



«ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ»

«Σπουδές Φύλου: Μεθοδολογίες, Θεωρίες, Πολιτικές»

Διπλωματική εργασία

«Η έννοια της φυλής στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας του δημοτικού σχολείου»

Παρασκευή Βρέντζου

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Αγγελική Σηφάκη

Πάτρα, Απρίλιος 2026

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης η συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας της συγγραφέως/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση της συγγραφέως/δημιουργού. Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



«Η έννοια της φυλής στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας του δημοτικού σχολείου»

Παρασκευή Βρέντζου Α.Μ. 527579

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Αγγελική Σηφάκη

Συν-επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Ελένη Καμπούρη

Πάτρα, Απρίλιος 2026

*Στις φίλες μου και στη μητέρα μου
που αν δεν ήταν αυτές, δεν θα ήμουν εγώ.*

Ευχαριστίες

Η συγγραφή της παρούσας διπλωματικής εργασίας αποτέλεσε μία απαιτητική αλλά ταυτόχρονα δημιουργική και ουσιαστική διαδικασία, η οποία συνοδεύτηκε από προκλήσεις δυσκολίες και άγχος. Η ολοκλήρωσή της δε θα ήταν εφικτή χωρίς την υποστήριξη που απλόχερα μου πρόσφεραν όσες στάθηκαν δίπλα μου σε αυτήν την πορεία.

Καταρχάς, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, Αγγελική Σηφάκη, για την υποστήριξη και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε αναλαμβάνοντας την επίβλεψη της εργασίας και την αφοσίωσή της στην καθοδήγησή μου και στις εύστοχες παρατηρήσεις της. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω πολύ την συν-επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, Ελένη Καμπούρη, για τον χρόνο και την προσοχή που διέθεσε για την εκπόνηση αυτής της εργασίας.

Τέλος, δε θα μπορούσα να παραλείψω να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου για κάποιες συμφοιτήτριές μου, Στέλλα Μανουσογιωργάκη, Κωνσταντίνα Κράνου, Αναστασία Κανάκη και Πέννυ Γκιουζιώκα, οι οποίες υπήρξαν οι ακαδημαϊκοί μου, και όχι μόνο, πυλώνες.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους η έννοια της φυλής αναπαρίσταται στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Γλώσσας σε όλες τις τάξεις του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Η έρευνα εντάσσεται σε ένα κριτικό - φεμινιστικό θεωρητικό πλαίσιο και επιχειρεί να αναδείξει πώς και αν οι αναπαραστάσεις της φυλής στον σχολικό λόγο συνδέονται με ιστορικές και κοινωνικές σχέσεις εξουσίας.

Μεθοδολογικά, η μελέτη αποτελεί ποιοτική έρευνα η οποία αξιοποιεί τα εργαλεία της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου σε συνδυασμό με τη λογική της Grounded Theory (Θεμελιωμένη Θεωρία). Το ερευνητικό υλικό περιλαμβάνει τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας όλων των τάξεων του δημοτικού σχολείου, με έμφαση σε κείμενα και δραστηριότητες στα οποία εντοπίζονται αναφορές στη φυλή.

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι η φυλή, εντός του σχολικού λόγου, δεν παρουσιάζεται ως σύγχρονη δομική σχέση εξουσίας, αλλά κυρίως ως πολιτισμική ιδιαιτερότητα, προσωπική εμπειρία ή ηθικό δίδαγμα. Μέσα από την ανάλυση εντοπίστηκαν επαναλαμβανόμενα μοτίβα, όπως η πολιτισμικοποίηση της διαφοράς, η εστίαση σε σωματικά χαρακτηριστικά, η θυματοποίηση μέσω ανθρωπιστικού λόγου, η τοποθέτηση της φυλετικής βίας στο παρελθόν, καθώς και η επιφανειακή ενσωμάτωση της διαθεματικής προσέγγισης ως προς τη σχέση φυλής και φύλου. Παράλληλα, ιδιαίτερη σημασία αποκτά η απουσία αναφορών στη φυλή από μεγάλο μέρος του υλικού, η οποία λειτουργεί ως μορφή σιωπής, που αντιμετωπίζεται ως ενεργό μέρος του λόγου, και συμβάλλει στην κανονικοποίηση της λευκότητας και των στερεοτυπικών αναπαραστάσεων της φυλής.

Εν γένει, η εργασία αναδεικνύει ότι τα σχολικά εγχειρίδια δεν αποτελούν ουδέτερα παιδαγωγικά εργαλεία, αλλά συμμετέχουν ενεργά στην αναπαράσταση συγκεκριμένων τρόπων της φυλής και της κοινωνικής πραγματικότητας. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν την

ανάγκη για μία πιο κριτική παιδαγωγική προσέγγιση, που θα επιτρέπει την κατανόηση των υφιστάμενων σχέσεων εξουσίας και θα προωθεί έναν κριτικό τρόπο αντίληψης και ανάλυσης των κοινωνικών ανισοτήτων.

Λέξεις-κλειδιά: αναπαραστάσεις φυλής, σχολικά εγχειρίδια, ανθρωπιστικός λόγος, λευκότητα, αποπολιτικοποίηση, πολιτισμικοποίηση διαφοράς.

ABSTRACT

The current study explores how the concept of race is represented in the discourse of Greek primary school textbooks for the language course. The thesis is situated within a critical-feminist theoretical framework and aims to examine if and in what ways representations of race are connected to broader social and historical relations of power.

Methodologically, the study constitutes qualitative research that utilizes tools from Critical Discourse Analysis and elements of Grounded Theory. The data consist of Greek textbooks for the course of language from all grades of primary education, focusing on scripts and activities that include references to race.

The findings indicate that race is not represented as a contemporary structural relation of power, but rather than a cultural feature, a personal experience, a historical issue, or a moral lesson. Recurring patterns include the culturalization of difference, the emphasis on bodily

characteristics, victimization through humanitarian discourse, the positioning of racial violence in the past and the superficial integration of the intersectional approach regarding the relationship between race and gender. At the same time, the absence of references to race across a large part of the material emerges as a significant finding, functioning as a form of silence that contributes to the normalization of whiteness.

Overall, the study highlights that school textbooks are not neutral pedagogical tools but play an active role in shaping specific representations of race and social reality. The findings point to the need for a more critical pedagogical approach that foregrounds power relations and supports a critical understanding and analysis of social inequalities.

Keywords: representations of race, school textbooks, humanitarian discourse, whiteness, depoliticization, culturalization of difference.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	ii
ABSTRACT	iii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
Α ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	2
Κεφάλαιο 1ο: Θεωρητικό πλαίσιο Α'	2
1.1 Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, πρωτοβάθμια εκπαίδευση και σχολικά εγχειρίδια	2
1.2 Τα σχολικά εγχειρίδια ως κοινωνικός και ιδεολογικός μηχανισμός	3
1.3 Η ιδιαίτερη σημασία του μαθήματος της Γλώσσας	5
1.4 Λόγος, ιδεολογία και σχολικά εγχειρίδια	6
1.5 Η υφιστάμενη έρευνα και το ερευνητικό κενό	7
Θεωρητικό πλαίσιο Β' - εννοιολογικές αποσαφηνίσεις	9
1.6 Η φυλή ως κοινωνική και ιστορική κατασκευή και η σχέση της με τον αποικιοκρατικό λόγο	9
1.7 Σωματοποίηση της διαφοράς, «σημαδεμένα» σώματα και κανονικοποίηση της λευκότητας	11
1.8 Ουσιοκρατία, φυσικοποίηση και πολιτισμικοποίηση της διαφοράς	13
1.9 Ανθρωπιστικός λόγος και δυτικός πατερναλισμός	15
1.10 Διαθεματικότητα: Φύλη και φύλο	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	20
2.1 Ερευνητικός σχεδιασμός και επιστημολογική τοποθέτηση	20
2.2 Grounded Theory: Επαγωγική κωδικοποίηση και ανάδυση κατηγοριών	21
2.3 Κριτική Ανάλυση Λόγου (CDA)	22
2.4 Σώμα δεδομένων και κριτήρια επιλογής	24
2.5 Κριτική φεμινιστική προσέγγιση	25
2.6 Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων	27
2.7 Θέση και αναστοχαστικότητα της ερευνήτριας	29
ΜΕΡΟΣ Β: Έρευνα	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	30
3.1 Πολιτισμικοποίηση της διαφοράς	31
3.2 Σωματοποίηση της διαφοράς	34
3.3 Ανθρωπιστικός λόγος, θυματοποίηση και δυτικός πατερναλισμός	37
3.4 Αποικιοκρατική ιστορικότητα και σύγχρονη αποπολιτικοποίηση	41
3.5 Διαθεματικές αναπαραστάσεις φύλου και φυλής	43
3.6 Σιωπή, απουσία και αορατότητα φυλής	47
3.7: Παιδαγωγικές δυνατότητες και περιορισμοί των σχολικών κειμένων	49
3.8 Διαμόρφωση κεντρικής κατηγορίας (core category)	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ	54

4.1 Ερμηνεία των ευρημάτων	54
4.2 Θεωρητικές προεκτάσεις	56
4.3 Παιδαγωγικές και κοινωνικές διαστάσεις	59
4.4 Σιωπή και επιλεκτική ορατότητα	61
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	63
5.1 Σύνοψη βασικών ευρημάτων	63
5.2 Αναστοχασμός και περιορισμοί έρευνας	64
5.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	66
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ:	69

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η θεσμική εκπαίδευση συχνά παρουσιάζεται ως ένας ουδέτερος μηχανισμός μετάδοσης γνώσης. Ωστόσο, στη σύγχρονη βιβλιογραφία αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο ως ένας χώρος όπου συγκροτούνται νοήματα, ταυτότητες και κοινωνικές σχέσεις (Apple, 2019). Μέσω των σχολικών εγχειριδίων, και ιδιαίτερα μέσω του μαθήματος της Γλώσσας, διαμορφώνονται τρόποι κατανόησης του κόσμου, αναπαραστάσεις του «Άλλου» και αντιλήψεις γύρω από την διαφορά, την κανονικότητα και τις κοινωνικές ιεραρχίες (Apple, 2019). Στο πλαίσιο αυτό, η έννοια της φυλής αποκτά βαρύνουσα σημασία, καθώς συνδέεται ιστορικά και κοινωνικά με σχέσεις εξουσίας, ανισότητας και αποκλεισμού (Hall, 1997).

Παρά τη σημασία της, η φυλή συχνά απουσιάζει από τον σχολικό λόγο ή εμφανίζεται με τρόπους αποπολιτικοποιημένους και αποσυνδεδεμένους από τις σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες. Η αναπαράστασή της περιορίζεται τακτικά σε πολιτισμικά χαρακτηριστικά, ηθικά διδάγματα ή αφηγήσεις του παρελθόντος, γεγονός που ενδέχεται να συμβάλει στη διαδικασία φυσικοποίησης των κοινωνικών ανισοτήτων και στην αδυναμία κριτικής κατανόησής τους (Hall, 1997). Τα σχολικά εγχειρίδια, ως φορείς «επίσημης γνώσης» (Apple, 2019), διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία αυτή, καθώς δεν αντικατοπτρίζουν απλώς την κοινωνική πραγματικότητα, αλλά συμμετέχουν ενεργά στην κατασκευή της (Apple, 2019).

Υπό αυτό το πρίσμα, η παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο η έννοια της φυλής αναπαρίσταται στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Γλώσσας σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου. Ειδικότερα, στόχος της έρευνας είναι να αναδείξει τις κυρίαρχες μορφές αναπαράστασης της φυλής και να εξετάσει κατά πόσο αυτές

συνδέονται με σύγχρονες δομικές σχέσεις εξουσίας ή, αντίθετα, αν εντάσσονται σε ένα αποπολιτικοποιημένο πλαίσιο εκπαίδευσης.

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι τα εξής: (α) Με ποιους τρόπους αναπαρίσταται η έννοια της φυλής στα διδακτικά εγχειρίδια της Γλώσσας του δημοτικού σχολείου; (β) Ποια επαναλαμβανόμενα μοτίβα και λόγοι αναδύονται μέσα από τις αναπαραστάσεις αυτές; Και (γ) σε ποιο βαθμό οι αναπαραστάσεις αυτές συνδέονται ή αποσυνδέονται από τις κοινωνικές και ιστορικές σχέσεις εξουσίας;

Τέλος, η παρούσα εργασία δομείται ως εξής: στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται το θεωρητικό και εννοιολογικό πλαίσιο, καθώς και η μεθοδολογία της έρευνας. Στο πρώτο κεφάλαιο του δεύτερου μέρους (κεφ. 3) παρουσιάζονται και αναλύονται τα ερευνητικά ευρήματα, ενώ στα επόμενα δύο κεφάλαια του ίδιου μέρους (κεφ. 4 και 5) ακολουθούν η συζήτηση και τα συμπεράσματα της έρευνας.

Α ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1ο: Θεωρητικό πλαίσιο Α'

1.1 Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, πρωτοβάθμια εκπαίδευση και σχολικά εγχειρίδια

Η εκπαίδευση στην Ελλάδα οργανώνεται σε διακριτές βαθμίδες υπό τον κεντρικό σχεδιασμό του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, το οποίο έχει τη θεσμική ευθύνη για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ειδικότερα, η πρωτοβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνει το εξατάξιο Δημοτικό σχολείο και αποτελεί υποχρεωτική βαθμίδα εκπαίδευσης. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ιστορικά από τον υψηλό βαθμό συγκεντρωτισμού, καθώς οι βασικές αποφάσεις σχετικά με το περιεχόμενο της

διδασκαλίας, τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο από το Υπουργείο Παιδείας (ΥΠΑΙΘΑ, 2023). Η συγκεντρωτική αυτή δομή επηρεάζει άμεσα τη μορφή και το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, καθώς το εκπαιδευτικό υλικό λειτουργεί ως ο μείζοντας μηχανισμός μετάδοσης των κυρίαρχων παιδαγωγικών και κοινωνικών προτύπων (Μαλούτα, 2008).

Η ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών και η επιστημονική εποπτεία των σχολικών εγχειριδίων πραγματοποιείται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτική Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), το οποίο λειτουργεί ως αρμόδιος επιστημονικός φορέας για τον σχεδιασμό, την αξιολόγηση και την αναθεώρηση του εκπαιδευτικού υλικού. Τα σχολικά βιβλία διανέμονται δωρεάν σε όλες τις μαθήτριες και τους μαθητές της δημόσιας εκπαίδευσης και αποτελούν το επίσημο και θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό υλικό της εκάστοτε βαθμίδας (Ι.Ε.Π., 2023).

Σε αυτό το πλαίσιο, τα σχολικά εγχειρίδια δεν αποτελούν απλώς υποστηρικτικό μέσο διδασκαλίας, αλλά κεντρικό φορέα της θεσμοθετημένης γνώσης και των παιδαγωγικών κατευθύνσεων του κράτους.

1.2 Τα σχολικά εγχειρίδια ως κοινωνικός και ιδεολογικός μηχανισμός

Στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, τα σχολικά εγχειρίδια δεν αντιμετωπίζονται ως ουδέτερα παιδαγωγικά εργαλεία, αλλά ως φορείς «επίσημης γνώσης» που ενσωματώνουν συγκεκριμένες κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες (Apple, 2019). Το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων αντανakλά τις κυρίαρχες πολιτισμικές και κοινωνικές σταθερές, καθώς η επιλογή γνώσεων και αφηγήσεων είναι αποτέλεσμα κοινωνικοπολιτικών διεργασιών (Apple, 2012). Η επιλογή θεμάτων, προσώπων, αφηγηματικών πλαισίων και εικόνων συγκροτεί ένα κανονιστικό σύστημα, μέσα στο οποίο ορισμένες ταυτότητες καθίστανται ορατές ή κανονικοποιούνται, ενώ άλλες αποσιωπώνται ή περιθωριοποιούνται. Μέσα από αυτές τις

επιλογές, τα σχολικά εγχειρίδια συμβάλλουν στην αναπαραγωγή συγκεκριμένων κοινωνικών αντιλήψεων και σχέσεων εξουσίας (Apple, 2012).

Σε αυτό το πλαίσιο, τα σχολικά εγχειρίδια δεν μεταδίδουν μόνο το σχολικό περιεχόμενο, αλλά επηρεάζουν τη διαμόρφωση κοινωνικών ταυτοτήτων και αντιλήψεων για την ισχύουσα τάξη πραγμάτων. Μέσα από αφηγήσεις, εικόνες και παραδείγματα που παρουσιάζονται στα κείμενα, μαθήτριες και μαθητές έρχονται σε επαφή με συγκεκριμένα πρότυπα κοινωνικών ρόλων, τα οποία συχνά αντανakλούν τις κυρίαρχες έμφυλες και πολιτισμικές κανονικότητες (Κογκίδου, 2014).

Στην ελληνική πραγματικότητα, έχει επισημανθεί ότι τα σχολικά εγχειρίδια λειτουργούν ως θεσμικοί μηχανισμοί κοινωνικοποίησης, μεταφέροντας τόσο γνωστικά περιεχόμενα όσο και συμπεριφορικά πρότυπα, έμφυλες ιεραρχίες και πολιτισμικά στερεότυπα (Κογκίδου & Θάνος, 2022). Η σχολική γνώση παρουσιάζεται συχνά ως ουδέτερη, ωστόσο, μέσα από την κριτική προσέγγιση του αναλυτικού προγράμματος, προκύπτει ότι η γνώση δομείται μέσα από ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες που επηρεάζουν το περιεχόμενό της (Apple, 2019).

Η έρευνα γύρω από τις έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια διαφόρων τάξεων του δημοτικού σχολείου έχει αναδείξει επαναλαμβανόμενα μοτίβα στερεοτυπικής απεικόνισης και άνισης κατανομής ρόλων. Ενδεικτικά, οι Πλιόγκου, Κανταρτζή και Τριανταφύλλου (2017) επισημαίνουν ότι, παρά τις θεσμικές διακηρύξεις περί ισότητας, τα σχολικά βιβλία εξακολουθούν να αναπαράγουν παραδοσιακούς έμφυλους ρόλους και ιεραρχίες. Αντίστοιχα ευρήματα καταγράφονται και σε μεταγενέστερες αναλύσεις του εκπαιδευτικού υλικού, όπου σημειώνεται ότι τα σχολικά εγχειρίδια εξακολουθούν να αναπαράγουν συμβατικές αναπαραστάσεις φύλου και να αποδίδουν άνισο βαθμό ορατότητας σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες (Μανουσογιωργάκη, 2025; Μπουκουβάλα, 2022).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν σημαντικό πεδίο ανάλυσης κοινωνικών κατηγοριών και σχέσεων εξουσίας. Η συγκεντρωτική οργάνωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε συνδυασμό με τον θεσμικό χαρακτήρα των εγχειριδίων ως επίσημου διδακτικού υλικού ενισχύουν τη σημασία τους ως μέσα διάδοσης κανονιστικών αναπαραστάσεων σε εθνικό επίπεδο.

1.3 Η ιδιαίτερη σημασία του μαθήματος της Γλώσσας

Το μάθημα της Γλώσσας κατέχει κεντρική θέση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όχι μόνο λόγω της αυξημένης παρουσίας του στο ωρολόγιο πρόγραμμα, αλλά και του ρόλου του στην διαμόρφωση των υποκειμένων. Η γλώσσα δεν λειτουργεί απλώς ως εργαλείο επικοινωνίας, αλλά προσεγγίζεται ως κοινωνική πρακτική που συμβάλλει στην παραγωγή νοήματος και στην κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας (Fairclough, 1995). Μέσα από αφηγήσεις, περιγραφές, διαλόγους και δραστηριότητες, μαθήτριες και μαθητές εκτίθενται σε καθορισμένες αναπαραστάσεις οικογένειας, φύλου, φυλής και κοινωνικής τάξης.

Η γλωσσική διδασκαλία στο σχολικό περιβάλλον δεν περιορίζεται στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων αλλά συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των μαθητριών και των μαθητών (Gee, 2014). Μέσω των αφηγηματικών δομών και των πολιτισμικών συμφραζόμενων των κειμένων, διαμορφώνονται συγκεκριμένες αντιλήψεις γύρω από το φύλο, την εθνική ταυτότητα, την οικογένεια και τη διαφορετικότητα. Για τους παραπάνω λόγους, το μάθημα της Γλώσσας θεωρείται κομβικό πεδίο για την ανάλυση των τρόπων με τους οποίους η σχολική γνώση συμβάλλει στη διαμόρφωση κοινωνικών ταυτοτήτων.

Η Κριτική Ανάλυση Λόγου (CDA) έχει επισημάνει ότι τα γλωσσικά κείμενα συντελούν στη φυσικοποίηση ιεραρχιών, καθώς παρουσιάζουν ορισμένες κοινωνικές σχέσεις ως

αυτονόητες και μη αμφισβητήσιμες (Fairclough, 1995). Στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου διαμορφώνονται οι πρώιμες αντιλήψεις για τον κοινωνικό κόσμο, η σημασία του μαθήματος της Γλώσσας καθίσταται ιδιαίτερα κρίσιμη. Οι επιλογές κειμένων, οι ηρωίδες/ήρωες των ιστοριών, τα επίθετα που προσδιορίζουν διάφορα πρόσωπα και οι πολιτισμικές αναφορές δημιουργούν ένα σύστημα ιδεών και αξιών που υπερβαίνει το καθαρά γλωσσικό επίπεδο.

1.4 Λόγος, ιδεολογία και σχολικά εγχειρίδια

Όπως αναφέρεται και παραπάνω, τα σχολικά εγχειρίδια δεν αποτελούν ουδέτερα παιδαγωγικά εργαλεία αλλά εντάσσονται σε ευρύτερα πλαίσια παραγωγής και αναπαραγωγής κοινωνικών νοημάτων. Ως θεσμικά κείμενα που διαμορφώνονται στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος συμβάλλουν στον σχηματισμό αφηγήσεων για την κοινωνία, την ιστορία και τις κοινωνικές ομάδες, ενώ ταυτόχρονα, αντανakλούν τις κυρίαρχες ιδεολογικές αντιλήψεις (Apple, 2019). Υπό αυτήν την έννοια, τα σχολικά εγχειρίδια μπορούν να ιδωθούν ως μορφές λόγου (discourse) που συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία διαμόρφωσης ιδεολογιών και κοινωνικών κατηγοριών, καθώς μέσω των αναπαραστάσεων που προτείνουν καθιστούν ορισμένες ταυτότητες ορατές, ενώ άλλες αποσιωπώνται ή παρουσιάζονται μέσα από στερεοτυπικά σχήματα.

Επομένως, η ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων ως «λόγοι» επιτρέπει τη διερεύνηση των τρόπων με του οποίους κοινωνικές ομάδες αναπαρίστανται, κατηγοριοποιούνται και αξιολογούνται στο εκπαιδευτικό υλικό. Όπως επισημαίνεται στη σχετική βιβλιογραφία, ο λόγος διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στην παραγωγή και φυσικοποίηση κοινωνικών διαφορών, καθώς μέσω των επαναλαμβανόμενων αναπαραστάσεων και αφηγηματικών τεχνικών συμβάλλει στην οικοδόμηση κανονικοποιημένων αντιλήψεων γύρω από το «εμείς»

και τους «Άλλους» (Van Dijk, 2008). Η προσέγγιση αυτή καθιστά δυνατή τη μελέτη όχι μόνο του τι εμπεριέχεται στα σχολικά εγχειρίδια, αλλά και του πώς δομούνται οι σημασίες που αποδίδονται σε κοινωνικές ταυτότητες όπως η φυλή, το φύλο ή η πολιτισμική διαφορά.

Με βάσει τα παραπάνω, η ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων προϋποθέτει την αποσαφήνιση ενός συνόλου εννοιών που επιτρέπουν τη θεωρητική κατανόηση των μηχανισμών μέσω των οποίων ο λόγος παράγει και αναπαράγει κοινωνικές κατηγορίες και ιεραρχίες. Στο επόμενο μέρος του θεωρητικού πλαισίου (βλ. Θεωρητικό πλαίσιο Β': Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις) επεξηγούνται οι βασικές εννοιολογικές κατηγορίες που αξιοποιούνται στην παρούσα έρευνα και λειτουργούν ως αναλυτικά εργαλεία για τη διερεύνηση των αναπαραστάσεων στο εκπαιδευτικό υλικό.

1.5 Η υφιστάμενη έρευνα και το ερευνητικό κενό

Η ελληνική βιβλιογραφία έχει εξετάσει σε σεβαστό βαθμό τις έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια, αναδεικνύοντας τη διαχρονική παρουσία στερεοτύπων και ανισοτήτων (Κογκίδου, 2014; Πλιόγκου κ.ά., 2017). Ωστόσο, η έννοια της φυλής, ως κοινωνική κατηγορία που συγκροτείται και συνδέεται ιστορικά με σχέσεις εξουσίας, δεν έχει αποτελέσει αντικείμενο συστηματικής ανάλυσης στα σχολικά εγχειρίδια.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, η έννοια της φυλής προσεγγίζεται, πλέον, ως κοινωνική κατασκευή που συνδέεται με ιστορικά διαμορφωμένες σχέσεις εξουσίας και ανισότητας (Goldberg, 2002). Παράλληλα, η κριτική ανάλυση του εκπαιδευτικού λόγου έχει αναδείξει ότι οι φυλετικές και πολιτισμικές αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια συνδέονται με ευρύτερα ιδεολογικά πλαίσια που οργανώνουν τις έννοιες της κανονικότητας και της ετερότητας (Gee, 2014).

Παρά την αυξανόμενη συζήτηση για τη διαφορετικότητα και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, απουσιάζει μία συνεκτική μελέτη που να εξετάζει το περιεχόμενο των εγχειριδίων του μαθήματος της Γλώσσας, όλων των τάξεων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, υπό το πρίσμα της φυλετικής αναπαράστασης και της διαθεματικής συγκρότησης ταυτοτήτων.

Η απουσία αυτή αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού συστήματος με ιστορικά εθνοκεντρικό προσανατολισμό, όπου η εθνική και πολιτισμική ομοιογένεια έχει λειτουργήσει ως σημείο αναφοράς της κανονικότητας. Η έμφαση στην πολιτισμική συνέχεια, στη γλωσσική καθαρότητα και στη συλλογική εθνική μνήμη συνέβαλε στην διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού λόγου που προκρίνει την ομοιογένεια ως κανονικότητα (Μαλούτα, 2008).

Παρά τις μεταρρυθμίσεις των τελευταίων δεκαετιών και την εισαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο θεσμικό λεξιλόγιο, έχει επισημανθεί ότι οι κυρίαρχες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια συχνά εξακολουθούν να οργανώνονται γύρω από τον εθνικό και πολιτισμικό πυρήνα, στον οποίο η ετερότητα εμφανίζεται ως περιθωριακή, προσωρινή ή εξαίρεση (Κογκίδου, 2014). Επομένως, η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο παρουσιάζεται η έννοια της φυλής στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας του δημοτικού σχολείου προσφέρει στη διεύρυνση του επιστημονικού διαλόγου γύρω από τις αναπαραστάσεις της ετερότητας στην ελληνική εκπαίδευση.

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να καλύψει το ερευνητικό αυτό κενό, προσεγγίζοντας τα σχολικά βιβλία μέσα από ένα συνδυαστικό μεθοδολογικό σχήμα που αξιοποιεί την Κριτική Ανάλυση Λόγου και την Grounded Theory (Θεμελιωμένη Θεωρία). Μέσα από την ανάλυση του συνόλου των σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας όλων των τάξεων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, επιδιώκεται η ανάδειξη των μηχανισμών μέσω των οποίων η έννοια της φυλής

συγκροτείται, μετασχηματίζεται και νοηματοδοτείται στο πλαίσιο της θεσμικά παραγόμενης γνώσης.

Θεωρητικό πλαίσιο Β' - εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Με βάση τη θεωρητική συζήτηση που προηγήθηκε και την επισκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, καθίσταται γόνιμη η αποσαφήνιση των βασικών εννοιών που θα χρησιμοποιηθούν και θα στηρίξουν την παρούσα ανάλυση του εκπαιδευτικού υλικού. Στις υπο-ενότητες που ακολουθούν, παρουσιάζονται οι κύριες εννοιολογικές κατηγορίες που οικοδομούν το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας έρευνας.

1.6 Η φυλή ως κοινωνική και ιστορική κατασκευή και η σχέση της με τον αποικιοκρατικό λόγο

Στη σύγχρονη κοινωνική θεωρία, η φυλή δεν αντιμετωπίζεται ως βιολογική πραγματικότητα αλλά ως κοινωνική και ιστορική κατασκευή. Η αντίληψη ότι οι άνθρωποι κοινωνίες μπορούν να ταξινομηθούν σε διακριτές και ιεραρχικά οργανωμένες φυλές, υπήρξε προϊόν ιστορικών και πολιτικών συνθηκών και όχι επιστημονικά τεκμηριωμένη θέση (Thuram, 2025). Συγκεκριμένα, οι φυλετικές κατηγορίες συγκροτήθηκαν ιστορικά ως μέρος ενός ευρύτερου συστήματος σκέψης που αποσκοπούσε στον διαχωρισμό των ανθρώπινων πληθυσμών και στη νομιμοποίηση των ανισοτήτων μεταξύ τους (Thuram, 2025). Επιπλέον, υποστηρίζεται από τον Lilian Thuram, στο έργο του *Η λευκή σκέψη*, ότι οι έννοιες της «λευκής» και «μη λευκής» ταυτότητας διαμορφώθηκαν μέσα από ιστορικές πρακτικές εξουσίας και δεν αποτελούν φυσικές ή ουδέτερες κατηγορίες.

Η κατασκευή της φυλής ως ταξινομητικής κατηγορίας είναι ιστορικά συνδεδεμένη με την εμπειρία της ευρωπαϊκής αποικιοκρατίας. Κατά την περίοδο της αποικιακής εξάπλωσης, οι ευρωπαϊκές δυνάμεις ανέπτυξαν συστήματα γνώσης και κατηγοριοποίησης με σκοπό την οργάνωση των κατεκτημένων πληθυσμών και την ιεράρχησή τους σε κλίμακες πολιτισμού και ανθρώπινης αξίας (Thuram, 2025). Επομένως, η αποικιοκρατία δεν δομήθηκε μόνο ως οικονομικό σύστημα εκμετάλλευσης και πολιτικής κυριαρχίας, αλλά και ως ένα καθεστώς παραγωγής γνώσης για τους αποικιοκρατούμενους λαούς (Steinmetz, 2016). Σε αυτό το πλαίσιο, δημιουργήθηκαν ιεραρχήσεις μεταξύ πληθυσμών, όπου οι ευρωπαϊκοί παρουσιάζονται ως πολιτισμικά και ηθικά ανώτεροι, ενώ οι αποικιοκρατούμενοι κατασκευάζονται ως «κατώτεροι», «πρωτόγονοι» ή «υπανάπτυκτοι» (Steinmetz, 2016). Οι κατηγοριοποιήσεις αυτές αποτέλεσαν τόσο ιδεολογικές αναπαραστάσεις όσο και βάσεις για τις πρακτικές διοίκησης και ελέγχου των αποικιοκρατούμενων λαών, συμβάλλοντας στη θεσμοποίηση και διατήρηση των φυλετικών και πολιτισμικών ανισοτήτων που συνόδευαν την αποικιοκρατική εξουσία (Steinmetz, 2016). Όπως επισημαίνει ο Lilian Thuram (2025), η έννοια της φυλής λειτούργησε ως εργαλείο φυσικοποίησης αυτών των ιεραρχήσεων και επηρέασε τις αναπαραστάσεις του «Άλλου» μέσα από τον αποικιοκρατικό λόγο, καταλήγοντας στη θεμελιώδη διάκριση ενός «πολιτισμένου εμείς» και ενός «κατώτερου Άλλου».

Η λογική αυτών των ιεραρχήσεων και κατηγοριοποιήσεων δεν εξαφανίστηκε με το τέλος των αποικιακών αυτοκρατοριών. Πολλές από τις κατηγορίες και τους λόγους που αναπτύχθηκαν κατά την αποικιοκρατία εξακολουθούν να επηρεάζουν τόσο το σύγχρονο λόγο όσο και τον τρόπο με τον οποίο βιώνουν τα υποκείμενα συγκεκριμένες ταυτότητες (Lentin, 2005; Thuram, 2025). Σε πολλές περιπτώσεις, επίσης, παλαιότερες φυλετικές κατηγορίες αντικαταστάθηκαν από αναφορές σε πολιτισμικές ή εθνοτικές διαφορές, χωρίς ωστόσο να εγκαταλείπεται η λογική της ιεράρχησης μεταξύ των ομάδων (Lentin, 2005).

Επιπλέον, η προσέγγιση της φυλής ως κοινωνικής και ιστορικής κατασκευής έχει αναπτυχθεί εκτενώς στο έργο του Stuart Hall (1997), ο οποίος υποστηρίζει ότι η φυλή δεν αποτελεί φυσική ή βιολογική κατηγορία, αλλά ένα σύστημα αναπαραστάσεων που συγκροτείται ιστορικά μέσα από λόγους και πρακτικές εξουσίας. Στο πλαίσιο αυτό, η φυλή συνδέεται άρρηκτα με την αποικιοκρατία, καθώς η τελευταία λειτούργησε ως μηχανισμός ταξινόμησης και ιεράρχησης των πληθυσμών, νομιμοποιώντας σχέσεις κυριαρχίας και εκμετάλλευσης. Η κατανόηση της φυλής ως λόγου αναδεικνύει ότι οι αναπαραστάσεις της δεν είναι ουδέτερες, αλλά εντάσσονται σε συγκεκριμένα ιδεολογικά πλαίσια που διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτείται η διαφορά.

Συμπερασματικά, η φυλή συνεχίζει να λειτουργεί ως μηχανισμός κοινωνικής ταξινόμησης και εξουσίας, ακόμη και όταν δεν αναφέρεται ρητά στον δημόσιο λόγο. Η ιστορική της διαμόρφωση στο αποικιοκρατικό πλαίσιο καθιστά σαφές ότι πρόκειται για μία πολιτικά φορτισμένη έννοια, η οποία είναι προϊόν εξουσιαστικής κατηγοριοποίησης μεταξύ ανθρώπινων όντων.

1.7 Σωματοποίηση της διαφοράς, «σημαδεμένα» σώματα και κανονικοποίηση της λευκότητας

Στις σύγχρονες κοινωνίες η φυλετική διαφορά δεν λειτουργεί μόνο ως αφηρημένη κατηγορία λόγου, αλλά εγγράφεται και στο επίπεδο του σώματος μέσω διαδικασιών σωματοποίησης. Η σωματοποίηση αναφέρεται στη διαδικασία μέσω της οποίας κοινωνικές κατηγορίες και σχέσεις εξουσίας εγγράφονται στο σώμα, μετατρέποντας σωματικά χαρακτηριστικά και πρακτικές σε φορείς κοινωνικών νοημάτων. Στην ανθρωπολογία, το σώμα δεν αντιμετωπίζεται απλώς ως βιολογική οντότητα, αλλά ως πεδίο όπου υλοποιούνται κοινωνικές κατηγοριοποιήσεις και πολιτισμικές ιεραρχίες (Mascia-Lees, 2011). Επιπλέον, η μελέτη του σώματος στην ανθρωπολογία αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο κοινωνικές

δομές και πολιτισμικές σημασίες σωματοποιούνται και μετουσιώνονται σε ενσώματες εμπειρίες και πρακτικές (Mascia-Lees, 2011).

Στο πλαίσιο των μεταναστευτικών και μετα-αποικιακών κοινωνιών, η διαδικασία αυτή οδηγεί συχνά στη μετατροπή συγκεκριμένων χαρακτηριστικών σε δείκτες πολιτισμικής ή εθνοτικής διαφοράς. Όπως υποστηρίζει η Rubah Salih (2017), τα σώματα των μεταναστευτικών υποκειμένων αποτελούν τόπους πάνω στους οποίους προβάλλονται κοινωνικές προσδοκίες, στερεότυπα και πολιτισμικές αφηγήσεις, με αποτέλεσμα η διαφορά να βιώνεται και να αναγνωρίζεται μέσα από σωματικά σημάδια, ενδυματολογικές επιλογές ή άλλες ορατές εκφράσεις ταυτότητας.

Η έννοια της σωματοποίησης συνδέεται στενά με τις διαδικασίες της κοινωνικής επισήμανσης της διαφοράς. Ορισμένα σώματα καθίστανται «σημαδεμένα» (marked) ως φορείς διαφοράς, ενώ άλλα παραμένουν σχεδόν αόρατα και παρουσιάζονται ως ουδέτερα (Lentin, 2005). Τα «σημαδεμένα» σώματα δεν αφορούν, απλώς, την αναγνώριση εξωτερικών χαρακτηριστικών, αλλά τη συμβολική τους φόρτιση μέσα σε συγκεκριμένα ιστορικά και κοινωνικά συμφραζόμενα. Μέσα από λόγους και πρακτικές κατηγοριοποίησης, ορισμένα σώματα επισημαίνονται ως φυλετικά, μεταναστευτικά ή πολιτισμικά διαφορετικά, ενώ άλλα παραμένουν εκτός αυτής της απόδοσης ταυτοτήτων (Lentin, 2005).

Από τα παραπάνω προκύπτει μία ασυμμετρία στην ορατότητα των σωμάτων, η οποία είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη λειτουργία της «λευκότητας» ως κανονιστικού πλαισίου αναφοράς στις Δυτικές κοινωνίες (Thuram, 2025). Σε αντίθεση με άλλες φυλετικοποιημένες ταυτότητες, η λευκότητα παραμένει ακατανόμαστη και αόρατη, καθώς τα λευκά σώματα παρουσιάζονται ως ουδέτερα και αντιπροσωπευτικά του κοινωνικού κανόνα. Η λευκότητα δεν αποτελεί απλώς σωματικό χαρακτηριστικό, αλλά ιστορικά διαμορφωμένο σύστημα προνομίων και αναπαραστάσεων που οι δυτικές κοινωνίες το έχουν καταστήσει ως «φυσικό»

(Thuram, 2025). Παράλληλα, ο θεσμικός λόγος και η «κυρίαρχη γνώση» παρουσιάζουν τη λευκή εμπειρία ως καθολική, ενώ άλλες εμπειρίες προσεγγίζονται ως «ιδιαίτερες» ή αποκλίνουσες, γεγονός που συμβάλλει στη φυσικοποίηση της λευκότητας ως κοινωνικού κανόνα (Delgado-Bernal, 2002). Μέσω των παραπάνω, η λευκότητα λειτουργεί ως το αόρατο μέτρο του «κανονικού», ενώ τα σώματα που αποκλίνουν από αυτό το πρότυπο καθίστανται αντικείμενα κατηγοριοποίησης και διαφοροποίησης.

Τέλος, η έννοια της λευκότητας ως κανονιστικού και αόρατου σημείου αναφοράς έχει προσεγγιστεί εις βάθος από τον Richard Dyer (1997), ο οποίος υποστηρίζει ότι δεν παρουσιάζεται ως μία ακόμα φυλετική ταυτότητα, αλλά ως αυτονόητη και ουδέτερη κατηγορία απέναντι στην οποία ορίζεται κάθε μορφή διαφοράς. Υπό αυτό το πρίσμα, τα μη λευκά σώματα καθίστανται «σημαδεμένα», καθώς περιγράφονται, ονομάζονται και διαφοροποιούνται, ενώ τα λευκά σώματα παραμένουν «μη σημαδεμένα» και αόρατα. Η διαδικασία αυτή δεν είναι ουδέτερη, αλλά βεβαρημένη με την παραγωγή και αναπαραγωγή ιεραρχικών σχέσεων, καθώς η λευκότητα οικοδομείται ως κανονικότητα και καθολικότητα, ενώ η διαφορά παρουσιάζεται ως απόκλιση από αυτήν.

1.8 Ουσιοκρατία, φυσικοποίηση και πολιτισμικοποίηση της διαφοράς

Η κατανόηση των τρόπων με τους οποίους η φυλετική διαφορά αναπαρίσταται στον σύγχρονο λόγο, και κατ' επέκταση στα σχολικά εγχειρίδια, προϋποθέτει την αποσαφήνιση ορισμένων εννοιολογικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται ευρέως στην σχετική βιβλιογραφία. Μεταξύ αυτών, η έννοια της ουσιοκρατίας, καθώς και οι συναφείς διαδικασίες της φυσικοποίησης και πολιτισμικοποίησης της διαφοράς αποτελούν βασικά σχήματα ερμηνείας της παραγωγής και της αναπαραγωγής φυλετικών κατηγοριών στον κοινωνικό λόγο.

Η ουσιοκρατία αναφέρεται στην τάση απόδοσης ορισμένων «εγγενών» και σταθερών χαρακτηριστικών στα μέλη κοινωνικών ομάδων, τα οποία θεωρούνται ότι απορρέουν από μία υποθετική εσωτερική «ουσία» της εκάστοτε ομάδας (Rhodes & Mandalaywala, 2017). Στο πλαίσιο αυτό, οι κοινωνικές κατηγορίες αντιμετωπίζονται ως φυσικές και αμετάβλητες, ενώ τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στα μέλη τους θεωρούνται κληρονομικά, ομοιογενή και διαχρονικά σταθερά. Η προσέγγιση αυτή ενισχύει την αντίληψη των κοινωνικών διαφορών ως φυσικών ιδιοτήτων των υποκειμένων, αποσιωπώντας τον ιστορικό και κοινωνικό χαρακτήρα της συγκρότησής τους (Rhodes & Mandalaywala, 2017).

Συναφής προς την ουσιοκρατική σκέψη θα μπορούσε να θεωρηθεί και η διαδικασία της φυσικοποίησης της διαφοράς, μέσω της οποίας κοινωνικές ιεραρχίες και σχέσεις εξουσίας παρουσιάζονται ως αποτέλεσμα «φυσικών» ή/και βιολογικών διαφορών μεταξύ των ομάδων. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ιστορικά και πολιτικά διαμορφωμένες σχέσεις εξουσίας εμφανίζονται ως αυτονόητες και αναπόφευκτες, γεγονός που συμβάλλει στη σταθεροποίηση των κοινωνικών κατηγοριοποιήσεων και στην κανονικοποίηση των ανισοτήτων (Gravlee, 2009).

Ωστόσο, στον σύγχρονο λόγο περί φυλής η ουσιοκρατική λογική δεν εκφράζεται απαραίτητα μέσω ρητών βιολογικών επιχειρημάτων, αλλά συχνά παρατηρείται μία μετατόπιση από βιολογικές σε πολιτισμικές ερμηνείες της διαφοράς (Lentin, 2005). Υπό την παραπάνω έννοια, η φυλή τείνει να αναπαρίσταται ως πολιτισμική ιδιαιτερότητα μέσα από αναφορές σε έθιμα, παραδόσεις, ενδυμασίες και τρόπους ζωής. Η μετατόπιση αυτή δεν συνεπάγεται απαραίτητα την αποδόμηση των φυλετικών ιεραρχιών, αλλά συχνά οδηγεί σε μία διαδικασία «πολιτισμικοποίησης της διαφοράς», κατά την οποία οι κοινωνικές ανισότητες αποσυνδέονται από τις ιστορικές και πολιτικές συνθήκες από τις οποίες προκύπτουν και ερμηνεύονται απλώς ως πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των ομάδων (Lentin, 2005).

Οι παραπάνω έννοιες συνδέονται στενά με το φαινόμενο της αποπολιτικοποίησης της έννοιας της φυλής. Παραδειγματικά, όταν οι κοινωνικές ανισότητες παρουσιάζονται ως κυρίως πολιτισμικές ιδιαιτερότητες ή ως ζήτημα πολιτισμικής ποικιλομορφίας, η έμφαση μετατοπίζεται από τις δομικές σχέσεις εξουσίας που τις παράγουν σε πολιτισμικές εκφράσεις της ετερότητας. Με τον τρόπο αυτόν, η ιστορία των φυλών αποσιωπάται και παρουσιάζονται ως σταθερές και ανεξέλικτες στο χρόνο, ενώ οι πολιτικές και ιστορικές διαστάσεις της φυλετικής ιεράρχησης καθίστανται λιγότερο ορατές και, τελικά, η διαφορά τείνει να εμφανίζεται ως ουδέτερο χαρακτηριστικό στα πλαίσια μιας πολιτισμικής ποικιλότητας (Lentin, 2005).

1.9 Ανθρωπιστικός λόγος και δυτικός πατερναλισμός

Ο ανθρωπιστικός λόγος (humanitarian discourse) αναφέρεται σε ένα σύνολο αφηγήσεων, πρακτικών και θεσμικών παρεμβάσεων που δομούνται γύρω από την «ανάγκη» προστασίας και βοήθειας προς πληθυσμούς οι οποίοι παρουσιάζονται ως ευάλωτοι. Ο λόγος αυτός δεν περιορίζεται σε ηθικές εκκλήσεις, αλλά δημιουργεί συγκεκριμένους τρόπους αναπαράστασης της ανθρώπινης δυστυχίας, μέσα από τους οποίους διαμορφώνονται σχέσεις μεταξύ «παρατηρητών» και «θυμάτων» (Chouliaraki, 2013). Στο πλαίσιο αυτό, η ανθρώπινη δυστυχία καθίσταται αντικείμενο ηθικής και πολιτικής παρέμβασης (Fassin, 2012).

Σε αυτό το πνεύμα, διεθνείς οργανισμοί, Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ) και Μέσα Ενημέρωσης συμμετέχουν στη διαμόρφωση συγκεκριμένων τρόπων αναπαράστασης της φυλής, οι οποίοι συχνά εστιάζουν στη δυστυχία, την απώλεια και την ανάγκη παροχής βοήθειας. Όπως σημειώνει χαρακτηριστικά η Liisa Malkki (1996), τα μεταναστευτικά και προσφυγικά υποκείμενα παρουσιάζονται στον ανθρωπιστικό λόγο ως «σιωπηλοί αγγελιαφόροι» (speechless emissaries) της ανθρώπινης δυστυχίας, των οποίων οι εμπειρίες αποδίδονται κυρίως μέσα από αφηγήσεις πόνου και απώλειας, χωρίς να αναδεικνύεται

επαρκώς η πολιτική και κοινωνική πολυπλοκότητα των ιστοριών τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι μετακινήσεις των μη δυτικών υποκειμένων τείνουν να αποσυνδέονται από τα ιστορικά και πολιτικά συμφραζόμενα που τις προκαλούν.

Ταυτόχρονα, η κριτική βιβλιογραφία έχει αναδείξει ότι ο ανθρωπιστικός λόγος, παρά την έμφαση που δίνει στην προστασία και την αλληλεγγύη, παράλληλα ενισχύει την αποκρυστάλλωση κανονιστικών αναπαραστάσεων των μεταναστευτικών υποκειμένων. Η προσήλωση στην ευαλωτότητα και στην ανάγκη διάσωσης οδηγεί στην κατασκευή των ατόμων που μετακινούνται ως παθητικών υποκειμένων που χρήζουν προστασίας από τη Δύση, περιορίζοντας την ορατότητα της αυτενέργειάς τους και των κοινωνικών τους πρακτικών (Augustin, 2003). Κριτική ασκείται, επίσης, και σε αυτό που η σχετική βιβλιογραφία αποκαλεί «βιομηχανία της διάσωσης» (rescue industry), επισημαίνοντας ότι οι ανθρωπιστικές αφηγήσεις αναπαράγουν απλουστευτικές εικόνες θυμάτων, ιδιαίτερα στην περίπτωση των μετακινούμενων γυναικών, οι οποίες παρουσιάζονται σχεδόν αποκλειστικά ως αντικείμενα εκμετάλλευσης και προστασίας (Augustin, 2003). Αντίστοιχα, σημειώνεται ότι οι κυρίαρχοι λόγοι για την εμπορία ανθρώπων και τη μετανάστευση των γυναικών τείνουν να αναπαριστούν τις μετανάστριες ως ευάλωτα θύματα, αποσιωπώντας τις σύνθετες κοινωνικές και οικονομικές τακτικές που διαμορφώνουν τις μεταναστευτικές τους επιλογές και τις εμπειρίες μετακίνησής τους (Andrijasevic, 2007).

Οι παραπάνω προσεγγίσεις έχουν συνδεθεί με ευρύτερες κριτικές που αναδεικνύουν τον πατερναλιστικό χαρακτήρα διάφορων ανθρωπιστικών λόγων. Η κατασκευή των μετακινούμενων υποκειμένων ως παθητικών και ανήμπορων ενδέχεται να ενισχύει έναν δυτικό λόγο σωτηρίας, εντός του οποίου οι δυτικές κοινωνίες σκιαγραφούνται ως πολιτισμένοι φορείς προστασίας και ανθρωπισμού, ενώ άλλες, κυρίως κοινωνίες από τον Παγκόσμιο Νότο, παρουσιάζονται ως υπανάπτυκτες και σε κατάσταση ανάγκης (Augustin, 2003). Οι αναπαραστάσεις αυτές αγνοούν τις φωνές και τις εμπειρίες των ίδιων των

υποκειμένων, ενώ παράλληλα, συμβάλλουν στην αποπολιτικοποίηση των δομικών ανισοτήτων που παράγουν τη μετανάστευση (Malkki, 1996). Επιπλέον, αποσυνδέουν τις διαδικασίες μετακίνησης από τις ιστορικές και γεωπολιτικές συνθήκες που τις προκαλούν, αποσιωπώντας τον ενεργό ρόλο των δυτικών παρεμβάσεων και της αποικιοκρατικής και μετα-αποικιακής ισχύος στη διαμόρφωση των παραγόντων που ωθούν τους ανθρώπους στη μετανάστευση (Mayblin, 2017). Με τον τρόπο αυτόν, η Δύση αναπαρίσταται ως ουδέτερος ή ανθρωπιστικός δρών, αποκομμένος από τις ίδιες τις διαδικασίες που παράγουν την παγκόσμια ανισότητα. Τέλος, όπως επισημαίνουν μελέτες σχετικά με το φύλο και τη μετανάστευση, οι αναπαραστάσεις αυτές δεν είναι ουδέτερες ως προς το φύλο και τη φυλή, καθώς οι μετακινούμενες γυναίκες συνήθως απεικονίζονται μέσα σε συγκεκριμένα έμφυλα και φυλετικά σχήματα ευαλωτότητας, γεγονός που καθιστά απαραίτητη την εξέταση αυτών των φαινομένων μέσα από μία διαθεματική οπτική που θα λαμβάνει υπόψη της τη συνάρθρωση πολλαπλών μορφών κοινωνικής διαφοροποίησης (Christou & Koffman, 2022).

1.10 Διαθεματικότητα: Φυλή και φύλο

Η έννοια της διαθεματικότητας (intersectionality) εισήχθη από την Kimberlé Crenshaw (1989) προκειμένου να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο διαφορετικοί άξονες κοινωνικής διαφοροποίησης, όπως το φύλο, η φυλή και η τάξη, δεν λειτουργούν ανεξάρτητα μεταξύ τους αλλά αλληλεπιδρούν, διαμορφώνοντας αλληλοδιαπλεκόμενα συστήματα ανισότητας, καταπίεσης και εξουσίας που επηρεάζουν τις κοινωνικές εμπειρίες και τις θέσεις των υποκειμένων. Σε αυτό το πλαίσιο, η διαθεματική προσέγγιση επιτρέπει την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο πολλαπλές μορφές ιεράρχησης και αποκλεισμού σχηματίζονται ταυτόχρονα στον κοινωνικό λόγο και στις διαδικασίες αναπαραστάσεως, καθιστώντας ορατές τις σύνθετες σχέσεις εξουσίας που διαπερνούν τις εμπειρίες των έμφυλων και φυλετικοποιημένων υποκειμένων. Η προσέγγιση αυτή υπογραμμίζει ότι οι κοινωνικές

κατηγορίες δεν μπορούν να αναλυθούν μεμονωμένα, καθώς οι μορφές καταπίεσης και αποκλεισμού δομούνται μέσα από τη συνάρθρωση πολλαπλών σχέσεων εξουσίας. Στο πεδίο της εκπαίδευσης και της παραγωγής γνώσης, η διαθεματική οπτική επιτρέπει την ανάδειξη και κατανόηση των τρόπων με τους οποίους διαφορετικές μορφές κοινωνικής κατηγοριοποίησης διασταυρώνονται και παράγουν συγκεκριμένες εμπειρίες και αναπαραστάσεις κοινωνικών ομάδων (Bernal, 2002).

Η θεωρία της διαθεματικότητας έχει αξιοποιηθεί εκτενώς στις σπουδές φύλου, όπου αναδεικνύεται ότι οι εμπειρίες των υποκειμένων, και ιδίως των γυναικών, δεν μπορούν να κατανοηθούν αποκλειστικά μέσα από μία μόνο κατηγορία ανάλυσης.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά την σφαίρα της εκπαίδευσης, η διαθεματικότητα τίθεται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς επιτρέπει την κατανόηση των εμπειριών και της θέσης μαθητριών και μαθητών με πολλαπλές κοινωνικές ταυτότητες, οι οποίες διαπλέκονται και λειτουργούν ταυτοχρόνως. Μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση γίνεται αντιληπτό ότι τόσο οι εκπαιδευτικές διαδικασίες όσο και το εκπαιδευτικό υλικό δεν είναι ουδέτερα, αλλά ότι πιθανώς αντικατοπτρίζουν κυρίαρχες οπτικές που καθορίζουν ορισμένες μόνο εμπειρίες ως καθολικές και αυτονόητες (Bernal, 2002). Τέλος, η ενσωμάτωση της διαθεματικότητας στην εκπαιδευτική έρευνα και διαδικασία είναι κρίσιμη για την αναγνώριση των εμπειριών μαθητριών και μαθητών που βρίσκονται στο σταυροδρόμι πολλαπλών μορφών κοινωνικής ανισότητας και για τη δημιουργία ουσιαστικά συμπεριληπτικών σχολείων, διδακτικού υλικού και γνώσης (Bernal, 2002).

Η διαθεματική προσέγγιση έχει ιδιαίτερη σημασία για την ανάλυση των αναπαραστάσεων της φυλής στον σχολικό λόγο, καθώς αναδεικνύει ότι τα μη λευκά υποκείμενα, και ιδιαίτερα οι γυναίκες, δεν αναπαρίστανται μόνο μέσω φυλετικών κατηγοριοποιήσεων, αλλά και μέσα από έμφυλες νοηματοδοτήσεις. Πιο αναλυτικά, οι αναπαραστάσεις των γυναικών εκτός

δυτικού πλαισίου συχνά δημιουργούνται μέσα από αφηγήσεις θυματοποίησης, φτώχειας ή πολιτισμικής «καθυστέρησης», οι οποίες τείνουν να ομογενοποιούν τις εμπειρίες τους και να αποσιωπούν μορφές αυτενέργειας και αντίστασης (Καμπούρη, 2007).

Παράλληλα, η διασταύρωση φύλου και φυλής συνδέεται συχνά με διαδικασίες πολιτισμοποίησης και φυσικοποίησης της διαφοράς, μέσω των οποίων οι κοινωνικές ανισότητες αποδίδονται σε πολιτισμικά ή εξωτερικά χαρακτηριστικά και όχι σε δομικές σχέσεις εξουσίας. Υπό αυτό το πρίσμα, οι έμφυλες αναπαραστάσεις λειτουργούν ως βασικός μηχανισμός φυσικοποίησης της ανισότητας, καθώς συγκεκριμένες εμπειρίες, όπως η περιορισμένη πρόσβαση των κοριτσιών στην εκπαίδευση ή η συμμετοχή τους σε εργασιακές δραστηριότητες από πολύ νεαρή ηλικία, παρουσιάζονται ως αποτέλεσμα παραδοσιακών ή πολιτισμικών πρακτικών και όχι ως συνέπεια ιστορικά διαμορφωμένων κοινωνικών και οικονομικών σχέσεων. Τέτοιου είδους αναπαραστάσεις τείνουν να ομογενοποιούν τις εμπειρίες των μη δυτικών γυναικών, αναπαράγοντας ένα σχήμα πολιτισμικής διαφοράς που αποκρύπτει τις δομικές αιτίες της ανισότητας (Andrijasevic, 2007; Καμπούρη, 2007). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η έμφυλη διάσταση δεν λειτουργεί μόνο συμπληρωματικά προς τη φυλή, αλλά συμμετέχει στη διαμόρφωση των αναπαραστάσεών της και επηρεάζει στην αποπολιτικοποίησή της, μετατοπίζοντας την προσοχή από τις κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες στις ατομικές εμπειρίες ή στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των υποκειμένων.

Συνεπώς, η διαθεματική προσέγγιση καθίσταται απαραίτητη για την κατανόηση των τρόπων με του οποίους συγκροτούνται οι αναπαραστάσεις της φυλής στον σχολικό λόγο, καθώς επιτρέπει την ανάδειξη των πολλαπλών επιπέδων εντός των οποίων λειτουργούν οι κοινωνικές ανισότητες και οι σχέσεις εξουσίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1 Ερευνητικός σχεδιασμός και επιστημολογική τοποθέτηση

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στο πλαίσιο της ποιοτικής κοινωνικής έρευνας και επιδιώκει τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η έννοια της φυλής παρουσιάζεται και δομείται στο εκπαιδευτικό υλικό. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη εστιάζει στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Γλώσσας σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου, προσεγγίζοντάς τα ως λόγο (discourse) που παράγει και αναπαράγει καθορισμένες κοινωνικές αναπαραστάσεις, αξίες και κανονιστικές αντιλήψεις.

Η επιλογή ποιοτικής προσέγγισης κρίνεται κατάλληλη, καθώς το αντικείμενο της έρευνας δεν αφορά τη στατιστική/αριθμητική αποτύπωση φαινομένων αλλά την ερμηνευτική κατανόηση των τρόπων με τους οποίους νοηματοδοτούνται κοινωνικές κατηγορίες και σχέσεις εξουσίας μέσω του εκπαιδευτικού υλικού. Η ποιοτική έρευνα δίνει έμφαση στην κατανόηση κοινωνικών νοημάτων και πρακτικών, στο πλαίσιο εντός του οποίου αυτά παράγονται, επιτρέποντας την εις βάθος ανάλυση κοινωνικών φαινομένων και αναπαραστάσεων (Denzin & Lincoln, 2018).

Υπό αυτό το πρίσμα, τα σχολικά εγχειρίδια προσεγγίζονται όχι ως ουδέτερα μέσα μετάδοση γνώσης, αλλά ως κοινωνικά και πολιτισμικά προϊόντα που ενσωματώνουν συγκεκριμένες ιδεολογικές και πολιτισμικές παραδοχές. Όπως επισημαίνεται στη βιβλιογραφία της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (CDA), οι λόγοι συμβάλλουν στην οικοδόμηση κοινωνικών πραγματικοτήτων και στη διαμόρφωση τρόπων αντίληψης του κόσμου (Jørgensen & Philips, 2009).

Ο ερευνητικός συνδυασμός της παρούσας μελέτης συνδυάζει στοιχεία επαγωγικής ποιοτικής ανάλυσης με εργαλεία ανάλυσης λόγου. Ειδικότερα, η ανάλυση των δεδομένων

οργανώνεται βάσει της λογικής της Grounded Theory (Θεμελιωμένης Θεωρίας), η οποία επικεντρώνεται στην επαγωγική ανάπτυξη κατηγοριών μέσα από τη συστηματική μελέτη των δεδομένων (Charmaz, 2014). Παράλληλα, η ερμηνεία των ευρημάτων αντλεί θεωρητικά από την Κριτική Ανάλυση Λόγου και από κριτικές φεμινιστικές προσεγγίσεις οι οποίες προσφέρουν έναν αναλυτικό φακό για τη διερεύνηση των τρόπων που σχετίζονται ο λόγος, οι σχέσεις εξουσίας και οι κοινωνικές ιεραρχήσεις και ανισότητες.

2.2 Grounded Theory: Επαγωγική κωδικοποίηση και ανάδυση κατηγοριών

Η ανάλυση και διάρθρωση των δεδομένων οργανώνεται με βάση τις αρχές της Grounded Theory, μιας ποιοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης που στοχεύει στην ανάπτυξη αναλυτικών κατηγοριών που προκύπτουν μέσα από τη συστηματική διερεύνηση των ίδιων των δεδομένων (Charmaz, 2014). Η προσέγγιση αυτή δίνει έμφαση στην επαγωγική διαδικασία ανάλυσης, κατά την οποία οι ερμηνευτικές κατηγορίες δεν προϋπάρχουν ως αυστηρά προκαθορισμένα θεωρητικά σχήματα, αλλά αναδύονται σταδιακά μέσω της συνεχούς αλληλεπίδρασης μεταξύ ανάλυσης και δεδομένων (Charmaz, 2014).

Σύμφωνα με την Kathy Charmaz (2014), η Grounded Theory αποτελεί μία αναλυτική στρατηγική που δίνει την ικανότητα στην ερευνήτρια να αναπτύσσει εννοιολογικές κατηγορίες μέσα από διαδικασίες μεθοδικής κωδικοποίησης, σύγκρισης και αναστοχασμού. Κεντρικό στοιχείο της μεθόδου αποτελεί η διαδικασία της συνεχούς σύγκρισης (constant comparison), κατά την οποία διαφορετικά τμήματα των δεδομένων συγκρίνονται μεταξύ τους, με στόχο τον εντοπισμό επαναλαμβανόμενων μοτίβων και θεματικών (Charmaz, 2014).

Η διαδικασία ανάλυσης περιλαμβάνει διαδοχικά στάδια κωδικοποίησης, εντός των οποίων το ερευνητικό υλικό αναλύεται σε μικρότερες νοηματικές ομάδες και οργανώνεται, έπειτα, σε ευρύτερες κατηγορίες. Κατά τη διάρκεια αυτής της διεργασίας, οι αρχικές κωδικοποιήσεις

σταδιακά δημιουργούν πιο αφηρημένες εννοιολογικές κατηγορίες, οι οποίες επιτρέπουν την ανάπτυξη μιας συστηματικής ερμηνείας του υλικού (Charmaz, 2014).

Στο πλαίσιο της παρούσα έρευνας, η Grounded Theory δεν εφαρμόζεται με στόχο την ανάπτυξη μιας πλήρως αυτοτελούς θεωρίας, αλλά λειτουργεί κυρίως ως αναλυτικό εργαλείο που βοηθά στην επαγωγική ανάδυση των κατηγοριών και μοτίβων από το υλικό των σχολικών εγχειριδίων. Οι κατηγορίες αυτές συγκροτούν το βασικό αναλυτικό πλαίσιο της μελέτης και οργανώνουν την παρουσίαση των ευρημάτων στο επόμενο κεφάλαιο (βλ. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Παρουσίαση και ανάλυση δεδομένων).

2.3 Κριτική Ανάλυση Λόγου (CDA)

Η Κριτική Ανάλυση Λόγου (Critical Discourse Analysis – CDA) αποτελεί μία διεπιστημονική προσέγγιση που εξετάζει τη σχέση ανάμεσα στον λόγο και τις κοινωνικές δομές εξουσίας. Εντός αυτής τη μεθόδου ο λόγος δεν αντιμετωπίζεται μόνο ως ουδέτερο μέσο επικοινωνίας, αλλά ως μία κοινωνική πρακτική που συμμετέχει ενεργά στην οικοδόμηση της κοινωνική πραγματικότητας (Philips & Jørgensen, 2009). Οι προσεγγίσεις της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου συγκροτούν ένα ευρύτερο ερευνητικό πεδίο το οποίο συνδυάζει θεωρητικές και μεθοδολογικές αρχές από τη γλωσσολογία, την κοινωνιολογία και την κοινωνική θεωρία, με στόχο τη μελέτη της σχέσης μεταξύ γλωσσικών πρακτικών και σχέσεων εξουσίας, ιδεολογίας και κοινωνικών ανισοτήτων (Fairclough, 1995).

Κεντρική παραδοχή της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου είναι ότι ο λόγος λειτουργεί, ταυτόχρονα, ως μέσο αναπαράστασης και ως μέσο δημιουργίας του κοινωνικού κόσμου. Με άλλα λόγια, ο λόγος αποτελεί μορφή κοινωνικής πρακτικής που διαμορφώνει και διαμορφώνεται από άλλες κοινωνικές πρακτικές (Fairclough, 1992). Η σχέση αυτή είναι διαλεκτική, δηλαδή, οι γλωσσικές πρακτικές συμμετέχουν στη διαμόρφωση κοινωνικών δομών και συστημάτων γνώσης, ενώ ταυτόχρονα, επηρεάζονται από αυτές. Με αυτόν τον

τρόπο, ο λόγος συγκροτεί ταυτότητες, σχέσεις και συστήματα γνώσης, ενώ παράλληλα αντανakλά κοινωνικά και ιστορικά προσδιορισμένα πλαίσια (Philips & Jørgensen, 2009).

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον ιδεολογικό χαρακτήρα του λόγου και στον ρόλο του στη διατήρηση ή την αμφισβήτηση σχέσεων εξουσίας. Η Κριτική Ανάλυση Λόγου υποστηρίζει ότι οι γλωσσικές πρακτικές συντελούν στην παραγωγή και αναπαραγωγή κοινωνικών ανισοτήτων, συχνά μέσα από φυσικοποιημένες ή αυτονόητες μορφές λόγου (Fairclough, 1995). Στο ίδιο πλαίσιο, ο Teun A. van Dijk (1993) σημειώνει ότι οι ιδεολογίες και οι σχέσεις κυριαρχίας ενσωματώνονται στις δομές του λόγου και επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικές ομάδες αναπαρίστανται και αξιολογούνται στη δημόσια σφαίρα.

Τέλος, η Κριτική Ανάλυση Λόγου δεν περιορίζεται στην περιγραφή γλωσσικών μορφών, αλλά επιδιώκει να αναδείξει τις αόρατες σχέσεις μεταξύ γλωσσικών πρακτικών, κοινωνικών δομών και ιδεολογικών μηχανισμών. Για αυτόν τον λόγο, αποτελεί κατάλληλη μεθοδολογική προσέγγιση για την ανάλυση εκπαιδευτικού υλικού, όπως τα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία λειτουργούν ως σημαντικοί φορείς κοινωνικοποίησης και μετάδοσης γνώσης. Μέσω της συγκεκριμένης μεθόδου, καθίσταται δυνατή η διερεύνηση του πώς ή κατά πόσο τα σχολικά εγχειρίδια συμβάλλουν στην παραγωγή κοινωνικών κατηγοριών, στην αναπαραγωγή κανονικοτήτων και στον βαθμό ορατότητας διάφορων κοινωνικών ομάδων.

2.4 Σώμα δεδομένων και κριτήρια επιλογής

Το σώμα δεδομένων της παρούσας έρευνας αποτελείται από τα διδακτικά εγχειρίδια του μαθήματος της Γλώσσας που χρησιμοποιούνται σε όλες τις τάξεις του σύγχρονου ελληνικού δημοτικού σχολείου, από την Α' έως και την ΣΤ' τάξη. Συγκεκριμένα, εξετάστηκαν τα πρώτα τεύχη των έξι (6) βιβλίων Γλώσσας, ένα για κάθε τάξη. Σε όλα τα εξώφυλλα των εγχειριδίων αναγράφεται το μάθημα, η τάξη, ο τίτλος και ότι πρόκειται για το «Τεύχος Α». Τα εγχειρίδια

αυτά αποτελούν το επίσημο διδακτικό υλικό του μαθήματος και είναι διαθέσιμα στην πλατφόρμα του Υπουργείου Παιδείας (ebooks.edu.gr). Η επιλογή τους ως σώμα δεδομένων βασίζεται στον κεντρικό ρόλο του μαθήματος στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ τα ίδια τα βιβλία αποτελούν τον βασικό φορέα μετάδοσης γνώσεων, αξιών και κοινωνικών αναπαραστάσεων στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης.

Κατά τη διαδικασία της έρευνας, πραγματοποιήθηκε ενδελεχής εξέταση όλων των εγχειριδίων της Γλώσσας για τις έξι τάξεις του Δημοτικού, με στόχο τον εντοπισμό και την καταγραφή των αναφορών που σχετίζονται με την έννοια της φυλής. Η ανάλυση επικεντρώνεται στα γραπτά κείμενα που περιλαμβάνονται στα βιβλία, καθώς και στις δραστηριότητες που τα συνοδεύουν. Συγκεκριμένα, εξετάζονται αποσπάσματα κειμένων και ασκήσεις στις οποίες εμφανίζονται ρητές ή έμμεσες αναφορές σε ζητήματα φυλής, πολιτισμικής ετερότητας ή αναπαραστάσεων του «Άλλου».

Στο αρχικό στάδιο της έρευνας εξετάστηκαν ολόκληρα τα σχολικά εγχειρίδια. Ωστόσο, στην ανάλυση δεν συμπεριλαμβάνονται όλα τα κεφάλαια, καθώς σε αρκετές περιπτώσεις διαπιστώθηκε πλήρης απουσία αναφορών στη φυλή. Ως εκ τούτου, το αναλυτικό σώμα δεδομένων απαρτίζεται από τα κείμενα και τις δραστηριότητες στα οποία εντοπίζονται ρητές ή έμμεσες αναφορές στη φυλή, ενώ τα κεφάλαια στα οποία δεν υπάρχουν καθόλου αναπαραστάσεις της σημειώθηκαν και αναλύθηκαν ως εύρημα που σχετίζεται με τη σημασία της σιωπής στα πλαίσια της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου.

Παράλληλα, στην αρχική διαδικασία της συλλογής δεδομένων πραγματοποιήθηκε και καταγραφή των εικόνων που εμπεριέχονται στα εγχειρίδια και αναπαριστούν φυλετικοποιημένα και μη λευκά υποκείμενα ή αντικείμενα που σχετίζονται με διάφορες φυλές. Ωστόσο, για λόγους οικονομίας χώρου και εστίασης της παρούσας μελέτης, οι εικόνες αυτές δεν αποτελούν αντικείμενο ανάλυσης, καθώς η ανάλυση του οπτικού υλικού

(Multimodal Discourse Analysis και Visual Analysis) συνιστά ένα διακριτό και ιδιαίτερα εκτεταμένο πεδίο. Οι εικόνες χρησιμοποιήθηκαν επικουρικά στην ανάλυση, προκειμένου να ενισχύσουν ή να συμπληρώσουν συγκεκριμένα ερμηνευτικά σημεία που προκύπτουν από την εξέταση των κειμένων.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η πλήρης απουσία αναφορών στη φυλή σε μεγάλο αριθμό κεφαλαίων αντιμετωπίζεται, επίσης, ως σημαντικό σημείο της ανάλυσης. Στο πλαίσιο της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, η σιωπή ή η μη αναφορά σε συγκεκριμένες κοινωνικές κατηγορίες μπορεί να αποτελεί εξίσου σημαντική διάσταση του λόγου, καθώς συμβάλλει στην κανονικοποίηση της αορατότητας ορισμένων κοινωνικών ταυτοτήτων και ομάδων (Fairclough, 1995).

2.5 Κριτική φεμινιστική προσέγγιση

Η παρούσα έρευνα αντλεί θεωρητικά και μεθοδολογικά εργαλεία από την κριτική φεμινιστική έρευνα, η οποία επιδιώκει να αναδείξει τους μηχανισμούς μέσω των οποίων οι σχέσεις εξουσίας και οι κοινωνικές ανισότητες διαμορφώνουν την παραγωγή γνώσης. Η φεμινιστική επιστημολογία αμφισβητεί την ιδέα της ουδέτερης και αποστασιοποιημένης γνώσης και υποστηρίζει ότι κάθε ερευνητική διαδικασία είναι ενταγμένη σε συγκεκριμένα κοινωνικά και ιστορικά συμφραζόμενα (Βαΐου & Στρατηγάκη, 2010). Βάσει αυτής της θέσης, η έρευνα δεν αντιμετωπίζεται ως μία διαδικασία ουδέτερης καταγραφής της πραγματικότητας, αλλά ως πρακτική που συνδέεται με ευρύτερες κοινωνικές και πολιτισμικές σχέσεις.

Κεντρικό χαρακτηριστικό της φεμινιστικής προσέγγισης αποτελεί η προσπάθεια ανάδειξης των έμφυλων και άλλων κοινωνικών ιεραρχιών που συχνά παραμένουν αόρατες στην κυρίαρχη γνώση. Όπως επισημαίνεται στη φεμινιστική βιβλιογραφία, η ερευνητική

διαδικασία οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις πολλαπλές μορφές ανισότητας που διασταυρώνονται στην κοινωνική εμπειρία, όπως το φύλο, τη φυλή, την τάξη κ.ά. (Davis, 2008). Η διαθεματική αυτή οπτική βοηθά στην κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων ως αποτέλεσμα αλληλεπιδρουσών δομών εξουσίας και όχι ως μεμονωμένα ή μονοσήμαντα γεγονότα.

Παράλληλα, η φεμινιστική μεθοδολογία δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη σχέση ερευνήτριας και ερευνητικού αντικειμένου/υποκειμένου, αναγνωρίζοντας ότι η παραγωγή γνώσης επηρεάζεται από τη θέση, τις εμπειρίες και τις κοινωνικές ταυτότητες των ερευνητριών (Haraway, 1998). Η προσέγγιση αυτή υπογραμμίζει τη σημασία της αναστοχαστικότητας και της κριτικής επίγνωσης της θέσης του υποκειμένου που διεξάγει την έρευνα (England & Lawson, 2005).

Υπό το πρίσμα της παρούσας μελέτης, η κριτική φεμινιστική προσέγγιση λειτουργεί ως ερμηνευτικό πλαίσιο για την ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων. Τα σχολικά βιβλία προσεγγίζονται ως πολιτισμικά και ιδεολογικά κείμενα που συμμετέχουν στην οικοδόμηση κοινωνικών κατηγοριών και ταυτοτήτων, αναπαράγοντας ή αμφισβητώντας κυρίαρχες αναπαραστάσεις σχετικά με το φύλο, τη φυλή και την ετερότητα. Μέσω αυτής της οπτικής, η ανάλυση επιχειρεί να φωτίσει το πεδίο των σχολικών εγχειριδίων ως μέσων που παράγουν λόγους οι οποίοι επηρεάζουν την αντίληψη των κοινωνικών ιεραρχήσεων και ανισοτήτων.

2.6 Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας ακολούθησε μία επαγωγική και ταυτόχρονα κριτική διαδικασία, συνδυάζοντας τις αρχές της Grounded Theory (Charmaz, 2014) και τα εργαλεία της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (Philips & Jørgensen, 2009). Η επιλογή

αυτής της συνδυαστικής προσέγγισης επιτρέπει αφενός την ανάδυση κατηγοριών από τα ίδια τα δεδομένα και αφετέρου την εις βάθος διερεύνηση των ιδεολογικών και κοινωνικών διαστάσεων του λόγου.

Σε πρώτο στάδιο, πραγματοποιήθηκε ανοιχτή κωδικοποίηση του υλικού, κατά την οποία τα επιλεγμένα αποσπάσματα από τα σχολικά εγχειρίδια αναλύθηκαν γραμμή προς γραμμή, με στόχο τον εντοπισμό επαναλαμβανόμενων μοτίβων, θεματικών και νοηματικών σχημάτων. Η διαδικασία αυτή υπήρξε επαγωγική, χωρίς προκαθορισμένες κατηγορίες, επιτρέποντας στις έννοιες να αναδυθούν μέσα από τα ίδια τα δεδομένα (Charmaz, 2014). Παράλληλα, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση τόσο στις ρητές αναφορές στη φυλή όσο και στις έμμεσες ή υπαινικτικές αναπαραστάσεις της. Στο επόμενο στάδιο, οι αρχικοί κώδικες ομαδοποιήθηκαν σε ευρύτερες κατηγορίες, μέσω μιας διαδικασίας αξονικής κωδικοποίησης, όπου διερευνήθηκαν οι σχέσεις μεταξύ των επιμέρους εννοιών και συγκροτήθηκαν πιο αφηρημένα ερμηνευτικά σχήματα. Η διαδικασία αυτή δεν ήταν γραμμική, αλλά κυκλική και αναστοχαστική, με συνεχή επιστροφή στα δεδομένα και επαναδιατύπωση των κατηγοριών, σύμφωνα με τη λογική της Grounded Theory.

Ταυτόχρονα με την κωδικοποίηση εφαρμόστηκαν εργαλεία της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, με στόχο την ανάλυση των τρόπων με τους οποίους η φυλή και η ετερότητα κατασκευάζονται μέσα από τον λόγο των σχολικών εγχειριδίων. Συγκεκριμένα, εξετάστηκαν οι γλωσσικές επιλογές, τα σχήματα λόγου, οι κατηγοριοποιήσεις των υποκειμένων, καθώς και οι σιωπές ή απουσίες που διαμορφώνουν το νόημα (Philips & Jørgensen, 2009). Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στις ιδεολογικές προεκτάσεις του λόγου και στον τρόπο με τον οποίο αυτός συμβάλλει στην παραγωγή και αναπαραγωγή ή την αμφισβήτηση κοινωνικών ανισοτήτων.

Η ανάλυση δεν περιορίστηκε στις εμφανείς αναπαραστάσεις, αλλά επεκτάθηκε και στην απουσία της φυλής από υπολογίσιμο μέρος του υλικού. Η απουσία αυτή αντιμετωπίστηκε ως

αναλυτικά σημαντική, καθώς υποδηλώνει μηχανισμούς κανονικοποίησης και αορατοποίησης, μέσω των οποίων η λευκότητα δομείται ως αυτονόητο ή ως μη σημειοδοτημένο σημείο αναφοράς. Η διαδικασία ανάλυσης επεκτάθηκε και στη διερεύνηση των υποκειμένων που τα παράγουν και των φωνών που εκπροσωπούνται σε αυτά. Ειδικότερα, εξετάστηκε ο βαθμός στον οποίο τα κείμενα προέρχονται από ευρωπαϊκά ή μη ευρωπαϊκά πλαίσια, καθώς και αν αποτελούν πρωτότυπα ή μεταφρασμένα αποσπάσματα. Παράλληλα, λήφθηκε υπόψη το κατά πόσο τα ίδια τα υποκείμενα που αναπαρίστανται έχουν τη δυνατότητα λόγου μέσα από άμεση ή διαμεσολαβημένη αφήγηση.

Η επιλογή αυτή συνάδει με τη λογική της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, η οποία αντιλαμβάνεται τον λόγο ως κοινωνική πρακτική. Επιπλέον, κρίθηκε γόνιμη καθώς η Κριτική Ανάλυση Λόγου, εκτός από το «τι λέγεται», εστιάζει και στο «ποια/ποιος μιλά», «από ποια θέση» και «για ποια/ποιον» μιλά. Ως εκ τούτου, η ανάλυση περιέλαβε και την εξέταση των σχέσεων εκπροσώπησης και της πιθανής απουσίας συγκεκριμένων φωνών, προκειμένου να αναδειχθούν οι τρόποι με τους οποίους δομείται η γνώση και κανονικοποιούνται ορισμένες οπτικές εντός του σχολικού λόγου.

Τέλος, η ερμηνεία των ευρημάτων πραγματοποιήθηκε μέσα από ένα διαθεματικό και κριτικό φεμινιστικό πρίσμα, το οποίο επέτρεψε την κατανόηση της φυλής σε συνάρτηση με άλλες κατηγορίες κοινωνικής διαφοροποίησης, όπως το φύλο, η τάξη και η εθνικότητα. Η διαδικασία ανάλυσης υπήρξε δυναμική και ανοιχτή, με τις κατηγορίες να παραμένουν προσωρινές και ενδεχόμενες, σύμφωνα με τις αρχές της Grounded Theory.

2.7 Θέση και αναστοχαστικότητα της ερευνήτριας

Η παρούσα έρευνα εδράζεται στην παραδοχή ότι η γνώση δεν παράγεται από ουδέτερες ή αποστασιοποιημένες θέσεις, αλλά είναι πάντοτε τοποθετημένη (situated) και ενσωματωμένη

σε συγκεκριμένα κοινωνικά και ιστορικά συμφραζόμενα. Στο πλαίσιο αυτό, η έννοια της θεσιακότητας (positionality), όπως αναπτύχθηκε από την Donna Haraway (1998), καθίσταται κεντρική, καθώς αναδεικνύει ότι κάθε ερευνητική διαδικασία διαμεσολαβείται από τη θέση της ερευνήτριας και τις σχέσεις εξουσίας στις οποίες αυτή εντάσσεται.

Στην παρούσα μελέτη, το ερευνητικό αντικείμενο προσεγγίζεται από τη θέση της ερευνήτριας ως μίας λευκής γυναίκας, η οποία ζει στη χώρα καταγωγής και γέννησής της, γεγονός που συνεπάγεται συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά προνόμια. Η αναγνώριση αυτής της θέσης δεν αποσκοπεί σε μία απλή δήλωση ταυτότητας, αλλά αποτελεί μία συνειδητή προσπάθεια κατανόησης των ορίων της προσωπικής μου οπτικής και της απόστασης που τη χωρίζει από τις εμπειρίες ατόμων που βιώνουν φυλετικοποίηση, μετανάστευση και διάφορες μορφές πολλαπλής καταπίεσης.

Υπό αυτό το πρίσμα, η αναστοχαστικότητα συνιστά μία διαρκή διαδικασία κριτικής εξέτασης στον τρόπο με τον οποίο η ερευνήτρια συμμετέχει ή επηρεάζει την παραγωγή της γνώσης. Το παραπάνω περιλαμβάνει την επίγνωση των θεωρητικών κατευθύνσεων που υιοθετούνται, των ερμηνευτικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται, αλλά και των πιθανών περιορισμών ή «σημείων άγνοιας» που απορρέουν από την κοινωνική θέση της ερευνήτριας (England & Lawson, 2005).

Παράλληλα, η αναγνώριση της θεσιακότητας συνδέεται με μία ηθική δέσμευση απέναντι στο αντικείμενο της έρευνας. Η προσέγγιση της φυλής και της ετερότητας επιχειρείται με σεβασμό προς τα υποκείμενα που εκπροσωπούνται (ή αποσιωπώνται) στον λόγο των σχολικών εγχειριδίων, αποφεύγοντας την αναπαραγωγή απλουστευτικών ή θυματοποιητικών αναπαραστάσεων.

Τέλος, η ενσωμάτωση της θεσιακότητας στην ερευνητική διαδικασία ενισχύει την διαφάνεια και την κριτική εγκυρότητα της μελέτης καθιστώντας ορατές τις συνθήκες υπό τις

οποίες παράγεται η γνώση. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η έρευνα δεν επιδιώκει «αντικειμενικότητα» βάσει της παραδοσιακής επιστημολογικής θέσης, αλλά μία ενσυνείδητη και κριτικά τοποθετημένη παραγωγή γνώσης που αναγνωρίζει τις σχέσεις εξουσίας μέσα στις οποίες εγγράφεται.

ΜΕΡΟΣ Β: Έρευνα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων δεν περιορίζεται μόνο στο περιεχόμενο των κειμένων, αλλά επεκτείνεται στα υποκείμενα που το παράγουν και στις φωνές που εκπροσωπούνται ή αποσιωπώνται. Στο πλαίσιο της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, το ερώτημα «ποια/ποιος μιλάει» αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς ο λόγος δεν αποτελεί ουδέτερη αντανάκλαση της πραγματικότητας, αλλά συγκροτείται μέσα από συγκεκριμένες κοινωνικές και ιστορικές θέσεις εξουσίας (van Dijk, 1993).

Συνοπτικά, στα υπό εξέταση εγχειρίδια μεγάλο μέρος των κειμένων προέρχεται από ευρωπαϊκά ή δυτικά συμφραζόμενα, είτε ως πρωτότυπα είτε ως μεταφράσεις, ενώ οι φωνές που εκπροσωπούν μη δυτικά ή μη λευκά υποκείμενα εμφανίζονται κυρίως μέσα από διαμεσολαβημένες αφηγήσεις. Οι εμπειρίες αυτών των υποκειμένων συχνά παρουσιάζονται όχι μέσα από τη δική τους άμεση φωνή, αλλά μέσα από ένα πλαίσιο αφήγησης που τις μεταφράζει, τις απλοποιεί ή τις εντάσσει σε παιδαγωγικά και ηθικά σχήματα.

Παράλληλα, η επιλογή των κειμένων και των συγγραφέων δεν είναι ουδέτερη, αλλά αντικατοπτρίζει ορισμένες ιεραρχήσεις ως προς το ποια γνώση θεωρείται έγκυρη και ποια υποκείμενα αναγνωρίζονται ως φορείς λόγου. Η περιορισμένη παρουσία κειμένων από μη

ευρωπαϊκά συμφραζόμενα ή γραμμένων από άτομα που ανήκουν στις ίδιες τις ομάδες που εκπροσωπούνται συνιστά ένα κρίσιμο εύρημα, καθώς υποδεικνύει ότι η εκπροσώπηση της διαφοράς πραγματοποιείται συχνά χωρίς τη συμμετοχή των ίδιων των υποκειμένων.

Η παραπάνω μορφή διαμεσολάβησης συνδέεται με ευρύτερες διαδικασίες κανονικοποίησης και αποπολιτικοποίησης, εφ' όσον οι εμπειρίες της φυλής και του φύλου παρουσιάζονται μέσω ενός πλαισίου που καθορίζεται από κυρίαρχες αφηγηματικές και παιδαγωγικές λογικές. Ως εκ τούτου, η ανάλυση που ακολουθεί λαμβάνει υπόψη όχι μόνο το «τι» λέγεται αλλά και το «ποια/ποιος μιλά», «για ποια/ποιον μιλά» και «από ποια θέση», αναδεικνύοντας τη σημασία της φωνής, της εκπροσώπησης και της σιωπής στη συγκρότηση του σχολικού λόγου.

3.1 Πολιτισμικοποίηση της διαφοράς

Ένα από τα πιο συχνά ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση του υλικού είναι η αναπαράσταση της φυλής μέσα από διαδικασίες πολιτισμικοποίησης της διαφοράς. Συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι οι μη δυτικοί πολιτισμοί παρουσιάζονται συχνά μέσα από «εξωτικά» αντικείμενα, ενδυματολογικά στοιχεία και στερεοτυπικές εικόνες, οι οποίες λειτουργούν ως βασικοί δείκτες ταυτότητας.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η αναφορά σε «δύο κινέζικα βάζα» στο εγχειρίδιο της ΣΤ' δημοτικού σε κείμενο-απόσπασμα από τα *Ψάθινα Καπέλα* (Ενότητα 1: «Ταξίδια, τόποι, μεταφορικά μέσα»). Αντίστοιχα, στο εγχειρίδιο της Α' δημοτικού (Ενότητα 6: «Το χαμένο κλειδί» & ενότητα 7: «Καράβια») σε κείμενο με τίτλο «Δώρα για την Ιωάννα», γίνονται αναφορές σε δώρα που έφερε ο θεός της πρωταγωνίστριας από τα παγκόσμια ταξίδια του εντός των οποίων βρίσκονται «καπέλα από το Μεξικό» και «αφρικανικά τύμπανα» όπως και «μία μαύρη μάσκα με χάντρες». Μέσω τέτοιων αναφορών,

παρουσιάζεται ο πολιτισμός διάφορων μη δυτικών λαών μέσα από αισθητικοποιημένα αντικείμενα, τα οποία λειτουργούν ως σύμβολα μιας γενικευμένης και ομογενοποιημένης ταυτότητας (Μαλούτα, 2008).

Παράλληλα, σε άλλα παραδείγματα από το εγχειρίδιο της Ε' τάξης στις ενότητες 8 και 14, που είναι αφιερωμένες στα έθιμα των Χριστουγέννων και του Πάσχα αντίστοιχα, περιγράφονται οι γιορτές άλλων λαών, εστιάζοντας αποκλειστικά σε παραδοσιακά χαρακτηριστικά, χωρίς αναφορά σε σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες, ενισχύοντας την εικόνα πολιτισμών που παραμένουν στατικοί και αμετάβλητοι στο χρόνο.

Τέτοιου είδους αναπαραστάσεις μετατρέπουν τη διαφορά σε αισθητικοποιημένο και καταναλώσιμο στοιχείο, αποπολιτικοποιώντας την και αποσυνδέοντάς την από τις ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες που τη διαμορφώνουν. Όπως έχει αναδειχθεί στη σχετική βιβλιογραφία (βλ. εν.1.8) , η πολιτισμικοποίηση της διαφοράς αποτελεί βασικό μηχανισμό μέσω του οποίου ο «Άλλος» κατασκευάζεται ως εξωτικός και πολιτισμικά στατικός, βαθαίνοντας τις αποικιοκρατικές μορφές αναπαράστασης και αντίληψης (Hall, 1997).

Ένα ακόμα παράδειγμα πολιτισμικοποίησης της διαφοράς εντοπίζεται στο απόσπασμα από το μυθιστόρημα του Ιούλιου Βερν *Ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες*, το οποίο περιλαμβάνεται στο εγχειρίδιο της ΣΤ' τάξης (Ενότητα 1: «Ταξίδια, τόποι, μεταφορικά μέσα»). Στο συγκεκριμένο απόσπασμα, η αναφορά σε έναν «Ινδό» που διαθέτει έναν «ελέφαντα για μεταφορικό μέσο» δημιουργεί μία εξωτικοποιημένη εικόνα του «Άλλου» μέσω ενός στερεοτυπικού σκηνικού και με τη χρήση στοιχείων που λειτουργούν ως σύμβολα διαφοροποίησης. Η αναπαράσταση αυτή δεν αποδίδει μία σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, αλλά εντάσσει τον μη δυτικό κόσμο σε ένα φαντασιακό πλαίσιο εξωτισμού, όπου ο πολιτισμός παρουσιάζεται μέσα από εντυπωσιακά και «εξωτικά» στοιχεία. Με αυτόν τον τρόπο, ο «Άλλος» κατασκευάζεται ως αντικείμενο παρατήρησης και περιγραφής, μέσα

από μία δυτική οπτική, ενισχύοντας αποικιοκρατικά σχήματα αναπαράστασης (Hall, 1997). Ταυτόχρονα, η επιλογή ενός κειμένου από τον Ιούλιο Βερν, σε μετάφραση και διασκευή, αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο κυρίαρχες, ευρωπαϊκές αφηγηματικές τεχνικές ενσωματώνονται στον σχολικό λόγο, διαμεσολαβώντας την οπτική της πολιτισμικής διαφοράς και κατ' αυτόν τον τρόπο διαμορφώνουν τους όρους κατανόησης της ετερότητας.

Παράλληλα, η παρουσίαση πολιτισμών ως «παραδοσιακών» και αμετάβλητων συμβάλλει στη συγκρότηση μιας ιεραρχικής σχέσης μεταξύ ενός δυτικού και σύγχρονου κόσμου και ενός «παγωμένου» στον χρόνο μη δυτικού «Άλλου». Κατ' αυτόν τον τρόπο, η πολιτισμική διαφορά δεν εμφανίζεται ως αποτέλεσμα ιστορικών διεργασιών, αλλά ως φυσικό και αυτονόητο χαρακτηριστικό των υποκειμένων. Παραδειγματικά, εντοπίζεται στο εγχειρίδιο της ΣΤ' δημοτικού (Ενότητα 6: «Η ζωή σε άλλους τόπους») στο κείμενο με τίτλο «Αυτόχθονες λαοί» απόσπασμα που γράφει συγκεκριμένα ότι «σε πολλές γωνιές του πλανήτη μας υπάρχουν αυτόχθονες που διατηρούν ακόμη τον παραδοσιακό τρόπο ζωής τους». Η διατύπωση αυτή, παρότι εμφανίζεται ουδέτερη, ενισχύει την αναπαράσταση ορισμένων πληθυσμών ως στατικών και αποκομμένων από τη σύγχρονη ιστορική εξέλιξη. Η αναπαράσταση αυτή συνδέεται με αυτό που η σχετική βιβλιογραφία ονομάζει «άρνηση της συγχρονικότητας του Άλλου», δηλαδή η τοποθέτησή του σε ένα διαφορετικό, «αργοπορημένο» χρονικό πλαίσιο (Fabian, 2014). Έτσι, η πολιτισμική αναφορά εμφανίζεται ως φυσικό και διαχρονικό χαρακτηριστικό των υποκειμένων.

3.2 Σωματοποίηση της διαφοράς

Ένα ακόμη επαναλαμβανόμενο μοτίβο που προκύπτει από την ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων αφορά τη σωματοποίηση της φυλετικής διαφοράς, δηλαδή τη διαδικασία μέσω της οποίας η φυλή αποδίδεται και αναγνωρίζεται μέσα από συγκεκριμένα σωματικά

χαρακτηριστικά. Σε αυτό το πλαίσιο, το σώμα λειτουργεί ως φορέας κοινωνικού νοήματος, μέσα από τον οποίο επισημαίνεται και γίνεται ορατή η διαφορά.

Συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι η αναπαράσταση μη λευκών υποκειμένων βασίζεται συχνά σε εμφανή φυσικά χαρακτηριστικά, όπως το χρώμα του δέρματος, τα μαλλιά ή τα μάτια, τα οποία λειτουργούν ως βασικοί δείκτες ταυτότητας. Για παράδειγμα, στο κείμενο «Όλου του κόσμου τα παιδιά» που βρίσκεται στο βιβλίο της Δ' τάξης (Ενότητα 13: «Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίδιοι»), η διαφορετικότητα αποδίδεται μέσα από κατηγορίες δέρματος όπως «κίτρινο, μαύρο ή μελαμψό», ενώ σε άλλο απόσπασμα της ίδιας ενότητας με τίτλο «Το σχολείο του κόσμου» αναγράφεται ότι «τη χαρά μπορείς να τη δώσεις σε κάθε άνθρωπο είτε έχει σχιστά μάτια είτε στρογγυλά είτε είναι λευκός είτε μαύρος...». Αντίστοιχα, στο κείμενο «Η χωχαρούπα» στο εγχειρίδιο της Β' δημοτικού (Ενότητα 1: «Στον κόσμο των κόμικ»), τα παιδιά περιγράφονται ως «μαύρα και λευκά», «με μαλλιά ξανθά και καστανά» και «μάτια σχιστά ή αμυγδαλωτά». Επιπλέον, στο εγχειρίδιο της ΣΤ' τάξης (Ενότητα 1: «Ταξίδια, τόποι, μεταφορικά μέσα») στο κείμενο με τίτλο «Σπίτι μας είναι η Γη», γίνεται αναφορά σε «ερυθρόδερμο άνθρωπο», ενώ στο ίδιο βιβλίο σε επόμενη ενότητα (Ενότητα 6: «Η ζωή σε άλλους τόπους») αναφέρεται σε ποίημα του Σεφέρη η εξής φράση: «Ήτανε μία κοπέλα στην Προύσα. Μισή μελαχρινή, μισή ρούσα». Οι παραπάνω αναφορές αποτελούν ένα σύνολο κατηγοριών που βασίζονται αποκλειστικά σε εξωτερικά χαρακτηριστικά.

Η έμφαση στο σώμα ως φορέα διαφοράς γίνεται ακόμη πιο έντονη σε περιπτώσεις όπου τα φυσικά χαρακτηριστικά συνδέονται με πολιτισμικές ή «φυσικές» ιδιότητες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το απόσπασμα για τον αθλητή Μπικίλα, που βρίσκεται στο βιβλίο της Ε' τάξης (Ενότητα 6: «Σύγχρονος αθλητισμός»), όπου η αναφορά στα «μαύρα πέλματα» του αθλητή συνδέονται με το τοπίο, τη φύση και την αντοχή, προάγοντας μία ουσιοκρατική σχέση μεταξύ σώματος, φυλής και «φυσικών» ικανοτήτων. Κατ' αυτόν τον τρόπο, το σώμα

δε λειτουργεί απλώς ως περιγραφικό στοιχείο, αλλά μετατρέπεται σε φορέα βαθύτερων νοημάτων και ιδιοτήτων.

Παράλληλα, σε δραστηριότητα που συνοδεύει κείμενο στο βιβλίο της Δ' τάξης (Ενότητα 13: «Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίδιοι») αναγράφεται αυτολεξεί: «Το ποίημα μιλάει για τα παιδιά σ' όλο τον κόσμο. Με τι μοιάζουν τα παιδιά που έχουν διαφορετικό χρώμα; Με τι μοιάζουν τα παιδιά που μιλούν διαφορετική γλώσσα;». Η διατύπωση αυτών των ερωτήσεων ενισχύει την ιδέα ότι η διαφορά αποτελεί πρωτίστως ορατό και αναγνωρίσιμο χαρακτηριστικό. Επομένως, γίνεται σαφές ότι η εκπαιδευτική διαδικασία δεν περιορίζεται στην αναπαραγωγή αυτών των ταυτοτήτων, αλλά συμβάλλει ενεργά στην παραγωγή και εμπέδωσή τους. Έτσι, η διαφορά δεν παρουσιάζεται ως ιστορικά ή κοινωνικά προσδιορισμένη, αλλά ως αυτονόητη και φυσική, μέσω της υιοθέτησης παιδαγωγικών πρακτικών που εντείνουν τη φυσικοποίηση της φυλής και των σχετικών κατηγοριών.

Οι παραπάνω διαδικασίες συνδέονται με την κατασκευή «σημαδεμένων σωμάτων», όπου ορισμένα σώματα φέρουν ορατά χαρακτηριστικά που τα καθιστούν αποκλίνοντα από το κυρίαρχο πρότυπο, ενώ άλλα παραμένουν αόρατα και ουδέτερα (Lentin, 2005). Σε αυτό το πλαίσιο, η λευκότητα δεν συμπεριλαμβάνεται στις προαναφερθείσες ταυτότητες και παρουσιάζεται ως αυτονόητο και καθολικό σημείο αναφοράς, σε αντίθεση με τα μη λευκά σώματα, τα οποία καταλήγουν αντικείμενα περιγραφής και διαφοροποίησης (Dyer, 1997).

Ιδιαίτερη σημασία έχει το γεγονός ότι η πλειονότητα των αναφορών στη φυλή εντοπίζεται στο δίπολο «λευκό άτομο - μαύρο άτομο», ταυτίζοντας τη φυλή και τη διαφορά με το μαύρο δέρμα. Εξόφθαλμο παράδειγμα αυτού αποτελεί εικόνα που συνοδεύει το ποίημα του Σεφέρη, το οποίο αναφέρεται και παραπάνω, όπου ο ποιητής μιλάει για άτομα από διάφορα μέρη του πλανήτη και η φωτογραφία που το συνοδεύει απεικονίζει ένα μαύρο κορίτσι (βλ. «Εικόνα 1» στο τέλος της παρούσας ενότητας). Η επαναληπτική αυτή χρήση συμβάλλει στη δόμηση μιας

περιορισμένης και διπολικής αντίληψης της έννοιας της φυλής, όπου η πολλαπλότητα των εμπειριών και των ταυτοτήτων απλοποιείται και ομογενοποιείται (Lentin, 2005). Παρόμοια, στα παραπάνω παραδείγματα παρατηρείται ότι οι πλειονότητα των αναφορών γίνεται στο αρσενικό γένος, με μοναδική εξαίρεση αυτή του ποιήματος του Σεφέρη, ενώ στα αποσπάσματα που κάνουν λόγο για παιδιά οι αναφορές γίνονται στο ουδέτερο γένος. Επομένως, τα μη λευκά σώματα είτε ταυτίζονται με το αρσενικό είτε ουδετεροποιούνται ως προς το φύλο. Η διαθεματική σύνδεση μεταξύ φύλου και φυλής, ακόμα και στο επίπεδο του σώματος, παραμένει ανεπαρκής, το φύλο δεν κατονομάζεται και η αρσενική ταυτότητα χρησιμοποιείται σχεδόν καθολικά και μη συμπεριληπτικά προς τις φυλετικοποιημένες θηλυκότητες.

Τέλος, η έμφαση σε σωματικά χαρακτηριστικά οδηγεί στη φυσικοποίηση της φυλής, καθώς αποσυνδέει τη διαφορά από τις κοινωνικές και ιστορικές διαστάσεις της και την αναπαριστά ως βιολογικά δεδομένη. Όπως έχει υποστηριχθεί, η διαδικασία αυτή ενισχύει ουσιοκρατικές αντιλήψεις, σύμφωνα με τις οποίες κοινωνικές ομάδες διαθέτουν εγγενή και σταθερά χαρακτηριστικά (Gravlee, 2009).

Εικόνα 1:



3.3 Ανθρωπιστικός λόγος, θυματοποίηση και δυτικός πατερναλισμός

Ένα ακόμη κεντρικό εύρημα της ανάλυσης αφορά την εκτεταμένη παρουσία ανθρωπιστικού λόγου, μέσα από την οποία τα μη δυτικά ή φυλετικοποιημένα υποκείμενα παρουσιάζονται κυρίως ως ευάλωτα, παθητικά και χρήζοντα βοήθειας. Στο πλαίσιο αυτό, η διαφορά δεν κατασκευάζεται μόνο μέσω πολιτισμικών ή σωματικών χαρακτηριστικών, αλλά και μέσα από την έμφαση στη δυστυχία, τη φτώχεια και την ανάγκη διάσωσης.

Συγκεκριμένα, στα σχολικά εγχειρίδια εντοπίζονται πολυάριθμα αποσπάσματα που αναφέρονται σε παιδιά τα οποία ζουν σε συνθήκες πολέμου, ένδειας ή στέρησης βασικών αγαθών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το κείμενο με τίτλο «Μικροί στρατιώτες» από το βιβλίο της ΣΤ' δημοτικού (Ενότητα 17: «Πόλεμος και ειρήνη»), όπου παρουσιάζεται

η μαρτυρία ενός δεκαπεντάχρονου κοριτσιού-στρατιώτη από την Αφρική, το οποίο απευθύνει έκκληση για βοήθεια προς τον υπόλοιπο κόσμο γράφοντας: «Παρακαλώ, κάντε ό,τι μπορείτε για να διαδώσετε στον κόσμο τι συμβαίνει σ' εμάς, ώστε να μη χρειαστεί να υποστούν αυτή τη βία και άλλα παιδιά». Το συγκεκριμένο απόσπασμα αποτελεί μεταφρασμένο κείμενο από μία ανακοίνωση της Διεθνούς Αμνηστίας, όπου η αφήγηση της εμπειρίας παρουσιάζεται μέσα σε ένα πλαίσιο που διαμεσολαβείται από εξωτερικούς αφηγητές, μετάφραση και εκπαιδευτικές επιλογές, γεγονός που ενισχύει τη θέση των υποκειμένων ως αντικείμενα λόγου και όχι ως αυτόνομους φορείς λόγου. Αντίστοιχα, σε κείμενο στο εγχειρίδιο της Δ' δημοτικού (Ενότητα 13: «Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίδιοι»), παιδιά από διαφορετικές χώρες περιγράφουν τις δυσκολίες της καθημερινότητάς τους μέσα από μία σύνθεση μικρών κειμένων με τίτλο «Όλου του κόσμου τα παιδιά», αναφέροντας την έλλειψη νερού, την ανάγκη για εργασία από μικρή ηλικία και την απώλεια στέγης λόγω φυσικών καταστροφών. Στη συνέχεια της ίδιας ενότητας, εμφανίζονται παρόμοιες αναπαραστάσεις παιδιών από την Ινδία, το Αφγανιστάν και το Μαρόκο, όπου περιγράφονται ως εργαζόμενα, πρόσφυγες ή στερούμενα βασικών δικαιωμάτων, συγκροτώντας ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο παιδικής ευαλωτότητας.

Παράλληλα, οι αναπαραστάσεις αυτές συχνά συνοδεύονται από αφηγήσεις που προωθούν τη συναισθηματική εμπλοκή των αναγνωστριών/-ών. Παραδειγματικά, στο κείμενο «Ο εξάχρονος ήρωας της Ορλεάνης», από το βιβλίο της Δ' τάξης (Ενότητα 6: «Ιστορίες παιδιών»), η ιστορία ενός μικρού παιδιού που σώζει άλλα παιδιά μετά από φυσική καταστροφή παρουσιάζεται ως συγκινητική και ηρωική, μετατρέποντας τη δυστυχία σε αφήγηση ηθικής υπέρβασης με τη χρήση δραματικού και συναισθηματικού λόγου: «Όμως με τίποτα δεν θα μπορούσε να φανταστεί ότι στα έξι μόλις χρόνια της ζωής του θα έπαιρνε μια μέρα πάνω του την ευθύνη όχι μόνο της δικής του ζωής αλλά και έξι ακόμα μικρών ψυχών». Το παιδί, ακόμη και μέσα σε συνθήκες κρίσης, απεικονίζεται ως φορέας θάρρους και

αυταπάρνησης ενισχύοντας μία εξατομικευμένη και συναισθηματικά φορτισμένη κατανόηση της δυστυχίας.

Ωστόσο, η έμφαση σε αυτήν τη δυστυχία λειτουργεί αποσπασματικά, καθώς αποσυνδέει τις εμπειρίες των υποκειμένων από τις ευρύτερες κοινωνικές, πολιτικές και ιστορικές συνθήκες που τις παράγουν. Οι δομικές αιτίες της πενίας, της μετανάστευσης ή του πολέμου σπανίως αναδεικνύονται, με αποτέλεσμα η ανισότητα να παρουσιάζεται ως φυσική ή αναπόφευκτη κατάσταση. Όπως έχει υποστηριχθεί στη σχετική βιβλιογραφία, ο ανθρωπιστικός λόγος τείνει να μετατρέπει τη δυστυχία σε αντικείμενο ηθικής διαχείρισης, αποπολιτικοποιώντας τις συνθήκες που τη δημιουργούν (Malkki, 1996).

Η παραπάνω λογική γίνεται ιδιαίτερα εμφανής σε περιπτώσεις όπου η βοήθεια προτείνεται ως άμεση λύση. Χαρακτηριστικά, στο βιβλίο της Γ' τάξης (Ενότητα 16: «Όλοι μια αγκαλιά») εμπεριέχεται ένα κείμενο με τίτλο «Το σχολείο μας υιοθετεί ένα παιδί» στο οποίο οι μαθητές καλούνται να συμβάλουν οικονομικά για την υποστήριξη παιδιών από την Αιθιοπία, τα οποία παρουσιάζονται μέσα σε συνθήκες φτώχειας και έλλειψης βασικών υποδομών. Η πρακτική αυτή δημιουργεί μία σχέση μεταξύ «ευεργετών» και «ωφελομένων», όπου οι μαθήτριες και οι μαθητές τοποθετούνται στη θέση εκείνων που μπορούν να προσφέρουν υποστήριξη, ενώ τα παιδιά από τον Παγκόσμιο Νότο παρουσιάζονται ως παθητικοί αποδέκτες φροντίδας. Τέτοιου είδους αναπαραστάσεις δομούν μία ασύμμετρη σχέση μεταξύ «εκείνων που βοηθούν» και «εκείνων που χρήζουν βοήθειας». Τα υποκείμενα του Παγκόσμιου Νότου εμφανίζονται ευάλωτα και εξαρτημένα, ενώ η Δύση αναπαρίσταται ως ενεργός, ηθικός και υπεύθυνος δρων. Με τον τρόπο αυτό, προωθούνται μορφές δυτικού πατερναλισμού, όπου η αρωγή προσφέρεται από μία θέση «ανωτερότητας», χωρίς να αμφισβητούνται οι σχέσεις εξουσίας που τη διαπερνούν.

Επιπλέον, η επαναλαμβανόμενη εστίαση στα παιδιά ως φορείς δυστυχίας εντείνει τη συναισθηματική διάσταση του λόγου. Το παιδί λειτουργεί ως αθώο και αξιολύπητο υποκείμενο το οποίο κινητοποιεί την ηθική ανταπόκριση, μετατοπίζοντας την προσοχή από τις δομικές αιτίες της ανισότητας σε ατομικές εμπειρίες.

Ταυτόχρονα, αξίζει να σημειωθεί ότι η ουδετεροποίηση και αποπολιτικοποίηση της διαφοράς ενισχύεται και μέσα από τις ίδιες τις ονομασίες των ενοτήτων ή των κειμένων. Τίτλοι όπως «Όλου του κόσμου τα παιδιά» ή «Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίδιοι» προωθούν μία εικόνα καθολικής και αυτονόητης ισότητας, οικοδομώντας ένα φαντασιακό πλαίσιο παγκόσμιας αρμονίας και συνύπαρξης. Η αναπαράσταση αυτή λειτουργεί εξομαλυντικά, καθώς αγνοεί τόσο την εσωτερική ποικιλομορφία και τις πολλαπλές ταυτότητες των υποκειμένων όσο και τις υλικές και ιστορικές ανισότητες που τα διαπερνούν. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η ισότητα παρουσιάζεται ως ήδη κεκτημένη, δεδομένη ή εύκολα επιτεύξιμη, αποσπώντας την προσοχή από τις δομικές αιτίες που παράγουν την ανισότητα. Η ρητορική αυτή αποτελεί χαρακτηριστικό του ανθρωπιστικού λόγου, δεν αμφισβητεί τις σχέσεις εξουσίας, αλλά τις συγκαλύπτει μέσα από μία αποπολιτικοποιημένη εικόνα καθολικής ομοιογένειας, η οποία καλεί σε μία επιφανειακή αποδοχή της διαφοράς χωρίς ουσιαστική αναγνώριση των ανισοτήτων.

Τέλος, η κυριαρχία του ανθρωπιστικού λόγου συμμετέχει στη συγκρότηση μιας ηθικής της αναπαράστασης, όπου η ορατότητα των υποκειμένων εξαρτάται από τον βαθμό της ευαλωτότητάς τους. Οι αναπαραστάσεις αυτές δεν είναι ουδέτερες, αλλά διαμορφώνουν συγκεκριμένους τρόπους θέασης και κατανόησης του «Άλλου», ενισχύοντας ιεραρχικές και άνισες κοινωνικές σχέσεις (Chouliaraki, 2013).

3.4 Αποικιοκρατική ιστορικότητα και σύγχρονη αποπολιτικοποίηση

Ένα ακόμη σημαντικό εύρημα που προκύπτει από την ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων αφορά τον τρόπο με τον οποίο η έννοια της φυλής και οι σχετικές ανισότητες τοποθετούνται χρονικά στο παρελθόν, μέσα από μία διαδικασία που μπορεί να περιγραφεί ως αποικιοκρατική ιστορικοποίηση (Thuram, 2025). Συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι μορφές βίας, εκμετάλλευσης και ιεράρχησης που σχετίζονται με τη φυλή παρουσιάζονται κυρίως ως φαινόμενα του παρελθόντος, συνδεδεμένα με την αποικιοκρατία ή άλλες ιστορικές περιόδους.

Παραδειγματικά, στο κείμενο «Αυτόχθονες λαοί» που εμπεριέχεται στο βιβλίο της ΣΤ' δημοτικού (Ενότητα 6: «Η ζωή σε άλλους τόπους»), η αποικιοκρατική βία περιγράφεται ως μία διαδικασία που έλαβε χώρα τον 15ο αιώνα, όπου «οι τεχνολογικά πιο εξελιγμένοι εξερευνητές» εξόντωσαν πληθυσμούς, κατέστρεψαν πολιτισμούς και επέβαλαν σχέσεις κυριαρχίας. Αντίστοιχα, στην ίδια ενότητα του βιβλίου στο κείμενο «Σπίτι μας είναι η γη», η εκδίωξη των Ινδιάνων από τα εδάφη τους και το «μονοπάτι των δακρύων» παρουσιάζονται ως ιστορικά γεγονότα του 19ου αιώνα, ενώ η αφήγηση εστιάζει στην πολιτισμική και ηθική διάσταση της σχέσης τους με τη γη. Το παρόν απόσπασμα από δευτερογενή πηγή (Πού είναι ο αετός; Χαιρετισμός στη γη, εκδ. ΚΟΑΝ, Αθήνα, 1997) , είναι διασκευασμένο από τη συγγραφική ομάδα του εγχειριδίου και εντάσσεται σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που αναπαράγει την ιστορία μέσα από κυρίαρχες αφηγηματικές οπτικές. Παρόμοια, σε άλλο απόσπασμα από το εγχειρίδιο της ΣΤ' τάξης (Ενότητα 2: «Κατοικία»), γίνεται αναφορά στους Ινδιάνους Ουαράο, οι οποίοι «διασκορπίστηκαν για να γλιτώσουν από τους δουλεμπόρους» του 18ου αιώνα, με τη σύγχρονη ζωή τους να περιγράφεται αποσπασματικά και χωρίς σύνδεση με τις ιστορικές διαδικασίες που προηγήθηκαν, «Σήμερα οι Ουαράο εξακολουθούν να παίζουν μπάλα, να ψαρεύουν, να κάνουν μπάνιο και να χτίζουν τα σπίτια τους στα ζεστά νερά του ποταμού, από τα οποία εξαρτάται η επιβίωσή τους».

Αναλυτικότερα, η χρονική αυτή τοποθέτηση της βίας λειτουργεί αποπολιτικοποιητικά, καθώς αποσυνδέει τις σύγχρονες κοινωνικές ιεραρχήσεις από τις ιστορικές τους ρίζες και το αποτύπωμα που αφήνουν διαχρονικά στα υποκείμενα. Όπως επισημαίνεται στη σχετική βιβλιογραφία, η αποικιοκρατία δεν αποτελεί ένα κλειστό ιστορικό κεφάλαιο, αλλά ένα σύστημα σχέσεων εξουσίας που συνεχίζει να επηρεάζει τις σύγχρονες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές δομές (Steinmetz, 2016). Επομένως, η παρουσίαση της αποικιοκρατικής θηριωδίας ως αποκλειστικά παρελθοντικής συμβάλλει στη συγκάλυψη της συνέχειας αυτών των σχέσεων στο παρόν.

Παράλληλα, σε αρκετές περιπτώσεις, ενώ αναγνωρίζεται η ιστορική αδικία, το παρόν των υποκειμένων παρουσιάζεται χωρίς πολιτική ανάλυση. Για παράδειγμα, η αναφορά ότι «Οι Ινδιάνοι σήμερα αποτελούν μειονότητες που ζουν σε καταυλισμούς» (σχόλιο κάτω από φωτογραφία που συνοδεύει το κείμενο της ΣΤ' τάξης με τίτλο: «Σπίτι μας είναι η γη») δεν συνοδεύεται από καμία ερμηνεία των κοινωνικών και πολιτικών συνθηκών που οδήγησαν σε αυτήν την κατάσταση. Αντίστοιχα, η διαπίστωση ότι κάποιοι αυτόχθονες πληθυσμοί «διατηρούν ακόμη τον παραδοσιακό τρόπο ζωής τους» (ΣΤ' τάξη, κείμενο «Αυτόχθονες λαοί») ενδυναμώνει την αναπαράστασή τους ως στατικών και αποκομμένων από τη σύγχρονη εξέλιξη, χωρίς αναφορά στις συνθήκες που διαμορφώνουν αυτήν τη θέση.

Η αποικιοκρατική ιστορικότητα ενισχύεται και από τη γεωγραφική απομάκρυνση των αναφορών και της βίας, καθώς τα σχετικά παραδείγματα εντοπίζονται αποκλειστικά σε μακρινούς τόπους, όπως η Αμερική. Με τον τρόπο αυτό, η αποικιοκρατία εμφανίζεται ως ένα φαινόμενο που αφορά τους «Άλλους», συμβάλλοντας περαιτέρω στην αποσύνδεση των αναγνωστριών/-ών από τη σύγχρονη πολιτική διάσταση της φυλής.

Συνολικά, η τοποθέτηση της φυλής στο παρελθόν λειτουργεί ως μηχανισμός αποπολιτικοποίησης, καθώς μετατοπίζει τη συζήτηση από τη δομική ανισότητα στη χρονική

απόσταση. Έτσι, η φυλή εμφανίζεται ως ένα ζήτημα ιστορικής μνήμης ή ηθικού διδάγματος και όχι ως ενεργό στοιχείο των σύγχρονων κοινωνικών σχέσεων και ιεραρχήσεων.

3.5 Διαθεματικές αναπαραστάσεις φύλου και φυλής

Η ανάλυση του ερευνητικού υλικού έφερε στην επιφάνεια ότι η φυλή δεν αναπαρίσταται πάντα ανεξάρτητα από το φύλο, αλλά συχνά δομείται μέσα από τη συνάρτηση φυλετικών και έμφυλων νοηματοδοτήσεων. Οι σχετικές αναπαραστάσεις εμφανίζονται κυρίως μέσα από αφηγήσεις που αφορούν κορίτσια και γυναίκες, οι οποίες τοποθετούνται σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια, όπου η πρόσβαση στην εκπαίδευση, την εργασία ή την κοινωνική συμμετοχή παρουσιάζεται ως περιορισμένη ή επισφαλής.

Συγκεκριμένα, σε πολλά αποσπάσματα τα υποκείμενα παρουσιάζονται μέσα από μία ταυτόχρονη αναφορά στη φυλή, το φύλο και άλλες μορφές κοινωνικής θέσης όπως η φτώχεια ή η αναπηρία. Ιδιαίτερα ενδεικτικό είναι το κείμενο με τίτλο «Επιστήμη με άρωμα γυναίκας», το οποίο βρίσκεται στο βιβλίο της ΣΤ' δημοτικού (Ενότητα 13: «Τρόποι ζωής και επαγγέλματα»), όπου παρουσιάζεται η περίπτωση της Τυνήσιας επιστήμονα, Ζόχρα Μπεν Λακάρ, που δραστηριοποιείται στον χώρο της έρευνας. Αν και αναγνωρίζονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες επιστήμονες, οι αναφορές περιορίζονται στη χώρα καταγωγής της χωρίς να σχολιάζονται οι έμφυλες διακρίσεις στο διεθνές επίπεδο του επιστημονικού κλάδου. Ταυτόχρονα, το κείμενο εστιάζει στην προσωπική της επιμονή και επιτυχία γράφοντας «πρέπει έτσι κι αλλιώς να είμαι τελειομανής», «προσπαθώ να εμψυχώνω τις φοιτήτριες», κατασκευάζοντάς την ως μία μορφή εξαίρεσης. Με τον τρόπο αυτόν, η ανισότητα εμφανίζεται ως εμπόδιο που μπορεί να ξεπεραστεί μέσα από την ατομική προσπάθεια, ενώ αποσιωπώνται οι ευρύτερες δομικές συνθήκες που τη διαμορφώνουν. Επιπλέον, η αφήγηση καταλήγει στην άρνηση της σημασίας των διαφορών και των

προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες επιστήμονες σε μη δυτικά πλαίσια, υποστηρίζοντας ότι «δεν παίζει ρόλο αν είσαι άνδρας ή γυναίκα, Άραβας ή Ευρωπαίος...», μετατοπίζοντας, και πάλι, την έμφαση από τις δομικές ανισότητες στην ατομική αφοσίωση και προσπάθεια. Επιπλέον, το κείμενο, αν και παρουσιάζεται ως αφήγηση της ίδια της επιστήμονα, προέρχεται από δημοσιογραφική πηγή και συγκεκριμένα ένα άρθρο από το περιοδικό «Κ» (*Η Καθημερινή*, τεύχος 97, 10/04/05) και αποτελεί «διασκευή» όπως αναγράφεται στο βιβλίο. Επομένως, διαμεσολαβείται από έναν λόγο που απευθύνεται σε δυτικό αναγνωστικό κοινό ενώ είναι τροποποιημένο από τη συγγραφική ομάδα του εγχειριδίου, πράγμα που επηρεάζει τον τρόπο παρουσίασης της εμπειρίας του υποκειμένου. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει, επίσης, το γεγονός ότι το κείμενο εστιάζει σε μία γυναίκα επιστήμονα, επιλογή που θα μπορούσε να λειτουργήσει ενδυναμωτικά ως προς την έμφυλη εκπροσώπηση. Ωστόσο, ακόμη και σε αυτήν την περίπτωση, η αφήγηση παραμένει ενταγμένη σε ένα πρίσμα που η ατομική επιτυχία εμφανίζεται ως εξαίρεση, χωρίς να αμφισβητείται ουσιαστικά η δομική διάσταση της έμφυλης και φυλετικής ανισότητας.

Αντίστοιχα, αντιπροσωπευτικό παραδείγματα αποτελούν τα αποσπάσματα που αφορούν την Αϊσά από το Μαρόκο και την Σάφια από τον Νίγηρα, τα οποία εμπεριέχονται σε σύνολο μικρών κειμένων στο βιβλίο της Γ' τάξης (Ενότητα 16: «Όλοι μια αγκαλιά»), όπου η φοίτηση στο σχολείο παρουσιάζεται ως προσωπική υπέρβαση και επιτυχία ή ως στόχος ζωής. Συγκεκριμένα αναγράφεται: «Είμαι το πρώτο κορίτσι από την οικογένειά μου που πηγαίνει σχολείο...» και «Θέλω να γίνω δασκάλα και να διδάσκω παιδιά σαν και εμένα», αντίστοιχα για κάθε κορίτσι. Στις περιπτώσεις αυτές, η εκπαίδευση δεν παρουσιάζεται ως αυτονόητο δικαίωμα, αλλά ως ατομική κατάκτηση, η οποία συνδέεται με προσωπική επιθυμία και προσπάθεια. Η έμφαση στην προσωπική εμπειρία μετατοπίζει την προσοχή από τις κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες που διαμορφώνουν τις ανισότητες, συμβάλλοντας στην εξατομίκευσή τους. Τα παραπάνω αποσπάσματα, παρότι παρουσιάζονται ως προσωπικές

αφηγήσεις, δεν είναι σαφές αν πρόκειται για αυτούσιες μαρτυρίες ή για διαμεσολαβημένες αναπαραστάσεις, γεγονός που αναδεικνύει τη σημασία του ποια/ποιος επιλέγει και αναδιατυπώνει αυτές τις φωνές στο περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου. Πιο συγκεκριμένα, τα κείμενα αποτελούν μεταφρασμένα κομμάτια από κάποια φυλλάδια της UNICEF και της Actionaid, χωρίς να αναφέρεται ποιο άτομο έκανε τη μετάφραση ή αν πρόκειται για συνεντεύξεις και σε τι είδους πλαίσιο πραγματοποιήθηκαν.

Παράλληλα, η αναφορά στη Σαντάκο, από το κείμενο με τίτλο: «Η πτήση των γερανών» του εγχειριδίου της Γ' τάξης (Ενότητα 16: «Όλοι μια αγκαλιά»), κατά την οποία ένα κορίτσι μετατρέπεται σε σύμβολο ειρήνης, η εμπειρία της βίας και της απώλειας μετασχηματίζεται σε ηθικό μήνυμα παγκόσμιας εμβέλειας, ενισχύοντας τη συναισθηματική διάσταση του λόγου. Αντίστοιχα, στο βιβλίο της ΣΤ' δημοτικού (Ενότητα 17: «Πόλεμος και ειρήνη») στο απόσπασμα με τίτλο «Μικροί στρατιώτες», η μαρτυρία ενός κοριτσιού-στρατιώτη από την Αφρική αναδεικνύει τη διασταύρωση φύλου, φυλής και βίας, ωστόσο η προσοχή εστιάζει στην ηθική ευαισθητοποίηση των αναγνωστριών/-ών και όχι στην ανάλυση των συνθηκών που παράγουν αυτές τις εμπειρίες.

Επιπλέον, σε ορισμένες περιπτώσεις, οι έμφυλες αναπαραστάσεις συνοδεύονται από αμφιλεγόμενα στοιχεία. Παραδειγματικά, υπάρχει ένα ποίημα του Γιώργου Σεφέρη το οποίο βρίσκεται στο εγχειρίδιο της ΣΤ' τάξης (Ενότητα 6: «Η ζωή σε άλλους τόπους»), όπου η αναπαράσταση της θηλυκότητας και της πολιτισμικής διαφοράς εντάσσεται σε ένα πλαίσιο χιούμορ και παραλόγου. Στο συγκεκριμένο μπορεί να εντοπιστούν σεξιστικά στοιχεία, όπως το γεγονός ότι η θηλυκότητα συνδέεται με την επιθυμία για υλικά αγαθά, αναπαράγοντας στερεότυπα μέσα σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο διαφοροποίησης. Συγκεκριμένα αναγράφεται «Ήτανε μια κοπέλα στο Πεκίνο που 'λεγε πάντα «Δώσ' μου κι από 'κείνο». Και σαν της τα 'δωσαν όλα, έσκασε σαν πασαβιόλα και την κλάψανε πολύ στο Πεκίνο».

Ωστόσο, αντί να λειτουργεί αποκλειστικά ως αναπαραγωγή στερεοτύπων, το κείμενο αυτό μπορεί να ιδωθεί ως ένα πεδίο που επιτρέπει την αμφισβήτηση και αποδόμηση των κατηγοριοποιήσεων που σχετίζονται με το φύλο και τη φυλή. Η υπερβολή και η ασυνέπεια των περιγραφών αναδεικνύουν των αυθαίρετο χαρακτήρα τέτοιων κατηγοριών, προσφέροντας τη δυνατότητα για μία πιο κριτική παιδαγωγική αξιοποίηση.

Η συνολική εικόνα που προκύπτει από τα παραπάνω είναι ότι, παρότι τα σχολικά εγχειρίδια περιλαμβάνουν παραδείγματα που αντανakλούν τη διασταύρωση πολλαπλών ταυτοτήτων και μορφών ανισότητας, η προσέγγιση αυτή δεν αναπτύσσεται σε βάθος. Αντίθετα, οι εμπειρίες των υποκειμένων παρουσιάζονται αποσπασματικά και συχνά εξατομικευμένα, χωρίς να γίνεται λόγος για τη συστημική και δομική διάσταση της ανισότητας.

Από την πλευρά της διαθεματικότητας, όπως αυτή διατυπώθηκε από την Kimberlé Crenshaw (1989), η ανάλυση των πολλαπλών αξόνων καταπίεσης είναι απαραίτητη για την κατανόηση της πολυπλοκότητας των εμπειριών των υποκειμένων και την αποφυγή γενικευτικών συμπερασμάτων. Ωστόσο, στα σχολικά εγχειρίδια η διασταύρωση φυλής και φύλου εντάσσεται σε αφηγήσεις που τείνουν να απλοποιούν και να αποπολιτικοποιούν την ανισότητα, μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον από τις σχέσεις εξουσίας στις ατομικές διαδρομές.

Παράλληλα, όπως επισημαίνει η Dolores Delgado Bernal (2002), η απουσία ουσιαστικής διαθεματικής οπτικής στην εκπαίδευση οδηγεί στην αδυναμία κατανόησης και αορατότητας των πολλαπλών και διαπλεκόμενων μορφών καταπίεσης και ταυτοτήτων των μαθητριών/-ών. Στην περίπτωση των σχολικών βιβλίων, αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι εμπειρίες των μη λευκών θηλυκοτήτων να παρουσιάζονται με τρόπο που δεν αμφισβητεί, αλλά τελικά αναπαράγει τις υφιστάμενες ιεραρχήσεις.

Συνολικά, η παρουσία γυναικείων υποκειμένων ή αφηγήσεων δεν συνεπάγεται απαραίτητα και μία κριτική προσέγγιση της έμφυλης ανισότητας, καθώς οι εμπειρίες τους εντάσσονται

συχνά σε κυρίαρχα αφηγηματικά σχήματα που αναπαράγουν την εξατομίκευση και την αποπολιτικοποίηση της διαφοράς. Ταυτόχρονα, η διαθεματικότητα εντοπίζεται περισσότερο ως περιγραφικό στοιχείο παρά ως αναλυτικό εργαλείο, συμβάλλοντας στη συγκρότηση μιας αποπολιτικοποιημένης εικόνας της ανισότητας, όπου η φυλή και το φύλο σκιαγραφούνται ως ατομικά χαρακτηριστικά και όχι ως βαθιά ριζωμένες και αλληλένδετες σχέσεις εξουσίας.

3.6 Σιωπή, απουσία και αορατότητα φυλής

Ένα επιπλέον κρίσιμο εύρημα που προέκυψε από την ανάλυση του υλικού αφορά όχι μόνο τις αναπαραστάσεις που εντοπίζονται στα σχολικά εγχειρίδια, αλλά και τις απουσίες που τα διατρέχουν. Στο πλαίσιο της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, η σιωπή δεν αντιμετωπίζεται ως ουδέτερο ή τυχαίο στοιχείο, αλλά ως ενεργό και σημασιοδοτημένο μέρος του λόγου, το οποίο φέρει και συμβάλλει εξίσου στη δόμηση νοήματος με ό,τι καθίσταται ορατό και εκφερόμενο (van Dijk, 2008). Με άλλα λόγια, το τι δεν λέγεται, τι δεν αναπαρίσταται και τι αποκλείεται από τον λόγο αποτελεί εξίσου σημαντικό σημείο ανάλυσης με όσα λέγονται.

Στην περίπτωση των σχολικών εγχειριδίων που εξετάζονται, παρατηρείται ότι σε μεγάλο μέρος του υλικού η φυλή απουσιάζει σχεδόν ολοκληρωτικά ως κατηγορία αναφοράς. Παραδειγματικά, στα βιβλία της Γ', Β' και Α' τάξης υπάρχουν αναφορές στη φυλή μόνο σε δύο ή τρεις ενότητες του εγχειριδίου, ενώ στις υπόλοιπες τάξεις (ΣΤ', Ε' και Δ') η παρουσία της φυλής είναι πιο έντονη αλλά σημειώνονται ενότητες στην εκάστοτε τάξη, που υπάρχει πλήρης απουσία αναφορών. Αναλυτικότερα, παρότι οι μαθήτριες και μαθητές εκτίθενται σε ποικίλα κοινωνικά και πολιτισμικά θέματα, οι αναφορές σε φυλετικές ταυτότητες, ιεραρχήσεις ή σύγχρονες μορφές ανισότητας εμφανίζονται περιορισμένες ή ανύπαρκτες. Η απουσία αυτή δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί ως ουδέτερη, αλλά συνιστά ένα σημαντικό

εύρημα της ανάλυσης, καθώς συγκροτεί έναν συγκεκριμένο τρόπο θέασης της πραγματικότητας.

Η σιωπή γύρω από ζητήματα φυλής λειτουργεί ως μηχανισμός κανονικοποίησης της λευκότητας, καθώς το λευκό υποκείμενο παραμένει αδιαμφισβήτητο σημείο αναφοράς (Dyer, 1997). Όταν η φυλή δεν ονομάζεται, δεν αναλύεται και δεν αναπαρίσταται, η κοινωνική ιεράρχηση που τη διαπερνά αποσιωπάται, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζεται ως αυτονόητη ή μη υπαρκτή. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η απουσία μετατρέπεται σε μορφή λόγου που επικουρεί στη μονοδιάστατη και ομογενοποιημένη αναπαράσταση του κοινωνικού συνόλου.

Παράλληλα, η μη αναπαράσταση μη λευκών υποκειμένων ή η περιορισμένη και αποσπασματική παρουσία τους συνεπάγεται και την αποστέρηση της δυνατότητας λόγου και ορατότητας. Η απουσία φωνής συνιστά μία μορφή συμβολικής εξουσίας, καθώς τα υποκείμενα δεν αποκλείονται μόνο από την αναπαράσταση, αλλά και από τη δυνατότητα να ιδωθούν ως φορείς λόγου και εμπειρίας (Malkki, 1996). Η έννοια των «άφωνων αγγελιαφόρων» που αναφέρθηκε στην ενότητα 1.9 αναδεικνύει ακριβώς αυτήν τη συνθήκη, όπου τα υποκείμενα εμφανίζονται είτε σιωπηλά είτε μέσα από μεσολαβημένες αφηγήσεις που δεν τους επιτρέπουν να εκφράσουν την δική τους φωνή (Malkki, 1996).

Επιπλέον, η σιωπή γύρω από τη φυλή συμβάλλει στην ευρύτερη αποπολιτικοποίηση της έννοιας, καθώς αποτρέπει τη σύνδεσή της με σύγχρονες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες. Όταν η φυλή απουσιάζει από τον λόγο, οι ανισότητες που συνδέονται με αυτή καθίστανται δυσδιάκριτες ή αόρατες, ενώ η ανάγκη για κριτική προσέγγιση και αμφισβήτηση των υφιστάμενων σχέσεων εξουσίας υπονομεύεται.

Τέλος, η σιωπή δεν αποτελεί απλώς έλλειψη περιεχομένου, αλλά ενεργό μηχανισμό παραγωγής νοήματος, ο οποίος ενισχύει τη διατήρηση και αναπαραγωγή των κυρίαρχων

κοινωνικών ιεραρχιών. Η απουσία της φυλής από υπολογίσιμο μέρος του εκπαιδευτικού υλικού αποτελεί μία πολιτικά φορτισμένη επιλογή, η οποία λειτουργεί ως μορφή λόγου που κανονικοποιεί τη λευκότητα, περιορίζει την ορατότητα της διαφοράς και συμβάλλει σε μία αποπολιτικοποιημένη κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας.

3.7: Παιδαγωγικές δυνατότητες και περιορισμοί των σχολικών κειμένων

Η κριτική ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας του Δημοτικού αναδεικνύει ότι τα κείμενα που περιλαμβάνονται σε αυτά δεν αποτελούν ουδέτερα μέσα μετάδοσης γνώσης, αλλά εντάσσονται σε συγκεκριμένα παιδαγωγικά και ιδεολογικά πλαίσια που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να γίνουν αντιληπτά και να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, η λειτουργία τους στην σχολική τάξη δεν είναι μονοσήμαντη, καθώς η ερμηνεία και η χρήση τους εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τη διαμεσολάβηση της/του εκπαιδευτικού.

Από τη μία πλευρά, πολλά από τα κείμενα συνοδεύονται από δραστηριότητες και ερωτήσεις που κατευθύνουν την ερμηνεία προς συγκεκριμένες, συχνά ηθικοποιημένες ή αποπολιτικοποιημένες, κατευθύνσεις. Παραδειγματικά, σε κείμενα που πραγματεύονται ζητήματα φτώχειας, πολέμου ή ανισότητας, η έμφαση δίνεται συνήθως στη συγκίνηση, την ενσυναίσθηση και την ατομική ευθύνη, χωρίς να ενθαρρύνεται η κριτική διερεύνηση των κοινωνικών και ιστορικών αιτιών που τις παράγουν. Αντίστοιχα, δραστηριότητες που ζητούν από τις/τους μαθήτριες/-ές να εκφράσουν συναισθήματα ή να ταυτιστούν με τα υποκείμενα των κειμένων ενδέχεται να ενισχύσουν έναν ανθρωπιστικό, αλλά όχι απαραίτητα κριτικό τρόπο κατανόησης της ανισότητας. Ενδεικτικά, σε δραστηριότητα που συνοδεύει το κείμενο με τίτλο «Επιστήμη με άρωμα γυναίκας», από το βιβλίο της ΣΤ΄ δημοτικού (Ενότητα 13: «Τρόποι ζωής και επαγγέλματα»), οι μαθήτριες/-ές καλούνται να πάρουν συνέντευξη από

κάποιο μεταναστευτικό υποκείμενο, εστιάζοντας σε προσωπικές εμπειρίες και συναισθήματα χωρίς να ενθαρρύνεται η διερεύνηση των δομικών συνθηκών που διαμορφώνουν τις εμπειρίες τους. Συγκεκριμένα, η εκφώνηση είναι η εξής: «Στο κείμενο που διαβάσαμε, η Τυνήσια επιστήμονας λέει:

«Πιστεύω ότι δεν παίζει ρόλο αν είσαι μωαμεθανός ή χριστιανός, άνδρας ή γυναίκα, Άραβας ή Ευρωπαίος, αρκεί να είσαι αφοσιωμένος σ' αυτό που κάνεις».

Συμφωνούν με αυτή την άποψη οι μετανάστες που ζουν και εργάζονται στην Ελλάδα;

Αποφασίζετε να πάρετε μια συνέντευξη από μετανάστη.

Συντάξτε ένα ερωτηματολόγιο στο οποίο θα ζητάτε:

- τα προσωπικά του στοιχεία
- τον τόπο προέλευσης και τον τόπο παραμονής του
- τους λόγους για τους οποίους εγκατέλειψε την πατρίδα του
- τα εμπόδια και τις δυσκολίες που αντιμετώπισε ή αντιμετωπίζει
- τα συναισθήματα και τις σκέψεις του

Στο τέλος της συνέντευξης προσθέστε τις δικές σας σκέψεις και παρουσιάστε τις συνεντεύξεις στην τάξη για να συζητήσετε τις απόψεις σας με τους συμμαθητές σας».

Από την άλλη πλευρά, τα ίδια αυτά κείμενα δύνανται να αποτελέσουν αφετηρία για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, εφ' όσον αξιοποιηθούν με τρόπο που επισημαίνει τις αντιφάσεις, τα στερεότυπα και τις σιωπές που εμπεριέχουν. Ενδεικτική είναι η περίπτωση του ποιήματος του Σεφέρη που βρίσκεται στο σχολικό εγχειρίδιο της ΣΤ' τάξης (Ενότητα 6: «Η ζωή σε άλλους τόπους»), όπου το στοιχείο του παραλόγου και της υπερβολής μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο αποδόμησης των κατηγοριοποιήσεων που σχετίζονται με τη φυλή

και το φύλο. Μέσα από μία κριτική παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία προωθεί τον διάλογο και την αμφισβήτηση, τέτοιου είδους κείμενα μπορούν να συμβάλουν στην κατανόηση του αυθαίρετου χαρακτήρα των στερεοτύπων και των κοινωνικών ιεραρχήσεων.

Συνεπώς, τα σχολικά εγχειρίδια δεν λειτουργούν αποκλειστικά ως φορείς αναπαραγωγής κυρίαρχων λόγων, αλλά και ως εν δυνάμει πεδία κριτικής διαπραγμάτευσης της κοινωνικής πραγματικότητας. Η παιδαγωγική τους αξιοποίηση εξαρτάται από το κατά πόσο η εκπαιδευτική διαδικασία επιτρέπει τη μετατόπιση από μία ηθικοποιημένη και αποπολιτικοποιημένη ανάγνωση σε μία προσέγγιση που αναγνωρίζει τις σχέσεις εξουσίας και ενθαρρύνει την κριτική κατανόηση των κοινωνικών ανισοτήτων.

3.8 Διαμόρφωση κεντρικής κατηγορίας (core category)

Στο πλαίσιο της επαγωγικής ανάλυσης που ακολουθήθηκε, σύμφωνα με τη λογική της Grounded Theory, η διαδικασία κωδικοποίησης οδήγησε στην ανάδυση μιας κεντρικής κατηγορίας (core category), η οποία οργανώνει και συνδέει τα επιμέρους ευρήματα της έρευνας. Η κατηγορία αυτή δεν αποτελεί απλώς ένα ακόμη εύρημα, αλλά λειτουργεί ως ερμηνευτικό σχήμα που αποτυπώνει τον κυρίαρχο τρόπο με τον οποίο αναπαρίσταται η έννοια της φυλής στον λόγο των σχολικών εγχειριδίων.

Με βάση την ανάλυση, η κεντρική κατηγορία που αναδύεται μπορεί να διατυπωθεί ως εξής: η έννοια της φυλής αντικατοπτρίζεται ως αποπολιτικοποιημένο πολιτισμικό και ατομικό αφήγημα και όχι ως δομική σχέση εξουσίας. Η διαμόρφωση αυτή προκύπτει μέσα από ένα σύνολο επαναλαμβανόμενων αναπαραστασιακών μοτίβων, τα οποία, αν και διαφοροποιούνται επιφανειακά, συγκλίνουν σε μία κοινή ιδεολογική λειτουργία.

Συγκεκριμένα, η αισθητικοποίηση και πολιτισμικοποίηση της φυλής (βλ. εν. 3.1) μετατρέπει τη διαφορά σε πολιτισμικό θέαμα, αποσυνδέοντάς την από τις ιστορικές και

πολιτικές της διαστάσεις. Η φυλή εμφανίζεται ως στοιχείο ποικιλομορφίας και πολιτισμικού εμπλουτισμού, χωρίς αναφορά στις σχέσεις εξουσίας που τη συγκροτούν.

Ταυτόχρονα, η σωματοποίηση της φυλετικής διαφοράς (βλ. εν. 3.2) συμβάλλει επίσης καθοριστικά στην οικοδόμηση της έννοιας της φυλής ως αποπολιτικοποιημένης κατηγορίας, καθώς η διαφορά αποδίδεται κυρίως μέσα από ορατά σωματικά χαρακτηριστικά ή επιμέρους φυσιογνωμικά στοιχεία. Η εστίαση αυτή στο σώμα οδηγεί στη φυσικοποίηση της φυλής, παρουσιάζοντάς την ως έμφυτη και αυτονόητη ιδιότητα, αποσυνδεδεμένη από τις ιστορικές και κοινωνικές σχέσεις εξουσίας που τη διατρέχουν. Επιπλέον, η σωματοποίηση δεν λειτουργεί ουδέτερα, αλλά ιεραρχικά, καθώς η φυλή φαίνεται να ταυτίζεται σχεδόν αποκλειστικά με το μαύρο σώμα, ενώ η λευκότητα παραμένει αόρατη και κανονικοποιημένη. Μέσω αυτής της διαδικασίας, η διαφορά φαίνεται να επισημαίνεται επιλεκτικά, ενισχύοντας μία κανονιστική τάξη όπου το λευκό παρουσιάζεται ως ουδέτερο και το μη λευκό ως «σημαδεμένο».

Παράλληλα, η θυματοποίηση και ο ανθρωπιστικός λόγος (βλ. εν. 3.3) παρουσιάζουν τα μη λευκά υποκείμενα ως ευάλωτα και χρίζοντα βοήθειας, ενισχύοντας μια ηθικοποιημένη κατανόηση της ανισότητας. Η ανισότητα εμφανίζεται ως ζήτημα έλλειψης ή δυστυχίας και όχι ως αποτέλεσμα δομικών και ιστορικών σχέσεων εξουσίας.

Η αποικιοκρατική ιστορικότητα (βλ. εν. 3.4) συμβάλλει περαιτέρω σε αυτήν τη διαδικασία, τοποθετώντας της φυλετική βία στο παρελθόν και απεικονίζοντας την αποικιοκρατία ως ένα πεπερασμένο ιστορικό φαινόμενο. Κατ' αυτόν τον τρόπο, αποσυνδέεται το παρόν από τη γενεαλογία των σύγχρονων ανισοτήτων και ιεραρχήσεων.

Αντίστοιχα, η διαθεματική διάσταση (βλ. εν. 3.5), παρότι αναδεικνύει την ύπαρξη πολλαπλών μορφών ανισότητας, εντάσσεται σε αφηγήσεις που εξατομικεύουν την εμπειρία,

δίνοντας έμφαση στην προσωπική προσπάθεια και υπέρβαση των υποκειμένων. Έτσι, η ανισότητα εμφανίζεται ως ατομική πρόκληση και όχι ως συλλογικό θεμελιώδες ζήτημα.

Τέλος, η απουσία και η σιωπή γύρω από τη φυλή (βλ. εν. 3.6) σε μεγάλο μέρος του υλικού λειτουργούν ως κεντρικός μηχανισμός κανονικοποίησης, καθώς η μη αναπαράσταση της φυλής συμβάλλει στην αορατότητα των σχετικών ανισοτήτων και στην εδραίωση της λευκότητας ως ουδέτερου και αυτονόητου σημείου αναφοράς.

Συνολικά, τα παραπάνω ευρήματα οικοδομούν ένα συνεκτικό σύστημα λόγου, εντός του οποίου η έννοια της φυλής απομακρύνεται από τη διάσταση της εξουσίας και αναπλαισιώνεται ως πολιτισμική διαφορά, ηθικό δίδαγμα ή ατομική εμπειρία. Η διαδικασία αυτή συνιστά μία μορφή αποπολιτικοποίησης, η οποία καθιστά δυσδιάκριτες τις δομικές ανισότητες και περιορίζει τη δυνατότητα κριτικής κατανόησης των κοινωνικών ιεραρχήσεων.

Η κεντρική αυτή κατηγορία αναδεικνύει ότι ο λόγος των σχολικών εγχειριδίων του δημοτικού σχολείου δεν είναι ουδέτερος, αλλά συμμετέχει ενεργά στη συγκρότηση συγκεκριμένων μορφών γνώσης και υποκειμενικότητας, συμβάλλοντας στη διατήρηση και αναπαραγωγή των υφιστάμενων κοινωνικών σχέσεων εξουσίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Το παρόν κεφάλαιο εστιάζει στην ερμηνεία των ευρημάτων της ανάλυσης, αναδεικνύοντας τον τρόπο με τον οποίο τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας του δημοτικού σχολείου συμμετέχουν στη συγκρότηση συγκεκριμένων αναπαραστάσεων της έννοιας της φυλής. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία, επιχειρείται η αποτίμηση της λειτουργίας του σχολικού λόγου ως πεδίο παραγωγής νοήματος, καθώς και η ανάδειξη των ευρύτερων θεωρητικών, παιδαγωγικών και κοινωνικών διαστάσεων των ευρημάτων.

4.1 Ερμηνεία των ευρημάτων

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας καθιστούν εμφανές ότι η έννοια της φυλής στα υπό εξέταση σχολικά εγχειρίδια δεν παρουσιάζεται ως δομική σχέση εξουσίας, αλλά ως αποπολιτικοποιημένο πολιτισμικό και ατομικό αφήγημα. Η διαπίστωση αυτή συνάδει με θεωρητικές προσεγγίσεις που αντιλαμβάνονται τη φυλή ως ιστορική και κοινωνική κατασκευή, άρρηκτα συνδεδεμένη με αποικιοκρατικές σχέσεις γνώσης και εξουσίας (Hall, 1997).

Αναλυτικότερα, η αισθητικοποίηση και η πολιτισμικοποίηση της φυλής που εντοπίστηκε σε διάφορα σημεία της ανάλυσης επιβεβαιώνει την τάση της μετατόπισης του ενδιαφέροντος από τις θεμελιώδεις ανισότητες στις πολιτισμικές διαφορές, μία διαδικασία που οδηγεί στην αποπολιτικοποίηση της έννοιας της φυλής. Η αναπαράσταση της φυλής ως πολιτισμικής ιδιαιτερότητας συμβάλλει στη συγκάλυψη των σχέσεων εξουσίας που τη διαπερνούν (Hall, 1997). Παράλληλα, η έμφαση στα εξωτερικά χαρακτηριστικά ενισχύει ουσιοκρατικές αντιλήψεις, αναπαράγοντας ένα σχήμα όπου τα λευκά υποκείμενα παραμένουν αόρατα και κανονικοποιημένα, ενώ τα μη λευκά σώματα καθίστανται «σημαδεμένα» (Dyer, 1997).

Επιπλέον, οι αναπαραστάσεις που εντάσσονται στο πρίσμα του ανθρωπιστικού λόγου πλαισιώνουν την ανισότητα κυρίως ως ηθικό ζήτημα, αποσυνδέοντάς την από τις πολιτικές και ιστορικές της διαστάσεις. Όπως επισημαίνει ο Didier Fassin (2012), η ανθρωπιστική αφήγηση μετατρέπει την ανισότητα σε αντικείμενο ηθικής ευαισθητοποίησης, ενώ η Lilie Chouliaraki (2013) υπογραμμίζει τον ρόλο των συναισθηματικών αφηγήσεων στη δόμηση ιεραρχικών σχέσεων μεταξύ «παρατηρήτριας/-ή» και «Άλλου». Στο ίδιο πλαίσιο, ο δυτικός πατερναλισμός προωθεί την αναπαράσταση των μη λευκών υποκειμένων ως παθητικών αποδεκτών βοήθειας, σε αντίθεση με τα δυτικά υποκείμενα που εμφανίζονται ως ενεργοί και ηθικοί φορείς δράσης (Malkki, 1996).

Αντίστοιχα, η αποικιοκρατική ιστορικοποίηση της έννοιας της φυλής, μέσα από την τοποθέτηση της φυλετικής βίας αποκλειστικά στο παρελθόν, περιορίζει τη δυνατότητα σύνδεσης των σύγχρονων ανισοτήτων με τις ιστορικές τους ρίζες (Steinmetz, 2016). Μέσα από τέτοιου είδους αφηγήσεις, αναπαράγεται αυτό που ο Lilian Thuram (2025) περιγράφει ως «λευκή σκέψη», στο πλαίσιο της οποίας η αποικιοκρατία εμφανίζεται ως ολοκληρωμένο ιστορικό γεγονός και όχι ως συνεχιζόμενη δομική συνθήκη.

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά η έμφυλη διάσταση των αναπαραστάσεων, καθώς η διασταύρωση φύλου και φυλής εμφανίζεται κυρίως μέσω εξατομικευμένων αφηγήσεων, οι οποίες απομακρύνουν την προσοχή από τις δομικές συνθήκες της ανισότητας. Παρά το γεγονός ότι συμπεριλαμβάνονται γυναικεία υποκείμενα, η παρουσία τους δεν συνοδεύεται απαραίτητα από μία κριτική προσέγγιση της έμφυλης καταπίεσης, αλλά συχνά εντάσσεται σε σχήματα που ενισχύουν την εξατομίκευση των εμπειριών τους (Crenshaw, 1989). Η διαθεματικότητα, επομένως, στα σχολικά εγχειρίδια φαίνεται να αξιοποιείται με περιορισμένο τρόπο, αγνοώντας τον σημαντικό ρόλο της εκπαίδευσης στην αποδόμηση ή αναπαραγωγή των σχετικών στερεοτύπων (Bernal, 2002).

Τέλος, η απουσία αναφορών στη φυλή από μεγάλο μέρος του υλικού επιβεβαιώνει τη σημασία της σιωπής ως φορέα νοήματος στον λόγο. Η μη αναπαράσταση συγκεκριμένων κοινωνικών κατηγοριών λειτουργεί ως ιδεολογικός μηχανισμός που συμβάλλει στην κανονικοποίηση των κυρίαρχων σχέσεων εξουσίας (van Dijk, 2001), αποκρυσταλλώνοντας την αορατότητα της λευκότητας και αποδυναμώνοντας την ικανότητα για κριτική κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας.

Συνολικά, τα ευρήματα της έρευνας τεκμηριώνουν ότι ο λόγος των σχολικών εγχειριδίων που εξετάστηκαν λειτουργεί ως πεδίο παραγωγής και αναπαραγωγής ιδεολογίας, επηρεάζοντας τη συγκρότηση καθορισμένων τρόπων κατανόησης της φυλής, οι οποίοι αποσυνδέονται από τη διάσταση της εξουσίας και εντάσσονται σε ένα πλαίσιο μιας αποπολιτικοποιημένης αναπαράστασης, συμβάλλοντας έτσι στη διατήρηση μιας μονοδιάστατης και μη πολιτικά φορτισμένης κατανόησης της έννοιας της φυλής (Philips & Jørgensen, 2009).

4.2 Θεωρητικές προεκτάσεις

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν περιορίζονται σε μία περιγραφική αποτύπωση των αναπαραστάσεων της έννοιας της φυλής στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Γλώσσας του Δημοτικού, αλλά επιτρέπουν την ανάδειξη ευρύτερων θεωρητικών προεκτάσεων που αφορούν τη σχέση λόγου, ιδεολογίας και εξουσίας. Συγκεκριμένα, η ανάλυση καταδεικνύει ότι η φυλή δεν συγκροτείται απλώς ως μία κατηγορία κοινωνικής διαφοροποίησης, αλλά ως ένα πεδίο όπου διασταυρώνονται ιστορικά, πολιτισμικά και ιδεολογικά νοήματα, τα οποία οργανώνουν την κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας.

Πρώτον, η συστηματική αποπολιτικοποίηση της έννοιας της φυλής, που εντοπίστηκε στην ανάλυση, επιβεβαιώνει τη θέση ότι ο λόγος λειτουργεί ως μηχανισμός οικοδόμησης της

κοινωνικής πραγματικότητας (Philips & Jørgensen, 2009). Μέσα από τις διαδικασίες αισθητικοποίησης, ηθικοποίησης και εξατομίκευσης, η φυλή αποσυνδέεται από τη διάσταση της εξουσίας και μετατρέπεται σε πολιτισμικό χαρακτηριστικό ή ατομική εμπειρία. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι κοινωνικές ιεραρχήσεις δεν αμφισβητούνται, αλλά καθίστανται λιγότερο ορατές και, τελικά, περισσότερο αποδεκτές.

Δεύτερον, η ανάλυση αναδεικνύει τον κεντρικό ρόλο της λευκότητας ως αόρατου αλλά κανονιστικού πλαισίου αναφοράς. Η λευκότητα συγκροτείται ως μη σεσημασμένη κατηγορία, η οποία παρουσιάζεται ως ουδέτερη και καθολική (Dyer, 1997). Τα ευρήματα της έρευνας υποστηρίζουν αυτήν τη θέση, καθώς η λευκότητα δεν κατονομάζεται ούτε αναλύεται εντός τους, όμως λειτουργεί ως υπόρρητο μέτρο κανονικότητας, απέναντι στο οποίο η διαφορά καθίσταται ορατή και «σημαδεμένη». Η διαδικασία αυτή συνδέεται άμεσα με την παραγωγή ιεραρχικών σχέσεων, οι οποίες με τη σειρά τους εμφανίζονται ως φυσικές και αυτονόητες.

Τρίτον, η κυριαρχία του ανθρωπιστικού λόγου και των ηθικοποιημένων αφηγήσεων υποδεικνύει ότι η ανισότητα συχνά επαναπλαισιώνεται ως ζήτημα συναισθηματικής ανταπόκρισης και ηθικής ευαισθησίας. Η ηθικοποίηση της ανισότητας μετατοπίζει την προσοχή από τις δομικές αιτίες προς την ατομική εμπειρία της δυστυχίας (Fassin, 2012), ενώ ο ρόλος των συναισθηματικών αφηγήσεων είναι καταλυτικός για τη διαμόρφωση σχέσεων εγγύτητας και απόστασης (Chouliaraki, 2013). Στο πλαίσιο αυτό, η ανισότητα παρουσιάζεται ως αντικείμενο συμπόνιας και όχι πολιτικής ανάλυσης, γεγονός που ενισχύει τη διατήρηση των υφιστάμενων σχέσεων εξουσίας.

Τέταρτον, η τάση ιστορικοποίησης της φυλετικής βίας και η αποσύνδεσή της από το παρόν ενδυναμώνουν την ιδέα ότι οι ανισότητες αποτελούν ένα περασμένο φαινόμενο, το οποίο δεν σχετίζεται με τις σύγχρονες κοινωνικές δομές. Όπως επισημαίνει ο Lilian Thuram (2025), η

«λευκή σκέψη» οικοδομείται μέσα από αφηγήσεις που αποσιωπούν τη συνέχεια της αποικιοκρατίας, συμβάλλοντας στη φυσικοποίηση των σύγχρονων παγκόσμιων ανισοτήτων και στην αναπαραγωγή μιας εικόνας της Δύσης ως ουδέτερου και προοδευτικού υποκειμένου.

Πέμπτον, η διαδικασία αποπολιτικοποίησης της φυλής επικουρείται από την περιορισμένη διαθεματική διάσταση των αναπαραστάσεων, καθώς η συσχέτιση φύλου και φυλής πραγματοποιείται κατά βάση μέσα από εξατομικευμένες αφηγήσεις, οι οποίες εστιάζουν στην προσωπική εμπειρία και όχι στις δομικές αιτίες των ανισοτήτων. Παρά την παρουσία θηλυκοτήτων, η έμφυλη διάσταση δεν λειτουργεί ως πεδίο κριτικής ανάλυσης αλλά εντάσσεται σε σχήματα που ενισχύουν την ατομικοποίηση και την ηθικοποίηση της ανισότητας, καθώς το φύλο αναφέρεται συνήθως ως συμπληρωματικός παράγοντας ευαλωτότητας.

Τέλος, η σιωπή γύρω από τη φυλή δρα ως καθοριστικός μηχανισμός αποπολιτικοποίησης. Η μη αναπαράσταση συγκεκριμένων θεματικών ή υποκειμένων δεν αποτελεί απλώς έλλειψη, αλλά μορφή ιδεολογικής λειτουργίας (van Dijk, 2001), η οποία υποστηρίζει την αορατότητα της λευκότητας και περιορίζει τη δυνατότητα κριτικής κατανόησης των κοινωνικών ανισοτήτων.

Συνολικά, τα ευρήματα της έρευνας προβάλλουν ότι ο λόγος της εκπαίδευσης δεν αποτελεί απλώς τρόπο μετάδοσης γνώσης, αλλά και εργαλείο συγκρότησης της κοινωνικής πραγματικότητας, μέσα από το οποίο προωθούνται συγκεκριμένες αντιλήψεις για τη φυλή, την ανισότητα και τη διαφορά (Apple, 2019). Οι παραπάνω θεωρητικές προεκτάσεις υπογραμμίζουν την ανάγκη για κριτική προσέγγιση της σχολικής γνώσης, η οποία θα αναγνωρίζει και θα αμφισβητεί, όπου χρειάζεται, τις ιδεολογικές της διαστάσεις.

4.3 Παιδαγωγικές και κοινωνικές διαστάσεις

Τα ευρήματα της έρευνας επισημαίνουν τις κρίσιμες παιδαγωγικές και κοινωνικές διαστάσεις που αφορούν τον ρόλο της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση αντιλήψεων για τη φυλή, τη διαφορά και τις κοινωνικές ανισότητες. Ως φορείς «επίσημης γνώσης» (Apple, 2019), τα σχολικά εγχειρίδια δεν λειτουργούν ουδέτερα, αλλά συμμετέχουν ενεργά στην οικοδόμηση συγκεκριμένων τρόπων κατανόησης του κοινωνικού γίνεσθαι.

Πιο συγκεκριμένα, η αποπολιτικοποιημένη παρουσίαση της φυλής, ελαττώνει τη δυνατότητα των μαθητριών/-ών να αντιληφθούν τις κοινωνικές ανισότητες ως αποτέλεσμα ιστορικών και δομικών σχέσεων εξουσίας. Όταν η φυλή απεικονίζεται κυρίως ως πολιτισμική διαφορά, ατομικό χαρακτηριστικό ή ηθικό δίδαγμα αποστασιοποιείται από το πεδίο της πολιτικής και καθίσταται δυσδιάκριτη ως κατηγορία ανάλυσης.

Παράλληλα, η κυριαρχία του ανθρωπιστικού λόγου και των ηθικοποιημένων αφηγήσεων μπορεί να ερμηνευθεί, από παιδαγωγική σκοπιά, ως μέρος της διαδικασίας μέσω της οποίας το σχολείο μεταδίδει συγκεκριμένες μορφές «επίσημης γνώσης» (Apple, 2019). Οι αφηγήσεις αυτές δεν λειτουργούν μόνο ως μέσα ευαισθητοποίησης, αλλά εντάσσονται σε ένα ευρύτερο παιδαγωγικό πλαίσιο το οποίο προκρίνει την ηθική ανταπόκριση έναντι της κριτικής ανάλυσης. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθήτριες/-ές ενθαρρύνονται να αναπτύσσουν αισθήματα συμπόνιας απέναντι στον «Άλλον», χωρίς όμως να καλούνται να κατανοήσουν κριτικά τις κοινωνικές, ιστορικές και πολιτικές συνθήκες που παράγουν την ανισότητα.

Εντός αυτού του πλαισίου, η εκπαίδευση δεν λειτουργεί ως χώρος κριτικής διερεύνησης των κοινωνικών σχέσεων εξουσίας, αλλά ως μηχανισμός κανονικοποίησης συγκεκριμένων τρόπων σκέψης και αντίληψης το κόσμου. Όπως επισημαίνει ο Michael W. Apple (2019), το σχολείο εμπλέκεται ενεργά στην αναπαραγωγή των κυρίαρχων ιδεολογιών, όχι μόνο μέσα από το περιεχόμενο της γνώσης, αλλά και μέσα από τους τρόπους με τους οποίους αυτή

μεταφέρεται και γίνεται κατανοητή. Στην προκειμένη περίπτωση, η ηθικοποίηση της ανισότητας ενισχύει μία αποπολιτικοποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία δεν αμφισβητεί τις κοινωνικές ιεραρχήσεις, αλλά τις καθιστά πιο ανεκτές.

Επιπλέον, η κανονικοποίηση της λευκότητας και η περιορισμένη ορατότητα των μη λευκών υποκειμένων έχουν σημαντικές επιπτώσεις στη διαμόρφωση των μαθητικών ταυτοτήτων. Η απουσία ή η μονοδιάστατη αναπαράσταση της διαφοράς μπορεί να επηρεάζει στην αόρατη εδραίωση της λευκότητας ως προτύπου κανονικότητας (Dyer, 1997), αποκλείοντας εναλλακτικές μορφές ταυτότητας και εμπειρίας. Το παραπάνω έχει ιδιαίτερη σημασία στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, όπου η εκπαίδευση καλείται να ανταποκριθεί σε πολλαπλά βιώματα και κοινωνικά δεδομένα.

Αντίστοιχα, η μειωμένη αξιοποίηση της διαθεματικότητας στερεί από την εκπαίδευση τη δυνατότητα να αναδείξει και να υπολογίσει την πολυπλοκότητα των εμπειριών των υποκειμένων. Εντός των εγχειριδίων, το φύλο δεν λειτουργεί ως ισότιμος άξονας ανάλυσης, αλλά αντιμετωπίζεται κυρίως ως παράγοντας που ενισχύει την ευαλωτότητα των υποκειμένων. Τα γυναικεία υποκείμενα παρουσιάζονται συχνά σε συνθήκες στέρησης, περιορισμένων ευκαιριών ή δυσκολιών πρόσβασης στην εκπαίδευση, με αποτέλεσμα το φύλο να αντικατοπτρίζεται ως επιβαρυντική δύναμη στη θέση τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η έμφυλη διάσταση δεν αναδεικνύεται ως πεδίο κριτικής διερεύνησης των κοινωνικών σχέσεων εξουσίας, αλλά ενσωματώνεται σε ανθρωπιστικού τύπου αφηγήσεις που ενισχύουν την εικόνα παθητικότητας και ανάγκης προστασίας. Η προσέγγιση αυτή περιορίζει τη δυνατότητα κατανόησης της διασταύρωσης φύλου και φυλής ως δυναμικής σχέσης πολλαπλών ανισοτήτων και μετατοπίζει την προσοχή από τις δομικές συνθήκες στην ατομική εμπειρία της ευαλωτότητας. Κατά συνέπεια, το φύλο και η διαθεματικότητα δεν αξιοποιούνται ως αναλυτικά εργαλεία αποδόμησης της ανισότητας, αλλά ως στοιχείο που

προκρίνει την ηθιοκοποίηση και την αποπολιτικοποίησή της, προωθώντας έναν αξιοκρατικό τρόπο σκέψης.

Σε ένα ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο, οι αναπαραστάσεις αυτές συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας αποπολιτικοποιημένης κατανόησης της κοινωνικής πραγματικότητας, όπου οι ανισότητες εμφανίζονται ως φυσικές, αναπόφευκτες ή ατομικές εξαιρέσεις. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η εκπαίδευση δεν λειτουργεί ως χώρος αμφισβήτησης των κοινωνικών ιεραρχιών, αλλά ως μηχανισμός αναπαραγωγής τους, επιβεβαιώνοντας τον ιδεολογικό της ρόλο.

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της έρευνας τονίζουν την ανάγκη για μία κριτική και διαθεματική παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία θα υπερβαίνει τις αποπολιτικοποιημένες αναπαραστάσεις της φυλής και θα οξύνει τη δυνατότητα των εκπαιδευόμενων ατόμων να αμφισβητούν και να κατανοούν τις κοινωνικές ανισότητες ως ιστορικά και πολιτικά συγκροτημένες.

4.4 Σιωπή και επιλεκτική ορατότητα

Η ανάδειξη της σιωπής ως σημαντικού ευρήματος της ανάλυσης επιτρέπει την περαιτέρω κατανόηση της λειτουργίας του λόγου στην εκπαίδευση, όχι μόνο ως προς τα ορατά, αλλά και ως προς όσα αποσιωπώνται. Η απουσία αναφορών στη φυλή σε μεγάλο μέρος των σχολικών εγχειριδίων δεν αποτελεί ουδέτερη επιλογή, αλλά συνιστά μορφή ιδεολογικής πρακτικής, η οποία βοηθά στον σχηματισμό καθορισμένων μορφών γνώσης και αντίληψης του κοινωνικού συνόλου.

Υπό το πρίσμα της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, η σιωπή λειτουργεί ως ενεργός μηχανισμός παραγωγής νοήματος (van Dijk, 2001). Στην περίπτωση των σχολικών βιβλίων, η επιλεκτική απουσία της φυλής οδηγεί σε μία κατηγορία κανονικοποιημένης αορατότητας, όπου οι

φυλετικές ιεραρχίες δεν τίθενται υπό αμφισβήτηση και παραμένουν εκτός του πεδίου της κριτικής σκέψης.

Η επιλεκτική αυτή αορατότητα συνδέεται στενά με την κανονικοποίηση της λευκότητας ως αυτονόητου και ουδέτερου σημείου αναφοράς. Όταν η φυλή δεν ονομάζεται και δεν αναλύεται, η λευκότητα παραμένει στο κέντρο και λειτουργεί ως μέτρο σύγκρισης, απέναντι στο οποίο η διαφορά γίνεται ορατή μόνο ως απόκλιση από αυτήν (Dyer, 1997). Με τον τρόπο αυτόν, η απουσία δεν συνιστά απλώς έλλειψη αναπαράστασης, αλλά δυναμική διαδικασία διατήρησης των υφιστάμενων κοινωνικών ιεραρχήσεων.

Ταυτόχρονα, η σιωπή γύρω από τη φυλή δεν δίνει την απαιτούμενη ώθηση στις μαθήτριες/-ές προς την κριτική αποτίμηση των κοινωνικών ανισοτήτων, καθώς αποτρέπει τη σύνδεση της καθημερινής εμπειρίας με τις ευρύτερες κοινωνικές και ιστορικές δομές. Η επιλογή του τι περιλαμβάνεται και τι αποκλείεται από το σχολικό πρόγραμμα αποτελεί κεντρικό στοιχείο της ιδεολογικής λειτουργίας της εκπαίδευσης (Apple, 2019). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η απουσία της φυλής από υπολογίσιμο μέρος του διδακτικού υλικού συντελεί στη δημιουργία μιας μονοδιάστατης και αποπολιτικοποιημένης εικόνας του κοινωνικού κόσμου.

Εν τέλει, η σιωπή και η επιλεκτική ορατότητα δεν αποτελούν περιφερειακά στοιχεία του εκπαιδευτικού λόγου, αλλά κεντρικούς μηχανισμούς μέσω των οποίων δομούνται και κανονικοποιούνται συγκεκριμένες αντιλήψεις για τη φυλή, τη διαφορά και την ανισότητα. Η αναγνώριση αυτών των μηχανισμών γίνεται κρίσιμη για την ανάπτυξη μιας κριτικής παιδαγωγικής προσέγγισης που θα επιδιώκει τόσο την αναπαράσταση της διαφοράς όσο και την κατανόηση των σχέσεων εξουσίας που τη διαμορφώνουν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1 Σύνοψη βασικών ευρημάτων

Η παρούσα έρευνα είχε στόχο τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η έννοια της φυλής αναπαρίσταται στον λόγο των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος της Γλώσσας σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου. Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων, αναδείχθηκε ότι η φυλή δεν παρουσιάζεται ως σύγχρονη δομική σχέση εξουσίας, αλλά ως αποπολιτικοποιημένο πολιτισμικό και ατομικό αφήγημα.

Πιο συγκεκριμένα, τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν ότι η φυλή αναπαρίσταται κυρίως μέσα από πολιτισμικές, αισθητικοποιημένες και ηθικοποιημένες αφηγήσεις, οι οποίες αποσυνδέουν τη διαφορά από τις ιστορικές και πολιτικές σχέσεις εξουσίας που τη διαμορφώνουν. Η έμφαση σε σωματικά χαρακτηριστικά, πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και εξατομικευμένες εμπειρίες συνδράμει στη διαδικασία φυσικοποίησης της φυλετικής διαφοράς, ενώ η λευκότητα παραμένει αόρατη και κανονικοποιημένη ως αυτονόητο σημείο αναφοράς. Παράλληλα, η κυριαρχία ανθρωπιστικών και συναισθηματικά φορτισμένων αφηγήσεων οδηγεί συχνά στη θυματοποίηση των μη λευκών υποκειμένων, μετατοπίζοντας την προσοχή από τις δομικές συνθήκες που παράγουν την ανισότητα προς μία αποπολιτικοποιημένη ηθική διαχείρισή της.

Ταυτόχρονα, η φυλετική βία παρουσιάζεται κατά βάση ως ιστορικό κατάλοιπο του παρελθόντος, γεγονός που αποσιωπά τη σύνδεσή της με τις σύγχρονες κοινωνικές ιεραρχήσεις και μορφές αποκλεισμού. Αντίστοιχα, η περιορισμένη αξιοποίηση της διαθεματικότητας είχε ως αποτέλεσμα το φύλο, η μετανάστευση ή άλλοι άξονες ταυτότητας να εμφανίζονται ως επιμέρους χαρακτηριστικά ευαλωτότητας και όχι ως αλληλένδετες σχέσεις εξουσίας. Ιδιαίτερα οι έμφυλες αναπαραστάσεις των φυλετικοποιημένων θηλυκοτήτων εμφανίζονταν συχνά μέσα από στερεοτυπικές εικόνες φροντίδας,

παθητικότητας ή θυματοποίησης, απλοποιώντας την πολυπλοκότητα των εμπειριών και των κοινωνικών τους θέσεων. Τέλος, εξίσου κρίσιμο εύρημα αποτέλεσε η εκτεταμένη σιωπή γύρω από τη φυλή σε μεγάλο μέρος του υλικού, η οποία δεν λειτουργεί ως ουδέτερη απουσία αλλά ως μηχανισμός κανονικοποίησης ορισμένων μορφών γνώσης και κοινωνικής πραγματικότητας.

Συνολικά, τα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι τα σχολικά εγχειρίδια δεν εκτελούν μόνο τον ρόλο των ουδέτερων παιδαγωγικών εργαλείων, αλλά δρουν ως ενεργά πεδία παραγωγής κανονικοποίησης συγκεκριμένων τρόπων θέασης της φυλής, της διαφοράς και της κοινωνικής ανισότητας. Μέσα από αποπολιτικοποιημένες και ηθικοποιημένες αναπαραστάσεις, ο σχολικός λόγος συμμετέχει στη συγκάλυψη των σχέσεων εξουσίας που οργανώνουν την ισχύουσα κοινωνική πραγματικότητα, ελαχιστοποιώντας τις δυνατότητες για μία ουσιαστικά κριτική παιδαγωγική προσέγγιση.

5.2 Αναστοχασμός και περιορισμοί έρευνας

Η παρούσα έρευνα, παρότι επιχείρησε μία συστηματική και εις βάθος ανάλυση του εξεταζόμενου υλικού, παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς, οι οποίοι είναι σημαντικό να αναγνωριστούν. Αρχικά, η ανάλυση επικεντρώθηκε αποκλειστικά στο λεκτικό περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων, αφήνοντας εκτός την οπτική διάσταση του υλικού. Ωστόσο, οι εικόνες αποτελούν εξίσου σημαντικό φορέα νοήματος, καθώς συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στη δημιουργία αναπαραστάσεων και στη διαμόρφωση αντιλήψεων. Η συμπερίληψη της οπτικής ανάλυσης θα μπορούσε να προσφέρει μία πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η φυλή αναπαρίσταται στον σχολικό λόγο. Παρ' όλα αυτά, η επιλογή αυτή συνδέεται με πρακτικούς περιορισμούς, όπως η έκταση της εργασίας και η εστίαση σε ένα σαφώς οριοθετημένο αντικείμενο.

Επιπλέον, η έρευνα επικεντρώθηκε αποκλειστικά στο μάθημα της Γλώσσας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αν και το συγκεκριμένο μάθημα διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία κοινωνικοποίησης και στη συγκρότηση νοημάτων, δεν μπορεί να αποτυπώσει το σύνολο των αναπαραστάσεων που διαμορφώνονται στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος. Μία ευρύτερη ανάλυση, η οποία θα περιλάμβανε και άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως για παράδειγμα το μάθημα της Ιστορίας ή της Μελέτης Περιβάλλοντος, θα μπορούσε ίσως να αναδείξει περαιτέρω διαστάσεις και οπτικές της αναπαράστασης της έννοιας της φυλής στον εκπαιδευτικό λόγο.

Αντίστοιχα, η έρευνα εστιάζει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και συγκεκριμένα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, γεγονός που περιορίζει τη σύγκριση με άλλα δεδομένα ή το εύρος των ευρημάτων. Οι αναπαραστάσεις της φυλής ενδέχεται να διαφοροποιούνται σημαντικά σε άλλα εθνικά ή εκπαιδευτικά πλαίσια, καθώς επηρεάζονται από τις εκάστοτε ιστορικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες.

Παράλληλα, η επιλογή της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, αν και επιτρέπει τη σε βάθος διερεύνηση των νοημάτων, εμπεριέχει αναπόφευκτα στοιχεία ερμηνευτικότητας. Η ανάλυση των δεδομένων δεν είναι ανεξάρτητη από τη θέση της ερευνήτριας, αλλά διαμορφώνεται μέσα από τα ερμηνευτικά εργαλεία και τις θεωρητικές επιλογές που υιοθετούνται.

Σε αυτό το πλαίσιο, καθίσταται αναγκαίος ο αναστοχασμός σχετικά με τη θέση της ερευνήτριας. Η παρούσα έρευνα εκπονήθηκε από τη σκοπιά μιας λευκής γυναίκας που ζει στη χώρα καταγωγής και γέννησής της, γεγονός που επηρεάζει αναπόφευκτα τον τρόπο πρόσληψης και ερμηνείας του υλικού. Η αναγνώριση αυτής της θέσης δεν αποσκοπεί στην αποδυνάμωση της ανάλυσης, αλλά στη διαφάνεια της έρευνας και στην ανάδειξη της σημασίας του αναστοχασμού και της σχέσης μεταξύ γνώσης, εμπειρίας και κοινωνικής τοποθέτησης στο πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας.

Τέλος, είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι η ίδια η εστίαση στη φυλή ως αναλυτική κατηγορία είναι πιθανό να εμπεριέχει τον κίνδυνο της αναπαραγωγής των κατηγοριών που επιχειρεί να αποδομήσει. Ωστόσο, η κριτική προσέγγιση που υιοθετήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας επιδιώκει ακριβώς την προβολή των μηχανισμών μέσω των οποίων οι κατηγορίες αυτές κατασκευάζονται και αποκτούν νόημα.

Συμπερασματικά, οι παραπάνω περιορισμοί δεν αναιρούν τη σημασία των ευρημάτων, αλλά αναδεικνύουν τα όρια της έρευνας και ταυτόχρονα ανοίγουν πεδία για περαιτέρω διερεύνηση.

5.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα έρευνα έφερε στο φως τις κύριες διαστάσεις της αναπαράστασης της έννοιας της φυλής στον λόγο των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος της Γλώσσας όλων των τάξεων του Δημοτικού. Ωστόσο, υπάρχει αρκετός χώρος ακόμα για περαιτέρω διερεύνηση. Αρχικά, μία μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να επεκτείνει το αντικείμενο ανάλυσης συμπεριλαμβάνοντας και το οπτικό περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων. Οι εικόνες, ως φορείς νοήματος, συμβάλλουν καθοριστικά στη διαμόρφωση αναπαραστάσεων και είναι δυνατόν να αναδείξουν επιπλέον τρόπους μέσα από τους οποίους η φυλή και η διαφορά κατασκευάζονται και παρουσιάζονται εντός του εκπαιδευτικού υλικού.

Επιπρόσθετα, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη η διεύρυνση της ανάλυσης και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα και μαθήματα, τόσο στην ίδια εκπαιδευτική βαθμίδα όσο και στις επόμενες, προκειμένου να εξεταστεί κατά πόσο τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επαναλαμβάνονται ή διαφοροποιούνται και σε άλλα πεδία του σχολικού λόγου. Μία τέτοια προσέγγιση θα μπορούσε να προσφέρει σε μία πιο συνολική κατανόηση των τρόπων με τους οποίους η έννοια της φυλής αναπαρίσταται στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος.

Αντίστοιχα, η σύγκριση των ευρημάτων με εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών θα μπορούσε να επισημάνει ομοιότητες και διαφορές στις αναπαραστάσεις της φυλής, υπογραμμίζοντας τον ρόλο των εθνικών και ιστορικών συγκείμενων στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού λόγου. Μία συγκριτική προσέγγιση θα επέτρεπε την κατανόηση της φυλής ως κατηγορίας που δεν συγκροτείται με τον ίδιο τρόπο σε όλα τα περιβάλλοντα, αλλά επηρεάζεται από συγκεκριμένες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες.

Παράλληλα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διερεύνηση το τρόπου με τον οποίο οι μαθήτριες/-ές προσλαμβάνουν και ερμηνεύουν τις αναπαραστάσεις της φυλής που περιέχονται στα σχολικά εγχειρίδια. Μελέτες που θα εστιάζουν στην εμπειρία των ίδιων των εκπαιδευόμενων ατόμων, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται το σχετικό περιεχόμενο στην τάξη, ενδεχομένως να προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες για τη λειτουργία του σχολικού λόγου στην πράξη.

Τέλος, επερχόμενες έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν πιο συστηματικά στη διαθεματική ανάλυση της φυλής σε συνδυασμό με άλλους άξονες ταυτοτήτων, όπως το φύλο, η τάξη ή η μεταναστευτική εμπειρία, προκειμένου να αναδειχθεί η πολυπλοκότητα των κοινωνικών ανισοτήτων και να αποφευχθούν απλουστευτικές προσεγγίσεις της διαφοράς.

Συνολικά, η προκείμενη έρευνα ανέδειξε την ανάγκη για μία πιο κριτική προσέγγιση της σχολικής γνώσης, η οποία θα αναγνωρίζει τη φυλή όχι ως μονοδιάστατο πολιτισμικό χαρακτηριστικό, αλλά ως πεδίο ιστορικά και κοινωνικά δομημένων σχέσεων εξουσίας. Εντός ενός εκπαιδευτικού πλαισίου το οποίο καλείται να ανταποκριθεί σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες, η αποσιώπηση ή η αποπολιτικοποίηση της διαφοράς δεν μπορεί να αποτελεί βιώσιμη παιδαγωγική κατεύθυνση. Αντίθετα, καθίσταται απαραίτητη η ανάπτυξη μεθόδων διδασκαλίας που θα ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη και κατανόηση, τη σύνδεση με τις κοινωνικές πραγματικότητες της εκάστοτε εποχής και την αμφισβήτηση των

κανονικοποιημένων κοινωνικών ιεραρχήσεων, συμβάλλοντας στη συγκρότηση υποκειμένων ικανών να αναγνωρίζουν και να διεκδικούν κοινωνική δικαιοσύνη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Andrijasevic, R. (2007). Beautiful dead bodies: Gender, migration and representation in anti-trafficking campaigns. *Feminist Review*, 86(1), 24 - 44.
<https://doi.org/10.1057/palgrave.fr.9400355>
- Apple, M. W. (2012). *Can education change society?* Routledge.
- Apple, M. W. (2019). *Ideology and Curriculum* (4th ed.). Routledge.
- Bernal, D. D. (2002). Critical race theory, Latino critical theory, and critical raced-gendered epistemologies: Recognizing students of color as holders and creators of knowledge. *Qualitative inquiry*, 8(1), 105 - 126.
<https://doi.org/10.1177/107780040200800107>
- Charmaz, K. (2014). Grounded theory in global perspective: Reviews by international researchers. *Qualitative inquiry*, 20(9), 1074 - 1084.
- Chouliaraki, L. (2013). *The ironic spectator: Solidarity in the age of post-humanitarianism*. John Wiley & Sons.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139 - 167.
- Christou, A., & Kofman, E. (2022). *Gender and migration: IMISCOE short reader*. Springer Nature.
- Davis, K. (2008). Intersectionality as buzzword: A sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. *Feminist theory*, 9(1), 67 - 85.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.

- Dyer, R. (1997). *White: Essays on Race and Culture*. Routledge.
- England, K., & Lawson, V. (2005). Feminist analyses of work: Rethinking the boundaries, gendering, and spatiality of work. In L. Nelson & J. Seager (Eds.), *A companion to feminist geography* (pp. 77–92). Blackwell Publishing.
- Fabian, J. (2014). *Time and the other: How anthropology makes its object*. Columbia University Press.
- Fassin, D. (2012). *Humanitarian reason: A moral history of the present*. University of California Press.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman.
- Gee, J.P. (2014). *An introduction to discourse analysis: Theory and method (4th ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315819679>
- Goldberg, D.T. (2002) *The racial state*. Blackwell Publishers.
- Gravlee, C. C. (2009). How race becomes biology: Embodiment of social inequality. *American journal of physical anthropology*, 139(1), 47 - 57.
<https://doi.org/10.1002/ajpa.20983>
- Hall, S. (1997). Culture and power. *Radical Philosophy*, 86(27), 24 - 41.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575– 599.
<https://doi.org/10.2307/3178066>

- Jørgensen, M. and Phillips, L.J. (2009). *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και μέθοδος* (Α. Κιουπκιολής, Μεταφρ.). Εκδόσεις Παπαζήση.
- Lentin, A. (2005). Replacing “race”, “historicizing culture” in multiculturalism. *Patterns of prejudice*, 39(4), 379 – 396. <https://doi.org/10.1080/00313220500347832>
- Malkki, L. H. (1996). Speechless Emissaries: Refugees, Humanitarianism, and Dehistoricization. *Cultural Anthropology*, 11(3), 377 – 404.
<https://doi.org/10.1525/can.1996.11.3.02a00050>
- Mascia-Lees, F. E. (Ed.). (2011). *A Companion to the Anthropology of the Body and Embodiment*. John Wiley & Sons.
- Mayblin, L. (2017). *Asylum after empire: Colonial legacies in the politics of asylum seeking*. Bloomsbury Publishing PLC.
- Rhodes, M., & Mandalaywala, T. M. (2017). The development and developmental consequences of social essentialism. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 8(4), Article e1437. <https://doi.org/10.1002/wcs.1437>
- Salih, R. (2017). Bodies that walk, bodies that talk, bodies that love: Palestinian women refugees, affectivity, and the politics of the ordinary. *Antipode*, 49(3), 742 – 760. <https://doi.org/10.1111/anti.12295>
- Steinmetz, G. (Ed.). (2013). *Sociology and empire: the imperial entanglements of a discipline*. Duke University Press.
- Thuram, L. (2025). *Η λευκή σκέψη* (Α. Μονταφίδης, Μεταφρ.). Εκδόσεις Αντίποδες. (Πρωτότυπη έκδοση 2020).
- Βαΐου, Δ., Στρατηγάκη, Μ. (Επιμ.). (2010). *Φύλο και έρευνα: Κείμενα θεωρίας του φύλου από τη Γερμανία*. Μεταίχμιο.

- van Dijk, T. A. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse & society*, 4(2), 249 – 283.
- van Dijk, T. A. (2001). Discourse, ideology and context. *Folia linguistica*, 35(1/2), 11 – 40.
- van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and Power*. Palgrave Macmillan.
- Ζαββού, Α., Καμπούρη, Ν., & Στρατηγάκη, Μ. (2013). *Φύλο, μετανάστευση και διαπολιτισμικότητα*. Μεταίχμιο.
- Θάνος, Θ., & Κογκίδου, Δ. (2022). *Φύλο και εκπαίδευση: Για μία συμπεριληπτική εκπαίδευση χωρίς βία και διακρίσεις*. Τζιόλα.
- Κογκίδου, Δ. (2014, Ιούνιος). Εκπαιδευτικό σύστημα και αναγκαιότητα της μη σεξιστικής γλώσσας. *Social Policy*.
<https://socialpolicy.gr/2014/06/%CE%B4%CE%AE%CE%BC%CE%B7%CF%84%CF%81%CE%B1-%CE%BA%CE%BF%CE%B3%CE%BA%CE%AF%CE%B4%CE%BF%CF%85-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CF%83%CF%8D%CF%83%CF%84%CE%B7.html>
- Μπουκουβάλα, Ρ. (2022). *Έμφυλες αναπαραστάσεις στο μάθημα της Γλώσσας της Στ' Δημοτικού. Κριτική Ανάλυση Λόγου και πρόταση διδακτικής αξιοποίησης*. [Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο].
- Μανουσογιωργάκη, Σ. (2025). *Τα παιδαγωγικά οφέλη της σεξουαλικής εκπαίδευσης ως φεμινιστικής πολιτικής. Απόψεις, νομοθεσία και αντιστάσεις στην Ελλάδα*. [Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο].

- Παντελίδου - Μαλούτα, Μ. (2008). *Φύλο Κοινωνία Πολιτική*. ΚΕΘΙ.
- Πλιόγκου, Β., Κανταρτζή, Ε., & Τριανταφύλλου, Μ. (2017). Έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια θετικής κατεύθυνσης των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 140 –160.
<https://orcid.org/0000-0002-1009-0287>
- Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού. (2023, 1 Σεπτεμβρίου). *Λειτουργία Δημοτικών Σχολείων για το σχολικό έτος 2023 – 2024 (Αρ. Πρωτ. 73897/Γ1)*. <https://www.minedu.gov.gr>
- <https://www.iep.edu.gr/thesmiko-plaisio/>
- https://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/1993/Glossa_A-Dimotikou_html-empl/
- https://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/1995/Glossa_B-Dimotikou_html-empl/
- https://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/1997/Glossa_G-Dimotikou_html-empl/
- https://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2192/Glossa_D-Dimotikou_html-empl/
- https://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2001/Glossa_E-Dimotikou_html-empl/
- https://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2005/Glossa_ST-Dimotikou_html-empl/

