

Γ. Π. Μάρκου

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Όχημα για την Εθνοτικοποίηση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής στην Ελλάδα;

1. Εισαγωγή

Η πρόκληση που αντιμετωπίζει η Ελλάδα του 21^{ου} αιώνα είναι η διαμόρφωση ενός δημοκρατικού πλαισίου κοινωνικών και πολιτισμικών αξιών που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις προσδοκίες όλων των πολιτών της και θα καταξιώνεται σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο.¹ Η ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, μας υπενθυμίζει συνεχώς ότι όλοι είμαστε «εθνοτικοί» και ότι η παγκόσμια κληρονομιά δεν είναι αποκλειστικά έργο ενός λαού. Οι ευκαιρίες για διαπολιτισμικό διάλογο ανάμεσα στις εθνοπολιτισμικές ομάδες και η ανάγκη καλλιέργειας της πολιτισμικής ανεκτικότητας που έχει ως βάση την κατανόηση και αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών, αποτελούν ουσιαστικές προκλήσεις για την εκπαίδευση και την κοινωνία. Η ένταξη και η συμμετοχή των «διαφορετικών» στην οικονομική, κοινωνική, πολιτική και πολιτισμική ζωή των σύγχρονων κοινωνιών θέτει αυτόματα το ζήτημα της συμμετοχής εν γένει των πολιτών και των δυνατοτήτων που προκύπτουν από αυτήν, σε μια εποχή που η αποχή και η αδιαφορία καταλαμβάνουν όλο και μεγαλύτερα τμήματα πολιτών στις σύγχρονες καπιταλιστικές δημοκρατίες.²

Η τελευταία τουλάχιστον τριακονταετία χαρακτηρίζεται από την υπέρβαση των ορίων³ στην οικονομία, την κοινωνία και την πολιτική, η οποία υπονομεύει την ειρήνη και τη δημοκρατία.

¹ Το πλαίσιο αυτό προσδιορίζεται από τις βασικές δημοκρατικές αξίες της πολιτικής και κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης. Ο όρος «πολιτική ισότητα» αναφέρεται στην εξομοίωση όλων των πολιτών μιας κοινωνίας ως προς τα πολιτικά δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, ενώ ο όρος «κοινωνική ισότητα» αναφέρεται στην εξομοίωσή τους ως προς τα κοινωνικά δικαιώματα και τις υποχρεώσεις. (βλ. Νεώτερο Εγκυκλοπαιδικό Λεξικό "ΗΛΙΟΥ", Τόμος 9, σ. 1015). Θεωρούμε ότι τόσο η κοινωνική όσο και η πολιτική διάσταση των αξιών αυτών μπορούν να αποτελούν βασικά στηρίγματα της ιδιότητας του πολίτη. Η πολιτική διάσταση των αξιών παραπέμπει σε μια αίσθηση αλληλεγγύης που ενώνει τα άτομα σε κοινούς στόχους, οι οποίοι σε ένα πρώτο επίπεδο παραπέμπουν στους τρόπους συμβίωσης και επιβίωσης στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες και σε ένα δεύτερο επίπεδο στον τρόπο ανάπτυξης ενός κοινού πολιτισμού που προέρχεται από τον πλούτο της πολιτισμικής ετερότητας και ενισχύει την ενότητα.

² Η παροχή στους μετανάστες της δυνατότητας να αποκτήσουν την ελληνική ιθαγένεια με το νόμο 3838 / 2010 (Νόμος 3838 / 2010. Σύγχρονες διατάξεις για την ελληνική ιθαγένεια και την πολιτική συμμετοχή ομογενών και νομίμως διαμενόντων μεταναστών και άλλες ρυθμίσεις. ΦΕΚ Α 49 / 24-03-2010), ώστε να μπορούν να συμμετέχουν στην πολιτική και κοινωνική ζωή της χώρας, θέτει το θεμελιώδες ερώτημα για τις δυνατότητες των πολιτών να επηρεάζουν ουσιαστικά το πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό γίγνεσθαι στις σύγχρονες αντιπροσωπευτικές δημοκρατίες. Στο πλαίσιο αυτό οι συζητήσεις και αναλύσεις μελετητών που ασχολήθηκαν με το ζήτημα της δημοκρατίας όχι μόνο ως σύστημα πολιτικής εκπροσώπησης αλλά, κυρίως, ως διαδικασία εφαρμογής μάς βοηθά να κατανοήσουμε καλύτερα τη δημοκρατία που έχουμε σήμερα. Βλ. Καστοριάδης Κ. (2007). Η Ελληνική Ιδιαιτερότητα. Αθήνα, Κριτική, τόμος Β.

³ Το ζήτημα των ορίων, η υπέρβαση των οποίων συνιστά ύβρη, με την αρχαιοελληνική έννοια του όρου, και έχει ως συνέπεια τη Νέμεση, την τιμωρία, διέπει κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα και το ζήτημα του αυτοπεριορισμού

Αναφερόμενος στην υπέρβαση ορίων του παγκόσμιου κεφαλαίου που ενδιαφέρεται μόνο για το άμεσο κέρδος του, ο Κ. Τσουκαλάς γράφει: «Σαν σύγχρονοι Αττίλες, οι κεφαλαιούχοι – επενδυτές μπορούν πια να κινούνται σε μια άνευ ορίων και συνόρων “ερημη χώρα”, όπου καλπάζουν, εισβάλλουν, κερδοσκοπούν, “ξεπλένουν”, αποσπούν και οικειοποιούνται πλούτο, καταστρέφουν, δηλώνουν, ρευστοποιούν και έπειτα ...αναχωρούν αποστρέφοντας απλώς το αδιάφορο βλέμμα τους από τις εκατόμβες που σωρεύονται στο διάβα τους».⁴ Το ίδιο και ο Γάλλος Στεφάν Εσέλ⁵ στο τελευταίο του βιβλίο με τίτλο «Αγανακτήστε!» τονίζει ότι η ισχύς του χρήματος ποτέ άλλοτε δεν ήταν τόσο απεριόριστη, αυθάδης και εγωϊστική όσο σήμερα και εκτείνεται μέχρι τα ανώτερα κλιμάκια του κράτους. Η ανισότητα μεταξύ φτωχών και πλουσίων ποτέ άλλοτε δεν ήταν τόσο βαθειά και η επιδίωξη του χρήματος τόσο εκ των άνω καθαγιασμένη. Σύμφωνα με τον Εσέλ, ζούμε σε μια εποχή παγκόσμιας δικτατορίας των χρηματιστικών αγορών, που υπονομεύουν την ειρήνη και τη δημοκρατία. Φαίνεται ότι όλο και περισσότεροι πολίτες αρχίζουν να συνειδητοποιούν ότι η παγκοσμιοποίηση, η οποία στηρίζεται στο νεοφιλελεύθερο μοντέλο ανάπτυξης, αύξησε τις ανισότητες, διέρρηξε την κοινωνική συνοχή, κατάργησε κοινωνικά κεκτημένα, δημιούργησε ανασφάλεια και αβεβαιότητα, χωρίς να κατορθώσει να εξασφαλίσει τη σταθερότητα. Οι πρόσφατες εξεγέρσεις στον αραβικό κόσμο αποτελούν μια ακόμα επιβεβαίωση αυτής της αστάθειας και της αβεβαιότητας.⁶

Το ενδιαφέρον των πνευματικών ανθρώπων υπήρξε πάντοτε στραμμένο στη δημοκρατική παιδεία. Όντας πεπεισμένοι για τις δυνατότητες της παιδείας να συμβάλει ουσιαστικά στο διαπολιτισμικό διάλογο και τη διαμόρφωση του δημοκρατικού πολίτη, επιδιώκουν τη λειτουργία πνευματικά πλουσιότερων σχολείων, τα οποία θα διαθέτουν ένα δημοκρατικό διαπολιτισμικό πρόγραμμα όπου όλα τα παιδιά θα μαθαίνουν από την πλούσια ετερότητα της κοινωνίας και όπου η τάση για βαλκανοποίηση και διαχωρισμό στις σύγχρονες κοινωνίες μπορεί να ανακοπεί ή ακόμα και να αντιστραφεί. Τα σχολεία μπορούν και πρέπει να

(επίγνωση ότι για τα πάντα υπάρχουν όρια) εμφανίζεται μόνο στις ελεύθερες δημοκρατικές κοινωνίες, οι οποίες πρέπει να θέσουν οι ίδιες τα εσωτερικά τους όρια. Η ύβρη χαρακτηρίζει όλη την αρχαία ελληνική Τραγωδία.

⁴ Τσουκαλάς Κ. (2010). Η Επιπόηση της Ετερότητας. «Ταυτότητες» και «Διαφορές» στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης. Αθήνα, Καστανιώτης, σ. 75. Αναφερόμενος στο νέο προϋπολογισμό λιτότητας των ΗΠΑ ο κάθε άλλο παρά ριζοσπάστης νομπελίστας Πολ Κρούγκμαν έκανε λόγο για περικοπές που «κλέβουν το φαγητό μέσα από το στόμα φτωχών μωρών» ΤΟ ΒΗΜΑ, 27/2/2011, σ. Β17 41

⁵ Hessel, Stephane (2010). Indignez vous! Paris. Το μόλις 32 σελίδων βιβλίο εξέπληξε με την υποδοχή που του επεφύλαξαν οι Γάλλοι αγοράζοντας 500.000 αντίτυπα μέσα στις δύο πρώτες εβδομάδες! Για τον Εσέλ το χειρότερο από όλα είναι η αδιαφορία, να λέει κανείς ότι δεν μπορεί να κάνει τίποτε για να αλλάξει μια πολιτική που ξεθεμελιώνει όλες τις κοινωνικές κατακτήσεις, επειδή αυτή είναι η επιλογή των εχόντων. Τονίζει δε ιδιαίτερα τη φράση του Ζαν-Πολ Σάρτρ «Ο αδιάφορος άνθρωπος δεν είναι άνθρωπος». Πολύ, βέβαια, πριν από τον Σαρτρ, ο Περικλής στον Επιτάφιο απευθυνόμενος στους Αθηναίους πολίτες έλεγε: «...μόνοι γαρ τον τε μηδέν τώνδε μετέχοντα ουκ απράγμονα, αλλ' αχρείον νομίζομεν» (...διότι μόνο εμείς θεωρούμε πως είναι όχι μόνο αδιάφορος αλλά και άχρηστος εκείνος που δεν ενδιαφέρεται για τα πολιτικά). Θουκυδίδου, Ιστορίες Β, (40), Περικλέους Επιτάφιος. Αυτός που δεν συμμετέχει θεωρείται άχρηστος, γιατί η μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και την εξουσία καταργεί την πολιτική, τον πολίτη, τη δημοκρατία.

⁶ Για τις νέες προκλήσεις που θέτει η παγκοσμιοποίηση, η εξάπλωση της οποίας έχει ως συνέπεια την αστάθεια και αβεβαιότητα, την αμφισβήτηση, τον περιορισμό αλλά και τις δυνατότητες του εθνικού κράτους, βλέπε, Κοτζιάς Ν. (2004). Το Ενεργητικό Δημοκρατικό Κράτος. Εθνικό κράτος και Παγκοσμιοποίηση. Αθήνα, Καστανιώτης. Κοτζιάς Ν. (2003). Παγκοσμιοποίηση. Η Ιστορική Θέση, το Μέλλον και η Πολιτική Σημασία. Αθήνα, Καστανιώτης.

συμβάλουν ουσιαστικά στην απαλλαγή της κοινωνίας από την ύβρη ενός αλαζονικού παρελθόντος, που εξακολουθεί να μας επηρεάζει αρνητικά, και την αποκατάσταση της κοινωνικής συνοχής και αλληλεγγύης μέσα από την επανόρθωση των δημοκρατικών αξιών της πολιτικής και κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης. Η ισότητα, θεμελιώδης αξία της δημοκρατίας, υποδηλώνει μία σχέση, στην οποία ο άνθρωπος ως κοινωνικό ον πρέπει να βρίσκεται με τα άλλα άτομα. Δεν είναι εύκολο να διακρίνουμε την έννοια και την αξία της ισότητας από την έννοια και την αξία της δικαιοσύνης. Η ισότητα, που είναι ένας τρόπος προσδιορισμού ενός συγκεκριμένου τύπου σχέσης που υφίσταται μεταξύ των μελών ενός συνόλου, αποκτά αξία και επιδιώκεται όταν είναι δίκαιη. Μια σχέση ισότητας επιδιώκεται στο βαθμό που θεωρείται δίκαιη, στο βαθμό δηλαδή που εγκαθιδρύει ή αποκαθιστά μια τάξη, μια αρμονία ανάμεσα στα μέρη ενός συνόλου. Η ισότητα συνιστά αξία στο βαθμό που αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την ευταξία, την αρμονία των μερών ενός συνόλου, την εσωτερική ισορροπία ενός συστήματος που χαρακτηρίζεται δίκαιο.⁷ Η δικαιοσύνη στη δημοκρατία εξαρτάται από την ανεκτικότητα και η ανεκτικότητα εξαρτάται από την εκπαίδευση των παιδιών να κατανοούν και να αξιολογούν διάφορες μορφές ετερότητας και να μην τις φοβούνται. Η ετερότητα μέσα στο σχολείο αποτελεί ένα εξαιρετικό παιδαγωγικό μέσο για την καλλιέργεια των ικανοτήτων κατανόησης και αξιολόγησης αυτών των πολιτισμικών διαφορών που είναι δημιουργικές για τη ζωή σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Η συζήτηση συνεπώς για το διαπολιτισμό και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν μπορεί να περιορίζεται στις πολιτισμικές διαφορές αλλά πρέπει να αφορά, κυρίως, στη δημοκρατία και στον πολίτη στις σύγχρονες πολιτισμικά ετερογενείς καπιταλιστικές κοινωνίες.⁸

2. Η ιδιαιτερότητα του διαπολιτισμού στην Ελλάδα.

Η εμφάνιση του διαπολιτισμού στην Ελλάδα συμβαίνει τη δεκαετία του 1980 στο επίπεδο της θεωρητικής ανάλυσης και στη δεκαετία του 1990 στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής και συμπίπτει με την άφιξη ενός σημαντικού μεταναστευτικού ρεύματος από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και των Βαλκανίων.

Στο επίπεδο του παιδαγωγικού λόγου που αναπτύσσεται⁹ επιχειρείται ο προσδιορισμός των αρχών και του εννοιολογικού περιεχομένου της διαπολιτισμικής προσέγγισης και τονίζεται η

⁷ Βλ. Μπόμπιο Νορμπέρτο (1995). ΔΕΞΙΑ ΚΑΙ ΑΡΙΣΤΕΡΑ. Σημασία και αίτια μιας πολιτικής διάκρισης. Αθήνα, ΠΟΛΙΣ, σ. 161 κ.ε.

⁸ Η δικαιοσύνη ως ύψιστο αγαθό ενός συνόλου αποτελεί το κατ' εξοχήν κοινωνικό αγαθό και με αυτήν την έννοια πρόκειται για «κοινωνική αρετή» κατά τον Αριστοτέλη. Γι' αυτό και περισσότερο και από τους νόμους, η αρετή των πολιτών εθεωρείτο το θεμέλιο μιας καλής πολιτείας στην αρχαιότητα. Ο Αριστοτέλης διακρίνει τη δικαιοσύνη σε «διορθωτική δικαιοσύνη» και σε «διανεμητική δικαιοσύνη». Η πρώτη αφορά στις σχέσεις μεταξύ των μερών, ενώ η δεύτερη λαμβάνει χώρα ανάμεσα στο όλον και στα μέρη και τούμπαλιν. Βλ. Οικονόμου Γ. (2007). Η Άμεση Δημοκρατία και η Κριτική του Αριστοτέλη. Αθήνα, Παπαζήση.

⁹ Βλ. Γκότοβος, Α. (1997). Εθνική Ταυτότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Στο: Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών, σ.σ. 23 -28. Γκότοβος, Α. (1996) Ρατσισμός: Κοινωνικές, Ψυχολογικές και Παιδαγωγικές Όψεις μιας Ιδεολογίας και μιας Πρακτικής. Αθήνα, ΓΓΛΕ. Γκότοβος Α. και Μάρκου Γ. (1984). (επιμ.) Σχολική Επανάταξη Παλινοστούντων Μαθητών: Προβλήματα και Προοπτικές. ΥΠΕΠΘ – UNESCO. Δαμανάκης Μ. (1997). Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση. Αθήνα, Gutenberg. Δαμανάκης Μ. (1997). Η Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Στο: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, σ.σ. 78 – 91. Μάρκου Γ. (1995). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία. Αθήνα, αυτοέκδοση. Μάρκου, Γ. (1996). Η Πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής Κοινωνίας, η Διαδικασία Παγκοσμιοποίησης και η Αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής

αναγκαιότητα για την υιοθέτησή της στο ελληνικό σχολείο. Παρά τις όποιες διαφοροποιήσεις στην εννοιολόγηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υπάρχει ταύτιση απόψεων αναφορικά με τη θεμελιώδη αρχή της που συνίσταται στο γεγονός ότι απευθύνεται σε όλα τα παιδιά μιας σχολικής μονάδας. Όπως χαρακτηριστικά τονίζεται: ένα καλό σχολείο είναι καλό για όλα τα παιδιά, ενώ αντίθετα ένα κακό σχολείο είναι κακό για όλα τα παιδιά.

Στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής με το Νόμο 2413 του 1996 αναγνωρίζεται η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας και καθιερώνεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με το νόμο, 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». ¹⁰ Στα σχολεία αυτά μπορεί να εφαρμόζονται «ειδικά αναλυτικά προγράμματα με δυνατότητα πρόσθετων ή εναλλακτικών μαθημάτων» και με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, η οποία εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του οικείου νομαρχιακού συμβουλίου και σύμφωνη γνωμοδότηση του ΠΙΟΔΕ, μπορούν:

1. να μετατρέπονται δημόσια σχολεία σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης,
2. να ιδρύονται τάξεις ή τμήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε δημόσια σχολεία,
3. να ιδρύονται σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με φορείς την τοπική αυτοδιοίκηση, την εκκλησία και φιλανθρωπικά ιδρύματα μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, τα οποία μπορεί να επιχορηγούνται από το Λογαριασμό της Ιδιωτικής Εκπαίδευσης. ¹¹

Διαπιστώνουμε ότι ο Ν. 2413 / 1996 με τον οποίο καθιερώνεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα περιέχει αντιφάσεις και ασάφειες και δημιουργεί σύγχυση καθότι αναφέρεται σε ξεχωριστά σχολεία, τάξεις ή τμήματα και σε δραστηριότητες που αφορούν στους μαθητές με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και όχι σε όλα τα παιδιά μιας σχολικής μονάδας που αποτελεί τη βασική παραδοχή της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Σύμφωνα δηλαδή με το νόμο, οι φορείς μιας οιασδήποτε εθνοπολιτισμικής, μεταναστευτικής ή άλλης ομάδας μπορούν να δημιουργήσουν ένα φιλανθρωπικό ίδρυμα ή σωματείο και να απαιτήσουν την ίδρυση και λειτουργία ξεχωριστών για τα «δικά» τους παιδιά σχολείων.

Τις αντιφάσεις αλλά και τον κίνδυνο να επικρατήσουν διαχωριστικές λογικές και πρακτικές επισημαίνει και ο Μ. Δαμανάκης λέγοντας χαρακτηριστικά: «Ο νόμος 2413/1996 εγκυμονεί, όμως, κι ένα μεγάλο κίνδυνο, την ίδρυση "μειονοτικών σχολείων" καλυμμένα υπό τον μανδύα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (η οποία βέβαια στην πραγματικότητα θα είναι μειονοτική εκπαίδευση)». ¹² Ο ίδιος θεωρεί ότι οι αντιφάσεις του νόμου είναι δυνατόν να ξεπεραστούν κατά τη διαδικασία εφαρμογής του «μέσα από την ενεργοποίηση ή μη των διατάξεων που εγκυμονούν τον κίνδυνο μιας "διαχωριστικής" εκπαίδευσης. Μ' αυτήν την έννοια η ανάδειξη των θετικών στοιχείων του νόμου θα εξαρτηθεί κυρίως από αυτούς που θα τον υλοποιήσουν». ¹³ Πράγματι, κατά τη διάρκεια της εφαρμογής των τριών προγραμμάτων, τα οποία θέσπισε το Υπουργείο Παιδείας για την προώθηση της νέας πολιτικής και την εφαρμογή της διαπολιτισμικής

Εκπαίδευσης. Αθήνα, ΓΓΛΕ. Μάρκου Γ. (1996). Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Αθήνα, ΓΓΛΕ.

¹⁰ Νόμος 2313/1996 «Η Ελληνική Παιδεία στο Εξωτερικό, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Άλλες Διατάξεις». ΦΕΚ Α 124 / 14-06-1996, άρθρο 34.

¹¹ Στο ίδιο, άρθρο 35, παρ.4. Τον επόμενο χρόνο ιδρύθηκε το Πολωνικό εθνοτικό σχολείο και τον μεθεπόμενο το σχολείο της Αρμένικης κοινότητας.

¹² Δαμανάκης, Μ. (2000). Η Πρόσληψη της Διαπολιτισμικής Προσέγγισης στην Ελλάδα. Στο: Επιστήμες της Αγωγής, τ. 1- 3, σ.σ. 3 – 23. σελ. 4. See also in this Issue: Damanakis M. The Education of Students with Migratory Background in Greece. Educational Politics and Pedagogical Logos.

¹³ Στο ίδιο σ.σ. 4-5.

εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο, έγινε σαφής η διαφορετική προσέγγιση των επιστημονικών υπευθύνων των προγραμμάτων.¹⁴ Για μια δεκαετία, από την έναρξη εφαρμογής το 1997 μέχρι το 2007, στα προγράμματα για την «Εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών» και την «Εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων» εφαρμόστηκε η διαπολιτισμική προσέγγιση, ενώ στο πρόγραμμα για την «Εκπαίδευση των Μουσουλμανοπαίδων» στη Θράκη εφαρμόστηκε η εθνοτική - μειονοτική προσέγγιση. Δεδομένου ότι οι υποστηρικτές της εθνοτικής – μειονοτικής εκπαίδευσης υπήρξαν οι εμπνευστές της συγκεκριμένης διάταξης του νόμου, πολύ δύσκολα θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει την άποψη που εκφράζει ο Μ. Δαμανάκης ότι «οι αντιφάσεις του νόμου αντικατοπτρίζουν το θεωρητικό έλλειμμα της εποχής».

¹⁵ Η ασάφεια και οι αντιφάσεις αντανακλούν τη σαφή ιδεολογική θέση των εμπνευστών του συγκεκριμένου άρθρου του νόμου υπέρ των εθνοτικών – μειονοτικών σχολείων που για προφανείς λόγους περιένδυσαν με τον μανδύα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.¹⁶ Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να υπάρξει μόνο σε ένα δημοκρατικό σχολείο που αντιμετωπίζει όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τη εθνική καταγωγή, τη φυλή, το φύλο και τη θρησκεία, ως πολιτικά και κοινωνικά ίσους. Και όπως πολύ εύστοχα επισημαίνει ο Α. Γκότοβος, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν μπορεί να είναι πολιτικά μετέωρη: «*Προϋποθέτει ένα πρότυπο πολίτη και ένα πρότυπο σχέσης του πολίτη προς το κράτος του οποίου το άτομο είναι πολίτης. Ένα σχολικό πρόγραμμα στο οποίο ο πολίτης ενός κράτους – στην περίπτωση μας ο μειονοτικός πολίτης – παρουσιάζεται ως προέκταση του λαού μιας άλλης χώρας, και μάλιστα με συγκεκριμένες ψυχικές, αξιακές και συναισθηματικές δεσμεύσεις απέναντι στο τρίτο κράτος, είναι παιδαγωγική εφαρμογή της ιδεολογίας του μειονοτικού εθνικισμού, και πάντως σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί να θεωρηθεί διαπολιτισμική εκπαίδευση*».¹⁷ Η διαπολιτισμική προσέγγιση γίνεται κατανοητή ως μια σύνθετη, αναγκαία και συνεχής διαπραγμάτευση ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες για ελευθερία, ισότητα και δικαιοσύνη. Αυτό δεν μπορεί να συμβεί όταν αντικαταστήσουμε τη μια μονοπολιτισμική κατάσταση του εθνικού κράτους με πολλές άλλες, όπως συμβαίνει στην περίπτωση των διαχωριστικών εκπαιδευτικών λογικών και πρακτικών. Μια δημοκρατική πολιτεία αναλαμβάνει την ευθύνη να καλλιεργήσει σε όλους τους νέους τις αναγκαίες ικανότητες και δεξιότητες για να λειτουργήσουν με επιτυχία σε μια δημοκρατική κοινωνία, τις θεμελιώδεις αξίες της οποίας – πολιτική και κοινωνική ισότητα και δικαιοσύνη –

¹⁴ Τα τρία προγράμματα αφορούν: α) την «Εκπαίδευση Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών», με επιστημονικό υπεύθυνο τον Γ. Μάρκου, β) την «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», με επιστημονική υπεύθυνη την Α. Φραγκουδάκη και αναπληρώτρια την Θ. Δραγώνα και γ) την «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων», με επιστημονικό υπεύθυνο τον Α. Γκότοβο.

¹⁵ Δαμανάκης, Μ. (2000).ό. π. σ. 6

¹⁶ Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι η πρόταση των υποστηρικτών της διαπολιτισμικής προσέγγισης για οριζόντια ανάπτυξη και εφαρμογή των τριών προγραμμάτων του Υπουργείου Παιδείας κάτω από την «ομπρέλα» της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και με το ΠΠΟΔΕ στο ρόλο του συντονιστή, δεν ευδοκίμησε. Αντίθετα επικράτησε η πρόταση των φορέων της εθνοτικής – μειονοτικής αντίληψης για την κάθετη, χωριστή εφαρμογή τους. Όταν το 2007 επιχειρείται και πάλι η ενιαία προκήρυξη των προγραμμάτων για την εκπαίδευση παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών και των Μουσουλμανοπαίδων με σύμπραξη όλων των πανεπιστημίων της χώρας, η όλη διαδικασία ακυρώνεται από τους υποστηρικτές της εθνοτικής - μειονοτικής προσέγγισης, οι οποίοι διατηρούν διαχρονικά πολύ καλές προσβάσεις στους εκάστοτε μηχανισμούς πολιτικής και διοικητικής εξουσίας, και προκηρύσσονται εκ νέου, χωριστά πια, τα δύο προγράμματα. Η ανάθεση επίσης του προγράμματος «Εκπαίδευση Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών» σε εκφραστές της παραπάνω αντίληψης, δημιουργεί εύλογες υπόνοιες για την υιοθέτηση της εθνοτικής προσέγγισης και στην περίπτωση των μεταναστών.

¹⁷ Γκότοβος Α. (2007). Μειονοτική Εκπαίδευση και Ευρωπαϊκό Πλαίσιο. Κριτική του Εκπαιδευτικού Προγράμματος του Μειονοτικού Εθνικισμού και του Εκπαιδευτικού Κατευνασμού. Στο: Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, τ. 9, σσ. 13 – 56. Σελ. 19

θα μπορούν να συμμερίζονται και να ταυτίζονται μαζί τους. Η ανεκτικότητα και η αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας, βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στην εδραίωση κοινών πολιτισμικών αξιών, αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες και στη διατήρηση της ενότητας του εθνικού κράτους.

3. Οι διαφορετικές αντιλήψεις και πρακτικές των υπευθύνων για την ανάπτυξη και εφαρμογή των προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε και να αναλύσουμε, όσο αυτό είναι δυνατόν στο πλαίσιο ενός άρθρου, την ιδιαιτερότητα του διαπολιτισμού στην Ελλάδα μέσα από τις διαφορετικές προσεγγίσεις των επιστημονικών υπευθύνων των ως άνω τριών προγραμμάτων με την επιδίωξη και την προσδοκία της διαλεύκανσης ενός θολού τοπίου αναφορικά με τη διαπολιτισμική προσέγγιση που εξακολουθεί, τουλάχιστον από απόψεως νομοθεσίας, να αποτελεί την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας. Η θέση που υποστηρίζεται εδώ είναι ότι στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η δημοκρατία αποτελούν έννοιες αλληλοσυμπληρούμενες, αφού η μία προϋποθέτει την άλλη, εξού και η χρησιμοποίηση του όρου «δημοκρατική διαπολιτισμική εκπαίδευση».

3.1 Η διαπολιτισμική προσέγγιση στα προγράμματα: «Εκπαίδευση Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών» και «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων».

Η αντίληψη των πρώτων επιστημονικών υπευθύνων των προγραμμάτων για την Εκπαίδευση Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών και την Εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων Γ. Μάρκου και Α. Γκότοβου αντίστοιχα,¹⁸ αναφορικά με τον διαπολιτισμό είναι ότι μπορεί να υπάρξει ένα πλαίσιο κοινών αξιών εντός του οποίου οι διάφοροι πολιτισμοί συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Δε θεωρούν ότι οι πολιτισμικές ομάδες που συνθέτουν μια κοινωνία είναι ομοιογενείς ούτε και «στεγανοποιημένες», ώστε να μη δέχονται επιδράσεις από άλλους πολιτισμούς και ιδιαίτερα τον εθνικό πολιτισμό. Βασική τους παραδοχή είναι ότι τα άτομα δέχονται ισχυρές επιρροές από τον κοινό εθνικό πολιτισμό καθόλη τη διάρκεια της κοινωνικοποίησής τους ακόμα και αν διατηρούν ισχυρούς δεσμούς με την ομάδα τους. Αυτό σημαίνει ότι, παρά την ύπαρξη ιδιαίτερων χαρακτηριστικών στις διάφορες εθνοπολιτισμικές ομάδες, όλοι οι πολίτες μιας κοινωνίας μοιράζονται πολλά κοινά χαρακτηριστικά και αξίες. Οι διάφορες εθνοπολιτισμικές ομάδες θα μπορούν να διατηρούν τις δικές τους πολιτισμικές αξίες υπό την προϋπόθεση, βέβαια, ότι αυτές εντάσσονται σ' ένα πλαίσιο κοινών αξιών, όπως η πολιτική και κοινωνική ισότητα και δικαιοσύνη, το σύνταγμα και οι νόμοι του κράτους, το οποίο πρέπει να αποδεικνύει καθημερινά ότι είναι κράτος δικαίου. Επισημαίνουμε εδώ ότι το κοινό πολιτισμικό πλαίσιο θεωρείται δυναμικό και ευέλικτο, ώστε να έχει την ικανότητα να προσαρμόζεται στις υφιστάμενες αλλά και στις μελλοντικές πολυπολιτισμικότητες του πληθυσμού. Αυτή η αντίληψη για το διαπολιτισμό, που αντιμετωπίζει την πολιτισμική ετερότητα ως πλούτο, υιοθετήθηκε από τις πολιτικές ηγεσίες του Υπουργείου Παιδείας αλλά

¹⁸ Βλ. Γκότοβου, Α. (2002). Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Αθήνα, Μεταίχμιο. Μάρκου Γ. (1997) Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία. Αθήνα, Αυτοέκδοση. Μάρκου Γ. (2010). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αθήνα, Αυτοέκδοση.

και την εκπαιδευτική κοινότητα και υποστηρίχθηκε από συγκεκριμένη εκπαιδευτική πρακτική μέσα στα σχολεία, με εξαίρεση την περιοχή της Δ. Θράκης. Για τους επιστημονικούς υπεύθυνους των ως άνω προγραμμάτων, το εθνοτικό - μειονοτικό μοντέλο εκπαίδευσης δεν νομιμοποιείται δημοκρατικά, δε μπορεί δηλαδή να υποστηριχθεί με βάση δημοκρατικές αρχές, ιδιαίτερα όταν η πολιτεία χρηματοδοτεί ή επιχορηγεί τη λειτουργία τέτοιων σχολείων. Σε πολυπολιτισμικές συνθήκες, μια δημοκρατική πολιτεία έχει χρέος να διασφαλίζει μια διαπολιτισμικής φύσεως εκπαίδευση σε όλους τους πολίτες και να μην υποκύπτει σε πιέσεις ή να εξαρτάται από τη γενναιοδωρία των φορέων της εθνοτικής ομάδας και των γονέων. Η δημοκρατική εκπαίδευση ανταποκρίνεται στις πολιτισμικές προκλήσεις των εθνοπολιτισμικών ομάδων που συνθέτουν την κοινωνία, υποστηρίζοντας το διαπολιτισμικό διάλογο για την αντιμετώπιση των διαφορών, αλλά και για τον τρόπο που η δημόσια εκπαίδευση μπορεί να εκπαιδεύσει καλύτερα όλα τα παιδιά ως πολιτικά και κοινωνικά ίσους.¹⁹

Κοντολογία, το εκπαιδευτικό στοίχημα είναι μια εκπαίδευση που θα βοηθά όλους τους μαθητές να αποκτούν γνώσεις και να αναπτύσσουν στάσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για να λειτουργήσουν σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες σε εθνικό και υπερεθνικό περιβάλλον. Η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να λειτουργούν σε εθνικό και υπερεθνικό περιβάλλον και η ταύτιση όλων με την κοινή πολιτισμική έκφραση προϋποθέτει ένα διαπολιτισμικό σχολικό πρόγραμμα που θα συμβάλει στη διαμόρφωση μιας πολιτισμικής ταυτότητας, η οποία θα αντανakλά τις προοπτικές, τις ελπίδες και τις δυνατότητες όλων των πολιτών και θα προωθεί το δημόσιο συμφέρον. Ένα πρόγραμμα που θα προωθεί την εθνική ενότητα και θα αντανakλά την πολιτισμική διαφορετικότητα στο πλαίσιο ενός κράτους δικαίου που θα εντάσσει όλους τους πολίτες από τους οποίους θα αντλεί τη νομιμοποίησή του. Η έμφαση στη διαφορά και την ενίσχυση της ιδιαίτερης εθνοτικής ταυτότητας των πολιτισμικών ομάδων μιας κοινωνίας χωρίς την ενεργοποίηση των εργαλείων που προωθούν την κοινωνική συνοχή και την ενότητα, οδηγεί στη «βαλκανοποίηση» του εθνικού κράτους. Η κοινωνική συνοχή και ενότητα συνδέεται άρρηκτα με το μετασχηματισμό και την αναπαραγωγή της κοινωνίας και μέχρι σήμερα αντιμετωπίστηκε μέσα από τη θεμελίωση των «εθνικών συλλογικών ταυτοτήτων» ως ενοποιητικού στοιχείου.²⁰ Η ταύτιση των ατόμων με την ευρύτερη ομάδα και η συμμόρφωσή τους με συγκεκριμένες νομικές και κοινωνικές δεσμεύσεις κατέστη δυνατή μέσα από την επίκληση του κοινού γενικού συμφέροντος που συνοδεύθηκε από την υπόσχεση ή την προσδοκία ότι για όλους είναι εξασφαλισμένη μια στοιχειώδης επιβίωση και ευημερία. Η πεποίθηση ότι το «συμφέρον» των πολιτών συμβαδίζει με την περαιτέρω προώθηση της κοινωνικής συνοχής και αλληλεγγύης ενισχύεται ακόμα περισσότερο με την καθιέρωση και ανάπτυξη του κοινωνικού κράτους. Ταυτόχρονα όμως καλλιεργείται η αντίληψη ότι η συγκεκριμένη ευημερούσα κοινωνία θα μπορεί να αναπαράγεται εσαεί μέσα από συναινετικές διαδικασίες, χωρίς να χρειάζεται οι ίδιοι να επαγρυπνούν συνεχώς και να προβάλλουν

¹⁹ Βλ. Torres, C. (1998). *Democracy, Education, and Multiculturalism. Dilemmas of Citizenship in a Global World*. Lanham, Maryland, Rowman & Littlefield Publishers, Inc. Ο Torres επισημαίνει ότι η δημοκρατία υπονοεί μια διαδικασία συμμετοχής όπου όλοι θεωρούνται ίσοι, ωστόσο η εκπαίδευση περιλαμβάνει μια διαδικασία όπου οι «ανώριμοι» έρχονται να ταυτιστούν με τις αρχές και τις μορφές ζωής των «ωρίμων» μελών της κοινωνίας. Γι' αυτό και τονίζει τη σημασία της δημοκρατικής κοινωνικοποίησης, της προετοιμασίας δηλαδή των νέων να ασκήσουν τα δημοκρατικά τους δικαιώματα και τις υποχρεώσεις.

²⁰ Αυτό ισχύει για τις φιλελεύθερες αντιπροσωπευτικές δημοκρατίες και τις «κοινωνίες των ελεύθερων πολιτών». Αντίθετα, όπως αναφέρει ο Κορνήλιος Καστοριάδης, στην περίπτωση της άμεσης αθηναϊκής δημοκρατίας οι «ελεύθεροι και ίσοι πολίτες» ήταν σε θέση να δημιουργήσουν τους μηχανισμούς εκείνους που ήταν αναγκαίοι για την αναπαραγωγή ή τον μετασχηματισμό της ισχύουσας «τάξης πραγμάτων» στην Αθηναίων πολιτεία. Βλ. Καστοριάδης Κ. (2007). *Η Ελληνική Ιδιαιτερότητα*. Αθήνα, Κριτική, τόμος Β.

αντίσταση στις δυνάμεις εκείνες που την επιβουλεύονται.²¹ Η αποψίλωση του κοινωνικού κράτους και η αδιαφορία σημαντικής μερίδας πολιτών για τα κοινά θέτουν εκ νέου επιτακτικά το ζήτημα της κοινωνικής συνοχής και αλληλεγγύης αλλά και της ίδιας της λειτουργίας της δημοκρατίας στις νέες μορφές νεοφιλελεύθερης πια διακυβέρνησης σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο.

3.2 Η εθνοτική– μειονοτική προσέγγιση στο πρόγραμμα: «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων».

Στο επίπεδο του θεωρητικού παιδαγωγικού λόγου οι υποστηρικτές της εθνοτικής - μειονοτικής αντίληψης θεωρούν ότι το εθνικό κράτος αποτελείται από εθνοπολιτισμικές ομάδες (μειονότητες - πλειονότητα) που ανταγωνίζονται μεταξύ τους για τα δικά της η καθεμιά οικονομικά και πολιτικά συμφέροντα και ότι η ένταξη των μελών μιας εθνοπολιτισμικής ομάδας στην κοινωνία μπορεί να επιτευχθεί πλήρως, όταν αυτά διατηρούν ισχυρούς δεσμούς μεταξύ τους και μπορούν να διαπραγματευθούν από θέση ισχύος με την εθνικά κυρίαρχη ομάδα. Οι υποστηρικτές αυτής της αντίληψης επενδύουν στη «διαφορά» τονίζοντας υπέρ το δέον αυτά που χωρίζουν και όχι αυτά που ενώνουν τις διάφορες πολιτισμικές ομάδες που συγκροτούν μια κοινωνία. Σύμφωνα με τον Κ. Τσουκαλά,²² ο υπέρμετρος τονισμός και η δίχως όρους και όρια προβολή της πολιτισμικής διαφοράς ενέχει το σοβαρό κίνδυνο απομάκρυνσης της συζήτησης για την ετερότητα από την ταξική συγκρότηση της κοινωνίας και την κυριαρχία της νεοφιλελεύθερης αυτορρυθμιζόμενης αγοράς που έχει ως αποτέλεσμα τη ραγδαία αύξηση της φτώχειας και της ανεργίας.

Στο επίπεδο του σχολείου, οι υποστηρικτές του εθνοτικού - μειονοτικού μοντέλου εκπαίδευσης ισχυρίζονται ότι δεν υπάρχουν κοινές αρχές που καθοδηγούν τη δημόσια εκπαίδευση των παιδιών και για το λόγο αυτό κάθε εθνοπολιτισμική ομάδα πρέπει να αποφασίζει η ίδια για τον τρόπο που θα εκπαιδεύσει τα «δικά» της παιδιά, με άλλα λόγια πρέπει να έχει δικαίωμα επιλογής της παιδείας που θα δοθεί στα παιδιά της ομάδας αυτής. Θεωρούν ότι το κράτος πρέπει να παραμένει ουδέτερο αναφορικά με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και τις παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται στις διάφορες εθνοπολιτισμικές κοινότητες και να κατανέμει τους πόρους ισότιμα ανάμεσα στα διάφορα μοντέλα εκπαίδευσης που οι ίδιες υιοθετούν. Όταν δεν υπάρχει δυνατότητα ξεχωριστού εθνοτικού - μειονοτικού σχολείου, δίνουν υπέρμετρη βαρύτητα σε προγράμματα ενίσχυσης της εθνοτικής - μειονοτικής ταυτότητας, της μητρικής γλώσσας και της διγλωσσίας. Το πρόγραμμα του σχολείου, ισχυρίζονται, θα πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη τη διαφορετικότητα και να ανταποκρίνεται στον τρόπο μάθησης, την ιστορία, τη θρησκεία και τις εμπειρίες των μαθητών από τις διάφορες

²¹ Βλ. Μπάουμαν Ζιγκμουντ (2004). *Η Εργασία, ο Καταναλωτισμός και οι Νεόπτωχοι*. Αθήνα, Μεταίχμιο, σελ.131 κ.ε. και Μπάουμαν Ζιγκμουντ (2008). *Ρευστοί Καιροί. Η ζωή στην Εποχή της Αβεβαιότητας*. Αθήνα, Μεταίχμιο, σελ.97 κ.ε. Σύμφωνα με τον Μπάουμαν η καθιέρωση του κοινωνικού κράτους έκανε πολλούς να πιστέψουν ότι αποτελούσε «κεκτημένο» που κανένα πολιτικό κόμμα δεν θα τολμούσε να συρρικνώσει. Έτσι χωρίς περίσκεψη έφεραν στην Κυβέρνηση νεοφιλελεύθερες πολιτικές δυνάμεις που είχαν ως βασικό τους πρόταγμα το «λιγότερο κράτος» και ως βασικές αξίες τον ανταγωνισμό, τον ατομοκεντρισμό και τον καταναλωτισμό. Την ίδια άποψη εκφράζει και ο T. Bottomore στο: Marshall T,S. and Bottomore T. (2001). *Ιδιότητα του Πολίτη και Κοινωνική Τάξη*. Αθήνα, Gutenberg. Φαίνεται ότι η ιστορία επαναλαμβάνεται. Ο Περικλής απευθυνόμενος στους Αθηναίους τους συμβουλεύει να επαγρυπνούν και να προσπαθούν για να διατηρήσουν την κυριαρχία τους, την ελευθερία τους και το μεγαλείο της πόλης. Όπως χαρακτηριστικά τους λέει, πρέπει να διαλέξετε αν θα είστε απράγμονες ή ελεύθεροι. Θουκυδίδης, Βιβλίο II, 60 – 64.

²² Τσουκαλάς Κ. (2010). *ό. π.*, σ. 138 κ. ε.

εθνοπολιτισμικές ομάδες. Θα πρέπει, επίσης, να τους καλλιεργεί τις αναγκαίες ικανότητες και δεξιότητες ώστε να μπορούν να λειτουργούν με επιτυχία στο πλαίσιο της εθνοπολιτισμικής τους ομάδας και να συμμετέχουν ενεργά σε κοινωνικές δραστηριότητες που την ενισχύουν και την αναδεικνύουν. Όσοι θεωρούν την ενίσχυση και διατήρηση της ταυτότητας των εθνοπολιτισμικών ομάδων ως πρωταρχικό σκοπό της εκπαίδευσης στην ουσία προκρίνουν ένα εθνοτικό - μειονοτικό μοντέλο εκπαίδευσης. Ενώ καταφέρονται εναντίον του μονοπολιτισμικού εθνικού κράτους, οι υποστηρικτές των πολιτικών για τις ταυτότητες χρησιμοποιούν τον όρο για να υποστηρίξουν τον πολλαπλό διαχωρισμό, σε τελευταία ανάλυση την πληθώρα των μονοπολιτισμών. Οι πολιτικές αναγνώρισης παίρνουν έτσι τη μορφή ενδυνάμωσης κάθε εθνοπολιτισμικής κοινότητας με σκοπό τη διατήρηση της γλωσσικής και πολιτισμικής της ιδιαιτερότητας δια μέσου των γενεών. Η αντίληψη που εκλαμβάνει τις ανισότητες ως πολιτισμικές διαφορές και τις ερμηνεύει με βάση την εθνοτική – μειονοτική καταγωγή δεν είναι μόνο λανθασμένη αλλά χειροτερεύει μια κακή κατάσταση, αφού ενισχύει τις συγκρούσεις, το σοβινισμό και την εχθρότητα ανάμεσα στις εθνοπολιτισμικές ομάδες και υπαγορεύει διαχωριστικές πρακτικές.²³

Οι υπεύθυνοι του προγράμματος για την εκπαίδευση των Μουσουλμανοπαίδων, συνεπείς με τη ιδεολογική τους θέση της χωριστής εθνοτικής – μειονοτικής εκπαίδευσης, συμπλέουν με την ηγεσία της μουσουλμανικής μειονότητας στη Δ. Θράκη, η οποία διεκδικεί να έχει την αποκλειστική ευθύνη για την εκπαίδευση των «δικών» της παιδιών στις περιοχές με αμιγή μουσουλμανικό πληθυσμό (περιοχές Οργάνης, Εχίνου, Γλαύκης, Θέρμης και Σμίνθης κ.α.). Θεωρούν «*σωστό και δίκαιο το αίτημα πολλαπλασιασμού των μειονοτικών γυμνασίων και λυκείων*»²⁴ που έχει θέσει η μειονοτική ηγεσία, παρά το γεγονός ότι οι ίδιοι τα χαρακτηρίζουν σχολεία γκέτο, σε πείσμα όλων των περιορισμένης (αμφίβολης) αποτελεσματικότητας προσπαθειών τους όλα αυτά τα χρόνια και τα μεγάλα ποσά που δαπανήθηκαν και εξακολουθούν να δαπανώνται. Δεν επικροτούν, βέβαια, το ταυτόχρονο αίτημα της μειονοτικής ηγεσίας να σταματήσουν να λειτουργούν τα δημόσια σχολεία στις ως άνω περιοχές, να έχουν δηλαδή την αποκλειστική ευθύνη, με το επιχείρημα ότι αυτό θα σήμαινε παραβίαση του δημοκρατικού δικαιώματος των γονέων να επιλέγουν ανάμεσα στο δημόσιο και το μειονοτικό σχολείο. Δύο τύπους σχολείων δηλαδή, οι οποίοι τους επιβάλλονται χωρίς οι ίδιοι να μπορούν να έχουν κάποιο λόγο αναφορικά με τη δομή των σχολείων και το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών. Το σημαντικότερο, βέβαια, είναι ότι στις μουσουλμανικές οικογένειες των μικτών οικισμών ασκούνται διάφορων ειδών πιέσεις – οι οποίες ποικίλουν από τον άτυπο κοινωνικό έλεγχο και την κοινωνική κριτική έως την απειλή επιβολής ή την επιβολή οικονομικών και άλλων κυρώσεων εναντίον της «απροσάρμοστης» οικογένειας – να μην εγγράψουν τα παιδιά τους στα δημόσια σχολεία. Όπως αναφέρει ο Α. Γκότοβος, «...*παραμένει γεγονός ότι εκδηλώνονται συστηματικά στρατηγικές ευθυγράμμισης των μουσουλμάνων πολιτών στις πολιτικά ορθές επιλογές της μειονοτικής ελίτ, στις οποίες όχι μόνο*

²³ Ένας μειονοτικός δηλαδή προσλαμβάνεται όχι για λόγους ισότητας και δικαιοσύνης αλλά για πολιτισμικούς λόγους.

²⁴ Φραγκουδάκη Α. (2008). Η Θράκη αλλάζει: Επίμετρο σχόλιο για τις προοπτικές και τα εμπόδια. Στο: Θ. Δραγώνα και Α. Φραγκουδάκη (επιμ.) Πρόσθεση όχι Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός όχι Διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης. Αθήνα, Μεταίχμιο, σ.σ. 483 – 499. Σελ. 487

δεν συμπεριλαμβάνεται η ενταξιακή λύση, αλλά αυτή διαχρονικά καταγγέλλεται ως "αφομοιωτική" ή "προδοσία".²⁵

Για την επιλογή των μειονοτικών σχολείων από τους γονείς δεν ευθύνονται μόνο οι πιέσεις της μειονοτικής ελίτ, αλλά και η ιδεολογία της ελληνικότητας που βασίζεται πάνω σε στενό θρησκευτικό κριτήριο²⁶ και, κυρίως, η αδυναμία του ελληνικού δημόσιου σχολείου να διασφαλίσει σε όλους τους μαθητές πολιτική και κοινωνική ισότητα και να εντάξει στο πρόγραμμά του τη διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού των μειονοτικών, καθώς και τη συνεισφορά της μειονότητας στην οικονομική και πολιτισμική ζωή της Δ. Θράκης. Η αδυναμία αυτή αφήνει ερωτηματικά για το ηθικό έρεισμα των απαιτήσεων του δημόσιου σχολείου πάνω στην εκπαίδευση των μειονοτικών, ιδιαίτερα όταν αποτελεί συνειδητή επιλογή.²⁷ Επισημαίνουμε εδώ ότι η επίκληση του δικαιώματος των γονέων να επιλέγουν για τα παιδιά τους το σχολείο της αρεσκείας τους (parental choice) αποτέλεσε τη βάση πάνω στην οποία στηρίχθηκε η όλη επιχειρηματολογία των υποστηρικτών του νεοφιλελευθερισμού για να πεισθούν οι πολίτες να δεχθούν τη νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική της Θάτσερ στην Αγγλία και του Ρήγκαν στην Αμερική, η οποία, δυστυχώς, αποτελεί την κυρίαρχη εκπαιδευτική πρόταση της νεοφιλελεύθερης πια παγκοσμιοποίησης που βρίσκει μιμητές σε πολλές χώρες σήμερα.²⁸

Είναι δύσκολο να κατανοηθεί η επιδοκμασία του αιτήματος για επέκταση των μειονοτικών σχολείων παρά την επιμονή της μειονοτικής ηγεσίας να «διατηρηθούν όπως είναι και να παραμείνουν απaráλλαχτα» και παρά τη διαπίστωση των ιδίων των υπευθύνων του προγράμματος ότι το μειονοτικό σχολείο – γκέτο «Εγκλείει ξεχωριστά τα παιδιά της μειονότητας... και επιτείνει τον γενικότερο (γεωγραφικό και κοινωνικό) διαχωρισμό και την αποξένωση. Εμποδίζει το συγχρωτισμό των παιδιών μειονότητας και πλειονότητας μεταξύ τους, την εξοικείωση και των δύο με τον τοπικό "άλλο" από μικρή ηλικία, τη γλωσσική ώσμωση που θα ήταν διπλή, τη γεφύρωση της απόστασης που δημιουργεί η απομόνωση». ²⁹ Αναγνωρίζεται ότι η εφαρμογή των αρχών της δημοκρατικής ισονομίας «άνοιξε για πρώτη φορά το δρόμο για να αρχίσει να λειτουργεί η μειονοτική κοινωνία ως κοινωνία, με αντιπαράθεση ιδεών, διαπραγμάτευση των επιμέρους κοινωνικών συμφερόντων και διάλογο ανάμεσα στα μέλη της για όλα τα ζητήματα». ³⁰ Αναγνωρίζεται, επίσης, η αναγκαιότητα εξόδου των παιδιών από το

²⁵ Γκότοβος Α. (2007). ό. π., σελ. 28.

²⁶ Σταθόπουλος Μ. (1999). Συνταγματική κατοχύρωση της θρησκευτικής ελευθερίας και οι σχέσεις πολιτείας – εκκλησίας. Στο: Δ. Χριστόπουλος (επιμ.) Νομικά ζητήματα θρησκευτικής ετερότητας στην Ελλάδα. Αθήνα, Κριτική, σ.σ. 198 – 224. σ. 210 κ. ε.

²⁷ Επιλέγοντας την πολιτική του «εκπαιδευτικού κατευνασμού» για να χρησιμοποιήσουμε τον εύστοχο χαρακτηρισμό του Α. Γκότοβου, η ελληνική πολιτεία δεν αναλαμβάνει την ευθύνη της να διαμορφώσει το κατάλληλο δημοκρατικό διαπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον για όλα τα παιδιά. Η επίκληση της ενότητας χωρίς μια δημόσια εκπαίδευση που στοχεύει στην πολιτική και κοινωνική ισότητα και δικαιοσύνη, δεν έχει δημοκρατική νομιμοποίηση. Το έλλειμμα στην πολιτική και κοινωνική δικαιοσύνη καθιστά ιδιαίτερα δύσκολη την αποδοχή της ετερότητας από όλες τις ομάδες.

²⁸ Φαίνεται ότι οι ζηλωτές αυτής της επιχειρηματολογίας αγνοούν τα ιδιαίτερα αρνητικά για τα παιδιά των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων και των εθνοτικών - μεταναστευτικών ομάδων αποτελέσματα που έχουν προκύψει από την εφαρμογή της συγκεκριμένης πολιτικής. Για την αποτυχία των πολιτικών αυτών βλ. τη σφοδρή κριτική ενός πρώην ένθερμου υποστηρικτή τους, της D. Ravitch: Όταν η υπουργός κάνει στροφή 180 μοιρών. Στο *Le Monde diplomatique*, No. 664, 14.11.2010.

²⁹ Φραγκουδάκη Α. (2008). ό. π., σελ. 488.

³⁰ Δραγώνα Θ. και Φραγκουδάκη Α. (2008). Εισαγωγή. Πρόσθεση όχι αφαίρεση πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Στο: Θ. Δραγώνα και Α. Φραγκουδάκη (επιμ.) Πρόσθεση όχι Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός όχι Διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης. Αθήνα, Μεταίχιμο, σ.σ. 17- 56. σελ. 52.

μειονοτικό γκέτο, όπου τα εγκλώβισε η διαίρεση της τοπικής κοινωνίας και το περιθώριο, καθώς και η σημασία της κοινωνικοποίησης μέσα από το συγχρωτισμό και την ώσμωση για την αρμονική ένταξη και την κοινωνική τους ανέλιξη.³¹ Παρά ταύτα, η εκπαιδευτική πρόταση που καταθέτουν είναι τα ΚΕΣΠΕΜ, «ένας παρακαμπτήριος δρόμος του σχολείου, που αναιρώντας το μειονοτικό γκέτο θα δίδασκε και θα κοινωνικοποιούσε τα παιδιά σε περιβάλλον πραγματικά δίγλωσσο και διπολιτισμικό».³² Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον ότι ένας παράδρομος, τα ΚΕΣΠΕΜ, χαρακτηρίζονται ως η σημαντικότερη καινοτομία του προγράμματος τη στιγμή που διατυπώνεται η θέση ότι η επιτυχία οφείλεται στην τόνωση της μειονοτικής ταυτότητας μέσα στο μειονοτικό σχολείο. Για την επίλυση των γενικότερων προβλημάτων επενδύουν πολλά στον «μακρύ και δύσκολο, ανοιχτό στη συμμετοχή και τον έλεγχο των πολιτών» διάλογο που πρέπει να αντικαταστήσει τους δύο αυταρχικούς μονόλογους «με τη μονοφωνία των εκατέρωθεν ηγεσιών και την επιβολή σιωπής σε όλες τις κοινωνικές ομάδες πολιτών...»³³ Μόνο που δε δίνεται πειστική απάντηση στο καίριο ερώτημα: πώς είναι δυνατό να καλλιεργηθεί στους νέους ο διάλογος, η ανεκτικότητα, ο σεβασμός και η αναγνώριση της ετερότητας, όταν το δικαίωμα των γονέων να επιλέγουν έναν από τους δύο δεδομένους τύπους σχολείων τίθεται πάνω από το δικαίωμα της πολιτείας να παρέχει σε όλους μια εκπαίδευση στην πολιτική και κοινωνική ισότητα που μπορεί να διασφαλίσει ταυτόχρονα τα ενδιαφέροντα των μειονοτικών μαθητών και την ενότητα της ευρύτερης κοινωνίας. Αν αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί στα δημόσια σχολεία, είναι αδύνατο να διασφαλισθεί σε σχολεία γκέτο, όπως είναι τα μειονοτικά. Οποιοδήποτε και αν είναι το περιεχόμενο του μειονοτικού σχολείου, το μοντέλο αυτό εκπαίδευσης επιδιώκει να εμποδίσει το δημόσιο σχολείο να προσφέρει κάτι περισσότερο, ακόμα και όταν οι πολίτες το ζητήσουν μετά από διαπολιτισμικό διάλογο.³⁴ Εμποδίζει επίσης το δημοκρατικό αγαθό της δημόσιας συζήτησης για την αξία και τους περιορισμούς της ανεκτικότητας και της αναγνώρισης και γενικότερα για το περιεχόμενο των κοινών εκπαιδευτικών και άλλων κριτηρίων. Η επίκληση του δικαιώματος των γονέων για την επέκταση των μειονοτικών σχολείων δεν μπορεί να νομιμοποιηθεί με βάση τις δημοκρατικές αρχές της ισοπολιτείας και της ισονομίας αλλά και τις διαπολιτισμικές αρχές της ανεκτικότητας, του σεβασμού και της αναγνώρισης του πολιτισμικού «άλλου». Για τα συμφέροντα, βέβαια, των παιδιών που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση των διαχωριστικών λογικών και πρακτικών ορισμένων ομάδων με κριτήριο τις βασικές δημοκρατικές αρχές που στοχεύουν να αντιμετωπίσουν όλα τα παιδιά ως πολιτικά και κοινωνικά ίσους, δε γίνεται καμιά αναφορά. Όχι μόνο η αγνόηση αλλά και η απλή προτεραιότητα της επιλογής των γονέων έναντι του δικαιώματος του παιδιού στην εκπαίδευση αποτελεί ουσιαστικό πρόβλημα. Εν ολίγοις, παρά την προσπάθεια των επιστημονικών υπευθύνων να παρουσιάσουν μια εικόνα διαφοροποίησης από την εκπαιδευτική «γραμμή» της

³¹ Φραγκουδάκη Α. (2008). ό. π., σελ. 488.

³² Δραγώνα Θ. και Φραγκουδάκη Α. (2008). ό. π., σελ. 48. Οι δραστηριότητες των Κέντρων Στήριξης του «Προγράμματος Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» (ΚΕΣΠΕΜ) αφορούν στην παροχή μαθημάτων σε παιδιά δημοτικού και γυμνασίου, δανειστική βιβλιοθήκη για μαθητές και εκπαιδευτικούς, ενημέρωση γονέων και εκπαιδευτικών, συμβουλευτική προς εκπαιδευτικούς και γονείς, οργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων και δημιουργικών δραστηριοτήτων.

³³ Φραγκουδάκη Α. (2008). ό. π., σελ. 488.

³⁴ Με δεδομένη την αποφασιστικότητα της μειονοτικής ηγεσίας να διατηρήσει το μειονοτικό στάτους των σχολείων και να επεκτείνει τη μειονοτική εκπαίδευση τόσο προς τα κάτω (νηπιαγωγείο) όσο και προς τα πάνω (δευτεροβάθμια εκπαίδευση), η επιμονή των υπευθύνων του προγράμματος να παρέμβουν βελτιωτικά μόνο στο ελληνόγλωσσο πρόγραμμα των μειονοτικών σχολείων με την προσδοκία προφανώς της συνολικής βελτίωσής τους, δείχνει, στην καλύτερη περίπτωση, επιστημονική αστοχία.

μειονοτικής ηγεσίας, στη ουσία δεν διαφοροποιούνται, αφού επικροτούν και υποστηρίζουν την ύπαρξη και τη διεύρυνση των μειονοτικών σχολείων γκέτο και εξακολουθούν να δαπανούν τα χρήματα του προγράμματος για τη λειτουργία «παράδρομων» (ΚΕΣΠΕΜ) και όχι για την προώθηση του δημοκρατικού διαπολιτισμικού σχολείου.³⁵

4. Το εθνοτικό – μειονοτικό μοντέλο και το δημοκρατικό έλλειμμα νομιμοποίησης.

Για την πλειονότητα των Ελλήνων η παρουσία μεταναστών δε συνιστά απειλή για τον ελληνικό πολιτισμό, την ελληνική ταυτότητα και την ευρύτερη κοινωνία. Το ίδιο συμβαίνει και με την πολυπληθή τσιγγάνικη ομάδα, η οποία αιώνες τώρα αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της ελληνικής κοινωνίας. Σε καμιά ιστορική περίοδο οι τσιγγάνοι δεν συνιστούσαν κίνδυνο για την υπόλοιπη κοινωνία ούτε ασκούσαν κανενός είδους βία. Υιοθέτησαν έναν τρόπο κοινοτικής ζωής μακριά από τις πολιτικές διεργασίες της ευρύτερης κοινωνίας, η οποία θεώρησε ότι δεν είχε κανένα λόγο να επιμείνει ή ακόμα και να απαιτήσει, τουλάχιστον στην περιοχή της εκπαίδευσης, την πραγμάτωση της αρχής της πολιτικής και κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης. Αυτή βέβαια η εξαίρεση έχει συνέπειες αφού η ίδια η πολιτεία θέτει την αξία ενός συγκεκριμένου τρόπου κοινοτικής ζωής πάνω από την αξία της δημοκρατικής εκπαίδευσης. Πολύ σοβαρότερες βέβαια είναι οι συνέπειες όταν η πολιτεία ενδίδει στις απαιτήσεις μειονοτικών ομάδων, οι οποίες, με διάφορα μέσα ακόμα και με τη βία, επιδιώκουν και, σε ορισμένες περιπτώσεις, επιτυγχάνουν να αναλάβουν την εκπαίδευση των «δικών» τους παιδιών, όπως συμβαίνει με την περίπτωση της μουσουλμανικής μειονότητας στη Δ. Θράκη. Στην πρώτη περίπτωση έχουμε να κάνουμε με μια ομάδα που λειτουργεί στη λογική της «απόσυρσης» (ανεξάρτητα από τους λόγους που την υπαγορεύουν) από τις κοινωνικές και πολιτικές διεργασίες, ενώ στη δεύτερη επιδιώκεται η απόσχιση, ο διαχωρισμός. Το πρόβλημα που τίθεται με τη διαχωριστική λογική είναι ιδιαίτερα σοβαρό καθότι θέτει σε κίνδυνο την ενότητα της ευρύτερης κοινωνίας και παραβιάζει βασικές δημοκρατικές - διαπολιτισμικές αρχές, όπως είναι η πολιτική και κοινωνική ισότητα και δικαιοσύνη, η ανεκτικότητα, ο σεβασμός και η αναγνώριση της ετερότητας.³⁶

Η εκχώρηση της αποκλειστικής αρμοδιότητας και ευθύνης για την εκπαίδευση των μουσουλμανοπαιδών στους φορείς της μειονότητας, απλά και μόνο επειδή εκφράζουν έναν άλλο πολιτισμό και με νομικό έρεισμα μια συμφωνία του δικτατορικού καθεστώτος της περιόδου 1967 – 1974 (το ελληνοτουρκικό Πρωτόκολλο του 1968), δεν μπορεί να νομιμοποιηθεί μέσα από δημοκρατικές αρχές. Επισημαίνεται εδώ ότι οι μειονότητες που προβάλλουν αιτήματα και πιέζουν για χωριστή εκπαίδευση των «δικών» τους παιδιών, συνήθως το κάνουν στο όνομα της πολιτικής και κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης. Αναφορικά με την «εκπαιδευτική γραμμή» της μουσουλμανικής μειονότητας ο Α. Γκότοβος³⁷ επισημαίνει ότι συγκροτείται στο πλαίσιο της συνεργασίας με τους μηχανισμούς του τουρκικού κράτους (Υπουργείο Εξωτερικών, τουρκικό προξενείο) και νομιμοποιείται με την επίκληση της αρχής του σεβασμού της διαφοράς, εμπλουτισμένης με την αρχή του σεβασμού

³⁵ Αυτή άλλωστε η πρόταση είναι συνεπής με την εθνοτική - μειονοτική προσέγγιση που έχουν υιοθετήσει οι υπεύθυνοι του προγράμματος ήδη από τη δεκαετία του 1990 και εκφράστηκε στο Νόμο 2313 / 1996 υπό το κάλυμμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης!

³⁶ Αυτό που συνήθως παρατηρείται σε συνθήκες χωριστής εκπαίδευσης των παιδιών με κριτήριο την εθνοπολιτισμική ομάδα είναι ότι τα παιδιά δε μαθαίνουν στο σχολείο να επιδεικνύουν ανεκτικότητα και σεβασμό για τα μέλη των άλλων εθνοπολιτισμικών ομάδων και δεν εθίζονται στο διαπολιτισμικό διάλογο.

³⁷ Γκότοβος Α. (2007). ό. π., σελ. 18.

των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η νόμιμη δημοκρατική πολιτεία έχει υποχρέωση να υπερασπίζεται αποτελεσματικά τη δική της ευθύνη και αρμοδιότητα και να διασφαλίζει τη μέγιστη δυνατή πολιτική και κοινωνική ισότητα σε όλους και όχι να ενδίδει και να επιτρέπει τη δημιουργία εναλλακτικών εκπαιδευτικών θεσμών που υπαγορεύονται από διαχωριστικές λογικές. Ένα δημόσιο δημοκρατικό διαπολιτισμικό σχολείο είναι αυτό που θα διασφαλίσει με τον καλύτερο τρόπο τη μεγαλύτερη δυνατή πολιτική και κοινωνική ισότητα σε όλους και θα καλλιεργήσει σε όλα τα παιδιά την ανεκτικότητα, το σεβασμό και τον διαπολιτισμικό διάλογο. Σύμφωνα με τον Τσαρλς Ταϊήλορ η δημοκρατική εκπαίδευση υποστηρίζει τις διαπολιτισμικές αρχές της ανεκτικότητας και της αναγνώρισης που στηρίζονται στο σεβασμό των ατόμων και την πολιτική και κοινωνική ισότητα και όχι αυτές που στηρίζονται στις διαφορετικές παραδόσεις, στην αναλογική εκπροσώπηση των ομάδων ή στο δικαίωμα διαιώνισης των πολιτισμών.³⁸ Αυτό σημαίνει ότι η δημοκρατία δεν μπορεί να ανέχεται κάθε είδους πολιτισμική πρακτική απλά και μόνο επειδή ορισμένες ομάδες ή άτομα, που τις απαιτούν και επιδιώκουν να τις επιβάλλουν, επικαλούνται πολιτισμικούς λόγους. Όπως δεν μπορεί να ανέχεται και προγράμματα που υπαγορεύονται από διαχωριστικές λογικές και ενισχύουν τη γκετοποίηση και την περιθωριοποίηση. Η αξία μιας πολιτισμικής πρακτικής ή πεποίθησης δεν μπορεί να είναι απλά αντικείμενο υπόθεσης, αλλά προκύπτει από την κατανόηση και την αξιολόγηση με κριτήριο τη συμβολή της στην ενίσχυση και εδραίωση της πολιτικής και κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης. Διαφορετικές πεποιθήσεις και πρακτικές είναι λοιπόν αντικείμενο κατανόησης και αξιολόγησης. Όπως εύστοχα επισημαίνει ο Κ. Τσουκαλάς³⁹, η αναγνώριση της πολιτισμικής διαφοράς και η προβολή του δικαιώματος στη διαφορά πρέπει να στοχεύει στη διεύρυνση της δημοκρατίας και την πραγμάτωση των βασικών της αρχών της ισότητας και της δικαιοσύνης, πέρα από εθνικισμούς και ρατσισμούς, ιδιαίτερα όσων εδράζονται σε ιδεολογικές, φυλετικές μυθοπλασίες. Η πραγμάτωση του κράτους δικαίου και της ευνομούμενης συνεκτικής κοινωνίας θέτουν τους όρους και τα όρια της προβολής της πολιτισμικής διαφοράς.

5. Για μια δημοκρατική – διαπολιτισμική εκπαίδευση όλων των παιδιών χωρίς εξαιρέσεις.

Δύσκολα δημοκρατικός πολίτης θα διαφωνούσε με την αρχή ότι όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την εθνικότητα, τη φυλή, το φύλο ή τη θρησκεία, πρέπει να εκπαιδεύονται ως πολιτικά και κοινωνικά ίσοι και ότι η ανεκτικότητα και αναγνώριση αποτελούν βασικές παραδοχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ένας από τους βασικούς σκοπούς της δημοκρατικής εκπαίδευσης είναι να καλλιεργήσει στους νέους την ικανότητα και τη δέσμευση για τη δημιουργία μιας κοινωνίας που θα την χαρακτηρίζει η ισοπολιτεία και η ισονομία.⁴⁰ Η

³⁸ Ταϊήλορ Τσάρλς (1997). Πολυπολιτισμικότητα: Εξετάζοντας την Πολιτική της Αναγνώρισης. Αθήνα, Πόλις, σελ. 71 κ.ε. Στην Εισαγωγή του βιβλίου η Amy Gutmann αναφέρει ότι «Εκείνο που έρχεται εις επίρρωση της πολυπολιτισμικότητας είναι τα αποτελέσματα των δημοκρατικών διαβουλευσεων που σέβονται τα βασικά ατομικά δικαιώματα (ελευθερία της έκφρασης, του τύπου, του συνέρχεσθαι, θρησκευτικές ελευθερίες κ.ο.κ.) και όχι η επιβίωση κάθε περιφερειακής πολιτισμικής ενότητας». Σελ. 51.

³⁹ Τσουκαλάς Κ. (2010). ό. π., σ. 140 κ.ε.

⁴⁰ Ισονομία είναι κατά πάσα πιθανότητα το πρώτο όνομα της δημοκρατίας. Σημαίνει την πολιτική ισότητα που εξασφαλίζεται με το νόμο. Ισονομία δεν είναι απλά η ισότητα απέναντι στο νόμο αλλά το καθεστώς όπου οι πολίτες

εκπαίδευση στην πολιτική και κοινωνική ισότητα είναι ιδιαίτερα αναγκαία σε κοινωνίες που παρουσιάζουν γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, γιατί παρέχει τη δυνατότητα διαμόρφωσης ενός κοινού πλαισίου δημοκρατικών αξιών, που μπορούν να υποστηριχθούν από τη σκοπιά πολλών πολιτισμών. Είναι ακριβώς αυτές οι αξίες που ξεσηκώνουν λαούς και επαναστατούν απαιτώντας πολιτικές ελευθερίες και κοινωνική δικαιοσύνη. Από την εποχή του Σόλωνα και του Κλεισθένη έως σήμερα αυτό είναι το σταθερό μάθημα που μας διδάσκει η ιστορία. Με αφορμή τις πρόσφατες εξεγέρσεις στην Τυνησία και την Αίγυπτο και την πιθανότητα να εκδηλωθούν και σε άλλες αραβικές χώρες, ο Παλαιστίνιος πρωθυπουργός Σαλάμ Φαγιάντ τόνισε ότι *«το μάθημα που προκύπτει είναι ότι ο αραβικός κόσμος δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται σαν κάτι το διαφορετικό. Δεν είμαστε διαφορετικοί. Θέλουμε να ζούμε ελεύθεροι με αξιοπρέπεια, με τα βασικά δικαιώματά μας και με κυβερνήσεις που να φροντίζουν τις ανάγκες μας»*.⁴¹ Το φαινόμενο αυτό που θα μπορούσε να αποκληθεί δια – πολιτισμικές αξίες, δεν πρέπει να συγχέεται με τις πολιτισμικά ουδέτερες αξίες που πρεσβεύουν οι υποστηρικτές του (νέο) φιλελευθερισμού. Οι αξίες δεν είναι και δεν μπορεί να είναι πολιτισμικά ουδέτερες.

Ο διαπολιτισμικός δημοκρατικός πολίτης είναι αυτός που σέβεται και αντιμετωπίζει ισότιμα τους άλλους ανθρώπους, είναι ανεκτικός στις πολιτισμικές διαφορές και αναγνωρίζει το ρόλο τους στη διαμόρφωση της κοινωνίας. Η διαμόρφωσή του μέσα από τους θεσμούς εκπαίδευσης απαιτεί μια διαδικασία όχι μόνο γνωστικής και πολιτισμικής μάθησης αλλά και δημοκρατικής κοινωνικοποίησης ατόμων που δεν είναι ούτε «άγραφος χάρτης» με γνωστικούς και ηθικούς όρους, ούτε έτοιμα να ασκήσουν τα δημοκρατικά τους δικαιώματα και υποχρεώσεις. Αυτό ισχύει ακόμα περισσότερο για άτομα που προέρχονται από περιβάλλοντα με σοβαρό δημοκρατικό έλλειμμα.⁴² Σκοπός μιας τέτοιας εκπαίδευσης είναι να καλλιεργεί σε όλα τα παιδιά την ικανότητα να αναλαμβάνουν τις υποχρεώσεις και να διεκδικούν τα δικαιώματα που απορρέουν από τις αρχές της ισοπολιτείας (αντιμετώπιση όλων των πολιτών εκ μέρους του κράτους ως ίσων) και της ισονομίας (ισότητα υποχρεώσεων και δικαιωμάτων όλων των πολιτών απέναντι στο νόμο) που πρέπει να αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία δομούνται οι σχέσεις ανάμεσα στην πολιτεία και τους πολίτες μιας χώρας ανεξάρτητα από την εθνικότητα, τη φυλή, τη θρησκεία, το φύλο κτλ. Οι διαφωνίες, οι οποίες είναι αναμενόμενο να εγείρονται αναφορικά με το περιεχόμενο της πολιτικής και κοινωνικής ισότητας και τις πρακτικές, που πρέπει να εφαρμοσθούν, συζητούνται μεταξύ των "διαφορετικών" πολιτών, κάτι που αποτελεί συστατικό στοιχείο της δημόσιας εκπαίδευσης στις πολυπολιτισμικές δημοκρατίες. Στη δημοκρατία, οι πολίτες καθίστανται ικανοί να διαφωνούν και να συζητούν για το ποιες διαφωνίες και πρακτικές τη διευρύνουν και ποιες την περιορίζουν. Οφείλουμε, ωστόσο, να διακρίνουμε τις πολιτισμικές διαφορές - πρακτικές έναντι των οποίων θα πρέπει να είμαστε ανεκτικοί και να αναγνωρίζουμε, αφού όλες δεν αποτελούν μέρος του δημοκρατικού πολιτισμού. Ακόμα και αν δεχθούμε ότι όλες οι πολιτισμικές εκδοχές – πρακτικές έχουν την ίδια αξία, δεν έχουν όμως την ίδια βαρύτητα για τη δημοκρατία, δεν είναι δηλαδή όλες το ίδιο επωφελείς γι' αυτήν. Το ζήτημα της κοινωνικής συνοχής υποχρεώνει κάθε δημοκρατικά συγκροτημένη κοινωνία να διατυπώσει ένα πλαίσιο κοινών πολιτισμικών κωδίκων και αξιών, αλλά και κριτηρίων διάκρισης ανάμεσα στο επιτρεπτό και το ανεπίτρεπτο. Μια απεριόριστη

έχουν ίση δύναμη στη διακυβέρνηση, συμμετέχουν εξίσου στη πολιτεία και την εξουσία. Βλ. Οικονόμου Γ. (2007). ό. π., σελ.265 κ.ε.

⁴¹ ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ, 14/2/2011, σ. 49

⁴² Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τις εθνοπολιτισμικές ομάδες στη Ελλάδα που προέρχονται από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης καθώς και από χώρες της Ασίας και της Αφρικής.

πολιτισμική ανεκτικότητα με την έννοια της αναγνώρισης και προστασίας όλων των πολιτισμικών διαφορών και πρακτικών δε συνάδει με τη δόμηση μιας συνεκτικής κοινωνίας, η οποία ελέγχει και στην ανάγκη καταστέλλει όσες εξ αυτών είναι «βλαπτικές» για τη δημοκρατία. Το δικαίωμα στην πολιτισμική αυτοδιάθεση, γράφει ο Κ. Τσουκαλάς, «δεν είναι τίποτε περισσότερο από μια περιορισμένης ιστορικής εμβέλειας ρητορική κατασκευή, η οποία θεμελιώνει την εμβέλειά της αποκρύπτοντας συστηματικά ότι το δικαίωμα αυτό είναι κατ' ανάγκην επιλεκτικό, άρα εκ των πραγμάτων και ελεγχόμενο».⁴³ Η Amy Gutmann⁴⁴ διακρίνει τις διαφορές που είναι απλώς ανεκτές από τις διαφορές που είναι σεβαστές. Η ανεκτικότητα καλύπτει ένα ευρύ φάσμα απόψεων με την προϋπόθεση ότι δεν περικλείουν απειλές ή δε βλάπτουν τους άλλους. Ο σεβασμός καλύπτει περιπτώσεις που διαφωνούμε αλλά αναγνωρίζουμε ότι εκφράζουν μια ηθική στάση. Η συζήτηση γύρω από αυτές τις «αξιοσέβαστες ηθικές διαφωνίες» μας δίνει τη δυνατότητα να διδαχθούμε από τις διαφορές μας. Αντίθετα, περιττεύει κάθε συζήτηση, ανοχή ή σεβασμός σε περιπτώσεις ρατσιστικών ή αντισημιτικών στάσεων και συμπεριφορών, επειδή οι εκφραστές τους αρνούνται την ίση αντιμετώπιση των ανθρώπων και ταυτόχρονα αδυνατούν να εξηγήσουν την αντίληψή τους για κατωτερότητα / ανωτερότητα κάποιων ατόμων ή ομάδων έναντι κάποιων άλλων. Γενικά μπορούμε να πούμε ότι η πολιτική και κοινωνική εκπαίδευση πρέπει να καλλιεργεί στους μαθητές την ανεκτικότητα και την αναγνώριση εκείνων των πολιτισμικών διαφορών που συμβάλλουν στη διαμόρφωση ίσων πολιτών, ικανών να υπερασπίζονται την πολιτική και κοινωνική ισότητα. Όταν για παράδειγμα η κυρίαρχη ομάδα παραβιάζει το βασικό σκοπό της εκπαίδευσης όλων των παιδιών ως ίσων πολιτών για να διατηρήσει τα προνόμιά της, θέτει σε κίνδυνο την ίδια τη δημοκρατική εκπαίδευση για πολιτική και κοινωνική ισότητα. Το ίδιο συμβαίνει όταν μέλη εθνοπολιτισμικών – μειονοτικών ομάδων ασκούν διαφόρων ειδών πιέσεις σε γονείς να φοιτούν τα παιδιά τους σε εθνοτικά - μειονοτικά και όχι σε κανονικά δημόσια σχολεία. Ή στις περιπτώσεις που δεν υπάρχουν εθνοτικά - μειονοτικά σχολεία, να δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη διατήρηση του γλωσσικού κώδικα της μητρικής γλώσσας παραμελώντας τον κώδικα της επίσημης γλώσσας του σχολείου. Η γλωσσική πολιτική σε γλωσσικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα είναι μια εξαιρετικά πολύπλοκη υπόθεση και δεν υπάρχει μια και μόνο σωστή απάντηση για όλες τις καταστάσεις. Η λειτουργία του δημοκρατικού διαπολιτισμικού σχολείου και η επίτευξη των στόχων του για πολιτική και κοινωνική ισότητα και δικαιοσύνη προϋποθέτει ότι όλοι οι μαθητές μιλούν την ίδια γλώσσα. Και αυτή δεν μπορεί να είναι άλλη από την επίσημη γλώσσα του κράτους. Συνιστά τουλάχιστον αφέλεια η υποστήριξη της άποψης ότι η καλλιέργεια ικανοτήτων και δεξιοτήτων σ' όλα τα παιδιά, ώστε να καταστούν ικανά να αγωνίζονται για μια δίκαιη και ευνομούμενη πολιτεία, μπορεί να γίνει σε μειονοτικά σχολικά περιβάλλοντα με γλώσσα διδασκαλίας τη μειονοτική.

6. Εν είδει συμπεράσματος.

Σε περιόδους παγκόσμιας αστάθειας και αβεβαιότητας, όπως η σημερινή, η κοινωνική συνοχή και ενότητα αποτελούν ύψιστη προτεραιότητα για τη σύγχρονη ελληνική κοινωνία, οι σοβαρές

⁴³ Τσουκαλάς Κ. (2010). ό. π. σελ. 110.

⁴⁴ Amy Gutmann, Εισαγωγή. Στο: Τσάρλς Ταίηλορ (1997). Πολυπολιτισμικότητα: Εξετάζοντας την Πολιτική της Αναγνώρισης. Αθήνα, Πόλις, σ.σ. 37 – 69, σελ. 66-67.

προκλήσεις της οποίας μπορούν καλύτερα να αντιμετωπισθούν μέσα από τη διεύρυνση των δημοκρατικών θεσμών, κυρίως στο επίπεδο της εφαρμογής. Η συμβολή της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση του δημοκρατικού διαπολιτισμικού πολίτη είναι ουσιαστική όταν δεν περιορίζεται στη διαδικασία πολιτισμικής αγωγής αλλά καλύπτει και τη δημοκρατική κοινωνικοποίηση. Λέγοντας δημοκρατική κοινωνικοποίηση εννοούμε τον εφοδιασμό του πολίτη με τις αναγκαίες για τη συμμετοχή του στη δημοκρατική διαδικασία γνώσεις καθώς και με τη γνώση των ορίων (ηθικών κανόνων) που πρέπει να διέπουν τη συμπεριφορά του ώστε να μην προκαλεί την ύβρη σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Η δημοκρατική κοινωνικοποίηση του διαπολιτισμικού πολίτη δεν περιορίζεται στη θεωρητική ανάλυση των δημοκρατικών αρχών και τη διαπίστωση του χάσματος ανάμεσα στα δημοκρατικά ιδεώδη και τις κοινωνικές πραγματικότητες, αλλά πολύ περισσότερο εστιάζει στη διαδικασία εφαρμογής, στο περιεχόμενο δηλαδή της δημοκρατίας. Αυτό πρέπει να διαπερνά τους σκοπούς και τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος στο σύνολό του, ώστε να διαμορφώνονται συνθήκες συνεργασίας και να εφοδιάζονται όλοι οι μαθητές με τα βασικά εφόδια για τη ζωή, αλλά και με διαπολιτισμικές ικανότητες και δεξιότητες για να μπορούν να λειτουργούν με επάρκεια σε εθνικό και υπερεθνικό περιβάλλον και να προασπίζονται βασικές δημοκρατικές αρχές για μια πιο ανθρώπινη κοινωνία.

Οι πολίτες σε μια δημοκρατική κοινωνία εργάζονται για τη βελτίωση ολόκληρης της κοινωνίας και όχι μόνο για τα δικαιώματα της δικής τους εθνοπολιτισμικής ομάδας. Αυτή άλλωστε είναι ή πρέπει να είναι και η επιδίωξη της ελληνικής πολιτείας παρέχοντας στους μετανάστες και τα παιδιά τους τη δυνατότητα να αποκτήσουν την ελληνική ιθαγένεια, να γίνουν δηλαδή Έλληνες πολίτες. Η έμφαση συνεπώς δεν μπορεί να εστιάζεται στη μητρική τους γλώσσα και την ενίσχυση της εθνοτικής τους ταυτότητας, αλλά στη διαμόρφωση ενός κοινού τόπου, ενός κοινού δημοκρατικού πλαισίου με τις βασικές αρχές του οποίου όλοι οι Έλληνες πολίτες ανεξάρτητα από την εθνότητα, τη θρησκεία, το φύλο, τη φυλή θα μπορούν να ταυτιστούν. Αυτές οι αλλαγές θα απελευθερώσουν δυνάμεις ικανές να μετασχηματίσουν το εθνικό κράτος και να διασφαλίσουν την κοινωνική συνοχή και την εθνική ενότητα, απαραίτητη προϋπόθεση για να αντιμετωπισθούν με επιτυχία οι σοβαρές προκλήσεις της νέας εποχής που χαρακτηρίζεται από αστάθεια και μια μορφή οικονομικής, πολιτικής, κοινωνικής και πολιτισμικής αταξίας τόσο διεθνώς όσο και στο εσωτερικό των εθνικών κρατών, το τέλος της οποίας δεν μπορεί ακόμα να προβλεφθεί.

Κοντολογίς, αν η πολιτική ηγεσία επιθυμεί πραγματικά να αντιμετωπίσει το πρόβλημα της κοινωνικής / εθνικής συνοχής και της ετερότητας των πολιτών της, αυτό πρέπει να επιδιωχθεί μέσα από την ενίσχυση των δημοκρατικών αξιών της ισότητας, της δικαιοσύνης και της αλληλεγγύης, γιατί μόνο έτσι διασφαλίζονται τα δικαιώματα όλων των πολιτών, αλλά και το δικαίωμα των πολιτισμικών ομάδων να διατηρούν σημαντικά γι' αυτούς στοιχεία του πολιτισμού τους και να συμμετέχουν στον κοινό εθνικό πολιτισμό.⁴⁵ Αυτό άλλωστε συνιστά και μια βασική επιδίωξη της εκπαιδευτικής πολιτικής των άλλων χωρών - μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης για να μπορούν όλες οι κοινωνικές ομάδες, όλοι οι πολίτες να συμμετέχουν και να συμβάλουν στις κοινές προσπάθειες για δομικές αλλαγές. Με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται να παραμερισθούν οι διακρίσεις, η φτώχεια και τα άλλα εμπόδια που πολλοί συναντούν για να λειτουργήσουν ως δημοκρατικοί πολίτες στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές

⁴⁵ Μόνο η δημοκρατία μπορεί να έχει νόμους που εξασφαλίζουν το κοινό συμφέρον, διότι μόνο σ' αυτήν συμμετέχει ο λαός στην ψήφιση και την εφαρμογή του νόμου. Το επιχείρημα είναι ότι η δημοκρατία εξασφαλίζει την ισονομία, την πολιτική ισότητα όλων, άρα η εφαρμογή του νόμου αφορά όλους με τον ίδιο τρόπο.

κοινωνίες. Στις χώρες αυτές τη δεκαετία του 1970 και μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1980 η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές έβρισκε πολλούς υποστηρικτές και συνδεόταν πάντα με την παλιννόστηση, η οποία φάνταζε ως η πιθανότερη εκδοχή. Όταν στα μέσα της δεκαετίας του 1980 έγινε πια εμφανές ότι το «ουδέν μονιμότερο του προσωρινού» ίσχυε και για την περίπτωση των μεταναστών, προχώρησαν σε μέτρα γρήγορης ένταξής τους με αιχμή του δόρατος την παροχή της ιδιότητας του πολίτη (ιθαγένειας). Όπως ήταν φυσικό, το ενδιαφέρον για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας ατόνησε και διατηρήθηκε μόνο στις περιπτώσεις που οι χώρες καταγωγής ανέλαβαν την ευθύνη και τα έξοδα διεξαγωγής της.⁴⁶ Η απλή ένταξη πολιτισμικών στοιχείων των μεταναστών στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών, αν και χρήσιμα για την ψυχολογική, κυρίως, στήριξη των «διαφορετικών» μαθητών, δεν διαφοροποιούν σημαντικά την εκπαιδευτική τους πορεία. Επιπρόσθετα, η υποβάθμιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο επίπεδο του «κουλτουραλισμού», η ερμηνεία δηλαδή των κοινωνικών διαφορών ως αποκλειστικά πολιτισμικών διαφορών, εγκλωβίζει τους μετανάστες μαθητές σε μια πολιτισμική ταυτότητα κατασκευασμένη από τους γηγενείς, αναπαράγοντας έτσι τους εθνοτικούς διαχωρισμούς και τις εθνοτικές – πολιτισμικές διαφορές.⁴⁷ Καλύτερα αποτελέσματα φαίνεται να έχουν ο σεβασμός και η αναγνώριση της προσφοράς των διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων στην οικονομική και πολιτισμική ζωή μιας χώρας, επειδή αυτό σηματοδοτεί το σεβασμό και την αποφασιστικότητα της πολιτείας να αντιμετωπίσει ισότιμα τα άτομα που ταυτίζονται με αυτούς τους πολιτισμούς.

Σε μια εποχή κατά την οποία σε παγκόσμιο επίπεδο κυριαρχεί το νεοφιλελεύθερο μοντέλο ανάπτυξης με βασικές αξίες τον ανταγωνισμό, ατομοκεντρισμό και καταναλωτισμό, και σε ευρωπαϊκό επίπεδο διακυβεύεται ακόμα και η ίδια η ύπαρξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης,⁴⁸ η εκπαίδευση σε εθνικό επίπεδο έχει χρέος να θέσει ως ύψιστη προτεραιότητα την καλλιέργεια του δημοκρατικού διαπολιτισμικού πολίτη. Τούτο αποτελεί την καλύτερη επιλογή για να αντιμετωπισθεί δημιουργικά τόσο η πολιτισμική ετερότητα όσο και η κοινωνική συνοχή και ενότητα.

⁴⁶ Η Ελλάδα είναι μια από αυτές τις (λίγες) χώρες που δαπανά σημαντικά ποσά για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού στον απόδημο Ελληνισμό, εξάγοντας κατά κανόνα ελλαδοκεντρικά μοντέλα εκπαίδευσης τόσο από πλευράς οργάνωσης, όσο και από πλευράς περιεχομένου, με αμφίβολα μαθησιακά αποτελέσματα.

⁴⁷ Βλέπε, Γκόβαρης Χρ. (2002), Πολιτισμός, πολιτισμικές διαφορές, πολυπολιτισμική κοινωνία. Αναφορές στην παθολογία της κυρίαρχης κατεύθυνσης Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Στο: Πολεμικός, Ν., Καίλα, Μ., Καλαβάσης, Φ. (επιμ.). Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία. Αθήνα, Ατραπός, σ. 348-362. Γκόβαρης, Χρ. (2000). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και αλλοδαποί μαθητές. Παρατηρήσεις για τη δημιουργία μιας σχέσης αντιστοιχίας μεταξύ εκπαιδευτικών στόχων και υποκειμενικών αναγκών μάθησης. Στο: Σκούρτου, Ε. (επιμ.) Διγλωσσία. Τετράδια Νάξου. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος, σ. 17-33.

⁴⁸ Οι συνθήκες και οι νέες πραγματικότητες που διαμορφώνονται σ' ολόκληρη την Ευρώπη είναι εξαιρετικά δύσκολες. Οι τελευταίες εξελίξεις στο μέτωπο της πολυπολιτισμικότητας με την αποκήρυξη της πολυπολιτισμικότητας από την καγκελάριο Μέρκελ δεν υπήρξε «κεραυνός εν αιθρία». Με την επανένωση της Γερμανίας η μεταπολεμική ιστορία της Ευρωπαϊκής Ένωσης γυρίζει σελίδα, αφού η υπερεθνική αυτή οντότητα από ζωτικής σημασίας θεσμός για τη Γερμανία έγινε πια μια από τις επιλογές της. Το εθνικό συμφέρον της Γερμανίας προτάσσεται έναντι του συμφέροντος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το μέλλον της οποίας, χωρίς την πολιτική ολοκλήρωσή της σε Ομοσπονδία Ευρωπαϊκών Κρατών, διαγράφεται ζοφερό. Ήδη με το γύρισμα του αιώνα ο Habermas εκφράζει την αγωνία του και τονίζει την επιτακτική ανάγκη να προχωρήσει η Ευρώπη χωρίς χρονοτριβή στην πολιτική της συγκρότηση. Βλ. Χάμπερμας Γιούργκεν (2004). Η Διάσπαση της Δύσης. Αθήνα, Καστανιώτης.