

# ΕΠΙΔΗΜΙΚΗ ΣΚΕΨΗ

ΓΙΑ ΜΙΑ ΔΗΜΟΣΙΑ, ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ



**ΕΣΕ** ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

# Περιεχόμενα

Editorial .....	1
Σκέψεις για την καλλιτεχνική παιδεία .....	4
Ειδική Αγωγή σε καιρούς αναπλήρωσης... ..	7
Εργαζόμενοι-εργαζόμενες στην έρευνα: εντός, εκτός και εναντία στην Academia .....	11
Σχεδιάσμα μιας κριτικής κατανόησης του σύγχρονου σχολείου .....	13
Οι Αόρατοι: μία υποσημείωση για το «ωρομίσθιο προσωπικό» .....	18
Χαρτογράφηση των εργασιακών συνθηκών στα φροντιστήρια .....	20
Κατασκευάζοντας «Ξενάκια»: παιδιά-πρόσφυγες στα γρανάζια του θεσμικού ρατσισμού και της κοινωνικής αντιπαλότητας. ....	23

# Editorial

**Κ**ρατάτε στα χέρια σας μια συλλογή κειμένων που γράφτηκαν από μέλη της Ελευθεριακής Συνδικαλιστικής Ένωσης εκπαίδευσης. Τα κείμενα αυτά προέκυψαν σαν ανάγκη έκφρασης κατά τη διάρκεια της γενικευμένης καραντίνας που επιβλήθηκε λόγω του νέου Κορωνοϊού την περασμένη Άνοιξη, ενόσω η κυβέρνηση προχωρούσε σε ραγδαίες, αντιδημοκρατικές μεταρρυθμίσεις με πρόσχημα την κατάσταση Έκτακτης Ανάγκης υπό την απειλή της πανδημίας, εργαλειοποιώντας έτσι την υγειονομική κρίση για να μας καταστήσει κοινωνικά και πολιτικά αδύναμ@ς.

Χειροπιαστή απόδειξη γι' αυτή της την τακτική αποτέλεσε η εισαγωγή του τότε αντι-εκπαιδευτικού νομοσχεδίου –και πλέον νόμου– που δόθηκε σε διαβούλευση εν μέσω καραντίνας, κι ενόσω είχε καταστεί πρακτικά αδύνατον να παραχθούν αντιστάσεις πέραν των χλιαρών, (κυριολεκτικά και μεταφορικά) «εικονικών» διαβουλεύσεων. Είναι σαφές ότι η ψήφιση του νομοσχεδίου αυτού δρομολογήθηκε εντός του διαστήματος όπου «ενσώματες» κινητοποιήσεις όπως οι γενικές συνελεύσεις σε φυσικό χώρο και οι διαμαρτυρίες στο δρόμο είχαν απαγορευτεί, έτσι ώστε να υπερισχύσουν εν τέλει με συνοπτικές διαδικασίες οι πολιτικές που είχαν αποφασιστεί «πριν από μας, για μας».

Προκειμένου λοιπόν να κινηθούμε ενάντια στην εξαφάνισή μας από το συλλογικό πεδίο δράσης, βαλθήκαμε να συγκροτήσουμε τη σκέψη μας κάτω από συνθήκες συλλογικής απομόνωσης, καταγράφοντας κάποιες από τις πτυχές της πραγματικότητας που βιώνουμε ως εργαζόμενες/-οι, άνεργες/-οι και δια βίου καταρτιζόμενες/-οι, στα πλαίσια της –δημόσιας, ιδιωτικής, εξατομικευμένης ή/και ανασφάλιστης– αδήλωτης εργασίας μας στον τομέα της εκπαίδευσης, έτσι ώστε να εντοπίσουμε και να αναδείξουμε με μεγαλύτερη σαφήνεια μια σειρά από προβλήματα που χρονίζουν στον κλάδο μας.

Σε γενικές γραμμές, το γεγονός ότι η κάθε νεοεκλεγόμενη κυβέρνηση προσπαθεί ν' αφήσει τη σφραγίδα της στο χρόνο, καθιστώντας –πρωτίστως– τα παιδιά πειραματόζωα αποτελεί κοινή διαπίστωση των γονέων, των εκπαιδευτικών, αλλά και των ίδιων των μαθητριών/-τών. Αντίστοιχα και η τωρινή κυβέρνηση προσπαθεί να πλασάρει με επικοινωνιακά τεχνάσματα την αυξανόμενη υποβάθμιση του θεμελιώδους κοινού αγαθού της παιδείας, την απο-επένδυση στους ανθρώπινους πόρους κι εν τέλει, την απαξίωση της νεολαίας και του μέλλοντός της ως μια φαντασμαγορική και καινοτόμα παιδαγωγική μεταρρύθμιση, γκρεμίζοντας και ξαναχτίζοντας διαρκώς τα ίδια παρωχημένα εκπαιδευτικά συστήματα με τα ίδια αποσυνθεμένα υλικά και μετονομάζοντας απλά με καινούργιους όρους τις ίδιες απαρχαιωμένες μεθοδολογίες.



Επί του παρόντος, η επίθεση στον οποίο εναπομείναντα κοινωνικό χαρακτήρα της παιδείας συνεχίζεται με τη νεοφιλελεύθερη επέλαση προς μια νέα «παιδαγωγική της άγνοιας». Με αυτό τον όρο αναφερόμαστε στην πρόσφατη απόφαση για εξαφάνιση των τελευταίων μαθημάτων που αποτελούσαν μια –εν δυνάμει– «όαση» δημοκρατικής διαπαιδαγώγησης μέσα σ' ένα ανούσιο κι εθνοκεντρικό αναλυτικό πρόγραμμα, δηλαδή, στην αφαίρεση των καλλιτεχνικών μαθημάτων και της Κοινωνιολογίας από τη Λυκειακή βαθμίδα. Πρόκειται κατά την άποψή μας για ένα γεγονός που καθιστά διαφανή την πρόθεση της παρούσας ακροδεξιάς κυβέρνησης να μας πειθαρχήσει όλ@ς με συνοπτικές διαδικασίες σ' ένα κανονιστικό πλαίσιο αναπαραγωγής ενός ανθρωπολογικού τύπου βαθιά νυχτωμένου ουτιλιταριστή-τριας που θα εξυπηρετεί ιδανικά τη διαιώνιση αυτού του άθλιου, εκμεταλλευτικού συστήματος. Δηλαδή, της αναπαραγωγής ενός είδους απόλυτα χειραγωγήσιμου, μισαλλόδοξου, κοινωνικά αναισθητού και ηθικά χρεωκοπημένου ανθρώπου που θα τελεί μέσα στη βαθιά άγνοια της μονοπολιτισμικής εθνικής και θρησκευτικής του συνειδητότητας, ενός ανθρώπου που θα στερείται ιστορικής μνήμης και φαντασίας καθώς δεν θα έρχεται σε επαφή με στιδήποτε σπερματικά ανατρεπτικό, μη- άμεσα χρηστικό, εφαρμόσιμο κι επικερδές (όπως π.χ., οι τέχνες), που θα φανατίζεται εύκολα ως οπαδός απολυταρχικών ιδεολογιών καθώς θα στερείται της σφαιρικής, ακαδημαϊκής παιδείας που καλλιεργεί την κριτική ικανότητα και την κοινωνική νοημοσύνη, που θα θεωρεί ως προσωπική του ανάπτυξη την παράδοσή του στον ατομισμό και τον τεχνοκρατισμό, ενός ανθρώπου που θα έχει εσωτερικεύσει τους «λόγους» της δύναμης που υποβάλλει ο ταξικός, θετικιστικός ορθολογισμός της περιβόητης αρχής της «αριστείας», ανταγωνιζόμενος για την επικράτηση σε όλα τα πεδία των συναναστροφών του και υπονομεύοντας τ@ς συναδέλφ@ς του στα διάφορα στάδια της εργασιακής του σταδιοδρομίας.

Ωστόσο, προσπαθώντας να διερευνήσουμε τους τρόπους αντίστασης, σε μια εποχή γενικευμένης επισφάλειας όπου οι σταθερές σχέσεις μισθωτής εργασίας τείνουν να εξαφανιστούν ακόμα και για τις επιστημονικά εξειδικευμένες επαγγελματικές κατηγορίες που μέχρι πρότινος θεωρούνταν «ασφαλείς», καθώς αυτές σταδιακά υποκαθίστανται από νέες μορφές ελαστικής, προσωρινής κι εξ αποστάσεως απασχόλησης στα πλαίσια της ανάπτυξης μιας «εκπαίδευσης-κονσέρβας» χαμηλού κόστους και με δεδομένη την αυξανόμενη ανεργία, αντιλαμβανόμαστε ότι οι παραδοσιακές μορφές συνδικαλιστικής οργάνωσης καθίστανται όλο και πιο αναποτελεσματικές. Κι αυτό, γιατί απλούστατα, η υπαγωγή στα κλασσικά, συντεχνιακά σωματεία τύπου ΕΛΜΕ απαιτεί την ύπαρξη μιας ασφαλούς σχέσης εργασίας που σταδιακά θα γίνεται όλο και πιο σπάνια. Η νέα πραγματικότητα μας δείχνει πως οι άνεργες/-οι εκπαιδευτικοί αυξάνονται παράλληλα με τα λειτουργικά κενά στα σχολεία ενώ παράλληλα, τα ωράρια των ειδικοτήτων μειώνονται, τα σχολεία υπηρέτησης αυξάνονται, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση καθιερώνεται κι ένα δαπανηρό σύστημα παραπαιδείας ενισχύεται. Ταυτόχρονα, πολλές/-οι από μας περιμένουν κάθε χρόνο με την αγωνία του αν θα επιλεγούν ως αναπληρώτριες/-τες, χωρίς να αποκτούν ποτέ προοπτική μονιμοποίησης παρότι καλύπτουν «πάγιες και διαρκείς ανάγκες» στη λειτουργία της εκπαίδευσης, υποαπασχολούνται ως ωρομίσθιες/-οι ή φυτοζωούν παραδίδοντας φροντιστηριακά-ιδιαίτερα μαθήματα τόσο δια ζώσης, όσο και μέσω ηλεκτρονικών πλατφορμών τύπου Skype, Webex κ.λπ.

Προφανώς, αυτή η κατ' ουσίαν αποθεμελίωση του δικαιώματος σε σταθερή κι αξιοπρεπώς αμειβόμενη εργασία αποτελεί αυτή καθαυτή μια κατασταλτική στρατηγική ενάντια στη



διεκδίκηση περισσότερων δικαιωμάτων και καλύτερων εργασιακών συνθηκών. Έχουμε δει πως η ανασφάλεια για την επαύριον υπό το φόβο της ανεργίας εργαλειοποιήθηκε απ' όλες ανεξαιρέτως τις κυβερνήσεις ως «σφιχτό χαλινόρι» στη διαχείριση του εργατικού δυναμικού, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να ενεργούν όλο και πιο πειθήνια και συγκαταβατικά, καταφεύγοντας κατά βάση σε κυκλώματα κομματικών-συνδικαλιστικών ρουσφετιών για να εκπληρώσουν τα αιτήματά τους, ώστε να μη ρισκάρουν να στοχοποιηθούν από την ηγεσία και να πέσουν στη δυσμένεια των στελεχών μέσα από ανοιχτούς, συλλογικούς αγώνες.

Με δεδομένους όμως τους *de facto* αποκλεισμούς που παράγει η εντεινόμενη αφαίμαξη των ανθρώπινων πόρων από το καπιταλιστικό σύστημα, ο στενός ορισμός του κλασικού, συντεχνιακού συνδικαλισμού που προϋποθέτει το είδος της μόνιμης εργασιακής σχέσης ή, το λιγότερο, αυτής της αναπλήρωσης, δεν μας χωράει πια. Αντιλαμβανόμαστε πως στα πλαίσια αυτής της κατάστασης όπου η «εξαίρεση» της επισφάλειας έχει καταστεί ο κανόνας, ο μόνος πρόσφορος τρόπος να τεθούν τα αναγκαία ζητήματα υπεράσπισης των ζώων μας ενάντια στην υλική και αξιακή μας φτωχοποίηση είναι ο αναρχοσυνδικαλισμός, ως μια αντι-ιεραρχική, οργανωτική φιλοσοφία «από τα κάτω» η οποία θα θίγει τα ζητήματα και θα συμπεριλαμβάνει τα αιτήματα όλου του φάσματος των (εξειδικευμένων και ανειδίκευτων) εργαζομένων κι ανέργων που είναι απαραίτητες/-οι για να διασφαλιστεί η ομαλή λειτουργία των εκπαιδευτικών θεσμών.

Τα επτά κείμενα τα οποία περιέχονται στη συνέχεια θίγουν ζητήματα που απηχούν στους παραπάνω προβληματισμούς: το πρώτο αφορά στη σημασία της καλλιτεχνικής παιδείας, το δεύτερο σκιαγραφεί την κατάσταση της ειδικής αγωγής από την οπτική γωνία μιας αναπληρώτριας, το τρίτο ασχολείται με την εντατικοποίηση της ακαδημαϊκής έρευνας στα πλαίσια των διδακτορικών σπουδών με όρους χρηματοπιστωτικού καπιταλισμού, το τέταρτο προσφέρει μια κριτική ανάλυση των αλλαγών που έχουν υιοθετηθεί από το σύγχρονο ελληνικό σχολείο στα πλαίσια αυτού που η ηγεσία των τελευταίων δεκαετιών αποκαλεί «προοδευτική» ή/και «μαθητοκεντρική» παιδαγωγική, το πέμπτο περιγράφει τους ταπεινωτικούς όρους με τους οποίους απασχολούνται οι ωρομίσθιοι/-ες συνάδελφοί μας στα δημόσια σχολεία με την ελπίδα να μπορέσουν κάποτε να συνάψουν μια πιο σταθερή σχέση εργασίας με βάση αυτή τους την προϋπηρεσία, το έκτο εκθέτει την κατάσταση εργασιακής γαλέρας που επικρατεί στην πλειονότητα των φροντιστηρίων μέσης εκπαίδευσης και το έβδομο εξετάζει τους παράγοντες που ενισχύουν τις ανισότητες και δημιουργούν κοινωνικούς αποκλεισμούς στην εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων.

Όλα τα παραπάνω δείχνουν κατά τη γνώμη μας ότι έχει φτάσει πια η ώρα, ν' αρχίσουμε να συγκροτούμε τα δικά μας μαχητικά προτάγματα ενάντια στη συναισθηματική παραίτηση που υποθάλλει αυτή η καταθλιπτική κοινωνική πραγματικότητα για να κινητοποιήσουμε μια ριζική αλλαγή τόσο του εργασιακού-συνδικαλιστικού, όσο και του εκπαιδευτικού-παιδαγωγικού μοντέλου, συνδέοντας τα διάφορα πεδία μεταξύ τους με σκοπό τη θέσμιση μιας δημόσιας, ελευθεριακής παιδείας που να στηρίζει την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, να εξαλείφει τις ανισότητες και να αίρει τους κοινωνικούς αποκλεισμούς, προς την κατεύθυνση της δημιουργίας μιας αταξικής κοινωνίας.

Για την αυτεξουσία όλων,  
Ιούνης 2020, ΕΣΕ εκπαίδευσης.



# Σκέψεις για την καλλιτεχνική παιδεία

Σε μια κοινωνία που κάθε τι βασίζεται στην ανταποδοτικότητα, αναπόφευκτα ξεκινάμε με το ερώτημα γιατί να επενδύσουμε στην καλλιτεχνική εκπαίδευση των παιδιών. Σε αυτή την πρόταση διακρίνουμε αμέσως δυο προβληματικές διατυπώσεις: από τη μια η έννοια της επένδυσης και από την άλλη εκείνη της εκπαίδευσης. Το να βλέπουμε ως γονείς ή παιδαγωγοί την ενασχόληση των παιδιών (και όχι μόνο) σαν επένδυση, σημαίνει ότι τα συνδέουμε εξαρχής με την παραγωγικότητα, τη μελλοντική αγορά εργασίας και την επαγγελματική ανέλιξη. Από την άλλη, το να διαχωρίζουμε, έστω και εν αγνοία μας, την εκπαίδευση από την παιδεία, είναι σα να κρατάμε από την τελευταία μο-



νάχα τα στοιχεία που θα οδηγήσουν και θα χρησιμεύσουν στον επαγγελματικό τομέα. Αυτό προφανώς γίνεται σε βάρος της ψυχικής, συναισθηματικής και φυσικής καλλιέργειας των μαθητών και μαθητριών. Θα πρέπει να εργαστούμε ώστε τη θέση του κυνηγιού πιστοποίησης επιπέδων ανά γνωστικό αντικείμενο να πάρει η αγάπη για μάθηση και η ανάγκη για γνώση των εαυτών μας, του περιβάλλοντος και του κοινωνικού πλέγματος που μας περιβάλλει.

Η καλλιτεχνική παιδεία μπορεί να συμβάλλει σε αυτήν την τροπή για δυο λόγους: την ομαδική εργασία και την ανυπαρξία της μονοσήμαντης ερμηνείας. Πιο συγκεκριμένα, δεδομένης της δυνατότητας που παρέχει για συλλογική ενασχόληση και εξέλιξη ο/η παιδαγωγός είναι σε θέση να αποτρέψει την ανταγωνιστικότητα και τους διαχωρισμούς των μαθητών σε ικανούς ή όχι. Μουσική, χορός, θέατρο και εικαστικά είναι τομείς που μπορούν να λειτουργήσουν σε ομαδικό επίπεδο και να συμπαρασύρουν σε αυτό τις τέχνες του λόγου, καλλιεργώντας τις ιδιαίτερες ικανότητες και λειαίνοντας τις αδυναμίες. Το γεγονός ότι οι περισσότεροι έφηβοι αρνούνται να χορέψουν ή οι περισσότερες έφηβες ντρέπονται να τραγουδήσουν αδιαμφισβήτητα έχει τις ρίζες του και στην αδύναμη σχέση ελευθερίας και αποδοχής που έχουν με το σώμα τους, το οποίο στην πρώτη περίπτωση είναι ένας καμβάς που κινείται στο χώρο και στη δεύτερη περίπτωση ένα μουσικό όργανο. Αν αυτή η σχέση δεν εναρμονιστεί πώς θα ζητήσουμε να το προσέξουν διατροφικά, να το αγαπήσουν και να το φροντίσουν; Πώς θα μιλήσουμε για εκφοβισμούς σχετικά με σωματότυπα και διαταραχές στη διατροφή; Μαθαίνοντας μέσα από ομαδικές διαδικασίες η αποδοχή του εαυτού μας σε όλες του τις εκφάνσεις, αλλά και η προσωπική έκθεση είναι κάτι που γίνεται σταδιακά και σε συνέχεια, ενδυναμώνοντας εκτός από τη συλλογική συνείδηση και την καθεμιά προσωπικότητα ξεχωριστά.

Από την άλλη μεριά, θέτοντας κάποιες παραμέτρους και σχεδιάζοντας με σαφήνεια την πορεία της εκάστοτε δραστηριότητας, οι ερμηνείες των μαθητριών όχι μόνο μπορούν να διαφέρουν, αλλά είναι θεμιτό να το κάνουν. Η υποκειμενικότητα της ορθότητας συντελεί στην ελεύθερη έκφραση, όπως και στην κατανόηση και αποδοχή διαφορετικών εκδοχών αναφορικά με το ίδιο αντικείμενο. Τα παραπάνω μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η αυτογνωσία και η αποδοχή του εαυτού μας, η κοινωνικότητα και η ανάπτυξη της διαλεκτικής περνούν μέσα από το δρόμο της ενασχόλησης με τις τέχνες.

Μια άλλη προβληματική που καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε ως κοινωνία είναι η αναζήτηση του ωραίου. Από τις προσωπικές μας σχέσεις και το αστικό τοπίο μέσα στο οποίο λίγο ή πολύ είναι στοιβαγμένο το μεγαλύτερο κομμάτι της καθημερινότητάς μας, ως τις επαγγελματικές μας συναναστροφές και τη σχέση μας με το φυσικό τοπίο και το περιβάλλον, στηριζόμαστε σε λύσεις αναγκαίες και εφικτές, με όλο και μεγαλύτερες υποχωρήσεις. Τα θέλω μας και οι πραγματικές μας ανάγκες έχουν προ πολλού θυσιαστεί σε ένα βωμό επιβίωσης και ανοχής.

Ωστόσο, εκείνη που έμαθε να αναγνωρίζει την ομορφιά του χειροποίητου χρώματος σε έναν πίνακα του El Greco θα εκπλαγεί από την ομορφιά στο λοφίο του τσαλαπετεινού κι εκείνος που είδε το γεωμετρικό σχέδιο στις χορογραφίες της Pina Bausch θα ακολουθήσει τις συμμετρικές πτήσεις ενός σμήνους. Εκείνος που ξενύχτησε ακούγοντας τις λεπτομέρειες στην ενορχήστρωση ενός δίσκου θα ψάξει την ψυχία στο θόρυβο της πόλης κι



εκείνη που έπαθε ταχυπαλμία στη διάρκεια μιας έντονης θεατρικής σκηνής δε θα ανεχτεί την κακοποίηση στην προσωπική της ζωή. Δεν μπορούμε να περιμένουμε τίποτα λιγότερο από όσους και όσες γαλουχήθηκαν μέσα στην τέχνη από το να αναζητήσουν την ομορφιά σε κάθε έκφανση της ζωής. Από το να ανακαλύψουν και να αγκαλιάσουν τις ανάγκες που κρύβονται στη φύση, στις σχέσεις και στον ελεύθερο χρόνο. Σε αντιδιαστολή να πετάξουν όσες αδιάκοπα μας κατασκευάζει το τωρινό μοντέλο επιβίωσης· παραγωγικότητα, (αντ)αμοιβή και σπατάλη σε επίπλαστες καταναλωτικές ανάγκες. Με αυτό το τρίπτυχο να διαιωνίζεται θα δούμε τον κοινωνικό κανιβαλισμό να παίρνει όλο και μεγαλύτερες διαστάσεις.

Παρά το ότι με όλα αυτά τα δεδομένα καταδεικνύεται η ανάγκη για καλλιτεχνική παιδεία, οι συνθήκες που αντιμετωπίζουμε μας προβληματίζουν σχετικά με το αν αυτή μπορεί να δίνεται απλόχερα και χωρίς ταξικούς φραγμούς. Πολύ περισσότερο στην περίπτωση της πανδημίας του COVID 19, όπου τα ομαδικά μαθήματα ήταν τα πρώτα που σταμάτησαν, ενώ πολλά από αυτά δεν έχουν μπει σε λειτουργία ούτε τη στιγμή που γράφεται αυτό το κείμενο (μέσα Ιούνη). Στην ίδια τροχιά κινούνται και οι χώροι τέχνης, από το θέατρο και τις μουσικές σκηνές, ως τα σινεμά και τις εικαστικές εκθέσεις. Παράλληλα, η υποδομή που θεωρήθηκε απαραίτητη για τα διαδικτυακά μαθήματα ήταν σε πολλές περιπτώσεις απαγορευτική, καθιστώντας αδύνατη τη συνέχιση των μαθημάτων σε μεγάλο κομμάτι του πληθυσμού. Στον τομέα της μουσικής για παράδειγμα, στο μουσικό όργανο –που πρέπει απαραίτητα πια να έχει η μαθήτριά– προστίθεται ο υπολογιστής, αξιόπιστο ηχεία, κάμερα και μικρόφωνο και φυσικά διαδίκτυο χωρίς προβλήματα και περιορισμούς.

Μπαίνοντας στη δεκαετία του '20 ας μην επιτρέψουμε την επιστροφή στις συνθήκες του μεσοπολέμου. Κάτι τέτοιο θα στερούσε από τα σημερινά παιδιά κάθε ενασχόληση με την τέχνη και κατ' επέκταση τη δυνατότητα εξερεύνησης της ομορφιάς αυτού του κόσμου. Αυτήν την εσωτερική και συλλογική αναζήτηση που έχουμε ανάγκη για να διαμορφώσουμε «τον νέο κόσμο που κουβαλάμε μέσα μας. Εκείνον που μεγαλώνει κάθε στιγμή, ακόμη και τώρα που σας μιλάω» (Buenaventura Durruti).

B. K.





# Ειδική Αγωγή σε καιρούς αναπλήρωσης...

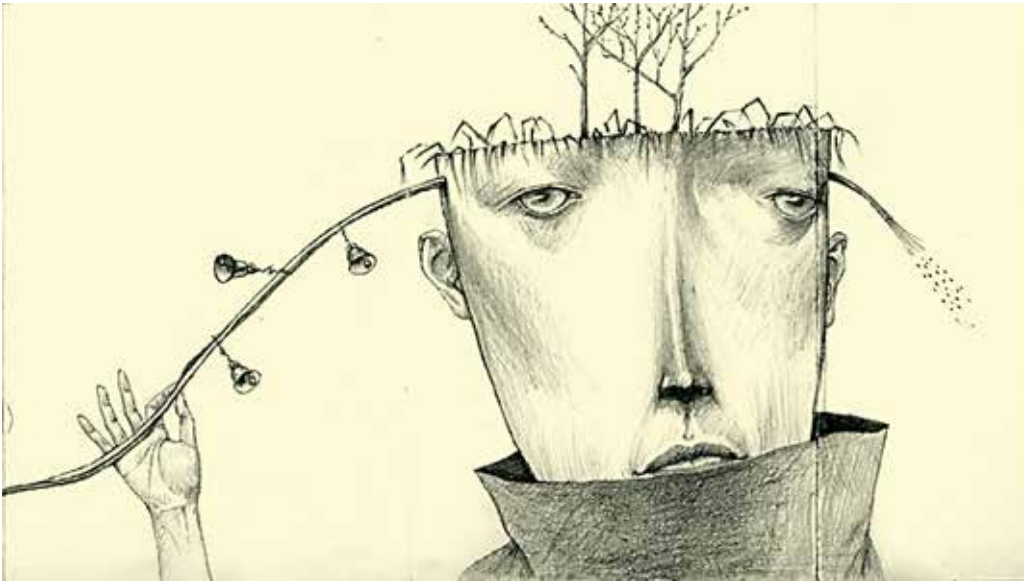
**Η** συμπερίληψη είναι μια ριζοσπαστική εκπαιδευτική πρόταση, η οποία ως συλλογισμός αλλά και ως πολιτική θέση για τα δρώντα πρόσωπα της εκπαίδευσης και για την καθημερινή ζωή των μαθητών/τριων που τυχαίνει να βρίσκονται με μια διάγνωση κάποιας δυσχέρειας, βρίσκεται στο «μάτι του κυκλώνα». Συμπερίληψη σημαίνει ίση αντιμετώπιση, ισότιμη παρουσία και συμμετοχή στην σχολική τάξη. Σημαίνει την από κοινού εκπαιδευτική σχέση του/της εκπαιδευτικού και του/της μαθήτριας ως μια σχέση αλληλεγγύης και διαλόγου απέναντι σε στερεοτυπικές συμπεριφορές και προκαταλήψεις για όποιον/α καλείται στην ζωή του να έρθει σε επαφή με το διαφορετικό, αυτό που στιγματίζεται ως το «άλλο» από τον μέσο όρο.

Η συμπερίληψη είναι προϊόν της κριτικής παιδαγωγικής, μιας επιστημονικής και παιδαγωγικής ανάλυσης, που αφορά τον τρόπο διαχείρισης της διδασκαλίας και του τρόπου που αυτή συμβαίνει εντός και εκτός σχολικής αίθουσας. Τα τελευταία χρόνια αυτή η τόσο ελπιδοφόρα, ως προταγματική έννοια, έπεσε στην εφαρμογή πολιτικών καθεστώτων τα οποία λογάριζαν και νομοθετούσαν χωρίς, όμως, να ενδιαφέρονται κατ' ουσίαν για το πως διαμορφώνεται το σχολικό σκηνικό. Τη συνδύαζαν με συγχώνευση σχολικών μονάδων και πολλαπλασιασμό μαθητικού πληθυσμού ανά τάξη. Έτσι, η συμπερίληψη τύχαινε να φαντάζει κενή περιεχομένου και ένας τίτλος που δεν βοηθούσε ούτε τους εκπαιδευτικούς, ούτε τους μαθητές/τριες και τις οικογένειές τους.

Ζούμε σε μια κοινωνία, η οποία δεν μπορεί να απαλλαχτεί από μια βαθιά συντηρητική στάση απέναντι σε ανθρώπους με κάποιας μορφής ευαλωτότητα. Στην περίπτωση της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, τα αποτελέσματα αυτής της κοινωνικά άνισης μεταχείρισης είναι ορατά. Η ευθύνη που αναλαμβάνουν κάθε μέρα οι δάσκαλοι/ες ειδικής αγωγής τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στην δευτεροβάθμια είναι να δημιουργήσουν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που να είναι παιδαγωγικά λειτουργικό και ωφέλιμο. Το άνοιγμα στις θέσεις εργασίας, που προσφέρονται αναγκαστικά για να έχουν παράλληλη στήριξη και εκπαιδευτική ενίσχυση οι μαθητές/τριες, συνδέεται με εκείνους τους πανεπιστημιακούς φορείς που θα εκπαιδεύσουν το κατάλληλο εργασιακό προσωπικό. Στη συνέχεια, είναι οι ίδιοι φορείς που δίνουν τους απαραίτητους τίτλους (μεταπτυχιακά προγράμματα, κύκλοι σεμιναρίων), με μοριοδότηση, καθώς βασίζονται στην πεποίθηση ότι, η κατάληψη μιας θέσης δημοσίου, σε ένα καθεστώς επισφαλούς εργασιακής συνθήκης και ανεργίας είναι μια θέση στον εργασιακό παράδεισο.

Σε αυτούς τους χώρους, οι διεκδικήσεις των πιο ριζοσπαστικών φωνών από μεριάς εκπαιδευτικού συνδικαλισμού, οι ίδιες που πρώτες συλλογίστηκαν και αγωνίστηκαν για θέματα συμπερίληψης και ισότητας, κραυγάζουν για την ανεπάρκεια και την τύφλωση που





επιδεικνύουν οι αρμόδιοι θεσμικοί φορείς, οι ηγεμονεύουσες συνδικαλιστικές παρατάξεις και το υπουργείο παιδείας. Η συμπερίληψη για τους τελευταίους, είναι ακόμη ένας τρόπος να φιμώσουν τους εργαζομένους/ες στην εκπαίδευση και να αποδείξουν την δική τους δραστηριότητα σε οικονομικό και πολιτικό τομέα. Μέσα στα χρόνια, ενώ φαινομενικά στήριζαν τους κατά τόπους συλλόγους εργαζομένων στο πεδίο της ειδικής αγωγής σε συνδικαλιστικά συνέδρια της ΔΟΕ αλλά και στους τοπικούς εκπαιδευτικούς συλλόγους, λείαναν, με περισσό θράσος και αίσθηση εξουσίας, οποιαδήποτε ρατσιστική και συντηρητική οπτική, και ενίσχυαν τις συγκρούσεις ανάμεσα σε συναδέλφους/ισσες. Για εκείνους, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι το απρόσωπο «μαθητικό κεφάλαιο» ή ο «μπελάς», ώστε να μπορέσουν να κρατήσουν το ανταγωνιστικό περιεχόμενο της αριστείας χωρίς να χρειάζεται να «φροντίζουν» και να μεριμνούν για τις διαφορετικές συνθέσεις που αναγκαστικά προκύπτουν λόγω κοινωνικών συνθέσεων μεταξύ των μαθητών και μαθητριών.

Οι άνθρωποι όμως, που βιώνουν καθημερινά την έννοια της ειδικής αγωγής και της συμπερίληψης, είναι εκείνοι/ες που επιθυμούν και πράττουν σε πραγματικό χώρο και χρόνο και όχι με προγραμματικές δηλώσεις. Είναι όλοι εκείνοι/ες που πέρσι τον Γενάρη διαδήλωσαν στην Αθήνα, στη Θεσσαλονίκη και σε άλλες πόλεις σχετικά με το δίκαιο αίτημα για μια εργασία ισότιμη, για εκείνους/ες και για τους μαθητές/τριες που καλούνται κάθε χρόνο σε κάθε μεριά της χώρας να προσφέρουν την παιδαγωγική τους διάθεση και την εργατώρα τους. Αυτή η εργατώρα δεν μπορεί να συνεχίσει να εξαγοράζεται με ευρωπαϊκά προγράμματα και πολιτικές υποσχέσεις που αλλάζουν συντακτικό από τον Σεπτέμβρη μέχρι τον Ιούνη. Χιλιάδες κόσμου κάθε χρόνο βρίσκεται εκτεθειμένο και εγκλωβισμένο με μια βαλίτσα στο χέρι, χάνοντας αυτόματα κάθε αξιοπρέπεια και διεκδίκηση της εργασιακής και προσωπικής του ζωής. Η μόνιμη εργασία δεν είναι ούτε ένας εργασιακός παράδεισος, ούτε κάποια εργασιακή ουτοπία της τεμπελιάς. Είναι όμως η μόνη συνθήκη που εξασφαλίζει την παιδαγωγικά πολυπόθητη συμπερίληψη.

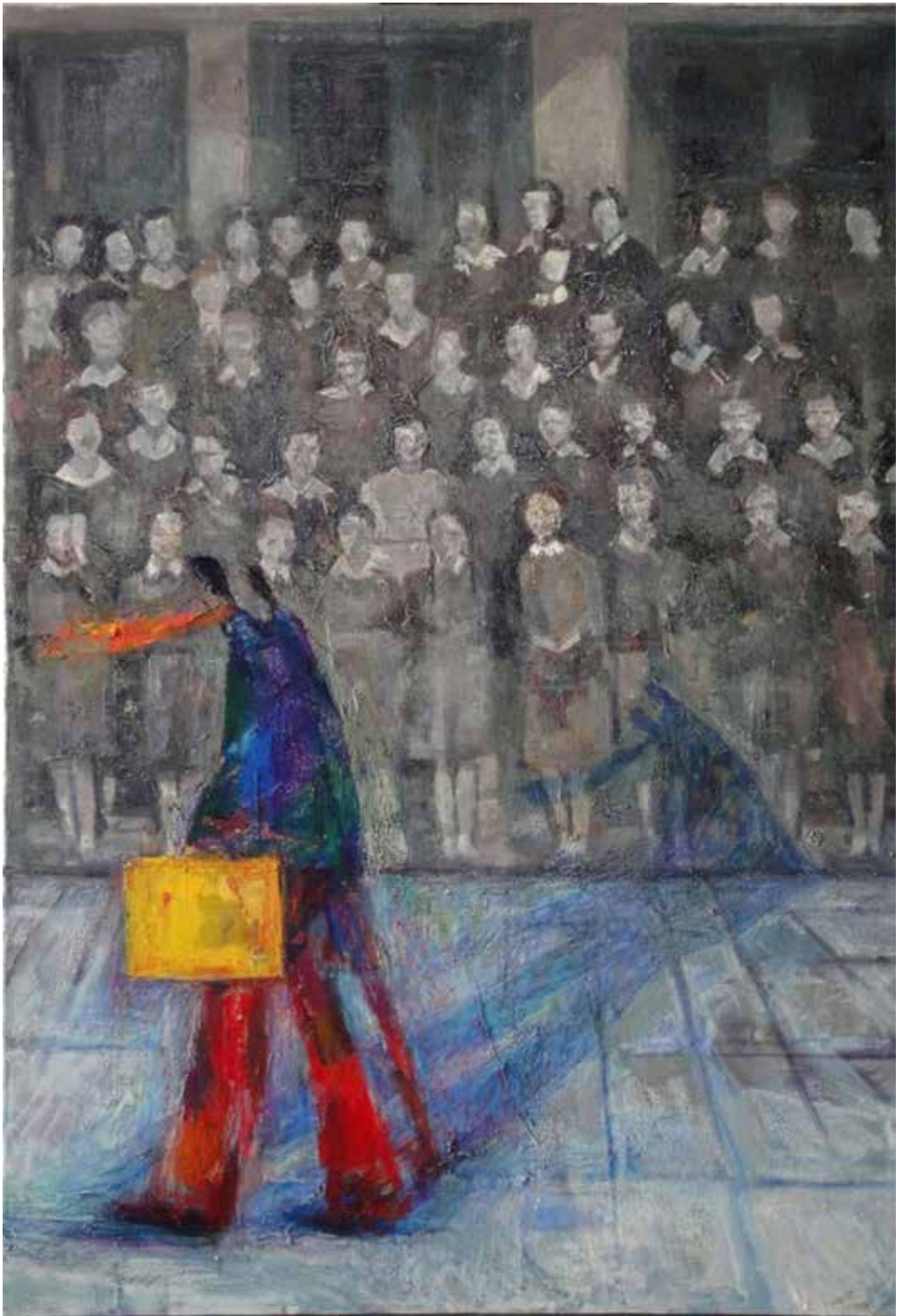
Οι συγκρούσεις που τρέφονται από μερίδες του συνδικαλιστικού κινήματος, όταν αυτές αναλαμβάνουν τα νήια, ξεχνούν τις υποσχέσεις τους κι επευφημούν κάθε δοθείσα οδηγία ή εισήγηση από το υπουργείο, διαγράφοντας πάγια αιτήματα και διεκδικήσεις του εκπαιδευτικού κλάδου. Η εργασία μπορεί να μη μας «απελευθερώνει» και να έχει όλο το φάσμα της ποικιλίας των εργασιακών σχέσεων και των πολιτικών επιλογών, αλλά απέναντι σε μια πολιτική που μας τοποθετεί όλους σαν δούλους, αναπληρωτές/τριες χωρίς πρόσωπο, είμαστε υποχρεωμένοι/ες να βρισκόμαστε απέναντι τους. Για εκείνους τους εξουσιαστικούς μηχανισμούς που πρωταγωνιστούν στους συλλόγους μας και επιδιώκουν είτε τη μεταξύ μας διχόνοια είτε το διαμοιρασμό σε καλούς και κακούς, έντιμους και άτιμους, θα μας βρίσκουν απέναντί τους.

Μία από κοινού συνδικαλιστική δραστηριότητα που να θέτει τους προβληματισμούς στην εργασιακή και συνδικαλιστική βάση, που επαναοικιοποιείται τον δημόσιο λόγο, μπορεί να θέσει τα παιδαγωγικά κριτήρια που είναι ικανά στο εδώ και τώρα να απελευθερώσουν και να δημιουργήσουν, όχι να καταστείλουν και να περιορίσουν. Η συνδικαλιστική δραστηριότητα αυτή υπάρχει, έχει έρθει αντιμέτωπη στο παρελθόν και έχει συγκροτήσει αγώνες ενάντια σε φασιστικές και ρατσιστικές αντιλήψεις που επιθυμούν ένα σχολείο φυλακή και μια κοινωνία που να συνθλίβει την αλληλεγγύη και τη φροντίδα. Η μονιμότητα δεν θα έπρεπε να είναι από μόνη της το ζητούμενο, αλλά μια δεδομένη βάση της εκπαιδευτικής σχέσης, ανάμεσα σε δάσκαλο/α και μαθητή/τρια. Τότε και μόνο τότε θα μπορεί να προσφέρει, ενάντια στην επισφάλεια της αναπλήρωσης την αναγκαία λειτουργία, τόσο στη δόμηση μιας ασφαλούς παιδαγωγικής πράξης όσο και σ' έναν τρόπο διαρκούς συνδικαλιστικής δράσης. Η αναπλήρωση έχει δείξει πως ιδιαίτερα στο πεδίο της ειδικής αγωγής, καθιστά ακόμη πιο επικίνδυνη τη μη-συνλογική διαχείριση των προβληματισμών, των διεκδικήσεων και των μέσων που θα μπορούσαν να εναντιωθούν σε μια άνωθεν στερεοτυπική αντίληψη της εκπαιδευτικής εργασίας.

*Θέλουμε ένα σχολείο για όλες/ους, ένα σχολείο που δεν θα είναι το πεδίο μιας οικονομικής και κοινωνικής προβολής του πιο ισχυρού αλλά που θα ενδιαφέρεται και θα ενδυναμώνει τον μαθητικό πληθυσμό. Ένα σχολείο στο οποίο η δραστηριοποίηση όλων των μαθητών/τριων πρέπει να επιτυγχάνεται δίχως το στόχο της αριστείας, των βραβείων και των χαρακτηρισικών επαίνων, τίτλων που δεν αντιπροσωπεύουν την προσωπική και κοινωνική ελευθερία του ατόμου που μεγαλώνει.*

A. Σ.





# Εργαζόμενοι-εργαζόμενες στην έρευνα: εντός, εκτός και εναντία στην Academia

Για όσες και όσους από εμάς κάνουμε διδακτορικό, είναι κοινό βίωμα ο συνδυασμός της δημιουργικότητας και της χαράς του να ανακαλύπτεις κάτι καινούριο με μια ψυχοφθόρα αβεβαιότητα. Αβεβαιότητα για το εργασιακό μας παρόν και μέλλον. Το διδακτορικό συνοδεύεται από το κυνήγι της υποτροφίας. Όσοι τυχεροί την πάρουν θα έρθουν αντιμέτωποι με ασφυκτικά deadlines επί ποινή επιστροφής των χρημάτων και πολύμηνες καθυστερήσεις πληρωμών. Οι υπόλοιπες είμαστε αναγκασμένες να αναζητήσουμε μια δουλειά με αποτέλεσμα να καταλήξουμε είτε να δουλεύουμε για δύο δουλειές (μισθωτή εργασία και άμισθη έρευνα) είτε να παρατήσουμε το διδακτορικό για να επιβιώσουμε. Η τρίτη λύση είναι βέβαια η άτυπη χρηματοδότηση της έρευνας από τον οικογενειακό κορβανά του υποψήφιου διδάκτορα με ότι αυτό συνεπάγεται σε κοινωνικό και ψυχολογικό επίπεδο. Η έλλειψη εργασιακού χώρου (με εξαίρεση τους υποψήφιους που το διδακτορικό τους αποτελεί τμήμα κάποιου προϋπάρχοντος ερευνητικού πρότζεκτ) και η απομόνωση μπροστά στην οθόνη ενός υπολογιστή επιτείνει το συναισθηματικό βάρος με αποτέλεσμα μεταξύ άλλων το άγχος ή ακόμα και την κατάθλιψη.

Δύο μελέτες, μία που διεξήχθη στις Ηνωμένες Πολιτείες και η άλλη στο Βέλγιο, διαπίστωσαν ότι οι υποψήφιοι διδάκτορες έχουν έξι φορές περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξουν άγχος ή κατάθλιψη σε σύγκριση με το γενικό πληθυσμό. Για παράδειγμα, στις Ηνωμένες Πολιτείες διαπιστώθηκε ότι το 39% των διδακτορικών φοιτητών πάσχουν από μέτρια ή σοβαρή κατάθλιψη. Στο Βέλγιο, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι ένας μεγάλος αριθμός διδακτορικών σπουδαστών έχει χαρακτηριστικά όπως αίσθημα δυσαρέσκειας, κατάθλιψη, υπό συνεχή πίεση και απώλεια αυτοπεποίθησης. Επίσης, υποφέρουν από αϋπνία λόγω ανησυχιών και άγχους. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης ήταν ότι το 41% των διδακτορικών φοιτητών αισθάνθηκε υπό συνεχή πίεση, το 30% ήταν καταθλιπτικό ή δυσαρεστημένο και το 16% αισθανόταν άχρηστο.<sup>1</sup>

Ένα διδακτορικό πέρα από την παραγωγή νέας γνώσης που είναι ο διακηρυγμένος στόχος του αξιοποιείται πολλαπλά από τα πανεπιστήμια αλλά και από ιδιωτικές εταιρείες για την αποκόμιση οικονομικού κέρδους άμεσα και έμμεσα. Αυτό μπορεί να είναι πιο φανερό στις διδακτορικές διατριβές πχ. της φαρμακευτικής που είναι άμεσα εκμεταλλεύσιμες από τη φαρμακοβιομηχανία για την παραγωγή νέων προϊόντων αλλά ισχύει σε μεγάλο βαθμό και για τις κοινωνικές επιστήμες. Πέραν του ότι κι εδώ πολλά διδακτορικά εντάσσονται σε χρηματοδοτούμενες έρευνες για το στρατό, την αστυνομία, το υπουργείο εξωτερικών, την παραγωγή διαφήμισης, την εκπόνηση πολιτιστικών προγραμμάτων, κα. ακόμα και οι

1. <https://el.sainte-anaastasia.org/articles/psicologia/doctorarse-en-la-depresin-los-efectos-de-la-tesis-en-la-salud-mental.html>



διατριβές που δεν υπάγονται άμεσα σε κάτι τέτοιο συμβάλουν εμμέσως με την παραγωγή άρθρων, αλλά και των ίδιων των διατριβών στην αξιολόγηση καθηγητών, πανεπιστημίων και ερευνητικών ινστιτούτων.

Τον τελευταίο καιρό έχει ανοίξει κυρίως μεταξύ των νέων ερευνητών και ερευνητριών μια συζήτηση για την αναγκαιότητα δημιουργίας ενός κλαδικού σωματείου εργαζομένων που θα καλύπτει όχι μόνο τους εργαζόμενους ερευνητές αλλά οποιονδήποτε εργάζεται στον κλάδο της έρευνας, από την ερευνήτρια και τον διοικητικό υπάλληλο μέχρι την καθαρίστρια του ερευνητικού κέντρου. Ένα σωματείο δηλαδή που θα βασίζεται στα κοινά εργασιακά συμφέροντα απέναντι στους κοινούς μας εργοδότες και όχι σε κάποια υποτιθέμενη ακαδημαϊκή κοινότητα. Ένα σωματείο που θα αναδείξει τα προβλήματα των εργαζομένων στον κλάδο της έρευνας και θα παλέψει μέσα από μια σειρά κινητοποιήσεις πρώτα από όλα για την αναγνώριση του εργασιακού κλάδου των ερευνητών/τριών σε όλες τις βαθμίδες της έρευνας και στη συνέχεια για υπογραφή συλλογικής σύμβασης εργασίας με αξιοπρεπή μισθό που να καλύπτει όλους τους εργαζόμενους στην έρευνα. Όλοι οι εργαζόμενοι στην Έρευνα θα πρέπει να απασχολούνται με συμβάσεις εργασίας έχοντας πλήρη εργασιακά και ασφαλιστικά δικαιώματα και όχι συμβάσεις έργου, οι οποίες υποκρύπτουν τη σχέση εξαρτημένης εργασίας που έχουν με τα Πανεπιστήμια και τα Ερευνητικά Ιδρύματα.

Είναι θετικό ότι ένα σημαντικό τμήμα του κλάδου έχει ήδη εμπλακεί πανελλαδικά σε αυτήν την κουβέντα. Αυτό που χρειάζεται τώρα είναι το επόμενο διάστημα η συζήτηση αυτή να πάρει ένα πιο δημόσιο χαρακτήρα και να εμπλέξει όσο το δυνατόν περισσότερους συναδέλφους και συναδέλφισσες γίνεται. Με ανοικτές εκδηλώσεις στην αρχή, με τη νομική κατοχύρωση του σωματείου και διεκδικητικές, μαχητικές κινητοποιήσεις στη συνέχεια.

Ένα άλλο σημαντικό κομμάτι αυτής της κουβέντας (που κι αυτό έχει ανοίξει αν και πιο μειοψηφικά) είναι η παραγωγή έρευνας ανεξάρτητα από τα πρότζεκτ των πανεπιστημίων και των ερευνητικών κέντρων. Η παραγωγή αυτόνομης έρευνας και γνώσης από ταξική σκοπιά για τα συμφέροντα και τις ανάγκες του κόσμου της εργασίας. Οι εργαζόμενοι ερευνητές και ερευνήτριες θα πρέπει να κινηθούν τόσο εντός όσο και εκτός των επίσημων δομών έρευνας αλλά κυρίως εναντίον τους. Αυτή η ανάγκη έγινε ακόμα πιο φανερή με αφορμή την πανδημία του κορωνοϊού. Χρειαζόμαστε μια έρευνα που θα είναι οικονομικά και πολιτικά ανεξάρτητη από τα πανεπιστήμια η οποία θα χρησιμοποιεί την επιστημονική γνώση προς όφελος της κοινωνικής πλειοψηφίας. Τέτοια ερευνητικά σχέδια μπορούν να υλοποιούνται τόσο από τα σωματεία όσο και από συλλογικότητες των κινημάτων και να χρηματοδοτούνται από αυτά.

Συνοψίζοντας οι εργαζόμενοι και εργαζόμενες στην έρευνα χρειάζεται να αναγνωρίσουμε την ταξική μας θέση ως κομμάτι της εργατικής τάξης και να οργανωθούμε συνδικαλιστικά αλλά και να συμβάλουμε όσο αυτό είναι εφικτό στην παραγωγή νέας έρευνας και γνώσης που θα είναι ανεξάρτητη οικονομικά και πολιτικά από τους εργοδότες μας και θα εντάσσεται σε ένα ευρύτερο σχέδιο κοινωνικής χειραφέτησης.

Γ. Σ.



# Σχεδιάσμα μιας κριτικής κατανόησης του σύγχρονου σχολείου<sup>1</sup>

Το κείμενο αυτό φιλοδοξεί ν' αποτυπώσει μια αίσθηση σχετικά με τον χαρακτήρα του σύγχρονου σχολείου, καθώς και ορισμένους προβληματισμούς γύρω από τα εργαλεία που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι που αποβλέπουν στην κοινωνική απελευθέρωση, όταν επιχειρούν ν' ασκήσουν κριτική σ' αυτό. Τα επιχειρήματα που εκφράζονται εδώ δεν είναι επιστημονικά, είναι πρωτίστως πολιτικά, όπως πολιτικό είναι –κατά τη γνώμη της γράφουσας– το ζήτημα της εκπαίδευσης συνολικά

Μπορεί να υποστηρίξει κανείς ότι σήμερα το παραδοσιακό σχολείο έχει μολιαστεί σε μεγάλο βαθμό από τις αναζητήσεις για μια διαφορετική αντιμετώπιση του παιδιού και για έναν νέο προσδιορισμό της έννοιας της γνώσης. Με δυο λόγια, το ελληνικό σχολείο του



1. Ο βασικός κορμός του κειμένου δημοσιεύτηκε πρώτη φορά στο 16<sup>ο</sup> τεύχος του περιοδικού Ευτοπία, τον Ιούλη του 2008. Για τις ανάγκες του παρόντος, έγινε μια πολύ περιορισμένη επικαιροποίηση. Η ουσία του προβληματισμού που αποτυπώνεται στην πρώτη δημοσίευση δεν έχει αλλάξει.

21ου αιώνα δεν είναι το ίδιο που ήταν 2-3 δεκαετίες πριν. Γι' αυτόν τον λόγο, η κριτική που γίνεται από τον ελευθεριακό ή τον αναρχικό χώρο στον θεσμό του σχολείου δεν είναι σε θέση να επιτύχει τους σκοπούς της, όσο εξακολουθεί να χειρίζεται τα εργαλεία και τα επιχειρήματα των προηγούμενων δεκαετιών. Κανείς, βέβαια, δεν μπορεί να υποστηρίξει ότι το σημερινό σχολείο ανταποκρίνεται στο ελάχιστο σε ένα ελευθεριακό όραμα οποιασδήποτε μορφής.

Θα γίνει μια προσπάθεια να περιγραφεί σε τι συνίσταται η αλλαγή στο χαρακτήρα του σχολείου. Με άλλα λόγια, αξίζει να προβληματιστεί κανείς γύρω απ' το τι είναι καινούριο και τι παραδοσιακό στο ελληνικό σχολείο σήμερα.

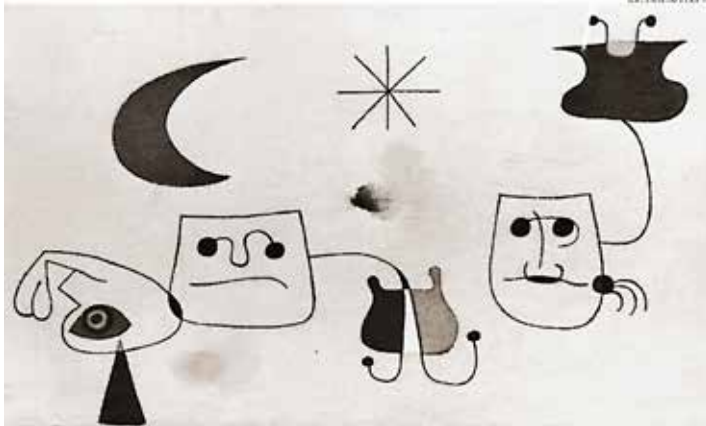
Για να είναι, πάντως, εφικτή μια τέτοια παρατήρηση χρειάζεται μια επιγραμματική αναφορά στις αρχές της Νέας Αγωγής, αυτού που χαρακτηρίζεται ως προοδευτική και αντιαυταρχική παιδαγωγική τον 20<sup>ο</sup> αιώνα. Η αναφορά αυτή κρίνεται χρήσιμη, καθώς η ιστορία της ελευθεριακής παιδαγωγικής σκέψης και πράξης δεν είναι εύκολο ν' απομονωθεί από την παράδοση της ανανέωσης της παιδαγωγικής σκέψης τον αιώνα που πέρασε.

Το λεγόμενο κίνημα της Νέας Αγωγής, με πρωτοπόρο τον John Dewey (Τζον Ντιούι), είναι το πρώτο ουσιαστικά που θέτει το παιδί και τις ανάγκες του στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το Νέο Σχολείο προκρίνει τη βιωματική και ομαδοσυνεργατική μάθηση, ασκεί κριτική στις πειθαρχικές μεθόδους του παραδοσιακού σχολείου, πραγματώνει την ισότητα των φύλων, επιδιώκει τη σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα, καταξιώνει τη χειρωνακτική εργασία σε αντιδιαστολή με τον ακαδημαϊσμό, με δυο λόγια, θεωρεί πρωταρχική προϋπόθεση για τη λειτουργία του σχολείου την εμπλοκή και το ενδιαφέρον των παιδιών για ό,τι συμβαίνει εκεί. Στο πλαίσιο των σχολείων εργασίας του Dewey τα παιδιά, μεταξύ άλλων, ανέλαβαν την έκδοση τοπικών εφημερίδων, λειτουργούσαν τυπογραφεία, καλλιεργούσαν χωράφια, μαγείρευαν και έραβαν. Κύρια μεθοδολογική αρχή του σχολείου εργασίας ήταν ότι οι μαθητές μαθαίνουν στην προσπάθειά τους να λύσουν πραγματικά προβλήματα. Ο Dewey είναι, κατά κάποιον τρόπο, πρόδρομος της μεθόδου Project, που αποτέλεσε τη βάση της κίνησης για την αναπροσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων τις περασμένες δεκαετίες. Παρακάτω θα επιχειρηθεί να περιγραφεί με αδρές γραμμές σε τι συνίσταται η μέθοδος αυτή.

Στην ίδια παράδοση μπορεί να εντάξει κανείς τα ελευθεριακά σχολεία που άνθισαν (και ανθούν) σε όλον τον κόσμο στη διάρκεια του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Μόνες εμφανείς διαφορές είναι η πιο ριζοσπαστική αμφισβήτηση της ανάγκης για πειθαρχία, η πλήρης άρνηση της αξιολόγησης, η παντελής άρση του καταναγκασμού σε ό,τι αφορά τις υποχρεώσεις του σχολείου. Παρ' όλα αυτά, η παιδοκεντρικότητα, η βιωματική μάθηση, η ελευθερία, είναι χαρακτηριστικά κοινά και στις δύο εκπαιδευτικές επιλογές που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Στη διάρκεια της τελευταίας εικοσαετίας και με καθυστέρηση πολλών δεκαετιών συγκριτικά με άλλες χώρες, το ελληνικό δημόσιο σχολείο αρχίζει να παρουσιάζει ενδείξεις υιοθέτησης ενός μέρους από τα διδάγματα της προοδευτικής παιδαγωγικής. Γίνεται, διακηρυκτικά τουλάχιστον, λόγος για «ενιαίο σχολείο», σχολείο δηλαδή, που υποτίθεται ότι αίρει την ιεράρχηση ανάμεσα στη σκέψη και την πράξη, την ακαδημαϊκή και την πρακτική γνώση. Επιπλέον, προκρίνεται η διερευνητική μάθηση και δεν υπάρχει σχολικό εγχειρίδιο που να μην περιέχει ομαδικές και βιωματικές δραστηριότητες. Η μέθοδος Project,





η προτροπή των μαθητών να πραγματοποιήσουν μια συνθετική εργασία με διαθεματικό χαρακτήρα, για την πραγματοποίηση της οποίας καλούνται να αναζητήσουν μόνοι τους το υλικό και τη μέθοδο, με τη διακριτική συνδρομή των διδασκόντων, υποτίθεται ότι αξιοποιείται σε σχολικές δραστηριότητες, όπως η ευέλικτη ζώνη, οι δημιουργικές εργασίες στο λύκειο, τα εκπαιδευτικά προγράμματα κλπ. Ορισμένες φορές μάλιστα, στο πλαίσιο αυτών των δραστηριοτήτων, καλούνται οι μαθητές να προτείνουν λύσεις σε προβλήματα που αντιμετωπίζει η τοπική κοινωνία. Σε ζητήματα πειθαρχίας και αξιολόγησης, κανείς δε μπορεί να υποστηρίξει με σοβαρότητα ότι η κατάσταση έχει αλλάξει ριζικά, υπάρχει, ωστόσο, μια φιλολογία περί εσωτερικού ελέγχου, αυτοπειθαρχίας, αυτοαξιολόγησης, σε όλα τα εγκεκριμένα εγχειρίδια παιδαγωγικής.

Τα τελευταία χρόνια, ιδιαίτερα την περίοδο της διακυβέρνησης του ΣΥ.ΡΙ.ΖΑ., η τάση αυτή υιοθέτησης από την εκπαιδευτική γραφειοκρατία της ορολογίας της προοδευτικής παιδαγωγικής και η επιβολή τέτοιων πρακτικών στα σχολεία απέκτησε πολύ μεγαλύτερη έκταση και συχνότητα, ιδιαίτερα όταν δεν άγγιζε με ουσιαστικό τρόπο θέματα ταμπού της ελληνικής κοινωνίας, όπως η σχέση με την εκκλησία και τα θεία ή η ταυτότητα φύλου. Σε τέτοιο βαθμό, μάλιστα, που το ριζοσπαστικό κομμάτι των εκπαιδευτικών των δημόσιων σχολείων κατηγορήθηκε από την υπηρεσιακή ιεραρχία ως αντιδραστικό, οπισθοδρομικό και απρόθυμο απέναντι στην αλλαγή, στο βαθμό που ασκούσε κριτική στις νέες τάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ξεχνούσαν βέβαια οι ιθύνοντες να αναφέρουν ότι κάθε προοδευτική παρέμβαση στα προγράμματα σπουδών και κάθε πρωτοπόρα παιδαγωγική δράση συνοδεύταν από φόρμες με σταθμισμένους δείκτες «αποτίμησης» του έργου, σε απόλυτη συμφωνία με τις κατευθύνσεις του ΟΟΣΑ για εμπέδωση κουλτούρας αξιολόγησης.

Παρά τις παλινωδίες της τωρινής νεοφιλελεύθερα ακροδεξιάς κυβέρνησης, η εξέλιξη αυτή στα εκπαιδευτικά προγράμματα φαίνεται να είναι χωρίς γυρισμό, μια και οι πρωτοπόρες αυτές τάσεις υπαγορεύονται ξεκάθαρα –και αυστηρά– από τους υπερεθνικούς οργανισμούς που καθορίζουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές.

Είναι, συνεπώς, αρκετά εύκολο να αντιληφθεί κανείς τη διαφορά του σημερινού από το παραδοσιακό σχολείο, το σχολείο που όλοι καταδίκάζαν για το στείρο ακαδημαϊσμό

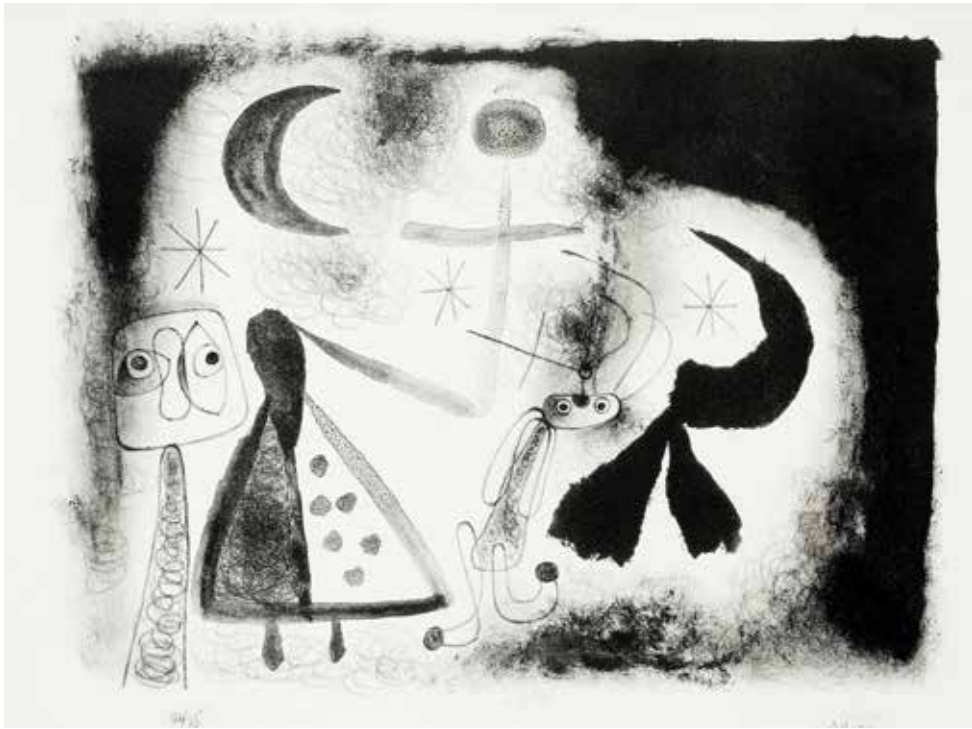
του, τον αυταρχικό του χαρακτήρα, την προαγωγή ενός τύπου ανθρώπου, το κύριο χάρισμα του οποίου είναι η παθητικότητα και η υπακοή. Αυτό που είναι περισσότερο πολύπλοκο είναι να ερμηνεύσει κανείς την αλλαγή που έχει συντελεστεί και να επαναπροσδιορίσει την κριτική του στάση απέναντι στο θεσμό του σχολείου, λαμβάνοντας υπόψη, κοντά σε όλα τ' άλλα, και τις αλλαγές στην εκπαίδευση, οι οποίες έχουν συντελεστεί τα τελευταία χρόνια.

Η αλλαγή στις γενικές αρχές που καθοδηγούν όσους κατασκευάζουν τα αναλυτικά προγράμματα πηγάζει από μια αλλαγή στις επιδιώξεις του εκπαιδευτικού θεσμού. Κι ενώ πριν μερικές δεκαετίες στόχος της εκπαίδευσης ήταν η κατασκευή πειθύντων εργαζομένων, χωρίς πρωτοβουλία και δημιουργικότητα, σήμερα ο ανθρωπολογικός τύπος που επιζητείται είναι διαφορετικός. Το σύγχρονο καπιταλιστικό σύστημα και η οικονομία της αγοράς, απαιτούν ανθρώπους με δημιουργικότητα τόσο, ώστε να είναι παραγωγικοί στα νέα επαγγέλματα και με προσαρμοστικότητα αρκετή, ώστε να μπορούν να αλλάξουν 6-7 δουλειές στη διάρκεια της εργασιακής τους ζωής.

Διευκρινίζοντας με ένα παράδειγμα το επιχείρημα, χρειάζεται πολλή δημιουργικότητα και αυτενέργεια για να γίνει κανείς καλός γραφίστας, ύστερα ικανός διαφημιστής και αργότερα επιτυχημένος επιχειρηματίας. Χρειάζεται ικανότητα συνεργασίας και ομαδικό πνεύμα, ώστε να εργαστεί κανείς στο team μιας σύγχρονης επιχείρησης, να ταυτίσει τις επιδιώξεις του με τους στόχους της και να είναι μέλος μιας ομάδας που συνολικά λειτουργεί ανταγωνιστικά σε βάρος της αντίστοιχης ομάδας μιας άλλης επιχείρησης. Και αν αυτά ισχύουν για τους λίγους και τους άριστους, η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα είναι το κύριο ζητούμενο για τη μεγάλη μάζα των επισφαλών νέων εργαζομένων.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, μπορεί να διαπιστώσει κανείς ότι η ανανέωση των παιδαγωγικών αρχών είναι συνθήκη αναγκαία αλλά όχι ικανή, ώστε το σχολείο ν' αλλάξει κοινωνικό ρόλο και να προσανατολιστεί προς τις ανάγκες του παιδιού και της κοινωνίας. Από την άλλη μεριά, η διαστροφή του νοήματος της προοδευτικής και αντιαυταρχικής παιδαγωγικής μέσα στο κρατικό σχολείο, δεν καταδικάζει αναγκαστικά την παράδοση της εναλλακτικής παιδαγωγικής στα μάτια όσων αρνούνται τις προτεραιότητες που θέτει το πολιτικό και οικονομικό σύστημα. Αντίθετα, έργο μιας κριτικής του σύγχρονου σχολείου, είναι η επανοικειοποίηση αυτών των θεωριών από τους ανθρώπους που ελπίζουν και δραστηριοποιούνται για την κοινωνική απελευθέρωση.

Εκτός, παρ' όλα αυτά, από τη μορφή και τις μεθόδους του σχολείου, οι οποίες είναι επιθυμητό να εμπνέονται από την παράδοση της ελευθεριακής παιδαγωγικής, είναι απαραίτητη μια παρέμβαση και στο περιεχόμενο της σχολικής εκπαίδευσης, ώστε αυτή να λειτουργεί απελευθερωτικά. Κάνοντας λόγο για αλλαγή στο περιεχόμενο, δεν υπονοείται η υποκατάσταση της γνώσης και των πληροφοριών που μεταβιβάζει το σημερινό σχολείο, με κάτι άλλο, που κάποιοι άλλοι «ιθύνοντες» θεωρούν κοινωνικά ή ατομικά χρήσιμο. Η μόνη πεποίθηση, την οποία είναι χρήσιμο να έχουν τα παιδιά, είναι ότι μπορούν να μάθουν ό,τι συνειδητά επιλέγουν να μάθουν. Αν αυτό είναι κεκτημένο και γίνει πράξη, κανένας «ειδικός» δεν απαιτείται ώστε να φτιάξει αναλυτικά προγράμματα και να «κατασκευάσει» εκπαιδευτικό υλικό. Και βέβαια το σχολείο είναι απαραίτητο να καλλιεργεί μια απελευθερωτική ηθική της αλληλεγγύης, της δικαιοσύνης και της ελευθερίας.



Υπάρχει μια αρχή που ένα απελευθερωτικό σχολείο οφείλει πολύ συνειδητά να διδάσκει. είναι η αρχή της αυτονομίας, της ιδέας ότι ο μελλοντικός ενήλικας είναι ο μόνος αρμόδιος να αποφασίζει για τη ζωή του και ότι οι κοινότητες των ανθρώπων, όταν συγκροτούνται χωρίς διαμεσολαβήσεις και αντιπροσώπους, είναι οι μόνες κατάλληλες ώστε ν' αποφασίζουν για τα κοινά. Η αυτονομία πρέπει να διδάσκεται ως αρχή και ως διαδικασία, αφού –κατά τη γράφουσα– δεν ανήκει στα δεδομένα που το παιδί φέρει στο γονότυπο του. Πρόκειται ασφαλώς για περιορισμό. Τα «οφείλει» και τα «πρέπει», που αναφέρθηκαν παραπάνω, δεν είναι καθόλου ελευθεριακά. Είναι πάντως ένας περιορισμός που αναιρεί όλους τους υπόλοιπους.

Συνοψίζοντας, το πρόβλημα με την κυρίαρχη μορφή εκπαίδευσης είναι ότι κάποιοι άλλοι, πέρα απ' τους ανθρώπους και τις κοινότητές τους, θέτουν τους σκοπούς και τα μέσα. Η εκπαίδευση είναι ένα πεδίο στο οποίο ένα ελευθεριακό κίνημα μπορεί και είναι σκόπιμο να δραστηριοποιηθεί χωρίς να θεωρεί πως αναπόδραστα ο λόγος του είναι αφομοιώσιμος από το σύστημα. Η πολιτική εξουσία δεν αφομοιώνει τίποτα που απειλεί την ύπαρξή της. Ένα σχολείο που, με ελευθεριακές μεθόδους, διαμορφώνει αυτόνομους ανθρώπους είναι αυτό που μπορούμε ν' αντιτάξουμε με σοβαρότητα και συγκροτημένο λόγο. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, ο αγώνας για ένα διαφορετικό σχολείο δε μπορεί παρά να βαδίζει παράλληλα με τον αγώνα για έναν άλλο τρόπο οργάνωσης της συλλογικής ζωής, τέτοιο που να ικανοποιεί τις ανάγκες και τις επιθυμίες των ανθρώπων, μικρών και μεγάλων.

N. A.

# Οι Αόρατοι: μία υποσημείωση για το «ωρομίσθιο προσωπικό»

Ο τίτλος του κειμένου είναι δανεισμένος από το ομώνυμο βιβλίο του Νάνι Μπαλεστρίνι. Όταν είχε πρωτοεκδοθεί στην Ελλάδα μου ταίριαξε ακριβώς ως περιγραφή των ωρομισθίων εκπαιδευτικών, μιας «αόρατης» «τρίτης» κατηγορίας εκπαιδευτικών. Η χρήση του όρου «τρίτη» κατηγορία ανταποκρίνεται στην υποτιμητική έως αδιάφορη αντιμετώπιση των συναδέλφων/φισσών αυτών από την εκάστοτε ηγεσία του υπουργείου παιδείας καθώς και από ένα μεγάλο ποσοστό των υπολοίπων εκπαιδευτικών.

Παλαιότερα, πριν από μια δεκαετία περίπου, συναντούσαμε «ωρομίσθιο προσωπικό» –έκφραση που χρησιμοποιούνταν από το ίδιο το υπουργείο σε έγγρατά του– σε αρκετές ειδικότητες της εκπαίδευσης. Τα τελευταία χρόνια η «τρίτη» αυτή κατηγορία εκπαιδευτικών συναντάται κυρίως στα Μουσικά Σχολεία και στα ΕΠΑΛ.

Οι εκπαιδευτικοί αυτοί προσλαμβάνονται με ωράριο που έχει όριο τις έντεκα ώρες την εβδομάδα και αμείβονται αντίστοιχα. Συνήθως προσλαμβάνονται τέλη Νοέμβρη-αρχές Δεκέμβρη. Έχει παρατηρηθεί και το τραγικό φαινόμενο να τους/τις προσλαμβάνουν ακόμη και αρχές Απρίλη. Στα Μουσικά Σχολεία καλύπτουν κυρίως τις ειδικότητες των Παραδοσιακών οργάνων. Μέχρι να βγουν οι πρώτοι απόφοιτοι από το Τ.Ε.Ι. Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής της Άρτας προσλαμβάνονταν ως ΠΕ 16 (όπως και οι απόφοιτοι των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων) και κάλυπταν επί σειρά ετών πάγιες και διαρκείς ανάγκες, τις οποίες συνεχίζουν να καλύπτουν και σήμερα. Υπάρχουν περιπτώσεις συναδέλφων/φισσών που είναι ωρομίσθιοι από το 1991. Παρόλο που πολλοί/ες από αυτούς/ες έχουν πλέον και διαβαθμισμένο πτυχίο θεωρητικών ή παιδαγωγική κατάρτιση από πανεπιστημιακή σχολή δεν διορίζονται ως αναπληρωτές/τριες. Επιπλέον τους/τις προσλαμβάνουν με ωράριο έως και είκοσι ώρες την εβδομάδα χωρίς να έχουν τις απολαβές (sic) ενός αναπληρωτή εκπαιδευτικού.

Απολούνται συνήθως στα μέσα Ιουνίου και, επειδή έχουν προσληφθεί πολύ αργά, δεν συμπληρώνουν σχεδόν ποτέ τις ημέρες εργασίας για να δικαιούνται ταμείο ανεργίας. Πολλές φορές είναι έρμαιο των κατά τόπους υπηρεσιών (διευθύνσεις δευτεροβάθμιας, επίτροποι εντελλομένων κτλ.) για να δουν να μπαίνουν τα λιγοστά χρήματα που είναι η αμοιβή τους να πιστώνονται στον λογαριασμό τους. Αργίες και διακοπές Χριστουγέννων-Πάσχα δεν πληρώνονται.

Η ΟΛΜΕ φυσικά απλώς αναθεματίζει τον θεσμό. Επειδή προσλαμβάνονται αργά μέσα στο σχολικό έτος, έχουν γίνει οι εκλογές σε διάφορες ΕΛΜΕ και δεν μπορούν να συμμετέχουν στο συνδικαλιστικό τους όργανο. Υπάρχουν βέβαια και ΕΛΜΕ που τους/τις αρνούνται το δικαίωμα της ψήφου με την δικαιολογία πως στα καταστατικά τους δεν υπάρχει η λέξη ωρομίσθιος/α και δεν μπορούν να τους/τις συμπεριλάβουν στο σωματείο.



Οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν καμία προοπτική μόνιμου διορισμού όση προϋπηρεσία κι αν έχουν συγκεντρώσει. Είναι αναλώσιμοι περίπου σαν το μελάνι στους εκτυπωτές. Και στα σχολεία, τις περισσότερες φορές είναι αόρατοι/ες. Πολλοί/ες συνάδελφοι/φισσες εκπαιδευτικοί τους/τις αγνοούν, δεν ξέρουν καν την ύπαρξή τους. Βέβαια, όταν χρειάζεται να γίνουν εξωστρεφείς εκδηλώσεις των σχολείων (εδώ αναφέρομαι στα Μουσικά Σχολεία), μια χαρά τα ξελασπώνουν με τη συμμετοχή τους. Φυσικά το «ωρομίσθιο προσωπικό» δεν γνωρίζει, όπως και οι αναπληρωτές/τριες εκπαιδευτικοί, αν θα δουλέψει ξανά στο ίδιο ή σε κάποιο άλλο σχολείο την επόμενη χρονιά.

Είναι Αόρατοι/ες για το υπουργείο παιδείας.

Είναι Αόρατοι/ες για τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών.

Είναι Αόρατοι για πολλούς/ες συναδέλφους/φισσες.

- Να μιλήσουμε λοιπόν για αυτούς/ες και με αυτούς/ες τους συναδέλφους/φισσες.
- Να διοριστούν ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί καθώς καλύπτουν πάγιες και διαρκείς ανάγκες/όπως και οι αναπληρωτές/τριες.
- Να προσλαμβάνονται, μέχρι τη μονιμοποίησή τους, από τις αρχές του σχολικού έτους.
- Να έχουν το δικαίωμα συμμετοχής στα συνδικαλιστικά όργανα του κλάδου.
- Να αποκτήσουν επιτέλους Ορατότητα.

Δ. Ν.

# Χαρτογράφηση των εργασιακών συνθηκών στα φροντιστήρια

Τα τελευταία χρόνια ο κλάδος των εργαζομένων καθηγητών στα φροντιστήρια, όπως και οι περισσότεροι κλάδοι, βιώνει μια πλήρη καταπάτηση εργασιακών διεκδικήσεων και δικαιωμάτων. Μετά την αναστολή των συλλογικών συμβάσεων οι συνάδελφοι στο χώρο είδαν το ωρομίσθιό τους να πέφτει από τα 13 στα 3 ευρώ ανά ώρα. Νέες επιχειρηματικές ιδέες όπως τα «Κέντρα Μελέτης» συντέλεσαν κι αυτές με τη σειρά τους στην περαιτέρω εξαθλίωση καθώς εδραίωσαν τις χαμηλόμισθες συμβάσεις.

Σήμερα το κατώτατο μικτό ωρομίσθιο ανέρχεται για τους καθηγητές του ιδιωτικού τομέα στα 7,53 μικτά δεν είναι λίγες όμως οι φορές που βλέπουμε συναδέλφους να εξαναγκάζονται να υπογράψουν συμβάσεις υπαλλήλων γραφείου με μικρότερο ωρομίσθιο. Προφανώς δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που συνάδελφοι εργάζονται μαύρα ή υποασφαλίζονται, ενώ η υπερεργασία χωρίς την καταβολή της νόμιμης προσαύξησης αποτελεί κανόνα. Σύννηθες φαινόμενο είναι επίσης η επιμήκυνση του ωραρίου της διδακτικής ώρας. Το 45λεπτο σε πολλές περιπτώσεις δεν εφαρμόζεται έχοντας ως αποτέλεσμα την εκ των πραγμάτων μείωση του ωρομισθίου. Ημέρες αργίας των εκπαιδευτικών όπως η 17 Νοέμβρη ή η Τριών Ιεραρχών γίνονται πολλές φορές γαργάρα από πλευράς των εργοδοτών, ενώ δεν είναι λίγοι εκείνοι που με θράσος απαιτούν να εργαστούμε και τις Κυριακές.

Η επισφάλεια και το αίσθημα της αβεβαιότητας διακατέχουν την πλειοψηφία των εργαζομένων στα φροντιστήρια ξένων γλωσσών και μέσης εκπαίδευσης καθώς οι συμβάσεις είναι ορισμένου χρόνου. Αυτό δημιουργεί μεγάλα προβλήματα στη συνδικαλιστική οργάνωση του κλάδου καθώς υπό τον φόβο της απόλυσης –μη ανανέωσης σύμβασης– οι καθηγητές διστάζουν να συμμετέχουν σε απεργίες ή επιθετικές διεκδικήσεις απέναντι στα αφεντικά. Με την κατοχύρωση του Μεσοπρόθεσμου Πλαισίου Δημοσιονομικής Στρατηγικής δόθηκαν αρκετοί αγώνες από μερίδα συναδέλφων, οργανωμένων στο Σ.Ε.Φ.Κ. (Σύλλογος Εργαζομένων στα Φροντιστήρια Καθηγητών) ενάντια στην κατάργηση των συλλογικών συμβάσεων και τη διατήρηση των θέσεων εργασίας. Οι αγώνες αυτοί πολλές φορές βρήκαν απέναντί τους τόσο τον Ο.Ε.Φ.Ε., συνδικαλιστικό όργανο των εργοδοτών του κλάδου, όσο και το κλαδικό Σωματείο του Βύρωνα, προσκεϊμένο στο Π.Α.Μ.Ε., που με καταγελίες, προσπάθησε να σπιλώσει τον αγώνα των συναδέλφων.

Η επόμενη μέρα προμηνύεται δύσκολη για όλους τους εργαζομένους, καθώς για ακόμα μία φορά, εμείς θα είμαστε εκείνοι που θα κληθούμε να πληρώσουμε τα σπασμένα. Οι καθηγητές όμως έχουν επιπλέον να αντιμετωπίσουν και τη μετάβαση σε μια νέα εποχή, αυτήν της τηλε-εκπαίδευσης. Έχουμε ήδη διαπιστώσει ότι η νέα αυτή μορφή εκπαίδευσης εντατικοποιεί την εργασία μας κι εντείνει την επιτήρησή μας. Με το κλείσιμο των σχολείων έχει διαπιστωθεί περαιτέρω περιορισμός του προσωπικού μας χρόνου (βλέπε καθημε-



ρινές αναλυτικές ενημερώσεις, αναλυτικά προγράμματα διαμόρφωσης ύλης κτλ.), καθώς και πρόσθετες απαιτήσεις πάνω στον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος. Δεν είναι λίγες οι φορές που αναγκαζόμαστε να διεξάγουμε τα μαθήματα μέσα από συγκεκριμένες πλατφόρμες έτσι ώστε αυτά να επιτηρούνται από τα αφεντικά. Για μάς θα πρέπει να είναι αυτονόητο ότι καμία τηλε-εκπαίδευση δεν μπορεί να αντικαταστήσει τη δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία. Με τη διεξαγωγή μαθημάτων από απόσταση, η προσωπική επαφή και η δημιουργία σχέσεων επικοινωνίας και εμπιστοσύνης με τους μαθητές χάνεται και αντικαθίσταται από μια αποστερωμένη διαδικασία βγαλμένη από τα δυσμενέστερα δυστοπικά σενάρια. Παρόμοια συνθήκη βιώνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες καθώς αντιμετωπίζουν μια απότομη αποκοπή από τις παρέες τους και τις εμπειρίες που θα μπορούσαν να μοιραστούν με τους φίλους τους.

Με τις ξεπουλημένες γραφειοκρατικές ηγεσίες των μεγάλων συνδικάτων να πανηγυρίζουν για νίκες σε μάχες που ουδέποτε δόθηκαν, είναι προφανές ότι η μόνη απάντηση απέναντι στην εργοδοτική αυθαιρεσία είναι η από τα κάτω συλλογική οργάνωση των εργαζομένων, η δημιουργία σωματείων βάσης και η καθημερινή επαφή με τους συναδέλφους.

Σ. Κ.





# Κατασκευάζοντας «Ξενάκια»

## Παιδιά-πρόσφυγες στα γρανάζια του θεσμικού ρατσισμού και της κοινωνικής αντιπαλότητας

Με την αρχή της πιο πρόσφατης ανθρωπιστικής κρίσης που πυροδοτήθηκε με την κοινή δήλωση Ελλάδας-Τουρκίας στα πλαίσια της συμφωνίας ΕΕ-Τουρκίας για το μεταναστευτικό το 2015, δεκάδες χιλιάδων ανθρώπων παγιδεύτηκαν σε Ελληνικό έδαφος στην προσπάθειά τους να προχωρήσουν προς το εσωτερικό της Ευρώπης. Ανάμεσα στα πλήθη αυτά βρέθηκαν και πολλές χιλιάδες παιδιών κάθε ηλικίας<sup>1</sup>. Με βάση αυτή τη συμφωνία, επιβλήθηκε σε όσες/-ους εισέρχονταν στη χώρα ο επονομαζόμενος, γεωγραφικός περιορισμός, δηλαδή, μια ουσιαστική ακινητοποίηση εντός της συνοριακής ζώνης των νησιών του Ανατολικού Αιγαίου, όπου οι άνθρωποι θα έπρεπε να παραμείνουν έως ότου να ολοκληρωθεί η καταγραφή τους στα εκεί εγκατεστημένα Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης (Κ.Υ.Τ.<sup>2</sup>). Αυτού του είδους η πρακτική δημιουργία ενός εσωτερικού συνόρου ανέστειλε παράλληλα κατά τρόπο παράνομο και το δικαίωμα της σχολικής ένταξης των παιδιών των πληθυσμών αυτών, παρότι στο κείμενο της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού<sup>3</sup> που έχει επικυρωθεί και από τη χώρα μας και συγκεκριμένα στο άρθρο 28, κατοχυρώνεται ρητά το δικαίωμα όλων ανεξαιρέτως των παιδιών στη δημόσια εκπαίδευση και τονίζεται ότι τα ανήλικα άτομα που έχουν καταφύγει ζητώντας διεθνή προστασία σε κάποια από τις χώρες που έχουν συνυπογράψει την εν λόγω σύμβαση, θα πρέπει να εντάσσονται στο επίσημο σχολικό σύστημα εντός ολίγων εβδομάδων από την ημερομηνία εισόδου τους στην εθνική της επικράτεια.

Σύμφωνα με απόφαση της τότε ηγεσίας του Υπουργείου Μεταναστευτικής Πολιτικής, τα παιδιά εκείνα αποκλείστηκαν από την πρόσβαση στην τυπική εκπαίδευση, προφανώς με το σκεπτικό ότι από γραφειοκρατική άποψη, οι οικογένειές τους θεωρούνταν ανύπαρκτες στη χώρα μέχρις ότου να προσδιοριστεί το καθεστώς παραμονής τους. Αποκτούσαν δε συνήθως επίσημη, θεσμική υπόσταση μήνες μετά, από τη στιγμή που κατάφεραν να καταθέσουν αίτημα ασύλου, πράγμα το οποίο καθιστούσε πλέον δυνατή και την έκδοση των λοιπών προσωπικών νομιμοποιητικών τους εγγράφων όπως του τρίπτυχου Δελτίου Αιτούντος Άσυλο (αντί ταυτότητας και διαβατηρίου), του Αριθμού Μητρώου Κοινωνικής Ασφάλισης (ΑΜΚΑ), και του Αριθμού Φορολογικού Μητρώου (Α.Φ.Μ.) – που τους ήταν

1. Σύμφωνα με στοιχεία που παραθέτουν σε κοινή τους έκθεσή του ο Συνήγορος του Πολίτη και η UNICEF (2017), στην αρχή του 2016, ο παιδικός πληθυσμός αντιπροσώπευε περίπου το 37% των συνολικών αφίξεων (σελ: 22) Ωστόσο, μετά την κοινή δήλωση ΕΕ-Τουρκίας τον Απρίλιο του ίδιου έτους εισήλθαν στη χώρα, μέχρι το Δεκέμβριο μόνον ακόμα 6.200 παιδιά συνολικά. Οι Σιμόπουλος και Αλεξανδρίδης (2019) επίσης αναφέρουν ότι μετά το κλείσιμο του Βαλκανικού διαδρόμου το 2016, στην αρχή του 2017 είχαν εν τέλει παραμείνει στην Ελλάδα περίπου 21.000 από αυτά τα παιδιά.

2. Κατά κόσμον, Hotspots.

3. Δες Εφημερίς της Κυβερνήσεως (02.12.1992) και Υ.Α.Ο.Η.Ε. (1992).



απαραίτητα στις βασικές καθημερινές συναλλαγές τους με τον κρατικό μηχανισμό. Κατ' αυτό τον τρόπο, η κατάθεση της κοινής δήλωσης καθιέρωσε σε εθνικό επίπεδο μια συστηματική παράβαση του διεθνούς δικαίου, καταστρατηγώντας στην πράξη το δικαίωμα της πρόσβασης των παιδιών-προσφύγων στην εκπαίδευση.

Ωστόσο, πέρα από αυτό καθαυτό το επίσημο, θεσμικό πρόβλημα, η αρχική αυτή συνθήκη παρείχε επιπλέον άλλοθι στις ρατσιστικές αντιδράσεις των γονέων στις τοπικές κοινωνίες των συνοριακών περιοχών ενάντια στη συνεκπαίδευση των προσφυγόπουλων με τα δικά τους παιδιά. Παρότι στην πορεία η θεσμική αυτή απαγόρευση ανασχέθηκε εν μέρει μέσω μιας σειράς επιστημονικών και πολιτικών παρεμβάσεων, οι αντιδράσεις αυτές συνεχίστηκαν και όταν κάποια από αυτά τα παιδιά απέκτησαν πλέον τα απαραίτητα νομιμοποιητικά έγγραφα ή/και μετεγκαταστάθηκαν εντός του αστικού ιστού εκείνων των περιοχών λόγω της ιδιαίτερης ευαλωτότητας των οικογενειών τους. Από το σχολικό έτος 2016-2017 κι έπειτα, παρόμοιες αντιδράσεις «δυσανεξίας» στην παρουσία των προσφυγόπουλων στα σχολεία σημειώθηκαν και σε πολλές άλλες περιοχές της ενδοχώρας, καθώς οι προσωρινοί, προσφυγικοί καταυλισμοί αποτελούμενοι αποκλειστικά από σκηνές αντικαταστάθηκαν από ημι-μόνιμες, οργανωμένες εγκαταστάσεις πλαστικών οικίσκων (κοντέινερς) και κατά συνέπεια, οι αντίστοιχες δομές εκπαίδευσης άρχισαν να επεκτείνονται ανά την Ελλάδα.

Παρατηρώντας τις αντιδράσεις των γονέων της εκάστοτε εγκατεστημένης κοινότητας διαπιστώνουμε ότι εκτυλίσσονται διαχρονικά γύρω από δύο κύριους, κοινούς άξονες επιχειρηματολογίας που συνδέονται μεταξύ τους με την έννοια του «πρωτογονισμού»: πρώτον, γύρω από τον άξονα της υγειονομικής φοβίας, η οποία αντανακλά μια αντίληψη περί των «άλλων παιδιών» ως εγγενώς μολυσματικών και δεύτερον, γύρω από τον άξονα μιας μισαλλόδοξης ιδεολογίας που κινδυνολογεί περί της αλλοίωσης ενός υποθετικά ομοιογενούς και απαράλλαχτου ανά τους αιώνες «υψηλού» ελληνο-ευρωπαϊκού πολιτισμού από έναν γενικευμένα «άλλο», «κατώτερο» και «τριτοκοσμικό». Αντίστοιχα, τα κύρια επιχειρήματα αυτών των συλλόγων γονέων<sup>4</sup> όπως εκφράστηκαν με ηχηρές επιστολές-ψηφίσματα ενάντια στη σχολική ένταξη των προσφυγόπουλων, προέβαλλαν επαναλαμβανόμενα την επαφή των δικών τους παιδιών με την *Ετερότητα* των άλλων ως ουσιακά επικίνδυνα για τους εξής τέσσερις, αλληλένδετους λόγους που φαίνεται ότι αποτελούν τη συνήθη ραχοκοκαλιά της σχετικής ρατσιστικής επιχειρηματολογίας:

**Κατά πρώτον**, λόγω του υποτιθέμενου κινδύνου εξάπλωσης επιδημιών με την εμφάνιση των «ξένων παιδιών» στα σχολικά περιβάλλοντα, μιας και σύμφωνα με την αντίληψη των γονέων της εγκατεστημένης κοινότητας, τα παιδιά αυτά προέρχονται αποκλειστικά από υπανάπτυκτες περιοχές του πλανήτη, όπου οι πρωτόγονες υλικές συνθήκες και το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των ανθρώπων τους καθιστούν ανίκανους να γνωρίζουν και να τηρούν τις βασικές προδιαγραφές υγιεινής. Με βάση αυτό το εθνοκε-

4. Τέτοιοι σύλλογοι «αγανακτισμένων γονέων» συγκροτήθηκαν κι ανέλαβαν αρχικά δράση προς την κατεύθυνση της δημιουργίας πανελληνίου συνδέσμου στο Ωραιόκαστρο Θεσσαλονίκης, στη Φιλιππιάδα Πρέβεζας, στο Γοργοπόταμο και το Μοσχοχώρι Φθιώτιδας, στην περιοχή της Λάρισας (Τερψιθέα και εντός της πόλης), στη Χίο και στο Νέο Ικόνιο Πειραιά. Στη συνέχεια, παρόμοιες αντιδράσεις ξενοφοβίας και ρατσιστικού μίσους σε κυμαινόμενο βαθμό σημειώθηκαν σε πολλά περισσότερα μέρη ανά την Ελλάδα.

ντρικό-ευρωκεντρικό φανταστικό, η ένδεια όσων είχαν φτάσει στη χώρα μας μετά από μακριές, εξαντλητικές πορείες, έχοντας χάσει τα υπάρχοντά τους κι έχοντας στοιβαχτεί αναγκαστικά κι επί μήνες στα Κ.Υ.Τ. της συνοριακής ζώνης κάτω από απαράδεκτες συνθήκες διαβίωσης έχει μια έντονη ηθική διάσταση: είναι περίπου η «φυσική» (πολιτισμική) κατάσταση των «Αλλων», καθώς αυτές/-οί γίνονται αντιληπτές/-οί ως άτομα που ζούσαν ανέκαθεν μέσα στη βρωμιά και τις αρρώστιες, στοιβαγμένοι «σαν τα ζώα», καθώς ο πρωτογονισμός τους δεν τους είχε επιτρέψει ποτέ πριν να γνωρίσουν κανέναν καλύτερο τρόπο ζωής<sup>5</sup>.

Η προκατάληψη αυτή για τη δεδομένη μιαιρότητα των προσφυγικών πληθυσμών είναι τόσο βαθιά ριζωμένη στο σύνολο των εγχώριων κοινωνιών, ώστε και κατά τη διάρκεια της πρόσφατης, προληπτικής καραντίνας ενάντια στην εξάπλωση του COVID19, παρότι στην πλειονότητα των καταυλισμών δεν καταγράφηκαν κρούσματα του ιού, κανένα λογικό επιχείρημα δε θα μπορούσε να πείσει τα μέλη των τοπικών σχολικών κοινοτήτων (γονείς, εκπαιδευτικούς, παιδιά) ότι δεν υφίσταται κανένας ιδιαίτερος κίνδυνος επιμόλυνσης των παιδιών τους από τα παιδιά-πρόσφυγες στα σχολεία. Πολύ περισσότερο ακόμη δε μπορούσαν οι εγχώριοι γονείς να διανοηθούν την πιθανότητα να συμβεί το αντίστροφο, εκδηλώνοντας έτσι τα παγιωμένα, ρατσιστικά, γνωστικά σχήματα που κυβερνούν τη σκέψη τους και ζητώντας και πάλι από τα αρμόδια υψηλόβαθμα στελέχη της εκπαίδευσης να μπλοκάρουν με βάση αυτή τη συγκυρία την πρόσβαση των τελευταίων στα σχολεία, αλλά και στις δημόσιες δομές περίθαλψης.

**Κατά δεύτερον**, εξαιτίας της υπαγωγής των περισσότερων προσφύγων στη θρησκεία του Ισλάμ, την οποία οι γηγενείς στη συντριπτική τους πλειονότητα αποτάσσονται μετά βδελυγμίας εστιάζοντας στις διαφορές, παρότι ούτε έχουν μελετήσει τα περιεχόμενά της, αλλά ούτε κι έχουν αντιπαραβάλλει τις αρχές της με την Ορθόδοξη, Χριστιανική ομολογία, με την οποία έτσι κι αλλιώς η πρώτη εμφανίζει πολλές ομοιότητες<sup>6</sup>.

**Κατά τρίτον**, λόγω του υποτιθέμενου «πολιτισμικού πρωτογονισμού» των παιδιών ο οποίος γίνεται θεωρητικά πρόδηλος μέσω του διαφορετικού ενδυματολογικού κώδικα των ίδιων και των οικογενειών τους (π.χ. των κελεμπιών που φορούν οι άντρες ή των μαντίλων που φορούν οι γυναίκες και κάποια από τα κορίτσια κτλ.), αλλά και των διαφορετικών διατροφικών συνθηκών και καταναλωτικών δυνατοτήτων τους (π.χ. των τροφίμων με πολλά καρυκεύματα και δυνατές οσμές, του φτωχικού ρουχισμού από φιλανθρωπικές δωρεές, λαϊκές αγορές ή σούπερ μάρκετ, χωρίς σήματα διάσημων εταιρειών, σαγιονάρων αντί για παπούτσια κτλ).

---

5. Ωστόσο, η αντίληψη αυτή είναι χαρακτηριστική της αδυναμίας αναστοχασμού των ρατσιστών ότι ακόμα κι αν θα θέλαμε να μιλήσουμε με όρους «υψηλών πολιτισμών», πολλές από τις περιοχές απ' όπου προέρχονται τα προσφυγόπουλα, όπως χώρες της Εγγύς και της Μέσης Ανατολής, αποκαλούνται στα διδακτικά βιβλία ιστορίας ανά την οικουμένη ως «κοιτίδες του ανθρώπινου πολιτισμού». Επίσης, οι συνήθειες ατομικής υγιεινής των ανθρώπων υπό φυσιολογικές συνθήκες είναι ενδεχομένως πολύ πιο σχολαστικές και επιμελείς από αυτές πολλών Ευρωπαίων.

6. Κάποια από τα εμφανή στοιχεία τέτοιων των ομοιοτήτων είναι η αυτοοσία αποδοχή της Παλαιάς Διαθήκης κι ο σεβασμός στο πρόσωπο του Ιησού ως ισότιμο με τους υπόλοιπους προφήτη, αντίθετα από τη διαδεδομένη στον ντόπιο πληθυσμό περιφρονητική αντίληψη προς τη μορφή του προφήτη Μωάμεθ.

Κατά τέταρτον, λόγω του «μορφωτικού ελλείμματος» που θεωρητικά εμφάνιζαν όλα τα παιδιά, με βάση την εθνοκεντρική αντίληψη που υπαγορεύει ότι η γνώση της ελληνικής γλώσσας και η επίγνωση της σπουδαιότητας της ελληνικής Ιστορίας και του ελληνικού πολιτισμού αποτελούν βασική προϋπόθεση για την επιτυχή παρακολούθηση των σχολικών μαθημάτων. Έτσι, προβλήθηκε μια παιδαγωγικά ανυπόστατη άποψη που εμφανίζει τα προσφυγόπουλα ως εν γένει ανίκανα να ακολουθήσουν τους γενικούς ρυθμούς των μεικτών τάξεων, η οποία ωστόσο ούτε αξιολογεί ως θετικά μαθησιακά εφόδια τα δυναμικά χαρακτηριστικά που αυτά έχουν αναπτύξει στην πορεία των πλούσιων βιωμάτων τους όπως η ανθεκτικότητα, η γνωστική-πολιτισμική τους ευελιξία και η πολλαπλών τύπων (σωματική, συναισθηματική, κοινωνική) νοημοσύνη και το έντονο αρχικό κίνητρό τους να μορφωθούν, αλλά ούτε και διανοείται να αντιστρέψει τον προβληματισμό περί του αν η δυσκολία τους ν' ανταποκριθούν στο υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα οφείλεται εν τέλει στο ότι το πρόγραμμα αυτό είναι παρωχημένο και θα έπρεπε ούτως ή άλλως να αναμορφωθεί με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προς όφελος όλων των μαθητριών/-των του σύγχρονου σχολείου. Δυστυχώς όμως κατά τα φαινόμενα, τόσο η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική όσο και κυρίαρχη σχετική κουλτούρα αντιμετωπίζει σταθερά μια ενδεχόμενη αλλαγή προς αυτή την κατεύθυνση, ως απώλεια του εγχώριου πολιτισμικού κεφαλαίου και κατά συνέπεια, ως απειλή απέναντι στη συνέχεια του έθνους.

Κάτω λοιπόν από τέτοιες κοινωνικές συνθήκες σχεδιάστηκαν αρχικά το 2016 από την Επιστημονική Επιτροπή για την Εκπαίδευση των Παιδιών των Προσφύγων που συγκροτήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας<sup>7</sup> δύο τύποι εκπαιδευτικών δομών για την υποδοχή των προσφυγόπουλων στα ελληνικά σχολεία: οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ) και οι Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) στα πλαίσια της πρωινής Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ). Στην περίπτωση των ΔΥΕΠ πρόκειται για κατ' εξοχήν απογευματινές,<sup>8</sup> αμιγώς προσφυγικές σχολικές τάξεις όπου διεξάγονται μαθήματα Ελληνικών, Μαθηματικών, Πληροφορικής, Εικαστικών και Φυσικής Αγωγής και υπάρχουν περιθώρια να ενταχθούν κάποια ολιγόωρα «πολιτιστικά» προγράμματα, σ' ένα πρόγραμμα συνολικής διάρκειας είκοσι ωρών σε εβδομαδιαία βάση, ενώ οι Τάξεις Υποδοχής βαδίζουν μεν χωριστά για ένα τρίωρο λόγω της διδασκαλίας των Ελληνικών ως Ξένης Γλώσσας –αλλά παράλληλα με το υπόλοιπο πρωινό, σχολικό πρόγραμμα– σε καθημερινή βάση. Στη συνέχεια, οι μαθήτριες και μαθητές αυτών των τάξεων αναμιγνύονται με τους συνομηλίκους τους της εγκατεστημένης κοινότητας για να παρακολουθήσουν τα υπόλοιπα μαθήματα στις γενικές τάξεις, όπου έχουν εγγραφεί κανονικά με βάση την ηλικία τους.

Ωστόσο, κατά την άποψή μας, στην περίπτωση των απογευματινών ΔΥΕΠ, η προσπάθεια να αμβλυνθούν οι κοινωνικές αντιδράσεις ενάντια στη σχολική συνύπαρξη των παιδιών-προσφύγων με τα εγκατεστημένα παιδιά μέσω ενός πολιτικού-παιδαγωγικού ελιγμού με τη δημιουργία ευέλικτων δομών που θα στάθμιζαν την ένταση και τη συχνότητα της παρουσίας των πρώτων στο ημερήσιο πρόγραμμα, προσφέροντας έτσι τα χρονικά περιθώρια εξοικείωσης μεταξύ των δύο ευρύτερων κοινωνικών ομάδων απέτυχε σε μεγά-

7. Δες Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 2016.

8. Με εξαίρεση τα νηπιαγωγεία όπου αυτές οι δομές λειτουργούν.



λο βαθμό για μια σειρά λόγων οι οποίοι εξετάζονται στη συνέχεια. Σαν αποτέλεσμα ωστόσο, η συνάρτηση των διαφόρων παραγόντων που οδήγησαν σ' αυτή την αποτυχία, κάνουν και σήμερα την πλειονότητα των παιδιών προσφύγων να αισθάνονται παρείσακτα στο ελληνικό σχολείο και κατά συνέπεια, να διαρρέουν σταδιακά από αυτό, βλέποντας τις ελπίδες τους για μόρφωση, κοινωνική αποδοχή και δημιουργία ευνοϊκών, μελλοντικών προοπτικών να ματαιώνονται σταθερά κι επαναλαμβανόμενα.

Εξετάζοντας τη σύνθετη διαδικασία αλληλεπίδρασης των παιδιών-προσφύγων με το άμεσο τους περιβάλλον, κρίνουμε πως η «Ξενότητα» τους αποτελεί μια εγχώρια κατασκευή που ανασυγκροτείται μέσω των εξής συνθηκών και παραγόντων:

α) μέσω του χωροχρονικού διαχωρισμού τους από τις λειτουργίες και τις δράσεις της εγκατεστημένης κοινότητας, λόγω της απομακρυσμένης και περίκλειστης διαμονής τους σ' ενός τύπου ghetto και της σχολικής τους φοίτησης σε χωριστές εκπαιδευτικές δομές στην περίπτωση των ΔΥΕΠ ή/και και της αδυναμίας απορρόφησής τους από τα δημόσια σχολεία. Συγκεκριμένα, το γεγονός ότι η διαχείρισή των προσφυγικών πληθυσμών προβλέπει κατά κύριο λόγο τη στέγασή τους μέσα σε μαζικές εγκαταστάσεις που βρίσκονται σε απομακρυσμένες περιοχές εκτός των ορίων των τοπικών κοινοτήτων και οι οποίες σε πολλές περιπτώσεις τίθενται υπό την επίβλεψη του στρατού επικοινωνεί στις υπάρχουσες κοινότητες καχυποψία απέναντι στον «υπαρκτό» κίνδυνο που αντιπροσωπεύουν οι εν λόγω πληθυσμοί. Αυτή η κατασκευή της επικινδυνότητας τους ενισχύεται περαιτέρω με τη

θέσπιση χρονικών ζωνών ξεχωριστής λειτουργίας των σχολικών τμημάτων που απευθύνονται σε αποκλειστικά σε παιδιά-πρόσφυγες, η οποία σύμφωνα με τις μέχρι στιγμής ενδείξεις κυρίως παρατείνει την «αγωνία» της διαπολιτισμικής συνάντησης.

β) μέσω της υποβαθμισμένης υλικότητας που περιβάλλει τα παιδιά, τα οποία διαβιούν σε σκηνές ή πλαστικούς οικίσκους αντί για σπίτια, φορούν παράταιρα (μικρότερα-μεγαλύτερα) και πάντα μεταχειρισμένα ρούχα από δωρεές (πχ ρούχα που φέρουν αναγνωριστικά σήματα κολλεγίων, ή διαφημιστικά λογότυπα εταιρειών), εμφανίζουν ελλείψεις σε οποιαδήποτε εφόδια πέραν των απολύτως αναγκαίων (πχ σε σχολικά είδη, υλικοτεχνικό εξοπλισμό κτλ) και στερούνται άλλων μορφωτικών και ψυχαγωγικών δυνατοτήτων. Αυτό το πλέγμα της υλικής αποστέρησης στιγματίζει τα παιδιά ως «υπο-προλεταριάτο» στα μάτια των εγκατεστημένων συνομήλικων τους και βιώνεται ως τραυματική εμπειρία από τα ίδια, μέσω της καθημερινής σύγκρισης του ατομικού τους εξοπλισμού στο πεδίο συνύπαρξης των δύο ευρύτερων ομάδων. Η σύγκριση αυτή ακολουθείται από τη διαπίστωση των μεν ότι η υποτίμηση των δε προς τα πρόσωπά τους οφείλεται σε μεγάλο βαθμό και σ' αυτή την έλλειψη πόρων.

γ) μέσω της υποδεέστερης ποιότητας της εκπαίδευσης που τους παρέχεται, δεδομένου του ότι ακόμα και για όσα παιδιά-πρόσφυγες εγγραφούν έγκαιρα στο σχολείο, το σχολικό έτος κατά κανόνα διαρκεί σημαντικά λιγότερο: ξεκινάει συνήθως τουλάχιστον έναν με δύο μήνες αργότερα από αυτό των υπολοίπων μαθητών, λόγω καθυστέρησης στην πρόσληψη των αναπληρωτριών/-τών που διδάσκουν στα Τμήματα Υποδοχής και συχνά συνεχίζεται «με κραδασμούς», λόγω αντικατάστασης-επανατοποθέτησης του προσωπικού αυτού όπου προκύψει κενό στα λοιπά, καθιερωμένα σχολικά τμήματα κατά προτεραιότητα. Αναφορικά με τις /τους εκπαιδευτικούς αυτές, ένας ακόμη καθοριστικός παράγοντας για την ποιότητα της εκπαίδευσής τους είναι το ότι η πλειονότητά τους δεν έχει καμία ιδιαίτερη, διαπολιτισμική κατάρτιση κι ως εκ τούτου, εμφανίζει συχνά έντονες αρνητικές προκαταλήψεις, ουσιοποιημένες, στερεότυπες αντιλήψεις για «το ποιόν» των παιδιών κι έλλειψη διάθεσης ν' ασχοληθεί ουσιαστικά μαζί τους, δηλαδή, να τα ακούσει, να καταλάβει τις πορείες ζωής και τις προσδοκίες τους και να εκτιμήσει τη μαθησιακή πρόοδο που εμφανίζουν σε σχέση με το σημείο απ' όπου ξεκίνησαν τα ίδια και όχι συγκρίνοντάς τα με ντόπιες/-ους μαθήτριες και μαθητές δυνατώτερων επιδόσεων. Αυτού του τύπου η έλλειψη γνώσης και θέλησης γίνεται εμφανής από την επικρατούσα σε πολλές σχολικές κοινότητες πεποίθηση ότι τα παιδιά αυτά δεν επιδέχονται μαθήσεως (δεν είναι διδακτά), η οποία αποτυπώνεται χαρακτηριστικά στο περιεχόμενο του επαναλαμβανόμενου επιχειρήματος περί «παιδιού-καμένου χαρτιού», δηλαδή, περί του παιδιού για το οποίο ότι κι αν κάνουμε αποδεικνύεται μάταιο.

δ) μέσω της έλλειψης πολιτικής βούλησης στο μέσο κυβερνητικό επίπεδο για δρομολόγηση δράσεων που να υποστηρίζουν τη σχολική και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων στο άμεσο τους περιβάλλον, καθώς η τοπική αυτοδιοίκηση συνήθως εξαιρεί από τον οικονομικό της σχεδιασμό την οποιαδήποτε ενίσχυση των τυπικών και μη τυπικών δημόσιων δομών που απευθύνονται αποκλειστικά σε παιδιά πρόσφυγες –δηλαδή των ΔΥΕΠ και των τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας από συμβασιούχους του ΟΑΕΔ εντός των Κέντρων Φιλοξενίας– αποποιούμενη κάθε σχετική ευθύνη στην περιοχή αρ-

μοδιότητάς της, με αποτέλεσμα να διαιωνίζονται οι ανισότητες των μορφωτικών ευκαιριών. Η αδιαφορία αυτή της τοπικής ηγεσίας δεν είναι τυχαία ή συγκυριακή, αλλά καθορίζεται από τον εκάστοτε ιδεολογικό της προσανατολισμό κι από τις εκτιμήσεις που αυτή κάνει για το πολιτικό κόστος που θα της επιφέρει η δημοσιοποίηση της οποιασδήποτε στήριξής της στην εκπαίδευση των προσφύγων.

ε) Τέλος, μέσω της εφαρμογής μιας εθνικής, μεταναστευτικής πολιτικής κατασταλτικού τύπου στο μακρο-επίπεδο, η οποία ενώ τυπικά δηλώνει πως υιοθετεί το Ευρωπαϊκό, Κοινωνικό πλαίσιο για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, ερμηνεύει το πλαίσιο αυτό με τον πιο περισταλτικό δυνατό τρόπο και το εφαρμόζει ελλιπώς, αποδομώντας το έτσι σταδιακά στην πράξη. Μια από τις σαφέστερες ενδείξεις αυτής της στρατηγικής έμμεσης αποδόμησης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων αποτελεί το γεγονός ότι από την αρχή της πιο πρόσφατης περιόδου μαζικής, διππειρωτικής μετανάστευσης προς τη χώρα μας το 2015, τόσο ο κρατικός θεσμικός όσο κι ο δημόσιος μνητιακός λόγος αντιμετωπίζουν αυξανόμενα τα ζητήματα ατομικών ελευθεριών και κοινωνικών δικαιωμάτων των προσφύγων ως προβλήματα ασφάλειας, σε ευθυγράμμιση με την κυρίαρχη λογική της Ευρωπαϊκής μεταναστευτικής πολιτικής και υπερπροβάλλουν τις παραβατικές ενέργειες κάποιων προσφύγων και μεταναστών/-τριών, ενόσω αφήνουν στο απυρόβλητο βίαιες και κακοποιητικές ενέργειες που διαπράττονται εναντίον τους. Σαφώς, αυτού του είδους οι συστηματικές αναπαραστάσεις των προσφύγων ως εν δυνάμει εγκληματιών και τρομοκρατών, η αντιμετώπισή τους ως «ασύμμετρη» πολεμική απειλή στα σύνορα Ελλάδας Τουρκίας, καθώς και η τακτική συκοφάντηση των αιτούντων διεθνούς προστασίας ως «λαθροεισβολέων» επιδρά άμεσα κι αρνητικά και στο θέμα της αντιμετώπισης των παιδιών τους ως «πλήγματος» στις τοπικές κοινότητες, καθώς δημιουργεί μια περιρρέουσα ατμόσφαιρα που απελευθερώνει την έκφραση χυδαίων, εθνικιστικών και ρατσιστικών εκδηλώσεων εναντίον τους και νομιμοποιεί στη συνείδηση της κοινωνίας την περιθωριοποίησή τους.

Έτσι, οι πολλαπλές, επίσημες διαδρομές του ρατσισμού καθορίζουν την αδυναμία των προσφυγικών οικογενειών να ξαναρίζουν στη χώρα μας κι άρα και των παιδιών τους να συμπεριληφθούν στο ελληνικό σχολείο και στην εγχώρια κοινωνία. Παραδείγματα τέτοιων θεσμικών, ρατσιστικών διακρίσεων αποτελούν η αποστέρηση των οικογενειών των προσφύγων από τον –κατά τα λοιπά– κοινό για όλους τους κατοίκους της επικράτειας ΑΜΚΑ, ο αποκλεισμός τους από αξιοπρεπείς λύσεις στέγασης και η γενικότερη έλλειψη σχεδιασμού μακρόπνοων ενταξιακών προγραμμάτων που να στηρίζονται στο τρίπτυχο «υγεία-παιδεία-εργασία». Αυτού του είδους η αποστέρησή τους από θεμελιώδη, κοινωνικά δικαιώματα ενεργοποιεί ένα ντόμινο κοινωνικών αποκλεισμών που επιδεινώνει τις υφιστάμενες κοινωνικές ανισότητες παράγοντας επιπρόσθετες μορφές ευαλωτότητας και προδιαγράφει την παντελή έλλειψη μελλοντικών προοπτικών και γι' αυτό το κομμάτι της νεολαίας.

Ένα από τα πιο χειροπιαστά αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης είναι τα υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής των μαθητριών/-τών προσφύγων. Συστηματικές παρατηρήσεις στο πεδίο, καταδεικνύουν ότι τα ποσοστά αυτά δεν οφείλονται στην αδιαφορία των ίδιων των παιδιών να φοιτήσουν, μιας και το να πάνε σχολείο αποτελεί αρχικά έναν από τους πιο διακαείς τους πόθους, αλλά στη ματαίωση όλων των

επιθυμιών και των προσδοκιών που αυτά βιώνουν μέσα σ' ένα περιβάλλον που αδυνατεί να τα εκπαιδεύσει και να τα συμπεριλάβει.

Αυτή η αδυναμία αποτυπώνεται κυρίως στην έλλειψη σχέσεών τους με ντόπιους συνομήλικους τους, μιας και τα παιδιά αυτά δεν καταφέρνουν ν' αποκτήσουν φιλίες με παιδιά της εγκατεστημένης κοινότητας ούτε εντός ούτε εκτός σχολείου καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς, καθώς κανένα άλλο παιδί εκτός των ομοίων τους δεν τα προσεγγίζει μ' αυτό το σκοπό. Έτσι, μια συχνή εικόνα κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων είναι το να στέκονται ως επί το πλείστον ομαδοποιημένα μόνο μεταξύ τους παράμερα στην αυλή, κοιτώντας με παράπονο τις υπόλοιπες συμμαθήτριες και τους συμμαθητές τους να συναναστρέφονται επίσης μόνο μεταξύ τους. Επιπλέον, παραμένουν απρόσκλητα σε ατομικές και κοινωνικές γιορτινές περιστάσεις που διαδραματίζονται εκτός σχολικών ωραρίων κι εν τέλει, αλληλεπιδρούν για να καλύψουν σχεδόν κάθε υλική, συναισθηματική και κοινωνική τους ανάγκη και πάλι μόνο μεταξύ τους κι εντός των ορίων του προσφυγικού καταυλισμού. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, η προσφυγική υπόστασή τους καταλήγει να γίνεται αντιληπτή όχι ως μια προσωρινή τους ιδιότητα, αλλά μάλλον ως μια εγγενής, μειονεκτική ταυτότητα που τα στιγματίζει στο διηνεκές.

Δυστυχώς, αποδεικνύεται ότι τα παιδιά-πρόσφυγες μαζί με την απέχθεια της εγχώριας κοινότητας προς αυτά προσλαμβάνουν στο ακέραιο και τη συχνή αδια-

φορία των εκπαιδευτικών των μεικτών (κυρίως) τάξεων, οι οποί-

ες/-οι θέλοντας απ' ό,τι δηλώνουν «να κάνουν τη δουλειά τους σωστά» ασχολούνται μόνο με τις ανάγκες των

παιδιών της εγκατεστημένης κοινότητας, με την αιτιολογία ότι δε μπορούν ν' αφιερώσουν χρό-

νο για επεξηγήσεις στις αλλοδαπές/-ούς μαθή-

τριες και μαθητές επειδή προέχει η ανάγκη να καλυφθεί το προβλεπόμενο αναλυτι-

κό πρόγραμμα και μαζί μ' αυτό, οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εγχώριων

μαθητών/-τριών, ώστε ν' αποφευχθούν επίσης τα παράπονα των γονέων των τελευταίων περί υποβάθ-

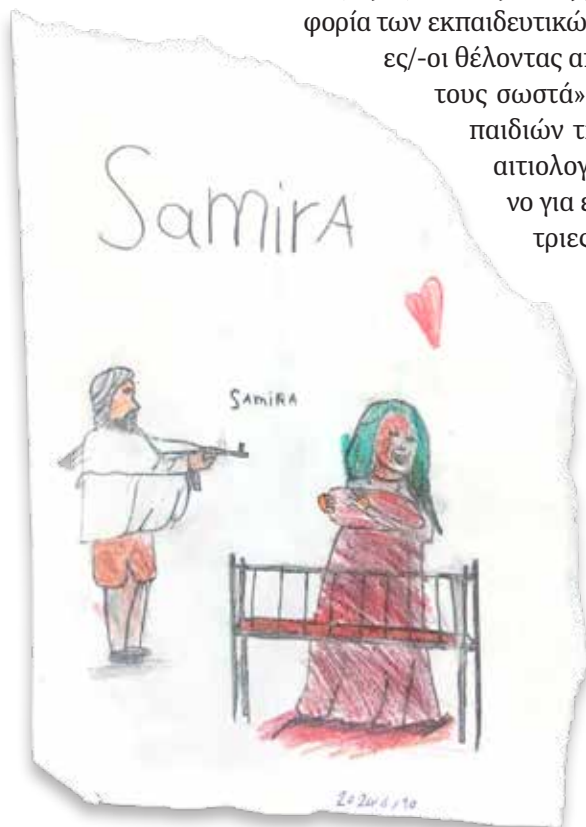
μισης της όλης διαδικασίας.

Παράλληλα, εκπαιδευτικοί και διευθυντές των σχολικών μονά-

δων δε δείχνουν μέχρι στιγμής να προβληματίζονται σοβαρά ως προς την εφαρμογή κάποιας μεθοδολο-

γίας που να αίρει αυτή τη συνθήκη αποκλεισμού. Έτσι, οι ελπίδες των προσφυγόπουλων και των οικογενει-

ών τους για κοινωνική διέξοδο κι ανέλιξη μέσω της εκπαίδευσης σταδιακά





χάνονται, τα παιδιά παύουν να φοιτούν εφόσον δεν αισθάνονται αποδεκτά στο ψυχρό κι απωθητικό αυτό περιβάλλον κι εν τέλει, καθιλώνονται στο στερεότυπο του αποτυχημένου μαθητή-παρία μέχρι ν' αποσυρθούν οικειοθελώς από το σχολικό χώρο. Όπως είπε σε προσωπική μας συζήτηση και μια μαθήτρια λυκείου που αποφάσισε να διακόψει τη φοίτησή της εκφράζοντας το οδυνηρό αυτό συναίσθημα της απόρριψης κάτω από αυτές τις συνθήκες,

- «Όχι κυρία δε θα ξαναπάω σχολείο γιατί είτε πάμε εμείς, είτε δεν πάμε είναι το ίδιο. Κανένας δεν ασχολείται μαζί μας, κανένας δε μας εξηγεί ούτε καν τι μάθημα κάνουμε, κανένας δε μας μιλάει και κανένας δε θέλει να παίξει μαζί μας. Γι' αυτό κι εγώ δε θέλω να ξαναπάω».

### Συμπεράσματα:

Στο περιεχόμενο του παραπάνω κειμένου εξέθεσα κάποιους βασικούς παράγοντες που αναπαράγουν την «Ξενότητα» των παιδιών προσφύγων ως έναν μηχανισμό περιθωριοποίησης κι έμμεσης αποβολής τους από τις σχολικές και τις τοπικές κοινότητες κι εν τέλει από την ελληνική κοινωνία. Στην πορεία της επιχειρηματολογίας μου υποστήριξα ότι η υπάρχουσα, γενικευμένη αντίληψη της κυρίαρχης εθνικής ομάδας περί επικινδυνότητας, πρωτογονισμού και πολιτισμικού ελλείμματος των προσφύγων μετατρέπεται και σε κοινωνική εχθρότητα προς τα παιδιά τους, τα οποία γίνονται αντιληπτά ως «παραρτήματα» του προβλήματος που ενσαρκώνουν οι γονείς τους και ως «βαρίδια» στην εκπαίδευση των εγκατεστημένων συνομήλικων τους (παράγοντες ανάσχεσης της προόδου των εγκατεστημένων παιδιών).

Ωστόσο, δυστυχώς, παρ' ότι το πρόβλημα του κοινωνικού αποκλεισμού τους είναι μεγάλο και σοβαρό, μέχρι στιγμής κανένας φορέας ή οργάνωση δεν έχει ασχοληθεί συστηματικά με παρεμβάσεις που να στοχεύουν στην αποδόμηση των εθνικιστικών-ρατσιστικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων εναντίον τους στο άμεσο τους περιβάλλον, πιθανότατα γιατί αυτό το πολύ κοπιώδες έργο περνάει μέσα από την κριτική αποδόμηση του αφηγήματος του ομοιογενούς εθνικού κράτους, το οποίο εργαλειοποιείται για την κατασκευή της κοινωνικής συναίνεσης από το μεγαλύτερο φάσμα του πολιτικού κατεστημένου.

Είναι σαφές λοιπόν ότι όταν αναφερόμαστε στην «προσφυγική κρίση» μιλάμε στην ουσία για μια κρίση διαχείρισης του εκτοπισμένου ανθρώπινου δυναμικού μέσω της παντελούς απαξίωσης των προσώπων που το απαρτίζουν κι όχι για μια παρατεταμένα κρίσιμη κατάσταση λόγω των προηγούμενων, ιστορικών-ατομικών περιστάσεων των προσφύγων. Παρατηρώντας το τι συμβαίνει στην επίκαιρη πραγματικότητα καθίσταται σαφές ότι αυτού του είδους η διαχείριση οδηγεί στην θέσμιση ενός ανεπίσημου τύπου Apartheid, όπου οι ντόπιοι πληθυσμοί θεωρούν τους περικλειστούς προσφυγικούς καταυλισμούς ως «φυσικό βιότοπο» των αιτούντων διεθνή προστασία και δείχνουν να ανέχονται την ιδέα της ύπαρξής τους στην ευρύτερη περιοχή τους μόνο στη βάση αυτού που θα μπορούσε να αποκληθεί «εθνικοποιημένος χρηματοπιστωτικός ανθρωπισμός», δηλαδή, υπό τον όρο της απουσίας τους από τη δημόσια σφαίρα δραστηριοτήτων της τοπικής κοινότητας, αλ-

λά της ταυτόχρονης συμμετοχής τους σε καταναλωτικές πράξεις και συναλλαγές που αποβαίνουν προς συμφέρον των μελών της.

Προφανώς, τα παιδιά πρόσφυγες δεν εξαιρούνται από αυτή τη συνθήκη. Η τωρινή, εντατική υποβάθμισή τους με βάση τα εξωτερικά, ατομικά-κοινωνικά και πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά (τάξη, εθνικότητα, εθνότητα-φυλή, θρησκεία) έρχεται υπό αυτές τις συνθήκες να προστεθεί στη συστηματική απαξίωση ενός μεγάλου κομματιού της εγχώριας νεολαίας. Πρόκειται για μια ραγδαία, νεοφιλελεύθερη διαδικασία υλικής και αξιακής φτωχοποίησης που επελαύνει τις τελευταίες δεκαετίες και στη χώρα μας, απειλώντας την κοινωνική συνοχή και ειρήνη, δηλαδή, όλ@ς μας συνολικά και τ@ν κάθε ένα/μια μας ατομικά. Ως ριζοσπάστες/-τριες κι ελευθεριακές/-οί παιδαγωγοί οφείλουμε να μη μείνουμε απαθείς παρατηρήτριες αυτής της διαδικασίας αποσύνθεσης, αλλά να συγκροτήσουμε κριτικές αντιπροτάσεις προς την κατεύθυνση μιας ολιστικής αντιμετώπισης της με συνολική αλλαγή του εκπαιδευτικού μοντέλου και ν' αναλάβουμε πρωτοβουλίες αντίστασης για την έγκαιρη ανάσχεση αυτής της απόλυτα καταστροφικής κοινωνικής πορείας και για τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης.

## Αναφορές

- Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων (2017). *Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων*, σελ: 35. Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Πηγή: [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16\\_06\\_17\\_Epistimoniki\\_Epitropi\\_Prostygon\\_YPPETH\\_Apotimisi\\_Protaseis\\_2016\\_2017\\_Final.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Prostygon_YPPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf)
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (2016). *Νόμος 4415/2016 - ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016*. Αρ. Φύλλου 159. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο. Πηγή: [https://www.eng.auth.gr/fileadmin/neos-nomos-plaisio/2016-09-06\\_Nόμος\\_4415\\_2016\\_ΦΕΚ\\_A\\_159\\_Ρυθμίσεις\\_για\\_την\\_ελληνόγλωσση\\_εκπαίδευση-κ.ά.\\_διατάξεις.pdf](https://www.eng.auth.gr/fileadmin/neos-nomos-plaisio/2016-09-06_Nόμος_4415_2016_ΦΕΚ_A_159_Ρυθμίσεις_για_την_ελληνόγλωσση_εκπαίδευση-κ.ά._διατάξεις.pdf)
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (02.12.1992). *Νόμος 2101/1992 - ΦΕΚ 192/Α/2-12-1992: Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού*. <https://www.e-nomothesia.gr/kat-anilikoi/nomos-2102-1992-phek-193-a-2-12-1992.html>
- Simopoulos, G. and Alexandridis, A. (2019). Refugee Education in Greece: integration or segregation? *Forced Migration Review nr.60: 27-29*. Πηγή: <https://www.fmreview.org/sites/fmr/files/FMRdownloads/en/education-displacement/simopoulos-alexandridis.pdf>
- Σουλελέ, Δ. (2017). *Μηχανισμός παρακολούθησης: τα δικαιώματα των παιδιών που μετακινούνται στην Ελλάδα*, σελ: 22. Συνήγορος του Πολίτη, Συνήγορος του Παιδιού και UNICEF, Έκθεση, Ιούλιος-Δεκέμβριος 2016. Πηγή: <https://www.synigoros.gr/resources/20170420-ekthesi-mixanizmos.pdf>
- Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (1992). *Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού*. Πηγή: <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf>

Σ. Β.



# ΝΟΜΟΣΧΕΔΙΟ ΚΕΡΑΜΕΩΣ

ΤΡΑΠΕΖΑ ΘΕΜΑΤΩΝ  
ΑΥΞΗΣΗ ΤΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ  
ΒΑΣΗ ΤΟΥ 10

ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΥΧΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΡΡΟΗ  
ΠΕΛΑΤΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ  
ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΑΥΞΗΣΗ ΤΟΥ ΑΡΙΘΜΟΥ  
ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ  
ΑΝΑ ΤΜΗΜΑ

ΥΠΟΒΑΘΜΙΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ  
ΑΠΟΛΥΣΕΙΣ ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΩΝ

ΕΛΙΚΤΙΚΟΣ  
ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ  
ΣΤΑ ΕΠΑΛ

ΣΤΕΡΗΣΗ ΤΗΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑΣ  
ΓΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗ ΕΥΚΑΙΡΙΑ  
ΕΚΔΙΟΞΗ ΤΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ  
ΑΠΟ ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ



ΚΑΜΕΡΕΣ ΣΤΙΣ ΤΑΞΕΙΣ ΑΥΣΤΗΡΟΤΕΡΕΣ ΠΟΙΝΕΣ  
ΕΠΑΝΑΦΟΡΑ ΤΗΣ ΔΙΑΓΩΓΗΣ ΣΤΑ ΑΠΟΛΥΤΗΡΙΑ  
ΑΝΟΙΓΕΙ Ο ΔΡΟΜΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΕΙΩΝ  
ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΙΩΣΗ ΤΩΝ ΜΕΤΕΓΓΡΑΦΩΝ  
ΔΙΔΑΚΤΡΑ ΣΤΑ ΔΗΜΟΣΙΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑ



## ΔΕΝ ΘΑ ΠΕΡΑΣΕΙ

ΜΑΡΚΗΣ ΑΓΩΝΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΤΡΟΠΗ ΤΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΗΣ  
ΓΙΑ ΜΙΑ ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΓΙΑ ΟΛΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ



**ΕΣΕ** ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΚΗ  
ΣΥΝΔΙΚΑΛΙΣΤΙΚΗ  
ΕΝΩΣΗ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

[esedu-request@lists.riseup.net](mailto:esedu-request@lists.riseup.net)

**ΣΥΛΛΟΓΗ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΕΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**ΓΙΑ ΜΙΑ ΔΗΜΟΣΙΑ, ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ**  
**ΚΑΛΟΚΑΙΡΙ 2020**