

Από την πολιτισμική αναπαραγωγή στον μετασχηματισμό:

Η μουσειακή εκπαίδευση μέσα από τις προσεγγίσεις των Bourdieu και Freire

Δημήτρης Ανδριανόπουλος

Εκπαιδευτικός ΠΕ70/Μεταπτυχιακός φοιτητής Κοινωνικών Επιστημών και Ανθρωπιστικών
Σπουδών στην Εκπαίδευση Ε.Κ.Π.Α.
Dimitrisandrianopoulos49@gmail.com

Περίληψη

Με την παρούσα μελέτη επιχειρείται να αναλυθούν οι μηχανισμοί παραγωγής, αναπαραγωγής και νομιμοποίησης των κοινωνικοπολιτισμικών ανισοτήτων στο πεδίο της μουσειακής εκπαίδευσης. Παρά τη δεδηλωμένη πρόθεση των σύγχρονων πολιτιστικών οργανισμών για εκδημοκρατισμό, άρση των αποκλεισμών και ενίσχυση της προσβασιμότητας, η μουσειακή εμπειρία εξακολουθεί να δομείται γύρω από κανονιστικά πρότυπα που ευνοούν τα κοινωνικά στρώματα με υψηλό πολιτισμικό κεφάλαιο. Μέσα από τη συνδυαστική κριτική επισκόπηση της κοινωνιολογικής θεωρίας του Pierre Bourdieu περί πολιτισμικού κεφαλαίου, habitus και συμβολικής βίας, καθώς και της απελευθερωτικής κριτικής παιδαγωγικής του Paulo Freire, εξετάζονται τα δομικά, γλωσσικά, χωρικά, οικονομικά, ψηφιακά και αναπαραστατικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες μη προνομιούχου υποβάθρου. Το άρθρο αποδομεί την ανεπάρκεια των παραδοσιακών, «τραπεζικών» μοντέλων μουσειακής μάθησης και θεμελιώνει ένα συνεκτικό πλαίσιο συμπεριληπτικής, διαλογικής και χειραφετητικής μουσειοπαιδαγωγικής πράξης, βασισμένο στην κοινοτική εξωστρέφεια, τη συμμετοχική συν-επιμέλεια και τη βιωματική πολυαισθητηριακή διερεύνηση.

Λέξεις-κλειδιά: Συμβολική Βία, Πολιτισμικό Κεφάλαιο, Συμπερίληψη, Pierre Bourdieu, Paulo Freire.

1. Εισαγωγή

Στον σύγχρονο παιδαγωγικό και κοινωνιολογικό διάλογο, το μουσείο αναγνωρίζεται ως ένας από τους πλέον επιδραστικούς θεσμούς άτυπης μάθησης, συγκρότησης ταυτοτήτων και διάχυσης πολιτισμικών αφηγήσεων (Hooper-Greenhill, 2007). Με την εμφάνιση της «Νέας Μουσειολογίας» στα τέλη του 20ου αιώνα, οι μουσειακοί οργανισμοί επιχείρησαν να μετατοπίσουν το επίκεντρο του ενδιαφέροντός τους από την αποκλειστική συντήρηση, ταξινόμηση και έκθεση των συλλογών στην εκπαιδευτική αποστολή και στην προσέλκυση ευρύτερων, κοινωνικά διαφοροποιημένων κοινών (Hein, 1988; Vergo, 1989). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, διατυπώθηκε μια εκτεταμένη διεθνής ρητορική περί «ανοικτών μουσείων για όλους», η οποία διακήρυττε τον ουσιαστικό εκδημοκρατισμό της γνώσης, την κοινωνική συμπερίληψη και την καθολική προσβασιμότητα (Sandell, 2002). Ωστόσο, η ιστορική διαδρομή του μουσειακού θεσμού αποκαλύπτει ότι η γένεσή του συνδέθηκε άρρηκτα με τη συγκρότηση του νεωτερικού έθνους-κράτους και την επιβολή της αστικής αισθητικής και ιδεολογικής ηγεμονίας (Bennet, 1995). Τα δημόσια μουσεία του 19ου και 20ού αιώνα λειτουργούσαν ως κανονιστικοί μηχανισμοί πειθάρχησης, αγωγής των ηθών και κοινωνικής διάκρισης, όπου η «υψηλή κουλτούρα» των κυρίαρχων στρωμάτων θεσμοθετήθηκε ως παγκόσμια και αυταπόδεικτη αξία, ενώ οι λαϊκές, τοπικές ή περιθωριοποιημένες εκφράσεις υποβαθμίστηκαν ή αγνοήθηκαν πλήρως (Duncan, 1995). Αυτή η κληρονομημένη θεσμική κουλτούρα εξακολουθεί να διαποτίζει τη χωρική οργάνωση, τη γλώσσα, τη σημειολογία και τις παιδαγωγικές πρακτικές, δημιουργώντας συχνά μια αγεφύρωτη απόσταση ανάμεσα στις διακηρύξεις ισότητας και την πραγματικότητα του κοινωνικού αποκλεισμού (Black, 2012). Η



εμπειρική έρευνα των τελευταίων δεκαετιών καταδεικνύει σταθερά ότι τα μουσεία παραμένουν κατά βάση προνομιακοί χώροι για άτομα μεσαίων και ανώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων που διαθέτουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο (Falk & Dierking, 2016). Όταν τα σχολεία επισκέπτονται τους χώρους αυτούς, οι μαθητές/τριες δεν προσέρχονται ως ένας ομοιογενής πληθυσμός, αλλά φέρουν διαφορετικές εμπειρίες, κώδικες επικοινωνίας, μορφωτικά ερεθίσματα και οικογενειακά βιώματα. Η αδυναμία των μουσειακών προγραμμάτων να αναγνωρίσουν και να διαχειριστούν αυτές τις διαφορές οδηγεί συχνά στην ακούσια αναπαραγωγή και όξυνση των κοινωνικών ανισοτήτων (Dowson, 2014). Η ανάγκη κριτικής διερεύνησης της μουσειακής εκπαίδευσης καθίσταται επιτακτική, καθώς η απλή άρση των φυσικών ή οικονομικών εμποδίων αποδεικνύεται ανεπαρκής για την ουσιαστική συμπερίληψη χωρίς τη ριζική αποδόμηση των συμβολικών τειχών (Sandell, 2003).

2. Θεωρητικές προσεγγίσεις των ανισοτήτων στον πολιτισμό

2.1. Η κοινωνιολογία της πολιτισμικής αναπαραγωγής του *Pierre Bourdieu*

Η συμβολή του Bourdieu στην ανάλυση των πολιτισμικών φαινομένων παραμένει θεμελιώδης για την κατανόηση των μηχανισμών του μουσειακού αποκλεισμού. Στο κλασικό έργο *The Love of Art*, οι Bourdieu & Darbel (1991) απομυθοποίησαν την ιδέα του «έμφυτου καλλιτεχνικού ταλέντου» ή της αυθόρμητης αισθητικής απόλαυσης, αποδεικνύοντας ότι η επίσκεψη στα μουσεία και η αποκωδικοποίηση των εκθεμάτων αποτελούν το αποτέλεσμα μιας μακράς, κοινωνικά προσδιορισμένης διαδικασίας εκμάθησης και οικογενειακής μεταβίβασης. Η έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου (cultural capital) συγκροτείται μέσα από τρεις διακριτές μορφές (Bourdieu, 1986). Η πρώτη αφορά την ενσώματη μορφή, η οποία περιλαμβάνει τις διαρκείς έξεις του σώματος και του πνεύματος, τη γλωσσική ευχέρεια, την αισθητική καλλιέργεια και τους τρόπους συμπεριφοράς που αποκτώνται ασυνείδητα κατά την πρωτογενή κοινωνικοποίηση. Η δεύτερη αντιστοιχεί στην αντικειμενικοποιημένη μορφή, η οποία εκφράζεται μέσα από την υλική κατοχή πολιτιστικών αγαθών, όπως βιβλία, έργα τέχνης, μουσικά όργανα και σύγχρονος τεχνολογικός εξοπλισμός. Η τρίτη αφορά τη θεσμοποιημένη μορφή, δηλαδή τους επίσημους τίτλους σπουδών και τις ακαδημαϊκές πιστοποιήσεις που αναγνωρίζονται θεσμικά από την πολιτεία. Στο μουσειακό περιβάλλον, το ενσώματο πολιτισμικό κεφάλαιο λειτουργεί ως ένας αόρατος μηχανισμός αποκωδικοποίησης (Bourdieu, 1984). Ένα έκθεμα δε μεταδίδει το νόημά του αυτόματα, αλλά προϋποθέτει την κατοχή του κώδικα με τον οποίο κατασκευάστηκε και εκτέθηκε. Οι μαθητές/τριες που προέρχονται από μορφωμένες οικογένειες έχουν ήδη εκτεθεί σε αυτούς τους κώδικες, γεγονός που τούς επιτρέπει να κατανοούν τον χώρο με άνεση και οικειότητα. Αντίθετα, οι μαθητές/τριες χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων στερούνται αυτών των ερμηνευτικών εργαλείων, με συνέπεια η μουσειακή εμπειρία να καθίσταται γι' αυτούς/ές ακατανόητη, κουραστική και αποξενωτική (Grenfell & Hardy, 2007).

Παράλληλα, η έννοια του *habitus* περιγράφει το σύστημα των εσωτερικευμένων προδιαθέσεων, σχημάτων αντίληψης και πρακτικών που αποκτά το άτομο μέσω των πρώιμων κοινωνικών του εμπειριών στην οικογένεια και την κοινότητα (Bourdieu & Passeron, 1990). Το *habitus* λειτουργεί ως ένας ασυνείδητος οδηγός που καθορίζει τι θεωρείται εφικτό, επιθυμητό ή ταιριαστό για μια συγκεκριμένη κοινωνική τάξη. Όταν ένα παιδί με *habitus* μη εξοικειωμένο με την αστική κουλτούρα εισέρχεται σε ένα επιβλητικό μουσείο, ενεργοποιείται μια βαθιά αίσθηση αναντιστοιχίας, οδηγώντας στην εσωτερίκευση της αντίληψης ότι ο χώρος αυτός δεν απευθύνεται στο ίδιο (Bourdieu & Darbel, 1991). Αυτή η διαδικασία σχετίζεται άμεσα με την άσκηση συμβολικής βίας, κατά την οποία οι πολιτισμικοί κώδικες της κυρίαρχης τάξης επιβάλλονται ως οι μόνοι έγκυροι και καθολικοί (Bourdieu & Passeron, 1990). Στη



μουσειακή εκπαίδευση, η συμβολική βία εκδηλώνεται όταν οι μουσειοπαιδαγωγοί αξιολογούν τις αντιδράσεις των μαθητών/τριών με βάση το αν διαθέτουν την «ορθή» αισθητική ή ιστορική παιδεία, νομιμοποιώντας την περιθωριοποίηση των υπολοίπων χωρίς τη χρήση άμεσου φυσικού εξαναγκασμού (Grenfell & Hardy, 2007).

2.2. Η Κριτική και Απελευθερωτική Παιδαγωγική του Paulo Freire

Ενώ η θεωρία του Bourdieu εξηγεί τους δομικούς μηχανισμούς αναπαραγωγής και παγίωσης των ανισοτήτων, η κριτική παιδαγωγική του Paulo Freire προσφέρει τη φιλοσοφική και μεθοδολογική διέξοδο για τον ριζικό μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής πράξης. Στο κομβικό έργο του Παιδαγωγική των Καταπιεσμένων, ο Freire (1970/2005) άσκησε αυστηρή κριτική στην «τραπεζική αντίληψη της εκπαίδευσης». Στο μοντέλο αυτό, η διδασκαλία νοείται ως μια πράξη κατάθεσης, όπου ο/η εκπαιδευτικός εμφανίζεται ως η μοναδική αυθεντία που κατέχει τη γνώση και την αποταμιεύει παθητικά στους μαθητές, οι οποίοι αντιμετωπίζονται ως άδεια δοχεία.

Στους χώρους των μουσείων, η τραπεζική μάθηση εκφράζεται μέσα από τις παραδοσιακές μονολογικές ξεναγήσεις, όπου ο/η ξεναγός ή μουσειοπαιδαγωγός εκφωνεί αδιαμφισβήτητες ιστορικές ή καλλιτεχνικές κρίσεις, απαιτώντας από τα παιδιά την αποστήθιση προκατασκευασμένων νοημάτων και αποθαρρύνοντας οποιαδήποτε κριτική αμφισβήτηση ή σύνδεση με τα προσωπικά τους βιώματα (Roberts, 1997). Αυτή η πρακτική αδρανοποιεί τη σκέψη των μαθητών/τριών και εμπεδώνει τη σχέση υποταγής απέναντι στον θεσμό (Darder, 2017). Στον αντίποδα αυτής της συνθήκης, ο Freire (1970/2005) εισήγαγε την έννοια της προβληματοποιούσας εκπαίδευσης, η οποία θεμελιώνεται στον ισότιμο διάλογο, στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και στην κατάργηση της απόλυτης διάκρισης ανάμεσα σε διδάσκοντα και διδασκόμενο. Η μεταφορά αυτής της προσέγγισης στο μουσείο μετατρέπει τα εκθέματα από στατικά ιερά αντικείμενα προβληματισμού, τα οποία εξετάζονται ως προϊόντα ανθρωπίνης εργασίας, κοινωνικών αγώνων και σχέσεων εξουσίας (Mayo, 2013). Μέσα από τη διαδικασία της κριτικής συνειδητοποίησης, οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να αναρωτηθούν ποιος κατασκεύασε το αντικείμενο, ποιος το κατείχε ιστορικά, ποιες φωνές αποσιωπώνται στην επίσημη αφήγηση και πώς αυτά τα ιστορικά τεκμήρια συνδέονται με τις σημερινές κοινωνικές πραγματικότητες (Darder, 2017). Η γνώση έτσι παύει να είναι μια στατική πληροφορία και μετουσιώνεται σε πράξη, δηλαδή σε έναν αδιάσπαστο συνδυασμό αναστοχασμού και κοινωνικής δράσης που αποσκοπεί στον μετασχηματισμό του κόσμου και στην ενδυνάμωση του ατόμου (Freire, 1970/2005).

3. Μορφές εκδήλωσης των ανισοτήτων στη μουσειακή πράξη

Η σύνθεση της κοινωνιολογίας του Bourdieu και της κριτικής παιδαγωγικής του Freire αποκαλύπτει ότι οι ανισότητες στη μουσειακή εκπαίδευση σπάνια εκδηλώνονται ως ρητοί αποκλεισμοί εισόδου. Αντιθέτως, λειτουργούν ως ένα σύνθετο πλέγμα αλληλένδετων φραγμών που ρυθμίζουν σιωπηρά ποιοι/οιές μαθητές/τριες νομιμοποιούνται να κατανοήσουν και να απολαύσουν την πολιτιστική εμπειρία (Sandell, 2002; Dawson, 2014).

3.1. Γλωσσικός και ερμηνευτικός αποκλεισμός

Ο πρώτος μηχανισμός αποκλεισμού εντοπίζεται στον τρόπο διατύπωσης του μουσειακού λόγου. Ο σχεδιασμός των συνοδευτικών κειμένων, των επεξηγηματικών πινακίδων και των εκπαιδευτικών εντύπων συνεχίζει να αντανακλά την ακαδημαϊκή κουλτούρα των επιμελητών, υιοθετώντας πυκνή ορολογία, σύνθετη σύνταξη και αφηρημένες έννοιες που προϋποθέτουν πρότερη επιστημονική κατάρτιση (Serrell, 2015). Όταν ένας/μία μαθητής/τρια με



περιορισμένη πρόσβαση στον τυπικό γραμματισμό ή ένα παιδί με μεταναστευτικό υπόβαθρο έρχεται αντιμέτωπο με αυτά τα κείμενα, αδυνατεί να αποκωδικοποιήσει το νόημα (Hooper-Greenhill, 2000). Αυτή η αποτυχία δεν εκλαμβάνεται από το παιδί ως αδυναμία του εκθεσιακού σχεδιασμού, αλλά εσωτερικεύεται ως προσωπική πνευματική ανεπάρκεια. Το αποτέλεσμα είναι η ματαίωση, η συναισθηματική απόσυρση και η επιβεβαίωση της υπόθεσης ότι το μουσείο δεν αποτελεί έναν οικείο χώρο για τη δική του κοινωνική ομάδα, επικυρώνοντας έτσι τη συμβολική βία του θεσμού (Bourdieu & Passeron, 1990; Dawson, 2014).

3.2. Το «Κρυφό Πρόγραμμα» της μουσειακής συμπεριφοράς

Ο αποκλεισμός εγγράφεται εξίσου βαθιά στην ίδια την αρχιτεκτονική διάταξη και τους κανόνες χρήσης του χώρου. Τα μνημειακά προπύλαια, οι επιβλητικές κλίμακες και οι αποστειρωμένες αίθουσες συγκροτούν έναν χώρο που επιβάλλει μια πολύ συγκεκριμένη, αστική σωματική συμπεριφορά όπως αργό βηματισμό, χαμηλόφωνη ομιλία, παθητική θέαση από απόσταση και αυστηρή αποφυγή της αφής (Bennet, 1995; Duncan, 1995). Αυτοί οι άγραφτοι κανόνες συνθέτουν ένα «κρυφό πρόγραμμα» μουσειακής πειθαρχίας (Goulding, 2000). Ενώ τα παιδιά των προνομιούχων στρωμάτων έχουν εξοικειωθεί με αυτό το πρότυπο από νωρίς, οι μαθητές/τριες λαϊκών στρωμάτων, των οποίων η μαθησιακή έκφραση περιλαμβάνει την κιναισθητική εξερεύνηση, τον έντονο αυθόρμητο διάλογο και την ανάγκη για απτική επαφή, έρχονται άμεσα σε σύγκρουση με το περιβάλλον. Η συνεχής παρουσία φυλάκων, οι απαγορευτικές επιγραφές και οι διαρκείς παρατηρήσεις για συμμόρφωση δημιουργούν στα παιδιά αυτά ένα αίσθημα καχυποψίας και συνεχούς επιτήρησης. Το μουσείο παύει να λειτουργεί ως χώρος φιλοξενίας και αναδεικνύεται σε μηχανισμό κοινωνικού ελέγχου, όπου το αυθόρμητο *habitus* των μαθητών κρίνεται ακατάλληλο (Black, 2012; Dawson, 2014).

3.3. Γεωγραφική απομόνωση και υλικές ανισότητες στη σχολική επίσκεψη

Σε μακρο-κοινωνικό επίπεδο, οι ανισότητες αποτυπώνονται έντονα στον γεωγραφικό χάρτη, καθώς τα μεγάλα εθνικά μουσεία και οι πλούσιες συλλογές συγκεντρώνονται σχεδόν αποκλειστικά στα κεντρικά αστικά κέντρα (Sandell, 2003). Αντίθετα, οι σχολικές μονάδες της περιφέρειας, των απομακρυσμένων νησιωτικών περιοχών και των υποβαθμισμένων περιαστικών δήμων βρίσκονται αντιμέτωπες με μια βαθιά χωρική απομόνωση (Lord & Blankenberg, 2015). Η πραγματοποίηση μιας εκπαιδευτικής επίσκεψης από ένα περιφερειακό σχολείο συνεπάγεται υψηλότατο κόστος μετακίνησης, όπως η ναύλωση τουριστικών λεωφορείων ή η έκδοση ακτοπλοϊκών εισιτηρίων, καθώς και σημαντική οργανωτική επιβάρυνση (Goulding, 2000). Σε περιόδους οικονομικής κρίσης, οι σχολικές επιτροπές και οι οικογένειες χαμηλών εισοδημάτων αδυνατούν να καλύψουν αυτά τα έξοδα, οδηγώντας στον εκ των πραγμάτων αποκλεισμό ολόκληρων τάξεων από την επαφή με τον κεντρικό πολιτιστικό πλούτο (Sandell, 2002). Αντίθετα, τα σχολεία εύπορων περιοχών οργανώνουν συστηματικά τέτοιες δράσεις, εμβαθύνοντας το χάσμα των ευκαιριών μάθησης ανάμεσα στο κέντρο και την περιφέρεια (Bourdieu & Passeron, 1990).

3.4. Ψηφιακό χάσμα και περιορισμοί τεχνολογικού εκδημοκρατισμού

Η ραγδαία ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών μέσω εικονικών περιηγήσεων, διαδραστικών εφαρμογών και διαδικτυακών αποθετηρίων προβλήθηκε ως το απόλυτο μέσο εκδημοκρατισμού, ικανό να υπερβεί κάθε γεωγραφικό και οικονομικό εμπόδιο (Proctor, 2011). Ωστόσο, η πρακτική εφαρμογή αυτών των μέσων αποκάλυψε την ύπαρξη ενός



πολυεπίπεδου ψηφιακού χάσματος που συχνά διευρύνει τις ανισότητες (Selwyn, 2016). Στο πρώτο επίπεδο, καταγράφεται η ανισότητα πρόσβασης σε υλικοτεχνικές υποδομές, καθώς πολλά σχολεία σε μη προνομιούχες περιοχές στερούνται σύγχρονων υπολογιστικών συστημάτων, διαδραστικών πινάκων, συσκευών αψής ή γρήγορης σύνδεσης στο διαδίκτυο. Στο δεύτερο επίπεδο, αναδεικνύεται το έλλειμμα ψηφιακού γραμματισμού, καθώς εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες χωρίς συστηματική επιμόρφωση δυσκολεύονται να αξιοποιήσουν ουσιαστικά τα μουσειακά εργαλεία πέρα από μια μηχανική χρήση (Tallon & Walker, 2008). Στο τρίτο και βαθύτερο επίπεδο, εμφανίζεται το ζήτημα του ψηφιακού πολιτισμικού κεφαλαίου, δηλαδή η ικανότητα κριτικής επεξεργασίας του ψηφιακού περιεχομένου προϋποθέτει εξοικείωση με την οπτική αφήγηση, στερώντας από τους/τις μαθητές/τριες που χρησιμοποιούν την τεχνολογία αποκλειστικά για παθητική ψυχαγωγία τη δυνατότητα ουσιαστικής μάθησης (Dawson, 2014; Selwyn, 2016).

3.5. Μονοφωνία, αποσιώπηση και έλλειψη αντιπροσώπευσης στις συλλογές

Ένας ακόμα ουσιαστικός μηχανισμός αποκλεισμού αφορά το ίδιο το εκθεσιακό αφήγημα και τον τρόπο με τον οποίο συγκροτείται η θεσμική μνήμη. Τα περισσότερα παραδοσιακά μουσεία εξακολουθούν να αναπαράγουν μια μονοφωνική, γραμμική και συχνά εθνοκεντρική ή ανδροκεντρική αφήγηση, η οποία δοξάζει τα επιτεύγματα των ηγετικών τάξεων, των επιφανών πολιτικών και των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων (Bennet & Duncan, 1995). Όταν οι μαθητές/τριες επισκέπτονται τον χώρο και δε συναντούν πουθενά τα ίχνη της δικής τους ιστορίας, λαμβάνουν το ισχυρό μήνυμα ότι η δική τους κοινότητα δε διαθέτει αξία για τη συλλογική ιστορική μνήμη (Lynch, 2011). Η υλική κουλτούρα και οι αγώνες της εργατικής τάξης και της αγροτιάς απουσιάζουν συστηματικά από τις κεντρικές προθήκες (Sandell, 2002). Παράλληλα, οι εθνοπολιτισμικές μειονότητες και οι κοινότητες μεταναστών παρουσιάζονται συχνά μέσα από εξωτικά ή φολκλορικά στερεότυπα που τους στερούν τη σύγχρονη ιστορική τους υπόσταση (Dawson, 2014). Τέλος, όπως επισημαίνουν οι Dodd et al. (2022), η αναπηρία παραμένει συστηματικά υποεκπροσωπούμενη ή θαμμένη στις υποσημειώσεις των συλλόγων, είτε ως ιατρική ιδιομορφία είτε ως αντικείμενο οίκτου. Αυτή η απουσία αυθεντικής εκπροσώπησης ακυρώνει την ιστορική ενσυναίσθηση και ενισχύει την αποξένωση των μη προνομιούχων μαθητών/τριών από τον πολιτισμό (Freire, 1970/2005; Roberts, 1997).

3.6. Η «Τραπεζική Παιδαγωγική» των μουσειακών προγραμμάτων

Ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιούνται τα εκπαιδευτικά προγράμματα συνιστά συχνά τον πυρήνα της αναπαραγωγής των ανισοτήτων. Στη συντριπτική τους πλειονότητα, οι μουσειακές επισκέψεις εξακολουθούν να οργανώνονται με βάση μια άκαμπτη σχέση εξουσίας, όπου ο/η μουσειοπαιδαγωγός ή ο/η ξεναγός κατέχει τον ρόλο του παντογνώστη και οι μαθητές/τριες καλούνται να ακούν σιωπηλά και να συμπληρώνουν τυποποιημένα φύλλα εργασίας κλειστού τύπου (Roberts, 1997). Σε αυτό το πλαίσιο, ο διάλογος απουσιάζει πλήρως, καθώς οι ερωτήσεις του/της εκπαιδευτή/τριας έχουν εξεταστικό χαρακτήρα και επιβραβεύουν αποκλειστικά όσους/ες μαθητές/τριες διαθέτουν ήδη εγκυκλοπαιδικές γνώσεις από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Παράλληλα, ακυρώνεται η αυτενέργεια των παιδιών, τα οποία δεν έχουν καμία δυνατότητα επιλογής των θεματικών ή διατύπωσης εναλλακτικών ερμηνειών (Simon, 2010). Η εκπαιδευτική διαδικασία μετατρέπεται σε μια παθητική κατανάλωση πληροφοριών, στερώντας από τα παιδιά τη χαρά του πειραματισμού και της κριτικής αποδόμησης (Hein, 1998; Darder, 2017). Έτσι, η τραπεζική μουσειακή αγωγή επιβεβαιώνει την ανωτερότητα των προνομιούχων μαθητών/τριών, ενώ περιθωριοποιεί



περαιτέρω τους υπόλοιπους, μετατρέποντας το μουσείο σε μια ακόμη σχολική δοκιμασία στην οποία κρίνονται ανεπαρκείς (Freire, 1970/2005; Bourdieu & Passeron, 1990).

4. Στρατηγικές μετασχηματισμού: Από την παθητική θέαση στην κριτική συν-δημιουργία

Για να ξεπεραστούν οι δομικοί περιορισμοί που ανέδειξε ο Bourdieu και να υλοποιηθεί το όραμα του Freire, η μουσειακή εκπαίδευση οφείλει να αναδιαρθρώσει ριζικά το επιστημολογικό και μεθοδολογικό της οπλοστάσιο, μεταβαίνοντας από το παραδοσιακό μοντέλο σε μια συμπεριληπτική και χειραφετητική παιδαγωγική. Η επιστημολογική βάση της παραδοσιακής μουσειοπαιδαγωγικής στηρίζεται στον θετικισμό, θεωρώντας ότι η γνώση είναι αντικειμενική, ουδέτερη και έτοιμη προς μετάδοση από τον ειδικό στον/στη μαθητή/τρια. Αντίθετα, η κριτική μουσειοπαιδαγωγική εδράζεται στον κοινωνικό εποικοδομητισμό και στην κριτική θεωρία, αναγνωρίζοντας ότι η γνώση δεν είναι στατική, αλλά συν-κατασκευάζεται διαλογικά μέσα από την ενεργό αλληλεπίδραση των υποκειμένων με τα αντικείμενα και το περιβάλλον (Hein, 1998; Hooper-Greenhill, 2007). Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας μετατοπίζεται από την αυθεντία και τον μοναδικό πομπό της γνώσης στον ρόλο του διευκολυντή του διαλόγου και του συν-ερευνητή, ο οποίος ενθαρρύνει την κριτική σκέψη και μαθαίνει μαζί με τους/τις μαθητές/τριες (Freire, 1970/2005). Αντίστοιχα, ο/η μαθητής/τρια παύει να αντιμετωπίζεται ως ένα ενεργό υποκείμενο, συμπαραγωγός νοήματος και κριτικός στοχαστής (Simon, 2010). Επιπλέον, η κριτική προσέγγιση αλλάζει ριζικά τον τρόπο κατανόησης του πολιτισμικού κεφαλαίου. Ενώ το παραδοσιακό μοντέλο προϋποθέτει την κυρίαρχη κουλτούρα και τιμωρεί όσους δεν την κατέχουν, το συμπεριληπτικό μοντέλο αναγνωρίζει και επικυρώνει πολλαπλές μορφές κεφαλαίου, αξιοποιώντας τον πολιτισμικό πλούτο της κοινότητας, τις τοπικές παραδόσεις και τις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών/τριών (Yoso, 2005). Τέλος, η χωρική διάσταση της μουσειακής δράσης απεγκλωβίζεται από τους τοίχους του μνημειακού κτιρίου και διαχέεται στην κοινότητα μέσα από δυναμικές δράσεις εξωστρέφειας (Sandell, 2002).

4.1. Προγράμματα εξωστρέφειας και κοινοτική μουσειολογία

Προκειμένου να αποδομηθούν οι χωρικοί και ψυχολογικοί φραγμοί απαιτείται η φυσική διέξοδος του μουσείου προς την κοινότητα. Μέσα από οργανωμένα προγράμματα εξωστρέφειας, δανειστικές μουσειοσκευές με εκπαιδευτικό υλικό, κινητά μουσεία και επισκέψεις μουσειοπαιδαγωγών σε σχολεία ευάλωτων περιοχών, το μουσείο συναντά του/τις μαθητές/τριες στον δικό τους οικείο χώρο (Dodd et al., 2002; Simon, 2010). Αυτή η πρακτική απομυθοποιεί το θεσμικό κύρος του κτιρίου, εκμηδενίζει το κόστος μετακίνησης και επιτρέπει τη σταδιακή εξοικείωση των παιδιών με τις μουσειακές έννοιες χωρίς το άγχος της συμμόρφωσης σε ένα αυστηρό πρωτόκολλο συμπεριφοράς (Sandell, 2002).

4.2. Συμμετοχικός σχεδιασμός και συν-επιμέλεια

Η υπέρβαση του μονολογικού χαρακτήρα επιτυγχάνεται όταν οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση του περιεχομένου μέσα από έναν συνεχή κύκλο συμπαραγωγής γνώσης. Η διαδικασία αυτή ξεκινά με την επαφή με το έκθεμα και την πρόκληση προβληματισμού, όπου οι μαθητές/τριες συνδέουν τα αντικείμενα με τα προσωπικά τους βιώματα και τις μνήμες της κοινότητάς τους. Στη συνέχεια, εξελίσσεται ένας κριτικός διάλογος όπου οι μαθητές/τριες αποδομούν τις κυρίαρχες αφηγήσεις, αναρωτώμενοι/ες ποιος μιλάει μέσα από το έκθεμα και ποιος απουσιάζει από την καταγεγραμμένη ιστορία. Το επόμενο στάδιο περιλαμβάνει τη συν-δημιουργία, κατά την οποία οι μαθητές/τριες συντάσσουν τις δικές τους λεζάντες, παράγουν νέα καλλιτεχνικά έργα ή επιμελούνται μικρές εκθέσεις. Τέλος,



η διαδικασία ολοκληρώνεται με τη δημόσια διάχυση και την κοινοτική πράξη, όπου τα αποτελέσματα της εργασίας των παιδιών παρουσιάζονται ανοιχτά στο σχολείο και τη γειτονιά, ενισχύοντας την κοινωνική τους αυτενέργεια (Simon, 2010; Lynch, 2011; Darder, 2017).

4.3. Πολυτροπικότητα, πολυαισθητηριακή μάθηση και διαφοροποιημένη παιδαγωγική

Η απόλυτη κυριαρχία της όρασης και του γραπτού κειμένου στα μουσεία λειτουργεί ως αποκλειστικός μηχανισμός για μαθητές/τριες με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ ή γλωσσικές ιδιαιτερότητες (Hein, 1998). Η υιοθέτηση πολυαισθητηριακών προσεγγίσεων, όπως η χρήση απτικών αντιγράφων, ηχητικών τοπίων, θεατρικού παιχνιδιού, μουσικής και ανοικτών ψηφιακών εργαλείων, επιτρέπει πολλαπλά σημεία εισόδου στη γνώση (Hooper-Greenhill, 2007). Όταν η πληροφορία διαχέεται μέσα από ποικίλους σημειωτικούς τρόπους, η εξάρτηση από το παραδοσιακό, ακαδημαϊκό πολιτισμικό κεφάλαιο μειώνεται δραστικά, επιτρέποντας σε κάθε παιδί να νοηματοδοτήσει την εμπειρία με βάση τις δικές του προσλαμβάνουσες (Bourdieu, 1984; Falk & Dierking, 2016).

5. Συμπέρασμα

Η ανάλυση των κοινωνικοπολιτισμικών ανισοτήτων στη μουσειακή εκπαίδευση φανερώνει ότι η πρόσβαση στον πολιτισμό δεν αποτελεί ένα ουδέτερο δικαίωμα που διασφαλίζεται αυτόματα με το άνοιγμα των θυρών ενός κτιρίου. Όπως κατέδειξε ο Pierre Bourdieu, οι δομές του μουσείου και το κυρίαρχο πολιτισμικό κεφάλαιο λειτουργούν συχνά ως αόρατα τείχη που ενισχύουν τον αποκλεισμό και ασκούν συμβολική βία στους/στις μη προνομιούχους/ες μαθητές/τριες (Bourdieu & Passeron, 1990; Bourdieu & Darbel, 1991). Ωστόσο, το μουσείο δεν αποτελεί έναν στατικό και αμετάβλητο χώρο. Αντλώντας έμπνευση από την κριτική παιδαγωγική του Paulo Freire, η μουσειοπαιδαγωγική πράξη μπορεί να μετασχηματιστεί σε ένα δυναμικό εργαλείο κοινωνικής δικαιοσύνης και χειραφέτησης (Freire, 1970/2005; Mayo, 2013). Εγκαταλείποντας την «τραπεζική» μετάδοση έτοιμων αληθειών και υιοθετώντας τον ισότιμο διάλογο, τη συμμετοχική συν-επιμέλεια και τις πολυτροπικές εξωστρεφείς δράσεις, τα μουσεία μπορούν να μετατραπούν σε πραγματικά δημόσια φόρουμ. Σε αυτά τα φόρουμ, κάθε μαθητής/τρια -ανεξαρτήτως κοινωνικής προέλευσης, οικονομικής κατάστασης ή πολιτισμικού υπόβαθρου- αναγνωρίζεται ως ισότιμος συμμετέχων, δημιουργός νοήματος και ενεργός πολίτης στον σύγχρονο πολιτισμό (Sandell, 2002; Simon, 2010).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bennett, T. (1995). *The birth of the museum: History, theory, politics*. Routledge. Retrieved from <https://doi.org/10.4324/9780203438824>
- Black, G. (2012). *Transforming museums in the twenty-first century*. Routledge. Retrieved from <https://doi.org/10.4324/9780203150061>
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste* (Trans. R. Nice). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York, NY: Greenwood Press, 241–258.
- Bourdieu, P., & Darbel, A. (1991). *The love of art: European art museums and their public* (Trans. C. Beattie & N. Merriman). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (Trans. R. Nice, 2nd ed.). London, England: Sage Publications.



- Darder, A. (2017). *Reinventing Paulo Freire: A pedagogy of love* (2nd ed.). New York, NY: Routledge. Retrieved from <https://doi.org/10.4324/9781315560786>
- Dawson, E. (2014). "Not designed for us": How science museums and science centers socially exclude low-income, minority ethnic groups. *Science Education*, 98(6), 981-1008. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/sce.21133>
- Dodd, J., Sandell, R., Delin, R., & O'Hanlon, J. (2002). *Buried in the footnotes: The representation of disabled people in museum and gallery collections*. Leicester, England: Research Centre for Museums and Galleries, University of Leicester.
- Duncan, C. (1995). *Civilizing rituals: Inside public art museums*. London, England: Routledge.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2016). *The museum experience revisited*. New York, NY: Routledge. Retrieved from <https://doi.org/10.4324/9781315417851>
- Freire, P. (2005). *Παιδαγωγική των καταπιεσμένων* (Μτφ. Γ. Κρητικός). Αθήνα: Κέδρος.
- Goulding, C. (2000). The museum environment and the visitor experience. *European Journal of Marketing*, 34(3/4), 261–278. Retrieved from <https://doi.org/10.1108/03090560010311849>
- Grenfell, M., & Hardy, C. (2007). *Art rules: Pierre Bourdieu and the visual arts*. Oxford, England: Berg Publishers.
- Hein, G. E. (1998). *Learning in the museum*. London, England: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (2000). *Museums and the interpretation of visual culture*. London, England: Routledge.

