

Εύα Πολίτου, Γιάννης Γεωργίου, Μαρία Δημητρίου, Παραγωγή συμπληρωματικού διδακτικού υλικού: δυνατότητες και όρια

Καλή σας μέρα και από εμάς. Θέλω να εκφράσω προσωπικά τη χαρά μου βρίσκομαι εδώ, γιατί για λόγους υγείας δεν μπόρεσα να παρευρεθώ στο προηγούμενο συνέδριο, και έτσι έχω χάσει και τη φόρμα μου και ζητώ την ανοχή σας. Θα σας μιλήσουμε και εμείς για το δικό μας υλικό, τις δυνατότητες και τα όριά του, με άλλα λόγια, τι έχουμε κάνει.

Η ομάδα μας από τον Νοέμβριο του 1997 ασχολείται με την παραγωγή υλικού για την αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών, πραγματικών ή δυνητικών, στους οποίους απευθύνεται το Πρόγραμμά μας. Ποιο είναι, όμως, αυτό το πολιτισμικό κεφάλαιο;

Στη δουλειά μας είχαμε να απαντήσουμε σε διάφορα ερωτήματα:

- (1) Θεωρούμε ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών στα οποία απευθυνόμαστε εξαντλείται στο ότι αυτά προσδιορίζονται ή ετεροπροσδιορίζονται ως Τσιγγάνοι;
- (2) Από ποιους και πώς καταγράφεται το τσιγγάνικο πολιτισμικό κεφάλαιο;
- (3) Πώς βλέπουμε τη σχέση μεταξύ πολιτισμικού και μορφωτικού κεφαλαίου;

Η απάντησή μας στο πρώτο ερώτημα είναι αρνητική. Δεν θεωρούμε ότι τα χαρακτηριστικά των παιδιών στα οποία απευθυνόμαστε εξαντλούνται στην «τσιγγανοσύνη» τους. Σε αρκετές μάλιστα περιπτώσεις πιστεύουμε ότι ο όρος «τσιγγανοσύνη» είναι εντελώς ακατάλληλος, για να απευθυνθούμε στους μαθητές που εμπλέκονται στη δράση μας.

Η αναζήτηση απαντήσεων στη δεύτερη ερώτηση, αυτή που αφορά την καταγραφή του τσιγγάνικου πολιτισμικού κεφαλαίου, μας οδηγεί στην ιστορία όχι των Τσιγγάνων, αλλά της τσιγγανολογίας, στην αναζήτηση δηλαδή των όρων, υπό τους οποίους οι Τσιγγάνοι κατασκευάστηκαν μέσα από συγκεκριμένη βιβλιογραφία ως ενιαία ομάδα, διακριτή από τις υπόλοιπες, ιδιαίτερη, ειδική. Έχουμε λόγους να μην εμπιστευόμαστε τα περισσότερα γύρω

από τους Τσιγγάνους βιβλία ως πηγές για το πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών στα οποία απευθυνόμαστε και θα προσπαθήσουμε να εξηγήσουμε σύντομα τους λόγους μας με το παράδειγμα της δουλειάς κάποιας εθνογράφου, που θα μπορούσε, όμως, να είναι ο καθένας μας.

«Το τι πιάνει ο ψαράς εξαρτάται από το μέρος του ωκεανού που διαλέγει να ψαρέψει, από τα σύνεργα που επιλέγει να χρησιμοποιήσει και βέβαια, από το είδος των ψαριών που θέλει να πιάσει", έγραφε ο κος Γ. Μαυρογιώργος στην Ελευθεροτυπία (20/11/1999), παραφράζοντας τον Καρ, για άλλο βέβαια θέμα.

Ας πούμε ότι στις αρχές του αιώνα μας Τσιγγάνοι από τη Γιουγκοσλαβία και την Ελλάδα μεταναστεύουν μαζί με πολλούς άλλους συμπατριώτες τους και πάνε στην Αμερική σε αναζήτηση καλύτερης τύχης. Χρόνια αργότερα κάποιοι αμερικανίδα εθνογράφος αποφασίζει να μελετήσει τους Τσιγγάνους και έχει ήδη διαβάσει στη βιβλιογραφία ότι πρόκειται για ξεχωριστούς ανθρώπους. Προσεγγίζει, λοιπόν, μια ομάδα από αυτούς τους Τσιγγάνους και βρίσκει ότι έχουν πρακτικές και συνήθειες, που της φαίνονται ξεχωριστές. Πολλές από αυτές τις συνήθειες, βέβαια, είναι ευρύτατα διαδεδομένες στο χώρο της νοτιοανατολικής Μεσογείου, όμως αυτό η εθνογράφος μας δεν το ξέρει. Άλλωστε, το θέμα της δεν είναι η νοτιοανατολική Μεσόγειος, είναι οι Τσιγγάνοι. Κι έτσι, γράφει ένα βιβλίο, όπου τα χαρακτηριστικά αυτά επικυρώνονται ως τσιγγάνικα και συνδέονται με όσα ήδη η εθνογράφος ξέρει από τη βιβλιογραφία.

Και άλλα χρόνια περνούν και κάποιοι Έλληνες, που αρχίζουν και αυτοί να ασχολούνται με τους Τσιγγάνους, διαβάζουν ανάμεσα στα άλλα και το συγκεκριμένο βιβλίο. Εντυπωσιάζονται πιθανόν από την ομοιότητα που διαπιστώνουν ανάμεσα στα «χαρακτηριστικά των αμερικανών Τσιγγάνων και σε αυτά των ελλήνων Τσιγγάνων». Ξεχνούν, ωστόσο, ότι πολλά από αυτά τα χαρακτηριστικά θα τα εύρισκαν και στις δικές τους οικογένειες, τουλάχιστον μέχρι πριν από μερικά χρόνια. Βέβαια, έχουν τους λόγους τους, γιατί

εμβαπτισμένα πλέον στην ορολογία της ειδικής βιβλιογραφίας, μερικά από αυτά τα χαρακτηριστικά φαίνονται στ' αλήθεια εξωτικά. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η πεποίθηση ότι οι Τσιγγάνοι ασκούν κοινωνικό έλεγχο «στα μέλη της φυλής τους» μέσα από μια τελετουργική διαδικασία, μια ιδιότυπη δίκη, το kris. Είναι στ' αλήθεια δύσκολο να αναγνωρίσουν οι μελετητές μας σε αυτό το εξωτικό kris τις «κρίσεις του κόσμου» που φοβόταν τόσο πολύ η μαμά τους και η γιαγιά τους. Άλλωστε, και το δικό τους θέμα δεν είναι η μαμά τους και η γιαγιά τους· είναι οι Τσιγγάνοι.

Μόνο που οι τσιγγανολόγοι της ιστορίας μας έχουν ένα πρόβλημα. Όσο και αν ρωτάνε, δεν βρίσκουν Τσιγγάνους να τους επιβεβαιώσουν πως τους κάνουν μυστηριώδεις δίκες «στη φυλή τους». Α, μα γι' αυτό χρειάζεται η θεωρία: το ότι πουθενά δεν μαρτυρείται το kris, δεν σημαίνει κιόλας ότι δεν υπάρχει ή έστω ότι δεν υπήρξε ποτέ. Είτε οι πληροφορητές τους τούς το κρύβουν για να διαφυλάξουν τα «ιερά έθιμά τους» από το «βέβηλο μάτι του ξένου», είτε σιγά-σιγά αφομοιώθηκαν και εγκατέλειψαν αυτή την «πατροπαράδοτη πρακτική». Έχουμε για όλα απαντήσεις.

Και επειδή συχνά οι θεωρίες από τη στιγμή που κατασκευάζονται, αντί να αναμετρούνται με την κοινωνική πράξη που θέλουν να περιγράψουν, της γυρίζουν την πλάτη, προκειμένου οι ίδιες να αυτοπροστατευθούν, έφτασαν αυτά τα στοιχεία αυτάρεσκα να αντιγράφουν και να συμπληρώνουν το ένα το άλλο, ανεξάρτητα από την πραγματικότητα, στην οποία υποτίθεται ότι αναφέρονται. Και επειδή συχνά οι θεωρητικές κατασκευές προκειμένου να παραμείνουν ισχυρές, δίνουν μεν την εκδοχή τους για την κοινωνική ιστορία, αρνούνται όμως να αποκαλύψουν τη δική τους στην ιστορία, η τσιγγανολογία αναδείχτηκε ως ξεχωριστό πεδίο, χωρίς όμως να γίνεται λόγος για τις προϋποθέσεις αυτής της ανάδειξης.

Όσον αφορά τώρα την απάντηση στο τρίτο ερώτημα, δηλαδή στο ζήτημα της σχέσης που έχει το πολιτισμικό με το μορφωτικό κεφάλαιο, η ταπεινή μας γνώμη είναι ότι οι περιφημες παιδαγωγικές συλλήψεις, όπως η

θεωρία περί πολιτισμικού κεφαλαίου, έχουν παρεξηγηθεί ευρύτατα στην περίπτωση των Τσιγγάνων. Δεν νομίζουμε ότι η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου φτιάχτηκε για να εξηγήσει γιατί είναι σωστό μερικοί άνθρωποι να μην πηγαίνουν στο σχολείο. Νομίζουμε ότι αναπτύχθηκε προκειμένου να ερμηνευθούν τα δομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού θεσμού που εμποδίζουν την εξωεκπαιδευτική εμπειρία του κάθε μαθητή να μετατραπεί σε μορφωτικό κεφάλαιο. Δεν υπάρχει πουθενά σε αυτή τη θεωρία –κατά τη γνώμη μας– κάτι που να μιλάει για πολιτισμικά κεφάλαια εγγενώς ασύμβατα με τον εκπαιδευτικό θεσμό (Και ποιον θεσμό, άλλωστε; Ο εκπαιδευτικός και γενικά το σχολείο δεν έχει προϋποθέσεις;). Ούτε τίποτα νομιμοποιεί ότι το σχολείο σε ορισμένους μαθητές θα έπρεπε να προσφέρει γενικώς «πολιτιστικές δραστηριότητες» αντί για κοινωνικά λειτουργικές ή ανταλλάξιμες γνώσεις. Και η κριτική πλευρά αυτής της θεωρίας, νομίζουμε, ήταν η παρέμβαση στον πυρήνα του σχολείου και όχι η νομιμοποίηση της άτυπης περιφέρειας για τα ελληνικά δεδομένα του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι κι αλλιώς, σήμερα οι όροι του προβλήματος διατυπώνονται, απ' ό,τι έχουμε δει, κάπως διαφορετικά, δηλαδή η ευθύνη για τη μετατροπή του πολιτισμικού κεφαλαίου σε μορφωτικό εκχωρείται από το σχολείο σε όλο και περισσότερες περιπτώσεις στην οικογένεια, στην κοινότητα, οπουδήποτε. Πόσο διευκολύνει αυτή η εξέλιξη ανθρώπους με αδύναμη κοινωνικο-οικονομική θέση, όπως κατά κανόνα είναι οι άνθρωποι στους οποίους απευθυνόμαστε;

Και μετά από αυτά τα όχι ολίγα εισαγωγικά θα περάσουμε σε μια σύντομη παρουσίαση του υλικού μας. Μας βάλανε ελεύθερο θέμα από το πανεπιστήμιο αυτή τη φορά και έτσι και εμείς εκμεταλλευτήκαμε την ευκαιρία και αντί να παρουσιάσουμε αναλυτικά κάποια τμήματα του υλικού μας, πράγμα που ίσως περίμεναν κάποιοι συνεργάτες, θα τα παρουσιάσουμε επιλεκτικά, για να κλέψουμε χρόνο για άλλα θέματα.

Εμείς λοιπόν σαν ομάδα από το 1997 έχουμε δουλέψει σε τρεις σειρές. Η πρώτη σειρά είναι η πρώτη που φτιάχτηκε και για λόγους που θα εξηγήσει

αργότερα ο Γιάννης είναι η δεύτερη που θα τυπωθεί. Ακόμα βρίσκεται στο τυπογραφείο. Είναι η σειρά που σας είχαμε παρουσιάσει το 1998, αυτή που έχει ένα σώμα πηγών, ιστορικά και λογοτεχνικά κείμενα, άρθρα, συνεντεύξεις, αφηγήσεις, τραγούδια, παραμύθια, όπου μπορεί να ανατρέξει ο εκπαιδευτικός για να αντλήσει στοιχεία προς εμπλουτισμό του μαθήματός του. Με τα καινούρια δεδομένα το υλικό είναι χωρισμένο σε έξι θεματικές ενότητες: Ο Χρόνος, Ο Χώρος και το Ταξίδι, Η Γλώσσα, Η Τέχνη, Η Οικονομική Ζωή, Η Οικογενειακή και Κοινωνική ζωή.

Η δεύτερη σειρά έχει φτάσει στα χέρια των συνεργατών, των περισσότερων πιστεύω. Είναι επτά προτάσεις παρέμβασης στο αναλυτικό πρόγραμμα με έμφαση σε μαθήματα όπως η Μελέτη Περιβάλλοντος, η Ιστορία και τα Θρησκευτικά. Είναι Το Νερό, Ο Ηρακλής, Ο Οδυσσέας, Τα Βυζαντινά Χρόνια, Η Εθνική Γιορτή της 25ης Μαρτίου, Ο Δρόμος του Χριστού και Ο Θεός μου ο Τσιγγάνος. Σε αυτά τα βιβλία προτείνουμε τρόπους, με τους οποίους οι πηγές που έχουμε συγκεντρώσει στην πρώτη σειρά μπορούν να αξιοποιηθούν διαπλεκόμενες με τη σχολική ύλη.

Έχουμε δουλέψει και μία τρίτη σειρά, στην οποία ασχολούμαστε με ζητήματα Πολιτικής και Κοινωνικής Αγωγής, όπως είναι και ο τίτλος του αντίστοιχου μαθήματος στην πέμπτη και έκτη δημοτικού. Είναι αυτά τα θέματα που άλλοι θα τα έλεγαν υλικό ευαισθητοποίησης, αλλά εμείς πιστεύουμε ότι τέτοια ζητήματα σχετίζονται πιο πολύ με αντιλήψεις που διαμορφώνουμε για το πολιτικό και κοινωνικό γίνεσθαι και τη θέση μας μέσα σε αυτό, παρά με ευαισθησίες. Η σειρά αυτή έχει κατατεθεί στο Πρόγραμμα και περιμένουμε παρατηρήσεις.

Συστηματικές πειραματικές εφαρμογές του υλικού μας δεν προβλέπονται από το πρόγραμμα. Ωστόσο, με τη συνεργασία των τοπικών υπευθύνων χρησιμοποιήσαμε τμήματα του υλικού για παρεμβάσεις σε σχολικές μονάδες στην Αγία Βαρβάρα, στη Θεσσαλονίκη και την Κόρινθο.

Όπως ειπώθηκε και από την Εύα, η δεύτερη σειρά του υλικού μας τυπώθηκε και διανεμήθηκε πριν από την πρώτη. Αυτό δημιούργησε κάποια προβλήματα, ήταν όμως αδύνατον να γίνει διαφορετικά. Η πρώτη σειρά καθυστέρησε να τυπωθεί, επειδή την ξαναγράψαμε και χρειάστηκε να την ξαναγράψουμε, γιατί η δουλειά μας στην πρώτη της μορφή, αυτή που σας είχαμε παρουσιάσει, αν θυμάστε, το 1998, ήταν σε μεγάλο βαθμό επηρεασμένη από βιβλία περί των Τσιγγάνων. Τι φαίνεται, όμως, ότι κάνουν τα βιβλία αυτά, τα περισσότερα από αυτά, σε πολύ λίγο χρονικό διάστημα;

Ουσιαστικά εφαρμόζουν κάποιες ανθρωπολογικές στρατηγικές εντοπισμού των Τσιγγάνων ως διαφορετικών, μιλούν για τον εγκλεισμό τους, τη φυλάκισή τους, τον περιορισμό τους, μέσω μιας διαδικασίας αντιπροσωπευτικότητας της ουσίας τους, που ονομάζεται «μετωνυμικό πάγωμα». Μια διαδικασία, στην οποία μια πτυχή της ζωής των ανθρώπων, και εν προκειμένω των Τσιγγάνων, έρχεται να τους αντικατοπτρίσει ως σύνολο, συνθέτοντας τη θεωρητική τους θέση σε μια ανθρωπολογική ταξινόμια. Επί παραδείγματι, η Ινδία ισοδυναμεί με την ιεραρχία, η Μελανησία με την ανταλλαγή, η Μεσόγειος με τη ντροπή και την τιμή, η Νέα Γουινέα επίσης με την ανταλλαγή, η Αφρική με την τμηματοποίηση και οπωσδήποτε οι Τσιγγάνοι με όλα αυτά τα επακολουθήματα, με τον ομαδισμό, με τον ιδιαίτερο πολιτισμό και.

Εμείς οι ίδιοι, μολονότι Τσιγγάνοι, είχαμε δεχτεί τα βιβλία για την πραγματικότητά μας και τις βεβαιότητές τους ως εγκυρότερα και από την ίδια μας την πραγματικότητα και τις δικές μας αναζητήσεις. Και έτσι, συνειδητοποιήσαμε ότι αναφερόμαστε στο «χρόνο των Τσιγγάνων» και το «χώρο των Τσιγγάνων» σαν να ζούσαμε ή σαν να ζούσανε σε κάποιο σύμπαν διαφορετικό από αυτό των υπόλοιπων ανθρώπων. Συνειδητοποιήσαμε ότι εξαντλούσαμε την περιγραφή της κοινωνικής ζωής στα «ήθη και τα έθιμα», ενώ παραβλέπαμε π.χ. τα αθλητικά σωματεία, τους πολιτιστικούς συλλόγους και άλλες πτυχές της ζωής τους.

Το ότι σήμερα είμαστε σε θέση να συζητούμε κριτικά αυτές τις «βεβαιότητες», το θεωρούμε μια κατάκτηση, μια κατάκτηση που οφείλεται εν πολλοίς στη δυναμική του Προγράμματός μας. Αυτή λοιπόν ήταν η πρώτη και πολύ σημαντική κατάκτηση του Προγράμματός μας: η πρόοδος στην προβληματική περί ταυτότητας και ετερότητας.

Δεν θεωρούμε ότι η εργασία μας αποσκοπεί στο να πιστοποιούμε, να ταξινομούμε και να διατηρούμε ταυτότητες, είτε τσιγγάνικες, είτε άλλες. Εκείνο που μας ενδιαφέρει είναι να παρέχονται στο σχολείο διευρυμένα πεδία ανακάλυψης, ανάπτυξης, σύνθεσης και αξιοποίησης όλων εκείνων των παραμέτρων που τελικά συμβάλλουν στον αυτοπροσδιορισμό. Δεν αγνοούμε αυτή την όποια ταυτότητα των παιδιών στα οποία απευθυνόμαστε, αλλά ούτε την προκαθορίζουμε, ούτε την εκβιάζουμε, ούτε τη θεωρούμε στατική, ένα είδος μουσειακού εκθέματος προς διατήρηση, αλλά μια ταυτότητα που έχει μια δυναμική, την οποία τα ίδια τα παιδιά, τα ίδια τα υποκείμενα, μπορούν να την εννοιολογήσουν και να την κατασκευάσουν.

Η δεύτερη μεγάλη κατάκτηση του Προγράμματός μας ήταν, κατά τη γνώμη μας, ότι επιμείναμε και επιμένουμε στην ένταξη των παιδιών στο δημόσιο και ενιαίο σχολείο και ακόμη ότι επιδιώξαμε όλες οι δραστηριότητές μας να αποβλέπουν σε αυτόν το στόχο. Επομένως, η αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών μας μάς ενδιαφέρει, κυρίως γιατί μπορεί να αποτελεί ένα κλειδί για την πρόσβαση των παιδιών με ρόμικη καταγωγή, των οποίων έχουμε την ευθύνη, στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα.

Ίσως τονίζουμε το αυτονόητο, όμως μας έχει τρομάξει, ξέρετε, η επικράτηση της χαρωπής ρητορικής περί της δια βίου εκπαίδευσης, η οποία υπόσχεται να αναδειξει άλλους, εκτός του σχολείου, κοινωνικούς χώρους παροχής προσόντων και να ανοίξει νέες πόρτες, ενώ καθόλου δεν τοποθετείται όσον αφορά το ίδιο το σχολείο και τις παλιές πόρτες, που εξακολουθούν να κλείνουν. Η ομάδα μας οφείλει πολλά στον Paulo Freire και πολλές φορές έχουμε δοκιμάσει τα αυτιά σας, χρησιμοποιώντας τον όρο

"επανοικειοποίηση". Δεν νομίζουμε, όμως, ότι συνάδει με το πνεύμα του παιδαγωγού να προσδοκούμε τόσα πολλά από την επανοικειοποίηση, ώστε να θεωρούμε φυσική την αποξένωση.

Έτσι, θεωρούμε πολύ σημαντικό το ότι το Πρόγραμμά μας γενικότερα και το υλικό μας ειδικότερα, αντιστάθηκαν στον πειρασμό της υποκατάστασης των μαθημάτων του αναλυτικού Προγράμματος από την «ιστορία της τσιγγάνικης φυλής» ή από την «καλαθοπλεκτική ή τη διδασκαλία της καλαθοπλεκτικής σε δέκα απλά μαθήματα», αφού δραστηριότητες με τέτοια ή παρόμοια θέματα μάλλον αποδέχονται ως τετελεσμένο γεγονός την απομάκρυνση των αποδεικτών τους από το κανονικό σχολείο και από τα εφόδια που, ευτυχώς ή δυστυχώς, μόνο το σχολείο μπορεί να παράσχει.

---

Τα παιδιά που είχαμε στο μυαλό μας, όταν φτιάχναμε το υλικό μας, δεν είναι «εθνογραφικά παραδείγματα». Είναι μαθητές, που η φοίτησή τους σε μια σχολική μονάδα θέτει συγκεκριμένα παιδαγωγικά ζητήματα. Επίσης, η ανάγκη των παιδιών στα οποία απευθυνόμαστε –και αυτό το ξέρετε καλύτερα από εμάς– δεν καθορίζεται αποκλειστικά από τις εξωεμπαιδευτικές του βιογραφίες. Γιατί σε πολλές περιπτώσεις πρόκειται για μαθητές που έχουν κάνει μάθημα σε δρόμους και διαδρόμους, μέχρι να βρεθεί κάποιος χώρος όπου η παρουσία τους «δεν θα ενοχλεί», για μαθητές που παραμένουν ένα και δύο μήνες «φιλοξενούμενοι» σε τάξεις, μέχρι να αρχίσουν να λειτουργούν τα προπαρασκευαστικά τμήματα, για μαθητές που η φοίτησή τους σε ειδικά τμήματα ή σχολεία έχει συχνά καθλώσει τη μαθησιακή δυναμική τους, για μαθητές που έχουν επαναλάβει πολλές φορές ορισμένα τμήματα την ύλης, ενώ αγνοούν άλλα, για μαθητές που το επίπεδό τους και η εμπειρία τους τελικά πιθανόν να μην αντιστοιχεί σε καμία κανονική τάξη.

Για το λόγο αυτό, δεν είμαστε σε θέση να κάνουμε ασφαλείς προβλέψεις για το μαθησιακό επίπεδο αυτών στους οποίους απευθυνόμαστε. Πιστεύουμε, όμως, ότι δεν πέφτουμε έξω, κωδικοποιώντας τα παιδαγωγικά ζητήματα που



έχουμε να αντιμετωπίσουμε (και όχι μόνο εμείς, η ομάδα μας, και ούτε μόνο οι συνεργάτες του Προγράμματος, αλλά όλοι οι εμπλεκόμενοι στην υπόθεση) ως εξής: (α) πολυδύναμη διδασκαλία κατά επίπεδα, (β) ταχύρυθμη αναπλήρωση των κενών που παράγονται από καθυστερήσεις, (γ) αύξηση της πειστικότητας του σχολείου, για να αντιμετωπιστεί όχι όλη η διαρροή, αλλά οι πλευρές εκείνες τουλάχιστον που αφορούν το σχολείο ή (δ) χειρισμός των ανισοτήτων που παράγονται ούτως ή άλλως μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Κινούμενοι σε αυτή την κατεύθυνση, επιδιώξαμε με την εργασία μας δύο κυρίως πράγματα: πρώτον, να βοηθήσουμε τον εκπαιδευτικό να επεξεργαστεί πιο ελκυστικές μορφές παράδοσης της ύλης, δηλαδή μορφές πιο πολύ ανοικτές στην εμπειρία των ίδιων των μαθητών, και δεύτερον, να προτείνουμε τρόπους για πιο ευέλικτη, πιο οικονομική οργάνωση της ύλης. Ανεξάρτητα τελικά από το τι καταφέραμε εμείς, νομίζουμε ότι έχει νόημα όλοι μας να αναζητούμε με τη δουλειά μας απαντήσεις στα παιδαγωγικά αιτήματα που τίθενται και αναλόγως να Προγραμματίζουμε τις δράσεις μας, τις συνεργασίες μας και τις διεκδικήσεις μας.

Η τρίτη δυνατότητα που μας δίνει η προβληματική, η οποία αναπτύχθηκε στα πλαίσια του Προγράμματός μας, είναι να ξαναδούμε στο σύνολό του το αναλυτικό πρόγραμμα. Η «ευαισθητοποίηση» που επικεντρώνεται στην παροχή πληροφοριών για τους «άλλους», όσο θετικές και να είναι αυτές οι πληροφορίες, έχει περιορισμένα αποτελέσματα. Εδώ έγκειται, κατά τη γνώμη μας, η δυσκολία, αλλά και το στοίχημα, κάθε παρέμβασης που φιλοδοξεί να είναι αντιρατσιστική: ότι, για να είναι αποτελεσματική, δεν αρκεί να προκαλέσει αισθήματα συμπάθειας για κάποιους μακρινούς ανθρώπους που βιώνουν αλλότριες προς εμάς καταστάσεις, ούτε αρκεί να προκαλέσει την εμπάθεια μέσα από την επίκληση τεχνητών καταστάσεων, «στις οποίες θα μπορούσαμε να βρεθούμε και εμείς». Και αυτό γιατί, εφόσον δεν αποδομούνται ορισμένα στερεότυπα που αφορούν το ίδιο το «εμείς», π.χ.

στερεότυπα που αφορούν την εθνική ταυτότητα, την εθνική παράδοση, την έννοια του λαού, πάντα θα υπάρχουν περιθώρια για την παραγωγή «άλλων». Και ελπίζουμε αυτό να εξηγεί το γιατί οι συνεργάτες του Προγράμματος επιμένουμε τόσο πολύ στο ζήτημα των ορισμών.

Δεν μπορούμε, λοιπόν, ούτε και είναι ακριβές να παρουσιάζουμε τους Τσιγγάνους σαν μια ανεξάρτητη από τις άλλες ομάδα. Στο υλικό μας οι Τσιγγάνοι παρουσιάζονται ως τμήμα και εν μέρει ως παράγωγο ευρύτερων κοινωνικών και ιστορικών διαδικασιών με όλες τους τις αντιφάσεις και θεωρούμε ότι το υλικό μας δεν απευθύνεται αποκλειστικά σε τσιγγάνους μαθητές, ακριβώς όπως και η ένταξη αυτών των μαθητών δεν αφορά αποκλειστικά τους ίδιους ή τα προπαρασκευαστικά τμήματα, όπου τυχαίνει να φοιτούν.

Συνοψίζοντας, θα σας δώσουμε μερικές βασικές κατευθύνσεις, στις οποίες πιστεύουμε ότι οι συνεργάτες θα πρέπει να επιμένουν, όταν διανέμουν το υλικό μας στα σχολεία:

(1) Η φιλοσοφία που υιοθετήθηκε κατά τη σύνταξη του υλικού, ακολουθώντας τη γενική φιλοσοφία του Προγράμματος, απέφυγε να δώσει κλειστές και αποκλειστικές απαντήσεις είτε σχετικά με τις πολιτισμικές ταυτότητες των αποδεκτών, είτε σχετικά με το μαθησιακό επίπεδο και τις μαθησιακές τους ανάγκες. Ίδωμένο υπό αυτό το πρίσμα, το υλικό μας δεν αποτελεί παρά ένα σύνολο προτάσεων, ανάμεσα στις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναζητήσουν εκείνες τις προτάσεις που ταιριάζουν στη δική τους περίπτωση.

(2) Το υλικό μας δεν μπορεί, ούτε πρέπει να αντιμετωπιστεί και να λειτουργήσει ως εναλλακτικό βιβλίο. Είναι ένα πακέτο ιδεών για εναλλακτική χρήση των υπαρχόντων σχολικών βιβλίων.

(3) Ο πολυσυλλεκτικός χαρακτήρας του υλικού μας, καθώς και η αποφυγή ενιαίας μορφής δεν έχει να κάνει τόσο με τις δυνατότητες παραγωγής του, όσο με τη φιλοσοφία μας: σχεδόν κάθε τι μπορεί να αποτελέσει διδακτικό υλικό.

(4) Το υλικό μας έχει παραδειγματικό χαρακτήρα. Ο Ηρακλής π.χ. είναι μια ενδεικτική ενότητα, όπου εξειδικεύουμε τον τρόπο με τον οποίο βλέπουμε τη σύνδεση του αναλυτικού προγράμματος με τον «τσιγγάνικο πολιτισμό». Ο Ηρακλής δεν είναι η μόνη ενότητα που έχει σημασία να διδαχτεί από ολόκληρη την ιστορία της τρίτης δημοτικού, είτε πρόκειται για Τσιγγάνους μαθητές είτε όχι. Αυτό δουλέψαμε εμείς. Καθόλου, επίσης, δεν είναι απαραίτητο να χρησιμοποιηθούν όλα τα κείμενα και οι ασκήσεις που προτείνουμε.

(5) Από την άλλη πλευρά, όμως, δεν είναι απαραίτητο να πεταχτούν όλα εκείνα τα κομμάτια, που δεν ανταποκρίνονται ακριβώς στα χαρακτηριστικά της κάθε ομάδας μαθητών, εφόσον βέβαια παρέχουν ιδέες που μπορούν να φανούν χρήσιμες στους εκπαιδευτικούς. Τα κομμάτια αυτά μπορούν κάλλιστα να προσαρμοστούν. Το παράδειγμα της ρομανί γλώσσας και των διαλέκτων είναι ίσως χαρακτηριστικό. Έχουμε εμφιλοχωρήσει κάποια αποσπάσματα μέσα από τη ρομανί γλώσσα, ενδεχομένως όμως η διάλεκτος κάποιων παιδιών σε άλλες περιοχές της Ελλάδος να είναι κάπως διαφορετική, να μην χρησιμοποιούν κάποιες λέξεις κοκ. Οι δάσκαλοι θα μπορούσαν να έχουν ως παράδειγμα αυτό που χρησιμοποιούμε εμείς στο υλικό μας και να ενθαρρύνουν τα παιδιά να εκφραστούν με τη δική τους τοπική και ιδιαίτερη διάλεκτο της ρομανί.

(6) Όσα κομμάτια, επίσης, θεωρηθούν κατάλληλα να χρησιμοποιηθούν, χρειάζονται την παρέμβαση του εκπαιδευτικού, τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς τη μεθοδολογία, αφού ο εκπαιδευτικός είναι τελικά εκείνος ο οποίος γνωρίζει καλύτερα την τάξη του.

(7) Τα κείμενα που συμπεριλαμβάνονται στο υλικό δεν τα συγκεντρώσαμε για να διαβαστούν στην τάξη, αλλά για να αποτελέσουν πηγή πληροφοριών που ελπίζουμε να δώσει ιδέες και να τροφοδοτήσει μια πολλαπλότητα

δραστηριοτήτων: θεατρικούς αυτοσχεδιασμούς, τραγούδια, παιχνίδια, εκθέσεις, κόμικς και ό,τι άλλο υπαγορεύσει η δυναμική της τάξης, καθώς και οι προτιμήσεις και τα ταλέντα του κάθε εκπαιδευτικού.

(8) Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί –στο βαθμό, βέβαια, που έχουν αυτή τη δυνατότητα– να διεκδικούν συντονισμό των δραστηριοτήτων τους με το κεντρικό ρεύμα του σχολείου.

---

Το υλικό μας έχει νόημα κυρίως ως τμήμα μας συνολικής παρέμβασης, η οποία δεν μπορεί παρά να σχεδιαστεί σε επίπεδο περιοχής και σχολικής μονάδας με κεντρική, όμως, εποπτεία και υποστήριξη. Τα πρόσωπα στα οποία επαφίεται να ενεργοποιήσουν τέτοιες διαδικασίες φαίνεται εις των πραγμάτων να είναι οι τοπικοί συνεργάτες του Προγράμματός μας. Και αυτοί οι συνεργάτες θα έρθουν ή έχουν ήδη έρθει αντιμέτωποι με αραιά προβλήματα. Μερικά από αυτά τα προβλήματα μπορούμε να τα αντιμετωπίσουμε. Τα υπόλοιπα θα προσπαθήσουμε να τα εκθέσουμε, με την ελπίδα ότι θα συζητηθούν σε αυτήν εδώ τη συνάντηση. Ξεκινάμε από τα πρώτα:

(α) Η δεύτερη σειρά τυπώθηκε και διανεμήθηκε χωρίς την πρώτη σειρά, η οποία όμως προϋποτίθετο για την κατανόηση των βιβλίων που δόθηκαν ως παραδειγμάτων και για την αποτελεσματική χρήση τους.

(β) Η μορφή του υλικού και κυρίως το γεγονός ότι ήταν βιβλία χωρίς δυνατότητα αυτόνομης αναπαραγωγής επιμέρους τμημάτων τους, ήταν ασύμβατο με τη χρήση που προβλεπόταν. Επίσης, καθώς τα βιβλία μοιράστηκαν σε πολλές περιπτώσεις και στους μαθητές, εκτεθήκαμε στον κίνδυνο οι αποδέκτες και οι οικογένειές τους να συναγάγουν ότι αναφερόμαστε σε αυτούς με ταυτοτικούς προσδιορισμούς, τους οποίους είτε δεν αναγνώριζαν, είτε και απέριπταν.

(γ) Η δόμηση του υλικού ήταν ομολογουμένως προβληματική σε πολλές περιπτώσεις. Κυρίως ήταν αισθητή η απουσία κάποιου συνοπτικού πίνακα-οδηγού χρήσης που να χαρτογραφεί τα περιεχόμενα των τευχών και να

υποδεικνύει δρόμους για το συνδυασμό τους με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Και φυσικά, όπως θα ξέρουν όσοι έχουν ασχοληθεί με τέτοια δουλειά, δεν αποφύγαμε και πολλά λάθη.

Για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων προτείνουμε:

(1) Μέχρι να τυπωθεί η πρώτη σειρά, να δοθεί στα σχολεία με τα οποία συνεργαζόμαστε εκτεταμένη και συνοπτικά σχεδιασμένη βιβλιογραφία, στην οποία θα μπορούν να ανατρέξουν οι εκπαιδευτικοί.

(2) Με πρωτοβουλία της, και την ευχαριστούμε γι' αυτό, η κα Πράππα εργάστηκε για τη σύνταξη ενός οδηγού χρήσης των τευχών που έχουν τυπωθεί. Προτείνουμε αυτός ο οδηγός μαζί με τα ημερολόγια εργασίας από την εφαρμογή τμημάτων του υλικού που έχει συντάξει η κα Κουρκούλου, την οποία επίσης ευχαριστούμε, να διανεμηθούν στους εκπαιδευτικούς που πρόκειται να χρησιμοποιήσουν αυτό το υλικό.

(3) Θα μπορούσαν να οργανωθούν συναντήσεις με τους γονείς των μαθητών στο χώρο του σχολείου, προκειμένου να εξηγήσουμε τις θέσεις μας όσον αφορά την αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου. Επίσης, να ζητήσουμε τις παρατηρήσεις τους.

(4) Φυσικά, η ομάδα μας δεσμεύεται να εργαστεί για τη βελτίωση του υλικού στη βάση όσων παρατηρήσεων έχουν ήδη γίνει και πρόκειται να γίνουν. Χρειαζόμαστε, όμως, ένα πλαίσιο καταγραφής αυτών των παρατηρήσεων και συστηματικής επικοινωνίας. Θεωρούμε, επίσης, σημαντικό η μορφή του υλικού μας να είναι διαφορετική σε μια πιθανή ανατύπωση. Να μην είναι, δηλαδή, βιβλίο, αλλά ντοσιέ και cd-rom.

(5) Θα ήταν αποδοτικό, κατά τη γνώμη μας, να οργανωθεί ένα πλαίσιο ανταλλαγής εμπειριών και τεχνογνωσίας ανάμεσα στις διαφορετικές συντακτικές ομάδες, με στόχο τη βελτίωση τόσο της ποιότητας όσο και της χρηστικότητας των επιμέρους υλικών που έχουν παραχθεί στο πλαίσιο του Προγράμματός μας.

Αυτά είναι τα σχετικά εύκολα, γιατί έχουμε και μια δεύτερη σειρά προβλημάτων, η αντιμετώπιση των οποίων φαίνεται να είναι πιο περίπλοκη υπόθεση. Υπάρχει αναντιστοιχία ανάμεσα στον πειραματικό προσανατολισμό του υλικού που κάνουμε εμείς και στους όρους της διάδοσης και της εφαρμογής του. Αν θέλουμε οι προσπάθειές μας να αποδώσουν το νόημά τους, θα είναι σημαντικό να διεκδικήσουμε τα εξής:

Έχει μεγάλη σημασία οι φορείς που είναι υπεύθυνοι για την οργάνωση της γενικής εκπαίδευσης να λάβουν υπόψη τους τη φιλοσοφία του Προγράμματος, φιλοσοφία που πια στηρίζεται σε τετραετή εμπειρία, και παρατηρήσεις που νομίζουμε ότι είναι τεκμηριωμένες. Για παράδειγμα, αιτήματα όπως αυτά του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου να προσδιορίσουμε σε ποια τάξη ή σε ποιο μάθημα αναφέρονται τμήματα του υλικού μας, δείχνουν ότι οι πραγματικές συνθήκες φοίτησης των Τσιγγάνων μαθητών αγνοούνται εν πολλοίς από επίσημους φορείς. Δυστυχώς, εμείς δεν έχουμε την πολυτέλεια να αγνοήσουμε αυτή την άγνοια, γιατί είναι οι ίδιοι φορείς που οι εκπαιδευτικοί με τους οποίους συνεργαζόμαστε, είναι υποχρεωμένοι να λάβουν υπόψη τη γνώμη τους.

Θα θέλαμε, επίσης, να υπενθυμίσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν δικαίως κουραστεί να υφίστανται μετρήσεις και αξιολογήσεις των στάσεών τους ή να τους ζητούνται διαρκώς υπερβάσεις, ενώ το αναλυτικό πρόγραμμα παραμένει άθικτο και οι συνθήκες της δουλειάς τους κάθε άλλο παρά διευκολύνουν εναλλακτικές παιδαγωγικές πρακτικές. Ακούσαμε από επίσημο, ανώτερο στέλεχος της εκπαίδευσης να λέει –με καλή διάθεση σίγουρα– ότι «αντιρατσιστής δάσκαλος είναι αυτός που παρατυπεί με την καλή έννοια» και πάνω κάτω αυτό είναι το κλίμα των εγχειρίδιων. Δεν πάει, όμως, έτσι.

Όπως έχει δείξει η εμπειρία από την εφαρμογή άλλων πειραματικών υλικών, απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία τους είναι η πολύπλευρη και διαρκής υποστήριξη των εκπαιδευτικών που καλούνται να εργαστούν με αυτά. Οι όροι, όμως, χρηματοδότησης του Προγράμματός μας δεν προβλέπουν

υποδομές, ενώ η πανελλαδική του εμβέλεια καθιστά ανέφικτη την ανάπτυξη επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, έτσι όπως τις θέλουμε, σε όλα τα σχολεία που παρεμβαίνουμε.

Ένα τρίτο και πολύ σοβαρό πρόβλημα αφορά τη συνέχεια των παρεμβάσεων που μας επιτρέπεται από τους όρους χρηματοδότησης του Προγράμματός μας. Και εδώ ερχόμαστε σε ένα γενικότερο πρόβλημα, που μπορεί να μην είναι η δουλειά μας να το επισημάνουμε, αλλά εμείς θα το κάνουμε, γιατί επηρεάζει τη δουλειά μας. Έχει το Πρόγραμμά μας τις προϋποθέσεις όχι μόνο να επεξεργάζεται και να τεκμηριώνει μοντέλα παρέμβασης, αλλά και να τα εφαρμόζει και να τα υποστηρίζει σε ευρεία κλίμακα, όπως εν πολλοίς προσπαθήσαμε να κάνουμε μέχρι σήμερα; Μήπως ένας σαφέστερος καταμερισμός ευθυνών ανάμεσα στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και την πολιτική ηγεσία του Προγράμματος θα ήταν δικαιότερος και αποτελεσματικότερος; Και τελικά, μπορεί να εξαρτάται η συνέχεια της παρέμβασής μας από τη δυνατότητα φυσικής παρουσίας των συνεργατών μας στις σχολικές μονάδες; Δεν θα έπρεπε μετά από τέσσερα σχεδόν χρόνια εφαρμογής του Προγράμματός μας, κάποιες από τις πρακτικές του να υιοθετηθούν και να υλοποιούνται από τους επίσημους εκπαιδευτικούς θεσμούς; Φυσικά, αυτό το πρόβλημα δεν αφορά μόνο εμάς. Τα προϊόντα του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ, όπως και το «Αντιρατσιστικό βαλιτσάκι», που έχει εκπονηθεί από το Πανεπιστήμιο Αθηνών, μπορεί πλέον να τα βρει κανείς όχι στα σχολεία, αλλά στα βιβλιοπωλεία...

---

Τι προτείνουμε:

- Θεωρούμε απαραίτητο η εφαρμογή, αλλά και η βελτίωση και ο εμπλουτισμός του υλικού μας να συνδυαστεί οργανικά με συστηματικές επιμορφωτικές δραστηριότητες, προσανατολισμένες στις σχολικές μονάδες.
- Η χρησιμοποίηση σχολικών συμβούλων και εκπαιδευτικών ως συμβούλων και συν-συγγραφέων εκτιμούμε ότι θα συμβάλει μεταξύ άλλων και στην

ενεργητικότερη εμπλοκή τους στη διάδοση και αξιοποίηση του υλικού. Σκόπιμο είναι να γίνει η ανάθεση από το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με το Πρόγραμμα.

- Να εξετάσουμε, επίσης, τις δυνατότητες διαμόρφωσης υποδομών για την επικοινωνία των σχολικών μονάδων όπου χρησιμοποιούνται τα υλικά, τόσο με τις συντακτικές ομάδες όσο και μεταξύ τους. Ακόμη, να εξετάσουμε τις δυνατότητες διαμόρφωσης υποδομών για την καταγραφή και διάδοση των «καλών πρακτικών» που λένε και τα κοινοτικά έγγραφα.

Υπάρχει, τέλος, και το εξής πρόβλημα: Μπορεί άραγε μια σειρά κειμένων να αναστρέψει τη δυναμική που παράγεται από τις ευρύτερες κοινωνικές, αλλά σε μεγάλο βαθμό και από τις ίδιες τις σχολικές, πρακτικές; Πόσο πειστικό μπορεί να είναι το κεφάλαιο «δικαίωμα στη μόρφωση» σε παιδιά που έγιναν καταλήψεις για να μην μπουν στο σχολείο, ή το κεφάλαιο «δικαίωμα στη ζωή» σε μικρά παιδιά που αγοράζουν το νερό, γιατί εκεί που μένουν δεν υπάρχει νερό; Πόσο πειστική μπορεί να είναι η πρόταση «Οι Έλληνες έχουν το δικαίωμα να κάνουν συγκεντρώσεις, σωματεία και συνεταιρισμούς» σε ένα παιδί που γνωρίζει από τα οκτώ του χρόνια ότι ακόμα και όταν αδικείσαι, το καλύτερο είναι να σιωπάς και να υποχωρείς, εφόσον είσαι αδύναμος;

Στο πρόβλημα αυτό χωρούν, βέβαια, και ορισμένες απαντήσεις τεχνικού τύπου, αλλά απαιτούνται, επίσης, και κοινωνικές απαντήσεις, απαντήσεις που έχουν να κάνουν με τις δυνατότητες του σχολείου να έχει μεταρρυθμιστικό ρόλο.

Τελειώνοντας, θα θέλαμε να πούμε ότι μέχρι σήμερα οι επιτυχίες του Προγράμματός μας στη μάχη των αντιλήψεων ίσως αποβούν «πύρρειες», αν δεν διεκδικήσουμε τις αντικειμενικές εκείνες προϋποθέσεις που απαιτούνται, προκειμένου να έχουν αντίκρισμα οι ελπίδες και οι προσπάθειες οι δικές μας, αλλά και όλων εκείνων που πίστεψαν στη δουλειά μας. Ευχαριστούμε.