

ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΡΜΗΝΕΙΑΣ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΙΣΠΑΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Θέμα: Μετάφραση και σχολιασμός του άρθρου «Dilemas y realidades en la enseñanza multicultural en la sociedad española» της Beatriz Peña Acuña και της María Concepción Parra Meroño.

της Αγγελικής Μαραθάκη

Αρ. Μητρώου: Ξ2011208

Επιβλέποντες: Σωτήρης Λίβας

Γεώργιος Κεντρωτής

Κέρκυρα, Οκτώβριος 2024

ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΟΥ ΑΡΘΡΟΥ «DILEMAS Y
REALIDADES EN LA ENSEÑANZA MULTICULTURAL EN LA SOCIEDAD
ESPAÑOLA» ΤΗΣ BEATRIZ PEÑA ACUÑA ΚΑΙ ΤΗΣ MARÍA
CONCEPCIÓN PARRA MEROÑO

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Πρόλογος.....	5
2. Α΄ ΜΕΡΟΣ- Πρωτότυπο κείμενο.....	6
3. Α΄ ΜΕΡΟΣ Μεταφρασμένο κείμενο.....	17
4. Β΄ ΜΕΡΟΣ- Σχολιασμός.....	27
4.1 Σχολιασμός της μεταφραστικής εντολής.....	27
4.2 Ανάλυση του κειμένου αφετηρίας.....	27
4.3 Μεταφραστικά προβλήματα και λύσεις.....	29
4.4 Αξιολόγηση της ποιότητας της μετάφρασης.....	31
5. Επίλογος.....	31
6. Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	32

1. Πρόλογος

Η παρούσα εργασία εκπονείται με βάση τον κανονισμό που ορίζει το τμήμα Ξένων Γλωσσών Μετάφρασης και Διερμηνείας του Ιονίου Πανεπιστημίου. Πρόκειται για μετάφραση από την ισπανική στην ελληνική γλώσσα του άρθρου των Beatriz Peña Acuña και María Concepción Parra Meroño με τίτλο: «Dilemas y realidades en la enseñanza multicultural en la sociedad española» και στη συνέχεια τον σχολιασμό της μεταφραστικής διαδικασίας.

Όσον αφορά στη δομή της εργασίας, θα ακολουθήσουμε τις οδηγίες που δίδονται από το πανεπιστήμιο. Στο πρώτο μέρος θα παρουσιάσουμε το κείμενο αφετηρίας και κατόπιν θα παραθέσουμε το μετάφρασμα. Στο δεύτερο μέρος θα αναφερθούμε στην διαδικασία της μετάφρασης εν γένει, την μεταφραστική εντολή, το πρωτότυπο κείμενο, τις ιδιαιτερότητες της ισπανικής γλώσσας και τα προβλήματα που προέκυψαν κατά την επεξεργασία της μετάφρασης. Τέλος θα παρουσιάσουμε την βιβλιογραφία πάνω στην οποία βασιστήκαμε για την εκπόνηση και το σχολιασμό του μεταφραστικού έργου.

Η επιλογή του συγκεκριμένου άρθρου έγινε κατόπιν συνεννόησης με τον επιβλέποντα καθηγητή και λόγω προσωπικού ενδιαφέροντος σε θέματα εκπαίδευσης. Η ενασχόλησή μου με την διδασκαλία της ισπανικής γλώσσας στον ιδιωτικό τομέα καθώς και η διαρκής επαφή μου με μαθητές οι οποίοι δεν είναι αποκλειστικά Έλληνες μου έδωσε το έναυσμα να μελετήσω έννοιες όπως «η πολυπολιτισμικότητα», «η διαπολιτισμικότητα» και άλλες, οι οποίες αναλύονται και μελετώνται στο άρθρο.

2. Α' ΜΕΡΟΣ

Πρωτότυπο κείμενο

DILEMAS Y REALIDADES EN LA ENSEÑANZA MULTICULTURAL EN LA SOCIEDAD ESPAÑOLA¹

DILEMMAS AND REALITIES ON THE MULTICULTURAL EDUCATION IN SPANISH SOCIETY

Dra. Beatriz Peña Acuña
Universidad Católica San Antonio
bpena@pdi.ucam.edu
Guadalupe (Murcia), España

Dra. María Concepción Parra Meroño
Universidad Católica San Antonio
mcparra@pdi.ucam.edu
Guadalupe (Murcia), España

Resumen

Este trabajo analiza el alcance del proyecto de la Unión Europea en torno a la multiculturalidad, el cual se extiende desde los sectores de la cultura, la educación y la formación, hasta otros como la religión, el ocio o la globalización. El proceso continuo de perfeccionamiento de la Unión Europea ha cambiado radicalmente las condiciones de acceso al conocimiento o a la adquisición del mismo, y en consecuencia contribuye al crecimiento económico. Asimismo, el escrito analiza la conveniencia y la problemática que entraña la multiculturalidad en su aplicación práctico social -con sus pros y sus contras- en el marco educativo español, en el que se goza de una mayor praxis, puesto que se han puesto en marcha diversos proyectos y planes educativos y de convivencia, desde hace más de una década. Lo que ha supuesto una nueva mentalidad en torno al fenómeno educativo y social que provoca la convivencia intercultural.

Palabras clave: multiculturalismo, educación, sociedad, formación del profesorado, competencias.

Abstract

This paper analyzes the implications of European Union's draft about multiculturalism, which extends from the fields of culture, education and training, to others such as religion, entertainment or globalization. The continuous process of improvement of the European Union has radically changed the conditions of access to knowledge or the acquisition of it, and therefore contributes to economic growth. Also, the paper analyzes the desirability and multicultural issues involved in implementing social practice with its pros and cons "in the Spanish educational context, which has a higher practice, since they have launched various projects and educational plans and coexistence, more than a decade. This has meant a new mindset about educational and social phenomenon that causes the intercultural coexistence.

Keywords: multiculturalism, society, education, teacher training, capabilities.

(Recibido el 4 de enero de 2012) (Aceptado
el 5 de julio de 2012)

¹ Este trabajo ha sido financiado con cargo al proyecto de investigación PMAFI-PI-09/11 de la Universidad Católica San Antonio, Murcia, España

Introducción

La reflexión que realiza Gloria Pérez Serrano sobre el tránsito de una cultura bélica a una cultura de la paz permite valorar la importancia del multiculturalismo en el entorno de la Unión Europea actual.

“El tránsito de una cultura bélica a una cultura de la paz exige un cambio radical en los hábitos de comportamiento, y la educación es la clave de esta transformación pacífica, el pilar capaz de garantizar el desarrollo cultural y material de la sociedad y asegurar la gobernabilidad democrática” (Pérez Serrano, 2005: 20).

Según Azurmendi “Multiculturalismo” es, en efecto, un concepto relativamente nuevo que no expresa que existan muchas culturas en el mundo, ni tampoco que existan muchas en convivencia en un sólo país, sino que fue pensado para referir un Estado-nación democrático cuyo pluralismo debía consistir en promover diferencias étnicas y culturales. Seguramente quien primero lo acuñó fue el Gobierno canadiense para referirse a su nueva política de finales de los años 60 (Azurmendi, 2002). Este autor realiza una reflexión profunda sobre el tema, insistiendo en que en la realidad actual el fenómeno existente y regulado por las leyes nacionales y europeas es la multiculturalidad, generando controversia por su posición ante la interculturalidad (Azurmendi, 2003).

La terminología para referirse al fenómeno que nos ocupa difiere según el ámbito geográfico. Así, el término intercultural se usa habitualmente en Europa mientras que el vocablo multiculturalismo es más usado en América del Norte.

Según García Llamas “el término multiculturalismo debe emplearse cuando se hace referencia a la yuxtaposición espacial y temporal de unas culturas determinadas, la expresión intercultural sugiere la idea de una intervención que fomente el diálogo y el dinamismo entre las diferentes culturas que nos guiará hacia una influencia y un enriquecimiento mutuo” (García Llamas, 2005: 95).

Con este trabajo se pretende realizar una reflexión crítica sobre el estado de la cuestión en la temática de la multiculturalidad. Para ello, se realiza una revisión exhaustiva de las principales aportaciones realizadas por los investigadores de la materia. Al hilo del discurso se va introduciendo la importancia de la multiculturalidad en diversos contextos; como la educación, la globalización o la religión, entre otros. Así mismo, se ponen de manifiesto los pros y los contras de la interculturalidad en el entorno de la Unión Europea. En dicho contexto, se hace una mención especial a su aplicación en España, ya que goza de una mayor praxis en esta materia que otros países de la Unión, puesto que se han venido desarrollando diversas iniciativas concretadas en diferentes planes y propuestas que se vienen aplicando ya desde hace varios años.

El trabajo finaliza con las conclusiones alcanzadas tras el análisis crítico de la situación actual en la Unión Europea y en España, dónde debe darse el tránsito pacífico de la multiculturalidad al interculturalismo.

Estado de la cuestión

Entre los pilares de la formulación de la UNESCO (1996) acerca de la educación destaca precisamente la interculturalidad: aprender a vivir juntos, así como otros principios entre los que se encuentran aprender a ser, aprender a hacer y aprender a aprender. Sin embargo, dos autores emblemáticos en materia de multiculturalismo, Taylor y Kymlicka han sido criticados por su concepción de la cultura como un cuerpo uniforme, con fronteras delimitadas hacia el exterior y con homogeneidad interna en cuanto a valores (Kritsch, 2009).

Por otra parte, la clave de la conveniencia de la educación en multiculturalidad quizás también radique en la necesidad de retroalimentación que mantiene la sociedad actual tal y como señala Durkheim (1996: 106):

“Muy lejos de que la educación tenga por objetivo único o principal al individuo y sus intereses, ante todo es el medio a través del cual la

sociedad renueva de continuo los condicionamientos de su propia existencia. La sociedad no puede vivir más que si existe entre sus miembros una homogeneidad suficiente.”

La multiculturalidad tiene su doble cara, ya que por una parte enriquece nuestra visión de la realidad y de la verdad, y nos posibilita la comunicación con otras personas (Sáez Pineda, 2002), y por otra parte si no estamos intelectualmente preparados, puede debilitar nuestra propia identidad cultural, y si tenemos en cuenta nuestra identidad religiosa a ésta todavía más. Según Sáez Pineda:

“La educación multicultural pretende hacer del alumno un sujeto respetuoso e interesado en la diversidad humana. Este tipo de enseñanza intercultural tiene como objetivo el conocimiento sobre "el otro" o sobre la inmigración y las minorías que conviven con él diariamente. Pero no ha de servir sólo para poner de manifiesto lo diferentes que somos, para remarcar las diferencias entre grupos étnicos, sino para modificar y crear nuevas actitudes integradoras, para profundizar en los valores de cada uno y respetarlos” (Sáez Pineda, 2002: 1).

Para Auxiliadora Sales el dilema se suscita por la “dicotomía entre los conceptos de diversidad e igualdad, entre diferencia y desigualdad” y su acertada expresión en la convivencia (Sales Ciges, 2007, p. 207). Esta autora considera que la educación intercultural tiene que integrar fines comunes como la inclusión y la interculturalidad, ya que ambos comparten el compromiso de transformar la educación a través de valores y actitudes democráticos de igualdad, respeto, autonomía y solidaridad. En este sentido el valor de la igualdad en la educación española es bastante unívoco, y supone justicia e igualdad social, con compensación de las desigualdades para que todos tengan las mismas oportunidades de formación y desarrollo (Santos Regó, 2009).

También es interesante lo que plantean García Castaño, Pulido y Montes (2007) sobre el concepto de cultura y la deficiencia que guarda con respecto a las minorías porque arroja reflexiones sobre la propia complejidad de lo multicultural que hemos percibido a lo largo de la elaboración de este escrito. Estos académicos revisan los planteamientos que se hacen en materia de educación. Les parece que en la mayoría de las visiones sobre educación multicultural se halla implícita una concepción algo estática de la «cultura». La cultura es vista como un conjunto más o menos implícito de características inmutables atribuibles a grupos diferentes de personas. Éstas se usan para identificar a la gente y, a menudo, para producir estereotipos, en contra de la intención (García Castaño, Pulido y Montes, 1997). Estos autores critican que la concepción de cultura expuesta por el Libro IV de la Royal Comisión (1969: 11) como idea final, bajo el epígrafe «Las contribuciones culturales de otros grupos étnicos», revela una ficción que se asemeja poco a la realidad de las minorías. Estos profesores están de acuerdo con Mogley cuando afirma en 1986 que la concepción de «La Cultura» que glosaba la Comisión es una forma de ser, pensar y sentir. Es una fuerza rectora que anima a un grupo significativo de individuos unidos por una lengua común que comparten las mismas costumbres, hábitos y experiencias (García Castaño, Pulido y Montes, 1997: 5).

García Castaño, Pulido y Montes (1997) hacen notar además, que el multiculturalismo de por sí presenta una fragmentación incluso interna, otro dato más para ponderar que se trata de un fenómeno poliédrico, pues, si el estudio se dispone desde el punto de vista subjetivo, es decir, conformado según la propia percepción del individuo se fragmenta:

“Cada miembro tiene una versión personal de cómo funcionan las cosas en un determinado grupo y, de este modo, de su cultura. Lo que se presenta ante nosotros como la cultura de ese grupo no es otra cosa que una organización de la diversidad, de la heterogeneidad intragrupal inherente a toda sociedad humana (...) Lo que cada uno percibe será una versión de su “propiospecto”: (...) “Su versión personal de la cultura o, con el término que acuñó Goodenough, su propiospecto, es la totalidad de esas «parcialidades» que conforman una visión privada,

subjetiva del mundo y sus contenidos, desarrollada a lo largo de su historia experiencial” (García Castaño, Pulido y Montes, 1997: 7).

Las amenazas que hemos encontrado sobre la multiculturalidad -el asimilacionismo y el segregacionismo- las glosa Miguel Ángel Quintana:

“Tanto el asimilacionismo como el segregacionismo ven en la pluralidad cultural una amenaza más o menos inquietante que uno y otro tratan de domar bien mediante el lecho de Procusto que va saizando todas las culturas más débiles hasta que sus miembros se identifiquen sólo con la cultura que se ansía dominante (tales son las ambiciones asimilacionistas), bien sea mediante el mando en plaza de una cultura sobre todas las demás a las que sí que se deja con la absoluta hegemonía en el territorio en que ha sido creada, e ir progresivamente sustituyendo a todas aquellas de las que procede; con lo cual cierta semejanza cabe vislumbrar entre esta postura y la de los asimilacionistas, tan preocupados también ellos en sustituir unas culturas por otra y solo otra” (Quintana, 2008: 22).

A lo largo de nuestra revisión bibliográfica hemos encontrado todo tipo de opiniones, tanto favorables como desfavorables sobre la aplicación práctica del multiculturalismo en la Unión Europea. A continuación destacamos las que nos han resultado más profundas o incluso sorprendentes.

Una opinión desfavorable es, por ejemplo, la de Jagdish S. Gundara cuando afirma:

“La aparición de inestabilidades se acrecienta por las formas en que el declive económico en muchas áreas de Europa conduce al incremento de tensiones y a una desintegración de las comunidades históricas. Allí donde las comunidades son diversas, las tensiones son mayores” (Gundara, 1997 s/n).

A veces el diagnóstico cultural y político sobre la sociedad actual es un poco pesimista. Como afirman García Castaño, Pulido y Montes (1997: 9):

“En las sociedades actuales se observa una tendencia a hacer absolutas las culturas locales, regionales y nacionales con objetivos políticos, nacionalistas e independentistas, o simplemente con finalidades de reforzamiento de la propia identidad, en un marco de luchas políticas y de redistribución del poder”.

Estos académicos piensan que al mismo tiempo, se aprecia una tendencia contraria que se manifiesta en procesos de homogeneización y estandarización de la cultura bajo la influencia, las directrices y los intereses de las multinacionales de la información y de la comunicación y de sus industrias culturales transnacionales.

Frente al auge de los nacionalismos, de países que reivindican su identidad y de la importancia de sentirse identificado con una etnia o grupo en concreto, Sáez Pineda (2000) opina que aumentan paradójicamente las sociedades cada vez más pluriétnicas, más pluriculturales. Esta situación provoca en más una ocasión tensiones entre los habitantes de un país. El fracaso a la hora de abordar estos conflictos es lo que provoca en muchas ocasiones situaciones como las que se están viviendo entre israelíes y palestinos, o la antigua Yugoslavia. Sáez Pineda piensa que el multiculturalismo es una realidad bien visible en la sociedad actual, es un fenómeno unido al de la inmigración, y viene dado a través de la convivencia entre personas de diferentes culturas dentro de un mismo espacio. Por eso cree que la educación intercultural es la clave para conseguir que realmente se respete el derecho de toda persona a la dignidad y a la libertad de creencias, sin distinción de sexo, cultura, religión o lengua (Sáez Pineda, 2000).

García Llamas (2005) resalta la importancia de la identidad cultural y aconseja a los docentes una tarea determinada en este sentido:

“La educación intercultural requiere una actuación que ha de ser

abordada desde una doble vertiente: por una parte exige respeto a la propia identidad de las personas y los grupos minoritarios establecidos en una determinada zona geográfica y, por otra, precisa de una voluntad de cooperación, cuyas bases de trabajo pueden establecerse a partir de una interdependencia manifiesta que caracteriza la sociedad occidental. La escuela debe preparar a los individuos para que no sólo puedan superar los condicionamientos de su grupo social de origen, sino también establecer contactos fluidos otras comunidades culturales” (García Llamas, 2005: 96).

En la línea de la argumentación anterior encontramos propuestas por parte de algunos maestros que efectivamente se toman en serio esta conciencia multicultural. A modo de ejemplo citamos a Muntsa Calbó Angrill:

“A lo largo de la asignatura hemos ido generando y consensuando unas coordenadas teóricas que enmarcarían los procesos educativos multiculturales y artístico/estéticos, pero además hemos producido propuestas didácticas casi directamente experimentables en el aula” (Calbó Angrill, 2006, p. 10) (...) “Los temas que hemos ido seleccionando y desarrollando como el arroz, el té y las teteras, las trenzas africanas, los cubiertos, las bodas, la caligrafía, los alfabetos, los calendarios o las sandalias, permiten y sugieren trabajar el resto de áreas con total coherencia” (Calbó Angrill, 2006: 15).

Al fenómeno de la multiculturalidad se une como potenciador el fenómeno de la globalización, que a su vez viene siendo propiciado por los medios de comunicación. En pos de la globalización es interesante la aportación de Alejandro Llano sobre las ventajas de la misma: la globalización facilita la comunicación y la conciencia social, la mundialización como fenómeno nos une de forma impensable tan sólo hace una década, nos aproxima por la facilidad de los medios de transporte y las nuevas tecnologías de la comunicación (Llano, 2002). Este filósofo considera que el hecho de conocer mejor las necesidades de pueblos con carestías, la creación de canales de ayuda, así como la proliferación de foros que atienden estos problemas contribuyen al humanismo cívico (Llano, 2002).

Además, el citado intelectual opina que es ventajosa la globalización si la orientación de ésta se dispone al servicio del conocimiento, y no tanto de la información *per se* porque supone una elevación del nivel educativo y cultural, un crecimiento en el ser de las personas (Llano, 2002). Se trata de una fuente y recurso de poder que no sólo es renovable sino generable. Su fomento potencia la ulterior producción de riqueza y pone metas más altas al hombre, pues, como opina Alejandro Llano:

“Las virtudes cognoscitivas y prácticas representan el único modo de no perder la propia vida, de que el tiempo vital no se escurra como agua entre las manos, sino que se remanse en la forma de ser más, y, en consecuencia, de ser capaz de más” (Llano, 2002: 62).

También este autor expone las desventajas que valora del fenómeno de globalización como es el predominio monocéntrico de Estados Unidos y países satélites donde no hay retroalimentación, ni participación en el poder por parte de otros. Visto así puede tomarse como un medio en el que los poderosos se pueden aprovechar de los débiles, pero también pueden llevarse la sorpresa de que se despierte la creatividad en aquellos que antes no tenían la posibilidad de expresarla. Además el filósofo encuentra que el fenómeno de la globalización no alcanza en realidad a tanta población como se supone, basándose en los numerosos estudios que se han realizado, que indican que tan sólo alcanza a un 15% (Llano, 2002).

Adicionalmente, Alejandro Llano expone otro factor, consecuencia de la globalización, el peligro del relativismo cultural y moral. Ante las diversas culturas, propone como referencia ética a la persona humana:

“El relativismo cultural y moral comparece cuando se estudia el comportamiento humano a partir de los diversos estilos de vida y criterios de valoración aplicados por las diferentes culturas, las cuales

resultan irreconciliables si no se reconducen a allí de donde toda cuestión ética surge y a donde toda cuestión ética retorna, es decir, será por tanto en la propia persona humana” (Llano, 2002: 199).

Además, el académico explica la diferencia entre el pluralismo democrático y el relativismo cultural, para sugerir la conveniencia del primero y la inconveniencia y error del segundo planteamiento. Si en la democracia se da el pluralismo porque se reconocen los diversos caminos que la libertad sigue en su búsqueda de la verdad práctica, cuando acontecen posiciones diversas que entran en diálogo, e incluso en conflicto, “es precisamente porque se parte del convencimiento de que hay realmente verdad y de que no es vana ni utópica la esperanza de acceder a ella por el correcto ejercicio de la inteligencia práctica” (Llano, 2002: 152). En cambio, el relativismo cultural juzga las acciones de forma subjetiva, por el modo de usarlas según esa cultura, y ya no hay un bien aprensible a través de la razón en el que nos podamos poner de acuerdo (Llano, 2002).

La postura que consideramos como más razonable en este estudio, es el respeto sin duda de otra forma de pensar en cuanto a lo religioso, pero haciendo defensa de lo propio, con actitud de diálogo y apertura mental de esa verdad que está en el otro planteamiento; y además con una actitud de búsqueda de la verdad, tanto de la propia como de la ajena, excluyendo el miedo a conocer lo ajeno, pues, sería indicio de que no se está del todo convencido de que nuestro punto de vista sea más acertado, o supondría en todo caso otro indicio de que no hemos buscado argumentos que hagan razonable nuestro planteamiento.

Igualmente cualquier manifestación cultural puede enriquecer más según corresponda a esa medida de lo excelso de la naturaleza del Ser, y manifieste el gran potencial del hombre. Por tanto el factor religioso es necesario y está vinculado a una mayor riqueza cultural ganada por el hombre a lo largo de los siglos:

“Se puede contemplar (...) todo cuanto es bello, bueno y verdadero. Pero todo esto quedaría sin finalidad y sin fundamento si no le fuera posible al hombre abismarse en la contemplación de Dios. Esto es algo que, de un modo u otro han sabido todas las culturas y religiones” (Llano, 2002: 163).

La educación multicultural “debe ser la potenciación, desde la escuela y otras instancias educativas, de una reflexión social (de la que emergen varios discursos), de la autocomprensión de los grupos humanos y la autocrítica de las propias formas culturales, (...) con el objeto de mejorar sus propias condiciones de vida y afianzar su propia identidad cultural bajo el reconocimiento y la aceptación de la diversidad cultural” (García Castaño y otros, 1997: 9).

En pos de una aplicación práctica de la multiculturalidad en la educación, Gonzalo Jover plantea que existen ciertas dificultades para una acción más decidida en este terreno, que son debidas a la posible colisión entre los dos principios de la política educativa que estableció el Tratado de la Unión Europea. El principio de respeto a la diversidad cultural y el principio de subsidiariedad. Ambos principios no denotan sólo dos posturas políticas diferenciadas, sino que implican también dos conceptos diferentes de tolerancia: el liberal y el comunitario. Finalmente, Jover propone una posible vía de conciliación de estas dos perspectivas basada en la idea de los derechos humanos como contenido moral sustantivo de educación para la tolerancia (Jover, 1995). Existen en este sentido diversos manuales que intentan liderar las escuelas inclusivas, entre los que se puede destacar el escrito por Essomba en 2006.

Hay autores que acuden al recurso de la tolerancia. Estamos de acuerdo con la definición de Alfonso Aguiló sobre la tolerancia:

“respeto y consideración hacia la diferencia, como una disposición a admitir en los demás una manera de ser y obrar distinta a la propia, o como una actitud de aceptación del legítimo pluralismo, es a todas luces un valor de enorme importancia” (Aguiló, 1995: 9).

Este estudioso piensa que propagar la tolerancia en este sentido puede contribuir a resolver muchos conflictos y a erradicar muchas violencias ciudadanas, por tanto, se hace necesario y urgente. Sin embargo, promover una acertada aplicación de la tolerancia le parece que es algo extremadamente difícil y complejo. Recuerda que la tolerancia ha de tener unos límites. Como ha señalado también Bobbio en su ensayo “Tolerancia y verdad” (1993), la verdadera tolerancia se fundamenta en la firmeza de principios, que se oponen a la indebida exclusión de lo diferente. Apunta que el problema surge cuando esa diversidad deja de ser legítima, o entra en colisión con el bien común, o con los derechos de los demás y entonces se trata de una tolerancia del mal, que sufre alguna falta de bien. El terreno que hay determinar entonces es el límite de lo no tolerable: en principio la legítima diversidad siempre debe tolerarse, pero la ilegítima puede tolerarse o no según los casos porque se pone en juego algún bien básico o bien común. Por ejemplo, Bobbio (1993) explica que a nadie se le ocurre tolerar acciones como el robo, la violación o el asesinato. Ignacio Sánchez Cámara pone otros ejemplos que atentan contra la dignidad humana como la permisión de los sacrificios humanos, o los malos tratos (Sánchez Cámara, 2002). Alfonso Aguiló critica la postura de defensa de valores relativos, pues considera que es una postura contradictoria *per sé*. Si admite distintos valores en las distintas culturas, pero defiende que unos responden más a la dignidad humana que otros (Aguiló, 1995).

Otros autores se preocupan también de su aplicación práctica, por ejemplo, la que procede de que se parta de un sentido negativo de la multiculturalidad. En este sentido Margarita Bartolomé argumenta:

“Los centros educativos deben centrarse en el reconocimiento multicultural, no en la tolerancia. La tolerancia es asimétrica, ser capaz de aceptar, convivir con personas que no son como yo. La multiculturalidad no se debe abordar desde una perspectiva negativa.” (Bartolomé, 2000: 1).

Una investigadora en la Cartuja en un medio gitano como es Joaquina Cabello propone:

“El reajuste entre los diferentes elementos culturales origina conflictos y tensiones en el enfrentamiento entre la cultura autóctona y la que viene de fuera. Los cambios sociales, económicos o educativos pueden sumergir a las personas en una situación caótica de anomía que las coloca en un estado de inseguridad y miedo, provocando fenómenos de rechazo hacia otras culturas y reforzando artificialmente la propia cultura y los nacionalismos” (Cabello Hidalgo, 1993: 2).

Otro estudio de Campoy y Pantoja explica que “existe una escasa formación del profesorado y de los orientadores en temas de interculturalidad, y en consecuencia no se siente suficientemente preparado para dar respuesta a las necesidades educativas y de orientación de los alumnos inmigrantes” (Campoy y Pantoja, 2005: 431).

Otra postura ante el tema es la de Martínez de Pisón. Este autor postula que la tolerancia no es suficiente, y en cambio propone el acceso a la multiculturalidad desde los recursos que proporcione el Estado de Derecho:

“Hoy por hoy el Estado de Derecho debe utilizar otros instrumentos más acordes con su evolución para resolver las tensiones y problemas que el “choque de civilizaciones”, (...) es específico de las sociedades de finales del siglo XX y principios del XIX” (Martínez de Pisón, 2001: 23-24).

Por su parte Esperanza Sáez Pineda propone como principio básico el respeto:

“Aceptar el multiculturalismo no supone tener que compartir las

creencias de una determinada sociedad para sentirse integrado en una cultura. Para sentirse integrado en una cultura uno se tiene que sentir respetado y para ello basta que el grupo que comparte un espacio cumpla las normas del Estado de Derecho, sin necesidad de compartir la misma cultura” (Sáez Pineda, 2000: 1).

La piedra de toque de la multiculturalidad es el día a día en la convivencia, es decir, la adaptación de las personas entre sí, donde se pone en juego la capacidad relacional de la persona. Valentín Martínez-Otero alude que la convivencia multicultural es una ocasión para favorecer el enriquecimiento educativo y la unidad humana:

“Resultaría de todo punto empobrecedor, cuando no claramente perverso, limitar la capacidad de apertura del educando a ciertos grupos culturales. (...) El proceso educativo, hoy más que nunca, debe fortalecer su compromiso con el "ecumenismo" o unidad humana” (Martínez-Otero, 2002: 2).

Otro ejemplo de la convivencia multicultural en el día a día se puede observar en un artículo de prensa, en el que se narra el testimonio de dos niños (uno cristiano y otro musulmán) que sabían conjugar el multiculturalismo a través de la amistad y de formar parte en el mismo equipo de fútbol del barrio (La Vanguardia, 2002).

Alcanzar la interculturalidad constituye un reto educativo, pues, son muchos los caminos y grados para entenderse, por ejemplo, la capacidad empática que se favorece resaltando la educación en valores en torno a la convivencia social. Afortunadamente hemos encontrado también muchas referencias prácticas de cómo saber convivir en la escuela por parte del profesorado y de cómo se promueve la interculturalidad como valor entre los alumnos. García Castaño y otros argumentan que la interculturalidad beneficia a los alumnos en tanto aprenden a desechar determinados estereotipos:

“En el desarrollo de la educación multicultural, ello se traduce en una contribución a la eliminación de la tendencia a estereotipar a los estudiantes de acuerdo con sus identidades” (García Castaño y otros, 1997: 12).

En este estudio consideramos que también puede ser beneficiosa la adquisición de una nueva sensibilidad, la conciencia de una mayor capacidad de comunicación, y la apertura mental cultural, así como que se favorezca el valor de la solidaridad con otros pueblos y culturas. Alejandro Llano considera que la sociedad se halla ante un momento de sensibilización sobre el valor de la solidaridad:

“Está emergiendo desde hace algunos años una nueva sensibilidad que reclama bienes comunicativos, no disgregadores sino solidarios. El campo de juego interpersonal se vitaliza y se expande, de modo opuesto al estrechamiento que acontece en los bienes excluyentes” (Llano, 2002: 62).

Conclusiones

Europa se enfrenta a los retos de superarse en varios frentes para adquirir un estatus económico deseable y un beneficio social: la información, la mundialización y la civilización científica y técnica. Para ello fomenta la instrucción acerca de la cultura en general y la movilidad estudiantil y laboral intentando fomentar la competitividad, la alta capacitación, escuelas de segunda oportunidad y la meta de alcanzar el dominio de tres lenguas comunitarias entre sus miembros.

Parece que los proyectos que la UE ha desplegado, van conformando estos objetivos poco a poco. Cabe destacar que se valore como prioritario el impacto de la pedagogía, el entorno familiar y social, así como la conveniente formación relativa a los docentes. Dentro de este marco se entiende la instrucción intercultural a todos los agentes sociales involucrados donde se atiende y respeta esta misma diversidad cultural.

Para realizar el cambio de sociedad multicultural a intercultural, entendemos que el profesorado se configura en uno de los ejes más importantes en su papel transformador para la adquisición de esta mentalidad y sensibilidad intercultural -de saber vivir juntos- planteada por las directrices europeas y por la UNESCO. La adquisición y transmisión de valores éticos y actitudes democráticas como la igualdad, el respeto y la solidaridad por parte de los profesores se hace muy necesaria en un marco de defensa de la dignidad humana.

Para finalizar, en este estudio consideramos que el interculturalismo constituye un fenómeno complejo al que la sociedad y la educación no ha hecho más que empezar a enfrentarse, y sobre el que tendrán que desplegarse muchos medios educativos y estructuras prosociales durante décadas, pues, se trata de un proyecto ambicioso de transformación de la mentalidad cultural europea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILÓ, A. (1995). *La tolerancia*. Madrid: Palabra.

AZURMENDI, M. (2002). La invención del multiculturalismo, Diario ABC digital, 18 de marzo de 2002.

AZURMENDI, M. (2003). *Todos somos nosotros. Etnicidad y multiculturalismo*. Madrid: Taurus.

BARTOLOMÉ PINA, M. (2000). De la educación multicultural a la construcción de la ciudadanía. La atención a la diversidad. La escuela intercultural (Seminario). Extraído el 8 de noviembre de 2010 del sitio web de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED): <http://www.mec.es/cesces/seminario1999-2000.htm>

BOBBIO, N. (1993). *Il dubbio e la scelta. Intellettuali e potere nella società contemporanea*.

Roma: La Nuova Italia scientifica.

CABELLO HIDALGO, J. (1993). Proyecto de investigación sobre el polígono de la Cartuja, Granada, *Gazeta de Antropología*, 10. Extraído el 8 de noviembre de 2010 de http://www.ugr.es/~pwlac/G10_10Joaquina_Cabello_Hidalgo.html

CALBÓ ANGRILL, M. (2006). Propuestas multisensoriales, multiculturales e interdisciplinares: puntos de partida para la educación estética. *Aula de Innovación Educativa*, 151, 10-15.

CAMPOY ARANDA, T. y Pantoja Vallejo, A. (2005). Hacia una expresión de diferentes culturas en el aula: percepciones sobre la educación multicultural. *Revista de Educación*, 336, 415-436.

DURKHEIM, E. (1996). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.

ESSOMBA, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Grao.

GARCÍA LLAMAS, J. L. (2005). Educación intercultural. Análisis y propuestas. *Revista de Educación*, 336, 89-109.

GARCÍA CASTAÑO, F. J. Pulido Moyano, R. A. y Montes del Castillo, A. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13. Extraído el 10 de noviembre de 2010 de <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a09.htm>

GUNDARA, J. S. (1997). Diversidad social, educación e integración europea. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13. Extraído el 7 de noviembre de 2010 de

<http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13.htm>

JOVER OLMEDA, G. (1995). La idea de tolerancia en el proyecto educativo de la UE. *Revista Española de Pedagogía*, 201. Extraído el 8 de noviembre de 2010 de <http://revistadepedagogia.org/N%C2%BA-201-mayo-agosto-1995/Pluralismo-educacion-y-la-ensenanza-de-los-valores.html>

KRITSCH, R. (2011). Kant, Burke y los derechos del hombre. En P. Aullón de Haro (Ed.), *Teoría del Humanismo*. Madrid: Verbum.

La Vanguardia (2002). Jugar en el barrio. *Diario La Vanguardia*, 22 de julio de 2002. LLANO, A.

(2002). *La vida lograda*, Barcelona: Ariel.

MARTÍNEZ DE PISÓN, J. (2001). *Tolerancia y derechos fundamentales en las sociedades multiculturales*. Madrid: Tecnos.

MARTÍNEZ-OTERO PÉREZ, V. (2002). La mirada intercultural en la escuela. *Comunidad Escolar*, (Periódico digital de información educativa), 13 de marzo de 2002, año XX, 695. Extraído el 8 de noviembre de 2010 de

<http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/695/tribuna.html>

QUINTANA, M. A. (2008). Qué es el multiculturalismo (y qué no es). Acta. Extraído el 9 de noviembre de 2010 de

http://www.miguelangelquintana.com/multiculturalismo_acta.pdf

PÉREZ SERRANO, G. (2005). Derechos humanos y educación social. *Revista de Educación*, 336, 19-39.

SÁEZ PINEDA, E. (2000). Educación Intercultural. *Escuela y Multiculturalidad*, 3. Extraído el 8 de noviembre de 2010 de

<http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/multiculturalidad/article2.asp>

SALES CIGES, A. (2007). La formació dels professionals en educació intercultural. En Grupo de Investigación en educación intercultural (GREI) (Ed.) *Multiculturalitat, Educació i Societat. Antropología de la Educació*, 7, 203-230. Palma: Universitat de les Illes Balears.

SÁNCHEZ CÁMARA, I. (2002). Multiculturalismo contra integración. *Diario ABC Digital*, 5 de febrero de 2002.

SANTOS REGÓ, M. A. (2009). *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad*. Madrid: Octaedro.

SANTOS REGÓ, M. (1994). *Teoría y práctica de la educación intercultural. ... Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, Tesis doctoral. Madrid: Taurus. Extraído el 8 de noviembre de 2010 de

http://www.mec.es/sgpe/docs/margarita_bartolome_bibliografia.pdf

UNIÓN EUROPEA (2010). (Portal web institucional de la UE). Extraído el 8 de noviembre de 2010 de <http://www.europarl.es>

UNESCO - Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI (1996): *La educación: un tesoro escondido*. Madrid: UNESCO-Santillana.

3. Α΄ΜΕΡΟΣ

Μεταφρασμένο κείμενο

ΔΙΛΗΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΙΣΠΑΝΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ¹

Dr. Beatriz Peña Acuña
Universidad Católica San Antonio
bpena@pdi.ucam.edu Guadalupe
(Murcia), Ισπανία

Dr. María Concepción Parra Meroño
Universidad Católica San Antonio
mcparra@pdi.ucam.edu
Guadalupe (Murcia), Ισπανία

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναλύει σε όλο του εύρος το έργο της Ευρωπαϊκής Ένωσης που αφορά στην πολυπολιτισμικότητα. Αυτό εκτείνεται από τον τομέα του πολιτισμού, της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, σε άλλους τομείς, όπως η θρησκεία, η ψυχαγωγία και η παγκοσμιοποίηση. Η συνεχής διαδικασία βελτίωσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχει αλλάξει ριζικά τις συνθήκες πρόσβασης στην γνώση ή την απόκτηση αυτής και, κατά συνέπεια, η διαδικασία αυτή συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη. Η εργασία αναλύει επίσης την σκοπιμότητα αλλά και την προβληματική που περιλαμβάνει η έννοια της πολυπολιτισμικότητας στην πρακτική κοινωνική εφαρμογή της - με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά της – στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ισπανία, όπου εφαρμόζεται ευρύτερα, δεδομένου ότι έχουν αρχίσει να υλοποιούνται πρότζεκτ, εκπαιδευτικά προγράμματα και προγράμματα ομαλής συνύπαρξης εδώ και πάνω από μια δεκαετία. Αυτό έχει οδηγήσει σε μια νέα προσέγγιση όσον αφορά στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό φαινόμενο που προξενεί η διαπολιτισμική συνύπαρξη.

Λέξεις-κλειδιά: πολυπολιτισμικότητα, εκπαίδευση, κοινωνία, κατάρτιση εκπαιδευτικών, δυνατότητες.

Abstract

This paper analyzes the implications of European Union's draft about multiculturalism, which extends from the fields of culture, education and training, to others such as religion, entertainment or globalization. The continuous process of improvement of the European Union has radically changed the conditions of access to knowledge or the acquisition of it, and therefore contributes to economic growth. Also, the paper analyzes the desirability and multicultural issues involved in implementing social practice with its pros and cons "in the Spanish educational context, which has a higher practice, since they have launched various projects and educational plans and coexistence, more than a decade. This has meant a new mindset about educational and social phenomenon that causes the intercultural coexistence.

Keywords: multiculturalism, society, education, teacher training, capabilities.

(Ελήφθη 4 Ιανουαρίου 2012)
(Αποδεκτή 5 Ιουλίου 2012)

¹ Η εργασία αυτή χρηματοδοτήθηκε από το ερευνητικό πρόγραμμα PMAFI-PI-09/11 του Universidad Católica San Antonio, Murcia, Ισπανία.

Εισαγωγή

Ο προβληματισμός της Gloria Pérez Serrano σχετικά με τη μετάβαση από μία κουλτούρα πολέμου σε μία κουλτούρα ειρήνης, μας επιτρέπει να αξιολογήσουμε τη σημασία της πολυπολιτισμικότητας στη σημερινή Ευρωπαϊκή Ένωση.

«Η μετάβαση από μία κουλτούρα πολέμου σε μία κουλτούρα ειρήνης απαιτεί μια ριζική αλλαγή στις συνήθειες της συμπεριφοράς μας. Η εκπαίδευση αποτελεί το κλειδί αυτής της ειρηνικής μεταμόρφωσης, είναι ο πυλώνας που μπορεί να εγγυηθεί την πολιτιστική και υλική εξέλιξη της κοινωνίας και να εξασφαλίσει μία δημοκρατική διακυβέρνηση» (Pérez Serrano, 2005: 20).

Σύμφωνα με τον Azurmendi, η «Πολυπολιτισμικότητα» είναι πράγματι μια σχετικά καινούρια έννοια που δεν καταδεικνύει ότι υπάρχουν πολλοί πολιτισμοί στον κόσμο, ούτε ότι συνυπάρχουν πολλοί σε μια χώρα, αλλά επινοήθηκε με σκοπό να παραπέμψει σε ένα δημοκρατικό έθνος-κράτος του οποίου ο πλουραλισμός θα πρέπει να συνίσταται στην προώθηση των εθνοτικών και πολιτισμικών διαφορών. Πιθανότατα ο όρος προέκυψε για πρώτη φορά από την καναδική κυβέρνηση ώστε αυτή να αναφερθεί στη νέα της πολιτική στα τέλη της δεκαετίας του 1960 (Azurmendi, 2002). Ο συγγραφέας αυτός προβληματίζεται βαθιά για το θέμα, επιμένοντας ότι στις μέρες μας το υπάρχον φαινόμενο, που ρυθμίζεται από τους εθνικούς και ευρωπαϊκούς νόμους, είναι η πολυπολιτισμικότητα. Δημιουργεί λοιπόν, εξαιτίας αυτής του της θέσης, μία αντιπαράθεση έναντι του όρου της διαπολιτισμικότητας (Azurmendi, 2003).

Η ορολογία για να αναφερθεί κανείς στο εν λόγω φαινόμενο διαφέρει ανάλογα με τη γεωγραφική περιοχή. Έτσι, ο όρος «διαπολιτισμικότητα» χρησιμοποιείται συνήθως στην Ευρώπη, ενώ το λήμμα «πολυπολιτισμικότητα» χρησιμοποιείται συχνότερα στη Βόρεια Αμερική.

Σύμφωνα με τον García Llamas «ο όρος πολυπολιτισμικότητα θα πρέπει να χρησιμοποιείται όταν γίνεται λόγος στις αντιθέσεις που αφορούν στο χώρο και τον χρόνο συγκεκριμένων πολιτισμών. Η διαπολιτισμική έκφραση υποδηλώνει την ιδέα μιας παρέμβασης η οποία προωθεί το διάλογο και την δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών, στοιχεία που θα οδηγήσουν σε αμοιβαία επιρροή αλλά και βελτίωση των πολιτισμών αυτών» (García Llamas, 2005: 95).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναλύσουμε με κριτική ματιά την τρέχουσα κατάσταση του θέματος της πολυπολιτισμικότητας. Για τον σκοπό αυτό, πραγματοποιείται μια λεπτομερής επισκόπηση των κυριότερων θεωρήσεων που έχουν γίνει από τους ερευνητές σ' αυτόν τον τομέα. Στα πλαίσια της έρευνας παρουσιάζεται η σημασία της πολυπολιτισμικότητας σε διάφορα πεδία, όπως, μεταξύ άλλων, στην εκπαίδευση, στην παγκοσμιοποίηση και στην θρησκεία. Επισημαίνονται επίσης τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της διαπολιτισμικότητας μέσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Στο πλαίσιο αυτό, γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην εφαρμογή του όρου στην Ισπανία, καθώς εκεί χάρει μεγαλύτερης χρήσης απ' ότι σε άλλες χώρες της ΕΕ, δεδομένου ότι έχουν αναπτυχθεί διάφορες πρωτοβουλίες με τη μορφή συγκεκριμένων προγραμμάτων και προτάσεων που εφαρμόζονται εδώ και αρκετά χρόνια.

Η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα που προκύπτουν έπειτα από κριτική ανάλυση της σημερινής κατάστασης στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στην Ισπανία, όπου πρέπει να γίνει μία ομαλή μετάβαση από την έννοια της πολυπολιτισμικότητας στην έννοια της διαπολιτισμικότητας.

Το ζήτημα στις μέρες μας

Μεταξύ των αρχών που διατυπώθηκαν από την UNESCO (1996) σχετικά με την εκπαίδευση, ξεχωρίζει ιδιαίτερα η διαπολιτισμικότητα: δηλαδή το να μαθαίνουμε να συμβιώνουμε, να υπάρχουμε, να πράττουμε καθώς και να μαθαίνουμε να αποκτούμε γνώσεις. Ωστόσο, δύο εμβληματικοί συγγραφείς στο θέμα της πολυπολιτισμικότητας, ο Taylor και ο Kymlicka, έχουν επικριθεί εξαιτίας της αντίληψής τους για τον πολιτισμό ως ενιαίο σώμα, με εξωτερικά οριοθετημένα σύνορα και εσωτερική ομοιογένεια όσον αφορά στις αξίες του (Kritsch, 2009).

Από την άλλη πλευρά, το κλειδί για την επιθυμητή πολυπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί επίσης να βρίσκεται στην ανάγκη για ανατροφοδότηση που υπάρχει στη σημερινή κοινωνία, όπως επισημαίνει ο Durkheim (1996: 106):

«Εκτός από το ότι η εκπαίδευση έχει ως μοναδικό ή πρωταρχικό στόχο το άτομο και τα συμφέροντά του, είναι κυρίως ο τρόπος μέσω του οποίου η κοινωνία ανανεώνει συνεχώς τους όρους της ίδιας της ύπαρξής. Η κοινωνία μπορεί να ζήσει μόνο αν υπάρχει επαρκής

ομοιογένεια μεταξύ των μελών της.»

Η πολυπολιτισμικότητα έχει δύο όψεις: από τη μια πλευρά εμπλουτίζει την άποψή μας για την πραγματικότητα και την αλήθεια και μας επιτρέπει να επικοινωνούμε με άλλους ανθρώπους (Sáez Pineda, 2002), και από την άλλη, αν δεν είμαστε διανοητικά προετοιμασμένοι, μπορεί να αποδυναμώσει τη δική μας πολιτισμική ταυτότητα. Αν λάβουμε μάλιστα υπόψη τη θρησκευτική μας ταυτότητα, αυτή μπορεί να αποδυναμωθεί ακόμη περισσότερο. Σύμφωνα με τον Sáez Pineda:

«Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στο να κάνει τον μαθητή να σέβεται και να ενδιαφέρεται για την ανθρώπινη διαφορετικότητα. Στόχος αυτού του είδους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ο μαθητής να μάθει για τον "άλλον", για τη μετανάστευση και τις μειονότητες που ζουν μαζί του σε καθημερινή βάση. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση όμως δεν πρέπει να χρησιμεύει μόνο για να αποκαλύψει πόσο διαφορετικοί είμαστε και για να αναδείξει τις διαφορές μεταξύ των εθνοτικών ομάδων, αλλά για να τροποποιήσει και να δημιουργήσει νέες συμπεριφορές ενσωμάτωσης, για να εμβαθύνει στις αξίες του καθενός και να τις σεβαστεί» (Sáez Pineda, 2002: 1).

Για την Auxiliadora Sales το δίλημμα προκύπτει από τον «διαχωρισμό μεταξύ των εννοιών της διαφορετικότητας και της ομοιότητας, τη διχοτομία μεταξύ των εννοιών της διαφοράς και της ανομοιότητας» και την επιτυχή εφαρμογή του διαχωρισμού αυτού στην ανθρώπινη συνύπαρξη (Sales Ciges, 2007, σ. 207). Η συγγραφέας θεωρεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να ενσωματώσει κοινούς στόχους, όπως την ένταξη και την διαπολιτισμικότητα, δεδομένου ότι και οι δύο στόχοι δεσμεύονται να μετασχηματίσουν την εκπαίδευση μέσω δημοκρατικών αξιών και συμπεριφορών που προάγουν την ισότητα, τον σεβασμό, την αυτονομία και την αλληλεγγύη. Υπό αυτή την έννοια, η αξία της ισότητας στα πλαίσια του ισπανικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι σαφής και συνεπάγεται κοινωνική δικαιοσύνη και κοινωνική ισότητα, αντισταθμίζοντας τις ανισότητες, προκειμένου όλοι να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες για εκπαίδευση και προσωπική εξέλιξη (Santos Regó, 2009).

Είναι επίσης ενδιαφέρον το θέμα που θέτουν οι García Castaño, Pulido και Montes (2007) σχετικά με την έννοια της κουλτούρας και της έλλειψής αυτής σε σχέση με τις μειονότητες, διότι ρίχνει φως στην ίδια την πολυπλοκότητα της πολυπολιτισμικότητας που αντιληφθήκαμε καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας έρευνας. Οι εν λόγω μελετητές εξετάζουν τις προσεγγίσεις που σχετίζονται με την εκπαίδευση. Θεωρούν ότι στις περισσότερες απόψεις για την πολυπολιτισμική εκπαίδευση εμπεριέχεται μια κάπως στατική αντίληψη της «κουλτούρας». Η κουλτούρα θεωρείται εμμέσως πλην σαφώς ένα σύνολο αμετάβλητων χαρακτηριστικών που αποδίδονται σε διαφορετικές ομάδες ανθρώπων. Αυτά χρησιμοποιούνται για την ταυτοποίηση των ανθρώπων και συχνά για την δημιουργία στερεοτύπων, χωρίς να υπάρχει αυτή η πρόθεση (García Castaño, Pulido και Montes, 1997). Οι παραπάνω συγγραφείς επικρίνουν την άποψη ότι η έννοια της κουλτούρας, η οποία προτάθηκε από το Βιβλίο IV της Βασιλικής Επιτροπής (1969: 11) ως τελική ιδέα, υπό τον τίτλο «Οι πολιτισμικές συνεισφορές άλλων εθνοτικών ομάδων», αποκαλύπτει ένα αφήγημα που λίγο θυμίζει την πραγματικότητα των μειονοτήτων. Οι εν λόγω καθηγητές συμφωνούν με τον Mogley όταν δηλώνει το 1986 ότι η αντίληψη της «Κουλτούρας» όπως επεξηγεί η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, είναι ένας τρόπος ζωής, σκέψης και συναισθήματος. Είναι μια κατευθυντήρια δύναμη που κινεί μια σημαντική ομάδα ατόμων, τα οποία συνδέονται μεταξύ τους με κοινή γλώσσα και μοιράζονται τα ίδια ήθη, έθιμα και εμπειρίες (García Castaño, Pulido και Montes, 1997: 5).

Οι García Castaño, Pulido και Montes (1997) σημειώνουν επίσης ότι η πολυπολιτισμικότητα από μόνη της παρουσιάζει έναν εσωτερικό κατακερματισμό, γεγονός που καθιστά σαφές ότι πρόκειται για ένα πολύπλευρο φαινόμενο. Κι αυτό, γιατί αν η μάθηση διατίθεται με υποκειμενικό τρόπο, δηλαδή σύμφωνα με την υποκειμενική αντίληψη του ατόμου, καθίσταται κατακερματισμένη:

«Κάθε μέλος έχει μια προσωπική εκδοχή για το πώς λειτουργούν τα πράγματα σε μια συγκεκριμένη ομάδα και συνεπώς για την κουλτούρα της. Αυτό που μας παρουσιάζεται ως κουλτούρα αυτής της ομάδας δεν είναι τίποτε άλλο από την οργάνωση της διαφορετικότητας, της ενδοομαδικής ετερογένειας που ενυπάρχει σε κάθε ανθρώπινη κοινωνία (...) Αυτό που ο καθένας αντιλαμβάνεται είναι μια εκδοχή της «προσωπικής του οπτικής γωνίας»: (...) «Η προσωπική εκδοχή της κουλτούρας, ή, με τον όρο που επινόησε ο Goodenough, «η προσωπική οπτική γωνία», είναι το σύνολο εκείνων των «μερών» που συνθέτουν μια προσωπική, υποκειμενική άποψη για τον κόσμο και το περιεχόμενό του, η οποία αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια της βιωματικής του ιστορίας» (García Castaño, Pulido και Montes, 1997: 7).

Ο Miguel Ángel Quintana επισημαίνει τους κινδύνους που εντοπίσαμε όσον αφορά στην πολυπολιτισμικότητα: την τάση για αφομοίωση και την τάση για διάκριση:

«Τόσο η τάση για αφομοίωση όσο και η τάση για διάκριση αντιμετωπίζουν την πολιτισμική

πολυμορφία ως μια σχεδόν ενοχλητική απειλή, την οποία αμφότερες προσπαθούν να δαμάσουν, μέσω μιας προκρούστειας κλίνης, που περικόπτει όλους τους ασθενέστερους πολιτισμούς μέχρι τα μέλη τους να ταυτιστούν μονάχα με τον πολιτισμό που επιθυμεί να κυριαρχήσει (τέτοιες είναι οι φιλοδοξίες της αφομοίωσης), είτε μέσω μιας κουλτούρας που επιβάλλεται απόλυτα επί όλων των άλλων, στην περιοχή όπου αναπτύχθηκε και αντικαθιστά σταδιακά όλες εκείνες από τις οποίες προέρχεται (τάση για διάκριση). Διαφαίνεται συνεπώς μια κάποια ομοιότητα μεταξύ αυτής της τοποθέτησης και της στάσης των οπαδών της αφομοίωσης, οι οποίοι επίσης τάσσονται υπέρ του να αντικατασταθεί ένας πολιτισμός από έναν μόνο άλλον» (Quintana, 2008: 22).

Κατά τη διάρκεια της βιβλιογραφικής μας έρευνας, εντοπίσαμε διαφορετικές απόψεις, τόσο ευνοϊκές όσο και δυσμενείς, σχετικά με την πρακτική εφαρμογή της πολυπολιτισμικότητας στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Παρακάτω ξεχωρίζουμε εκείνες που βρήκαμε πιο ουσιαστικές αλλά και εκείνες που μας ξάφνιασαν.

Μια δυσμενής άποψη είναι, για παράδειγμα, αυτή του Jagdish S. Gundara που δηλώνει:

«Η εμφάνιση κοινωνικής αστάθειας εντείνεται εξαιτίας της οικονομικής παρακμής σε πολλές περιοχές της Ευρώπης που οδηγεί σε αυξημένες εντάσεις και στην διάλυση των ιστορικών κοινοτήτων. Όπου οι κοινότητες είναι ποικιλόμορφες, οι εντάσεις είναι μεγαλύτερες» (Gundara, 1997 s/n).

Ορισμένες φορές το πολιτιστικό και πολιτικό μέλλον της σύγχρονης κοινωνίας είναι ελαφρώς δυσόιωνο. Όπως αναφέρουν οι García Castaño, Pulido και Montes (1997: 9):

«Στις σημερινές κοινωνίες, υπάρχει η τάση να επικρατεί η κουλτούρα του τόπου, της περιοχής ή του έθνους. Αυτό συμβαίνει για πολιτικούς και εθνικιστικούς σκοπούς, είτε αποσκοπώντας στην ανεξαρτησία, είτε απλώς για να ενισχυθεί η ίδια η ταυτότητα του ατόμου, στο πλαίσιο των πολιτικών αγώνων και της ανακατανομής της εξουσίας».

Οι μελετητές αυτοί πιστεύουν ότι ταυτοχρόνως διαφαίνεται μια αντίθετη τάση που εκδηλώνεται με διαδικασίες ομογενοποίησης και τυποποίησης του πολιτισμού υπό την επιρροή, τις κατευθύνσεις και τα συμφέροντα των πολυεθνικών εταιρειών μέσω μαζικής ενημέρωσης και της παγκόσμιας πολιτιστικής βιομηχανίας.

Η Sáez Pineda (2000) πιστεύει ότι, παρά την άνοδο του εθνικισμού, παρά τις χώρες που διεκδικούν την ταυτότητά τους και παρά την σπουδαιότητα να ταυτίζεται κανείς με μια συγκεκριμένη εθνότητα ή ομάδα, οι κοινωνίες παραδόξως γίνονται όλο και πιο πολυεθνικές και πολυπολιτισμικές. Η κατάσταση αυτή οδηγεί πολλές φορές σε εντάσεις μεταξύ των κατοίκων μιας χώρας. Η αδυναμία αντιμετώπισης αυτών των συγκρούσεων είναι αυτή που συχνά οδηγεί σε καταστάσεις όπως αυτές μεταξύ Ισραηλινών και Παλαιστινίων ή της πρώην Γιουγκοσλαβίας. Η Sáez Pineda πιστεύει ότι η πολυπολιτισμικότητα είναι μια εμφανώς ορατή πραγματικότητα στη σημερινή κοινωνία- είναι ένα φαινόμενο που συνδέεται με τη μετανάστευση και προκύπτει από τη συνύπαρξη ανθρώπων με διαφορετικές κουλτούρες στον ίδιο χώρο. Γι' αυτό πιστεύει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι το κλειδί για να επιτευχθεί ο σεβασμός στο δικαίωμα του κάθε ανθρώπου στην αξιοπρέπεια και την ελευθερία της γνώμης, ανεξάρτητα από το φύλο, την κουλτούρα, τη θρησκεία ή τη γλώσσα (Sáez Pineda, 2000).

Ο García Llamas (2005) υπογραμμίζει τη σημασία της πολιτισμικής ταυτότητας και συμβουλεύει τους εκπαιδευτικούς να επιληφθούν επ' αυτού:

«Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προϋποθέτει δράσεις που πρέπει να προσεγγίζονται από μια διττή οπτική γωνία: αφενός, απαιτεί σεβασμό της ταυτότητας των ατόμων και των μειονοτικών ομάδων που είναι εγκατεστημένες σε μια δεδομένη γεωγραφική περιοχή και, αφετέρου, προϋποθέτει διάθεση συνεργασίας, τα θεμέλια της οποίας μπορούν να βασιστούν στην έκδηλη αλληλεξάρτηση που χαρακτηρίζει τη δυτική κοινωνία. Το σχολείο πρέπει να προετοιμάσει τα άτομα έτσι ώστε όχι μόνο να μπορούν να ξεπεράσουν τους περιορισμούς της δικής τους κοινωνικής ομάδας καταγωγής, αλλά και να δημιουργήσουν εύκολα επαφές με άλλες πολιτισμικές κοινότητες» (García Llamas, 2005: 96).

Σε συνέχεια του προηγούμενου επιχειρήματος, εντοπίσαμε προτάσεις που έχουν κάνει κάποιοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι πράγματι λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους την πολυπολιτισμική ευαισθητοποίηση. Ενδεικτικά αναφέρουμε τον Muntsa Calbó Angrill:

«Καθ' όλη την διάρκεια των μαθημάτων, δημιουργήσαμε και συμφωνήσαμε σε κάποιες θεωρητικές συντεταγμένες που θα πλαισίωναν τις πολυπολιτισμικές και καλλιτεχνικές/αισθητικές εκπαιδευτικές διαδικασίες. Επιπλέον κάναμε διδακτικές προτάσεις

που μπορούν να εφαρμοστούν σχεδόν άμεσα στην τάξη» (Calbó Angrill, 2006, σ. 10) (...) «Τα θέματα που επιλέξαμε και αναπτύξαμε, όπως το ρύζι, το τσάι και οι τσαγιέρες, οι αφρικανικές πλεξούδες, τα μαχαιροπήρουνα, οι γάμοι, η καλλιγραφία, τα αλφάβητα, τα ημερολόγια και τα σανδάλια, επιτρέπουν και προτείνουν να εργαστούμε στους υπόλοιπους τομείς με απόλυτη συνοχή» (Calbó Angrill, 2006: 15).

Το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας ενισχύεται από το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, το οποίο με τη σειρά του προωθείται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Ενδιαφέρουσα είναι η συμβολή του Alejandro Llano σχετικά με την παγκοσμιοποίηση και τα πλεονεκτήματά της: η παγκοσμιοποίηση διευκολύνει την επικοινωνία και την κοινωνική ευαισθητοποίηση. Ως φαινόμενο μας ενώνει με τρόπο που ήταν αδιανόητος μόλις πριν από μια δεκαετία και μας φέρνει πιο κοντά λόγω της ευκολίας των μέσων μεταφοράς και των νέων τεχνολογιών στην επικοινωνία (Llano, 2002). Ο εν λόγω φιλόσοφος θεωρεί πως το ότι γνωρίζουμε καλύτερα τις ανάγκες των ανθρώπων που αντιμετωπίζουν στερήσεις, η δημιουργία διαύλων βοήθειας, καθώς και το πλήθος των φόρουμ που ασχολούνται με αυτά τα προβλήματα, συμβάλλουν στον ανθρωπισμό των πολιτών (Llano, 2002).

Επιπλέον, ο εν λόγω διανοούμενος θεωρεί ότι η παγκοσμιοποίηση είναι επωφελής εάν προσανατολίζεται στην υπηρεσία της γνώσης και όχι τόσο της πληροφόρησης *αυτής καθαυτής*. Κι αυτό διότι η παγκοσμιοποίηση οδηγεί σ' ένα υψηλότερο μορφωτικό και πολιτιστικό επίπεδο, στην ανύψωση της ανθρώπινης ύπαρξης (Llano, 2002). Πρόκειται για μια πηγή και ένα μέσο εξουσίας που όχι μόνο ανανεώνεται αλλά και αναπαράγεται. Η προώθησή αυτής ενισχύει την περαιτέρω παραγωγή πλούτου και θέτει υψηλότερους στόχους για την ανθρωπότητα, διότι, όπως πιστεύει ο Alejandro Llano:

«Οι γνωστικές και πρακτικές δεξιότητες αποτελούν τον μοναδικό τρόπο για να μην χάνουμε την ίδια μας τη ζωή, για να μην ξεγλιστράει ο ζωτικός μας χρόνος σαν το νερό μέσα από τα χέρια μας, αλλά να πολλαπλασιάζεται και κατά συνέπεια, να γινόμαστε ικανοί για περισσότερα πράγματα» (Llano, 2002: 62).

Ο συγγραφέας παρουσιάζει επίσης τα μειονεκτήματα που βλέπει στο φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, όπως η μονοκεντρική κυριαρχία των Ηνωμένων Πολιτειών και των χωρών δορυφόρων σε αυτές, κατά την οποία δεν υπάρχει ανατροφοδότηση ούτε συμμετοχή στην εξουσία από άλλες χώρες. Υπό αυτό το πρίσμα, το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης μπορεί να θεωρηθεί ως ένα μέσο με το οποίο οι ισχυροί μπορούν να επωφεληθούν από τους αδύναμους. Μπορεί όμως και να εκπλήξει ζυπνώντας την δημιουργικότητα εκείνων που προηγουμένως δεν είχαν καμία δυνατότητα να την εκφράσουν. Επίσης, ο φιλόσοφος, βασιζόμενος σε πολυάριθμες μελέτες που έχουν διεξαχθεί, διαπιστώνει ότι το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης δεν φτάνει στην πραγματικότητα σε τόσο μεγάλο μέρος του πληθυσμού όσο υποτίθεται, αλλά μόνο σ' ένα 15% (Llano, 2002).

Επιπλέον, ο Alejandro Llano εκθέτει έναν ακόμη παράγοντα, συνέπεια της παγκοσμιοποίησης: το ν κίνδυνο του πολιτισμικού και ηθικού σχετικισμού. Απέναντι στους διαφορετικούς πολιτισμούς, προτείνει τον άνθρωπο ως ηθικό σημείο αναφοράς:

«Ο πολιτισμικός και ηθικός σχετικισμός εμφανίζεται όταν η ανθρώπινη συμπεριφορά μελετάται με βάση τον διαφορετικό τρόπο ζωής και τα κριτήρια αξιολόγησης που εφαρμόζουν οι διαφορετικές κουλτούρες, οι οποίες καταλήγουν να είναι ασυμβίβαστες αν δεν ανακατευθυνθούν εκεί απ' όπου κάθε ηθικό ζήτημα προκύπτει και εκεί που κάθε ηθικό ζήτημα επιστρέφει, δηλαδή, στον ίδιο τον άνθρωπο» (Llano, 2002: 199).

Επιπροσθέτως, ο ακαδημαϊκός εξηγεί τη διαφορά μεταξύ του δημοκρατικού πλουραλισμού και του πολιτισμικού σχετικισμού, για να υποδείξει την σκοπιμότητα της πρώτης προσέγγισης και την ακαταλληλότητα και το σφάλμα της δεύτερης. Αν ο πλουραλισμός εμφανίζεται στη δημοκρατία, είναι επειδή αναγνωρίζονται τα διαφορετικά μονοπάτια που ακολουθεί η ελευθερία αναζητώντας την πρακτική αλήθεια, είναι όταν προκύπτουν διαφορετικές απόψεις οι οποίες εισέρχονται σε διάλογο ή σύγκρουση, «είναι ακριβώς επειδή υφίσταται η πεποίθηση ότι υπάρχει πράγματι αλήθεια και ότι η ελπίδα να φτάσουμε σ' αυτήν χρησιμοποιώντας σωστά την πρακτική μας ευφυΐα, δεν είναι ούτε μάταιη ούτε ουτοπική» (Llano, 2002: 152). Αντιθέτως, ο πολιτισμικός σχετικισμός κρίνει τις πράξεις υποκειμενικά, με βάση τον τρόπο που συντελούνται σε κάθε κουλτούρα, και πλέον δεν υπάρχει κάτι, που να γίνεται αντιληπτό μέσω της λογικής, στο οποίο να μπορούμε όλοι να συμφωνήσουμε» (Llano, 2002).

Κατά τη γνώμη μας, πιο λογική άποψη σε αυτή τη μελέτη είναι, χωρίς αμφιβολία, ο σεβασμός που οφείλουμε να δείχνουμε απέναντι στον διαφορετικό τρόπο σκέψης αναφορικά με τη θρησκεία, υπερασπιζόμενοι όμως ταυτόχρονα τον δικό μας τρόπο σκέψης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με το να υιοθετήσουμε μία στάση διαλόγου και δεκτικότητας απέναντι στην αλήθεια της διαφορετικής προσέγγισης και επίσης, με το να ενστερνιστούμε την αναζήτηση της αλήθειας, που αφορά τόσο στη δική μας άποψη, όσο και των άλλων, αφήνοντας έξω τον φόβο να μάθουμε μία αλήθεια που δεν είναι δική μας. Κάτι τέτοιο άλλωστε, θα

έδειχνε ότι δεν είμαστε απόλυτα πεπεισμένοι πως η δική μας προσέγγιση είναι πιο σωστή και εν πάσει περιπτώσει θα ήταν ένα ακόμα στοιχείο ότι δεν έχουμε αναζητήσει επιχειρήματα που να καθιστούν την δική μας θέση πιο λογική.

Ομοίως, κάθε πολιτιστική έκφραση μπορεί να εμπλουτιστεί περαιτέρω, εφόσον συμφωνεί με το μεγαλείο του ανθρώπινου είδους και φανερώνει τις μεγάλες δυνατότητες του ανθρώπου. Συνεπώς, ο θρησκευτικός παράγοντας είναι απαραίτητος και συνδέεται με τον μεγάλο πολιτιστικό πλούτο που έχει κατακτήσει ο άνθρωπος με την πάροδο των αιώνων:

«Μπορεί κανείς να παρατηρήσει (...) όλα όσα είναι όμορφα, καλά και αληθινά. Αλλά όλα αυτά θα ήταν χωρίς σκοπό και χωρίς βάση, αν δεν ήταν δυνατό για τον άνθρωπο να στοχαστεί τον Θεό. Αυτό είναι κάτι που, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, είναι γνωστό σε όλους τους πολιτισμούς και τις θρησκείες» (Llano, 2002: 163).

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση «θα πρέπει να προάγει, μέσα από το σχολείο και άλλες εκπαιδευτικές δομές, έναν κοινωνικό προβληματισμό (από τον οποίο προκύπτουν διάφορες συζητήσεις), την αυτογνωσία των ανθρώπινων ομάδων καθώς και την αυτοκριτική των δικών τους μορφών πολιτισμού, (...) με στόχο οι εν λόγω ομάδες να βελτιώσουν τις συνθήκες διαβίωσής τους και να ενισχύσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα υπό το πρίσμα της αναγνώρισης και της αποδοχής της πολιτισμικής ποικιλομορφίας» (García Castaño et al., 1997: 9).

Επιδιώκοντας την πρακτική εφαρμογή της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση, ο Gonzalo Jover υποστηρίζει ότι υπάρχουν ορισμένες δυσκολίες για μια αποφασιστικότερη δράση στον τομέα αυτό, οι οποίες οφείλονται στην πιθανή σύγκρουση μεταξύ των δύο αρχών της εκπαιδευτικής πολιτικής που θέσπισε η Συνθήκη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Την αρχή του σεβασμού της πολιτιστικής πολυμορφίας και την αρχή της επικουρικότητας. Οι δύο αρχές όχι μόνο υποδηλώνουν δύο διαφορετικές πολιτικές θέσεις, αλλά συνεπάγονται επίσης δύο διαφορετικές έννοιες ανεκτικότητας: τη φιλελεύθερη και την κοινοτική. Τέλος, ο Jover προτείνει έναν πιθανό τρόπο γεφύρωσης αυτών των δύο απόψεων ο οποίος βασίζεται στην ιδέα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ως το ουσιαστικό ηθικό περιεχόμενο της εκπαίδευσης για την ανεκτικότητα (Jover, 1995). Σχετικά με αυτό, υπάρχουν αρκετά εγχειρίδια που επιχειρούν να καθοδηγήσουν τα σχολεία συμπερίληψης, μεταξύ των οποίων μπορούμε να επισημάνουμε αυτό που έγραψε ο Essomba το 2006.

Υπάρχουν συγγραφείς που καταφεύγουν στην έννοια της ανεκτικότητας. Συμφωνούμε με τον ορισμό που δίνει Alfonso Aguiló για την ανεκτικότητα:

«Ο σεβασμός και η εκτίμηση της διαφορετικότητας, ως προθυμία να αποδεχτεί κανείς στους άλλους έναν τρόπο ύπαρξης και δράσης διαφορετικό από τον δικό του, ή ως στάση αποδοχής του θεμιτού πλουραλισμού, είναι σ α φ ώ ς μια αξία τεράστιας σημασίας» (Aguiló, 1995: 9).

Αυτός ο ερευνητής πιστεύει ότι η διάδοση της ανεκτικότητας με αυτή την έννοια μπορεί να συμβάλει στην επίλυση πολλών συγκρούσεων και στην εξάλειψη πολλών μορφών βίας μεταξύ των πολιτών και, ως εκ τούτου, καθίσταται αναγκαία και επείγουσα. Ωστόσο, το να προωθήσουμε μία επιτυχημένη εφαρμογή της ανεκτικότητας του φαίνεται εξαιρετικά δύσκολο και πολύπλοκο. Θυμίζει ότι η ανεκτικότητα πρέπει να έχει όρια. Όπως έχει επίσης επισημάνει ο Bobbio στο δοκίμιό του «Ανεκτικότητα και αλήθεια» (1993), η αληθινή ανεκτικότητα βασίζεται σε σταθερές αρχές, οι οποίες αντιτίθενται στον αδικαιολόγητο αποκλεισμό του διαφορετικού. Σημειώνει ότι το πρόβλημα ανακύπτει όταν αυτή η διαφορετικότητα παύει να είναι νόμιμη, συγκρούεται με το κοινό καλό ή με τα δικαιώματα των άλλων, και τότε έχουμε να κάνουμε με την ανοχή του κακού και την έλλειψη του καλού. Το πεδίο που πρέπει να προσδιοριστεί λοιπόν, είναι το όριο του μη ανεκτού: κατ' αρχήν, η θεμιτή ποικιλομορφία πρέπει πάντα να είναι ανεκτή, αλλά η αθέμητη ποικιλομορφία μπορεί να είναι ανεκτή ή όχι, ανάλογα με την περίπτωση, δηλαδή αν διακυβεύεται κάποιο βασικό ή κοινό αγαθό. Για παράδειγμα, ο Bobbio (1993) εξηγεί ότι κανείς δεν θα σκεφτόταν να ανεχθεί πράξεις όπως η κλοπή, ο βιασμός ή ο φόνος. Ο Ignacio Sánchez Cámara δίνει άλλα παραδείγματα που θίγουν την ανθρωπινή αξιοπρέπεια, όπως η έγκριση της ανθρωποθυσίας ή η ανοχή της κακοποίησης (Sánchez Cámara, 2002). Ο Alfonso Aguiló επικρίνει τη θέση υπεράσπισης σχετικών αξιών, καθώς θεωρεί ότι πρόκειται για μια εξ ορισμού αντιφατική θέση. Παραδέχεται μεν διαφορετικές αξίες σε διαφορετικές κουλτούρες, αλλά υπερασπίζεται ότι ορισμένες ανταποκρίνονται περισσότερο στην ανθρωπινή αξιοπρέπεια από ότι άλλες (Aguiló, 1995).

Άλλοι συγγραφείς ανησυχούν για την πρακτική εφαρμογή της ανεκτικότητας, όπως για παράδειγμα, την εφαρμογή που πηγάζει από μια αρνητική χροιά της έννοιας της πολυπολιτισμικότητας. Υπό αυτή την έννοια, η Margarita Bartolomé υποστηρίζει:

«Τα σχολεία πρέπει να εστιάζουν στην πολυπολιτισμική αναγνώριση και όχι στην

ανεκτικότητα. Η ανεκτικότητα είναι ασύμμετρη, είναι το να είσαι ικανός να αποδέχεσαι και να μπορείς να ζεις με ανθρώπους που δεν είναι σαν εσένα. Η πολυπολιτισμικότητα δεν πρέπει να προσεγγίζεται από αρνητική οπτική γωνία» (Bartolomé, 2000: 1).

Η Joaquina Cabello, ερευνήτρια στην Cartuja σε ένα περιβάλλον τσιγγάνων προτείνει:

«Η αναπροσαρμογή μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων δημιουργεί συγκρούσεις και εντάσεις κατά την αντιπαράθεση μεταξύ του ντόπιου πολιτισμού και αυτού που έρχεται απ' έξω. Οι κοινωνικές, οικονομικές ή εκπαιδευτικές αλλαγές μπορούν να οδηγήσουν τους ανθρώπους σε μια χαοτική κατάσταση ανομίας που τους θέτει σε καθεστώς ανασφάλειας και φόβου, προκαλώντας έτσι φαινόμενα απόρριψης προς τις άλλες κουλτούρες, ενδυναμώνοντας τεχνητά την δική τους κουλτούρα και ενισχύοντας τον εθνικισμό» (Cabello Hidalgo, 1993: 2)

Άλλη μελέτη των Campoy και Pantoja εξηγεί ότι «οι εκπαιδευτικοί και οι σύμβουλοι έχουν ελάχιστη εκπαίδευση σχετικά με τα διαπολιτισμικά θέματα και, κατά συνέπεια, δεν αισθάνονται επαρκώς προετοιμασμένοι να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές και συμβουλευτικές ανάγκες των μεταναστών μαθητών» (Campoy και Pantoja, 2005: 431).

Άλλη άποψη επί του θέματος είναι αυτή του Martínez de Pisón. Ο συγγραφέας αυτός υποστηρίζει ότι η ανεκτικότητα δεν αρκεί, και αντιθέτως προτείνει την πρόσβαση στην πολυπολιτισμικότητα με βάση τα μέσα που παρέχει το Κράτος Δικαίου:

«Σήμερα, το Κράτος Δικαίου πρέπει να χρησιμοποιήσει άλλα εργαλεία που να συνάδουν περισσότερο στην εξέλιξη αυτού, για να επιλύει τις εντάσεις και τα προβλήματα που η «σύγκρουση των πολιτισμών» (...) χαρακτηρίζει τις κοινωνίες στα τέλη του εικοστού και των αρχών του δέκατου ένατου αιώνα» (Martínez de Pisón, 2001: 23-24).

Η Esperanza Sáez Pineda, απ' την πλευρά της, προτείνει τον σεβασμό ως βασική αρχή:

«Η αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας δεν σημαίνει ότι πρέπει να μοιραζόμαστε τις ίδιες πεποιθήσεις μιας συγκεκριμένης κοινωνίας, προκειμένου να νιώσουμε ενσωματωμένοι σε μια κουλτούρα. Για να αισθανθεί κανείς ενταγμένος σε μια κουλτούρα, πρέπει να αισθάνεται ότι τον σέβονται. Γι' αυτό αρκεί η ομάδα με την οποία μοιράζεται τον ίδιο τρόπο να συμμορφώνεται με τους κανόνες του Κράτους Δικαίου, χωρίς να είναι απαραίτητο να μοιράζεται την ίδια κουλτούρα με αυτήν» (Sáez Pineda, 2000: 1)

Η ακρογωνιαία λίθος της πολυπολιτισμικότητας είναι η καθημερινή συνύπαρξη, δηλαδή η προσαρμογή των ανθρώπων μεταξύ τους, στην οποία διακυβεύεται η ικανότητα του ατόμου να αναπτύσσει κοινωνικές σχέσεις. Ο Valentín Martínez-Otero επισημαίνει ότι η πολυπολιτισμική συνύπαρξη είναι μια ευκαιρία ώστε να εμπλουτιστεί η εκπαίδευση και να ευνοηθεί η ενότητα μεταξύ των ανθρώπων:

«Θα ήταν φτωχό, αν όχι στρεβλό, να περιορίσουμε το εύρος της εκπαίδευσης σε ορισμένες πολιτισμικές ομάδες (...) Η εκπαιδευτική διαδικασία, σήμερα περισσότερο από ποτέ, πρέπει να ενισχύσει τη δέσμευσή της στον «οικουμενισμό» και στην ενότητα μεταξύ των ανθρώπων» (Martínez-Otero, 2002: 2).

Άλλο παράδειγμα πολυπολιτισμικής συνύπαρξης στην καθημερινή ζωή μπορεί να δει κανείς σε ένα δημοσιογραφικό άρθρο, το οποίο αφηγείται τη μαρτυρία δύο παιδιών (ενός χριστιανού και ενός μουσουλμάνου) που ήξεραν να συνδυάζουν την πολυπολιτισμικότητα μέσω της φιλίας και της συμμετοχής τους στην ίδια ποδοσφαιρική ομάδα της γειτονιάς (La Vanguardia, 2002).

Η επίτευξη της διαπολιτισμικότητας είναι μια εκπαιδευτική πρόκληση, καθώς είναι πολλές οι κατευθύνσεις και τα επίπεδα που πρέπει να αντιληφθούμε. Για παράδειγμα πρέπει να κατανοήσουμε την ικανότητα ενσυναίσθησης η οποία ευνοείται ενισχύοντας την εκπαίδευση με αξίες που σχετίζονται με την κοινωνική συνύπαρξη. Ευτυχώς, βρήκαμε πολλές πρακτικές αναφορές από τους εκπαιδευτικούς για το πώς μαθαίνουν να συμβιώνουν στο σχολείο και πώς η διαπολιτισμικότητα προωθείται ως αξία μεταξύ των μαθητών. Οι García Castaño κ.ά. υποστηρίζουν ότι η διαπολιτισμικότητα ωφελεί τους μαθητές καθώς μαθαίνουν να απορρίπτουν συγκεκριμένα στερεότυπα:

«Η ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης σημαίνει την συμβολή στην εξάλειψη της τάσης να δημιουργούνται στερεότυπα στους μαθητές ανάλογα με την ταυτότητά τους» (García Castaño et al., 1997: 12).

Στην παρούσα μελέτη, θεωρούμε ότι η απόκτηση μιας νέας ευαισθησίας, η επίγνωση μιας

μεγαλύτερης ικανότητας επικοινωνίας, η πολιτισμικά ανοιχτή σκέψη, καθώς και η καλλιέργεια της αξίας της αλληλεγγύης με άλλους λαούς και πολιτισμούς, μπορούν να αποβούν ευεργετικές. Ο Alejandro Llano πιστεύει ότι η κοινωνία βρίσκεται μπροστά σε μια στιγμή ευαισθητοποίησης σχετικά με την αξία της αλληλεγγύης:

«Εδώ και μερικά χρόνια, αναδύεται μια νέα ευαισθησία που απαιτεί επικοινωνιακά μέσα που δεν διαχωρίζουν τους πολίτες αλλά ενισχύουν την αλληλεγγύη μεταξύ τους. Το πεδίο των διαπροσωπικών σχέσεων ζωντανεύει και διευρύνεται, σε αντίθεση με την σμίκρυνση που συμβαίνει όταν τα επικοινωνιακά μέσα οδηγούν σε κοινωνικούς αποκλεισμούς» (Llano, 2002: 62).

Συμπεράσματα

Η Ευρώπη είναι αντιμέτωπη με τις εξής προκλήσεις, που πρέπει να ξεπεράσει σε αρκετά μέτωπα, για να αποκτήσει ένα επιθυμητό οικονομικό στάτους και ένα κοινωνικό όφελος: την πληροφόρηση, την παγκοσμιοποίηση, τον επιστημονικό και τεχνικό πολιτισμό. Για το σκοπό αυτό, προωθεί την διαπαιδαγώγηση σχετικά με την κουλτούρα γενικά. Ομοίως προωθεί την κινητικότητα των φοιτητών και του εργατικού δυναμικού σε μια προσπάθεια να προάγει την ανταγωνιστικότητα, την υψηλή εξειδίκευση και τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας. Θέτει επίσης ως στόχο τα μέλη της να έχουν επάρκεια σε τρεις γλώσσες της ευρωπαϊκής κοινότητας.

Φαίνεται ότι τα πρότζεκτ που έχει αναπτύξει η ΕΕ οδηγούν σταδιακά σε αυτούς τους στόχους. Αξίζει να σημειωθεί ότι η επίδραση της διαπαιδαγώγησης, του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος, καθώς και η κατάλληλη κατάρτιση των εκπαιδευτικών, θεωρούνται θεμελιώδη στοιχεία. Στο πλαίσιο αυτό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση εμπεριέχεται σε όλους τους εμπλεκόμενους κοινωνικούς φορείς που λαμβάνουν υπόψιν τους και σέβονται αυτήν την πολιτισμική ποικιλομορφία.

Προκειμένου να γίνει η αλλαγή από μια πολυπολιτισμική σε μια διαπολιτισμική κοινωνία, αντιλαμβανόμαστε ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν έναν από τους σημαντικότερους άξονες. Είναι αυτοί που διαδραματίζουν έναν μετασχηματιστικό ρόλο ώστε να κατακτηθεί η διαπολιτισμική νοοτροπία και ευαισθησία – το να μάθουμε να ζούμε μαζί – η οποία τίθεται ως ζητούμενο από τις κατευθυντήριες οδηγίες της Ευρώπης και από την UNESCO. Η απόκτηση και η μετάδοση ηθικών αξιών και δημοκρατικών συμπεριφορών, όπως η ισότητα, ο σεβασμός και η αλληλεγγύη, εκ μέρους των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά αναγκαία σε ένα πλαίσιο υπεράσπισης της ανθρώπινης αξιοπρέπειας.

Εν κατακλείδι, στην παρούσα μελέτη θεωρούμε ότι η διαπολιτισμικότητα αποτελεί ένα σύνθετο φαινόμενο, που η κοινωνία και η εκπαίδευση μόλις άρχισαν να αντιμετωπίζουν. Για την αντιμετώπισή του λοιπόν, θα πρέπει να αναπτυχθούν σε βάθος χρόνου πολλά εκπαιδευτικά μέσα και προκοινωνικές δομές, καθώς πρόκειται για ένα φιλόδοξο σχέδιο αλλαγής της νοοτροπίας του ευρωπαϊκού πολίτη σχετικά με τον πολιτισμό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

AGUILÓ, A. (1995). *La tolerancia*. Madrid: Palabra.

AZURMENDI, M. (2002). La invención del multiculturalismo, Diario ABC digital, 18 de marzo de 2002.

AZURMENDI, M. (2003). *Todos somos nosotros. Etnicidad y multiculturalismo*. Madrid: Taurus.

BARTOLOMÉ PINA, M. (2000). De la educación multicultural a la construcción de la ciudadanía. La atención a la diversidad. La escuela intercultural (Seminario). Extraído el 8 de noviembre de 2010 del sitio web de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED): <http://www.mec.es/cesces/seminario1999-2000.htm>

BOBBIO, N. (1993). *Il dubbio e la scelta. Intellettuali e potere nella società contemporanea*. Roma: La Nuova Italia scientifica.

CABELLO HIDALGO, J. (1993). Proyecto de investigación sobre el polígono de la Cartuja, Granada, *Gazeta de Antropología*, 10. Extraído el 8 de noviembre de 2010 de http://www.ugr.es/~pwlac/G10_10Joaquina_Cabello_Hidalgo.html

CALBÓ ANGRILL, M. (2006). Propuestas multisensoriales, multiculturales e interdisciplinares: puntos de partida para la educación estética. *Aula de Innovación Educativa*, 151, 10-15.

- CAMPOY ARANDA, T. y Pantoja Vallejo, A. (2005). Hacia una expresión de diferentes culturas en el aula: percepciones sobre la educación multicultural. *Revista de Educación*, 336, 415-436.
- DURKHEIM, E. (1996). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- ESSOMBA, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Grao.
- GARCÍA LLAMAS, J. L. (2005). Educación intercultural. Análisis y propuestas. *Revista de Educación*, 336, 89-109.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J. Pulido Moyano, R. A. y Montes del Castillo, A. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13. Extraído el 10 de noviembre de 2010 de <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a09.htm>
- GUNDARA, J. S. (1997). Diversidad social, educación e integración europea. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13. Extraído el 7 de noviembre de 2010 de <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13.htm>
- JOVER OLMEDA, G. (1995). La idea de tolerancia en el proyecto educativo de la UE. *Revista Española de Pedagogía*, 201. Extraído el 8 de noviembre de 2010 de <http://revistadepedagogia.org/N%C2%BA-201-mayo-agosto-1995/Pluralismo-educacion-y-la-ensenanza-de-los-valores.html>
- KRITSCH, R. (2011). Kant, Burke y los derechos del hombre. En P. Aullón de Haro (Ed.), *Teoría del Humanismo*. Madrid: Verbum.
- La Vanguardia (2002). Jugar en el barrio. *Diario La Vanguardia*, 22 de julio de 2002. LLANO, A. (2002). *La vida lograda*, Barcelona: Ariel.
- MARTÍNEZ DE PISÓN, J. (2001). *Tolerancia y derechos fundamentales en las sociedades multiculturales*. Madrid: Tecnos.
- MARTÍNEZ-OTERO PÉREZ, V. (2002). La mirada intercultural en la escuela. *Comunidad Escolar*, (Periódico digital de información educativa), 13 de marzo de 2002, año XX, 695. Extraído el 8 de noviembre de 2010 de <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/695/tribuna.html>
- QUINTANA, M. A. (2008). Qué es el multiculturalismo (y qué no es). Acta. Extraído el 9 de noviembre de 2010 de http://www.miguelangelquintana.com/multiculturalismo_acta.pdf
- PÉREZ SERRANO, G. (2005). Derechos humanos y educación social. *Revista de Educación*, 336, 19-39.
- SÁEZ PINEDA, E. (2000). Educación Intercultural. *Escuela y Multiculturalidad*, 3. Extraído el 8 de noviembre de 2010 de <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/multiculturalidad/article2.asp>
- SALES CIGES, A. (2007). La formació dels professionals en educació intercultural. En Grupo de Investigación en educación intercultural (GREI) (Ed.) *Multiculturalitat, Educació i Societat. Antropologia de la Educació*, 7, 203-230. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- SÁNCHEZ CÁMARA, I. (2002). Multiculturalismo contra integración. *Diario ABC Digital*, 5 de febrero de 2002.
- SANTOS REGÓ, M. A. (2009). *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad*. Madrid: Octaedro.
- SANTOS REGÓ, M. (1994). *Teoría y práctica de la educación intercultural. ... Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, Tesis doctoral. Madrid: Taurus. Extraído el 8 de noviembre de 2010 de http://www.mec.es/sgpe/docs/margarita_bartolome_bibliografia.pdf
- UNIÓN EUROPEA (2010). (Portal web institucional de la UE). Extraído el 8 de noviembre de 2010 de <http://www.europarl.es>
- UNESCO - Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI (1996): *La educación: un tesoro escondido*. Madrid: UNESCO-Santilla

4. Β' ΜΕΡΟΣ

Σχολιασμός

4.1) Σχολιασμός μεταφραστικής εντολής.

Η μεταφραστική διαδικασία αποτελεί μια ιδιόμορφη επικοινωνιακή πράξη στην οποία συμμετέχουν: ο συντάκτης, εκείνος δηλαδή που ανήκει σ' ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό περιβάλλον και συντάσσει το κείμενο αφετηρίας, ο εντολέας, ο οποίος ζητά να μεταφραστεί το κείμενο αφετηρίας, ο μεταφραστής που αναλαμβάνει να περατώσει τη μετάφραση και ο αποδέκτης του μεταφράσματος που καταλήγει να διαβάζει το μεταφρασμένο κείμενο. Βλέπουμε λοιπόν, ότι για να υπάρξει μεταφραστική διαδικασία, πρέπει αρχικά να τεθεί μία μεταφραστική εντολή. Πρέπει να αποσαφηνιστεί ο σκοπός/ στόχος της διαδικασίας. Συνήθως, ο εντολέας/ πελάτης- πολλές φορές το πρόσωπο αυτό συμπίπτει με τον συντάκτη του κειμένου αφετηρίας- δίνει τις απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με το πλαίσιο μέσα στο οποίο συντάχθηκε το πρωτότυπο κείμενο και τις κατάλληλες οδηγίες ώστε ο μεταφραστής να φτάσει στο καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

Στην παρούσα μετάφραση υπάρχει μία ειδοποιός διαφορά, καθώς πρόκειται για μία πτυχιακή εργασία. Κατά συνέπεια η μεταφραστική εντολή δεν έρχεται από κάποιον εντολέα/ πελάτη αλλά από την ίδια την συντάκτρια της πτυχιακής εργασίας, σε συνεργασία με τους επιβλέποντες καθηγητές. Το κείμενο αφετηρίας είναι ένα άρθρο, μία βιβλιογραφική έρευνα δύο Ισπανίδων ακαδημαϊκών που αναλύουν την έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ισπανία. Το μετάφρασμα έχει χαρακτήρα ενημερωτικό και μπορεί να αναγνωστεί από εκπαιδευτικούς, θεωρητικούς της εκπαίδευσης, κοινωνιολόγους, ψυχολόγους αλλά και από το ευρύ κοινό. Η πρόθεση των συντακτριών του κειμένου αφετηρίας είναι να πληροφορήσουν τον αναγνώστη σχετικά με το θέμα που έχουν επιλέξει, βασιζόμενες σε μία ευρεία βιβλιογραφία που παραθέτουν διεξοδικά. Κατά τη μεταφραστική διαδικασία ο σκοπός του μεταφράσματος παρέμεινε σταθερός: να ενημερώσει, να πληροφορήσει τον αναγνώστη. Ας μην ξεχνάμε ότι η μετάφραση είναι συνάρτηση του σκοπού της και ότι ουσιαστικά είναι η προσφορά πληροφοριών από μία κουλτούρα και γλώσσα- αφετηρία, σε μία κουλτούρα και γλώσσα- στόχο (Κεντρωτής, 2000).

4.2) Ανάλυση του κειμένου αφετηρίας.

Ας δούμε τώρα περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το κείμενο αφετηρίας. Όπως προαναφέρθηκε πρόκειται για μία βιβλιογραφική έρευνα με τίτλο «Διλλήματα και πραγματικότητες στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση στην ισπανική κοινωνία» και οι συγγραφείς είναι η Beatriz Peña Acuña και η María Concepción Parra Meroño. Και οι δύο είναι καθηγήτριες πανεπιστημίου και εκπόνησαν την έρευνά τους όσο δίδασκαν στο πανεπιστήμιο Universidad Católica San Antonio της Μούρθια στην Ισπανία. Το κείμενο πληροί τις προδιαγραφές που απαιτούνται για την σύνταξη ενός επιστημονικού άρθρου. Παραθέτει αποσπάσματα από άλλους μελετητές που ασχολούνται με το ίδιο θέμα, κάνοντας παραπομπές στο όνομά τους και στο κείμενο που χρησιμοποιήθηκε και δεν παραλείπει βέβαια τις βιβλιογραφικές αναφορές στο τέλος της εργασίας. Ως προς τη δομή του, στο πρώτο μέρος παρατίθεται η περίληψη του άρθρου που ο αναγνώστης θα διαβάσει,

ακολουθεί η εισαγωγή, η παρουσίαση του θέματος, το κύριο σώμα του άρθρου δηλαδή, και τέλος τα συμπεράσματα. Η μελέτη παρουσιάζεται στο περιοδικό PERSPECTIVAS DE LA COMUNICACIÓN, το οποίο εκδίδεται ηλεκτρονικά κάθε έξι μήνες και συνδέεται με το διδακτορικό πρόγραμμα στην Επικοινωνία του πανεπιστημίου Universidad de la Frontera στο Τεμούκο της Χιλής.

Σχετικά με την κατάταξη του προς μετάφραση κειμένου, θα χρησιμοποιήσουμε την κατηγοριοποίηση που κάνει η Καταρίνα Ράις (Reiss, 1971 στο Monday, 2004, Γραμμενίδης κ.α., 2015). Κατά την Ράις λοιπόν, μπορούμε να συναντήσουμε τρία είδη κειμένων: Στο πρώτο συναντούμε τα κείμενα που έχουν σκοπό να μεταδώσουν πληροφορία. Ονομάζονται πληροφοριακά και σ' αυτά συγκαταλέγονται οι διαλέξεις, οι οδηγίες χρήσεως κτλ. Στην μετάφρασή τους δε χρησιμοποιούνται πλεονασμοί και ο μεταφραστής στοχεύει στον ίδιο σκοπό, δηλαδή την μετάδοση πληροφοριών. Το δεύτερο είδος, κατά την Ράις, θεωρείται το εκφραστικό κείμενο. Εδώ ανήκουν η λογοτεχνία, η ποίηση, οι βιογραφίες κτλ. Ο μεταφραστής εστιάζει στον τρόπο έκφρασης και σκέψης του συγγραφέα και αυτό προσπαθεί να αποδώσει στο μετάφρασμά του. Τέλος έχουμε το λειτουργικό κείμενο που στοχεύει σε μία συγκεκριμένη αντίδραση και προσπαθεί να αποφέρει ένα επιθυμητό αποτέλεσμα. Εδώ ανήκουν οι πολιτικοί λόγοι, οι διαφημίσεις κ.α. Είναι ξεκάθαρο λοιπόν, ότι το κείμενο που είχαμε να μεταφράσουμε ανήκει στην πρώτη κατηγορία, στα πληροφοριακά δηλαδή κείμενα. Οι συγγραφείς χρησιμοποιούν την αναφορική λειτουργία της γλώσσας, καθώς χρησιμοποιούν φράσεις με την κυριολεκτική τους σημασία, απευθύνονται στην λογική του αποδέκτη και αποσκοπούν στην πληροφόρηση.

Το άρθρο πραγματεύεται την εφαρμογή της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στην ισπανική κοινωνία. Το θέμα φαίνεται να παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε μία εποχή όπου η παγκοσμιοποίηση είναι ένας όρος ευρέως αποδεκτός και η μετακίνηση των πληθυσμών είναι πλέον κάτι σύνηθες, σίγουρα συνηθέστερο απ' ότι στο παρελθόν. Ταυτόχρονα γίνεται αναφορά στο φαινόμενο της μετανάστευσης. Η Ισπανία, χώρα της Μεσογείου υποδέχεται μεγάλο αριθμό μεταναστών από χώρες της Αφρικής και της Ευρώπης- λόγω εγγύτητας, αλλά και της Λατινικής Αμερικής εξαιτίας της κοινής γλώσσας. Πρόσφατα στοιχεία μας πληροφορούν ότι οι μετανάστες στην Ισπανία αποτελούν το 14,44% του γενικού πληθυσμού και οι χώρες προέλευσης με το μεγαλύτερο ποσοστό είναι το Μαρόκο, η Ρουμανία και η Κολομβία (expansión/datosmacro.com). Η ενσωμάτωση αυτών των ανθρώπων στην ισπανική κοινωνία, είναι το έναυσμα για την εκπόνηση ερευνών όπως η παρούσα. Η σύγχρονες κοινωνίες απαρτίζονται πλέον από άτομα διαφορετικών εθνοτήτων, κοινωνικών ομάδων και κατά συνέπεια διαφορετικής κουλτούρας. Η Ισπανία φαίνεται να έχει ήδη πολιτικές που αφορούν το συγκεκριμένο ζήτημα καθώς και πολλούς ακαδημαϊκούς που το αναλύουν.

Οι συγγραφείς του συγκεκριμένου άρθρου στην εισαγωγή τους παρουσιάζουν την έννοια της πολυπολιτισμικότητας σε αντιπαράθεση με την έννοια της διαπολιτισμικότητας. Κατόπιν, στο κυρίως θέμα, παραθέτουν σχόλια και απόψεις άλλων μελετητών, τις κατευθυντήριες γραμμές που δίνει η Ευρωπαϊκή Ένωση και η UNESCO σχετικά με την πολυπολιτισμική εκπαίδευση και τονίζουν την αναγκαιότητά της απέναντι στην άνοδο του εθνικισμού που παρατηρείται παγκοσμίως. Τέλος, στα συμπεράσματα, παρουσιάζουν τα οφέλη που θα αποκομίσει η Ευρώπη λαμβάνοντας υπόψιν την πολυπολιτισμικότητα στα εκπαιδευτικά προγράμματα των χωρών της και πόσο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να συμβάλλουν ώστε οι άνθρωποι να μάθουν να συμβιώνουν ειρηνικά σεβόμενοι την διαφορετικότητα του άλλου. Πρόκειται λοιπόν για ένα κείμενο με ιδιαίτερο κοινωνιολογικό ενδιαφέρον που σίγουρα αξίζει να μεταφραστεί.

4.3) Μεταφραστικά προβλήματα και λύσεις.

Ας δούμε τώρα, με περισσότερες λεπτομέρειες την ίδια την μεταφραστική διαδικασία, τα προβλήματα που προέκυψαν και τις λύσεις που εδόθησαν. Η μεταφραστική διαδικασία λοιπόν, ξεκινάει από την στιγμή που θα παραστεί η ανάγκη για την μετάφραση ενός κειμένου. Το κίνητρο μπορεί να είναι πολιτικό, διδακτικό, επαγγελματικό κτλ. (Κελάνδριας, 2023). Στην δική μας περίπτωση, θα λέγαμε ότι είναι προσωπικό, αφού αποτελεί προϋπόθεση για την απόκτηση πτυχίου. Η μεταφραστική διαδικασία είναι μία πολυσύνθετη πράξη που επιμερίζεται σε τρεις φάσεις (Mossor 1998: 40). Τη φάση της προ- συγγραφής, δηλαδή πριν την μετάφραση, κατά την ανάλυση και την κατανόηση του κειμένου αφετηρίας. Ακολουθεί η φάση της συγγραφής, όπου έχουμε τη μετάφραση πρόταση προς πρόταση, τον έλεγχο της πρώτης μετάφρασης, την επιλογή λύσεων, αλλά και την αναθεώρησή της πρώτης μετάφρασης. Τέλος έχουμε την φάση της μετα-συγγραφής. Εδώ, έχει ήδη ολοκληρωθεί η μετάφραση και έχει ελεγχθεί η συνεκτικότητα του κειμένου υποδοχής με το πρωτότυπο κείμενο και απομένει ο έλεγχος της ενδοκειμενικής συνοχής του μεταφρασμένου κειμένου με αποδέκτη πλέον τον αναγνώστη του μεταφράσματος.

Κατά την Christiane Nord (1991: 46) τα μεταφραστικά προβλήματα μπορούν να διακριθούν σε τέσσερις μεγάλες κατηγορίες:

- Τα πραγματολογικά προβλήματα, που ανακύπτουν από τις διαφορές των επικοινωνιακών καταστάσεων μεταξύ του πρωτότυπου κειμένου και του κειμένου υποδοχής. Τέτοιου είδους ζητήματα αντιμετωπίζουμε συνήθως σε σχέση με τις δεικτικές αντωνυμίες, τους χρονικούς και τοπικούς προσδιορισμούς, καθώς αλλάζει η οπτική του συντάκτη του κειμένου αφετηρίας με αυτήν του μεταφραστή.
- Τα διαπολιτισμικά προβλήματα που απορρέουν από τυχόν πολιτισμικές διαφορές. Τέτοιου είδους προβλήματα, είναι ας πούμε οι διαφορετικές μονάδες μέτρησης, η διαφορετική τυπολογία σε συγκεκριμένα κείμενα ανάλογα με την χώρα (επίσημες επιστολές για παράδειγμα), μορφές καθημερινής επικοινωνίας, χαιρετισμοί κτλ.
- Τα διαγλωσσικά προβλήματα, τα οποία εντοπίζονται στις γλωσσικές διαφορές ως προς το λεξιλόγιο, την σύνταξη και γενικώς τη δομή ανάμεσα στις δύο γλώσσες.
- Τα κειμενοϊδιομορφικά προβλήματα, που αφορούν σε ιδιαιτερότητες που μπορεί να έχει το πρωτότυπο κείμενο, οι οποίες δεν μπορούν να μεταφραστούν στο κείμενο- στόχο. Παραδείγματος χάριν, τέτοια μπορεί να είναι οι ομοιοκαταληξίες, τα λογοπαίγνια και οτιδήποτε άλλο δεν μπορεί να ενταχθεί στις παραπάνω κατηγορίες.

Στην δική μας εργασία, η πλειοψηφία των μεταφραστικών προβλημάτων που συναντήσαμε είχαν κυρίως διαγλωσσικό χαρακτήρα. Η γλώσσα αφετηρίας ήταν η ισπανική και η γλώσσα στόχος η ελληνική. Παίρνοντας το κείμενο απ' την αρχή διαπιστώνουμε μία αντιπαράθεση των όρων *multiculturalidad-interculturalidad* και *multiculturalismo- interculturalismo*. Η μετάφραση αντιστοίχως θα ήταν *πολυπολιτισμικότητα- διαπολιτισμικότητα* και *πολυπολιτισμός- διαπολιτισμός*. Οι όροι που επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε και στις δύο περιπτώσεις είναι *πολυπολιτισμικότητα* και *διαπολιτισμικότητα* αδιακρίτως, καθώς στο ισπανικό κείμενο δεν φαίνεται οι συγγραφείς να τους χρησιμοποιούν καταδεικνύοντας διαφορετικές έννοιες, αλλά τις εναλλάσσουν για να υπάρχει ποικιλία στον λόγο τους. Στα ελληνικά επίσης το λήμμα *πολυπολιτισμικότητα* και *διαπολιτισμικότητα* χρησιμοποιείται περισσότερο και αντιστοιχεί ορθότερα στις έννοιες του πρωτότυπου κειμένου.

Στη συνέχεια έχουμε τον τίτλο του κυρίου μέρους του άρθρου: *Estado de la cuestión*. Μία αυτολεξεί μετάφραση εδώ, θα ήταν: *Η κατάσταση του ζητήματος*. Αναλύοντας όμως το κείμενο που ακολουθεί, αντιλαμβανόμαστε τη χρονική χροιά της πρότασης. Οι συγγραφείς εδώ αναλύουν το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση, στη σημερινή εποχή και κοινωνία. Ως εκ τούτου καταλήξαμε στον τίτλο: *Το ζήτημα στις μέρες μας*, δίνοντας περισσότερη έμφαση στην χρονική τοποθέτηση της μελέτης που θα ακολουθήσει.

Προβληματισμό επίσης προκάλεσε η λέξη *igualdad* η οποία μπορεί να σημαίνει *ομοιότητα*, *ομοιομορφία* ή *ισότητα*. Στο μετάφρασμά μας, χρησιμοποιήσαμε τον όρο *ομοιότητα*, αλλά όχι σε όλο το κείμενο. Χρησιμοποιήσαμε επίσης τον όρο *ισότητα* στις περιπτώσεις που αντιληφθήκαμε ότι σ' αυτό αναφέρονται οι συντάκτριες του άρθρου, χρησιμοποιώντας μάλιστα σε κάποιο σημείο τον συνδυασμό *igualdad social- κοινωνική ισότητα*. Ομοίως, η λέξη *diversidad* μεταφράστηκε *διαφορετικότητα* και όχι *ποικιλία*, αφού αυτός είναι ο όρος που προτιμάται στις μέρες μας, όταν αναφερόμαστε στα διαφορετικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων μεταξύ τους. Εν συνεχεία, βλέπουμε το λήμμα *tolerancia* το οποίο στο κείμενό μας έχει την έννοια της *ανεκτικότητας- ανοχής*. Η μετάφραση που ως επί το πλείστον επιλέξαμε ήταν *ανεκτικότητα* που σημαίνει ανεκτική διάθεση απέναντι σε κάποιον ή σε κάποια κατάσταση (Κριαράς, 1995).

Οφείλουμε επίσης να αναφέρουμε τις σκέψεις μας, σχετικά με τη λέξη *cultura*, η οποία εμφανίζεται καθ' όλη την έκταση του πρωτότυπου κειμένου. Η μετάφραση του λήμματος μπορεί να είναι *κουλτούρα*, *πολιτισμός* ή *καλλιέργεια*. Στο μετάφρασμά μας περιοριστήκαμε στις δύο πρώτες μεταφράσεις, καθώς αυτές είναι οι έννοιες που επικρατούν στο κείμενο, με επικρατέστερη την λέξη *κουλτούρα*. Εδώ οφείλουμε να εξηγήσουμε τη σημασία των επιλεγμένων λέξεων. Σύμφωνα με το λεξικό του Εμμ. Κριαρά, *κουλτούρα* είναι: α) το σύνολο των ιδεών, εθίμων και τεχνών που παρουσιάζει μία κοινωνία (λειτουργεί ως συνώνυμο του λήμματος *πολιτισμός*) β) το ολικό σύστημα με το οποίο σκέπτονται, αισθάνονται και δρουν τα μέλη μίας κοινωνίας, γ) η πνευματική ανάπτυξη, δ) η καλλιέργεια, ε) η παιδεία. Η λέξη *πολιτισμός* σημαίνει: «το σύνολο των επιτευγμάτων των ανθρώπων γενικώς ή και μόνο σε συγκεκριμένο χώρο και τόπο σε τομείς της επιστήμης, της καλλιτεχνικής δημιουργίας, των τεχνικών μέσων, της εκπαίδευσης, καθώς και των καθορισμένων κανόνων συμβίωσης, όπως η γλώσσα, η θρησκεία και ότι άλλο συμβάλλει στην εξημέρωση των ηθών» (Κριαράς, 1995). Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι οι δύο όροι μπορούν να λειτουργήσουν ως συνώνυμοι, αν και η λέξη *πολιτισμός* μπορεί να έχει μία έννοια πιο ευρεία από αυτήν της *κουλτούρας*. Στο μετάφρασμά μας χρησιμοποιήσαμε περισσότερο τη λέξη *κουλτούρα* και την εναλλάξαμε με τη λέξη *πολιτισμός*, ως συνώνυμο, για να μην υπάρξει επανάληψη στη ροή του λόγου. Στο επίθετο *multicultural* απ' την άλλη, η μετάφραση είναι μονάχα μία- *πολυπολιτισμικός- ή*, παρόλο που το δεύτερο συνθετικό της λέξης είναι *cultura*. Αυτό συνέβη γιατί στα ελληνικά χρησιμοποιείται μόνο αυτός ο όρος.

Άλλο διαγλωσσικό μεταφραστικό πρόβλημα που αντιμετωπίσαμε, είχε να κάνει με την συχνή χρήση στο κείμενο αφετηρίας του ρηματικού τύπου της *μετοχής*. Στην ισπανική γλώσσα γενικότερα έχουμε ευρύτατη χρήση της *μετοχής* η οποία σε συνδυασμό με το ρήμα *ser* δημιουργεί *παθητική φωνή*, καθιστώντας τη γλώσσα πιο πυκνή και συνάμα πιο επίσημη. Στο πρωτότυπο κείμενο που έχουμε, μπορούμε να το διαπιστώσουμε με ευκολία. Για παράδειγμα η φράση *es más usado* δεν μεταφράστηκε αυτολεξεί- είναι πιο χρησιμοποιημένος- αλλά *χρησιμοποιείται συχνότερα*. Στην φράση *expuesta por* δημιουργήσαμε αναφορική πρόταση- *η οποία προτάθηκε* - κ.ο.κ. Επίσης σε πολλά σημεία χρειάστηκε να σπάσουμε μεγάλες προτάσεις και να δημιουργήσουμε μικρότερες, προκειμένου να γίνεται σαφές το υποκείμενο των ρηματικών τύπων.

Τέλος, θα επισημάνουμε ένα κειμενοϊδιομορφικό πρόβλημα με το οποίο ήρθαμε αντιμέτωποι: τον όρο *propio* που αποδίδεται από τις συγγραφείς του άρθρου, στον Goodenough. Πρόκειται για έναν

νεολογισμό, αφού χαρακτηρίζεται από την υποκειμενικότητα του δημιουργού του. Είναι η σύμπτυξη των λέξεων *prorio*, που σημαίνει *δικός μου/ δική μου* και της λέξης *aspecto*, που σημαίνει *εμφάνιση, όψη, άποψη, σκοπιά*. Στο κείμενο- στόχο, δεν επιτεύχθηκε η δημιουργία ενός ισοδύναμου νεολογισμού, αλλά επιλέχθηκε η ανάλυση του όρου και η περιφραστική του μετάφραση: *προσωπική οπτική γωνία*.

4.4) Αξιολόγηση της ποιότητας της μετάφρασης.

Το μετάφρασμα που εκπονήθηκε στην παρούσα εργασία, μπορεί να ενταχθεί στις ανοιχτές μεταφράσεις. Κατά τον Κεντρωτή (1996) η ανοιχτή μετάφραση, σε αντίθεση με την κλειστή, συμπεριφέρεται ως «μετάφραση» και όχι ως δεύτερο πρωτότυπο κείμενο. Αυτό προκύπτει όταν το κείμενο – πηγή συνδέεται με πολύ συγκεκριμένο τρόπο με την κοινωνία και την κουλτούρα της γλώσσας- αφετηρίας. Στο εν λόγω άρθρο, αυτό γίνεται σαφές από τον τίτλο κιάλας, αφού πραγματεύεται την πολυπολιτισμική εκπαίδευση, συγκεκριμένα στην ισπανική κοινωνία.

Από την πρώτη στιγμή η πρόθεση ήταν να υπάρχει πιστότητα στην μετάφραση, χωρίς νοηματικές αποκλίσεις και αλλαγή στο ύφος. Καθώς το πρωτότυπο κείμενο είναι μία βιβλιογραφική έρευνα, διατηρήθηκε ο επίσημος, επιστημονικός λόγος. Μορφολογικά κρατήθηκε ο ίδιος αριθμός παραγράφων, οι ίδιες παραπομπές και βιβλιογραφικές αναφορές οι οποίες μάλιστα δεν μεταφράστηκαν, αφού πρόκειται για βιβλία που δεν έχουν μεταφραστεί στα ελληνικά. Μέσα στα πλαίσια της πιστότητας, αποτέλεσε πρόκληση η σύνταξη ενός ελληνικού κειμένου που να ανταποκρίνεται απολύτως στη δομή της ελληνικής γλώσσας, διατηρώντας ταυτόχρονα την ισοδυναμία με το πρωτότυπο κείμενο. Παρ' όλα αυτά, το μετάφρασμα διατηρεί τον πληροφοριακό – ενημερωτικό σκοπό του, στόχος που είχε τεθεί εξ αρχής.

5. Επίλογος

Κλείνοντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους επιβλέποντες καθηγητές μου για την ανάθεση αυτής της εργασίας. Η εκπόνησή της απεδείχθη ιδιαίτερος ενδιαφέρουσα και προσοδοφόρα για μένα που έρχομαι από την κατεύθυνση «Ισπανική γλώσσα και Πολιτισμός» και το αντικείμενο των σπουδών μου δεν ήταν αμιγώς η μετάφραση. Ωστόσο, είχα την ευκαιρία να έρθω σε επαφή με την πολυπλοκότητα του μεταφραστικού έργου, τις θεωρίες που αφορούν τη μεταφραστική διαδικασία, τα προβλήματα που ανακύπτουν και γενικώς την επιστήμη της μετάφρασης.

6. Βιβλιογραφικές αναφορές

- Κελάνδριας, Π. (2016). *Λειτουργική διδακτική της Μετάφρασης*. Αθήνα: Δίαυλος.
- Κεντρωτής, Γ. (1996). *Θεωρία και πράξη της μετάφρασης*. Αθήνα: Δίαυλος. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Baker, M. (2022). *Με άλλα λόγια*. (μτφ. Τιτίκα Δημητρούλια & Ευδοξία Ρέντα). Αθήνα: Δίαυλος
- Nord, C. (2014). *Η Μετάφραση ως στοχευμένη δραστηριότητα*. (μτφ. Σίμος Π. Γραμμενίδης & Δέσποινα Δ. Λάμπρου). Αθήνα: Δίαυλος
- Mossop, B. (1998). *The Work Place Procedures of Professionals Reanslators*. “The Workplace Procedures of Professional Reanslators”. A. Chesterman & N. Gallardo San Salvador & Y. Gamber (Eds.). Translation in Context. Selected Contributions from the EST Congress, Granada 1998. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co

Ψηφιακές πηγές

- Ανδρονίδη, Χ. (2018). *Αναφορική και ποιητική λειτουργία της γλώσσας*. Schooltime.gr Ανακτήθηκε από <https://www.schooltime.gr/2018/10/12/ekthesi-neoelliniki-glossa-likeiou-anaforiki-kai-poiitiki-leitourgia-tis-glossas/> την 02/10/2024
- Γραμμενίδης, Σ., Δημητρούλια, Ξ., Κούρδης, Ε., Λουπάκη, Ε., Φλωρος, Γ. (2015) *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις της μετάφρασης*. Ανακτήθηκε από https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/3901/3/00_master_document-KOY.pdf την 29/09/2024
- Γραμμενίδης, Σ., *Η έννοια της ισοδυναμίας στην μεταφραστική διαδικασία*. ΑΠΘ. Ανακτήθηκε από https://www.frl.auth.gr/grammenidis/Publications/2.12.1998a_H_isodynamia_sti_metafrastiki_di_adikasias.pdf την 01/10/2024
- Κελάνδριας, Π. (2023). *Η πράξη της μετάφρασης [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]*. Κάλλιπος. Ανοιχτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-121> την 30/09/2024
- Πολίτης, Μ. (2024). *Εισαγωγή στη διαχείριση του μεταφραστικού έργου*. Συντελεστές του μεταφραστικού έργου. Open e class. Ανακτήθηκε από <https://opencourses.ionio.gr/modules/document/index.php?course=DFLTI110&openDir=/60453db9eHfj> την 25/09/2024
- *España- inmigración*. Expansión/ Datosmacro.com. Ανακτήθηκε από <https://datosmacro.expansion.com/demografia/migracion/inmigracion/espana> την 28/09/2024
- Nord, C. (1991). *Text analysis in translation*. Érudit. Ανακτήθηκε από <https://www.erudit.org/en/journals/meta/1993-v38-n2-meta340/003387ar/> την 29/06/2024
- *Perspectivas de la Comunicación. Sobre la revista*. Universidad de la Frontera. Temuco Chile. Ανακτήθηκε από <https://www.perspectivasdelacomunicacion.cl/index.php/perspectivas/about> την 02/10/2024

Λεξικά

- Κριαράς, Εμ.(1995). *Νέο Ελληνικό Λεξικό της Σύγχρονης Δημοτικής Γλώσσας Γραπτής και Προφορικής*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών
- Azcoitia, A. V., Magkridis, A.(1993). *Ισπανο-Ελληνικό Λεξικό Diccionario español- griego*. Αθήνα: Μέδουσα/ Σέλας Εκδοτική

Ψηφιακά Λεξικά

- <https://www.deepl.com/en/translator>
- <https://glosbe.com/es/el>