

Ταυτότητες και Ετερότητες

**«Εμείς» και οι «άλλοι»:
εμπειρίες εκπαιδευτικών**

Αναστασία Δημητρίου
Βικτωρία Λαγοπούλου
Τριαντάφυλλος Πετρίδης

ΥΠΕΠΘ
Πανεπιστήμιο Αθηνών
Αθήνα 2004

Μέτρο 1.1. ΕΠΕΑΕΚ II

Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004

Επιστημονική υπεύθυνη της σειράς
«Κλειδιά και Αντικλειδιά»

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

*Η **Αναστασία Δημητρίου** και η **Βικτωρία Λαγοπούλου** είναι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, επιμορφώτριες σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συγγραφείς βιβλίων διδασκαλίας της γλώσσας για τη μειονοτική εκπαίδευση. Ο **Τριαντάφυλλος Πετρίδης** είναι φιλόλογος και συμμετέχει στην ομάδα ιστορίας του προγράμματος Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004.*

Κλειδιά και Αντικλείδια

Είναι άραγε δυνατόν να δουλέψει κανείς αποτελεσματικά σε ένα απομονωμένο, ορεινό χωριό της Θράκης, όταν νιώθει αδυναμία επικοινωνίας λόγω γλώσσας; Πώς βρίσκει ένας εκπαιδευτικός ισορροπία ανάμεσα στους κανόνες του σχολικού θεσμού, στις απαιτήσεις των εξετάσεων, στα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος και στις ανάγκες των παιδιών; Πώς διδάσκει κανείς ελληνικά, όταν πάνω από τα μισά παιδιά στην τάξη είναι αλλόγλωσσα; Υπάρχουν τρόποι να κινητοποιήσουμε τα παιδιά ώστε να ενδιαφερθούν για το σχολείο; Πώς αξιολογούμε εάν οι μαθητές έμαθαν ή όχι ιστορία; Αντέχεται η σιωπή των μαθητών από το δάσκαλο; Πώς διορθώνουμε τα λάθη των παιδιών; Πώς επικοινωνούμε σε μια σχολική τάξη; Υπάρχει χώρος για ευχαρίστηση στο σημερινό σχολείο;

Τα παραπάνω ερωτήματα και πολλά άλλα απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και συνδέονται άμεσα με την καθημερινή διδακτική τους πράξη. Κάθε τάξη ορίζεται ως συνάντηση υποκειμένων με διαφορετική το καθένα προσωπική ιστορία που καλούνται να δράσουν σε ένα ενιαίο πλαίσιο. Αυτή η συνάντηση δεν είναι εύκολη ούτε ανέ-

φελη και δεν υπακούει σε προδιαγεγραμμένους κανόνες. Αντιθέτως, είναι γεμάτη συγκρούσεις, δυσκολίες, συγκινήσεις, απογοητεύσεις, ικανοποιήσεις και δημιουργεί συνεχώς νέα ερωτήματα που αναζητούν απαντήσεις.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά δεν πρόκειται να αποπειραθούν να δώσουν απαντήσεις, αλλά *εργαλεία* που θα επιτρέψουν στους αναγνώστες/χρήστες τους να συνθέσουν τις δικές τους λύσεις που αντιστοιχούν στη δική τους πραγματικότητα. Αυτό βασίζεται στην αρχή ότι η σχολική πραγματικότητα είναι πολύπλοκη, δυναμική, απρόβλεπτη και κυρίως μοναδική. Άρα, δεν υπάρχει μία μόνο λύση, μία συνταγή μαγική που λύνει τα προβλήματα. Κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει τις δικές του παραμέτρους που πρέπει πριν από όλα να εντοπιστούν για να αναζητηθούν στη συνέχεια οι κατάλληλες λύσεις.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά είναι *εργαλεία ανάγνωσης* της σχολικής πραγματικότητας. Δηλαδή, κάθε κείμενο που έχετε στα χέρια σας αποτελεί μια προσπάθεια σύντομης απάντησης σε ένα ερώτημα (π.χ. πώς μαθαίνουν τα παιδιά;) από τη σκοπιά μιας επιστημονικής προσέγγισης (π.χ. της γνωστικής ψυχολογίας). Μπορεί ωστόσο σε άλλο κείμενο να συναντήσετε απάντηση στο ίδιο ερώτημα από διαφορετική επιστημονική σκοπιά (π.χ. την

κοινωνιολογία). Τα κείμενα, γραμμένα από εκπαιδευτικούς και πανεπιστημιακούς διάφορων ειδικοτήτων, ακολουθούν την ίδια δομή: Ξεκινούν από μια σκηνή σε ένα σχολικό πλαίσιο, αναλύουν τι συμβαίνει και ύστερα διατυπώνουν απαντήσεις στηριγμένες σε μία επιστήμη. Δηλαδή, με αφητηρία την εκπαιδευτική *πράξη*, περνούν μέσα από μια διαδικασία ανάλυσης και σύνθεσης από τη *θεωρία*, για να καταλήξουν στα χέρια σας σαν *κλειδιά* για τη δική σας διδακτική πρακτική.

Τα κείμενα συνδέονται λειτουργικά μεταξύ τους γιατί καθένα αναδεικνύει και μια ξεχωριστή ψηφίδα από την πραγματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης. Μελετώντας και δουλεύοντας πάνω στον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα συνδέονται μεταξύ τους, φανταστήκαμε πολλά από τα κλειδιά που μπορούν να ξεκλειδώσουν πολλά από τα φαινόμενα που αναλύουμε. Ωστόσο, μόνο εσείς μπορείτε να κατασκευάσετε τα αντικλειδιά που έχουν νόημα τη συγκεκριμένη στιγμή για το δικό σας πλαίσιο, που κάνουν... κλικ και ανοίγουν μια «πόρτα» που οδηγεί σε δικές σας λύσεις.

Αυτή η πολυπρισματική, διεπιστημονική προσέγγιση της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης είναι προφανές ότι χρησιμοποιεί ως έναυσμα μια ευρεία ποικιλία αναφορών

σε σχολικές πραγματικότητες: τάξεις στην πόλη, στο βουνό, μονοθέσια σχολεία, μειονοτικά σχολεία της Θράκης, σχολεία με πολλούς αλλόγλωσσους μαθητές, σχολεία σημερινά, στην Ελλάδα και αλλού, άλλοτε και τώρα. Είναι κοινή πεποίθηση όλων όσοι συμμετέχουμε σε αυτή τη σειρά ότι συχνά βοηθάει να αναγνώσει κανείς τη δική του εκπαιδευτική πραγματικότητα βλέποντας κάτι ανάλογο που συμβαίνει σε μια άλλη τάξη, σε ένα άλλο πλαίσιο, ώστε μέσα από την ανάλυση και την κατανόησή του να μεταφέρει την εμπειρία αυτής της γνώσης στη δική του πραγματικότητα, στο δικό του πλαίσιο. Η απόσταση από τα δικά μας πράγματα τελικά βοηθάει να τα καταλάβουμε καλύτερα.

Τρεις θεματικές ενότητες, η *Διδακτική Μεθοδολογία*, το *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης* και τα ζητήματα *Ταυτότητας και Ετερότητας*, αποτελούν τον καμβά πάνω στον οποίο, μέσα από διαφορετικές επιστημονικές προσεγγίσεις, προσπαθούμε να απαντήσουμε στα ερωτήματα της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής. Δεν κρύβουμε τις δυσκολίες ούτε αποσιωπούμε τα όρια των προτάσεων που κάνουμε και δεν πιστεύουμε ότι η ευθύνη για τις λύσεις είναι μόνο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Υποστηρίζουμε όμως ότι μπορούν οι εκπαιδευτικοί να πάρουν στα χέρια τους τα εργαλεία που

θα τους επιτρέψουν να καταλάβουν καλύτερα το πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζονται, να το βελτιώσουν και να αντλήσουν ικανοποίηση από τη δουλειά τους.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά ευτύχησαν να συναντήσουν στη διαδρομή τους άξιους τεχνίτες που τόσο στην έντυπη όσο και στην ηλεκτρονική μορφή τα έκαναν ανθεκτικά, λειτουργικά και... έτοιμα να ξεκλειδώσουν. Τους ευχαριστώ όλους και όλες θερμά.

Αλεξάνδρα Ανδρούσου
Εκπαιδευτική Ψυχολόγος
Νοέμβριος 2002

Από τη σειρά «Κλειδιά και Αντικλειδιά» κυκλοφορούν τα βιβλία:
θεματικό πεδίο *Διδακτική Μεθοδολογία*

- *Διδάσκοντας ιστορία*
Αβδελά Ε.
- *Κίνητρο στην εκπαίδευση*
Ανδρούσου Α.
- *Ανάγνωση και ετερότητα*
Αποστολίδου Β.
- *Εμφύχωση στην τάξη*
Δημητρίου Α., Λαγοπούλου Β., Νικολάου Β.
- *Κοινωνικό πλαίσιο και διδακτική πράξη*
Ζωγραφάκη Μ.
- *Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος*
Ιορδανίδου Α., Σφυρόερα Μ.
- *Δημιουργικές δραστηριότητες και διαδικασίες μάθησης*
Κουτσούρη Α.
- *Για τη μέθοδο project*
Μάγος Κ.
- *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*
Σφυρόερα Μ.
- *Η επεξεργασία της εικόνας στη σχολική τάξη*
Σφυρόερα Μ.
- *Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας*
Σφυρόερα Μ.
- *Φυσικές Επιστήμες: διδασκαλία και εκπαίδευση*
Τσελφές Β.
- *Μουσική στο σχολείο*
Τσιριδής Π.

- *Η επανατροφοδότηση των μαθητών στα γραπτά τους κείμενα Χοντολίδου Ε.*

θεματικό πεδίο *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης*

- *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*
Ασκούνη Ν.
- *Οικογένεια και σχολείο*
Δραγώνα Θ.
- *Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο*
Κούρτη Ε.
- *Πολιτισμός και σχολείο*
Πλεξουσάκη Ε.
- *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*
Τσιτσελίκης Κ.
- *Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου*
Φραγκουδάκη Α.
- *Η ικανότητα του λόγου και η γλωσσική διδασκαλία*
Φραγκουδάκη Α.

θεματικό πεδίο *Ταυτότητες και Ετερότητες*

- *Ταυτότητα και εκπαίδευση*
Δραγώνα Θ.
 - *Γλωσσική ετερότητα στην Ελλάδα*
Μπαλτσιώτης Λ.
 - *Ταυτότητες και λογοτεχνία στο σχολείο*
Χοντολίδου Ε.
-

Για περισσότερα «Κλειδιά και Αντικλειδιά»:
www.kleidiakaiantikleidia.net

«Εμείς» και οι «άλλοι»: εμπειρίες εκπαιδευτικών**Σκηνή 1η**

Γκάζι, Φεβρουάριος 1998, Δημοτικό σχολείο με 65% αλλόγλωσσους μαθητές (στην πλειοψηφία τους τουρκόφωνοι μουσουλμάνοι, εσωτερικοί μετανάστες από τη Θράκη) και 35% ελληνόφωνους χριστιανούς κατοίκους της περιοχής

Επιτέλους, το σχολείο που πάντα ονειρευόμασταν αρχίζει να παίρνει σάρκα και οστά. Μετά από ενάμιση χρόνο «παρέμβασης» μας στο σχολείο του Γκαζιού τα παιδιά αρχίζουν να μας εμπιστεύονται, οι σχέσεις τόσο με τους γονείς όσο και με τους συναδέλφους αρχίζουν να εξομαλύνονται, ακόμα και ο περιπτεράς της γειτονιάς είναι δύο μήνες τώρα που μας λέει καλημέρα!

Είναι 2 το μεσημέρι, έχουμε ανέβει στην τάξη μετά από το μεσημεριανό φαγητό, είναι ώρα μελέτης, τα περισσότερα παιδιά κάθονται στη μοκέτα (που αγοράσαμε με χρήματα από το ταμείο της τάξης πριν από μία βδομάδα) και ψάχνουν πληροφορίες για το project με θέμα τα παιχνίδια. Είναι μια συνεργασία της Β΄ με την Ε΄ τάξη και πάει πολύ καλά. Ξαφνικά χτυπάει η πόρτα. Είναι η διευθύντρια του σχολείου που, φανερά ταραγμένη, μας λέει:

«Σας θέλω στο γραφείο μου στο σχόλασμα».

Είμαστε όλοι οι συνάδελφοι μαζεμένοι στο γραφείο και η διευθύντρια μας ανακοινώνει ότι είχε ένα τηλεφώνημα από το Υπουργείο Παιδείας! Της ανακοίνωσαν ότι το διοικητικό συμβούλιο του συλλόγου γονέων του σχολείου κατήγγειλε ότι σε κάποιες τάξεις οι δασκάλες έβαλαν χαλάκια σε γωνιές για να προσεύχονται οι μαθητές στον Αλλάχ! Μάλιστα ζήτησαν την παρέμβαση του Υπουργείου για να μας επαναφέρει στην τάξη.

Χάσαμε τη γη κάτω από τα πόδια μας. Κάποιοι συνάδελφοι γελούσαν ειρωνικά, «σας τα λέγαμε εμείς» είπαν κάποιοι άλλοι, όσο για τη διευθύντρια, από τη μία κατέκρινε την κίνηση των γονέων και από την άλλη μάς έλεγε ότι έπρεπε να είχαμε ενημερώσει τους γονείς για τη χρήση της μοκέτας!

Σκηνή 2η

Μάρτιος 1997, ορεινό χωριό της Θράκης, μάθημα ιστορίας σε μειονοτικούς μαθητές της Β' Λυκείου

Δίδασκα ελληνική και ευρωπαϊκή ιστορία του 19ου αιώνα. Η ύλη της τάξης περιλάμβανε τη γαλλική και την ελληνική επανάσταση, την ιστορία του ελληνικού κράτους και τις εξελίξεις στον ευρωπαϊκό χώρο, καθώς και τη βιομηχανική επανάσταση. Το μάθημα ιστορίας σε

αυτή την τάξη ήταν το πιο δύσκολο μάθημα που είχα να διδάξω. Συχνά το συζητούσα με τους συναδέλφους μου, για να καταλήξουμε σύντομα στο γνωστό συμπέρασμα ότι, αν δε μάθουν καλά ελληνικά, ματαιοπονούμε. Οι μαθητές δε συμμετείχαν καθόλου, πολύ σπάνια μιλούσαν, και απαντούσαν στις ερωτήσεις σαν να μην κατάλαβαν τίποτα από όσα έλεγα. Εγώ, γεμάτος ανασφάλεια για όσα συνέβαιναν, προσπαθούσα να μηχανευτώ συνεχώς τρόπους για να κάνω το μάθημα πιο ελκυστικό, μήπως και εξασφαλίσω τη συμμετοχή τους στην τάξη. Εκτιμώντας ότι το βιβλίο τους δυσκόλευε αφάνταστα, έγραφα και μοίραζα απλοποιημένες σημειώσεις, ετοιμάζα σχεδιαγράμματα, πιστεύοντας ότι κάπως τους βοηθώ. Ήθελα να βεβαιωθώ ότι κάτι συμβαίνει, ότι κάτι θα κινηθεί μέσα στην τάξη.

Κάπου στα μέσα Μαρτίου εκείνης της χρονιάς δίδασκα για τις πρώτες διεκδικήσεις των γυναικών στην Αγγλία, την περίοδο της βιομηχανικής επανάστασης, τις σουφραζέτες και τους αγώνες τους. Ξαφνικά αντιλαμβάνομαι ότι οι μαθητές κοιτούν απορροφημένοι μια εικόνα όπου ένας άγγλος αστυνομικός συλλαμβάνει μια σουφραζέτα. Η τάξη ζωντάνεψε. Τα αγόρια άρχισαν να ρωτούν για τις γυναικείες διεκδικήσεις: «Τι κατάφεραν τελικά; Ποιες ήταν οι αντιδράσεις της κοινωνίας τότε;». Δημιουργήθηκε ένα πολύ διαφορετικό κλίμα από αυτό

που επικρατούσε μέχρι τότε. Άρχισαν κάποιες συζητήσεις, τέθηκαν ερωτήματα, αρχίσαμε να ψάχνουμε στο βιβλίο, στις εικόνες, στις πηγές. Στα κορίτσια (τα οποία ήταν ελάχιστα τόσο στη συγκεκριμένη τάξη όσο και στο σύνολο των μαθητών) η σιωπή παρέμενε για κάποιο διάστημα ακόμη. Τελικά, άρχισαν και αυτά να μιλάνε και να συμμετέχουν, αλλά λιγότερο σε σχέση με τα αγόρια, σαν να ήθελαν να διατηρήσουν την όποια απόσταση υπήρχε ανάμεσά μας.

Τελειώνοντας η χρονιά είχα την αίσθηση ότι από το Μάρτιο και μετά κάτι άλλαξε: επιτέλους έκανα μάθημα. Οι σχέσεις μου με τους μαθητές βελτιώθηκαν, άρχισα να βλέπω ότι υπήρχε τρόπος επαφής.

(Από τα ημερολόγια εκπαιδευτικών των σχολείων)

Τι συνέβη στις δύο σκηνές;

Σκηνή πρώτη: Οι δασκάλες εργάζονται σε ένα σχολείο με πολλά προβλήματα. Ελληνόφωνοι και τουρκόφωνοι μαθητές διδάσκονται μαζί σε ένα σχολείο στο κέντρο της Αθήνας¹. Οι δυσκολίες μιας τέτοιας «συνύπαρξης» είναι πολλές και σε διαφορετικά επίπεδα.

¹ Το συγκεκριμένο σχολείο βρίσκεται στο Γκάζι και, πέρα από τους ελληνόφωνους μαθητές της περιοχής, περιλαμβάνει ένα σημαντικό ποσοστό, της τάξης του 65%, αλλόγλωσσων μαθη-

Η ανομοιογένεια σε αυτό το σχολείο δεν εντοπίζεται μόνο στις διαφορετικές επιδόσεις, στο διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον της οικογένειας, στο διαφορετικό φύλο ή στις διαφορετικές ταχύτητες μάθησης, παραμέτρους που συναντάμε σε οποιοδήποτε σχολείο,

τών (τουρκόφωνοι από τη Δυτική Θράκη, Αλβανοί, Βούλγαροι κ.ά.). Από το 1995 οργανώθηκε από ομάδα του Πανεπιστημίου Αθηνών επιμόρφωση με θέμα: «Παιδαγωγικές τεχνικές διαχείρισης της ετερότητας». Η επιμορφωτική παρέμβαση χρηματοδοτούνταν από την Ευρωπαϊκή Διεύθυνση XXII, Task Force for Human Resources, Training and Youth. Από το 1997 ως το 2000 λειτούργησε στο σχολείο πιλοτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων». Επιστημονική Υπεύθυνη του προγράμματος, τριετούς διάρκειας (Ιούνιος 1997-Ιούνιος 2000), ήταν η Άννα Φραγκουδάκη, Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Αθηνών. Το πρόγραμμα χρηματοδοτήθηκε από το Β΄ ΚΠΣ/Επιχειρησιακό Πλαίσιο Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ), Ενέργεια 1.ζ.1β. Το σχολείο λειτουργούσε ως ολοήμερο και το πρόγραμμα προέβλεπε φαγητό, μελέτη και απογευματινό πρόγραμμα εργαστηρίων. Το απογευματινό πρόγραμμα εργαστηρίων τελούσε υπό την εποπτεία της Αλεξάνδρας Ανδρούσου, Λέκτορα Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Αθηνών. Στο πρόγραμμα αυτό συμμετείχαν 15 ειδικά εκπαιδευμένοι εμψυχωτές.

αλλά και στη διαφορετική μητρική γλώσσα και θρησκεία, στις διαφορετικές πολιτισμικές συνήθειες.

Συγκρουσιακές είναι και οι σχέσεις του σχολείου με τους γονείς: οι ελληνόφωνοι γονείς θεωρούν ότι το επίπεδο της γειτονιάς, όπως και του σχολείου, είναι χαμηλό λόγω της παρουσίας των τουρκόφωνων και οποιοδήποτε δυσάρεστο γεγονός αποτελεί για αυτούς αφορμή να εκφράσουν τη δυσαρέσκειά τους. Μέχρι τη συγκεκριμένη παρέμβαση οι εκπαιδευτικοί που δούλευαν στο σχολείο αυτό έκαναν μάθημα σχεδόν αποκλειστικά με τους ελληνόφωνους μαθητές, περιθωριοποιώντας παντελώς όλους τους αλλόφωνους. Οι τουρκόφωνοι γονείς δυσκολεύονταν ακόμα και να περάσουν την πόρτα του σχολείου, θεωρώντας ότι ήταν ένας απαγορευμένος για αυτούς χώρος. Από τη μια πλευρά δεν κατείχαν καλά την ελληνική γλώσσα και δεν μπορούσαν να απευθυνθούν στους εκπαιδευτικούς και από την άλλη οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν κάνει κάτι για να τους προσελκύσουν.

Τέλος, συγκρουσιακές ήταν και οι σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Από τη μια πλευρά υπήρχαν οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούσαν να δοκιμάσουν νέες παιδαγωγικές ιδέες, θεωρώντας βασική μέτρο της παιδαγωγικής διαδικασίας την ανάδειξη, με

πολλούς και ποικίλους τρόπους, των δυνατοτήτων κάθε μαθητή. Από την άλλη πλευρά βρίσκονταν οι εκπαιδευτικοί που επέμεναν να διατηρήσουν τον ίδιο τρόπο με τον οποίο δούλευαν μέχρι τότε, πίστευαν ότι οι τουρκόφωνοι μαθητές δε μαθαίνουν και δεν ενδιαφέρονται για το σχολείο και θεωρούσαν ότι οι πειραματισμοί που εισηγούνταν οι άλλοι έθεταν σε κίνδυνο την πρόοδο των ελληνόφωνων μαθητών, άποψη που συμμεριζόταν και η πλειοψηφία των ελληνόφωνων γονέων.

Οι δασκάλες της πρώτης σκηνής θεωρούσαν ότι μια διαφορετικού τύπου προσέγγιση των αναγκών του μαθητή, με τις κατάλληλες παιδαγωγικές παρεμβάσεις, θα μπορούσε να βοηθήσει στην άμβλυση των συγκρούσεων, αναδεικνύοντας τις δυνατότητες όλων των μαθητών, με σεβασμό στην εθνοπολιτισμική ταυτότητά τους.

Προς αυτή την κατεύθυνση δούλευαν, τα παιδιά ανταποκρίνονταν θετικά στην προσπάθεια και οι ίδιες άρχισαν να αισθάνονται ότι, επιτέλους, η εκπαιδευτική διαδικασία έχει αποκτήσει νόημα. Καθώς με την πάροδο του χρόνου οι σχέσεις είχαν προοδεύσει, πίστευαν ότι τα πράγματα πάνε καλύτερα και τα βήματα που επρόκειτο να γίνουν αποκεί και πέρα θα ήταν προς τα εμπρός.

Έτσι, ξαφνιάστηκαν δυσάρεστα από ένα γεγονός που ήρθε από το χώρο εκτός σχολείου, επηρέασε σοβαρά τη λειτουργία του και «ακύρωσε» την αίσθηση που είχαν ότι όλη αυτή η διαδικασία θα μπορούσε να είναι απλή και ανώδυνη.

Στη δεύτερη σκηνή βλέπουμε τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει κάποιος καθηγητής για να διδάξει ιστορία, το πιο φορτισμένο, ίσως, ιδεολογικά μάθημα². Στο μεγαλύτερο μέρος της σχολικής χρονιάς διδάσκονται κεφάλαια από την ελληνική ιστορία του 19ου αιώνα. Η βασική αντίδραση των μειονοτικών μαθητών στο μάθημα είναι η σιωπή. Η συμμετοχή τους είναι από ελάχιστη έως ανύπαρκτη. Το μάθημα γίνεται ανιαρό, βαρετό, δύσκολο τόσο για το διδάσκοντα όσο και τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός, προσπαθώντας να ερμηνεύσει αυτή τη σιωπή, τη βλέπει ως τη βασική αδυναμία να κατανοήσουν οι μαθητές γλωσσικά τα κείμενα του βιβλίου. Αυτή η πρώτη ανάγνωση είναι άλλωστε αυτή που επικρατεί στο σχολείο και τη συμμαρτίζονται και οι υπόλοιποι συνάδελφοί του.

² Για το ρόλο της ιδεολογικής διαπαιδαγώγησης που παίζει το μάθημα της ιστορίας στο σχολείο, βλ. ενδεικτικά Αβδελά Ε., *Ιστορία και σχολείο*, Νήσος, Αθήνα, 1998, σ. 39-61.

Αυτή η σιωπή αρχίζει να σπάει κάποια στιγμή με ένα φαινομενικά άσχετο θέμα. Τα αγόρια της τάξης, με αφορμή το κίνημα της γυναικείας χειραφέτησης, αρχίζουν δειλά να μιλούν με δική τους πρωτοβουλία μέσα στην τάξη. Από την άλλη πλευρά τα κορίτσια, παρόλο που το θέμα διαπραγματεύσης είναι ένα γυναικείο θέμα, εξακολουθούν να σιωπούν. Η άρση της σιωπής, από τη μεριά των αγοριών, τον χαροποιεί και τον προβληματίζει.

Γιατί όμως οι μαθητές αντέδρασαν με αυτό τον τρόπο στο συγκεκριμένο συμβάν; Δύο τρία μαθήματα πριν έγινε λόγος για τις διεκδικήσεις των εργατών την εποχή εκείνη, τη δημιουργία των συνδικαλιστικών ενώσεων και άλλα συναφή θέματα. Γιατί η σιωπή δεν έσπασε τότε; Γιατί τα κορίτσια παρέμειναν σιωπηλά σε ένα «γυναικείο» θέμα; Γιατί, τέλος, τα αγόρια ταυτίστηκαν με ένα «γυναικείο» θέμα; Γιατί η σιωπή έσπασε εξήμισι μήνες μετά την έναρξη των μαθημάτων; Γιατί δεν ταυτίστηκαν, παιδιά οικοδόμων και αγροτών, με τις διεκδικήσεις της εργατικής τάξης αλλά με το κίνημα της γυναικείας χειραφέτησης; Ήταν απλώς πρωτόγνωρο για αυτούς και ως εκ τούτου δεν αισθάνονταν να απειλούνται;

Σαφώς και επρόκειτο για ένα κίνημα πολύ μακρινό σε σχέση με τη δική τους κατάσταση. Αυτή ακριβώς η από-

σταση τους επέτρεπε να ταυτιστούν με το συγκεκριμένο κίνημα διεκδίκησης και μέσω αυτής της ταύτισης να καταφέρουν να εκφράσουν, έμμεσα καταρχήν, τις διεκδικήσεις της μειονοτικής τους ταυτότητας. Όποιες ταυτίσεις λάνθαναν ήθελαν δουλειά για να αναδειχθούν. Ως εκ τούτου, τους παρείχε ασφάλεια. Δε θα γίνονταν εύκολες ταυτίσεις και αναγωγές στη δική τους κατάσταση. Επιπλέον, σε μια τόσο ανδροκρατούμενη κοινωνία, με ξεχωριστούς και διακριτούς ρόλους για τα δύο φύλα, η ταύτιση αυτών των δύο (φεμινιστριών και μειονοτικών ανδρών) όσο παράλογη φαινόταν, τόση ασφάλεια παρείχε στους δεύτερους. Το αιτούμενο δεν ήταν η θέση της γυναίκας αλλά η ανάδειξη του μειονοτικού. Προς αυτή την κατεύθυνση στραφήκαμε³. Με ποιο κόστος όμως;

³ Στο πλαίσιο των Προγραμμάτων Κινητικότητας του ΥΠΕΠΘ, Κινητικότητα Μαθητών, Δράση 2.4., οργανώθηκαν δύο εκπαιδευτικά προγράμματα συνεργασίας με άλλα σχολεία, με στόχο την έξοδο των μειονοτικών μαθητών από την απομόνωση. Το πρώτο είχε θέμα: «Μύλοι: Ενεργειακά συστήματα παραδοσιακής τεχνολογίας και αξιοποίηση των ήπιων μορφών ενέργειας στη σύγχρονη εποχή», έλαβε χώρα στο χρονικό διάστημα 26/4-6/5/98, αφορούσε στην εκπαιδευτική επίσκεψη μαθητών του Ενιαίου Λυκείου Λυκακίου Κρήτης και Γυμνασίου Κεφάλου Κω στο Ενιαίο Λύκειο Τυμπακίου Κρήτης και συμμετείχαν 83 μαθητές (44 αγόρια και 39 κορίτσια) και 8 εκπαιδευτικοί (5 άνδρες και 3

Ποιες παράμετροι εμπλέκονται στις παραπάνω σκηνές;

Αν προσπαθήσουμε να αναλύσουμε τις παραπάνω σκηνές, θα κατανοήσουμε ότι οι παράμετροι οι οποίες εμπλέκονται είναι πολλές. Θα πρέπει σίγουρα να ξεκινήσουμε από το θεσμό του ελληνικού σχολείου, το οποίο αγνοεί τη διαφορετικότητα. Εθνοπολιτισμικά στοιχεία

γυναίκες). Το δεύτερο πρόγραμμα, με θέμα «Ισλαμικά μνημεία ανατολικής, κεντρικής Μακεδονίας και Θεσσαλίας», έλαβε χώρα στο χρονικό διάστημα 15-22/4/99, αφορούσε σε οκταήμερη εκπαιδευτική επίσκεψη και εργαστηριακή άσκηση μαθητών του Ενιαίου Λυκείου Γλαύκης και του 7ου Γυμνασίου Ηρακλείου Κρήτης και συμμετείχαν σε αυτό 60 μαθητές (29 κορίτσια και 31 αγόρια) και 7 εκπαιδευτικοί (5 γυναίκες και 2 άνδρες). Τα σχολεία συνεργάστηκαν με το Τμήμα Ιστορίας του Ιόνιου Πανεπιστημίου, το Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών καθώς και με το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Στο πλαίσιο του προγράμματος εκδόθηκε ένας οδηγός για τα οθωμανικά μνημεία των περιοχών που επισκέφθηκαν οι μαθητές, *Ισλαμικά μνημεία ανατολικής, κεντρικής Μακεδονίας και Θεσσαλίας. Μικρός οδηγός*, Ηράκλειο, 1999. Τα προγράμματα χρηματοδοτήθηκαν από το Β' ΚΠΣ/Επιχειρησιακό Πλαίσιο Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ), Ενέργεια 1.ζ.1β.

διαφορετικά από τα κυρίαρχα του έλληνα μαθητή συνήθως παραμερίζονται ή αποσιωπούνται πλήρως και αξιολογούνται ως κατώτερα και εχθρικά. Θα πρέπει επίσης να επισημάνουμε ότι και στις δύο σκηνές συμμετέχουν εκπαιδευτικοί που αντιμετώπισαν στην καθημερινή τους εκπαιδευτική πρακτική ποικίλες μορφές του «διαφορετικού».

- Μαθητές και μαθήτριες που είχαν άλλη μητρική γλώσσα και θρησκεία και προέρχονταν από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα.
- Συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, είχαν διαφορετικές παιδαγωγικές αντιλήψεις και ιδεολογικές πεποιθήσεις.
- Τον κοινωνικό περίγυρο: τους γονείς των μαθητών που εμπλέκονταν άμεσα και δε συμφωνούσαν με τις επιλογές του σχολείου αλλά και τη γειτονιά, τους κατοίκους και τους εργαζομένους στην περιοχή.

Από την άλλη πλευρά βρίσκεται η ομάδα των εκπαιδευτικών που αποφασίζει να παρέμβει. Ήμασταν εμείς, η ομάδα μας. Ήταν η κοινή έντονη επιθυμία μας να δούλέψουμε σε σχολεία όπου οι μειονοτικοί μαθητές είχαν σημαντική αριθμητική παρουσία ή αποτελούσαν, όπως στο δεύτερο παράδειγμα, το σύνολο των μαθητών. Αποφασίσαμε σε αυτά τα εκπαιδευτικά πλαίσια να δούλέψουμε προς την κατεύθυνση της ανάδειξης της ταυτό-

τητας των μαθητών μας. Ανακαλύψαμε έτσι ότι καθένας από μας ταυτιζόταν με κομμάτια των ταυτοτήτων των μαθητών, καθένας για διαφορετικό λόγο. Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι τότε αντιλαμβανόμασταν τους μαθητές μας ως ομοιογενές σύνολο, με κοινά χαρακτηριστικά, αγνοώντας τις μεταξύ τους διαφοροποιήσεις. Στα μάτια μας οι μειονοτικοί φαίνονταν αρχικά ως μια συμπαγής ομάδα, περιθωριοποιημένη και αδικημένη, που χρειαζόταν τη βοήθειά μας. Ταυτιζόμασταν αδιάκριτα με τον αδύνατο.

Η ανάδειξη της ετερότητας στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη: μια συγκρουσιακή διαδικασία

Η διαδικασία ανάδειξης της ετερότητας σχετιζόταν με μια σειρά από δραστηριότητες που στόχευαν:

- στον επαναπροσδιορισμό των γνωστικών αντικειμένων μέσα από μια βιωματική προσέγγισή τους,
- στην ανάδειξη και αποδοχή των στοιχείων που συγκροτούσαν τη μειονοτική ταυτότητα και τα οποία ήταν απόντα από το σχολείο,
- στην ένταξη των μειονοτικών οικογενειών στη σχολική ζωή,

- στο άνοιγμα του σχολείου στους γονείς και γενικότερα στην τοπική κοινωνία.

Η διαδικασία αυτή ανέδειξε μια σειρά από συγκρούσεις που αφορούσαν στον τρόπο με τον οποίο καθένας προσωπικά αλλά και όλοι μαζί οι εμπλεκόμενοι διαχειριζόμασταν την επαφή μας με την ετερότητα, τις προσδοκίες που τρέφαμε από μια τέτοιου είδους εμπλοκή, τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούσαμε τις προθέσεις μας και τη συμμετοχή μας σε αυτή τη διαδικασία. Στην πορεία, η προσπάθεια για την ανάδειξη της ετερότητας μας οδήγησε στην ανάδειξη και των δικών μας πολλαπλών ταυτοτήτων. Η προσπάθεια αυτή έφερε στο προσκήνιο τις διαφορετικές ταυτότητες που περιλαμβάνει αυτό το «εμείς».

Προσπαθούσαμε να διαμορφώσουμε τις συνθήκες εκείνες που θα επέτρεπαν στους μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα. Δεν επιδιώκαμε να φέρουμε μονόπλευρα τους μειονοτικούς σε επαφή με τα στοιχεία που ορίζουν την κυρίαρχη πλειονοτική ταυτότητα, να τους την παρουσιάσουμε με όσο το δυνατόν καλύτερο τρόπο ώστε να αισθανθούν την ανωτερότητά της, αλλά και με τα οφέλη που θα αποκόμιζαν από την υιοθέτησή της, καθώς δε θα ήταν πλέον οι «εχθροί». Αντίθετα, επιδιώκαμε, πολύ

συχνά υιοθετώντας μέτρα θετικής διάκρισης υπέρ των μειονοτικών, την ανάδειξη όλων των υπαγωγών που συνθέτουν τη μειονοτική ταυτότητα⁴. Σε αυτό το πλαίσιο οργανώσαμε και στα δύο σχολεία project για τα μνημεία της οθωμανικής περιόδου στη Βόρεια Ελλάδα και στην Αθήνα⁵.

Όταν προβάλλαμε στοιχεία από την ταυτότητα των μειονοτικών μαθητών, οι περισσότεροι πλειονοτικοί, μαθητές και γονείς, αισθάνονταν ότι η δική τους πολιτισμική ταυτότητα απειλούνταν, καθώς παραμεριζόταν και έχανε την ισχυρή θέση που μέχρι τότε κατείχε στο σχολείο. Αμφισβητούσαν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεών μας, ήταν απρόθυμοι να συνεργαστούν, συσπει-

⁴ J. Cummins, *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, μτφρ. Σ. Αργύρη, Gutenberg, Αθήνα, 1999

⁵ Για το project με θέμα «Ισλαμικά μνημεία ανατολικής, κεντρικής Μακεδονίας και Θεσσαλίας», βλ. υποσημείωση 3. Το άλλο project είχε θέμα την «Ιστορία τεσσάρων μνημείων: Παρθενώνας, Φετιχέ Τζαμί, Μεντρεσές και Ρολόι του Κυρρήστου». Συμμετείχαν 14 μαθητές (6 ελληνόφωνοι, 5 τουρκόφωνοι και 3 αλβανόφωνοι) και 1 δασκάλα, η διάρκεια του ήταν 6 μήνες (Δεκέμβριος 1999 – Μάιος 2000) και χρηματοδοτήθηκε από τα Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Α' Αθήνας.

ρώνονταν, πολύ συχνά μας αντιμετώπιζαν με φανερή επιθετικότητα. Υπήρχαν ωστόσο και περιπτώσεις πλειονοτικών οι οποίοι πρόθυμα συμμετείχαν στις παρεμβάσεις μας, αντιλαμβανόμενοι ότι έχουν όφελος τόσο σε γνωστικό όσο και σε επικοινωνιακό και συναισθηματικό επίπεδο.

Ανάλογες ήταν και οι αντιδράσεις των μειονοτικών. Η ανάδειξη της ταυτότητάς τους δημιουργούσε αντιστάσεις και σε αυτούς. Αντιληφθήκαμε ότι ο τρόπος με τον οποίο τους αντιμετωπίζαμε τους ξάφνιασε και τους προβλημάτισε, καθώς δεν ήταν συνηθισμένοι σε ανάλογες παρεμβάσεις. Σε αρκετές περιπτώσεις διαπιστώσαμε ότι κάποιοι από αυτούς ντρέπονταν για πολλά στοιχεία της ταυτότητάς τους. Άλλοι από αυτούς φάνηκαν πρόθυμοι να συμμετάσχουν, άλλοι όμως παρέμεναν καχύποπτοι: άλλοτε συμμετείχαν, άλλοτε υπαναχωρούσαν απέναντι στις δραστηριότητες στις οποίες τους εμπλέκαμε και άλλοτε αυτοπεριορίζονταν και σιωπούσαν. Πολλές φορές ο ίδιος μαθητής, που συμμετείχε πρόθυμα, από ένα σημείο και μετά μας αντιμετώπιζε με άρνηση και επιθετικότητα. Ποια ήταν τα κίνητρά μας για ό,τι κάναμε; Πόσο ειλικρινείς ήμασταν στις προθέσεις μας; Γιατί υιοθετούσαμε μια στάση εμφανώς διαφορετική από πολλών άλλων; Μήπως πίσω από τη στάση που κρατούσαμε υπήρχε «οί-

κτος» προς το πρόσωπό τους; Μήπως κάναμε ό,τι κάναμε από διάθεση «φιλανθρωπίας»; Μήπως ασχολούμαστε με την ανάδειξη της ετερότητας απλώς ικανοποιούσαμε την περιέργειά μας; Ποιοι ήταν οι απώτεροι στόχοι μας; Τι μπορούσαμε να κρύβουμε; Αυτά ήταν αρκετά από τα ερωτήματα που, έμμεσα κυρίως, έθεσαν προς εμάς.

Η στάση και οι αντιδράσεις τόσο των πλειονοτικών όσο και των μειονοτικών μαθητών σε καμιά περίπτωση δεν ήταν ενιαία και ομοιογενής, όπως αρχικά φαντασιωνόμασταν. Ανακαλύπταμε ότι και μέσα στην ομάδα των μειονοτικών υπήρχαν όρια και ισορροπίες ανάλογες με αυτές που υπήρχαν στους πλειονοτικούς. Σιγά σιγά, καθώς αναδεικνυόταν η διαφορετικότητα και μέσα στην ομάδα των μειονοτικών μαθητών, γινόταν φανερό στα μάτια μας ότι και αυτοί δεν αποτελούσαν ένα ομοιογενές σύνολο. Είχαν και αυτοί διαφορές: φύλου, κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος, ρυθμών μάθησης, αντιλήψεων και στάσεων, προσδοκιών, επιπέδου ελληνομάθειας. Όλα αυτά καθόριζαν τις αντιδράσεις τους και το πόσο συμμετείχαν στις παρεμβάσεις μας.

Η καχυποψία με την οποία αντέδρασαν οι μειονοτικοί μαθητές ήταν για μας ο πρώτος κλονισμός. Μέχρι τότε

πιστεύαμε ότι αρκούν οι καλές προθέσεις για να φτάσουμε στο στόχο μας· ότι αρκούσε να προσπαθήσουμε να υλοποιήσουμε τις ιδέες και ότι θα είχαμε εξασφαλισμένη την υποστήριξη των μειονοτικών. Τώρα διαπιστώσαμε ότι η ανάδειξη της ταυτότητας είναι μια περισσότερο πολύπλοκη και μακρόχρονη διαδικασία. Διαμορφωνόταν ένα νέο πλαίσιο, μια νέα δυναμική στη δουλειά μας. Οι αντιδράσεις των πλειονοτικών ήταν αναμενόμενες, αλλά καλούμασταν τώρα πια να τις διαχειριστούμε, να βρούμε διόδους συνεργασίας μαζί τους και να τους εντάξουμε λειτουργικά στο νέο πλαίσιο που προσπαθούσαμε να οικοδομήσουμε. Σε καμιά περίπτωση δεν έπρεπε να αισθανθούν ότι περιθωριοποιούνται, ότι απειλούνται, να βρεθούν τώρα σε μειονεκτική θέση. Από την άλλη πλευρά έπρεπε να διαχειριστούμε και τις αντιδράσεις των μειονοτικών, να περιορίσουμε τον υπερβολικό ενθουσιασμό μερικών ή την καχυποψία κάποιων άλλων, να εδραιώσουμε περισσότερο την αίσθηση ασφάλειας που ενδεχομένως τους δημιούργησαν οι παρεμβάσεις μας. Νέα ερωτήματα αναδύθηκαν: Με ποιο τρόπο θα μπορούσαμε να περάσουμε από την ανάδειξη των στοιχείων που ορίζουν τη μειονοτική ταυτότητα στην περαιτέρω λειτουργική ένταξή τους στις ελληνικές εκπαιδευτικές δομές; Πώς θα μπορούσαμε να συνεχίσουμε; Αντιλαμβανόμασταν πλέον ότι τα όρια του νέου πλαισίου

που προσπαθούσαμε να οικοδομήσουμε ήταν ρευστά. Κάθε φορά προέκυπταν νέα ερωτήματα και νέες παράμετροι. Πόσο έτοιμοι ήμασταν να τα αντιμετωπίσουμε κάθε φορά;

Αντιδράσεις σημειώνονταν και από τους «άλλους» εκπαιδευτικούς, όσους δε συμμερίζονταν τις δικές μας ιδέες και πρακτικές⁶. Πολύ συχνά έθεταν το θέμα της προόδου των μαθητών. Υποστήριζαν ότι η παρέμβασή μας παρέβλεπε αυτή την παράμετρο, ότι δηλαδή οι μαθητές δε μαθαίνουν. Αντιλαμβανόμασταν ότι πίσω από αυτό κρυβόταν ο φόβος πως αμφισβητούνται στην πράξη οι δικές τους παγιωμένες αντιλήψεις για τις δυνατότητες των μειονοτικών μαθητών. Φοβούνταν ότι το νέο πλαίσιο που προοδευτικά διαμορφωνόταν θα τους επηρέαζε και θα τους «ξεβόλευε». Καλούσαν να πά-

⁶ Όσοι αποτελούσαμε την «ομάδα» μας συμμετείχαμε σε επιμόρφωση που οργανώθηκε στο χώρο του συγκεκριμένου σχολείου από ομάδα του Πανεπιστημίου Αθήνας σε εβδομαδιαία βάση. Για το συγκεκριμένο θέμα, βλ. Ανδρούσου Α. & Ασκούνη Ν., «Προσεγγίζοντας την έννοια της ετερότητας σε προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών», στο *Ερευνητικές οπτικές – Εκπαιδευτικές προοπτικές*, επιμ. Τζ. Βαρνάβα-Σκούρα, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΑΠΗ), Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, 2003, σ. 151-164.

ρουν θέση μέσα σε αυτό. Και αυτό προϋπέθετε διάθεση εμπλοκής από την πλευρά τους, παραχωρήσεις, αλλαγές. Υπήρχε όμως η διάθεση να τις κάνουν;

Από την πλευρά μας έπρεπε να υπερασπιστούμε τις «επιτυχίες», αλλά και να δικαιολογήσουμε τις «αποτυχίες» μας. Αυτό πολλαπλασίαζε την ανασφάλειά μας σε σχέση με το κατά πόσο μπορούσαμε να φέρουμε σε πέρας το εγχείρημα που αναλάβαμε. Αρχίσαμε να αμφιβάλουμε για το αν βρισκόμασταν στο «σωστό» δρόμο. Αναρωτιόμασταν αν διαθέταμε τα εφόδια και τις ικανότητες να διαχειριστούμε το νέο πλαίσιο που διαμορφωνόταν. Νέα ερωτήματα αναδύθηκαν: Μέχρι πού ήμασταν διατεθειμένοι να φτάσουμε; Μήπως ταυτιζόμασταν πλήρως με τους μειονοτικούς; Τι μπορεί να ήταν αυτό που μας έκανε να τους βλέπουμε τόσο διαφορετικά σε σχέση με άλλους; Πώς θα μπορούσαμε να ξεπεράσουμε την «πόλωση» ανάμεσα σε μας και σε όσους συναδέλφους δε συμβάδιζαν μαζί μας; Πόσο αποτελεσματικοί μπορούσαμε να είμαστε στη δουλειά μας, όταν καλούμασταν να αντιμετωπίζουμε συνεχείς συγκρούσεις τις οποίες σε μεγάλο βαθμό «προκαλέσαμε»; Πώς θα μπορούσαμε να εξασφαλίσουμε την απαραίτητη συναισθηματική απόσταση που θα μας επέτρεπε να εκτιμήσουμε «επιτυχίες» και «αποτυχίες», όρια και προοπτικές;

Όλα αυτά μας έκαναν να ζητάμε εναγωνίως τη στήριξη: θεωρητική και συναισθηματική. Επειδή ούτε το θεσμικό πλαίσιο ούτε και οι σπουδές μας μας παρείχαν τη στήριξη που θέλαμε, την αναζητήσαμε στην «ομάδα» μας, σε όσους πιστεύαμε ότι μοιράζονταν την αγωνία μας. Σε αυτό το σημείο οφείλουμε να επισημάνουμε ότι η εικόνα που είχαμε για την «ομάδα» μας οικοδομήθηκε πάνω στην πλήρη αντίθεση που αισθανόμασταν ότι υπήρχε ανάμεσα σε αυτούς που είχαν αποφασίσει να μη συμμετάσχουν σε αυτήν και σε μας. Το όριο λοιπόν ήταν η συμμετοχή ή μη. Στην αρχή οι συγκρουσιακές σχέσεις με τους άλλους ενδυνάμωναν τις μεταξύ μας σχέσεις, έφτιαχναν μια συμπαγή ομάδα που, μέρα με τη μέρα, ένιωθε περισσότερο ενωμένη και δυνατή, έτοιμη να αντιμετωπίσει τους «άλλους». Προοδευτικά, καθώς η ανάδειξη της ετερότητας έμπαινε σε πιο βαθιά νερά, καθώς βιώναμε «επιτυχίες» και «αποτυχίες» στο εγχείρημά μας, καθώς διαπιστώναμε τις προσωπικές και συλλογικές κατακτήσεις αλλά και τις παλινδρομήσεις, καθώς οι συγκρούσεις που είχαμε πλέον να διαχειριστούμε γίνονταν όλο και πιο περίπλοκες, η εικόνα για την ομοιογένεια και τον ενιαίο χαρακτήρα της «ομάδας» μας άρχισε να αμφισβητείται από εμάς τους ίδιους. Η ικανοποίηση και η ευχαρίστηση που νιώθαμε από τη μερική ή ολική επιτυχία των παρεμβάσεών μας έκανε την «ομάδα» μας να

αισθανθεί μεν πιο ισχυρή, αλλά από την άλλη πλευρά έδωσε την ευκαιρία στα μέλη της να χαλαρώσουν και να διαπιστώσουν τη μεταξύ τους ανομοιογένεια. Τώρα καθένας μας μπορούσε να εξωτερικεύσει τις δικές του ανάγκες και τότε, φυσικά, φάνηκε η διαφορετικότητα, ότι δηλαδή καθένας μας είχε άλλες προτεραιότητες, για άλλους λόγους συμμετείχε στα συγκεκριμένα εγχειρήματα, από άλλη οπτική γωνία έβλεπε τα πράγματα και άλλους στόχους είχε θέσει. Έτσι, άρχισαν να δημιουργούνται συγκρούσεις και διαφωνίες μέσα στην ίδια την «ομάδα» μας. Όταν συνειδητοποιήσαμε ότι έπρεπε να αλλάξουμε ρόλο ως δάσκαλοι, κάποιοι αρνήθηκαν να το πράξουν, άλλοι δεν μπόρεσαν, άλλοι το έκαναν με «λάθος τρόπο» και άλλοι το επιδίωξαν ανεπιτυχώς. Κάποιοι προχώρησαν και κάποιοι επέλεξαν να επιστρέψουν σε πιο γνωστά και ασφαλή μονοπάτια.

«Εμείς» και οι «άλλοι»

Ξαναγυρνώντας στα δύο αρχικά παραδείγματα, ας προσπαθήσουμε να κάνουμε μια αποτίμηση του τι συνέβη. Και στις δύο περιπτώσεις έχουμε εκπαιδευτικούς που προσπαθούν να δουλέψουν με τη διαφορετικότητα, που επιθυμούν να αναδείξουν τις ταυτότητες των διαφορετι-

κών και να τις εντάξουν ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ξεκινούν από διαφορετικές αφετηρίες, δουλεύουν σε διαφορετικά πλαίσια, αλλά ο στόχος τους είναι κοινός: η ανάδειξη της ταυτότητας του μειονοτικού μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί ξεκινούν πιστεύοντας στο διακριτό χαρακτήρα πλειονοτικών και μειονοτικών, τους οποίους αντιλαμβάνονται ως ομοιογενή σύνολα, με διακριτά μεταξύ τους χαρακτηριστικά. Επιπλέον, δουλεύουν μέσα σε ομάδες όπου πιστεύουν ότι μοιράζονται κοινές ιδέες, στάσεις και αντιλήψεις. Η ανάδειξη και η διαχείριση της ετερότητας, όμως, αποδεικνύεται ότι περιλαμβάνει μια σειρά συγκρούσεων. Συγκρούονται με τον άμεσο κοινωνικό περίγυρο, με τις επικρατούσες στάσεις και αντιλήψεις, με το θεσμικό πλαίσιο και με όσους νιώθουν ότι κλονίζεται η θέση ισχύος που απολάμβαναν μέχρι τότε. Πολλές από τις συγκρούσεις αυτές ήταν αναμενόμενες, αλλά προκύπτουν και άλλες, καινούριες, που στην αρχή πίστευαν ότι δε θα αντιμετώπιζαν. Αντιλαμβάνονται ότι οι «διαφορετικοί» δεν τους αντιμετωπίζουν με τον τρόπο που ανέμεναν, ότι δε χαιρούν πάντοτε της αμέριστης αποδοχής και συμπάραστασης από την πλευρά τους. Από την άλλη πλευρά ακόμα και ανάμεσα στα μέλη της «ομάδας» τους, για την οποία πιστεύουν ότι αποτελεί ένα δοκιμασμένο και ομοιογενές σύνολο, προκύπτουν αντιφάσεις, υπαναχωρήσεις, σκε-

πτικισμός. Αυτό που αρχικά φαινόταν αυτονόητο και σχετικά εύκολο παρουσιάζεται περίπλοκο, επώδυνο, συχνά ριψοκίνδυνο. Η διαπίστωση αυτών των παραμέτρων, η βίωση όλων αυτών των συγκρούσεων, στις οποίες άλλοτε βρίσκουν την επιθυμητή στήριξη και άλλοτε όχι, νιώθουν ότι αλλάζει τους ίδιους.

Από τη μια πλευρά προσπαθούν να παραμείνουν μέλη της ομάδας της οποίας αισθάνονται ότι είναι μέλη και από την άλλη αντιλαμβάνονται ότι οι προσωπικές αντιλήψεις, στάσεις, ιδέες δε συμβαδίζουν πάντοτε με αυτές των άλλων. Την αρχική πεποίθηση ότι ξεκινούν από μια κοινή αφετηρία και αναμένουν μια κοινή κατάληξη διαδέχεται η αίσθηση ότι καθένας από τους εμπλεκόμενους έκανε διαφορετικά βήματα, ενεπλάκη σε διαφορετικό βαθμό και, ενδεχομένως, υπαναχώρησε. Ανακαλύπτουν τη μεταξύ τους διαφορετικότητα. Νιώθουν το αίσθημα της ικανοποίησης αλλά εξίσου έντονα και το αίσθημα της ματαιώσης. Πολλά από αυτά που ανέμεναν αρχικά δεν τα βρήκαν· αντίθετα, είχαν να αντιμετωπίσουν άλλα που ήταν πρωτόγνωρα.

Αυτό που ήταν μέχρι τώρα «βέβαιο» και «δεδομένο», ότι πλειονοτικοί και μειονοτικοί αποτελούμε διαφορετικά αλλά ομοιογενή σύνολα, αποδεικνύεται ένα πολύπλοκο

κατασκευάσμα στο οποίο περιέχονται πολλές, διαφορετικές και συχνά αντιφατικές ταυτότητες. Και αυτό δεν αφορά μόνο στα συλλογικά υποκείμενα των πλειονοτικών και μειονοτικών αλλά και στον καθένα μας προσωπικά. Η γνώση ότι τελικά και εσύ είσαι «διαφορετικός», όπως και οι άλλοι, και αυτό φανερώνεται καθώς ξεσκεπάζονται ξεχασμένες και καλά κρυμμένες πλευρές του εαυτού σου, πολλαπλασιάζει την ανασφάλεια και σίγουρα δεν οδηγεί στην ικανοποίηση. Ανακαλύπτεις ότι και η δική σου προσωπική ταυτότητα, την οποία θεωρούσες ομοιογενή, περιλαμβάνει πολλά επιμέρους κομμάτια, πολλές επιμέρους ταυτότητες. Η ανομοιογένεια και η αλλαγή δεν αφορά μόνο στους άλλους αλλά και σ' εσένα τον ίδιο. Δεν έχεις να διαπραγματευτείς μόνο τις συγκρούσεις ανάμεσα σε πλειονοτικούς και μειονοτικούς, τις συγκρούσεις με τον άμεσο κοινωνικό και επαγγελματικό περίγυρο, με όσους είναι εμφανώς διαφορετικοί από εσένα, αλλά και τις συγκρούσεις με τον ίδιο σου τον εαυτό, τον οποίο αρχίζεις να βρίσκεις «διαφορετικό» από αυτό που νόμιζες ότι είναι ή μπορεί να είναι, με αυτό που πίστευες ότι είσαι και αυτό που διαπιστώνεις ότι γίνεσαι, καθώς έρχεσαι σε επαφή με την ετερότητα. Νιώθεις να μετακινείσαι. Παγιωμένες απόψεις για τον εαυτό σου νιώθεις ότι βάλλονται, στάσεις και ιδέες που πίστευες ότι έχεις κατακτήσει και στις οποίες στηριζό-

σουν αντιλαμβάνεσαι ότι είναι περισσότερο ευάλωτες από όσο εκτιμούσες. Η βεβαιότητα που λίγο ή πολύ ένιωθες για τις προθέσεις σου κλονίζεται άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο, αλλά κλονίζεται. Αναδεικνύονται στάσεις και ιδέες που πίστευες ότι τις έχεις ξεπεράσει. Νιώθεις περισσότερο μόνος, ενώ ταυτόχρονα καλείσαι να διαχειριστείς όλο και πιο περίπλοκες καταστάσεις και υπαγωγές, συχνά αντιφατικές μεταξύ τους. Αντιλαμβάνεσαι ότι καλείσαι να οικοδομήσεις μια νέα ταυτότητα που θα περιέχει πια τις αντιφάσεις και τις δυσκολίες, τις αναιρέσεις και την ποικιλία που ενέχει η ανάδειξη του διαφορετικού. Καλείσαι πλέον να αναλύσεις και να διαχειριστείς τις προσωπικές σου διαφοροποιήσεις.

Και μετά;

Το τέλος της παρέμβασης ανέδειξε μια επιπλέον σειρά ερωτημάτων για τον τρόπο με τον οποίο τα αποτελέσματα της θα μπορούσαν να συνδεθούν με την υπόλοιπη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Έχει δημιουργηθεί εκπαιδευτικό υλικό, έχει αποκτηθεί εμπειρία, έχουν δοκιμαστεί στην πράξη μια σειρά από εκπαιδευτικά εργαλεία, οι ίδιοι οι εμπλεκόμενοι έχουν δοκιμαστεί σε μια «αποδομητική διαδικασία». Με ποιο τρόπο θα μπορού-

σαν όλα αυτά να συνδεθούν με τη σχολική πραγματικότητα και να αποτελέσουν μόνιμα εργαλεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας; Όσον αφορά στις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, πρέπει να επισημάνουμε ότι δε γνώρισαν συνέχεια και παρέμειναν σε μεγάλο βαθμό «ξεκομμένες από την υπόλοιπη σχολική πραγματικότητα». Όσον αφορά στους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς, συνέχισαν να δουλεύουν στο σχολείο όπως και πριν, αυτή τη φορά, όμως, με λιγότερες ενοχές. Αυτό συνέβη γιατί μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία σαφώς και αποκτήθηκε αυτοπεποίθηση ότι μπορούμε να δουλέψουμε με την ετερότητα. Μερικώς, ίσως καταφέραμε κάποια πράγματα. Σαφώς και βελτιώθηκε η εικόνα του σχολείου στη μειονοτική κοινότητα. Φάνηκε ότι το σχολείο μπορεί να είναι και κάτι διαφορετικό από αυτό που είχαν μέχρι τότε όλοι στο μυαλό τους. Επίσης ότι μπορεί και σε ένα ασφυκτικό περιβάλλον να γίνουν πράγματα διαφορετικά. Ότι τέλος, πέρα από το μειονοτικό και το ελληνικό σχολείο, μπορεί να υπάρξει και ένα μοντέλο διαφορετικό. Όμως θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η συγκεκριμένη παρέμβαση δε δημιούργησε προϋποθέσεις για να έχει συνέχεια, πολλά από αυτά που αποκομίσαμε παρέμειναν βιώματα και δε φάνηκε να έχουν ορατές επιπτώσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Διαπιστώσαμε ότι η ανάδειξη της ετερότητας είναι μια συγκρουσιακή διαδικασία που κάθε φορά διαμορφώνεται ανάλογα με τα άτομα που συμμετέχουν και τις ιδιαίτερες συνθήκες στις οποίες αυτά βρίσκονται. Καταλάβαμε ότι δεν υπάρχουν «συνταγές» και μοντέλα για τον τρόπο που διαχειρίζεσαι την επαφή σου με το «διαφορετικό», ότι δεν αρκεί να προσπαθήσεις να αντικαταστήσεις το υπάρχον κλειστό σχήμα αναφορών, ερμηνειών και προσανατολισμού του εκπαιδευτικού συστήματος με ένα άλλο περισσότερο ανοικτό. Διαπιστώσαμε ότι δεν επαρκούν απλώς και μόνο γνώσεις για το διαφορετικό. Σε κάθε περίπτωση απαιτείται προσωπική εμπλοκή. Η περισσότερη δουλειά πρέπει να γίνει σε προσωπικό επίπεδο, να ξεπεράσεις τον εφησυχασμό της ομοιογένειας, να αποδεχτείς και να διαχειριστείς τις πολλαπλές προσωπικές σου ταυτότητες, διαδικασία συχνά επώδυνη.

Βιβλιογραφία

- Αβδελά Ε., *Ιστορία και σχολείο*, Νήσος, Αθήνα, 1998
- Ανδρούσου Α. & Ασκούνη Ν., «Προσεγγίζοντας την έννοια της ετερότητας σε προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης και επιμόρφωση εκπαιδευτικών», στο *Ερευνητικές οπτικές – Εκπαιδευτικές προοπτικές*, επιμ. Τζ. Βαρνάβα-Σκούρα, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΑΠΗ), Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, 2003
- Cummins J., *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, μτφρ. Σ. Αργύρη, Gutenberg, Αθήνα, 1999

Επιμέλεια κειμένου: Μαρία Ζωγραφάκη
Τυπογραφική επιμέλεια: Παναγιώτα Διδάχου
Σελιδοποίηση: Ειρήνη Μίχα
Εξώφυλλο: Δάφνη Κονταργύρη, Ειρήνη Μίχα

Φωτογράφιση-μοντάζ, εκτύπωση
και βιβλιοδεσία: Δ. Ε. Ταμπακόπουλος