοτεινών όψεων της ελληνικής κοινωνίας με αποκορύφωμα τη με λαϊκή εντολή, είσοδο στο κοινοβούλιο ακροδεξιών και νεοναζιστικών μορφωμάτων τα οποία ανέπτυξαν τη δυναμική τους πάνω στη ρητορική και τη δημαγωγία του ρατσιστικού σκότους. Αναμφίβολα, το ζήτημα της πολιτισμικής ετερότητας, τα τελευταία χρόνια επανήλθε με σθένος στην κορυφή της επικαιρότητας αφού πέρα από την ακροδεξιά πολιτική και την ιδεολογική ρητορική στο κοινοβούλιο, ως κοινωνία ήρθαμε αντιμέτωποι με πρακτικές που έθεσαν στο στόχαστρο κοινωνικά ευπαθείς ομάδες καταδεικνύοντας την ευρύτερη ιδεολογική σύγχυση απέναντι στα θέματα της ξеноφοβίας και της μισαλλοδοξίας για οτιδήποτε προέρχεται από ένα «αλλότριο» και έτερο πολιτισμικό σύμπαν.

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν πως το βασικό ανάχωμα απέναντι σε αυτό που ως ανερχόμενο ρεύμα αναδύεται από τον πυρήνα του μετα-νεωτερικού τοπίου δεν μπορεί παρά να είναι η ισχυροποίηση του δημοκρατικού σχολείου. Είναι προφανές πως προαναφερθέντα στοιχεία, όπως ο σχετικισμός, η απροσδιοριστία, η ρευστότητα, η έλλειψη σαφούς και τεκμηριωμένης γνώσης γύρω από έννοιες, όπως πα-

γχοσμιοποίηση, διεθνοποίηση, μετανάστευση, άσυλο, ιθαγένεια, ανθρωπιστική κρίση κ.ά. ευνόησαν αναπαραστάσεις σύγχυσης, παρανοήσεων, παραληρημάτων και χειραγώγησης με συνέπεια την ευδοκίμηση και διάχυση ερμηνευτικών σχημάτων που εντέχνως συσκοτίζουν την πραγματικότητα ενισχύοντας την ανάδυση ενός ιδιότυπου νεοσυντηρητισμού ο οποίος είναι ευθέως απέναντι στον ορθό Λόγο.

Το βασικό ερώτημα σχετίζεται με την ενδυνάμωση του σχολείου απέναντι σε αυτήν την ανερχόμενη τάση που αναμφίβολα δεν μπορούμε να αγνοήσουμε έστω και αν θεωρούμε πως το πρόβλημα είναι οριοθετημένο ή βρίσκεται σε ύφεση. Για παράδειγμα, στην περίπτωση της Ελλάδας, αρκετοί πολιτικοί ή πολιτικοί αναλυτές και κυρίως ενασχολούμενοι με το δημοσιογραφικό λόγο, έσπευσαν να ερμηνεύσουν την μη είσοδο της Χρυσής Αυγής στο κοινοβούλιο ως νίκη των πολιτικών δυνάμεων του «δημοκρατικού τόξου» απέναντι σε αυτό το ακραίο ιδεολογικό και πολιτικό μόρφωμα. Είναι σαφές πως σε καμία περίπτωση αυτό δεν θα πρέπει να μας εφησυχάζει, αφού η άρνηση απέναντι στο ρατσισμό, τη μισαλλοδοξία και το ρατσιστικό μίσος δεν μπορεί να εξαντλείται στην εκλογική απόρριψη ενός ακροδεξιού μορφώματος, αλλά στην καθολική άρνηση, απαξίωση και απόρριψη της φασιστικής ιδεολογίας, της νεοναζιστικής ρητορικής και κάθε πολιτικής, ιδεολογικής έκφρασης που προωθεί τον ολοκληρωτισμό και τις ρητορικές μίσους από όπου και αν εκπορεύονται. Υπό την έννοια αυτή είναι κρίσιμο μέσα στη σχολική ζωή και ευρύτερα στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι να ενταχθεί η ενίσχυση και η θωράκιση του Δημοκρατικού Λόγου ως ενός ορθολογικού προτάγματος με τον τρόπο που αυτό αναδύθηκε μέσα από τα θεμέλια του Διαφωτισμού. Κύρια στοιχεία του προτάγματος αυτού δεν μπορούν παρά να είναι τα αξιώματα της ελευθερίας, της ισότητας, της ανεκτικότητας, της ανεξιθρησκίας, της αλληλεγγύης και της δικαιοσύνης σε μια εποχή που τα αυτονόητα τείνουν να καταστούν ζητούμενα. Κοινή και αταλάντευτη στρατηγική του εγχειρήματος αυτού, απαιτείται να παραμείνει το αίτημα μιας γνήσιας ανθρωποκεντρικής κοινωνίας χωρίς διακρίσεις, αποκλεισμούς, απάθεια και κυνισμό απέναντι στην κοινωνική ανισότητα. Μιας κοινωνίας δηλαδή που στη βάση του ορθού Λόγου οφείλει να επαναπροσδιορίσει τη σχέση και τη δυναμική της απέναντι στο διαρκές και «ανοικτό» αίτημα της ανθρωπότητας για καθολική ελευθερία, ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη με επίκεντρο τον άνθρωπο και τις ανάγκες του. Και εδώ, όμως, βρισκόμαστε πάλι σε ένα κομβικό σταυροδρόμι. Σε ποιον «τύπο ανθρώπου» αναφε-

ρόμαστε; Στον «Δυτικό άνθρωπο», στον «άνθρωπο της υποσαχάριας Αφρικής» ή στον «άνθρωπο της Άπω Ανατολής»; Αντιλαμβανόμαστε πως τα επίπεδα και οι «ποιότητες» της σύγκρουσης θα μετουσιώνονται σε όλο και πιο περίπλοκα «αινίγματα» αν δεν επαναθεμελιώσουμε τις βασικές ανθρωποκεντρικές σταθερές που η παγκόσμια κοινωνία έχει ανάγκη για να προχωρήσει ενωμένη και ισότιμη προς τη νέα εποχή. Κι αυτό αναφέρεται γιατί η φύση του σύγχρονου μετα-νεωτερικού κόσμου μέσω της ρευστότητας και της μεταμοντέρνας ιδεολογικής «πολτοποίησης» συσκοτίζει εντέχνως την πραγματικότητα με παράδοξες και αντικοινωνικές θεωρήσεις που υποτιμούν κάθε τι καθολικό, ολιστικό, ενιαίο και για όλους (Wimmer, 2002). Αν λοιπόν αναλογιστούμε τον επιδραστικό ρόλο της εκπαίδευσης ως ιδεολογικού μηχανισμού (Collins, 2009), αντιλαμβανόμαστε την αναγκαιότητα αλλά και την επικαιρότητα της ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού μας γίνεσθαι μέσω της ανάπτυξης μιας δημοκρατικής κουλτούρας, αφού παραμένει το μόνο σθεναρό εργαλείο ανάσχεσης της κουλτούρας της βίας, του ρατσισμού, της επιθετικότητας και του αποκλεισμού (Roosevelt, 1998). Υπό την έννοια αυτή η προτεινόμενη επαναθεμελίωση του ορθού Λόγου με επίκεντρο τον ίδιο τον άνθρωπο δεν μπορεί να περιορίζεται μόνο στις παιδαγωγικές πρακτικές στο επίπεδο της τάξης με μόνο όπλο το διδακτισμό και την παιδαγωγική νόρμα. Απεναντίας απαιτείται η εκκίνηση μιας συγκροτημένης προσπάθειας με σκοπό ένα ποιοτικό άλμα στο εσωτερικό της ίδιας της εκπαιδευτικής λειτουργίας: από την Παιδαγωγική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την Παιδαγωγική της ετερότητας, την Παιδαγωγική της δημοκρατίας στο πλαίσιο της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής του σύγχρονου πολίτη (εξαιρετικά χρήσιμα και αναγκαία) οφείλουμε να αναπτύξουμε ένα «διαφωτιστικό άλμα» που να ενισχύει εκτός από την επανεπιβεβαίωση των βασικών παραδοχών του ορθού Λόγου, την εμβάθυνση και την ανάπτυξη μιας ριζοσπαστικής προβληματικής γύρω από τις νέες προκλήσεις, τις νέες ανισότητες, τις νέες «διαμεσολαβήσεις» δίνοντας σαφείς και ορθολογικές ερμηνείες απέναντι στις ακραίες αντιφάσεις, τους απάνθρωπους αποκλεισμούς, τις ανιστόρητες προσεγγίσεις της κοινωνικής και πολιτισμικής εξέλιξης. Υπό την έννοια αυτή οφείλουμε να αναμετρηθούμε με τις νέες προκλήσεις, με τις νέες αντιφάσεις, με τα καινούρια δεδομένα και πέρα από μια παιδαγωγικοκεντρική προσέγγιση, απαιτείται το κοινωνικό και πολιτικό πρόταγμα μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης η οποία να λαμβάνει σοβαρά υπόψη το σχεδιασμό, την οργάνωση και

την ανατροφοδότηση εκπαιδευτικών θεσμών –από την Προσχολική Εκπαίδευση μέχρι και τις δομές της διά βίου μάθησης– αποσκοπώντας στην ανάπτυξη και καλλιέργεια μιας βαθιάς δημοκρατικής ηθικής και κουλτούρας σε όλους τους πολίτες ανεξαιρέτως.

4. Το δημοκρατικό σχολείο απέναντι στη νομιμοποίηση των διακρίσεων και των αποκλεισμών

Είναι σαφές πως αυτό που προτάσσουμε ως δημοκρατική ηθική και κουλτούρα στο σχολείο (Roosevelt, 1998) μέσα από το πρόταγμα του νεωτερικού ορθολογισμού ενδέχεται να ηγεί ως μια αφηρημένη κατηγορική προσταγή με ιδεοτυπικά χαρακτηριστικά που δεν αντιστοιχούν εμπειρικά σε καμία εκπαιδευτική πραγματικότητα. Παρ' όλα αυτά η εν λόγω προτροπή είναι περισσότερο από ποτέ αναγκαίο να μεταφραστεί σε συγκεκριμένες, ρεαλιστικές και εφαρμόσιμες εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές αλλά και διδακτικές πρακτικές που να αντανακλούν και να ενδυναμώνουν την ουσία της δημοκρατικής ηθικής και κουλτούρας σε επίπεδο καθημερινού βιώματος. Υπό την έννοια αυτή είναι επιβεβλημένο τόσο οι σύγχρονοι παιδαγωγοί όσο και οι σχεδιαστές «παραδειγμάτων» εκπαιδευτικής πολιτικής να επαναπροσδιορίσουν τη δομή και το περιεχόμενο των προταγμάτων που διέπουν το εκπαιδευτικό μας γίγνεσθαι συμβάλλοντας αποφασιστικά σε μια βαθιά εσωτερική του δημοκρατικού τρόπου αντίληψης αλλά και τοποθέτησης των υποκειμένων στο πλαίσιο της κοινωνικής πραγματικότητας.

Η ανάγκη αυτή είναι επείγουσα, αφού το σύγχρονο σχολείο μετεξελίσσεται και διαρκώς εντυπώνεται σε νέα σχήματα και καινούριες μορφές κοινωνικού και πολιτισμικού συγχρωτισμού (Coulby, 1996). Η έντονη κινητικότητα μέσα από τις μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές, οι νέες ανισότητες, οι πολιτισμικές διαφοροποιήσεις, οι ψηφιακές τεχνολογίες επικοινωνίας κ.ά. διαμορφώνουν ένα πολυδιάστατο τοπίο εντός του οποίου το σύγχρονο σχολείο καλείται να λειτουργήσει και το κυριότερο να «πείσει» τους «μετέχοντες» σε αυτό. Τα στοιχεία αυτά, αναμφίβολα επιδρούν καθοριστικά στον τρόπο ανάπτυξης των ταυτοτήτων με συνέπεια την ανάδυση νέων μορφών διακρίσεων και αποκλεισμών που κατά κανόνα εδράζονται σε έμφυλα, φυλετικά, γλωσσικά, θρησκευτικά, πολιτισμικά κ.ά. στερεότυπα. Ωστόσο, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να δούμε επισταμένα σε ποιο παράδειγμα εντάσσεται το σύγχρονο σχολείο στην εποχή της νεοφιλελεύθερης παγκοσμιοποίησης (Green, 1997). Αναμφίβολα οι διε-

θνείς τάσεις, όπως διαγράφονται αντικειμενικά και ανεξάρτητα από υποκειμενικές θεωρήσεις (Pannu, 1996), εμφανίζονται να προωθούν έναν τύπο σχολικής εκπαίδευσης που προωθεί την εντατικοποίηση των σπουδών από πολύ μικρές ηλικίες, την έντονη τυποποίηση και τη φορμαλιστική συσσώρευση της γνώσης, τον ανταγωνισμό των μαθητών μέσα από τη συγκριτική λογική της ποσοτικοποίησης των εκπαιδευτικών επιδόσεων και αποτελεσμάτων με στόχο τη βελτιστοποίηση της απόδοσης μέσω μιας μονοσήμαντης σύνδεσης με μια απρόσωπη και «φετιχοποιημένη» αγορά εργασίας.

Είναι σαφές πως η τάση αυτή εντείνει τον ανταγωνισμό προκαλώντας αύξηση της πίεσης προς το σύνολο των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων μέσω μιας στρατηγικής συμμόρφωσης στο κυρίαρχο «εκπαιδευτικό παράδειγμα» (Mitter, 1997) γεγονός που μεταβιβάζει σημαντικά φορτία άγχους και ψυχολογικού βάρους στο μαθητικό πληθυσμό. Το ερώτημα που γεννιέται σχετίζεται με το κατά πόσο το σύγχρονο σχολείο επενδύει στην ανθρωπιστική παιδεία η οποία αποτελεί και το βασικό ανάχωμα απέναντι στις συμπεριφορές του νοσηρού ανταγωνισμού, της αλλοτρίωσης και των αντικοινωνικών τάσεων. Δυστυχώς η έμφαση στον τεχνοκρατικό και εργαλειακό Λόγο της κυρίαρχης εκπαιδευτικής στρατηγικής που κατά κόρον προωθεί την τυποποιημένη, την πνευματικά αφυδατωμένη και την κριτικά άνευρη θετικιστική πλευρά της γνώσης, απομακρύνει τον μαθητικό πληθυσμό από τον πυρήνα ενός ανθρωποκεντρικού εκπαιδευτικού παραδείγματος (Jenlink and Jenlink, 2009). Εδώ ακριβώς εντοπίζεται κατά τη γνώμη μας το επίκεντρο ευδοκίμησης ενός «γόνιμου» κλίματος ανάπτυξης αντικοινωνικών τάσεων και συμπεριφορών οι οποίες ευνοούν τη ρητορική της ιδεολογικής σύγχυσης, τις πολιτικές μισαλλοδοξίας, τις στάσεις και τις αντιλήψεις που αμφισβητούν τον «οικουμενικό τύπο ανθρώπου» τον οποίο ως κόρη οφθαλμού οφείλουμε να διαφυλάξουμε.

Ταυτόχρονα, η ένταση και η ανάδυση νέων ανισοτήτων επιτείνει τις μορφές εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού νομιμοποιώντας τις ήδη προϋπάρχουσες οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές ανισότητες ως αποτέλεσμα της δήθεν «φυσικής αδυναμίας» των πολλών να παρακολουθήσουν τις εξελίξεις, όπως αυτές καθορίζονται από τις ηγεμονικές μειοψηφικές elites. Το σχολείο ουσιαστικά εμφανίζεται ανίσχυρο απέναντι στην προϋπάρχουσα ανισότητα με συνέπεια τη νομιμοποίηση των αντιθέσεων και τη θεώρησή τους ως ατομικών χαρακτηριστικών που έχουν μονομερώς βιολογική προέλευση

χωρίς να αποτελούν κοινωνικές και πολιτισμικές κατασκευές με ιστορικό περιεχόμενο που δύνανται στο μέλλον και κάτω από προϋποθέσεις να αλλάξουν. Για παράδειγμα, αν υιοθετήσουμε τη ρητορική του αποκλεισμού που πολλές φορές εξαπολύεται από θιασώτες μιας υποτιθέμενης «φαντασιακής» εθνικής, φυλετικής και πολιτισμικής καθαρότητας σύμφωνα με την οποία το εκπαιδευτικό σύστημα δεν θα πρέπει να μεριμνά για τους πρόσφυγες μαθητές και την εκπαίδευσή τους, αφού αυτοί είναι «άλλοι και διαφορετικοί» στοιχίζοντας στο ελληνικό κράτος υπέρογκες δαπάνες, με την ίδια απάνθρωπη λογική, στο μέλλον (υποθετικά πάντα) ενδέχεται να κληθούμε να νομιμοποιούμε κοστοβόρες επιλογές για κάποιους «άλλους και διαφορετικούς» όπως το κλείσιμο των σχολείων σε όλες τις απομακρυσμένες περιοχές της χώρας, την παύση της παράλληλης στήριξης για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, την κατάργηση παροχής πρόσθετης διδακτικής στήριξης σε μορφωτικά αδύναμους μαθητές, την απαγόρευση σε αλλοδαπούς μαθητές να παρακολουθούν το ελληνικό σχολείο, το κλείσιμο των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας για τους πρόωρα διαρρέοντες από το σχολείο, την απαγόρευση στους αλλόθρησκους να πιστεύουν στο θρησκευτικό τους δόγμα, την κοινωνική και εκπαιδευτική εγκατάλειψη των Ρομά, την αποπομπή των Α.μεΑ. από το σχολείο, τον εξοστρακισμό των αλλοεθνών μαθητών ή των μαθητών με διαφορετική γλώσσα, θρησκεία, ή ιδεολογία από την κυρίαρχη νόρμα κ.ο.κ. Είναι σαφές πως η ρητορική του μίσους όταν επιχειρεί να μετουσιωθεί σε πολιτική πράξη, γενικεύεται, δεν κάνει διακρίσεις και καταληκτικά μεταφράζεται σε μια εκ των βάθρων επίθεση εναντίον όλων οι οποίοι είτε προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα, είτε επιλέγουν μια διαφορετική στάση ζωής από την κυρίαρχη, είτε είναι βιολογικά, πολιτισμικά και κοινωνικά «ευπαθείς» ή διαφορετικοί.

Ο «ιδεότυπος» ενός γνήσια δημοκρατικού σχολείου (Joas, 1990) σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να συναινεί στη νομιμοποίηση των διακρίσεων και το κυριότερο στην αποκρυστάλλωση των ανισοτήτων ως φυσικών κατηγοριών, οι οποίες καλούνται να καθορίζουν την τύχη και την κοινωνική δυναμική των μαθητών. Απεναντίας, οφείλει να ανοίξει διάπλατα τη σκέψη των νέων ανθρώπων στους ορίζοντες της κριτικής και του αναστοχασμού, να ενισχύσει την αξία της διαφορετικότητας και της ανεκτικότητας όχι ως αφηρημένων κοινωνικών αξιωμαμάτων αλλά ως συγκεκριμένων αξιών (Pannu, 1996) που εδράζονται στη γενετική και φυσική ποικιλομορφία από την οποία ο άνθρωπος ως «ειδολογικό» ον, όχι μόνο πηγάζει αλλά και αναπτύσσεται και

λόγω αυτής του της φύσης σταδιακά «ανθρωποποιείται» μέσα στο σύνολο του φυσικού αλλά και κοινωνικού του περιβάλλοντος.

Αναμφίβολα, λοιπόν, το σύγχρονο σχολείο οφείλει να μετασχηματίσει την ασάφεια και τη ρευστότητα, που η εποχή της μετα-νεωτερικότητας κληροδότησε σε μια συγκεκριμένη και ρεαλιστική στρατηγική μέσω της οποίας να μετουσιωθεί σε ένα χώρο ανάπτυξης και διαμόρφωσης ελεύθερα σκεπτόμενων πολιτών με επίκεντρο τον ίδιο τον άνθρωπο (Pannu, 1996). Αυτό βέβαια δεν αποτελεί ούτε άσκηση επί χάρτου, ούτε επίκληση ρομαντισμού προς τη στρατηγική μιας γενικής και αόριστης ανθρωποκεντρικής προοπτικής. Αντιθέτως, συνιστά την εναγώνια επίκληση ενός ορθολογικού προτάγματος που στον πυρήνα του θέτει το αίτημα ενός διαρκούς και ποιοτικού εκδημοκρατισμού της κοινωνίας μας (Joas, 1990), ο οποίος θα διεκδικεί ανθρώπινα δικαιώματα, ισότητα, ελευθερία, κοινωνική δικαιοσύνη, αλληλεγγύη, ισοτιμία και ισοπολιτεία για όλους τους ανθρώπους, ανεξαιρέτως, χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς· και είναι σαφές πως η στρατηγική αυτή απαιτεί τη διαμόρφωση μιας νέας κοινωνικής συμφωνίας που θα δομείται σε συμμαχίες πολιτικών δυνάμεων, σε πρακτικές διαλεκτικής σύνθεσης, σε ριζοσπαστικές επιλογές, σε εκπαιδευτικά συμβόλαια, σε υπαρκτικού τύπου δεσμεύσεις, σε σθεναρές ενέργειες γνήσιου ιδεαλισμού, σε πολιτικές πράξεις με ιδεολογικό αλλά και αισθητικό πρόσημο.

5. Επιλογικό σημείωμα

Η έννοια της πολιτισμικής ετερότητας επανέρχεται δυναμικά και με πολλαπλές διαστάσεις στο προσκήνιο λόγω της έντονης κινητικότητας και της ρευστότητας που η εποχή της μετα-νεωτερικότητας κληροδότησε στο σύγχρονο κόσμο. Αναμφίβολα, οι επιπτώσεις από τις ραγδαίες εξελίξεις και τους έντονους κοινωνικούς μετασχηματισμούς έχουν αναδιατάξει τον τρόπο πρόσληψης των στοιχείων που συγκροτούν την έννοια της ταυτότητας με συνέπεια να αναδιατάσσονται διαρκώς οι οριοθετήσεις που καθορίζουν οτιδήποτε παρεκκλίνει από την κανονικότητα που η κυρίαρχη ιδεολογία προωθεί σε θέματα εθνικής ταυτότητας, γλώσσας, θρησκείας, πολιτισμικής προέλευσης κ.ά. Αναμφίβολα, τα φαινόμενα έντασης των προσφυγικών εξάρσεων, της οικονομικής μετανάστευσης, των βίαιων εκτοπίσεων πληθυσμών, της έντονης κινητικότητας γενικότερα θα εξακολουθούν να μας απασχολούν όσο οι διεθνείς συσχετισμοί δύναμης θα λειτουργούν με τρόπο που

ενισχύει την ανάπτυξη και μεγέθυνσή τους. Συνέπεια όλης αυτής της κινητικότητας αποτελεί η έξαρση της ρητορικής και των πρακτικών της ξеноφοβίας, του ρατσισμού, της βίας και του αποκλεισμού με αποτέλεσμα την ανάδυση σκοτεινών όψεων οι οποίες επισκιάζουν την ανθρωποκεντρική παρακαταθήκη που η νεωτερικότητα έχει θεμελιώσει. Η εκπαίδευση στην εποχή της μετα-νεωτερικότητας εν μέσω συμπτωμάτων, όπως η ρευστότητα, η αβεβαιότητα, η αποϊδεολογικοποίηση, η εργαλειακότητα, ο φορμαλισμός κ.ά. περισσότερο από ποτέ οφείλει να αναλάβει την πρόκληση που της αναλογεί. Ειδικότερα, το σύγχρονο μετα-νεωτερικό σχολείο απαιτείται να ανασυγκροτηθεί και να απαντήσει με σθένος στην άνοδο του ανορθολογισμού που η εποχή προβάλλει προτείνοντας μια άλλη στρατηγική αποδέσμευσης δυνάμεων και ανάδειξης δυνατοτήτων. Αναμφίβολα, το «project» αυτό υπερβαίνει τα στενά όρια μιας παιδαγωγικοκεντρικής αναδιάταξης και απαιτεί τη διαμόρφωση ενός νέου εκπαιδευτικού παραδείγματος με σαφείς ιδεολογικές, αισθητικές, πολιτικές και πολιτισμικές διαστάσεις με σκοπό την ενίσχυση των θεμελιακών παρακαταθηκών του ορθού Λόγου: ισότητα, δικαιοσύνη, ελευθερία, ανεκτικότητα, ανεξίτηρησσία, Λογοκρατία. Υπό την έννοια αυτή, η εμβάθυνση στην ουσία, τις αξίες και τις πρακτικές της δημοκρατικής ηθικής και κουλτούρας αντίστοιχα μέσα στη θεσμική και καθημερινή πραγματικότητα του σύγχρονου σχολείου είναι αναγκαίο να αποτελέσει το θεμέλιο λίθο για την προάσπιση και τη θωράκιση της κοινωνικής συνοχής και της αλληλεγγύης σε έναν κόσμο που η νομοτελειακή αλλαγή του φαντάζει, ολοένα και περισσότερο, επιεικώς ακατανόητη.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αβδελά, Έ. (1998). Εθνική ταυτότητα και σχολείο. Στο Θ. Δραγώνα και Ά. Φραγκουδάκη (επιμ.), *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση* (σελ. 6-31). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Ζάγκος, Χ., Κυρίδης, Α. και Φωτόπουλος, Ν. (2019). *Προσφυγική Κρίση και Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Πρακτικές. Από τη συστημική κοινωνική ευπάθεια στη δομημένη ένταξη*. Αθήνα: Κοινωνικό Πολύκεντρο.

- Νικολάου, Γ. (2008). Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της Κριτικής Θεωρίας: Το σχολείο της ένταξης. Στο Ε. Τζελέπη - Γιαννάτου (επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (σελ. 368-389), τ. Β'. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Φραγκουδάκη, Ά. (1997). Οι πολιτικές συνέπειες της ανιστορικής παρουσίασης του ελληνικού έθνους. Στο Α. Φραγκουδάκη και Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Τι είν' η πατρίδα μας. Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση* (σελ. 143-198). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Ξενόγλωσση

- Andreotti, V. (2009). Global education in the 21st: Two different perspectives on the "post"- of postmodernism. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 2 (2), pp. 5-22.
- Bauman, Z. (2005). Education in liquid modernity. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 27 (4), pp. 303-317.
- Collins, J. (2009). Social reproduction in classrooms and schools. *Annual Review of Anthropology*, 38, pp. 33-48.
- Coulby, D. (1996). Post-modernity, education and European identities. *Comparative Education*, 32 (2), pp. 171-184.
- Clarke, J. and Cochrane, A. (1998). The social construction of social problems. In E. Saraga (ed.), *Embodying the social: Constructions of difference* (pp. 3-42). New York: Routledge.
- Fornäs, J. (1995). *Cultural theory and late modernity*. London: Sage.
- Green, A. (1997). *Education, globalization and the nation state*. London: Palgrave Macmillan.
- Hursh, D. W. and Ross, E. W. (2014) (eds). *Democratic social education: Social studies for social change*. New York: Routledge.
- Jenlink, P. and Jenlink, K. E. (2009). Education for democratic culture. Cultural Democracy: Taking a critical pragmatic turn. In P. Jenlink (ed.), *Dewey's democracy and education revisited: contemporary discourses for democratic education and leadership* (pp. 229-249). Maryland: Rowman & Littlefield Education.
- Joas, H. (1990). The democratization of differentiation: On the creativity of collective action. In A. Jeffrey and P. Stzomka (eds.), *Rethinking Progress. Movements, Forces, and Ideas at the End of the 20th Century* (pp. 182-201). Massachusetts: Unwin Hyman Inc.
- Knight, T. and Pearl, A. (2000). Democratic education and critical pedagogy. *The Urban Review*, 32 (3), pp. 197-226.

- Mitter, W. (1997). Challenges to comparative education: Between retrospect and expectation. *International Review of Education*, 43 (5-6), pp. 401-412.
- Masemann, V. L. and Welch, A. R. (eds.) (1997). *Tradition, modernity, and post-modernity in Comparative Education*. Dordrecht: Springer Netherlands Springer Science and Business Media.
- Pannu, R. S. (1996). Neoliberal project of globalization: Prospects for democratization of education. *Alberta Journal of Educational Research*, 42 (2), pp. 87-101.
- Roosevelt, D. (1998). «Unsuspected literatures»: Public school classrooms as laboratories for the creation of democratic culture. *Theory into Practice*, 37 (4), pp. 271-279.
- Tester, K. (2002). *The life and times of post-modernity*. London: Routledge.
- Usher, R. and Edwards, R. (2002). *Postmodernism and education: Different voices, different worlds*. New York: Routledge.
- Wimmer, A. (2002). *Nationalist exclusion and ethnic conflict: Shadows of modernity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cultural diversity and democratic culture in the «post-modern» school:

The actuality of the democratic rational reason
against to the legitimacy of discriminations and exclusions

*Nikos Fotopoulos**

Abstract

The present paper aims at the theoretical level of developing the democratic culture in the «post-modern» school. It is particularly focused on highlighting the characteristics that affect the structure and content of contemporary schools, which differ significantly from those of the previous century. In this sense, the dominant ideology using the challenge of cultural diversity is being appeared to defend ideological schemes such as «cultural purity», «social homogeneity», «regulari-

2. Assistant Professor, Department of Social and Education Policy, School of Social and Political Sciences, University of Peloponnese (nfotop@uop.gr).

ty of inequalities». Inevitably, we need both to understand and to re-define the rational democratic discourse in order to interpret but also to face decisively the post-modern liquidity which supports irrationality and all violent exclusions. Are there opportunities within the education system to re-emerge the rational reason for rebuilding what we call «democratic culture»? What are the new challenges, boundaries and opportunities? What educational tools and practices do we have at our disposal? In what ways we could work pedagogically against the legitimacy of discriminations and exclusion?

Keywords

Cultural diversity, racism, inequalities, rational Reason, democratic school