

**Από τη διαπολιτισμική διαχείριση της ετερότητας στη διαλεκτική  
συγκρότηση της υποκειμενικότητας: Το ζήτημα των ταυτοτήτων  
στη σύγχρονη Λογοτεχνία για Παιδιά και Εφήβους**  
**From the intercultural management of diversity to the dialectic  
constitution of subjectivity: The question of identities in modern  
Literature for Children and Adolescents**

**(1) Δημήτρης Πολίτης, (2) Παναγιώτης Μανιάτης**  
Επίκουρος Καθηγητής στο Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. του Παν/μίου Πατρών  
[dimpolitis@upatras.gr](mailto:dimpolitis@upatras.gr)  
Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπ/σης,  
Δρ. του Π.Τ.Δ.Ε. του Παν/μίου Αθηνών  
[pmaniat@primedu.uoa.gr](mailto:pmaniat@primedu.uoa.gr)

**Abstract**

The discussion about identity is found in the epicenter of interest in the past few years because of the transition in forms of social organizing that are characterized by the need of recognition of multiplicity and respect of diversity. The social identity of individual constitutes a comprehensive concept, as a unique composition of individual relations, but also a dynamic one, as not homogeneous and not constant. During the constitution of social identity the subjects do not accept passively but actively social and cultural meanings, while the configuration of subjective action is not one-dimensional, does not constitute that is to say a process of conformity with the social discourses. The need of formulation of an intercultural discourse of recognition of different (hybrid) identities leads often to oversimplifications and to an one-dimensional perception of way of constitution of modern multicultural societies, by downgrading the role of subject or by reproducing preponderant categorizations as "we-other", "indigenous-foreigners". The present proposal, starting from a constructivist approach of identity and the recognition of role of subject in configuration of identity, examines the versions of identities that are appeared by the modern books of Literature for Children and Adolescents with cross-cultural orientation. Apparently, Literature, as a discourse, mediates no in order to conform trading-subjects with the dominant social discourses, but in order to

activate their individual attitude and, by preserving their personal sense from the literary experience, to connect them with the social meanings. Therefore, the main aim of the proposal is to investigate how much is taken into account the dynamic character of social identities in the literary books for children and adolescents and how much it is elected the fact that they are shaped synchronically in the base of specific historical, social, economic and political conditions.

**Key-words: Literature for Children and Adolescents, intercultural literature, diversity, subjectivity, identity**

### **Γενικά-Εισαγωγικά**

Η έννοια της διαπολιτισμικότητας γίνεται αντιληπτή ως η αμοιβαία αλληλεπίδραση με τον πολιτισμικό "άλλο" και βασίζεται στην αναγνώριση του πολιτισμικού πλουραλισμού ως θετικού και εμπλουτιστικού παράγοντα, ο οποίος αξίζει να διατηρηθεί και να αναπτυχθεί. Χωρίς να επεκτείνεται σε αξιολογικές ιεραρχήσεις, αναγνωρίζει την αξία όλων των πολιτισμών, καθιστώντας την ισοτιμία ως βασική αρχή της συνάντησης των διαφορετικών πολιτισμικών παραδόσεων και, κατά συνέπεια, αντιτίθεται στην αφομοιωτική αντίληψη (Γκότοβος, 2002· Δαμανάκης, 1989). Αυτό που συμβαίνει συχνά, κατά τη διαδικασία της εννοιολογικής οριοθέτησής της, είναι η διαπολιτισμική προσέγγιση να επιστρατεύει τον πολιτισμό ως πρωταρχικό ερμηνευτικό σχήμα, προωθώντας τη διαπολιτισμική συνάντηση/επικοινωνία μέσω της προβολής των πολιτισμικών διαφορών, υπό τη λογική της «πολιτικής της αναγνώρισης». Με δεδομένο, ωστόσο, ότι μια τέτοια έμφαση δομείται στη βάση θεωρητικών παραδοχών και ερμηνευτικών σχημάτων που υιοθετεί ο κυρίαρχος, "πολιτικά ορθός", πολυπολιτισμικός Λόγος είναι ορατό το ενδεχόμενο συντηρικοποίησής του. Το γεγονός αυτό μπορεί να συμβάλει στη διατήρηση των υπαρχουσών σχέσεων εξουσίας αλλά και της ιδεολογικής κυριαρχίας μιας πλειοψηφούσας ομάδας, η οποία κατασκευάζει και προσδιορίζει το περιεχόμενο των πολιτισμικών όρων και εννοιών (Γκόβαρης, 2000β, σ. 19). Επιπλέον, η ανάγκη διατύπωσης ενός διαπολιτισμικού λόγου αναγνώρισης των διαφορετικών ταυτοτήτων οδηγεί συχνά σε υπεραπλουστεύσεις και σε μια μονοδιάστατη αντίληψη του τρόπου συγκρότησης των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών, είτε υποβαθμίζοντας το ρόλο του υποκειμένου είτε αναπαράγοντας κυρίαρχες κατηγοριοποιήσεις, π.χ. "εμείς-άλλοι". Οπότε, ο προβληματισμός που ελέγχει την πιθανότητα διαιώνισης ή επίτασης φαινομένων διάκρισης και αποκλεισμού, χωρίς να παραβλέπει ή να υποτιμά τις προφανείς καλές

προθέσεις μιας διαπολιτισμικής διαχείρισης, φαίνεται τουλάχιστον εύλογος.

Η σύγχρονη διαπολιτισμική προβληματική, επιχειρώντας να αντιμετωπίσει τέτοια ενδεχόμενα, αντλεί αναφορές από έναν κριτικό λόγο για την πολυπολιτισμικότητα, ο οποίος αναγνωρίζει στον πολιτισμό μια ιδιαίτερη δυναμική και υιοθετεί μια αναστοχαστική προσέγγιση για τη συγκρότηση των ταυτοτήτων (Sleeter & McLaren, 1995· Maniatis, 2012). Υπερβαίνοντας τη λογική των διαφορών, η επιχειρηματολογία μιας τέτοιας προβληματικής δε διαχωρίζει τα άτομα από το κοινωνικοποιητικό τους πλαίσιο, αλλά τα σέβεται ως ξεχωριστές πολιτισμικές οντότητες που συνυπάρχουν με τις οντότητες των άλλων. Προβάλλοντας, μάλιστα, το αίτημα της αναγνώρισης και της ισότιμης παρουσίας των διαφορετικών πολιτισμικών εγγραφών στο κοινωνικό μόρφωμα και αμφισβητώντας την καθολικότητα των ορισμών ή το δογματισμό των όρων, η διαπολιτισμική προοπτική συνδέεται με την κριτική θεώρηση των συλλογικών ταυτοτήτων και των πολιτισμικών παραδόσεων, ενώ ενθαρρύνει ως απαραίτητη τη διυποκειμενική συγκρότηση της υποκειμενικότητας και της ταυτότητας των ατόμων (Γκόβαρης, 2001).

### **Το ζήτημα των ταυτοτήτων και η διαλεκτική συγκρότηση της υποκειμενικότητας**

Ως απόρροια της μετάβασης σε μορφές κοινωνικής οργάνωσης, οι οποίες χαρακτηρίζονται ακριβώς από την ανάγκη αναγνώρισης της πολλαπλότητας και του σεβασμού της ετερότητας, η συζήτηση για την ταυτότητα βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τα τελευταία χρόνια. Η κοινωνικά προσδιορισμένη ταυτότητα του ατόμου αποτελεί μια έννοια περιεκτική, ως μια μοναδική σύνθεση επιμέρους σχέσεων, αλλά και δυναμική, επειδή είναι μη ομοιογενής και μη σταθερή. Εξάλλου, ο πολιτισμός δε συνιστά ένα μονολιθικό σύστημα αξιών και αντιλήψεων, αλλά λειτουργεί ως ένα ζωντανό ερμηνευτικό σχήμα της πραγματικότητας και της νοηματοδότησης του κόσμου, η οποία μεταβάλλεται ανάλογα με την αλλαγή της πραγματικότητας ή της θέσης από την οποία την παρατηρούμε. Κατά τη συγκρότηση της κοινωνικής ταυτότητας τα υποκείμενα δεν είναι παθητικοί αποδέκτες των κοινωνικών και πολιτισμικών νοημάτων αλλά ενεργητικοί συμμετοχοί, ενώ η ανάληψη της υποκειμενικής δράσης δεν είναι μονοσήμαντη, δεν αποτελεί δηλαδή μια διαδικασία συμμόρφωσης με τους κοινωνικούς Λόγους. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας συζήτησης τα λογοτεχνικά κείμενα με διαπολιτισμικό προσανατολισμό, και ιδιαίτερα εκείνα που υποστασιοποιούν τη Λογοτεχνία για Παιδιά και Εφήβους, μπορούν να παίξουν καθοριστικό ρόλο.

Οι λογοτεχνικές αναπαραστάσεις, ως ρηματικοί σχηματισμοί που είναι ιδεολογικά προϊόντα των συνθηκών μιας δεδομένης εποχής και δυναμικής, συνιστούν Λόγους που μπορούν να διαμεσολαβήσουν στην ενεργοποίηση της ατομικής στάσης των αναγνωστικών υποκειμένων και όχι στη συμμόρφωσή τους προς τους κυρίαρχους κοινωνικούς Λόγους, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να διασώσουν την προσωπική αίσθηση των υποκειμένων από τη λογοτεχνική εμπειρία και, τελικά, να τα συνδέσουν με τα κοινωνικά νοήματα. Διερευνώντας, λοιπόν, το κατά πόσο λαμβάνεται υπόψη ο δυναμικός και πολυδιάστατος χαρακτήρας των κοινωνικών ταυτοτήτων στα λογοτεχνικά βιβλία για παιδιά και εφήβους και κατά πόσο αναδεικνύεται το γεγονός ότι αυτές διαμορφώνονται συγχρονικά στη βάση συγκεκριμένων ιστορικών, κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών συνθηκών, θα μπορούσαμε να κατανοήσουμε αρτιότερα τη μετάβαση από τη διαπολιτισμική διαχείριση της ετερότητας στη διαλεκτική συγκρότηση της υποκειμενικότητας. Επιπλέον, η διερεύνηση της διαπολιτισμικής διάστασης της Λογοτεχνίας θα μας οδηγούσε στην ανάδειξη του κειμένου ως συνόλου από πολιτισμικές εμπειρίες, ιδεολογικές αντεγκλήσεις και κοινωνικές αναφορές, γεγονός που προσδίδει μια άλλη δυναμική στην κατανόηση της διαδικασίας συγκρότησης ατομικών και κοινωνικών ταυτοτήτων (Maniatis, 2012). Εξ ορισμού το λογοτεχνικό κείμενο αναδιοργανώνει κοινωνικές και πολιτισμικές νόρμες, έτσι ώστε ο αναγνώστης να μπορεί να αποτιμήσει τη λειτουργία τους στην πραγματική ζωή. Τα λογοτεχνικά κείμενα αντιδρούν στα συστήματα σκέψης που έχουν επιλέξει να ενσωματώσουν στο ρεπερτόριό τους, προσφέροντας στους αναγνώστες τους εναλλακτικές όψεις που έχουν αποκλειστεί από το κυρίαρχο σύστημα και προκαλώντας τους να βιώσουν αυτό που δεν μπορούν κανονικά να εντοπίσουν στις διαδικασίες της καθημερινής τους ζωής (Iser, 1978, pp. 72-73). Με τον τρόπο αυτό (φαίνεται ότι) ο Λόγος των λογοτεχνικών κειμένων διευρύνεται από ποικίλες λογοτεχνικές εκφράσεις και εμπλουτίζεται από τη δυναμική των νέων αναγνωστικών τρόπων που ενθαρρύνει. Έτσι, τα λογοτεχνικά κείμενα απαγκιστρώνονται από τη μονόπλευρη αισθητική αντιμετώπισή τους και εντάσσονται σε μια προοπτική διαπολιτισμικής αντιμετώπισης των στοιχείων που συγκροτούν τη μυθοπλαστική πραγματικότητά τους αλλά και την πραγματικότητα των αναγνωστών τους. Γίνεται, λοιπόν, προφανές ότι η λογοτεχνική έκφραση θα μπορούσε να συμβάλει στην προώθηση των αρχών μιας διαπολιτισμικής διαλεκτικής μέσα από: την ανάπτυξη κριτικής στάσης απέναντι στους οικείους πολιτισμούς αλλά και στους άλλους, την καλλιέργεια στάσεων αποδεκτικότητας/ανεκτικότητας απέναντι στις ποικίλες πολιτισμικές εκφάνσεις, τη διαμόρφωση των προϋποθέσεων για τη συγκρότηση

των συλλογικών ταυτοτήτων ως επενέργεια δημιουργικής αλληλεπίδρασης και όχι ως αποτέλεσμα αποκλεισμών.

Παρακολουθώντας συνειδητά ή διαισθητικά τις εκφάνσεις της σύγχρονης διαπολιτισμικής προβληματικής, οι συγγραφείς των λογοτεχνικών κειμένων για παιδιά και εφήβους άλλοτε υιοθετούν μια στερεοτυπική αναπαραγωγή "πολιτικά ορθών" πρακτικών αναγνώρισης της ετερότητας, για να εγκλωβιστούν τελικά σε αυτές, ενώ άλλοτε τις υπερβαίνουν διαλεκτικά μέσα από τη διυποκειμενική δυναμική/προοπτική της μυθοπλασίας τους. Προεξαγγελτικά θα λέγαμε ότι τα περισσότερα από τα λογοτεχνικά κείμενα που συγκροτούν το σώμα της Λογοτεχνίας για Παιδιά και Εφήβους προσπαθούν να ανταποκριθούν, γενικά, στα σύγχρονα διαπολιτισμικά ζητούμενα: προωθούν την ανάπτυξη στάσεων αποδοχής του άλλου, προτάσσουν τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών οντοτήτων ή πολιτισμικών παραδειγμάτων, τον πολιτισμικό πλουραλισμό, ή ενθαρρύνουν την κριτική θεώρηση όλων των οντοτήτων και στερεότυπων παραδοχών που αφορούν τις συλλογικές ταυτότητες, οικείες και ξένες. Αρκετά από αυτά, όμως, αναλώνονται σε επιφανειακές περιγραφές του διαφορετικού, για να αρκεστούν σε ανώδυνες πρακτικές ανοχής του ή σε ανέξοδες αναπαραγωγές στερεοτύπων. Τα παραδείγματα σε κάθε περίπτωση είναι πολλά και ποικίλα, οπότε οι σχετικές αναφορές θα είναι απολύτως ενδεικτικές.

### **Οι λογοτεχνικές αναπαραστάσεις της ετερότητας σε βιβλία για μικρά παιδιά**

Ο Έλμερ, ο παρδαλός ελέφαντας του Ντέιβιντ Μακ Κι (1996) δεν είναι ένας συνηθισμένος ελέφαντας· είναι απλά ...παρδαλόχρωμος! Αν και είναι ευτυχισμένος μέσα στο κοπάδι των γκρι ελεφάντων, αμφισβητεί τον εαυτό του και νιώθει την ανάγκη να μοιάσει στους άλλους. Περνώντας διάφορα στάδια, μέχρι να συνειδητοποιήσει την αξία της διαφορετικότητάς του, θα φτάσει τελικά στην αυτογνωσία και θα επανεδραιώσει την ταυτότητά του. Ολόκληρη η μυθοπλαστική αφήγηση συνιστά θεώρηση αναστοχαστική για μια ταυτότητα, η οποία δεν αμφισβητείται από τους άλλους, εμφανώς τουλάχιστον, αλλά από τον ίδιο τον εαυτό, από την ίδια την οντότητα που προσδιορίζει. Δεν απαιτεί κανένας από τον Έλμερ να συμμορφωθεί με κυρίαρχους κοινωνικούς Λόγους· ο ίδιος τους ορθώνει μπροστά του και χρησιμοποιώντας τους ως άλλοθι αναλαμβάνει υποκειμενική δράση, για να συμφιλιωθεί τελικά με τον εαυτό του. Με άλλα λόγια, ο διχασμός του δεν έχει να κάνει με τους άλλους αλλά με τον εαυτό του που τον εξαιρεί από το κοινωνικοποιητικό του πλαίσιο, επειδή ουσιαστικά δεν μπορεί να αποδεχτεί την υποκειμενικότητά του και όχι επειδή τον εγκλωβίζουν σε στερεότυπες

κατηγοριοποιήσεις οι "κυρίαρχοι" άλλοι. Η τεχνητή, έστω και προσωρινή, αναπαραγωγή ενός στερεοτυπικού πολιτισμικού ερμηνευτικού σχήματος ("εμείς-άλλοι") σύντομα οδηγεί στην αποδόμησή του, για να συμπαρασύρει ελέφαντες και ... αναγνώστες στη χαρά της διαφορετικότητας στο δάσος των ελεφάντων, όπου η διαχείριση της ετερότητας "παίζει" διαλεκτικά με τη συγκρότηση της υποκειμενικότητας.

Αντίθετα με τον πολύχρωμο Έλμερ, ο Ραούλ, *Ο πράσινος λύκος* (Gouichoux, 2008) αποκηρύσσει το χρώμα και την υποκειμενικότητά του, επειδή αυτή δε γίνεται αποδεκτή από τους γκρίζους λύκους της αγέλης του και όχι επειδή δεν του αρέσει ο εαυτός του. Επιδιώκοντας την αναγνώρισή του, ο πρασινόχρωμος Ραούλ αναπαράγει κυρίαρχες κατηγοριοποιήσεις και υποτάσσεται στη λογική μιας πλειοψηφούσας ομάδας, ενός κυρίαρχου κοινωνικού Λόγου, που θέλει όλους τους λύκους γκρίζους. Αντί να προβάλλει το αίτημα της ισότιμης παρουσίας του, θα υιοθετήσει τη γωνία θεώρησης της πραγματικότητας που του επιβάλλουν οι άλλοι. Φτάνει ακόμη και να ζητήσει τη βοήθεια μιας μαθητευόμενης νεράιδας, για να αλλάξει χρώμα, ενώ θα δοκιμάσει διάφορα, προκειμένου να γίνει αποδεκτός. Ο Ραούλ διαφέρει από τους άλλους και η διαφορετικότητά του τον οδηγεί σε μια αρνητική αξιολόγηση της ταυτότητάς του, γεγονός που πυροδοτεί τεχνικές αναδιάρθρωσης και επαναπροσδιορισμού του εαυτού.

Η διαφορετικότητα οδηγεί τα υποκείμενα να βιώνουν μια "υποτιμημένη" ταυτότητα και, μάλιστα, με έναν αρκετά επώδυνο τρόπο. Όπως επισημαίνει η Ξ. Χρυσόχου: «Το να είναι κανείς μέλος μια υποτιμημένης ομάδας αντανακλά τη θέση της ομάδας σε μια κοινωνικοοικονομική κλίμακα και στο πλαίσιο μιας συμβολικής ιεραρχίας των πολιτισμών» (Χρυσόχου, 2010, σ. 92). Ας θυμηθούμε και τις απόψεις του E. Goffman (2001) για το κοινωνικό στίγμα, σύμφωνα με τις οποίες τα στοιχεία του ατόμου που διαφέρουν είναι εκείνα που το διαφοροποιούν τελικά από το πρότυπο της κοινωνίας. Πρόκειται για τις «φθαρμένες ταυτότητες», εκείνες δηλαδή τις ταυτότητες που προκύπτουν όταν, στο πλαίσιο μιας κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τα στοιχεία που τις συγκροτούν δεν είναι συμβατά με τις προσδοκίες που έχει η κοινωνία για τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες που πρέπει να κατέχει το άτομο. Η απόκλιση από τις προσδοκίες της κοινωνίας συγκροτεί την έννοια της διαφορετικότητας και δημιουργεί την ανάγκη στο «στιγματισμένο» άτομο να τη διαχειριστεί. Η προσπάθεια του υποκειμένου να γίνει αποδεκτό δεν πετυχαίνει πάντα, με αποτέλεσμα να ενεργοποιούνται αντιδράσεις, όπως η αυτοαπόρριψη, η απομόνωση, η παθητικότητα και η κοινωνική απόσυρση ή η επιθετικότητα και η ρήξη με την κοινωνία (Μπαμπάλης & Μανιάτης, 2013).

Ο Ραούλ, όπως και άλλοι μυθοπλαστικοί ήρωες που βρίσκονται σε παρεμφερή θέση, θα αναλάβει μια υποκειμενική δράση που θα εγκαινιαστεί αρχικά από τη διαδικασία συμμόρφωσής του προς τις κυρίαρχες κατηγοριοποιήσεις ή τα στερεότυπα και θα καταλήξει στη διάσωση/αποδοχή της ετερότητάς του. Τελικά, αρνείται την ομοιογενοποίησή του και οδηγείται σε βαθύτερη αυτοσυνειδησία, διαμορφώνοντας μια περισσότερο κριτική, αναθεωρητική άποψη για τη δόμησή της ταυτότητάς του.

Παρόμοια, *Το χαρούμενο λιβάδι* (Νικολούδη, 2000) θα γίνει κοινός τόπος συνύπαρξης για μια κατακόκκινη παπαρούνα και χιλιάδες λευκές μαργαρίτες. Η αρχική δυσπιστία για το διαφορετικό που εμφανίζεται από το πουθενά και διαταράσσει την ομοιομορφία του μονόχρωμου λιβαδιού, γρήγορα θα αντικατασταθεί από την κριτική θεώρηση του συλλογικού αλλά και από το σεβασμό του ατομικού. Αν και έμμεσα διδακτική, η μυθοπλαστική αυτή αφήγηση προβάλλει τα πλεονεκτήματα της πολυπολιτισμικότητας και της πολυμορφίας μέσα από μια διαλεκτική, αν και προφανή, διαχείριση του διαφορετικού. Ωστόσο, το προφανές σε παραπλήσια συλλογιστικής βιβλία εξαντλείται συνήθως σε μια ανώδυνη αξιοποίηση του "πολιτικά ορθού", χωρίς να εμβαθύνει ουσιαστικά στις κρίσιμες πτυχές της διαπολιτισμικής προβληματικής. Έτσι, για παράδειγμα, *Ο Ρίκο Κοκορίκο* της Σοφίας Μαντουβάλου (2002) - με την ένδειξη, μάλιστα, «Ξενοφοβία» στο εξώφυλλο - προβάλλει εμφανώς τη θετική προκατάληψη για το διαφορετικό Ρίκο, αλλά υπεραπλουστεύει επίμαχες κατηγοριοποιήσεις και υποβαθμίζει ουσιαστικά το ρόλο του υποκειμένου. Ο Ρίκο από το Πορτορίκο, μην μπορώντας να κάνει αλλιώς, θα συμμορφωθεί προς τις συνήθειες της χώρας υποδοχής που στο βιβλίο αναφέρεται ότι είναι η Ελλάδα (!) και «θα κράζει τη σωστή ώρα».

Τα παραπάνω παραδείγματα επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι η Λογοτεχνία με διαπολιτισμικό προσανατολισμό συχνά οδηγείται σε υπεραπλουστεύσεις, όταν η συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία παρουσιάζεται ως το πιο εύκολο πράγμα, ή σε έναν εξωραϊσμό της ετερότητας, όταν ο "άλλος" είναι πάντα καλός ή έχει εξαιρετικές ικανότητες που τον βοηθούν να ενταχθεί και να γίνει αποδεκτός. Το αποτέλεσμα, συνήθως, είναι τέτοιες μυθοπλασίες να εγκλωβίζονται κυριολεκτικά σε επιφανειακές, μάλλον "χρηστικές", πρακτικές αναγνώρισης. *Ο Πρασινοπασχαλιάς* (Δημουλίδου, 2005), για παράδειγμα, ο οποίος περιθωριοποιείται εξαιτίας του χρώματός του, δε θα γίνει αποδεκτός ως διαφορετικός αλλά ως ήρωας που σώζει τις άλλες πασχαλίτσες από το κακό κοράκι. Παρόμοια, ο Μπίλι στο εικονογραφημένο βιβλίο *Ένας αρκούδος στο σχολείο* (Γουέστον, 2008) δε γίνεται αποδεκτός στο σχολείο των ζώων λόγω του όγκου του, αλλά εντάσσεται στην τάξη, ύστερα από την ηρωική υπεράσπιση των συμμαθητών του που απειλούνται από μια συμμορία αρουραίων. Η

μεταστροφή της κοινωνικής ομάδας για λόγους μάλλον χρηστικούς στηρίζεται στην ανοχή του διαφορετικού και όχι στην αποδοχή του. Ακόμη και το κλασικό, ως πολυπροβαλλόμενο για τη διαπολιτισμική προοπτική του βιβλίο, *Ο μαύρος Κότσυφας κι ο άσπρος Γλάρος* (Κρόουθερ, 1999), δεν ξεφεύγει από μια τέτοια διαχείριση της ετερότητας. Ωστόσο, όπως μια πράσινη πασχαλίτσα δε θα γίνει ποτέ κόκκινη, έτσι και ένας αρκούδος θα παραμένει πάντα ογκώδης μέχρι να γίνει ... τεράστιος, ενώ ένας κότσυφας δε θα μεταλλαχθεί ποτέ σε γλάρο, ακόμη και αν διαβάζει με μαγικό τρόπο ιστορίες σε αναλφάβητους γλάρους! Εξάλλου, η διαπολιτισμική προοπτική συναρτάται με τη διαδικασία συνάντησης και αμοιβαίας αλληλεπίδρασης αλλά και σεβασμού/αποδοχής διαφορετικών οντοτήτων (Γκόβαρης, 2001). Κάθε άλλη προσέγγιση φαίνεται να αναπαράγει απλώς την ανισότητα και την ασυμμετρία που (εν)υπάρχει στις διαπολιτισμικές συναντήσεις.

*Η Μέλπω η Μοναδική* (Ρουσάκη, 2001) προβάλλει, κατά την άποψή μας, την ουσία μιας σύγχρονης διαπολιτισμικής διαχείρισης: το υποκείμενο συμμετέχει ενεργητικά στη διαδικασία δόμησης της ταυτότητάς του και δεν είναι παθητικός αποδέκτης των κοινωνικών νοημάτων. Η Μέλπω διεκδικεί μέχρι το τέλος της μυθοπλαστικής της περιπέτειας τη διαφορετικότητά της ως ελεύθερη ατομική επιλογή. Αν και φλερτάρει με το ενδεχόμενο να γίνει γραφική, τουλάχιστον εικονογραφικά, η ανατρεπτική μαθήτριά της θέλει να νιώσει ξεχωριστή, αρνούμενη την επιβολή της ομοιόμορφης εμφάνισης. Έτσι, αντιτάσσεται με χιούμορ και φαντασία σε κάθε προσπάθεια αφομοίωσής της από κυρίαρχους Λόγους ή συμμόρφωσής της προς στερεότυπα, αντιπαλεύει παραδόσεις και κατηγοριοποιήσεις σαν αυτές που επιβάλλει ο θεσμός του σχολείου. Ο αναστοχασμός της για μια κοινωνικά προσδιορισμένη ταυτότητα την οδηγεί σε μια διαλεκτική-συγκρουσιακή συγκρότηση της υποκειμενικότητάς της, προσφέροντάς μας ένα σχεδόν υπόδειγμα διαχείρισης της ετερότητας. Αντίθετα, *Το Κάτι Άλλο* (Κέιβ, 1997), υποταγμένο στο συλλογικό στερεότυπο, αρνείται από την αρχή το ατομικό και το ιδιότυπο. Το παράξενο πλασματάκι κάνει τα πάντα, αν και χωρίς επιτυχία, για να μοιάσει με τους άλλους. Παραιτείται από την επιβολή της διαφορετικής οντότητάς του, αποκλείεται από τον περίγυρό του και κλείνεται στον εαυτό του. Αναπαράγοντας την απόρριψη που βίωσε, αρνείται έναν επισκέπτη, το Κατιτί. Όταν, τελικά, το δέχεται πίσω, έχει συνειδητοποιήσει τη δική του ιδιαιτερότητα και έχει αποδεχτεί τον εαυτό του. Αποδεικνύεται, έτσι, ότι η επαφή με τον "άλλο" αποτελεί μια αναγκαία προϋπόθεση διαμόρφωσης της ταυτότητας, είναι στην ουσία μια επαφή με τον "εαυτό" (Κανατσούλη, 2002, σσ. 28-32). Ωστόσο, το Κατιτί, παραιτούμενο από την κοινωνική αποδοχή της ετερότητάς του, θα την ενώσει με εκείνη του Κατιτί, για να βιώσουν μαζί πια



την απομόνωση σε ένα ιδιότυπο, μάλλον "αντιστικό", πλαίσιο: εμείς οι διαφορετικοί μαζί και οι κανονικοί αλλού! Παρεμφερή σχόλια θα μπορούσε να διατυπώσει κανείς και για τη Μιμή στο εικονογραφημένο βιβλίο *Η Μιμή με τα μεγάλα αυτιά* (Σλεντζ, 2000) που δεν αποδέχεται τη μορφική ιδιαιτερότητά της και βρίσκει στήριξη στον πράσινο Βατραχούλη, ο οποίος έχει τις δικές του σωματικές ιδιαιτερότητες. Στην ουσία, δηλαδή, τέτοια βιβλία αναπαράγουν κάπως αμήχανα την αρχή κυρίαρχων κατηγοριοποιήσεων και, υποβαθμίζοντας την υποκειμενική δράση των ατόμων-ηρώων, εξαντλούν τη δυναμική τους στην πρόκληση της κοινωνικής ή αναγνωστικής ευαισθησίας μας και, συνακόλουθα, στην ενεργοποίηση μιας "πολιτικά ορθής" συμπάθειας προς τον αποκλεισμένο.

### **Η διαλεκτική διαχείριση της ετερότητας/υποκειμενικότητας σε βιβλία για μεγάλα παιδιά και εφήβους**

Τη δυναμική των ερμηνευτικών πολιτισμικών σχημάτων, και ιδιαίτερα εκείνων που σχετίζονται με την κριτική θεώρηση των συλλογικά προσδιορισμένων ατομικών ταυτοτήτων και των στερεοτύπων, αναδεικνύουν πολλά μυθιστορήματα που απευθύνονται σε μεγάλα παιδιά ή εφήβους. Τα μυθιστορήματα αυτά, περισσότερο διαδραστικά τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς τους αφηγηματικούς τους τρόπους, φαίνεται ότι αντιδρούν εντονότερα στα κυρίαρχα συστήματα σκέψης και προσφέρουν στους αναγνώστες τους εναλλακτικές όψεις θεώρησης της πραγματικότητάς τους. Ο *κονσερβοσυλλέκτης* του Κυριάκου Μαργαρίτη (2008), για παράδειγμα, συνιστά μια ευαίσθητη και την ίδια στιγμή μια σκληρή καταγγελία της απόρριψης της ετερότητας. Ο μοναχικός Πιμ ζει παρέα με τη μουσική του μέχρι που στη ζωή του μπαίνει η Νανά και ο μονήρης κόσμος του αποκτά ιδιαίτερο νόημα. Προσπαθώντας να προβάλλει χωρίς εντάσεις την υποκειμενικότητά του και έχοντας ισορροπήσει με το μοναχικό εαυτό του, βρίσκεται αντιμέτωπος με συμβάσεις και στερεότυπα που του αρνούνται μια θέση στο κοινωνικό μόρφωμα. Η μυθοπλαστική αφήγηση, ελέγχοντας κριτικά τη δόμηση/κατασκευή της νόρμας, προσφέρει στον πρωταγωνιστή μια υπερβατική λύση που περνά μέσα από τη μουσική και τον έρωτα που αναμορφώνουν ακόμη περισσότερο τον Πιμ, αφού εμπλουτίζουν συναισθηματικά τη μοναξιά του. Εξαντλημένος, εντούτοις, από την όλη προσπάθεια, ο Πιμ δεν ενδιαφέρεται πια για την αποδοχή του, αρκείται στην αυτοσυνειδησία του και επιτρέπει με τον τρόπο αυτό στο στερεότυπο να κυριαρχήσει.

Καταγγελτική θα χαρακτηρίζαμε τη μυθοπλαστική αφήγηση ενός παλαιότερου αλλά διαχρονικού βιβλίου που κινείται με μια θλιβερή και αμήχανη διάθεση στον κόσμο των

τσιγγάνων. Το μυθιστόρημα της Μαρούλας Κλιάφα (1993) *Ο κόσμος βαριέται να διαβάξει θλιβερές ιστορίες* έρχεται μέσα από τις αφηγήσεις μιας μικρής τσιγγάνας να αφυπνίσει τη διαπολιτισμική μας ευαισθησία για το περιθωριακό, προβάλλοντας μια πραγματικότητα που δε μας είναι άγνωστη: ο κόσμος της μικρής τσιγγάνας είναι και δικός μας κόσμος, ειδικά σήμερα που ολάκερος ο κόσμος έγινε «ένα απέραντο ξενοδοχείο», σύμφωνα με το στίχο του Γ. Σεφέρη. Η μικρή ηρωίδα αξιοποιεί όλα εκείνα τα ιδιαίτερα στοιχεία που την κάνουν να διαφέρει από τους "άλλους", για να συγκροτήσει την ταυτότητά της και να περιγράψει την ιδιότυπη κοινωνία της. Η συγκρουσιακή σχέση της με την κυρίαρχη-πλειοψηφούσα ομάδα, η οποία επιδιώκει να κυριαρχεί στο χώρο που δρα, θα εντάξει την ηρωίδα μέσα στην περιοριστική έννοια που έχει κατασκευάσει για τον "άλλο" και θα υποβαθμίσει τον προσωπικό της αγώνα για την αποδοχή της ετερότητάς της. Έτσι, η πλειοψηφούσα ομάδα θα ετεροκαθορίζεται ως κυριαρχούσα δομή σε σύγκριση με το διαφορετικό/περιθωριακό, για να το ελέγχει, με ό,τι αυτό συνεπάγεται.

Αν και όχι κλασική μυθοπλασία, το περιεχόμενο των εξομολογήσεων κάποιων μικρών μεταναστών, οι οποίες κινούνται στο πλαίσιο της μαρτυρίας, συνδέουν επιτακτικά τη σύγχρονη διαπολιτισμική προοπτική με την πραγματικότητά μας, διεκδικώντας μια θέση στην καρδιά μας και στη διαμόρφωση του κοινού μας μέλλοντος. Το *E, φίλε* (2004) προβάλλει τον αγώνα των παιδιών-ηρώων να ισορροπήσουν ανάμεσα σε δύο πατρίδες, σε δύο γλώσσες, σε δύο πολιτισμικές παραδόσεις, ξεπερνώντας εμπόδια και κερδίζοντας από αυτόν όραμα, δύναμη και σεβασμό της διαφορετικότητάς τους. Οι εθνοπολιτισμικές ταυτίσεις των παιδιών που κοινωνικοποιούνται σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα ενέχουν πολλές φορές ασυμβατότητες που πηγάζουν από τη διπλή και συχνά αντιφατική κοινωνικοποίησή τους, όπως αυτή νοηματοδοτείται από τα δύο πλαίσια: της χώρας προέλευσης/ή της κοινότητας και της χώρας υποδοχής. Σε αυτές τις περιπτώσεις η δόμηση της ταυτότητας δε λειτουργεί αθροιστικά, ενώ η διαδικασία συγκρότησής της αποκτά το χαρακτήρα μιας συνεχούς διαπραγμάτευσης της θέσης που κατέχουν σε αυτή τα διαφορετικά στοιχεία. Η διπλή κοινωνικοποίηση που βιώνουν μεταξύ του περιβάλλοντος της οικογένειάς τους και εκείνου των κανονιστικών προτύπων της ευρύτερης κοινωνίας που τους φιλοξενεί προκαλεί τον αναστοχασμό για την αξία μιας διυποκειμενικής συγκρότησης της ταυτότητας, η οποία έχει χαρακτήρα «υβριδικό» (Γκόβαρης, 2000α, σ. 25). Με παρόμοια πρόθεση το βιβλίο του Πάνου Χριστοδούλου (2007), *Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές*, διαχειρίζεται ανθρώπινα και ρεαλιστικά την ετερότητα, υπερβαίνοντας την πολυπολιτισμική ευτυχία ή

δυστυχία μας και συμβάλλοντας με χιουμοριστικό τρόπο στην κατανόηση και στην αποδοχή της συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμικών κεφαλαίων.

Στα παραπάνω βιβλία που απευθύνονται κυρίως σε μεγάλα παιδιά και εφήβους, όπου είναι εμφανής μια διαδραστική αφηγηματική διάθεση, τα υποκείμενα της ανάγνωσης έχουν τη δυνατότητα να οικειοποιούνται ανοίκειες εμπειρίες και να βιώνουν τον "πολύτιμο" διχασμό τους, δηλαδή την αμφισβήτηση του εαυτού τους και των δικών τους προγενέστερων εμπειριών. Ελέγχοντας κριτικά τη δόμηση της δικής τους ταυτότητας, οδηγούνται σε βαθύτερη αυτοσυνειδησία, ανατοποθετούνται και αναμορφώνονται, αφού η συγκρότηση του νοήματος τούς επιτρέπει να ανακαλύψουν έναν εσωτερικό κόσμο που αγνοούσαν και μια πραγματικότητα που δεν ήταν ποτέ δική τους (Iser, 1978, pp. 74, 167, 212-213, 225, 230). Αν αντιληφθούν τη σημασία της μυθοπλαστικής αναπαράστασης για τον εαυτό τους, τα υποκείμενα αυτά θα μπορέσουν να προχωρήσουν πέρα από κυρίαρχα κοινωνικά και πολιτισμικά στερεότυπα στη διαμόρφωση μια νέας υποκειμενικότητας, διευρυμένης και βασισμένης σε μια συνείδηση διαπολιτισμική (Πασχαλίδης, 1999, σσ. 320-322).

### **Συμπερασματικά-Επιλογικά**

Ανεξάρτητα από την αποτελεσματικότητα της διαπολιτισμικής διαχείρισης της ετερότητας και τη διαλεκτική συγκρότηση της υποκειμενικότητας που προτείνουν, όλα σχεδόν τα λογοτεχνικά βιβλία διαπολιτισμικού περιεχομένου μπορούν να προσφέρουν στους αναγνώστες τους ευκαιρίες «πολιτισμικής εγγραμματοσύνης». Στην καλύτερη περίπτωση τους ωθούν να ανακαλύπτουν ή να ελέγχουν το ιδεολογικό υπόστρωμα μιας μυθοπλαστικής αφήγησης και να αντιλαμβάνονται ουσιαστικά με το δικό τους τρόπο την πολυφωνία των κειμένων ή να ερμηνεύουν την ερμηνεία τους (Πασχαλίδης, 1999, σσ. 324-327), ενώ στην ατυχέστερη να αρκούνται σε πρακτικές επιφανειακής αναγνώρισης της ετερότητας ή να αναπαράγουν ανώδυνα κυρίαρχες κατηγοριοποιήσεις και στερεότυπα.

Ξεκινώντας από τη βασική παραδοχή ότι το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί πεδίο αντανάκλασης κοινωνικο-πολιτισμικών και ιδεολογικών αναπαραστάσεων (Hollindale, 1992· Κανατσούλη, 2000), με τη συνδρομή κάποιων αντιπροσωπευτικών αλλά ενδεικτικών λογοτεχνικών κειμένων για παιδιά και εφήβους, κατανοούμε ότι από τη μια πλευρά η εικόνα για τον "άλλο" ενυπάρχει στο κείμενο, ως αποτέλεσμα της πρόθεσης του συγγραφέα, και από την άλλη ότι αυτή προσλαμβάνεται στη βάση ενός ήδη διαμορφωμένου πλαισίου στερεοτυπικών εικόνων, υποκειμενικών αντιλήψεων/προκαταλήψεων, κ.λπ., του αναγνώστη,

ως αποτέλεσμα των κοινωνικοποιητικών διαδικασιών στις οποίες εμπλέκεται. Οπότε, η εικόνα που διαμορφώνεται για τον "άλλο" καθορίζεται τόσο από την κειμενική κατασκευή του όσο και από εξωκειμενικά στοιχεία που μεταφέρει ο αναγνώστης (Αναγνωστοπούλου, 2004).

Προθετικά αναπαραστατική και δυναμικά βιοματική η λογοτεχνική έκφραση, ως μια ιδιαίτερη πολιτισμική συνδήλωση και ως μια επιμέρους πολιτισμική πρακτική, μπορεί να αποτελέσει τη βάση αναπαραγωγής ή αποδόμησης των κυρίαρχων στερεοτύπων για τον "εαυτό" και τον "άλλο", προσφέροντας στα παιδιά-αναγνώστες μια πολιτισμική εμπειρία. Η δυναμική αυτή είναι εμφανέστερη στην περίπτωση της Λογοτεχνίας για Παιδιά και Εφήβους, επειδή ακριβώς η πράξη της αφήγησης διενεργείται συνήθως μέσα από διπολικές κατηγοριοποιήσεις των προσώπων σε ήρωες και αντιήρωες, φίλους και εχθρούς, καλούς και κακούς, ίδιους και διαφορετικούς (Μανιάτης & Πολίτης, 2007). Η τελική έκβαση αυτής της διαπραγμάτευσης/διαχείρισης, δηλαδή η πρόσληψη ή η απόρριψη των συλλογικά προσδιορισμένων αναπαραστάσεων, είναι απόρροια της διαλεκτικής σχέσης λογοτεχνικού κειμένου-αναγνώστη, ενώ υποδηλώνει ότι οι ιδεολογικές λειτουργίες του κειμένου δεν έχουν κλειστό/ντετερμινιστικό αλλά ανοιχτό χαρακτήρα που αφήνει χώρο στην υποκειμενικότητα και, τελικά, στην ετερότητα.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2004). «Λογοτεχνία και Ετερότητα: Η έννοια και η εικόνα του ξένου και του διαφορετικού σε λογοτεχνικές αφηγήσεις για παιδιά». Στο: Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (Επιμ.). *Η Λογοτεχνία Σήμερα: Όψεις, Αναθεωρήσεις, Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 350-355.
- Αποστολίδου, Β. (1999). «Λογοτεχνία και Ιδεολογία: Το Ζήτημα των Αξιών κατά τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας». Στο: Αποστολίδου, Β., & Χοντολίδου, Ε. (Επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, σσ. 335-347.
- Γκόβαρης, Χ. (2000α). «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και αλλοδαποί μαθητές: Παρατηρήσεις για τη δημιουργία μιας σχέσης αντιστοιχίας μεταξύ εκπαιδευτικών στόχων και υποκειμενικών αναγκών μάθησης». Στο: Σκούρτου, Ε. (Επιμ.). *Διγλωσσία. Ρόδος: Τετράδια Νάξου*, σσ. 17-33.
- Γκόβαρης, Χ. (2000β). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και το δίλημμα των "πολιτισμικών διαφορών"*. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3, 23-30.

- Γκόβαρης, Χ. (2001). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. (2002). Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γουέστον, Κ. (2008). Ένας αρκούδος στο σχολείο! Μτφρ. Ρ. Ρώσση-Ζαΐρη. Εικονογρ. Τ. Γουόρνς. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, Μ. (1989). Πολυπολιτισμική-Διαπολιτισμική Αγωγή: Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές. Τα Εκπαιδευτικά, 16, 75-87.
- Δημουλίδου, Χ. (2005). Ο Πρασινοπασχαλιάς. Εικονογρ. Λ. Δενεζάκη. Αθήνα: Α. Α. Λιβάνης.
- Goffman, E. (2001). Στίγμα: Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας. Μτφρ. Δ. Μακρυνιώτη. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Gouichoux, R. (2008). Ο πράσινος λύκος. Μτφρ. Σ.Λεπίδα. Εικονογρ. Éric Gasté. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Hollindale P. (1992). «Ideology and the Children's Book». In: Peter Hunt (Ed.). Literature for Children: Contemporary Criticism. London & NewYork: Routledge, pp. 19-40.
- Iser, W. (1978). The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response. Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press.
- Κανατσούλη, Μ. (2002). Αμφίσημα της Παιδικής Λογοτεχνίας. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.
- Κανατσούλη, Μ. (2000). Ιδεολογικές Διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ.Δαρδανός.
- Κέιβ, Κ. (1997). Το Κάτι Άλλο. Μτφ. Ρ. Τουρκολιά-Κυδωνιέως. Εικονογρ. Κ. Ρίντελ. Αθήνα: Πατάκης.
- Κλιάφα, Μ. (1993). Ο κόσμος βαριέται να διαβάσει θλιβερές ιστορίες. Αθήνα: Κέδρος.
- Κρόουθερ, Κ. (1999). Ο μαύρος κότσυφας κι ο άσπρος γλάρος. Μτφρ. Ε. Μαρμαρίδου. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.
- Μακ Κι, Ντ. (1996). Έλμερ, ο παρδαλός ελέφαντας. Μτφρ. Α. Ανδρουτσοπούλου. Αθήνα: Πατάκης.
- Maniatis, P. (2012). Critical Intercultural Education. Necessities and Prerequisites for its Development in Greece. Journal for Critical Education Policy Studies, 10 (1), 156-167.
- Μανιάτης, Π., & Πολίτης, Δ. (2007). «Η διαπολιτισμική πρόθεση της Εκπαίδευσης και η συνηγορία της Λογοτεχνίας. Η περίπτωση των *Ανθολογίων Λογοτεχνικών Κειμένων* του Δημοτικού Σχολείου». Στο: Καψάλης, Γ., & Κατσίκης, Α. (Επιμ.). Η

- Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, σσ. 1227-1235.
- Μαντουβάλου, Σ. (2002). Ο Ρίκο Κοκορίκο. Εικονογρ. Τ. Σώλου. Αθήνα: Μικρή Μίλητος.
- Μαργαρίτης, Κ. (2008). Ο κονσερβοσυλλέκτης. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Μπαμπάλης, Θ., & Μανιάτης, Π. (2013). «Ενδυναμώνοντας τις ταυτότητες στην πολυπολιτισμική σχολική τάξη: Επικοινωνία, κοινωνική αλληλεπίδραση και διαπολιτισμική εκπαίδευση». Στο: Αγγελίδης, Π., & Χατζησωτηρίου, Χ. (Επιμ.). Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές. Αθήνα: Διάδραση, σσ. 63-104.
- Νικολούδη, Φ. (2000). Το χαρούμενο λιβάδι: Μία μαργαριταρένια ιστορία με ολίγη παπαρουνόσκηνη. Εικονογρ. Σ. Φόρτωμα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πασχαλίδης, Γ. (1999). «Γενικές Αρχές ενός Νέου Προγράμματος για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας». Στο: Αποστολίδου, Β., & Χοντολίδου, Ε. (Επιμ.). Λογοτεχνία και Εκπαίδευση. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, σσ. 319-333.
- Ρουσαάκη, Μ. (2001). Η Μέλω η Μοναδική. Εικονογρ. Π. Παπανικολάου. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Σλεντζ, Κ. (2000). Η Μιμή με τα μεγάλα αφτιά. Μτφρ. Β. Τασιόπουλος. Εικονογρ. Α. Χέμπροκ. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.
- (Συλλογικό έργο) (2004). Ε, φίλε! (Εξομολογήσεις παιδιών που ζουν στην Ελλάδα ως μετανάστες, πρόσφυγες ή παλλινοστήσαντες). Αθήνα: Κέδρος.
- Sleeter, C., & McLaren, P. (1995). «Introduction: Exploring Connections to Build a Critical Multiculturalism». In: Sleeter, C., & McLaren, P. (Eds.) Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference. Albany, NY: State University of New York Press, pp. 33-70.
- Χριστοδούλου, Π. (2007). Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές. Αθήνα: Κέδρος.
- Χρυσόχοου, Ξ. (2010). Πολυπολιτισμική Πραγματικότητα. Οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.