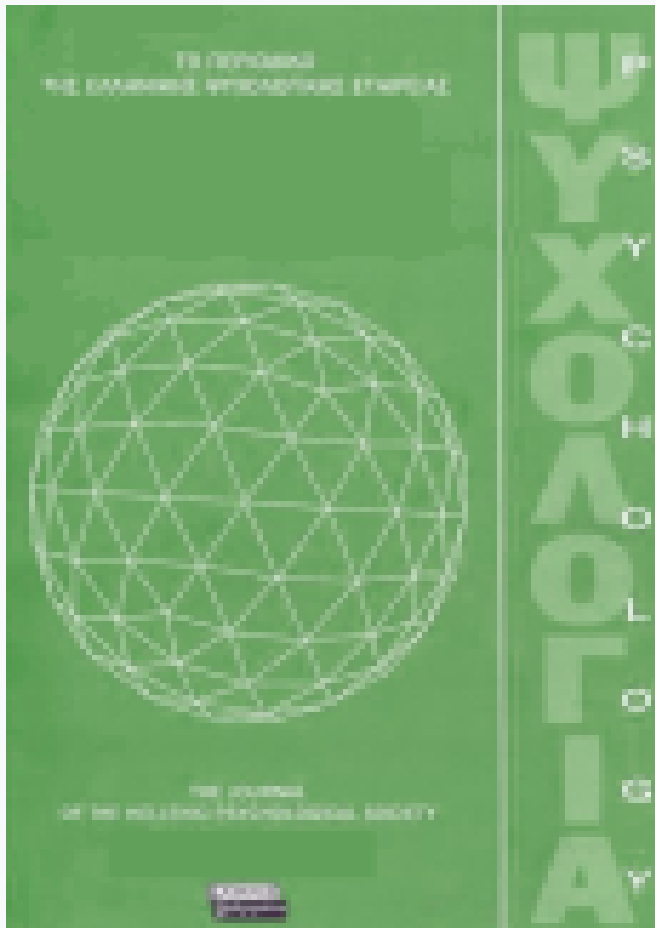


Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 11, No 1 (2004)



Educating the strange «other»: The example of minority education

Θάλεια Δραγώνα

doi: [10.12681/psy_hps.23992](https://doi.org/10.12681/psy_hps.23992)

Copyright © 2020, Θάλεια Δραγώνα



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

To cite this article:

Δραγώνα Θ. (2020). Educating the strange «other»: The example of minority education. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 11(1), 20–33. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23992

Εκπαιδύοντας τον ανοίκειο «άλλο»: Το παράδειγμα της μειονοτικής εκπαίδευσης

ΘΑΛΕΙΑ ΔΡΑΓΩΝΑ
Πανεπιστήμιο Αθηνών

ABSTRACT

Το άρθρο επιχειρεί την κατανόηση των αντιδράσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην καινούρια, επικίνδυνα ανατρεπτική γνώση που προϋποτίθεται για την αποδοχή των εθνικά, πολιτισμικά, θρησκευτικά και γλωσσικά διαφορετικών μαθητών. Αντλεί από θεωρητικά εργαλεία της ψυχανάλυσης, της κοινωνικής ψυχολογίας και της κοινωνικής θεωρίας για την ανάλυση των ψυχοκοινωνικών μηχανισμών που υπεισέρχονται στην επίπονη διαδικασία αποδοχής του ανοίκειου «άλλου», απαραίτητο συστατικό στο έργο των εκπαιδευτικών της μειονοτικής εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, Πολιτισμική διαφορά, Εαυτός/«άλλος», Υποκειμενικότητα.

Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων»

Από το Μάιο 1997 εφαρμόζεται στην περιοχή της Θράκης ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τίτλο «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», που αφορά τους μαθητές δημοτικού και γυμνασίου, Έλληνες πολίτες, μέλη της μειονότητας.¹ Ευρύτερος στόχος του είναι η αρμονική ένταξη των παιδιών της μειονότητας στην κοινωνία μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα, με επιμέρους στόχους την ενίσχυση της ελληνομάθειας και τη βελτίωση της επίδοσης στο σχολείο.

Η εκπαίδευση των μελών της μειονότητας έχει πολλές ιδιαιτερότητες, τη θεσπίζουν διακρατικές συμφωνίες, το δημοτικό σχολείο έχει ειδικό καθεστώς ως μειονοτικό σχολείο και οι μαθητές σε αυτό διδάσκονται τα μισά μαθήματα (γλώσσα και λογοτεχνία, ιστορία, μελέτη περιβάλλοντος, κοινωνική και πολιτική αγωγή) στην ελληνική γλώσσα και τα μισά στην τουρκική (τουρκική γλώσσα και λογοτεχνία, μαθηματικά, φυσική και θρησκευτικά). Στο μειονοτικό δημοτικό φοιτά το μεγαλύτερο ποσοστό των περίπου 7.000 παιδιών 6-12 ετών της μειονότητας. Σήμερα 800 περίπου μαθητές φοιτούν σε αντίστοιχα

Διεύθυνση: Θάλεια Δραγώνα, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ναυαρίνου 13^Α, 106 80 Αθήνα. Τηλ.: 210-3688050, Fax: 210-7298436, E-mail: drathal@ath.forthnet.gr

1. Το πρόγραμμα ανήκει στα μέτρα για την καταπολέμηση της ανισότητας ιδίως των ομάδων που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό, τα οποία χρηματοδοτούνται κατά 70% από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Εκπορεύεται από το υπουργείο Παιδείας, «Μέτρο 1.1. Βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα ατόμων ειδικών κατηγοριών. Ενέργεια 1.1.1. Προγράμματα ένταξης παιδιών με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες», την εποπτεία έχει η Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του υπουργείου Παιδείας, τη διαχείριση κονδυλίων το Πανεπιστήμιο Αθηνών ως φορέας υλοποίησης και τη γενική επιστημονική και οργανωτική ευθύνη οι καθηγήτριες του Πανεπιστημίου Αθηνών Άννα Φραγκουδάκη, επιστημονική υπεύθυνη, και Θάλεια Δραγώνα, αναπληρώτρια επιστημονική υπεύθυνη.

με το δημοτικό μειονοτικά γυμνάσια, ενώ περίπου 2.200 μαθητές σε δημόσια γυμνάσια. Οι ιδιαίτερες αυτές συνθήκες (ιδίως στο δημοτικό) έχουν αποτέλεσμα τη χαμηλή επίδοση και την ανεπαρκή γνώση της ελληνικής γλώσσας.

Η εφαρμογή των στόχων του προγράμματος απαιτούσε την αντιμετώπιση του συνόλου των ιδιαιτεροτήτων τόσο της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών όσο και του μειονοτικού (ιδίως δημοτικού) σχολείου. Μία από τις δυσκολίες για τη βελτίωση των όρων εκπαίδευσης των μαθητών στα μαθήματα που διδάσκονται στα ελληνικά υπήρξε η ταυτόχρονη απουσία αναγνώρισης της πολιτισμικής διαφοράς και η έντονη υπογράμμιση της. Μέχρι την παρέμβαση του εν λόγω προγράμματος, μολοντί αλλόγλωσσα, τα παιδιά της μειονότητας διδάσκονταν ελληνικά με τα εγχειρίδια δημοτικού του ΟΕΔΒ, τα οποία είναι διαμορφωμένα για να μαθαίνουν γραφή και ανάγνωση μαθητές με μητρική τους γλώσσα την ελληνική, και από δασκάλους εκπαιδευμένους στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες για να διδάσκουν ελληνόγλωσσα παιδιά. Άλλη μεγάλη δυσκολία ήταν η πολιτισμική ταυτότητα των παιδιών της μειονότητας, η οποία, εξαιτίας των εχθρικών σχέσεων Ελλάδας και Τουρκίας, ήταν αισθητή από μεγάλο μέρος της τοπικής κοινωνίας της Θράκης ως ταυτότητα εχθρική και επικίνδυνη.

Με βάση τα παραπάνω, οι αλλαγές που

έπρεπε να γίνουν αφορούσαν βασικά τρία πεδία: τα σχολικά βιβλία, τις διδακτικές πρακτικές και μεθόδους διδασκαλίας καθώς και τη διαχείριση της επικοινωνίας από τους εκπαιδευτικούς μέσα στις σχολικές τάξεις.

Σε ό,τι αφορά το δημοτικό σχολείο, δημιουργήθηκε πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό προσαρμοσμένο στην ιδιαίτερη πολιτισμική ταυτότητα και ιδίως στο γεγονός ότι οι μαθητές της μειονότητας δεν έχουν μητρική γλώσσα την ελληνική.² Το υλικό αυτό από το 2000 αντικατέστησε επισήμως τα βιβλία των μειονοτικών σχολείων και αναπαράγεται από τον ΟΕΔΒ. Για το γυμνάσιο ετοιμάζεται από το 2002 εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας καθώς και εκπαιδευτικό υλικό για τα μαθήματα λογοτεχνίας, γεωγραφίας, φυσικής, μαθηματικών και ιστορίας, παιδαγωγικά προσαρμοσμένα εκτός της αλλογλωσσίας στους κοινωνικομορφωτικούς παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την επίδοση.

Εκτός από την παραγωγή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, το πρόγραμμα εφαρμόζεται με παρεμβάσεις σε πολλά επιμέρους πεδία, με στόχο τη βελτίωση της ελληνομάθειας και της επίδοσης, καθώς και την καλλιέργεια κλίματος αποδοχής από την πλειονότητα και αρμονικής ένταξης στην κοινωνία των παιδιών και νέων της μειονότητας.³

2. Είκοσι βιβλία εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, διαμορφωμένα ως μέθοδος διδασκαλίας της ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, δεκατέσσερα βιβλία για τη διδασκαλία της ιστορίας, της γεωγραφίας, της μελέτης περιβάλλοντος και της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής, έξι τετράδια ασκήσεων για σιωπηρή εργασία στα ολιγοθέσια σχολεία, δύο βιβλία για το δάσκαλο, παιχνίδια με γλωσσικές ασκήσεις, εποπτικό υλικό, όπως χάρτες, βιντεοταινίες, παιδικά τραγούδια. Επίσης, μια λογισμική μέθοδος εκμάθησης της ελληνικής για παιδιά 6-12 ετών, με παιγνιώδη μορφή που καλύπτει τις γνώσεις γραμματικής των έξι τάξεων του δημοτικού σχολείου.

3. Μερικές από αυτές τις παρεμβάσεις, που η οργάνωσή τους στηρίζεται σε έρευνες για την εις βάθος κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων του πεδίου και των αναστολών στην επίτευξη των στόχων του προγράμματος, είναι: α) η ίδρυση δύο κοινοτικών κέντρων με εργαστήρια Η/Υ και βιβλιοθήκη, που φιλοξενούν εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς, επίσης παρέχουν συμβουλευτική στήριξη σε γονείς και παιδαγωγική στήριξη σε εκπαιδευτικούς, β) η οργάνωση δημιουργικής απασχόλησης εφήβων με στόχο την προσέγγιση των νέων της μειονότητας και της πλειονότητας, γ) η οργάνωση δημόσιων εκδηλώσεων, όπως συνεδρίων, ανοικτών εργαστηρίων, θεατρικών παραστάσεων, με ποικίλα περιεχόμενα και επίκεντρο τη διαπολιτισμική και πολύγλωσση κοινωνία και τις ευρωπαϊκές προοπτικές της, δ) η οργάνωση πρόσθετων ωρών μαθημάτων στα γυμνάσια και θερινών μαθημάτων προς μαθητές δημοτικού και γυμνασίου κ.ά.

Ο όγκος και η ποικιλία των δραστηριοτήτων του προγράμματος είναι δύσκολο να περιγραφούν.⁴ Οι ανασταλτικοί παράγοντες για την επιτυχία του έργου είναι ακόμα δυσκολότερο να διατυπωθούν, δεδομένου ότι το πρόγραμμα έθεσε υπό διαπραγμάτευση όχι μόνο το αναλυτικό πρόγραμμα, που έχει σχεδιαστεί με βάση την πολιτισμική ομοιότητα, αλλά και τη γενικότερη παιδαγωγική από την οποία εμφορείτο μέχρι εκείνη τη στιγμή η εκπαίδευση των παιδιών της μειονότητας.

Το κατά πολύ σημαντικότερο έργο απ' όσα αναφέρθηκαν παραπάνω και συγχρόνως το ασύγκριτα δυσκολότερο απ' όλα ήταν από την πρώτη στιγμή και εξακολουθεί μέχρι σήμερα να είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, και αυτό για δύο βασικά λόγους: α) είναι πρωτεύουσας σημασίας η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών σ' ένα σχέδιο αλλαγής των σχολικών δεδομένων, γιατί, εάν δεν πεισθούν οι εκπαιδευτικοί, μικρά αποτελέσματα έχει συνήθως η οποιαδήποτε μεταρρυθμιστική παρέμβαση στα σχολικά βιβλία και στο εκπαιδευτικό υλικό, στην εισαγωγή τεχνολογίας και σύγχρονων μεθόδων κτλ., β) είναι πολλαπλά δύσκολο και ακανθώδες έργο όχι μόνο να αλλάξουν οι εκπαιδευτικοί μεθόδους και πρακτικές διδασκαλίας που εφαρμόζουν για χρόνια, όχι μόνο να κάνουν τον κόπο να αποκτήσουν νέες γνώσεις σε αρκετά δύσβατα θέματα, όπως η διγλωσσία και η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, αλλά επιπλέον να διδάξουν αποτελεσματικά ένα μαθητικό πληθυσμό του οποίου η πολιτισμική ταυτότητα φέρει το στίγμα του «εχθρού» της Ελλάδας, με πολλαπλές, όπως είναι φανερό, επιπτώσεις στη συμπεριφορά και στα συναισθήματα των εκπαιδευτικών.

Στο άρθρο αυτό δεν προτίθεται να περιγράψω τον τρόπο με τον οποίο οργανώθηκε και διεξάγεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, πράγμα που κάνει η Ανδρούσου επιτυχημένα σε συναφή εργασία της (υπό δημοσίευση). Αυτό που θα επιχειρήσω εδώ, ανατρέχοντας σε θεωρητικά εργαλεία από την ψυχανάλυση, την κοινωνική ψυχολογία και την κοινωνική θεωρία, είναι να αναλύσω τους ψυχοκοινωνικούς μηχανισμούς που υπεισέρχονται στην επίπονη διαδικασία αποδοχής του διαφορετικού «άλλου», απαραίτητο συστατικό στο έργο των εκπαιδευτικών της μειονοτικής εκπαίδευσης. Στόχος είναι η χρήση της θεωρίας με τρόπο τέτοιο ώστε να μπορέσει να καθοδηγήσει την κοινωνική πρακτική, διατυπώνοντας νέες στρατηγικές και βελτιώνοντας τις ήδη υπάρχουσες.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Το περιεχόμενο της επιμόρφωσης

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Α/θμιας μειονοτικής εκπαίδευσης που εφαρμόζεται από το 1997⁵ είναι εντατική -περίπου 100 ώρες ανά σχολικό έτος- δεν έχει ποτέ τη μορφή διαλέξεων, αλλά γίνεται σε ολιγομελείς ομάδες εργασίας, που συχνά έχουν και βιωματικό χαρακτήρα, και έχει μορφή εθελοντική και συμμετοχική. Τα περιεχόμενα της επιμόρφωσης είναι πολλών ειδών: α) ειδικά παιδαγωγικά θέματα, όπως η διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, η διγλωσσία, η επικοινωνιακή μέθοδος γλωσσικής διδασκαλίας, οι τεχνικές διδασκαλίας που μετατρέπουν το σχολείο σε περιβάλλον φιλικό και οι-

4. Μια εικόνα του εύρους δίνει η ποικιλία των περίπου 150 ειδικών που εργάστηκαν και εργάζονται για την επίτευξη του προγράμματος, και είναι γλωσσολόγοι, κοινωνιολόγοι, κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης, κοινωνιολόγοι, παιδαγωγοί, ψυχοπαιδαγωγοί, ψυχολόγοι πολλών ειδικοτήτων, ιστορικοί, γεωγράφοι, μαθηματικοί, φυσικοί, φιλόλογοι, τουρκομαθείς φιλόλογοι, εκπαιδευτικοί με ειδίκευση σε πολυπολιτισμικούς σχολικούς πληθυσμούς, ειδικοί εμψυχωτές, συγγραφείς παιδικής λογοτεχνίας, μουσικοί, ζωγράφοι, φωτογράφοι, σκηνοθέτες, μηχανικοί Η/Υ.

5. Για την ακρίβεια, από το 1997 έως το 2000 κατά το ΕΠΕΑΕΚ I και από το 2002 κατά το ΕΠΕΑΕΚ II.

κειό, η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης που στηρίζει τα νέα σχολικά βιβλία, β) γενικά παιδαγωγικά θέματα, όπως τα κοινωνικά αίτια της σχολικής αποτυχίας, οι παιδαγωγικές μέθοδοι που αξιοποιούν την περιέργεια ως κίνητρο για τη μάθηση, η παιδαγωγική της επιβράβευσης, η διδακτική των μαθηματικών και της φυσικής, γ) ειδικά κοινωνιοψυχολογικά θέματα, όπως επικοινωνία και επικοινωνιακές τεχνικές, πλαισίωση και αναπλαισίωση του λόγου του άλλου, ανάληψη της θέσης του άλλου, παρατήρηση και αυτοπαρατήρηση, αναγνώριση και διαπραγμάτευση των αντιθέσεων. Ολόκληρη την επιμόρφωση, ακόμη και αυτή με αμιγώς διδακτικό περιεχόμενο, διατρέχει ως έμμεσο αλλά κεντρικό θέμα η επεξεργασία των ταυτοτήτων.

Οι αντιστάσεις των εκπαιδευτικών

Για να γίνει κάποιος δάσκαλος δε χρειάζεται απλώς να μάθει να εφαρμόζει απλαισώστες δεξιότητες ή να καθρεφτίζει προκατασκευασμένες εικόνες. Ένας από τους βασικότερους στόχους της εκπαίδευσης των δασκάλων είναι να καταλάβουν, να αναγνωρίσουν και να αντιμετωπίσουν τους πολυάριθμους τρόπους με τους οποίους οι διαφορετικές πλευρές της εκπαίδευσης μπορούν να απειλήσουν τις ταυτότητες των μαθητών και κατ' επέκταση να διαταράξουν τις διάφορες λειτουργίες του εγώ που είναι απαραίτητες στη μάθηση (Bracher, 1999). Η προετοιμασία του δασκάλου αποτελεί, σύμφωνα με τον Britzman (1991, σ. 8), «βιογραφική κρίση», μια συνθήκη όπου το παρελθόν διαπλέκεται με το παρόν και το μέλλον σε μια δυναμική διεργασία. Για το δάσκαλο που χρειάζεται να διδάξει σε πλαίσια πολιτισμικής ετερότητας η διεργασία αυτή διαπλέκεται επιπλέον με θέματα πολιτισμικής ταυτότητας. Για πολλούς εκπαιδευτικούς αυτή η διαπλοκή πυροδοτεί όλων των ειδών τα επιχειρήματα γύρω από τα ανθρώπινα δικαιώματα, τις εθνικές, θρησκευτικές, γλωσσικές διαφορές, διακινώντας ιδιαίτερα συναισθηματικά φοτισμένες αντιδράσεις τόσο στο συνειδητό όσο

και στο ασυνείδητο επίπεδο (Carson & Johnston, 2001). Εξάλλου, η εκπαίδευση αποτελεί ψυχική πράξη που δεν κινείται μόνο σε συνειδητό επίπεδο. Στο ελληνικό σχολείο δεν υπάρχουν πάντα εκπεφρασμένες εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές απέναντι στους μαθητές-μέλη μειονοτήτων. Σε κάθε περίπτωση όμως οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών και δασκάλου αντικατοπτρίζουν το σενάριο εξουσίας που ισχύει στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Σκούρτου, 1999, σ. 31).

Οι βασικές δυσκολίες της επιμόρφωσης που διεξήγαγε και συνεχίζει να διεξάγει το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» είναι ασφαλώς ψυχοκοινωνικής τάξης και όχι τεχνικές. Η εκπαιδευτική διάσταση, για παράδειγμα, στην προσπάθεια να ενταχθούν στην επιμόρφωση νέες παιδαγωγικές τεχνικές υπερπροσδιορίζεται από πολιτικές, ιδεολογικές και ψυχολογικές παραμέτρους από τη στιγμή που οι δύο κοινωνικές ομάδες, η πλειονότητα και η μειονότητα, βλέπουν η μία την άλλη σαν τον εχθρό.

Τα αποτελέσματα της επιμόρφωσης είναι δυσανάλογα με την ενέργεια που καταβάλλεται από τους επιμορφωτές. Οι αντιστάσεις από κάποιες ομάδες των εκπαιδευτικών ήταν, και εξακολουθούν να είναι, εξαιρετικά άκαμπτες. Η επιμόρφωση εισήγαγε πληροφορίες και καινοτομίες οι οποίες, με δεδωμένη την ταυτότητα των δύο ανθρωπίνων ομάδων, προκάλεσαν κατά καιρούς βαθιά αποσταθεροποίηση, θυμό και στην καλύτερη περίπτωση αμφιθυμία εκεί που πριν υπήρχαν ακλόνητες βεβαιότητες. Πολλοί εκπαιδευτικοί των μειονοτικών σχολείων συχνά μπαίνουν στις τάξεις έχοντας κάνει επενδύσεις που συναρτώνται με προνόμια και έχοντας ήδη υιοθετήσει συγκεκριμένες ηθικές και πολιτικές θέσεις απέναντι στο «διαφορετικό», το «αποκλίνο», το «ανοίκειο». Αυτοί οι εκπαιδευτικοί σχεδόν αναπόφευκτα δεν μπορούν να ακούσουν τη φωνή των άλλων, ενώ την ίδια στιγμή χρειάζεται να ακουστούν οι ίδιοι από τους μαθητές και τους γονείς τους. Αυτή η δυσκολία αρκετές φορές οδήγησε την επιμόρφωση σε ένα είδος διαλόγου κωφών. Αντίθετα, όταν η επιμόρφωση πε-

τυχαίνει την αποδοχή μιας καινούριας γνώσης, συχνά η γνώση αυτή παραμένει κάπως ξέχωρη, αποσπασματική και περιθωριοποιημένη, χωρίς να ενσωματώνεται στο γνωστικό χάρτη του εαυτού και του κόσμου γενικότερα.

Για να μπορέσει ο δάσκαλος να επιτύχει το στόχο του, που είναι να βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν, είναι απαραίτητο αφενός να μπορέσει να αναλύσει κριτικά τον παραγόμενο κοινωνικό λόγο περί πολιτισμικής ετερότητας, κριτικής σκέψης και κοινωνικής δικαιοσύνης και αφετέρου να υιοθετήσει μια προσωπική θέση απέναντι στα διλήμματα που αναπόφευκτα του τίθενται. Η ανάπτυξη μιας κριτικής συνείδησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών απέβη ένα πολύ δύσκολο, αν όχι ανέφικτο, έργο. Για να μάθει κανείς να αντιμετωπίζει τον «άλλο» απαιτείται μεγάλος κόπος, που μόνο πολύ λίγοι εκπαιδευτικοί φάνηκαν διατεθειμένοι να κάνουν. Οι υπόλοιποι κρατήθηκαν οχυρωμένοι πίσω από ένα λόγο διακρίσεων που επικαλείται τα εθνικά ιδεώδη.

Οι πράξεις ρατσισμού όμως προκαλούν πόνο όχι μόνο στα θύματά τους αλλά και σε αυτούς που τις ασκούν. Και τα δηλητηριώδη συναισθήματα που διακινούνται είναι προϊόν αυτού του πόνου. Αντιμέτωποι σε αυτό τον πόνο των επιμορφούμενων, οι επιμορφωτές χρειάζεται να τον αναγνωρίσουν και να απαντήσουν με ενσυναίσθηση. Όπου γλιστρήσαμε σε «μαθήματα» που υπονοούσαν την προνομιακή θέση της πλειονότητας και τη μειονεκτική θέση της μειονότητας, προκαλέσαμε είτε θυμό είτε ενοχή. Υπήρξαν φορές που αφήσαμε τους εκπαιδευτικούς να πλέουν σε μια θάλασσα ενοχής και ενίοτε «φαρισαϊκού» θυμού και βρεθήκαμε αντιμέτωποι με μια εκκωφαντική σιωπή και την επίμονη άρνηση να δεχθούν τη «δύσκολη» γνώση που τους προσφέραμε.

Αυτό που αρκετές φορές οδήγησε τους επιμορφωτές σχεδόν σε απόγνωση ήταν η εμπρόθετη άγνοια που προέβλεπαν αρκετοί εκπαιδευτικοί και η συστηματική άρνηση. Ωστόσο αυτή η εμπρόθετη άγνοια δεν υποδηλώνει τίποτε άλλο από μια άρνηση του εαυτού απέναντι στην «επικίνδυνη» γνώση. Ο εαυτός ανθίσταται στην επι-

κίνδυνη γνώση διότι αποτελεί απειλή της ταυτότητας (Ellsworth, 1997). Οι απειλές της ταυτότητας όχι μόνο εμποδίζουν τη μάθηση και την εξέλιξη αλλά, πολύ περισσότερο, πυροδοτούν αντίσταση και παλινδρόμηση (Bracher, 1999).

Για πάρα πολλά προγράμματα που κινούνται στο χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βασικό πρόβλημα είναι ότι την αντίσταση των εκπαιδευτικών να μάθουν νέες γνώσεις και την τάση τους να διατηρούν μια «απλοϊκή άγνοια» τις αντιλαμβάνονται οι επιμορφωτές σαν έλλειψη πληροφόρησης. Η άποψη είναι ότι θα άλλαζαν γνωστικά οι εκπαιδευτικοί, και συνεπώς θα άλλαζαν και στάση, εάν είχαν την πληροφόρηση που χρειάζεται. Ωστόσο μόνο μια άλλου τύπου ανάγνωση μας βοηθάει να καταλάβουμε βαθύτερα αυτή την αντίσταση και να δούμε καθαρότερα ότι η στάση των εκπαιδευτικών δεν είναι αποτέλεσμα ούτε αφέλειας ούτε άγνοιας ούτε ελλείπους πληροφόρησης. Αντίθετα, πρόκειται για μια ενεργητική απόρριψη της γνώσης που απειλεί τον εαυτό με διάλυση.

Με αυτή τη θέση δε σημαίνει ότι υποτιμώ την πολιτική διάσταση του επιχειρήματος. Ασφαλώς και διακυβεύονται σχέσεις εξουσίας. Και ασφαλώς για να καταλάβουμε φαινόμενα όπως είναι η προκατάληψη, ο ρατσισμός, ο εθνικισμός χρειάζεται να καταλάβουμε το είδος της κοινωνικής δομής που τα παράγει και τα αναπαράγει. Ωστόσο οι εκκλήσεις για ένα ενιαίο, ολοκληρωμένο θεωρητικό παράδειγμα πολλαπλασιάζονται, ενώ παράλληλα κατατίθενται οι δυσκολίες ενός τέτοιου εγχειρήματος (Weinberger et al., 2000). Διαθέτουμε όμως πια σήμερα τα θεωρητικά εργαλεία για να συνδυάσουμε τη γνώση από την κοινωνική γνωστική ψυχολογία, η οποία εισηγείται ότι όσο πιο σημαντική είναι η συλλογική ταυτότητα τόσο μεγιστοποιούνται οι διαφορές ανάμεσα στην εσω-ομάδα και την εξω-ομάδα, με την κοινωνική θεωρία, η οποία υπογραμμίζει το ρόλο που παίζει η ιδεολογία στην κατασκευή αυτών των διαφορών, και με την ψυχαναλυτική οπτική, που αναδεικνύει τη συμβολή των ενδοψυχικών διεργασιών στη δημιουργία και τη συντήρηση των διαφορών. Η κατασκευή διαφορών κινείται

στο σημείο διατομής του ατομικού και του συλλογικού, του εαυτού και της κοινωνικής ομάδας.

Η αντιμετώπιση του «άλλου», του τόσο μακριά και συγχρόνως τόσο κοντά

Για να κατανοήσουμε, λοιπόν, τις αντιστάσεις των εκπαιδευτικών στην καινούρια, επικίνδυνα ανατρεπτική γνώση, που προϋποθέτει την αποδοχή των εθνικά, πολιτιστικά, θρησκευτικά και γλωσσικά διαφορετικών μαθητών, οφείλουμε να τις προσεγγίσουμε μέσα από αυτό που ο Homi Bhabha (1983) αποκαλεί το «θέμα του Άλλου». Το επίπεδο της ανάλυσης είναι προκλητικό, διότι εδράζεται σε μια σειρά από κατασκευασμένες διχοτομίες, όπως αντικειμενικό και υποκειμενικό, κοινωνικό και ψυχικό, θεσμικό και προσωπικό. Όπως ήδη ανέφερα, ενώ η συστηματική ανάλυση όλων των κοινωνικών ταξινομιών απαιτεί την κατανόηση των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών διεργασιών μέσω των οποίων παράγονται και αναπαράγονται, απαιτεί επίσης την κατανόηση των υποκειμενικών επενδύσεων που κάνουν οι διάφορες κοινωνικές ομάδες σε αυτές τις διεργασίες. Με τον όρο «υποκειμενικές επενδύσεις» αναφέρομαι σε ένα είδος συλλογικής αναπαράστασης που λειτουργεί όχι μόνο στο συνειδητό αλλά και στο φαντασιακό επίπεδο και επεκτείνεται στη διαμόρφωση της ταυτότητας (Elliot, 1996). Οι υποκειμενικές επενδύσεις μερικές φορές αγνοούνται διότι στο πλαίσιο ενός θετικιστικού-εμπειρικού παραδείγματος εξισώνονται με «στάσεις» που υποτίθεται ότι αλλάζουν σχετικά εύκολα, και λανθασμένα εκλαμβάνονται σαν να μπορούν να υποκαταστήσουν τη βαθύτερα προσωπική, συλλογική και πολιτική αλλαγή.

Θα επιδιώξω να αναλύσω τρία σημεία που συναρτώνται με τις υποκειμενικές επενδύσεις στο φαινόμενο του ρατσισμού/εθνικισμού. Χάριν του ψυχοκοινωνικού επιχειρήματος που υποστηρίζω και υιοθετώντας τη θέση του Billig (1995, σ. 63), εξισώνω το ρατσισμό με τον εθνικισμό με την έννοια ότι και τα δύο αυτά συστήματα σκέ-

ψης υιοθετούν μια θεωρία κοινής λογικής για την έννοια της κοινότητας (είτε πρόκειται για φυλή είτε για έθνος) καθώς και μια κοσμοθεωρία ότι ο κόσμος είναι «φυσικά» διαχωρισμένος σε τέτοιες κοινότητες. Αυτά τα τρία σημεία είναι τα εξής: α) η υποκειμενικότητα είναι διασπασμένη, δεν είναι ακέραιη, «καθαρή» και ανόθευτη, β) οι υποκειμενικές επενδύσεις «διαβάζονται» στο πολιτικό και στο κοινωνικό τους πλαίσιο, γ) ο κυρίαρχος λόγος όχι μόνο υπηρετεί και διατηρεί προνόμια αλλά επιπλέον συγκαλύπτει μια ανεπιθύμητη και απαρνούμενη αλήθεια για τον εαυτό μας.

Η διασπασμένη υποκειμενικότητα

Στη Θράκη, και όχι μόνο, υπάρχει ανάγλυφος ένας κυρίαρχος μύθος στεγανής πολιτισμικής οντότητας και συνεκτικής καθαρότητας. Τόσο οι υποκειμενικές όσο και οι εθνικές ταυτότητες εκπροσωπούν ένα συλλογικό υποκείμενο ομοιογενές και αδιαφοροποίητο στο χρόνο, διατηρώντας μια αναλλοίωτη φυσιογνωμία.

Ένα από τα βασικά επιχειρήματα της παρέμβασης που έκανε το «Πρόγραμμα Μουσουλμανοπαίδων» υπήρξε η πολυπρισματική φύση της ταυτότητας (ατομικής και συλλογικής). Η ταυτότητα δεν είναι μία αλλά πολλές (εθνική, θρησκευτική, γλωσσική, ταυτότητα φύλου, κοινωνικής τάξης), και οι πολλές ταυτότητες δεν είναι πάντα συνεκτικά αρθρωμένες και μονοτονικά ιεραρχημένες, αντίθετα επενδύονται με διαφορετικές σημασίες ανάλογα με το εκάστοτε σημασιολογικό πλαίσιο. Οι ταυτότητες, όπως εξάλλου και όλες οι κοινωνικές κατηγορίες, δεν είναι άκαμπτες, αδιαφοροποίητες, στατικές οντότητες που εδράζονται στη γνωστική σφαίρα. Οι ταυτότητες συν-κατασκευάζονται με βάση το διαφορετικό κοινωνικό πλαίσιο και η μέθοδος της κατασκευής τους είναι εκείνη που δημιουργεί την υποκειμενικότητα του εαυτού και του «άλλου». Η αναγνώριση της πολυδιάστατης φύσης της ταυτότητας απομυθοποιεί τη φαντασίωση της ομοιογένειας του υποκειμένου, η οποία

συγκαλύπτει τις αντιφάσεις και τις ασυμφωνίες και αποθαρρύνει τη λειτουργία του μηχανισμού της προβολής.

Αξίζει εδώ να παρεμβληθούν λίγα λόγια για τη συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος στη δημιουργία της εθνικής ταυτότητας. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο παράγει τους εκπαιδευτικούς που το αναπαράγουν, συστηματικά προβάλλει την πολιτισμική ομοιογένεια και την ιστορική συνέχεια (παρά την ανιστορική χρήση της ιστορίας) ως τους βασικούς άξονες για την κατασκευή ενός αναλλοίωτου, συνεχούς και αδιαφοροποιήτου εθνικού εαυτού. Το ελληνικό έθνος, στον κυρίαρχο λόγο που παράγεται και αναπαράγεται στην εκπαίδευση, προσλαμβάνεται ως «φυσική» οντότητα. Ο λόγος για το έθνος διαμορφώνει τις αναπαραστάσεις που έχει η εθνική ομάδα για τον εαυτό της και κατοπτρικά για τα άλλα έθνη (Φραγκουδάκη και Δραγώνα, 1997. Avdela, 2000). Στο σχολικό λόγο ο εθνικός εαυτός συστηματικά αξιολογείται με έναν ιδιαίτερα θετικό τρόπο, ενώ οι «άλλοι» συχνά χρωματίζονται αμέσως ή εμμέσως αρνητικά. Η ανωτερότητα του ελληνικού έθνους αποδίδεται σε μεγάλο βαθμό στην αντοχή του απέναντι σε πολιτισμικές επιρροές και στην εξιδανικευμένη σημασία του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού στη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού. Η αδιάσπαστη συνέχεια και η διατήρηση των ίδιων αναλλοίωτων πολιτισμικών ιδιοτήτων από την αρχαιότητα συνδυάζονται με την απόδοση ανωτερότητας στο λεγόμενο δυτικό πολιτισμό.

Η ανάλυση του επίσημου και του ανεπίσημου λόγου για το έθνος στο εκπαιδευτικό σύστημα αποκαλύπτει ότι η εθνική διαπαιδαγώγηση από το σχολείο συγκροτεί μια αντιφατική αξιολόγηση του ελληνικού έθνους και πολιτισμού, που οδηγεί σε μια εθνική ταυτότητα ανασφαλής, σε κατάσταση κατωτερότητας και αδυναμίας και σε κίνδυνο αλλοίωσης ή και εξαφάνισης. Σύμφωνα με αυτή την ανάλυση, η εύθραυστη και ανασφαλής ταυτότητα είναι αποτέλεσμα αρνητικής και υποτιμητικής αξιολόγησης της εθνικής κουλτούρας και γενικότερα του παρόντος της ελληνικής κοινωνίας. Η εθνική αυτουποτίμηση

είναι συνέπεια της οικειοποίησης του στερεότυπου ιδεολογήματος που κατατάσσει τους λαούς και τον πολιτισμό της βόρειας και δυτικής βιομηχανικής ζώνης της Ευρώπης ως «ανώτερους» και όλους τους άλλους λαούς και πολιτισμούς ως «κατώτερους». Στην οικειοποίηση αυτού του ιδεολογήματος η εν λόγω ανάλυση αποδίδει και την ανιστορική και πολιτικά προβληματική υποκατάσταση του συνόλου της εθνικής πολιτισμικής αξίας με την κατευθείαν συγγένεια με την κλασική αρχαιότητα (Frangoudaki & Dragonas, 1997).

Πρέπει επίσης να θυμηθούμε εδώ ότι η ελληνική κοινωνία, για ιστορικούς και πολιτικούς λόγους, όπως η ανταλλαγή πληθυσμών που απομάκρυνε το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού με σλαβική ή τουρκική εθνική ταυτότητα και γλώσσα και η εξολόθρευση σχεδόν του συνόλου του εβραϊκού πληθυσμού της Βόρειας Ελλάδας από το ναζιστικό καθεστώς, οδήγηθηκε έως τις αρχές της δεκαετίας του '90 σε πολύ υψηλή εθνοτική, πολιτιστική, γλωσσική και θρησκευτική ομοιογένεια. Με το τέλος του εμφυλίου ο εθνικιστικός μύθος εύκολα μπορούσε να ισχυριστεί ότι η Ελλάδα είναι μια ομοιογενής, μονοπολιτισμική κοινωνία, παραβλέποντας την ιστορική κατασκευή αυτής της υψηλής ομοιογένειας και παραγνωρίζοντας την παρουσία της μειονότητας της Θράκης και άλλων μικρότερων μειονοτήτων, συμπεριλαμβανομένων και των Ρομά. Η ραγδαία αλλαγή της τελευταίας δεκαεπταετίας, με τα ισχυρά μεταναστευτικά κύματα που τροποποίησαν τη σύνθεση του ελληνικού πληθυσμού και έφεραν τους Έλληνες μπροστά σε πιεστικά προβλήματα συμβίωσης με εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς πληθυσμούς, δε φαίνεται να επηρέασε την αναπαράσταση της ομοιογένειας, η οποία παραμένει κυρίαρχη.

Η έμφαση στην ομοιογένεια και στην αφομοίωση σε μια φαντασιακή, ομοιογενή και αδιαφοροποίητη εθνική κουλτούρα, καθώς και η μηχανιστική υπόθεση ότι υπάρχει μια αναμφισβήτητη, αντικειμενική και απόλυτη εκδοχή της αλήθειας παίρνουν τεράστιες διαστάσεις στη Θράκη, στοχεύοντας να αποσιωπήσουν την πολυ-

πλοκότητα και την πολυσημία που εξάλλου χαρακτηρίζουν την καθημερινή πραγματικότητα όλων των σύγχρονων κρατών.

Τα υποκείμενα στο κοινωνικό και πολιτισμικό τους πλαίσιο

Η ένταξη των υποκειμένων στο κοινωνικό και πολιτισμικό τους πλαίσιο μας αποτρέπει από το να αποδώσουμε την κυριαρχία ή την υποταγή στο αναπόφευκτο της ανθρώπινης φύσης και άρα να τη θεωρήσουμε δικαιολογημένη.

Τόσο η μειονότητα όσο και η πλειονότητα στη Θράκη ζουν διαχωρισμένες σε αμιγείς οικισμούς. Από τους 500 οικισμούς της επαρχίας μόνο το 12% είναι πληθυσμιακά μεικτοί οικισμοί. Υπάρχει ένας διάχυτος φόβος που κυριαρχεί στην καθεμία από τις δύο ομάδες στη Θράκη ότι η απλή ύπαρξη της άλλης ομάδας αποτελεί απειλή στην ίδια τους την επιβίωση και στην ακύρωση της ταυτότητάς τους. Θα μπορούσαμε κατ' αναλογία να ανατρέξουμε στον ισχυρισμό του Bhabba (1983, σ. 25), ο οποίος στην ανάλυσή του περί αποικιοκρατίας υποστηρίζει ότι τόσο ο άποικος όσο και ο αποικούμενος κατασκευάζονται από κοινού στο πλαίσιο του αποικιακού λόγου.

Στο πραγματικό επίπεδο η πλειονότητα φοβάται την επίθεση τουρκικών στρατευμάτων, φόβος που καλλιεργείται από τις δύσκολες σχέσεις των δύο χωρών και υποστηρίζεται από τη μνήμη της τουρκικής στρατιωτικής επίθεσης στην Κύπρο το 1974. Ο φόβος αυτός είναι πολύ μεγαλύτερος στη Θράκη απ' ό,τι στην υπόλοιπη Ελλάδα, κι ακόμη είναι λιγότερο αντίστοιχος με τις ρεαλιστικές πιθανότητες ενός τέτοιου καταστροφικού ενδεχόμενου. Αυτός ο φόβος, που καλλιεργεί την εχθρότητα απέναντι στους Τούρκους της Τουρκίας, αναπόφευκτα αντανακλάται στους Έλληνες πολίτες της τουρκικής μειονότητας. Έτσι, η παρουσία και μόνο της μειονότητας γίνεται αντιληπτή σαν μεγεθυντική της απειλής πολέμου.

Από την άλλη μεριά, ο φόβος των μελών της

μειονότητας, η περιθωριακή τους θέση (γεωγραφικά, οικονομικά κτλ.) και η μέχρι πρόσφατα πλήρης απουσία ισονομίας καλλιεργούν καθημερινά ισχυρές τάσεις συσπείρωσης και αντιμετώπισης της προστασίας της μητέρας πατρίδας ως προϋπόθεση επιβίωσης.

Με άλλα λόγια, οι δύο ομάδες της Θράκης, η πλειονότητα και η μειονότητα, τρέφουν η μία για την άλλη αισθήματα εχθρότητας λόγω φόβου από τη μια μεριά και απόγνωσης από την άλλη. Υπάρχουν ωστόσο και στις δύο μεριές εναλλακτικές φωνές. Στην ελληνική πλευρά εκφράζονται πολιτικές απόψεις (τόσο στην κυβέρνηση όσο και στην αντιπολίτευση) που θεωρούν την ισονομία και τη δημοκρατία καθώς και την ένταξη, ιδίως μορφωτικά και οικονομικά, προϋποθέσεις για την άμβλυση των προβλημάτων, την αποδυνάμωση της τουρκικής επιρροής και την πορεία ολόκληρης της Θράκης προς την ευρωπαϊκή πρόοδο. Υπάρχουν και στην πλευρά της μειονότητας πολιτικές απόψεις που θεωρούν την ισονομία και τη δημοκρατία προϋποθέσεις για την ένταξη της μειονότητας στην κοινωνία και για την «ενηλικίωσή» της απέναντι στην προστατίδα Τουρκία, που θα επιτρέψουν την ευρωπαϊκή πρόοδο των μελών της μειονότητας ως Ελλήνων πολιτών με άλλη πολιτισμική ταυτότητα αλλά με πλήρη δικαιώματα. Η δυσκολία είναι ότι οι πολιτικά σοφές και δημοκρατικές αυτές απόψεις, που πράγματι αποτελούν τη μόνη λύση, δεν πλειοψηφούν και χρειάζεται χρόνος και καλλιέργεια για να πείσουν τις πλειοψηφίες.

Η ανεπιθύμητη αλήθεια για τον εαυτό μας

Το τρίτο σημείο που συναρτάται με τις υποκειμενικές επενδύσεις στο φαινόμενο του ρατσισμού/εθνικισμού απορρέει από την ψυχολογική θεωρία. Ένα θέμα που έχει απασχολήσει την ψυχολογία είναι γιατί και πώς ο άνθρωπος υιοθετεί μια ρατσιστική ή εθνικιστική ιδεολογία. Ο Freud (1930) στην προσπάθειά του να ερμηνεύσει το ρόλο της επιθετικότητας συνδέσε θαυμαστά τον ανθρώπινο ψυχισμό με τον πολιτισμό και την

κουλτούρα, αναλύοντας πώς θεμελιώδεις πολιτισμικές διεργασίες εξαρτώνται από το μετασχηματισμό του σεξουαλικού ενστίκτου και της ενόρμησης του θανάτου/επιθετικότητας και πώς αυτές οι διεργασίες είναι απαραίτητες για την επιβίωση του ανθρώπου. Η κλασική αυτή ανάλυση για την ατομική επιθετικότητα και τη συλλογική βία χρειάζεται να επεκταθεί και σε ακραίες μορφές πολιτισμικής βίας, που συχνά συναρτώνται με τον εθνικισμό και με τα εθνοτικά, φυλετικά και ξενοφοβικά του ισοδύναμα, φαινόμενα που κυριάρχησαν τον εικοστό αιώνα. Ωστόσο, παρά την αναγνώριση της θέσης του Freud, έχουν διατυπωθεί ενστάσεις κατά πόσο η ερμηνεία της επιθετικότητας με βάση μια ενόρμηση που ζητάει έκφραση και ικανοποίηση είναι επαρκής για να κατανοήσουμε το φαινόμενο της πολιτισμικής βίας που μας απασχολεί (βλέπε ενδεικτικά κριτική της Chodorow, 1998).

Πιο ικανοποιητική απάντηση προσφέρει η ανάλυση της Klein (1946), η οποία, διατηρώντας μεν την άποψη περί ενορμητικής καταστρεπτικότητας, περιγράφει τη φαντασίωση του βρέφους να καταστρέψει με μίσος και επιθετικότητα το καλό στήθος (το καλό αντικείμενο) και το άγχος καταδίωξης από το κακό στήθος (το κακό αντικείμενο), τις προσπάθειες να ανακτήσει έναν καλό εαυτό και ένα καλό στήθος, οδηγούμενο κυκλικά σε περαιτέρω αμυντική σχάση, προβολή και καταδιωκτικό άγχος. Χωρίς την επιτυχή διαχείριση της φανταστικής επιθετικότητας απέναντι στον εαυτό και στο αντικείμενο δε θα μπορέσει το υποκείμενο να αποκτήσει ένα απαρτιωμένο, πλήρες εγώ και έναν απαρτιωμένο, πλήρη άλλο. Είναι στην καταθλιπτική θέση όπου το αντικείμενο ως όλον μπορεί να περιέχει καλές και κακές πλευρές, επιτρέποντας κατ' αντιστοιχία έναν καλό και έναν κακό εαυτό να αναδυθεί. Η ενοχή για την επιθετικότητα σε αυτό που τώρα είναι ένα πλήρες αντικείμενο οδηγεί στην επιθυμία για επανόρθωση της προηγούμενης καταστρεπτικότητας. Η νεο-φροϋδική εκδοχή (Fromm, Fairbairn, Guntrip), ξεφεύγοντας τελείως από το ρόλο των ενορμήσεων, υποστηρίζει ότι η επιθετικότητα είναι αποτέλεσμα παρείσδου-

σης στο χώρο του υποκειμένου, κινδύνου, ματαιώσης, αποτυχίας, άγχους. Ίσως η μέση οδός να δίνει την πληρέστερη απάντηση (Mitchell, Fonagy): ένας συνδυασμός ενστίκτου, όπου η επιθετικότητα είναι μια καθολική, βιολογικής τάξεως ενόρμηση, και περιβάλλοντος που προσφέρει την αναγκαία συνθήκη για την ενεργοποίησή της. Με άλλα λόγια, η επιθετικότητα συναρτάται με τον εαυτό και τον άλλο, την ατομικότητα και την κατάσταση του αντικειμένου.

Το ερώτημα ωστόσο που έρχεται και ξανάρχεται είναι κατά πόσο νομιμοποιούμαστε να χρησιμοποιήσουμε ερμηνείες που αφορούν ατομικά φαινόμενα για να κατανοήσουμε πολιτισμικές πρακτικές και διεργασίες. Μπορούμε να ερμηνεύσουμε την πολιτισμική βία με εργαλεία που ερμηνεύουν την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του βρέφους χωρίς να κατηγορηθούμε για αναγωγισμό; Η Chodorow (1998) επιχειρηματολογεί πολύ πειστικά ότι αυτού του τύπου η ανάλυση, αν και περίπλοκη, εφαρμόζεται με επιτυχία στην ψυχοδυναμική ερμηνεία των μύθων, των τελετουργιών, των ονείρων με πολιτισμικά μοτίβα. Σε αυτές τις περιπτώσεις συναντάμε συμβολισμούς, μετασχηματισμούς, διαμεσολαβήσεις, συμπυκνώσεις, θεματικές που διαθέτουν πολιτισμική και ιστορική αυτοτέλεια. Επιπλέον, η επιστράτευση ιδεολογικών επιχειρημάτων που «νομιμοποιούν» πράξεις πολιτισμικής βίας, όπως στο φαινόμενο του ρατσισμού και του εθνικισμού (χωρίς καν να υπάρχει ιδιαίτερη συμβολοποίηση), εκφράζει ακριβώς αυτό που η ψυχαναλυτική σκέψη περιγράφει ως ατομικά ασυνείδητα κίνητρα και εσωτερικές κατασκευές που οδηγούν στην επιθετικότητα.

Εξ ορισμού η σύγχρονη βία οργανώνεται γύρω από το θέμα της ταυτότητας, ιδωμένης ως πρωταρχικής κινητήριας δύναμης που συναρτάται με τη βασική εμπιστοσύνη, με την αναγνώριση εκ μέρους των άλλων του ποιος είσαι, με την ιστορία, με τη συνέχεια, με μια θέση στον κόσμο. Εάν η εθνική ταυτότητα έχει την ίδια σημασία με την ατομική ταυτότητα, μπορούμε να καταλάβουμε ότι με τον ίδιο τρόπο που η απειλή της ατομικής ταυτότητας κινητοποιεί επιθετικό-

τητα εκ μέρους του υποκειμένου η απειλή της εθνικής ταυτότητας μπορεί να κινητοποιήσει συλλογική βία. Στα συλλογικά υποκείμενα διακινούνται κατ' αναλογία διεργασίες παρόμοιες με αυτές που διακινούνται στο άτομο: Οι κοινωνίες αντιμετωπίζουν προβλήματα ταυτότητας, αισθάνονται υπό καταδίωξη, συμβολοποιούν τους εθνικά και φυλετικά «άλλους», εμπλέκονται σε παρανοειδή προβολή και σχάση, φαινόμενα που μετασχηματίζονται σε ιδεολογίες οι οποίες νομιμοποιούν τη βία και την επιθετικότητα (Kelman, 1997. Chodorow, 1998. Eidelson & Eidelson, 2003).

Έτσι, το ουσιαδέστερο ερώτημα που ανακύπτει είναι τι συγκαλύπτει για τους κρατούντες η κυρίαρχη ρατσιστική και εθνικιστική ιδεολογία και πώς μπορεί αυτό να αποεπενδυθεί. Το ηθικό κίνητρο για μια τέτοια προσέγγιση είναι ότι καλούμαστε να πάμε πέρα από την πραγματική νομή εξουσίας και να αναγνωρίσουμε, στους κυρίαρχους μύθους μας, εμείς ως πλειονότητα, ποιες είναι οι φαντασιώσεις και οι κατασκευές μας. Άρα χρειάζεται πρωτίστως να αναγνωρίσουμε τον κυρίαρχο μύθο που έχει κατασκευασθεί προς όφελός μας και δευτερευόντως να αντιμετωπίσουμε τις αλήθειες που συγκαλύπτει για τον εαυτό μας.

Το κλειδί σε αυτή την ανάγνωση είναι η ιδεολογική κατασκευή της ετερότητας που νομιμοποιεί και διαιωνίζει την κυριαρχία των διακρίσεων. Η διαδικασία της υποκειμενικοποίησης εν λειτουργία στη ρατσιστική και εθνικιστική κοινωνία, η αμφιθυμία που ενυπάρχει στην αναπαράσταση της ετερότητας (όπως αγάπη αλλά και μίσος, επιθυμία αλλά και περιφρόνηση, αναγνώριση αλλά και άρνηση), καθώς και η φαντασιακή διάσταση της σχέσης κυρίαρχος - υποτελής, όλα απορρέουν από τη φαντασίωση μιας καθαρής, αδιαφοροποίητης προέλευσης. Η αναπαράσταση της ετερότητας βασίζεται σε ένα μηχανισμό όπου η διαφορά ταυτόχρονα αναγνωρίζεται και ακυρώνεται.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα από το χώρο της Θράκης είναι ότι η μειονότητα επισήμως περιγράφεται ως ελληνική και η τουρκική

της εθνοτική ταυτότητα αποσιωπάται. Αν, ωστόσο, κανείς προσπαθήσει να υπογραμμίσει την ομοιότητα μεταξύ μειονότητας και πλειονότητας, τότε η διαφορά αμέσως μεγιστοποιείται και γίνεται επίκληση της τουρκικής ταυτότητας των άλλων. Η διαφορά την ίδια στιγμή αναγνωρίζεται και ακυρώνεται. Και αυτός ο μηχανισμός, επισημαίνει ο Bhabba (1983), δουλεύει τόσο για τον κυρίαρχο όσο και για τον κατώτερο, έτσι ώστε και οι δύο παγιδούνται σε μια φαντασιωτική, συγκρουσιακή σχέση που αποκλείει την αναγνώριση της διαφοράς.

Στο βιβλίο της Ξένοι απέναντι στον εαυτό μας η Kristeva (1991, σ. 191) περιγράφει τον «άλλο» ως το «κρυμμένο πρόσωπο της ταυτότητας μας», ως το «σύμπτωμα» που «μετατρέπεται το «εμείς» σε πρόβλημα». Με άλλα λόγια, ο «άλλος», ο «ξένος», είναι προϊόν ενός αμυντικού μηχανισμού βάσει του οποίου το άτομο ή η ομάδα, διαμορφώνοντας την ταυτότητά του/της, προβάλλει πάνω στον άλλο ό,τι είναι επικίνδυνο, ανεπιθύμητο ή απειλητικό. Αυτή η προβολή είναι αποτέλεσμα απώθησης, και γι' αυτό και η Kristeva ονομάζει τον άλλο «κρυμμένο πρόσωπο» και τον θεωρεί σύμπτωμα των απαρνημένων αρνητικών πλευρών μας.

Ένας επιπλέον αμυντικός μηχανισμός που τίθεται σε λειτουργία στη Θράκη είναι η κλαϊνική σχάση, όπου ό,τι καλό ταυτίζεται με την καθαρότητα και τον εαυτό και ό,τι κακό ταυτίζεται με το ξένο σώμα, τον «άλλο», τον Τούρκο. Η σχάση και η προβολή καθρεφτίζονται στον κυρίαρχο λόγο περί «καθαρότητας, ασφάλειας, τάξης», που, αρνούμενος κάθε εσωτερική διαρροή, την προβάλλει στον άλλο. Η ταυτότητα της καθαρότητας, της ασφάλειας, της τάξης εξαρτάται από τη μη καθαρότητα αλλού, έξω από μας, κατά προτίμηση έξω από τα σύνορα.

Υπάρχει ωστόσο και κάτι ακόμα στην προβολή πάνω στον άλλο, πέρα από την απώθηση της διαφοράς. Υπάρχει η παγιοποίηση της διαφοράς μέσα από τη χρήση του στερεότυπου. Το στερεότυπο λειτουργεί ως κατασκευή όπου η διαφορά αναγνωρίζεται και ταυτόχρονα αποσιωπάται. Το στερεότυπο αναγνωρίζει τη διαφορά (ο άλ-

λος είναι ανοίκειος, ανυπόληπτος, ανάξιος εμπιστοσύνης, επικίνδυνος) και την αποσιωπά ή τη συγκαλύπτει, γιατί ο άλλος είναι πάντα γνωστός, οι πράξεις του αναμενόμενες, προβλέψιμες, αποτέλεσμα της φύσης του.

Η αντίσταση να αναγνωρίσουμε ότι ο «άλλος» είναι ίδιος πηγάζει από την απροθυμία μας να παραδεχθούμε ότι το ίδιο είναι «άλλο». Εάν ο μέσος Έλληνας αναγνώριζε ότι ο Τούρκος μειονοτικός είναι «σαν κι αυτόν», θα έπρεπε να αναγνωρίσει ότι και αυτός είναι σαν τον Τούρκο. Αυτή η αναγνώριση είναι πανίσχυρη γιατί υποχρεώνει στην ομοιότητα εαυτού και «άλλου». Και εάν το ίδιο (έστω και λίγο) είναι «άλλο», τότε αποκάλυπτονται οι διαφορές που έχουν κατασκευασθεί για να νομιμοποιούν την κυρίαρχη ανωτερότητα.

Η ομάδα των επιμορφωτών/εμψυχωτών

Η επιμόρφωση, όπως εξάλλου και όλη η εκπαίδευση, αποτελεί μια επικοινωνιακή συνθήκη, και οφείλουμε να εξετάσουμε και τη δυναμική που διακινείται όχι μόνο στους επιμορφούμενους αλλά και στους επιμορφωτές. Έκανα ήδη κάποιες νύξεις για τα συναισθήματα απόγνωσης που κατά καιρούς ένιωσαν οι επιμορφωτές απέναντι στη σιωπή, στην εμπρόθετη στάση άγνοιας και στην άρνηση που υιοθέτησαν πολλοί εκπαιδευτικοί.

Στην ομάδα των επιμορφωτών/εμψυχωτών διακινείται συχνά μεγάλη συναισθηματική φόρτιση. Αυτό έχει επιπτώσεις στα μέλη της ομάδας και επηρεάζει την κίνησή της χωρίς τα μέλη πάντα να το καταλαβαίνουν. Φαινόμενα που αξίζει να αναλύσουμε συνοπτικά είναι οι συγκρούσεις που κατά καιρούς ενεργοποιήθηκαν στους κόλπους του προγράμματος καθώς και οι εκδηλώσεις υπερβολικά μεγάλης επαγγελματικής κούρασης.

Στο πλαίσιο αυτής της ανάλυσης αναγκαστικά χρειάζεται να αναφερθούμε στα αντιμεταβαστικά συναισθήματα που βίωσαν και βιώνουν οι επιμορφωτές. Η κλασική φροϋδική θέση απέ-

ναντι στο φαινόμενο της αντιμεταβίβασης είναι ότι τα συναισθήματα του αναλυτή απέναντι στον ασθενή του εκπορεύονται από δικά του ανεπαρκώς αναλυμένα συναισθήματα, που χρειάζεται να αναγνωρίσει και να κρατήσει έξω από την αναλυτική σχέση (Freud, 1910). Νεότερες επεξεργασίες των αντιμεταβαστικών συναισθημάτων προσπαθούν να ξεχωρίσουν τα συναισθήματα που ανακινούνται στον αναλυτή μέσα από το δικό του προσωπικό δρόμο από τα συναισθήματα που είναι αποτέλεσμα της επικοινωνίας με τον ασθενή (Heimann, 1950). Αυτή η κατά βάση ασυνείδητη επικοινωνία διαμεσολαβείται από τους αμυντικούς μηχανισμούς της προβολής και της προβλητικής ταύτισης, όπως πολύ επιτυχημένα περιγράφονται από τον Bion (1962) και την Klein (1946).

Στην ομάδα παρέμβασης δημιουργήθηκαν δύο συμβάντα έντασης μεταξύ των μελών, που οδήγησαν σε μια αρκετά μεγάλη κλίμακα σύγκρουση. Αναδύθηκαν συναισθηματικές συμμαχίες που μεταδόθηκαν μέσα από μια ασυνείδητη επικοινωνία, δημιουργώντας μια δυναμική που έμοιαζε με αυθόρμητη συλλογική συμπεριφορά. Είναι οι μηχανισμοί της προβολής και της προβλητικής ταύτισης που προκάλεσαν χαλάρωση των ορίων μεταξύ των μελών και ενεργοποιήθηκε μια ισχυρή ασυνείδητη πειθώ που ώθησε τα μέλη της ομάδας να μπουν σε ψυχικές καταστάσεις που εκκινούσαν από άλλους.

Τα μέλη της ομάδας του προγράμματος απορρόφησαν τα δηλητηριώδη συναισθήματα σχάσης που διακινούνται στο πεδίο και μέσα από το μηχανισμό της προβλητικής ταύτισης τα αναπαρήγαγαν. Αυτή η προβλητική ταύτιση των εκπαιδευτικών απευθύνεται τόσο απέναντι στον μειονοτικό «άλλο» όσο και -με διαφορετικό τρόπο- απέναντι στην ομάδα παρέμβασης. Κατά κάποιον τρόπο η ομάδα παρέμβασης εξαναγκάστηκε να αισθανθεί με τον ίδιο τρόπο που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το συγκρουσιακό πεδίο. Η επιθετικότητα που βίωνε ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών φάνηκε να μετακυλιέται στους επιμορφωτές, οι οποίοι αισθάνθηκαν με τη σειρά τους και αυτοί μια επιθετικότη-

τα, που είτε καθρεφτίστηκε πίσω στους εκπαιδευτικούς είτε διοχετεύθηκε σε επιθετικότητα που δίχασε την ίδια την ομάδα.

Η προβλητική ταύτιση εμπεριέχει ένα τεράστιο βαθμό μίσους και βίαιηςσχάσης, απώλεια του εγώ, παντοδύναμο έλεγχο και την επιθυμία να καταστραφεί κάθε επίγνωση. Ο αποδέκτης αυτών των προβολών λειτουργεί σαν δοχείο συναισθημάτων φόβου, μίσους και αγωνίας, που τον ωθούν να λειτουργήσει με έναν τρόπο ο οποίος είναι αντίστοιχος με την ασυνείδητη προβλητική φαντασίωση (Klein, 1946. Bion, 1962).

Επιπλέον, παρατηρήθηκαν φαινόμενα μεγάλης επαγγελματικής κόπωσης (burnout). Η κόπωση αυτή πιθανότατα οφείλεται πολύ λιγότερο σε πρακτικές δυσκολίες (που στην περίπτωση αυτή ήταν πάρα πολλές) και πολύ περισσότερο σε προβλήματα που ανάγονται στο επίπεδο του εγώ. Συναισθήματα που ακυρώνουν μια μεταρσιωμένη εικόνα εαυτού, όπως ο φόβος αποτυχίας απέναντι σε αυτό το δύσκολο εγχείρημα και η αγωνία, δε βρίσκουν διεξοδο στο εγώ και κατά κάποιον τρόπο υπεραναπληρώνονται (Vanheule, 2001). Ένα πολύ μεγάλο ποσοστό ενέργειας έχει επενδυθεί από τη μεριά των επιμορφωτών στην πραγματοποίηση ενός ιδιαίτερα δύσκολου και ενδεχομένως όχι πλήρως ρεαλιστικού στόχου. Αυτή η απόσταση ανάμεσα στο εφικτό και στην εξιδανικευμένη εικόνα εαυτού, που μερικές φορές προσλαμβάνει το μέγεθος της «αυτοθυσίας», υποδαυλίζει το φόβο που είναι υπεύθυνος για την επαγγελματική κόπωση. Και με την έκφραση «όχι πλήρως ρεαλιστικός στόχος» δεν εννοώ ότι δεν υπάρχει χώρος για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πραγμάτων και της γενικότερης κατάστασης της μειονότητας. Ωστόσο το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» έρχεται αντιμέτωπο με την ανάγκη αντικατάστασης ενός πολύχρονου συγκεκριμένου τρόπου λειτουργίας και με την εγκατάσταση μιας ολωσδιόλου καινούριας πραγματικότητας, όπου θα κυριαρχεί ο σεβασμός της διαφοράς και της ομοιότητας. Και ένας τέτοιος στόχος χρειάζεται βάθος χρόνου, που ξεπερνάει κατά πολύ τα πέντε ή έξι χρόνια ενός προγράμματος.

Παράλληλα με όλες τις άλλες δραστηριότητες του προγράμματος και τις ομάδες επιμόρφωσης λειτούργησε και μια άλλη ομάδα, αυτή των επιμορφωτών/εμψυχωτών η οποία συναντιόταν τακτικά και ανέλυε τις συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς, ενώ επεξεργαζόταν τα δικά της συναισθήματα και τις δικές της αντιδράσεις. Καθώς οι επιμορφωτές/εμψυχωτές καθίστανται συχνά αντικείμενο προβλητικής ταύτισης, βρίσκονται εμπλεκόμενοι στην ασυνείδητη διεργασία της ομάδας επιμόρφωσης, και γι' αυτό χρειάζεται πολύ προσωπική δουλειά για να δουν τον εαυτό τους και να κατανοήσουν πώς λειτουργούν σε αυτή την τόσο πιεστική συνθήκη.

Επίλογος

Στο άρθρο αυτό επιδίωξα να αναλύσω μια μακρόχρονη προσπάθεια επιμόρφωσης εκπαιδευτικών που καλούνται να εκπαιδεύσουν παιδιά τα οποία εκπροσωπούν τον ανοίκειο, ξένο, εχθρικό «άλλο». Στο πλαίσιο αυτής της επιμόρφωσης διακινούνται συνειδητές και ασυνείδητες διεργασίες που προωθούν και συχνότερα παρακωλύουν τη γνωστική και συναισθηματική αφομοίωση της γνώσης. Υποστήριξα ότι χρειάζεται, για να κατανοήσουμε τη σύγκρουση που επιτελείται στο σημείο άρθρωσης ταυτότητας και γνώσης, να ανατρέξουμε σε ένα νέο θεωρητικό παράδειγμα που θα αντλεί από την ψυχανάλυση, για να ανατάμει τις ψυχικές περιπλανήσεις στη σχέση εαυτού και πραγματικού ή φανταστικού άλλου, την κοινωνική ψυχολογία, για να ερμηνεύσει την κοινωνική κατασκευή της ταυτότητας, και την κοινωνική θεωρία, για να αναλύσει το ρόλο της ιδεολογίας. Το αίτημα για ένα τέτοιο σύνθετο παράδειγμα τίθεται συστηματικά. Πόσο ικανοποιητικά προσεγγίστηκε στην προκειμένη περίπτωση θα το κρίνει ο αναγνώστης.

Βιβλιογραφία

Ανδρούσου, Α. (υπό δημοσίευση). *Επιμορφώνο-*

- ντας εκπαιδευτικούς της μειονοτικής εκπαίδευσης: Μια εξιστόρηση αμοιβαίων μετατοπίσεων. Πρακτικά του Συνεδρίου «Μειονότητες στην Ελλάδα», Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Νοέμβριος 2002.
- Avdela, E. (2000). The teaching of history in Greece. *Journal of Modern Greek Studies*, 18(2), 239-254.
- Bhabha, H. K. (1983). The Other question... *Screen*, 24, 18-36.
- Billig, M. (1995). *Banal Nationalism*. London: Sage Publications.
- Bion, W. R. (1962). *Learning from Experience*. London: Karnac Books.
- Bracher, M. (1999). Psychoanalysis and education. *Journal for the Psychoanalysis of Culture and Society*, 4(2), 175-211.
- Britzman, D. (1991). *Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach*. Albany: SUNY Press.
- Carson, T., & Johnston, I. (2001). Cultural difference and teacher identity formation: The need for a pedagogy of compassion. *Journal for the Psychoanalysis of Culture and Society*, 6(2), 259-264.
- Chodorow, N. (1998). The enemy outside: Thoughts on the psychodynamics of extreme violence with special attention to men and masculinity. *Journal for the Psychoanalysis of Culture and Society*, 3(1), 25-38.
- Eidelson, R., & Eidelson, J. (2003). Dangerous ideas: Five beliefs that propel groups toward conflict. *American Psychologist*, 58(3), 182-192.
- Elliot, P. (1996). Working through racism: Confronting the strangely familiar. *Journal for the Psychoanalysis of Culture and Society*, 1(1), 63-72.
- Ellsworth, E. (1997). *Teaching Positions: Difference, Pedagogy and the Power of Address*. New York: Teachers College Press.
- Frangoudaki, A., & Dragonas, T. (1997). Greece between tradition and modernity: In search of an equal place in the European taxonomy of peoples. In M. Angvik B. Von Borries (επιμ.), *Youth and History: A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, A 303-309. Hamburg: Korber-Stiftung.
- Freud, S. (1910). The Future Prospects of Psycho-Analytic Therapy. *Standard Edition*, 11, 139-151.
- Freud, S. (1955) [1930]. *Civilization and its Discontents* (Joan Riviere, Translation). London: The Hogarth Press.
- Heimann, P. (1950). On countertransference. *International Journal of Psychoanalysis*, 31, 81-84.
- Kelman, H. C. (1997). Social-psychological dimensions of international conflict. In W. Zartman & J. L. Rasmussen (Eds.), *Peacemaking in International Conflict: Methods and Techniques*, 191-237. Washington, DC: United States Institute of Peace Press.
- Klein, M. (1946). Notes on some schizoid mechanisms. *International Journal of Psycho-Analysis*, 26, 99-110.
- Kristeva, J. (1991). *Strangers to Ourselves* (L. Roudiez, Translation). New York: Columbia University Press.
- Σκούρτου, Ε. (1999). Εισαγωγή. Στο J. Cummins, *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Vanheule, S. (2001). Burnout and Psychoanalysis: A Freud-Lacanian point of view. *Journal for the Psychoanalysis of Culture and Society*, 6(2), 265-270.
- Weinberger, J., Siegel, P., & DeCamello, A. (2000). On integrating psychoanalysis and cognitive science. *Psychoanalysis and Contemporary Thought*, 23, 147-175.
- Φραγκουδάκη, Α., & Δραγώνα, Θ. (Επιμ.) (1997). *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Educating the strange «other»: The example of minority education

THALIA DRAGONA
University of Athens, Greece

ABSTRACT This paper attempts an understanding of the reactions of teachers working in minority education towards the new and dangerously subversive knowledge presupposed for the acceptance of students with different ethnic, cultural, religious and linguistic identity. The analysis of psychosocial mechanisms implicated in the painful process of accepting the strange «other» draws from theoretical tools of psychoanalysis, social psychology and social theory.

Key words: Project on the Education of Muslim Children, Teacher training, Cultural difference, Self/«other», Subjectivity.

Address: Thalia Dragonas, Faculty of Early Childhood Education, University of Athens, 13A Navarinou Str., 106 80 Athens, Greece. Tel.: 0030-210-3688050, Fax: 0030-210-7298436, E-mail: drathal@ath.forthnet.gr