

**ΠΑΝΤΕΙΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

PANTEION UNIVERSITY OF SOCIAL AND POLITICAL SCIENCES



**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΘΡΩΠΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΝΘΡΩΠΟΛΟΓΙΑ»**

87ο Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αθήνας:
Καθημερινές πρακτικές – πολιτικές των εκπαιδευτικών.

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Δαμιανός Βογανάτσης
A.M.: 01595218M002

ΑΘΗΝΑ 2021

Τριμελής Επιτροπή

Ανδρέας Νοταράς, (Επιβλέπων) Επίκουρος καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου

Ειρήνη Τουνταςάκη, Αναπληρώτρια καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου

Αλίκη Αγγελίδου, Επίκουρη καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου



Copyright © Δαμιανός Βογανάτσης, 2021

All rights reserved. Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν την χρήση της διπλωματικής εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, δεν δηλώνει αποδοχή των γνωμών του συγγραφέως.

Ευχαριστίες

Με σεβασμό και θαυμασμό στις/ στους συναδέλφισσές/ ούς μου εκπαιδευτικούς από το 87ο Δημοτικό Σχολείο που με περίσσια αφοσίωση και υπομονή μάχονται καθημερινά στο πεδίο για να κάνουν πράξη την (διαπολιτισμική) εκπαίδευση της συμπερίληψης. Επίσης, τις/ τους ευχαριστώ θερμά καθώς χωρίς να με γνωρίζουν μ' εμπιστεύτηκαν και μου πρόσφεραν απλόχερα μακροσκελείς ζεστές αφηγήσεις.

Στον Αλέξανδρο, τον διευθυντή του 87ου Δημοτικού Σχολείου και στη Βιολέτα, συναδέλφισσα δασκάλα που εργάζεται στο ίδιο σχολείο, για όλες τις συμβουλές τους που χρειάστηκα φέτος ως αναπληρωτής εκπαιδευτικός σε Τάξη Υποδοχής.

Στις/ στους διδάσκουσες/ ντες, στην τριμελή μου επιτροπή Ανδρέα Νοταρά, Ειρήνη Τουντασάκη, Αλίκη Αγγελίδου και στις/ στους συμμαθήτριες/ ες μου με τις/ τους οποίες/ ους «συνταξιδέψαμε» αυτά τα 2.5 χρόνια. Πιο πολύ όμως θα ήθελα να ευχαριστήσω τη Χριστίνα, τον Νικόλα, τη Γκρέις, τις Αναστασίες Κ. και Λ. για τη φιλία και την αδιάκοπη, ειλικρινή και πάντα αλληλέγγυα επικοινωνία μας, καθ' όλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού.

Στη Ματούλα, στον Χρήστο, στον Μπάμπη, στη Μόρφω, στη Δήμητρα, στον Ορέστη, στη Μαρία, στη Ντίνα, στη Βάσω, στην Ευφροσύνη. Με τα λιγοστά βιβλία που είχα στην κατοχή μου για το σύνθετο -και ουσιαστικά άγνωστο σε μένα- αντικείμενο της ανθρωπολογίας· με κλειστές βιβλιοθήκες όλη την περίοδο της πανδημίας θα ήταν μάλλον απίθανο να είχα συγγράψει επιτυχώς τις εργασίες του μεταπτυχιακού και ειδικά τη διπλωματική μου. Για τον λόγο αυτό θέλω να τις/ τους ευχαριστήσω θερμά όλες/ ους τις/ τους παραπάνω φίλες/ ους που μοιράστηκαν μαζί μου όχι μόνο τα βιβλία τους αλλά και τις γνώσεις, τις εμπειρίες, τις συμβουλές τους.

Στον Χρήστο, πιο ειδικά, ο οποίος ουσιαστικά μ' έπεισε να κάνω αίτηση στο μεταπτυχιακό αυτό και με βοήθησε στο να έρθω σ' επαφή με τους εκπαιδευτικούς στο 87ο Δημοτικό Σχολείο.

Στις καθηγήτριες του ΤΕΑΠΗ Νέλλη Ασκούνη και Αλεξάνδρα Ανδρούσου, για τις βιβλιογραφικές και μεθοδολογικές τους συμβουλές.

Στην αγαπημένη μου φίλη Θεοδώρα για το απέραντο νοιάξιμο και την ατέρμονη, ακούραστη και ποικιλότροπη υποστήριξή της καθ' όλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού μου και φυσικά στον Μήτσο, που με τον τρόπο του βοήθησε κι εκείνος πολύ.

Στη Βάσια, στον Raymond και στη June, για την αγάπη, τη συντροφιά και την αλληλοϋποστήριξη όσο διήρκεσε το μεταπτυχιακό και ειδικά την περίοδο της καραντίνας. Την κυρία Άννα, τον κύριο Γιάννη, τη Νίνα για τη φροντίδα τους, ειδικά τους τελευταίους μήνες της συγγραφής.

Στον επιβλέποντά μου Ανδρέα Νοταρά, για τη συνεχή διαθεσιμότητά του όποτε κι αν τον χρειάστηκα· την αστείρευτη υπομονή του στην αναβλητικότητα μου, στην «ξεροκεφαλιά» μου, στις αγωνίες μου· για την κριτική αλλά πάντοτε ευγενική επιστημονική ματιά του· τον χρόνο και τον κόπο που αφιέρωσε στα γραπτά τα δικά μου και των συμφοιτητ(ρι)ών μου.

Σε όλες τις μαθήτριες και τους μαθητές
που έχουν τοποθετηθεί κατά καιρούς σε πίσω θρανία
αλλά και σ' όσες/ ους προσπαθούν να φέρουν την άνοιξη στα θρανία αυτά.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	7
Abstract.....	8
Εισαγωγή.....	9
1. Ερευνητικό πλαίσιο - Ερωτήματα - Μεθοδολογία.....	14
2. Μειονότητες - Πρόσφυγες - Μετανάστες.....	17
3. Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	22
3.1. Διαπολιτισμικά σχολεία.....	22
3.2. Μειονοτικά σχολεία.....	26
3.3. Εκπαίδευση (παιδιών) προσφύγων - μεταναστών.....	29
3.4. Αναλυτικά προγράμματα - Συγγράμματα - Εκπαιδευτικό Προσωπικό.....	32
3.5. Τμήμα Υποδοχής.....	36
4. Σύντομη ιστορία του 87ου σχολείου και της περιοχής (Γκάζι - Κεραμεικός)....	38
4.1. Α' φάση: 60'ς – 90'ς.....	39
4.2. Β' φάση: 1996 – 2004.....	40
4.3. Γ' Φάση: 2004 - 2015.....	42
4.4. Δ' φάση: 2015 – 2020.....	46
5. Σχολικό έτος 2019 - 2020.....	50
5.1. Ταυτότητα – επιλογές.....	50
6. Βασικά προβλήματα - Τρόποι / Πολιτικές/ Λύσεις αντιμετώπισης.....	53
6.1. Μαθητές: Πολλαπλά Επίπεδα - Πολλαπλές διαδρομές.....	53
6.2. Συμπερίληψη: ψυχολογική – συναισθηματική – κοινωνική.....	53
6.3. Σχολική διαρροή, αποτυχία, επιτυχία και προσδοκίες.....	56
6.4. Τραύμα – Σχολική Επιτυχία.....	58
6.5. Διαμεσολαβητές δικαιωμάτων.....	60
6.6. Γλωσσικά – Γνωστικά Επίπεδα.....	66
6.7. Κυρίαρχες εθνοτικές ομάδες η αλληλεπίδραση μέσω – λόγω του camp στο σχολείο.....	68
6.8. Γλώσσα.....	73
6.9. Θέατρο:.....	78
7. Περίοδος της πανδημίας & του πρώτου λοκντάουν και μετά.....	80
8. Πώς ορίζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση - Τι θα άλλαζαν;.....	82
9. Αλλαγή στάσης/ ταυτότητας βάσει βιωμένης εμπειρίας.....	87
10. Συμπεράσματα.....	88
11. Αντί επιλόγου.....	89
12. Βιβλιογραφία:.....	90
13. Παράρτημα Α: Οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης.....	112
14. Παράρτημα Β: Συνέντευξη της Νατάσας.....	114
15. Παράρτημα Γ: Αίτημα προς το Υπουργείο Παιδείας.....	132

Περίληψη

Η εργασία αυτή επιχειρεί ν' αναδείξει το πώς η πολυεθνική σύνθεση του διαπολιτισμικού 87ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών επιδρά στη δημιουργία και την εφαρμογή καθημερινών πρακτικών - πολιτικών από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Αντίστοιχα, προσπαθώ ν' ανιχνεύσω πώς τα ανωτέρω συν-διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, σε πολιτισμικό και ιδεολογικό επίπεδο.

Για να συμβεί αυτό γίνεται πρώτα μία κριτική ανασκόπηση σημαντικών σταθμών (θεσμών, παιδαγωγικών εργαλείων) της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη χώρα μας και της ιστορίας του 87ου Δημοτικού Σχολείου, σε συνάρτηση με αυτή της ευρύτερης περιοχής (Γκάζι – Κεραμεικός). Σε δεύτερο επίπεδο εστιάζω στην περίοδο της τελευταίας πενταετίας, στο προβληματικό πλαίσιο της εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων, όπως αυτό βιώνεται μεταξύ δύο ιδιόμορφων και «ά-χωρων» γκέτο, του Camp στον Ελαιώνα και του εν λόγω σχολείου. Βασικό μου ερευνητικό εργαλείο αποτελούν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (2019-2020) του 87ου Δημοτικού Σχολείου, μέσα από τις οποίες καταγράφονται τα βασικά προβλήματα της (διαπολιτισμικής) εκπαίδευσης που βιώνουν οι ίδιοι και οι μαθητές τους και ακολούθως οι τρόποι, οι πολιτικές, οι λύσεις αντιμετώπισης που (προσπαθούν να) εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στο πεδίο τα τελευταία χρόνια.

Πραγματοποιώντας αυτή τη μελέτη περίπτωσης, σκοπός είναι η ανάδειξη των αφηγήσεων και της προθετικότητας («agency») των ίδιων των εκπαιδευτικών, ελπίζοντας ότι έτσι θα φωτιστούν οι πολιτισμικοί και ιδεολογικοί αγώνες που συντελούνται καθημερινά στη σχολική εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται ρωγμές στο μακρο-επίπεδο των εθνικών - κρατικών πολιτικών, που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί, πρόσφυγες, μετανάστες, μειονότητα, σχολική ένταξη, 87ο Δημοτικό Σχολείο, camp, Ελαιώνας, Γκάζι, Κεραμεικός

Abstract

87th Primary School of Intercultural Education of Athens: Daily practices - teachers' politics/ policies

The present essay attempts to showcase how the multi-ethnic composition of the 87th Intercultural Primary School of Athens influences the development and the application of everyday practices-policies by the educational staff. At the same time, I try to trace how the above help shape the professional identity of the teachers at a cultural and ideological level.

To this end, a critical review of the milestones of intercultural education in our country is first attempted. Namely of the institutions and pedagogical tools used as well as the history of the 87th Primary School in conjunction with that of the wider area where it is found (Gazi-Kerameikos). Secondly I focus on the last five years, on the challenging context of the education of refugee children, as that is experienced between two special and “non-spatial” ghettos, the Elaionas refugee camp and the above-mentioned school. My basic research tool consisted of the semi-structured interviews of members of the educational community (2019-2020) of the 87th Primary School, where the following have been recorded: on the one hand the main problems of intercultural education experienced by its students and on the other hand the ways, the policies, the solutions its teachers are trying to apply in the field in recent years.

My aim in conducting this case study has been to showcase the narratives and the agency of the teachers' themselves, hoping to thus shed light on the everyday cultural and ideological struggles within schools, which create rifts at the macro level of the national-state policies concerning intercultural education.

Key words: intercultural education, teacher, refugees, immigrants, minority, school inclusion, 87th Intercultural Primary Public School, Eleonas, camp, Gazi, Kerameikos

Εισαγωγή

Το 87ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών αποτελεί ένα από τα λίγα¹ και πιο χαρακτηριστικά διαπολιτισμικά σχολεία της Ελλάδας και βρίσκεται στο Γκάζι στην οδό Ορφέως 58. Ξεκίνησε την λειτουργία του ως ένα κοινό Δημοτικό Σχολείο, σύμφωνα με την τριετή έρευνα (Androussou, 2005, σ. 92) στο εν λόγω σχολείο, στο τέλος της δεκαετίας του 1990, το 65% των παιδιών είχε διαφορετικές εθν(ο)τικές καταβολές χρησιμοποιώντας έξι διαφορετικές μητρικές γλώσσες (Ελληνικά, Τουρκικά, Βουλγαρικά, Ρουμανικά, Αλβανικά και Κινέζικα). Αντίστοιχη ήταν και η θρησκευτική ποικιλομορφία (Χριστιανοί, Μουσουλμάνοι, Μάρτυρες του Ιεχωβά και Βουδιστές) με κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές που αντανakλούνταν σε επίπεδο καθημερινών και οικογενειακών πρακτικών.

Η πλειοψηφία όμως της μαθητικής κοινότητας (55%) ήταν Έλληνες μουσουλμάνοι, παιδιά εσωτερικών μεταναστών από τη Δυτική Θράκη και ειδικότερα τη Ροδόπη, τα οποία ανήκουν στη μοναδική αναγνωρισμένη ελληνική μειονότητα. Ο ομογενοποιητικός όρος που τους αποδίδεται είναι αυτός των «Μουσουλμανοπαίδων»², πληθυσμιακή/ές ομάδα/ες με ποικίλες, αλληλένδετες και

1 Συνολικά, σε όλη την Ελλάδα υπάρχουν 26 Διαπολιτισμικά Σχολεία, 13 Δημοτικά, 8 Γυμνάσια και 5 Λύκεια (6ο Διαπολιτισμικό και Ολοήμερο Δ.Σχ. & Ελευθερίου-Κορδελιού Θεσ/νίκη, χ.χ.) http://6dim-diap-elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/DiapolitismikaSxoleiaElladas.htm

2 Ο κάπως πιο επίσημος όρος «Μουσουλμανόπαιδα» εναλλάσσεται συχνά -αντιστοίχως ομογενοποιητικά- με τις λέξεις «Ρομά», «γύφτοι», «μουσουλμάνοι», «τουρκόφωνοι», «τουρκόγυφτοι», «γυφτοβούλγαροι», «Τουρκογενείς», στην καθημερινή -καθομιλούμενη και μιντιακή- γλώσσα. Αντίστοιχα χρησιμοποιούνται και τα υποκοριστικά αυτών των λέξεων για να χαρακτηρίσουν έτσι τα παιδιά. (Μάγος, 2004, σ. 204)

Ενδεικτικές αναφορές στον τύπο που αντιμετωπίζουν ρατσιστικά την εν λόγω μειονότητα αλλά και τις δράσεις που γίνονται για αυτή.

1. (Επιστολή - απάντηση στον κ. Χαρδαβέλλα - Διαπολιτισμική εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη, χ.χ.)

<https://museduc.gr/el/component/k2/item/356-επιστολή-απάντηση-στον-κ-χαρδαβέλλα>

2. (Απάντηση στο Hellenic professors, χ.χ.)

<https://museduc.gr/el/component/k2/item/357-απάντηση-στο-hellenic-professors>

Πολλαπλοί ορισμοί και προβληματισμοί για την ταυτότητα των ομάδων αυτών απαντώνται και στην ακαδημαϊκή κοινότητα:

«Συνοπτικά, θα αναφέρουμε ότι σήμερα η μειονότητα αποτελείται από τρεις μεγάλες εθνοτικές ομάδες, τους Τουρκογενείς, τους Πομάκους και τους Τσιγγάνους.» (Σιάκκα, 2017, σ. 21)

«Τα εθνόνυμα Πομάκος και Τσιγγάνος είναι ετεροπροσδιορισμοί. Στη Θράκη ζουν και χριστιανοί Τσιγγάνοι.» (Τρουμπέτα, 2001 : Νοταράς, 2008, σ. 6)

«Σύμφωνα με τη διάκριση μητρικής γλώσσας, ο μουσουλμανικός πληθυσμός της Δ. Θράκης (Νομοί Ξάνθης, Ροδόπης και Έβρου) αποτελείται κατά ένα ποσοστό (82,4%) από τουρκόφωνους, ένα ποσοστό (16,3%) από ομιλητές της Πομακικής (Πομακοβουλγαρικής) και από ένα μικρό ποσοστό ομιλητών της 'Αθιγγάνικης'», (Αβραμοπούλου & Καρακατσάνης, 2001)

ενίστε συγκρουσιακές «εθνοτικές ταυτότητες» (Μάγος, 2004, σ. 434; Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997)

Αυτό το ειδικό πολιτισμικό χαρακτηριστικό, σήμαινε ότι ήταν το μόνο σχολείο εκτός Θράκης, που είχε τόσο μεγάλο ποσοστό μειονοτικού πληθυσμού. Το 1997, με βάση τον σχετικό νόμο για τη μειονοτική - διαπολιτισμική εκπαίδευση, χαρακτηρίστηκε ως διαπολιτισμικό, ταυτόχρονα εντάχθηκε κάτω από την ομπρέλα ενός ευρύτερου ερευνητικού παιδαγωγικού προγράμματος για την αναβάθμιση των μειονοτικών σχολείων της Θράκης. (Androussou, 2005, σ. 94). Μέχρι περίπου το 2007 η πλειοψηφία των μαθητών που φοιτούσαν ήταν Μουσουλμανόπαιδα.

Στη συνέχεια, ο μαθητικός αυτός πληθυσμός εμπλουτίστηκε σταδιακά από μετανάστες και πρόσφυγες που διέμεναν στη ευρύτερη περιοχή γύρω από το σχολείο. Η πληθυσμιακή αυτή αναλογία όμως άλλαξε άρδην από το 2007 περίπου και μετά, με το σχολείο ν' αξιοποιεί τη δυνατότητα που έδινε ο νόμος για τη μεταφορά μαθητών σε σχολεία ειδικών κατηγοριών από άλλες περιοχές της Αθήνας με λεωφορεία.

Το 2015, αυξάνονται αλματωδώς οι προσφυγικές ροές ενώ την άνοιξη του 2016, ο βαλκανικός διάδρομος κλείνει απότομα και ταυτόχρονα τα ευρωπαϊκά κράτη περιχαράκωνονται ακόμα περισσότερο. Αυτό το γεγονός είχε ως αποτέλεσμα ένας τεράστιος αριθμός προσφύγων να βρεθεί σε ακινησία εντός ελληνικού εδάφους. Μεγάλο μέρος του πληθυσμού αυτού ήταν παιδιά και σε πολλές περιπτώσεις ασυνόδευτα. Αποφασίστηκε να υπάρξει ειδική μέριμνα για τα παιδιά πρόσφυγες ώστε αυτά να ενταχθούν όσο το δυνατόν πιο ομαλά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Για τον λόγο αυτό δημιουργήθηκε ένας παράλληλος -ουσιαστικά- εκπαιδευτικός θεσμός οι ΔΥΕΠ. Στην περιοχή του ευρύτερου κέντρου της Αθήνας, το 87ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών αποτέλεσε το σχολείο που απορρόφησε τον κύριο όγκο των παιδιών τα οποία διέμεναν και διαμένουν προσωρινά(;) στην προσφυγική δομή (camp) του Ελαιώνα.

Όσον αφορά τον αριθμό των «γηγενών» παιδιών, με την ελληνική ως μητρική γλώσσα, που συνέχισαν να φοιτούν στο 87ο, αυτός άρχισε σταδιακά να μειώνεται από το 1997 και μετά, καθώς πολλά παιδιά έπαιρναν μετεγγραφή σε όμορα σχολεία. Ταυτόχρονα, οι νέες εγγραφές ολοένα και μειώνονταν.

Φτάνοντας στο σχολικό έτος 2019 - 2020, το μαθητικό δυναμικό του σχολείου απαρτίζεται κυρίως από παιδιά-πρόσφυγες από το camp του Ελαιώνα αλλά κι από άλλες δομές, μετανάστες από τη γειτονιά και άλλες περιοχές, «μουσουλμανόπαιδα» και Ρομά. Ο αριθμός των αμιγώς Ελληνόφωνων μαθητών τη χρονιά εκείνη ήταν μόνο 2. Πλέον, λοιπόν, δεν υπάρχει κυρίαρχη πληθυσμιακά εθν(οτ)ική ομάδα, όπως τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του σχολείου αλλά πολλές διαφορετικές. Όμως, σε μια ούτως ή άλλως δύσκολη απόπειρα χαρτογράφησης των υπαρχόντων εθν(οτ)ικών ταυτοτήτων, οφείλουμε να συμπεριλάβουμε και μερικές όχι τόσο νέες παραμέτρους/ «κατηγοριοποιήσεις» που απαντώνται στο εν λόγω σχολείο: πρόσφυγες ή μετανάστες (Harrell-Bond & Voutira, 1992) (Horevitz, 2009), ³νόμιμοι ή μη (Brettell, 2013, σ. 3), με ή χωρίς στέγη (Vermeulen, 2004), με κηδεμόνες ή ασυνόδευτοι (χωρισμένα από τα πρόσωπα που έχουν την επιμέλειά τους/separated) (Global Movement for Children : Συνήγορος του Παιδιού & UNICEF, 2006, σ. 6) (International Organization for Migration, 2015), (μη) έχοντες εργασία (M. Banks, 1996, σ. 49), κ.α. (Gemi, 2015)

Παρά το γεγονός ότι θεσμικά έχει διασφαλιστεί καθολικά και ισότιμα το δικαίωμα της πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως αυτό απορρέει βάσει:

1. των άρθρων 16§4 του Συντάγματος⁴
2. του άρθρου 26§1-2 της Οικουμενικής Διακήρυξης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα⁵ όπου η Ελλάδα είναι συμβαλλόμενο μέρος
3. του άρθρου 28, της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού⁶, η οποία έχει επικυρωθεί από την Ελλάδα και αποτελεί νόμο του κράτους

3 Στον ελληνικό ακαδημαϊκό λόγο, σε επίσημα έγγραφα και στην ευρύτερη δημόσια σφαίρα απαντώνται και άλλες υπό-κατηγοριοποιήσεις: αιτούντες άσυλο, νόμιμοι, αναγνωρισμένοι, θύματα παράνομης διακίνησης, θύματα εμπορίας ανθρώπων, παιδιά στρατιώτες, να έχουν μετακινηθεί ή να μετακινούνται (συνεχώς ή εποχιακά), κατά τρόπο εξαναγκαστικό ή εκούσια κ.α. (Συνήγορος του Παιδιού & UNICEF, 2006, σ. 6)

4 «Όλοι οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας, σε όλες τις βαθμίδες της, στα κρατικά εκπαιδευτήρια.»

5 «1. Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται δωρεάν τουλάχιστον στη στοιχειώδη και βασική βαθμίδα της.» «2. Η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών.»

6 «Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν το δικαίωμα του παιδιού στην εκπαίδευση και, ιδιαίτερα, για να επιτευχθεί η άσκηση του δικαιώματος αυτού προοδευτικά και στη βάση της ισότητας των ευκαιριών.»

4. Έχοντας υπόψη το Άρθρο 14 της Ευρωπαϊκής Σύμβασης Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΣΔΑ) καθώς και το Άρθρο 1 του 12ου Πρόσθετου Πρωτοκόλλου της ΕΣΔΑ⁷
5. Έχοντας υπόψη το άρθρο 14§2 του Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ⁸

η εφαρμογή του δικαιώματος αυτού δεν αποτελεί μια αυτονόητη διαδικασία και σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται⁹ από το πόσο θεσμικά και κοινωνικά έχουν κατοχυρωθεί και διασφαλιστεί τα ευρύτερα πολιτικά και πολιτειακά δικαιώματα του ανθρώπου που τα επικαλείται. Άρα υπάρχουν μια σειρά από πολλούς άλλους παράγοντες, όπως για παράδειγμα η απόκτηση (ή όχι) της ελληνικής ιδιότητας του πολίτη ή έστω αποδεκτών άλλων εγγράφων όπως η άδεια παραμονής, ΑΜΚΑ κλπ. Ταυτόχρονα, ο κάθε άνθρωπος ανάλογα με την εθν(ο)τική ομάδα στην οποία υπάγεται καλείται να αντιμετωπίσει μια σειρά από στερεότυπα και προκαταλήψεις που απορρέουν από αυτή.

Οι θεωρητικές και οι πρακτικές προσεγγίσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μία όχι και τόσο καινούρια ιστορία (J. A. Banks, 1993). Πιο ειδικά, οι υπάρχουσες συζητήσεις για την αναγκαιότητα ή μη πρόσληψης εξειδικευμένων - δασκάλων σε μειονοτικά (Ασκούνη, 2006a), (Μάγος, 2004) και διαπολιτισμικά σχολεία, ώστε να εξυπηρετούν καλύτερα τις μαθησιακές και πολιτισμικές ανάγκες μιας συγκεκριμένης εθνοτικής μειονοτικής ομάδας αντικαθίστανται πλέον από την αναζήτηση ενός αρκετά πιο σύνθετου εκπαιδευτικού πλαισίου συμπερίληψης όλης της νέας και διαρκώς μεταβαλλόμενης μαθητικής κοινότητας και των οικογενειών τους. Επιπλέον, επανέρχεται και το μάλλον θεμελιώδες εκπαιδευτικό όσο και

7 «Η απόλαυση κάθε δικαιώματος που προβλέπεται στον νόμο πρέπει να διασφαλίζεται χωρίς καμία διάκριση, που βασίζεται ιδίως στο φύλο, τη φυλή, το χρώμα, τη γλώσσα, τη θρησκεία, την πολιτική ή άλλη γνώμη, την εθνική ή κοινωνική καταγωγή, την ιδιότητα μέλους εθνικής μειονότητας, την περιουσία, τη γέννηση ή κάθε άλλη κατάσταση».

8 «Το δικαίωμα αυτό περιλαμβάνει την ευχέρεια δωρεάν παρακολούθησης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης»

9 Εμπνεόμενος ενδεικτικά από τους (van Waas & Jaghai, 2018), (Macklin, 2018), (Arendt κ.ά., 2015) σχετικά με τους τρόπους απώλειας της πολιτειότητας (Safran, 1997), τα δυσδιάκριτα όρια πολίτη και μη πολίτη και το πώς αυτό συνδέεται ευρύτερα με την εκάστοτε εθνική ταυτότητα θα μπορούσαμε να μιλήσουμε ίσως και για «συγκρίσιμο ποσοστό εφαρμογής δικαιωμάτων». Δηλαδή, πώς τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της διαλεκτικής της αναγνώρισης των δικαιωμάτων, που αναπτύσσονται κάθε φορά, ανάλογα με το εκάστοτε δαιδαλώδες πολιτικό – κοινωνικό συγκείμενο αλληλεπιδρούν με τα αντίστοιχα ποσοτικά χαρακτηριστικά του όρου της αναγνώρισης της όποιας εθν(ο)τικής ταυτότητας. βλ. υποσημείωση 15, 16 σελ.19-20

πολιτικό ερώτημα που έχει ήδη τεθεί σε άλλες χώρες αλλά και στην Ελλάδα κατά τη δημιουργία των πρώτων μειονοτικών και διαπολιτισμικών σχολείων. Παραφράζοντας και προσθέτοντας στο ερώτημα της (Ασκούνη: 2011, σ. 208) «μειονοτικό ή ελληνόγλωσσο σχολείο;»:

ξεχωριστά μειονοτικά και διαπολιτισμικά σχολεία

ή

κοινά δημόσια σχολεία,

άρα, και διαπολιτισμική εκπαίδευση για όλους;

Θα μπορούσαμε ίσως να ισχυριστούμε ότι πλέον η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ως θεσμός, καλείται να λάβει υπόψιν της ένα ολόένα και ευρύτερο «πολυεθνικό» πλαίσιο διαφορετικών αναγκών και δικαιωμάτων που δεν αφορούν μόνο την εκπαίδευση, με τον στενό ορισμό της.

Τα τελευταία χρόνια, οι εκπαιδευτικοί του 87ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών καλούνται καθημερινά να ερμηνεύσουν νέες εκπαιδευτικές μακρο-πολιτικές και να τις εφαρμόσουν με τέτοιο τρόπο ώστε ταυτόχρονα να εξυπηρετούν τις καινούριες αυτές δυναμικές ανάγκες. Παραμένει αντικείμενο διερεύνησης, ωστόσο, σε ποιο βαθμό επιλέγουν να εφαρμόσουν κάθε τέτοια οδηγία και πώς το κοινωνικό περιβάλλον του εκάστοτε σχολείου (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί) συνδιαμορφώνει με τη σειρά του την ταυτότητα των ατόμων, σε πολιτισμικό και ιδεολογικό επίπεδο και άρα ανατροφοδοτικά τις επιλογές τους.

Λέγοντας εδώ εκπαιδευτικούς, εννοούμε τόσο τη σχολική μονάδα ως έναν ενιαίο ζωντανό οργανισμό, την ταυτότητα του οποίου επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό η/ο διευθύντρια/ής του, όσο και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ως μεμονωμένα εμπρόθετα υποκείμενα. Το κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί) συνδιαμορφώνουν με τη σειρά τους την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, σε πολιτισμικό και ιδεολογικό επίπεδο. Η μελέτη περίπτωσης του 87ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών αποτελεί ένα τέτοιο χαρακτηριστικό και ρευστό πεδίο.

Για τη χρήση των όρων:

Στο κείμενο αυτό, οι όροι «παιδί» / «παιδιά» αναφέρονται σε ανήλικα άτομα (ηλικίας 0-18 ετών) σύμφωνα με τη σχετική νομοθεσία (Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, άρθρο 1) και χρησιμοποιούνται εναλλακτικά με τους όρους «μαθητής/ τρια» ή «μαθητές/ ριες». Αντίστοιχη εναλλαγή όρων χρησιμοποιείται και στους όρους «δάσκαλος/ α» και «εκπαιδευτικός/ οί».

«Οι όροι «παιδί/ά πρόσφυγας/ες» και «προσφυγόπουλο/α» αναφέρονται τόσο στα παιδιά που έχουν ήδη αναγνωριστεί ως πρόσφυγες όσο και στα αιτούντα άσυλο. Το αποδιδόμενο νομικό καθεστώς (π.χ. πρόσφυγας, αιτών άσυλο, μετανάστης, νόμιμος κλπ) αποτελεί μία προβληματική νομική, θεωρητική και πολιτική κατηγοριοποίηση, καθώς δεν αποτυπώνει μια «φυσική», αυτονόητη ή αμετάβλητη ανθρώπινη ιδιότητα αλλά ομογενοποιεί και απλουστεύει τις περίπλοκες εμπειρίες και ιστορίες των ανθρώπων σε μετακίνηση και, όπως όλες οι ταξινομήσεις, δημιουργεί ιεραρχήσεις και διαφορετική πρόσβαση σε (ή αποκλεισμό από) δικαιώματα και προστασία.» (Παπαδημητρίου, 2020, σ. 9)

Τέλος, στους παραπάνω όρους συχνά επιλέγεται το αρσενικό γένος, χάριν οικονομίας λόγου. Εξυπακούεται όμως ότι αναφερόμαστε και στα δύο φύλα, χωρίς οποιαδήποτε διάθεση διάκρισης και μη συμπερίληψης.

1. Ερευνητικό πλαίσιο - Ερωτήματα - Μεθοδολογία

Το θέμα προέκυψε ως ένας συνδυασμός προσωπικού κινήτρου και ενδιαφέροντος, ερευνητικής περιέργειας, πολιτικής στάσης και επαγγελματικών ιδιοτήτων. Το 2007-2008 ήμουν μέλος κινηματογραφικής ομάδας, με την οποία επί ένα χρόνο κάναμε έρευνα για την περιοχή του Μεταξουργείου και του Κεραμεικού και ως τελική μορφή είχε αυτή του ντοκιμαντέρ. Πιο ειδικά, ασχοληθήκαμε με το φαινόμενο του εξευγενισμού, καθώς και με την πολυεθν(οτ)ική σύνθεση στις γειτονιές αυτές. Τον Απρίλη του 2010, σπουδάζοντας κινηματογράφο, η διπλωματική μου εργασία ήταν η δημιουργία ενός ντοκιμαντέρ στο -άτυπα αναφερόμενο ως διαπολιτισμικό- 82ο Νηπιαγωγείο Αθηνών. Από τον Σεπτέμβριο του 2010 κατοικώ μόνιμα στα άνω Πετράλωνα, σε κοντινή απόσταση από το μετρό του Κεραμεικού και των προαναφερθέντων γειτονιών τις οποίες επισκέπτομαι συχνά. Το 2015 αποφοίτησα από το τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, εκεί, μέσα από το μάθημα της Διδακτικής των Μαθηματικών, ήρθα σε επαφή με το επιμορφωτικό υλικό κλειδιά και αντικλειδιά (Σακονίδης, 2011). Τη σχολική χρονιά

2020-2021 εργάζομαι ως αναπληρωτής δάσκαλος στο νομό Χανίων, σε τάξη υποδοχής. Οι μαθητές μου είναι από Α'- Στ' Δημοτικού με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Μεγάλο μέρος της διεθνούς και της ελληνικής βιβλιογραφίας σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση εστιάζει κατά κύριο λόγο στις εθνικές - κρατικές πολιτικές (μάκρο-επίπεδο) της διαχείρισης της διαπολιτισμικότητας συνδέοντας τις συχνά με τις αντίστοιχες της ετερότητας. Όμως η μάκρο-θεώρηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αφήνει συχνά εκτός τους τρόπους εφαρμογής των πολιτικών αυτών και κυρίως παραβλέπει την προθετικότητα («agency») των ίδιων των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα πολύ σπανιότερα να γίνεται σχετική έρευνα¹⁰. Πώς οι εκπαιδευτικοί δρουν χειραφετημένα και με ευελιξία ως άνθρωποι διαμεσολαβητές, εφαρμόζοντας και άρα συνδιαμορφώνοντας την εκάστοτε κρατική εκπαιδευτική πολιτική; (Αγγελίδης, 2011, σσ. 333–334). Με ποιους τρόπους, δηλαδή, ερμηνεύουν θεσμοθετημένες μάκρο-πολιτικές, πώς και σε ποιο βαθμό επιλέγουν να τις εφαρμόσουν και πώς το κοινωνικό περιβάλλον του εκάστοτε σχολείου (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί) συνδιαμορφώνει με τη σειρά του την ταυτότητα τους, σε πολιτισμικό και ιδεολογικό επίπεδο και άρα, ανατροφοδοτικά, τις επιλογές τους; Εξετάζοντας όλα τα παραπάνω, δύναται να αναδειχθούν οι ρωγμές που μπορούν να δημιουργηθούν σ' ένα συγκεντρωτικό – εθνοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως το ελληνικό. Όπως υποστηρίζουν οι (Ball, 1997, σσ. 128–129) και (Grace, 1995, σ. 3) η εφαρμογή της εκάστοτε διαπολιτισμικής πολιτικής οφείλει να εξετάζεται και μέσα από τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε κάθε επίπεδο αλλά και να ερευνάται η δυναμική και πολύπλοκη πολιτική σχέση ανάμεσα στα επίπεδα αυτά, φωτίζοντας έτσι τους πολιτισμικούς και ιδεολογικούς αγώνες που συντελούνται καθημερινά στη σχολική εκπαίδευση.

Στην εργασία αυτή, επιχειρήθηκε η «ανάποδη» πορεία, πραγματοποιώντας μια μελέτη περίπτωσης, η οποία εξετάζει το μικρο-επίπεδο (τάξη – εκπαιδευτικός) και το

10 Πολλές, κυρίως προπτυχιακές ή μεταπτυχιακές διπλωματικές, εργασίες έχουν ως εργαλείο ή αντικείμενο τις απόψεις εκπαιδευτικών, αλλά αυτό εξετάζεται κυρίως με ποσοτικούς όρους μέσα από ανώνυμα ερωτηματολόγια και λιγότερο συχνά συνδυάζεται και με αμιγώς ποιοτικές μεθόδους έρευνας, όπως η τριγωνική μέθοδος ή τριγωνοποίηση (Hopkins, 2008) (Τσιώλης, 2011) μέσα από την επιτόπια παρατήρηση των ίδιων των εκπαιδευτικών στο σχολείο, σε συνδυασμό με αφηγήσεις των παιδιών. Από την άλλη έρευνες, όπως αυτή του (Χαραβιτσίδης, 2013), που γίνονται σε μήκος χρόνου και αφορούν ένα και μόνο σχολείο σπανίζουν.

μέσο-επίπεδο (σχολείο) της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναδεικνύοντας έτσι τα δομικά προβλήματα αυτής (μάκρο-επίπεδο). Μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις δέκα εκπαιδευτικών του σχολείου, συμπεριλαμβανομένου και του διευθυντή, θα γίνει προσπάθεια να σκιαγραφηθούν οι καθημερινές πρακτικές – πολιτικές τις οποίες επέλεξε να εφαρμόσει ή/και να δημιουργήσει το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου ώστε να αντιμετωπίσει βασικά προβλήματα που υπάρχουν στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στον συγκεκριμένο οργανισμό.

Ταυτόχρονα, σκοπός είναι ν' ακουστεί η αφηγηματική φωνή των ίδιων των εκπαιδευτικών σε όλη αυτή τη συζήτηση (Miller: Dow κ.ά., 2005, σ. 76). Τα ευρήματα συνομιλούν με όσα αναφέρονται στα επόμενα κεφάλαια, δηλαδή με μία σύντομη κριτική ανασκόπηση σημαντικών σταθμών (θεσμών, παιδαγωγικών εργαλείων) της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης¹¹ και της ιστορίας του 87ου Δημοτικού Σχολείου σε συνάρτηση με αυτή της ευρύτερης περιοχής (Γκάζι – Κεραμεικός). Το σύνολο των δέκα συνεντεύξεων, συνολικής διάρκειας είκοσι περίπου ωρών, απομαγνητοφωνήθηκε, μια εξ αυτών μαζί με τον σκελετό των ερωτήσεων της ημιδομημένης συνέντευξης παρατέθηκε στο παράρτημα της εργασίας. Οι τρεις πρώτες συνεντεύξεις έγιναν σε διδακτικά κενά του εργασιακού ωραρίου των εκπαιδευτικών, διαπιστώνοντας όμως ότι είχαν πολλά να πουν και ότι ο χρόνος αυτός τους έμοιαζε περιοριστικός οι επόμενες επτά πραγματοποιήθηκαν σε ώρες και χώρους εκτός σχολείου. Μέσα στο βασικό κείμενο, παρατίθενται κάποια αυτούσια αποσπάσματα από τις απαντήσεις των υποκειμένων είτε σε ροή είτε σε μορφή υποσημειώσεων. Η θεωρητική – βιβλιογραφική πλαισίωση όλης της εργασίας αλλά και της επιτόπιας έρευνας σκόπιμα δεν αποτελεί εντελώς διακριτό κεφάλαιο αλλά επιχειρεί να συνυφαίνεται οργανικά με όλα τα υπόλοιπα μέρη.

11 Κυρίως σε τυπικό/ θεσμικό επίπεδο το οποίο αφορά την ευρύτερη σχετική νομοθεσία και τις αντίστοιχες κρατικές πολιτικές που σχετίζονται με τα σχολεία, τα συγγράμματα, την επιμόρφωση, το εκπαιδευτικό προσωπικό.

2. Μειονότητες - Πρόσφυγες - Μετανάστες

Σε μη αποικιακές χώρες όπως η Ελλάδα, οι μειονότητες κατά κύριο λόγο παράγονται εξαιτίας της μακροχρόνιας γεωγραφικής συνοίκησης ή/και γειτνίασης -άρα ώσμωσης- διαφορετικών εθν(ο)τικών ομάδων πριν και μετά τη δημιουργία των εθνικών κρατών.

Στην περίπτωση των (υπό διαπραγμάτευση ή ήδη) αναγνωρισμένων - νομιμοποιημένων εθν(ο)τικών μειονοτήτων, οι λόγοι αυτοπροσδιορισμού και ετεροπροσδιορισμού της ταυτότητας που αναπτύσσουν, αποκτούν ουσιαστική διαπραγματευτική ισχύ μόνο όταν αυτοί προβάλλονται ως μέσο πολιτικής διαμεσολάβησης με σκοπό την κινητοποίηση της πολιτικής εκφοράς του εθν(ο)τικού ανήκειν» (Αβραμοπούλου & Καρακατσάνης, 2001, σ. 5)

Αυτή τη διαπραγματευτική δύναμη όμως μοιάζει να μην μπορούν να την έχουν οι ¹²αμιγώς «αλλογενείς», δηλαδή, όσοι είναι ή/ και χαρακτηρίζονται ως αλλοδαποί, ξένοι, μη Έλληνες πολίτες, μετανάστες και πρόσφυγες. Το ελληνικό κράτος, ειδικά σήμερα, έχει συνήθως ακόμα λιγότερους λόγους «εθνικού συμφέροντος» να εντάξει πλήρως ανθρώπους που λογίζονται ως μετανάστες ή πρόσφυγες, με εξαίρεση όσους δύνανται να συνεισφέρουν επενδυτικά στη χώρα¹³. Το πιο σημαντικό όμως είναι ότι όλοι οι παραπάνω αντιμετωπίζονται συχνά ευθύς εξ αρχής ως κατώτερης κατηγορίας πολίτες, άρα, έχουν *à priori* πολύ λιγότερα δικαιώματα και κατά συνέπεια πολύ ασθενέστερους -θεσμικούς ή μη- μηχανισμούς πίεσης και διεκδίκησης (Λίνα Βεντούρα : Παύλου & Χριστόπουλος, 2004, σ. 184) (Syntagma Watch, 2020).

12 Σύμφωνα με τον κυρίαρχο λόγο και τα στερεότυπα που απορρέουν από αυτόν, η μειονότητα της Θράκης συχνά θεωρείται ως μη ομογενής πληθυσμιακή ομάδα, σε σχέση με τους υπόλοιπους Έλληνες πολίτες. Ταυτόχρονα όμως, βάσει και της Συνθήκης της Λωζάνης αλλά και της μεγάλης σε διάρκεια ύπαρξης της στο ελληνικό κράτος, μπορεί να χαρακτηριστεί ως η λιγότερο αλλογενής σε σύγκριση πάντα με άλλες κατηγορίες πολιτών που διαμένουν στη χώρα μας (πρόσφυγες, μετανάστες, Ρομά). Θα αναλύσουμε περαιτέρω τον όρο αυτό στη συνέχεια. Ενότητα 3.1 Διαπολιτισμικά σχολεία.

13 (Αδειες Διαμονής - Enterprise Greece - Προσέλκυση - Προώθηση Επενδύσεων & Προώθηση Εξαγωγών, χ.χ.)
<https://www.enterprisegreece.gov.gr/h-ellada-shmera/zoi-stin-ellada/adeies-diamonhs>

«Τα άτομα με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο ως πρόβλημα, ως υποκείμενα δικαιωμάτων, ως αντικείμενο αλληλεγγύης, αλλά και ως πρόκληση για τις κοινωνίες υποδοχής και τα εκπαιδευτικά τους συστήματα, έχουν βρεθεί τα τελευταία χρόνια στο επίκεντρο σημαντικών συζητήσεων, διεργασιών, και αντιπαραθέσεων.» (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019)

Κοινός τόπος διεκδίκησης μειονοτήτων, μεταναστών και προσφύγων είναι ουσιαστικά η επί ίσης όροις εφαρμογή στοιχειωδών ανθρώπινων και πολιτειακών δικαιωμάτων. Βέβαια, να σημειώσουμε εδώ ότι πολλές μειονοτικές κουλτούρες ενδέχεται να αντιλαμβάνονται με εντελώς διαφορετικούς τρόπους, από τον κυρίαρχο Δυτικό, στο πώς θα εφαρμόσουν τα δικαιώματα αυτά στις κοινότητές τους (Kymlicka, 1995, σ. 171). Επίσης συχνά, κάποιες ιστορικές μειονότητες ενδέχεται να έχουν εντελώς διαφορετικές διεκδικήσεις και η (Cowan, 2006, σ. 12) υπογραμμίζει ότι η υπερβολική διεκδίκηση μειονοτικών δικαιωμάτων εγκυμονεί τον κίνδυνο δημιουργίας διαφορετικών πολιτειακών κατηγοριών, άρα και να μην είναι πλήρεις πολίτες (Δημούλης : 1997, σ. 148). Από την πλευρά τους, πρόσφυγες και μετανάστες συνήθως διεκδικούν ακόμη πιο στοιχειώδη πολιτικά και κοινωνικά δικαιώματα από αυτά των υπό διαπραγμάτευση μειονοτήτων, όπως, για παράδειγμα, δικαίωμα αίτησης ασύλου, άδεια παραμονής, στέγη, ιατροφαρμακευτική περίθαλψη. Ειδικά την τελευταία 15ετία, στο πλαίσιο της εντεινόμενης ισλαμοφοβίας (Kirtsoglou & Tsimouris, 2018) (Bhatti, 2006, σ. 8) (Housee, 2006, σ. 7), συχνά, πρόσφυγες και μετανάστες αποκρύπτουν την πραγματική τους εθν(ο)τική ταυτότητα και επιλέγουν κάποια άλλη που θεωρείται πιο αποδεκτή σε θεσμικό επίπεδο αλλά και στον δημόσιο λόγο. Η απόκρυψη - παραποίηση της πραγματικής εθν(ο)τικής ταυτότητας μπορεί να συμβαίνει θεσμικά στη χώρα από την οποία διαφεύγουν ή/ και στις χώρες υποδοχής. Ενίοτε αυτό παρατηρείται και στις συναναστροφές μεταξύ προσφύγων/ μεταναστών, καθώς η φανέρωση της όποιας ταυτότητας είναι συχνά συνυφασμένη και με διαφορετικές πολιτικές και θρησκευτικές πεποιθήσεις, οι οποίες οδηγούν σε μεταξύ τους συγκρούσεις ή σε φόβο για διαφορετική μεταχείριση από τις εκάστοτε αρχές. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ότι πολλοί άνθρωποι στην Ελλάδα έχουν ταυτίσει ως αποδεκτούς και «αληθινούς» πρόσφυγες μόνο τους Σύριους. Στον αντίποδα τοποθετούνται με μεγάλη καχυποψία (Ροντιέ, 2016) σχεδόν όλοι οι άλλοι, με πρώτους μάλλον τους Αφγανούς, τους Ιρακινούς, αλλά και ανθρώπους από διάφορες αφρικανικές χώρες, στους οποίους προσδίδονται ρατσιστικοί χαρακτηρισμοί

όπως «ψευδοπρόσφυγες», «λαθρομετανάστες», «λάθρο», «εισβολείς» κ.α. και έχουν ως βασικό σκοπό να αξιοποιήσουν το σύστημα χορήγησης ασύλου μονάχα για οικονομικούς λόγους (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Στις προσφυγικές δομές ένα από τα συχνά κριτήρια (παράνομης συχνά) κράτησης των αιτούντων άσυλο αποτελεί η εθνικότητα και το φύλο (ecre | European Council on Refugees and Exiles), χ.χ.). Οι (υπό αναγνώριση) πρόσφυγες, σε σχέση με τους μετανάστες, καταφέρνουν πολύ δυσκολότερα να ενταχθούν στην εκάστοτε κοινωνία υποδοχής και στην αγορά εργασίας ειδικότερα¹⁴ (Brell κ.ά., 2020). Ενδεικτικό παράδειγμα στον κυρίαρχο λόγο, που θέτει ακόμα περισσότερα κριτήρια επιλεξιμότητας, αποτελεί πρόταση μέλους της ΓΣΕΒΕΕ - Γενική Συνομοσπονδία Επαγγελματιών Βιοτεχνών Εμπόρων Ελλάδας:

«Ξεχωριστές εγκαταστάσεις παράτυπων οικονομικών μεταναστών από τους πολιτικούς πρόσφυγες και διαχωρισμός των πολιτικών προσφύγων ανάλογα με την εθνικότητά τους.» (Καββαθάς & κ.α., 2017, σσ. 53–60)

«Η σκοπιμότητα του όρου «μεταναστευτικό» έναντι του όρου «προσφυγικό» είναι προφανής: απέναντι στον μετανάστη δεν υπάρχει καθήκον προστασίας. Όμως έχει νόημα η ερώτηση. Γιατί δεν υπάρχει κανένα σύνταγμα στη φιλελεύθερη Δύση που να λέει «τους πρόσφυγες τους σώζουμε και τους μετανάστες τους πνίγουμε». Ακόμα και οι παράνομοι μετανάστες έχουν δικαίωμα στη ζωή, σε στοιχειώδη αξιοπρέπεια κτλ., αυτό λέει και το άρθρο 5 του δικού μας Συντάγματος. Μπορεί λοιπόν να μην αλλάζει κάτι επί της ουσίας, όμως η δημιουργία και η αναπαραγωγή της τομής ανάμεσα στους δύο όρους έχει -απ' ό,τι φαίνεται- μεγάλη σημασία για τους κυβερνώντες.» (Χριστόπουλος, 2020)

Αυτή η ρατσιστική διάθεση αντανακλάται και θεσμικά στο ποσοστό των θετικών αποφάσεων επί των αιτημάτων χορήγησης ασύλου σε Ε.Ε. και Ελλάδα¹⁵.

14 (Η πολιτική της α-ορατότητας των αιτούντων/αιτουσών άσυλο, χ.χ.) https://www.efsyn.gr/stiles/apopseis/295888_i-politiki-tis-oratotitas-ton-aitoynton/aitoyson-asylo (Καταργείται από 1/7/21 το οικονομικό βοήθημα σε αιτούντες διεθνή προστασία που δε στεγάζονται σε δομές ευθύνης του Υπουργείου Μετανάστευσης και Ασύλου ή συνεργαζόμενους με το ΥΜΑ φορείς | Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, 2021) <https://migration.gov.gr/katarghsh-oikonomikou-voithimatos-se-aitoyntes-poy-de-stegazontai-se-domes-toy-ypourgeioy/> (United Nations High Commissioner for Refugees, χ.χ.) <https://www.unhcr.org/59b2a6f07>

15 Ποσοστά αναγνώρισης προσφυγικούς καθεστώτες στην Ελλάδα για ανθρώπους προερχόμενους από: Συρία (98,5%), Αφγανιστάν (69,1%), Ιράκ (68%), Ιράν (58,1%) Πηγή: (Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, 2020)(από 07.06.2013 έως 29.02.2020) <https://web.archive.org/web/20200425092442/http://asylo.gov.gr/wp-content/uploads/2020/03/>

Ενώ, λοιπόν, διεθνώς η ιδιότητα του πρόσφυγα έχει θωρακιστεί πολύ περισσότερο, από το 1967 στη Σύμβαση της Γενεύης και μετά, σε εννοιολογικό και θεσμικό επίπεδο, το αν θα αναγνωριστεί ως πρόσφυγας ή ως μετανάστης ένας αιτών εξαρτάται κυρίως από τις εθνικές πολιτικές της κάθε χώρας (Βεντούρα: 2011, σ. 18). Ως συνέπεια, για ένα άγνωστο χρονικό διάστημα, οι αιτούντες άσυλο βρίσκονται συχνά σε μια απολύτως δυσμενή πολιτειακή θέση, καθώς δεν έχουν τα ίδια δικαιώματα με τους αναγνωρισμένους πρόσφυγες, μεταξύ άλλων έχουν ανεπαρκή ή μηδενική πρόσβαση στην υγεία, στην εκπαίδευση, στη στέγαση, στην εργασία. Ακόμα και αν οι αιτούντες αναγνωριστούν ως πρόσφυγες, συχνά δεν τους δίνεται πλήρες άσυλο παρά επικουρική προστασία μέγιστης διάρκειας τριών χρόνων¹⁶ (Gil-Bazo, 2007), (Eurostat, 2017) όπως συχνά συμβαίνει στην περίπτωση των Αφγανών. Αντίστοιχη κατάσταση προσωρινότητας βασικών δικαιωμάτων αντιμετωπίζουν και πολλοί νόμιμοι μετανάστες, οι οποίοι δεν καταφέρνουν να βρουν εργασία ή να τη διατηρήσουν και εκπίπτουν σε παράνομους (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019, σ. 45,46). Η κατάσταση αυτή δεν είναι πολύ καλύτερη και για τα παιδιά που φτάνουν στη χώρα μας καθώς εντάσσονται σε διαφορετικά νομικά καθεστάτα: άλλα αναγνωρίζονται εξ' αρχής ως πρόσφυγες, άλλα αναμένουν να μετεγκατασταθούν ή να επανενωθούν με την οικογένειά τους χωρίς, ωστόσο, να είναι βέβαιη η αναχώρησή τους ή να είναι γνωστή η ημερομηνία που θα συμβεί αυτό. Τέλος, υπάρχουν παιδιά οικογενειών των οποίων η αίτηση ασύλου δεν έχει κριθεί, άλλα που διαμένουν στα νησιά, ασυνόδευτα ανήλικα κ.ά. (Επιστημονική Επιτροπή για την υποβοήθηση του έργου της Επιτροπής Στήριξης των & Παιδιών των Προσφύγων, 2017, σ. 80)

Αξίζει να επισημανθεί επίσης ότι μοιάζει να υπάρχει μια διαδεδομένη πεποίθηση συσχετισμού των πληθυσμιακών μειονοτικών ομάδων με τις προσφυγικές, ειδικά στην περιοχή της Θράκης:

[Greek Asylum Service data February 2020 gr.pdf](#) (Λόγω ανανέωσης του ιστοτόπου ανανεωμένα στατιστικά μπορεί κάποιος να βρει εδώ: <https://migration.gov.gr/statistika/>)

Ποσοστά αναγνώρισης προσφυγικούς καθεστώτος στην Ε.Ε. για ανθρώπους προερχόμενους από: Συρία (84%), Αφγανιστάν (56%), Ιράκ (41%), Ιράν (31%)

Πηγή: (Eurostat Statistics Explained, 2020) 1st quarter 2020,

https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Table7-First_instance_decisions_by_outcome_and_recognition_rates_30_main_citizenships_of_asylum_applicants_granted_decisions_in_the_EU-27_1st_quarter_2020.png

16 Πηγή: (Επικουρική προστασία | Υπηρεσία Ασύλου, 2020)

https://web.archive.org/web/20200430011001/http://asylo.gov.gr/?page_id=121

«Ο λόγος που ο Έβρος μένει κλειστός (και ήταν πάντα έτσι, δεν έκλεισε την Καθαρά Δευτέρα) είναι επειδή η Θράκη είναι μια εθνικά ευαίσθητη περιοχή που δεν πρέπει να βρεθούν στο έδαφός της μουσουλμάνοι. Αυτή είναι μια πεποίθηση πολύ διαδεδομένη στους κόλπους του ελληνικού βαθέως κράτους.» (Χριστόπουλος, 2020)

Συχνά, ακούμε τους όρους «πολιτισμικές διαφορές» και «ετερότητα» να χρησιμοποιούνται από κυβερνητικές πηγές ως το κυρίαρχο αίτιο «μη ικανότητας ένταξης» των ανθρώπων με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο στην εκάστοτε εθνική κοινωνία, αποσιωπώντας έτσι τις ελλειπείς ενταξιακές πολιτικές που εφαρμόζονται και αποδίδοντάς τους στο αθέμιτο την αποτυχία αυτή. Ταυτόχρονα όμως, πρόσφυγες και μετανάστες, ανάλογα και με το οικονομικό, ταξικό, κοινωνικό, πολιτισμικό κεφάλαιο που κατείχαν στη χώρα προέλευσής τους (Cummins, 1999), προσπαθώντας να κατανοήσουν και να δικαιολογήσουν τις δύσκολες συνθήκες ζωής που βιώνουν, (ανα)παράγουν παρόμοιους όρους και ερμηνευτικά σχήματα. Τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα να εντείνουν την άνιση κοινωνική - πολιτειακή τους θέση, επιβεβαιώνοντας στο έπακρο μια αυτοεκπληρούμενη προφητεία. (Hammerstad, 2008)

Η συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί έναν από τους βασικούς τρόπους ένταξης προσφύγων και μεταναστών σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, ως πρόσφατο αισιόδοξο ερευνητικό παράδειγμα αποτελεί η μελέτη των (Schachner κ.ά., 2018). Σε μια χώρα υποδοχής όπως η Ελλάδα, όταν δεν μπορεί να διασφαλιστεί καθολικά η πραγματική ισότητα πρόσβασης και ποιότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα για παιδιά που είτε ανήκουν στην υπάρχουσα αναγνωρισμένη μειονότητα είτε σε παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο, τότε είναι αναμενόμενο ότι η εκπαιδευτική ανισότητα που θα αντιμετωπίσουν τα παιδιά των προσφύγων είναι πολλαπλάσια. Οι πρόσφυγες, ακόμα και όταν δε σκοπεύουν να διαμείνουν στη χώρα υποδοχής, επιθυμούν -εκτός των στοιχειωδών ανθρώπινων δικαιωμάτων, μερικά από τα οποία ήδη αναφέραμε- κι όλα εκείνα που θα τους επιτρέψουν να μετακινηθούν στη χώρα την οποία επιθυμούν.

3. Διαπολιτισμική εκπαίδευση

3.1. Διαπολιτισμικά σχολεία

Όπως αναφέρει ο (Eriksen, 2010, σ. 191), ο ορισμός της πολυπολιτισμικής κοινωνίας έχει περάσει μέσα από πολλές διλημματικές διατυπώσεις, σε μια σειρά από επιστημονικούς κλάδους. Μεταξύ άλλων, αναφέρει την κοινωνικά κατασκευασμένη και τακτοποιημένη εκδοχή των εθνών - κρατών του Gellner και των αντίστοιχων κοινοτήτων της φαντασίας του Anderson, οι οποίες δεν ανταποκρίνονται ιδιαίτερα στην πραγματικότητα, καθώς οι πολιτισμικές διαφορές ακόμα και μέσα σε κάθε κοινωνία είναι αέναες και όχι πάντα διακριτές. Αντίστοιχα, οι εθνοτικές ομάδες και οι ταυτότητές τους δεν μπορούν να οριστούν με απόλυτη αυστηρότητα παρά τις θεσμικές προσπάθειες να παγιωθεί το ποιοι είναι οι εθνικά διαφορετικοί άρα και οι εθνικά ενταγμένοι (Αβραμοπούλου & Καρακατσάνης, 2001, σ. 4). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και οι τρόποι εφαρμογής της σε κάθε χώρα αποτελούν/ αντανακλούν μέρος μια ευρύτερης εθνικής πολιτικής όσον αφορά την/ απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα εν γένει. (Αγγελίδης, 2011)

Όμως, τα τελευταία χρόνια, μέρος της ακαδημαϊκής κοινότητας προσπαθεί να ερευνήσει διεπιστημονικά τις ιστορικές, πολιτισμικές, κοινωνικές διαδρομές των εθν(ικ)οτήτων αλλά και τις αλληλεπιδράσεις τους, ώστε ακολούθως να συνεισφέρει σε αυτό που λέγεται διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Πολλά μέλη της εκάστοτε κοινωνίας αντιμετωπίζουν τόσο το έθνος όσο και τη σχολική εκπαίδευση ως ομογενοποιητικούς, στάσιμους όρους, παραβλέποντας τις ταξικές, κοινωνικές, εθνοτικές διαφορές που ενυπάρχουν σε αυτούς. Η μη αναφορά όλων αυτών των αντιθέσεων μοιάζει να εξυπηρετεί έναν, όχι πάντα φανερό, αυτοσκοπό που δεν είναι άλλος παρά η (περαιτέρω) ¹⁷ενίσχυση της εθνικής

17 Ενδεικτικά: «Παράλληλα, μέσω της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, επιδιώκεται να έλθουν προοδευτικά σ' επαφή με την ελληνική πολιτιστική κληρονομιά και την ελληνορθόδοξη παράδοση, να τις εκτιμήσουν και να τις αγαπήσουν, συνειδητοποιώντας συνάμα τη διπολιτισμική τους ταυτότητα και την ισοτιμία των δυο πολιτισμών στους οποίους συμμετέχουν.» «Πρόγραμμα Παιδείας Ομογενών» που υλοποιήθηκε από το («Εργαστήριο Μεταναστευτικών και Διαπολιτισμικών Μελετών» (ΕΔΙΑΜΜΕ) ΠΤΔΕ Ρεθύμνου, 1999b, σ. 6)
«Η ίδια η φιλοσοφία του προγράμματος Παιδείας Ομογενών δεν επιτρέπει τέτοιου είδους αποκλεισμούς, δεδομένου ότι αυτή στηρίζεται σε δύο πυλώνες, στην Ελλάδα και στη Διασπορά, και προωθεί μια συνάντηση και αλληλεπίδραση καθώς και έναν πολιτισμικό αλληλοεμπλουτισμό

ταυτότητας. Πολλοί ερευνητές περιγράφουν ότι οι τυπικές και οι άτυπες μονολιθικές πολιτισμικές πρακτικές δεν εφαρμόζονται μόνο στη γενική εκπαίδευση αλλά και σε όλα τα θεσμικά επίπεδα, άρα και τις δομές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, συνεπώς αυτό που προωθείται και εφαρμόζεται σε μεγάλο βαθμό δεν είναι οι έννοιες της συμπερίληψης και άρα της ένταξης αλλά η αφομοίωση στην κυρίαρχη κουλτούρα (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997). Αυτό φυσικά είναι συνεπές καθώς η εκάστοτε εθνική εκπαιδευτική πολιτική είναι ενιαία και αντανακλά τον βαθμό αναγνώρισης και αποδοχής του διαπολιτισμικού χαρακτήρα της κοινωνίας που πρεσβεύει. (Gundara, 2000, σσ. 128–129)

Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους και κατά κύριο λόγο τον 20ο αιώνα, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι θεσμικά παρατηρούνται δύο βασικές αλλά άρρητες κατηγοριοποιήσεις για τις εθνοτικές ομάδες, οι «ομογενείς» και οι «αλλογενείς» Έλληνες πολίτες όπως αυτό εισάγεται το 1955 (ΦΕΚ 258/A/ 23.9.1955: Κώδικας Ελληνικής Ιθαγένειας, χ.χ.), χωρίς πάντα να παίζει πρωτεύοντα ρόλο το αν βρίσκονταν ήδη στις περιοχές που διέμεναν όταν αυτές προσαρτήθηκαν στο ελληνικό κράτος, με το δίκαιο του αίματος να παίζει τελικά κυρίαρχο ρόλο (Σκούρα, 2017). Οι κατηγοριοποιήσεις αυτές, μεταξύ άλλων, εξυπηρετούν την όποια φανταστική και ενιαία εθνική ταυτότητα του κάθε έθνους – κράτους (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997). Ανάλογα με την εθνική πολιτική ατζέντα της εκάστοτε κυβέρνησης αλλά και λόγω των δυναμικών σχέσεων που αναπτύσσονται στις τοπικές κοινωνίες, οι ίδιες μειονότητες (συλλογικά) και τα μέλη της (ατομικά) χαρακτηρίζονται άλλοτε ως εθνική απειλή και άλλοτε ως «ένας από εμάς».

Η Ελλάδα για πολλά χρόνια, και ειδικά την περίοδο 1950-1970, αποτέλεσε χώρα μεταναστευτικής εκροής. Από τη δεκαετία του 1980 και μετά, η κατάσταση αυτή άρχισε να αντιστρέφεται. Οι λεγόμενοι Έλληνες του εξωτερικού ή της διασποράς (Anthias, 1998) όχι μόνο από την Ευρώπη (κυρίως τη Γερμανία) αλλά και από την Αμερική και την Αυστραλία, αρχίζουν σταδιακά να (επανα-)εγκαθίστανται στην Ελλάδα (Βεντούρα, 1994) . Στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και τις αρχές του 1990, το ελληνικό κράτος γίνεται ουσιαστικά για πρώτη φορά χώρα υποδοχής

των Ελλήνων της Διασποράς μεταξύ τους και με την Ελλάδα.» («Εργαστήριο Μεταναστευτικών και Διαπολιτισμικών Μελετών» (ΕΔΙΑΜΜΕ) ΠΤΔΕ Ρεθύμνου, 1999a, σ. 7)

μεταναστών, καθώς με την κατάρρευση της ΕΣΣΔ, δημιουργήθηκε ένα ολοένα και αυξανόμενο μεταναστευτικό ρεύμα, προερχόμενο κυρίως από γειτονικές Βαλκανικές πρώην σοσιαλιστικές χώρες¹⁸ (Καλοφορίδης, 2014, σ. 205). Το 1996 είναι η πρώτη φορά που εισάγεται θεσμικά ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαπολιτισμικό σχολείο αντίστοιχα¹⁹ (Ν. 2413/96, Φ.Ε.Κ. 124 τ.Α'/17-6-96) και σχολεία με μαθητές διαφορετικών εθν(ο)τικών καταβολών μετατρέπονται σε διαπολιτισμικά²⁰. Μέχρι τότε υπήρχαν θεσμικές διατάξεις για λειτουργία τάξεων υποδοχής (1980)²¹ και φροντιστηριακών τμημάτων (1982)²² και αργότερα (1989)²³ ιδρύθηκαν και λειτούργησαν τα πρώτα Σχολεία Παλιννοστούντων (πρώην Αποδήμων).

«Είναι το πρώτο βήμα που στόχευε, με βάση τις διακηρυκτικές θέσεις της κυβέρνησης, στην ένταξη των παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής και όχι στην αφομοίωση. Ο νόμος επιτρέπει σε σχολεία που έχουν πάνω από 45% αλλοδαπούς, παλιννοστούντες ή και πρόσφυγες μαθητές/τριες, να μετατρέπονται σε διαπολιτισμικά εφόσον το επιθυμούν. Τα σχολεία αυτά συνήθως προσπαθούν να κρατήσουν μια αναλογία 40-45% αλλοδαπών/παλιννοστούντων μαθητών/τριών και 60% γηγενών ώστε να υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες για διαπολιτισμική ανταλλαγή ανάμεσα στην κυρίαρχη-ελληνική και τις μειοψηφικές εθνότητες και να αποφεύγεται η γκετοποίηση των σχολείων (όλοι οι «ξένοι» μαζί).» (Τσιντζος & Τσιόνκη, 2014)

18 Μετανάστες ήρθαν και από πολλές χώρες της Βόρειας Αφρικής και από τις Φιλιππίνες. (Androussou, 2005)

19 «Όταν το 1996 ψηφίστηκε ο νόμος για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Ν. 2413/96, Φ.Ε.Κ. 124 τ.Α'/17-6-96), ακολούθησε Υπουργική Απόφαση με την οποία τα εννέα (9) σχολεία Παλιννοστούντων (πρώην Αποδήμων) Ελληνοπαίδων μετατράπηκαν σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Φ10/221/Γ1/1236, Φ.Ε.Κ. 874 τ.Β'/ 17-9-96). Σύμφωνα με την ίδια απόφαση, επιπλέον τέσσερα σχολεία μετατράπηκαν σε διαπολιτισμικά, το 87ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, το Δημοτικό Σχολείο Σαπών Ροδόπης, το Γυμνάσιο Σαπών Ροδόπης και το Λύκειο Σαπών Ροδόπης. Η προσπάθεια για ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε μαθητές με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στη βάση του νόμου 2413/96, συνεχίστηκε με πρόσθετες Υπουργικές Αποφάσεις για τη μετατροπή (και μετονομασία) και άλλων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Φ.Ε.Κ. 1143 τ.Β' 29-10-1998, Φ.Ε.Κ 1611 τ.Β'/16-8-99, Φ.Ε.Κ 1172 τ.Β'/22-9-2000, Φ.Ε.Κ 1053 τ.Β'/8-8-2001 και Φ.Ε.Κ 1336 τ.Β'/15-10-2001).»

(Πορεία ίδρυσης των Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, χ.χ.)

20 «Τα διαπολιτισμικά σχολεία στην Ελλάδα δεν έχουν όλα την ίδια ιστορία, προέρχονται από διαφορετικούς χώρους. Του Πειραιά ήταν ένα σχολείο ομογενών, πάντα ήταν [τέτοιο] και μετατράπηκε σε διαπολιτισμικό, άρα, είχε μια άλλη φιλοσοφία πίσω του, είχε την έννοια, δηλαδή, ότι διδάσκουμε την ελληνική ως δεύτερη [γλώσσα] από παλιότερα, κι αυτό γιατί είχε ανοίξει για τους ομογενείς που έρχονταν από Αυστραλία. Πάρα πολλά παιδιά που γυρνούσαν πίσω, που επαναπατριζόνταν, πήγαιναν σ' ένα άλλο σχολείο, δεν μιλούσαν ελληνικά, σου λέει, είναι πάρα πολύ δύσκολο να τα βάλουμε σ' ένα σχολείο με τους ελληνόφωνους, με τους υπόλοιπους. Αυτά ήταν τα πρώτα σχολεία με διαφορετική διδασκαλία, των ομογενών.» (Α. Καλιακάτσος, προσωπική επικοινωνία, 2020)

21 Υπουργική απόφαση, αρ. Φ.818-2/4139 (Φ.Ε.Κ. 1105 τ.Β'/4-11-1980 - Ίδρυση πρώτων Τ.Υ.

22 Υπουργική απόφαση, αρ. Φ.818/2/Ζ/21/3175/7-9-82 - Λειτουργία πρώτων φροντιστηριακών τμημάτων στην Ελλάδα.

23 Νόμος 1865/89, Άρθρο 7, παρ.1, (Φ.Ε.Κ. 210 τ.Α'/28-9-89) Ίδρυση & λειτουργία στην Ελλάδα Σχολείων Παλιννοστούντων (πρώην Αποδήμων)

Όλες οι παραπάνω νομοθετικές αποφάσεις βασίστηκαν στη λογική του μοντέλου του γλωσσικού και του πολιτισμικού ελλείμματος (Alleman : Androussou, 2005, σ. 88), εκκινώντας από τη λογική της επανένταξης όσων θεωρήθηκαν «δικοί μας», με την ευρύτερη έννοια, όσων, δηλαδή, χαρακτηρίστηκαν πολίτες με λανθάνουσα ελληνική συνείδηση, αποδίδοντας τους χαρακτηρισμούς όπως ομογενείς, παλιννοστούντες. «Σύμφωνα με στοιχεία του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ), το σχολικό έτος 2008/2009, το μεγαλύτερο ποσοστό των αλλοδαπών και παλιννοστούντων κατοίκων της Ελλάδας και αντίστοιχα αυτό των μαθητών είναι εντοπισμένο κυρίως στις αστικές περιοχές και πολύ λιγότερο στις αγροτικές, με τους περισσότερους να είναι αλβανικής και βουλγαρικής καταγωγής.» (Maligkoudi, 2014). Αν και ήταν μεγάλος ο αριθμός παιδιών των «αλλογενών» οικονομικών μεταναστών τη δεκαετία του 1990 και των «Μουσουλμανόπαιδων» που μετακινήθηκαν εσωτερικά, αντιμετωπίστηκαν και αυτοί με αντίστοιχο τρόπο, προσπαθώντας να τους εμψύχουν την αμιγώς ελληνική παιδεία.

Ενδεικτικά, στη σελίδα του Κέντρου Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.)²⁴, στη σελίδα Διόφαντος²⁵ του Υπουργείου Παιδείας και του του διαπολιτισμικού σχολείου Θεσσαλονίκης²⁶ θα βρει κανείς μερικές από τις ελλείψεις – προβληματικές κατηγοριοποιήσεις (Eriksen, 2010, σσ. 5–6, 111) (Jenkins, 2008, σ. 82) (Anthias, 1998) ομάδων στόχων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή όπως αλλιώς ονοματίζονται μέσα στο βιβλίο της σειράς ΓΕΙΑ ΣΑΣ «ατόμων ειδικών κατηγοριών» (Βάσσου κ.ά., 2007, σ. 2).

- Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών
- Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων
- Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων

24 Κέντρο Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ. Δράμας, χ.χ.), <http://kesy.dra.sch.gr/index.php/material/intercultural>

25 Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος κατηγοριοποίησης στη σελίδα του Διόφαντου, που αποτελεί πλέον τη Διεύθυνση Εκδόσεων, οργανώνοντας, συντονίζοντας και υλοποιώντας τη διαδικασία παραγωγής και διανομής των διδακτικών βιβλίων σε όλα τα δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας καθώς και σε ελληνικά σχολεία του εξωτερικού, βάσει Υπουργικών αποφάσεων του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων. Κατηγορία «ΨΗΦΙΑΚΑ ΑΡΧΕΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΥ» <https://publications.cti.gr/dig-books> (Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων (ITYE) – Διόφαντος, χ.χ.)

26 <http://6dim-diap-cleft.thess.sch.gr/Diapolitismikh.htm> (European Schools, χ.χ.)

- Εκπαίδευση Προσφύγων
- Παιδεία Ομογενών
- Ομογενείς
- Ομογενείς Γερμανίας
- Ομογενείς Αμερικής
- Ευρωπαϊκών Σχολείων

Αντίστοιχα η σελίδα του Ι.Ε.Π. κατηγοριοποιεί το υλικό της με βάση τους εξής τρόπους:

- α) Πράξεις (εκπαιδευτικά προγράμματα ΕΣΠΑ που υλοποιήθηκαν από πανεπιστημιακούς φορείς)²⁷
- β) Κύριες Ωφελούμενες Ομάδες²⁸

3.2. Μειονοτικά σχολεία

Με βάση τη συνθήκη της Λωζάνης που υπογράφηκε το 1923, οι «μη ανταλλάξιμοι» πληθυσμοί παρέμειναν στην περιοχή της Θράκης και αναγνωρίζονται ως Έλληνες πολίτες της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης, της μόνης, δηλαδή, επίσημα αναγνωρισμένης μειονότητας. (Νοταράς, 2008) Τα πρώτα, λοιπόν, δίγλωσσα σχολεία που ιδρύθηκαν στην Ελλάδα ήταν τα μειονοτικά, τα οποία, με ξεχωριστό διοικητικό πλαίσιο, είχαν ως σκοπό να διατηρήσουν τον πολιτισμικό χαρακτήρα των μελών της μειονότητας.

Τα μειονοτικά σχολεία έχουν ξεχωριστό εκπαιδευτικό πρόγραμμα από τα υπόλοιπα τόσο στην Α/βάθμια όσο και την Β/βάθμια εκπαίδευση με αντίστοιχους Σχολικούς Συμβούλους (Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου²⁹) να υποστηρίζουν τη διδακτική διαδικασία. Επίσης, σύμφωνα με τον ν. 4310/2014, συστάθηκε διακριτός

27 (Α) Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, (Β) Εκπαίδευση των παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης/Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων, (Γ) Ένταξη και Εκπαίδευση παιδιών Ρομά στις Περιφέρειες Κεντρικής Μακεδονίας, Δυτικής Μακεδονίας, Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, (Δ) Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, <http://www.iep.edu.gr/diapolitismiki> (Ι.Ε.Π.) Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, χ.χ.)

28 (Α) Αλλοδαποί – Ρομά, (Β) Μουσουλμανοπαίδες, (Γ) Παλιννοστούντες – Αλλοδαποί, (Δ) Ρομά, <http://www.iep.edu.gr/diapolitismiki>

29 (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2018) <http://www.opengov.gr/ypepth/?p=3868>

κλάδος εκπαιδευτικών ΠΕ 73 «Εκπαιδευτικοί Μειονοτικού Προγράμματος Μειονοτικών Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θράκης» στον οποίο δύνανται να εντάσσονται μόνο όσοι προέρχονται από τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Αν και με καθυστέρηση, εφαρμόστηκε πρόγραμμα εξομοίωσης των αποφοίτων της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης (ΕΠΑΘ) με το αντίστοιχο του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, ώστε οι απόφοιτοι να έχουν ισότιμα παιδαγωγικά και εργασιακά προσόντα και εργασιακά δικαιώματα.³⁰

³¹ ³² Το πιο σημαντικό όμως είναι η εφαρμογή της δίγλωσσης εκπαίδευσης, σύμφωνα με την οποία διδάσκεται η ελληνική και η τουρκική, με σαφώς προσδιορισμένη κατανομή για όλες τις τάξεις (Ασκούνη, 2006a), στοιχείο που αποτελεί έναν από τους πυλώνες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παρόλ' αυτά, ενώ η μειονοτική εκπαίδευση είναι σαφώς οργανωμένη στην πρωτοβάθμια δημοτική εκπαίδευση, δίγλωσσα νηπιαγωγεία δεν υπάρχουν σε αντίστοιχα πρότυπα ενώ στη δευτεροβάθμια υπάρχουν μόνο δύο σχολεία. Επίσης, μέχρι και μια δεκαετία πριν είχε καταγραφεί ότι η σχολική διαρροή παρέμενε υψηλή αλλά με πρωτικές τάσεις και η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης είχε ακόμα πολλά προβλήματα (Νοταράς, 2008). (Verhás, 2019). Τέλος, να αναφέρουμε ότι:

«Τα παιδιά της μειονότητας έχουν τη δυνατότητα, αν το επιλέξουν, να φοιτήσουν στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα και τα τελευταία χρόνια πράγματι παρατηρείται μια σημαντική τάση φοίτησης των παιδιών της μειονότητας στη δημόσια ελληνόγλωσση εκπαίδευση, και αυτό ισχύει για όλες τις βαθμίδες, με διαφορετικό όμως ρυθμό.» (Ασκούνη, 2006a)

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα μέλη της ελληνικής μειονότητας που ζούσαν σε αμιγείς και μεικτούς οικισμούς της Νότιας Αλβανίας. Χαρακτηρίστηκαν ως Έλληνες ομογενείς και πιο συγκεκριμένα ως «Βορειοηπειρώτες», κυρίως όταν βρίσκονταν μόνιμα πλέον στην Ελλάδα (Παύλου,

30 (Βουλή των Ελλήνων, 2014) https://www.hellenicparliament.gr/Koinovouleftikos-Elenchos/Mesa-Koinovouleutikou-Elegxou?pcm_id=336c3488-6139-4213-9dba-b27a96c9627e

31 (Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης & του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης, 2019) <https://eled.duth.gr/2019/06/21/%CF%80%CF%81%CF%8C%CF%83%CE%BA%CE%BB%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CE%B5%CE%BA%CE%B4%CE%AE%CE%BB%CF%89%CF%83%CE%B7%CF%82-%CE%B5%CE%BD%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%86%CE%AD%CF%81%CE%BF%CE%BD%CF%84%CE%BF%CF%82-%CE%B3-14/>

32 (Τομέας Μειονοτικής Εκπαίδευσης | Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ΑΠΘ | ΠΤΔΕ ΑΠΘ, χ.χ.) <https://www.eled.auth.gr/about/departments/dept-of-minority-education>

2006), αντίθετα όσοι έρχονταν από την ΕΣΣΔ ενώ τυπικά θεωρούνταν επίσης ομογενείς αποκαλούνταν κυρίως «παλιννοστούντες» (Τσιτσελίκης, χ.χ.).

Σε αντίθεση με τους «παλιννοστούντες Ελληνοπόντιους» όπου η ελληνική πολιτεία

«επιφυλάσσει θερμή υποδοχή και ιδιαίτερη μεταχείριση αναφορικά με το θέμα της ιθαγένειας, επιτρέποντάς τους να εγγράφονται στα Ληξιαρχεία, τα Μητρώα αρρένων και τα Δημοτολόγια μόνο βάσει των στοιχείων που αναφέρονται στα διαβατήριά τους και με συνοπτικές διαδικασίες (Ν. 2130/1993),» (Δανουκάρ, 2019, σσ. 39–40)

στους «Βορειοηπειρώτες», τους Έλληνες ομογενείς από την Αλβανία, τους αφήνει σε μια κατάσταση ημι-ιθαγένειας. Η Δανουκάρ εξηγεί ότι ενώ τους παραχωρεί ειδικά προνόμια έναντι των αλλογενών, δίνοντας τους ειδικά δελτία ταυτότητας ομογενή, δεν τους προσφέρει την ελληνική ιθαγένεια μέχρι και το 2010. Βασική/μητρική γλώσσα των αλβανών ομογενών θεωρήθηκε η ελληνική, παρόλο που συχνά την αλβανική τη γνώριζαν καλύτερα ή ήταν η μόνη γλώσσα την οποία μιλούσαν. Η ανάγκη συνδιδασκαλίας της αλβανικής γλώσσας σκοπίμως αγνοήθηκε, παρόλο που ουσιαστικά αποτελούσε την πρώτη αποκτηθείσα μητρική για τα παιδιά αυτά (Παύλου, 2010). Ταυτόχρονα, σύμφωνα με μεγάλο μέρος τη βιβλιογραφίας, η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας αποτελεί την ενδεδειγμένη τακτική εκμάθησης οποιασδήποτε άλλης πρόσθετης, κυρίως όμως αποτελεί βασικό τρόπο κοινωνικής ένταξης στη χώρα υποδοχής. Η -θεσμική και μη- ενθάρρυνση της διγλωσσίας στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη δε συμβαίνει στην Ελλάδα, μια ανάγκη αλλά κι ένα δικαίωμα (Τσιτσελίκης, 2020) που αγνοήθηκε για χρόνια στην περίπτωση παιδιών με αμιγώς αλβανική καταγωγή (Χαραβιτσίδης, 2013). Δε λαμβάνει χώρα όμως ούτε και για μαθητές άλλων εθν(ο)τικών ομάδων ανά τον κόσμο. Μόλις το 10% των παιδιών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο έχουν πρόσβαση στη μητρική τους γλώσσα (OECD, 2015, σ. 66)

Στα μειονοτικά σχολεία στη Θράκη, τα οποία ιδρύθηκαν στη βάση της Συνθήκης της Λωζάνης και λειτουργούν σύμφωνα με διακρατικές συμφωνίες, η διγλωσση εκπαίδευση συχνά εργαλειοποιείται πολιτικά ώστε να «φετιχοποιείται και να αντικειμενικοποιείται η διαφορά (difference multiculturalism) παρά να έχει ως στόχο το διάλογο μεταξύ και εντός των ομάδων την επέκταση των δημοκρατικών

δικαιωμάτων για όλους (critical multiculturalism)» (Νοταράς, 2008). Ταυτόχρονα, ενώ η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας θα έπρεπε ίσως ν' αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της επίσημης (διαπολιτισμικής) εκπαίδευσης, συνεχίζει ουσιαστικά να μην εμπεριέχεται στο θεσμικό πλαίσιο αλλά κι όταν συμβαίνει αυτό σπανίως εφαρμόζεται. Για παράδειγμα, ενώ κατά καιρούς έχει θεσμοθετηθεί η δυνατότητα πρόσθετης γλωσσικής υποστήριξης για αλλόγλωσσους μαθητές αυτό ουσιαστικά είτε δεν εφαρμόστηκε ποτέ είτε δεν είχε διάρκεια³³. Η πρώτη σχετική αναφορά σχετίζεται με τη διδασκαλία όχι μόνο της μητρικής γλώσσας αλλά και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης στο (Προεδρικό Διάταγμα 494, Φ.Ε.Κ. Α' 186/27.12.1983, χ.χ.). Να επισημάνουμε βέβαια ότι αυτό το ΦΕΚ ουσιαστικά αφορά τους παλιννοστούντες και τους ομογενείς ενώ τα επόμενα χρόνια ως και σήμερα αντίστοιχες αναφορές και εφαρμογές για μεταναστούποια και προσφυγόποια ουσιαστικά απουσιάζουν.

3.3. Εκπαίδευση (παιδιών) προσφύγων - μεταναστών

Πριν τις επίσημες δομές εκπαίδευσης για παιδιά πρόσφυγες και ταυτόχρονα με τη δυνατότητα φοίτησης παιδιών μεταναστών, υπήρχαν κυρίως εθελοντικές και ανεπίσημες πρωτοβουλίες πολιτών, οι οποίες λάμβαναν χώρα κυρίως μέσα σε σχολεία και καταλήψεις όπου δημιουργήθηκαν και λειτούργησαν εσωτερικές εκπαιδευτικές δομές. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν το υπό κατάληψη 5ο Λύκειο στην οδό ΒΑΛΤΕΤΣΙΟΥ ΚΑΙ ΠΡΑΣΣΑ 7-9 και ο Χώρος Στέγασης Προσφύγων του ξενοδοχείου City Plaza³⁴. Η ομάδα δασκάλων τα «Πίσω Θρανία»³⁵ που στεγάζεται στο Στέκι Μεταναστών στα Εξάρχεια αποτελεί ίσως τη μακροβιότερη

33 (Προεδρικό Διάταγμα 494, Φ.Ε.Κ. Α' 186/27.12.1983, χ.χ.)

<https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/439995>

(ΝΟΜΟΣ 1404/1983 (Κωδικοποιημένος) - ΦΕΚ Α 173/24.11.1983, χ.χ. άρθρο 45)

https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/283206/nomos-1404-1983#Arthro_45|283497

(ΝΟΜΟΣ 1894/1990 (Κωδικοποιημένος) - ΦΕΚ Α 110/27.08.1990, χ.χ. άρθρο 3)

https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/234256/nomos-1894-1990#Arthro_2|234272

(ΝΟΜΟΣ 3879/2010 (Κωδικοποιημένος) - ΦΕΚ Α 163/21.09.2010, χ.χ. άρθρο 26)

https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/131747/nomos-3879-2010#Arthro_26|131944

(ΝΟΜΟΣ 4415/2016 (Κωδικοποιημένος) - ΦΕΚ Α 159/06.09.2016, χ.χ. άρθρο 24, 25)

<https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/238023/nomos-4415-2016>

34 Άλλες πρωτοβουλίες που αξίζει να αναφερθούν είναι καταλήψεις στην περιοχή του ευρύτερου κέντρου όπως τα Προσφυγικά της Αλεξάνδρας, η Λέλα Καραγιάννη, το Σινιάλο.

35 ('ΤΑ ΠΙΣΩ ΘΡΑΝΙΑ' Πρωτοβουλία για Εκπαίδευση Χωρίς Διακρίσεις, χ.χ.)

<https://pisothrania.wixsite.com/website?lang=en>

(Πρωτοβουλία για Εκπαίδευση Χωρίς Διακρίσεις ΤΑ ΠΙΣΩ ΘΡΑΝΙΑ κ.ά., 2009α) <http://www.a-athinon.gr/wp-content/uploads/2012/03/geniko.pdf>

(Δίκτυο Κοινωνικής Υποστήριξης Προσφύγων και Μεταναστών, χ.χ.) <https://migrant.diktio.org>

και με τη μεγαλύτερη συνέχεια πρωτοβουλία εκπαιδευτικών. Στους χώρους αυτούς διδάσκονταν-αι την ελληνική γλώσσα κυρίως ενήλικοι μετανάστες και πρόσφυγες. Το πιο βασικό όμως ήταν η δημιουργία κλίματος κοινότητας και συνεργασίας μεταξύ όλων αυτών των ανθρώπων ώστε να μπορεί να υπάρξει ένα δίκτυο αλληλοβοήθειας σε τομείς όπως η αίτηση ασύλου, η διασφάλιση διαμονής, η εύρεση εργασίας, η πρόσβαση σε δομές υγείας και άλλους τομείς σχετικούς με τη συναλλαγή με δημόσιες υπηρεσίες. Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι ομάδες αυτές λειτουργούσαν και λειτουργούν ως διαμεσολαβητές ανθρωπίνων δικαιωμάτων για πρόσφυγες και μετανάστες. Ταυτόχρονα, πολλοί μετανάστες άρχισαν σταδιακά να συγκροτούνται σε «κοινότητες» και σε πολιτιστικούς και κοινωνικούς συλλόγους, με βάση την εθνοτική τους καταγωγή με σκοπό την εκμάθηση της γλώσσας τους αλλά και τη διατήρηση της κουλτούρας τους.^{36 37}

«Τα Τμήματα Διδασκαλίας της Εθνοτικής Γλώσσας (ΤΔΕΓ) άρχισαν να λειτουργούν και να αναπτύσσονται στην Ελλάδα την τελευταία δεκαετία με δεκαπενταετία (με ελάχιστες εξαιρέσεις). Μετά από τα πρώτα διστακτικά βήματα των πρώτων μειονοτικών κοινοτήτων, σήμερα παρατηρείται ένας αρκετά μεγάλος αριθμός δομών με ποικίλες μορφές και δραστηριότητες στο χώρο της μη τυπικής εκπαίδευσης, που έρχεται να καλύψει το κενό που φαίνεται να αφήνει η ελληνική πολιτεία απέναντι στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα που έχει διαμορφωθεί στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια.» (Maligkoudi, 2014)

Μέχρι τον Μάρτιο του 2016, όταν και έκλεισε ο βαλκανικός διάδρομος των προσφύγων προς την Ευρώπη, οι περισσότεροι εξ αυτών έμεναν για μικρό χρονικό διάστημα, λίγων εβδομάδων ή μηνών, στην Ελλάδα και ακολούθως συνέχιζαν το ταξίδι τους στην Ευρώπη. Τότε το ελληνικό κράτος έπρεπε πλέον να διαχειριστεί την προσφυγική κρίση και με ποσοτικούς όρους, καθώς ένας τεράστιος αριθμός προσφύγων -και ιδιαίτερα ασυνόδευτων παιδιών- θα παρέμεναν σε καθεστώς ακινησίας στην Ελλάδα, για άγνωστο χρονικό διάστημα. Εκείνη τη χρονική στιγμή οι ξενώνες φιλοξενίας, συναρτήσεσι των αναγκών, ήταν ελάχιστοι. Η διαδικασία ένταξης των παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν μια αναγκαία συνθήκη, για τον λόγο αυτό το Υπουργείο Παιδείας, συγκρότησε σχετική επιστημονική -

36 Συναντά κανείς αντίστοιχα προγράμματα – κοινότητες και στην ομογένεια του εξωτερικού, (Παιδεία Ομογενών - *Diaspora* :: *Ευρετήριο*, χ.χ.) <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diasporaforum/>

37 (Κυριακή στο Αλβανικό Σχολείο στο κέντρο της Αθήνας, χ.χ.) <https://popaganda.gr/stories/kiriaki-sto-alvaniko-scholio-sto-kentro-tis-athinas/>

παιδαγωγική επιτροπή. Συνοπτικά^{38 39}, έγινε μεγάλη, συστηματική και διαρκής καταγραφή των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών προσφύγων στα 40 κέντρα-δομές φιλοξενίας σε όλη την Ελλάδα. Αποτυπώθηκαν λεπτομερώς πολλές σημαντικές ποιοτικές και ποσοτικές πληροφορίες, όπως όνομα και είδος φορέας που δραστηριοποιούνται σε αυτές (ΜΚΟ διεθνείς ή ελληνικές, Παν/μία, φορείς, συλλογικότητες, αλληλέγγυες ομάδες), πρόγραμμα επισκέψεων, καθεστώς εργασίας (έμμισθοι, εθελοντές), είδη δραστηριοτήτων – δράσεων, ηλικιακές ομάδες (ενήλικους ή παιδιά). Τέλος καταγράφηκε, αν υπάρχουν σε κοντινή απόσταση σχολεία και πώς θα πηγαίνουν τα παιδιά εκεί, αν έχουν κενές θέσεις κ.α., ενώ δημιουργήθηκε και ο θεσμός του Σ.Ε.Π. (Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων), ο οποίος δρα ως γέφυρα μεταξύ των υπάρχοντων Μ.Κ.Ο. εντός των δομών, του Υπουργείου Παιδείας και των σχολείων.

Από τις καταγραφές προέκυψε ότι πολλά παιδιά δεν είχαν πάει ποτέ ή για μεγάλο χρονικό διάστημα στο σχολείο. Ταυτόχρονα, το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο της περιόδου ελήφθη εξίσου σοβαρά υπόψιν, καθώς οι κάτοικοι των περιοχών κοντά σε camps ήταν ούτως ή άλλως φοβικοί ή και εχθρικοί απέναντι στους πρόσφυγες, οπότε, αν ένας μεγάλος αριθμός παιδιών προσφύγων πήγαινε στα σχολεία τον Σεπτέμβριο, πιθανόν, αυτό θα ήταν μία πολύ δύσκολα διαχειρίσιμη κατάσταση. Η πιθανότητα της σχολικής διαρροής αλλά και των ενδεχόμενων εντάσεων των υπό προσαρμογή μαθητών οδήγησαν την επιτροπή στο να υιοθετήσει τη λύση της σταδιακής ένταξης τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δημιουργώντας εντός των σχολείων ή /και εντός των camps παράλληλες απογευματινές εκπαιδευτικές ζώνες ΔΥΕΠ, με ξεχωριστό αναλυτικό πρόγραμμα.

38 Περισσότερες πληροφορίες μπορεί κάποιος να βρει εδώ:
(Επιστημονική Επιτροπή για την υποβοήθηση του έργου της Επιτροπής Στήριξης των & Παιδιών των Προσφύγων, 2016)
https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPEH_Full_Report_June_2016_update.pdf

39 (Επιστημονική Επιτροπή για την υποβοήθηση του έργου της Επιτροπής Στήριξης των & Παιδιών των Προσφύγων, 2017)
https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPEH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf

3.4. Αναλυτικά προγράμματα - Συγγράμματα - Εκπαιδευτικό Προσωπικό

Οι φοβίες που έρχονται από το παρελθόν, η «εξαιρετικά άκαμπτη εκδοχή γλωσσικού προτύπου-γλωσσικής ομοιογένειας» που χαρακτηρίζει το ελληνικό κράτος από την ίδρυσή του, η αναπαραγωγή ολόκληρων μηχανισμών εθνικοφροσύνης με στόχο τη δαιμονοποίηση της γλωσσικής διαφοράς αλλά και εξαιτίας αυτής της δαιμονοποίησης είναι οι σημαντικότεροι και αλληλοτροφοδοτούμενοι παράγοντες μιας πολιτικής εχθρικής μέχρι πρόσφατα — όχι μόνο απέναντι στη γλωσσική ετερότητα αλλά, σε μερικές περιπτώσεις, απέναντι και στα υποκείμενα, τους ομιλητές, ιδιαίτερα όταν αυτοί προσανατολίζονται στη διάσωση των γλωσσών αυτών. (Μπαλτσιώτης, 2011, σ. 20)

Με τη Συνθήκη της Λωζάνης (1923) ρυθμίστηκαν, εκτός των άλλων, τα δικαιώματα και η προστασία των μη μουσουλμανικών μειονοτήτων στην Τουρκία και κατ' αναλογία της μουσουλμανικής στην Ελλάδα (άρθρα 37-45). Σε άμεση σχέση με την προστασία των γλωσσικών δικαιωμάτων, τα εκπαιδευτικά δικαιώματα των μειονοτήτων αποτέλεσαν βασική αναφορά της Συνθήκης. (Ασκούνη, 2006b)

Παρά τον μεγάλο και αυξανόμενο αριθμό παιδιών με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο που έχουμε στη χώρα μας, η σχολική εκπαιδευτική διαδικασία στα περισσότερα, διαπολιτισμικά ή μη, σχολεία και μ' ελάχιστες εξαιρέσεις, παραμένει αμιγώς μονοπολιτισμική και μονογλωσσική, έχοντας έτσι αλλόγλωσσους μαθητές σε μονόγλωσσες τάξεις. Αντίστοιχα, ως ξένες γλώσσες συνεχίζουν να διδάσκονται οι «κυρίαρχες», η Αγγλική ως πρώτη ξένη γλώσσα και η Γαλλική ή η Γερμανική συνήθως ως δεύτερη.

Στην κάθε ⁴⁰κατηγορία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που προαναφέραμε εντοπίζει κανείς ερευνώντας στο διαδίκτυο διάσπαρτες (αν-)επίσημες γενικές πληροφορίες, εγκυκλίους, υποστηρικτικό υλικό και λιγοστά βιβλία, τα οποία αποτελούν ολοκληρωμένες σειρές εκμάθησης. Η συγγραφή αυτών είχε εκπονηθεί κυρίως με την ευθύνη πανεπιστημιακών ομάδων και Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων, σε συνεργασία συχνά με το Υπουργείο Παιδείας, αποτελώντας μέρος παρελθόντων ευρύτερων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δράσεων. Τα περισσότερα από αυτά τα πρόσθετα βιβλία δε δίνονται κατά κύριο λόγο απευθείας

40 Ομογενών, Παλιννοστούντων, Αλλοδαπών, Τσιγγανοπαίδων, Μουσουλμανοπαίδων, Προσφύγων

στα ίδια τα παιδιά και τις οικογένειές τους, αλλά απευθύνονται εν πρώτοις στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θ' αναλάβουν την εκπαίδευση των παιδιών με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο, σε τυπικό ή άτυπο πλαίσιο. Το 2017, το Ι.Ε.Π. (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής)⁴¹ προσπάθησε να οργανώσει και να κατηγοριοποιήσει το υπάρχον εκπαιδευτικό υλικό σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σελίδα του⁴², έναν διαδικτυακό τόπο την ύπαρξη του οποίου εκτιμώ ότι δε γνωρίζουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και ιδιαίτερα οι πρωτοδιόριστοι. Όμως, κανένα μέρος του υλικού αυτού δεν αναφέρεται ούτε εμπεριέχεται στον ιστότοπο του Υπουργείου Παιδείας και δεν διασυνδέεται με αυτόν, αλλά ούτε και με τις -διαχειριζόμενες από αυτό- ιστοσελίδες όπου υπάρχει το σύνολο των σχολικών συγγραμμάτων⁴³. Συγκεκριμένα, στον ιστότοπο του Υπουργείου δεν υπάρχει καν συγκεκριμένη κατηγορία / ενότητα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, μέσω της οποίας να δύνανται να ενημερωθούν – επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί συστηματικά και επικαιροποιημένα. Το μόνο που υπάρχει αναρτημένο είναι εγκύκλιοι και ενημερώσεις με τον γενικό τίτλο «Προσφυγικό & Εκπαίδευση»⁴⁴, όπου ο κύριος όγκος πληροφοριών σχετίζεται με ημερομηνίες πρόσληψης αναπληρωτών και με τις εξετάσεις για το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας⁴⁵. Αντίθετα, ένα παράδειγμα καλής πρακτικής αποτελεί η σελίδα του Κυπριακού Υπουργείου Παιδείας, όπου εντοπίζει κανείς με ευκολία μια ολόκληρη και άρτια οργανωμένη κατηγορία σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τόσο σε επίπεδο θεωρίας όσο και σε αυτό των πρακτικών.⁴⁶

41 Με την με αριθ. 41/10-10-2017 Πράξη, το Δ.Σ. του Ι.Ε.Π. εισηγήθηκε: «Ανοικτό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) Ι ΖΕΠ Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όπου φοιτούν παιδιά πρόσφυγες» (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2017)

http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Diapolitismiki/2018/2018-01-18_APS_TY_abathmia.pdf

42 <http://www.iep.edu.gr/diapolitismiki>

43 (Διδακτικά Πακέτα Δημοτικού, χ.χ.) <http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko>, (Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία, χ.χ.): <http://ebooks.edu.gr/ebooks>, (Ψηφιακό Σχολείο - Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Περιεχόμενο, χ.χ.): <https://dschool.edu.gr>

44 (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, χ.χ.-b) Προσφυγικό & Εκπαίδευση: <https://www.minedu.gov.gr/tothema-prosfigiko-m>

45 (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, χ.χ.-a) Εξετάσεις Ελληνομάθειας: <https://www.minedu.gov.gr/exetaseis-2/ellinomaθεια>

46 (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου & Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας της Κύπρου, χ.χ.) Εκπαιδευτική Ένταξη Παιδιών με Μεταναστευτική Βιογραφία: https://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=1712&Itemid=463&lang=el

Πιο συγκεκριμένα, τα συγγράμματα τα οποία αφορούν τα δημόσια σχολεία της Α΄/βάθμιας και της Β΄/βάθμιας εκπαίδευσης και απευθύνονται στους μαθητές/τριες που εντάσσονται στις τάξεις Υποδοχής και στις ΔΥΕΠ δεν διανέμονται από το Υπουργείο Παιδείας με τον ίδιο τρόπο που συμβαίνει με τα υπόλοιπα που αφορούν το ωρολόγιο καθημερινό πρόγραμμα άρα και το σύνολο των μαθητών. Ο αριθμός των βιβλίων που θα φτάσει σε κάθε σχολείο εξαρτάται από τον αριθμό των ⁴⁷εγγραφών της προηγούμενης χρονιάς στις Τάξεις Υποδοχής και τις ΔΥΕΠ και παραδίδονται τον Σεπτέμβριο. Όμως, λόγω της συχνής κινητικότητας των οικογενειών με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο, πολλές εγγραφές παιδιών στο σχολείο γίνονται τον Σεπτέμβριο ή ακόμα και κατά τη διάρκεια της χρονιάς, άρα, και ο κύριος όγκος της παραγγελίας των βιβλίων από τα σχολεία γίνεται μήνες μετά το ξεκίνημα της χρονιάς.

Η σειρά ⁴⁸ΓΕΙΑ ΣΑΣ, που αποτελεί το επίσημο σύγγραμμα του Υπουργείου Παιδείας, τα τελευταία χρόνια δεν έχει επικαιροποιηθεί και δε φτάνει ολοκληρωμένη σε κάθε μαθητή, αφού τα εξίσου απαραίτητα υποστηρικτικά βιβλία όπως το Μικρό Λεξικό, τα Μικρά Λογοτεχνικά Παραμύθια κ.α. παραδίδονται σ' ένα και μόνο αντίτυπο, στον εκπαιδευτικό. Αυτά τα βασικά βιβλία έχουν ως κύριο στόχο την ανάπτυξη των γλωσσικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων, προσφέροντας ποικίλες «δραστηριότητες γλωσσικής επίγνωσης» όπως αναγράφεται και μέσα στο βιβλίο ⁴⁹ και βάση της εγκυκλίου απευθύνονται ουσιαστικά σε μαθητές Γ΄ τάξης και μετά. Σύμφωνα με τον γράφοντα, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι τα συγγράμματα δεν προσφέρουν στους μαθητές αρκετές πολιτισμικές πληροφορίες ούτε για την Ελλάδα ως χώρα υποδοχής αλλά ούτε και για τις χώρες από τις οποίες προέρχονται, ενώ θα έπρεπε να αφορούν πολλαπλές εθν(ο)τικές ομάδες στόχους. Ως φαινόμενο, αυτό γίνεται ακόμα εντονότερο, αν συνυπολογίσει κανείς τον τρόπο με τον οποίο

47 Να επισημάνουμε ότι η εγγραφή στο σχολείο είναι διαφορετική διαδικασία από την εγγραφή στην τάξη υποδοχής και γι' αυτήν απαιτείται ξεχωριστή αίτηση από τον κηδεμόνα του παιδιού στο σχολείο.

48 Προώθηση της ισότητας ευκαιριών πρόσβασης στην αγορά εργασίας για όλους και ιδιαίτερα για εκείνους που απειλούνται με κοινωνικό αποκλεισμό. Βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα ατόμων ειδικών κατηγοριών. Προγράμματα ένταξης παιδιών με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ένταξη παιδιών των ομάδων - στόχων: μουσουλμάνων, τσιγγάνων, παλιννοστούντων, αλλοδαπών, ομογενών στο σχολείο. Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Α/θμια εκπαίδευση.

49 (Εκπαίδευση αλλοδαπών & παλιννοστούντων μαθητών, χ.χ.-α) αντίστροφο index εκπαιδευτικού υλικού: <http://www.diapolis.auth.gr/index.php/ekp-yliko/index>

χρησιμοποιούνται τα σχολικά συγγράμματα της Γλώσσας, εστιάζοντας κυρίως στη δομολειτουργική λειτουργία της γλώσσας (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2005) και όχι στην ανάπτυξη ικανοτήτων επικοινωνίας και έκφρασης. Σε αντιδιαστολή, και πάλι εντοπίζει κανείς απευθείας στη σελίδα του Κυπριακού Υπουργείου Παιδείας, την πιο πλήρη, θαρρώ, ορολογία «γλωσσική και κοινωνικοπολιτισμική ένταξη παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία στο σχολείο» (Εκπαιδευτική Ένταξη Παιδιών με Μεταναστευτική Βιογραφία - Οδηγοί Π.Ι., χ.χ.)

Στον αντίποδα, τα συγγράμματα που δημιουργήθηκαν από το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών με συμπράττοντα φορέα το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, στο πλαίσιο του προγράμματος: Ένταξη και εκπαίδευση των Μουσουλμανόπαιδων, Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση⁵⁰ είναι αρκετά πιο ολοκληρωμένα. Εκεί, πέραν των αναγνωστικών, δημιουργήθηκαν συγγράμματα με διαπολιτισμική προσέγγιση και για άλλα διδακτικά αντικείμενα όπως αυτά των Μαθηματικών, της Ιστορίας κ.α. Το πιο σημαντικό όμως είναι ότι, δόθηκε εξίσου μεγάλη έμφαση στη δημιουργία επιμορφωτικού υλικού όπου:

«ειδικοί από διάφορες επιστήμες (κοινωνιολογία, ψυχολογία, ιστορία, γλωσσολογία, κοινωνική ανθρωπολογία, παιδαγωγική κλπ), απαντούσαν σε ερωτήματα που απασχολούσαν τους εκπαιδευτικούς στο καθημερινό διδακτικό τους έργο. Η οργάνωση αυτή ήταν σε τρία θεματικά πεδία: (α) Διδακτική Μεθοδολογία, (β) Κοινωνικοπολιτισμικό Πλαίσιο της Εκπαίδευσης και (γ) Ταυτότητες και Ετερότητες (Κλειδιά και Αντικλειδιά⁵¹)» (Ανδρούσου κ.ά., 2007)

Τα επόμενα χρόνια, πλήθος άλλων φορέων - ερευνητικών ομάδων δημιούργησαν εκπαιδευτικά εργαλεία και συγγράμματα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, που όμως αφορούσαν κυρίως την άτυπη εκπαίδευση και δε συνοδεύονταν απαραίτητα από κάποιο αναλυτικό πρόγραμμα. Πλέον όμως, σχεδόν κανένα από τα υπόλοιπα συγγράμματα, εκτός από το ΓΕΙΑ ΣΑΣ, δεν διανέμεται δωρεάν, ούτε στον ίδιο τον εκπαιδευτικό, παρά μόνο υπάρχουν διαθέσιμα σε ψηφιακή μορφή στο διαδίκτυο. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε (ξανά) ότι το σύνολο των πολυ-εθνοτικών αναγκών αντιμετωπίζονται απλά ως οι «άλλοι από εμάς».

50 (MUSEDUC - Διαπολιτισμική εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη, χ.χ.)

51 www.kleidiakaiantikleidia.net

3.5. Τμήμα Υποδοχής

Ο εκπαιδευτικός του Τμήματος Υποδοχής, σε συνεργασία με τον δάσκαλο της τάξης, καλείται με διορία ολίγων ημερών ν' ανιχνεύσει το επίπεδο της γλωσσομάθειας του παιδιού στην ελληνική και ακολούθως αποφασίζει ποιο τεύχος της σειράς «ΓΕΙΑ ΣΑΣ» πρέπει να παραγγείλει για το κάθε παιδί. Αξίζει να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν τα τμήματα υποδοχής (ή ένταξης) είναι σχεδόν πάντα αναπληρωτές κι όχι μόνιμοι, καθώς κι ότι προσλαμβάνονται συχνά με ακόμη μεγαλύτερη καθυστέρηση απ' ό,τι οι υπόλοιποι αναπληρωτές. Το πιο σημαντικό όμως είναι ότι, εντός πανεπιστημίου ή στη συνέχεια, δεν υπάρχει κάποιου είδους ειδίκευση ή συστηματική επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και πιο ειδικά στη Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, τόσο για τους εκπαιδευτικούς (ΠΕ – 70) στην Α'/βάθμια όσο και για τους φιλόλογους (ΠΕ – 02) στη Β'/βάθμια, δεν υπάρχει, δηλαδή, κεντρική θεσμοθετημένη πολιτική προς την κατεύθυνση αυτή παρά μόνο αποσπασματικές ενέργειες. Η πρώτη φορά που η διαπολιτισμική εκπαίδευση συμπεριελήφθη ως μέρος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ήταν το 2003 (Androussou, 2005, σ. 91) (Palaiologou & Faas, 2012). Τα τελευταία χρόνια προσφέρονται μεταπτυχιακοί τίτλοι σπουδών ή μικρής διάρκειας επιμορφώσεις, κατά κύριο λόγο επί πληρωμή, στους προαναφερθέντες τομείς, όμως τίποτα από αυτά δεν αποτελεί επίσημο ή ανεπίσημο κριτήριο για το ποιος εκπαιδευτικός εν τέλει θ' αναλάβει την τάξη υποδοχής.

Εκτός από τα «βιβλία του δασκάλου» που υπάρχουν για κάποια από τα συγγράμματα, δεν υπάρχει επικαιροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα που να προσδιορίζει το πώς θα επιτευχθούν μεθοδολογικά οι διδακτικοί στόχοι της κάθε ομάδας παιδιών που περιγράψαμε (μειονότητες, πρόσφυγες, μετανάστες κλπ) στο εκάστοτε σχολικό περιβάλλον (διαπολιτισμικά, γενικής εκπαίδευσης, μειονοτικά σχολεία, ΔΥΕΠ, τάξεις υποδοχής). Ταυτόχρονα, για τη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αλλά και του τρόπου εφαρμογής του, χρειάζεται πάντα η μακροπρόθεσμη και επί της ουσίας αλληλεπίδραση της ακαδημαϊκής κοινότητας με τα ίδια τα υποκείμενα (Αγγελίδης, 2011), δηλαδή, τους μαθητές και τις οικογένειές τους καθώς και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όπως

συνέβη με την περίπτωση του πολύχρονου προγράμματος για τους Μουσουλμάνους της Θράκης. Τέλος, είναι σημαντικό να αναστοχαστούμε κατά πόσον τα Αναλυτικά Προγράμματα και οι Οδηγοί Εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων και των τάξεων, που αφορούν το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας, θα έπρεπε να έχουν επικαιροποιηθεί ποικιλοτρόπως ώστε να είναι περισσότερο συμπεριληπτικοί και να ενθαρρύνουν την ταύτιση των ίδιων των εκπαιδευτικών με κάθε άτομο, ανεξαρτήτως κοινωνικών, πολιτισμικών, εθνο(ικ)ών, γλωσσικών κ.α. χαρακτηριστικών. (Ανδρούσου & Ασκούνη 2011)

Το πρόβλημα της μη επαρκούς γλωσσικής επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους αναφέρεται συχνά, καθώς οι πρώτοι δε γνωρίζουν τις μητρικές γλώσσες των δεύτερων και δεν υφίσταται ύπαρξη διερμηνέων που θα μπορούσαν να δράσουν ως γέφυρες επικοινωνίας. Μεμονωμένες προσπάθειες δημιουργίας διαπολιτισμικής επικοινωνίας υπήρξαν και υπάρχουν είτε από πανεπιστήμια όπου προσκαλούνται για επιμόρφωση όσοι εκπαιδευτικοί μιλούν αλβανικά και ρωσικά^{52 53} είτε σε σχολεία όπως το 132 Δημοτικό (Χαραβιτσιδής, 2013) που υπήρξε οργάνωση μαθημάτων Αλβανικών από γονείς προς τα ίδια τα παιδιά. Αντίστοιχες πρωτοβουλίες υπάρχουν σε στέκια και καταλήψεις όπου εθελοντές -συχνά δάσκαλοι- κάνουν υποστηρικτικά μαθήματα ελληνικών σε γονείς και μαθητές.

Τέλος, σχετικά με τα συγγράμματα, στα διαπολιτισμικά σχολεία, εντοπίζεται ένα από τα πιο σημαντικά θεσμικά προβλήματα που αντανακλά στο μέγιστο βαθμό την ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται: τα βασικά συγγράμματα που στέλνει το Υπουργείο Παιδείας είναι ακριβώς τα ίδια που δίνονται και στα υπόλοιπα σχολεία, δηλαδή, βιβλία που έχουν ως βασική προϋπόθεση ότι απευθύνονται σε ελληνόφωνους μαθητές. Όπως περιγράφει κι ένας εκπαιδευτικός του 87ου διαπολιτισμικού σχολείου:

«Δεν μπορείς να έχεις το ίδιο εργαλείο, το ίδιο διδακτικό εργαλείο. Έχουμε πρόβλημα να βρούμε -επειδή διατίθενται τα βιβλία μέσω του Διόφαντου. Διατίθενται βιβλία μόνο στα σχολεία του εξωτερικού, των Ελλήνων του εξωτερικού, δηλαδή, δεν γίνεται όλο

52 Προσκλήσεις Εκδήλωσης Ενδιαφέροντος: (Εκπαίδευση αλλοδαπών & παλιννοστούντων μαθητών, χ.χ.-b) <http://www.diapolis.auth.gr/index.php/proskliseis-endiaf>

53 Στη σελίδα του Ι.Ε.Π. θα βρει κανείς δύο ολοκληρωμένες σειρές εκμάθησης για αλβανικά και ρωσικά, «Διδασκαλία Αλβανικής γλώσσας (επίπεδο Α1 ως Β1), Γραμματική Αλβανικής γλώσσας, Διδασκαλία ρωσικής - Κλειδιά Γραμματικής <http://www.iep.edu.gr/diapolitismiki/>

αυτό μ' έναν κωδικό, οι κωδικοί οι δικοί μας δεν μας δίνουν τη δυνατότητα να παραγγείλουμε αυτά τα βιβλία, στην πραγματικότητα, πρέπει να κάνουμε ειδικό αίτημα στο Υπουργείο, να εγκρίνει το Υπουργείο, για να μπορέσουν να μας στείλουν αυτά τα βιβλία τα οποία και χρησιμοποιούμε και τα οποία, επίσης, δεν είναι κατάλληλα για τα εδώ παιδιά γιατί το σκεπτικό τους είναι οι Έλληνες του εξωτερικού που τα ελληνικά είναι δεύτερη τους Γλώσσα, δεν είναι η μητρική τους Γλώσσα. Εν πάση περιπτώσει, είναι λίγο καλύτερα ως διδακτικά εργαλεία γιατί ενσωματώνουν τις θεωρίες που υπάρχουν σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένη. Άρα, είναι πιο κοντά σ' αυτό που έχουμε πραγματικά εμείς ανάγκη, παρόλο που δεν είναι αυτό που έχουμε πραγματικά εμείς ανάγκη. Όλ' αυτά είναι δυσκολίες του θεσμικού πλαισίου, των κυβερνήσεων, όλων μέχρι τώρα. Η εκπαίδευση, όπως είναι, θα πρέπει να δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα σε παιδιά ευάλωτων ομάδων, κοινωνικοοικονομικά και όχι μόνο.» (Αποστόλης, προσωπική επικοινωνία, 2020)

4. Σύντομη ιστορία του 87ου σχολείου και της περιοχής (Γκάζι - Κεραμεικός)

«Εις πυρετώδη κίνηση ευρίσκεται το κράτος... ο πυρετός ερήμαξε το δόλιο Γκαζοχώρι, καθώς και τα Ταμπάκικα και το Κερατοχώρι. Κανείς δεν ήξερε αδελφέ τι διάολο θα γίνει, εδώ κι εκεί μοιράζεται ευθέως η κίνηνη, ευρίσκεται εις κίνησιν η κάθε σπετσαρία, από παντού τρεχάματα, φωνές και φασαρία και τόσοι εξοχώτατοι, που άρρωστο δεν έχουν, ευρήκαν και αυτοί δουλειά και άνω κάτω τρέχουν ...» Γιώργου Σουρή από την ποιητική συλλογή «Δυστυχία και Φιλανθρωπία»⁵⁴

«Τό Μεταξουργείον, τό Θησεϊόν, τά Πετράλωνα, τό Γκαζοχώρι κ.λπ. συνοικίες απηλλάγησαν από τή μάλιστα των εξ Επαγγέλματος κακοποιών.» (ΑΡΧΗΓΕΙΟ ΑΣΤΥΝΟΜΙΑΣ ΠΟΛΕΩΝ, 1975, σ. 5)

«Ό,τι απόμεινε από το Γκαζοχώρι δεν είναι παρά κάποια ερειπωμένα εργοστάσια, βιοτεχνίες και βιομηχανίες που προσπαθούν εις μάτην να μείνουν στο φως. Η φθορά και η σήψη είναι εμφανείς. Οι αναθυμιάσεις και η δυσωδία είναι τόσο έντονες που άθλος απαιτείται για να εισχωρήσεις σ' αυτό το μικρόκοσμο, όπου έχουν βρει καταφύγιο Τσιγγάνοι, Κούρδοι και κάποιοι απόκληροι της ζωής. Τα λασπόνερα καθιστούν το περπάτημα πολύ δύσκολο. Ακόμα και τα σκυλιά βρίσκονται σε κατάσταση αποσύνθεσης.»⁵⁵

Το Γκαζοχώρι παρέμεινε για δεκαετίες μία ζωντανή συνοικία της Αθήνας, η οποία κινήθηκε στα όρια της πόλης και του περιθωρίου, στα όρια της παραβατικότητας και της νομιμότητας. (Μπουρνόβα & Στογιαννίδης, 2018)

54 Πηγή: ('Το άγνωστο Γκάζι. Από τα πορνεία, τη λαχαναγορά και το γαϊδουροπάζαρο, στα σύγχρονα στέκια της νεολαίας...και τα στούντιο', 2014)

55 Πηγή: (Ερευνητικό Ινστιτούτο Εφηρμοσμένης Επικοινωνίας του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών – Τμήμα Επικοινωνίας και Μ.Μ.Ε & Ιστορικό Αρχείο Δήμου Αθηναίων, 2010)

Σχηματικά και συνοψίζοντας:

Α' φάση: 60'ς – 90'ς

Β' φάση: 1996 – 2004

Γ' φάση: 2004 – 2015

Δ' φάση: 2015 – 2020

4.1. Α' φάση: 60'ς – 90'ς

Από τη δεκαετία του 1960 και εξής, μέλη της μουσουλμανικής κοινότητας της Θράκης εγκαθίστανται στην περιοχή, την ίδια στιγμή που οι παλιοί κάτοικοι αρχίζουν να εγκαταλείπουν τα σπίτια τους και να μετακομίζουν σε άλλες συνοικίες. Αυτό το νέο κύμα εσωτερικών μεταναστών στο Γκάζι συνεχίστηκε και τα επόμενα χρόνια και κορυφώθηκε τη δεκαετία του 1980 (Αβραμοπούλου & Καρακατσάνης, 2001)

Το 1967 με την έλευση της ελληνικής στρατιωτικής χούντας, οι εθνοκεντρικές πολιτικές μεγιστοποιούνται και στην περιοχή της Θράκης, με σκοπό να διασπάσουν γεωγραφικά⁵⁶ τον (αυτό-)χαρακτηρισμένο πληθυσμό της τούρκικης μειονότητας με τους εξής τρόπους:

- Δίνοντάς τους κίνητρο εργασίας σε άλλες, συνήθως υποβαθμισμένες, περιοχές της ηπειρωτικής Ελλάδας, μεταξύ αυτών της Αθήνας και συγκεκριμένα της περιοχής του Γκαζιού και του Κεραμεικού. Συγκεκριμένα, πολλοί απασχολήθηκαν ως χειρώνακτες εργάτες στο εργοστάσιο Φωταερίου και σε βυρσοδεψεία της περιοχής. Κάποιοι λίγοι προσλήφθηκαν σε θέσεις του δημοσίου τομέα μειωμένου κύρους και απαιτήσεων, σε επαγγέλματα όπως θυρωροί – κλητήρες κ.ά.
- Όσοι δήλωναν ότι μετακομίζουν από τις περιοχές της Θράκης ουσιαστικά έπαυαν να αποτελούν μέλη της μειονότητας, άρα και έχαναν μέρος των

⁵⁶ Έχει ενδιαφέρον ότι στον επίσημο λόγο, όπως και στη wikipedia, τα δύσκολα αυτά θέματα αναφέρονται με γενικόλογες πληροφορίες αποκρύπτοντας ακόμα και τα ίδια τα γεγονότα. «εξαιτίας των δύσκολων κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών που επικρατούσαν στη βόρεια Ελλάδα, οικογένειες μουσουλμάνων κατέβηκαν στην Αθήνα και εγκαταστάθηκαν στο Γκάζι, αναζητώντας εργασία στο εργοστάσιο παραγωγής αερίοφωτος.» (‘Γκάζι (συνοικία)’, 2020)

σχετικών «μειονοτικών» δικαιωμάτων που τους είχαν απονεμηθεί. Όταν στη συνέχεια πολλοί από αυτούς δεν κατάφεραν να επιβιώσουν στην Αθήνα και επιχειρούσαν να επιστρέψουν πίσω είχαν ν' αντιμετωπίσουν ένα κυκεώνα γραφειοκρατικών και νομικών ζητημάτων, χωρίς αίσιο πάντα τέλος. (Τσιτσελίκης & Χριστόπουλος, 1997)

- Αρνούμενοι την αναγνώριση της συλλογικής τουρκικής εθνοτικής ταυτότητας σε αυτούς που έμεναν πίσω: Όπως εξηγεί μια έκθεση της Πολιτιστικής και Εκπαιδευτικής Εταιρίας της Μειονότητας της Δυτικής Θράκης (ΠΕΚΕΜ). (Verhás, 2019)

«Το 1972 άλλαξαν τα επίσημα ονόματα των μειονοτικών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου ο όρος «τουρκικά» στις πινακίδες τους αντικαταστάθηκε από τους όρους «μουσουλμανικά» ή «μειονοτικά».

- Ενδιαφέρον παρουσιάζει για άλλη μια φορά πώς το ιστορικό αυτό γεγονός, η εσωτερική μετακίνηση, ουσιαστικά απουσιάζει εντελώς από τον δημόσιο λόγο κι οι μόνες αναφορές είναι μη κολακευτικές για την εθνοτική αυτή ομάδα.

«Η πρόσκληση ήταν δεόντως δελεαστική. Επί πρώτης διακυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ, αρχές δεκαετίας του '80, το αθηναϊκό κράτος είπε στους μουσουλμάνους της Κομοτηνής, «κατεβείτε στην Αθήνα και θα σας δώσουμε θέσεις στο Δημόσιο». Κατέβηκαν πολλοί τότε κάνοντας και αναγκαστική μεταδημότευση. Πράγματι, ορισμένοι, λίγοι πάντως, μπόρεσαν να περάσουν σε θέσεις Δημοσίου. Τράπεζες, ΟΣΕ, ΔΕΗ και λοιπά. Το ελληνικό κράτος δεν αθέτησε την υπόσχεσή του. Ήταν οι ίδιοι οι μουσουλμάνοι που δέιλιασαν να μπουν σε κρατικές θέσεις. Πρώην βοσκοί, αναλφάβητοι και με σπασμένα τότε Ελληνικά προτίμησαν να πιάσουν δουλειά σε εργοστάσια. Τότε άλλωστε η Αθήνα αναπτυσσόταν. Υπήρχαν θέσεις εργασίας. Κι αυτοί βρήκαν δουλειές που δεν υπήρχαν στην Κομοτηνή, κατοίκησαν το Γκάζι, έφτιαξαν οικογένειες, στόλισαν τα σπίτια τους, δημιουργώντας τον δικό τους μικρόκοσμο, αποκλεισμένο στο κέντρο της Αθήνας» (Εθνικός Κήρυξ, 2015)

4.2. Β' φάση: 1996 – 2004

«Όταν πρωτοήρθα εδώ, στην πραγματικότητα ήταν ένα διαπολιτισμικό σχολείο στα χαρτιά, παρόλο που ήταν μοιρασμένος ο πληθυσμός των παιδιών, ήταν περίπου μισοί ελληνόφωνοι χριστιανοί, μισοί ελληνόφωνοι μουσουλμάνοι, γιατί στην περιοχή κατοικούσαν πολλοί μουσουλμάνοι.» (Αποστόλης, προσωπική επικοινωνία, 2020)

«Αυτό το σχολείο, έτσι κι αλλιώς, έχει πολλές αλλαγές από τότε που είμαι εγώ. Ήτανε πολύ περισσότερο το μειονοτικό στοιχείο από τους τουρκόφωνους που ήταν στη

γειτονιά που άρχισε σιγά-σιγά να πηγαίνει προς την κάτω μεριά της Κωνσταντινουπόλεως -άλλαζαν και τα όρια του σχολείου, μίκρυναν- και από τη μεριά του Μεταξουργείου.» (Νατάσα, προσωπική επικοινωνία, 2020)

Όπως είδαμε και στην εισαγωγή, το 1999 το 65% των παιδιών είχε διαφορετικές εθν(ο)τικές καταβολές και αντίστοιχη ήταν η θρησκευτική ποικιλομορφία, η πλειοψηφία όμως της μαθητικής κοινότητας (55%) ήταν Έλληνες μουσουλμάνοι ή αλλιώς «Μουσουλμανόπαιδα»^{57 58}. Αυτό το ειδικό πολιτισμικό χαρακτηριστικό, σήμαινε ότι ήταν το μόνο σχολείο εκτός της Θράκης, που είχε τόσο μεγάλο ποσοστό μειονοτικού πληθυσμού. Το 1997, με βάση τον σχετικό νόμο (2413/1996)⁵⁹ για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, το 87ο χαρακτηρίστηκε ως διαπολιτισμικό. Σύμφωνα με την ίδια απόφαση μετατράπηκαν σε διαπολιτισμικά σχολεία επιπλέον τρία σχολεία, το Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο Σαπών Ροδόπης.

«Το σχολείο αυτό έγινε διαπολιτισμικό επειδή ήταν οι μουσουλμάνοι κι επειδή δεν μπορούσαν μέσα στην Αθήνα να το κάνουν μειονοτικό, το ονόμασαν διαπολιτισμικό. Τα διαπολιτισμικά σχολεία στην Ελλάδα δεν έχουν την ίδια ιστορία, προέρχονται από διαφορετικούς χώρους, έχουν διαφορετική ιστορία το καθένα.» (Α. Καλιακάτσος, προσωπική επικοινωνία, 2020)

Με δεδομένη λοιπόν την ύπαρξη της τουρκόφωνης μουσουλμανικής μειονότητας, η οποία δεν ήταν ουσιαστικά ενιαία, όπως προαναφέραμε, και τον παιδικό μαθητικό πληθυσμό να αυξάνεται σταδιακά, κυρίως στις ευρύτερες γειτονίες στο Γκάζι, στον Κεραμεικό και στο Μεταξουργείο, οι πολλαπλές και διαφορετικές

57 «Στο σχολείο έρχονται εδώ και κάποια χρόνια και πολλοί «Αλβανοτσιγγάνοι» είτε από την ευρύτερη γειτονιά είτε από πιο μακριά με λεωφορεία (κυρίως από την περιοχή του Ελαιώνα) «Το μαθαίνουν και, τέλος πάντων, στην πραγματικότητα, υπάρχουν τρεις τέσσερις μεγάλες οικογένειες οι οποίες ζουν λίγο ή πολύ μαζί στον Ελαιώνα, στις παρυφές του και στον Ταύρο, και ο ένας παίρνει τον άλλον λίγο ή πολύ -ξέρουν ότι υπάρχει το λεωφορείο οπότε έρχονται- και, άρα, είναι ευρύτερα γνωστό στην ομάδα των Αλβανών Ρομά για το σχολείο και έχουμε έναν ικανό πληθυσμό. Υπήρχε μεταξύ τους κόντρα στα διαλείμματα, είχαμε επεισόδια στις αρχές. Μετά έκλεισε το σχολείο με την καραντίνα και τώρα, έτσι όπως είναι μοιρασμένα τα πράγματα, έχουν ηρεμήσει, θα δούμε από τον χρόνο τι θα γίνει και αναλόγως...» (Αποστόλης, προσωπική επικοινωνία, 2020)

58 «Στο σχολείο έρχονται εδώ και κάποια χρόνια και πολλοί «Αλβανοτσιγγάνοι» είτε από την ευρύτερη γειτονιά είτε από πιο μακριά με λεωφορεία (κυρίως από την περιοχή του Ελαιώνα) «Το μαθαίνουν και, τέλος πάντων, στην πραγματικότητα, υπάρχουν τρεις τέσσερις μεγάλες οικογένειες οι οποίες ζουν λίγο ή πολύ μαζί στον Ελαιώνα, στις παρυφές του και στον Ταύρο, και ο ένας παίρνει τον άλλον λίγο ή πολύ -ξέρουν ότι υπάρχει το λεωφορείο οπότε έρχονται- και, άρα, είναι ευρύτερα γνωστό στην ομάδα των Αλβανών Ρομά για το σχολείο και έχουμε έναν ικανό πληθυσμό. Υπήρχε μεταξύ τους κόντρα στα διαλείμματα, είχαμε επεισόδια στις αρχές. Μετά έκλεισε το σχολείο με την καραντίνα και τώρα, έτσι όπως είναι μοιρασμένα τα πράγματα, έχουν ηρεμήσει, θα δούμε από τον χρόνο τι θα γίνει και αναλόγως...» (Αποστόλης, προσωπική επικοινωνία, 2020)

59 Ο νόμος για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Ν. 2413/96, Φ.Ε.Κ. 124 τ.Α'/17-6-96), ακολούθησε Υπουργική Απόφαση με την οποία τα εννέα (9) σχολεία Παλιννοστούντων (πρώην Αποδήμων) Ελληνοπαίδων μετατράπηκαν σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Φ10/221/Γ1/1236, Φ.Ε.Κ. 874 τ.Β'/17-9-96). (Πορεία ίδρυσης των Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, χ.χ.)

ανάγκες της μαθητικής κοινότητας ήταν πλέον ορατές. Ταυτόχρονα το 87ο Δημοτικό Σχολείο⁶⁰ εντάχθηκε κάτω από την ομπρέλα ενός ευρύτερου ερευνητικού παιδαγωγικού προγράμματος για την αναβάθμιση των μειονοτικών σχολείων της Θράκης. (Androussou, 2005, σ. 95).

4.3. Γ' Φάση: 2004 - 2015

«Ο «εξευγενισμός» που γνώρισε η συνοικία στη δεκαετία του 2000 προκάλεσε τη δυσaréσκεια πολλών κατοίκων, οι οποίοι μολονότι είδαν τις αξίες των οικοπέδων να ανεβαίνουν, βίωσαν την ανάπτυξη των κέντρων διασκέδασης και ψυχαγωγίας ως «βίαη και άγρια»» (‘«Εξευγενισμός» (gentrification)’, χ.χ.)

Το (2004) με τους Ολυμπιακούς Αγώνες να γίνονται στην Αθήνα, ξεκινάει ο εξευγενισμός (gentrification) στο Γκάζι, στον Κεραμεικό, στο Μεταξουργείο, με το άνοιγμα του σταθμού μετρό στο Γκάζι να αποτελεί το κυρίαρχο σύμβολο της αλλαγής αυτής. Η φυσιογνωμία της ευρύτερης περιοχής αλλάζει άρδην, σε πολεοδομικό και ανθρωπογεωγραφικό επίπεδο. Γύρω από το μετρό, παρατηρείται έντονη ανοικοδόμηση στην περιοχή που διεκδικεί ταυτόχρονα έναν ιδιαίτερο ρόλο γκέτο διασκέδασης⁶¹ παίρνοντας τα ηνία από την περιοχή του Ψυρρή. Λίγο πέρα από την ακτίνα του Μετρό Κεραμεικού, στην περιοχή που ορίζεται μεταξύ της Ιεράς Οδού και της Πειραιώς, παλιά συνεργεία και μικροβιοτεχνίες κλείνουν και μεταμορφώνονται σε Loft ενώ δημιουργούνται πολλοί νέοι χώροι εστίασης και επισιτισμού, θεατρικές σκηνές, εκθεσιακοί χώροι καθώς και εναλλακτικοί χώροι συνάντησης καλλιτεχνών δρόμου. (Voganatsis κ.ά., 2008). Ταυτόχρονα, πολλοί νέοι κάτοικοι από ανώτερα κοινωνικά στρώματα και με υψηλότερα εισοδήματα εμφανίζονται στην περιοχή, αγοράζοντας και ανακαινίζοντας παλιά σπίτια ή/ και ενοικιάζοντας παλαιότερες κατοικίες. Το φαινόμενο όμως του εξευγενισμού και της αστικής ανάπλασης φτάνει μέχρι την ευρύτερη περιοχή του Βοτανικού, επηρεάζοντας άμεσα και τον ανθρωπογεωγραφικό χάρτη των γειτονιών που μελετάμε, καθώς υπάρχουν κοινές εθνοτικές ομάδες οι οποίες μετακινούνται.

60 Παρεμβάσεις έγιναν και στο 82ο Δημοτικό και Νηπιαγωγείο στη γειτονιά του Μεταξουργείου, το οποίο ονομαζόταν άτυπα διαπολιτισμικό.

61 «Διασκεδασούπολη» όπως αναφέρει ο Αποστόλης

«Τέλος, ένα επιπλέον παράδειγμα αστικής ανάπλασης είναι η περιοχή του Βοτανικού, που βασίζεται στην ανάπτυξη αθλητικών και εμπορικών δραστηριοτήτων, με τη μελλοντική κατασκευή του γηπέδου του Παναθηναϊκού, συνοδευόμενο από άλλες εμπορικές και χρήσεις αναψυχής. Μέχρι στιγμής στη περιοχή χτίζονται κατοικίες που απευθύνονται σε μεσοαστικά στρώματα, ενώ ταυτόχρονα έχει καταγραφεί η εκδίωξη των μελών της μειονότητας των Ρομά, που έμεναν σε καταυλισμούς, η οποία διακόπηκε έπειτα από την παρέμβαση του Ευρωπαϊκού Κέντρου για τα δικαιώματα των Ρομά.» (Στεφανάτου, 2010)

Σε όλες τις παραπάνω γειτονιές πολλοί τουρκόφωνοι μουσουλμάνοι και Ρομά είτε εργάζονταν στις επιχειρήσεις που έκλεισαν είτε βιοπορίζονταν από χαμηλού εισοδήματος εργασίες, όπως η περισυλλογή και ανακύκλωση μετάλλων στα πέριξ του Κεραμεικού και του Μεταξουργείου. Αυτές οι εθνοτικές ομάδες διέμεναν σε παλιές οικίες ή ξεχασμένα παραπήγματα και σταδιακά αναγκάστηκαν, μαζί με τις οικογένειές τους, να μετακινηθούν σ' άλλες περιοχές της Αθήνας. Κάποιοι μετακινήθηκαν κάτω από τις γραμμές της οδού Κωνσταντινουπόλεως προς τον Βοτανικό, τον Ταύρο, τον Κολωνό και το Περιστέρι. Να επισημάνουμε όμως ότι και πολλές γηγενείς ελληνόφωνες οικογένειες μετακόμισαν, καθώς επηρεάστηκαν επίσης από τον τερματισμό των επιχειρήσεων αυτών αλλά και από την κατακόρυφη αύξηση των ενοικίων. Ταυτόχρονα όμως, παρατηρείται σταδιακή αλλά μονιμότερη εγκατάσταση σε -κοντινές του Γκαζιού- περιοχές αρκετών (νεοαφιχθέντων και μη) μεταναστών με τις οικογένειές τους, που περιελάμβαναν ανήλικα μέλη, τα οποία προϋπήρχαν ή γεννήθηκαν στη συνέχεια.-(Ευθυμίου, 2003) Αυτό καταγράφεται ήδη από τις τάξεις του νηπιαγωγείου στο Μεταξουργείο το οποίο πολλοί κάτοικοι, ακόμα και ερευνητές, το χαρακτηρίζουν άτυπα ως διαπολιτισμικό, ενδεικτικά το 2010 η τάξη αποτελούνταν κυρίως από παιδιά τουρκόφωνα αλλά πλέον και από άλλες εθν(ο)τικές ομάδες (Κίνα, Γεωργία, Αλβανία κ.α.), τα παιδιά τα οποία είχαν ως μητρική την ελληνική ήταν μόνο δύο. (Voganatsis, 2010) (Στεργίου & Βογανάτσης, 2011)

«Υπήρξε μία περίοδος που το σχολείο σιγά-σιγά έφθινε σε πληθυσμό, γιατί οι νεοφερμένοι γονείς που ήρθαν να εγκατασταθούν στην περιοχή, ακούγοντας ότι το σχολείο είναι διαπολιτισμικό και άρα, υπάρχει μία μουσουλμανική μειονότητα, θεωρούσαν ότι δεν είναι καλό για τα παιδιά τους και άρχισαν να τα στέλνουν σε γειτονικά σχολεία και όχι εδώ. Από πριν στη γειτονιά, θεωρούνταν ότι ήτανε τουρκοφωλιά, οπότε δεν έρχονταν τα παιδιά.»
(Αποστόλης, προσωπική επικοινωνία, 2020)

Παρότι, λοιπόν, ο αριθμός των «μουςουλμανόπαιδων» μειωνόταν αισθητά, συνέχισε σταδιακά να μειώνεται και το ποσοστό των γηγενών μαθητών που συνέχιζε να φοιτά στο 87ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, καθώς πολλά παιδιά έπαιρναν μετεγγραφή σε γειτονικά σχολεία, αλλά και οι νέες εγγραφές που κάθε χρόνο ήταν ολοένα και λιγότερες. Συγκεκριμένα, ενώ η οργανικότητα του σχολείου είναι 12θέσιο, οι δάσκαλοι βρέθηκαν να είναι συνολικά 7 με 8, μαζί μ' εκείνους του ολοήμερου κι αυτό για μία περίοδο τριών - τεσσάρων χρόνων.

Το παραπάνω γεγονός δεν αποτελεί μια μεμονωμένη περίπτωση, αντίθετα από τη δεκαετία του 1990 αποτέλεσε τον κανόνα τόσο στην Ελλάδα όσο και σε πολλές άλλες ευρωπαϊκές χώρες που υποδέχτηκαν ανθρώπους με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο.(Harman, 2010)

«Η αυξημένη παρουσία αλλοδαπών σε ορισμένες περιοχές θέτει τα σχολεία μπροστά σε καινούρια δυσεπίλυτα προβλήματα και οδηγεί σε αρνητικές αντιδράσεις όπως -το σύνηθες πλέον φαινόμενο- γηγενείς γονείς να αποφεύγουν να εγγράφουν τα παιδιά τους σε σχολεία με παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές, επειδή τα θεωρούν υποβαθμισμένα, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται σχολεία με αμιγή σχεδόν αλλόφωνο μαθητικό πληθυσμό. Η Ελλάδα, ως χώρα υποδοχής για μεταναστών, αντιμετωπίζει όλα τα προβλήματα που αντιμετώπισαν και σε ορισμένες περιπτώσεις εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν άλλες χώρες-μέλη της Ε.Ε.» (Ενταξη Παλιννοστούντων & Αλλοδαπών μαθητών, 2010)

Στη συνέχεια, ο μαθητικός πληθυσμός αυξήθηκε και εμπλουτίστηκε άρδην, καθώς περίπου το 2007 και μετά, το σχολείο αξιοποιεί τη δυνατότητα που έδινε ο νόμος για μεταφορά αλλόγλωσσων μαθητών από άλλες περιοχές της Αθήνας με λεωφορεία.⁶² Εκείνη την περίοδο, δεν υπήρχαν τα camps, αλλά πολλά σχολεία θεωρούνταν ήδη «επιβαρυμένα» εξαιτίας του μεγάλου αριθμού αλλόγλωσσων μαθητών. Πολλοί διευθυντές σχολείων, γονείς αλλόγλωσσων μαθητών, ΜΚΟ και συλλογικότητες οι οποίες δραστηριοποιούνταν με πρόσφυγες και μετανάστες πληροφορήθηκαν αυτή τη δυνατότητα κι άρχισαν από μόνοι τους να επικοινωνούν με το σχολείο.

62 (Υπουργείο Εσωτερικών, 2011): <http://www.pzygouris.gr/wp-content/uploads/2010/10/28-7-2011-μεταφορά-μαθητών.pdf>
(Νόμος 4089/2012 - ΦΕΚ 206/Α/8-11-2012 (Κωδικοποιημένος), 2012 άρθρο 1) Κύρωση της Πράξης Νομοθετικού Περιεχομένου «Μεταφορά Μαθητών για το σχολικό έτος 2012-2013 (Α' 171)», μεταφορά αρμοδιότητας στις Περιφέρειες και άλλες διατάξεις. <https://www.e-nomothesia.gr/kat-aytokinita/skholika-leophoreia/n-4089-2012.html>

«- Έγινε, δηλαδή, ανάποδα σ' ένα μεγάλο βαθμό, σας βρήκαν, εσείς είχατε βρει τα πούλμαν, άρα, στην πραγματικότητα, σ' αυτό το πρώτο στάδιο, πριν το 2015 και πριν γίνουν οι ΔΥΕΠ, έγινε με ανεπίσημο τρόπο ουσιαστικά, δεν υπήρχε κάποια οδηγία, όποιος το μάθει...» (Αποστόλης, προσωπική επικοινωνία, 2020)

«Αυτό ήτανε μεσούσης της κρίσης λίγο ή πολύ, δεν μπορούσε κανείς να δώσει μία κατεύθυνση σ' ένα γονέα ότι «σώνει και καλά» πρέπει να πας το παιδί σου εκεί πέρα; Κανονικά, θα πρέπει τα σχολεία της γειτονιάς να εγγράφουν μαθητές. Σε πολλές περιπτώσεις, οι μαθητές που έρχονταν τότε και που εξακολουθούν να έρχονται και τώρα στο σχολείο είναι προϊόντα άρνησης των σχολείων της γειτονιάς να τους εγγράψουν με διάφορους λόγους, μπορεί να είναι υπαρκτοί μπορεί όμως να είναι και προφάσεις και υπάρχει μία τάση να τους στέλνουν προς τα δω.» (Αποστόλης, προσωπική επικοινωνία, 2020)

«Αλλάζει και η σύσταση του μαθητικού πληθυσμού, άρα δεν έχουμε τόσους πολλούς τουρκόφωνους Έλληνες μουσουλμάνους, έχουμε πλέον παιδιά μεταναστών, έχουν περάσει διάφορες φυλές από δω πέρα: Αφγανοί, Ρώσοι, Ουκρανοί, Γεωργιανοί, Πακιστανοί, από Σρι Λάνκα, μέχρι και από τα νησιά Φίτζι είχαμε μαθητές κι από τη Βενεζουέλα.» (Αποστόλης, προσωπική επικοινωνία, 2020)

Έτσι, σιγά-σιγά, αποσοβήθηκε ο κίνδυνος κλεισίματος του σχολείου ενώ ταυτόχρονα άρχισε ν' αλλάζει σταδιακά όχι μόνο η ανθρωπογεωγραφία της ευρύτερης περιοχής, λόγω του εξευγενισμού που αναφέραμε, αλλά και η εθνογραφική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Συνέπεια όλων των παραπάνω γεγονότων ήταν το σχολείο ν' αποκοπεί από τη γειτονιά, χωρίς κοινές διαδρομές και κοντινές μετακινήσεις, απουσιάζοντας κάθε είδους σύνδεση (κοινής) χωρικής και χρονικής εμπειρίας, διαμορφώθηκε ένα ιδιόμορφο «ά-χωρο» εκπαιδευτικό γκέτο⁶³. Μια σχολική ετεροτοπία με σαφή δυστοπικά χαρακτηριστικά, όπου οι άνθρωποι και οι ζώες τους είναι αόρατοι/ ες, μη έχοντας το δικαίωμα να επιτελέσουν την καθημερινότητά τους, να παράγουν χώρο, να έχουν νόμιμο δικαίωμα στην πόλη (Lefebvre, 2007). Κάθε είδους γκέτο δε δίνει ελπίδες για τον όποιο κοινωνικό μετασχηματισμό, όπου σε κοινά χωροχρονικά πλαίσια δημιουργούνται και ενσωματώνονται πολιτισμικές πρακτικές, το ακριβώς αντίθετο δηλαδή από ένα σχολείο της κοινότητας. (Μπαλτάς, 2019)

63 Παρόμοια ά-χωρα εκπαιδευτικά γκέτο αποτελούν φυσικά εδώ και χρόνια τα σχολεία ειδικής αγωγής, όπου ναι μεν η φοίτηση σ' αυτά δεν είναι υποχρεωτική αλλά εξαιτίας των πολλών τυπικών και άτυπων μορφών αποκλεισμού που υφίστανται τα άτομα με αναπηρία, το δικαίωμα της επιλογής συχνά δεν υφίσταται. Επίσης, μεγάλο μέρος της κυπριακής και της ελληνικής βιβλιογραφίας, παρουσιάζει το υψηλό ποσοστό μεταναστών μαθητών στα σχολεία ως πρόβλημα και προτείνει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως λύση που αφορά μόνο τα παιδιά αυτά.

4.4. Δ' φάση: 2015 – 2020

Το 2016, με το ξεκίνημα λειτουργίας των ΔΥΕΠ , τα λεωφορεία αξιοποιήθηκαν και για τη μεταφορά παιδιών προσφύγων από κοντινές στο σχολείο γειτονιές αλλά και από τυπικές και άτυπες δομές φιλοξενίας, όπως ο Ελαιώνας, το City Plaza και άλλες.

«Όταν ξεκίνησε η ιστορία με το προσφυγικό όμως, λίγο ή πολύ άρχισε να γίνεται πιο συμπαγής η εθνικότητα των μαθητών, έχουμε κυρίως πλέον Αφγανούς, από το 2015 και πιο πριν ήδη, είχαν αρχίσει να έρχονται από τη Συρία πρόσφυγες. Από το 2015 που δημιουργήθηκε το Camp στον Ελαιώνα, έγινε ακόμη πιο συμπαγής ο μαθητικός πληθυσμός του σχολείου όσον αφορά τις εθνικότητες, δηλαδή, έχουμε πλέον Ιρανούς, Ιρακινούς, Σύριους, Αφγανούς και Κογκολέζους και Σομαλούς τελευταία, γιατί υπάρχει μία τέτοια ροή προσφύγων από κει. Τώρα, οι μεγαλύτερες ομάδες του σχολείου πληθυσμιακά είναι αυτές.» (Αποστόλης, προσωπική επικοινωνία, 2020)

Όλες αυτές οι αλλαγές αντικατοπτρίζονταν και αντικατοπτρίζονται στη σύνθεση της μαθητικής κοινότητας του διαπολιτισμικού σχολείου. Το 2016 αποτελεί χρονιά ορόσημο τόσο για το σχολείο όσο και για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς αποτελεί το πρώτο σχολείο που εγγράφει μαζικά έναν μεγάλο αριθμό προσφύγων στην πρωινή ζώνη και ταυτόχρονα απορροφά το μεγαλύτερο μέρος των παιδιών από το camp του Ελαιώνα. Παρόλ' αυτά λειτούργησαν και οι ΔΥΕΠ παράλληλα, αλλά δέχτηκαν οξεία κριτική από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας του σχολείου, τόσο ως ιδέα και για τον αρχικό τους σχεδιασμό όσο και για τον τρόπο με τον οποίο εν τέλει υλοποιήθηκαν, ειδικά στο 87ο Δημοτικό Σχολείο. Ειπώθηκε ότι, εν τέλει, προώθησαν μια περαιτέρω γκετοποίηση και απομόνωση των παιδιών μεταξύ τους αλλά και μια χαμηλού επιπέδου εκπαίδευση.

«Είναι σα ν' αναγνωρίζεις σ' έναν πληθυσμό ότι είσαι για τα σκουπίδια, θα σου δώσω κάτι που είναι αντίστοιχό σου και καλό είναι να μην συγχρωτιστείς και με τους άλλους, γιατί δεν είσαι ακόμα έτοιμος. Αυτή είναι η αντιστοιχία ΔΥΕΠ και πραγματικής ζωής. Τα παιδιά που ήρθαν από ΔΥΕΠ και μέινανε το πρωί ήταν αστέρια, το έβλεπες, αλλιώς συμπεριφέρονταν, αλλιώς βίωναν την παρουσία τους και αλλιώς, τα πάντα όλα, κι αλλιώς μαθαίνανε φυσικά. Οι (εκπαιδευτικοί των) ΔΥΕΠ έρχονταν πάντα μετά που φεύγαμε εμείς, έρχονταν να δουν παιδιά, δεν έβλεπαν παιδιά, μα δεν είναι σχολείο; Ένα χάλι, ένα χάλι όλο...» (Νατάσα, προσωπική επικοινωνία, 2020)

«Όταν θα πηγαίνουν πρώτη φορά τα προσφυγόπουλα στα σχολεία, τα παιδιά των προσφύγων που θα πήγαιναν με τις ΔΥΕΠ... Φτάσαμε μια ελληνική κοινωνία να έχουμε πρωτοσέλιδα στα κανάλια, πώς θα εκπαιδευτούν τα παιδιά; Κι αυτή την κουβέντα, την αποδέχτηκε και το Υπουργείο Παιδείας, αυτό μου έκανε εντύπωση....

Είναι δύσκολα πράγματα που δεν λέγονται, ούτε θα ειπωθούν πουθενά. Υπήρχε σχολείο εδώ παραπάνω, που τους είπε η Διευθύντρια, παιδιά, θα πάρουμε 20 πρόσφυγες, αλλά θα πάρουμε εφτά χιλιαρικάκια! Και το σχολείο που είχε τον κύριο όγκο, πήρε μηδέν δραχμές;

- Αυτή η χρηματοδότηση από ποιον γινόταν;

Γινόταν από τον ΔΟΜ και το υπουργείο, τον Οργανισμό Μετανάστευσης, Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης, είχε τη δυνατότητα να χρηματοδοτήσει.

- Είχατε κάνει κι εσείς αίτηση και δεν πήρατε;

⁶⁴Βεβαίως, αλλά, έπρεπε να κάνουμε αίτηση; Θεώρησαν ότι πρέπει να δοθεί εκεί που ήταν οι μεγαλύτερες αντιδράσεις, εδώ ποιος θ' αντιδράσει; Εκεί υπήρχαν γονείς ν' αντιδράσουν, άρα, εκεί πήραν πολύ περισσότερα απ' ό,τι πήραμε εμείς εδώ πέρα. Οι ΔΥΕΠ έπρεπε να λειτουργήσουν εκεί που δεν μπορούσαν να πάνε σε διπλανά σχολεία. Όπου υπήρχε η δυνατότητα να πάνε σε σχολεία, έπρεπε να πάνε κανονικά σε σχολεία. Σε περιοχές όμως όπως στον Σκαρामαγκά, όπου δεν υπήρχαν σχολεία όμορα δίπλα να πάνε, εντάζει, αλλά στα υπόλοιπα σχολεία, έπρεπε κανονικά τα παιδιά να μουν στα κανονικά, να μην υπάρξει αυτή η ξεχωριστή μορφή. Δηλαδή, ΔΥΕΠ που έγιναν εδώ μέσα στην Αθήνα για τον Ελαιώνα, δεν χρειαζόταν καν. Έπρεπε οι μαθητές να μην πάνε απόγευμα, κανονικά στο πρωινό. Άσε που έγινε χαμός εκεί πέρα στις ΔΥΕΠ, κακοοργανωμένες, δηλαδή, επειδή είχαν άλλο καθεστώς με 12 ώρες, κάθε φορά που έφευγε κάποιος και προσλαμβάνονταν αναπληρωτής, έφευγε από δω και πήγαινε αλλού, γιατί είχαν άλλο καθεστώς, γιατί δεν ήταν ενιαίο, ήταν 12 ώρες, οπότε, δούλευα εδώ εγώ για ένα μήνα, μου ερχόταν κανονικός διορισμός για πλήρες ωράριο, σηκώνομουν κι έφευγα. Έρχονταν τέσσερις, φεύγανε, έρχονταν τρεις, φεύγανε, δηλαδή, κάθε δυο μήνες, μέχρι τον Μάρτιο, φεύγανε.» (Α. Καλιακάτσος, προσωπική επικοινωνία, 2020)

Πολλές ΜΚΟ ανέλαβαν μέρος της άτυπης εκπαίδευσης των προσφύγων, συχνά σε συνεργασία και με τους Δήμους π.χ. Πρόγραμμα Ανοιχτά Σχολεία. Οι εργαζόμενοι στις ΜΚΟ που σχετίζονται με το προσφυγικό αλλά και με την εκπαίδευση των παιδιών, είχαν και έχουν κατά κύριο λόγο ολιγόμηνης διάρκειας συμβάσεις και οι σχολικές παρεμβάσεις τους χαρακτηρίζονται ως ασυνεχείς, χωρίς ταυτόχρονα να έχουν συνήθως καμία σχετική εμπειρία και επιστημονική γνώση – στήριξη. Σύμφωνα με τον γράφοντα, αυτό αντανakλά τον βασικό τους ρόλο, τον κυματοθραύστη της δυσανεξίας της κοινής γνώμης και των κατοίκων της κάθε γειτονιάς. Μάλιστα, σε ορισμένα σχολεία εξαιτίας οξείων αντιδράσεων μέρους της τοπικής κοινωνίας, μελών της Χρυσής Αυγής και άλλων ακροδεξιών κύκλων υπήρχαν σοβαρές καθυστερήσεις και προβλήματα ακόμα και να λειτουργήσουν οι ΔΥΕΠ. Τη

⁶⁴ Η μη χρηματοδότηση του 87ου Δ.Σ. καταγράφεται και στον απολογισμό του έργου της (Επιστημονική Επιτροπή για την υποβοήθηση του έργου της Επιτροπής Στήριξης των & Παιδιών των Προσφύγων, 2017, σσ. 67–68). Αναφέρεται επίσης ότι σε άλλα σχολεία ο ΔΟΜ “προσέφερε εποπτικό υλικό και υλικοτεχνική βοήθεια (φωτοτυπικά και προβολικά μηχανήματα, laptops, γραφική ύλη κλπ.). Η ενίσχυση ήταν ιδιαίτερα διευρυμένη σε ορισμένα σχολεία (π.χ. το 72° Δ.Σ. Αθηνών έλαβε υλικοτεχνική βοήθεια κόστους 6.500 ευρώ).”

χρονιά εκείνη 2016 - 2017 ουσιαστικά δεν επιτράπηκε στα παιδιά των camp να φοιτήσουν στην πρωινή ζώνη.

Ενώ σε όλα τα Δημοτικά Σχολεία οι εγγραφές των νέων μαθητών ξεκινάνε κάθε χρόνο τον μήνα Μάρτιο. Όμως, την άνοιξη του 2016, δόθηκε προφορική εντολή σε όλους τους διευθυντές να περιμένουν νεότερες οδηγίες από Σεπτέμβρη, σχετικά με την εγγραφή ή όχι των παιδιών στο πρωινό πρόγραμμα και να οριστεί εκ νέου η αναλογία με την οποία θα λειτουργήσουν οι απογευματινές ΔΥΕΠ. Στο 87ο Δημοτικό Σχολείο, ο νυν Διευθυντής (Αλέξανδρος Καλιακάτσος) και ο Σύλλογος Διδασκόντων πήραν την πρωτοβουλία να επικοινωνήσουν με όσους αλληλέγγυους δραστηριοποιούνταν στην κατάληψη του 5ου Λυκείου των Αθηνών. Κατέγραψαν τον αριθμό των παιδιών προσφύγων αλλά και του συνόλου των εκπαιδευτικών αναγκών. Τις επόμενες εβδομάδες έγραψαν τα παιδιά στην πρωινή ζώνη.

Ο Αλέξανδρος αναφέρει ότι για την κίνησή τους αυτή υπήρχαν αντιδράσεις όχι μόνο από τη γειτονιά αλλά και από διάφορες βαθμίδες της κρατικής μηχανής που εμπλέκονται με την εκπαιδευτική διαδικασία.

«Κατά τη γνώμη μας θα πρέπει να δοκιμαστούν μόνο πιλοτικά δράσεις στο πρωινό πρόγραμμα και αποκλειστικά όπου έχουν διασφαλιστεί οι κατάλληλες προϋποθέσεις (δηλαδή εκπαιδευτικοί επιμορφωμένοι και διατεθειμένοι να διδάξουν τμήματα ένταξης στο πρωινό πρόγραμμα, σύλλογοι γονέων και τοπικές κοινότητες θετικά διακείμενες). Είναι πολύ σημαντικό να μην γίνουν βιαστικά βήματα προκειμένου να αποφευχθούν αντιδράσεις και εντάσεις. Περιορισμένος αριθμός μικρής ηλικίας προσφυγοπαίδων με στοιχειώδεις γνώσεις ελληνικών, των οποίων οι γονείς ζουν διάσπαρτα σε διαμερίσματα στις πόλεις, να ενταχθούν στο πρωινό πρόγραμμα των σχολείων» (Επιστημονική Επιτροπή για την υποβοήθηση του έργου της Επιτροπής Στήριξης των & Παιδιών των Προσφύγων, 2016, σσ. 152, 164)

Ο Αλέξανδρος επίσης ισχυρίζεται ότι υπήρχαν αντιδράσεις κι από άτομα του συνδικαλιστικού χώρου για την κίνηση του αυτή, πρότεινοντας να μη γραφτούν τα παιδιά αυτά επειδή δε βρίσκονται σε δομές που ελέγχονται από το ίδιο το κράτος, θέτοντας ουσιαστικά νέους διαχωρισμούς και μιλώντας για προτεραιότητα παλιών και νέων προσφύγων, για όσους διέμεναν ήδη σε camps και άλλες δομές.

Με την κίνησή τους αυτή όμως πέτυχαν όχι απλά να κάνουν ορατά μερικά δεκάδες παιδιά πρόσφυγες στον κοινωνικό αστικό ιστό της πόλης αλλά και να

δημιουργήσουν ένα πολιτικό – παιδαγωγικό προηγούμενο, δίνοντας ώθηση και λειτουργώντας πολλαπλασιαστικά. Τον Ιούνιο του 2016 πολλά άλλα σχολεία του ευρύτερου κέντρου συντονισμένα και σε συνεργασία με μέλη των τοπικών ΣΕΠΕ, το μη κερδοσκοπικό σωματείο «Δίκτυο για τα Δικαιώματα του Παιδιού» και την «Παιδαγωγική Ομάδα του Σκασιαρχείου», πίεσαν με κάθε νόμιμο τρόπο να εγγράψουν όσο περισσότερα παιδιά πρόσφυγες μπορούσαν στα σχολεία των γειτονιών στην πρωινή ζώνη, ανεξαρτήτως των αντιδράσεων των διευθυντών και κατοίκων της περιοχής, που δεν ήταν και λίγες.

Ταυτόχρονα, καταγράφεται το 2017 το αίτημα⁶⁵ κατοίκων της περιοχής να αποχαρακτηριστεί το σχολείο από διαπολιτισμικό και να γίνει ξανά ένα σχολείο της γειτονιάς, με σκοπό ν' αλλάξει και πάλι η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Το 2018 δημιουργήθηκε «Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης Προσφύγων»⁶⁶ το οποίο λειτουργεί ως σήμερα, αναθέτοντας κυρίως στη Unicef⁶⁷ την, πάντα βραχυπρόθεσμη σε διάρκεια, επιμόρφωση ενός μικρού σε αριθμό εκπαιδευτικών. Να αναφέρουμε ενδεικτικά, ότι φέτος η επιμόρφωση αυτή έλαβε μέρος τις τελευταίες μέρες του Δεκεμβρίου διαδικτυακά, για 2 μέρες και διήρκεσε συνολικά 5 ώρες. Η πρόσκληση της επιμόρφωσης αφορούσε μόνο τους εκπαιδευτικούς που είχαν αναλάβει ήδη Τμήματα Υποδοχής ή εργάζονταν σε ΔΥΕΠ. Ταυτόχρονα, μεγάλος αριθμός κενών θέσεων εκπαιδευτικών σε ΔΥΕΠ και Τάξεις Υποδοχής εκκρεμούσε.

Στις 15/12/2020, με τα σχολεία σε καθεστώς δεύτερου λοκ ντάουν και με τα παιδιά πρόσφυγες να μην έχουν πάει ακόμα σχολείο, το Υπουργείο Παιδείας δημοσίευσε την πρώτη αναγγελία πρόσληψης εκπαιδευτικών στις Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ).⁶⁸

65 ('ΜΕΓΑΣ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ' Ο σύλλογος των κατοίκων ΚΕΡΑΜΕΙΚΟΥ ΓΚΑΖΙ ΡΟΥΦ, 2017)
<http://kerameikos.blogspot.com/2017/01/t-87.html>

66 (Π.Δ. 18/2018 - ΦΕΚ Α 31/23.02.2018, χ.χ.)
https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/349509/p.d.-18-2018/#Αρθρο_56349797

67 (Επιμορφωτικό εργαστήριο για εκπαιδευτικούς δομών εκπαίδευσης προσφύγων, χ.χ.)
https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/339679_epimorfotiko-ergastirio-gia-ekpaideytikoys-domon-ekpaideysis-prosfigon

68 (ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ - 15-12-20 Προσλήψεις 302 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ως προσωρινών αναπληρωτών με σχέση εργασίας Ιδιωτικού Δικαίου Ορισμένου Χρόνου, για απασχόληση στις Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), για το διδακτικό, χ.χ.)
<https://www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi-m/47313-15-12-20-proslipseis-302-ekpaideftikon-protovathmias-kai-defterovathmias-ekpaidefsis-os-prosorinon-anapliroton-me-sxesi-ergasias->

5. Σχολικό έτος 2019 - 2020

5.1. Ταυτότητα – επιλογές

Κανείς δεν μπορεί να διδάξει την πολλαπλότητα όταν είναι ο ίδιος μονομερής και δεν καταφέρνει να αντιληφθεί τις ανάγκες του άλλου. Με άλλα λόγια, η διαχείριση της ετερογένειας της σχολικής τάξης απαιτεί να επεξεργαστούν οι εκπαιδευτικοί τις δικές τους ταυτότητες και να αναγνωρίσουν την ετερογένεια ως συστατικό στοιχείο κάθε προσωπικότητας. (Σαμαρτζή, 2008, σ. 48) (Ανδρούσου & Ασκούνη 2011)

Το σχολικό έτος 2019 – 2020 στο 87ο Δημοτικό Σχολείο υπηρετούσαν κατά προσέγγιση 17 μόνιμοι, 9 αναπληρωτές, 5 που είχαν αναλάβει τις Τάξεις Υποδοχής και 4 σε ειδικότητες όπως τα εικαστικά, η θεατρική αγωγή, τα αγγλικά καθώς και 1 ψυχολόγο. Το σύνολο των εγγεγραμμένων μαθητών είναι 280, με τους περισσότερους (120) να είναι παιδιά πρόσφυγες από το camp του Ελαιώνα και άλλους 70 από άλλες δομές φιλοξενίας. Οι υπόλοιποι μαθητές είναι Ρομά αλβανικής καταγωγής (20), Έλληνες μουσουλμάνοι (30), πολιτικοί πρόσφυγες από την Τουρκία (20), παιδιά με ελληνική υπηκοότητα των οποίων η μητρική γλώσσα δεν είναι η ελληνική (20), γηγενή παιδιά με μητρική την ελληνική γλώσσα (2). Τα στοιχεία αυτά δόθηκαν προφορικά και κατά προσέγγιση από τον διευθυντή του σχολείου.

Ο Αποστόλης που αναφέραμε παραπάνω βρέθηκε στο σχολείο το 2002 στο σχολείο ως αναπληρωτής και μας αφηγείται:

«Ήταν η πρώτη μου επιλογή και βρέθηκα στο διαπολιτισμικό της Νέας Ιωνίας, στην Αλσούπολη. Και μετά, την επόμενη χρονιά, δήλωσα πάλι, όταν πλέον ήρθα, όταν με φέρανε στην Α' Αθήνας, ήξερα ότι το 87ο είναι το διαπολιτισμικό, οπότε ήταν η πρώτη μου επιλογή. Στην πραγματικότητα, αν εξαιρέσεις ένα χρόνο της επαγγελματικής μου σταδιοδρομίας που ήμουν σ' ένα χωριό στο Ρέθυμνο, όλα τα υπόλοιπα χρόνια ως δάσκαλος ήμουν σε διαπολιτισμικά σχολεία... Δεν ήθελα να βρίσκομαι σ' ένα συμβατικό σχολείο με περίεργους μεσοαστούς ή μικροαστούς Έλληνες γονείς, οι οποίοι λίγο ή πολύ, τέλος πάντων, έτσι όπως το φανταζόμουν εγώ, θα μου έκαναν τη ζωή δύσκολη» (Αποστόλης, προσωπική επικοινωνία, 2020)

Αντίστοιχα, η Νατάσα που βρέθηκε το 2003 ως αναπληρώτρια στο 87ο αφηγείται χαρακτηριστικά:

«Το ήξερα, δηλαδή, το σχολείο και το ζήτησα. Την πρώτη χρονιά που το ζήτησα, το ζήτησα από την πρώτη στιγμή, δεν υπήρχε κενό και μετά όταν ξανάνοιξε θέση στην Α' Αθήνας, ρώτησα μήπως υπάρχει, μου είπαν, ναι, εντάξει, το σκέφτεσαι; Ναι, βέβαια, όχι απλώς το σκέφτομαι, δηλαδή το ψιλοθάψανε στο γραφείο το σχολείο.»

«Το Δεκέμβρη του 2002, όταν ξεκίνησα την πρώτη χρονιά να δουλεύω, είχα δουλέψει σ' ένα σχολείο στη Λιοσίων που ήταν ολοήμερο και, τέλος πάντων, χάλι... και τους χαιρέτησα, είχαμε ζητήματα, δεν ήμουν «ψημένη» ότι θα την κάνω αυτή τη δουλειά, καθόλου όμως. Νομίζω ότι σε αυτό το σχολείο άλλαξα γνώμη, γιατί ένιωσα ότι είναι κάτι πολύ πιο κοντινό, ότι μπορείς να κάνεις και κάτι σε σχέση με αυτό που έκανα εγώ πριν, σε εντελώς άλλο level, σε εντελώς άλλο πεδίο, το οποίο να έχει ένα νόημα. Δεν έβρισκα νόημα, νομίζω ότι εδώ ήτανε που άλλαξα γνώμη σε σχέση μ' αυτό.... Αγαπάω πολύ περισσότερο αυτή τη δουλειά, αλλά όχι τη δουλειά την εκπαιδευτική καθαρά, μπορώ να σου πω ότι αυτή ακόμα δεν την αγαπάω, όσο κι αν ακούγεται παράξενο. Ενωώ το κομμάτι του μαθησιακού, αυστηρά τη διδακτική πράξη και λοιπά.» (Νατάσα, προσωπική επικοινωνία, 2020)

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν στις συνεντεύξεις ότι ήταν συνειδητή απόφαση να βρεθούν και να παραμείνουν στο 87ο Δημοτικό Σχολείο, δεν είναι το παιδαγωγικό σκέλος αλλά «το κοινωνικό στοιχείο που είναι έντονο». Ως ερεθίσματα που τους ώθησαν προς αυτές τις κατευθύνσεις, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τις πρότερες εμπειρίες που είχαν ήδη αποκτήσει με αλλόγλωσσους μαθητές σ' άλλα σχολικά περιβάλλοντα, σε συνδυασμό με περαιτέρω ακαδημαϊκές σπουδές - επιμορφώσεις στο διαπολιτισμικό πεδίο ή γενικότερα σε τομείς κοντινούς στις ανθρωπιστικές επιστήμες. Μάλιστα, σε μία από τις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών, η επαφή με το 87ο διαπολιτισμικό σχολείο αποτέλεσε και τον λόγο να γίνει εκπαιδευτικός, αφήνοντας πίσω της την πρότερη επαγγελματική της ιδιότητα.

Όμως, ειδικά από το 2015 όταν άρχισε το προσφυγικό φαινόμενο να είναι πολύ εντονότερο, κάποιοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι σοκαρίστηκαν από το εύρος των δυσκολιών και κυρίως από το παντελώς άγνωστο πλαίσιο το οποίο καλούνταν να αντιμετωπίσουν στο σχολείο, καθώς είναι εντελώς διαφορετικό και πολυεπίπεδα δύσκολο να έχεις ένα συγκεκριμένο και μικρό αριθμό αλλόγλωσσων, συνήθως μεταναστών, μαθητών από το να είναι όλοι σχεδόν αλλόγλωσσοι, με τη συντριπτική πλειοψηφία τους ν' αποτελείται από παιδιά πρόσφυγες.

Όπως αφηγείται το σύνολο των συνεντευξιαζόμενων, η δυναμική του Συλλόγου Διδασκόντων και ιδιαίτερα το προφίλ του Διευθυντή (Πρελορέντζου, 2011, σ. 50) παίζουν πρωτεύοντα ρόλο στην επιθυμία τους να παραμείνουν στο σχολείο αυτό και να μάχονται ενάντια στις καθημερινές αντιξοότητες. Ειδικά σ' ένα τόσο ιδιαίτερο σχολείο σαν αυτό, η καλλιέργεια κλίματος ομαδικότητας και αλληλεγγύης ανάμεσά τους και κυρίως απέναντι στα παιδιά και τις οικογένειές του είναι το πλέον σημαντικό για εκείνους.

Σύμφωνα με τις αφηγήσεις των περισσότερων από τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς, το μεσοδιάστημα 2007 -2009 οι χειρισμοί της Διευθύντριας του σχολείου δημιούργησαν έντονη δυσαρέσκεια σ' εκείνους μ' αποτέλεσμα να επιλέξουν ν' αλλάξουν σχολείο. Αυτό που παρουσιάζει όμως ενδιαφέρον είναι ότι όταν άλλαξε εκ νέου η Διεύθυνση, κάποιοι επέλεξαν να επιστρέψουν και να ξανασυναντηθούν. Αντίστοιχα, θεωρούν ότι οι περισσότεροι συνάδελφοί τους σήμερα έχουν κινηθεί με ανάλογα κριτήρια.

«Τα τελευταία χρόνια που είναι ο Αλέξανδρος (ο Διευθυντής), δεν έχει καμία σχέση, η προηγούμενη ήταν «Πάστα Φλόρα», γιατί δεν τρώτε παντεσπάνι, αφού δεν έχετε ψωμί, ήταν τέτοια περίπτωση εκπαιδευτικού, καριερίστας, που το «πούλησε» για να γίνει μετά Σύμβουλος, για να πάει στο εξωτερικό –νομίζω, Νέα Υόρκη ήταν. Ήταν το περίφημο φεγγάρι του 2007, 2008, 2009, που οι άνθρωποι έρχονταν περίπου ζυπόλητοι στο σχολείο κι έλεγε, δεν έχουμε κουρτίνες.» (Νατάσα, προσωπική επικοινωνία, 2020)

Αυτό που προκαλεί εντύπωση είναι το γεγονός ότι το 87ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών δεν αναφερόταν ως διαπολιτισμικό στις καταστάσεις της Α/βάθμιας, οπότε υπήρξαν αναπληρωτές εκπαιδευτικοί που βρέθηκαν κυριολεκτικά τυχαία εκεί, έχοντας ως ένα σύννηθες κριτήριο τη χιλιομετρική απόσταση από την οικία τους. Παρόλ' αυτά, όπως αφηγούνται αρκετοί από τους συνεντευξιαζόμενους, το δύσκολο είναι να (θελήσεις να) παραμείνεις, καθώς είτε το διάλεξε κάποιος τυχαία είτε είχε διαφορετικές προσδοκίες, «αν δε σε σηκώνει το κλίμα, αποχωρείς», όπως έχει συμβεί σε πολλούς στο παρελθόν, κανείς δεν έχει μείνει εκεί αν δε ταυτίζεται με όσα συμβαίνουν.

«Σαν το ψάρι έξω απ' το νερό, δεν καταλάβαινε τίποτα ο περισσότερος κόσμος που έχει έρθει εδώ. Όταν άρχισε να καταλαβαίνει, ήταν η ώρα του να φύγει, ίσως, κάποιοι δεν ήθελαν να καταλάβουν παραπάνω, κάποιοι διαχειρίζονταν μόνο μαθησιακά το ζήτημα, δηλαδή, εγώ θα του μάθω να διαβάζει, ασ' τον, μπορεί να μη μάθει και ποτέ να διαβάζει στην παρούσα φάση, γιατί μπορεί να πάει και στη Γερμανία και να μη χρειάζεται να έχει μάθει ελληνικά, κάνε κάτι άλλο, πάρ' το αλλιώς!»
(Νατάσα, προσωπική επικοινωνία, 2020)

6. Βασικά προβλήματα - Τρόποι / Πολιτικές/ Λύσεις αντιμετώπισης

6.1. Μαθητές: Πολλαπλά Επίπεδα - Πολλαπλές διαδρομές

Το 87ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών αποτελεί πλέον ένα πολυεθν(οτ)ικό μωσαϊκό μαθητών με πολλά επίπεδα -γλωσσικού και εν γένει σχολικού- γραμματισμού (Windle & Miller, 2012) (Daniel, 2018). Κυρίως όμως εμπεριέχει πολλές και διαφορετικές προσφυγικές διαδρομές, οι οποίες είναι εν εξελίξει αναζητώντας διαφορετικούς προορισμούς και καθημερινές λύσεις. Όλα αυτά συμβαίνουν εντός ενός ρευστού πολιτικού και θεσμικού πλαισίου, σε Ευρώπη και Ελλάδα, που δύσκολα θα το χαρακτήριζε κάποιος επί της ουσίας ενταξιακό και συμπεριληπτικό.

Στο υπόλοιπο μέρος της εργασίας παραθέτονται ερωτήματα – προβλήματα τα οποία αναζητούν διαρκώς απαντήσεις και λύσεις οι οποίες σ' ένα βαθμό δίνονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Όπως λέει χαρακτηριστικά και ο Διευθυντής του σχολείου:

«Δεν υπάρχουν τελικές απαντήσεις, ούτε τελικά ερωτήματα,
υπάρχουν ερωτήματα αλλά οι απαντήσεις αλλάζουν.»
(Α. Καλιακάτσος, προσωπική επικοινωνία, 2020)

6.2. Συμπερίληψη: ψυχολογική – συναισθηματική – κοινωνική

Μέχρι το 2015 περίπου, δηλαδή, λίγο μετά το ξεκίνημα της δ' φάσης του σχολείου, η πλειονότητα της μαθητικής κοινότητας του 87ου Δημοτικού Σχολείου αποτελούνταν από μουσουλμανόπαιδα και Ρομά κι έναν μικρότερο αριθμό παιδιών άλλων

εθν(ικ)οτήτων που φοιτούσαν στο σχολείο. Κατά δήλωση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σ' αυτό από τη δεκαετία του 2000, σε μεγάλο βαθμό ο τρόπος που γινόταν το μάθημα ήταν όπως σ' ένα συμβατικό ελληνικό σχολείο, δηλαδή, μέσα σε μια τάξη έπρεπε να διδάξουν και να επικοινωνήσουν με δύο και τρία διαφορετικά επίπεδα μαθητών, όπως συμβαίνει λίγο πολύ και στα υπόλοιπα σχολεία. Ταυτόχρονα, μιλώντας εδώ για επίπεδα εννοούμε κυρίως το γλωσσικό σκέλος, καθώς τα μουσουλμανόπαιδα αλλά και τα παιδιά μεταναστών, παρόλο που στην πλειοψηφία τους δεν είχαν ως μητρική τους γλώσσα τα ελληνικά, όντας επί το πλείστον γεννημένοι στην Ελλάδα και ζώντας μια καθημερινότητα στο ευρύτερο κέντρο, οι προσλαμβανόμενες και οι αναφορές τους είχαν πολύ περισσότερα κοινά -σε αντίθεση με τα παιδιά πρόσφυγες- οπότε, θα τολμούσαμε να πούμε ότι ήταν περισσότερο ενσωματωμένοι.

Πλέον, όλο το 87ο Δημοτικό Σχολείο αποτελεί μια μεγάλη Τάξη Υποδοχής...

«Ένα βασικό θέμα, είναι η επανάληψη του εαυτού σου...

Η βασική δυσκολία του πράγματος είναι ότι επαναλαμβάνεται κάθε χρονιά ανεξαρτήτως αν είσαι στην Πρώτη δημοτικού ή στην Έκτη, επαναλαμβάνεται, γιατί ένας μεγάλος αριθμός παιδιών φεύγει. Ούτως ή άλλως, οι περισσότεροι από αυτούς δεν βλέπουν τον εαυτό τους εδώ, τον βλέπουν στη Γερμανία, στη Γαλλία, δεν ξέρω κι εγώ πού. Προσπαθούν με κάθε τρόπο να φύγουν, υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός παιδιών οι οποίοι φεύγουν και αντίστοιχα, έρχονται κάθε χρόνο καινούργια, άρα, ξεκινάς πάλι από την αρχή.»

(Αποστολής, προσωπική επικοινωνία, 2020)

Αυτή η επανάληψη, τα πολλαπλά επίπεδα σχολικού και γνωστικού εγγραμματισμού (Σαχινίδου, 2016, σσ. 20–22, 45) αλλά κυρίως οι πολλές και σύνθετες ψυχοκοινωνικές και πολυπολιτισμικές ανάγκες των παιδιών δημιουργούν πολλά προβλήματα και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, με συχνότερο αυτό της αίσθησης ματαιώσης, της αίσθησης ότι δεν είναι επαρκείς ως δάσκαλοι, ότι δεν μπορούν να βοηθήσουν αρκετά. Μεγάλη έμφαση στις συνεντεύξεις αλλά και στη βιβλιογραφία δίνεται στο γεγονός ότι τα παιδιά τα οποία γεννήθηκαν κατά τη διάρκεια του πολέμου και δεν απέκτησαν καμία επαφή με το σχολείο βρίσκονται πολλά περισσότερα βήματα πίσω. Αυτό γίνεται εμφανές αν συγκρίνει κανείς την πρώτη περίοδο του προσφυγικού από το 2007-2015 και τα χρόνια μετά από αυτό.

«Από άποψη διαχείρισης χρόνου - υπάρχουν πολλές φορές που εγώ «τα παίζω», δεν προλαβαίνω να κάνω τα πράγματα που θέλω να κάνω...

Αυτή η δυσκολία εμένα με πνίγει, η διαχείριση του χρόνου είναι τρομακτικό πρόβλημα. Οι περισσότεροι συνάδελφοι εδώ πέρα, αισθανόμαστε ένα επίπεδο ματαιώσης - ακυρότητας της δουλειάς μας

Εκ των πραγμάτων, από τη στιγμή που η εκπαίδευση είναι μία αργή διαδικασία και δεν μπορείς να δεις αποτελέσματα αμέσως, αυτό εντείνεται ακόμη περισσότερο.»

(Αποστόλης, προσωπική επικοινωνία, 2020)

Η αντιστάθμιση στην ματαιώση της όποιας επανάληψης, μοιάζει να έρχεται πρωτίστως μέσα από το μοίρασμα των πολύτιμων εμπειριών από την πλευρά των μαθητών προς τους δασκάλους τους, μια διαδικασία που δεν περιορίζεται απλά στην αρχική γνώση της πρότερης προσφυγικής και μεταναστευτικής τους βιογραφίας που αναφέραμε παραπάνω. Αυτό το «μοίρασμα» όπως θα δούμε και σε πολλά σημεία στην παρούσα εργασία, διαπερνά κάθε πτυχή της σχολικής ζωής, εντός κι εκτός ωραρίου, ως μια αφήγηση με πολλά κενά, με ανακολουθίες, με πολλές εκατέρωθεν απορίες.

«Κάθε τάξη ορίζεται ως συνάντηση υποκειμένων με διαφορετική το καθένα προσωπική ιστορία που καλούνται να δράσουν σε ένα ενιαίο πλαίσιο.»

(Ανδρούσου κ.ά., 2007, σ. 3)

Όπως αναφέρθηκε στην αρχή της εργασίας, στις πρακτικές ομαλής επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών του σχολείου και της κάθε τάξης ξεχωριστά, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να μάθουν όλα εκείνα τα στοιχεία τα οποία σχετίζονται με την ιστορία του κάθε παιδιού. Το προσφυγικό – μεταναστευτικό υπόβαθρο των παιδιών⁶⁹ πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μία εκ των ιδιοτήτων τους, καθώς αποτελεί μέρος της βιογραφίας - της ρευστής ταυτότητας τους: «Δεν είναι πρόσφυγες, είναι άνθρωποι» (Arendt κ.ά., 2015). Η γλωσσική και εν γένει η διαπολιτισμική επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τα παιδιά όσο και των ίδιων των μαθητών μεταξύ τους βοηθάει στην κατανόηση της εθν(ο)τικής, οικογενειακής, εκπαιδευτικής διαδρομής του καθενός και αποτελεί σημαντικότατο εργαλείο ένταξης στο σχολικό περιβάλλον, όπως άλλωστε αναφέρουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.

⁶⁹ https://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=2465&Itemid=463&lang=el

«Από εκεί και πέρα έχει πολλές χαρές, δηλαδή, παντρεύεσαι με διαφορετικές κουλτούρες, ακούς διαφορετικά πράγματα, μαθαίνεις.

Καταρχάς, μαθαίνεις τις ιστορίες των παιδιών -που είναι πάρα πολύ σημαντικό, γιατί βλέπεις τον Γολγοθά, το ταξίδι που έκαναν για να 'ρθουν απ' οπουδήποτε, είτε αυτό είναι το Αφγανιστάν είτε η Σομαλία και λοιπά, για να φτάσουν στον Ελαιώνα ή σε κάποια δομή άλλη στην Αθήνα. Οπότε, μαθαίνεις τις ιστορίες, οικογενειακές ιστορίες, ιστορίες ζωής, κοινωνικές ιστορίες που είναι πάρα πολύ σημαντικές και, τέλος πάντων, αν μη τι άλλο, σε κάνουν να αισθάνεσαι τυχερός γιατί δεν έζησες αυτό το πράγμα αλλά σε κάνουν να γίνεσαι και έξαλλος μ' αυτό που επικρατεί στην Ελληνική κοινωνία όσον αφορά τις ιδεολογίες για μετανάστες, πρόσφυγες και λοιπά, κι όχι μόνο στην Ελληνική περίπτωση. Είναι μία επαφή με τον κόσμο αυτό το πράγμα, με τον πραγματικό κόσμο, τον κόσμο όλων εννοώ, δεν εννοώ την κοινωνία έξω, με όλο τον κόσμο, με το τι συμβαίνει στο Αφγανιστάν, τι συμβαίνει στη Συρία, τι συμβαίνει στη Σομαλία, τι συμβαίνει στον Κονγκό.

Είμαι πάρα πολύ χαρούμενος –γι' αυτό και παραμένω, ούτως ή άλλως, είμαι πάρα πολύ χαρούμενος που είμαι εδώ και θέλω να συνεχίσω να είμαι εδώ...»

(Αποστόλης, προσωπική επικοινωνία, 2020)

«Στην αρχή, όταν ξεκίνησα, ήμουν όντως αποστασιοποιημένος, δηλαδή, δεν ήξερα καν μέχρι ποιο σημείο μπορώ να εμπλακώ στη ζωή ενός μαθητή, να κάνω ερωτήσεις και να μη θεωρηθώ αδιάκριτος ή οτιδήποτε. Όσο περνούσαν τα χρόνια, συνειδητοποίησα ότι τα παιδιά είχαν τη διάθεση να μας πουν, άμα τα ρώταγες, θα σου έλεγαν, δεν αισθάνονταν εισβολή στην προσωπική τους ζωή, έτσι όπως το εκλάμβανα εγώ στην αρχή. Εδώ και κάποια χρόνια, έχω αρχίσει να ρωτάω πιο προσωπικά και πιο οικογενειακά πράγματα, χωρίς κανένα πρόβλημα. Οι πρόσφυγες, οι ιστορίες των προσφύγων με βοήθησαν όσον αφορά αυτό, την επαφή με το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών, γιατί δεν την είχα, ούτως ή άλλως, με τους γονείς. Οι γονείς έρχονταν εδώ να ρωτήσουν για τα παιδιά τους, κάποιες φορές μπορεί κανένας να μου έλεγε κάτι, αλλά κυρίως ερχόντουσαν να μάθουν για την πρόοδο των παιδιών όχι κάτι παραπάνω. Σιγά σιγά, μπήκα στη διαδικασία»

(Αποστόλης, προσωπική επικοινωνία, 2020)

Δευτερευόντως, πολλοί από τους εκπαιδευτικούς μιλάνε για δημιουργική επανάληψη του εαυτού και του μαθήματός τους, καθώς καμία τάξη και ομάδα δεν είναι ποτέ η ίδια. Ταυτόχρονα, η Νατάσα, έχοντας μεγάλη εμπειρία διδασκαλίας των ελληνικών και σε ενήλικες, θεωρεί ότι τα παιδιά εκφράζουν πολύ ευκολότερα και πιο αυθόρμητα τις ανάγκες και τις απόψεις τους. Συνοψίζοντας λέξεις και εκφράσεις των εκπαιδευτικών, η αντιστάθμιση στην ματαίωση πραγματώνεται κυρίως μέσα από την αγάπη, τη φροντίδα, την ανεκτικότητα και την υπομονή.

6.3. Σχολική διαρροή, αποτυχία, επιτυχία και προσδοκίες

Η επαρκής επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού και των οικογενειών των μαθητών μειώνει τον κίνδυνο της σχολικής αποτυχίας αλλά πρωτίστως αυξάνει

τη συμπερίληψη των μαθητών και την αποφυγή της σχολικής διαρροής, κάτι που αποτελεί το μεγαλύτερο ίσως εμπόδιο στην περίπτωση των παιδιών προσφύγων, μεταναστών αλλά και άλλων ευάλωτων κοινωνικά ομάδων (Panayiotopoulos & Nicolaidou, 2007) (Τριμικλινιώτης: 2011, σ. 341). Κάποιοι εκπαιδευτικοί αφηγήθηκαν ότι το να έχουν επαφή με τους μαθητές και τις οικογένειες τους και εκτός σχολείου, ενδυναμώνει τις σχέσεις εμπιστοσύνης ανάμεσα σ' εκείνους ως εκπαιδευτικούς αλλά και ως προς το ίδιο το σχολείο ως θεσμό. Ταυτόχρονα, προσπαθώντας σε τέτοιες διαδικασίες να εντάξουν και άλλους συμμαθητές τους, δημιουργούνται περαιτέρω γέφυρες και μεταξύ των ίδιων των μελών της μαθητικής ομάδας⁷⁰.

«Είχε τύχει να πάμε σε σπίτι και να διαβάσουμε παραμύθια, όλη η τάξη, σε μαθητή που ήτανε άρρωστος, έχουμε πάει όλη η τάξη να τον πάρουμε από το σπίτι του γιατί ξέραμε ότι δεν τον ξυπνάνε, ξέραμε ότι δεν τον έφερναν στο σχολείο κι έχουμε πάει όλοι μαζί να τον πάρουμε...» (Νατάσα, προσωπική επικοινωνία, 2020)

Από την ίδρυση του Ελαιώνα και μετά κάποιοι εκπαιδευτικοί πήγαιναν συστηματικά στη δομή για να οικοδομήσουν περαιτέρω σχέσεις εμπιστοσύνης με τους μαθητές και τις οικογένειές τους, ώστε να τους πείσουν να εγγράψουν για αρχή τα παιδιά στο σχολείο και στη συνέχεια αυτά να έρχονται με συνέπεια. Άλλοι πάλι δεν είχαν πάει καθόλου ή όχι όσο συχνά θα ήθελαν. Ένας από τους λόγους που αναφέρθηκαν είναι ότι οι εκπαιδευτικοί ήθελαν ν' αφήσουν την πρωτοβουλία της γνωριμίας - επαφής στους γονείς, θεωρώντας ότι εξαρτάται κυρίως από εκείνους. Αναφορικά με τα βασικά προβλήματα, έγινε εστίαση και πάλι στην έλλειψη κοινού γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας καθώς και στο γεγονός ότι ένα μόνο άτομο Σ.Ε.Π. (Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων) δεν είναι αρκετό ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν επαρκή και συχνή επικοινωνία με τους γονείς των παιδιών αλλά και με τα ίδια. Παρόλ' αυτά, κοινός προσανατολισμός του Συλλόγου μοιάζει να είναι η θέληση για συστηματοποίηση των επισκέψεων.

«Έχω σχέσεις με ανθρώπους έξω από το camp, έξω από το σχολείο, όπου «παίρνει», δεν είναι πάντα... Ή, να πάω στο νοσοκομείο ένα παιδί -ήταν ένα κοριτσάκι που ήταν απ' το camp και είχε επιληπτικές κρίσεις, πήγαμε μαζί στο νοσοκομείο, μίλησα με τους

70 Αυτό ως πρακτική δεν αφορούσε μόνο τα παιδιά που διαμένουν στην δομή του Ελαιώνα, τα τελευταία χρόνια αλλά και άλλες ομάδες μαθητών.

γιατρούς, το επισκεφτήκαμε το παιδί, κυρίως επισκέψεις στο camp [κάνω], αλλά κι όταν χρειάζεται, και κάτι άλλο. Και όχι μόνο όταν χρειάζεται τα βασικά. Για μένα είναι σημαντικό να ξέρεις ποιο είναι το οικογενειακό - ψυχολογικό στάτους του παιδιού για να καταλάβεις με τι έχεις να κάνεις, δηλαδή, αν το παιδί έρχεται κι είναι άκεφο, μπορεί να είναι κι άλλα πράγματα κι είναι πολύ πιο σημαντικό να προσεγγίσεις το παιδί σ' αυτό ή να το πιάσεις και να μιλήσετε, εκτός, σ' ένα διάλειμμα, σ' ένα κενό, το κάνουμε πολύ συχνά αυτό.»

(Νατάσα, προσωπική επικοινωνία, 2020)

6.4. Τραύμα – Σχολική Επιτυχία

«Εγώ δεν είδα ή δεν συνειδητοποίησα οι μαθητές μου στην τάξη να έχουν κάποιο μεταπολεμικό τραύμα ή κάτι- τέλος πάντων δεν είμαι σε θέση να διαγνώσω αν υπάρχει κάτι τέτοιο. Εγώ έβλεπα χαρούμενα παιδιά, παιδιά που συμμετείχαν, που είχαν διάθεση, που βαριούνταν κιόλας, αλλά δεν έβλεπα παιδιά με έντονα μετατραυματικό στρες, ψυχολογικά και λοιπά. Κάποιες περιπτώσεις που είχαμε στο σχολείο, αυτές προσπαθούσαμε να τις αντιμετωπίσουμε συνολικά σαν Σύλλογος, κάποιες περιπτώσεις από άλλα τμήματα. Αυτό που έχουν στο μυαλό τους είναι να φύγουν -δεν ξέρω τι κάνουν στο camp, στις δομές που μένουν και πώς βιώνουν την όλη ιστορία- αλλά στο σχολείο, επειδή είναι μία αλλαγή γι' αυτά, νομίζω ότι δεν μεταφέρουν εδώ οτιδήποτε μπορεί να αισθάνονται εκεί. Εγώ βλέπω χαρούμενα παιδιά, δεν βλέπω παιδιά προβληματικά, ψυχολογικά, εννοώ, εντός εισαγωγικών.»

(Αποστόλης, προσωπική επικοινωνία, 2020)

«Δεν είναι όλα τα παιδιά διατεθειμένα να σου πουν, καταρχάς, δεν τους βγαίνει σ' όλους αυθόρμητα, βγαίνει σε κάποιους. Σε αυτούς που βγαίνει, δεν έχουν τη δυνατότητα να στο πουν με τις λεπτομέρειες που εσύ θα ήθελες να το ακούσεις. Μπορούν να σου πουν κάποια γενικά πράγματα ή δεν ξέρουν γι' άλλα πράγματα....

«Δεν ήξερε και να μου πει γιατί ο μπαμπάς έμεινε πίσω, τ' αγγλικά του δεν τού έφταναν να μου τα πει, τα ελληνικά του άρα, λες -χώρισαν κιόλας- μήπως έχουμε καμία περίπτωση κακοποίησης, γιατί έχουμε τέτοιες περιπτώσεις, κακοποίησης γυναικών από τους πρώην συντρόφους, ας πούμε. Δεν ξέρεις, λοιπόν, τι γίνεται...⁷¹»

(Αποστόλης, προσωπική επικοινωνία, 2020)

«Οπότε, είμαι σε μικρές τάξεις και αυτό που έχω διαπιστώσει είναι ότι ακόμα και το πιο ακραίο βίωμα ενός παιδιού, που μπορεί να έχει από πίσω του άλλα πράγματα ως ανάγκες, δεν θέλει να το ανασκαλέψει ή, τέλος πάντων, το μεταφέρει ακόμα και στο σχολικό χώρο μ' έναν πολύ ιδιότυπο τρόπο. Εγώ θυμάμαι ένα σκηνικό που ήταν στην προηγούμενη δόση, ας πούμε, το 2007-8 που ήταν ένα μεγάλο κύμα κυρίως από Αφγανιστάν, να κάνω μάθημα σε Β' Δημοτικού, να το πλοίο -ήταν ένα μάθημα κανονικό που έλεγε τα μέρη του πλοίου, πλώρη, πρύμνη, αμπάρι- και να ένα παιδάκι, αμπάρι, εγώ, πλοίο, άρχισε να μου λέει την ιστορία του, παρ' ολίγο να πνιγούνε και λοιπά και λοιπά... Και τα 'λεγε μ' ένα χαμόγελο τέτοιο, κάνα δυο είχαν σοκαριστεί μες στην τάξη. [Αυτό είναι] ένα παράδειγμα, ότι ακόμα και ο τρόπος που το μετέφερε – να,

71 Σε κάποια από τις συνεντεύξεις αναφέρθηκε επίσης ότι ενίοτε υπάρχουν παιδιά τα οποία αναφέρονται στον εαυτό τους στο 3ο ενικό πρόσωπο και δεν μπορεί ο εκπαιδευτικός πάντα να καταλάβει αν αυτό είναι μια γλωσσική ανεπάρκεια στην ελληνική η οποία σχετίζεται με τη διαφορετική γραμματοσυντακτική δομή της δικής τους μητρικής γλώσσας ή εν τέλει αν είναι ένας τρόπος ν' αποστασιοποιηθούν τα ίδια από το όποιο τραυματικό γεγονός...

κάτι που ξέρω εγώ, ξέρω κι εγώ κάτι κάτι αναγνώρισα και με χαρά να σας το πω που εγώ ήμουν στ' αμπάρι. Εμείς κοντέψαμε να πάθουμε νευρικό κλονισμό και το παιδάκι το 'λεγε μες στην καλή χαρά, δεν είχε πρόβλημα, ας πούμε, έτσι όπως το μετέφερε.» (Νατάσα, προσωπική επικοινωνία, 2020)

Οι άνθρωποι με χαρακτηριστικά ετερότητας ως προς το κυρίαρχο πλαίσιο, μεταξύ αυτών και τα παιδιά πρόσφυγες, συχνά αντιμετωπίζονται μονοδιάστατα ως υποκείμενα λύπησης, φιλανθρωπίας ή αλληλεγγύης. Βασικός λόγος είναι η ψυχολογικοποίηση του τραύματος ανάγοντας το συχνά ως το μόνο ταυτοτικό τους στοιχείο (Ensor & Goździak, 2010, σσ. 3, 5–6) (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019, σ. 190). Αντίθετα, θα μπορούσαμε συχνά να τους αντιμετωπίζουμε και ως ανθρώπους ανθεκτικούς, που έχουν καταφέρει, όχι απλά να επιβιώσουν και ν' αντέξουν μέσα στις δύσκολες συνθήκες, αλλά και που έχουν σκοπό να ζήσουν, βοηθώντας τους να καταστρώσουν τα δικά τους «(χειραφετικά) πολιτικά σχέδια ζωής», μία παραλλαγή/εκδοχή κατά τον γράφοντα του όρου “life politics” που εισήγαγε ο Giddens (Sean κ.ά., χ.χ., σσ. 347–351) και σχολιάζει σχετικά ο (Mouzelis, 2001, σ. 446). Ταυτόχρονα, τα δικά τους αυτά σχέδια μπορούν να ειπωθούν και ως μια προσχεδιασμένη πράξη αντίστασης, ως μια αισιόδοξη οπτική απέναντι στη βίαιη βιοπολιτική της μετανάστευσης και του προσφυγικού που βιώνουν, καθώς σύμφωνα με τον (Bauman, 2009, σ. 6) η «απο-ενσωμάτωση» / «απο-ρίζωση» (disembeddedness) αποτελεί μια διαδικασία η οποία θα επαναληφθεί μάλλον πολλές φορές για τους περισσότερους από εμάς και χωρίς ίσως να υπάρξει ποτέ ένα τελικό ρίζωμα, κάτι σαν το παιχνίδι με τις μουσικές καρέκλες. Έτσι κρίνεται ακόμα σημαντικότερο να σκεφτούμε ότι ιδιαίτερα τα παιδιά πρόσφυγες έχουν συνήθως ως σκοπό να μην παραμείνουν στην Ελλάδα αλλά να ξεκινήσουν ένα νέο ταξίδι προς την Ευρώπη, να εμπλουτίσουν δηλαδή τις σε κίνηση ταυτότητές τους (Μακρυνιώτη & Διδυμιώτης, 2019, σ. 32). Γι' αυτόν τον λόγο, όπως αναφέρει και ο Διευθυντής του σχολείου, η επίτευξη της σχολικής επιτυχίας για κάθε παιδί πρέπει να αποτελεί προσδοκία όλων των εκπαιδευτικών, όχι ως μια έννοια ταυτόσημη με αυτήν της αριστείας, όπως συχνά δηλώνεται στον δημόσιο λόγο, αλλά ως ένας τρόπος να μη σπάσει ο κύκλος της φοίτησης και αφετέρου ως τρόπος ένταξής τους στην κοινωνία.

Παρόλα αυτά ο ορισμός της σχολικής επιτυχίας πρέπει να είναι ταυτόχρονα και μια αμιγώς προσωπική υπόθεση, για το κάθε παιδί, την κάθε χρονική στιγμή,

στον τόπο που βρίσκεται. Σκοπός του εκπαιδευτικού αλλά και του Συλλόγου Διδασκόντων είναι να γίνουν όσο το δυνατόν πιο συμπεριληπτικοί, στην επικοινωνία και στη διδασκαλία τους ώστε το κάθε παιδί να νιώθει ενεργά παρόν, ως μέλος της ομάδας, ότι τα καταφέρνει σε ό,τι του ανατέθηκε ως ατομική εργασία ή μέρος / ρόλος μιας ομαδικής δραστηριότητας⁷². Οι εκπαιδευτικοί μίλησαν για πολλές εκπλήξεις - μικρά θαύματα που έχουν δει να συμβαίνουν μπροστά τους αλλά και για πολλές απογοητεύσεις. Δηλώνουν όμως ότι η συμπερίληψη και το να πείσουν τα παιδιά ότι όντως μπορούν να τα καταφέρουν θέλει, εκτός από αγάπη, πολλή επιμονή και πίεση από μέρους τους.

«Επειδή κάποιος δεν ξέρει ή δε μιλάει τη γλώσσα, δε σημαίνει λιγότερο σχολείο, δεν είναι ικανός. Με αφορμή τη μη γνώση της ελληνικής γλώσσας, αυτό να γίνει αιτία να μην παρέχεις παιδεία υψηλών προδιαγραφών. Αυτό είναι το αίτημά μας, το μέτρο όμως στο οποίο υλοποιείται δεν το γνωρίζουμε, δεν μπορούμε να το εξασφαλίσουμε, αν όντως, αυτό το οποίο αιτούμαστε το καταφέρνουμε.»

«Θα εξασφαλίσω την επιτυχία, αυτό το σχολείο, πέρα από τις δυσκολίες που έχει, πρέπει να εξασφαλίσει στους μαθητές του την επιτυχία, γιατί η αποδοχή από μόνη της και η κατανόηση δεν σημαίνει ότι ταυτόχρονα άρει και την αδικία ή επιφέρει δικαιοσύνη.» (Α. Καλιακάτσος, προσωπική επικοινωνία, 2020)

6.5. Διαμεσολαβητές δικαιωμάτων

Όπως απαντάται στη διεθνή βιβλιογραφία, όσο αργότερα ξεκινήσει η φοίτηση ενός μαθητή -και όσο συχνότερα εκείνη διακόπτεται- τόσο δυσκολότερα ο μαθητής θα μπορέσει να ενταχθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα. Δύο από τις πιο χαρακτηριστικές συνέπειες της μη (επαρκούς) ένταξης αποτελεί η σχολική αποτυχία και η σχολική διαρροή. Οι αιτίες της μη έγκαιρης και συχνά διακοπτόμενης φοίτησης, συχνά συνοδεύουν τον μαθητή καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησής του. Στην Ελλάδα έχουν επίσης καταγραφεί σε έρευνες τα αίτια και οι επιπτώσεις της μη (επαρκούς) ένταξης ανήλικων μαθητών Ρομά, τουρκόφωνων μουσουλμάνων και αλλόγλωσσων μεταναστών και προσφύγων.

Με το πέρασμα των χρόνων, μιλάμε συχνά και από παλιά για μετανάστες δεύτερης γενιάς (Κασιμάτη, 1983), δηλαδή, για όλα εκείνα τα παιδιά τα οποία γεννιούνται στη χώρα υποδοχής και καλούνται μεταξύ άλλων να εξασκήσουν το

72 Π.χ. να γράψει την πρώτη του λέξη ή να κάνει την πρώτη του αναδιήγηση για κάποιο γεγονός.

κατοχυρωμένο για όλους δικαίωμα στην εκπαίδευση. Ο εν λόγω χαρακτηρισμός μπορεί να ερμηνευθεί και ως εθν(ο)τικός, καθώς οι εθν(ικ)ότητες μετακινούμενες σ' ένα νέο κοινωνικό πολιτισμικό περιβάλλον μεταβάλλουν σταδιακά κάποια από τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά κι έτσι διαμορφώνεται μια νέα ομάδα με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα (Warner : Χαλιάπα, 2009, σ. 39). Στην πορεία, αν και οι ομάδες αυτές δεν αποκλείονται κοινωνικά συχνά παραμένουν σε μια κοινωνική και πολιτισμική απόσταση από τους θεωρούμενους ως γηγενείς , συνεπώς και επιπρόσθετα θα μπορούσαμε να πούμε ότι όταν παραμένει ως κυρίαρχη ιδιότητα ο χαρακτηρισμός «μετανάστης δεύτερης γενιάς» ή/και «παιδί μεταναστών» αντανακλά τον βαθμό ένταξης και οικειοποίησης του πολιτειακού (Νούλα, 2014) και πολιτισμικού πλαισίου υποδοχής. Η επίλυση βασικών προβλημάτων όπως αυτό της διαμονής, της εργασίας, της γνώσης της προσωπικής διαδρομής του κάθε παιδιού αποτελούν προαπαιτούμενα για τη σχολική φοίτηση, ειδικά στην περίπτωση των προσφύγων.

«Άλλο η πολυπολιτισμικότητα που είναι η πραγματικότητα κι άλλο η διαπολιτισμικότητα που είναι ένα αιτούμενο. Αιτείσαι κάτι, είναι ένα δέον και αυτό συμπλέκεται με την πολιτική, γιατί κι η πολιτική είναι το δέον, πώς πρέπει να είναι τα πράγματα.»

*«Η διεκδίκηση είναι πολύ μεγάλο πράγμα, να μάθεις κάποιον να διεκδικεί.»⁷³
(Α. Καλιακάτσος, προσωπική επικοινωνία, 2020)*

Συχνά οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλάβουν ποικίλους άλλους ρόλους (κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι, γραμματείς, νομικοί κ.ά.). Όπως αναφέρει ο Αλέξανδρος (Α. Καλιακάτσος, προσωπική επικοινωνία, 2020), εφόσον η έννοια της κατανόησης και της αποδοχής της ετερότητας -και της πολυπολιτισμικότητας, ειδικά στο σχολείο αυτό- οφείλει ν' αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για κάθε εκπαιδευτικό, ο βασικότερος ρόλος που καλούνται αυτοί να επιτελέσουν είναι αυτός του διαμεσολαβητή δικαιωμάτων (ανθρωπίνων και του παιδιού)⁷⁴. Εστιάζει στην

⁷³ «Το να φωνάζεις και να κάνεις, είναι πολύ εύκολα αντιμετωπίσιμοι αυτοί οι άνθρωποι, ακόμη και στο δίκιο τους, εύκολα μπορείς να τους αντιμετωπίσεις, γιατί ακριβώς δεν γνωρίζουν να το διεκδικήσουν, ούτε γνωρίζουν τους τρόπους με τους οποίους να τους διεκδικήσουν, το μόνο που ξέρουν είναι να φωνάζουν. Πώς είναι όταν έχεις δίκιο και δεν ξέρεις πώς [να το κερδίσεις], μόνο μια φωνή βάζεις, εξοργίζεσαι, παρόλο που γνωρίζεις ότι εδώ σε αδικούν, δεν έχεις άλλους τρόπους... Γιατί δεν έχουν μάθει και πιστεύω ότι αυτό είναι από τους βασικούς ρόλους του σχολείου.»
(Α. Καλιακάτσος, προσωπική επικοινωνία, 2020)

⁷⁴ Ο Διευθυντής, ακόμα και σε επίσημα έγγραφα, απευθυνόμενος προς τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης ή τον ΔΟΜ, χρησιμοποιεί δικαιωματικό λόγο (παράρτημα Γ) παρόλο που το 2ο σκέλος της επιστολής (αναφορά στη Σύμβαση του Παιδιού) δεν έχει εφαρμοστική ισχύ.

ουσιαστική - διαρκή διαμεσολάβηση, ως μέρος μιας ευρύτερης εκπαίδευσης στα δικαιώματα, αντιμετωπίζοντας τα ίδια τα παιδιά ως πολίτες στο παρόν, μην προκρίνοντας τις μεμονωμένες ακτιβιστικές δράσεις ή τις καταγγελτικές κινήσεις, τις οποίες αξιολογεί ως συνήθως εσωστρεφείς. Προκρίνει, δηλαδή, την ανάπτυξη μιας συλλογικής κουλτούρας, μέσα στην οποία τα ανθρώπινα δικαιώματα γεννιούνται, μαθαίνονται, διεκδικούνται και προστατεύονται, βρίσκοντας εδώ αναλογίες με το πολύτροπο έργο του (Korczak, 2017) παιδαγωγού, γιατρού, συγγραφέα και «πατέρα» των δικαιωμάτων του παιδιού, αλλά και της Άρεντ. Μερικά παραδείγματα που ακούστηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών αφορούν τη διαμεσολάβηση - βοήθειά τους, ώστε οι μαθητές και οι οικογένειες τους να μπορέσουν να διεκπεραιώσουν τις απαραίτητες διαδικασίες σχετικά με την παραμονή τους στην Ελλάδα και στη συνέχεια την επίλυση ζητημάτων σχετικά με τη διαμονή.

Το πρόβλημα της διαμονής είναι κάτι στο οποίο αναφέρθηκαν πολλοί από τους εκπαιδευτικούς. Ενδεικτικά, το κάθε παιδί που διαμένει στον Ελαιώνα, όχι απλά δεν έχει τον δικό του προσωπικό χώρο αλλά συχνά ζούνε πολλές διαφορετικές οικογένειες μαζί στο ίδιο κοντέινερ. Αυτό δημιουργεί πρόβλημα στον ύπνο και στην ξεκούρασή τους, κάτι που έχει ως συνέπεια πολλές φορές είτε να μην έρχονται στο σχολείο είτε να είναι αρκετά κουρασμένοι και να έχουν μειωμένη προσοχή και απόδοση, ακόμα και να κοιμούνται μέσα στην τάξη. Άλλες πάλι φορές υπόκεινται σε εξώσεις από τις δομές στις οποίες φιλοξενούνται και βρίσκονται να αναζητούν ξανά στέγη. Όπως ανέφεραν κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς, μία από τις οικογένειες έμενε για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα στο δρόμο, κάτω από την γέφυρα της Πέτρου Ράλλη και μέσα από τη διαμεσολάβηση του Συλλόγου του σχολείου και του ΣΕΠ κατάφεραν να βρουν άμεσα λύση. Άλλη φορά πάλι, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί συγκέντρωσαν χρήματα ώστε να βοηθήσουν προσωρινά μια μονογονεϊκή οικογένεια, να κερδίσουν χρόνο, και μετά από επαφή με διάφορους φορείς να βρεθεί μία πιο μόνιμη λύση. Τέλος, μιας και δεν υπάρχει ποτέ «κανονικό» σπίτι, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να μην αναθέτουν κατ' οίκον εργασίες και οι μαθητές να μην μεταφέρουν τα βιβλία τους εκτός σχολείου καθώς συχνά αυτά χάνονται.

«Κάποιος συμμαθητής της πήγε και το πέταξε μέσα στα νερά το μπουφάν κι έκλαιγε. Και θεώρησα ότι έκλαιγε γιατί ήταν μούσκεμα το μπουφάν, έκλαιγε γιατί την άλλη μέρα δε θα 'ρχόταν σχολείο, έκανε κρύο και δεν είχε άλλο μπουφάν να φορέσει. Ευτυχώς, είχαμε άλλο ένα, της το δώσαμε και το πήρε σπίτι, το έπλυνε και το 'φερε την άλλη μέρα. Αυτό με σημάδεψε.»

(Α. Καλιακάτσος, προσωπική επικοινωνία, 2020)

Η άμεση ανάγκη κάλυψης του καθημερινού ρουχισμού και κυρίως των παπουτσιών είναι ένα άλλο δύσκολο θέμα που ανέφεραν πολλοί εκπαιδευτικοί. Ενδιαφέρουσες και συγκινητικές ήταν πολλές ιστορίες που βίωσαν ή τους αφηγούνταν τα ίδια τα παιδιά, ενώ ανέτρεπαν το τι είναι αυτονόητο. Ως λύσεις, ανέφεραν ότι κατά καιρούς οργάνωναν χαριστικά παζάρια, συγκεντρώνοντας ρούχα στο σχολείο από διαφορετικές περιοχές της Αθήνας. Ταυτόχρονα, όλα αυτά τα χρόνια, προσπάθησαν και προσπαθούν να έχουν συνεργασία με φορείς και οργανώσεις ώστε να βοηθάνε εκείνους και τους μαθητές τους.⁷⁵ Άλλα παραδείγματα διαμεσολάβησης αφορούν την εξεύρεση τροφίμων.

Η ύπαρξη ή όχι εργασίας των κηδεμόνων και το πόσο το σχολείο και η εκπαίδευση είναι σημαντικά ή όχι στην κουλτούρα της κάθε εθν(ικ)ότητας και της κάθε οικογένειας ξεχωριστά χαρακτηρίστηκαν από κάποιους εκπαιδευτικούς ως σημαντικοί παράγοντες για τη συνεπή φοίτηση των παιδιών.

Η εγγραφή των παιδιών στο σχολείο αποτελεί το πρώτο σημαντικό βήμα αλλά ακολουθούν οι επίσης δύσκολες προσπάθειες που γίνονται στη συνέχεια για τη συνεχή και συνεπή φοίτησή των παιδιών τους καθώς αποτελούν μια καθημερινότητα και θέμα συζήτησής σε πολλούς συλλόγους τους. Πέραν των περιπτώσεων εγγραφής των παιδιών προσφύγων στην πρωινή ζώνη που σημειώθηκε παραπάνω, ο Αλέξανδρος αναφέρει και ένα άλλο σημαντικό παράδειγμα, τη σημασία του οποίου μπορούμε να δούμε και με ποσοτικούς όρους. Είναι η μαζική εγγραφή περίπου 100 Ρομά μαθητών, οι οποίοι διέμεναν σε δύο μεγάλα οικόπεδα στην οδό Ορφέως, στην περιοχή του Ελαιώνα. Αυτούς τους μαθητές πήγαν εκπαιδευτικοί του σχολείου να τους βρουν, δεν περίμεναν δηλαδή, να έρθουν. Υπερθεματίζει και πάλι τον δικαιωματικό ρόλο που καλείται το κάθε σχολείο να παίζει και να αποφασίσει ποιους

⁷⁵ Ν' αναφέρουμε εδώ ότι σε κάποιες άλλες χώρες όπως στην Κύπρο υπάρχει εξειδικευμένη κρατική υπηρεσία, Κέντρα Εξυπηρέτησης Μεταναστών (ΚΕΜ), που βοηθάει τις συγκεκριμένες πληθυσμιακές ομάδες. <https://mihub.eu/el/>

νόμους θα ερμηνεύσει κατά προτεραιότητα, αυτούς που σχετίζονται για παράδειγμα με τη νόμιμη ηλικία εγγραφής ενός μαθητή στο σχολείο και το συνταγματικό του δικαίωμα στην εκπαίδευση ή το αν είναι νόμιμος, παράνομος, αν έχει μόνιμη κατοικία κλπ, λαμβάνοντας υπόψιν ότι το καθεστώς νομιμότητας των γονιών αποτελεί σημαντικό παράγοντα για το αν το παιδί θα εγγραφεί στο σχολείο και θα φοιτήσει ή όχι, όπως καταγράφεται και από άλλες σχετικές μελέτες, ενδεικτικά (Trimikliniotis & Fulias-Souroulla, 2006, σ. 26).

Αξίζει να αναφέρουμε εδώ ότι η πρώτη σχετική εγκύκλιος⁷⁶ για το ζήτημα της φοίτησης των παιδιών Ρομά εκδόθηκε ήδη από το 1987. Η εγκύκλιος αυτή προβλέπει ότι ο Διευθυντής του σχολείου οφείλει να αναζητήσει τους μαθητές Ρομά που βρίσκονται σε περιοχές κοντινές στο σχολείο και να τους παροτρύνει να εγγραφούν προσφέροντας κάθε δυνατή βοήθεια σ' εκείνους. Παρόλ' αυτά, ένας σεβαστός αριθμός διευθυντών, αν και στον επίσημο λόγο συχνά επικαλείται τη νομιμότητα ή δηλώνει ότι είναι υπέρ της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, έχει καταγραφεί ερευνητικά (Αγγελίδης, 2011, σ. 348) -αλλά και από μαρτυρίες μελών των Α'/βάθμιων συνδικαλιστικών σωματείων- ότι μεταχειρίζονται ποικίλες δικαιολογίες ώστε ν' αποφύγουν όσο το δυνατόν να εγγράψουν παιδιά μεταναστών, προσφύγων και Ρομά.

«Κι έχουμε περιπτώσεις παιδιών –αυτό ήταν μια προσπάθεια τεσσάρων ετών που δεν αφορά πρόσφυγα αλλά Έλληνα μουσουλμάνο, με ελληνική ταυτότητα, ελληνικής καταγωγής, ο οποίος ήταν άφαντος από το σύστημα, από το φόβο ότι μπορεί να του πάρουν τα παιδιά λόγω ενός προβλήματος υγείας που είχε η γυναίκα του και μητέρα των παιδιών. Κάθε φορά που προσπαθούσαμε να τον φέρουμε σε επαφή με κοινωνικές υπηρεσίες, εξαφανιζόταν. Μετά από τέσσερα χρόνια όμως καταφέραμε και του βρήκαμε και σπίτι, τον εγγράψαμε και στον Δήμο Αθηναίων να τον δηλώσουμε ως άστεγο και είδαμε αυτή τη διαφοροποίηση, ότι τα έφερνε τα παιδιά στο σχολείο. Γι' αυτό που λέμε μαθητική διαρροή, πόσο γίνεσαι αυστηρός απέναντι σ' αυτόν τον άνθρωπο ή αποδέχεσαι ότι, λόγω της κατάστασης στην οποία βρίσκεται, [έχει] ακριβώς αυτά τα χαρακτηριστικά που τον κατατάσσουν [εκεί], δηλαδή, λες, να στείλει τα παιδιά του στο σχολείο, να ενδιαφερθεί λίγο παραπάνω, αν τα έκανε όλ' αυτά, δεν θα βρισκόταν σ' αυτή την ομάδα, εξαιτίας αυτής της έλλειψης βρίσκεται και κατατάσσεται στους άστεγους. Είδαμε αυτή τη διαφορά, τα μεγάλα παιδιά δεν πήγαιναν σχολείο, ο ένας, ο μεγάλος, όλο αυτό το διάστημα, όταν βρήκαν όμως το σπίτι και μπορούσε, τα παιδιά φοιτούσαν κανονικά, άρα, το πρόβλημα ήταν εκτός σχολείου. Ήρθε το ίδιο το σχολείο να μπορέσει να του βρει που δεν είναι [ο ρόλος του].»⁷⁷

76 [Εγκύκλιος της Δ/σης Σπουδών Π.Ε. του ΥΠΕΠΘ – 14.4.1987 Η εκπ/ση των παιδιών Ρομά](#)

77 «Η αφήγηση του συνεχίζει ως εξής: «Μετά, είναι και ο τρόπος που εμπιστεύονται. Μου έκανε εντύπωση, όταν μια φορά ήθελα να τον πιέσω, τον έφερα σ' επαφή με τις Κοινωνικές Λειτουργούς του Δήμου Αθηναίων, μου είπε, πάρ' τες αυτές τις κοπέλες, πάρ' τες αυτές, δάσκαλε, από δω, κι εγώ θα στα φέρνω κάθε πρωί και τα τέσσερα. Ήταν αυτή η έλλειψη εμπιστοσύνης που είχε απέναντι στους θεσμούς, ότι μπορεί να μου πάρουν τη γυναίκα, δε γνώριζε τα δικαιώματά του, του λέω, δεν

Πιθανά συναισθήματα μειονεκτικότητας/ μειονεξίας, φόβου και δυσπιστίας των προσφύγων απέναντι σε κάθε είδους (εξουσιαστικό) θεσμό, υπηρεσία, αρχή και τους υπαλλήλους της είναι κάτι που αναφέρθηκε ως μέρος της αιτιολόγησης της σχολικής διαρροής, από κάποιους εκπαιδευτικούς. Εξαιτίας της έλλειψης δικαιολογητικών ή/και της μη γνώσης για το τι χρειάζεται, πολλοί γονείς απέφευγαν να εγγράψουν ή να φέρνουν συστηματικά τα παιδιά τους στο σχολείο. Συγκεκριμένα, πολλοί κηδεμόνες των παιδιών δήλωναν σε εκπαιδευτικούς ότι φοβούνταν να μην απελαθούν ή να μην τους πάρουν τα παιδιά και ότι, αν τα είχαν μαζί τους στο camp, αισθάνονταν πιο ασφαλείς. Όταν ξεκίνησε η μεταφορά των μαθητών αποκλειστικά με τα λεωφορεία και είδαν ότι τα παιδιά τους γυρνάνε χαρούμενα, ότι άρχισαν να μαθαίνουν ελληνικά, αυτό τους χαροποίησε και τους έκανε να αισθανθούν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη απέναντι στο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου.

Στο 87ο Δ.Σ. καλούνται ως Σύλλογος να πάρουν αντίστοιχες αποφάσεις για μια σειρά από εξίσου σοβαρά ζητήματα⁷⁸, έχοντας όμως επιλέξει ένα χαμηλό προφίλ δημοσιότητας, με τη σκέψη να μη δημιουργήσουν προβλήματα στις ευάλωτες αυτές κοινωνικές ομάδες. Η Βιολέτα έθεσε θέμα για περαιτέρω υποστήριξη της μεταφοράς των μαθητών με λεωφορεία από την Περιφέρεια, καθώς η μεταφορά τους γινόταν από τον Δ.Ο.Μ. και αυτό δημιουργούσε πολλά προβλήματα. Μεταξύ άλλων, οι συμβάσεις μεταφοράς υπογράφηκαν αρχές Οκτωβρίου και στη συνέχεια σχεδόν κανένα παιδί από το camp του Ελαιώνα δεν μπορούσε να μείνει στο Ολοήμερο γιατί δεν υπήρχε τρόπος να γυρίσει πίσω, αφού τα δρομολόγια του Δ.Ο.Μ. εξυπηρετούσαν μόνο την πρωινή ζώνη. Ο Σύλλογος Διδασκόντων άσκησε αποτελεσματικά πίεση για το αίτημα αυτό μέσα από το συνδικαλιστικό Α΄/βάθμιο όργανο τους, αλλά και μέσα

ζούμε το παιδομάζωμα, το κράτος δεν παίρνει παιδιά, αλλά δεν υπήρχε αυτή η εμπεδωμένη εμπιστοσύνη, δεν γνώριζε τι σημαίνει κράτος, γι' αυτόν ήταν ένα φόβητρο γι' αυτόν ήταν ένας τιμωρός, που θα τιμωρούσε πιθανόν όλα αυτά που αντιλαμβανόταν ο ίδιος ότι θα έπρεπε να έχει κάνει στη ζωή του, κάπως έτσι αντιλαμβανόταν το κράτος, σαν έναν άνθρωπο που θα ήθελε να τον τιμωρήσει για όσα όφειλε αυτός να [έχει κάνει]. Αυτό είναι μια ερμηνεία δικιά μου, δεν θέλω να υπεισέλθω ότι είναι μια πραγματικότητα, έτσι το φαντάζομαι, αυτή την αίσθηση μου έδωσε.»

(Α. Καλιακάτσος, προσωπική επικοινωνία, 2020)

- 78 «Πολλές φορές δώσαμε τρόφιμα και σε παιδιά που δεν δικαιούνταν, π.χ., η Αρχιεπισκοπή μου έκανε εντύπωση, μόνο σε Έλληνες πολίτες, και σου έλεγε, εγώ είμαι Έλληνας, γιατί τα χαρτιά αυτά τα κρατάει το σχολείο, δεν τα διαβιβάζει, διαβιβάζει μόνο ονόματα, αρχικά του ονόματος και του επιθέτου. Αναλαμβάνει το σχολείο –με γνώση της επιτροπής και των συναδέλφων- παιδιά, αν γίνει ένας έλεγχος, θα ξέρετε ότι θα.... –σπάνια θα το κάνουν κάτι τέτοιο, γιατί ο αντίκτυπος είναι μεγάλος. Αν μείνουμε στο γραφειοκρατικό κομμάτι, Έλληνας-πολίτης-αυτός-που-δικαιούται, όλοι οι Ρομά που είχαμε αλβανικής καταγωγής, δεν θα έπαιρνα κανέναν. Ήταν ένα κιβώτιο ανά 2 άτομα το μήνα, αλλά γι' αυτούς τους ανθρώπους ήταν ένα βοήθημα.» (Α. Καλιακάτσος, προσωπική επικοινωνία, 2020)

από παραταξιακές ανακοινώσεις. Ένα από τα πιο σημαντικά προβλήματα σχολικής διαρροής αποτελεί η ρευστή κατάσταση παραμονής των προσφύγων. Πολλές φορές ακόμα και μέσα σε λίγες ώρες μπορεί να χρειαστεί να φύγουν από την Ελλάδα.

«Συνέχεια υπάρχουν αποχαιρετισμοί και κλάματα και παιδιά τα οποία συνηθισαν – μέχρι να συνηθίσουν ένα μαθητή ακόμα κι αν είναι δύο δυόμισι χρόνια, μετά αναγκάζεσαι να τον αποχαιρέτησεις.»

(Α. Καλιακάτσος, προσωπική επικοινωνία, 2020)

6.6. Γλωσσικά – Γνωστικά Επίπεδα

«Θα φυτέψουμε τον κήπο κι εκεί μέσα θα βάλουμε δραστηριότητες, εσύ που ξέρεις μόνο να φυτεύεις, θα φυτεύεις, ο άλλος που ξέρει και λίγα μαθηματικά, θα μας πει και πόσο χώμα θ' αγοράσουμε. Ο άλλος, θα πάρει κι ένα τηλέφωνο για να μας πει την τιμή; Πώς θα γίνουν οι δουλειές; Ή θα πεις, θα κάνω αυτό το πραγματάκι σ' αυτόν, αυτό σ' αυτόν, αυτό σ' αυτόν και ελλείψει άλλου δασκάλου, θα τα κάνω εγώ, γύρω γύρω; Αλλά, ποτέ αυτοί οι άνθρωποι δεν θα βρεθούν σε μια κοινή δράση, είναι θέμα επιλογών.»

«Δηλαδή, αν κι ο τελευταίος δεν κάνει τη μικρή δραστηριότητα, ο κύκλος δεν έκλεισε. Η ομάδα δεν μπορεί να πάει παρακάτω αν κι ο τελευταίος δεν προσφέρει αυτό που του έχουμε αναθέσει, είναι σχεδιασμένο σύμφωνα με τις δυνατότητές του και μπορεί να το κάνει. Αν δεν το κάνει κι αυτός, επειδή θα λείπει αυτό το κομμάτι, η ομάδα δεν θα μπορεί να προχωρήσει.»

(Α. Καλιακάτσος, προσωπική επικοινωνία, 2020)

«Αυτό που δημιουργεί αρκετές δυσκολίες μέσα σε μια καθημερινότητα στην τάξη είναι τα διαφορετικά επίπεδα: έχεις στάνταρντ ένα σώμα μαθητών οι οποίοι παρακολουθούν το σχολείο από την Πρώτη δημοτικού ή, τέλος πάντων, από μικρές τάξεις, μιλώντας για μεγαλύτερες τάξεις, και οι οποίοι είναι οι μαθητές της γειτονιάς, όσοι έχουν παραμείνει από τη γειτονιά, εν πάση περιπτώσει, άρα, οπωσδήποτε θα πρέπει ν' ασχοληθείς μαζί τους, γιατί δεν γίνεται...»

(Αποστόλης, προσωπική επικοινωνία, 2020)

Κάποια χρόνια πριν, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου είχαν δοκιμάσει να χωρίζουν τα παιδιά στις τάξεις υποδοχής σε δύο βασικά επίπεδα, ανάλογα με το υφιστάμενο επίπεδο γλωσσομάθειάς τους, καθόλου ή Α1 και πάνω. Ένας ακόμη λόγος που συνηγορούσε σ' αυτό ήταν ότι είχαν μόλις έναν δυο δασκάλους, στις Τάξεις Υποδοχής. Ήταν όμως κοινή διαπίστωση ότι οι «προχωρημένοι» προχώρησαν λίγο ή πολύ, έστω χρησιμοποιώντας τη γλώσσα ως προφορικό κώδικα επικοινωνίας, ενώ τα παιδιά που μόλις ξεκινούσαν να μαθαίνουν την ελληνική σχεδόν καθόλου. Τα τελευταία δυο τρία χρόνια όμως φροντίζουν να αναμειγνύουν κατά κύριο λόγο τμήματα της ίδιας τάξης (π.χ. Δ1 και Δ2), ώστε να έχουν κίνητρο τα παιδιά να

επικοινωνήσουν μεταξύ τους αλλά και να βοηθήσει το ένα το άλλο. Αυτό που έχει ενδιαφέρον όμως είναι ότι και οι δάσκαλοι καλούνται να συνεργαστούν πολύ περισσότερο, σε επίπεδο σχεδιασμού και διδασκαλίας, εντός κι εκτός τάξης.

«Ανάλογα με τη δυναμική κάθε τάξης, δεν λειτουργεί πάντα το ομαδικό, δηλαδή, δεν μπορείς να «ψήσεις» πάντα όλα τα παιδιά -και δεν θέλεις να γίνεις και μπαμπούλας- να κάνουν κάτι μαζί, δεν είναι πάντα εφικτό. Πάντα έχει να κάνει με το ποια είναι τα παιδιά που μπορεί να αντιδράσουν, ποια είναι τα παιδιά που το προωθούν ανάλογα με τις συμπάθειές τους και μπορεί να μην θέλουν όλα. Δουλειά δική σου είναι να φτιάξετε το κλίμα, αλλά δεν φτιάχνεται πάντα, δηλαδή, αν είναι δική μου δουλειά, δεν την κάνω καλά, τι να σου πω.» (Νατάσα, προσωπική επικοινωνία, 2020)

Ταυτόχρονα, εδώ κι ένα χρόνο, σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει στα περισσότερα σχολεία, στο 87ο Δ.Σ. έχουν επιλέξει ο δάσκαλος της υποδοχής να βρίσκεται σχεδόν πάντα μέσα στην τάξη ώστε να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό του τμήματος, όχι μόνο στη Γλώσσα αλλά και σ' άλλα μαθήματα (κυρίως στα Μαθηματικά). Σε παράδειγμά του, ένας εκπαιδευτικός μας αφηγείται ότι καλούνται να εισάγουν παιδιά σε «αυτονόητες» έννοιες, στο πόσο κάνει το $0+1=1$, τη στιγμή που το υπόλοιπο τμήμα διδάσκεται κλάσματα... Συγκεκριμένα, τη χρονιά 2019-2020, κατάφεραν να έχουν την «πολυτέλεια», όπως λένε και οι ίδιοι, πέντε δασκάλων υποδοχής, πράγμα που σημαίνει ότι αντιστοιχούσε σχεδόν ένας επιπλέον εκπαιδευτικός (Τ.Υ.) ανά δύο τμήματα της ίδιας τάξης. Το γεγονός αυτό επέτρεψε, με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων, να υπάρχει μια επιπλέον συνδιδασκαλία⁷⁹ ⁸⁰ του εκπαιδευτικού της Τ.Υ. με τον/τους δάσκαλο/ους της τάξης⁸¹. Αντίστοιχα, σε πολλές περιπτώσεις, υπάρχει μίξη και συνδιδασκαλία μεταξύ δύο όμοιων τάξεων. Η μίξη λοιπόν των επιπέδων, τμημάτων και εκπαιδευτικών που περιγράψαμε ως παιδαγωγική – ενταξιακή πρακτική μοιάζει να αντιμετωπίζεται με πολύ μεγάλη εμπιστοσύνη παρά τα όποια προβλήματα μπορεί να προκύψουν όπως ο μεγάλος

79 Ταυτόχρονα, τόσο στο θέμα της συνδιδασκαλίας όσο και σε άλλα θέματα παιδαγωγικού χαρακτήρα, υπάρχει μια σχετική ελευθερία στον τρόπο που θα εφαρμόσει ο κάθε εκπαιδευτικός την όποια απόφαση ανάλογα πάντα με το πόσο ζεστά ή όχι βλέπει την αρχική πρόταση. Όπως αναφέρει και ο διευθυντής, εφόσον τηρούνται ουσιαστικά κάποιες βασικές παιδαγωγικές προδιαγραφές, το πιο σημαντικό είναι όποιος έρχεται στο σχολείο να κάνει μάθημα νιώθοντας καλά και να το κάνει με όρεξη.

80 Περίπου, το ήμισυ του διδακτικού ωραρίου δηλαδή 12/24 ώρες, τις οποίες ο δάσκαλος του τμήματος διδάσκει τους μαθητές του.

81 Η μίξη ιδίων τμημάτων και η από κοινού συνδιδασκαλία δασκάλων τάξης αναφέρθηκε σε συνέντευξη ως πρόωγη δοκιμασμένη πρακτική στο 87ο Δημοτικό Σχολείο, ήδη από τις αρχές του 2000, τότε που δεν είχε θεσμοθετηθεί ακόμα ο εκπαιδευτικός Τ.Υ.

αριθμός παιδιών σε ένα χώρο, με μέγιστο τα 25. Με την παραπάνω τακτική, αναφέρθηκε στις συνεντεύξεις ότι υπάρχουν και εκπαιδευτικοί οι οποίοι διαφωνούν και προκρίνουν ως αποτελεσματικότερο τρόπο αυτόν των διαφορετικών επιπέδων μ' έναν δάσκαλο στην τάξη, παρόλ' αυτά, λόγω συλλογικής απόφασης αλλά και κτιριακών περιορισμών, εφαρμόζεται το μεικτό μοντέλο διδασκαλίας που παρατέθηκε. Αν εξαιρέσουμε μερικώς τη συνδιδασκαλία, η μίξη των παραπάνω επιπέδων αποτελεί και θεσμοθετημένη παιδαγωγική λύση από το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας και ως τέτοια εφαρμόζεται σε όλα τα μονοθέσια δημοτικά σχολεία.

«Πολλές φορές, ας πούμε, δεν θέλω ένα παιδί να πάει στην υποδοχή σε μια ώρα που θα πούμε κάτι που για ένα παιδί μπορεί να είναι ωραίο, που θα κάνω ένα παιχνίδι, θα πούμε ένα παραμύθι, θέλω να το ακούσει, θέλω να δει την εικόνα και ας το ανασυνθέσει με τον δικό του τρόπο. Δεν θα το αποκλείσω, θα του βρω τον τρόπο ώστε να το εντάξω, ακόμα κι αν είναι λίγο πιο βαρετό γι' αυτόν που το καταλαβαίνει. Θα του βρω ένα τρόπο να το βάλω μέσα. Θεωρώ ότι το πιο σημαντικό είναι η ψυχολογία. Αν το παιδί νιώθει ότι είναι μέσα εκεί, θα τα μάθει πιο γρήγορα. Αλλά δεν το καταφέρνω πάντα αυτό, το προσπαθώ...» (Νατάσα, προσωπική επικοινωνία, 2020)

Ύψιστη προτεραιότητα των αναγκών του Συλλόγου Διδασκόντων και της Διεύθυνσης αποτελεί η ποσοτική ενίσχυση του έμψυχου δυναμικού του σχολείου. Με βάση το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, ο μόνος τρόπος για να μπορούν ως σχολείο να ζητήσουν έναν τέτοιο αριθμό εκπαιδευτικών για τις Τάξεις Υποδοχής, είναι παροτρύνοντας να εγγραφούν στο σχολείο όσο το δυνατόν περισσότερα παιδιά, ανεξαρτήτως της πιθανότητας και της διάρκειας φοίτησης, εξαιτίας π.χ. της εκ νέου μετακίνησης των προσφύγων σε άλλη δομή εκτός Αθήνας ή σε άλλη χώρα. Σύμφωνα με προφορικές πληροφορίες πληροφορητών από άλλα ΣΕΠΕ και Συλλόγους Διδασκόντων σε Δημοτικά Σχολεία της Αθήνας, αυτή είναι μια κοινή άτυπη τακτική σε πολλά σχολεία, κυρίως του ευρύτερου κέντρου, όπου διαμένει μεγάλος αριθμός αλλόγλωσσων παιδιών.

6.7. Κυρίαρχες εθνοτικές ομάδες η αλληλεπίδραση μέσω – λόγω του camp στο σχολείο

Στην προηγούμενη ενότητα, σχετικά με την ιστορία του σχολείου και της γειτονιάς, αναφερθήκαμε στον μετασχηματισμό της ανθρωπογεωγραφίας της ευρύτερης περιοχής, λόγω του εξευγενισμού, ένα γεγονός που - σε συνδυασμό με την προσφυγική κρίση που είχε αρχίσει να γίνεται αισθητή - επέδρασε και στην

εθν(οτ)ική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Οι αλλαγές αυτές είχαν προφανώς επίδραση σε όλους τους κατοίκους της περιοχής, στο εκπαιδευτικό προσωπικό αλλά και στους υπάρχοντες μαθητές. Οι τουρκόφωνοι μουσουλμάνοι μαθητές το 2007-8 ήταν αυτοί που βίωσαν τότε το σοκ της αλλαγής.

«Έρχονταν παιδιά από το Αφγανιστάν –που κάποια ήταν κι «αστέρια», μαθησιακά ήταν πολύ μπροστά, το οποίο επίσης έχει πολύ μεγάλη σημασία. Για κάποιον που έχει το background του κοινωνικομαθησιακού των μειονοτικών της Θράκης και τη σχολική αποτυχία και λοιπά, νομίζω ότι αυτά αν έχεις κατά νου, ότι τα ποσοστά σχολικής αποτυχίας στο κομμάτι αυτό του πληθυσμού είναι πολύ κάτω, κοινωνικά είναι ο τελευταίος τροχός της αμάξης, οπότε και οι προσδοκίες που έχουν από το σχολείο είναι πολύ πιο μειωμένες, ενώ ένας Αφγανός που ερχόταν -είχε πάει, δεν είχε πάει σχολείο- δεν περίμενε αυτό από τη ζωή του, είχε άλλη προσδοκία από τη ζωή του, περίμενε να έχει ένα καλύτερο μέλλον, να πάει κάπου καλύτερα να μην έχει πόλεμο. Αυτό, εκ των πραγμάτων, τον έφερνε σε μια σκάλα, που, ναι μεν, ως πρόσφυγας είχε ανάγκες, αλλά είχε μια κοινωνική κινητικότητα ακόμα, είχε το εν δυνάμει, θα μπορούσε να έχει μια ανέλιξη, ενώ ο άλλος ήξερε ότι θα είναι εκεί. Οπότε, ήξερε ότι θα είναι κάτω, χαμηλά, τα «έπαιρνε στο κρανίο» μ' εκείνον που έβλεπε να κινείται, άσχετα αν κοινωνικά αυτό που έβλεπε δεν ήταν σταθεροποιημένο, το γεγονός ότι είχε μια προοπτική που φαινόταν ότι είναι καλύτερη, νομίζω ότι δημιουργούσε μεγάλη κόντρα. Είχαν γίνει σκηνικά, να τους έχουμε μαζέψει από το μετρό, που έδιναν ραντεβού να παίζουν ξύλο, είχαν γίνει τέτοια σκηνικά, τα οποία τώρα δεν υπάρχουν.»
(Νατάσα, προσωπική επικοινωνία, 2020)

Στη συνέχεια, από το 2015 και μετά, δημιουργήθηκε αντίστοιχη «κόντρα» κι ένας άρρητος ανταγωνισμός μεταξύ όσων μαθητών έρχονταν από τον Ελαιώνα (ανεξαρτήτως εθνικότητας) και μιας μερίδας Αλβανών Τσιγγάνων. Αντίστοιχα, οι Έλληνες Μουσουλμάνοι και οι (θεωρούμενοι) Τσιγγάνοι, ήδη από τις γειτονιές της Θράκης αλλά και αργότερα όταν μετακόμισαν στο Γκάζι, δεν αισθάνονταν πάντα «συγγενείς», αντίστοιχα και με τους Τσιγγάνους αλβανικής καταγωγής. Οι Μουσουλμάνοι θεωρούσαν τους Τσιγγάνους «παρακατιανούς»⁸² (Τσιτσελίκης & Χριστόπουλος, 1997) (Skourtou κ.ά., 2016, σσ. 43–47) και κατώτερους από εκείνους, καθώς δεν γνώριζαν τη τουρκική γλώσσα, που είναι γλώσσα κύρους για όλη τη μειονότητα στη Θράκη, δεν τηρούσαν τις παραδόσεις όπως εκείνοι, ντύνονταν πολύ

82 «Φέτος, μπορεί να υπήρξαν κόντρες με τους τσιγγάνους και τους μουσουλμάνους γιατί ο καθένας πρέπει να βρει κάποιον θεωρητικά να είναι και κοινωνικά -εντός εισαγωγικών- κατώτερος από αυτόν για να του κάνει bullying. Δηλαδή, παλαιότερα εδώ, οι μουσουλμάνοι θεωρούσαν ότι οι τσιγγάνοι είναι παρακατιανοί, δεν είναι σαν αυτούς. Οι τσιγγάνοι δεν αντιδρούσαν τόσο πολύ, δεν αντιδρούσαν τόσο εμφανώς στο -εντός εισαγωγικών- bullying, δεν ήταν πολύ πραγματικότητα έτσι.» (Αποστόλης, προσωπική επικοινωνία, 2020)

διαφορετικά. Αυτή η αντίθεση με τα χρόνια μοιάζει να αμβλύνεται μεταξύ τους⁸³ καθώς, εδώ στο Γκάζι, στον Κεραμεικό, ζουν ουσιαστικά σε κοινές και μεικτές γειτονιές, σε αντίθεση με τη Θράκη, (Ιωαννίδου, 2004, σσ. 28–35) ο ένας έχει μάθει τη γλώσσα του άλλου. Οι δύο αυτές ομάδες βιώνουν μια διαρκή διαγενεακή κοινωνική, οικονομική και χωρική στασιμότητα. Τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά του σχολείου γεννήθηκαν και ζουν καθημερινά στον ίδιο μικρόκοσμο, στις γειτονιές γύρω από το σχολείο. Νιώθουν ότι το μέλλον τους είναι στάσιμο και προδιαγεγραμμένο, ότι θ' αναλάβουν τις ίδιες επισφαλείς εργασίες με αυτές των γονέων τους, οι περισσότεροι από τους οποίους δεν είχαν καταφέρει επίσης να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μία πρόσθετη ερμηνεία που δόθηκε από άλλους εκπαιδευτικούς είναι ότι τα παιδιά αυτά, ως πιο μόνιμοι κάτοικοι, αισθάνονταν το σχολείο πιο δικό τους, ως ένα οικείο χώρο και ήταν πολύ δύσκολο να διαχειριστούν όλη αυτή την ξαφνική ετερότητα αλλά και την πρόσθετη δυσκολία στην καθημερινή διδακτική πράξη.

Στον αντίποδα, ένα μέρος των προσφύγων⁸⁴ έχουν συχνά ένα πολύ διαφορετικό κοινωνικό, ταξικό υπόβαθρο σε αντίθεση με αυτό των τουρκόφωνων πληθυσμιακών ομάδων και τους Ρομά που μεγαλώνουν και ζουν στην περιοχή αυτή. Αφενός έχουν άλλα (βιωμένα ή μη) πρότυπα⁸⁵ γονεϊκά - πολιτισμικά γύρω από την εκπαίδευση και τη σημαντικότητά της καθώς και για την εργασία, συνεπώς, ελπίζουν ότι θα καταφέρουν να φτάσουν σ' ένα παρόμοιο επίπεδο μ' αυτό που εκείνοι

83 «Επίσης, ενώ γλωσσικά είναι πολύ διαφορετικοί, είναι πολύ πιο πιθανό οι Ρομά/Τσιγγάνοι Αλβανίας να ξέρουν και τουρκικά και φυσικά οι τουρκόφωνοι να ξέρουνε τσιγγάνικα, γιατί είναι κυρίως Ρομά οι οποίοι έχουν εκτουρκοποιηθεί γλωσσικά, οπότε κι αυτό βοηθάει. Βοηθάει επίσης ότι και οι δυο στη Θράκη μένουν σε καταυλισμούς*, έχουν, δηλαδή, κοινά βιώματα και καθημερινότητας, οπότε πολύ συχνά από το κομμάτι θα έρθει πιο κοντά, έχει, δηλαδή, πράγματα να πει και να μοιραστεί» (Νατάσα, προσωπική επικοινωνία, 2020)

* (Να επισημάνουμε ότι εδώ η Νατάσα μοιάζει να εννοεί ότι κατοικούσαν σε κοινούς συνοικισμούς, με πιο χαρακτηριστικό τον Ήφαιστο/ Καλκάντζα, με τους Ρομά όμως να ζούνε κυρίως στα προάστια αυτών, σε καταυλισμούς, αν και άλλες πηγές υποστηρίζουν ότι η Καλκάντζα ξεκίνησε ως αθιγγανικός πολυσυλλεκτικός μαχαλάς) Ενδεικτικά (Ιωαννίδου, 2004, σσ. 28–35) <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/15638> (Skourtou κ.ά., 2016, σσ. 43–47) <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/6346> (Χάρτης Εγκαταστάσεων Ρομά, χ.χ.) <https://www.synigoros.gr/maps?i=maps.el.maps>

84 Ειδικά οι πληθυσμιακές ομάδες που μετακινήθηκαν τα χρόνια λίγο πριν και μετά το 2015.

85 Πολλοί από τους γονείς εργάζονταν σε «κανονικές» δουλειές, είχαν καταφέρει οι ίδιοι να σπουδάσουν κάτι. Αντίστοιχα, τα παιδιά τα οποία δε γεννήθηκαν την περίοδο του πολέμου και πρόλαβαν να πάνε σχολείο έχουν και βιωμένα παραδείγματα του δικού τους εκπαιδευτικού συστήματος, μ' ένα θετικό πρόσημο, όπως αφηγούνται πολλοί από τους εκπαιδευτικούς.

προσδιορίζουν ως πολιτισμική – κοινωνική αναφορά. Προσδοκούν να υλοποιήσουν τα παραπάνω σε μια άλλη χώρα κι όχι στην Ελλάδα, που την αντιμετωπίζουν ως τον τελευταίο μεγάλο σταθμό πριν τον τερματισμό και την υλοποίηση του στόχου τους, το σημαντικότερο όμως είναι ότι βρίσκονται σε κίνηση (Παπαδημητρίου, 2020).

Με βάση την παραπάνω ενότητα για το τραύμα και την ψυχική ανθεκτικότητα που αναπτύξαμε, θα μπορούσαμε να πούμε ότι εξαιτίας της ανάγκης επιβίωσης και της ικανότητας προσαρμογής τους στη μακρά και δύσκολη πορεία του ταξιδιού τους, το να προσαρμοστούν τα παιδιά πρόσφυγες και στο ελληνικό σχολείο είναι ένα ακόμα εμπόδιο. Ταυτόχρονα όμως, η πορεία ως εκεί, επειδή ήταν μεγάλη, τους χάρισε και πολλές ψυχικές, κοινωνικές, γνωστικές δεξιότητες τις οποίες ανακαλούν. Έτσι, όταν ένα παιδί πρόσφυγας καταφτάνει αρχικά στο σχολείο μιας χώρας υποδοχής έχει συχνά έναν πολύ μεγαλύτερο μαθησιακό ρυθμό, τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι πολύ πιο άμεσα και ορατά, σε αντίθεση με αυτά των μουσουλμανόπαιδων, με τους δεύτερους να αισθάνονται ακόμα μεγαλύτερη ματαίωση, καθώς συνειδητά και ασυνείδητα συγκρίνουν τον εαυτό τους με εκείνους. Ταυτόχρονα, το σχολείο γίνεται για τα παιδιά αυτά ένα ασφαλές και οικείο μέρος με το οποίο πολύ γρήγορα δένονται.

«Υπήρχε μεταξύ τους κόντρα στα διαλείμματα, είχαμε επεισόδια στις αρχές. Μετά έκλεισε το σχολείο με την καραντίνα και τώρα, έτσι όπως είναι μοιρασμένα τα πράγματα, έχουν ηρεμήσει, θα δούμε από τον χρόνο τι θα γίνει και αναλόγως...»
(Αποστόλης, προσωπική επικοινωνία, 2020)

«Τώρα όμως που είναι οι πρόσφυγες, υπήρχε μια σύγκρουση στο σχολείο, προσπαθούσαμε να μην το κάνουμε θέμα, να μην το ομαδοποιήσουμε έτσι. Ξέραμε ότι είναι από τη μία μεριά ήταν οι Αλβανοσιγγάνοι, από την άλλη μεριά ήταν του Ελαιώνα. Αλλά το πράγμα υποδαυλιζόταν κυρίως από τρεις-τέσσερις οι οποίοι είναι και προβληματικές περιπτώσεις και προσπαθούμε να δούμε τι θα κάνουμε με αυτούς, από τον Ελαιώνα τρεις-τέσσερις, απ' όπου υποδαυλιζόταν το πράγμα.»
(Αποστόλης, προσωπική επικοινωνία, 2020)

«Ακόμα «παίζουν» κάποιες κοντρίτσες, απλώς, δεν τους «παίρνει», ούτε είναι η πλειοψηφία αφενός, αφετέρου, εννοείται ότι έχουμε κάνει 15000 παρεμβάσεις, δηλαδή, εδώ πέρα δεν υπάρχει περίπτωση μια συμπεριφορά να παγιώνεται...»
(Νατάσα, προσωπική επικοινωνία, 2020)

Οι εντάσεις στο σχολείο αντιμετωπίζονται κι αυτές όπως όλα τα υπόλοιπα θέματα που αφορούν τη σχολική κοινότητα, συστημικά από τον Σύλλογο

Διδασκόντων, μ' ένα ευρύ φάσμα παρεμβάσεων καθώς κανένας δάσκαλος δεν προσπαθεί μοναχικά να λύσει το πρόβλημα. Τα αποτελέσματα των εκάστοτε προσεγγίσεων αξιολογούνται και αναλόγως αναδιαμορφώνονται ή προτείνονται νέοι τρόποι, η ποινή πάντως δεν είναι η επικρατούσα τακτική. Συμβούλια τάξεων, ομαδικές συνεδρίες που «μπορεί να κρατάνε και 4 και 5 ώρες, μαθητών μ' εκπαιδευτικούς, όλο το σχολείο.» (βλ. Νατάσα) και παράλληλα «προσπαθούσαμε τα παιδιά που είχαν την κόντρα να τα φέρουμε κοντά κάνοντάς τα να κάνουν κάτι κοινό» (βλ. Νατάσα).

Αν και πληθυσμιακά (αριθμητικά) η πλειοψηφία των παιδιών του σχολείου είναι από τη Συρία και το Αφγανιστάν, δε μοιάζει να εκλαμβάνουν τους εαυτούς τους ως εθν(ο)τικά κυρίαρχες ομάδες στο σχολείο, δηλαδή ως μια κάποια κυρίαρχη πλειονότητα, μιλώντας με όρους της κοινωνικής ψυχολογίας (Παπαστάμου, 1988). Παρόλ' αυτά, προφανώς και δομούνται ομάδες συνεργασίας αλλά και προκύπτουν εντάσεις μεταξύ των παιδιών, συχνά με βάση τις υφιστάμενες πολιτισμικές, γλωσσικές και ατομικές ταυτότητες των υποκειμένων, συμπεριλαμβανομένων φυσικά και των στερεότυπων και των προκαταλήψεων των ίδιων. Υπάρχουν όμως και συγκεκριμένα παραδείγματα όπου, εξαιτίας των νωπών ένοπλων συρράξεων, μεταξύ Σύριων και Αφγανών μισθοφόρων (συντασσόμενων με το κράτος του Ιράν) δημιούργησαν εντάσεις μεταξύ τους, μέσα στις δομές φιλοξενίας οι οποίες εν συνεχεία μεταφέρθηκαν αναπόφευκτα και μέσα στο σχολείο. Αφγανοί και άλλοι αραβόφωνοι μαθητές συχνά συγχρωτίζονται μεταξύ τους ευκολότερα, καθώς συνήθως γνωρίζουν και οι δύο φαρσί-αραβικά, οπότε και μπορούν να συνεννοηθούν. Οι Κογκολέζοι συχνά δυσκολεύονται να συναναστραφούν με άλλες ομάδες καθώς δεν έχουν κοινή γλώσσα. Αυτό όμως που γίνεται αντιληπτό μέσα από το σύνολο των συνεντεύξεων είναι ότι καλλιεργείται ένα κλίμα μίξης και ύπαρξης κοινού χρόνου, μέσα στην τάξη, μέσα από τα παιχνίδια στο διάλειμμα αλλά ενίοτε και μέσα από τους τσακωμούς, όπως συμβαίνει σε κάθε σχολείο.

«Κατά τ' άλλα, υπάρχουν παιδιά-γέφυρα, μπορείς να τα πεις, ένα κομμάτι που υπάρχει εδώ και το οποίο δεν καταγράφεται ως τέτοιο, είναι οι Κούρδοι, γιατί μιλάνε αφενός αραβικά και δεύτερον κουρδικά που είναι πιο κοντινά στα φαρσί, οπότε έχουν και άλλες language skills μεταξύ τους. Είναι πιο κοντινοί στο αραβικό, στη διάθεσή τους να μιλήσουν αραβικά, ειδικά αυτοί που είναι από Κομπάνι, Αφρίν και λοιπά. Αλλά και

πολιτισμικά, αυτοί θα έρθουν πιο κοντά με τους Άραβες απ' ό,τι με τους Πέρσες. Υπάρχουν και κόντρες ανάμεσα σε Παστού και Χαζάρ. Μπορούν να μιλήσουν και με τους Σύριους και με τους Αφγανούς.⁸⁶» (Νατάσα, προσωπική επικοινωνία, 2020)

Πολλά παιδιά πρόσφυγες στο πέρασμά τους από άλλες χώρες ήρθαν σε επαφή με άλλες γλώσσες, με άλλες κουλτούρες και ειδικά λόγω της μακράς παραμονής τους συχνά στην Τουρκία πήγαν κι εκεί σχολείο, πολλά κατάφεραν να μάθουν και Τουρκικά (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019, σ. 62). Η τελευταία δεξιότητα – γνώση ήταν αυτή που λειτούργησε πολλές φορές ως γέφυρα επικοινωνίας σε γλωσσικό και πολιτισμικό επίπεδο μεταξύ προσφύγων και μουσουλμανόπαιδων αλλά και τα παιδιά αυτά αποτέλεσαν διαμεσολαβητές – άτυπους βοηθούς στην ενταξιακή μαθησιακή διαδικασία.

6.8. Γλώσσα

«Πώς διδάσκει κανείς ελληνικά, όταν πάνω από τα μισά παιδιά στην τάξη είναι αλλόγλωσσα;

Αντέχεται η σιωπή των μαθητών από το δάσκαλο;» (Ανδρούσου κ.ά., 2007, σ. 3)

«Δεν έχει σημασία τι θα πεις εσύ πάντα, αλλά τι θα καταλάβουν οι άλλοι»

(Α. Καλιακάτσος, προσωπική επικοινωνία, 2020)

«Είναι λοιπόν μια παλιά ιστορία το πέπλο που καλύπτει τις άλλες γλώσσες στην Ελλάδα, αλλά και οι στάσεις -ομιλητών και μη- απέναντι στις γλώσσες.»

(Μπαλτσιώτης, 2011, σ. 12)

Όπως προαναφέρθηκε, η μη ύπαρξη επαρκών θεσμικών διαπολιτισμικών «εργαλείων» στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, τα οποία δύνανται να περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων δίγλωσσα ή/και πολύγλωσσα συγγράμματα και εκπαιδευτικούς διερμηνείς αποτελεί βασικό όγκο προβλημάτων και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς του 87ου Δημοτικού Σχολείου.

86 «Και τα τουρκικά παίζουνε ρόλο αλλά είναι σχεδόν μητρικές αυτές οι γλώσσες, ανάλογα πού βρίσκεται κάθε ένας, σίγουρα η μητρική γλώσσα είναι τα αραβικά, σίγουρα σε κάποια μέρη μπορεί να είναι και τα τουρκικά και να είναι τα κουρδικά η γλώσσα του σπιτιού. Επειδή η γλώσσα του σπιτιού είναι πιο κοντά στα φαρσί, έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν και με τους Αφγανούς. Κάποιες φορές συμβαίνει. Επίσης, πολλοί που τους νομίζεις ότι είναι Άραβες, είναι Κούρδοι, άλλοι είναι υπήκοοι Συρίας ενώ δεν είναι Άραβας Σύριος. Κι είναι αρκετά παιδιά.» (Νατάσα, προσωπική επικοινωνία, 2020)

«Εδώ, μπορεί να θέλεις να κάνεις σε 12 γλώσσες, εδώ πέρα θα 'πρεπε να υπάρχουν άνθρωποι που να μιλούν 12 γλώσσες. Μέσα σ' ένα σχολείο, αν θέλουμε να λέμε ότι είμαστε διαπολιτισμικό, θα έπρεπε να έχουμε δασκάλους που να κάνουν μαθήματα σ' αυτή τη γλώσσα, ώστε να θεμελιωθεί αυτή η μία...»

«Παρά τις διακηρύξεις που κάνουμε, το σχολείο παραμένει και μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό. Πολλές φορές προβάλλεται το θεσμικό πλαίσιο, ότι εγκλωβίζει και δεν αφήνει, ενώ υπάρχει σε κάποιο νόμο η δυνατότητα και με υπουργική απόφαση να μπουν και οι δεύτερες γλώσσες, πιθανόν είναι πολιτικές οι αιτιάσεις, πολιτικές αποφάσεις, δηλαδή συνυπολογίζονται πολιτικά πράγματα στο να παρθεί [η απόφαση] κι όχι πολιτικά, δεν υπαγορεύονται από την Παιδαγωγική Επιστήμη πώς πρέπει να δουλεύει ένα διαπολιτισμικό σχολείο αλλά περισσότερο είναι από πολιτικά κίνητρα και πολιτικές αντιλήψεις.» (Α. Καλιακάτσος, προσωπική επικοινωνία, 2020)

Συχνά, λοιπόν, αναγκάζονται να καταφύγουν σε άλλες λύσεις ή να επινοήσουν άλλες πρακτικές όπως google translate, παντομίμα, θεατρικές τεχνικές στις οποίες θα αναφερθούμε εκτενέστερα παρακάτω. Ενώ έχουν εκδοθεί λεξικά για Φαρσί και άλλες γλώσσες κλπ, τα επικαιροποιημένα αυτά βιβλία δε φτάνουν καν ως βιβλία αναφοράς από την πλευρά του Υπουργείου. Στην περίπτωση λοιπόν των παιδιών προσφύγων, δεν υπάρχουν μόνο προβλήματα γραμματισμού στη γλώσσα καταγωγής τους και αντιστοίχως στην ελληνική, ως γλώσσα υποδοχής, αλλά συχνά ένα τεράστιο έλλειμμα ευρύτερου «σχολικού γραμματισμού», δηλαδή, πρότερης επαφής με το ίδιο το σχολείο. Τα χρόνια λίγο πριν και λίγο μετά το 2015, τα παιδιά είχαν βιώματα σχολικής εκπαίδευσης, κατακτώντας έτσι αναπτυξιακά ορόσημα, δηλαδή βασικές γνωστικές, κινησιολογικές και γραφοκινητικές δεξιότητες και φυσικά κοινωνικές. Πλέον, εδώ και τρία χρόνια, υπάρχουν πολλά παιδιά που πηγαίνουν για πρώτη φορά στη ζωή τους σε σχολείο και μάλιστα σε αρκετά μεγαλύτερες ηλικίες. Η απόσταση «σχολικής ετοιμότητας» των παιδιών που είχαν προλάβει να πάνε έστω στο νηπιαγωγείο, στη χώρα τους ή στην Ελλάδα, μ' αυτούς που δεν έχουν πάει ποτέ είναι τεράστια. Το να γνωρίζεις πώς φτιάχνεις ένα παζλ δεν είναι αυτονόητο ή να έχεις ζωγραφίσει έστω μια φορά στη ζωή σου. Στα Μαθηματικά πρέπει να ξεκινήσεις κυριολεκτικά από το μηδέν σε εννοιολογικό και συμβολικό επίπεδο.

Όπως περιγράφουν αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, η γλώσσα αποτελεί το διαβατήριο για τα περισσότερα μαθήματα και συχνά χρησιμοποιούν ώρες από αυτά. Τα συγγράμματα των υπολοίπων μαθημάτων⁸⁷ που μοιράζονται από το

⁸⁷ Των Μαθηματικών, της Ιστορίας, της Μελέτης Περιβάλλοντος, της Γεωγραφίας, της Φυσικής, της Πολιτικής Αγωγής

Υπουργείο Παιδείας είναι κοινά μ' αυτά που δίνονται και στα υπόλοιπα δημόσια σχολεία, χωρίς καμία διαφοροποίηση, ακόμα και για τη θεσμοθετημένη Τάξη Υποδοχής⁸⁸. Ακόμα, με ελάχιστες εξαιρέσεις⁸⁹, δεν υπάρχουν καν εναλλακτικές επιλογές άλλων συγγραμμάτων, έστω σε ηλεκτρονική μορφή. Τέλος, όπως αναφέρθηκε και στην ενότητα των συγγραμμάτων, «δεν υπάρχει θεσμική παρέμβαση ώστε να εξασφαλιστεί ότι οι άνθρωποι που δουλεύουν σε διαπολιτισμικά σχολεία γνωρίζουν αυτό το πράγμα..» (Α. Καλιακάτσος, προσωπική επικοινωνία, 2020)

Πέραν λοιπόν της ελλιπούς (δια-)γλωσσικής επικοινωνίας μεταξύ των μελών μιας τάξης, η απουσία διαφοροποιημένων -γλωσσικά και διαπολιτισμικά- συγγραμμάτων, η μεγάλη έλλειψη χειραπτικού παιδαγωγικού υλικού αλλά και τεχνολογικού ηλεκτρονικού εξοπλισμού αποτελούν εξίσου βασικά προβλήματα στην καθημερινή διδασκαλία. Κατά συνέπεια, πολλά από τα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα συχνά παραγκωνίζονται ποσοτικά και ποιοτικά. Τις ώρες που επιλέγονται να διδαχθούν αυτά, οι εκπαιδευτικοί αναδιαμορφώνουν κατ' επιλογή το αναλυτικό πρόγραμμα ή τη διδακτέα ύλη και συχνά συνδυάζουν τα αντικείμενα αυτά διαθεματικά.

Στην περίπτωση που κάποιος εκπαιδευτικός γνωρίζει έστω μερικές λέξεις από την μητρική γλώσσα του παιδιού ή έστω καταφέρνει να επικοινωνήσει μέσω κάποιας τρίτης γλώσσας όπως τα Τουρκικά ή τα Αγγλικά, αυτό δημιουργεί αυτομάτως μια άλλη σχέση επικοινωνίας και εμπιστοσύνης, εντός και, κυρίως, εκτός τάξης. Ταυτόχρονα όμως, αυτό ως τακτική επικοινωνίας κρύβει και πολλούς κινδύνους, καθώς όταν ένα παιδί γνωρίζει ότι μπορεί να παρακάμψει απευθείας την ελληνική γλώσσα με τον εκπαιδευτικό ή/και κυρίως με κάποιον ομοεθνή του, τότε καταφεύγει αποκλειστικά στην οικεία αυτή λύση επικοινωνίας. Συμβαίνει να μη μαθαίνει σχεδόν καθόλου ελληνικά και κυρίως να μην καταφέρνει να εντάσσεται στο σχολικό αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Μπορεί, δηλαδή, να είναι μια καλή λύση σε επικοινωνιακό επίπεδο, στο διάλειμμα ή σε κάποιο ύστατο όριο μη συνεννόησης, αλλά όχι όταν αυτό συμβαίνει χωρίς πλαίσιο και τελικά παγιώνεται ως συνήθεια. Να

88 Βάσει εγκυκλίου, μέρος των διδακτικών καθηκόντων της Τάξης Υποδοχής είναι να διδάξει Γλώσσα και Μαθηματικά. Μάλιστα εκτός από το ΓΕΙΑ ΣΑΣ, το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας προτρέπει να χρησιμοποιηθεί αυτοσχέδιο διδακτικό υλικό καθώς δεν υπάρχει κάτι άλλο διαθέσιμο.

89 Μόλις τα τελευταία χρόνια, αναρτήθηκαν όλα τα εγχειρίδια στο ΙΕΠ σε ψηφιακή μορφή

επισημάνουμε εδώ ξανά ότι τα παιδιά πρόσφυγες, βιώνοντας μια διπλά γκετοποιημένη ζωή, στο camp του Ελαιώνα και στο 87ο Δημοτικό Σχολείο, έχουν πολύ περισσότερα γλωσσικά και κοινωνικά εμπόδια να ξεπεράσουν σε σύγκριση με τα μουσουλμανόπαιδα της περιοχής και τους μετανάστες που έρχονται στο σχολείο από διαφορετικές γειτονιές. Παρόλ' αυτά όμως και οι 3 αυτές μαθητικές κατηγορίες (πρόσφυγες, μετανάστες, μουσουλμανόπαιδα) έχουν να αντιμετωπίσουν και μια άλλη κοινή δυσκολία που παρουσιάζεται συχνά ως ψηφιακή ευκολία...

Στο ούτως ή άλλως πολύ ευρύ πλαίσιο των transnational (γλωσσικών) ταυτοτήτων (Καραγιάννης, 2006) (Varvantakis κ.ά., 2018) που ζούμε, τα παιδιά και οι οικογένειές τους, μέσω του διαδικτύου και των κινητών τους, έχουν την επιλογή να ακούσουν και να δουν (π.χ. τραγούδια, ταινίες) στη γλώσσα τους. Ως αποτέλεσμα, το γηγενές ραδιόφωνο και η τηλεόραση που παραδοσιακά βοηθούσαν τον εκάστοτε αλλόγλωσσο να μάθει γρηγορότερα τη γλώσσα υποδοχής, τώρα δε χρησιμοποιείται. Συνεπώς, μιλάμε για μια ακόμη γλωσσική περιχαράκωση και για τον λόγο αυτό, η προσπάθεια δημιουργίας ομαδικού κλίματος μέσα στην τάξη και στο σχολείο (στα διαλείμματα) αποτελούν ουσιαστικά τα μόνα πεδία ώσμωσης, ένταξης αλλά και εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας.

Για παράδειγμα, συχνά γίνεται συνδυαστικά η διδασκαλία της Ιστορίας και της Γεωγραφίας, δίνοντας κυρίως έμφαση στην προσωπική παγκόσμια «χωροχρονική» κλίμακα. Ένα από τα κοινά μαθήματα στην τάξη αποτελεί η ανίχνευση των προσωπικών διαδρομών⁹⁰ στον χάρτη, μια χωροχρονική διασύνδεση - αποτύπωση των προσωπικών ιστοριών των μαθητών σε παρελθόν (χώρα καταγωγής και πορεία ταξιδιού), παρόν (πού ακριβώς βρίσκονται στην Ελλάδα και σε ποια γειτονιά της Αθήνας συγκεκριμένα), μέλλον (που σκοπεύουν ή/και θα ήθελαν να βρεθούν). Επιχειρούν επίσης ν' ανιχνεύσουν τις αντίστοιχες διαδρομές των γονιών τους, των παππούδων, των συμμαθητών τους.

90 Καταγραφή της μεταναστευτικής βιογραφίας του κάθε μαθητή που αναφέραμε πριν σελ. 35.

«Εδώ ήταν αδυναμία, δεν μπόρεσε να ανασυνθέσει, να συνδεθεί μάλλον όλο αυτό σε κάτι πιο γενικό, έτσι ώστε να αναδειχθεί η Ιστορία και όχι η προσωπική ιστορία.»
«Από την άλλη, έχουν και μια τεράστια δυσκολία όσον αφορά τα μεγέθη. Υπάρχει ένας τεράστιος χάρτης της Ελλάδος μέσα στην τάξη και υπάρχει κι ένας μικρότερος παγκόσμιος χάρτης και λένε «Α, τι μεγάλη που είναι η Ελλάδα!»
(Αποστόλης, προσωπική επικοινωνία, 2020)

Τα Μαθηματικά και η Φυσική μοιάζει ν' αποτελούν μικρές εξαιρέσεις αντίστοιχα, καθώς υπάρχουν εκπαιδευτικοί που προσπάθησαν ν' αξιοποιήσουν το διεθνές εννοιολογικό και συμβολικό «λεξιλόγιο» που έχουν τ' αντικείμενα αυτά. Ταυτόχρονα, θεωρούν ότι είναι ίσως τα δύο πιο χρήσιμα γνωστικά αντικείμενα, καθώς ανεξαρτήτως της τελικής χώρας προορισμού των προσφύγων είναι μια γνώση που θα τους χρειαστεί. Κάποιοι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν μέσα από το μάθημα της Φυσικής να εμπλέξουν και τη διδασκαλία της Γλώσσας, μαθαίνοντας τους στα Αγγλικά ή/και στη γλώσσα τους ένα βασικό λεξιλόγιο φυσικών επιστημών, δηλαδή, επιστημονική ορολογία. Στο παρελθόν, είχε γίνει μια ολοκληρωμένη προσπάθεια από το σχολείο να διδαχθούν τα δύο αυτά μαθήματα με την μέθοδο ΚΛΙΑ (Ortiz & Finardi, 2015)⁹¹. Ταυτόχρονα, άλλοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν διδάξει αρκετά άλλα αντικείμενα πλην της γλώσσας, καθώς θέτανε την ύπαρξη ενός κοινού γλωσσικού επιπέδου ως ανελαστικό προαπαιτούμενο.

«Οι καρτέλες που έφτιαχνα στην τάξη, ας πούμε, ήταν καρτέλες φυσικής, όγκος, μάζα, ενέργεια, πυρηνική ενέργεια, πεπτικό σύστημα λέξεις που έπρεπε να ενταχθούν στο λεξιλόγιό τους, που δεν είναι λέξεις για την καθημερινή επικοινωνία.»
(Αποστόλης, προσωπική επικοινωνία, 2020)

Αναφέρθηκε και η χαρά της ικανότητας παρακολούθησης και συμμετοχής του μαθήματος της Φυσικής από το σύνολο σχεδόν των παιδιών, καθώς, ανεξάρτητα από το επίπεδο του γλωσσικού, εννοιολογικού, συμβολικού εγγραμματισμού του κάθε παιδιού, τα πειράματα με απλά υλικά μέσα στην τάξη προσφέρονται ως διαγλωσσική μέθοδος επικοινωνίας, αφού βασίζονται, σε μεγάλο βαθμό, στην αισθητηριακή παρατήρηση.

⁹¹ Ένα παιδί έχοντας πάει ήδη σχολείο (σχολικός εγγραμματισμός) στη χώρα του κι έχοντας κατακτήσει σε ένα βαθμό τη μητρική του γλώσσα (γλωσσικός εγγραμματισμός) κι ένα βασικό επίπεδο Α1 στη γλώσσα Υποδοχής, μπορεί να διδαχθεί απευθείας ένα ειδικό ακαδημαϊκό/ τεχνικό λεξιλόγιο σε κάθε γνωστικό αντικείμενο ώστε να μπορεί να παρακολουθήσει και να συμμετέχει επαρκώς κυρίως σε μαθήματα όπως τα Μαθηματικά, η Φυσική και η Γεωγραφία. Μέσω, ασκήσεων και πειραμάτων μπορεί να μεταφέρει απ' τη γλώσσα του, την όποια προηγούμενη γνώση – ορολογία και να εξελιχθεί γνωστικά στα αντικείμενα αυτά.

Αντίθετα, το μάθημα των Θρησκευτικών⁹², δε διδάσκεται και οι ώρες αυτές χρησιμοποιούνται για να γίνονται μαθήματα Γλώσσας και Μαθηματικών. Αντίστοιχα, οι σημαντικές θρησκευτικές ημέρες μοιάζει να μην έχουν ιδιαίτερο νόημα ώστε να εορταστούν, αναφέρουν πολλοί εκπαιδευτικοί. Παρόλ' αυτά, έχουν γίνει μεμονωμένες παιδαγωγικές δράσεις θρησκευολογικού χαρακτήρα, με πρωτοβουλία ορισμένων εκπαιδευτικών ή/και με προτροπή των ίδιων των παιδιών. Για παράδειγμα έγινε προσπάθεια να δημιουργηθεί «ημερολόγιο εορτών όλων των εθνοτήτων-θρησκευμάτων -εορτασμοί για το Ederlezi ή για μια άλλη μεγάλη θρησκευτική μέρα των Κούρδων- αλλά οι ενέργειες αυτές δεν είχαν καθολική αποδοχή ή θέση στη σχολική κοινότητα κι έτσι δεν καθιερώθηκε τίποτα από τα παραπάνω. (Α. Καλιακάτσος, προσωπική επικοινωνία, 2020).

6.9. Θέατρο:

Όπως αναφέρθηκε και στις προηγούμενες ενότητες, τα προβλήματα στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης γενικά αλλά και ειδικά στο 87ο Δημοτικό Σχολείο είναι πολλά. Το θέατρο και γενικότερα οι παραστατικές τέχνες, όπως ο κινηματογράφος, είναι ένας τρόπος επικοινωνίας και έκφρασης, ο οποίος αξιοποιείται συχνά από πολλούς εκπαιδευτικούς, ανεξαρτήτως ειδικότητας.

«Κάθε χρόνο φτιάχνουμε κάποια βίντεο –πέρσι τα είχαμε προβάλει και στον Ελαιώνα, εκτός, δηλαδή, από προβολές που είχαν γίνει εδώ, κάτι θεατρικά, πράγματα, δηλαδή, που βλέπεις ότι αναπτύσσουν άλλες δεξιότητες στα παιδιά, σίγουρα πλην του μαθησιακού. Κυρίως, βγάζουν και λίγο αυτή την «ξινίλα» ότι πρέπει να είσαι ο αυστηρός δάσκαλος που πρέπει να βάλει τα παιδιά σε τάξη. Γιατί μιλάμε για παιδιά που συνήθως έχουν πολύ χαμηλά την αίσθηση του ορίου, τι όρια έχουν, γιατί έχουν ζήσει χίλια δυο, οπότε έρχονται και δοκιμάζουν τα δικά σου όρια, οπότε, πρέπει κάποιες φορές να γίνεις bitch κι αυτό είναι το πιο μισητό κομμάτι. Νομίζω ότι με την προσέγγιση του παιδιού [με τη λογική] τι είναι το παιδί, τι έχει να μου πει αντί τι έχω εγώ να του πω, αυτό έχει βοηθήσει πάρα πολύ. Αλλά εξακολουθώ το κομμάτι του μαθησιακού μαθησιακού να μην το αγαπάω, δηλαδή, πρέπει να σου μάθω Μαθηματικά ή αυτό. Προτιμώ να παίζουμε ζάρια και με τα ζάρια να προσπαθήσω να μάθω πέντε πράγματα ή κάτι άλλο. Αυτό είναι αλλαγή γιατί προφανώς σε καμιά σχολή δεν το μαθαίνεις. Θέλει να σκέφτεσαι ποιος είναι απέναντί σου, αν δεν ήταν, δηλαδή, αυτά τα

92 Να αναφέρουμε εδώ ότι σύμφωνα με όσα γνωρίζει ο γράφοντας και επιβεβαιώνει και ο Αλέξανδρος, η απαξίωση και η μη «συνεπής» διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό, με σκοπό την εξοικονόμηση ωρών διδασκαλίας για άλλα γνωστικά αντικείμενα, αποτελεί ολόένα και περισσότερο μια προσφιλή άτυπη πρακτική που ακολουθείται σε πολλά δημόσια και ιδιωτικά σχολεία.

παιδιά, εγώ δεν θα το σκεφτόμουν αυτό, είναι πολύ δυναμική σχέση.» (Νατάσα, προσωπική επικοινωνία, 2020)

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο ρόλος του θεάτρου και του παιχνιδιού, έτσι όπως αξιοποιούνται στο σχολείο. Ο γυμναστής του σχολείου, ο οποίος αποτελεί ένα από τα παλαιότερα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, πέραν των σπουδών του στο θέατρο, έκανε τη διδακτορική του διατριβή στο θεατρικό διαπολιτισμικό παιχνίδι. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν συχνά αποκλεισμένοι από τα άλλα σχολεία καθώς αντιμετωπίζουν εντελώς διαφορετικά προβλήματα, βιώνουν μια εντελώς διαφορετική καθημερινότητα και δεν έχουν με κανέναν να την μοιραστούν. Αν και οι Σύλλογοι Διδασκόντων και η συνεχής επικοινωνία ανάμεσα σε όλα τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού αποτελούν ίσως τους ακρογωνιαίους λίθους όλων των πρακτικών και των επιλογών που αναφέρονται στην εργασία αυτή, καθώς ανταλλάσσονται συνεχώς ιδέες, πρακτικές, προβλήματα, αποτελεί ταυτόχρονα γεγονός ότι, λόγω της μεγάλης πίεσης, συχνά δεν υπάρχει αρκετός χρόνος για επικοινωνία σε ένα πιο προσωπικό επίπεδο μεταξύ τους, για να γνωριστούν όπως γνωρίζουν και οι ίδιοι τους μαθητές τους... Για τον λόγο αυτό, ξεκίνησαν εδώ και δύο χρόνια τη δημιουργία μιας θεατρικής ομάδας εκπαιδευτικών, η οποία συναντάται τις απογευματινές ώρες στο σχολείο και κάνει πρόβες. Η διαδικασία είναι αυτό που είχε νόημα για εκείνους, όπως περιέγραψε η (Σωτηρία, προσωπική επικοινωνία, 2020), κι όχι ο αυτοσκοπός της παραγωγής και της παρουσίασης κάποιου συγκεκριμένου αποτελέσματος. Ωστόσο, ανέφερε ότι το να παίζεις θέατρο μπροστά στα παιδιά είναι ένα άλλο είδος επικοινωνίας μαζί τους, ένα είδος ισονομίας και ισότητας, αφού ξεφεύγεις από τη θέση που ζητάς να βρίσκονται μόνο εκείνοι και ακολούθως εσύ, με τη σειρά σου, εκτίθεσαι - απογυμνώνεσαι απέναντί τους.⁹³ Όμως, το πιο ενδιαφέρον για μένα είναι ότι η αναφορά στο θεατρικό τους σχήμα, έμοιαζε ασήμαντη για τη συνεντευξιαζόμενη ώστε να μου το αναφέρει μόνη της. Προέκυψε τυχαία ως απάντηση σε άλλη ερώτηση: «αν κάνατε άλλα πράγματα εκτός ωραρίου», εννοώντας σχετικά με τους μαθητές και το διδακτικό της έργο. Θεωρώ ότι το παραπάνω γεγονός αποτελεί μια ακόμα άρρητη ένδειξη του καλού κλίματος ανάμεσα στα μέλη του

⁹³ Την 1η χρονιά είχαν μαζευτεί πολύ λίγα άτομα ενώ την επόμενη που μαθεύτηκε ένας πολύ μεγαλύτερος αριθμός συναδέλφων δήλωσε ενδιαφέρον για την ομάδα. Το πρόβλημα ήταν ότι επέλεξαν όπως είπαν έργα υπερπαραγωγές και με την έλευση της καραντίνας δεν πρόλαβαν ποτέ να τα ολοκληρώσουν και εν τέλει να τα παρουσιάσουν. Φάνηκε όμως αισιόδοξη και γεμάτη ελπίδα για την επόμενη χρονιά (2020 -21) ελπίζοντας ότι τότε θα πάνε όλα καλύτερα!

Συλλόγου και κυρίως του ενδιαφέροντος για συμπεριληπτική επικοινωνία όλων των διδασκόντων με τρόπο αναστοχαστικό, «χωνεύοντας» έτσι την απαιτητική καθημερινότητά τους ή απλά κάνοντας ένα είδος ψυχοθεραπείας, όπως δήλωσε και η ίδια.

«Το πρόβλημα που δημιουργείται, στο ξαναλέω, [είναι ότι] είμαστε γκέτο, δεν έχουμε επαφή με τη γειτονιά, δεν έχουμε επαφή με τα υπόλοιπα σχολεία, είμαστε κλειστοί, και ως σύλλογος, ως συνάδελφοι είμαστε κλειστοί γιατί δεν έχουμε να μοιραστούμε κοινές εμπειρίες. Βλέπω σε σεμινάρια που παρακολουθούμε, που οργανώνονται τοπικά, δεν έχουμε να μοιραστούμε κοινές εμπειρίες με τους άλλους συναδέλφους, έχουμε τελείως διαφορετικές εμπειρίες να διαχειριστούμε και να μιλήσουμε που δεν άπτονται των δικών τους πραγμάτων. Αυτό δημιουργεί πρόβλημα όμως, είμαστε αποκομμένοι, είμαστε γκέτο.» (Αποστόλης, προσωπική επικοινωνία, 2020)

7. Περίοδος της πανδημίας & του πρώτου λοκντάουν και μετά

«Με τη συσχέτιση προσφυγικού-πανδημίας παρατείνεται η αντιμετώπιση των προσφύγων σε ένα καθεστώς καραντίνας. Αυτό νομίζω έχει στο μυαλό της και η ελληνική κυβέρνηση. Να εδραιώσει ένα lockdown και μετά την πανδημία....Ίσως γίνει και κάποιου είδους πολυτέλεια η ευαισθητοποίηση για το προσφυγικό... » (Χριστόπουλος, 2020)

«Το κοριτσάκι αυτό από το Αφγανιστάν που είχαμε τη λίγο μεγαλύτερη σχέση ήτανε αστέρι πριν την καραντίνα, δηλαδή, μπορούσε να ανταποκριθεί σχεδόν με τις ανάγκες της τάξης κανονικά. Μ' ένα μεγάλο χαμόγελο μού λέει, δεν καταλαβαίνω τι λες, με πολλή αγάπη και γλυκά. Τα είχε ξεχάσει, είχε ξεχάσει τα πάντα, είχε μεσολαβήσει η καραντίνα, είχαν μεσολαβήσει όλα...

Πρέπει συνέχεια να επαναλαμβάνεις και να επαναλαμβάνεις και πράγματα που ήδη ξέρουν, να μην ξεχνάς ποτέ ότι σ' αυτά τα παιδιά, η γλώσσα φεύγει –επειδή δεν είναι μητρική- εντελώς από το κεφάλι»

(Νατάσα, προσωπική επικοινωνία, 2020)

Όπως περιγράφεται από πολλούς δασκάλους, η καραντίνα και ο εγκλεισμός την περίοδο Μαρτίου – Ιουνίου, ήταν η δυσκολότερη περίοδος που έχουν διανύσει τα παιδιά αυτά, πολλαπλασιάζοντας την αίσθηση του εγκλεισμού στο camp του Ελαιώνα και του αποκλεισμού από την υπόλοιπη κοινωνία. Η πρώτη αυτή περίοδος λειτούργησε ουσιαστικά με ασύγχρονη εκπαίδευση σε σχέση με την περίοδο του Οκτωβρίου όπου η σύγχρονη έγινε υποχρεωτική, τα περισσότερα παιδιά, ωστόσο, είχαν μηδενική ή ελλιπή πρόσβαση στο διαδίκτυο ή δυνατότητα χρήσης κινητού. Η πρόσβαση στην τηλεεκπαίδευση ήταν λίγο πολύ ίδια και για τα υπόλοιπα παιδιά της γειτονιάς, μουσουλμανόπαιδα και Αλβανούς Ρομά.

«Στη διάρκεια της καραντίνας, η επαφή που μπορούσαμε να βρούμε με τα παιδιά του camp ήταν ελάχιστη, μόνο μέσω των κινητών των γονιών.

Φτιάξαμε μία ομάδα στο what's up αφού πήραμε τηλέφωνο τα παιδιά τους γονείς εν πάση περιπτώσει για να τους πούμε και λοιπά, κάποιιοι δίνανε κάποια πρόσβαση στα παιδιά στο κινητό τους, στέλναμε κάποιες εργασίες για να κάνουν. Τέλος πάντων, όσο περνούσε ο καιρός, η επαφή όλο και λιγόστευε, δηλαδή, ενώ στην αρχή παίρναμε απαντήσεις ή ασκήσεις και λοιπά, σιγά σιγά λιγόστευε.»

«Τι κάναμε λοιπόν;

Αποφασίσαμε κάθε Τετάρτη να τους στέλνουμε γραπτό υλικό, φωτοτυπίες, για να το κάνουν να μας το φέρουν πίσω δι' αντιπροσώπων την επόμενη Τετάρτη και πάρουν το καινούργιο. Κάπως έτσι ήτανε, ερχόταν κάποιος από το camp στο σχολείο, έπαιρνε το υλικό, το μοίραζε στα παιδιά και αντίστοιχα το παίρναμε εμείς πίσω ή ... αυτοί που είχαν πρόσβαση: εγώ έκανα μάθημα μέσω messenger, ξεκίνησα με skype – το webex δεν ήθελα να το δω μπροστά μου!- μ' έναν μαθητή ο οποίος είχε υπολογιστή στο σπίτι. Οι υπόλοιποι δεν είχαν, σου λέω για τα παιδιά της γειτονιάς. Οι υπόλοιποι δεν είχαν υπολογιστή στο σπίτι, άρα, δεν μπορούσαμε να κάνουμε. Τι θα κάνουμε, πέρασε μία εβδομάδα, τι θα κάνουμε; Κάναμε μάθημα κάθε μέρα με τον άλλον εν τω μεταξύ, λοιπόν τι θα κάνουμε, τι θα κάνουμε; Αποφασίζουν να ανοίξουν messenger μέσω κινητών, οπότε ξεκινήσαμε με το messenger να κάνουμε μάθημα με τους υπόλοιπους, είχα, δηλαδή, μία καθημερινή επαφή και με τους άλλους, ας πούμε. Μπορεί να σου έστελνε το μήνυμα 1:00 το βράδυ, γιατί εκείνη την ώρα θα το έδιναν οι γονείς ή πρωί πρωί, την ώρα που κοιμάσαι, ανάλογα.»

(Αποστολής, προσωπική επικοινωνία, 2020)

«Δεν ήταν επαφή μόνο, πάρτε το μάθημα, κάτι το σώμα και πέντε κουβέντες τι κάνετε, πώς περνάτε, τι συμβαίνει, έτσι μάθαμε, ας πούμε, ότι δεν είχαν αντισηπτικά στον Ελαιώνα και με το Χρήστο. Τέλος πάντων, δεν καταφέραμε να βρούμε αντισηπτικά.

«Και στην καραντίνα πήγα στο camp, και για παιδί που έφυγε από το camp, πήγα, κάθισα -γιατί δεν σ' αφήνουν να μπει μέσα, ήρθαν παιδιά στην πόρτα, μιλήσαμε, αυτό, εκείνο, το άλλο...

Έριξα καθίσματα στο αυτοκίνητο και κουβάλησα 30 γλάστρες που τις πήγα στο παιδί που είχε φύγει χωρίς να μπορούν να πάρουν τα πράγματά τους και τους πήγα τις γλάστρες τους.»

(Νατάσα, προσωπική επικοινωνία, 2020)

Το να οργανωθούν δράσεις αλληλεγγύης, όπως πριν με παζάρια κλπ ήταν κάτι που δεν μπορούσε να συμβεί πλέον. Στο τρέχον σχολικό έτος, τον μήνα Σεπτέμβριο και στην α' φάση διορισμών αναπληρωτών, το Υπουργείο Παιδείας δε συμπεριέλαβε στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικούς για τις μονάδες ΖΕΠ, όπως και για την Παράλληλη Στήριξη παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Με κριτήρια ετερότητας λοιπόν, βλέπουμε ότι για άλλη μια φορά το επίσημο κράτος αντιμετωπίζει τις δυο αυτές (μαθητικές) ομάδες ΖΕΠ (πρόσφυγες, μετανάστες,

μειονότητες) και παιδιά που φοιτούν σε σχολεία Ειδικής Αγωγής, ως «λιγότερο» πολίτες.

Ένα από τα προβλήματα που καταγράφονται και καταδεικνύει επιπρόσθετα την ιδιότυπη «συγγένεια» ανάμεσα σε παιδιά με μεταναστευτικό/ προσφυγικό υπόβαθρο και παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες αποτελεί το γεγονός ότι οι ΖΕΠ μαθητές σπάνια ως ποτέ έχουν τη δυνατότητα διάγνωσης για Παράλληλη Στήριξη ή πρόσβαση σε ΕΒΠ και ακόμα κι όταν συμβεί αυτό, σπάνια τους χορηγείται. Να επισημάνουμε εδώ ότι η δυνατότητα ιδιωτικής Παράλληλης Στήριξης, αποτελεί ένα ακόμα μέτρο (ανα-)παραγωγής συνθηκών ανισότητας για τα παιδιά χαμηλότερης ταξικής θέσης. Ο Durkheim υποστηρίζει ότι «Τα παιδιά που ανήκουν στις άλλες ομάδες θα έχουν κατά κανόνα λιγότερες επιτυχίες και περισσότερες πιθανότητες να απορρίψουν τη διαδικασία κοινωνικοποίησης που έχει αναλάβει η εκπαίδευση.» (Blackledge κ.ά., 1995, σ. 39)

8. Πώς ορίζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση - Τι θα άλλαζαν;

«Κατά τη γνώμη μου, δεν πρέπει να υπάρχουν διαπολιτισμικά σχολεία, οι συνάδελφοι διαφωνούν σε αυτό όμως εδώ πέρα, αλλά εγώ πιστεύω ακράδαντα ότι δεν πρέπει να υπάρχουν διαπολιτισμικά σχολεία. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν γίνεται σε διαπολιτισμικά σχολεία αποκλειστικά γιατί τα διαπολιτισμικά σχολεία είναι γκέτο, αν κρίνω από το δικό μας, και φαντάζομαι ότι αντίστοιχα συμβαίνει και σε άλλα. Θα πρέπει να γίνεται στα κανονικά σχολεία. Μόνο έτσι μπορεί να έχει ευκαιρίες πραγματικά να γίνει διαπολιτισμική εκπαίδευση.»
(Αποστολής, προσωπική επικοινωνία, 2020)

«Ποιο είναι το βασικό πρόβλημα που έχουμε εδώ; Είναι ότι δεν έχουμε ένα αναλυτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, έχουμε γενικές αναφορές και ευχολόγια και λοιπά, έχουμε θεωρία, αλλά στην πραγματικότητα, ένα αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο θα παράσχει τα εργαλεία στον εκπαιδευτικό να μπορέσει να κάνει τη δουλειά του πολύ περισσότερο μέσα στα πλαίσια μιας διαπολιτισμικής τάξης, με διαφορετικά επίπεδα, έτσι όπως το περιέγραφα πριν για την τάξη μου, δεν υπάρχει αυτή τη στιγμή και δεν ξέρω αν είναι διατεθειμένοι στο ΙΕΠ ή στο Υπουργείο να το αναλάβουν αυτό το πράγμα και να το κάνουν.» (Αποστολής, προσωπική επικοινωνία, 2020)

«Ελληνάκι, πάλι Β' Δημοτικού, κάτι λέγαμε και –ενώ είναι ένα παιδάκι που του μιλάνε πάρα πολύ κι επίσης και το ίδιο παρακολουθεί και ειδήσεις ακόμα, δεν είναι, δηλαδή, unaware- αναφέρθηκε η λέξη πόλεμος, ταραζεται, δείχνει την απορία του και λέει, η Σάρα, η Ραμάν, τα παιδιά αυτά έχουν έρθει από πόλεμο. Έπαθε τέτοια ζημιά, ότι οι συμμαθητές του έρχονται από πόλεμο, δεν είχε συνειδητοποιήσει τη σχέση αυτή, είχε συνειδητοποιήσει το πόλεμος -κακό αλλά όχι πρόσφυγας-έρχεται-από-πόλεμο, ενώ

ήξερε, του είχαν μιλήσει για τον πρόσφυγα, για το ένα, το άλλο, δηλαδή, υπήρχε ένα άλλο σύμπαν, ας πούμε, ξαφνικά που ανοίχτηκε.»
(Νατάσα, προσωπική επικοινωνία, 2020)

Από το παραπάνω παράδειγμα μπορεί κανείς να διακρίνει την σύνδεση του βιώματος με όποια θεωρία έχει ένα παιδί ή ο καθένας μας.

«Τα παιδιά θέλουν να επικεντρωθούν στις κοινές τους εμπειρίες εδώ, παρά στις διαφορετικές τους από αλλού. Κι εγώ μ' αυτό βασικά δουλεύω, με τις κοινές τους εμπειρίες, να κτίσουν κοινές εμπειρίες, έτσι ώστε οτιδήποτε κι αν υπάρχει πιο πριν να πάρει το χρόνο του, ν' αρχίσει να σβήνει στο χρόνο του. Δεν θεωρώ, δηλαδή, ότι υπάρχει τραγική διαφοροποίηση μεταξύ των παιδιών παρά το γεγονός ότι έχουν τραγικά διαφορετικά βιώματα, δηλαδή, σημαντικό είναι να χτίζεις τον κοινό χρόνο τους.» (Νατάσα, προσωπική επικοινωνία, 2020)

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι στην ερώτηση:

«Τι θα αλλάζατε αν είχατε ένα μαγικό ραβδί στο σχολείο και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση;»

Πολύ λίγοι από τους ερωτηθέντες έβαλαν στις απαντήσεις τους ως πρώτο θέμα απευθείας αυτό της αλλαγής του θεσμικού πλαισίου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή την κατάργηση των διαπολιτισμικών σχολείων, αντίθετα, σκέφτηκαν και απάντησαν κυρίως ως μέλη της κοινότητας του σχολείου. Πρότειναν δηλαδή αλλαγές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε μεγάλο βαθμό κυρίως στο μέσο-επίπεδο του σχολείου και στο μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης και πολύ λιγότερο στο μακρο-επίπεδο του κράτους και των θεσμικών δομών του (Χριστίνα Χατζησωτηρίου: Αγγελίδης, 2011, σσ. 334, 342)

Μίλησαν, μεταξύ άλλων, για ανάγκη μεγαλύτερης εξωστρέφειας του σχολείου προς τη γειτονιά αλλά και την κοινωνία γενικότερα, για ανάγκες βελτίωσής του σε σχέση με το κτιριακό αλλά και ευρύτερα με το υλικοτεχνικό επίπεδο, αλλά και για το πώς ο ένας παράγοντας επηρεάζει τον άλλο. Θεωρούν ότι τα σχολεία κάθε ενδιαφέροντος - κατηγορίας (διαπολιτισμικά, κωφών, σχολεία ΑΜΕΑ, μουσικά, καλλιτεχνικά) είναι απαξιωμένα από την (τοπική) κοινωνία και υποχρηματοδοτούνται ακόμα λιγότερο σε σχέση με τα σχολεία της γειτονιάς, από τον Δήμο και την Περιφέρεια. Μία από τις ερμηνείες που δίνει ο διευθυντής είναι αμιγώς πολιτική, εφόσον οι γονείς των παιδιών αυτών προέρχονται από διάσπαρτους δήμους και η

τοπική εξουσία δεν έχει άμεσο πολιτικό όφελος για να ασχοληθεί περαιτέρω. Αντίθετα, αν ειδικά τα διαπολιτισμικά σχολεία χρηματοδοτούνταν απευθείας από τον κρατικό προϋπολογισμό, καθώς οι ανάγκες και τα προβλήματα είναι σαφώς περισσότερα, τότε τα πράγματα ίσως και να ήταν αλλιώς⁹⁴. (Α. Καλιακάτσος, προσωπική επικοινωνία, 2020)

«Αν όμως με ρώταγες, αν τα σχολεία στην Ελλάδα είναι διαπολιτισμικά, όχι, δεν είναι. Αν με ρωτάς γιατί πρέπει να είναι δύο και τρία, η μόνη απάντηση που μπορώ να δώσω είναι γιατί αυτά τα παιδιά που είναι εδώ, μπορεί οπουδήποτε αλλού να μην επιβίωναν, έστω και για ένα πρώτο στάδιο εισόδου σ' έναν κόσμο που λέγεται σχολείο στην Ελλάδα, δηλαδή, θα τους πέταγε απέξω αμέσως το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως και το κάνει. Έχουμε παιδιά 12 χρονών που τα είχαν γράψει στην Α' δημοτικού γιατί δεν ήξεραν τι να τα κάνουν. Ή παιδιά με μαθησιακά προβλήματα, παιδιά που έρχονταν με διαγνώσεις κλπ., επειδή το παιδί ήταν απ' το Κογκό, ας έρθει στο διαπολιτισμικό. Μα, παιδιά, δεν είμαστε «κουτσοί, στραβοί, στον Άγιο Παντελεήμονα», είμαστε και σχολείο εδώ. Η αντίληψη αυτή είναι ότι το παιδί εδώ, σε μας, είναι στο πουθενά, αν έρθει σε σας είναι κάποιος. Αν με ρωτάς αυτό, μέχρι ένα σημείο το πιστεύω. Αν υπήρχαν τα εχέγγυα κάπου αλλού, επειδή όντως η ζωή είναι διαπολιτισμική, να είναι και το σχολείο, τότε, ναι, να μην υπάρχουν διαπολιτισμικά σχολεία. Αλλά δεν φτάνει να το λες, πρέπει και να το κάνεις.» (Νατάσα, προσωπική επικοινωνία, 2020)

Πολλά μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου αναγνώρισαν, με ρητούς και άρρητους τρόπους ότι έχουμε πολύ δρόμο ακόμη μέχρι να φτάσουμε σε μια πραγματικά δίκαιη και συμπεριληπτική κοινωνία, σ' ένα κράτος ευνομούμενο και καλά ρυθμισμένο. Αν συνέβαινε αυτό, το οποιοδήποτε σχολείο -διαπολιτισμικό ή μη- δεν θα έπρεπε να χρειάζεται ν' αναλαμβάνει όλους εκείνους τους πρόσθετους ρόλους που αναφέρθηκαν προηγουμένως. Πιο συγκεκριμένα, αν όλα τα δημόσια σχολεία είχαν περισσότερους εκπαιδευτικούς, με ουσιαστική επιμόρφωση γύρω από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση⁹⁵ -αλλά και την ετερότητα εν γένει-, υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό, περισσότερες ώρες διδασκαλίας κάθε είδους τέχνης, που αποτελεί διαγλωσσικό τρόπο επικοινωνίας και ενδυναμώνει τον ψυχισμό των

94 «Στους άνισους συμπεριφερόμαστε άνισα, εδώ δεν υιοθετήθηκε ποτέ αυτή η λογική.» (Α. Καλιακάτσος, προσωπική επικοινωνία, 2020)

95 «Όταν ρωτάς τους ανθρώπους [τι είναι] διαπολιτισμικό, σου λένε ότι εκεί είναι [ένα σχολείο] που πηγαίνουν τα ξένα παιδιά και μαθαίνουν τη γλώσσα, ενώ διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι άλλο πράγμα, πρέπει να συνέχει όλον τον πληθυσμό [και αφορά και τη] θέση του ντόπιου απέναντι στον ξένο. Άρα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να συνέχει και τα υπόλοιπα σχολεία. Όταν ακούς όμως, διαπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική, το μυαλό μας ολωνών πάει σε κάποιο σχολείο με ξένους ή ομογενείς που ήρθαν από κάπου και δεν μιλάνε τη γλώσσα, που με κάποιο τρόπο, με κάποια κριτήρια, τέλος πάντων, δεν είναι σαν εμάς, ενώ η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα έπρεπε με κάποιο τρόπο να επικεντρώνεται και στα υπόλοιπα σχολεία, όμως σταματάει εδώ.» (Α. Καλιακάτσος, προσωπική επικοινωνία, 2020)

παιδιών, αλλά και ειδικευμένους επαγγελματίες με υποστηρικτικούς – διαμεσολαβητικούς ρόλους, όπως διερμηνείς, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, κ.ά. τότε δε θα υπήρχε η ανάγκη για ξεχωριστά διαπολιτισμικά σχολεία. Έτσι, σε κάθε είδους ετερότητα εθν(οτ)ική ή γλωσσική, η απάντηση θα ήταν η επί της ουσίας συμπερίληψη και ως συνέπεια αυτού, η ένταξη του όποιου υποκειμένου. Όπως ανέφερε και ένα μέλος του (Σ.Κ.Ε.Π. - *Σύνδεσμος Κοινωνικής Ευθύνης για Παιδιά και Νέους* | *μια κοινωνία για όλους!*, χ.χ.), ο οποίος υλοποιεί Εκπαιδευτικά Προγράμματα Εξοικείωσης με την Αναπηρία, «έχουμε ίδιες ανάγκες όλοι αλλά φτάνουμε με διαφορετικό τρόπο εκεί» (Murphy, 1996). «Το θέμα είναι οι διαφορές αυτές να μην γίνονται αιτία για άνιση μεταχείριση» (Α. Καλιακάτσος, προσωπική επικοινωνία, 2020). Χωρίς ένα ευρύτερο πλαίσιο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και μαθητών απέναντι στην ετερότητα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση οφείλει να εκλαμβάνεται κριτικά, καθώς εμπεριέχει μια νομιμοποιητική, σε όλες τις εκφάνσεις, προσέγγιση απέναντι σε αυτή (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019, σ. 22).

«Αν το σκεφτείς λογικά, η δικαιοσύνη πρέπει να είναι άνιση για να είναι δικαιοσύνη, το γνωστό που λέει ο Αριστοτέλης, ότι είναι η ανισότητα κι όχι η ισότητα των άνισων, όχι στα άνισα πράγματα φερόμαστε ίσα, αλλά στις ανισότητες φερόμαστε με ανισότητα, αυτό σημαίνει δικαιοσύνη.» (Α. Καλιακάτσος, προσωπική επικοινωνία, 2020)

Στον δρόμο προς την καθολικά και ουσιαστικά συμπεριληπτική εκπαίδευση και μέχρι τότε, χαρακτηρίσαν ως μια αναγκαιότητα το να υπάρχουν κάποια λίγα διαπολιτισμικά σχολεία ως ένα «πρώτο στάδιο εισόδου σ' ένα κόσμο που λέγεται Ελλάδα» (βλ. Νατάσα), διαφορετικά, όλ' αυτά τα παιδιά θα έμεναν εκτός εκπαίδευσης από την αρχή. Συνεπώς, η αποδοχή της ετερότητας -και της πολυτισμικότητας πιο ειδικά- είναι το πρώτο βήμα και η απαραίτητη προϋπόθεση για κάθε εκπαιδευτικό που θέλει να εφαρμόσει ένα -όσο το δυνατόν πιο- αποτελεσματικό πλαίσιο συμπερίληψης και άρα ένταξης διαμέσου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η καθημερινή συμμαθητεία ενός δασκάλου με τους μαθητές/τριες του σχολείου -και ειδικά ενός διαπολιτισμικού σχολείου σαν το 87ο- είναι επίσης προαπαιτούμενο, να μάθει τις ιστορίες τους, την κουλτούρα τους. Τότε και μόνο, κάθε είδους (θεσμική ή άτυπη) μετεκπαίδευση και επιμόρφωση, η οποία είναι σαφώς απαραίτητη όπως λένε και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, δύναται να σε πάει παρακάτω, κάνοντάς σε καλύτερο άνθρωπο και δάσκαλο.

«Μην εναποθέτουμε γενικά ελπίδες σε θεσμικές αλλαγές, θα έλεγα, υπενθυμίζοντας ότι η Ελλάδα είναι στην πράξη το θύμα πολιτικών αποφάσεων όπως η κοινή δήλωση ΕΕ-Τουρκίας που καταδίκασε τη χώρα μας να είναι το δεύτερο μεγαλύτερο buffer zone στα όρια της ένωσης. Είναι μονόδρομος να μπούμε σε μια λογική ενσωμάτωσης.» (Χριστόπουλος, 2020)

«Δεν μπορεί να υλοποιήσει τους στόχους που θέτει το ίδιο το σχολείο, γιατί πολλά από τα προβλήματα που δημιουργούνται στο σχολείο, είναι εκτός σχολείου. Με τις δικές του δυνάμεις, το σχολείο δεν μπορεί ν' ανταπεξέλθει, και να [τα] λύσει, όση προσπάθεια και να κάνει αυτά τα οποία στοχοθετεί το ίδιο και από την παιδαγωγική επιστήμη, αλλά και από τα δικαιώματα του παιδιού κι από αυτό που έχεις ως συνταγματική υποχρέωση, να παρέχεις παιδεία χωρίς διακρίσεις σε όλους τους ανθρώπους που βρίσκονται στην επικράτειά σου.» (Α. Καλιακάτσος, προσωπική επικοινωνία, 2020)

Μεταξύ άλλων που προτείνει ο Διευθυντής του σχολείου (Α. Καλιακάτσος, προσωπική επικοινωνία, 2020) είναι ότι θα έπρεπε να καταγράφεται και να κοινοποιείται συστηματικά το έργο των εκπαιδευτικών στα διαπολιτισμικά σχολεία, ώστε να βγουν οι εκπαιδευτικοί από τη μοναχική πορεία την οποία βιώνουν, να διασυνδεθούν περισσότερο με την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα. Όλη αυτή η πείρα, ανατροφοδοτικά, θα έπρεπε να βοηθήσει στη δημιουργία πιο συγκροτημένων μεθοδολογιών, ώστε να διαμορφωθούν σχετικά αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια. Πριν δύο χρόνια, αναφέρει, ως εκπαιδευτική κοινότητα διαμόρφωσαν μια πρώτη βάση παιδαγωγικού υλικού και έθεσαν συγκεκριμένους στόχους για τις Τάξεις Υποδοχής, καθώς είναι σημαντικό, αφενός, να δίνει κανείς σε κάποιον τον στόχο, αφετέρου, να τον καθοδηγεί με βάση τη βιωμένη εμπειρία για το πώς να φτάσει ως εκεί, με ποια εργαλεία, ώστε να αξιολογεί τον εαυτό του αν βαδίζει καλά ή όχι. Ταυτόχρονα, για την επίτευξη των παραπάνω, ο Διευθυντής αναγνωρίζει ως κυρίαρχο πρόβλημα τη ρευστότητα του μαθητικού -κυρίως του προσφυγικού- πληθυσμού σε σχέση με το χρονικά διάστημα που θα παραμείνουν στο σχολείο, καθώς, ενώ ο εκπαιδευτικός ή/ και ο ολόκληρος ο Σύλλογος Διδασκόντων ετοιμάζονται για συγκεκριμένες ομάδες παιδιών στόχων, μέχρι να διατυπωθούν τα όποια προβλήματα, να προταθούν λύσεις, να εφαρμοστούν και στη συνέχεια να αξιολογηθούν, πολλά από τα παιδιά έχουν ήδη φύγει.

9. Αλλαγή στάσης/ ταυτότητας βάσει βιωμένης εμπειρίας

Οι εμπειρίες που έχουν ζήσει στο σχολείο οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν έντονες, ως μια συνεχής, δυναμική και γεμάτες εναλλαγές παράσταση, που συχνά συμφωνεί με τους ιδεολογικούς και πολιτικούς άξονές τους και χωρίς να επιφέρουν κάποιες βαθιές αλλαγές σ' αυτούς. Όμως, χάρη στις εμπειρίες αυτές, φαίνεται ότι απέκτησαν περισσότερα εργαλεία κατανόησης του κόσμου γενικά και της ελληνικής κοινωνίας ειδικά. Επιπλέον, το εύρος των καθημερινών βιωμένων ιστοριών – αφηγήσεων από / με τους μαθητές τους αποτελεί ουσιαστικά τον τρόπο με τον οποίο μετασχημάτισαν και εδραίωσαν ιδέες σχετικά με τη σύνθετη φύση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

«Θυμάμαι, έχει κάποια χρόνια βέβαια, είχαμε μια Αλβανορομά, οι Ρομά που έχουμε στο σχολείο είναι Αλβανορομά δεν είναι τόσο πολύ Έλληνες. Σε μεγάλη τάξη, κάτι συζητούσαμε περί γάμου και αυτό που είπε ήταν ότι γι' αυτό έρχομαι σχολείο εγώ, κύριε, για να μην με παντρεύουν οι δικοί μου. Νομίζω ότι δεν το απέφυγε τελικά, παρόλο που ήρθε σχολείο. Αλλά μού έδωσε μία διάσταση του τι σημαίνει εκπαίδευση για πολύ κόσμο που δεν μας περνάει από το μυαλό, για την αξία που μπορεί να έχει.»
(Αποστόλης, προσωπική επικοινωνία, 2020)

Ταυτόχρονα, παρατήρησα ότι μέσα από τις συνεντεύξεις - αφηγήσεις των εκπαιδευτικών, αναστοχαστικά συνδέθηκαν περισσότερο με τις δικές τους πρότερες εμπειρίες ζωής, αναμοχλεύοντας συχνά το βιωμένο κοινωνικό, ταξικό, πολιτισμικό παρελθόν τους. Όλ' αυτά, με θέληση και μια διάθεση αισιοδοξίας για το παρόν και το μέλλον το δικό τους, των μαθητών, του σχολείου.

«Δεν θεωρώ ότι έχει αλλάξει η στάση μου όσον αφορά το πώς βλέπω τα πράγματα στην εκπαίδευση, γιατί αυτό που σήμερα είναι οι πρόσφυγες, οι μετανάστες ή τα παιδιά των χαμηλών εισοδημάτων, τα ελληνόπουλα των χαμηλών εισοδημάτων, τότε ήταν σκέτο τα ελληνόπουλα των χαμηλών εισοδημάτων. Εγώ ήμουν ένα ελληνόπουλο, ως μαθητής, χαμηλών εισοδημάτων, αλλά αυτό που είδα στην προσωπική μου πορεία ως μαθητής και σήμερα ως δάσκαλος είναι ότι απλώς οι ομάδες, τα στρώματα εκείνα -τα οποία είναι, ας πούμε, υποβαθμισμένα- έχουν αλλάξει, έχει αλλάξει η σύνθεσή τους.»
(Αποστόλης, προσωπική επικοινωνία, 2020)

«Δεν βρέθηκα σ' ένα καινούργιο πεδίο, στο οποίο να πω ότι διαφοροποίησα πάρα πολύ τις αντιλήψεις μου και [λόγω] και της κοινωνικής μου καταγωγής, δηλαδή, παιδί από αγροτική οικογένεια, ποτέ δεν θεώρησα... οι αξίες μου, οι βασικές μου αξίες και ιεραρχήσεις δεν ήταν ποτέ του διαχωρισμού. Οπότε, δεν μπορώ να πω ότι η παρουσία μου στο διαπολιτισμικό, σαν άνθρωπο, μ' έκανε ν' αλλάξω πολύ από τις πεποιθήσεις

μου. Άνθρωποι όμως που δεν έχουν αυτές τις εμπειρίες, σίγουρα το βιωματικό... Το βλέπω με ανθρώπους που δεν είχαν ποτέ επαφή και τρομάζουν όταν έρχονται εδώ πέρα στο σχολείο ή, μάλλον, εκπλήσσονται και με πράγματα που είναι αυτονόητα, καθημερινά για μας, γι' αυτούς είναι κάτι, πώς το κάνετε και τι ωραίο είν' αυτό που για μας είναι καθημερινό.» (Α. Καλιακάτσος, προσωπική επικοινωνία, 2020)

«Ο γιος μου πήγαινε σχολείο στη Ρωσία κι ενώ βρισκόμαστε σε καλύτερη οικονομική μοίρα από τους συμμαθητές του –βιοποριστικά είμαστε πολύ ανώτερα συγκρινόμενοι μ' αυτούς- η έννοια του διαφορετικού υπήρχε. Και λέω, φαντάζεσαι το παιδί να ήταν και ξένο και να μην είχε τους βιοποριστικούς...που έχουμε εμείς, να είσαι, δηλαδή, σε μειονεκτική θέση λόγω βιοπορισμού, πόσο άσχημα θα αισθανόταν στο περιβάλλον του σχολείου. Οπότε, εκεί σκέφτηκα ότι δεν ήταν το οικονομικό, ήταν εμφανές ότι οι οικονομικές μας δυνατότητες ήταν πολύ διαφορετικές, αλλά και το στάτους, το κοινωνικό μας στάτους, ήμασταν με διπλωματικές πινακίδες, ήμουν στο προξενείο, άρα, το στάτους το κοινωνικό ήταν πολύ καλύτερο. Αλλά, ο πιτσιρικάς αισθανόταν μειονεκτικά στο σχολείο.» (Α. Καλιακάτσος, προσωπική επικοινωνία, 2020)

10. Συμπεράσματα

Οι πολιτικές και ιδεολογικές πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού επηρεάζουν την ανάπτυξη συνεκτικών διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών πρακτικών - πολιτικών σε κάθε σχολείο. Η διαπολιτισμική προσωπική ανάπτυξη και η κριτική εξερεύνηση των προσωπικών ταυτοτήτων του κάθε εκπαιδευτικού μοιάζει να αποτελεί ένα κεκτημένο στο σχολείο αυτό σε σύγκριση με δύο δεκαετίες πριν, οπότε ήταν η πρώτη φορά που το σχολείο (με την μετατροπή του σε διαπολιτισμικό το 1996) και η περιοχή ήρθε σε τόσο στενή επαφή με την ετερότητα (Androussou, 2005). Στο χρονικό στάδιο αυτό, το ζητούμενο είναι η επιτυχής εφαρμογή διαπολιτισμικών πρακτικών σε ένα πολυεπίπεδο και ρευστό μαθητικό πληθυσμό σαν αυτόν.

Παρόλο που το Υπουργείο Παιδείας στην πραγματικότητα προωθεί μονοπολιτισμικές - μονογλωσσικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στα γενικά αλλά και στα διαπολιτισμικά σχολεία, οι εκπαιδευτικοί του 87ου Δημοτικού Σχολείου δεν επιδιώκουν αφομοίωση των παιδιών σε κυρίαρχα γλωσσικά και πολιτισμικά πρότυπα αντίστοιχα. Αντίθετα, χρησιμοποιούν όσο είναι δυνατόν όλα τα εκπαιδευτικά υλικά που προσφέρει το Υπουργείο αλλά και πλήθος άλλων ανεπίσημων εκπαιδευτικών πηγών. Το πιο σημαντικό όμως είναι ότι αξιοποιούν το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη και στην επικοινωνία προωθώντας ουσιαστικές συμπεριληπτικές και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις.

11. Αντί επιλόγου

Τότε στο γκέτο της Βαρσοβίας, ο Γιάνους Κόρτσακ (Korczak, 2017), ο μεγάλος αυτός παιδαγωγός και θεμελιωτής των δικαιωμάτων του παιδιού, είχε τη δυνατότητα πολλές φορές να σωθεί ο ίδιος. Αντίθετα, όχι μόνο δεν εγκατέλειψε τα παιδιά που φρόντιζε αλλά συνέχισε να τα διδάσκει για τη ζωή εκτός των τειχών, για τον σεβασμό των ανθρώπων και των ζώων, πώς να προστατεύουν την αξιοπρέπεια τους, μη χάνοντας τον αυτοσεβασμό τους και κυρίως, μαθαίνοντας τους να έχουν φωνή.

Επιλέγοντας να μην αποφύγει τον δρόμο του θανάτου, καθώς εκείνος και τα παιδιά του οδηγήθηκαν στο στρατόπεδο εξόντωσης της Τρεμπλίνκα, μοιάζει να μην ήθελε ν' αποδείξει πόσο θαρραλέος μπορεί να ήταν, ούτε κάποιου είδους επιθυμία να γίνει μάρτυρας αλλά μάλλον ανέλαβε την ευθύνη να παραμείνει διαμεσολαβητής των δικαιωμάτων των παιδιών μέχρι τέλους “έτσι απλά, για να ζήσουν τα παιδιά του με πιο λίγο φόβο. Για λιγότερο φόβο.” (Jeanne Hersch : Żółkiewicz, χ.χ.).

Μ' έναν πιο ποιητικό τρόπο για όλα τα ανωτέρω μιλάει θεωρώ και ο Γιάννης Ρίτσος, μεταφέροντας ταυτόχρονα την εμπειρία του από το Στρατόπεδο Συγκέντρωσης Πολιτικών Κρατουμένων. Εστιάζει, μεταξύ άλλων, στην ευθύνη που φέρει ο καθένας από εμάς, ως μέλη μιας πολιτικής κοινότητας, μιας ευθύνης που εμπεριέχει την αλληλεγγύη, τη συμπερίληψη, τη μνήμη για κάθε άνθρωπο, παιδί ή ενήλικο, παρόντα ή απόντα, ακόμα και σε συνθήκες αποκλεισμού – εγκλεισμού...

«Έφυγαν πρώτα τ' αγάλματα. Λίγο αργότερα τα δέντρα, οι άνθρωποι, τα ζώα. Ο τόπος ερημώθηκε ολότελα. Φυσούσε αγέρας. Εφημερίδες κι αγκάθια τρέχαν στους δρόμους... Το βράδυ ανάψαν από μόνα τους τα φώτα. Ένας άνθρωπος γύρισε μόνος, κοίταξε γύρω, έβγαλε το κλειδί του, το 'χωσε στο χώμα σα να το εμπιστευόταν σ' ένα υπόγειο χέρι ή σα να φύτευε ένα δέντρο. Ύστερα ανέβηκε τη μαρμάρινη σκάλα και κοίταξε κάτω την πόλη. Προσεχτικά, ένα ένα, επιστρέφαν τ' αγάλματα».⁹⁶ (Ρίτσος, 1974).

96 «Πάνω στα αγάλματα διαγράφονται τομές, ανθρώπινες κινήσεις και σχεδιάσματα, η ροή του χρόνου, το σώμα που παραμένει.. Το συγκεκριμένο ποίημα, που φέρει τον τίτλο ‘Επιστροφή’, φέρει την υποσημείωση ‘Στρατόπεδο Συγκέντρωσης Πολιτικών Κρατουμένων- ΠΑΡΘΕΝΙ ΛΕΡΟΥ-ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 1967- ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 1968’. Σε συνθήκες στρατιωτικής δικτατορίας & εγκλεισμού, ο Γιάννης Ρίτσος καταθέτει αγάλματα που ρυθμίζουν την ροή του βίου, τον κοινωνικό-πολιτικό-ιστορικό χρόνο, τις διαθέσεις της ποιητικής γραφής να προσδώσει ή να αντιστρέψει νοήματα.» (Ρίτσος & Ανδρονίδης, 2017)

12. Βιβλιογραφία:

6ο Διαπολιτισμικό και Ολοήμερο Δ.Σχ. & Ελευθερίου-Κορδελιού Θεσ/νίκη. (χ.χ.).

Κατάλογος με τα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 10

Φεβρουάριος 2021, από

http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/

DiapolitismikaSxoleiaElladas.htm

Αβραμοπούλου, Ε., & Καρακατσάνης, Λ. (2001). *Διαδρομές της Ταυτότητας: Από τη*

δυτική Θράκη στο Γκάζι. 33. [https://www.kemo.gr/index.php?](https://www.kemo.gr/index.php?sec=show&item=36)

[sec=show&item=36](https://www.kemo.gr/index.php?sec=show&item=36)

Αγγελίδης, Π. (Επιμ.). (2011). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Διάδραση.

Άδειες Διαμονής—Enterprise Greece—Προσέλκυση—Προώθηση Επενδύσεων &

Προώθηση Εξαγωγών. (χ.χ.). Ανακτήθηκε 8 Φεβρουάριος 2021, από

[https://www.enterprisegreece.gov.gr/h-ellada-shmera/zoi-stin-ellada/adeies-](https://www.enterprisegreece.gov.gr/h-ellada-shmera/zoi-stin-ellada/adeies-diamonhs)

[diamonhs](https://www.enterprisegreece.gov.gr/h-ellada-shmera/zoi-stin-ellada/adeies-diamonhs)

Ανδρούσου, Α., Αβδελά, Ε., Αποστολίδου, Β., Ασκούνη, Ν., Δημητρίου, Α.,

Δραγώνα, Θ., Ζωγραφάκη, Μ., Ιορδανίδου, Α., Κούρτη, Ε., Κουτσούρη, Α.,

Λαγοπούλου, Β., Μάγος, Κ., Μανουσσοπούλου, Α., Μπαλτσιώτης, Λ.,

Νικολάου, Β., Πετρίδης, Τ., Πλεξουσάκη, Ε., Σακονίδης, Χ., Σφυρόερα, Μ.,

... Χοντολίδου, Ε. (2007). *Κλειδιά και αντικλείδια* [Text].

<http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/880>

Απάντηση στο Hellenic professors. (χ.χ.). Διαπολιτισμική εκπαίδευση των παιδιών της

μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη. Ανακτήθηκε 11 Φεβρουάριος 2021,

από <https://museduc.gr/el/component/k2/item/357-%CE%B1%CF%80%CE>

[%AC%CE%BD%CF%84%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CF%83%CF](https://museduc.gr/el/component/k2/item/357-%CE%B1%CF%80%CE)

[%84%CE%BF-hellenic-professors](https://museduc.gr/el/component/k2/item/357-%CE%B1%CF%80%CE)

Αποστόλης. (2020). *Personal communication* (δάσκαλος στο 87ο Δημοτικό Σχολείο

Αθηνών Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης) [Προσωπική επικοινωνία].

- ΑΡΧΗΓΕΙΟ ΑΣΤΥΝΟΜΙΑΣ ΠΟΛΕΩΝ. (1975). *Αστυνομικά Χρονικά*. 466–467.
https://www.policemagazine.gr/sites/default/files/pdf/%CE%91%CE%A0_1975-04-0466-0467.pdf
- Ασκούνη, Ν. (2006α). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
https://museduc.gr/images/stories/docs/ekpaideysi_meionotitas_domi_kai_the_smiko_plaisio.pdf
- Ασκούνη, Ν. (2006β). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη: Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης / Νέλλη Ασκούνη*. Αλεξάνδρεια.
- Βάσσου, Α., Γεωργιάδου, Ε., Γλένη, Α., & Ρηγοπούλου, Τ. (2007). *Γεια σας 1: Βιβλίο μαθητή* [Text]. <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/872>
- Βεντούρα, Λ. (1994). *Μετανάστευση και έθνος: Μετασχηματισμοί στις συλλογικότητες και τις κοινωνικές θέσεις. Στο Θεωρία και μελέτες ιστορίας. ΕΜΝΕ - Μνήμων*.
- Βουλή των Ελλήνων. (2014). *Η διάδοχη κατάσταση της ΕΠΑΘ (Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημίας Θεσσαλονίκης) στο ΠΤΔΕ ΑΠΘ κινδυνεύει να καταστεί κενό γράμμα*. https://www.hellenicparliament.gr/Koinovouleftikos-Elenchos/Mesa-Koinovouleutikou-Elegxou?pcm_id=336c3488-6139-4213-9dba-b27a96c9627e
- Γκάζι (συνοικία). (2020). Στο *Βικιπαίδεια*. [https://el.wikipedia.org/w/index.php?title=%CE%93%CE%BA%CE%AC%CE%B6%CE%B9_\(%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CE%AF%CE%B1\)&oldid=8482084](https://el.wikipedia.org/w/index.php?title=%CE%93%CE%BA%CE%AC%CE%B6%CE%B9_(%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CE%AF%CE%B1)&oldid=8482084)
- Δανουκάρ, Μ.-Α. (2019). *Η ελληνική ιθαγένεια ως εργαλείο κοινωνικής ενσωμάτωσης ή κοινωνικού αποκλεισμού των μεταναστών δεύτερης γενιάς*. *Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία*. (χ.χ.). Ανακτήθηκε 12 Φεβρουάριος 2021, από <http://ebooks.edu.gr/ebooks/>

Διδακτικά Πακέτα Δημοτικού. (χ.χ.). Ανακτήθηκε 12 Φεβρουάριος 2021, από

<http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/>

Δίκτυο Κοινωνικής Υποστήριξης Προσφύγων και Μεταναστών. (χ.χ.). Ανακτήθηκε 12

Φεβρουάριος 2021, από <https://migrant.diktio.org/>

Εθνικός Κήρυξ. (2015). Ο «Ε.Κ.» στις γειτονιές των Ελλήνων μουσουλμάνων.

ΕΘΝΙΚΟΣ ΚΗΡΥΞ.

https://www.ekirikas.com/archive_greece/arthro/o_e_k_stis_geitonies_ton_elli_non_mousoulmanon-180343/

Εκπαίδευση αλλοδαπών & παλιννοστούντων μαθητών. (χ.χ.-α). Αντίστροφο index

εκπαιδευτικού υλικού. Ανακτήθηκε 12 Φεβρουάριος 2021, από

<http://www.diapolis.auth.gr/index.php/ekp-yliko/index>

Εκπαίδευση αλλοδαπών & παλιννοστούντων μαθητών. (χ.χ.-b). Προσκήσεις

Εκδήλωσης Ενδιαφέροντος. Ανακτήθηκε 12 Φεβρουάριος 2021, από

<http://www.diapolis.auth.gr/index.php/proskliseis-endiaf>

Εκπαιδευτική Ένταξη Παιδιών με Μεταναστευτική Βιογραφία—Οδηγοί Π.Ι. (χ.χ.).

Ανακτήθηκε 31 Δεκέμβριος 2020, από [https://www.pi.ac.cy/pi/index.php?](https://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=2465&Itemid=463&lang=el)

[option=com_content&view=article&id=2465&Itemid=463&lang=el](https://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=2465&Itemid=463&lang=el)

Ένταξη Παλιννοστούντων & Αλλοδαπών μαθητών. (2010).

<https://www.keda.uoa.gr/epam/index.html>

«Εξευγενισμός» (gentrification). (χ.χ.). Athens Social Atlas. Ανακτήθηκε 13

Φεβρουάριος 2021, από <https://www.athenssocialatlas.gr/άρθρο/%ce%b5%ce%be%ce%b5%cf%85%ce%b3%ce%b5%ce%bd%ce%b9%cf%83%ce%bc%cf%8c%cf%82-gentrification/>

[%8c%cf%82-gentrification/](https://www.athenssocialatlas.gr/άρθρο/%ce%b5%ce%be%ce%b5%cf%85%ce%b3%ce%b5%ce%bd%ce%b9%cf%83%ce%bc%cf%8c%cf%82-gentrification/)

Επικουρική προστασία | Υπηρεσία Ασύλου. (2020, Απρίλιος 30).

[https://web.archive.org/web/20200430011001/http://asylo.gov.gr/?](https://web.archive.org/web/20200430011001/http://asylo.gov.gr/?page_id=121)

[page_id=121](https://web.archive.org/web/20200430011001/http://asylo.gov.gr/?page_id=121)

Επιμορφωτικό εργαστήριο για εκπαιδευτικούς δομών εκπαίδευσης προσφύγων. (χ.χ.).

Alfavita. Ανακτήθηκε 1 Μάιος 2021, από

https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/339679_epimorfotiko-ergastirio-gia-ekpaideytikoys-domon-ekpaideysis-prosfygon

Επιστημονική Επιτροπή για την υποβοήθηση του έργου της Επιτροπής Στήριξης των & Παιδιών των Προσφύγων. (2016). *Οι εκπαιδευτικές δράσεις για τα παιδιά των προσφύγων*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/Epistimoniki_Epitropi_Pro_sfygon_YPPETH_Full_Report_June_2016_update.pdf

Επιστημονική Επιτροπή για την υποβοήθηση του έργου της Επιτροπής Στήριξης των, & Παιδιών των Προσφύγων. (2017). *Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf

Επιστολή—Απάντηση στον κ. Χαρδαβέλλα—Διαπολιτισμική εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη. (χ.χ.). Ανακτήθηκε 11

Φεβρουάριος 2021, από <https://museduc.gr/el/component/k2/item/356-%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CE%BB%CE%AE-%CE%B1%CF%80%CE%AC%CE%BD%CF%84%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CF%83%CF%84%CE%BF%CE%BD-%CE%BA-%CF%87%CE%B1%CF%81%CE%B4%CE%B1%CE%B2%CE%AD%CE%BB%CE%BB%CE%B1>

«Εργαστήριο Μεταναστευτικών και Διαπολιτισμικών Μελετών» (ΕΔΙΑΜΜΕ) ΠΤΔΕ Ρεθύμνου. (1999a). *Ανθολόγιο της Διασποράς*.

http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=1297:eisagwgika&id=27:anthologia-ekp-deuteri&lang=el

«Εργαστήριο Μεταναστευτικών και Διαπολιτισμικών Μελετών» (ΕΔΙΑΜΜΕ) ΠΤΔΕ

Ρεθύμνου. (1999b). *Παίζω και μαθαίνω | Οδηγίες για τον εκπαιδευτικό*. http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=869:odhgies-gia-ton-ekpaideutiko&id=44:seira-pragmata-kai-grammata-odigies-gia-ton-ekpaideutiko&lang=el

Ερευνητικό Ινστιτούτο Εφηρμοσμένης Επικοινωνίας του Εθνικού Καποδιστριακού

Πανεπιστημίου Αθηνών – Τμήμα Επικοινωνίας και Μ.Μ.Ε, & Ιστορικό Αρχείο Δήμου Αθηναίων. (2010). *Η επανάκτηση της πόλης – μια νεανική ματιά στην Αθήνα*.

https://www.cityofathens.gr/istorikoarxeio/sites/www.cityofathens.gr/istorikoarxeio/files/epanaktisi_tis_polis.pdf

Ευθυμίου, Π. (2003). *Πληροφορίες για το 87ο δημοτικό σχολείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης Αθηνών*. <http://hdl.handle.net/11649/28612>

Η πολιτική της α-ορατότητας των αιτούντων/αιτουσών άσυλο. (χ.χ.). Η Εφημερίδα των Συντακτών. Ανακτήθηκε 3 Ιούλιος 2021, από

https://www.efsyn.gr/stiles/apopseis/295888_i-politiki-tis-oratotitas-ton-aitoynton/aitoyson-asylo

(Ι.Ε.Π.) Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (χ.χ.). *Υλικό Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε 12 Φεβρουάριος 2021, από

<http://www.iep.edu.gr/diapolitismiki/>

Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων (ΙΤΥΕ) – Διόφαντος. (χ.χ.).

ΨΗΦΙΑΚΑ ΑΡΧΕΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΥ. Ανακτήθηκε 12 Φεβρουάριος 2021, από

<https://publications.cti.gr/dig-books>

Ιωαννίδου, Α. (2004). *Εμφυλες ταυτότητες στο περιθώριο. Η περίπτωση της*

Καλκάντζας [Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή

- Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και Ιστορίας].
<http://hdl.handle.net/10442/hedi/15638>
- Καββαθάς, Γ., & κ.α. (2017). *Ανθρώπινες Ροές στην Ελλάδα και την Ευρώπη σήμερα Πτυχές του Φαινομένου και Τρόποι Αντιμετώπισης* (Ειδική Έκδοση). Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή της Ελλάδος.
- Καλιακάτσος, Α. (2020). *Personal communication* (διευθυντής του 87ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης) [Προσωπική επικοινωνία].
- Καλοφορίδης, Β. (2014). Ταυτότητα, μετανάστευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σύγχρονη Ελλάδα. *Επιστημονικό Περιοδικό Εκπαιδευτικός Κύκλος*, Τ, 2, 199–282.
- Καραγιάννης, Β. (2006). *Μετανάστευση-Διεθνικότητα-Κινητικότητα. Παρατηρήσεις πάνω στην έρευνα διεθνικής μετανάστευσης*.
<http://pandemos.panteion.gr/index.php?op=record&type=&q=&page=0&scope=&lang=el&&pid=iid:12523>
- Κασιμάτη, Κ. (1983). Η πολιτισμική ταυτότητα της δεύτερης γενιάς των Ελλήνων μεταναστών της Δυτικής Γερμανίας. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 48(48), 3–20.
- Καταργείται από 1/7//21 το οικονομικό βοήθημα σε αιτούντες διεθνή προστασία που δε στεγάζονται σε δομές ευθύνης του Υπουργείου Μετανάστευσης και Ασύλου ή συνεργαζόμενους με το ΥΜΑ φορείς | Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου. (2021, Απρίλιος 15). <https://migration.gov.gr/katarghsh-oikonomikou-voithimatos-se-aitoyntes-poy-de-stegazontai-se-domes-toy-ypourgeiou/>
- Κ.Ε.Σ.Υ. Δράμας. (χ.χ.). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. ΚΕΣΥ Δράμας. Ανακτήθηκε 12 Φεβρουάριος 2021, από <http://kesy.dra.sch.gr/index.php/material/intercultural>
- Κλαίρης, Χ., & Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Γραμματική της νέας ελληνικής: Δομολειτουργική—Επικοινωνιακή / Χρήστος Κλαίρης [και] Γεώργιος Μπαμπινιώτης*. Ελληνικά Γράμματα.

- Κυριακή στο Αλβανικό Σχολείο στο κέντρο της Αθήνας. (χ.χ.). Ανακτήθηκε 31 Δεκέμβριος 2020, από <https://popaganda.gr/stories/kiriaki-sto-alvaniko-scholio-sto-kentro-tis-athinas/>
- Μάγος, Κ. (2004). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαχείριση εθνοπολιτισμικών διαφορών* [Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ)]. <https://doi.org/10.12681/eadd/22294>
- Μακρυγιάννη, Δ., & Διδυμιώτης, Ο. (Επιμ.). (2019). *Παιδικές ηλικίες σε κίνηση*. Νήσος.
- ‘ΜΕΓΑΣ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ’ Ο σύλλογος των κατοίκων ΚΕΡΑΜΕΙΚΟΥ ΓΚΑΖΙ ΡΟΥΦ. (2017, Ιανουάριος 16). *Το 87ο Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο Γκάζι*. <http://kerameikos.blogspot.com/2017/01/t-87.html>
- Μετανάστευση και κοινωνικά σύνορα: Διαδικασίες αφομοίωσης, ενσωμάτωσης ή αποκλεισμού. (2011). Στο Λ. Βεντούρα (Επιμ.), *Υλικά*. Νήσος.
- Μπαλτάς, Χ. (2019). Αρχιτεκτονική και Παιδαγωγική: Η αποσχολοποίηση, το σχολείο της κοινότητας και τα δικαιώματα των παιδιών στη γειτονιά των Εξαρχείων. *Πρακτικά Συνεδρίου ‘Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης’*, 1, 671–686. <https://doi.org/10.12681/χπ.1426>
- Μπαλτσιώτης, Λ. (2011, Απρίλιος 4). *Κλειδιά και αντικλείδια: Γλωσσική ετερότητα στην Ελλάδα* [Text]. <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/944>
- Μπουρνόβα, Ε., & Στογιαννίδης, Γ. (2018). *Γκαζοχώρι—Athens Social Atlas* [Map]. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Γαλλική Σχολή Αθηνών, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Ελληνική Στατιστική Αρχή. <https://www.athenssocialatlas.gr/%CE%AC%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%BF/%CE%B3%CE%BA%CE%B1%CE%B6%CE%BF%CF%87%CF%8E%CF%81%CE%B9/#3>

- Νατάσα. (2020). *Personal communication* (δασκάλα στο 87ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης) [Προσωπική επικοινωνία].
- ΝΟΜΟΣ 1404/1983 (Κωδικοποιημένος)—ΦΕΚ Α 173/24.11.1983. (χ.χ.). Ανακτήθηκε 22 Ιούνιος 2021, από <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/283206/nomos-1404-1983>
- ΝΟΜΟΣ 1894/1990 (Κωδικοποιημένος)—ΦΕΚ Α 110/27.08.1990. (χ.χ.). Ανακτήθηκε 22 Ιούνιος 2021, από <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/234256/nomos-1894-1990>
- ΝΟΜΟΣ 3879/2010 (Κωδικοποιημένος)—ΦΕΚ Α 163/21.09.2010. (χ.χ.). Ανακτήθηκε 22 Ιούνιος 2021, από <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/131747/nomos-3879-2010>
- Νόμος 4089/2012—ΦΕΚ 206/Α/8-11-2012 (Κωδικοποιημένος). (2012). e-nomothesia.gr | Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας. <https://www.e-nomothesia.gr/kat-aytokinita/skholika-leophoreia/n-4089-2012.html>
- ΝΟΜΟΣ 4415/2016 (Κωδικοποιημένος)—ΦΕΚ Α 159/06.09.2016. (χ.χ.). Ανακτήθηκε 13 Φεβρουάριος 2021, από <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/238023/nomos-4415-2016>
- Νοταράς, Α. (2008). Εκπαιδευτικές πρακτικές και διλήμματα ταυτότητας στη μειονότητα της Θράκης: η περίπτωση της Ξάνθης. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 127(127), 73–102. <https://doi.org/10.12681/grsr.9878>
- Νούλα, Ι. (2014). *Η έννοια της πολιτειότητας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση: η ‘κατασκευή’ της έννοιας του πολίτη στο πλαίσιο των εφαρμοζόμενων παιδαγωγικών πρακτικών*. <http://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/49934>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, & Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας της Κύπρου. (χ.χ.). *Εκπαιδευτική Ένταξη Παιδιών με Μεταναστευτική Βιογραφία*. Ανακτήθηκε 12 Φεβρουάριος 2021, από

<https://www.pi.ac.cy/pi/index.php?>

[option=com_content&view=article&id=1712&Itemid=463&lang=el](https://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=1712&Itemid=463&lang=el)

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης & του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου
Θράκης. (2019). *Πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος για εισαγωγή*
ενδιαφερομένων σε πρόγραμμα εξομοίωσης αποφοίτων Ειδικής Παιδαγωγικής
Ακαδημίας Θεσσαλονίκης (ΕΠΑΘ) για το ακ. Έτος 2019-2020 | Παιδαγωγικό
Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. <https://eled.duth.gr/2019/06/21/%cf%80%cf%81%cf%8c%cf%83%ce%ba%ce%bb%ce%b7%cf%83%ce%b7-%ce%b5%ce%ba%ce%b4%ce%ae%ce%bb%cf%89%cf%83%ce%b7%cf%82-%ce%b5%ce%bd%ce%b4%ce%b9%ce%b1%cf%86%ce%ad%cf%81%ce%bf%ce%bd%cf%84%ce%bf%cf%82-%ce%b3-14/>

Παιδεία Ομογενών—Diaspora: Ευρετήριο. (χ.χ.). Ανακτήθηκε 12 Φεβρουάριος 2021,
από <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diasporaforum/>

Παπαδημητρίου, Σ. (2020). «*I am a lot of colours, because I have a lot of lifes, a lot of me, a lot of myself*». Ταυτότητες εφήβων μαθητών/τριών προσφύγων στην Ελλάδα. [ΠΜΣ Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών].

<https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/uoadl:2921005#fields>

Παπαστάμου, Σ. (1988). Οι μειονότητες και η στρατηγική τους: Μια κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση της κοινωνικής τους επιρροής. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 69(0), 3–46. <https://doi.org/10.12681/grsr.866>

Παύλου, Μ. (2006). Οι Έλληνες της Αλβανίας στην Ελλάδα. https://www.psy.auth.gr/sites/default/files/Periodiko_4th_volume.pdf

Παύλου, Μ. (2010). *ΟΙ ΕΛΛΗΝΕΣ ΤΗΣ ΑΛΒΑΝΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ*. <https://www.kemo.gr/doc.php?fld=doc&doc=182.pdf>

- Παύλου, Μ., & Χριστόπουλος, Δ. (Επιμ.). (2004). *Η Ελλάδα της μετανάστευσης: Κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη*. Κριτική.
- Π.Δ. 18/2018—ΦΕΚ Α 31/23.02.2018. (χ.χ.). Ανακτήθηκε 1 Μάιος 2021, από <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/349509/p.d.-18-2018>
- Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα: Προκλήσεις για την εκπαίδευση. (2011). Στο Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (Επιμ.), *Επιστήμες Μεταίχμιο*. Μεταίχμιο.
- Πορεία ίδρυσης των Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. (χ.χ.). Ανακτήθηκε 10 Φεβρουάριος 2021, από http://6dim-diap-elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/PoreiaIdryshsTwnSxoleiwn.htm
- Πρελορέντζου, Μ. (2011). *Παιδιά μεταναστών του Γυμνασίου: ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στη σχέση που αναπτύσσουν με το σχολείο* [Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου]. https://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/87/187_009826.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Προεδρικό Διάταγμα 494, Φ.Ε.Κ. Α' 186/27.12.1983. (χ.χ.). Ανακτήθηκε 22 Ιούνιος 2021, από <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/283206/nomos-1404-1983>
- Πρωτοβουλία για Εκπαίδευση Χωρίς Διακρίσεις ΤΑ ΠΙΣΩ ΘΡΑΝΙΑ, ΔΙΚΤΥΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ, & 'ΤΑ ΠΙΣΩ ΘΡΑΝΙΑ' Πρωτοβουλία για Εκπαίδευση Χωρίς Διακρίσεις. (2009). *ΔΕΚΑ ΧΡΟΝΙΑ ΤΑΞΙΔΕΥΟΝΤΑΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΑΣ*. <http://www.a-athinon.gr/wp-content/uploads/2012/03/geniko.pdf>
- Ρίτσος, Γ. (1974). *Ο τοίχος μέσα στον καθρέφτη*. Κέδρος.
- Ρίτσος, Γ., & Ανδρονίδης, Σ. (2017, Ιανουάριος 17). *Ο τοίχος μέσα στον καθρέφτη*—Γιάννης Ρίτσος. τοβιβλίο.net. https://tovivlio.net/O-τοιχος-μεσα-στον-καθρεφτη-Γιάννης-Ρί/#_ftn3

- Ροντιέ, Κ. (2016). *Μετανάστες και πρόσφυγες: Απαντήσεις σε αναποφάσιστους, ανήσυχους και επιφυλακτικούς*. Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.
- Σακονίδης, Χ. (2011, Απρίλιος 1). *Κλειδιά και αντικλείδια: Μαθαίνοντας και διδάσκοντας μαθηματικά* [Text]. <https://edulll.ekt.gr/edulll/handle/10795/897>
- Σαμαρτζή, Α.-Μ. Ι. (2008). *Η λογοτεχνία ως μέσο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος σε μαθητές και μαθήτριες γλωσσικών μειονοτήτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Aristotle University of Thessaloniki.
- Σαχινίδου, Π. (2016). *Δείκτες αξιολόγησης γραπτού λόγου στα πλαίσια του σχολικού γραμματισμού του γλωσσικού μαθήματος σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα: η περίπτωση των επιχειρηματολογικών κειμένων στο πολυπολιτισμικό λύκειο: η αυτονομία των κειμένων και των υποκειμένων* [Διδακτορική Διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (ΔΠΘ). Σχολή Κλασικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών]. <http://hdl.handle.net/10442/hedi/37363>
- Σιάκκα, Φ. Χ. (2017). *Εκπαίδευση μειονοτήτων και κοινωνικός αποκλεισμός. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών στα μειονοτικά σχολεία του νομού Ξάνθης*.
- Σ.Κ.Ε.Π. - Σύνδεσμος Κοινωνικής Ευθύνης για Παιδιά και Νέους | μια κοινωνία για όλους! (χ.χ.). Ανακτήθηκε 13 Φεβρουάριος 2021, από <https://www.skep.gr/>
- Σκούρα, Η. (2017). *Το καθεστώς ιθαγένειας και η ιδιότητα του πολίτη στην Ελλάδα. Μια κριτική-ιστορική επισκόπηση*. <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/4792>
- Στεργίου, Λ., & Βογανάτσης, Δ. (2011). Όψεις καθημερινότητας ενός διαπολιτισμικού νηπιαγωγείου. *KINHTPO*, 11, 148–159.
- Στεργίου, Λ., & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το κοντέινερ: Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*. Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

- Στεφανάτου, Ρ. Σ. (2010). Φαινόμενα *Gentrification*: Διερεύνηση του αστικού εξευγενισμού στο Γκαζοχώρι και σύγκριση με τη διεθνή εμπειρία.
<https://doi.org/10.26240/heal.ntua.611>
- Συνήγορος του Παιδιού, & UNICEF. (2006). Έκθεση του Μηχανισμού Παρακολούθησης για τα δικαιώματα των παιδιών που μετακινούνται στην Ελλάδα. <https://www.synigoros.gr/resources/20170420-ekthesi-mixanismos.pdf>
- ‘ΤΑ ΠΙΣΩ ΘΡΑΝΙΑ’ Πρωτοβουλία για Εκπαίδευση Χωρίς Διακρίσεις. (χ.χ.). ‘ΤΑ ΠΙΣΩ ΘΡΑΝΙΑ’ Πρωτοβουλία για Εκπαίδευση Χωρίς Διακρίσεις. PisoThrania. Ανακτήθηκε 12 Φεβρουάριος 2021, από <https://pisothrania.wixsite.com/website?lang=en>
- Το άγνωστο Γκάζι. Από τα πορνεία, τη λαχαναγορά και το γαϊδουροπάζαρο, στα σύγχρονα στέκια της νεολαίας...και τα στούντιο. (2014, Σεπτέμβριος 29). ΜΗΧΑΝΗ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ. <https://www.mixanitouxronou.gr/to-agnosto-gkazi-apo-ta-pornia-ti-lachanagora-ke-to-gaidouropazaro-sta-sigchrona-stekia-tis-neoleas-ke-ta-stountio/>
- Τομέας Μειονοτικής Εκπαίδευσης | Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ΑΠΘ | ΠΤΔΕ ΑΠΘ. (χ.χ.). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ΑΠΘ. Ανακτήθηκε 27 Απρίλιος 2021, από <https://www.eled.auth.gr/about/departments/dept-of-minority-education/>
- Τσίντζος, Π., & Τσιόνκη, Μ. (2014). Ένα άλλο σχολείο... (ΚΕ.ΣΥ.Π.) Κέντρο Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού της ΔΔΕ Δυτικής Θεσσαλονίκης – Νεάπολης. <http://1kesyp-v.thess.sch.gr/biblia/EnaAlloSxoleio.pdf>
- Τσιτσελίκης, Κ. (χ.χ.). ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΟΙ ΚΑΙ ΠΟΛΕΟΔΟΜΙΚΟΙ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΙ | ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ, ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΗΣΗ : ΔΙΚΑΙΟ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΛΑΤΡΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ. Ανακτήθηκε 29 Απρίλιος 2021, από

http://portal.tee.gr/portal/page/portal/teetkm/DRASTHRIOTHTES/OMADES_ERGASIAS_2010-12/%C1%D1%D7%C9%D4%C5%CA%D4%CF%CD%C9%CA%CF%C9%20%CA%C1%C9%20%D0%CF%CB%C5%CF%C4%CF%CC%C9%CA%CF%C9%20%CC%C5%D4%C1%D3%D7%C7%CC%C1%D4%C9%D3%CC%CF%C9

Τσιτσελίκης, Κ. (2020). *Το δικαίωμα στην διδασκαλία της μητρικής γλώσσας: Η περίπτωση της Αλβανικής στην Ελλάδα*. <https://www.kemo.gr/index.php?sec=show&item=191>

Τσιτσελίκης, Κ., & Χριστόπουλος, Δ. (Επιμ.). (1997). *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα: Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών*. Κριτική.

Τσιώλης, Γ. (2011). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές προσεγγίσεις. *Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21ο αιώνα: Επίμαχα θέματα και προκλήσεις*, 56–84.

Υπουργείο Εσωτερικών. (2011). *ΚΥΑ ΜΕΤΑΦΟΡΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ*.

<http://www.pzygouris.gr/wp-content/uploads/2010/10/28-7-2011-%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%B1%CF%86%CE%BF%CF%81%CE%AC-%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CF%8E%CE%BD.pdf>

Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου. (2020, Απρίλιος 25). *Ποσοστά αναγνώρισης προσφυγικούς καθεστώτος στην Ελλάδα*.

https://web.archive.org/web/20200425092442/http://asylo.gov.gr/wp-content/uploads/2020/03/Greek_Asylum_Service_data_February_2020_gr.pdf

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ - 15-12-20 Προσλήψεις 302

εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ως προσωρινών αναπληρωτών με σχέση εργασίας Ιδιωτικού Δικαίου Ορισμένου Χρόνου, για απασχόληση στις Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), για το διδακτικό. (χ.χ.). Ανακτήθηκε 1 Μάιος 2021, από

<https://www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi-m/47313-15-12-20-proslipseis-302-ekpaideftikon-protovathmias-kai-defterovathmias-ekpaidefsis-os-prosorinon-anapliroton-me-sxesi-ergasias-idiotikoy-dikaiou-orismenou-xronou-gia-apasxolisi-stis-domes-ypodoxis-gia-tin-ekpaidefsi-ton-prosfygon-dyep-gia-to-didaktiko-etos-2020-2022>

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2017). «Ανοικτό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) Ι ΖΕΠ Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όπου φοιτούν παιδιά πρόσφυγες».

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (χ.χ.-α). *Εξετάσεις Ελληνομάθειας*. Ανακτήθηκε 12 Φεβρουάριος 2021, από <https://www.minedu.gov.gr/exetaseis-2/ellinoma8eia>

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (χ.χ.-b). *Προσφυγικό & Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε 12 Φεβρουάριος 2021, από <https://www.minedu.gov.gr/tothema-prosfigiko-m>

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2018). *Άρθρο 05 – Στελέχωση των ΠΕ.Κ.Ε.Σ. | Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων*. <http://www.opengov.gr/ypepth/?p=3868>

ΦΕΚ 258/Α/ 23.9.1955: *Κώδικας Ελληνικής Ιθαγένειας*. (χ.χ.). Ανακτήθηκε 21 Ιούνιος 2021, από http://www.et.gr/ids-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wH6fktCVjdFDXdtvSoClrL8OUaZREG_UIV5MXD0LzQT_LWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKl3nP8NxdnJ5r9cmWyJWelDvWS_18kAEhATUkJb0x1LIdQ163nV9K--td6SIuS0GUeKV_wt9wl4XagEVMXLdvJgZYTxcCLtM9885gz-s

Φραγκουδάκη, Α., & Δραγώνα, Θ. (Επιμ.). (1997). «Τι είν' η πατρίδα μας;» *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αλεξάνδρεια.

Χαλιάπα, Α. (2009). *Η ενσωμάτωση των μεταναστών στην Ελλάδα: η προβληματική της δεύτερης γενιάς* [Διδακτορική Διατριβή, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Σχολή

- Περιβάλλοντος, Γεωγραφίας και Εφαρμοσμένων Οικονομικών. Τμήμα Γεωγραφίας]. <http://hdl.handle.net/10442/hedi/32363>
- Χαραβιτσίδης, Π. (2013). *Χτίζοντας ένα δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο: Στην Αθήνα. Επίκεντρο*.
- Χάρτης Εγκαταστάσεων Ρομά. (χ.χ.). Συνήγορος για τους τσιγγάνους/ Ρομά. Ανακτήθηκε 19 Μάιος 2021, από <https://www.synigoros.gr:443/?i=maps.el.maps>
- Χριστόπουλος, Δ. (2020). «Ούτε στον Έβρο έγινε πόλεμος, ούτε η πανδημία είναι πόλεμος. Μακάρι να μην τον ζήσουμε για να το καταλάβουμε» -. POPAGANDA. <https://popaganda.gr/people/dimitris-christopoulos-oute-ston-evro-egine-polemos-oute-i-pandimia-ine-polemos/>
- Ψηφιακό Σχολείο—Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Περιεχόμενο. (χ.χ.). Ανακτήθηκε 12 Φεβρουάριος 2021, από <https://dschool.edu.gr/>
- Androussou, A. (2005). Working with others: Facets of an educational experience. *Pedagogy, Culture & Society*, 13(1), 87–108. <https://doi.org/10.1080/14681360500200217>
- Anthias, F. (1998). EVALUATING ‘DIASPORA’: BEYOND ETHNICITY? *Sociology*, 32(3), 557–580. JSTOR. <http://www.jstor.org/stable/42855957>
- Arendt, H., Agamben, G., & Traverso, E. (2015). *Εμείς οι πρόσφυγες: Τρία κείμενα*. Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.
- Ball, S. J. (1997). Policy Sociology and Critical Social Research: A Personal Review of Recent Education Policy and Policy Research. *British Educational Research Journal*, 23(3,), 257–274. <http://www.jstor.org/stable/1502044>
- Banks, J. A. (1993). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. *Review of Research in Education*, 19, 3–49. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/1167339>

- Banks, M. (1996). *Ethnicity: Anthropological constructions*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203417935>
- Bauman, Z. (2009). Identity in the Globalizing World. *Identity in Question*. <https://www.doi.org/10.4135/9781446213698.n1>
- Bhatti, G. (2006). Ogbu and the debate on educational achievement: An exploration of the links between education, migration, identity and belonging. *Intercultural Education*, 17(2), 133–146. <https://doi.org/10.1080/14675980600693772>
- Blackledge, D., Hunt, B., & Δεληγιάννη, Μ. (1995). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Έκφραση; Δημόσιος Κατάλογος Εθνικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδος. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat05962a&AN=nlg.154863&lang=el&site=eds-live>
- Brell, C., Dustmann, C., & Preston, I. (2020). The Labor Market Integration of Refugee Migrants in High-Income Countries. *The Journal of Economic Perspectives*, 34(1), 94–121. <https://www.jstor.org/stable/26873531>
- Brettell, C. B. (2013). Anthropology of migration. Στο I. Ness (Επιμ.), *The Encyclopedia of Global Human Migration* (σ. wbeghm031). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781444351071.wbeghm031>
- Cowan, J. K. (2006). Culture and Rights after Culture and Rights. *American Anthropologist*, 108(1), 9–24. <https://doi.org/10.1525/aa.2006.108.1.9>
- Cummins, J. (1999). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας / Jim Cummins. Στο Σ. Αργύρη (Επιμ.), *Διαπολιτισμική παιδαγωγική*. Gutenberg.
- Daniel, S. M. (2018). Resettled Refugee Youth Leveraging Their Out-of-School Literacy Practices to Accomplish Schoolwork. *Mind, Culture, and Activity*, 25(3), 263–277. <https://doi.org/10.1080/10749039.2018.1481092>

- Dow, A., Hattam, R., Reid, A., Shacklock, G., Smyth, J., Hattam, R., Reid, A., Shacklock, G., & Smyth, J. (2005). *Teachers' Work in a Globalizing Economy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203979693>
- ecre | European Council on Refugees and Exiles). (χ.χ.). *Greece: Nationality-based Detention in the Moria Refugee Camp | European Council on Refugees and Exiles (ECRE)*. Ανακτήθηκε 9 Απρίλιος 2021, από <https://www.ecre.org/greece-nationality-based-detention-in-the-moria-refugee-camp/>
- Ensor, M. O., & Goździak, E. M. (2010). Introduction: Migrant children at the crossroads. Στο *Children and migration* (σσ. 1–12). Springer.
- Eriksen, T. H. (2010). *Ethnicity and nationalism: Anthropological perspectives* (3rd ed). Pluto Press ; Distributed in the United States of America exclusively by Palgrave Macmillan.
- European Schools. (χ.χ.). *Locations of the Accredited European Schools*. Ανακτήθηκε 12 Φεβρουάριος 2021, από <https://www.eursec.eu/en/Accredited-European-Schools/locations>
- Eurostat. (2017, Οκτώβριος). *Publications | UNECE United Nations Economic Commission for Europe—Classification of asylum seekers and refugees in internationally comparable migration statistics*. <https://unece.org/publications/oes/welcome>
- Eurostat Statistics Explained. (2020). *File:Table7- First instance decisions by outcome and recognition rates, 30 main citizenships of asylum applicants granted decisions in the EU-27, 1st quarter 2020.png—Statistics Explained*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Table7-First_instance_decisions_by_outcome_and_recognition_rates,_30_main_citizenships_of_asylum_applicants_granted_decisions_in_the_EU-27,_1st_quarter_2020.png

- Gemi, E. (2015). *Socio-economic Integration of Immigrants in Greece: The Case of the Greater Athens Area* [Doctoral, London Metropolitan University].
<http://repository.londonmet.ac.uk/898/>
- Gil-Bazo, M.-T. (2007). *Refugee Status, Subsidiary Protection, and the Right to Be Granted Asylum Under Ec Law* (SSRN Scholarly Paper ID 951097). Social Science Research Network. <https://papers.ssrn.com/abstract=951097>
- Grace, G. (1995). *School Leadership: Beyond Education Management. An Essay in Policy Scholarship*. Falmer Press, Taylor & Francis, Inc. <https://eric.ed.gov/?id=ED384133>
- Gundara, J. S. (2000). *Interculturalism, education and inclusion*. Paul Chapman Pub. ; SAGE Publications.
- Hammerstad, A. (2008). Securitisation as a self-fulfilling prophecy: Refugee movements and the North-South security divide. *Draft Paper for the Political Science Association Annual Conference in Swansea*, 1–3.
- Harman, V. (2010). Experiences of racism and the changing nature of white privilege among lone white mothers of mixed-parentage children in the UK. *Ethnic and Racial Studies*, 33(2), 176–194. <https://doi.org/10.1080/01419870903023652>
- Harrell-Bond, B. E., & Voutira, E. (1992). Anthropology and the Study of Refugees. *Anthropology Today*, 8(4), 6–10. <https://doi.org/10.2307/2783530>
- Hopkins, D. (2008). *A teacher's guide to classroom research*. McGraw-Hill.
<https://www.englishbookslibrary.com/wp-content/uploads/2020/01/A-Teachers-Guide-to-Classroom-Research.pdf>
- Horevitz, E. (2009). Understanding the Anthropology of Immigration and Migration. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 19(6), 745–758.
<https://doi.org/10.1080/10911350902910914>
- Housee, S. (2006). Battlefields of Knowing: Facilitating controversial classroom debates. *Reflections on Practice, Birmingham: C-SAP*.

- International Organization for Migration. (2015). *Children on the move*.
<https://www.deslibris.ca/ID/246662>
- Jenkins, R. (2008). *Rethinking ethnicity* (2nd ed). SAGE Publications.
- Kirtsoglou, E., & Tsimouris, G. (2018). Migration, crisis, liberalism: The cultural and racial politics of Islamophobia and “radical alterity” in modern Greece. *Ethnic and Racial Studies*, 41(10), 1874–1892.
<https://doi.org/10.1080/01419870.2018.1400681>
- Korczak, J. (2017). *Το δικαίωμα του παιδιού στον σεβασμό / Korczak, Janusz* (Μ. Ζουλκέβιτς, Μτφ. Και Επιμ.). Μεταίχμιο.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. Clarendon Press ; Oxford University Press.
- Lefebvre, H. (2007). *Δικαίωμα στην πόλη: Χώρος και πολιτική / Henry Lefebvre* (Σ. Εμμ. Σταυρίδης, Επιμ.; Π. Τουρνικιώτης, Μτφ.). Κουκίδα.
- Macklin, A. (2018). The Return of Banishment: Do the New Denationalisation Policies Weaken Citizenship? Στο R. Bauböck (Επιμ.), *Debating Transformations of National Citizenship* (σσ. 163–172). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-92719-0_31
- Maligkoudi, C. (2014). *Τμήματα Διδασκαλίας Εθνοτικών Γλωσσών στην Ελλάδα*.
- Mouzelis, N. (2001). Reflexive Modernization and the Third Way: The Impasses of Giddens’ Social-Democratic Politics. *The Sociological Review*, 49(3), 436–456. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.00340>
- Murphy, D. M. (1996). Implications of Inclusion for General and Special Education. *The Elementary School Journal*, 96(5), 469–493. <https://www.jstor.org/stable/1001845>
- MUSEDUC - Διαπολιτισμική εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη. (χ.χ.). Ανακτήθηκε 15 Ιανουάριος 2021, από <https://museduc.gr/el/>

- OECD. (2015). *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*.
<https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/9789264249509-en>
- Ortiz, R. A., & Finardi, K. R. (2015). Social inclusion and cilil: Evidence from la roseraie. *International Conference on Education, Research and Innovation, 2015*, 7660–7666.
- Palaiologou, N., & Faas, D. (2012). How ‘Intercultural’ is Education in Greece? Insights from policymakers and educators. *Compare*, 42, 563–584.
<https://doi.org/10.1080/03057925.2012.658276>
- Panayiotopoulos, C., & Nicolaidou, M. (2007). At a crossroads of civilizations: Multicultural educational provision in Cyprus through the lens of a case study. *Intercultural Education*, 18(1), 65–79.
<https://doi.org/10.1080/14675980601143769>
- Safran, W. (1997). Citizenship and Nationality in Democratic Systems: Approaches to Defining and Acquiring Membership in the Political Community. *International Political Science Review / Revue internationale de science politique*, 18(3), 313–335. <https://www.jstor.org/stable/1601346>
- Schachner, M. K., Juang, L., Moffitt, U., & van de Vijver, F. J. R. (2018). Schools as Acculturative and Developmental Contexts for Youth of Immigrant and Refugee Background. *European Psychologist*, 23(1), 44–56. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000312>
- Sean, E., Hier, P., Sean, E., Hier, P., Taylor, C. D. Z., & Com, W. Z. (χ.χ.). *Contemporary Sociological Thought Themes and Theories Contemporary Sociological Thought: Themes and Theories*.
- Skourtou, E., Kourti-Kazoulli, V., Sella-Mazi, E., Chatzidaki, A., Androusou, A., Revythiadou, A., Tsokalidou, P., Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σελλά-Μάζη, Ε., Χατζηδάκη, Α., Ανδρούσου, Α., Ρεβυθιάδου, Α., & Τσοκαλίδου, Π.

- (2016). Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας. <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/6346>
- Syntagma Watch. (2020, Δεκέμβριος 28). *Ιθαγένεια: Ποιος είναι Έλληνας Πολίτης / Δεκάλεπτα Μαθήματα για το Σύνταγμα (12ο)*. <https://www.youtube.com/watch?v=jSjBtA1b80I&feature=youtu.be>
- Trimikliniotis, N., & Fuliass-Souroulla, M. (2006). *Mapping of policies affecting female migrants and policy analysis: The Cyprus case*.
- United Nations High Commissioner for Refugees. (χ.χ.). *UNHCR Diagnostic Tool for Alternatives to Camps – 2017 Global Results*. UNHCR. Ανακτήθηκε 3 Ιούλιος 2021, από <https://www.unhcr.org/protection/operations/59b2a6f07/unhcr-diagnostic-tool-alternatives-camps-2017-global-results.html>
- van Waas, L., & Jaghai, S. (2018). All Citizens are Created Equal, but Some are More Equal Than Others. *Netherlands International Law Review*, 65(3), 413–430. <https://doi.org/10.1007/s40802-018-0123-8>
- Varvantakis, C., Dragonas, T., Askouni, N., & Nolas, S.-M. (2018). Grounding Childhood (Trans)National Identities in the Everyday. *Children & Society*. <https://doi.org/10.1111/chso.12299>
- Verhás, E. (2019). *Η τουρκική μειονότητα της Δυτικής Θράκης: Ένας μακροχρόνιος αγώνας για δικαιώματα και αναγνώριση*. Minority Rights Group Europe Nonprofit Kft. (MRGE). https://minorityrights.org/wp-content/uploads/2019/10/MRG_Rep_WThra_GRK_Sept19_ONLINE2.pdf
- Vermeulen, H. (2004). *Models and modes of immigrant integration ... And where does Southern Europe fit?* <https://dare.uva.nl/search?identifier=9778f511-feaa-4faf-8071-6b6827754fec>
- Voganatsis, D. (2010, Μάιος 10). “Αφέντης & Υπηρέτης”- (Master & Servant)-documentary 2010. <https://vimeo.com/11642044>

Voganatsis, D., Lekaditi, P., Kontostanos, S., Depolla, C., & Pnevmatikatos, P. (2008).

‘Μεταξουργείο’ (Metaxourgio) | documentary | ντοκιμαντέρ | 2008.

<https://vimeo.com/10188420>

Windle, J., & Miller, J. (2012). Approaches to teaching low literacy refugee-

background students. *Australian Journal of Language and Literacy*, The.

<https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.793977780022509>

Żółkiewicz, B. (χ.χ.). Γιάνους Κόρτσας: ο «Γερο-Δόκτωρ». Ανακτήθηκε 20 Μάιος

2021, από <https://booksjournal.gr/blog/332-%CE%B3%CE%B9%CE%AC>

[%CE%BD%CE%BF%CF%85%CF%82-%CE%BA%CF%8C%CF%81%CF](https://booksjournal.gr/blog/332-%CE%B3%CE%B9%CE%AC)

[%84%CF%83%CE%B1%CE%BA-%CE%BF-%C2%AB%CE%B3%CE](https://booksjournal.gr/blog/332-%CE%B3%CE%B9%CE%AC)

[%B5%CF%81%CE%BF-%CE%B4%CF%8C%CE%BA%CF%84%CF](https://booksjournal.gr/blog/332-%CE%B3%CE%B9%CE%AC)

[%89%CF%81%C2%BB](https://booksjournal.gr/blog/332-%CE%B3%CE%B9%CE%AC)

13. Παράρτημα Α: Οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης

1. Από πότε διδάσκεις στο διαπολιτισμικό σχολείο;
2. Πώς το επέλεξες; Ποιο ήταν το εσωτερικό κίνητρο για την επιλογή σου;
3. Σ' όλη αυτήν την πορεία, ιδεολογικά, από άποψη κινήτρου, ως θεώρηση για το τι σημαίνει εκπαίδευση, με ποιο τρόπο πιστεύεις ότι έχει αλλάξει αυτό μέσα στο χρόνο;
4. Πώς έχεις βιώσει ως άνθρωπος, ως δασκάλα, τις αλλαγές που έλαβαν χώρα στο σχολείο;
5. Μπορείς να δώσεις παραδείγματα πρακτικών που έχεις δουλέψει και είδες ότι απέδωσαν ή και όχι;
6. Με ποιους τρόπους έχει χρειαστεί να είσαι δίπλα σ' αυτά τα παιδιά, και εντός σχολείου και εκτός;
7. Πώς δουλεύετε το σύστημα της συνδιδασκαλίας;
8. Πώς διαχειρίζεσαι τις διαφορετικές ανάγκες παιδιών προσφύγων και παιδιών μεταναστών ή άλλων ομάδων που υπάρχουν στο σχολείο;
9. Όταν άλλαξε η δυναμική στην περιοχή σε σχέση με τις κυρίαρχες πληθυσμιακές ομάδες, υπήρχαν, εκτός από το πληθυσμιακό, εντάσεις στο σχολείο και μεταξύ ποιων;
10. Τι είδους παρεμβάσεις κάνετε για να αντιμετωπίσετε αυτά τα ζητήματα;
11. Την τελευταία πενταετία, που είναι πιο έντονο το κομμάτι της συνεχούς προσφυγικής ροής, μπορείς να πεις ότι υπάρχουν πλέον κυρίαρχες εθνοτικές ομάδες στο σχολείο είτε από την πλευρά των παιδιών είτε από την πλευρά των γονιών, ιδίως σε επίπεδο στάτους; Πώς θα περιέγραφες αυτό το κυρίαρχο; Πώς λειτουργούν οι ομάδες, ποιος ο ρόλος τους και πώς επικοινωνούν;
12. Ανεξάρτητα από το background καθενός ή του προσωπικού τραύματος που μπορεί να φέρει, πώς αντιμετωπίζεις τα τεράστια κενά φοίτησης που μπορεί να υπάρχουν;
13. Σε επίπεδο δυναμικής της ομάδας, πώς διαχειρίζεσαι την τάξη σου;
14. Υπάρχουν στιγμές που έχεις νιώσει ματαίωση; Τι είναι αυτό που εκκινεί τη ματαίωση;
15. Πώς διαχειρίζεσαι το στοιχείο της επανάληψης που πρέπει να βιώνεις [εξαιτίας των προβλημάτων φοίτησης των παιδιών];

16. Είναι η δημιουργικότητα η άμυνά σου απέναντι στα προηγούμενα;
17. Πιστεύεις ότι πρέπει κάποιος να έχει κάποιου διαφορετικού τύπου εκπαίδευση, κάτι διαφορετικό από ένα δάσκαλο που δουλεύει, πχ, σ' ένα δημόσιο σχολείο για να μπορεί να σταθεί σ' ένα διαπολιτισμικό;
18. Πώς έχεις δει να διαχειρίζονται οι συνάδελφοί σου την συνθήκη που υπάρχει στο διαπολιτισμικό σχολείο;
19. Η θητεία σου στο διαπολιτισμικό έχει επιδράσει σε σένα σε ιδεολογικό ή πολιτικό επίπεδό σου καθώς και στο αρχικό σου κίνητρο επιλογής του σχολείου;
20. Σ' αυτό το χρονικό διάστημα, έχεις νιώσει ποτέ ότι έχεις έρθει σε στιγμές αμηχανίας απέναντι στο θεσμικό επίπεδο; Ποια είναι η σχέση μου με το γραφείο Α' /θμιας;
21. Σ' έχει βοηθήσει το σχολείο, οι συνάδελφοί σου στην παρουσία σου σ' αυτό;
22. Αν για κάποιο λόγο έπρεπε να φύγεις από το σχολείο, ποια θα είναι η πιο χαρακτηριστική στιγμή που λες ότι αυτό θα το θυμάμαι;
23. Αν είχες την ευχέρεια σα μάγος ν' αλλάξεις κάτι σ' αυτό το σχολείο, τι θα άλλαζες ή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση γενικότερα;
24. Πώς κρίνεις την άποψη ότι δεν θα έπρεπε να υπάρχουν καν διαπολιτισμικά σχολεία και να υπάρχει διαπολιτισμική εκπαίδευση σε όλα τα σχολεία;
[Θεωρείς ότι αυτό το σχολείο είναι τελικά γκέτο;]

ο 14. Παράρτημα Β: Συνέντευξη της Νατάσας

- Από πότε διδάσκεις εσύ εδώ πέρα;

Ήρθα εδώ μια χρονιά ως αναπληρώτρια, το 2003-4, αν δεν κάνω λάθος, και μετά έκανα την οργανική μου το 2004-5, δεν θυμάμαι, πάντως από το 2005-6 είμαι σταθερά εδώ, είναι η οργανική μου εδώ.

- Και γιατί το επέλεξες τότε;

Το ήξερα το σχολείο γιατί δούλευα δημοσιογράφος και ήτανε Πειραματικό του προγράμματος της Θράκης κι έτσι ήρθα. Το ήξερα, δηλαδή, το σχολείο και το ζήτησα. Την πρώτη χρονιά που το ζήτησα, το ζήτησα από την πρώτη στιγμή, δεν υπήρχε κενό και μετά όταν ξανάνοιξε θέση στην Α' Αθήνας, ρώτησα μήπως υπάρχει, μου είπαν, ναι, εντάξει, το σκέφτεσαι; Ναι, βέβαια, όχι απλώς το σκέφτομαι, δηλαδή το ψιλοθάψανε στο γραφείο το σχολείο. Όχι, είπα, το θέλω, το ξέρω το σχολείο και ήρθα την Α' χρονιά και μετά έκανα την οργανική μου αλλού και μετά ξαναήρθα κανονικά.

- Τι εσωτερικό κίνητρο έχεις στο να το θέλεις;

Αν κάποιος έχει τελειώσει το Παιδαγωγικό, όπως μπορεί κάποιος να έχει τελειώσει Πυρηνική Φυσική, εγώ τελείωσα το Παιδαγωγικό, αλλά το background μου δεν έχει καμιά σχέση με αυτό, ήταν, δηλαδή, πολύ περισσότερο το κοινωνικό στοιχείο έντονο. Έτσι κι αλλιώς η ειδικότητά μου στα δημοσιογραφικά ήτανε μειονοτικά, ανθρώπινα δικαιώματα και λοιπά, οπότε ήταν ό,τι πιο κοντινό σε μένα πλην του κομματιού που έχει να κάνει με το διδακτικό.

- Σ' όλη αυτήν την πορεία, γιατί έχουν περάσει πολλά χρόνια από τότε, η οπτική σου, ιδεολογικά, από άποψη κινήτρου, ως θεώρηση για το τι σημαίνει εκπαίδευση, με ποιο τρόπο πιστεύεις ότι έχει αλλάξει αυτό μέσα στο χρόνο;

Αρκετά, γιατί εγώ έτσι κι αλλιώς είχα έρθει πολύ ξέμπαρκα, δηλαδή, ουσιαστικά, είχα φύγει από μόνη μου από τη δουλειά που έκανα και ήμουν σε transition, ας πούμε, δηλαδή, έκανα μεταφράσεις, επιμέλειες και λοιπά και είπα, δεν κάνω και τα χαρτιά μου που έχουν ανοίξει τα ολοήμερα και παίρνουν κόσμο; Ήμουν εκτός Ελλάδας, δεν ήμουν καν στην Ελλάδα και γύρισα, λέω, ας κάνω μια αίτηση και με πήρανε σε 20 με 25 μέρες. Πήγα, τέλη Νοέμβρη, στο πρώτο σχολείο, όχι εδώ και το Δεκέμβριο [είπα] δεν πειράζει καλή εμπειρία, αλλά άσ' το καλύτερα, δεν είναι για μένα. Το Δεκέμβριο

του 2002, όταν ξεκίνησα την Α΄ χρονιά να δουλεύω. Είχα δουλέψει σ' ένα σχολείο στη Λιοσίων που ήταν ολοήμερο και, τέλος πάντων, χάλι... και τους χαιρέτησα, είχαμε ζητήματα, δεν ήμουν «ψημένη» ότι θα την κάνω αυτή τη δουλειά, καθόλου όμως. Νομίζω ότι σε αυτό το σχολείο άλλαξα γνώμη, γιατί ένιωσα ότι είναι κάτι πολύ πιο κοντινό, ότι μπορείς να κάνεις και κάτι σε σχέση με αυτό που έκανα εγώ πριν, σε εντελώς άλλο level, σε εντελώς άλλο πεδίο, το οποίο να έχει ένα νόημα. Δεν έβρισκα νόημα, νομίζω ότι εδώ ήτανε που άλλαξα γνώμη σε σχέση μ' αυτό. Αυτό το σχολείο, έτσι κι αλλιώς, έχει πολλές αλλαγές από τότε που είμαι εγώ. Ήτανε πολύ περισσότερο το μειονοτικό στοιχείο από τους τουρκόφωνους που ήταν στη γειτονιά που άρχισε σιγά-σιγά να πηγαίνει προς την κάτω μεριά της Κωνσταντινουπόλεως -άλλαξαν και τα όρια του σχολείου, μίκρυναν- και από τη μεριά του Μεταξουργείου. Όταν άρχισε να φεύγει αυτός ο πληθυσμός, ανακαλύφθηκε, εντός εισαγωγικών, ότι ως διαπολιτισμικό έχει τη δυνατότητα να παίρνει παιδιά με πούλμαν, οπότε άρχισε ν' αλλάζει χαρακτήρα. Μετά γίνεται η δομή του Ελαιώνα, οπότε ουσιαστικά έχει αλλάξει πολύ και η σύνθεση του ανθρώπινου δυναμικού και των δασκάλων κατά ένα μεγάλο μέρος, αν και είναι πολλοί οι άνθρωποι που είμαστε πολλά χρόνια συνάδελφοι εδώ.

- Κι εσύ, πώς έχεις βιώσει ως άνθρωπος, ως δασκάλα, τις αλλαγές αυτών των 17 χρόνων;

Σε σχέση με το ρόλο του δασκάλου ή σε σχέση με τη συνθήκη του σχολείου;

- Και τα δύο, γιατί το ένα επηρεάζει το άλλο.

Λέω και πάλι, εγώ δεν ήμουν «ψημένη». Είχα τελειώσει το Παιδαγωγικό, αυτό δεν λέει τίποτα για κανέναν. Εννοείται ότι αγαπάω πολύ περισσότερο αυτή τη δουλειά, αλλά όχι τη δουλειά την εκπαιδευτική καθαρά, μπορώ να σου πω ότι αυτή ακόμα δεν την αγαπάω, όσο κι αν ακούγεται παράξενο. Εννοώ το κομμάτι του μαθησιακού, αυστηρά τη διδακτική πράξη και λοιπά. Νομίζω ότι ανέπτυξα πολύ διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας με τα παιδιά -που είναι πολύ σημαντικό- και άλλους τρόπους εκτός από το κάνουμε μάθημα από το βιβλίο, κάνουμε μάθημα από τον πίνακα, κάνουμε μάθημα με βάση ένα αναλυτικό πρόγραμμα. Ανακαλύφθηκαν στην πορεία από μένα άλλοι τρόποι -που τους άλλους δεν τους άντεχα- οπότε, κι εμένα με βοήθησε και στο εκφραστικό και στο επικοινωνιακό και στη χρήση άλλων τεχνικών. Αυτό έχει αλλάξει πάρα πολύ, μες στα χρόνια έχουν γίνει πάρα πολλά, δηλαδή, κάθε χρόνο φτιάχνουμε κάποια βίντεο -πέρσι τα είχαμε προβάλλει και στον Ελαιώνα, εκτός, δηλαδή, από προβολές που είχαν γίνει εδώ, είχαμε προβάλλει και στον Ελαιώνα- κάτι θεατρικά, πράγματα, δηλαδή, που βλέπεις ότι αναπτύσσουν άλλες δεξιότητες στα παιδιά, σίγουρα πλην του μαθησιακού και κυρίως, βγάζουν και λίγο αυτή την «ξινίλα» ότι πρέπει να είσαι ο αυστηρός δάσκαλος που πρέπει να βάλει τα παιδιά σε τάξη. Γιατί μιλάμε για παιδιά που συνήθως έχουν πολύ χαμηλά την αίσθηση του

ορίου, τι όρια έχουν, γιατί έχουν ζήσει χίλια δυο, οπότε έρχονται και δοκιμάζουν τα δικά σου όρια, οπότε, πρέπει κάποιες φορές να γίνεις bitch κι αυτό είναι το πιο μισητό κομμάτι. Νομίζω ότι με την προσέγγιση του παιδιού [με τη λογική] τι είναι το παιδί, τι έχει να μου πει αντί τι έχω εγώ να του πω, αυτό έχει βοηθήσει πάρα πολύ. Αλλά εξακολουθώ το κομμάτι του μαθησιακού μαθησιακού να μην το αγαπάω, δηλαδή, πρέπει να σου μάθω Μαθηματικά ή αυτό. Προτιμώ να παίζουμε ζάρια και με τα ζάρια να προσπαθήσω να μάθω πέντε πράγματα ή κάτι άλλο. Αυτό είναι αλλαγή γιατί προφανώς σε καμιά σχολή δεν το μαθαίνεις. Θέλει να σκέφτεσαι ποιος είναι απέναντί σου, αν δεν ήταν, δηλαδή, αυτά τα παιδιά, εγώ δεν θα το σκεφτόμουν αυτό, είναι πολύ δυναμική σχέση.

- Άλλα τέτοια παραδείγματα πρακτικών; Γιατί ανέφερες το κομμάτι της τέχνης, του βίντεο, του θεάτρου τέτοιου είδους παιχνιδιών πρακτικά που έχουν δουλέψει ή και πράγματα που δεν δούλεψαν ποτέ, δηλαδή, που νόμιζες ότι θα, αλλά τελικά δεν...

Που έχω δοκιμάσει, ας πούμε, στην τάξη ή στο σχολείο;

- Ναι, τέτοια πρακτικά παραδείγματα που είδες εσύ ότι δούλεψαν.

Τα περισσότερα που έχω δοκιμάσει είναι των Μαθηματικών, νομίζω ότι δεν έχω μεταδοτικότητα και δυσκολεύομαι πάρα πολύ, ίσως επειδή εγώ κι προέρχομαι και από άλλο background, ας πούμε, κλασικών σπουδών, κλασικό δίκαιο, πολλές γλώσσες και λοιπά. Δυσκολεύομαι κι εγώ να βρω άλλους τρόπους με τα Μαθηματικά και τα περισσότερα που κάνουμε, δεν έχουν λειτουργήσει, γιατί πάντα είναι ο καημός μου ότι δεν τα πάμε καλά στα Μαθηματικά. Αλλά αυτό... είναι ότι κι εγώ λίγο δεν μπορώ να το πάρω αλλιώς, ίσως, δεν ξέρω, μπορεί ναι, μπορεί και όχι, δεν ξέρω. Επίσης, ένα πράγμα που κάποιες φορές έχει λειτουργήσει, κάποιες φορές δεν έχει λειτουργήσει αλλά, το έχω σταδιακά αφήσει, είναι αυτό που είπα με τις γλώσσες. Εγώ μιλάω σχεδόν τα δύο τρίτα των γλωσσών των παιδιών που έρχονται. Μιλάω, εκτός από τα Αγγλικά, Γαλλικά –basic- μιλάω τουρκικά, που είναι πολύ βασική γλώσσα επικοινωνίας εδώ, ακόμα και για όσους έρχονται transit και είναι από το Αφγανιστάν, από δεν ξέρω και εγώ πού, μιλάνε τουρκικά γιατί έχουν σταθεί έστω και για ένα διάστημα στην Τουρκία και αυτό είναι και η γλώσσα επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών κάποιες φορές που είναι από άλλες εθνοτικές ομάδες. Μιλάω τουρκικά, αραβικά, μιλάω λίγα κουρδικά, οπότε καταλαβαίνω λίγο και φαρσί, λίγα, πολύ λίγα από αυτά, και όσες φορές αυτό το έχω χρησιμοποιήσει και μέσα στην τάξη, εννοείται ότι απογειώνεται η σχέση μ' ένα παιδί πολύ περισσότερο, ας πούμε, να καταλαβαίνει το παιδί ότι μπορεί εκεί που έχει θολώσει, θα ανατρέξει σε κάποιον, θα πάει να βρει κάποιον που με κάποιο τρόπο θα το βοηθήσει, αλλά είναι και λίγο αυτή η ευκολία, και τώρα άσ' το, δεν θα μιλήσω εγώ, γιατί μπορώ να το πω αλλιώς. Οπότε αυτό δεν

είναι καλή προσέγγιση. Μπορεί να είναι καλή στο επικοινωνιακό, δηλαδή, να το κάνω στο διάλειμμα ή να το κάνουμε στο ύστατο όριο μη συνεννόησης, αλλά θα το κάνω μόνο πολύ πλαισιωμένα, δηλαδή, πολύ συχνά μαθαίνουμε μια λέξη, θα την πούμε σίγουρα και στις άλλες γλώσσες και, ει δυνατόν, θα την γράψουν και στις άλλες γλώσσες. Μετά γίνεται συνήθεια στο παιδί, *αυτό το λέμε έτσι στα φαρσί, αυτό το λέμε έτσι στα αραβικά*, αλλά το κάνω μέχρι αυτό το σημείο, επειδή τα παιδιά είναι μικρούλια και ξεφεύγουν σε σχέση μ' αυτό, οπότε το κάνουμε μέχρι ενός σημείου. Πάρα πολλά πράγματα δεν έχουν λειτουργήσει, ανάλογα με τη δυναμική κάθε τάξης, δεν λειτουργεί πάντα το ομαδικό, δηλαδή, δεν μπορείς να «ψήσεις» πάντα όλα τα παιδιά -και δεν θέλεις να γίνεις και μπαμπούλας- να κάνουν κάτι μαζί, δεν είναι πάντα εφικτό. Πάντα έχει να κάνει με το ποια είναι τα παιδιά που μπορεί να αντιδράσουν, ποια είναι τα παιδιά που το προωθούν ανάλογα με τις συμπάθειές τους και μπορεί να μην θέλουν όλα. Δουλειά δική σου είναι να φτιάξετε το κλίμα, αλλά δεν φτιάχνεται πάντα, δηλαδή, αν είναι δική μου δουλειά, δεν την κάνω καλά, τι να σου πω.

Αυτό είναι ένα ακόμα, το ομαδικό δηλαδή. Γενικά, εγώ προσπαθώ -αυτή είναι και η άποψη μου- ένα παιδί που μπορεί να μην έχει πάει καθόλου σχολείο ότι μπορεί να μάθει σ' ένα μήνα, είναι άποψή μου αυτό για τη ζωή. Μπορεί να έρθει στην ΣΤ' δημοτικού και να τα καταφέρει, έχω δει παιδί να τα έχει καταφέρει, να έχει έρθει Δ', χωρίς κανένα background, και πέρασε στην Ε' με δική του προσπάθεια και δική μου πίεση, ας πούμε, και τα κατάφερε μια χαρά. Ακριβώς επειδή το πιστεύω, αυτό που κάνω πάντα είναι να προσαρμόζω, υπάρχουν διαφορές ορολογίες για το τι είναι αυτό ως μέθοδος διδασκαλίας: αυτό το οποίο περιγράφεις, το περιγράφεις κοινά, μ' ένα τρόπο και από κει και πέρα, ουσιαστικά αναθέτεις στο κάθε παιδί αυτό το οποίο μπορεί, δηλαδή, αν είναι ένα παιδί που μπορεί από μια ιστορία να κάνει και αναδιήγηση, θα την κάνει, αν ένα άλλο μπορεί να γράψει μόνο μια λέξη και να την αντιγράψει από τον πίνακα, να κάνει αυτό κι αν κάποιο παιδί μπορεί να ζωγραφίσει, ας ζωγραφίσει. Οπότε, είμαι της λογικής, ας τ' ακούει, δεν έχει σημασία σε τι βαθμό μπορεί να το αντιληφθεί εκείνη τη στιγμή, ας τα ακούει, ας τ' ακούει, ας τ' ακούει γιατί θα του μείνουν αυτά, κάτι θα του μείνει. Αυτή είναι και η άποψή μου, ακριβώς επειδή κι εγώ μαθαίνω γλώσσες και πάντα το προσεγγίζω μ' αυτόν τον τρόπο. Το πιο βασικό πράγμα που θυμάμαι, οι πιο καλοί μου δάσκαλοι μου πχ. στ' αραβικά, που είναι και μια πανδύσκολη γλώσσα, ήτανε, *ή την τηλεόραση ανοίγεις* - που εγώ δεν έχω- *ή άνοιξε το ραδιόφωνο κι άσ' το ανοιχτό*, μην προσέχεις καν τι λέει, δεν έχει σημασία και το οποίο είναι πολύ αποτελεσματικό για το ζήτημα του ξενόγλωσσου, για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Πολλές φορές, ας πούμε, δεν θέλω ένα παιδί να πάει στην υποδοχή σε μια ώρα που θα πούμε κάτι που για ένα παιδί μπορεί να είναι ωραίο, που θα κάνω ένα παιχνίδι, θα πούμε ένα παραμύθι, θέλω να το ακούσει, θέλω να δει την εικόνα και ας το ανασυνθέσει με τον δικό του τρόπο. Δεν θα το αποκλείσω, θα του βρω τον τρόπο ώστε να το εντάξω, ακόμα κι αν είναι λίγο πιο βαρετό γι' αυτόν που το καταλαβαίνει. Θα του βρω ένα τρόπο να το βάλω μέσα.

Θεωρώ ότι το πιο σημαντικό είναι η ψυχολογία. Αν το παιδί νιώθει ότι είναι μέσα εκεί, θα τα μάθει πιο γρήγορα. Αλλά δεν το καταφέρνω πάντα αυτό, το προσπαθώ, είναι άποψή μου.

- Είπες πριν γι' αυτό το κομμάτι το ψυχολογικό, το να είσαι δίπλα στο παιδί όχι μαθησιακά μόνο αλλά και με τους υπόλοιπους τρόπους, με ποιους άλλους τρόπους έχει χρειαστεί να είσαι δίπλα σ' αυτά τα παιδιά, και εντός σχολείου και εκτός;

Άπειρους! Εννοείται και εκτός σχολείου, κυρίως εκτός σχολείου. Ήταν μια πολύ καλή εκπαίδευση που είχα κοντά σ' ένα δάσκαλο που ήταν πολλά χρόνια στο σχολείο και είχε τύχει να πάμε σε σπίτι και να διαβάσουμε παραμύθια, όλη η τάξη, σε μαθητή που ήτανε άρρωστος, έχουμε πάει όλη η τάξη να τον πάρουμε από το σπίτι του γιατί ξέραμε ότι δεν τον ξυπνάνε, ξέραμε ότι δεν τον έφερναν στο σχολείο κι έχουμε πάει όλοι μαζί να τον πάρουμε... Αυτό ήταν μια πολύ καλή εκπαίδευση, ήταν η πρώτη μου πρώτη μου χρονιά εδώ και η πρώτη χρονιά που έκαν και συνδιδασκαλία στη ζωή μου, που έκτοτε, κάνω σχεδόν πάντα συνδιδασκαλίες, το λατρεύω.

- Συνδιδασκαλίες με τις τάξεις της υποδοχής;

Όχι! αυτή ήταν η τέταρτη χρονιά που έκανα μαζί μια κοπέλα που γίναμε και κολλητές, ας πούμε, είναι η κολλητή μου!

- Σε ποια τάξη;

Β'.

- Κάνετε μάθημα όλες οι Β' μαζί;

Ναι, κάνουν οι δυο Β', ενωμένα τα τμήματα, ακόμα κι αν είχαμε αθροιστικά 22 και 23 παιδιά κάποιες μέρες, είπαμε καλύτερα μαζί. Ήταν τόσα το Β1 τόσα το Β2. Ήταν εγγεγραμμένα 30 κάτι, εκ των οποίων ξέραμε ότι ήταν κάποια παιδιά τα οποία έχουν φύγει αλλά έπρεπε να είναι εγγεγραμμένα γιατί δεν μπορούμε να διαγράψουμε. Το μάζιμουμ που έχουμε φτάσει ήταν 24 την ίδια μέρα αλλά είναι διαχειρίσιμο κι ήταν άποψή μας να το κρατήσουμε όσο γίνεται.

- Για το κομμάτι αυτό της τάξης υποδοχής, που κάνουν σε άλλα σχολεία –εδώ έχει 5 δασκάλους- συνήθως τους παίρνουν εκτός. Εσείς, πώς το κάνετε εδώ;

Κι εδώ τους παίρνουν εκτός, ή ένα παιδί ή ανά δύο, το πολύ τρία.εγώ σε κείνες τις φάσεις λέω ότι προτιμώ το παιδί να είναι μέσα και ν' ακούει αυτό που κάνουμε και με κάποιο τρόπο ν' αναπληρώσει αλλιώς αυτό [της υποδοχής], αλλά, εγώ δεν εννοούσα ότι κάνουμε μαζί με την υποδοχή, κάναμε κι ένα φεγγάρι μαζί με την υποδοχή, το κάνουμε κι αυτό, αλλά εγώ εννοώ ότι όλη η τάξη είναι ενιαία, δηλαδή, δημιουργείται στα παιδιά μια άλλη αίσθηση ενότητας. Επειδή έχουμε ένα πάρα πολύ μεγάλο κομμάτι camp, εγώ και στην καραντίνα πήγα στο camp, και για παιδί που έφυγε από το camp, πήγα, κάθισα -γιατί δεν σ' αφήνουν να μπεις μέσα, ήρθαν παιδιά στην πόρτα, μιλήσαμε, αυτό, εκείνο, το άλλο και μου [έφεραν] -έριξα καθίσματα στο αυτοκίνητο και κουβάλησα 30 γλάστρες που τις πήγα στο παιδί που είχε φύγει χωρίς να μπορούν να πάρουν τα πράγματά τους και τους πήγα τις γλάστρες τους. Έχω σχέσεις με ανθρώπους έξω από το camp, έξω από το σχολείο, όπου «παίρνει», δεν είναι πάντα... Ή, να πάω στο νοσοκομείο ένα παιδί -ήταν ένα κοριτσάκι που ήταν απ' το camp και είχε επιληπτικές κρίσεις, πήγαμε μαζί στο νοσοκομείο, μίλησα με τους γιατρούς, το επισκεφτήκαμε το παιδί, κυρίως επισκέψεις στο camp [κάνω], αλλά κι όταν χρειάζεται, και κάτι άλλο. Και όχι μόνο όταν χρειάζεται τα βασικά. Για μένα είναι σημαντικό να ξέρεις ποιο είναι το οικογενειακό - ψυχολογικό στάτους του παιδιού για να καταλάβεις με τι έχεις να κάνεις, δηλαδή, αν το παιδί έρχεται κι είναι άκεφο, μπορεί να είναι κι άλλα πράγματα κι είναι πολύ πιο σημαντικό να προσεγγίσεις το παιδί σ' αυτό ή να το πιάσεις και να μιλήσετε, εκτός, σ' ένα διάλειμμα, σ' ένα κενό, το κάνουμε πολύ συχνά αυτό.

- Κι αυτό λειτουργούσε ως γέφυρα ώστε να έχεις μετά και παραπάνω επικοινωνία και με τους ίδιους τους γονείς;

Κάποιες φορές ναι, κάποιες φορές όχι, αν υπάρχουν και γονείς, αν είναι και διαθέσιμοι να μιλήσουμε... Εδώ, ας πούμε, είχαμε διάφορα περιστατικά με παιδάκια που όντως είχαν προβληματική συμπεριφορά, καλούσαμε το γονιό. Φτάναμε να κλαίει η μάνα στον ώμο μας, γιατί καταλαβαίνεις ότι αυτή η γυναίκα, πρώτον, δεν έχει νόημα να της πεις τώρα αν το παιδί έκανε κάτι, θα της το πεις κι αυτό, αλλά καταλαβαίνεις ότι έχει άλλα δεκαπέντε προβλήματα και με το που βρίσκεται ένας άνθρωπος απέναντι του να μιλήσει τα βγάζει όλα, που δεν μπορώ να πάω, έχω αυτό το πρόβλημα υγείας, που κι εκείνο και το άλλο και το τούτο και που στη Συρία αυτό και πού στο αυτό εκεί, δηλαδή, είναι πολύ λογικό, βλέπει έναν άνθρωπο απέναντί του και θέλει να μιλήσει, τι θα κάνεις, θα πεις ok, sorry, τώρα εγώ πρέπει να φύγω; Θα κάτσεις.

- Έχεις δώσει έμφαση περισσότερο σ' εκείνο το κομμάτι των παιδιών που είναι σε camp, γενικότερα που είναι πρόσφυγες.

Είναι η πλειοψηφία της τάξης έτσι κι αλλιώς.

- Για τα παιδιά που είναι μετανάστες, έχουν ενσωματωθεί ή είναι πιο μόνιμοι – γιατί, άλλες ανάγκες έχει το μεταναστάκι, το παιδί που μένει μόνιμα εδώ, άλλες το παιδί που δεν ξέρει για πόσο καιρό θα μείνει εδώ ή που έχει χίλια δυο άλλα προβλήματα- αυτό το κομμάτι της ετερότητας των αναγκών, πώς το διαχειρίζεσαι, γιατί κι αυτά έχουν ανάγκες, αλλά άλλου τύπου.

Εγώ έχω κι ένα Ελληνάκι, είναι το 50% του σχολείου!

Από πράγματα που έχω διαπιστώσει σε σχέση με τις ανάγκες: ειδικά στις μικρές ηλικίες –εγώ επίσης διαλέγω να παίρνω μικρές τάξεις, Α΄, Β΄, καταρχάς, δεν έχω αποφοιτήσει ποτέ, έχω φτάσει μέχρι Δ΄, έχω πάθει δύο φορές ατύχημα, τη μια τροχαίο σοβαρό, την άλλη σπάσιμο, οπότε, δεν τελείωσα ποτέ την Δ΄, έχω φτάσει μέχρι Δ΄ δημοτικού και είπα, δεν ξανακάνω Δ΄ δημοτικού γιατί είμαι γκαντέμω [!] και δεν έχω πάρει ποτέ Ε΄, ΣΤ΄. Οπότε, είμαι σε μικρές τάξεις και αυτό που έχω διαπιστώσει είναι ότι ακόμα και το πιο ακραίο βίωμα ενός παιδιού, που μπορεί να έχει από πίσω του άλλα πράγματα ως ανάγκες, δεν θέλει να το ανασκαλέψει ή, τέλος πάντων, το μεταφέρει ακόμα και στο σχολικό χώρο μ' έναν πολύ ιδιότυπο τρόπο. Εγώ θυμάμαι ένα σκηνικό που ήταν στην προηγούμενη δόση, ας πούμε, το 2007-8 που ήταν ένα μεγάλο κύμα κυρίως από Αφγανιστάν, να κάνω μάθημα σε Β΄ Δημοτικού, να το πλοίο -ήταν ένα μάθημα κανονικό που έλεγε τα μέρη του πλοίου, πλώρη, πρύμνη, αμπάρι- και να ένα παιδάκι, αμπάρι, εγώ, πλοίο, άρχισε να μου λέει την ιστορία του, παρ' ολίγο να πνιγούνε και λοιπά και λοιπά... Και τα 'λεγε μ' ένα χαμόγελο τέτοιο, κάνα δυο είχαν σοκαριστεί μες στην τάξη. [Αυτό είναι] ένα παράδειγμα, ότι ακόμα και ο τρόπος που το μετέφερε – *να, κάτι που ξέρω εγώ, ξέρω κι εγώ κάτι κάτι αναγνώρισα και με χαρά να σας το πω που εγώ ήμουν ας πούμε στ' αμπάρι*. Εμείς κοντέψαμε να πάθουμε νευρικό κλονισμό και το παιδάκι το 'λεγε μες στην καλή χαρά, δεν είχε πρόβλημα, ας πούμε, έτσι όπως το μετέφερε.

Παράδειγμα δύο, με το ελληνάκι, πάλι Β΄ Δημοτικού, κάτι λέγαμε και –ενώ είναι ένα παιδάκι που του μιλάνε πάρα πολύ κι επίσης και το ίδιο παρακολουθεί και ειδήσεις ακόμα, δεν είναι, δηλαδή, unaware- αναφέρθηκε η λέξη πόλεμος, ταραάζεται, δείχνει την απορία του και λέει, η Σάρα, η Ραμάν, τα παιδιά αυτά έχουν έρθει από πόλεμο. Έπαθε τέτοια ζημιά, ότι οι συμμαθητές του έρχονται από πόλεμο, δεν είχε συνειδητοποιήσει τη σχέση αυτή, είχε συνειδητοποιήσει το πόλεμος -κακό αλλά όχι πρόσφυγας-έρχεται-από-πόλεμο, ενώ ήξερε, του είχαν μιλήσει για τον πρόσφυγα, για το ένα, το άλλο, δηλαδή, υπήρχε ένα άλλο σύμπαν, ας πούμε, ξαφνικά που ανοίχτηκε. Παρ' όλ' αυτά, η διαχείριση, νομίζω, και του πρώτου και του δεύτερου περιστατικού είναι ότι οι διαφορετικές πλευρές δεν θέλουν να πιάσουν το ζήτημα πιο μέσα, δηλαδή, μπορεί να συζητήσουν για επιμέρους του ζητήματα αλλά όχι για το ίδιο. Μπορεί να σου μιλήσει ένα παιδί για ένα φόβο που έχει, αλλά δεν θα κάνει την ταύτιση, έτσι κι αλλιώς, θα μείνει μέχρι εκεί.

- Το παιδί που είναι μετανάστης ή Ελληνάκι, θα τ' ακούσει το άλλο και δεν θέλει να μάθει περισσότερα.

Και το ίδιο δεν θέλει να περιγράψει και περισσότερα, σα να είναι κάτι που έχει αφήσει μια φοβία αλλά για το τι ήταν, τι έγινε κλπ. δεν θέλει...

Και αυτό από μόνο του είναι δυναμικό, ανάλογα με τα παιδιά, αλλά αυτό που μου έχει δείξει είναι ότι λίγο πολύ τα παιδιά θέλουν να επικεντρωθούν στις κοινές τους εμπειρίες εδώ, παρά στις διαφορετικές τους από αλλού. Κι εγώ μ' αυτό βασικά δουλεύω, με τις κοινές τους εμπειρίες, να κτίσουν κοινές εμπειρίες, έτσι ώστε οτιδήποτε κι αν υπάρχει πιο πριν να πάρει το χρόνο του, ν' αρχίσει να σβήνει στο χρόνο του. Δεν θεωρώ, δηλαδή, ότι υπάρχει τραγική διαφοροποίηση μεταξύ παιδιών παρά το γεγονός ότι έχουν τραγικά διαφορετικά βιώματα, δηλαδή, σημαντικό είναι να χτίζεις τον κοινό χρόνο τους.

- Στο πέρασμα αυτών των χρόνων, σίγουρα εκεί κάπου από 2007 ως 2009, που έγινε η μεγάλη πληθυσμιακή ανακατανομή με μετανάστες, ακόμα και με Έλληνες, που κλείσαν τα συνεργεία, έφυγαν τα μουσουλμανόπαιδα, πήγαν σε άλλες περιοχές, η δυναμική άλλαξε—τότε η κυρίαρχη πληθυσμιακή ομάδα ήταν τα μουσουλμανόπαιδα— υπήρχαν, εκτός από το πληθυσμιακό, εντάσεις και μεταξύ ποιων;

Ναι, πολλές, κυρίως μεταξύ Αφγανών και Αφγανών και τουρκόφωνων μουσουλμάνων —εκεί, το 2007-8- και ήταν πολύ πιο έντονο απ' ό,τι τώρα και γιατί πληθυσμιακά μέσα στο σχολείο είναι διαφορετικά —αυτό παίζει πολύ μεγάλο ρόλο— αλλά και, κυρίως, γιατί τότε ήταν το πρώτο σοκ, δηλαδή, έρχονταν παιδιά από το Αφγανιστάν —που κάποια ήταν κι «αστέρια», μαθησιακά ήταν πολύ μπροστά, το οποίο επίσης έχει πολύ μεγάλη σημασία. Για κάποιον που έχει το background του κοινωνικομαθησιακού των μειονοτικών της Θράκης και τη σχολική αποτυχία και λοιπά, νομίζω ότι αυτά αν έχεις κατά νου, ότι τα ποσοστά σχολικής αποτυχίας στο κομμάτι αυτό του πληθυσμού είναι πολύ κάτω, κοινωνικά είναι ο τελευταίος τροχός της αμάξης, οπότε και οι προσδοκίες που έχουν από το σχολείο είναι πολύ πιο μειωμένες, ενώ ένας Αφγανός που ερχόταν —είχε πάει, δεν είχε πάει σχολείο— δεν περίμενε αυτό από τη ζωή του, είχε άλλη προσδοκία από τη ζωή του, περίμενε να έχει ένα καλύτερο μέλλον, να πάει κάπου καλύτερα να μην έχει πόλεμο. Αυτό, εκ των πραγμάτων, τον έφερνε σε μια σκάλα, που, ναι μεν, ως πρόσφυγας είχε ανάγκες, αλλά είχε μια κοινωνική κινητικότητα ακόμα, είχε το εν δυνάμει, θα μπορούσε να έχει μια ανέλιξη, ενώ ο άλλος ήξερε ότι θα είναι εκεί. Οπότε, ήξερε ότι θα είναι κάτω, χαμηλά, τα «έπαιρνε στο κρανίο» μ' εκείνον που έβλεπε να κινείται, άσχετα αν κοινωνικά αυτό που έβλεπε δεν ήταν σταθεροποιημένο, το γεγονός ότι είχε μια προοπτική που φαινόταν ότι είναι καλύτερη, νομίζω ότι δημιουργούσε μεγάλη

κόντρα. Είχαν γίνει σκηνικά, να τους έχουμε μαζέψει από το μετρό, που έδιναν ραντεβού να παίζουν ξύλο, είχαν γίνει τέτοια σκηνικά, τα οποία τώρα δεν υπάρχουν.

- Τα πιτσιρίκια εννοείς, όχι οι γονείς τους.

Εννοείται! Κυρίως εκτάκια.

- Κι αυτό πότε άλλαξε; Απ' όταν έφυγαν τα μουσουλμανόπαιδα της περιοχής;

Είναι πάντως αρκετά εδώ, ακόμα «παίζουν» κάποιες κοντρίτσες, απλώς, δεν τους «παίρνει», ούτε είναι η πλειοψηφία αφενός, αφετέρου, εννοείται ότι έχουμε κάνει 15000 παρεμβάσεις, δηλαδή, εδώ πέρα δεν υπάρχει περίπτωση μια συμπεριφορά να παγιώνεται.

- Τι είδους παρεμβάσεις;

Από το να έχουμε «κατεβάσει ρολά» και να πούμε ότι εδώ, κάθεται όλο το σχολείο μέχρι να λύσουμε αυτό το ζήτημα και να δούμε τι θα γίνει και πώς θα το αντιμετωπίσουμε, μέχρι το ότι αυτό δεν πρόκειται να ξαναγίνει, είσαι υπόλογος και πρέπει να ζητήσεις συγγνώμη απ' όλο το σχολείο γιατί έκανες αυτό, πάρα πολλών τύπων παρεμβάσεις και κυρίως, ομαδικές συνεδρίες ,ας πούμε, που μπορεί να κρατάνε και 4 και 5 ώρες, μαθητών μ' εκπαιδευτικούς, όλο το σχολείο.

- Δηλαδή, ομαδικό συμβούλιο κλπ.

Ναι, και ανά τάξεις και ομαδικό και πολλά τέτοιου τύπου, που προσπαθούσαμε να βρούμε, αν θα υπάρχουν κάποιες, σε εισαγωγικά, ποινές, πώς αυτό θα λειτουργήσει αν θα λειτουργήσει, μετά κάναμε κάποιες κοινές..., μετά προσπαθούσαμε τα παιδιά που είχαν την κόντρα να τα φέρουμε κοντά κάνοντας τα να κάνουν κάτι κοινό, λίγο ότι είσαι αναγκασμένος να το κάνεις, λίγο, για δες τον κι από κοντά, δουλεύοντας μαζί του και συνεργαζόμενος μαζί του, πώς είναι τα πράγματα, διαφορετικές προσεγγίσεις που δεν ήταν όλες αποτελεσματικές, εννοείται.

- Την τελευταία πενταετία, που είναι πιο έντονο το κομμάτι της συνεχούς προσφυγικής ροής, μπορείς να πεις ότι υπάρχουν πλέον κυρίαρχες εθνοτικές ομάδες στο σχολείο είτε από την πλευρά των παιδιών είτε από την πλευρά των γονιών; Κυρίαρχες δεν εννοώ μόνο αριθμητικά αλλά κι από την άποψη του στάτους ή προσοχής των εκπαιδευτικών.

Εδώ έχει πολλή Συρία και Αφγανιστάν, πληθυσμιακά, αυτές είναι οι κυρίαρχες πληθυσμιακές ομάδες.

- Σε επίπεδο στάτους; Δηλαδή, όπως παλιά υπήρχαν μουσουλμανόπαιδα και ήταν και το σοκ της αλλαγής –πρώτη φορά εκείνοι υποδέχονταν άλλους- είχαν αυτοί ένα αίσθημα ιθαγένειας –ας το πούμε έτσι- ενώ στο τώρα που υπάρχουν διαφορετικές ομάδες που είναι σε camp, δεν ξέρουνε και υπάρχουν και πολλές ακόμα ανάγκες ή υπάρχουν και άλλα μεταναστάκια.

Λίγα όμως. Υπάρχουν ακόμα Τσιγγάνοι Αλβανίας.

- Οι Αλβανορομά στην εξίσωση –και πριν το 2007 και ανάμεσα στο 2007 και στο 2015, και στο τότε και στο τώρα- τι ρόλο παίζουν; Γενικά, αν υπάρχουν κυρίαρχες ομάδες και με ποιο τρόπο μπορείς να περιγράψεις αυτό το κυρίαρχο;

Τα παιδιά που είναι από Αλβανία, ούτε αυτά μπορείς να το πεις ακριβώς μετανάστες, έχουνε σαν κοινωνικό στάτους το ίδιο που έχουν οι τουρκόφωνοι μουσουλμάνοι, μπορεί κι ελάχιστα λιγότερο, αλλά το βίωμά τους, η συνείδηση του στάτους τους είναι παρόμοια, δε νομίζω ότι υπάρχει αλλαγή, γι' αυτό έχουν επίσης την τάση να είναι και πιο κοντά και σε μια κόντρα, αυτό το κομμάτι θα έρθει πάντα πιο κοντά, αυτά τα δύο κομμάτια θα έρθουν πάντα πιο κοντά, ενώ είναι πολύ σπάνιο να συμμαχήσουν με κομμάτια Αφγανιστάν και Συρίας, πολύ πιο σπάνιο. Επίσης, ενώ γλωσσικά είναι πολύ διαφορετικοί, είναι πολύ πιο πιθανό οι Ρομά/τσιγγάνοι Αλβανίας να ξέρουν και τουρκικά και φυσικά οι τουρκόφωνοι να ξέρουνε τσιγγάνικα, γιατί είναι κυρίως Ρομά οι οποίοι έχουν εκτουρκοποιηθεί γλωσσικά, οπότε κι αυτό βοηθάει. Βοηθάει επίσης ότι και οι δυο στη Θράκη μένουν σε καταυλισμούς, έχουν, δηλαδή, κοινά βιώματα και καθημερινότητας, οπότε πολύ συχνά από το κομμάτι θα έρθει πιο κοντά, έχει, δηλαδή, πράγματα να πει και να μοιραστεί, ενώ με το άλλο είναι λίγο πιο δύσκολα. Το κομμάτι το Αφγανικό είναι για μένα -ας το πούμε, δεν θέλω να το πω γκετοποιημένο, γιατί δεν είναι αυτό- είναι το πιο περιχαρακωμένο στην κουλτούρα του. Παίζει ρόλο και με τα παιδιά το πόσο πολύ θέλουν και τα ίδια να κοινωνικοποιηθούν. Από κει και πέρα, σ' αυτό νομίζω ότι πολύ μεγάλο ρόλο παίζει το τι γίνεται στο camp, δηλαδή, αν υπάρχουν κάποιες κόντρες οι οποίες τραβάνε καιρό, θα μεταφερθούν και στο σχολείο, 100%. Τα τελευταία χρόνια κόντρες, πολύ δικαιολογημένες, πέρα, δηλαδή, από τον όποιο συντηρητισμό μπορεί να κουβαλάς ή το κόλλημα στη δική σου κουλτούρα, κάποιες ήταν και πολύ συγκεκριμένες, γιατί υπήρχαν κομμάτια Αφγανών οι οποίοι είχαν πολεμήσει ως μισθοφόροι του Ιράν στην Συρία και με τους άλλους ήταν στα μαχαίρια, δεν υπήρχε περίπτωση αυτό να μην αναδειχτεί –αν για κάποιον δεν είναι απλά μια οικογένεια που έφυγε γιατί έκαψαν το χωριό τους αλλά είχε και κάποια εμπλοκή- δεν υπάρχει περίπτωση αυτό το πράγμα να επιζηήσει σ' ένα camp, θα φανεί, οπότε, πολλοί απ' αυτούς τους καβγάδες μεταφέρονταν και σε χώρους όπου μένουν και μετά κι εδώ, εκ των πραγμάτων. Κατά τ' άλλα, υπάρχουν παιδιά-γέφυρα, μπορείς να τα πεις, ένα κομμάτι που υπάρχει εδώ και το οποίο δεν καταγράφεται ως τέτοιο, είναι οι Κούρδοι, γιατί μιλάνε αφενός

αραβικά και δεύτερον κουρδικά που είναι πιο κοντινά στα φαρσί, οπότε έχουν και άλλες language skills μεταξύ τους. Είναι πιο κοντινοί στο αραβικό, στη διάθεσή τους να μιλήσουν αραβικά, ειδικά αυτοί που είναι από Κομπάνι, Αφρίν και λοιπά. Αλλά και πολιτισμικά, αυτοί θα έρθουν πιο κοντά με τους Άραβες απ' ό,τι με τους Πέρσες. Υπάρχουν και κόντρες ανάμεσα σε Παστού και Χαζάρ.

- Οι Κούρδοι λειτουργούν ως γέφυρα με το κομμάτι αυτό, με το πολιτισμικό που κουβαλάνε.

Και με το γλωσσικό κυρίως, δηλαδή, ότι μπορούν να μιλήσουν και με τους Σύριους και με τους Αφγανούς.

Και τα τουρκικά παίζουνε ρόλο αλλά είναι σχεδόν μητρικές αυτές οι γλώσσες, ανάλογα πού βρίσκεται κάθε ένας, σίγουρα η μητρική γλώσσα είναι τα αραβικά, σίγουρα σε κάποια μέρη μπορεί να είναι και τα τουρκικά και να είναι τα κουρδικά η γλώσσα του σπιτιού. Επειδή η γλώσσα του σπιτιού είναι πιο κοντά στα φαρσί, έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν και με τους Αφγανούς. Κάποιες φορές συμβαίνει. Επίσης, πολλοί που τους νομίζεις ότι είναι Άραβες, είναι Κούρδοι, άλλοι είναι υπήκοοι Συρίας ενώ δεν είναι Άραβας Σύριος. Κι είναι αρκετά παιδιά.

- Μου είπες για το κομμάτι αυτό που πιστεύεις ότι ανεξάρτητα του background και του τραύματος και του πόσο καιρό απέχω από το σχολείο κι αυτό μπορεί ν' αλλάξει. Πώς αντιμετωπίζεις εσύ τα τεράστια κενά φοίτησης που μπορεί να υπάρχουν;

Με υπομονή και ψυχραιμία! Δεν μπορείς να κάνεις πολλά πράγματα.

- Σε επίπεδο δυναμικής της ομάδας, πώς το διαχειρίζεσαι;

Πριν, ας πούμε, είχαμε πάει επάνω και κάναμε αφήγηση παραμυθιού, δηλαδή, μπορεί να ήμουν και κλόουν. Για να περιγράψω, ήτανε ένα παιδί από την Ελλάδα, το 50% του σχολείου [!], δύο κοριτσάκια από το Αφγανιστάν – η μια ήταν το κοριτσάκι που είχα πάει με τα λουλούδια σπίτι τη, που ήταν στο camp και έχει φύγει, άλλο ένα Αφγανάκι κι ένα παιδί από το Κογκό. Αν εξαιρέσεις το αγοράκι αυτό, για τα υπόλοιπα έπρεπε να κάνω τα πάντα, εικόνες, αφήγηση... Το κοριτσάκι αυτό από το Αφγανιστάν που είχαμε τη λίγο μεγαλύτερη σχέση ήτανε αστέρι πριν την καραντίνα, δηλαδή, μπορούσε να ανταποκριθεί σχεδόν με τις ανάγκες της τάξης κανονικά. Μ' ένα μεγάλο χαμόγελο μου λέει, *δεν καταλαβαίνω τι λες*, με πολλή αγάπη και γλυκά. Τα είχε ξεχάσει, είχε ξεχάσει τα πάντα, είχε μεσολαβήσει η καραντίνα, είχαν μεσολαβήσει όλα... Λέω, δεν πειράζει, βλέπουμε και τις εικόνες, λέμε τι μεγάλο ταξίδι, ο Οδυσσέας αυτό..., να εκείνο εκεί, υπήρχανε διάφοροι κακοί, τον εμπόδιζαν, είδαμε κι ένα βίντεο. Δηλαδή, πρέπει συνέχεια να επαναλαμβάνεις και να επαναλαμβάνεις και πράγματα

που ήδη ξέρουν, να μην ξεχνάς ποτέ ότι σ' αυτά τα παιδιά, η γλώσσα φεύγει –επειδή δεν είναι μητρική- εντελώς από το κεφάλι.

Δε μπορείς να κάνεις κάτι, είναι τεράστιες οι διαφορές, ακόμα και για Β' δημοτικού που μιλάμε. Ένα παιδί μπορεί να σου λύνει σχεδόν εξίσωση –εντάξει, πλάκα κάνω!- κι ένα άλλο, να του λες, το 1+1, να, βάλε τα δάχτυλά σου και να το «πιάνει» μετά από μία ώρα και αυτά να μην το ξαναπείς ακόμα και στα Μαθηματικά και στη Γλώσσα, αυτό δεν αλλάζει. Υπάρχουν πολύ μεγάλες διαφορές.

- Υπάρχουν στιγμές που έχεις νιώσει ματαίωση;

Απειρες!

- Το μοτίβο της ματαίωσης, πότε «παίζει», τι είναι αυτό που το εκκινεί, όταν συμβαίνει τι;

Όταν βλέπεις ότι, για τους χ-ψ λόγους που μπορεί να είναι είτε της κατάστασης είτε έξω από το σχολείο είτε λόγω της αδυναμίας να υπάρχει ένα πνεύμα ομάδας στην τάξη καλύτερο είτε λόγω της αδυναμίας να μεταδώσεις εσύ σωστά, υπάρχουν στιγμές που σε πιάνει η ματαίωση, κοίτα, λες, τώρα το παιδί αυτό το ξέχασα και πώς θα του το ξαναπώ, δεν έχω άλλο τρόπο, δηλαδή, σε πιάνει ότι στερεύεις, δεν έχω άλλο τρόπο να πω το ίδιο πράγμα, δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι άλλο, εκεί σε πιάνει να τραβάς τα μαλλιά σου! Όπως η ξένη γλώσσα, αν δεν τη χρησιμοποιείς, την ξεχνάς. Αλλά και πάλι, με αγάπη, φροντίδα...

- Επαναλαμβάνεσαι κάθε χρόνο με ένα τρόπο και είναι σαν να ξεκινάς λίγο από την αρχή ανεξαρτήτως τάξης [που μου 'λεγε ο Αποστόλης] δηλαδή, είτε κάνεις ΣΤ' είτε Α' Δημοτικού, υπάρχει κάποιες μέρες λίγο αυτό το σισύφειο μαρτύριο του μαθήματος, είναι σα να ξανακάνεις ακριβώς το ίδιο πράγμα, σα να μην αποφοιτάς ποτέ, αυτό πώς το διαχειρίζεσαι;

Πολύ δύσκολα, εγώ δεν μπορώ να φάω το ίδιο φαγητό, δηλαδή να με βάλεις να πω δύο φορές την ημέρα σε δύο διαφορετικές μέρες τον ίδιο χυμό, τη δεύτερη μέρα θα τον πετάξω! Δεν μπορώ να κάνω ποτέ το ίδιο πράγμα, δεν το κάνω ποτέ με τον ίδιο τρόπο, δηλαδή, έχω μια φωτοτυπία που την έχω ετοιμάσει ή έχω μια άσκηση, δεν μπορώ να την κάνω ξανά, θα κάνω κάτι άλλο, δεν μπορώ. Κι επίσης, δεν έχω πρόγραμμα εγώ έτσι. Ετοιμάζω κάτι και λέω, μα αυτό δεν μπορώ να το ξανακάνω έτσι, δύσκολο, πολύ δύσκολο.

- Είναι ένας τρόπος να γίνεσαι πιο δημιουργική εντός του ίδιου επαναλαμβανόμενου πλαισίου.

Δεν γίνεται κιόλας...

- Δηλαδή, αν καταλαβαίνω καλά, αυτό είναι με κάποιο τρόπο η άμυνά σου;

Κάπως πρέπει να επιβιώνει κι ο άνθρωπος σε σχέση μ' αυτό που κάνει, δεν μπορεί να ζει τη μέρα της Μαρμότας και μ' άλλα παιδιά κιόλας, σε πιάνει τρέλα, τη μία λες, πού είναι οι μαθητές μου που τους το 'κανα κι είναι άλλα παιδιά και ξανά και ξανά. Εγώ κάνω και μαθήματα σε ενήλικες που είναι διαφορετικών γλωσσικών [πλαισίων] - κάνω στα προσφυγικά, στην Αλεξάνδρας, στις καταλήψεις- οπότε αυτό το ζούμε πάρα πολλά χρόνια. Κάνω μαθήματα στα προσφυγικά τρία χρόνια-τέσσερα που είναι κάθε φορά άλλη ομάδα, άλλοι άνθρωποι. Εγώ δεν θεωρώ ότι τα παιδιά είναι άλλο μοντέλο από τους ενήλικες και οι ενήλικες μ' έχουν βοηθήσει πολύ παραπάνω γιατί μπορούν να το εκφράσουν διαφορετικά, οπότε κι εγώ το «τσιμπάω» διαφορετικά. Δηλαδή, έρχεται ο άλλος και σου λέει, *ρε φίλε, πάλι θα κάνουμε τον μέλλοντα, εντάξει, okay*, γιατί έρχεται ένας καινούργιος και δεν μπορείς να μην του πεις και τίποτα και τι να του πεις, κάθισε και άκουσε; Κάνεις και κάτι που θα πρέπει να τον περιλαμβάνει. Επειδή εγώ επιμένω σ' αυτό, ότι πρέπει κάποιος να περιλαμβάνεται, ας πούμε, σε μια ομάδα διαφορετικά δεν πρόκειται και να μάθει, είναι άποψή μου, μπορεί και να κάνω λάθος, γι' αυτό, λοιπόν, θα βρούμε κάτι άλλο να κάνουμε με το μέλλοντα, δηλαδή, καταλαβαίνω ότι ο άλλος, για να μη βαριέται, θα τον κάνουμε κάπως αλλιώς το μέλλοντα, θα του δώσω κάτι άλλο που δεν το έχω κάνει. Κάποια στιγμή στερεύεις κιόλας, αλλά όσο γίνεται, ναι.

- Παλαιότερα υπήρχε ένα debate, όταν υπήρχαν ΠΕΚΕΣ πάνω στη Θράκη κι αντίστοιχα κι εδώ πέρα, [έλεγαν] ότι θα έπρεπε αυτοί οι δάσκαλοι, με κάποιο τρόπο, να είναι πιο εξειδικευμένοι -για τα μουσουλμανόπαιδα κι άλλα τέτοια παιδιά- και να έχουν άλλου τύπου εκπαίδευση, σεμινάρια κτλ. Εσένα ποια είναι η άποψή σου, και για το τότε και για το τώρα, πρέπει κάποιος να έχει κάποιου διαφορετικού τύπου εκπαίδευση, κάτι διαφορετικό από ένα δάσκαλο που δουλεύει, πχ, σ' ένα δημόσιο σχολείο για να μπορεί να σταθεί;

100% πρέπει να είναι κάτι διαφορετικό αυτό το οποίο έρχεται να κάνει, αλλά, πρώτον, επειδή εγώ βαριέμαι τις επιμορφώσεις σαν τον διάολο, και υποχρεωτικές να είναι, εγώ μπορεί να μην πάω, όχι γιατί δεν θα μάθω κάτι καινούργιο ή δεν θέλω να μάθω κάτι καινούργιο, θέλω, απλώς είναι βαρετά. Για μένα, αυτός που θέλει να επιμορφωθεί γιατί νιώθει ότι είναι αδύναμος να ανταπεξέλθει σε κάποιες συνθήκες, σίγουρα, ας κάνει, πρέπει να κάνει επιμόρφωση, γιατί είναι εντελώς άλλο το πεδίο στο οποίο δουλεύει. Αν όμως με ρωτάς, τι πρέπει να κάνει, ποια είναι η διαχείριση σ' ένα τέτοιο περιβάλλον, θα σου 'λεγα ότι για μένα δεν είναι η μετεκπαίδευση ή η εκπαίδευση, είναι η καλλιέργεια, δηλαδή, άνοιξε λίγο το κεφάλι σου, δες τι είναι αυτοί οι άνθρωποι, κατάλαβε τι είναι, προσπάθησε να δεις αν εσύ έχεις την

ανεκτικότητα -εντός εισαγωγικών, εντός πολλών εισαγωγικών- να προσλάβεις αυτή την κουλτούρα και να διδαχθείς απ' αυτήν και να την μετασηματίσεις, έτσι ώστε να μπορέσει κι ο άλλος να νιώθει ότι κάτι απ' την δική του κουλτούρα έχει ενσωματωθεί και να ενταχθεί στην καινούργια και μετά ... Αυτό δεν το κάνει καμία μετεκπαίδευση, κανένα σεμινάριο, καμία επιμόρφωση – και να έρθει να σου πει οποιοδήποτε σεμινάριο, ναι, ο σύγχρονος κόσμος είναι διαπολιτισμικός [ειρωνεία] θα σου περάσει και θα σου βγει, δεν έχει κανένα νόημα, είναι στα χαρτιά. Αν δεν μπορείς να το δεις αυτό το πράγμα και να πεις, σ' αυτό το πράγμα κάτι βλέπω κι απ' αυτό έχω κι εγώ κάτι να πάρω κάτι να δώσω, εντάξει...

Ήρθαν άνθρωποι εδώ, ήρθε γυμναστής –δεν τον εκθέτω, δεν έχει νόημα- στη βδομάδα επάνω, στις δέκα μέρες είπε, θέλω να φύγω, και είναι και άποψή μου ότι πρέπει να φεύγει, το 'χω πει και δημόσια, φύγε, αν δεν το 'χεις.

- Άλλος κόσμος που βρέθηκε «τυχαία» γιατί δήλωσε αναπληρωτής και με κάποιο τρόπο βρέθηκε αντίστοιχα εδώ, πώς είδες εσύ να διαχειρίζεται αυτό το πράγμα;

Σαν το ψάρι έξω απ' το νερό, δεν καταλάβαινε τίποτα ο περισσότερος κόσμος που έχει έρθει εδώ. Όταν άρχισε να καταλαβαίνει, ήταν η ώρα του να φύγει, ίσως, κάποιοι δεν ήθελαν να καταλάβουν παραπάνω, κάποιοι διαχειρίζονταν μόνο μαθησιακά το ζήτημα, δηλαδή, *εγώ θα του μάθω να διαβάζει*, άσ' τον, μπορεί να μη μάθει και ποτέ να διαβάζει στην παρούσα φάση, γιατί μπορεί να πάει και στη Γερμανία και να μη χρειάζεται να έχει μάθει ελληνικά, κάνε κάτι άλλο, πάρ' το αλλιώς!

- Ωστε, όσοι έχουν μείνει μόνιμα, θεωρείς ότι συνδυάζουν αυτά τα δύο;

Νομίζω ότι κάτι τους έκανε, κάτι βρήκαν λίγο παραπάνω. Δεν μπορώ να το πω με σιγουριά για κανέναν, γιατί έχουν περάσει και άνθρωποι που ήταν εξαιρετικοί και θα μπορούσαν να έχουν μείνει αλλά δεν μπορούσαν λόγω συστήματος προσλήψεων κι υπάρχουν και άνθρωποι που πραγματικά, λες και ήταν σε φυλακή, δηλαδή, έκαναν αγγαρεία, γιατί τους ήταν ξένο αυτό που συνέβαινε εδώ.

- Επειδή ανέφερες με ξεκάθαρο τρόπο το κίνητρο–προφανώς εμπεριέχει ένα ιδεολογικό, πολιτικό κομμάτι, οτιδήποτε προσδιορίζει τον καθένα- πώς, ουσιαστικά –λίγο διαδραστικά- όλη αυτή η φάση επέδρασε στο ιδεολογικό, πολιτικό ή στο κίνητρό σου, όλ' αυτά τα χρόνια, μετά από δεκαεπτά χρόνια;

Εννοείς το κομμάτι της διδασκαλίας εδώ;

- Της παρουσίας σου, συνολικότερα, γενικότερα.

Εγώ δεν έχω θετικό πρόσημο για το ρόλο του δασκάλου, γενικά. Πάντα υπάρχει ένα μικρό υπαρξιακό γι' αυτό που κάνω και νομίζω ότι ο τρόπος που κάπως πάντα το ισορροπεί είναι γιατί δεν κάνω τυπικό μάθημα, γιατί, ας πούμε, δεν κάνω ποτέ θρησκευτικά, ακόμη κι αν έπρεπε –εγώ δεν ορκίστηκα καν, ορκίστηκα με πολιτικό όρκο- οπότε, αν χρειαζόταν να το κάνω, θα έκανα εξαίρεση, ό,τι κι αν σήμαινε αυτό, σε κόντρα με το Υπουργείο κλπ. Γενικά, αυτό το, κάνω αυτό το μάθημα που το Υπουργείο Παιδείας ορίζει αυτά κι αυτά ότι πρέπει να πεις στα παιδιά, να μεταδώσεις κλπ, κλπ, σ' αυτό είμαι παταγωδώς αποτυχημένη, με άποψη και με χαρά! Αν έπρεπε να κάνω εκείνο, θα είχα παραιτηθεί, όπως τους χαιρέτησα και μετά απλώς το ξανασκέφτηκα και είπα, κάτσε, περίμενε να δούμε, θα είχα χαιρετήσει από τότε, δεν έχω, δηλαδή, θετική εικόνα γι' αυτό το ρόλο.

Η αλήθεια είναι ότι αυτό το σχολείο μ' έχει βοηθήσει να καταλάβω ένα πράγμα, ότι ορισμένα πράγματα είναι τόσο χρήσιμα για κάποιο κόσμο, δηλαδή, έχει νόημα, δεν κάνεις μάθημα σε κακομαθημένα παιδάκια, τα οποία μπορεί να τα έχουν όλα στα πόδια τους κλπ. Είσαι δίπλα με κάποια παιδιά που είναι δυσκολεμένα, ζορισμένα, έχουν όλ' αυτά τα ζητήματά τους, και κάπως, βρίσκεσαι κοντά τους, τους στέκεσαι, δοκιμάζεις αυτή τη σχέση, δοκιμάζεις το ρόλο –μπορείς να τον κάνεις και λίγο διαφορετικά αυτόν τον ρόλο; Η απάντησή μου είναι ναι, οπότε, αν με ρωτάς για μετατόπιση, δεν ξέρω αν είναι ακριβώς τέτοια, με βοήθησαν οι συνθήκες οι συγκεκριμένες να πω ότι μπορώ να κάνω και κάτι άλλο. Αλλιώς, θα τα είχα βροντήξει!100%...

- Σ' αυτό το χρονικό διάστημα έχεις νιώσει ποτέ ότι έχεις έρθει σε στιγμές αμηχανίας απέναντι στο θεσμικό επίπεδο, όπου κάτι έπρεπε να το κάνεις, δεν μπορούσες να ξεφύγεις και είπες ότι τώρα θα ήθελα να χαιρετήσω αλλά δεν γίνεται, έχεις κάποιο τέτοιο παράδειγμα;

Δεν ξέρω τι να σου πω. Βρέθηκα εδώ, έκανα ουσιαστικά τρία χρόνια σε άλλα σχολεία, ένα στη Μαγούλα, ένα στην Αγία Βαρβάρα κι ένα στη Λιοσίων, όπου κι εκεί δεν ήταν ο μέσος όρος σχολείου, δηλαδή, το ένα είχε κομμάτι από Πόντο και τσιγγάνους, το άλλο είχε πολλούς μετανάστες –Λιοσίων- και το άλλο επίσης, Αγία Βαρβάρα, οπότε, ούτε αυτά ήταν κανονικά σχολεία. Αλλά κι εγώ, επειδή ερχόμουν από ένα διαφορετικό background και δεν το είχα και σε πολύ να τσακωθώ, τσακωνόμουν, δηλαδή, δεν έφτανα στο σημείο να «φάω στη μάπα» κάτι, βριζόμασταν και τελείωνε, κι έχει γίνει και στα τρία σχολεία. Κι εδώ έχουμε τσακωθεί πολλές φορές, αλλά με πολλή αγάπη και πολλή εκτίμηση!

- Έχεις τσακωθεί με την Α'/θμια κλπ;

Ναι, εννοείται! Ειδικά τα πρώτα χρόνια για διάφορες βλακειές και πράγματα που πήγαιναν να σου φορτώσουν, κάτι που δεν ήταν δικό σου, ναι, είχαμε τέτοια. Ίσως γι' αυτό όμως, δεν το βίωσα ότι αναγκάστηκα [έπρεπε] να κάνω κάτι.

- Βοήθησε το σχολείο, στο πέρασμα του χρόνου, και η διεύθυνση και οι συνάδελφοι, ώστε να αισθάνεσαι κι εσύ...;

Τα τελευταία χρόνια που είναι ο Αλέξανδρος, δεν έχει καμία σχέση, η προηγούμενη ήταν «Πάστα Φλόρα», *γιατί δεν τρώτε παντεσπάνι, αφού δεν έχετε ψωμί*, ήταν τέτοια περίπτωση εκπαιδευτικού, καριερίστας, που το «πούλησε» για να γίνει μετά Σύμβουλος, για να πάει στο εξωτερικό –νομίζω, Νέα Υόρκη ήταν- ήταν ένας άνθρωπος που την ενδιέφερε, *δεν έχουμε κουρτίνες, ας πούμε, αχ, να πάρουμε αυτό*, ήταν τέτοιος άνθρωπος. Μ' αυτήν προφανώς είχαμε συγκρουστεί, 53 φορές το μήνα συγκρουόμασταν, δεν υπήρχε ζήτημα. Αλλά δεν είναι ότι σου έκανε και τη ζωή πατίνι, έλεγες, παράτα μας και κάνε μου αναφορά, αν θες και τελείωσε.

- Φαντάζομαι όμως ότι αυτό είχε σχέση με την υπόλοιπη δυναμική των συναδέλφων.

Ήταν όλο το σχολείο, τα παιδιά την έλεγαν Όρκα, ας πούμε

- Και ποιο χρονικό διάστημα ήταν εδώ;

Ήταν το περίφημο φεγγάρι του 2007, 2008, 2009, που οι άνθρωποι έρχονταν περίπου ξυπόλητοι στο σχολείο κι έλεγε, *δεν έχουμε κουρτίνες*.

- Αν για κάποιο λόγο έπρεπε να φύγεις από εδώ, ποια θα είναι η πιο χαρακτηριστική στιγμή που λες ότι αυτό θα το θυμάμαι;

Από εδώ; Άπειρα πράγματα, εγώ έχω ζήσει εδώ μέσα, και πολύ συγκινητικά πράγματα. Αυτό που εμένα και μ' έχει αλλάξει ως άνθρωπο και μ' έχει συγκινήσει κλπ. είναι οι αποχωρισμοί, δηλαδή, τα παιδιά που χαιρετάμε κι ένας τρόπος να αντιλαμβανόμαστε το I say goodbye, είναι φοβερό μάθημα ζωής. Αλλά αυτό είναι παρατεταμένο στα χρόνια, γι' αυτό λέω δεν έχω ένα πράγμα. Έχω να θυμηθώ συγκεκριμένα παιδιά και συγκεκριμένα σκηνικά, λες κι έγιναν χθες, άπειρα, αλλά δεν μπορώ να ξεχωρίσω κάτι, είναι πολλά.

- Αν είχες την ευχέρεια σα μάγος, τη δυνατότητα, κι έλεγες, θ' άλλαζα αυτό το κομμάτι, σ' αυτό το σχολείο, τι θα άλλαζες στο σχολείο ή στη διαπολιτισμική γενικότερα; Αν είχες το μαγικό ραβδί και μπορούσες να μεταμορφώσεις τον τρόπο λειτουργίας ενός διαπολιτισμικού σχολείου ή γενικότερα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τι θα άλλαζες;

Είναι τεράστια η γκάμα που θα μπορούσε να πει κάποιος. Αν θεωρείς ότι αυτό είναι μια μικροκοινότητα, η οποία, για τους χ-ψ λόγους, είναι ένα δυναμικό που πρέπει να ζήσει μαζί, να δουλευτεί κλπ., άρα είναι ένα μικρό μοντέλο, θα το έκανα πολύ πιο εξωστρεφές, δηλαδή, θα ήθελα να κάνουμε πράγματα τα οποία να τα παρουσιάζουμε έξω, είτε στη γειτονιά είτε αλλού. Είχαμε ανεβάσει, ας πούμε, μια Ντενεκεδούπολη, που ήταν ίσως το πιο εξαιρετικό πράγμα που έχω δει, με ζωντανή μουσική και ήρθαν και το είδαν παιδιά από άλλα σχολεία, (ήρθαν δύο φορές, όχι, ήθελα να γίνει και δεύτερη και δεν έγινε, γιατί δεν τα βρήκαμε με τη μουσική, κι ήταν λίγο στα όρια, *α, εκμεταλλεύεστε παιδιά, δεν είναι ηθοποιοί...*).

Θα ήθελα να είναι πολύ πιο εξωστρεφές, δηλαδή, αυτό το οποίο γίνεται ή που κάνουν τα παιδιά, να μπορεί να το επεκτείνουν, να κάνουν κάτι που να περιλαμβάνει και τον έξω κόσμο κι ο έξω κόσμος να έχει τη δυνατότητα μεγαλύτερης πρόσβασης, να γίνονται κάποιες εκδηλώσεις, να γίνονται προβολές, τα παιδιά να ετοιμάζουν κάτι και κάπου να το δείχνουν, αυτό θα το ήθελα πάρα πολύ.

- Στο επιχείρημα που λένε κάποιοι ότι για ν' αλλάξει η φάση –γιατί, και το συγκεκριμένο σχολείο κάποιος θα το χαρακτήριζε γκέτο, δεν έχει επαφή με τη γειτονιά- και γενικότερα, μπορεί να μην είναι καλή ιδέα να υπάρχουν καν διαπολιτισμικά σχολεία και να υπάρχει διαπολιτισμική εκπαίδευση...

Ναι, γκέτο είναι, κι εγώ το πιστεύω. Είχαμε γίνει μύλος... Όταν γινόταν αυτή η ιστορία, αυτός ο διάλογος, εγώ ήμουν στις συζητήσεις των συνδικαλιστών, δηλαδή, πήγαινα σε συζητήσεις που γίνονταν στο Υπουργείο, στη ΔΟΕ, κι από δω κι από κει, ήμουν απ' αυτούς που το τρέχανε. Είναι μεγάλο ζήτημα. Αν με ρωτάς, αν η ζωή είναι διαπολιτισμική, ναι, η ζωή είναι διαπολιτισμική 100%. Αν όμως με ρωτάς, αν τα σχολεία στην Ελλάδα είναι διαπολιτισμικά, όχι, δεν είναι. Αν με ρωτάς γιατί πρέπει να είναι δύο και τρία, η μόνη απάντηση που μπορώ να δώσω είναι γιατί αυτά τα παιδιά που είναι εδώ, μπορεί οπουδήποτε αλλού να μην επιβίωναν, έστω και για ένα πρώτο στάδιο εισόδου σ' έναν κόσμο που λέγεται σχολείο στην Ελλάδα, δηλαδή, θα τους πέταγε απέξω αμέσως το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως και το κάνει. Έχουμε παιδιά 12 χρονών που τα είχαν γράψει στην Α' δημοτικού γιατί δεν ήξεραν τι να κάνουν. Ή παιδιά με μαθησιακά προβλήματα, παιδιά που έρχονταν με διαγνώσεις κλπ., επειδή το παιδί ήταν απ' το Κογκό, ας έρθει στο διαπολιτισμικό. Μα, παιδιά, δεν είμαστε «κουτσοί, στραβοί, στον Άγιο Παντελεήμονα», είμαστε και σχολείο εδώ. Η αντίληψη αυτή είναι ότι *το παιδί εδώ, σε μας, είναι στο πουθενά, αν έρθει σε σας είναι κάποιος*. Αν με ρωτάς αυτό, μέχρι ένα σημείο το πιστεύω. Αν υπήρχαν τα εχέγγυα ότι κάπου αλλού, επειδή όντως η ζωή είναι διαπολιτισμική, να είναι και το σχολείο, τότε, ναι, να μην υπάρχουν διαπολιτισμικά σχολεία. Αλλά δεν φτάνει να το λες, πρέπει και να το κάνεις.

- Οπότε, οι ΔΥΕΠ ουσιαστικά δεν λειτούργησαν ποτέ καλά.

Jamais, Jamais, Jamais. Διάβασε, αν έχεις χρόνο, το βιβλίο του Σιμόπουλου, διαβάζεται και πολύ εύκολα, ουσιαστικά είναι και μια πολύ έμμεση κριτική και στο κομμάτι των ΔΥΕΠ, την οποία εγώ τουλάχιστον δημόσια την έχω κάνει πολύ πιο [σκληρά] απ' ό,τι λέω τώρα, θεωρώ ότι είναι μια απόλυτη αποτυχία που έπρεπε να την έχει πάρει πίσω η Ανδρούσου πολύ πριν –γιατί ήταν δικό της δημιούργημα. Είναι σα ν' αναγνωρίζεις σ' έναν πληθυσμό ότι είσαι για τα σκουπίδια, θα σου δώσω κάτι που είναι αντίστοιχό σου και καλό είναι να μην συγκρωτιστείς και με τους άλλους, γιατί δεν είσαι ακόμα έτοιμος. Αυτή είναι η αντιστοιχία ΔΥΕΠ και πραγματική ζωή.

- Είναι ακόμη πιο γκετοποιημένο ως δομή ακόμη κι από ένα διαπολιτισμικό σχολείο, είναι γκετοποίηση στον κύβο.

Ναι, δηλαδή, τα παιδιά που ήρθαν από ΔΥΕΠ και μείνανε, το πρωί ήταν αστέρια, το έβλεπες, αλλιώς συμπεριφέρονταν, αλλιώς βίωναν την παρουσία τους και αλλιώς, τα πάντα όλα, κι αλλιώς μαθαίνανε φυσικά.

- Σε σχέση με την τάξη, τους έπαιρναν 1-1, 2-2, ήταν πάντα αναπληρωτές;...

Ναι, καταρχάς, οι ΔΥΕΠ έρχονταν πάντα μετά που φεύγαμε εμείς, έρχονταν να δουν παιδιά, δεν έβλεπαν παιδιά, μα δεν είναι σχολείο;

Ένα χάλι, ένα χάλι όλο...

χτυπάει τηλέφωνο:

Σ' αγαπάω, σε πεθύμησα – Καλά, πώς κάνεις έτσι; σου απάνταγε. Γιατί, γιατί κάνεις έτσι;- Έφυγε πέρσι, την έψαξα σ' όλο το camp, ρώτησα τους πάντες, βρήκα άκρη, ήταν Βερολίνο, πήγα τη βρήκα Βερολίνο και όλη της την οικογένεια, μιλάμε ακόμα. Έχει ξεχάσει πλήρως τα ελληνικά, μου μιλάει λίγα φαρσί, λίγα γερμανικά, λίγα τουρκικά, λίγα ελληνικά και κυρίως, μου χορεύει! Έτσι μιλάμε πια, μου στέλνει βίντεο, με παίρνει, μου χορεύει, γιατί δεν μπορεί να τα πει όλα πια, αλλά θέλει να μιλήσει.

- Οπότε με κάποιους κρατάς επαφή;

Ου, ναι! Με παιδιά που έχουν φύγει; Ναι! Και σκέψου ότι αυτό τώρα θα ήταν Β' δημοτικού, είναι πολύ μωρό. Τα μικρά έχουν μεγάλο γέλιο, πριν τους πεις οτιδήποτε, όταν έλεγαν, το τάδε παιδί έφυγε –το κοριτσάκι το έλεγαν Μάριον κι όταν ήξεραν ότι εγώ θα στεναχωρηθώ, μου 'λεγαν Μάριον, Μάριον, Μάριον!...Μού καναν έτσι! [γέλια] Είναι ψυχούλες, πώς να τ' αφήσεις;

Κρατάς επικοινωνία, όσο το δυνατόν περισσότερη.

Όσο γίνεται, όσο επιτρέπεται από τα δεδομένα, εννοείται!

15. Παράρτημα Γ: Αίτημα προς το Υπουργείο Παιδείας



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ
Π/ΘΜΙΑΣ & Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Δ/ΝΣΗ Α/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ταχ. Δ/ση :
Ταχ. Κώδ. :
Πληροφορίες :
Τηλέφωνο/Fax :
Κινητό :
E-mail: mail@87dim-athin.att.sch.gr

Αθήνα, 30-05-2018
Αριθμ. Πρωτ.:

ΠΡΟΣ:
Δ/ση Σχολικών Κτηρίων
Δήμου

ΘΕΜΑ: Κατασκευή λουτρών

ΣΧΕΤ.: έγγραφά μας ΑΠ.....και ΑΠ.

Σε συνέχεια ανωτέρω σχετικών επανερχόμαστε σε παλαιότερα αιτήματα κατασκευής λουτρών καθώς και τοποθέτησης

Τονίζουμε ότι η πλειονότητα των μαθητών του σχολείου ανήκει στις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, των οποίων οι συνθήκες διαβίωσης δεν τους επιτρέπουν την ικανοποίηση των καθημερινών αναγκών. Για τρίτη συνεχή χρονιά υποδεχόμαστε και μεγάλο όγκο προσφύγων μαθητών των οποίων οι συνθήκες διαβίωσης συχνά προσομοιάζουν εκείνων των αστέγων.

Έχοντας υπόψη το άρθρο 5§2 του Συντάγματος:

«Όλοι όσοι βρίσκονται στην Ελληνική Επικράτεια απολαμβάνουν την απόλυτη προστασία της ζωής, της τιμής και της ελευθερίας τους, χωρίς διάκριση εθνικότητας, φυλής, γλώσσας και θρησκευτικών ή πολιτικών πεποιθήσεων».

Έχοντας υπόψη το Άρθρο 22 της Οικουμενικής Διακήρυξης για τα ανθρώπινα δικαιώματα όπου η Ελλάδα είναι συμβαλλόμενο μέρος:

«Κάθε άτομο, ως μέλος του κοινωνικού συνόλου, έχει δικαίωμα κοινωνικής προστασίας. Η κοινωνία, με την εθνική πρωτοβουλία και τη διεθνή συνεργασία, ανάλογα πάντα με την οργάνωση και τις οικονομικές δυνατότητες κάθε κράτους, έχει χρέος να του εξασφαλίσει την ικανοποίηση των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δικαιωμάτων που είναι απαραίτητα για την αξιοπρέπεια και την ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του».

Έχοντας υπόψη το Άρθρο 27 της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού η οποία έχει επικυρωθεί από την Ελλάδα και αποτελεί νόμο του κράτους:

«όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα σε αξιοπρεπές επίπεδο ζωής [χωρίς διακρίσεις λόγω της φυλής, της θρησκείας, των απόψεων, της περιουσίας, της κατάστασης, των ιδιαίτερων αναγκών ή της εμφάνισής τους.] ώστε να έχουν ομαλή σωματική, πνευματική, ψυχική, ηθική και κοινωνική ανάπτυξη. Αν οι γονείς τους δεν μπορούν να τους τα προσφέρουν, η Πολιτεία πρέπει να τους βοηθάει»,

καθώς και το Άρθρο 23 που αναφέρεται στα παιδιά με αναπηρίες:

«Τα παιδιά με σωματικές ή πνευματικές αναπηρίες έχουν δικαίωμα να ζουν σε συνθήκες που εγγυώνται την αξιοπρέπειά τους και ευνοούν την αυτονομία τους. Να απολαμβάνουν ειδική φροντίδα και να συμμετέχουν ισότιμα στην εκπαίδευση και την κοινωνική ζωή».

Έχοντας υπόψη το Άρθρο 14 της Ευρωπαϊκής Σύμβασης Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΣΔΑ) καθώς και το Άρθρο 1 του 12^{ου} Πρόσθετου Πρωτοκόλλου της ΕΣΔΑ:

«Η απόλαυση κάθε δικαιώματος που προβλέπεται στον νόμο πρέπει να διασφαλίζεται χωρίς καμία διάκριση, που βασίζεται ιδίως στο φύλο, τη φυλή, το χρώμα, τη γλώσσα, τη θρησκεία, την πολιτική ή άλλη γνώμη, την εθνική ή κοινωνική καταγωγή, την ιδιότητα μέλους εθνικής μειονότητας, την περιουσία, τη γέννηση ή κάθε άλλη κατάσταση».

Έχοντας υπόψη το Άρθρο 34 του Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ:

«Η Ένωση, προκειμένου να καταπολεμηθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός και η φτώχεια, αναγνωρίζει και σέβεται το δικαίωμα κοινωνικής αρωγής και στεγαστικής βοήθειας προς εξασφάλιση αξιοπρεπούς διαβίωσης σε όλους όσους δεν διαθέτουν επαρκείς πόρους, σύμφωνα με τους κανόνες που ορίζονται στο δίκαιο της Ένωσης και τις εθνικές νομοθεσίες και πρακτικές»,

καθώς και το Άρθρο 35:

«Κάθε πρόσωπο δικαιούται να έχει πρόσβαση στην πρόληψη σε θέματα υγείας και να απολαύει ιατρικής περίθαλψης, σύμφωνα με τις προϋποθέσεις που ορίζονται στις εθνικές νομοθεσίες και πρακτικές. Κατά τον καθορισμό και την εφαρμογή όλων των πολιτικών και δράσεων της Ένωσης, εξασφαλίζεται υψηλό επίπεδο προστασίας της υγείας του ανθρώπου».

Τέλος, έχοντας υπόψη το Νόμο 3852 «Νέα Αρχιτεκτονική της Αυτοδιοίκησης και της Αποκεντρωμένης Διοίκησης – Πρόγραμμα Καλλικράτης» και ιδίως το Άρθρο 94§3B του νόμου αυτού αντιλαμβανόμαστε ότι «η τήρηση κανόνων υγιεινής των δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων» καθώς και «η υλοποίηση (α) προγραμμάτων δημόσιας υγιεινής που οργανώνονται από το Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης ή από άλλα Υπουργεία, το κόστος των οποίων βαρύνει απευθείας τον προϋπολογισμό του αντίστοιχου Υπουργείου, (β) εκτάκτων προγραμμάτων δημόσιας υγείας, τα οποία εκτελούνται με έκτακτη χρηματοδότηση, (γ) προγραμμάτων δημόσιας υγείας που χρηματοδοτούνται από πόρους της Ευρωπαϊκής Ένωσης»,

Αιτούμαστε την ανακατασκευή του χώρου αποχωρητηρίων για μαθητές με στόχο τη δημιουργία λουτρών με αποδυτήρια σύγχρονων προδιαγραφών καθώς και ενός ξεχωριστού αποχωρητηρίου με ειδική μπάρα στήριξης για ΑΜΕΑ.

Παρακαλώ για τις ενέργειές σας προς άμεση επίλυση του ζητήματος.

Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ