

Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου, Διοικητική αταξία και Εκπαιδευτική απάθεια:
σπαράγματα ψυχών

Κυρίες και κύριοι,

Ξέρετε ασφαλώς πώς το Πρόγραμμα αυτό υλοποιείται και ποια είναι τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του τα τελευταία χρόνια. Με τη σημερινή παρέμβαση θα επιχειρήσω από τη μια μεριά να συνδεθώ με την πραγματικότητα και να εστιάσω στον τρόπο με τον οποίο η διοίκηση υποδέχθηκε μια τέτοια καινοτομία, μια τέτοια συστηματική παρέμβαση στα εκπαιδευτικά μας πράγματα, και από την άλλη μεριά να δω με ποιον τρόπο οι εκπαιδευτικοί ανέλαβαν μία ακόμα ευθύνη, δηλαδή τον τρόπο με το οποίο το Πρόγραμμα υλοποιήθηκε στο επίπεδο του σχολείου και της καθημερινότητας. Ο υπότιτλος του θέματός μου παραπέμπει στον τρόπο με τον οποίο δέχτηκαν αυτή τη συστηματική παρέμβαση οι μαθητές, δηλαδή θα προσπαθήσω να διαβάσω τις αντιλήψεις των μαθητών, τον τρόπο με τον οποίο τοποθετούνται απέναντι στη λειτουργία του σχολείου συνολικά οι μαθητές που έχουν την εμπειρία του σχολείου και οι οποίοι είδαν από μια άλλη σκοπιά το πώς στην περίπτωσή τους λειτούργησε το «σύστημα», που πολύ συχνά λένε.

Το Πρόγραμμα ως εκπαιδευτική καινοτομία. Η εξέλιξή του εξέλιξή μας σε συνθήκες εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης

Το ενιαίο σχολείο, που ο χαρακτήρας του διεκδικείται, που σε επίπεδο λυκείου αποτελεί μια διεκδίκηση, που βέβαια αριθμητικά και ποιοτικά αναδεικνύει εκκρεμότητες, αλλά που ωστόσο σε ό,τι μας αφορά, για να είμαστε πιο κοντά στην πραγματικότητα, νομίζω ότι τα παιδιά με ρόμικη καταγωγή θα πρέπει βέβαια να ελεγχθούν στα βασικά κριτήρια της αποτυχίας ή της κατά κάποιον τρόπο αποδέσμευσης, περιθωριοποίησής τους στο σχολείο. Να μιλήσουμε δηλαδή για το πόσοι γράφονται, πόσοι δεν γράφονται, ποιοι διαρρέουν και ποιο το ποσοστό από αυτά τα παιδιά, ποια είναι η υποεπίδοση ή η αξιολόγηση που γνωρίζουν στο σχολείο.

Για να έχουμε μία εικόνα, θα έλεγα ότι το ενιαίο σχολείο που όλοι αντιλαμβανόμαστε και που η τελευταία αναθεώρηση του Συντάγματος επιβεβαιώνει ουσιαστικά με το Άρθρο 16, το 1997 για τους μαθητές ρόμικης προέλευσης είναι απροσπέλαστο σε ένα ποσοστό 70 %. Αυτή τη στιγμή θα μπορούσε κανένας να καταγράψει γύρω στο 25 % αυτού του είδους το υπόλοιπο. Μία εκκρεμότητα που αποτελεί πρόκληση-στόχο, θα έλεγα.

Η προσέγγιση από την άλλη μεριά του εκπαιδευτικού μας συστήματος δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι μέχρι τώρα είναι μια κατασκευή θεωρητική, απορριπτική στη βάση απολυτοποιημένων εννοιών και μηχανισμών, που αντλούνται από συγκεκριμένα θεωρητικά πλαίσια, σχηματοποιήσεις που διεκδικούν, στην καλύτερη περίπτωση φιλοδοξούν, να εξηγήσουν τη λειτουργία του σχολείου. Η μελέτη πολλές φορές και στην αρχή του Προγράμματος αποδείχτηκε αγκυλωμένη, παγωμένη σε έτοιμα κομμάτια και ερμηνείες που πολλές φορές θετά έκαναν να λειτουργούν και στην περίπτωση της Ελλάδας αυτά τα έτοιμα θεωρητικά σχήματα, που ήταν εισαγόμενα. Η θεωρητική σύλληψη δεν συμπεριλάμβανε πώς ο μηχανισμός αντιδρά και κυρίως πώς ο μηχανισμός δεν αντιδρά ή αντιδρά εξαρθρωματικά όταν λειτουργεί, και αυτό δεν έχει μέχρι σήμερα ερευνηθεί, καθώς η οργάνωση και διοίκηση του σχολικού συστήματος δεν έχει μελετηθεί διεξοδικά και δεν έχουμε κρίνει πραγματιστικά την απεικόνιση που έχουμε, δομική και ιεραρχική, του συστήματος, δηλαδή την περιγραφή του και τη θεωρητική του κατανόηση και μοντελοποίηση, δίνοντας κυρίως μέσα από μια κατασκευή πλασματική, μυθικοποιητική θα έλεγα, της λεγόμενης γραφειοκρατίας που μιλά για το συγκεντρωτισμό του, αλλά που ωστόσο –επιτρέψτε μου να πω– αποτελεί μια κατασκευή μετέωρη, επιδερμική, που διεκδικεί μια κάποια περιγραφικότητα. Ουσιαστικά θα ήθελα να μην ξεχάσουμε, βλέποντας τη διοίκηση του σχολείου, να ξαναδούμε ότι όλα τα θέματα που μελετήσαμε και η παρέμβαση που έγινε ουσιαστικά είναι σαν να αναρωτάει κάποιος, σαν να υποβάλλει ερωτήματα στον διοικητικό σκελετό του σχολείου μας. Γιατί βέβαια κανένας, από ψηλά-ψηλά

στην πυραμίδα μέχρι και τους εκπαιδευτικούς, δεν είναι απληροφόρητος για το πρόβλημα.

Τις περισσότερες φορές, πρέπει εδώ να πω, το σύστημα φάνηκε να τελεί σε αδράνεια. Νομίζω ότι σε άλλες συναντήσεις εδώ και με οδοιπορικά και με περιπτώσεις και με ποσοστά και με περιγραφές αναλύθηκε πώς χωνεύει το όλο σύστημα και πώς ουσιαστικά αδρανοποιείται, όταν παίρνει ένα μήνυμα ότι κάτι δεν λειτουργεί. Εδώ νομίζω ότι η γραφειοκρατία έρχεται να περιγράψει κάτι που θα θέλαμε να είναι. Εδώ δεν έχουμε ένα σύστημα και μέσα από το Πρόγραμμα φάνηκε ξεκάθαρα ότι το σύστημα λειτουργεί και ότι οι διάφορες δομές του έχουν μία επικοινωνία και αντιδρούν, όταν υπάρχουν προβλήματα. Τα προβλήματα τίθενται, οι εκκρεμότητες υπάρχουν, η αντίδραση του οργανισμού είναι ανύπαρκτη. Κανένας δεν αισθάνεται εμπλεκόμενος στην υπόθεση-πρόκληση.

Αυτό νομίζω ότι αφορά βέβαια και τον τρόπο με τον οποίο παραδοσιακά διοικείται το σχολείο, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αφομοιώνει τις ευθύνες. Για να περιγράψω λίγο τις διαδικασίες ψυχοκοινωνιολογικά, θα έλεγα ότι το σχολείο προσφεύγει εύκολα σε ένα είδος αποκοινωνικοποίησης, συρρικνώνοντας σε τυπικές, μηχανικές κινήσεις, απλώς καταγράφοντας την παραλαβή των παραπόνων –γιατί κάπως έτσι προσλαμβάνονται τα μηνύματα της λειτουργίας–, αποφεύγει, βέβαια, να κάνει έλεγχο, αποποιείται ευθύνες και διαχέει στο πέλαγος της κοινωνικής παθολογίας, αλλά και στις προσωπικές σχέσεις, την οποιαδήποτε ευθύνη. Οι υποψίες πελατιακής πρακτικής και νοοτροπίας επιβεβαιώνονται και θα έλεγα ότι θεσμοθετούνται μέσα από διαπροσωπικές δικτυώσεις κοινωνικοπολιτικών διαπλοκών: ποιος διευθυντής, ποιος προϊστάμενος, σε ποια Διεύθυνση, με ποιον διευθυντή σχολείου.

Και τέλος η μεγάλη εκκρεμότητα είναι η ψυχολογικοποίηση των σχετικών διαδικασιών στο οργανωτικό και διοικητικό πλαίσιο. Η πολύ απλή διαπίστωση «Α, τον ξέρετε αυτόν!» ή «Τον ξέρουμε τον τάδε προϊστάμενο. Δεν αντιδρά, δεν καταλαβαίνει, μα δεν μπορούμε να τον αλλάξουμε», γιατί

διακυβεύονται ισορροπίες, επιρροές, πελατιακή αντίληψη, δικτύωση πελατιακή και τροφοδότηση της ύπαρξης του ίδιου του συστήματος.

Δεν θα ήθελα να μπω σε πιο εκτεταμένη ανάλυση ακριβώς αυτών των αγιυλώσεων ή της αταξίας –μερικοί μιλούν για ανομία– στο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος. Θα ήθελα όμως να έρθω στην άλλη άκρη της πυραμίδας, στους εκπαιδευτικούς,

Η απόσυρση των εκπαιδευτικών, η απάθεια των εκπαιδευτικών

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα σπαράσσεται σήμερα από αντιφάσεις και προβλήματα, που αναδειχνουν ανεπάρκειες, ελλείψεις, αδιέξοδα. Μέχρι πρόσφατα –και είναι νομίζω η κυρίαρχη τάση στο χώρο της κοινωνιολογίας– αυτά εκλαμβάνονταν ως δυσλειτουργίες του συστήματος. Μερικοί με μία λεξιλαγνεία βλέπουν δομικά στοιχεία και χαρακτηριστικά, δομικές εμπλοκές. Σκύβοντας στα λειτουργικά προβλήματα, οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τους κυριότερους εκπροσώπους του συστήματος. Είναι αυτοί που το ενσαρκιώνουν και το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι σχετικά αυτόνομο, θεωρείται συχνά γραμμική προέκταση του συστήματος, ένα είδος προσωποποίησης του πάντως, ανεξάρτητα από την κοινωνική ένταξη και την κοινωνική δομή των παιδιών της σχολικής μονάδας.

Κομβικό σημείο για την κατανόηση του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η νεφελώδης παραδοχή της ουδετερότητας των εκπαιδευτικών με τη δημοκρατική παραδοχή και παράδοση για τη λεγόμενη ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, που δεν αποτελεί παρά ένα είδος εφησυχαστικής αχλής πάνω σε μια πραγματικότητα, στην οποία υπάρχει η άρνηση για την κατανόηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, η άρνηση το ίδιο το προσωπικό να αυτοπεριχαρρακωθεί και προπάντων να γνωρίσει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί, δηλαδή να δει ποιο είναι και πώς λειτουργεί, δηλαδή ένα είδος και αυτομόρφωσης και αγωνίας και δυνατότητας παρέμβασης στο έργο το οποίο παρουσιάζεται με προκλητικό τρόπο.

Το εκπαιδευτικό προσωπικό αναδεικνύεται στα πλαίσια του Προγράμματός μας σε ένα είδος παράγοντα-δράση του σχολείου. Γιατί προσπαθεί να απεμπλακεί από την απραξία ή την υπηρεσιακή αντίληψη που διέπει το έργο και εμείς παρακινήσαμε με όλες μας τις παρεμβάσεις την ευθύνη του, αναδεικνύοντας με συγκεκριμένες πρακτικές και διαδικασίες την παρέμβασή του στα πράγματα.

Θα έλεγα ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι και παρουσιάζεται τόσο από την άποψη της διοίκησης, όσο και από την άποψη της αποτελεσματικότητας, πάρα πολύ προβληματικό. Όταν η διοικητική αταξία ισοδυναμεί με απραξία, συνοψίζοντας, και όταν η απάθεια εγκαθίσταται, ασφαλώς έχουμε μια δυσμενή πραγματικότητα. Η εκπαιδευτική, λοιπόν, πραγματικότητα –και εδώ είναι το κύριο μέρος της παρέμβασής μου– παρουσιάζεται αγκυλωμένη τόσο στο θεσμικό-διοικητικό, όσο και στο κοινωνικό-πρακτικό επίπεδο της προσωπικής καθημερινότητας των εκπαιδευτικών. Η παραπληρωματική διάστασή της είναι η αθέατη πλευρά όσων δέχονται το έργο ή τις υπηρεσίες της εκπαίδευσης. Η προσέγγιση της αθέατης πλευράς αποκτά ξεχωριστό ενδιαφέρον όχι αναφορικά με τη διοικητικο-θεσμική λειτουργία της εκπαίδευσης, όσο με την περιφημη σχέση δασκάλου και μαθητή, ειδικότερα στη διάσταση εκείνη που επικεντρώνει στην υποκειμενική, προσωπική, ανθρώπινη, δηλαδή παιδική, βιωματική εμπειρία του σχολείου και της λειτουργίας του. Γιατί πραγματικά η όψη αυτή, κατασπαραγμένη και αποστασιοποιημένη από τη βίωση εμπειριών, συνοψίζει μέσα από την κατάλληλη διεργασία που επιφέρει η περιπέτεια της ζωής, δηλαδή το χώνεμα στο καμίνι του εσωτερικού ελέγχου και της πείρας με διαυγή τρόπο, την κατάθεση ψυχής, το πέρασμα από το σχολείο, για το οποίο όλοι λένε ότι σφραγίζει την προσωπικότητα που κοινωνικοποιείται. Σκοπός, λοιπόν, αυτής μου της παρέμβασης είναι η καταγραφή και ανάδειξη της υποκειμενικής εμπειρίας των μαθητών και μαθητριών από το σχολείο και τους δασκάλους ή δασκάλες με το εκπαιδευτικό τους έργο, μ' άλλα λόγια η συμβολή τους στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών.

Το μεθοδολογικό μου πλαίσιο

Η πρόθεση καταγραφής και μελέτης της βιωμένης εμπειρίας των μαθητών και των μαθητριών από το σχολείο καθόρισε την κατάστρωση και οργάνωση ενός ερευνητικού σχεδίου, που εξαρχής προσανατολίστηκε σε μια ποιοτικού τύπου προσέγγιση, κυρίως εξαιτίας του αντικειμένου μελέτης, δηλαδή των βιωμάτων από τη σχολική φοίτηση. Αν λοιπόν ο ψυχισμός αναφοράς θεωρητικά δεν ήταν παρά οι απόφοιτοι του δημοτικού σχολείου, όσοι δηλαδή έχουν αποκομίσει μια ολοκληρωμένη εικόνα σχολικής ζωής και εμπειρίας, αυτό δεν συνεπάγεται ότι εύκολα εντοπίζονται μέλη της τσιγγάνικης κοινωνίας που έχουν αποφοιτήσει από το δημοτικό σχολείο. Και βέβαια, αυτό ήταν το κριτήριο, να διαθέτουν δηλαδή το σχετικό δίπλωμα. Η συνθήκη αυτή, που σε κοινωνικό επίπεδο ισοδυναμεί με σαφές κοινωνικό πλεονέκτημα για το άτομο που ανήκει στην ομάδα αναφοράς, όχι μόνο υπογράμμισε ένα εκπαιδευτικό δεδομένο, αλλά υπαγόρευσε, αν δεν ενίσχυσε, την αρχική επιλογή, για μια ποιοτική προσέγγιση της σχολικής εμπειρίας τσιγγανόπαιδων-αποφοίτων του δημοτικού. Το ηλικιακό, επομένως, φάσμα του πληθυσμού-στόχου ήταν παιδιά 14-18 ετών που είχαν την εμπειρία του δημοτικού σχολείου. Πρέπει να σημειωθεί ότι η ανεύρεσή τους δεν είναι μια εύκολη υπόθεση και η δειγματοληψία απομακρυνόταν οριστικά.

Από μεθοδολογική άποψη η μελέτη έλαβε περίπου υποχρεωτικά το χαρακτήρα της επισκόπησης. Στην επιλογή της συνηγορούσε η δυνατότητα υιοθέτησης και μιας κατάλληλης τεχνικής για την άντληση πληροφοριών που μπορούσαν να φωτίσουν το θέμα –και πρέπει αυτό να τονιστεί– στην ιδιαιτερότητά του, και μιας τεχνικής που θα επιχειρούσε την ανάλυση και αποκωδικοποίηση των εμπειριών που κάθε συνέντευξη θα κορφολογούσε. Η αρχική πρόθεση καταγραφής και ανάδειξης των βιωμένων εμπειριών από τη σχολική ζωή εξειδικευόταν στη λεπτομερή περιγραφή του πώς το υποκείμενο αντιλαμβάνονταν το έργο, δηλαδή τις παιδαγωγικές πρακτικές, την προσήλωσή-

εμπλοκή, τη μετάδοση γνώσεων, τους χειρισμούς των σχέσεων μεταξύ των μαθητών, τις επιλογές και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών της τάξης τους. Η αναφορά στους εξειδικευμένους τόπους πλέον της ενεργητικής διαδικασίας συνδέεται με το συγκεκριμένο πλέγμα των ερωτήσεων, που η παράθεσή τους αποτελεί τη βάση ή απλούστερα, τον μπόσουλα εφαρμογής εκείνης της τεχνικής, που θα επιτρέψει τη συγκέντρωση πληροφοριών, δεδομένων. Τα λεγόμενα δευτερογενή στοιχεία συνιστούν το σημείο εκκίνησης για τη συλλογή πληροφοριών, η τεχνική που επιλέχθηκε ήταν η ημιδομημένη ή ημικατευθυνόμενη συζήτηση και η επιλογή της τεχνικής αυτής υπαγορεύτηκε και από το αντικείμενο μελέτης (εμπειρίες) και από τη σκοποθεσία του εγχειρήματος, το οποίο εστίαζε ειδικά στη βιωμένη σχολική εμπειρία μαθητών που αποφοίτησαν από το δημοτικό σχολείο.

Οι συνεντεύξεις έγιναν σ' αυτές τις περιοχές, με αυτά τα άτομα, των οποίων τα επώνυμα ευλόγως παραλείπονται, με τις συγκεκριμένες ημερομηνίες και με τη συγκεκριμένη διάρκεια· μια διάρκεια που μεταφράστηκε, γιατί δεν ήταν τόσο η πραγματική, με την έννοια ότι υπήρχε μια εισαγωγική κτλ., έχουν κόψει δηλαδή τα κομμάτια που αναφέρονται στο συγκεκριμένο θέμα.

Το πρωτογενές υλικό που συγκεντρώθηκε από τις έξι συνεντεύξεις αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης και επεξεργασίας, προκειμένου μέσα από μια διαδικασία απόσταξης να εξαχθούν στοιχεία που ερμηνευτικά ξεκλειδώνουν, εξηγούν και φωτίζουν τις βιωμένες εμπειρίες των πρώην μαθητών από το σχολείο-εκπαιδευτικό σύστημα και τη σχολική μονάδα με τους εκπαιδευτικούς της (γι' αυτό το λόγο έγινε και η προηγούμενη αναφορά στη διοικητική αταξία και την απάθεια των εκπαιδευτικών). Για την επεξεργασία αυτή επιλέχθηκε η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου ή ακριβέστερα, η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, που επιτρέπει την ποιοτική διερεύνηση του πληροφοριακού υλικού και την ανίχνευση των ψυχοσυναισθηματικών κραδασμών της εφηβικής ψυχής, που αναμοχλεύει κατακτημένες εμπειρίες. Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου εστιάζει χαρακτηριστικά στον εντοπισμό και την ανάδειξη

συστημάτων αναπαράστασης, που επικαλούνται τα υποκείμενα τα οποία έχουν δώσει την κατάθεση ψυχής τους, και στην αναζήτηση των νοημάτων που παρεισφρύνουν στο λόγο, έτσι όπως αποτυπώνεται στις συνεντεύξεις. Η χρήση της συγκεκριμένης τεχνικής επιτρέπει την αξιοποίηση των ενεργοποιημένων αναπαραστάσεων και την απομόνωση των νοημάτων που διαπλέκονται στην παρουσίαση εμπειριών και διαποτίζουν θα λέγαμε το ίδιο το *discour* που +++.

Έτσι, στο υλικό δεν υπάρχουν μόνο περιγραφές και στοιχεία, αλλά διαχέονται και αξιολογήσεις, κρίσεις, αντιλήψεις, γνώμες, βιώματα δηλαδή, εντυπώσεις και υποκειμενικοί αφορισμοί που μετρούν, καταγράφουν και εκτιμούν μια πραγματικότητα, έτσι όπως έχει βιωθεί. Η καταγραφή αναπαραστάσεων και νοημάτων δεν είναι πραγματικά μια καταγραφή δεδομένων με την εμπειρική έννοια του όρου. Όταν δηλαδή οι μαθητές εκφράζουν τις απόψεις και τις εμπειρίες τους, πλαισιώνουν και αναδεικνύουν μαζί με τα περιγραφικά στοιχεία και την προσωπική κατασκευή της δικής τους εικόνας, της δικής τους εμπειρίας. Η κατασκευή μάλιστα αυτή είναι ιδιαίτερης αξίας και σημασίας, καθώς η προσανατολισμένη λειτουργία του ίδιου του διαλόγου επιτρέπει στα υποκείμενα να αναπτύξουν μαζί με την αντικειμενική εξιστόρηση αναπαραστάσεις και νοήματα που εκφέρονται με φυσικό τρόπο, καθώς η όποια απήχηση, κατάθεση ή περιγραφή, γίνεται με τρόπο ορισμένο, δηλαδή υπακούει στον κανόνα της κατανόησης και της επικοινωνίας.

Αν, λοιπόν, θα ήθελα να μην περιγράψω μόνο αρνητικά, αλλά και θετικά μερικές από αυτές τις προσεγγίσεις, θα έλεγα ότι κυριαρχεί μια συναισθηματική τοποθέτηση απέναντι στο σχολείο και τους δασκάλους, όπου ο δάσκαλος-βοηθός είναι καθαρά χαραγμένος, με καθαρό το προφίλ από την ανάμνηση που έχει ο μαθητής στο μυαλό του, δηλαδή ξέρει πολύ περισσότερα στοιχεία ο μαθητής για το δάσκαλό του που τον βοήθησε. Είναι πιο αδρό το περίγραμμά του, η συμβολή του, τα παραδείγματα. Αντίθετα, στις τάξεις όπου ο μαθητής δεν γνώρισε μια τέτοιου είδους επαφή και επικοινωνία με τους δασκάλους ή τις δασκάλες, το προφίλ του δασκάλου χάνεται, είναι ασαφές,

είναι σιωπηρό, δεν μπορεί να μας δώσει χαρακτηριστικά, πώς τον βοηθούσε, ιδιοτυπίες, συμπεριφορές, εκφράσεις.

Όταν κανείς προσπαθεί να ενοποιήσει αυτά τα χαρακτηριστικά, διαπιστώνει ότι οι δάσκαλοι δεν ήταν μονοσήμαντα καλοί ή κακοί. Υπήρχαν και καλές και κακές εμπειρίες από το σχολείο. Έτσι, λοιπόν, φαίνεται πως ο δάσκαλος ήταν πολύ συχνά αδιάφορος και οι εκφράσεις που πλαισιώνουν μια τέτοια αντίληψη είναι «Δεν ασχολούνταν με μας οι δάσκαλοι πολύ. Καθόμασταν εκεί απλώς και ακούγαμε», «Δεν μας σήκωνε στον πίνακα. Μας έβαζε να γράψουμε μια λέξη, την οποία επαναλαμβάναμε για όλη την ημέρα», «Δεν ασχολούνταν πολύ με μας. Δεν μας έγραφε στα τετράδια. Βλέπαμε τους άλλους, αλλά στο δικό μας το τετράδιο δεν υπήρχαν σημειώσεις», «Αισθανόμασταν άσχημα, αλλά δεν μπορούσαμε και εμείς να ανταποκριθούμε. Δεν μας βόηθαγε όμως και ο δάσκαλος. Μας πέρασαν έτσι, χρονιά τη χρονιά. Πηγαίναμε από τη μια τάξη στην άλλη κανονικά, αλλά δεν συζητάγαμε τίποτε. Γυμναστική μας έβαζε ο γυμναστής, συζητάγαμε για τα μαθήματα, πηγαίναμε στις ειδρομές, αλλά στα άλλα μαθήματα τίποτε. Με μας δεν ασχολούνταν, επειδή ξέρανε ότι δεν γράφαμε. Δεν ασχολήθηκαν όμως να μας μάθουν πώς να γράφουμε. Δεν ασχολούνταν με μας», «Δεν θυμάμαι τώρα να σας πω. Κάτι μας ρώταγε, δεν ξέραμε να απαντήσουμε, ρώταγε γρήγορα τον άλλο που ήξερε. Έτσι, βγαίναμε από το σχολείο, βγαίναμε από το μάθημα, χωρίς να μας παίρνει κανένας υπόψη του. Καθόμασταν σε ένα θρανίο μέχρι να σχολάσουμε. Απλώς καθόμασταν, βγαίναμε στο διάλειμμα, έτσι πέρασε η μέρα», «Ένα δάσκαλο είχα όμως που μου έδινε πολύ σημασία. Οι άλλοι δεν ενδιαφέρονταν, ούτε να με δουν. Πέρασαν σε όλα τα παιδιά, πάνω από τα διάφορα θρανία, αλλά εμάς τίποτε. Στο τέλος καθόλου. Δεν μας έδιναν σημασία, όπως σου είπα καθόλου. Μας άφηναν τελευταίους, μας ξεχνούσαν. Ο δάσκαλος που με πλήγωσε ήταν αυτός που μου είπε να βγω από την τάξη, που δεν μου έδινε το λόγο. Τι να πήγαινα; Πόσον καιρό να πήγαινα; Τι να μην πήγαινα ήταν το ίδιο γι' αυτόν, αφού για μένα δεν υπήρχε χώρος», «Περισσότερο σήκωναν άλλα

παιδιά, παρά εμένα. Άλλους τους σήκωναν δυο-τρεις φορές την ίδια μέρα, εμένα δεν με σήκωναν καθόλου. Ούτε που με πλησίαζαν. Στην πρώτη και τη δεύτερα οι δασκάλες μου ήταν τυπικά δασκάλες. Δεν έμαθα τίποτα. Ο δάσκαλος, ο άλλος που είχα στην Τρίτη, έπαιζε προ-πο, ξέρετε, όταν γίνονταν το μάθημα. Κάναμε σιονάκια μπροστά του, πλήρης αδιαφορία, δεν ενδιαφερόταν καθόλου».

Για να μην φανεί, όμως, ότι μόνο αυτές είναι οι εικόνες και οι δείκτες που καταγράφονται, υπάρχουν και εκπαιδευτικοί οι οποίοι πραγματικά σκύβουν πάνω από τα συγκεκριμένα παιδιά. Η αγάπη και το ενδιαφέρον του δασκάλου περιγράφεται με τον εξής τρόπο: «Με αγαπούσε πολύ. Έδειχνε μια φροντίδα, ένα ενδιαφέρον. Όταν μας έβαζε τεστ, πήγαινα αδιάβαστος, πάλι με άφηγε να μπαίνω στο παιχνίδι. Ήμουν μέσα πάντα στην τάξη. Φαινόταν ότι ενδιαφερόταν για μένα. Αυτή η δασκάλα με ανακάλυψε ότι ήμουν καλός. Μου φώναζε και με πρόσεχε, αλλά ήξερα και καταλάβαινα ότι με αγαπούσε. Με κοιτάζε, με ρώταγε πολύ συχνά 'γιατί δεν διάβασες;', 'γιατί δεν έκανες την εργασία που έβαλα;', 'έλα δω'. Μου έλεγε ότι 'αν ακολουθήσεις και διαβάσεις, θα γίνεις ο καλύτερος'. Μέχρι εκεί ήμουν καλός, θα γίνω καλύτερος». Βλέπετε, θα μπορούσε να ερμηνεύσει κανείς πολλαπλά αυτού του είδους τα μηνύματα.

Θα ήθελα να σταθώ και σε άλλα τέτοια θέματα, όπως στη μη παροχή γνώσεων («Δεν μάθαμε και τίποτα. Άλλο στο σχολείο, να σας πω την αλήθεια. Δεν τα έμαθα εκεί. Τα έμαθα μετά με τη βοήθεια του πατέρα μου, εξωσχολικά. Κάναμε την προσευχή, μπαίναμε στο σχολείο, καθόμασταν, μας λέγανε το μάθημα που θα έχουμε εκείνη την ημέρα, γράφανε τα άλλα παιδιά, δηλαδή, έλεγε ο δάσκαλος και διάβαζε με τα παιδιά που γράφανε. Αυτό εμάς μας έβαζε πάντα στην άκρη. Έτσι το βγάλαμε το δημοτικό, χωρίς να ξέρουμε τίποτε. Μας πέρναγαν έτσι κάθε χρονιά, πηγαίναμε από τη μία τάξη στην άλλη. Δεν ασχολούνταν με μας. Ξέρανε ότι δεν γράφουμε και δεν ασχολήθηκαν να μας μάθουν να γράφουμε. Το γράφανε όσοι ξέρανε το μάθημα. Εμείς που δεν ξέραμε, δεν γράφαμε. Δεν μας έλεγε τίποτε εξάλλου αυτό. Είχα σηκωθεί για

μάθημα δύο φορές όλη τη σεζόν, τρία χρόνια που τον είχα. Όχι, δεν αισθάνθηκα ποτέ ότι με βόηθαγε. Να μου πιάσει το χέρι; Ποτέ! Εδώ δεν πλησίαζε στο χώρο που καθόμασταν! Της τρίτης τάξης ήταν άσχετος, για μένα, ο δάσκαλος. Και την έκτης ήταν μια δασκάλα εξαιρετική»), την παροχή βοήθειας, τον τρόπο επιβράβευσης, την τιμωρία ως μέσο μάθησης, και εδώ θα μπορούσε να δει κανείς πώς και με ποιους τρόπους οι δάσκαλοι και οι δασκάλες βοηθούν και συμβάλλουν στη γνωστική ανάπτυξη, αλλά και την κοινωνικοποίηση των παιδιών.

Υπάρχει, επίσης, μία καταγραφή που αφορά τον τρόπο με τον οποίο βοήθησαν εν γένει την κοινωνικοποίηση, δηλαδή την εκμάθηση κανόνων, κάτι που με κανέναν τρόπο δεν φαίνεται να τους διαφοροποιεί, να τους ενοχλεί. Αντίθετα, θα έλεγα ότι οι μαθητές αισθάνονταν ότι σε τέτοιου είδους καθημερινές δραστηριότητες η εμπλοκή τους ήταν συνυφασμένη με το κλίμα, αλλά και την εργασία της τάξης.

Θα ήθελα να σταθώ σε ένα κεφάλαιο που περιγράφει τις πρακτικές και τους τρόπους αντιμετώπισης των διακρίσεων

Η συμμεταχείριση, η διάκριση

«Δεν μας πρόσεχαν. Δηλαδή, ήταν και άλλοι Τσιγγάνοι και δικοί σας». Οι εκφράσεις, καταλαβαίνετε, ότι είναι προς ερμηνεία. «Σηιώναν στο μάθημα πιο πολύ τους λευκούς από μας», «Είχα έναν καλό δάσκαλο, αλλά οι υπόλοιποι πιστεύω σπάνια με βοήθησαν να βγάλω το δημοτικό, γιατί υπήρχε ρατσισμός. Υπήρχε το πρόβλημα, το αιώνιο πρόβλημα», «Ήταν καλή περίοδος, δεν είχε ρατσισμό, ας πούμε. Με σήκωνε για παράδειγμα, παρόλο που ήμουν Τσιγγάνος. 'Κοιτάξτε ο Τσιγγάνος τι έγραψε;' και με πρόβαλλε. 'Και σεις δεν γράψατε. Πού είσαστε; Εσείς έχετε καλύτερες συνθήκες!'. Με σήκωνε στον πίνακα κανονικά, σαν να μην υπήρχε διάκριση. Γι' αυτό κάναμε και μεις γράμματα. Όπως έβαλε το άλλο παιδί, γιατί να μην βάλει και μένα να γράφω; Μας πήγαινε κανονικά, δεν μάλωνε κανέναν. Μ' όλους τους μαθητές ήταν

εντάξει. Καθόμασταν εμείς που είμασταν Τσιγγάνοι, ας πούμε, και έτσι οι γύφτοι σε μια δικιά μας γωνιά, σε ένα δικό μας θρανίο. Όλοι μίλαγαν, εμείς μέναμε σιωπηλοί. Με όλους ήταν καλοί. Κανονικά είμασταν όλοι σαν αδέρφια. Δεν είχε δηλαδή ρατσισμό, ας πούμε. Δηλαδή, αυτός είναι γύφτος και αυτός είναι μπαλαμός. Ήταν όχι ρατσιστές, δηλαδή εσείς εκεί, εσείς θα πάτε από κει, εμείς οι υπόλοιποι πάμε από δω. Αυτό το πράγμα δεν γινόταν. Θα ρώταγε και τους άλλους, αλλά πιο πολύ εμένα. Μέσα στο μάθημα, άμα δεν καταλαβαίναμε όλοι το μάθημα, δεν σταματούσε. Ειδικά έδινε το λόγο σε αυτούς, αλλά σε μένα μου είχε αδυναμία. Ιδιαίτερα σε κάποια μαθήματα. Εγώ όταν είχα αδυναμία, ας πούμε στα μαθήματα, σήκωνε το διπλανό μου. Ερχόταν, όμως, και καθόταν δίπλα μου, μου έπιανε το χέρι. Έδινε το λόγο σε όλους, με πρόσεχε, μου διόρθωνε τα γραπτά. Ειδικά σε αυτούς που είχαν αδυναμία στα μαθήματα. Το έκανε και με άλλους».

Θα ήθελα να πω ότι πραγματικά υπάρχει και η ψυχολογική διάσταση σε αυτά τα οποία χειριζόμαστε σήμερα. Και νομίζω ότι οι ψυχές σας ξέρουν περισσότερο. Σας ευχαριστώ.