

Το πολιτισμικό κεφάλαιο των μουσουλμάνων ως πλαίσιο ερμηνείας της συμμετοχής τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Βλαχάδη Μαρία , Κοινωνιολόγος

Εισαγωγή

Τα κοινωνιολογικά ρεύματα του φονξιοναλισμού και του μαρξισμού έδωσαν μεγάλη έμφαση στο σχολείο ως θεσμό με βασικό του στόχο τη διατήρηση της καθεστηκυίας τάξης μέσω της λειτουργίας της κοινωνικοποίησης, με την οποία είναι επιφορτισμένο. Αν, όμως, αυτή είναι η ομοιότητα των δύο αυτών τάσεων, οι διαφορές τους είναι ουσιώδεις και συνίστανται ακριβώς στον τρόπο που κατανοούν τη διατήρηση του status quo^[1]. Για τους λειτουργιστές το σχολείο έχει επιφορτιστεί με την ηθική διάπλαση του ανθρώπου, με την ανάπτυξη συλλογικής συνείδησης και την αποδοχή της κυρίαρχης κουλτούρας. Το σχολείο είναι ένας σημαντικός μηχανισμός, ο οποίος κοινωνικοποιεί, δηλαδή μεταβιβάζει το σύστημα αξιών, διαχειρίζεται τη γνώση, διαμορφώνει τις εικόνες της πραγματικότητας που έχουν οι νέοι, επιλέγει τους πιο άξιους για τις καλύτερες θέσεις κι έτσι, διατηρεί την ισορροπία στην κοινωνία.

Αν όμως, οι φονξιοναλιστές αντιλαμβάνονται το σχολείο ως ένα σύστημα για τη διασφάλιση της κοινωνικής σταθερότητας, οι μαρξιστές, εντοπίζουν σ' αυτό την αναπαραγωγή του καπιταλιστικού συστήματος μέσω των λειτουργιών της κοινωνικοποίησης και της νομιμοποίησης του υπάρχοντος κοινωνικού καθεστώτος^[2]. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, πως και η φονξιοναλιστική και η μαρξιστική ανάλυση της εκπαίδευσης βλέπουν μέσα από το σχολείο τη διαιώνιση της υπάρχουσας κατάστασης στην κοινωνία.

Σύμφωνα, με τους Bourdieu & Passeron η σχολική αποτυχία είναι αποτέλεσμα του διαφορετικού Πολιτισμικού Κεφαλαίου και όχι της φυσικής αδυναμίας των μαθητών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου. Η αδυναμία αυτή των μαθητών είναι στην πραγματικότητα κατασκευασμένη και επιτυγχάνεται χάρη στη συμβολική βία που ασκεί το σχολείο, δηλαδή στη δύναμη που κατορθώνει να επιβάλλει ορισμένες σημασίες με τρόπο νόμιμο, χωρίς κανείς να μπορεί να τις αμφισβητήσει. (Πατερέκα, Χ. 1986: 64)

Για να υπάρξει συνεργασία των επιμέρους πολιτισμών σε μια χώρα είναι απαραίτητη η αναγνώριση της ιδιαιτερότητας και η αποδοχή της συμβολής τους στην ικανοποίηση των επιδιώξεων και των αναγκών της κοινωνίας. Έτσι, από τη στάση που θα έχει κάθε πολιτισμός και κυρίως ο κυρίαρχος απέναντι στους άλλους, θα εξαρτηθεί όχι μόνο η επιβίωση των επιμέρους πολιτισμικών προτύπων, αλλά και η δημιουργία νέων πρωτότυπων σχηματισμών. (Λεβί-Στρως, Κλ. 1996:29)

Ένας πληθυσμός που πλήττεται ιδιαίτερα από τον κοινωνικό αποκλεισμό είναι οι Μουσουλμάνοι - οι οποίοι λόγω του μη συμβατικού τρόπου ζωής, ο οποίος φαίνεται να είναι αφενός προϊόν άμυνας στη μη αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων αυτού του πληθυσμού από την περιρρέουσα κοινωνία, και αφετέρου μηχανισμός πολιτισμικής επιβίωσης - αποκλείονται από την απορρόφηση δημόσιων αγαθών, όπως είναι π.χ. η εκπαίδευση.

Ο μη συμβατικός τρόπος ζωής των Μουσουλμάνων που αποτελεί συγχρόνως αιτία και συνέπεια του κοινωνικού αποκλεισμού, διαμορφώνει ένα Πολιτισμικό Κεφάλαιο που μπορεί να έχει πολλές όψεις, ανάλογα με τις σχέσεις που αναπτύσσουν οι επιμέρους ομάδες του Μουσουλμάνικου πληθυσμού με τα πρότυπα που προβάλλει ο κυρίαρχος πολιτισμός. Το Πολιτισμικό Κεφάλαιο με τη σειρά του ως προϊόν της όσμωσης που συντελείται στα πλαίσια του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος παίζει σπουδαίο ρόλο στο σχηματισμό διαθέσεων που καθορίζουν τις πρακτικές των ατόμων.

Οι διαθέσεις δεν είναι αυτόνομες και αμετάβλητες αλλά εξαρτώνται από το πεδίο δράσης, και συχνά ανασηματοδοτούνται. Στην προκειμένη περίπτωση το πεδίο που μελετάμε είναι η πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι πρακτικές που εφαρμόζουν οι Μουσουλμάνοι στο σχολείο θεωρούμε πως είναι αποτέλεσμα των παραστάσεων που έχουν σχηματίσει γι αυτό από την οικογένειά τους και από το νόημα που αποδίδουν οι Μουσουλμάνοι στο σχολικό θεσμό.

Το μοντέλο του Πολιτισμικού Κεφαλαίου

Η διαδικασία οικειοποίησης της κουλτούρας μιας κοινωνίας και η απόκτηση διαθέσεων που να ανταποκρίνονται στην κουλτούρα που τις καλλιέργησε συνιστούν την έννοια της κοινωνικοποίησης. Καθοριστική για την ανάπτυξη του ατόμου είναι η πρωτογενής κοινωνικοποίηση, δηλαδή αυτή που εκτυλίσσεται αποκλειστικά μέσα στην οικογένεια, ακριβώς επειδή συμβαίνει στην αρχή της ζωής του ατόμου και δεδομένης της σπουδαιότητας που έχουν τα πρώτα χρόνια της ζωής για την πνευματική και την ψυχοπνευματική εξέλιξη του παιδιού. Το παιδί μαθαίνει να συμβιώνει με τα μέλη της οικογένειάς του, αποκτά δηλαδή θετική προδιάθεση για ομαλή συνύπαρξη και κοινωνική συμβίωση. Παράλληλα, όμως, με την καλλιέργεια του κοινωνικού στοιχείου, στην ίδια φάση συντελείται και η πολιτισμική ένταξη, δηλαδή η οικειοποίηση της πολιτιστικής κληρονομιάς και των πολιτισμικών αξιών (Πυργιωτάκης, Ι. 1984:22-23) Η κοινωνικοποίηση, επομένως, δεν είναι άλλο τι παρά η ενσωματωμένη κατάσταση του Πολιτισμικού Κεφαλαίου της οικογένειας και του αντίστοιχου περιβάλλοντος, το οποίο είναι υπεύθυνο για τις αντιλήψεις και τις επιλογές του ατόμου.

Η παρούσα εργασία έχει στόχο να περιγράψει και να κατανοήσει τη σχέση που έχουν τα παιδιά των Μουσουλμάνων με το σχολείο. Κρίναμε, λοιπόν, πως η πιο ολοκληρωμένη θεωρία για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός είναι η θεωρία του Πολιτισμικού Κεφαλαίου, η οποία εκλαμβάνεται ως εργαλείο κατανόησης της συμπεριφοράς των μαθητών, των επιλογών και των αντίστοιχων πρακτικών τους στο σχολείο, και όχι ως μια προσπάθεια καθορισμού της πορείας τους στο σχολείο. (Θάνος, Θ. 1999:60)

Η Θεσμοποιημένη κατάσταση

Η θεσμοποιημένη κατάσταση του Πολιτισμικού Κεφαλαίου έχει τη μορφή σχολικών τίτλων. Οι σχολικοί τίτλοι επιβραβεύουν το Πολιτισμικό Κεφάλαιο που έχει ένα άτομο ήδη από την οικογένειά του ή που με επιπλέον κόπο έχει αποκτήσει αν δεν προέρχεται από κοντινό προς εκείνο του σχολείου περιβάλλον.

Το σχολείο έχει ως κύριο μέλημά του, αφενός να εγχαράξει την παραδοσιακή κουλτούρα, δηλαδή να μεταδώσει εκείνη τη γλωσσική συμπεριφορά και τις γνώσεις που η κοινωνία απαιτεί να έχουν οι πολίτες, και αφετέρου να επιβάλει την πειθάρχηση σε ρόλους και κανόνες σχολικής και κοινωνικής τάξης. Πειθαρχία σημαίνει συμμόρφωση στις σχολικές απαιτήσεις, υπακοή στους κανονισμούς του ωρολογίου προγράμματος και προσαρμογή της δράσης των υποκειμένων, σύμφωνα με τις διατάξεις χώρου, χρόνου και εξουσίας που συγκροτούν το σχολικό και επικοινωνιακό πλαίσιο. (Σολομών, Ι. 1994:115-129) Κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα, έχει τους δικούς του νόμους, η πειθάρχηση στους οποίους εγγυάται την επιβράβευση και απόκτηση ενός τίτλου. Άλλωστε, οι απαιτήσεις είναι ιδιαίτερα αυξημένες σε εκείνα τα ιδρύματα που παρέχουν σπάνιους τίτλους. Συνήθως, μάλιστα, τα υλικά και συμβολικά κέρδη που εγγυάται ένας σχολικός τίτλος, εξαρτώνται από τη σπανιότητά του. (Μπουρντιέ, Π. 1994:83)

Η θεωρία του Πολιτισμικού Κεφαλαίου είναι ένα μοντέλο που ανιχνεύει τις εκπαιδευτικές επιλογές των υποκειμένων στο υλικό, συμβολικό και φαντασιακό επίπεδο. Το μοντέλο αυτό ερμηνεύει τις πρακτικές και τις αντιλήψεις των Μουσουλμάνων ως αποτέλεσμα της αμφίδρομης σχέσης των δομών της Μουσουλμανικής κοινότητας και των έξεων που αποκτούν τα μέλη της από τις διαδικασίες μακράς διάρκειας αλλά και από τις αναγκαιότητες του περιβάλλοντος.

Η θεωρία αυτή επιτρέπει, επίσης, να κατανοήσουμε τις ταυτίσεις και διαφοροποιήσεις στάσεων και συμπεριφορών συγκεκριμένων υποκειμένων. Η μελέτη των έξεων και των ερμηνειών που δίνουν τα ίδια τα υποκείμενα στις πρακτικές τους σε συνδυασμό με την κοινωνική ιστορία της μουσουλμανικής κοινότητας μας βοηθάει να κατανοήσουμε τη σχέση που διαμορφώνουν οι Μουσουλμάνοι με τους κυρίαρχους θεσμούς, όπως είναι για παράδειγμα η εκπαίδευση.

Διαπιστώσεις

Οι Μουσουλμάνοι διακρίνονται από εσωτερική ποικιλομορφία, πράγμα που σημαίνει πως είναι λάθος να έχουμε στο νου μας έναν ιδεατό τύπο Μουσουλμάνου, ο οποίος συγκεντρώνει χαρακτηριστικά που ενδεχομένως σε κάποια στιγμή της ιστορίας να απαντώνταν, αλλά σήμερα δεν συναντώνται συγκεντρωμένα όλα μαζί.

Στην πραγματικότητα τα γνωρίσματα αυτά δεν ήταν άλλο τι παρά κάποιοι μύθοι που σκοπό τους είχαν να φυσιοποιήσουν εκείνα τα κοινωνικά κατασκευάσματα που δικαιολογούν και νομιμοποιούν το ρατσισμό που υφίστανται οι Μουσουλμάνοι και όλες οι ομάδες που παρουσιάζουν κάποια κοινωνική και πολιτισμική ιδιαιτερότητα.

Ο πρώτος μύθος η διαστρέβλωση, όπως έχει υποστηρίξει η J. Okely (1993:28-29), αφορά την απομόνωση των Μουσουλμάνων, ότι δηλαδή οι «αληθινοί» Μουσουλμάνοι ζούσαν παλιότερα σε ένα καθεστώς απομόνωσης, με μοναδικές ανεξάρτητες «παραδόσεις». Το μοντέλο της απομόνωσης αγνοεί επίμονα την εξάρτηση των Μουσουλμάνων από την κυρίαρχη οικονομία και την ανάγκη για διαρκείς σχέσεις με τους απέξω. Στην πραγματικότητα οι Μουσουλμάνοι ποτέ δεν ήταν αυτόνομοι. Εξαρτώνταν πάντα από την ευρύτερη οικονομία, μέσα στην οποία εγκαταστάθηκαν ή δημιούργησαν τη δική τους διακριτή θέση. Η ιδέα της απομόνωσης δίδει πίστη σε μια ξεχωριστή «κουλτούρα», ενώ σημάδια αλλαγής ερμηνεύονται ως χάσιμο της ανεξαρτησίας και η εξέλιξη περιγράφεται ως αποσύνθεση.

Ο δεύτερος μύθος αφορά τη σχέση των Μουσουλμάνων με το σχολείο, όπου κυριαρχεί η αντίληψη ότι για την αποχή τους από την εκπαίδευση και την ενδεχόμενη σχολική αποτυχία τους υπεύθυνοι είναι οι ίδιοι, αφού το σχολείο δεν έχει θέση στην κουλτούρα τους. Ο μύθος αυτός, όμως, ξεχνάει ότι το σχολείο αγνοεί τις ιδιαιτερότητες των Μουσουλμάνων και ακολουθεί ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα, το οποίο αφήνει την ιστορία και τις παραδόσεις τους απέξω. Η τακτική που ακολουθεί το σχολείο έχει ως συνέπεια τον περιορισμό της συμμετοχής τους μόνο στη στοιχειώδη εκπαίδευση και την αναπαραγωγή της εργαλειακής αντίληψης που έχουν για τη γνώση.

Οι μύθοι αυτοί καταφέρνουν να απενοχοποιήσουν τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές δομές και να μεταφέρουν τις ευθύνες του κοινωνικού αποκλεισμού τον οποίο υφίστανται στους ίδιους τους Μουσουλμάνους. Τούτο επιτυγχάνεται χάρη στη συμβολική βία που ασκείται στα άτομα μέσω της λειτουργίας των δομών και των στερεοτύπων. Η ιστορία των Μουσουλμάνων έρχεται να ελέγξει αυτές τις διαστρεβλώσεις που δεν έχουν άλλο σκοπό παρά να δικαιολογήσουν την πολιτική της αφομοίωσης στην εργατική τάξη που έχουν ακολουθήσει τα σοσιαλιστικά καθεστώτα (Stewart, M. 1993:187), ή την πολιτική του αποκλεισμού που ακολουθείται από τα σύγχρονα καπιταλιστικά κράτη. Όπως υποστηρίζει η J. Okely (1993:32-33), συχνά το προφανές χάσιμο των αναγνωρισμένων μουσουλμανικών «παραδόσεων» εξηγείται από κάποιους ερευνητές με όρους «επιπολιτισμού» (acculturation) και «αφομοίωσης» (assimilation). Ο όρος «επιπολιτισμός», όμως, είναι ακατάλληλος αφού βασίζεται στην εντύπωση ότι οι Μουσουλμάνοι ζουν ανεξάρτητα από την κυρίαρχη κουλτούρα και κοινωνία. Οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις μιας ομάδας δεν είναι μια αφηρημένη ολότητα που κινείται χωριστά από τις υλικές περιστάσεις και τις σχέσεις με όσους δεν είναι μουσουλμάνοι. Αφού οι μουσουλμάνοι δεν είναι μια ξεχωριστή κοινωνία, προτείνει η J. Okely (1993:33-34), δεν είναι δυνατό να προσδιοριστούν ως μια αυτόνομη κουλτούρα. Ωστόσο, αυτή η απουσία αυτονομίας δε θα πρέπει να αποκλείσει την κατανόηση ότι οι πεποιθήσεις και οι πρακτικές τους έχουν συνοχή και σχηματίζουν ένα σημαντικό σύνολο. Με σκοπό να προσπαθήσουν τον εαυτό τους ως μια διακριτή ομάδα μέσα σε μια κοινωνία που προσπαθεί να τους αφομοιώσει ή να τους καταστρέψει, οι Μουσουλμάνοι θέτουν κάποια σύνορα. Οι πεποιθήσεις και οι συμβολικές ιδέες των Μουσουλμάνων δεν πρέπει να εξηγούνται ως παραδείγματα «πολιτισμικής καθυστέρησης». Ούτε πάλι η προσπάθεια συμπόρευσης με την κυρίαρχη κοινωνία πρέπει να αντιμετωπίζεται ως παθητική ανάκλαση της ιδεολογίας της κυρίαρχης κοινωνίας. Υπάρχει συστηματική και συνειδητή επιλογή και απόρριψη.

Στην Ελλάδα παρατηρούνται αρκετές ποικιλομορφίες, όχι μόνο ως προς το βαθμό εδραίωσης των Μουσουλμάνων, αλλά και ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο.

Η σχεδόν ανύπαρκτη φοίτηση των μουσουλμανοπαίδων στο Γυμνάσιο αποκαλύπτει και την εργαλειακή αντίληψη που φαίνεται να έχουν οι Μουσουλμάνοι για τη γνώση καθώς η στάση τους δείχνει ότι θεωρούν την εκπαίδευση αναγκαιότητα που προκύπτει από τη δουλειά τους. Η σχέση που έχουν οι Μουσουλμάνοι με τη γνώση δείχνει ότι τα μουσουλμανόπαιδα προτιμούν τα μαθήματα που διαπραγματεύονται θέματα αντίστοιχα των εμπειριών τους και εκείνα που έχουν πρακτική εφαρμογή στην καθημερινή τους ζωή. Όταν οι Μουσουλμάνοι συνειδητοποιήσουν πώς λειτουργεί ο εκπαιδευτικός μηχανισμός,

τότε θα καταλάβουν τους πραγματικούς λόγους για τους οποίους δε συνεχίζουν στις άλλες βαθμίδες.

Η δομή της μουσουλμάνικης οικογένειας εξακολουθεί να είναι πατριαρχική και οι επιπτώσεις της να φαίνονται και στη συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο, καθώς η ιεραρχία που είναι γνώρισμα του μουσουλμάνικου συστήματος συγγένειας, άρα και της οικογένειας, χαρακτηρίζει εξίσου και το εκπαιδευτικό σύστημα. Όπως στην οικογένεια, έτσι και στο σχολείο, η ιεραρχία δεν αμφισβητείται από τα μουσουλμανόπαιδα.

Οι Μουσουλμάνοι προσπαθούν να αυτοπροσδιοριστούν επισημαίνοντας τις ομοιότητές τους με τον κυρίαρχο πληθυσμό. Ενδιαφέρουσα είναι η προσπάθεια των Μουσουλμάνων να διαφοροποιηθούν από τις άλλες εθνοτικές ομάδες, όπως π.χ. τους Αλβανούς, για τους οποίους εκφράζουν ίδια στερεότυπα με εκείνα της κυρίαρχης κοινωνίας. Μια αντίστοιχη διαπίστωση κάνει ο Γ. Φραγκόπουλος (1999) για την κοινωνία των Πομάκων. Οι Πομάκοι, όπως παρατηρεί, καθορίζουν την ταυτότητά τους σε σχέση με τις άλλες εθνοτικές ομάδες με τις οποίες έρχονται σε επαφή και συχνά προστρέχουν στην πολλαπλή ταυτότητα για να εξασφαλίσουν τις ισορροπίες μέσα σε ένα περιβάλλον που εξελίσσεται.

Συμπέρασμα

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας επιχειρούμε να δούμε τη σχέση των θεωρητικών διακυβευμάτων που επιλέξαμε με το εμπειρικό υλικό που συγκεντρώσαμε και να προβούμε στον έλεγχο των υποθέσεων εργασίας που είχαμε διατυπώσει.

Επιχειρώντας να μελετήσουμε τη θεσμοποιημένη κατάσταση του Πολιτισμικού Κεφαλαίου των Μουσουλμάνων μαθητών που είναι μέλη μιας μουσουλμάνικης ομάδας που ζει ενταγμένη στον κοινωνικό ιστό και είναι αποκομμένη από τις υπόλοιπες ομάδες της καταλήξαμε στην ακόλουθη διαπίστωση:

Η θεσμοποιημένη κατάσταση του Πολιτισμικού Κεφαλαίου των Μουσουλμάνων είναι ανύπαρκτη, αφού πρόκειται για μια ομάδα από την οποία απουσιάζουν οι τίτλοι εκείνοι που εξασφαλίζουν κάποια συμβολική αξία στους κατόχους τους. Το κοινωνικό κεφάλαιο που ενδεχομένως κατέχουν, βασίζεται στο ότι έχουν πλησιάσει την κυρίαρχη κοινωνία, η οποία τους έχει αποδεχτεί ακριβώς επειδή εκείνοι την πλησίασαν και προσαρμόστηκαν στις απαιτήσεις της. Λόγω αυτής της αποδοχής που «χαίρουν» οι Μουσουλμάνοι από τον τοπικό περίγυρο αισθάνονται ότι υπερέχουν.

Βιβλιογραφία

- Αλεξίου, Θ. 1998. «Η πολυπολιτισμική κοινωνία: Μύθος και πραγματικότητα». *Ουτοπία*, τ. 31. σ.σ. 67-84.
- Αντόρνο, Λοβεντάλ, Μαρκούζε, Χορκχάϊμερ. 1984. *Τέχνη και Μαζική κουλτούρα*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Apple, M. 1986. *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: χ.ε.
- Bernstein, B. 1989. *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. μτφ. Ι. Σολομών Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Bourdieu, P. & Passeron, J. Cl. 1993. *Οι Κληρονόμοι*. μτφ. Ν. Παναγιωτόπουλος & Μ. Βιδάλη. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Γκιζέλης, Γ. Μυριζάκης, Ι., Πασσά-Γαρδίκη, Ο. Τεπέρογλου, Ο. 1980. «Πολιτιστικές δραστηριότητες στο πλαίσιο της οικογένειας». Στο *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τ.39-40. σσ. 198-220.
- Georghe, N. 1996. «Κοινωνικοπολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο στην εκπαίδευση των Μουσουλμάνων». Στο *Εκπαίδευση Μουσουλμάνων: Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού*. Διεθνές Συμπόσιο. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.
- Gramsci, A. 1973. *Η οργάνωση της κουλτούρας*. Αθήνα: Στοχαστής.
- Κανακίδου, Ε. 1994. *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κογκίδου, Δ.- Τρέσσου-Μυλωνά, Ε. - Τσιάκαλος, Γ. 1997. «Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση. Η περίπτωση γλωσσικών μειονοτήτων στη δυτική Θεσσαλονίκη». Στο (επιμ.) Σκούρτου, Ε. *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος.
- Λεβί-Στρως, Κλ. 1996. «Φυλή, ιστορία και πολιτισμός». Στο *Courrier της UNESCO*. τ.χ.7 σσ. 28-31.

- Μπακαλάκη, Α. 1998. «Λόγοι για το φύλο και αναπαραστάσεις της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας στην Ελλάδα του 19^{ου} και 20ου αιώνα». Στο (επιμ.) Γκέφου-Μαδιανού, Δ. *Ανθρωπολογική θεωρία και εθνογραφία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπουρντιέ, Π. 1994. *Κείμενα Κοινωνιολογίας*. (επιμ.) Ν. Παναγιωτόπουλος. Αθήνα: Δελφίνι.
- Μπουρντιέ, Π. 1992. *Μικρόκοσμοι*. (επιμ.). Ν. Παναγιωτόπουλος. Αθήνα: Δελφίνι.
- Παπαταξιάρχης, Ε. 1996. «Περί της πολιτισμικής κατασκευής της ταυτότητας». Στο (επιμ.) Ψυχοπαίδης, Κ. *Τοπικά β'.* Αθήνα.
- Πάρσονς, Τ. 1959. «Η σχολική τάξη ως σύστημα». Στο Φραγκουδάκη, Α. 1985. *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Πηγιάκη, Π. 1988. *Εθνογραφία . Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σταυρίδης, Σ. 1990. *Η συμβολική σχέση με τον χώρο*. Αθήνα: Κάλβος.
- Τσαούσης, Δ. 1993. *Η κοινωνία του ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bourdieu, P. 1977:1997. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harker, R. & May, S. 1993. "Code and Habitus: comparing the accounts of Bernstein and Bourdieu." Στο *British Journal of Sociology of Education*. vol. 14. no.2. pp.169-178
- Woods, P. 1986:1991. *Inside Schools: Ethnography in educational research*. London: Routledge.

[1] Ο λειτουργισμός, με κύριους εκπροσώπους τους Ε. Durkheim και Τ. Parsons, αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση ως έναν αποτελεσματικό μηχανισμό χωρίς τον οποίο είναι αδύνατο να επιτευχθεί η τάξη και η αρμονία στην κοινωνία. Blackledge, D. 1995: 97.

[2] Στη μαρξιστική ανάλυση της εκπαίδευσης κυριαρχούν δύο τάσεις η μία είναι η τάση των Bowles S. και Gintis H. που υποστηρίζει πως η εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με τις θεμελιώδεις οικονομικές και κοινωνικές δομές της κοινωνίας και δεν μπορεί να κατανοηθεί έξω από αυτές. Η άλλη τάση είναι εκείνη που αναγνωρίζει μια σχετική αυτονομία στο σχολείο και τη δυνατότητα αντίστασης μέσω της ανάπτυξης αντισχολικής κουλτούρας. Κύριοι εκφραστές αυτής της τάσης είναι οι P. Willis, M. Apple, κ.α.