



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών

— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ»

Διπλωματική εργασία

*«Εδώ δεν είναι ένα κανονικό σχολείο... αυτή είναι η διαφορά»:
Απόηχος των συμπεριληπτικών δράσεων ενός συλλόγου
διδασκόντων στην Αθήνα την εποχή της πανδημίας, μέσα από τα
μάτια μητέρων του σχολείου.*

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια

Ιωάννα Χαλβατζή

Αριθμός μητρώου

202024

Επιβλέπουσα- Ιδιότητα

Νέλλη Ασκούνη- Καθηγήτρια

Αθήνα

Σεπτέμβριος 2022

*Στην Αλθαία, στην Αμίρα, την Ελμπρίνα, στην Καλίνα,
στην Λεντίνα, στην Μαργαρίτα, στην Μυρτώ, στην Σάιρα,
στην Τζέσιρα, στην Φαίδρα για την εμπιστοσύνη και το μοίρασμα...*

Η ερευνήτρια έχει λάβει από τις συμμετέχουσες την απαραίτητη συναίνεση και έγκριση για την αξιοποίηση του ερευνητικού υλικού το οποίο έχει παραχθεί κατά τη διάρκεια της παρούσας ερευνητικής δουλειάς.

Ευχαριστίες

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στην δασκάλα μου Νέλλη Ασκούνη που ήταν πάντα δίπλα μου να με συμβουλέψει, να ακούσει τις σκέψεις και τις αγωνίες μου υποστηρίζοντάς με και μαθαίνοντάς με, με χίλιους τρόπους.

Στις δασκάλες και στους δασκάλους του σχολείου γιατί είναι πηγή έμπνευσης και κάνουν πράξη το όραμα για ένα σχολείο που χωράει όλα τα παιδιά.

Στον Πέτρο Χαραβιτσίδη που μου έδωσε κίνητρο να σπουδάσω ξανά, με υποστήριξε και εμπιστεύτηκε την δουλειά μου.

Στην Ιωάννα Στεφανίδου γιατί χωρίς εκείνη η εμπειρία του μεταπτυχιακού θα είχε χάσει σε απόλαυση και μοίρασμα.

Στους φίλους και στις φίλες μου που είναι πάντα εδώ υπενθυμίζοντας ότι η συλλογική ζωή είναι αυτή που έχει αξία.

Στους γονείς μου που στηρίζουν πάντα με όλους τους τρόπους.

Στον Μήτσο και στον Γιάννη γιατί χωρίς αυτούς δεν θα γινότανε.

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία διερευνά τον απόηχο των συμπεριληπτικών δράσεων ενός συλλόγου διδασκόντων την εποχή της πανδημίας που είχαν κεντρικό στόχο να μην αποκλειστεί κανένα παιδί από την εκπαιδευτική διαδικασία. Το πεδίο της έρευνας είναι ένα δημόσιο σχολείο στο κέντρο της Αθήνας, με μεγάλα ποσοστά παιδιών προσφύγων/μεταναστών προερχόμενα στην πλειοψηφία τους από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Το σχολείο έχει αναπτύξει δράσεις τα τελευταία 20 χρόνια που του έχουν προσδώσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και έχουν βοηθήσει στη σύνδεσή του με την κοινότητα, στην ενίσχυση των σχέσεων των οικογενειών με το σχολείο, στην ενδυνάμωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του. Η έρευνα αντλεί το υλικό της μέσα από δέκα συνεντεύξεις με μητέρες του σχολείου και επιχειρεί να καταγράψει τον απόηχο των δράσεων αυτών μέσα από τον λόγο τους. Σημαντικό χαρακτηριστικό της έρευνας είναι ο διπλός μου ρόλος σε αυτή, ως δασκάλα και ως ερευνήτρια. Σκοπός της έρευνας, πέρα από την καταγραφή ενός παραδείγματος δράσης και αντίστασης στις από τα πάνω κάθεται οδηγίες που απέκλειαν ομάδες μαθητών/τριών (υποχρεωτική τηλεκαίτευση χωρίς εξασφάλιση υλικοτεχνολογικού εξοπλισμού) είναι και η ανάδειξη των τρόπων που μπορεί ένα σχολείο να λειτουργήσει συμπεριληπτικά με το βλέμμα στραμμένο στην άρση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Στα ευρήματα αποτυπώνονται οι δυσκολίες των μητέρων να ανταποκριθούν τόσο στις ανάγκες της καθημερινότητας όσο και στις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες, δυσκολίες που σχετίζονται και διαφοροποιούνται ανάλογα με το πολιτισμικό κεφάλαιο και την κοινωνική τάξη της κάθε οικογένειας. Οι μητέρες στο σύνολό τους ανέδειξαν την θετική στάση του σχολείου και την αίσθηση του «ανήκειν» που βιώνουν ως μέλη της κοινότητάς που έχει δημιουργηθεί. Το σχολείο της έρευνας κατάφερε να υποστηρίξει τα παιδιά και τις οικογένειές τους μέσα από τις ποικίλες δράσεις που ανέπτυξε και έμεινε «μαζί» την εποχή της υποχρεωτικής κοινωνικής αποστασιοποίησης.

Λέξεις κλειδιά: συμπερίληψη, κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες, πανδημία, σχέση γονιών- σχολείου, ενεργοί εκπαιδευτικοί, κοινότητα- αίσθηση του «ανήκειν».

Abstract

This thesis explores the effects of the inclusive actions of a teachers' association during the pandemic, which had the central aim of not excluding any child from the educational process. The field of the research is a public school in the center of Athens, with a high percentage of refugee/immigrant children, the majority of whom come from vulnerable social groups. The school has developed actions over the last 20 years that have given it its special characteristics and have helped the connection with the community, strengthen the relationship between families and the school, empower and train its teachers. The research draws its material from ten interviews with mothers from the school and attempts to capture the echo of these actions through their words. An important feature of the research is my double role in it, as a teacher and as a researcher. In addition to documenting an example of action and resistance to governments directives that excluded groups of students (compulsory computer assisted learning without the provision of appropriate equipment), the purpose of the research is to highlight the ways in which a school can operate inclusively with a goal to remove social and educational inequalities. The findings reflect mothers' difficulties in meeting both the needs of everyday life and new educational needs, difficulties that are related and differentiated according to the cultural capital and social class of each family. All mothers highlighted the positive attitude of the school and the sense of belonging they experience as members of its community. The school in the study was able to support the children and their families through the various activities it developed and stayed 'together' during the period of mandatory social distancing.

Key words: inclusion, social and educational inequalities, pandemic, parent-school relationship, active teachers, community - sense of belonging.

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες	3
Περίληψη	4
Abstract.....	5
Πίνακας περιεχομένων.....	6
Εισαγωγή	8
Μέρος πρώτο	12
Θεωρητική πλαισίωση	12
1.Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες	12
1.α Η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου.....	12
2. Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και οικογενειακές πρακτικές.....	16
2.α Συναισθηματικό κεφάλαιο και μητρότητα	18
2.β Μετανάστες γονείς και εκπαίδευση	22
3. Κριτική παιδαγωγική και ενδυνάμωση	24
4. Σχολικό κλίμα	27
5. Πανδημία και εκπαίδευση	30
Μέρος δεύτερο	35
Μεθοδολογικές επιλογές	35
Η έρευνα	35
Το προφίλ των μητέρων	38
Η σχέση μου με την έρευνα	44
Μέρος τρίτο	47
Το πλαίσιο	47
Η εποχή της πανδημίας	48
Δράσεις του συλλόγου διδασκόντων την πρώτη καραντίνα (Μάρτιος 2020)	48
Η δεύτερη καραντίνα (Νοέμβριος 2020)	50
Μέρος τέταρτο	52
Ανάλυση.....	52
1. Η σχέση των μητέρων με το σχολείο.....	53
1.1 Η συμμετοχή στις ιδιαίτερες δράσεις του σχολείου.....	57
1.1.2 «Θέλεις να μαθαίνεις, αλλά δεν ξέρεις να μαθαίνεις...», Τα μαθήματα ελληνικών	57
1.1.3 «Εμένα μ' αρέσει όταν κάθομαι μαζί με μαμάδες κι εσένα σε κύκλο...». Συνελεύσεις εκπαιδευτικών-γονέων	62
1.1.4 «Το σχολείο ήταν στο κέντρο της καθημερινότητας ...». Το χτίσιμο της εμπιστοσύνης, δημιουργία κοινότητας.....	65
2. Η έκτακτη συνθήκη της πανδημίας.....	68

2.1 Εγκλεισμός και ανισότητες.....	68
2.2. «Ήδη είμαστε λίγο πιο πίσω λόγω που όχι δεν θέλουμε, δεν μπορούμε...», Εκπαιδευτικές πρακτικές την περίοδο της καραντίνας	74
3. «Πάντα μαζί με παιδιά...», Μητρότητα και ενοχή	78
4. «Δεν είναι σχολείο αυτό...», Πρακτικές για την άμβλυνση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων	81
4.1. «Σχολείο για όλους», Κρυφά μαθήματα.....	84
4.2. «Καταρχήν, ένιωθες ότι δεν είσαι μόνος σου...», Διανομές στα σπίτια	87
4.3. «Η καραντίνα μας γκρέμισε ότι είχαμε χτίσει με τους γονείς τα πρώτα χρονιά.», Συνέπειες από το κλείσιμο των σχολείων στη σχέση με τις μητέρες	91
Συμπεράσματα.....	92
Περιορισμοί και προτάσεις	96
Βιβλιογραφικές αναφορές	97
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.....	97
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.....	100

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία είναι το αποτέλεσμα και το κλείσιμο μιας ιδιαίτερα ενδιαφέρουσας διαδρομής που ξεκίνησε με την φοίτηση μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα». Η έρευνα αφορμάται από την περίοδο της πανδημίας και τις δυσκολίες- τόσο εκπαιδευτικές όσο και κοινωνικές- που βίωσαν οι οικογένειες ενός δημόσιου σχολείου στο κέντρο της Αθήνας με μεγάλα ποσοστά παιδιών προσφύγων και μεταναστών. Ταυτόχρονα μελετά τις προσπάθειες του συλλόγου διδασκόντων του συγκεκριμένου σχολείου να αμβλύνει αυτές τις δυσκολίες μένοντας δίπλα στους μαθητές/τριες και στις οικογένειες τους. Η εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης που προτάθηκε καθολικά ως ο μοναδικός τρόπος διδασκαλίας, χωρίς περαιτέρω διερεύνηση των δυνατοτήτων των οικογενειών (υλικό-τεχνολογικός εξοπλισμός, σύνδεση στο διαδίκτυο, συνθήκες διαβίωσης εντός σπιτιού κ.α.) αποτέλεσε έναν νέο αποκλεισμό για παιδιά προερχόμενα από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Δημιουργήθηκαν μαθητές/τριες πρώτης και δεύτερης κατηγορίας, υπενθυμίζοντάς μας για άλλη μια φορά ότι οι διαχωρισμοί γεννούν περαιτέρω διαχωρισμούς υπονομεύοντας την ισότητα και το δικαίωμα στην εκπαίδευση.

Το σχολείο της έρευνας έχει μια μακρά δημοκρατική και συμπεριληπτική παράδοση. Υπήρξε πάντα ανοιχτό, χώρος συνάντησης, χτισίματος προσωπικών σχέσεων και σημείο επαφής με την ευρύτερη κοινότητα. Αποφάσεις που λαμβάνονται οριζόντια, διάλογος και επικοινωνία, παιδαγωγικοί προβληματισμοί, μοίρασμα και αναστοχασμός είναι μερικά από τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά του. Η ιδιαίτερη αυτή φυσιογνωμία του σχολείου συνεπάγεται συχνά αποκλίσεις από την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, γεγονός που κάποιες φορές οδήγησε σε σύγκρουση με τις εκπαιδευτικές αρχές, ισχυροποιώντας έτσι μια συλλογική κουλτούρα αντίστασης στους αποκλεισμούς και υπεράσπισης ενός δημοκρατικού σχολείου ανοιχτού στην κοινότητα.

Το εγχείρημα εκκινεί από την θέση ότι η εκπαίδευση πέρα από ανάγκη είναι καθολικό και αναφαίρετο δικαίωμα όλων και όταν το κράτος και οι πολιτικές του δεν το προασπίζουν, τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί αξίζει να διερευνούν τα περιθώρια παρέμβασης αναλαμβάνοντας ενεργό δράση. Εξάλλου, το σχολείο δεν είναι κάτι στατικό, αποκομμένο από την κοινωνική πραγματικότητα αλλά μια κοινότητα ζωντανή και μεταβαλλόμενη που

έχει την δύναμη, αν το στοχεύσει, να ενδυναμώσει τους πιο αδύναμους (Freire, 2009), να λειτουργήσει συμπεριληπτικά για όλα τα άτομα και να χωράει ισότιμα όλες και όλους.

Σήμερα που βλέπουμε να βαθαίνουν οι ανισότητες, έχουμε μεγαλύτερη ανάγκη από κοινωνικές παρεμβάσεις όπως αυτή που θα αναλυθεί εκτενώς στη συνέχεια. Ανοίγοντας το βλέμμα πέρα από την εποχή της πανδημίας βλέπουμε ότι μέσα στο κλίμα των νεοφιλελεύθερων πολιτικών που επηρεάζουν σαφώς την εκπαιδευτική ζωή και πραγματικότητα, το δημόσιο σχολείο υποτιμάται, αποδυναμώνεται και χάνει τον δημόσιο, δωρεάν και υποχρεωτικό χαρακτήρα του. Έτσι πολλές ευάλωτες κοινωνικές ομάδες τίθενται «εκτός» εκπαίδευσης και ο ρόλος σχολείων και ενεργών συλλόγων διδασκόντων είναι κομβικός στην προσπάθεια να πάψουν ή να περιοριστούν αυτοί οι αποκλεισμοί.

Νεοφιλελεύθερα προτάγματα μετουσιώνονται σε επίσημη κρατική εκπαιδευτική – και όχι μόνο – πολιτική που οδηγεί στη διαμόρφωση ενός σχολείου πιο φθηνού για το κράτος, πιο «φιλικού» για τις επιχειρήσεις, εξαρτώμενο από τη λογική της ελεύθερης αγοράς και της κερδοφορίας και προωθώντας κανόνες με όρους ανταγωνιστικής αγοράς. Προτάσσοντας τον στόχο της «αριστείας» απαλείφονται έννοιες όπως η ισότητα, η αλληλεγγύη, η κοινότητα και η φροντίδα από τους κόλπους του, δημιουργώντας ταυτόχρονα ένα σχολείο για λίγους/ες. Αυτή η εκπαιδευτική συνθήκη υπονομεύει τη μόρφωση των πολλών, αποδίδοντας στον μαθητή/στην μαθήτριά και την οικογένειά του/της την ευθύνη για την πρόοδό του/της, ενώ ταυτόχρονα συσκοτίζει το σύνθετο κοινωνικό ζήτημα των ανισοτήτων και τις πολιτικές που τις παράγουν. Το σχολείο μέσα από έμμεσους μηχανισμούς θέτει ταξικά, πολιτισμικά και φυλετικά σύνορα κάνοντας την πρόσβαση σε αυτό για τις πιο αδύναμες κοινωνικά κατηγορίες μια διαδρομή δύσκολη και καθόλου δεδομένη. Κι ενώ λοιπόν η εκπαίδευση παρουσιάζεται ως ένας αξιοκρατικός θεσμός με ισότητα ευκαιριών, παραβλέπεται η διαφοροποιημένη ταξική, φυλετική, πολιτισμική αφετηρία των ατόμων και οι ανισότητες που συνεπάγεται. Το αγαθό της εκπαίδευσης δεν είναι ένα αγαθό που είναι στην ευχέρεια του κράτους και των εκάστοτε πολιτικών να το προσφέρουν ή όχι με όρους φιλανθρωπίας. Αποτελεί- πέρα από υποχρεωτικό, καθολικό και αναφαίρετο δικαίωμα- διεθνή δέσμευση και νομική υποχρέωση.

Η εκπαίδευση δεν είναι μια ουδέτερη δραστηριότητα, επομένως από όποια θέση κι αν την προσεγγίζουμε, είτε ως εκπαιδευτικοί είτε ως ερευνητές/τριες, χρειάζεται να προσδιορίζουμε σαφώς τις ιδεολογικές μας παραδοχές, γιατί μόνο έτσι μπορούμε να ελέγξουμε την εγκυρότητα της προσέγγισής μας. Σύμφωνα λοιπόν με το πρίσμα των

προοδευτικών παιδαγωγικών κινημάτων και της κριτικής παιδαγωγικής, το σχολείο δεν πρέπει να στέκεται ουδέτερο σε όσα συμβαίνουν κοινωνικά, αλλά με αρχή του την επίγνωση ότι η εκπαίδευση είναι πράξη πολιτική (Giroux, 2018), να διαρρηγνύει μέσα από τη στάση και τις δράσεις του την ισχύ των νεοφιλελεύθερων πολιτικών, την γενικευμένη συντηρητικοποίηση της κοινωνίας και να δρα ανοιχτά και συμπεριληπτικά διεκδικώντας ενεργητικά όσα κράτος και πολιτικές στερούν. Η κοινωνική δικαιοσύνη πρέπει να είναι βασικός στόχος των εκπαιδευτικών αλλά και της εκπαίδευσης γενικότερα, ενισχύοντας διαρκώς τον κοινωνικό τους ρόλο. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να έχουν κοινωνική ευαισθησία και κοινωνική όραση ώστε να αντιλαμβάνονται τις διεργασίες στις οποίες εμπλέκονται και να μπορέσουν να δράσουν με στόχο την αλλαγή τόσο εκπαιδευτική όσο και κοινωνική.

Η πανδημία άνοιξε ακόμα περισσότερο την ψαλίδα των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων κάνοντάς να αναδυθεί το διαχρονικό ερώτημα αν τελικά το δικαίωμα στην εκπαίδευση αφορά σε όλα τα άτομα με τον ίδιο τρόπο. Μέσα από την δράση του, το σχολείο της έρευνας προτάσσει εναλλακτικούς και συλλογικούς δρόμους δράσης ακόμη και σε περιπτώσεις έκτακτων συνθηκών.

Η εργασία διαρθρώνεται σε τέσσερα μέρη. Στο πρώτο παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο που πλαισιώνει το όλο εγχείρημα στοχεύοντας στην επεξεργασία εννοιών όπως οι εκπαιδευτικές ανισότητες, το πολιτισμικό κεφάλαιο, η έννοια του *habitus*, η κριτική παιδαγωγική, το σχολικό κλίμα, η έννοια της ενοχής όπως αυτή συνδέεται με την μητρότητα και η εκπαίδευση την εποχή της πανδημίας που μας φέρνει στο επίκεντρο του υπό διερεύνηση θέματος. Στο δεύτερο αναλύονται οι μεθοδολογικές επιλογές, το σκεπτικό της έρευνας και σκιαγραφούνται τα επιμέρους στοιχεία μαζί με το προφίλ των μητέρων που συμμετέχουν. Το τρίτο αφορά στην παρουσίαση του πλαισίου της έρευνας και τον τρόπο που διαμορφώθηκε κατά τη διάρκεια των καραντίνων περιγράφοντας τις δράσεις που έγιναν από την πλευρά του σχολείου. Στο επόμενο κεφάλαιο, μέσα από τις κατηγορίες ανάλυσης που σχηματίστηκαν, επιχειρείται να αναλυθεί ο λόγος των μητέρων σε συνάρτηση με τα εννοιολογικά εργαλεία του θεωρητικού πλαισίου και να αποτυπωθεί ο τρόπος που βιώνουν την σχέση τους με το σχολείο γενικά αλλά και πιο συγκεκριμένα την εποχή της πανδημίας. Τέλος, το ερευνητικό αυτό ταξίδι μέσα από τις διαδρομές που

χάραξε μας οδηγεί σε σκέψεις και συμπεράσματα που καταγράφονται αντιστοίχως στο τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας.

Μέρος πρώτο

Θεωρητική πλαισίωση

1. Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες

Παρά το γεγονός ότι η ισότητα όλων απέναντι στη μόρφωση είναι βασική αρχή για τη συγκρότηση των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων του δυτικού κόσμου (Ασκούνη, 2020:259), στην πράξη αυτά συντηρούν και παράγουν πολλαπλές ανισότητες γεγονός που αποδεικνύεται μέσα από ερευνητικά δεδομένα δεκαετιών. Το ερώτημα που τίθεται λοιπόν είναι με ποιους τρόπους το σχολείο ενισχύει τις ανισότητες και αντίστροφα αν έχει τη δυνατότητα να τις αμβλύνει.

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν τα θεωρητικά εργαλεία, οι έννοιες του πολιτισμικού κεφαλαίου και του *habitus*, που φωτίζουν τις ταξικές παραμέτρους της σχέσης μεταξύ οικογένειας- σχολείου και ερμηνεύουν το ρόλο του σχολείου στην αναπαραγωγή της ανισότητας.

Μια από τις μεγαλύτερες αντιφάσεις της εκπαίδευσης βρίσκεται στο γεγονός ότι ενώ αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη χειραφέτηση των ατόμων που μετέχουν σε αυτή, ταυτόχρονα συμβάλλει στη διατήρηση και (ανα)παραγωγή της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και της κυρίαρχης ιδεολογίας (Κυρίδης, 2015:59). Στην κατεύθυνση του να γίνουν ορατές οι ανισότητες που (ανά)παράγονται μέσα από το θεσμό του σχολείου είναι σημαντικό να δούμε ότι η σχολική επίδοση των μαθητών/τριών δεν είναι αποτέλεσμα ατομικών ικανοτήτων και φυσικών χαρισμάτων αλλά εξαρτάται άμεσα από την κοινωνική προέλευση τους.

1.α Η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου

Το πολιτισμικό κεφάλαιο είναι ένα σύνολο πόρων και ταυτόχρονα πηγή δύναμης και κοινωνικής ιεράρχησης. Αποτελείται από άυλα αγαθά που συσσωρεύονται, μεταβιβάζονται και επενδύονται και είναι βασική πηγή των ιεραρχικών σχέσεων (Bourdieu, 1986). Το πολιτισμικό κεφάλαιο, περισσότερο από το οικονομικό, ευθύνεται για την σχολική αποτυχία ή επιτυχία των ατόμων και η κοινωνική τάξη έχει καθοριστική επίδραση πέρα από άλλους παράγοντες διαφοροποίησης όπως το φύλο, η φυλή, η ηλικία, η θρησκεία, η

αρτιμέλεια κ.α. Οι κάτοχοι του πολιτισμικού κεφαλαίου σύμφωνα με τον Bourdieu είναι άτομα που ανήκουν στις ανώτερες κοινωνικές τάξεις. Ο όρος κοινωνική τάξη εδώ δεν περιλαμβάνει μόνο οικονομικά χαρακτηριστικά, αλλά διέπει όλες τις σφαίρες της ζωής και εμπεριέχει πολιτισμικές διαστάσεις (Πατερέκα, 1986:11).

Όπως αναφέρει ο Connell (στο Reay, 1998:20):

«Η σχέση μεταξύ ενηλίκων και παιδιών, η σχέση μεταξύ άντρα και γυναίκας, η οικιακή ζωή, οι πολιτισμικές πρακτικές, οι σεξουαλικές πρακτικές, όλα αποτελούν ουσιώδες κομμάτι της κοινωνικής τάξης».

Σύμφωνα με τον Bourdieu (1986) το πολιτισμικό κεφάλαιο περιλαμβάνει ένα σύνολο πολιτισμικών χαρακτηριστικών και ιδιοτήτων, όπως γνώσεις και ικανότητες, τη σχέση με την κουλτούρα και τη γλώσσα, την εξοικείωση με την τέχνη, το «γούστο» και την αίσθηση του «ωραίου». Απαντάται σε τρεις μορφές. Το *ενσωματωμένο (embodied)* που αφορά σε μακροχρόνιες προδιαθέσεις σώματος και νου όπου τα εξωτερικά ερεθίσματα και ο τρόπος κοινωνικοποίησης του ατόμου μετατρέπονται σε αναπόσπαστο κομμάτι του εαυτού και αποτελούν μια μορφή κεφαλαίου που δεν μεταβιβάζεται. Το *αντικειμενοποιημένο (objectified)* που αφορά σε πολιτισμικά αγαθά όπως βιβλία, έργα τέχνης, μουσικά όργανα κ.α. και το *θεσμοθετημένο (institutionalized)* που περιλαμβάνει τίτλους σπουδών και ακαδημαϊκά προσόντα. Το πολιτισμικό κεφάλαιο είναι ένα σύνολο γνώσεων και ικανοτήτων που έχει άμεση ανταλλακτική αξία στο κοινωνικό πλαίσιο αφού αξιοποιείται και υπό τη μορφή της εργασίας. Μπορούμε να πούμε ότι αυτή η μορφή κεφαλαίου σχετίζεται και με το οικονομικό κεφάλαιο, αφού διαπλέκεται και παίζει καθοριστικό ρόλο στο είδος της εργασίας και κατ' επέκταση στις οικονομικές απολαβές (Bourdieu, 1986). Το πολιτισμικό κεφάλαιο συσσωρεύεται και διαμορφώνεται από δύο βασικές πηγές, την οικογένεια και το σχολείο. Η συσσώρευση στο οικογενειακό πλαίσιο προϋποθέτει επένδυση σε χρόνο, κόπο, κόστος, επειδή όμως μεταβιβάζεται μέσω μιας ωσμωτικής διαδικασίας, με την καθημερινή τριβή, δεν γίνεται αντιληπτή ως μεταβίβαση προνομίων.

Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει εξοικείωση με έργα τέχνης, μουσεία, λογοτεχνικά και θεατρικά έργα, η επαφή με τα οποία διαμορφώνει ικανότητες και μια σχέση εξοικείωσης με την κουλτούρα. Έτσι τα παιδιά που προέρχονται από προνομιούχα περιβάλλοντα

(μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα) κληρονομούν από το περιβάλλον τους εφόδια που δεν περιορίζονται στη δυνατότητα της οικογένειας για βοήθεια στο σχολείο, αλλά κληρονομούν γνώσεις, δεξιότητες, καλαισθησία μέσω καθημερινών πρακτικών που λαμβάνουν χώρο στο σπίτι (Bourdieu, 1986, 1977). Το σχολείο αναγνωρίζει και επιβραβεύει αυτά τα χαρακτηριστικά ανάγοντάς τα σε «φυσικό χάρισμα» και όχι στο κληρονομημένο κεφάλαιο από την οικογένεια. Νομιμοποιούνται έτσι οι ανισότητες μέσω της απόκρυψης της πραγματικής τους φύσης, καθώς τα κοινωνικά κεκτημένα και προνόμια παρουσιάζονται ως προϊόν εγγενών ικανοτήτων. Με αυτό τον τρόπο οι ταξικές ανισότητες συντηρούνται και νομιμοποιούνται μέσα από τον σχολικό θεσμό καθώς παραγνωρίζεται το πολιτισμικό προβάδισμα που αναπτύσσει το παιδί πριν και εκτός σχολείου μέσα από το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειάς του. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η ακαδημαϊκή επιτυχία ή αποτυχία δεν είναι το αποκλειστικό αποτέλεσμα φυσικών χαρισμάτων και δεξιοτήτων αλλά καθορίζεται από παράγοντες που σχετίζονται με την κατανομή πολιτισμικού κεφαλαίου στο εσωτερικό των κοινωνικών τάξεων.

Ο Bourdieu (1977) θεωρεί ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει με τα μέσα που διαθέτει την εσωτερική του δομή και μαζί τις υπάρχουσες σχέσεις εξουσίας. Διαμορφώνει συγκεκριμένες δομές που συμβαδίζουν με αυτό που το ίδιο ορίζει ως νόμιμη γνώση. Η κυρίαρχη παιδεία που εγκαθιδρύει την νόμιμη γνώση, η παιδεία δηλαδή όσων κατέχουν το μορφωτικό και κοινωνικό κεφάλαιο που αυθαίρετα προ-απαιτείται από τον σχολικό θεσμό, εμφανίζεται ως καθολική και επιβάλλεται ως η μόνη θεμιτή. Μέσα από μεθόδους «κοινωνικά ουδέτερες και αξιοκρατικές» ο εκπαιδευτικός θεσμός επιλέγει αυτούς και αυτές που η κοινωνική τους καταγωγή τους έχει κληροδοτήσει το κεφάλαιο που το σχολείο νομιμοποιεί και εν τέλει χρησιμοποιεί. Έτσι οι «κληρονόμοι» του κεφαλαίου επιβραβεύονται μέσω του σχολείου για τα κοινωνικά τους προνόμια. Σε αντίθεση οι κοινωνικά αδικημένοι, αυτοί που στερούνται αυτό το κεφάλαιο εσωτερικεύουν τη νομιμότητα του αποκλεισμού τους από τον εκπαιδευτικό θεσμό και συνολικότερα την κοινωνική τους θέση (Φραγκουδάκη, 1995:131). Παιδιά από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, παιδιά μειονοτήτων, παιδιά που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες έχουν συνήθως χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο, σε αντίθεση με τα παιδιά από προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα που εμφανίζουν υψηλά ποσοστά επιτυχίας (Ασκούνη, 2020:261). Το σχολείο ως θεσμός κοινωνικοποίησης και κοινωνικής

ενσωμάτωσης, μεταδίδει επιλεκτικά γνώσεις, αρχές, αξίες και γλώσσα που είναι οι κυρίαρχες. Έτσι, μέσα από αυτή την επιλογή νομιμοποιεί ως καθολική την κουλτούρα που παρέχει και αποκρύπτει τον ταξικό της χαρακτήρα, ενώ ταυτόχρονα περιθωριοποιεί τις μη κυρίαρχες κουλτούρες, επικυρώνοντας με αυτό τον τρόπο τις μορφωτικές ανισότητες. Όσο αντιμετωπίζονται οι μαθητές/τριες ως ίσοι/ες, όσο άνισοι/ες κι αν είναι κοινωνικά, επικυρώνεται μέσω του σχολείου η εκπαιδευτική ανισότητα (Δασκαλάκης, 2014:123), αναπαράγεται η κυρίαρχη κουλτούρα και ενισχύεται ο μηχανισμός της νομιμοποίησης μέσω της αποσιώπησης.

Κάποιες κοινωνιολόγοι, όπως η Lareau (1987) υποστηρίζουν ότι η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου δεν εξηγεί τη διαδικασία μέσω της οποίας ενεργοποιούνται οι προδιαθέσεις του ατόμου και μετουσιώνονται σε κεφάλαιο, ώστε να λειτουργούν ως κοινωνικό όφελος για το ίδιο. Τα πολιτισμικά εφόδια δεν μεταφράζονται αυτόματα και παθητικά σε κοινωνικά πλεονεκτήματα όπως φαίνεται στην προσέγγιση του Bourdieu, αλλά χρειάζεται να ενεργοποιηθούν με άλλους τρόπους και να υποστηριχθούν ενεργητικά. Η κοινωνική τάξη εφοδιάζει με κοινωνικούς και πολιτισμικούς πόρους που αν ενεργοποιηθούν και επενδυθούν, μπορούν να μετατραπούν σε πολιτισμικό κεφάλαιο. Σύμφωνα με την Lareau (1987: 82-84), η θεωρία του Bourdieu, ταυτίζει το πολιτισμικό κεφάλαιο με τη γνώση και την εξοικείωση με την λεγόμενη «υψηλή» κουλτούρα, την κουλτούρα των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών τάξεων. Η έμφαση αυτή στην «υψηλή» κουλτούρα και στα προνόμια που αυτή παράγει, ενέχει τον κίνδυνο να ενισχύσει την υποτίμηση της κουλτούρας των λαϊκών στρωμάτων έναντι αυτής των κυρίαρχων τάξεων. Άλλωστε δεν τεκμηριώνεται κατά πόσο η εξοικείωση με την «υψηλή» κουλτούρα συνεπάγεται καλύτερη πρόσβαση σε εκπαιδευτικά αγαθά (Φάκου, 2017:29).

Αντίθετα από τον Bourdieu, η Lareau αναγνωρίζει ότι όλες οι κοινωνικές ομάδες διαθέτουν πολιτισμικό κεφάλαιο. Κάποιες μορφές κεφαλαίου όμως αξιολογούνται ως ανώτερες από τους θεσμούς και είναι άμεσα αξιοποιήσιμες σε θεσμικά πλαίσια όπως αυτό του σχολείου (Lareau, 1987:83). Η επιτυχία ή αποτυχία των γονικών πρακτικών καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τη θέση των ατόμων στην κοινωνική ιεραρχία και από τις σχέσεις εξουσίας που ενυπάρχουν μέσα στις κοινωνικές ομάδες (Φάκου, 2017:28), με τη γνώση βέβαια ότι οι

κοινωνικές ομάδες δεν είναι κάτι το συμπαγές και το ομοιόμορφο αφού υπάρχουν διαφοροποιήσεις στο εσωτερικό τους.

Ένα ακόμα στοιχείο που καθορίζει την εκπαιδευτική πορεία κάθε μαθητή/μαθήτριας σύμφωνα με τον Bourdieu- πέρα από το μορφωτικό κεφάλαιο- είναι το habitus (έθος) της οικογένειας από την οποία προέρχεται.

Το habitus ορίζεται ως ένα σύνολο σχημάτων γνώσης, αντίληψης και αξιολόγησης, τα οποία μεταβιβάζονται στα παιδιά κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης και διαμορφώνουν προδιαθέσεις δράσης, δηλαδή παράγουν πρακτικές που ενεργοποιούνται ανάλογα και κατά περίπτωση από το άτομο σε κάθε κοινωνικό συγκείμενο (Φραγκουδάκη, 1995:360-364). Το habitus έχει κάτι το «αυτόματο», αφού δεν αντανακλάται συνειδητά στις πράξεις του ατόμου και κάτι «απρόσωπο» αφού δεν ερμηνεύεται σε σχέση με την ιδιοσυγκρασία του. Δεν αφορά όμως σε αυτόματες εσωτερικεύσεις κοινωνικών θέσεων και δομών αφού αναδύεται μέσα στο πλαίσιο των πολλαπλών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων αλλά και μέσα από την έννοια της ιστορικότητας (Μουζέλης, 1995:54-62). Η έννοια του habitus εμπεριέχει την προσωπική ιστορία του ατόμου στον κοινωνικό κόσμο, την ιστορία της οικογένειάς του, ενώ την ίδια στιγμή όλα αυτά διαπερνιούνται και από την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει (Φάκου, 2017:24).

Οι κοινωνικές δομές, μέσω της κοινωνικοποίησης, εσωτερικεύονται από τα άτομα και γίνονται προδιαθέσεις, οι οποίες στη συνέχεια οδηγούν σε πρακτικές τέτοιες που με τη σειρά τους συμβάλουν στην αναπαραγωγή των κοινωνικών δομών.

Στην παρούσα έρευνα η έννοια του habitus θα χρησιμοποιηθεί σε μια προσπάθεια σύνδεσης των προσωπικών ιστοριών και εμπειριών των μητέρων, με τη σχέση που διαμορφώνουν οι ίδιες και τα παιδιά τους σήμερα με το σχολείο.

2. Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και οικογενειακές πρακτικές

Για να κατανοήσουμε τη σχέση που αποκτά το παιδί με την ακαδημαϊκή γνώση και το σχολείο θα πρέπει να μελετήσουμε στο εσωτερικό της οικογένειας τις διαδικασίες μεταβίβασης πολιτισμικού κεφαλαίου και τις συνθήκες απόκτησής του (Vincent & Ball, 2007: 1067). Πολλές έρευνες αποδεικνύουν το ρόλο που παίζουν οι οικογενειακές πρακτικές για τη σχολική επιτυχία του παιδιού (Lareau 1987, 1989, 2003 - Horwat et al.

2003 - Reay 1999 - Φάκου 2017). Η συμμετοχή των γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών τους συνήθως αναγνωρίζεται θετικά τόσο από τους γονείς όσο και από τους εκπαιδευτικούς και θεωρείται σημαντική προϋπόθεση για την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών. Η εκπαιδευτική πορεία των παιδιών ωστόσο, συναρτάται άμεσα και διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνική θέση της οικογένειάς τους.

Η ικανότητα των γονιών να παρεμβαίνουν αποτελεσματικά σε σχολικά ζητήματα και να λειτουργούν διευκολυντικά ή όχι στη διαχείριση προβλημάτων που προκύπτουν, διαμεσολαβείται από την κοινωνική τάξη που προσφέρει πολιτισμικούς και κοινωνικούς πόρους οι οποίοι μπορούν να μετατραπούν σε κοινωνικό κεφάλαιο (Hogwat et al., 2003). Η προηγούμενη σχολική εμπειρία των γονέων τοποθετεί τα όρια απέναντι στον σχολικό θεσμό και διαμορφώνει τη σχέση με αυτόν. Χαμηλά κοινωνικά στρώματα νιώθουν απόσταση με το σχολείο αφού δεν μιλούν την ίδια γλώσσα και έχουν αίσθηση κατωτερότητας μέσα στο σχολικό πλαίσιο (Reay, 1999: 165).

Η Lareau (2003) διερευνώντας την επίδραση της κοινωνικής καταγωγής στις μορφωτικές πρακτικές των γονιών και στο πώς διαχειρίζονται τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών τους, διακρίνει δύο τύπους ανατροφής των παιδιών και τους συνδέει με την κοινωνική τάξη της οικογένειας. Το πρώτο μοντέλο που παρατηρείται στις οικογένειες των μεσαίων στρωμάτων το ονομάζει «συστηματική καλλιέργεια». Αφορά στην ενεργό εμπλοκή των γονιών στην οργάνωση του χρόνου του παιδιού, μέσα από οργανωμένες δραστηριότητες με εκπαιδευτικό χαρακτήρα συνήθως, που αποτελούν μέρος ενός οργανωμένου σχεδιασμού για την όσο το δυνατόν πιο πετυχημένη ανάπτυξη όλου του φάσματος των πιθανών δεξιοτήτων και ικανοτήτων που θα μπορούσε να αποκτήσει το παιδί. Σε αντίθεση, οι οικογένειες μη προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων ακολουθούν το μοντέλο της «φυσικής ανάπτυξης», την περιορισμένη παρέμβαση στην οργάνωση των δραστηριοτήτων και του χρόνου του παιδιού. Επικεντρώνονται περισσότερο στην κάλυψη βασικών βιοτικών αναγκών (τροφή, ντύσιμο, καθαριότητα, ασφάλεια) αφού αντιλαμβάνονται τον γονικό ρόλο στο πλαίσιο της εξασφάλισης των προϋποθέσεων για την φυσική ανάπτυξη του παιδιού (Φάκου, 2017: 328).

Υπάρχουν κοινωνικές διαφοροποιήσεις και στο εσωτερικό του περιβάλλοντος που μεγαλώνει το παιδί οι οποίες σχετίζονται με τον τρόπο που συνδέεται το παιδί με την

εκπαιδευτική διαδικασία και το σχολείο. Χαρακτηριστικά μπορούμε να αναφέρουμε τον τύπο του σπιτιού (μέγεθος, ιδιωτικότητα κ.α.), τις διαφορετικές προσεγγίσεις σε θέματα όπως τα όρια, ο ελεύθερος χρόνος και η τηλεόραση, στον τύπο των παιχνιδιών που υπάρχουν και που παίζονται μέσα στην οικογένεια, στην τροφή αλλά και στις εξωσχολικές δραστηριότητες. Οι διαφοροποιήσεις αυτές δημιουργούν διαφορετικούς τρόπους ζωής που υποστηρίζονται από διαφορετικά οικονομικά κεφάλαια και επενδύονται με διαφορετικούς τρόπους μέσα στην καθημερινότητα (Vincent & Ball, 2007). Οι δραστηριότητες που επιλέγουν οι γονείς μεσαίων και ανώτερων στρωμάτων για τα παιδιά τους εντάσσονται σε στρατηγικές κοινωνικής αναπαραγωγής οι οποίες στοχεύουν στη διατήρηση της κοινωνικής τους θέσης (Vincent et Ball, 2007). Μητέρες που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα αισθάνονται απόσταση με το σχολείο και η απόσταση αυτή εντοπίζεται κυρίως σε ένα αίσθημα «κατωτερότητας», αλλά και στην αίσθηση ότι δεν έχουν λόγο και εργαλεία για να κρίνουν και να αξιολογήσουν το σχολείο. Η διαφοροποιημένη σχέση με το σχολείο γονιών υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου και γονιών χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου δεν εντοπίζεται τόσο στο κατά πόσο οι ομάδες αυτές υποστηρίζουν τα παιδιά τους αλλά κυρίως στους τρόπους και την αποτελεσματικότητα της βοήθειας που τους παρέχουν (Φάκου, 2017:51).

Στη σχετική βιβλιογραφία οι γονικές εκπαιδευτικές πρακτικές ερμηνεύονται ως στρατηγικές ταξικής (ανα)παραγωγής με στόχο είτε τη διατήρηση της κοινωνικής θέσης, είτε την κοινωνική κινητικότητα και για την επίτευξη του στόχου αυτού απαιτείται μεγάλη δουλειά και προσπάθεια (Lareau 1987, Irwin- Elley 2011). Οι σχετικές έρευνες δείχνουν ότι όλοι οι γονείς ανεξάρτητα από την κοινωνική τους τάξη θέλουν τα παιδιά τους να πετύχουν στο σχολείο. Όμως το κρίσιμο ζήτημα δεν εντοπίζεται στο αν οι γονείς έχουν διάθεση να υποστηρίξουν την εκπαίδευση των παιδιών τους, αλλά σε ποιες πρακτικές μεταφράζεται αυτή η διάθεση ανάλογα με τους κοινωνικούς πόρους που μπορεί να διαθέσει η κάθε οικογένεια. Η επιτυχία ή αποτυχία των γονικών πρακτικών καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τη θέση της ίδιας της οικογένειας στην κοινωνική ιεραρχία.

2.α Συναισθηματικό κεφάλαιο και μητρότητα

Φεμινίστριες κοινωνιολόγοι, διευρύνοντας τις τέσσερις μορφές κεφαλαίου, (κοινωνικό, πολιτισμικό, οικονομικό και συμβολικό) που διακρίνει ο Bourdieu, εισάγουν την έννοια του

συναισθηματικού κεφαλαίου, που σχετίζεται με τις επιπτώσεις της συναισθηματικής επένδυσης στις κοινωνικές σχέσεις. Η έννοια προσφέρει αναλυτικά εργαλεία για τη διερεύνηση του μητρικού ρόλου, φωτίζει λιγότερο ορατές πλευρές της δυναμικής που υπάρχει στο πλαίσιο της οικογένειας και υπογραμμίζει τις έμφυλες και ταξικές διαστάσεις της (Gillies, 2006). Πιο συστηματικά η έννοια χρησιμοποιήθηκε από την Diane Reay (1998, 2004) η οποία μελέτησε την εμπλοκή των μητέρων από χαμηλά κοινωνικά στρώματα στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Τα συναισθήματα παίζουν κεντρικό ρόλο στη συμμετοχή των μητέρων στην εκπαίδευση και αναγνωρίζονται αλληλοτροφοδοτούμενες σχέσεις συναισθηματικού κεφαλαίου και συναισθηματικής ευημερίας με τη σχολική επιτυχία (Gillies, 2006: 284). Μητέρες από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, όπως και τα παιδιά τους, βιώνουν τη σχέση με τον εκπαιδευτικό θεσμό με όρους σύγκρουσης και άγχος, ενώ απαιτείται από τις ίδιες άλλου τύπου συναισθηματική επένδυση από αυτή των μητέρων μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων (Reay, 1998). Στόχος τους είναι να κρατάνε τα παιδιά τους ασφαλή, να απαλύνουν την αίσθηση αποτυχίας, την χαμηλή αυτοεκτίμηση και την αίσθηση αδικίας, ενώ συχνά βιώνουν αίσθημα αποτυχίας ως άτομα και ως γονείς (Gillies, 2006: 287). Νιώθουν όμως παράλληλα περηφάνια για τα παιδιά τους, η οποία διαμορφώνεται από διαφορετικά αξιακά συστήματα από αυτά των μεσαίων στρωμάτων και δεν επικεντρώνεται στις ακαδημαϊκές επιδόσεις του παιδιού αλλά σε δεξιότητες που αφορούν στο να είναι «καλό» παιδί, να μην μπλέκεται σε καυγάδες και να δουλέψει σκληρά.

Το συναισθηματικό κεφάλαιο τονίζει την έμφυλη διάσταση της δουλειάς που απαιτείται στο εσωτερικό της οικογένειας, αφού κάνει ορατές τις διαφορετικές προσπάθειες των μητέρων και των πατεράδων (Gillies, 2006: 284) σε σχέση με τα παιδιά τους και μας υπενθυμίζει ότι ο γονικός ρόλος είναι κυρίως μητρικός αφού οι μητέρες έχουν την κύρια ευθύνη για τη συναισθηματική δουλειά που σχετίζεται με ό,τι περιλαμβάνει η καθημερινή φροντίδα του παιδιού και η εκπαίδευσή του (Reay 1998, Gillies 2006, Sutherland 2010). Περιγράφει ουσιαστικά τους τρόπους που εμπλέκονται και επενδύουν συναισθηματικά στην εκπαίδευση οι μητέρες που προέρχονται από λαϊκά στρώματα τονίζοντας ταυτόχρονα ότι δεν υστερούν σε σχέση με γονείς από υψηλότερα κοινωνικά στρώματα (Φάκου, 2017: 52). Απαιτείται πολύ δουλειά και αφοσίωση για να συγκροτηθεί το κεφάλαιο αυτό και

εμπεριέχει την αγωνία, τις προσδοκίες, την εμπλοκή, την χαρά και την προσμονή των μητέρων για το μέλλον των παιδιών τους (Reay, 2004:61).

Σε όλες τις γνωστές ανθρώπινες κοινωνίες, οι μητέρες επενδύουν περισσότερο στα παιδιά τους και η εκτεταμένη μητρική επένδυση συμπληρώνεται από την σχεδόν πάντα θηλυκή φροντίδα και άλλων ατόμων εντός του συγγενικού δικτύου (Rotkirch, 2009: 91). Αν και σήμερα παρατηρείται αυξημένη συμμετοχή πατεράδων στην ανατροφή των παιδιών η μητέρα είναι και πάλι αυτή που επωμίζεται την ευθύνη και το ψυχικό φορτίο της ανατροφής των παιδιών μαζί με τις συνολικότερες ευθύνες της οικογενειακής ζωής (Sutherland, 2010:311). Η φροντίδα και η δέσμευση για τις ευθύνες απέναντι στο παιδί αποκτούν συναισθηματική και ψυχολογική διάσταση ενώ προσθέτουν γονική πίεση που αφορά κυρίως τις μητέρες, αφού οι γυναίκες είναι αυτές που αφιερώνουν σημαντικά περισσότερο χρόνο σε οικιακές εργασίες, φροντίζουν για την σίτιση και την ένδυση των μελών της οικογένειας, ενώ επιφορτίζονται και με πιο σύνθετες διεργασίες όπως η πνευματική ανάπτυξη των παιδιών και η συναισθηματική υποστήριξη. Έρευνες έχουν δείξει (ο.π:315) ότι στα περισσότερα ζευγάρια, τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες δεν αντιλαμβάνονται τον καταμερισμό εργασιών ως άνισο, συντηρώντας με τον τρόπο αυτό την έμφυλη φύση της οικιακής εργασίας, τις στερεοτυπικές αντιλήψεις περί του ρόλου των φύλων και την κατανομή καθηκόντων μεταξύ τους, αλλά και τα θεμέλια του πατριαρχικού κόσμου εντός του οποίου ζούμε (Rothman στο Taylor, 2011:899).

Συνέπεια της μητρικής επένδυσης είναι συχνά και το φαινόμενο της μητρικής ενοχής το οποίο ποικίλλει ανάλογα με το εκάστοτε κοινωνικό- πολιτισμικό πλαίσιο (Rotkirch 2009, Sutherland 2010). Μεγάλο ζήτημα τόσο για τις μητέρες όσο και για τον φεμινισμό γενικότερα είναι το αίσθημα της γυναικείας ενοχής που απαντάται σε διάφορα πλαίσια της ιδιωτικής και της δημόσιας σφαίρας (Alcoff, 2012:73). Το αίσθημα της ενοχής είναι το πιο διαδεδομένο εύρημα των ερευνών σε σχέση με την μητρότητα και αν και δεν έχει ερευνηθεί σε βάθος θεωρείται «φυσικό» στοιχείο της (Sutherland, 2010:310). Η έννοια της ενοχής που συνυφαίνεται με την έννοια της μητρότητας αφορά τόσο στις πολιτισμικές προσδοκίες για διαρκείς επενδύσεις από πλευράς των μητέρων όσο και στον μύθο της μητρότητας, όπου δεν υπάρχει χώρος για δύσκολα και απαγορευμένα συναισθήματα όπως ο θυμός ή η απογοήτευση. Οι μητέρες λειτουργούν υπό το βλέμμα της κοινωνίας, η οποία

έχει καταστήσει σαφείς τους χαρακτηρισμούς για την έννοια της «καλής μητέρας» και αναμετριοούνται διαρκώς με αυτούς (Sutherland, 2010:310). Ο μύθος αυτός αποτελεί ένα πολιτισμικό εργαλείο χειραγώγησης των μητέρων μέσω των υπερβολικών απαιτήσεων που τους ζητούνται για την ανατροφή των παιδιών τους και εξυπηρετεί τα ανδρικά συμφέροντα για αποκλειστική μητρική φροντίδα. Έτσι η ενοχή που εκπορεύεται από αυτόν τον μύθο γίνεται εργαλείο κοινωνικής ρύθμισης και κανονικοποίησης (Alcoff, 2012:73). Πολλές μητέρες νιώθουν ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στα πρότυπα αυτά και να είναι πάντα καλές, ήρεμες και διαθέσιμες με αποτέλεσμα να βιώνουν ενοχή λόγω αυτών των πολιτισμικών προσδοκιών που έχουν συνυφανθεί με τον ρόλο τους (Rotkirch, 2009: 101). Η αναπαράσταση της φροντιστικής, στοργικής, περιποιητικής μητέρας έχει επικρατήσει στην δυτική κουλτούρα. Συμπληρωματικά με τον μύθο της μητρότητας υπάρχει και η έννοια της εντατικής μητρότητας (Sutherland 2010) όπου συνδέεται η γυναικεία ταυτότητα με τον μητρικό ρόλο- και την γυναικεία ολοκλήρωση- ενώ αφορά και στην ένταση της απασχόλησης που συνεπάγεται η ανατροφή ενός παιδιού.

Όσον αφορά τη σχέση της μητέρας με την εργασία κι αυτή διαπερνάται από τις ιδεολογίες για την «καλή μητέρα» και κάνει τον διαχωρισμό ιδιωτικού- δημόσιου να είναι λιγότερο σαφής, αφού εργασιακός και οικιακός χώρος πολλές φορές βιώνονται από τις μητέρες ως μη διαχωρισμένοι καθώς διαπερνιούνται και οι δύο από κοινά συναισθήματα ελλείματος και ενοχής ανάλογα με το που θα δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα, στην εργασία ή στην μητρότητα (Sutherland, 2010:311). Όταν οι μητέρες επενδύουν στην εργασία τους αυτό βιώνεται με ενοχή και ως παραμέληση του μητρικού τους ρόλου (Taylor, 2011:900) ενώ σε πολλές περιπτώσεις βιώνουν άγχος αποχωρισμού όταν αφήνουν τα παιδιά τους για να πάνε στη δουλειά, γεγονός που σχετίζεται και με την διατάραξη της εικόνας της καλής μητέρας, της απόλυτα αφοσιωμένης στον μητρικό της ρόλο.

Η έννοια της «καλής» μητέρας και η έννοια της «σωστής» μητρότητας διαπερνάται από τη φυλή, την εθνοτική καταγωγή, την κοινωνική τάξη και την σεξουαλικότητα χωρίς να σημαίνει ότι οι έννοιες αυτές είναι ίδιες σε όλες τις αλληλοδιαπλεκόμενες ταυτότητες που ορίζουν τα υποκείμενα. Οι παράγοντες που συμβάλλουν στο αίσθημα ενοχής είναι διαφοροποιημένοι για διαφορετικές εθνοτικές μειονότητες και άτομα από χαμηλές κοινωνικές τάξεις (Sutherland, 2010:312). Καθώς εξετάζουμε το ζήτημα της μητρικής ενοχής

είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι η μητρότητα διαπλέκεται ανάμεσα σε αυτές τις αλληλένδετες υπαγωγές και βιώνεται διαφορετικά από το κάθε άτομο λόγω αυτών των διαφοροποιητικών παραγόντων. Η φυλή, η τάξη, το φύλο διασταυρώνονται, διαπλέκονται και διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο οι γυναίκες βιώνουν τις πολιτισμικές αντιφάσεις και τις ιδεολογίες γύρω από την έννοια της μητρότητας με την ενοχή να διαπερνά όλες τις ταξινομητικές κατηγορίες (Taylor, 2011:900).

2.β Μετανάστες γονείς και εκπαίδευση

Εκτός από την κοινωνική τάξη και το μορφωτικό επίπεδο, η μεταναστευτική ιδιότητα διαμορφώνει επίσης τη σχέση των γονιών με το σχολείο. Η μετανάστευση δεν είναι απλά μια μετακίνηση ανθρώπων από το ένα σύνορο στο άλλο, μια απλή μετατόπιση στον χώρο αλλά μια πολύ πιο σύνθετη κοινωνική διαδικασία που επαναπροσδιορίζει τις θέσεις των ατόμων, ταξινομεί και διαχωρίζει τους ανθρώπους και τους κατατάσσει σε μια διακριτή κοινωνική ομάδα (Βεντούρα, 2011:15). Η μετανάστευση είναι μια δύσκολη τροχιά που επηρεάζει πολύ τις ζωές των ατόμων και των οικογενειών τους, αφού επιφέρει σημαντικές αλλαγές τόσο στον τόπο, στις συνήθειες, τον τρόπο ζωής όσο στη συμπεριφορά και τη γλώσσα. Είναι μια διαδικασία ανασφάλειας, αβεβαιότητας που ενέχει πολλούς κινδύνους ως προς το εισόδημα, τις κοινωνικές και προσωπικές σχέσεις, και καθίσταται μια στρατηγική επιβίωσης ή κοινωνικής κινητικότητας στην καλύτερη περίπτωση (Βεντούρα, 2011:35- Khosravi, 2018). Οι διαδικασίες ενσωμάτωσης των μεταναστών/μεταναστριών παρουσιάζουν αντιστοιχίες με τις διαδικασίες συμπερίληψης των χαμηλότερων κοινωνικών ομάδων, των εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων ή των γυναικών και επηρεάζονται από παράγοντες όπως οι κρατικές πολιτικές, η οικονομία και ο ρατσισμός. Η εκπαίδευση έχει κρίσιμο ρόλο στις διαδικασίες αυτές κυρίως για τα παιδιά αφού αποτελεί βασική προϋπόθεση για κοινωνική κινητικότητα (Βεντούρα 2011:33-48, Μοσχούρη & Ασκούνη 2021). Η διαδικασία ενσωμάτωσης συνιστά μια δυναμική και πολυσύνθετη διαδικασία αφού δεν είναι γραμμική και ενιαία και δεν σημαίνει την μεταπήδηση από μια ομοιογενή ομάδα σε μια άλλη (Βεντούρα, 2011:49-50).

Ο τρόπος που γίνεται αντιληπτή και αξιολογείται από την κοινωνία υποδοχής η διαφορετική κουλτούρα, οι παραδόσεις και οι συνήθειες μπορούν να οδηγήσουν στην απομόνωση των μεταναστών/τριών μαθητών/τριών από τον σχολικό κόσμο και σε

φαινόμενα ρατσισμού εντός και εκτός σχολείου. Όταν τα πολιτισμικά πλαίσια είναι διαφορετικά από αυτά της κυρίαρχης κουλτούρας τα άτομα έχουν μεγαλύτερες δυσκολίες να περάσουν τα πολιτισμικά σύνορα του σχολείου και να μάθουν. Επηρεάζεται τόσο η σχολική προσαρμογή τους όσο και η διαδικασία μάθησης. Παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα ξεκινούν το σχολείο με διαφορετικές πολιτισμικές υποθέσεις σε σχέση με τον κόσμο, τις ανθρώπινες σχέσεις ενώ η διαφορά γλώσσας, τα διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια και ο διαφορετικός τρόπος μάθησης αποτελούν πρόσθετες δυσκολίες (Ogbu, 1992). Οι πολλές ώρες εργασίας, η εργασιακή επισφάλεια αλλά και η άγνοια της πλειονοτικής γλώσσας είναι μερικοί από τους λόγους που δυσχεραίνουν την επικοινωνία με το σχολείο και δημιουργούν μια αίσθηση ελλείμματος στους μετανάστες γονείς. Η επαφή με ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα και οι διαφορετικές αντιλήψεις, στάσεις και προσδοκίες για την εκπαίδευση δυσκολεύουν αυτή τη σχέση καθώς ενδέχεται οι μετανάστες γονείς να μην γνωρίζουν ότι αναμένεται να συμμετέχουν στο σχολείο των παιδιών τους, ενώ σε άλλες πολιτισμικές ομάδες η γονική εμπλοκή να θεωρείται αμφισβήτηση της αυθεντίας του/της δασκάλου/ας (Χατζηδάκη, 2006).

Έρευνες δείχνουν ότι οι οικογένειες μεταναστών επενδύουν θετικά στην εκπαίδευση των παιδιών τους και σε περίπτωση που δεν τα καταφέρουν οι ίδιοι οι γονείς να υλοποιήσουν το σχέδιο κοινωνικής ανόδου, το επιφορτίζουν συχνά στα παιδιά τους. Η μεταναστευτική καταγωγή και η ταξική θέση λειτουργούν ως ένα διπλό στίγμα για τα παιδιά όπου το ένα δυσχεραίνει τον απεγκλωβισμό από το άλλο (Βεντούρα, 2011:38-42) και η εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει «θεραπευτικά» στην άρση του στιγματισμού αυτού.

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με έρευνες, μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών θεωρούν πως οι μετανάστες γονείς δεν συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους είτε επειδή αδυνατούν να το κάνουν είτε επειδή δεν ενδιαφέρονται. Την περιορισμένη αυτή εμπλοκή την αποδίδουν σε κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες, όπως το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, οι εκπαιδευτικές εμπειρίες των ίδιων, οι συνθήκες διαβίωσης, οι προσδοκίες που έχουν για την εκπαίδευση των παιδιών τους, η στάση των εκπαιδευτικών, η γλώσσα κ.α. (Χατζηδάκη 2006, Δασκαλάκης 2014). Αντίθετα, στην έρευνα των Κοντογιάννη και Οικονομίδη (2014), που αφορούσε το νηπιαγωγείο, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους μετανάστες γονείς συνεργάσιμους και αναγνωρίζουν ότι οι οικογένειες

αυτές βρίσκονται σε μια δυναμική διαδικασία προσαρμογής στην ελληνική κοινωνία. Οι νηπιαγωγοί φαίνεται να προωθούν την εμπλοκή των γονιών ενθαρρύνοντάς τους να συμμετέχουν σε ομαδικές δράσεις και εκδηλώσεις του σχολείου χωρίς όμως να τους εμπλέκουν ενεργότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία της τάξης.

Πρόσφατη έρευνα σχετικά με γονείς πρόσφυγες (Μπαρμπουδάκη- Βίτσου- Γκαϊνταρτζή, 2019) έδειξε ότι η σταθερή και συνεχής ενδυνάμωσή τους μέσα από ενημέρωση, εξοικείωση και ενθάρρυνση βοηθά στη θετική εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Η αναγνώριση και εκτίμηση του γλωσσικού και πολιτισμικού τους περιβάλλοντος, η αξιοποίηση της πολυγλωσσίας αλλά και η συνολικότερη θετική στάση των εκπαιδευτικών συνέβαλαν στην ομαλότερη ένταξη των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αντίστοιχα ευρήματα έχει και η έρευνα των Τσιρώνη και Στάμου (2019) που εστιάζει στους πρόσφυγες Γεζίντι, μια εθνοτική- θρησκευτική κοινότητα. Το σύνολο των γονιών δηλώνουν ότι επιθυμούν τα παιδιά τους να φοιτούν στο σχολείο και ένα 70% δηλώνει ότι βασικός λόγος εγκατάλειψης της πατρίδας τους υπήρξε η δυνατότητα εκπαίδευσης των παιδιών τους σε μια ασφαλή χώρα γεγονός που υποδεικνύει την βαρύνουσα σημασία της εκπαίδευσης.

3. Κριτική παιδαγωγική και ενδυνάμωση

Η ανάδειξη των κοινωνικών και κατ' επέκταση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων αλλά και ο τρόπος που αυτές υπεισέρχονται στη σχέση γονιών- σχολείου συνδέεται και με το ευρύτερο αίτημα για κοινωνική αλλαγή και χειραφέτηση των καταπιεσμένων κοινωνικά ομάδων. Η προσπάθεια αυτή περνάει και μέσα από τον δρόμο, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, της κριτικής παιδαγωγικής η οποία εστιάζει σε έννοιες όπως η αντίσταση, η χειραφέτηση και η ενδυνάμωση.

Πρόκειται για μια παιδαγωγική πρόταση που εμφανίστηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1970 και διαμορφώθηκε σε κίνημα που γνώρισε μεγαλύτερη ανάπτυξη κατά τη δεκαετία του 1980 με βασικούς διαμορφωτές και εκπροσώπους τους Giroux, Aronowitz, McLaren, Apple και Freire (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010). Η κριτική παιδαγωγική δεν αποτελεί ένα ομοιογενές σύνολο ιδεών αλλά αντλεί από διάφορα ρεύματα διανοητικών ευρωπαϊκών παραδόσεων (γαλλικός μεταδομισμός, φεμινισμός), από το έργο της Κριτικής Θεωρίας και της «Σχολής της Φρανκφούρτης», από την παιδαγωγική του Paulo Freire και το έργο για την εκπαίδευση του Antonio Gramsci καθώς και από τη μαρξιστική και νεομαρξιστική θεωρία

(McLaren, 2010). Το κίνημα αυτό επιχειρεί τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την πολιτική, με την εκπαιδευτική διαδικασία να υπονομεύει τις αντιδημοκρατικές, ρατσιστικές και άνισες κοινωνικές σχέσεις. Η θεωρία της κριτικής παιδαγωγικής έθεσε σε αμφισβήτηση την θεωρία της κοινωνικής αναπαραγωγής, αναγνωρίζοντας το ρόλο του σχολείου ως μηχανισμού αναπαραγωγής της κοινωνίας και ταυτόχρονα αμφισβητώντας τον παθητικό ρόλο εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων μέσα σε αυτό. Ανέδειξε με αυτό τον τρόπο τη δυνατότητα δράσης των υποκειμένων ώστε να διαμορφωθεί μια παιδαγωγική κουλτούρα αντίπαλη στην ηγεμονική, φωτίζοντας τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών και των σχολείων να αντισταθούν στον ρόλο που ορίζουν άλλοι/ες για αυτούς (Χαραβιτσίδης, 2013:40).

Οι κριτικοί παιδαγωγοί επιδιώκουν να μετασχηματίσουν την παιδαγωγική πράξη σε ριζοσπαστική και να αναδείξουν τη δυνατότητα ενός πολιτικού σχεδίου δράσης μέσα από την εκπαίδευση (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010:279-330). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μετατρέποντας τα σχολεία από μηχανισμούς ταξινόμησης που ευνοούν συγκεκριμένες ομάδες ατόμων με βάση το φύλο, τη φυλή και την κοινωνική τάξη, σε φορείς προσωπικής και κοινωνικής ενδυνάμωσης. Ενδυνάμωσης όλων αλλά κυρίως των μη προνομιούχων και των καταπιεσμένων, στην προοπτική της ισότητας και της χειραφέτησης.

Σε μια εκπαίδευση με στόχο την ενδυνάμωση, γονείς και εκπαιδευτικοί γίνονται συνεργάτες στην εκπαίδευση των παιδιών. Έτσι αναπτύσσονται σχέσεις συνεργασίας και εμπιστοσύνης που τους καθιστούν όλους/ες ικανούς να καταλάβουν τον κόσμο και την ταυτότητά τους πιο ολοκληρωμένα μέσα από διαδικασίες συνειδητοποίησης αλλά και να έρθουν σε επαφή με όλες τις κοινωνικές ομάδες που απαρτίζουν το σημερινό σχολείο και τον σημερινό κόσμο. Οι γλώσσες, οι πολιτισμοί και οι προηγούμενες εμπειρίες των μαθητών/τριών πρέπει να έχουν θέση μέσα στο σχολείο και κατ' επέκταση στην κοινωνία, αλλιώς όσα έχουν μάθει για τη ζωή και τον κόσμο τα παιδιά μέχρι τη στιγμή της επαφής τους με τον σχολικό θεσμό απορρίπτονται και αξιολογούνται αρνητικά (Cummins, 2002:49-51). Στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές/τριες να αναπτύξουν την γλώσσα και τον πολιτισμό τους δίνουν ένα ξεκάθαρο μήνυμα αποδοχής και ενδυνάμωσης της ταυτότητας τους, αφού αμφισβητούν την αντίληψη της κοινωνίας ότι τα χαρακτηριστικά αυτά είναι κατώτερα και χωρίς αξία. Ταυτόχρονα όταν οι εκπαιδευτικοί καταφέρουν να γίνουν πραγματικοί συνεργάτες με τους

πολιτισμικά διαφέροντες γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους, απορρίπτεται στην πράξη ο μύθος ότι οι γονείς με μεταναστευτική τροχιά δεν ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Η σχέση συνεργασίας σχολείου-οικογένειας-μαθητών/τριών μπορεί να ενδυναμώσει όλα τα μέλη της κοινότητας αφού ουσιαστικά αμφισβητεί και μετασχηματίζει τις σχέσεις εξουσίας που είναι ενσωματωμένες στις τυπικές αλληλεπιδράσεις σχολείου και κοινότητας. Με αυτό τον τρόπο δημιουργείται η αίσθηση κοινότητας μέσα από σχέσεις που αναπτύσσονται οριζόντια. Η ενασχόληση αυτή και η διαπραγμάτευση των ταυτοτήτων οδηγεί σύμφωνα με τον Cummins (2002) στην ενδυνάμωση των υποκειμένων και φέρνει τη γνώση ότι οι ταυτότητες δεν είναι κάτι σταθερό και στατικό αλλά ανασχηματίζονται διαρκώς μέσα από τις εμπειρίες μας και τις σχέσεις μας. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι στην καρδιά της σχολικής ζωής βρίσκονται οι ανθρώπινες σχέσεις, οι σχέσεις αλληλεπίδρασης όλων των μελών που εμπλέκονται στη σχολική ζωή (εκπαιδευτικοί-μαθητές/τριες-γονείς-κοινότητα) και έχουν κομβικό ρόλο αφού συχνά οι σχέσεις αυτές έχουν την δύναμη να υπερβούν κοινωνικό-οικονομικά προβλήματα. Η συνεργασία οδηγεί στην αποδοχή των ταυτοτήτων μας αφού το να κατανοούμε καλύτερα τον «άλλο» δημιουργεί σχέσεις και κατ' αυτό τον τρόπο δύναμη. Η δύναμη αυτή δεν είναι μια σταθερή, προκαθορισμένη ποσότητα αλλά κάτι που παράγεται μέσα από τις διαπροσωπικές και διομαδικές σχέσεις και διαρρηγνύει τις σχέσεις εξουσίας. Σε αυτό το πλαίσιο η ενδυνάμωση μπορεί να οριστεί ως «η *συνεργατική δημιουργία δύναμης*» και η αλλαγή που οραματιζόμαστε για την εκπαίδευση προϋποθέτει ακριβώς αυτό, μια πλήρη μεταστροφή των εξουσιαστικών σχέσεων σε συνεργατικές (Cummins, 2002:62).

Σύμφωνα με τον Freire, οι μαθητές/τριες μετατρέπονται σε κριτικούς φορείς δράσης που θα μπορέσουν να έχουν μια διερευνητική προσέγγιση της γνώσης μέσα από καταστάσεις διαλόγου και αναστοχασμού με αφετηρία τις προσωπικές τους ιστορίες και τη συσχέτιση αυτών με τις γνώσεις και πρακτικές της σχολικής τάξης. Αυτό σημαίνει ότι η προσωπική εμπειρία στην εκπαίδευση ανάγεται σε αποφασιστικό παράγοντα για τις περαιτέρω κατανοήσεις και συσχετισμούς που θα κάνει το άτομο σε συνδυασμό με τα θεωρητικά εργαλεία και μέσα που θα του παρέχει το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Θα λέγαμε πως ο Freire αντιμετώπιζε την εκπαίδευση ως πολιτικά καθορισμένη, αναδεικνύοντας παράλληλα τη

δημοκρατική δυναμική του εκπαιδευτικού γίνεσθαι μέσα σε συνθήκες κριτικού αναστοχασμού, αυτό-διαχείρισης και κοινωνικής δράσης (Giroux, 2018). Η εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Apple, νοείται ως μηχανισμός όχι μόνο αναπαραγωγής αλλά και παραγωγής και κοινωνικού μετασχηματισμού. Τα σχολεία αναπαράγουν τις κοινωνικές σχέσεις και ιεραρχήσεις, αναδεικνύοντας όμως ταυτόχρονα και τις μορφές αντίστασης εναντίον τους. Ο Apple δίνει μεγάλη σημασία στην έννοια των αντιφάσεων που υπάρχουν σε όλα τα κοινωνικά πεδία και υπογραμμίζει ότι η αναγνώριση και αξιοποίηση των αντιφάσεων στην καθημερινότητα του σχολείου μπορεί να διευρύνει την ανάπτυξη πρωτοβουλιών στην εκπαίδευση με στόχο την κοινωνική δικαιοσύνη (Apple, 2016: 248-253). Η ουσία της δημοκρατικής εκπαίδευσης έγκειται ακριβώς σε αυτές τις ρωγμές, καθώς και στην ευθύνη των εκπαιδευτικών να αναρωτηθούν: «για ποιο πράγμα, υπέρ τίνος, υπέρ ποιου οράματος διδάσκω;», (Freire et al., 2021: 46-50).

Αντιλαμβανόμενη την πολιτική και την εκπαίδευση ως χώρους κοινωνικών αγώνων και αναγνωρίζοντας τη δυνατότητα και την προοπτική για μια αντί-ηγεμονική δουλειά στους χώρους αυτούς, αναγνωρίζουμε ότι χρειάζονται πρωτοβουλίες και δράσεις ομάδων εκπαιδευτικών και μελών των ευρύτερων κοινοτήτων, οι οποίες να επικεντρώνονται στη δημοκρατία στην καθημερινή ζωή (Apple, 2016: 260). Η κριτική παιδαγωγική θεωρία μας επισημαίνει ότι η υπεράσπιση της δημοκρατίας και η επέκτασή της σε άλλους τομείς της ζωής μας είναι πολύ σημαντικός στόχος τόσο ουσιαστικός όσο και στρατηγικός. Ο παιδαγωγικός προσανατολισμός του σχολείου της έρευνας βασίζεται στην κριτική παιδαγωγική και αναπτύσσει πρωτοβουλίες με στόχο την άμβλυνση της ανισότητας, την ενδυνάμωση και τη συμπερίληψη των πιο αδύναμων κοινωνικά και την ενίσχυση της δημοκρατίας στην καθημερινή σχολική ζωή.

4. Σχολικό κλίμα

Το σχολικό κλίμα αποτελεί ένα εργαλείο για την κατανόηση της καθημερινότητας του σχολείου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που δεν αναφέρεται σε μεμονωμένους παράγοντες, ούτε εστιάζει στο επίπεδο των ατομικών σχέσεων, αλλά αναδεικνύει τις δυναμικές που αναπτύσσονται στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και τις αλληλεπιδράσεις τους. Το θετικό σχολικό κλίμα είναι άμεσα συνδεδεμένο με ανθρωπιστικά χαρακτηριστικά

αλλά και δημοκρατική ατμόσφαιρα όπου όλες και όλοι έχουν λόγο σε αυτό. Όσο πιο ρυθμισμένες, πιο δίκαιες και πιο συνεργατικές είναι οι σχέσεις μαθητών-τριών/εκπαιδευτικών/διευθυντή-τριας τόσο λιγότερες είναι οι πιθανότητες να υπάρξουν προβλήματα αρνητικής συμπεριφοράς και σχολικής διαρροής (Thapa et al, 2013:175).

Η δημιουργία ευχάριστου και θετικού κλίματος στο σχολείο επηρεάζει την καλή λειτουργία της σχολικής μονάδας, διαμορφώνει την φιλοσοφία του ίδιου του σχολείου αλλά και των μελών του, ενώ ταυτόχρονα επηρεάζει την απόδοση εκπαιδευτικών και μαθητών/μαθητριών (Καρατάσιος- Καραμήτρου, 2010). Το σχολικό κλίμα και ο τρόπος διοίκησης της σχολικής μονάδας είναι δύο παράγοντες που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην σχολική αποτελεσματικότητα. Η αίσθηση οικειότητας, ασφάλειας, εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης βοηθά στην επίτευξη των στόχων που έχουν οριστεί από το εκάστοτε σχολικό πλαίσιο. Η διαμόρφωση ενός τέτοιου κλίματος παίζει καθοριστικό ρόλο στην ποιότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού (Thapa et al, 2013:364).

Το θετικό κλίμα αφορά όχι απλά σε καλές διαπροσωπικές σχέσεις αλλά σε ένα γενικότερο πνεύμα κοινωνικής δικαιοσύνης ενώ συνδέεται με δημοκρατικές αξίες όπως η ισότητα και η δικαιοσύνη. Για τον λόγο αυτό το θετικό κλίμα είναι ιδιαίτερος σημαντικό για εθνοτικές μειονότητες και παιδιά από χαμηλά κοινωνικό- οικονομικά στρώματα και βοηθάει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας να ενδυναμωθούν. Δίνεται έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση για όλους και όλες αφού οι εκπαιδευτικοί θεωρούν καθήκον τους και χρέος τους να διδάξουν όλα τα παιδιά με επιτυχία ανεξάρτητα από την κοινωνικό- οικονομική τους προέλευση αφού έχουν την πίστη ότι όλα τα παιδιά είναι ικανά να μάθουν (Καρατάσιος- Καραμήτρου, 2010). Έτσι αίρονται στην πράξη οι διαχωρισμοί και οι διακρίσεις.

Για να επιτευχθεί το θετικό σχολικό κλίμα οι σχέσεις των ατόμων που εμπλέκονται σε αυτό μπαίνουν στο επίκεντρο. Μιλάμε για σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας, σχέσεις φροντίδας και αναγνώρισης όλων των προσωπικοτήτων (Κατσαρού-Πιτσιάβας-Κάκκος, 2016:170 - Cohen et al, 2009). Το σχολικό κλίμα αντανακλά τις εμπειρίες όλων των ατόμων που εμπλέκονται στην καθημερινότητα του και είναι αυτό που προσδίδει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στο κάθε σχολείο ενώ θεωρείται η προσωπικότητά του, ή αλλιώς η καρδιά του (Καρατάσιος- Καραμήτρου, 2010). Το κλίμα αυτό διαμορφώνεται από ένα σύνολο παραγόντων όπως αξίες, κοινές πεποιθήσεις, προσδοκίες, ενδιαφέροντα και άλλα ατομικά

χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων μελών (Thapa et al, 2013:258- Κατσαρού-Πιτσιάβας-Κάκκος, 2016:171). Το θετικό κλίμα μπορεί να δημιουργήσει την αίσθηση και τη διάθεση για δημιουργία, καινοτομία, διαρκή ετοιμότητα να ανταποκριθεί στις νέες ανάγκες που μπορεί να προκύψουν και αμοιβαίο σεβασμό. Συνδέεται με το αίσθημα ικανοποίησης και υπευθυνότητας ενδυναμώνοντας την αποτελεσματικότητα του οργανισμού, την διαδικασία μάθησης αλλά και την επιτυχία των μαθητών/ μαθητριών (Thapa et al, 2013). Καθοριστικοί παράγοντες για τη διαμόρφωση του θετικού σχολικού κλίματος είναι οι σχέσεις όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, η αποτελεσματική διοίκηση του διευθυντή/ντριας, οι σχέσεις μαθητών/τριών μεταξύ τους, οι σχέσεις γονιών- σχολείου, ο επαγγελματισμός και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, το σχολικό περιβάλλον, οι υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών και η επιμόρφωση τους αλλά και η οικονομική αυτοτέλεια του σχολείου (Καρατάσιος- Καραμήτρου, 2010: 49-50, Thapa et al, 2013: 175).

Ο ρόλος του/της διευθυντή/τριας είναι κομβικής σημασίας στην διαμόρφωση του θετικού σχολικού κλίματος αφού έχει ηγετικό ρόλο στην οργάνωση και διοίκηση του σχολείου. Ο κομβικός ρόλος του/της διευθυντή/τριας έγκειται και στις δεξιότητες του/της να σέβεται, να εκτιμά και να ενδιαφέρεται για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, να είναι κοντά στις οικογένειες, να ενθαρρύνει συνεργασίες και πρωτοβουλίες. Να αντιλαμβάνεται το ρόλο του όχι με όρους εξουσίας και επιβολής αλλά να νιώθει ισότιμο μέλος της ομάδας, συνεργάτης/ιδα. Κατανοούμε ότι ο ρόλος του/της ξεφεύγει από την παλιά γραφειοκρατική αντίληψη και του/της προσδίδει νέα χαρακτηριστικά και ευθύνη για την διαμόρφωση του σχολικού κλίματος όπου όλα τα μέλη θα μπορούν να αποδώσουν το μέγιστό των δυνατοτήτων τους (Κατσαρού-Πιτσιάβας-Κάκκος, 2016).

Στο σχολείο της έρευνας, όπως θα φανεί στη συνέχεια, επικρατεί θετικό σχολικό κλίμα σαν αποτέλεσμα της σταθερής δουλειάς προς αυτή την κατεύθυνση τα τελευταία 20 χρόνια. Έχουν διαμορφωθεί σχέσεις εμπιστοσύνης, επικοινωνία, ισοτιμία μεταξύ των μελών της ομάδας, κλίμα επιτρεπτικότητας για ιδέες και πρωτοβουλίες, συναίνεση σε βασικές δημοκρατικές και παιδαγωγικές αρχές και διευθυντή με γνώσεις για να υποστηρίξει το παιδαγωγικό αυτό εγχείρημα. Αυτός είναι και ο λόγος της ιδιαίτερης παρέμβασης του

σχολείου για την υποστήριξη των μαθητών/τριών του στην πρωτόγνωρη συνθήκη της πανδημίας.

5. Πανδημία και εκπαίδευση

Η πανδημία του Covid-19 αύξησε ραγδαία την ανισότητα και επηρέασε με πολλαπλούς τρόπους την καθημερινότητα των πολιτών διαμορφώνοντας νέα δεδομένα σε όλες τις πτυχές της οικονομικής και κοινωνικής ζωής. Η απαγόρευση κυκλοφορίας και η κοινωνική αποστασιοποίηση που επιβλήθηκαν για την αντιμετώπιση της πανδημίας είχαν ραγδαίες επιπτώσεις στην εργασία, την οικονομία, στους θεσμούς, την κοινωνία, την εκπαίδευση, τον πολιτισμό, την ψυχολογία αλλά και τα ανθρώπινα δικαιώματα (Κοντιάδης, 2020:17). Η πανδημία προκάλεσε φόβο για τη ζωή και την υγεία όλων, ανεξάρτητα από εθνικότητα, φυλή, φύλο, κοινωνική τάξη, με το φόβο να αποτελεί τον κυριότερο νομιμοποιητικό μηχανισμό του κράτους (Κοντιάδης 2020, Φιλιππίδης 2020) που μπορεί να κάνει τα άτομα να παραιτηθούν από τις ελευθερίες τους για χάρη της ασφάλειας. Ήταν ουσιαστικά μια ευκαιρία να επαναπροσδιοριστούν οι κοινωνικές σχέσεις, η σχέση με το κράτος και τον δημόσιο χώρο, την ασφάλεια και τον κοινωνικό έλεγχο (Φιλιππίδης, 2020:20). Αυτό που αναδύθηκε μέσα από την πανδημία είναι ένα νέο βιοπολιτικό παράδειγμα αφού η πανδημία υπήρξε μια συνθήκη δυνατότητας για το βιοπολιτικό φαντασιακό (Αθανασίου, 2020). Τα υλικά του παραδείγματος αυτού υπήρχαν και προγενέστερα -εξάπλωση των ψηφιακών τεχνολογιών επιτήρησης, απορρύθμιση των συνθηκών εργασίας, τεχνοκρατική στροφή της σύγχρονης δημοκρατίας, μη επένδυση στο κοινωνικό κράτος και άνοδος του δεξιού αφηγήματος - που έρχονται να μας υπενθυμίσουν ότι όσο συρρικνώνεται το κράτος πρόνοιας τόσο καθοριστικό ρόλο θα παίζει η ατομική μας ευθύνη για τη δημιουργία του κράτους ασφάλειας που επιδιώκεται (Κοντιάδης, 2020:33- Φιλιππίδης, 2020:43). Η επίδραση της πανδημίας ανέδειξε και ενίσχυσε όλες τις προϋπάρχουσες ανισότητες που αφορούν την τάξη, το φύλο, την αρτιμέλεια, την προσφυγική ιδιότητα, την εθνική διαφορά, τον εγκλεισμό, την ιδιοκτησία ιδιωτικού χώρου, τη γεωγραφική θέση (Αθανασίου, 2020).

Φαινομενικά όλοι και όλες πληγήκαμε από την πανδημία με τον ίδιο τρόπο αφού εθνοτικές, φυλετικές, ταξικές και άλλες διακρίσεις μοιάζουν να υποχωρούν μπροστά στην έκτακτη αυτή συνθήκη και στην προσταγή «μένουμε σπίτι» που επιβλήθηκε κοινά σε όλους/όλες. Η πανδημία όμως έπληξε ανισομερώς τον πληθυσμό και παράγοντες όπως η τάξη, το φύλο, η προσφυγική ή μεταναστευτική ιδιότητα, η εθνοτική καταγωγή έκαναν τα άτομα περισσότερο ή λιγότερο ευάλωτα και μεγάλωσαν τις διακρίσεις καθώς πλήγηκαν περισσότερο αυτοί και αυτές που ήταν ήδη κοινωνικά πιο αδύναμοι/ες (Αθανασίου, 2020). Η πρόσβαση ή μη στη δημόσια υγεία και ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, η ύπαρξη ή μη σπιτιού ως φυσικός χώρος αλλά και ως ασφαλές περιβάλλον, η ύπαρξη ή μη εργασίας (και κατ' επέκταση τροφής), η πρόσβαση ή μη σε υλικοτεχνική υποδομή για τηλεργασία ή τηλεεκπαίδευση είναι μερικά από τα σημεία στα οποία αποκρυσταλλώθηκαν αυτές οι ανισότητες και διαμόρφωσαν την πραγματικότητα των επιμέρους κοινωνικών ομάδων. Οι ανισότητες αυτές ανέδειξαν με έντονο τρόπο τα κενά σε δημόσιες υποδομές, κυρίως στη δημόσια υγεία και παιδεία. Η εξαιρετικότητα της πανδημικής κρίσης φυσικοποίησε τις ανεπάρκειες του δημοσίου συστήματος υγείας και την εμπέδωση των γενικευμένων κοινωνικών ανισοτήτων (Αθανασίου, 2020).

Το «μένουμε σπίτι- μαθαίνουμε σπίτι» επηρέασε την καθημερινότητα των παιδιών, των γονιών και των εκπαιδευτικών. Μαθητές και εκπαιδευτικοί έζησαν τους περιορισμούς και τους αποκλεισμούς της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αφού το σχολείο μεταφέρθηκε στο σπίτι και έπρεπε να φιλοξενήσει, πέρα από όλα τα άλλα, τις εκπαιδευτικές ανάγκες παιδιών διαφορετικών ηλικιών αλλά και να μετατραπεί σε χώρο εργασίας για τους ενήλικες. Το σπίτι δεν υπήρξε ούτε δεδομένο ούτε ασφαλές μέρος για όλους και όλες. Τα μικρά σπίτια, η έλλειψη ιδιωτικότητας, η απειλή της έμφυλης βίας, η επιβάρυνση της ψυχολογικής κατάστασης των ανθρώπων από τον εγκλεισμό των επαναλαμβανόμενων lockdown, υπήρξαν κάποιοι από τους παράγοντες που επιβάρυναν ιδιαίτερα τα φτωχά νοικοκυριά. Επιπλέον, η πανδημία του Covid-19 είχε σοβαρές επιπτώσεις και στα εκπαιδευτικά συστήματα στις περισσότερες χώρες του κόσμου, περιορίζοντας τις εκπαιδευτικές δυνατότητες για πολλούς/ες μαθητές και μαθήτριες, ιδιαίτερα για αυτούς και αυτές που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Οι συνέπειες που προκλήθηκαν λόγω της πανδημίας επηρέασαν περισσότερους από 1,7 δισεκατομμύρια εκπαιδευόμενους/ες, με το 99% του ποσοστού αυτού να αφορά σε παιδιά των μεσαίων και

χαμηλότερων κοινωνικών ομάδων (Reimers, 2022:1-2). Η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού, η περιορισμένη γνώση για τη χρήση του, η αδυναμία πρόσβασης στο διαδίκτυο αλλά και ο περιορισμένος ιδιωτικός χώρος στο σπίτι δεν επέτρεψε την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση για όλες/όλους, κάνοντας ορατό και πραγματικό τον κίνδυνο να αποκλειστούν από την διαδικασία μάθησης παιδιά προερχόμενα από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Σύμφωνα με την Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (ΕΕΔΑ, 2021) η Ελλάδα συγκαταλέγεται στις χώρες με την πιο μακρά και αδιάλειπτη περίοδο αναστολής λειτουργίας των σχολείων, σε συνδυασμό με την υποχρεωτική τηλεεκπαίδευση, γεγονός που ενέτεινε τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Η νέα αυτή μορφή διδασκαλίας απέκλεισε από την εκπαιδευτική διαδικασία παιδιά φτωχά, παιδιά Ρόμα, παιδιά προσφύγων και μεταναστών/τριών που διέμεναν σε δομές φιλοξενίας (όπου έζησαν σε καθεστώς κράτησης την περίοδο της πανδημίας), παιδιά με αναπηρίες. Η έλλειψη εξοπλισμού, η αδυναμία πρόσβασης στο διαδίκτυο και η έλλειψη της αναγκαίας εκπαιδευτικής υποστήριξης αύξησαν τον κίνδυνο σχολικής διαρροής και δεν επέτρεψαν στις παραπάνω μαθητικές ομάδες να παρακολουθούν και να συμπεριληφθούν στην εξ αποστάσεως διδασκαλία (ο.π: 12-21). Χαρακτηριστικό είναι και το παράδειγμα των παιδιών προσφύγων που διαμένουν σε δομές φιλοξενίας, όπως αυτή της Ριτσώνας, που αποκλείστηκαν καθολικά και μέχρι σήμερα από την εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με μελέτη του ΟΗΕ¹ ανησυχητική είναι η πρόβλεψη ότι περίπου 23,8 εκατομμύρια παιδιά και νέοι/ες από την προσχολική έως και την τριτοβάθμια εκπαίδευση ενδέχεται να μείνουν εκτός εκπαίδευσης για τον επόμενο χρόνο εξαιτίας των οικονομικών επιπτώσεων της πανδημίας. Ανάμεσα στα ποσοστά αυτά συμπεριλαμβάνεται και μεγάλος αριθμός παιδιών προσφύγων.

Η λύση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που υιοθετήθηκε από πολλές χώρες του κόσμου μπορεί να αποτέλεσε μια επιλογή στην έκτακτη συνθήκη της πανδημίας, αλλά η λύση αυτή δεν ήταν εγγυημένη ως προς τα παιδαγωγικά/μαθησιακά αποτελέσματά της και κυρίως

¹ Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond, United Nations, August 2020, https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf.

δεν ήταν μια λύση διαθέσιμη και ισότιμη για όλο το μαθητικό πληθυσμό. Η τηλεεκπαίδευση ανέδειξε την ένταση νέων ανισοτήτων που συνδέονται με το ψηφιακό χάσμα λόγω της άνισης κατανομής ψηφιακών πόρων. Η μία διάσταση του ψηφιακού χάσματος αφορά στην ύπαρξη τεχνολογικού εξοπλισμού και σύνδεσης στο διαδίκτυο. Η άλλη του διάσταση αφορά τη σχέση και την εξοικείωση με τον ψηφιακό κόσμο και συναρτάται άμεσα με την κοινωνική τάξη, το μορφωτικό κεφάλαιο και το είδος της εργασίας των ατόμων. Γονείς από προνομιούχα περιβάλλοντα μπορούν να προσφέρουν υλικό- τεχνολογική υποδομή και μια γενικότερη μέριμνα για ποιοτική ενασχόληση με τα ψηφιακά μέσα. Αντίθετα, άτομα από μη προνομιούχα περιβάλλοντα, συνήθως δεν έχουν τον κατάλληλο εξοπλισμό ούτε και τις κατάλληλες γνώσεις για να υποστηρίξουν μια εποικοδομητική επαφή με τις νέες τεχνολογίες, ακόμα και στις περιπτώσεις που υπάρχει ο κατάλληλος εξοπλισμός στο σπίτι (Κουτσογιάννης, 2020).

Πολλές πρόσφατες έρευνες σχετικά με την τηλεεκπαίδευση σε διάφορες χώρες αναδεικνύουν το ψηφιακό χάσμα εστιάζοντας στην αδυναμία συμμετοχής στην διαδικτυακή εκπαιδευτική διαδικασία, παιδιών από χαμηλά κοινωνικά στρώματα (Hamilton et al, 2020- Outhwalte, 2020). Μελετώντας τους ψηφιακούς πόρους των οικογενειών στην Αγγλία οι Andrew et al. (2020^a) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά από οικογένειες χαμηλού οικονομικού υποβάθρου αδυνατούσαν να συμμετάσχουν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είτε λόγω έλλειψης τεχνολογικού εξοπλισμού είτε λόγω χρήσης μη κατάλληλων συσκευών. Αντίστοιχα αποτελέσματα έδωσαν και άλλες έρευνες που έδειξαν ότι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο κατάφεραν να παράσχουν μεγαλύτερη υποστήριξη στα παιδιά τους για τη συνέχιση της εκπαίδευσής τους, σε αντίθεση με γονείς χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, οι οποίοι δεν είχαν την δυνατότητα να τα βοηθήσουν (Boi 2020, Bozkurt et al 2020, Deles 2020). Γονείς σε επισφαλείς δουλειές, χαμηλών εισοδημάτων, που είχαν μεγαλύτερες πιθανότητες να χάσουν τη δουλειά τους και λιγότερες ευκαιρίες να εργαστούν από το σπίτι, δεν κατάφεραν να βοηθήσουν τα παιδιά τους (Flack et al, 2020). Εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε σχολεία που φοιτούν παιδιά από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες φοβούνταν ότι η στέρηση των μαθητών σε βασικά αγαθά θα οδηγήσει τους μαθητές/τριες σε μη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Kuhfeld et al, 2020).

Στην ελληνική πραγματικότητα, έρευνες ανέδειξαν ζητήματα ελλιπούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ψηφιακές τεχνολογίες καθώς και ελλείψεις στην εκπαιδευτική πλατφόρμα του Υπουργείου Παιδείας. Ένα ποσοστό 13,2% μαθητών/τριών δημοτικού δεν παρακολούθησαν καθόλου μάθημα την περίοδο της καραντίνας λόγω ελλείψεων σε τεχνολογικά μέσα (Σκούρα-Γιαλαμάς-Ραγκούση-Σφυρόερα, 2022). Οι εκπαιδευτικές πλατφόρμες αντιμετωπίστηκαν με δυσπιστία από τους εκπαιδευτικούς τόσο ως προς την χρήση τους όσο και ως προς το παιδαγωγικό τους αποτέλεσμα (Μπακιρτζή, 2021). Σε έρευνά τους οι Τζήλου, Παπαδημητρίου (2022) αναδεικνύουν το ζήτημα της γονικής βοήθειας, αφού οι γονείς έπρεπε να έχουν ιδιαίτερα ενεργό ρόλο στη διαδικασία μάθησης, ειδικά για παιδιά μικρότερων ηλικιών, όπου η παρουσία τους ήταν απαραίτητη καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Το νέο περιβάλλον μάθησης δεν ήταν προσβάσιμο για όλα τα παιδιά αφού δεν υπολογίστηκε ότι πολλά νοικοκυριά δεν έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο ούτε τεχνολογικές γνώσεις και η έλλειψη ενός ολοκληρωμένου σχεδιασμού έγινε φανερή (Αναστασιάδης, 2020). Ένα ακόμα στοιχείο που φάνηκε από την έρευνα της Foti (2020) υπήρξε η αγωνία των εκπαιδευτικών να μην χαθεί η επαφή με τα παιδιά και τις οικογένειές τους.

Από την βιβλιογραφική επισκόπηση για την εκπαίδευση τον καιρό της πανδημίας προκύπτει ότι οι έρευνες εστιάζουν και φωτίζουν τη γνώμη εκπαιδευτικών και γονιών πάνω στα ζητήματα της τηλεεκπαίδευσης και λιγότερο σε πρακτικές που αναπτύχθηκαν ώστε να αρθούν οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες που συνδέονται με τα ζητήματα που αναδείχθηκαν τον καιρό της πανδημίας. Σε περιορισμένες έρευνες (Hamilton et al, 2020- Outhwalte, 2020- Andrew et al, 2020a- Kuhfeld et al, 2020), υπογραμμίζεται το ζήτημα των κοινωνικών ανισοτήτων και το πώς αυτό έγινε ακόμα πιο ορατό την δύσκολη περίοδο της πανδημίας. Ακόμη λιγότερες έρευνες (Boi, 2020- Bozkurt et al, 2020- Αναστασιάδης, 2020) ασχολήθηκαν με το πώς διαπλέκονται η κοινωνική τάξη, το οικονομικό εισόδημα, το μορφωτικό επίπεδο των γονιών, η ύπαρξη εξοπλισμού και η γνώση νέων τεχνολογιών ως προϋποθέσεις για την εύρυθμη λειτουργία της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Ενώ στην πλειοψηφία τους εστιάζουν στο πώς λειτούργησε η νέα αυτή μορφή διδασκαλίας και όχι στους αποκλεισμούς που δημιούργησε. Τέλος, αυτό που δεν γίνεται ορατό είναι ο τρόπος που πιθανόν έδρασαν σχολικές μονάδες και εκπαιδευτικοί ώστε να δημιουργηθεί ένα πιο

συμπεριληπτικό πλαίσιο για όλα τα παιδιά και η πρόσληψη των δράσεων αυτών από πλευράς των οικογενειών.

Μέρος δεύτερο

Μεθοδολογικές επιλογές

Η έρευνα

Όταν αντικείμενο της έρευνας είναι η ανθρώπινη εμπειρία όπως εδώ, τότε η ποιοτική έρευνα είναι το καταλληλότερο μέσο για να παράξουμε ερευνητικά δεδομένα. Μας δίνει τη δυνατότητα να αναδείξουμε τις σύνθετες πλευρές της κοινωνικής πραγματικότητας και να τις ερμηνεύσουμε ανάλογα με το θεωρητικό πλαίσιο. Στη συγκεκριμένη περίπτωση θεωρήθηκε κατάλληλο εργαλείο ώστε να εστιάσουμε στις απόψεις και τις εμπειρίες των μητέρων στον τρόπο διαμόρφωσης της σχέσης τους με το σχολείο την εποχή της πανδημίας.

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να καταγράψει τον απόηχο που είχε στις μητέρες των παιδιών η δράση που ανέπτυξε ο σύλλογος διδασκόντων ενός δημόσιου σχολείου στο κέντρο της Αθήνας την περίοδο των κλειστών σχολείων λόγω καραντίνας (Μάρτιος- Μάιος 2021, Νοέμβριος- Ιανουάριος 2021). Πιο συγκεκριμένα, θα προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο αντιλήφθηκαν οι ίδιες τη δράση του σχολείου, αν κατάφερε να καλύψει και σε ποιο βαθμό τις πολλαπλές ανάγκες που αναδύθηκαν. Ευρύτερος σκοπός της έρευνας είναι να μελετηθεί ο απόηχος που είχε ένα θετικό παράδειγμα συνειδητής παρέμβασης από την πλευρά του σχολείου στην κατεύθυνση της άμβλυνσης των ανισοτήτων και να αναδειχθεί η δυνατότητα δράσης των υποκειμένων προς διαφορετική κατεύθυνση από αυτή που ορίζεται από το θεσμικό πλαίσιο. Πρόκειται για μια συλλογική προσπάθεια εκπαιδευτικών να αντισταθούν στις λογικές του αποκλεισμού και των ανισοτήτων που εντάθηκαν την εποχή της πανδημίας.

Το ερευνητικό ερώτημα εστιάζει στον αντίκτυπο που είχε στις μητέρες η συστηματική πολιτική στήριξης και η συμπεριληπτική στάση του σχολείου. Πώς η στάση αυτή διαμόρφωσε τη σχέση τους με το σχολείο; Συνέβαλε στην άμβλυνση των ανισοτήτων της

περιόδου της πανδημίας; Υποερωτήματα τα οποία βοηθούν στην εμβάθυνση και ανάλυση του κεντρικού ερωτήματος είναι τα εξής:

- Πώς προσέλαβαν οι μητέρες τη στάση του σχολείου; Ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες και τις ανάγκες τους;
- Πώς βίωσαν τη σχέση τους με το σχολείο κατά τη διάρκεια της πανδημίας; Τι είδους αναφορές κάνουν σε αυτή;
- Μπορεί το σχολείο να γίνει συμπεριληπτικό για τις ίδιες μέσα από τις δράσεις του συλλόγου διδασκόντων σε καιρούς εξαιρετικά δύσκολους;
- Ποια ήταν τα εμπόδια που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια της καραντίνας σε σχέση με το σχολείο;

Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και υποερωτήματα, δημιουργήθηκαν οι θεματικοί άξονες και σχεδιάστηκε ο οδηγός συνέντευξης. Ειδικότερα, ο πρώτος άξονας αφορά στην καθημερινότητα την εποχή της πανδημίας, τις δυσκολίες και τα εμπόδια που πιθανόν αντιμετώπισαν οι οικογένειες τόσο σε σχέση με την εκπαίδευση όσο και συνολικότερα. Εστιάζει επίσης στις επιπτώσεις που είχε η πανδημία στη σχέση με το σχολείο. Οι υπόλοιποι άξονες της πρώτης ενότητας δεν αφορούν στην περίοδο της πανδημίας αλλά στην καθημερινότητα του παιδιού μέσα στην οικογένεια και στον ρόλο της μητέρας. Ο τρίτος άξονας αφορά στις προσδοκίες και τα όνειρα που έχουν οι μητέρες για το μέλλον των παιδιών τους. Τέλος διερευνάται το κοινωνικό προφίλ των μητέρων και η εκπαιδευτική τους πορεία, με διαφοροποιημένες ερωτήσεις για την περίπτωση των μεταναστριών αφού σε αυτή την περίπτωση διερευνάται και η μεταναστευτική τροχιά καθώς και οι διαδικασίες ενσωμάτωσης.

Η έρευνα βασίζεται σε δέκα συνεντεύξεις με μητέρες μαθητών/τριών του συγκεκριμένου σχολείου. Η επιλογή μητέρων και όχι πατεράδων γίνεται, γιατί τόσο μέσα από την βιβλιογραφία αλλά και μέσα από την εμπειρία μου τα 16 χρόνια που δουλεύω σαν δασκάλα στην δημόσια εκπαίδευση, οι μητέρες εμπλέκονται πιο ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους, είναι αυτές οι οποίες έχουν συχνότερη επαφή με την δασκάλα της τάξης

συμμετέχοντας συστηματικότερα στις συλλογικές διαδικασίες της σχολικής ζωής. Λόγω των πολλαπλών ρόλων που αναλαμβάνουν οι σύγχρονες γυναίκες, σαν εργαζόμενες, μητέρες, σύζυγοι, γενικές φροντίστριες ενηλίκων και ανηλίκων, κύριες υπεύθυνες για την εκπαίδευση των παιδιών τους, θέλησα να δώσω τον λόγο σε αυτές και να ακούσω όσα εκείνες είχαν να μοιραστούν μαζί μου. Ο ρόλος των γυναικών είναι κομβικός στην εκπαίδευση των παιδιών και μέσα στα πατριαρχικά πρότυπα της κοινωνίας που ζούμε αυτό μοιάζει φυσικό, όπως και όλες οι υπόλοιπες μορφές θηλυκής φροντίδας εντός και εκτός ιδιωτικής σφαίρας.

Όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν και η διάρκειά τους ήταν από 40 λεπτά έως 1.30 ώρα. Ως προς τον τόπο συνάντησης, παρ' όλη την ευελιξία που προσφέρθηκε, οι συνεντεύξεις τελικά πραγματοποιήθηκαν στο σχολείο ή γύρω από αυτό: στον χώρο της βιβλιοθήκης, στην κουζίνα, στον πεζόδρομο ακριβώς δίπλα από το σχολείο, στο πάρκο της γειτονιάς ή στο στεγασμένο υπόστεγο δίπλα από την είσοδο. Παρατηρώντας το γεγονός αυτό μου έγινε ορατό ότι το σχολείο υπήρξε και σε αυτή τη διαδικασία ασφαλής τόπος, σημείο αναφοράς, αλλά και σημείο εκκίνησης.

Πριν την έναρξη της συνέντευξης οι συμμετέχουσες ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας καθώς και ότι τα στοιχεία τους είναι απόρρητα και εμπιστευτικά και έδωσαν την συγκατάθεσή τους. Η μαγνητοφώνηση επιλέχθηκε για λόγους μεγαλύτερης αξιοπιστίας της αποτύπωσης των απαντήσεων και για να προσφέρει ένα πιο χαλαρό κλίμα χωρίς την αγωνία της επιτόπου καταγραφής. Οι συνεντεύξεις στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν και μετατράπηκαν σε γραπτό κείμενο.

Η τεχνική συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων που επιλέχθηκε είναι αυτή των ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Η συνέντευξη στην ποιοτική έρευνα παρέχει πρόσβαση σε υποκειμενικές εμπειρίες, επιτρέποντας στους/στις ερευνητές/τριες να περιγράψουν πτυχές της πραγματικότητας των ατόμων που συμμετέχουν (Brinkmann - Kvale, 2006). Τις τελευταίες δεκαετίες η ποιοτική έρευνα μέσα από συνεντεύξεις θεωρείται μια ευαίσθητη και δυναμική μέθοδος για διερεύνηση της ιδιωτικής και δημόσιας ζωής.

Τα κριτήρια επιλογής των μητέρων ήταν να έχουν παιδιά που την περίοδο της πρώτης καραντίνας φοιτούσαν ήδη στο σχολείο και επομένως να ξέρουν πώς λειτουργούσε το σχολείο πριν την πανδημία ώστε να μπορούν να συγκρίνουν τις διαφορετικές περιόδους. Αποκλείστηκαν έτσι οι μητέρες των παιδιών που φοιτούν στην Α΄ και Β΄ τάξη αφού δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία με το σχολείο. Επιλέχθηκαν μητέρες από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις, διαφορετικές εθνοτικές καταγωγές και με διαφορετικό εκπαιδευτικό υπόβαθρο. Με τέσσερις από τις μητέρες είχα προσωπική σχέση αφού ήμουν η δασκάλα των παιδιών τους την εποχή της πανδημίας, γεγονός που διευκόλυνε πολύ την διαδικασία των συνεντεύξεων. Με τις υπόλοιπες μητέρες διαμεσολάβησε ο διευθυντής του σχολείου και χάρη στην εμπιστοσύνη που του έχουν, όλες συγκινητικά πρόθυμα θέλησαν να μου δώσουν συνέντευξη.

Η Μαργαρίτα είναι Ελληνίδα, 46 χρονών και ο σύντροφός της επίσης 46. Έχουν δύο παιδιά, ένα κορίτσι 12 χρονών στην ΣΤ΄ τάξη κι ένα αγόρι 10 χρονών στην Δ΄ τάξη. Μεγάλωσαν σε περιοχές της Αττικής. Η Μαργαρίτα πήγαινε στο ίδιο σχολείο και στο Λύκειο οι γονείς της αποφάσισαν να την αλλάξουν σχολείο για να την πάνε σε ένα καλό ιδιωτικό σχολείο, αφού όπως μας λέει η ίδια: «*τα πράγματα ήταν άγρια εδώ*», επιλογή που δεν συγχώρεσε ποτέ στους γονείς της. Ήταν καλή μαθήτρια στο σχολείο και σπούδασε τεχνολογία τροφίμων. Σήμερα εργάζεται στο αντικείμενό της στον ιδιωτικό τομέα. Ο σύντροφός της σπούδασε σε ΙΕΚ και εργάζεται σε ιδιωτικό μικροβιολογικό εργαστήριο. Και οι δύο δουλεύανε την περίοδο της πανδημίας μερικές μέρες από το σπίτι, μερικές μέρες στον φυσικό χώρο εργασίας τους.

Η Φαίδρα είναι 38 ετών και ο σύντροφός της είναι 41. Έχουν δύο κόρες 5 και 9 χρονών που πηγαίνουν νήπιο και Γ΄ τάξη αντίστοιχα. Η Φαίδρα είναι γερμανικής καταγωγής και έχει μεγαλώσει στην Ελλάδα, ενώ ο σύντροφός της είναι Έλληνας και μεγάλωσε σε νησί. Ξεκίνησε να σπουδάζει Ιατρική στη Γερμανία αλλά δεν ολοκλήρωσε τις σπουδές της. Στη συνέχεια σπούδασε φυσικοθεραπεία (και σε μεταπτυχιακό επίπεδο). Τώρα σπουδάζει γερμανική φιλολογία και ταυτόχρονα δουλεύει σαν καθηγήτρια γερμανικών. Ο σύντροφός της ξεκίνησε να σπουδάζει λογιστική αλλά δεν ολοκλήρωσε, ενώ στη συνέχεια σπούδασε φωτογραφία και πιο πρόσφατα κοινωνιολογία και ιστορία ενώ τώρα κάνει μεταπτυχιακό

στο ίδιο αντικείμενο και δουλεύει ταυτόχρονα ως φωτογράφος. Την περίοδο της πανδημίας δούλεψε μόνο η Φαίδρα από το σπίτι κάνοντας μαθήματα online.

Η Καλίνα είναι 47 ετών και ο σύντροφός της 48. Έχουν μια κόρη 9 χρονών στην Γ' τάξη. Κατάγεται από μια επαρχιακή πόλη στη Βουλγαρία και ήρθε στην Ελλάδα 25 χρονών μαζί με τον άντρα της, Έλληνα, τον οποίο γνώρισε στην Βουλγαρία. Στη Βουλγαρία ξεκίνησε να σπουδάζει Ιατρική για 6-7 μήνες αλλά σταμάτησε γιατί όπως αναφέρει η ίδια: «δεν μπορούσα να αντέξω...τα χρόνια σκληρά». Δούλεψε σε super market και στη συνέχεια αρκετά χρόνια ως εργάτρια σε εργοστάσιο. Σήμερα δουλεύει σε διανομή φυλλαδίων ημι-απασχόληση, για να εξασφαλίζει χρόνο με την κόρη της. Ο σύντροφός της δεν τελείωσε το σχολείο αλλά ασχολήθηκε από νωρίς με το εμπόριο, λόγος που τον έφερε στη Βουλγαρία. Σήμερα εργάζεται ως διανομέας (delivery) και δουλεύει καθημερινά πάνω από 10 ώρες. Την περίοδο της καραντίνας η Καλίνα άφησε την δουλειά της γιατί φοβόταν και ήθελε να είναι μαζί με την κόρη της.

Η Ελμπρίνα είναι 32 ετών και είναι μητέρα δύο αγοριών. Ο ένας της γιος είναι 13 χρονών και πηγαίνει Α' γυμνασίου και ο δεύτερος είναι 9 χρονών και πηγαίνει στην Γ' τάξη. Ο σύντροφός της είναι 40 χρονών και έχουν και οι δύο καταγωγή από την Αλβανία. Ήρθαν στην Ελλάδα πριν 3 χρόνια για: «καλύτερη ζωή και για καλό των παιδιών». Σταμάτησε το σχολείο στο δημοτικό, ενώ το αγαπούσε πάρα πολύ, γιατί δεν την άφησε ο πατέρας της και βρήκε δουλειά πριν ένα χρόνο σε φούρνο. Ο σύντροφός της δεν ολοκλήρωσε το σχολείο, αφού από πολύ νωρίς εργαζόταν σαν χτίστης στην Αλβανία. Στην Αθήνα εργάζεται ως μπογιατζής. Την περίοδο της πανδημίας δεν δούλεψε κανένας από τους δύο.

Η Αμίρα είναι 47 χρονών και ο σύντροφός της 53. Η καταγωγή τους είναι από το Ιράν. Είναι γονείς μιας κόρης 13 χρονών που πηγαίνει στην ΣΤ' τάξη. Μεγάλωσαν και οι δύο στην Τεχεράνη από όπου έφυγαν το 2018. Σπούδασε μηχανικός στο πανεπιστήμιο της Τεχεράνης και δούλεψε ως μηχανικός για 20 χρόνια. Εδώ, στην αρχή δούλεψε σε καφετέρια, στη συνέχεια ως μαγείρισσα σε ιρανικό εστιατόριο και τους τελευταίους 4 μήνες έχει βρει δουλειά σε δικηγορικό γραφείο, όπου βοηθάνε ανθρώπους από το Ιράν και το Αφγανιστάν να βγάλουνε χαρτιά. Ο σύντροφός της σπούδασε στο ίδιο πανεπιστήμιο, διοίκηση

επιχειρήσεων και μάρκετινγκ και δούλεψε στον τομέα του πριν έρθουν στην Ελλάδα. Την περίοδο της πανδημίας ήταν και οι δύο άνεργοι.

Η Λεντίνα είναι 34 ετών, ο σύντροφός της 48 και έχουν μια κόρη ηλικίας 14 ετών που πηγαίνει στην Β΄ γυμνασίου. Μεγάλωσε και πήγε σχολείο σε μια πόλη της Αλβανίας. Ήταν καλή μαθήτρια και είχε όνειρα να σπουδάσει. Αμέσως μετά το σχολείο παντρεύτηκε και ήρθε στην Ελλάδα γιατί ο άντρας της ήδη ζούσε και δούλεψε εδώ. Είναι 15 χρόνια εδώ και ονειρεύεται ότι κάποια μέρα θα επιστρέψει στην πόλη της. Σπούδασε σε σχολή μανικιουρίστα- πεντικιουρίστα αλλά δεν μπόρεσε να εξασκήσει το επάγγελμα. Σήμερα εργάζεται σαν καθαρίστρια. Ο σύντροφός της εργάζεται ως χειριστής οχήματος. Την περίοδο της πανδημίας δούλεψε μόνο ο σύντροφός της.

Η Μυρτώ είναι 44 χρονών και είναι μητέρα ενός κοριτσιού στην Ε΄ τάξη και ενός αγοριού στην Α΄ γυμνασίου. Ο σύντροφός της είναι 48 ετών και γεννήθηκαν και μεγάλωσαν και οι δύο στην Αθήνα. Η Μυρτώ έχει σπουδάσει δημόσια διοίκηση και δουλεύει στον ιδιωτικό τομέα και ο σύντροφός της ξεκίνησε σπουδές οικονομικών χωρίς να τις ολοκληρώσει. Σήμερα εργάζεται σε εκδοτικό οίκο. Την περίοδο της πανδημίας δούλευαν και οι δύο από το σπίτι.

Η Τζέσιρα είναι 42 χρονών και η καταγωγή της είναι από το Κονγκό. Είναι μητέρα δύο παιδιών, μιας κόρης στην ΣΤ΄ τάξη και ενός γιού στην Α΄ γυμνασίου. Ήρθε πριν 5 χρόνια στην Ελλάδα και μεγαλώνει μόνη της τα δύο παιδιά της. Στο Κονγκό πήγε δημοτικό σχολείο και σταμάτησε για να ξεκινήσει δουλειά. Δούλεψε σε super market και σε ξενοδοχεία. Σήμερα δουλεύει σε μια πιτσαρία στην λάντζα και στον μπουφέ. Την περίοδο της πανδημίας ήταν άνεργη.

Η Σάιρα είναι 42 χρονών και ζει στην Ελλάδα από το 2005. Είναι μητέρα δύο αγοριών, 9 και 20 χρονών. Κατάγεται από την Τανζανία όπου μεγάλωσε και πήγε σχολείο. Ξεκίνησε σπουδές στο πανεπιστήμιο της Τανζανίας, στο τμήμα Διοίκησης επιχειρήσεων αλλά σταμάτησε για οικονομικούς λόγους. Στη συνέχεια δούλεψε γραμματέας σε ένα γραφείο. Ο σύντροφός της είναι 46 χρονών και κατάγεται επίσης από την Τανζανία. Δεν τελείωσε το σχολείο και σήμερα δουλεύει ως μεταφορέας κιβωτίων σε αποθήκη. Η Σάιρα είναι

μαγειρίσσα σε εστιατόριο αφρικανικής κουζίνας και το όνειρό της είναι να επιστρέψει στην Αφρική και να ανοίξει δικό της εστιατόριο με ελληνική κουζίνα. Την περίοδο της πανδημίας ήταν και οι δύο άνεργοι.

Η Αλθαία είναι 48 χρονών και ζει μαζί με τον σύντροφό της και τα τρία τους παιδιά ηλικιών 12, 10 και 8 χρονών αντίστοιχα. Κατάγεται από τις Φιλιππίνες όπου και σπούδασε υπολογιστές έπειτα από γονική πίεση ενώ το όνειρό της ήταν να γίνει νοσοκόμα. Έφυγε 19 χρονών από τις Φιλιππίνες, και πριν έρθει στην Ελλάδα δούλεψε στην Ταιβάν σε εργοστάσιο με ηλεκτρονικά και στο Χονγκ Κονγκ σαν φροντίστρια ηλικιωμένων. Ο σύντροφός της είναι 58 ετών, κατάγεται από την Γκάνα όπου μεγάλωσε και σπούδασε μηχανικός πλοίων. Σήμερα εργάζεται στην Ελλάδα σε ναυπηγεία. Στην κρίση του 2010 έμεινε άνεργος και βρήκε δουλειά λίγο πριν την πρώτη καραντίνα. Η Αλθαία σήμερα εργάζεται σε σπίτι, ως φροντίστρια ηλικιωμένων. Την περίοδο της πανδημίας εργαζόταν μόνο ο σύντροφός της.

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των προφίλ των μητέρων βλέπουμε ότι η ταξική και εθνοτική υπαγωγή τέμνονται. Οι Ελληνίδες μητέρες ανήκουν στα μεσαία κοινωνικά στρώματα ενώ οι μετανάστριες κατά κύριο λόγο στα λαϊκά, με ελάχιστες εξαιρέσεις όπως η περίπτωση της Αμίρα. Σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο παρατηρούνται έντονες διαφοροποιήσεις, με τις Ελληνίδες μητέρες να έχουν περάσει στο σύνολό τους από την τριτοβάθμια εκπαίδευση και τις μετανάστριες μητέρες να έχουν φοιτήσει κατεχοχίν, εκτός της Αμίρα, στην πρωτοβάθμια και την δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Μέσα από την ανάλυση του ερευνητικού υλικού έγινε ορατό ότι οι γυναίκες που έχουν διαγράψει μεταναστευτική τροχιά, που έχουν βιώσει φτώχεια, ανάγκη μετακίνησης από τον τόπο καταγωγής τους, απομάκρυνση από την οικογένεια και το κοινωνικό τους δίκτυο, εργασιακή επισφάλεια και αποκοπή από την εκπαιδευτική διαδικασία, βίωσαν με διαφορετικό τρόπο άλλη μια συνθήκη δύσκολη όπως αυτή της πανδημίας. Κουβαλούν ένα επιβαρυμένο φορτίο σε μια προσθετικά καινούρια δύσκολη περίοδο. Οι δυσκολίες που υπάρχουν αποτυπώνονται συνολικά στον λόγο των μεταναστριών μητέρων σχετικά με την μεταναστευτική τους εμπειρία.

Ένα ακόμα στοιχείο που έγινε ορατό είναι η επένδυση στην εκπαίδευση είτε σαν μέσο διατήρησης της κοινωνικής θέσης είτε σαν όχημα κοινωνικής κινητικότητας. Η διάθεση να

υποστηρίζουν τα παιδιά τους έγινε ορατή σε όλες τις μητέρες αλλά διαφοροποιούνται οι τρόποι για να το πετύχουν. Άτομα από χαμηλά κοινωνικά στρώματα θεωρούν την εκπαίδευση ως τον βασικό μοχλό κοινωνικής ανόδου και έχουν την ελπίδα ότι μέσα από αυτόν τον δρόμο τα παιδιά τους θα εξασφαλίσουν ένα καλύτερο μέλλον, αφού οι σπουδές είναι το κίνητρο για να ζήσουν μια καλύτερη ζωή (Ανδρούσου, 2020:262). Επενδύουν στην εκπαίδευση ως το μοναδικό μέσο κοινωνικής κινητικότητας και θέλουν τα παιδιά τους να πάνε στο πανεπιστήμιο χωρίς όμως να αναπτύσσουν συστηματικές πρακτικές που θα ενισχύσουν τις ικανότητες των παιδιών ώστε να πετύχουν τον στόχο αυτό. Έχουν στερηθεί οι ίδιες την εκπαίδευση και θέλουν να την προσφέρουν στα παιδιά τους αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα με αυτό τον τρόπο την αξία της. Φοβούνται ότι αν δεν σπουδάσουν τα παιδιά θα ακολουθήσουν την δικιά τους εργασιακή πορεία που είναι συνυφασμένη με την επισφάλεια.

Ο τρόπος που αντιλαμβάνονται οι μητέρες τον ρόλο τους σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών τους σχετίζεται με τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζουν και επηρεάζει τις προσδοκίες που χτίζουν για το μέλλον των παιδιών τους (Φάκου, 2017:303). Οι διαφοροποιήσεις που παρατηρήθηκαν σε σχέση με τις προσδοκίες τους σχετίζονται κυρίως με το πολιτισμικό κεφάλαιο που κατέχει η οικογένεια. Μητέρες με υψηλότερο πολιτισμικό κεφάλαιο εστιάζουν στην ευτυχία και την αυτονομία των παιδιών τους και όχι τόσο στις ανώτερες σπουδές. Υποθέτουμε ότι αυτό συμβαίνει όχι επειδή δεν θέλουν τα παιδιά τους να σπουδάσουν αλλά επειδή νιώθουν μια ηρεμία σε σχέση με αυτό, μια σιγουριά ότι θα συμβεί έτσι κι αλλιώς στο μέλλον και ότι οτιδήποτε και αν επιλέξουν θα είναι δίπλα τους να τα υποστηρίξουν μέσα από εκπαιδευτικές πρακτικές που έχουν επιλέξει.

Η αίσθηση από τα λόγια των μεταναστριών μητέρων, ότι δεν χρειάζεται όλοι/ες να πετύχουν σπουδαία πράγματα μας δείχνει ότι έχουν αποδεχτεί την τάξη τους και τους περιορισμούς που αυτή βάζει, νομιμοποιώντας με αυτόν τον τρόπο τις κοινωνικές ανισότητες που βιώνουν. Η άνιση σχέση με το σχολείο όπως είδαμε και στη θεωρία οφείλεται τόσο στον αναπαραγωγικό χαρακτήρα του σχολείου που επιβάλλει την κουλτούρα της ανώτερης τάξης ως την μόνη θεμιτή όσο και στους τρόπους παραγωγής και στην ενεργοποίηση κεφαλαίου από μέρους της οικογένειας (Bourdieu, 1986). Για τον λόγο αυτό είναι κομβικής σημασίας ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των σχολείων να μην παραμένουν στην λογική του αστικού δημοκρατικού σχολείου που μιλάει για ισότητα

ευκαιριών. Μέσα από μια συνειδητή στάση να κατανοούν τον αναπαραγωγικό χαρακτήρα του σχολείου και να θέτουν διαρκώς ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης διαρρηγνύοντας την φιλελεύθερη αντίληψη που λέει ότι όλοι/ες είμαστε ίσοι/ες απέναντι στην εκπαίδευση.

Η εκπαιδευτική επιτυχία διαπερνάται από την κοινωνική τάξη, το πολιτισμικό κεφάλαιο, την μεταναστευτική τροχιά μέσα στον κόσμο των ανισοτήτων που ζούμε και μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο που οι άνθρωποι επενδύουν και ονειρεύονται για τα παιδιά τους. Υπό το πρίσμα της κριτικής παιδαγωγικής τα σχολεία μπορούν να ιδωθούν ως τόποι δυνατοτήτων εντός των οποίων οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν πρακτικές με στόχο την κοινωνική δικαιοσύνη και την ισότιμη πρόσβαση και ανάπτυξη όλων των παιδιών (Χαραβιτσίδης, 2020:340), χωρίς διακρίσεις στη βάση της φυλής, της τάξης, του φύλου κ.α. Το σχολείο μπορεί να παίζει καθοριστικό ρόλο στην προσπάθεια για την άρση αυτών των ανισοτήτων, στοχεύοντας σε έναν πιο δίκαιο κόσμο όπου όλοι και όλες θα έχουν πραγματικά ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και στον κόσμο.

ΟΝΟΜΑ	ΧΩΡΑ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗΣ	ΗΛΙΚΙΑ	ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ
Μαργαρίτα	Ελλάδα	46	Τριτοβάθμια εκπαίδευση	Υπεύθυνη αναλύσεων τροφίμων
Καλίνα	Βουλγαρία	47	Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	Διανομή φυλλαδίων
Ελμπρίνα	Αλβανία	32	Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	Υπάλληλος σε φούρνο
Φαίδρα	Ελλάδα	38	Μεταπτυχιακές σπουδές	Καθηγήτρια γερμανικών
Αμίρα	Ιράν	47	Τριτοβάθμια εκπαίδευση	Δικηγορικό γραφείο
Τζέσιρα	Κονγκό	42	Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	Υπάλληλος σε πιτσαρία
Σάιρα	Τανζανία	42	Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	Μαγειρίσσα
Αλθαία	Φιλιππίνες	48	Τριτοβάθμια εκπαίδευση	Φροντίστρια ηλικιωμένων
Λεντίνα	Αλβανία	34	Επαγγελματικές σπουδές	Καθαρίστρια
Μυρτώ	Ελλάδα	44	Τριτοβάθμια εκπαίδευση	Ιδιωτική υπάλληλος

Προφίλ γυναικών. 1

Η σχέση μου με την έρευνα

Η πολιτική μου ευαισθησία για ζητήματα διακρίσεων και ανισοτήτων καθώς και ο τρόπος που αντιλαμβάνομαι τον ρόλο μου ως δασκάλα, μου δημιούργησε το κίνητρο να φοιτήσω στο συγκεκριμένο μεταπτυχιακό. Στη σημερινή συγκυρία, ταυτόχρονα με το πολιτικό και ιστορικό συγκείμενο που αναδεικνύουν το βάθος των ανισοτήτων και τον σύνθετο χαρακτήρα τους, μοιάζει να υποχωρεί από τον δημόσιο λόγο το ζήτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης, υπογραμμίζεται η μεγάλη ανάγκη για την ανάδειξη των ζητημάτων αυτών.

Στο σχολείο της έρευνας βρέθηκα από επιλογή γνωρίζοντας την πολυσχιδή δράση του και εργάζομαι σε αυτό τα τελευταία τρία χρόνια, θέση που διαμορφώνει έναν διπλό ρόλο στο πλαίσιο αυτής της έρευνας, αυτόν της δασκάλας και της ερευνήτριας. Έχει ενδιαφέρον να αναφερθεί ότι η παρουσία μου στο σχολείο προηγείται της φοίτησης μου στο μεταπτυχιακό, γεγονός που έπαιξε καταλυτικό ρόλο στην επιλογή για συνέχιση των

σπουδών μου, αναδεικνύοντας τις δυνατότητες που ανοίγουν τέτοια πλαίσια ώστε τα άτομα να προχωρήσουν στις αναζητήσεις τους.

Η εμπλοκή μου στην έρευνα ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής πραγματικότητας του σχολείου, μου έδωσε την ευκαιρία να μελετήσω τόσο το σχολείο μου όσο και την δική μου πρακτική. Αυτό υπήρξε ένα πολύ θετικό στοιχείο αφού μου εξασφάλισε βαθιά γνώση του πλαισίου, του τι συνέβη την περίοδο που μελετάω και εύκολη πρόσβαση στις μητέρες με τις οποίες συνομίλησα. Ταυτόχρονα όμως η απόσταση που εξ ορισμού προϋποθέτει η έρευνα, στην παρούσα συνθήκη υπήρξε σχεδόν ανύπαρκτη αφού είμαι ταυτισμένη με το πλαίσιο και με τις δράσεις που έγιναν. Για τον λόγο αυτό έπρεπε να ελέγχω πολύ πιο επισταμένα τα λεγόμενα των μητέρων ώστε να είμαι σίγουρη ότι δεν τα λένε για να με ευχαριστήσουν ή επειδή πιστεύουν ότι αυτά θέλω να ακούσω. Ταυτόχρονα χρειάστηκε να ελέγχω πολύ προσεκτικά και το δικό μου βλέμμα μέσα στην όλη διαδικασία ώστε να είμαι όσο πιο αμερόληπτη γίνεται, απομακρυνόμενη από το ρόλο της δασκάλας και μπαίνοντας σε αυτόν της ερευνήτριας. Χρειάστηκε στην διαδικασία αυτή να βγω από τον αυτονόητο δικό μου κόσμο, να δω τα δεδομένα από το δικό τους πρίσμα συνυπολογίζοντας και έχοντας επίγνωση της δυσκολίας αυτής. Η βιβλιογραφία υπήρξε βασικός αρωγός αφού με εφοδίασε με εργαλεία ανάλυσης και με τοποθέτησε «απ' έξω» ώστε να μπορέσω να μελετήσω όσο το δυνατόν πιο αμερόληπτα τα δεδομένα μου. Αξίζει να σημειωθεί ότι η χρήση του α' πληθυντικού που υιοθετείται στον λόγο μου υπογραμμίζει αυτή την ιδιαιτερότητα της έρευνας, αφού εμπλέκομαι σε αυτή με τον διπλό ρόλο που αναφέρθηκε προηγουμένως.

Στην παρούσα έρευνα η ερευνήτρια και τα ερευνητικά υποκείμενα μοιράζονται την γυναικεία ταυτότητα δεδομένο που δίνει μια φεμινιστική οπτική στο όλο εγχείρημα. Τόσο η ποιοτική έρευνα όσο και η φεμινιστική ποιοτική έρευνα, δίνουν έμφαση στο βίωμα, την υποκειμενικότητα και την στενή προσωπική αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνήτριας και ερευνώμενης (Brinkmann - Kvale, 2006). Στην παρούσα έρευνα υπάρχει σχέση εμπιστοσύνης και εκτίμησης αφού με τις μητέρες γνωριζόμαστε ήδη, είτε ως δασκάλα των παιδιών τους είτε ως δασκάλα του σχολείου, χωρίς όμως αυτό να ακυρώνει την μεταξύ μας απόσταση, κάνοντας την ασυμμετρία αυτή διπλή λόγω και του διπλού μου ρόλου σε αυτή.

Στην φεμινιστική ποιοτική έρευνα τονίζεται ότι ενώ οι ερευνήτριες πρέπει να σκέφτονται με όρους ενσυναίσθησης και φροντίδας, ταυτόχρονα θα πρέπει να σκέφτονται και τις ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας που υπάρχουν εξ' ορισμού στη σχέση τους με τις ερευνώμενες. Μπορούμε να εξασφαλίσουμε μέσα από τη στάση μας, τους όρους για να γίνει η διαδικασία με σεβασμό και διαφάνεια, αποδεχόμενες την εξουσία μας και έχοντας συνείδηση του τρόπου που θα την χειριστούμε. Μια έρευνα δεν μπορεί να είναι από μόνη της ούτε ηθική ούτε ανήθικη, ούτε απελευθερωτική ούτε καταπιεστική αλλά ο ρόλος και η στάση της ερευνήτριας/ή την οδηγεί προς τη μία ή προς την άλλη κατεύθυνση.

Μέρος τρίτο

Το πλαίσιο

Τα κοινωνικά φαινόμενα μελετούνται εντός του «φυσικού» τους περιβάλλοντος και τα δεδομένα τους πρέπει να ερμηνεύονται εντός του πλαισίου μέσα στο οποίο τοποθετούνται (Τσιώλης, 2014:33-39). Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας το «φυσικό» αυτό περιβάλλον είναι ο χώρος ενός σχολείου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο κέντρο της Αθήνας, σε ένα από τα μεγαλύτερα σχολικά συγκροτήματα της χώρας. Στο συγκεκριμένο σχολείο φοιτούν μαθητές και μαθήτριες μεταναστευτικής καταγωγής σε ποσοστό περίπου 80% με την πλειονότητα των παιδιών να είναι αλβανικής καταγωγής, ενώ υπάρχει σημαντικό ποσοστό παιδιών προσφύγων. Σήμερα φοιτούν στο σχολείο παιδιά από 23 διαφορετικές εθνότητες (ενδεικτικά: Αλβανία, Συρία, Αφγανιστάν, Πακιστάν, Ουκρανία, Νιγηρία, Γκάνα, Κονγκό, Γεωργία, Ρωσία, Μπαγκλαντές, Αίγυπτος κ.α.). Τα παιδιά προέρχονται κυρίως από οικογένειες της εργατικής τάξης με χαμηλό εισόδημα. Αξίζει να προσθέσουμε ότι στο σχολείο φοιτούν και παιδιά ελληνικής καταγωγής, με γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου που έχουν επιλέξει το συγκεκριμένο σχολείο για την παιδαγωγική στόχευση που έχει αλλά και για τις δράσεις συμπερίληψης που εφαρμόζει συστηματικά εδώ και πολλά χρόνια.

Πρόκειται για ένα σχολείο με ανοιχτή παιδαγωγική αντίληψη, που λειτουργεί με όρους κοινότητας και συμπεριληπτικά για όλα τα παιδιά. Καθοριστικοί παράγοντες είναι το θετικό σχολικό κλίμα, ο διευθυντής του σχολείου, η δημοκρατική ατμόσφαιρα και οι παιδαγωγικές πρακτικές που υποστηρίζουν την ενεργό συμμετοχή όλων, η αντιρατσιστική στάση των εκπαιδευτικών του, ο ενεργός σύλλογος διδασκόντων και οι κοινές παιδαγωγικές αρχές και αξίες. Το σχολείο έχει αναπτύξει πολλαπλές δράσεις εδώ και 20 χρόνια που του έχουν προσδώσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και έχουν βοηθήσει στη σύνδεσή του με την κοινότητα, στην ενίσχυση των σχέσεων των οικογενειών με το σχολείο, στην ενδυνάμωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του (Χαραβιτσίδης, 2013).

Βασικά χαρακτηριστικά του είναι ο ενεργός σύλλογος διδασκόντων² που αποτελεί το κεντρικό όργανο διαχείρισης της σχολικής καθημερινότητας και ο ενεργός σύλλογος γονέων και κηδεμόνων. Αλλαγές που βοήθησαν στην ανοιχτότητα του σχολείου ήταν η διερμηνεία (για τους μη ελληνόφωνους γονείς) στις συναντήσεις εκπαιδευτικών-γονιών, οι πολύγλωσσες ανακοινώσεις, οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις για γονείς και οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών είτε πρωτοβουλιακά από τους ίδιους/ίδιες είτε σε συνεργασία με φορείς. Αυτές οι δράσεις, στο σύνολό τους δωρεάν και με απεύθυνση προς όλη την κοινότητα, δημιούργησαν σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς, ανίχνευσαν ανάγκες και προχώρησαν τις δράσεις του σχολείου πέρα από το πρωινό ωράριο. Έτσι πριν την εποχή της πανδημίας το σχολείο παρέμενε ανοιχτό τα απογεύματα και πραγματοποιούνταν προβολές ταινιών, συλλογικές κουζίνες, εκπαιδευτικές δράσεις στη βιβλιοθήκη, εργαστήρια για παιδιά, μαθήματα ενίσχυσης των μητρικών γλωσσών για δίγλωσσα παιδιά και μαθήματα ελληνικών για γονείς και ενηλίκους.

Η εποχή της πανδημίας

Δράσεις του συλλόγου διδασκόντων την πρώτη καραντίνα (Μάρτιος 2020)

Η πανδημία άλλαξε βίαια τις συνθήκες ζωής των ατόμων στο σπίτι, τις συνθήκες εργασίας και την ψυχολογία τους, φέρνοντας περιορισμούς μετακινήσεων, κοινωνική αποστασιοποίηση, ανασφάλεια, ανεργία και φόβο.

Ο σύλλογος του σχολείου προσπάθησε να διατηρήσει τον συνεργατικό τρόπο δουλειάς ακόμη και στις συνθήκες της κοινωνικής αποστασιοποίησης, διατηρώντας τον πολιτικό στόχο της έμπρακτης αλληλεγγύης και της άμβλυνσης των αποκλεισμών των πιο αδύναμων κοινωνικά. Αρωγός στην προσπάθεια συμπερίληψης όλων των παιδιών χωρίς εξαιρέσεις υπήρξε το ήδη διαμορφωμένο πλαίσιο αλληλεγγύης, η συναίνεση σε βασικές πολιτικές και παιδαγωγικές αρχές, η συλλογική δουλειά χρόνων, ο συμπεριληπτικός χαρακτήρας του σχολείου αλλά και το σχολικό κλίμα που έχει διαμορφωθεί μέσα στα χρόνια.

Την περίοδο της καραντίνας οι διαδικτυακοί σύλλογοι διδασκόντων υπήρξαν σταθεροί, εβδομαδιαίοι, πολύωροι και συνέχισαν με αυτόν τον πρωτόγνωρο τρόπο να αποτελούν

² Για περισσότερα δεξ: Γραικιώτη Μ., 2021, «Για εμάς αυτό είναι εκπαίδευση»: Μια κοινότητα πρακτικής και μάθησης σ' ένα δημοτικό σχολείο της Αθήνας».

βασικό εργαλείο διαχείρισης της λειτουργίας του σχολείου και της παιδαγωγικής μας ομάδας. Μέσα από αυτή την σταθερή επικοινωνία από την πρώτη κιόλας στιγμή, μέριμνα υπήρξε το να εντοπίσουμε αδυναμίες και ανάγκες των παιδιών και των οικογενειών τους, αλλά και να φροντίσουμε ψυχολογικά ο ένας την άλλη.

Όλοι οι δάσκαλοι/ες τις επόμενες μέρες από το πρώτο απότομο κλείσιμο των σχολείων, μιλήσαμε με όλες τις οικογένειες στο τηλέφωνο να δούμε πώς είναι οι μαθητές και οι μαθήτριές μας. Επειδή εντοπίσαμε την αδυναμία των περισσότερων οικογενειών να ανταποκριθούν υλικοτεχνικά στις ανάγκες της τηλεκπαίδευσης, στην πρώτη αυτή φάση του κλεισίματος των σχολείων, αποφασίσαμε να απέχουμε συνολικά από την τηλεκπαίδευση, να στέλνουμε με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ασκήσεις και εργασίες, ενώ στα παιδιά που ξέραμε ότι δεν υπάρχει σύνδεση στο internet αποφασίσαμε να εκτυπώνουμε το υλικό και να το πηγαίνουμε από σπίτι σε σπίτι.

Το σχολείο έμεινε ουσιαστικά «ανοιχτό» τις περισσότερες αν όχι όλες τις ημέρες την καραντίνας και λειτούργησε σαν σημείο συνάντησης των γεμάτων φόβο ημερών που διανύαμε. Συναντιόμασταν εκεί σε μικρές ομάδες, τηρώντας το υγειονομικό πρωτόκολλο, ανταλλάσσαμε σκέψεις και αγωνίες, φωτοτυπούσαμε υλικό και οργανώναμε τις διανομές στα σπίτια των παιδιών κάθε Παρασκευή. Μαζί με τις ασκήσεις στέλναμε υλικά εικαστικών όπως χρώματα, μπλοκ ζωγραφικής, πλαστελίνες, αυτοκόλλητα, τετράδια, μολύβια, γόμες και παραμύθια από την βιβλιοθήκη. Το σχολείο μας σχεδόν είχε αδειάσει και είχε μεταφερθεί στα σπίτια των μαθητών/μαθητριών μας.

Καταλυτικό συμβάν (Ανδρούσου, 2005:74)³ που καθόρισε την πορεία των δράσεων υπήρξε τηλεφώνημα με μητέρα όπου ρωτούσαμε αν χρειάζεται κάποια βοήθεια με τα μαθήματα της κόρης της. Η απάντηση ήταν αφοπλιστική: *«δεν ξέρω για τα μαθήματα, εδώ εμείς πεινάμε..»*. Ο επόμενος σύλλογος έγινε με κεντρικό θέμα το πώς μπορούμε να σταθούμε στις πολλαπλές ανάγκες των παιδιών και των οικογενειών τους που έχουν προκύψει. Κάθε δασκάλα/ος ανέλαβε με διακριτικό τρόπο να ανιχνεύσει ποιες ανάγκες έχουν δημιουργηθεί σε κάθε οικογένεια λόγω της καραντίνας, αν για παράδειγμα κάνουν *«μαύρη δουλειά»* όπως χαρακτηριστικά είπε η Λεντίνα, και άρα έχουν μείνει χωρίς τα απαραίτητα.

³ Όρος δανεισμένος από τον P.Woods (1996) που αφορά σε ένα ιδιαίτερα σημαντικό συμβάν που καθορίζει τον τρόπο που προχωράει η εκάστοτε δράση.

Έτσι εντοπίστηκαν σοβαρές ανάγκες σε 19 οικογένειες. Δημιουργήθηκε ένα ταμείο αλληλεγγύης που υποστηρίχθηκε όχι μόνο από τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων αλλά και από φίλες/φίλους του σχολείου⁴.

Αμέσως οργανώθηκε μια ομάδα διανομής τροφίμων η οποία συναντιόταν κάθε Παρασκευή στο σχολείο, έφερνε τα ψώνια και τα ταξινομούσε σε σακούλες ανάλογα με τα μέλη της κάθε οικογένειας. Κάθε ομάδα φόρτωνε τα αυτοκίνητα και αναλάμβανε να πάει σε 4-5 οικογένειες είδη πρώτης ανάγκης. Με τον τρόπο αυτό καταφέραμε να υποστηρίξουμε συστηματικά, εβδομαδιαία τις οικογένειες που είχαμε διαπιστώσαμε ότι είχαν την μεγαλύτερη ανάγκη. Δεν καλύφθηκαν απόλυτα οι ανάγκες των οικογενειών αλλά κυρίως ήταν ένας τρόπος να σπάσουμε τον φόβο, να φροντίσουμε ο ένας την άλλη με όλους τους πιθανούς τρόπους και να νιώσουμε «κοντά».

Η δύναμη του συλλογικού έσπασε τον φόβο και μας μετακίνησε στην πόλη, μας έφερε στον πυρήνα της κοινότητάς μας, στο ίδιο το σχολείο. Η φυσική μας παρουσία με κωδικό 6 για άσκοπη- αλλά ιδιαίτερα χρήσιμη ψυχολογικά- μετακίνηση, υπήρξε μια μορφή αντίστασης και σύνδεσης. Αποτέλεσε έναν οργανικό τρόπο συνέχισης της δουλειάς μας και τρόπο οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το σχολείο όχι μόνο έμεινε «ανοιχτό» αλλά μεγάλωσε τα όρια του αφού βγήκε έξω και μετακινήθηκε ώστε να βρει τα παιδιά και τις οικογένειές τους.⁵ Η αίσθηση κοινότητας και η σχέση μεταξύ των ατόμων, που είναι βασική θέση αυτού του σχολείου σίγουρα δεν είχε χαθεί, αντιθέτως τη νιώσαμε να δυναμώνει.

Η δεύτερη καραντίνα (Νοέμβριος 2020)

Στο πλαίσιο των τηλεφωνημάτων που έγιναν για να δούμε τις δυνατότητες σύνδεσης ή μη των παιδιών στην τηλεεκπαίδευση την δεύτερη καραντίνα, πατέρας μας ενημέρωσε με αίσθηση ντροπής κλαίγοντας ότι θα πρέπει να διαλέξει πιο από τα τρία παιδιά δεν θα κάνει μάθημα, αφού στο σπίτι υπήρχαν μόνο δύο κινητά τηλέφωνα. Καταλάβαμε ότι ακόμα και

⁴ Τα κοινωνικά δίκτυα ή αλλιώς «κοινωνικές συμμαχίες» (Ράσης, 1988:60, 1993:9 στο Χαραβιτσίδης, 2020:335) παίζουν σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση των πολιτικά ενεργών εκπαιδευτικών και στον αγώνα για ένα δικαιότερο σχολείο υπενθυμίζοντας την αξία της συλλογικής δράσης.

⁵ Για περισσότερα δεξ: Φλωροπούλου Η., 2021, «Τα σχολεία κλείσαν, αλλά το σχολείο είμαστε τελικά εμείς»: διερευνώντας τις χωρικές επινοήσεις πέρα από τα όρια του σχολικού κτιρίου σε συνθήκες πανδημίας».

σε περιπτώσεις που υπήρχε δυνατότητα σύνδεσης, αυτό ίσως να μην αφορά σε όλα τα παιδιά της οικογένειας.

Παρά τις οδηγίες του υπουργείου για υποχρεωτική τηλεκαίδευση, αποφασίσαμε να δούμε τις διαφορετικές δυνατότητες και ανάγκες της κάθε τάξης και να δράσουμε κατά περίπτωση με μοναδικό στόχο να μην αποκλειστούν παιδιά. Πέρα από την διερεύνηση της συνδεσιμότητας ή μη στο ίντερνετ, έπρεπε να δούμε από τι είδους συσκευές συνδέονται τα παιδιά (κινητά, tablet, H/Y) και για τις μικρές τάξεις έπρεπε να συνυπολογιστεί η δυνατότητα ή μη βοήθειας στο σπίτι από κάποιον ενήλικα για την καθημερινή μελέτη. Την γονική εμπλοκή, όπως και την υλικοτεχνική υποδομή το υπουργείο τη θεωρούσε δεδομένη και αυτονόητη, πράγμα που δεν ίσχυε σε πολλές περιπτώσεις λόγω αντικειμενικής συνθήκης. Η πλειοψηφία των γονιών του σχολείου δυσκολεύεται με τα ελληνικά αφού δεν είναι η μητρική τους γλώσσα, οι συνθήκες μέσα στο σπίτι πιθανόν να μην επέτρεπαν τη συμμετοχή των παιδιών (πολλά άτομα σε μικρούς χώρους χωρίς δυνατότητα απομόνωσης) καθώς και οι ελλείψεις σε υλικοτεχνικό εξοπλισμό έπρεπε να συνυπολογιστούν πριν αποφασίσουμε το τρόπο που θα συνεχίζαμε. Επιλέχθηκαν διαφοροποιημένες πρακτικές ανάλογα με τις δυνατότητες της κάθε τάξης έπειτα από συνεννόηση με τους γονείς. Σε τμήματα που υπήρχε 100% συμμετοχή των παιδιών έγινε τηλεκαίδευση, σε περιπτώσεις τμημάτων όπου η πλειοψηφία είχε δυνατότητα σύνδεσης έγιναν διαδικτυακά μαθήματα και υποστηρίχθηκαν τα παιδιά που δεν είχαν δυνατότητα με τηλεφωνικά μαθήματα και συναντήσεις ατομικές με την δασκάλα/ο της τάξης στην αυλή του σχολείου ή στα σπίτια τους. Σε περιπτώσεις τμημάτων με μειωμένη δυνατότητα συμμετοχής αποφασίστηκε, έπειτα από συνέλευση με γονείς, να μην γίνει καθόλου τηλεκαίδευση αλλά να γίνουν τα μαθήματα σε εξωτερικούς χώρους (πάρκο γειτονιάς, στεγασμένα υπόστεγα στην είσοδο του σχολικού συγκροτήματος) σε μικρές ομάδες των 3-4 παιδιών και σε συγκεκριμένες ώρες και μέρες. Τα μαθήματα αυτά τα ονομάσαμε «κρυφά μαθήματα», αφού είχαμε επίγνωση ότι ξεπερνάμε τις οδηγίες του υπουργείου και μοιραστήκαμε, εκπαιδευτικοί-γονείς-παιδιά, την ευθύνη για την απόφαση. Με τα μαθήματα αυτά τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να συναντούν τους φίλους/ες τους και τις δασκάλες τους μέσα στην εβδομάδα και να μην αποκοπούν τελείως από το σχολείο και την διαδικασία μάθησης. Παράλληλα τα τμήματα ένταξης και τμήματα υποδοχής λειτούργησαν από τις/τους εκπαιδευτικούς συστηματικά μέσα από τηλεφωνικά ραντεβού στα σταθερά τηλέφωνα (στις περιπτώσεις

που υπήρχαν), κλήσεις στο viber, το what's app, καθώς και μέσα από ατομικά μαθήματα μέσω Webex.

Μέρος τέταρτο

Ανάλυση

Τα δεδομένα θα αναλυθούν με βάση τις θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν από τα ερευνητικά ερωτήματα. Η πρώτη κατηγορία, «Η σχέση των μητέρων με το σχολείο» αφορά στη συμμετοχή των μητέρων στις δράσεις του σχολείου και επιχειρεί να αποτυπώσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολείου, αυτά που το κάνουν να διαφοροποιείται από τα περισσότερα δημόσια δημοτικά σχολεία. Πιο συγκεκριμένα αναλύει τον αντίκτυπο των μαθημάτων ελληνικών για τους γονείς που δεν έχουν μητρική την ελληνική γλώσσα, τις απογευματινές συνελεύσεις γονιών- εκπαιδευτικών, τον τρόπο σύνδεσης του σχολείου με την κοινότητα και αναδύονται οι τρόποι χτισίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της κοινότητας. Η δεύτερη κατηγορία, «Η έκτακτη συνθήκη της πανδημίας», αφορά στην ανάδειξη των δυσκολιών που βίωσαν οι οικογένειες του σχολείου και στον τρόπο που οι δυσκολίες αυτές ενέτειναν τις ανισότητες. Ακόμα, διερευνά τον τρόπο που διαφοροποιήθηκαν οι εκπαιδευτικές πρακτικές σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών την περίοδο της καραντίνας, ανάλογα με τις δυνατότητες της κάθε οικογένειας, μαζί με τους τρόπους που προσπάθησαν οι γονείς να υποστηρίξουν τα παιδιά τους. Η επόμενη κατηγορία, «Μητρότητα και ενοχή», ασχολείται με τον ιδιαίτερα επιβαρυνόμενο γυναικείο ρόλο και τα συναισθήματα που βίωσαν οι μητέρες σε σχέση με τον γονικό τους ρόλο της δύσκολη αυτή περίοδο. Εστιάζει στην επένδυση των μητέρων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, την αγωνία και το αίσθημα ενοχής που βιώνουν. Στην τελευταία κατηγορία ανάλυσης πραγματεύονται οι πρακτικές που εφάρμοσε το σχολείο για την άμβλυνση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Στην αρχή της ενότητας αναγνωρίζονται οι δυσκολίες και οι αποκλεισμοί που έφερε η τηλεκπαίδευση, ενώ στη συνέχεια προσεγγίζονται οι τρόποι που έδρασε το σχολείο για να λειτουργήσει συμπεριληπτικά. Αναλύονται τα κρυφά μαθήματα, οι διανομές στα σπίτια και ολοκληρώνεται με τις συνέπειες που είχε το κλείσιμο των σχολείων στην σχέση σχολείου- οικογένειας.

1. Η σχέση των μητέρων με το σχολείο

Τι κάνει όμως το συγκεκριμένο σχολείο αυτό που είναι; Πώς αντιλαμβάνονται οι μητέρες τις ιδιαιτερότητές του;

Μέσα από τον λόγο τους αποτυπώνεται η πολύπλευρη δράση του σχολείου πέρα από το πρωινό ωράριο λειτουργίας του. Οι μητέρες φαίνεται να αναγνωρίζουν και να απολαμβάνουν την σχέση τους με το σχολείο και να αποζητούν την σύνδεση τους με αυτό με ποικίλους τρόπους.

Στο σύνολό τους φάνηκε να αναγνωρίζουν το παιδαγωγικό μοντέλο που έχει επιλεγεί στο σχολείο της έρευνας, χαρακτηρίζοντάς το «*ουσιαστική και εναλλακτική εκπαίδευση*» (Μαργαρίτα). Η βιωματική μάθηση, η καλλιέργεια ενσυναίσθησης, η προσέγγιση της γνώσης μέσα από την ανακάλυψη και μέσα από τα ενδιαφέροντα των ίδιων των παιδιών είναι μερικά χαρακτηριστικά που αναδύθηκαν μέσα από τον λόγο τους. Χαρακτηριστικά όπως η υπομονή και η επαφή με ανθρωπιστικές αξίες φαίνεται να αναγνωρίζονται από τις μητέρες.

«Μου αρέσει που οι δασκάλες έχουν υπομονή, οι δασκάλες ναι. Δεν κάνουν bullying. Μερικές φορές κάνω εγώ στα παιδιά μου και λένε «μαμά, δεν κάνουμε έτσι εμείς στο σχολείο, το είπε η δασκάλα». Κάνω αστεία, ξέρω (γέλια).» Αλθαία

Όλες οι μητέρες εστίασαν και αναγνώρισαν τις συστηματικές προσπάθειες των εκπαιδευτικών του σχολείου να φροντίζουν πρώτα από όλα τις ψυχολογικές ανάγκες των παιδιών.

«...παρά πολύ ευχαριστημένη πάρα πολύ... Πρώτα με θέμα που ασχολούνται και με το ψυχολογικό πώς να το πω θέμα όχι μόνο με τα μαθήματα, ενδιαφέρονταν για τα παιδιά, για την ψυχή τους, πως νιώθουν και αυτά.» Λεντίνα

Οι μητέρες δηλώνουν ότι αισθάνονται ασφάλεια αφού ξέρουν ότι, *«δεν αφήνουν οι δάσκαλοι να πέσει τίποτα κάτω.»* Μαργαρίτα, αφού πέρα από το μαθησιακό προτεραιότητα έχει η ψυχολογία των παιδιών, κάτι που δημιουργεί σύνδεση και καλή σχέση με το σχολείο.

Ένα ακόμα σημείο που αναγνωρίζουν θετικά είναι το δημοκρατικό κλίμα που διατρέχει τις διαδικασίες και την καθημερινότητα του σχολείου σύμφωνα με τις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής. Όσα κατακτούν τα παιδιά στο σχολείο έχουν αντίκτυπο και στην καθημερινή ζωή εντός σπιτιού, *«Έμαθε την δημοκρατία και αυτό βγήκε και στο σπίτι μετά.»* Μαργαρίτα. Δημιουργώντας έτσι κοινούς αξιακούς κώδικες σπιτιού- σχολείου, κάτι που διευκολύνει την εκπαιδευτική διαδικασία.

«έμαθαν πάρα πολλά πράγματα για το σπίτι και πώς να συμπεριφέρονται και με τους γονείς πολλά πράγματα. Είναι πολύ σημαντικά αυτά.» Λεντίνα

Η δημοκρατία είναι κάτι που μπορούν να μάθουν τα παιδιά, με προϋπόθεση ο/η εκπαιδευτικός να δει κριτικά την εξουσία του/της και να τους δώσει χώρο και λόγο.

Αντίθετα με τα πορίσματα ερευνών που δείχνουν ότι οι γονείς από τα λαϊκά στρώματα, γηγενείς ή μετανάστες, βιώνουν «άβολα» την απόσταση από τον κόσμο του σχολείου (Reay 1999, Φάκου 2017:53), οι μητέρες της έρευνας δηλώνουν την πλήρη εμπιστοσύνη τους στους/τις εκπαιδευτικούς. Αναγνωρίζουν και αξιολογούν θετικά τις αρχές (παιδαγωγικές και πολιτικές) του σχολείου, που εστιάζουν σε μια ολιστική προσέγγιση της γνώσης και στην ανάπτυξη πολλαπλών δεξιοτήτων των παιδιών που δεν αφορούν αποκλειστικά στο μαθησιακό κομμάτι.

«Έχει ανθρώπους που αντιλαμβάνονται τον ρόλο του δασκάλου με όλη του την έννοια.» Μυρτώ.

Πεδίο που χτίζεται η εμπιστοσύνη με το σχολείο είναι και η έμπρακτη αλληλεγγύη και υποστήριξη προς τις οικογένειες. Η φροντίδα από πλευράς σχολείου για βασικές, καθημερινές ανάγκες, όπως η διανομή ειδών ρουχισμού σε όσους/ες έχουν ανάγκη και η παροχή σχολικών γευμάτων στα παιδιά, έχει στόχο την άμβλυνση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι πιο αδύναμες κοινωνικά οικογένειες. Η αναφορά σε αυτές τις δράσεις ήταν εμφατική στον λόγο των μητέρων.

«Και το φαγητό! Έχουμε φαγητό στο σχολείο! Πολύ καλό, φαγητό. important. Δεν έχουμε φαγητό σπίτι. Μου αρέσει πολύ!» Αλθαία.

Η πολυπολιτισμικότητα και οι πολλαπλές ετερότητες που συνυπάρχουν μοιάζουν να είναι ακόμα ένας λόγος θετικής αξιολόγησης του συγκεκριμένου σχολείου από τις μητέρες.

«Μου αρέσει (το σχολείο) γιατί όλος είναι άνθρωπο. Ο κόσμος αλλού είναι κακό. Κι εγώ έτσι έχω μαθαίνω και παιδιά μου. Δεν πρέπει να πάμε να βλέπουμε τι χρώμα έχει ένας και τι χρώμα έχει άλλος. Γιατί μέσα στην καρδιά, στο αίμα είναι ένα χρώμα.» Ελμπρίνα.

Άνθρωποι μεταναστευτικής καταγωγής που έχουν βιώσει ρατσισμό και φασισμό επιδιώκουν να βρεθούν τα παιδιά τους σε περιβάλλοντα συμπεριληπτικά και δημοκρατικά ώστε να μειώσουν τις πιθανότητες να βιώσουν κάτι αντίστοιχο και τα ίδια. Η σχέση αποδοχής λειτουργεί ανακουφιστικά όταν γνωρίζουν ότι τουλάχιστον στο σχολείο τα παιδιά τους δεν βιώνουν διακρίσεις και γίνονται αποδεκτά, όπως θα έπρεπε να είναι παντού, ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας στην οποία ζουν. Η συμπερίληψη βιώνεται στην πράξη. Ενδιαφέρον παρουσιάζει όμως και η επιλογή Ελληνίδων μητέρων μεσαίων στρωμάτων που επιλέγουν συνειδητά το σχολείο όχι μόνο για την παιδαγωγική του στόχευση αλλά και για την συνύπαρξη παιδιών από διάφορες εθνοτικές καταγωγές και από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Αναγνωρίζεται ο ρόλος του σχολείου στην αποδοχή της ετερότητας και της δύναμης που έχει να αντιληφθεί αυτή την συνύπαρξη ως πλούτο και όφελος για όλες και όλους⁶.

«Εμένα μου αρέσει πάρα πολύ που το σχολείο είναι πολύ-πολιτισμικό. Είναι το πιο θετικό του στοιχείο θεωρώ, καθώς μέσα από αυτό τα παιδιά έχουν επαφή με το περιβάλλον στο οποίο θα ζήσουν και θα μεγαλώσουν, δεν είναι ξεκομμένα από την πραγματικότητα. Επίσης, μου αρέσει πολύ ο τρόπος με τον οποίο το σχολείο μας λειτουργεί, που είναι συμπεριληπτικό, που προσπαθεί να είναι δίκαιο απέναντι σε

⁶ Για περισσότερα σε σχέση με τον πλούτο της συνύπαρξης πολλαπλών ετεροτήτων βλ. στο Δραγώνα Θ., Φραγκουδάκη Α., (επιμ.), 2008. «Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης». Αθήνα. Μεταίχμιο.

όλους και όλες. Μου αρέσει ο τρόπος που διαχειρίζεται τις διάφορες κουλτούρες, ας πούμε το πώς διαχειρίζεται μαθήματα σαν τα θρησκευτικά ή τις διαφορές μεταξύ των παιδιών.» Φαίδρα

Ο διευθυντής του σχολείου έχει κομβικό ρόλο στην διαμόρφωση της σχέσης εμπιστοσύνης και της σύνδεσης του σχολείου με την κοινότητα. Είναι βασικός παράγοντας για τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος (Κατσαρού- Πιτσιάβας- Κάκκος, 2016:179), αφού μπορεί να φροντίσει την αμφίδρομη και καλή επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας και έχει ρόλο κλειδί για την ύπαρξη ανθρώπινων και ουσιαστικών σχέσεων. Οι μητέρες αναφέρθηκαν στον κομβικό ρόλο του διευθυντή για τη δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης με το σχολείο εστιάζοντας στην ευγένεια και στην βοήθεια που ήταν πάντα διαθέσιμος να δώσει.

«Κάθε φορά που χρειάζομαι κάτι από τον κ. (όνομα διευθυντή) πάντα ήταν ευγενικός και με βοηθούσε σε ότι χρειαζόμουν. Είχαμε πολλά προβλήματα γιατί είμαστε από διαφορετική χώρα, διαφορετικό σύστημα, πολλά πράγματα δεν μπορώ να καταλάβω... μου τα εξηγεί όλα με πολύ ωραίο τρόπο... Τώρα εμπιστεύομαι πάρα πολύ το σχολείο.»
Αμίρα

Χαρακτηριστικό της σχέσης εμπιστοσύνης και της σύνδεσης με το σχολείο αποτελεί το γεγονός ότι ενώ σε διάφορες περιπτώσεις η οικογένεια δεν μένει πια κοντά στο σχολείο, γονείς και παιδιά επιλέγουν να μην αλλάξουν σχολικό περιβάλλον.

«Μένουμε μακριά. Είναι 5-6 στάσεις με λεωφορείο. Και πριν εδώ ήρθαμε για σχολεία. Μετά πότε βρούμε σπίτι... μου είπανε πολλοί πολλοί, από γειτονιά να αλλάξω το σχολείο. Να πάω κοντά στο σπίτι μου και είναι μόνο 5- 10 λεπτά. Κι εγώ σου είπα, μα ποτέ δε θα φύγω. Δεν θα φύγει κ. (όνομα δασκάλας), φίλος και φίλης στα παιδιά μου, γιατί είναι ένα σχολείο (όνομα σχολείου) και μου αρέσει τόσο πολύ.» Ελμπρίνα

Αυτή η στάση δεν χαρακτηρίζει μόνο οικογένειες μεταναστών/τριών που αναγκάζονται να αλλάξουν σπίτι αναζητώντας πιο χαμηλό ενοίκιο. Το ίδιο αναφέρθηκε και από μητέρες μεσαίων στρωμάτων που έχουν τη δυνατότητα να μείνουν σε πιο προνομιούχες περιοχές, αλλά δεν το επιλέγουν λόγω της σχέσης με το συγκεκριμένο σχολείο.

«Εμένα, άμα με ρώταγες, θα έμενα Ραφήνα. Δεν το συζητώ. Κι αν μένουμε Αθήνα- γιατί υπάρχει επιλογή- μένουμε για το σχολείο.» Μαργαρίτα

Βλέπουμε ότι το σχολείο δεν «εγκαταλείπεται» εύκολα και έχει στα μάτια των μητέρων χαρακτηριστικά κοινότητας, «Είναι λες και είμαστε μια οικογένεια...», όπως μας λέει η Καλίνα. Αυτή η αίσθηση οικογένειας φάνηκε στο λόγο των μητέρων συνολικά και στις αναφορές που κάνουν σε αυτό.

«Ειμι (όνομα γειτονιάς), χαχαχα άστο... αυτό είναι η γειτονιά μου, οικογένειά μου. Όλοι οι δάσκαλοι από κ. (όνομα διευθυντή) μέχρι κάτω αααα...» Τζέσιρα

Η έννοια της φροντίδας πολλαπλασιάζεται και διαχέεται ανάμεσα στα μέλη της κοινότητας. Όσο πολλαπλασιάζουμε τους κύκλους των φροντιστικών μας σχέσεων, όπως αυτές του σχολείου της έρευνας, τόσο διευρύνουμε και την έννοια της οικογένειας (The care collective, 2020:55). Κλείνοντας την ενότητα αυτή, αξίζει να αναφερθεί ότι το σχολείο της έρευνας χαρακτηρίστηκε από τις μητέρες ως μη κανονικό,

«Εδώ δεν είναι ένα κανονικό σχολείο... Αυτή είναι η διαφορά...» Μαργαρίτα

κάτι που είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον αφού ο χαρακτηρισμός αυτός του προσδίδεται με θετικό πρόσημο και η έννοια της κανονικότητας και της αξίας της διαρρηγνύονται μέσα από τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι ίδιες το σχολείο. Σκέψη που μας βάζει να διαπραγματευτούμε και άλλα δίπολα πέρα από το «κανονικό-μη κανονικό» όπως «ξένος-ντόπιος», «εντός- εκτός κοινότητας», μαζί με τους τρόπους που μπορούμε να λειάνουμε τις διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα σε αυτές τις έννοιες.

1.1 Η συμμετοχή στις ιδιαίτερες δράσεις του σχολείου

1.1.2 «Θέλεις να μαθαίνεις, αλλά δεν ξέρεις να μαθαίνεις...», Τα μαθήματα ελληνικών

Τα μαθήματα ελληνικών πραγματοποιούνταν δωρεάν, απογευματινές ώρες και με την ευθύνη του συλλόγου διδασκόντων. Υπήρξαν βασικό στοιχείο συμπεριληπτικής δράσης και

διάθεσης απέναντι στον μεταναστευτικό και προσφυγικό πληθυσμό του σχολείου αφού αποτέλεσαν για τις συμμετέχουσες/οντες την αφορμή για είσοδο στην σχολική κοινότητα και κοινωνική ενδυνάμωση μέσω της εκμάθησης της κυρίαρχης γλώσσας. Αποτέλεσαν ευκαιρία για άνοιγμα στην κοινωνία και μια διεκδίκηση του δημόσιου χώρου που είχε στερηθεί στα άτομα (Ζωγραφάκη, 2016). Κατανοούμε ότι η διδασκαλία της γλώσσας σχετίζεται άμεσα με την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και τα ανθρώπινα δικαιώματα, αφού μόνο όταν κάποιος/α μπορεί να μιλήσει την κυρίαρχη γλώσσα της χώρας που διαμένει, μπορεί να αποκτήσει φωνή και να συμμετέχει στο μεγαλύτερο μέρος του κοινωνικό-οικονομικού γίνεσθαι (Dragonas et al. 2019:4). Συνεπώς, τότε και μόνο τότε μπορεί να είναι σε θέση να διεκδικήσει όσα του/της αναλογούν. Η ενδυνάμωση για την οποία μιλάμε συνδέεται με δικαιώματα που σχετίζονται με την ιδιότητα του/της πολίτη/ιδας, με την εργασία (εύρεση και κατοχύρωση καλύτερης αντιμετώπισης στον εργασιακό χώρο) αλλά και δικαιώματα που συνδέονται με την υποχρέωση του κράτους στη διδασκαλία της κυρίαρχης γλώσσας και ταυτόχρονα σεβασμό στις διαφορετικές γλώσσες και πολιτισμούς που υπάρχουν εντός της.

Η σημασία των μαθημάτων επιβεβαιώνεται μέσα από τον λόγο των μητέρων όπου αναδεικνύουν την πολύπλευρη σημασία τους.

«Αν θέλεις να μείνεις εδώ πρέπει να μάθεις να μιλάς» μας λέει χαρακτηριστικά η Αμίρα.

Πέντε από τις μετανάστριες μητέρες που συμμετείχαν στην έρευνα, είχαν πάρει μέρος στα μαθήματα ελληνικών τα απογεύματα και ήταν από τα πράγματα που ανέφεραν πρώτα όταν ρωτήθηκαν για τους λόγους που έρχονταν στο σχολείο πριν την περίοδο της πανδημίας, γεγονός που υπογραμμίζει τον σημαντικό τους ρόλο. Το σχολείο είναι ο τόπος που έμαθαν να μιλούν και να γράφουν.

«Εδώ έμαθα να διαβάζω. Ήρθα στα μαθήματα το απόγευμα. Αλφαβήτα! Ναι, τον χειμώνα. Ναι...πολλούς μήνες ήρθα εδώ και έμαθα...» Αλθαία

Αναγνωρίζεται από τις ίδιες ότι αν δεν ξέρεις να μιλάς την γλώσσα, η δυσκολία είναι ιδιαίτερα μεγάλη και σε εργασιακό επίπεδο.

«Ήταν δύσκολο, τι θα κάνεις αν δεν μιλάς, αν δεν καταλαβαίνεις τίποτα θα γίνεις ρομπότ. Αν δεν μιλάει, πριν εγώ δούλεψα σε ένα ξενοδοχείο δεν μιλούσα ελληνικά, αλλά ήταν δύσκολο δούλεψα όπως είμαι ρομπότ. Σαν μηχανήμα, ναι, ναι, επειδή δεν θα ξέρω τίποτα» Τζέσιρα

Η απουσία επικοινωνίας μέσω της κοινής γλώσσας, υπογραμμίζει άλλο ένα στοιχείο δυσκολίας που εμπεριέχεται στην μεταναστευτική τροχιά. Η γνώση της γλώσσας, σύμφωνα με τη Ζωγραφάκη (2016) είναι ένα κλειδί που ανοίγει πολλές πόρτες, ξεκλειδώνει δραστηριότητες μέχρι πρότινος απαγορευμένες και δίνει νέες προοπτικές στην ζωή. Συνδέεται με την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση που είναι βασικοί παράγοντες για να πάρουν στα χέρια τους τα άτομα το χαμένο έδαφος του δημόσιου χώρου. Η εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας βοηθάει στην ευρύτερη κατανόηση των κοινωνικών συνθηκών, δημιουργεί το υπόβαθρο για την ανάπτυξη ουσιαστικότερων διαπροσωπικών σχέσεων και εν τέλει εκδημοκρατίζει κράτος και κοινωνία, πλαταίνοντας τα όρια και ανοίγοντας διόδους στη συμμετοχή και την ισοτιμία.

Κίνητρο για να μάθουν ελληνικά πολλές φορές, πέρα από την εργασία, είναι η διάθεση να μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά στο σχολείο, να μπορούν να συνομιλήσουν με αυτό και να μην μένουν θεάτριες στη ζωή «έτσι μόνο να κοιτάω».

«Ναι, για μαθήματα δικά μου, να μαθαίνω εγώ (ήρθα στο σχολείο), και εγώ ήθελα πάρα πολύ να μαθαίνω και να ξέρω να βοηθάω λίγο παιδιά. Να τα ξέρω κι εγώ. Αν θα μου λένε κάποιος, κάτι για παιδιά, πρέπει να το ξέρω, πρέπει να ξέρω τι θα βγάλω από το...στόμα. Δεν πρέπει να μένω, δεν θέλω να μένω όπως είμαι, έτσι μόνο να κοιτάω...»
Ελμπρίνα

Τα ευρήματα, έρχονται σε αντίθεση με την επικρατούσα στερεοτυπική αντίληψη εκπαιδευτικών (Χατζηδάκη 2006, Κοντογιάννη & Οικονομίδης 2014), που θέλει τους μετανάστες γονείς να είναι αδιάφοροι και να συμμετέχουν ελάχιστα ή ελλιπώς στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Όταν γονείς και εκπαιδευτικοί γίνονται συνεργάτες στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Cummins, 2004: 247, στο Ανδρούσου, 2020:453), το σχολείο

χτίζει γέφυρες, ενδυναμώνοντας τα άτομα, σεβόμενο τα πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά που φέρουν οι μετανάστες γονείς.

Μητέρα αναγνωρίζει τον σημαντικό ρόλο των μαθημάτων, συγκρίνοντας την εαυτή της με άλλα άτομα από την χώρα καταγωγής της και νιώθει περηφάνια για την προσπάθειά της.

«Άλλοι εδώ από Φιλιππίνες είναι εδώ 30 χρόνια και δεν μιλάνε ούτε γράφουν.» Αλθαία

Ενώ εστιάζει και στον δωρεάν χαρακτήρα των μαθημάτων.

«Το σχολείο το κάνει χωρίς λεφτά, important.» Αλθαία

Μέσα από τα λόγια της Ελμπρίνα φαίνεται η έκπληξη ότι μπορεί να υπάρχει ένα σχολείο και για μητέρες, ένα σχολείο για να μάθει η ίδια.

«Εγώ ήρθα, μου είπανε παιδιά, μαμά μπορείς κι εσύ να έρθεις στο σχολείο. Εγώ πίστευα και παιδί λέει ψέματα. Σου είπα εγώ είμαι μαμά, πώς μπορώ; Γιατί πρώτη φορά βλέπω εδώ στην Ελλάδα και γίνεται και αυτό. Στο σχολείο να μαθαίνει και μαμά. Ναι μου είπανε, μου είπε Ρ., το νύκτα, το θράδυ, εγώ το πρωί δεν περιμένω ώρα 7 να έρθω στο σχολείο και ήρθα, μίλησα με υπεύθυνη, κ. (όνομα διευθυντή) και μου είπανε ναι, είσαι σωστά, έχεις δίκιο! Μπορείς να κάνεις κι εσύ μάθημα. Κι εγώ χάρηκα πάρα πάρα πολύ, γιατί πρώτη φορά...και ήρθα και εγώ. Ήτανε ωραίιιια! Ήτανε πάρα πολύ ωραία... πήγα στο σπίτι και με βλέπει, μου λέει ο άντρας μου, τι έχει γυναίκα και είσαι τόσο πολύ χαρούμενη; Εγώ μαθαίνω σου είπα...» Ελμπρίνα

Η μητέρα νιώθει ότι της δίνεται μια ευκαιρία να βιώσει επανορθωτικά την σχέση με το σχολείο και με την εκπαιδευτική διαδρομή που στερήθηκε αφού ο πατέρας της την διέκοψε από το σχολείο ενώ η ίδια ήθελε να συνεχίσει.

«Γιατί δουλεύεις στο φούρνο μου λέει μπαμπάς; Γιατί εσύ δε μου έδωσες σχολείο να πάω, να μαθαίνω και να είμαι πιο πάνω, τώρα θα δουλεύω.» Ελμπρίνα

Διακρίνεται αίσθηση κατωτερότητας και αξία στις σπουδές έναντι της χειρωνακτικής εργασίας «να μαθαίνω και να είμαι πιο πάνω, τώρα θα δουλεύω», στοιχεία που

υπαγορεύουν την μεγάλη σημασία των μαθημάτων που παρακολουθούσε η μητέρα για τον ενδυναμωτικό και χειραφετικό τους ρόλο, δίνοντας ταυτόχρονα μια αίσθηση δικαίου για όσα έχει στερηθεί. Σύμφωνα με την Ασκούνη (2020:272) *«η ανισότητα ως προς τα κοινωνικά αγαθά και τα προνόμια θεμελιώνεται πάνω στη διάκριση διανοητικής και χειρωνακτικής εργασίας και νομιμοποιείται από την κοινωνική ταξινόμηση της κουλτούρας σε ανώτερη και κατώτερη»*. Η χαρά και η ανυπομονησία για τα μαθήματα ελληνικών είναι έκδηλη στον λόγο της αφού μέσα σε ένα περιβάλλον στερήσεων και γενικευμένης υποτίμησης, η προσφορά του αγαθού της μάθησης δεν θεωρείται δεδομένη αν και κατοχυρωμένη θεσμικά⁷. Η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στις οικογένειες και το σχολείο, μέσα από τέτοιου τύπου διαδικασίες όπως τα μαθήματα ελληνικών, έχει αντίκτυπο και στην σχολική επίδοση των μαθητών/τριών αφού όταν μαθαίνουν οι γονείς είναι προς όφελος και των παιδιών τους (Feinstein & Symons, 1999 στο Ανδρούσου, 2020:447). Δεν είναι μόνο η ανεξαρτησία και η αυτοπεποίθηση το σημαντικό που λαμβάνουν μέσα από τα μαθήματα τα άτομα αλλά κυρίως *«η αίσθηση ότι δεν είναι πια έξω από τη ζωή και κυρίως το γεγονός ότι δε νιώθουν έξω από τη ζωή»* (Ζωγραφάκη, 2016), είναι ουσιαστικά ένας τρόπος να αισθανθούν «εντός» κοινωνίας.

Μέσα από την αναγνώριση του ότι το σχολείο το νοιάζει να μαθαίνουν όλοι/ες, υποδηλώνεται ο συμπεριληπτικός χαρακτήρας του. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια της Ελμπρίνα.

«Έχει πολύ κόσμος που δε τον νοιάζουνε, δεν νοιάζει να ξέρουνε. Θέλεις να μαθαίνεις, αλλά δεν ξέρεις να μαθαίνεις. Αλλά εδώ στο σχολείο βοηθάνε πάρα πάρα πολύ. Είναι καλό.» Ελμπρίνα

Η Λεντίνα μιλάει για τα μαθήματα ελληνικών σαν κάτι ξεκούραστο παρ'όλη την κούραση της δουλειάς, αφού πέρα από την γνώση, τα μαθήματα ελληνικών υπήρξαν και χώρος

⁷ Το δικαίωμα στην εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα του παιδιού αλλά και κάθε ανθρώπου οποιασδήποτε ηλικίας. Προβλέπεται και κατοχυρώνεται από όλα τα βασικά κείμενα που αφορούν τα ανθρώπινα δικαιώματα. Ενδεικτικά βλ. Οικουμενική Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου του ΟΗΕ (10.12.1948) - άρθρο 26, το δικαίωμα στην εκπαίδευση.

κοινωνικοποίησης και σύνδεσης με άλλα άτομα. Η γνωριμία και η αποδοχή του «άλλου» επιτυγχάνεται μέσα από κοινές δράσεις και κοινούς στόχους.

«Πάρα πολύ (της άρεσαν τα μαθήματα), πάρα πολύ ήταν επειδή ήμασταν από διάφορες χώρες και μαθαίναμε και από τις άλλες χώρες και γλώσσα και πάρα πολύ ωραία, πέραγε η ώρα χωρίς να το καταλάβεις και παρόλο που ερχόμουν κατευθείαν από τη δουλειά, ήταν σαν ξεκούραση για μένα αυτό.» Λεντίνα

Κλείνοντας, ενδιαφέρον έχει η παρατήρηση ότι οι μητέρες μετανάστριες που είναι στη διαδικασία εκμάθησης των ελληνικών σαν ξένη γλώσσα, μια από τις βασικές λέξεις που μαθαίνουν είναι η λέξη «δύσκολο», γεγονός που υπογραμμίζει την δύσκολη μεταναστευτική τροχιά και εμπεριέχει όλη την αγωνία και τους κινδύνους μιας όχι τόσο απλής ζωής. Παρατηρήθηκε στις περισσότερες συνεντεύξεις συχνότατη χρήση της λέξης, ενώ στη συνέντευξη της Ελμπρίνας συγκεκριμένα, εμφανίστηκε 27 φορές. Η αντίθετη λέξη, χρησιμοποιείται σπάνια στον λόγο των μεταναστριών γυναικών και πρέπει να επισημανθεί εδώ ότι στη συγκεκριμένη συνέντευξη εμφανίζεται μόνο δύο φορές η λέξη «εύκολα/ο» και αφορά στο σχολείο.

«Έμαθα εδώ στο σχολείο...ελληνικά και έμαθα πολύ γρήγορα γιατί με βοηθάνε πάρα πάρα πολύ. Και ήτανε πολύ εύκολο, το σχολείο τα κάνει εύκολο.» Ελμπρίνα.

1.1.3 «Εμένα μ' αρέσει όταν κάθομαι μαζί με μαμάδες κι εσένα σε κύκλο...». Συνελεύσεις εκπαιδευτικών-γονέων

Μια άλλη πρακτική του σχολείου και χαρακτηριστικό του τρόπου λειτουργίας του είναι η πραγματοποίηση τακτικών συνελεύσεων τόσο μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων όσο και με τους γονείς. Οι συνελεύσεις με γονείς πραγματοποιούνται μια φορά το μήνα, απογευματινές ώρες και με θεματικές που προκύπτουν από τις ανάγκες της κάθε ομάδας (ενδεικτικά: όρια, τηλεόραση, ελεύθερος χρόνος κ.α.). Η έννοια της δημοκρατίας στην καθημερινή ζωή (Apple, 2016:260), της δημοκρατίας στην πράξη, αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για την χειραφέτηση των ατόμων. Προς αυτή την κατεύθυνση έχει επιλεγεί η συνέλευση σαν εργαλείο διαχείρισης της καθημερινότητας αφού αποτελεί έναν ισότιμο τρόπο επικοινωνίας και μια διαδικασία οριζόντια και δημοκρατική, όπου όλων οι φωνές

έχουν αξία, ενώ λειτουργεί ενδυναμωτικά προς όλες και όλους που συμμετέχουν. Αποτελεί βασικό στοιχείο της ελευθεριακής εκπαίδευσης και εργαλείο της κριτικής παιδαγωγικής σαν μια πρακτική που πέρα από τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά της, αμφισβητεί τις σχέσεις εξουσίας. Η σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα και η επίλυση των δυσκολιών που προκύπτουν μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη δυνατότητα να ακουστούν οι φωνές όλων μέσα σε ένα πλαίσιο εμπιστοσύνης κάτι που όπως φάνηκε είναι ιδιαίτερα σημαντικό και για τις μητέρες.

«Ναι, ήρθα στις συνελεύσεις, είναι σημαντικό. Σημαντικό για εμένα πολύ. Μιλάμε....»

Αλθαία

Ο διάλογος που προωθεί το σχολείο είναι κομβικής σημασίας για να εγκατασταθούν συνεργατικές πρακτικές και αλληλέγγυες σχέσεις μεταξύ σχολείου- οικογένειας αλλά και της ευρύτερης κοινότητας (Δραγώνα, 2020:445). Αναδείχθηκε ακόμα πως οι μητέρες έχουν συνδέσει την διαδικασία των συνελεύσεων με την παρουσία γυναικών αφού στον λόγο τους αναφέρονται αποκλειστικά σε μητέρες.

«Έκανα με γονείς, με την κυρία, οι μαμάδες συνέλευση... μιλάμε για τα παιδιά, πως θα τα κάνουμε έτσι. Ήταν πάρα πολύ καλά για να ξέρεις πράγματα, τι κάνει το παιδί σου. Εεεεε βέβαια επειδή πρέπει να ξέρει ναι; η να κάνουμε μια ιδέα κάποιου άλλου για τι θα κάνουμε με τα παιδιά μας... έτσι...» Τζέσιρα

Και η Σάιρα τονίζει την σημαντικότητα των συναντήσεων αυτών εστιάζοντας και αυτή στην μητρική συμμετοχή στις συλλογικές διαδικασίες του σχολείου.

«Μου άρεσε η συνέλευση. Ξέρουμε το ένα το άλλο. Εγώ συνέχεια πήγαινα σχολείο. Να ξέρουμε οι μαμάδες. Εγώ τώρα δεν ξέρω, υπάρχει κάποιο παιδί καινούριο; Και μαμά; Δεν ξέρω άλλες. Έκανες οι μαμάδες να έχουμε όλοι παρέα. Εμένα μ' αρέσει πάρα πολύ.... Εμένα μ' αρέσει όταν κάθομαι μαζί με μαμάδες κι εσένα σε κύκλο. Μιλάμε για τα παιδιά, πως είναι το παιδί σου, εσύ τι κάνεις; Να κάνει καλή παρέα με τον φίλο του, όχι να μαλώνει... Κι εμείς να ξέρουμε οι μαμάδες ναι... Μου άρεσε πάρα πάρα πολύ...»

Σάιρα

Σύμφωνα και με την δική τους εμπειρία, στην συνέλευση συμμετέχουν ενεργά οι μητέρες και όχι οι πατεράδες, κάτι που επιβεβαιώνει την επιλογή να συμπεριληφθούν στην έρευνα μόνο γυναίκες (Reay 1998- 2002, Gillies 2006, Sutherland 2010).

Για να μπορούν να συμμετέχουν όλες οι μητέρες ενεργά στις συνελεύσεις υπήρχε η φροντίδα για διερμηνεία από τα μέλη της εκάστοτε ομάδας. Μητέρες που μιλούσαν καλά ελληνικά αναλάμβαναν τον ρόλο να μεταφράζουν στις ομόγλωσσές τους και σε μερικές περιπτώσεις υπήρχε μετάφραση και στα αγγλικά. Οπότε σε μία συνέλευση μπορεί να υπήρχε ταυτόχρονη μετάφραση σε 2 ή 3 γλώσσες, γιατί στόχος ήταν να συμμετέχουν όλες και να υπάρχει η δυνατότητα να ακουστούν όλες. Έτσι ξεπεράστηκε κάτι που ίσως στην αρχή να φαινόταν σαν ανυπέρβλητο εμπόδιο και δημιούργησε αυτή την επαφή που αναφέρουν και οι ίδιες.

«...πολύ εύκολα γνωριστήκαμε, ανταλλάξαμε τηλέφωνα, μιλάγαμε για τα παιδιά, ήρθαμε σε επαφή, άρχισαν να παίζουν τα παιδιά μεταξύ τους. Αυτό έγινε πάρα πολύ εύκολα. Στην αρχή εγώ νόμιζα ότι θα δυσκολευτούν πάρα πολύ γιατί ήταν ακόμα και η γλώσσα δύσκολη σε κάποιες περιπτώσεις. Αγγλικά, ελληνικά, όλα μαζί σε πολλές περιπτώσεις (γέλια)! Αλλά έρχεσαι σε επαφή με τους ανθρώπους, τους βλέπεις και είναι αλλιώς να τους κοιτάς στα μάτια...» Μαργαρίτα

Η συνέλευση είναι ο χώρος όπου μοιράζονται αγωνίες και ανησυχίες για τα παιδιά τους, μαθαίνουν πράγματα η μία για την άλλη και αποκτούν σχέση και επαφή μέσα από αυτές τις συλλογικές διαδικασίες.

«...μας έκανε κι εμάς ομάδα (η συνέλευση). Δηλαδή, οι γονείς γίναν ομάδα. Και έβγαινε αυτό και μετά» Μυρτώ

Είναι μια γέφυρα σχολικής ζωής και κοινότητας. Μέσα στις συνελεύσεις προτείνονται ιδέες που τις εμπλέκουν ενεργά στην σχολική καθημερινότητα, αποφασίζονται δράσεις που περιλαμβάνουν γονείς- εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες και αποτέλεσαν την αφορμή για την είσοδό τους στο σχολείο το πρωινό ωράριο. Παιχνίδια από τις χώρες καταγωγής τους που παίχτηκαν στο πάρκο της γειτονιάς, μαθήματα μητρικών γλωσσών στα παιδιά της

τάξης και παρουσιάσεις των χωρών καταγωγής, γνωριμία με τα επαγγέλματα των γονιών, ανοιχτά μαθήματα στις σχολικές τάξεις, μαγειρέματα και υγιεινά πρωινά στην τάξη είναι μερικές από τις δράσεις που αναδείχθηκαν από τον λόγο των μητέρων.

«Ήρθαν κι άλλες μανάδες, δεν ήμουν μόνο εγώ, κι αυτό ήταν πάρα πολύ ευχάριστο. Δεν θα το ξεχάσω ποτέ. Που σηκώθηκα δηλαδή στον πίνακα μετά από 25 χρόνια.... Αυτό δεν το περίμενα πάντως. Αγχώθηκα, γιατί μετά από τόσα χρόνια που έχεις να πας σχολείο, δεν είναι εύκολο να εξηγήσεις στα παιδιά. Μου άρεσε πολύ, πάρα πολύ. Και θέλω να το ξανακάνουμε.» Καλίνα

Με αυτό τον τρόπο γονείς και εκπαιδευτικοί γίνονται συνεργάτες/ιδες στην εκπαίδευση των παιδιών τους μετασχηματίζοντας τις σχέσεις εξουσίας (Freire, 2009) και αποδεικνύοντας στην πράξη ότι αν το σχολείο τους εμπλέξει και τους θεωρήσει μέλη της κοινότητάς του, οι ίδιοι/ες θα ανταποκριθούν. Η αυτο-διαχείριση και η κοινωνική δράση (Giroux, 2018) εμπεριέχονται μέσα στην διαδικασία της συνέλευσης, ενδυναμώνοντας τα άτομα που συμμετέχουν. Σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα οι συναντήσεις αυτές παίζουν καθοριστικό ρόλο στην δημιουργία κοινού εδάφους και αποδοχής της ετερότητας. Βοηθούν να καταπολεμηθεί ο ρατσισμός (συνειδητός και ασυνείδητος) τόσο μέσα από την γνωριμία με τον «άλλο» όσο και μέσα από την επαφή με τις οριζόντιες διαδικασίες όπου όλοι και όλες λειτουργούν ισότιμα. Μην ξεχνάμε ότι ο τρόπος που διαμορφώνεται η αντίληψη μας για «τον ξένο», τον «άλλο» σχετίζεται άμεσα με τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τον ίδιο μας τον/την εαυτό/ή και κατ' επέκταση το «εμείς» (Ανδρούσου, 2020:460) γεγονός που υποδεικνύει την σημασία των διαδικασιών αυτών όχι μόνο για τα πολιτισμικά/γλωσσικά/θρησκευτικά διαφέροντα άτομα, αλλά και για τον «ομοιογενή» πληθυσμό, στην αποδόμηση της εθνικής ταυτότητας, του ενιαίου και αδιαίρετου «εμείς», έτσι όπως προτάσσεται και προβάλλεται από το ελληνικό σχολείο και την κοινωνία.

1.1.4 «Το σχολείο ήταν στο κέντρο της καθημερινότητας ...». Το χτίσιμο της εμπιστοσύνης, δημιουργία κοινότητας

Η ανοιχτότητα είναι ένα κομβικό χαρακτηριστικό του σχολείου που βοηθά να αναπτυχθούν σχέσεις μεταξύ των ατόμων που απαρτίζουν την σχολική κοινότητα. Με στόχο τη δημιουργία κοινότητας είχαν αναπτυχθεί διαφορών ειδών δράσεις τα απογεύματα πέρα

από τα μαθήματα ελληνικών: μαθήματα μαγειρικής, μαθήματα μητρικών γλωσσών, εργαστήρια για παιδιά και γονείς, δράσεις στην βιβλιοθήκη, προβολές ταινιών.

Αν θέλουμε να μιλάμε για αποτελεσματική εκπαίδευση οφείλουμε να συμπεριλάβουμε τον πλούτο που φέρνει η συμμετοχή των οικογενειών στην εκπαίδευση των παιδιών τους, τα διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά όλων των ατόμων, το πολιτικό γίνεσθαι της κάθε εποχής και το φυσικό περιβάλλον (Δραγώνα, 2020:443). Χρειάζεται να διαμορφωθεί ένας κοινός χώρος τόσο συμβολικός όσο και πραγματικός.

«Αυτό ακριβώς ήταν που μας είχε φέρει από την αρχή στο σχολείο. Ότι ήταν ένα σχολείο ανοικτό. Και για τα παιδιά, δηλαδή, υπήρχαν δραστηριότητες τα απογεύματα, τα σαββατοκύριακα, πήγαιναν και έβλεπαν ταινίες, προβολές. Βρισκόντουσαν στην αυλή, η αυλή έμενε ανοικτή μέχρι το βράδυ για να παίξουνε, υπήρχαν απογευματινές δραστηριότητες, σε κάθε γιορτή, αποκριές και τέτοια. Το σχολείο άνοιγε για τα παιδιά. Και για τους γονείς ξέρω ότι υπήρχαν απογευματινά μαθήματα ελληνικών. Υπήρχαν πάρα πολλές δραστηριότητες, οπότε κι οι γονείς αποκτούσαν σχέσεις μεταξύ τους. Και γενικά, θα έλεγα ότι μέχρι την πανδημία το σχολείο ήταν στο κέντρο της καθημερινότητας με όλους αυτούς τους τρόπους.» Φαίδρα

Το σχολείο σε πολλές περιπτώσεις επιλέχθηκε για την ανοιχτότητά του, για τις δράσεις που πραγματοποιούνταν τα απογεύματα, δράσεις που βοηθούσαν στην δημιουργία σχέσεων μεταξύ των οικογενειών και που το τοποθετούν όπως μας λέει η Φαίδρα «στο κέντρο της καθημερινότητας».

Ένας ακόμα τρόπος αλληλογνωριμίας και δημιουργίας σχέσεων ήταν το άνοιγμα στην κοινότητα με αφορμή τις σχολικές γιορτές. Η προσέγγιση μέσω της βιωματικής μάθησης, η συμμετοχή όλων των παιδιών με επίκεντρο τα ενδιαφέροντα τους και η αξιοποίηση μη παραδοσιακών τρόπων μάθησης, νοσηματοδοτούσε την όλη προσπάθεια από πλευράς δασκάλων/ισών. Το περιεχόμενο των σχολικών γιορτών διευρύνθηκε ώστε να προωθούν ανθρωπιστικές και δημοκρατικές αξίες, προτάσσοντας ζητήματα σε σχέση με την ελευθερία και την ισότητα (Χαραβιτσίδης, 2013:306). Με τον τρόπο αυτό οι σχολικές γιορτές ξέφυγαν από το παραδοσιακό εθνοκεντρικό πνεύμα που συχνά τις χαρακτηρίζει, κάτι που όπως

φαίνεται αναγνωρίζουν οι μητέρες θεωρώντας τις γιορτές μια γόνιμη διαδικασία για το σχολείο και όχι μια επαναλαμβανόμενη τελετουργία.

«Ήταν οι πιο ωραίες μέρες εγώ θεωρώ (οι γιορτές). Δηλαδή, για εμένα, μαζευόμασταν, γινόταν όλο αυτό και ήξερες ότι έχει γίνει μια προεργασία μηνών με τα παιδιά για να βγει αυτό το αποτέλεσμα. Να μάθουνε πραγματικά την ιστορία πίσω από κάθε γιορτή. Ήταν καταπληκτικό. Καλά, το κλάμα πήγαινε κορόμηλο... Δεν υπήρχε. Πολύ κλάμα έριχνα κάθε φορά. Και έβλεπες ότι καταλάβαιναν την ουσία της κάθε γιορτής. Δεν ήταν μια γιορτή για να κάνουμε μια γιορτή. Καταλάβαινες την ουσία. Αυτό ήταν πολύ ωραίο.» Μαργαρίτα

Οι σχολικές γιορτές υπήρξαν μια ευκαιρία να συμπεριληφθούν όλες οι εθνότητες χωρίς διακρίσεις, να αναδειχθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ο πλούτος της σχολικής κοινότητας και να καταπολεμηθούν στερεότυπα και προκαταλήψεις. Η αίσθηση της κοινότητας αναδεικνύεται μέσα από την περιγραφή της γιορτής λήξης του έτους στα λόγια της Μυρτούς.

«κανείς δεν ήρθε με άδεια χέρια. Δεν υπήρχε γονιός που δεν έφερε, ακόμα και αν δεν είχε μαγειρέψει, θα έπαιρνε κάτι από το ψιλικατζίδικο να το φέρει, ένα χυμό, δυο σακούλες πατατάκια, κάτι», Μυρτώ

Γεγονός που δείχνει ότι όλοι/ες είχαν την διάθεση να προσφέρουν έστω και κάτι μικρό σύμφωνα με τις δυνατότητές τους για την χαρά της συμμετοχής και του μοιράσματος. Αναδεικνύεται ο ρόλος τέτοιων γιορτών για το άνοιγμα διαλόγου και η προσπάθεια εγγύτητας, κατανόησης και επαφής μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Ενδιαφέρον ακόμα παρουσιάζει στα λόγια της Μυρτούς η διεύρυνση της έννοιας του «τόπου μας», δημιουργώντας έναν καινούριο χώρο που περιλαμβάνει και όσους/ες χαρακτηρίζονται συνήθως «Άλλοι».

«...Και με μια προσπάθεια να εκμεταλλευτούμε τα θετικά που μπορεί να μας δώσει όλο αυτό το πράγμα. Από το πιο απλό, δηλαδή αυτός ο μπουφές με τα φαγητά από 30 διαφορετικές χώρες, το επόμενο που σκεφτήκαμε, γιατί ξεκίνησε μετά μια συζήτηση ρε συ πως το φτιάχνεις αυτό ...Ανοίγει διάλογος. Ναι και τι νόστιμο και τι ωραίο και τι

βάξεις , και αρχίζεις μετά να δίνεις την συνταγή και η συνταγή έχει κάτι μπαχαρικά που εσύ δεν τα ξέρεις και δεν τα χρησιμοποιείς και δεν ξέρεις καν τι είναι. Αλλά σου λέει ότι ξέρεις; εμείς εδώ έχουμε ένα μαγαζάκι που τα φέρνει αυτά και μπορείς να βρεις και εσύ.. και μετά μας ήρθε η ιδέα βρε μήπως να μαζέψουμε τις συνταγές και να κάνουμε μια έκδοση τα φαγητά του τόπου μας ας πούμε αλλά αντί να είναι οι πίτες οι γιαννιώτικες...» Μυρτώ

Το σχολείο της έρευνας μέσα από τα μαθήματα ελληνικών, τις συνελεύσεις με τους γονείς σε απογευματινές ώρες, μέσα από τις από κοινού δράσεις με τις οικογένειες, τις γιορτές και την συνολικότερη ανοιχτότητά του, έχει καταφέρει να λειτουργήσει συμπεριληπτικά και δημοκρατικά και αυτό φαίνεται να αποτυπώνεται στον λόγο των μητέρων. Έχει καταφέρει να δημιουργήσει μια κοινότητα περιλαμβάνοντας ισότιμα όλα τα μέλη, αλλά και να διευρύνει τα όρια της κοινότητας αυτής. Το διαλεκτικό σχολείο (Δραγώνα, 2020:452), όπως μπορούμε να χαρακτηρίσουμε το σχολείο της έρευνας, δεν λειτουργεί αποσυνδεδεμένο από το ευρύτερο οικοσύστημα που υπάρχει, αλλά λειτουργεί σε άμεση επικοινωνία και αλληλεπίδραση μαζί του. Ενδυναμώνεται μέσα από τη δυναμική σχέση που δομεί με την ευρύτερη κοινότητα και ενδυναμώνει και την ίδια την κοινότητα μέσα από αυτές τις διεργασίες και τη συνύπαρξη. Αναδεικνύεται το κρίσιμο ζήτημα της αλληλεξάρτησης των ατόμων και των κοινωνιών, όπου μέσα από συνεργατικές και φροντιστικές σχέσεις μπορούν να απαλείψουν ανισότητες και αδικίες που βιώνουν τα άτομα, αποδεχόμενοι/ες την κοινή μας τρωτότητα και τις σχέσεις αλληλεξάρτησής μας (The care collective, 2022:28). Το σχολείο της έρευνας κάνει στροφή από τον ατομικιστικό προσανατολισμό στον σχεσιακό (Δραγώνα, 2020:439), χτίζοντας γέφυρες με την οικογένεια και την κοινότητα, όπου η συμμετοχή όλων με όλους τους πιθανούς τρόπους, παίζει κομβικό ρόλο.

2. Η έκτακτη συνθήκη της πανδημίας

2.1 Εγκλεισμός και ανισότητες

Η πανδημία και η πολιτική της διαχείριση όξυναν τις ήδη υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες. Παρόλο που φαινομενικά απέναντι στο ιό είμαστε όλες/οι ίσες/οι, τα άτομα

πλήγηκαν άνισα, ανάλογα με το φύλο, την φυλή και την κοινωνική τους τάξη. Ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, γυναίκες, παιδιά, ανάπηρα άτομα, άνθρωποι σε συνθήκες εγκλεισμού (φυλακές, προσφυγικά camps) έζησαν πολύ πιο πιεστικά και επώδυνα τον εγκλεισμό και την προσαγή «μένουμε σπίτι» (Αθανασίου, 2020: 38-39, Κουζέλης, 2020: 21-29). Ενώ λοιπόν οι δυσκολίες της πανδημίας υπήρξαν προφανείς για όλες και όλους, σίγουρα υπήρξαν μεγάλες αποκλίσεις στον τρόπο που βιώθηκαν από άτομα διαφορετικού φύλου, προερχόμενα από διαφορετικές κοινωνικές πραγματικότητες, με διαφορετικά οικονομικά και πολιτισμικά υπόβαθρα.

Η ζωή εντός του σπιτιού, ενός χώρου που για πολλούς και πολλές δεν υπήρξε ούτε δεδομένος ούτε ασφαλής, έπρεπε τώρα να στεγάσει τις πολλαπλές ανάγκες των ατόμων που ζούσαν εκεί. Ο τρόπος που βίωσαν τα άτομα τον εγκλεισμό από τα συνεχόμενα και παρατεταμένα λοκντάουν σχετίζεται άμεσα με τις συνθήκες εντός σπιτιού, την ύπαρξη επαρκούς χώρου για ιδιωτικότητα, αλλά και την εργασιακή επισφάλεια, την ανεργία και την φτώχεια.

Όπως προέκυψε και από τις συνεντεύξεις, όλες οι οικογένειες του σχολείου δυσκολεύτηκαν σε διάφορους τομείς, αλλά η ένταση και το είδος των δυσκολιών διαφέρουν ανάλογα με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της οικογένειας. Οι οικογένειες του σχολείου, στην πλειοψηφία τους οικογένειες της εργατικής τάξης, επηρεάστηκαν δραματικά σε ορισμένες περιπτώσεις από τις νέες συνθήκες την περίοδο της καραντίνας. Βασικός παράγοντας που επηρέασε τις συνθήκες διαβίωσης όπως αναδύθηκε από τις συνεντεύξεις υπήρξε ο χώρος. Σχεδόν σε όλες τις συνεντεύξεις οι μητέρες αναφέρθηκαν στα μικρά σπίτια και στην έλλειψη χώρου σαν ένα πολύ σημαντικό πρόβλημα. Όμως το πρόβλημα διαφέρει, ανάλογα με τους πόρους της οικογένειας αφού για τις πιο αδύναμες οικονομικά, οι συνθήκες ζωής, μοιάζουν κυριολεκτικά ασφυκτικές.

«Τρία (άτομα), εγώ και δυο παιδιά. Σπίτι μου είναι πολύ μικρό είναι 40 τ.μ. Αλλά τι να κάνουμε..»
Τζέσιρα

Βέβαια ακόμη και εκεί που υπήρξε κάπως μεγαλύτερη άνεση, η πίεση σε σχέση με το χώρο, όπως αναφέρει η Φαίδρα, είναι μεγάλη, κυρίως ως προς την πλήρη απουσία ιδιωτικότητας.

«Υπάρχει ένα υπνοδωμάτιο που είναι των γονέων, δικό μας, που είναι όμως και γραφείο που δουλεύω εγώ εκεί. Στην ουσία, δυνατότητα για απομόνωση, όχι δεν υπήρχε. Πέρα απ' τις ώρες δουλειάς. Κληθήκαμε να διαχειριστούμε ταυτόχρονα διάφορους ρόλους και καταστάσεις σε ένα πάρα πολύ περιορισμένο περιβάλλον, χωρίς να υπάρχει ούτε η δυνατότητα εκτόνωσης, ούτε η δυνατότητα να βγεις έξω απ' αυτό το περιβάλλον, κοινωνικοποίηση, ακόμα και άθλησης... Ναι, εμείς είμαστε τέσσερις άνθρωποι σε 75τμ. Ήταν αρκετά περιοριστικό».

Για τις οικογένειες με υψηλότερο οικονομικό υπόβαθρο υπήρχε όμως το προνόμιο του εξοχικού. Οι συγκεκριμένες μητέρες εστίασαν στην επαφή με τη φύση, την δυνατότητα να κάνεις μια βόλτα στην εξοχή και στην έλλειψη φόβου για τα μέτρα και τις απαγορεύσεις που ίσχυαν την περίοδο εκείνη.

Η οργάνωση της ζωής με επίκεντρο το σπίτι διατάραξε τις οικογενειακές ισορροπίες και χάθηκε ο προηγούμενος ρυθμός. Μητέρες και παιδιά *«μπερδέψαμε ώρες... τα πάντα... όλη νύχτα, ξύπνιοι»* (Λεντίνα). Η δυσκολία του εγκλεισμού αναδύθηκε στο λόγο των μητέρων αφού όλα πια γίνονταν μέσα στο σπίτι, *«Δουλειά στο σπίτι, η ζωή στο σπίτι. Όλα ήταν στο σπίτι.»* (Φαίδρα). Όμως η ανατροπή του κανονικού ρυθμού δεν είχε παντού το ίδιο νόημα. Για τις πιο προνομιούχες κοινωνικά οικογένειες ο εγκλεισμός είχε και ένα θετικό πρόσημο αφού τον εγκλεισμό τον βίωσαν και σαν χρόνο για διακοπές και επαφή με την οικογένεια.

«Για εμάς λοιπόν για τη δική μου οικογένεια ήταν μια περίοδος διακοπών, χρόνου με τα παιδιά χωρίς υποχρεώσεις εκτός σπιτιού που είδαμε ταινίες, παίξαμε επιτραπέζια, κάναμε ότι μπορείς να φανταστείς με τον μοναδικό περιορισμό ότι έπρεπε να ήμαστε στο σπίτι... Χειμερινές διακοπές ανέλπιστες!» Μυρτώ

Ο τρόπος που βιώθηκε η πανδημία μπορεί να είναι χρόνος «δύσκολος» είτε χρόνος για *«χειμερινές διακοπές»* ανάλογα με τις δυνατότητες που έχει η κάθε οικογένεια. Πολλές οικογένειες αντιμετώπισαν κυριολεκτικά προβλήματα επιβίωσης και αναδύθηκαν με έντονο τρόπο οι ελλείψεις σε είδη πρώτης ανάγκης.

«δεν είχαμε για τα απαραίτητα.» Λεντίνα

Πολλές οικογένειες έμειναν χωρίς δουλειά ή χρειάστηκε να τα βγάλουν πέρα με έναν μόνο μισθό.

«και να δουλεύουμε μόνο ένα άτομο, για να κάνουμε... για να κάνουμε να φάμε εμείς είναι δύσκολο...Να δουλεύει μόνο ένας είναι πολύ δύσκολο, γιατί είναι φως να πληρώσεις, είναι σπίτι, είναι πολύ πολύ πράγματα.» Ελμπρίνα

Στοιχεία που στο σύνολό τους μας υπαγορεύουν τις τεράστιες δυσκολίες που κλήθηκαν τα άτομα να αντιμετωπίσουν την περίοδο της πανδημίας.

*«Πρώτο...τα λεφτά. Γιατί δεν είχαμε δουλειά. Εκείνη την περίοδο ήμασταν άνεργοι και οι δύο και ο άντρας μου και ήταν δύσκολα. Ήταν δύσκολο να αγοράσουμε φαγητό, δεν είχαμε λεφτά να πληρώσουμε το ενοίκιο, να πληρώσουμε το νερό, το ηλεκτρικό...»
Αμίρα*

Αντιστικτικά με τα παραπάνω αποσπάσματα που υποδεικνύουν στερήσεις σε απαραίτητα είδη πρώτης ανάγκης όπως η τροφή, μητέρα διαφορετικής κοινωνικής τάξης, εστιάζει στην αγωνία για τα παραπάνω κιλά που πήραν τα παιδιά την περίοδο της καραντίνας.

«...Με αποτέλεσμα το ένα παιδί να πάρει 7 κιλά, το οποίο βέβαια ξεκίνησε από την κατηγορία φτερού δηλαδή...Ναι δεν φαινότανε, έλεγε όμως κοιτάξτε με δεν μετράτε πλευράκια είμαι καραντίνα edition και έδειχνε το σωσίβια που είχε φτιάξει ο τσίρος που από τα 27 κιλά πήγε στα 36...». Μυρτώ

Η αντίθεση αυτή μας υπενθυμίζει εύγλωττα ότι ο τρόπος που βιώθηκε η καραντίνα όπως και ο τρόπος που βιώνονται οι ζωές μας διαπερνούνται από ταξινομητικούς παράγοντες όπως η τάξη, το φύλο, η φυλή, παράγοντες δηλαδή που μας προσδίδουν ή μας αφαιρούν προνόμια εντός της κοινωνίας.

Ένα ακόμα πεδίο δυσκολιών που δημιούργησε η συνθήκη της πανδημίας είναι η επιδείνωση των εργασιακών συνθηκών των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων που είναι εξ ορισμού πολύ πιο επισφαλείς και πιο κακοπληρωμένες.

«Ναι ναι σίγουρα (ήταν δύσκολα). Κι εγώ ήμουν για δύο μήνες λοκντάουν και μετά

πήγα πάλι δουλειά. Αλλά ήτανε δύσκολα. Δεν δουλεύουμε όλες όπως είναι, ήταν δύσκολα.» Σάιρα

Συνήθως εργάζονται σε δουλειές χωρίς ασφάλεια και ένσημα γεγονός που στη συνθήκη της πανδημίας τις απέκλεισε και από την ελάχιστη κρατική βοήθεια που δόθηκε, επιτείνοντας τις συνθήκες της φτώχειας. Η «*μαύρη δουλειά*» όπως μας λέει χαρακτηριστικά η Λεντίνα είναι μια έκφραση που μας δείχνει την αίσθηση αορατότητας και αφροντισιάς⁸ που βιώνουν οι πιο ευάλωτοι/ες της κοινωνίας από μεριάς του κράτους, σαν μια μορφή θεσμικής βίας. Η επισφάλεια, αφορά σε όλα τα άτομα, σύμφωνα με την Judith Butler (2008) καθώς είναι εγγενές στοιχείο της ανθρώπινης ύπαρξης. Κατανέμεται όμως άνισα αφού συγκεκριμένοι πληθυσμοί διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο γεγονός που επιβεβαιώνεται και σύμφωνα με τα παραπάνω ευρήματα.

«Εγώ δούλευα ήμουν καθαρίστρια και δεν μπορούσα να πάω, ότι δεν είχα χαρτί δεν είχα τίποτα πού και πώς, είναι δουλειά μαύρη δουλειά δεν μπορούσα καθόλου... Δυσκολευτήκαμε πάρα πολύ και από αυτό γιατί κόπηκε η δουλειά μου. Δεν είναι μια δουλειά που σταματάς και φαίνεται να πάρεις, όπως κάποιες άλλες δουλειές που πήρανε βοήθεια και αυτά. Εγώ χαμένα όλα αυτά. Πολύ δύσκολο... αυτό ναι είναι ένα κομμάτι πολύ δύσκολο αν δουλεύεις σε μαύρη δουλειά δηλαδή...» Λεντίνα

Η μεταναστευτική ιδιότητα προσδίδει ένα ακόμα άγχος την εποχή εκείνη αφού υπήρχε η αγωνία από την συνεχή αστυνόμευση και τον έλεγχο, αγωνία που αποτυπώθηκε στα λόγια της Ελμπρίνα.

«Αλλά δύσκολα ήτανε και αυτή πράγματα, γιατί θέλουνε χαρτί, θέλουνε τέτοια. Εμείς είμαι με ασύλο. εεεεε τι όνομα έχει γιατί δεν μπορώ να το λέω καλά ελληνικά.. Άσυλο...Και είναι δύσκολα, γιατί φοβάμαι για το αστυνομία.»

⁸ Ο όρος «αφροντισιά» αφορά στην απουσία φροντίδας από θεσμούς που επικρατεί στα κράτη που ζούμε. Για περισσότερα βλέπε στο: «*Το Μανιφέστο της Φροντίδας*», εισαγωγή, Υπό το κράτος της αφροντισιάς. (The care collective, 2020:11-39).

Σύμφωνα με την διεθνή αμνηστία⁹ αποδείχθηκε η καταχρηστική αστυνόμευση και τα υπερβολικά αυστηρά μέτρα καταστολής για την εφαρμογή των μέτρων αντιμετώπισης του covid-19 τα οποία οδήγησαν σε σοβαρές παραβιάσεις δικαιωμάτων του ανθρώπου, δεδομένα που τοποθετούν την αγωνία της μητέρας στην σφαίρα του απόλυτα πραγματικού.

Στις περιπτώσεις που υπήρξε απουσία πρακτικών προβλημάτων, δόθηκε χώρος για να υπάρξουν άλλης φύσης πρωταρχικές ανησυχίες όπως η ψυχολογία των παιδιών, που ήταν σαφώς επιβαρυμένη την περίοδο εκείνη.

«Δεν είχα αισθανθεί τέτοιο πρόβλημα εγώ (πρακτικό). Δεν είχα τέτοιο πρόβλημα. Πιο πολύ ανησυχούσα με την ψυχολογία των παιδιών, που έβλεπα ότι κατακυλούσε το πράγμα και δεν ήξερα πως να το χειριστώ. Να σου πω μ' άρεσε κιόλας που καθόμασταν σπίτι. Το εκτίμησα γιατί δεν το 'χα κάνει ποτέ.» Μαργαρίτα

Οι ψυχολογικές επιπτώσεις τόσο στα παιδιά όσο και στις ίδιες τις μητέρες εμφανίστηκαν σε όλες τις συνεντεύξεις σαν επέκταση των πρακτικών προβλημάτων που αντιμετωπίστηκαν, δεδομένα όμως που δεν μπορούν να αναλυθούν στην παρούσα έρευνα.

Ο απεριόριστος χρόνος στο σπίτι έδωσε την ευκαιρία μεγαλύτερης και πιο χαλαρής επικοινωνίας με τα παιδιά, κάτι που λείπει από τις περισσότερες οικογένειες μέσα στους έντονους εργασιακούς ρυθμούς. Παρά τις διαφοροποιήσεις που παρατηρήθηκαν στον τρόπο που διαμορφώθηκε η καθημερινότητα των επιμέρους κοινωνικών ομάδων, το γεγονός που υπογραμμίζει την κοινωνική ευαισθησία και την ιδεολογική τοποθέτηση της μητέρας είναι η επίγνωση των προνομίων που έχουν τα άτομα και σχετίζονται με την τάξη (οικονομική και κοινωνική).

«Δηλαδή το πρώτο διάστημα μέχρι να μπουνε όλα σε μια σειρά... πέρασε ένα χρονικό διάστημα που ήταν οι καλύτερες μας διακοπές. Αλλά αυτό αφορά εμένα που με μια έννοια ήμουν προνομιούχα. Δεν αφορά τον κόσμο ο οποίος μπορεί να γινόταν χαμός αλλά έπρεπε να πάει στην δουλειά με κίνδυνο αφού δεν υπήρχε κανένα μέτρο

⁹ <https://www.amnesty.org/download/Documents/ACT3034432020ENGLISH.PDF>

προστασίας και καμία προφύλαξη και ψάχνοντας ταυτόχρονα να δει τι θα κάνει τα παιδιά του.» Μυρτώ

Πάντως μια τέτοια «αξιοποίηση» του χρόνου της καραντίνας δεν συνδέεται μόνο (ή τόσο) με την οικονομική ασφάλεια, αλλά παραπέμπει και στην κατοχή μορφωτικών πόρων που οδηγούν σε τέτοιες πρακτικές. Είναι χαρακτηριστική η αφήγηση της Αμίρα, η οποία, παρά τη δύσκολη μεταναστευτική πορεία, την οικονομική πίεση και την ανεργία στην οποία βρισκόταν εκείνη την περίοδο, είδε τον κενό χρόνο της καραντίνας σαν δώρο για την οικογένειά της. Διαφαίνεται εδώ η σημασία των μορφωτικών πόρων, του πολιτισμικού κεφαλαίου που φέρει η οικογένεια στον τρόπο που επενδύεται ο χρόνος εντός οικογένειας σε ποιοτικές δραστηριότητες της λεγόμενης «υψηλής κουλτούρας» (Bourdieu 1986).

«Προσπαθήσαμε να είναι ωραίος χρόνος. Ήταν ωραία. Ήταν το όνειρο μου, ίσως 10 χρόνια πριν, από το Ιράν να έχουμε χρόνο όλοι μαζί. Όχι να πάμε δουλειά, στην Κατεχάκη, στο γραφείο μετανάστη (μετανάστευσης), να βγάλουμε χαρτιά.... Βρήκαμε χρόνο να περάσουμε χρόνο παρέα. Να δούμε ταινίες σπουδαίες. Είδαμε πολλές καλές ταινίες με καλούς ηθοποιούς. Πέρασαμε ωραία, είδαμε 18 ταινίες με την οικογένεια, μιλούσαμε πολύ...για βιβλία, για τις ταινίες, για την οικογένεια μας. Ο άντρας μου λατρεύει τις ταινίες και έχει κάνει σεμινάρια για ταινίες, διαβάζει πολλά βιβλία ειδικά για σινεμά. Απλά ήμασταν όλοι μαζί και βλέπαμε καλές ταινίες και διαβάζαμε.» Αμίρα

2.2. «Ήδη είμαστε λίγο πιο πίσω λόγω που όχι δεν θέλουμε, δεν μπορούμε...», Εκπαιδευτικές πρακτικές την περίοδο της καραντίνας

Οι περιορισμοί που βίωσαν οι άνθρωποι λόγω της πανδημίας μεταφράζονται και σε περιορισμούς σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών τους. Ο ελεύθερος χρόνος και ο τρόπος που οργανώθηκε εντός των οικογενειών είναι ένα ακόμα στοιχείο στο οποίο εντοπίζεται η έννοια της κοινωνικής τάξης, του πολιτισμικού κεφαλαίου, του habitus της οικογένειας αλλά και η βιωμένη δύσκολη εμπειρία της μετανάστευσης. Η υποστήριξη των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία προϋποθέτει συγκεκριμένες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες οι οποίες διαφοροποιούνται ανάμεσα στις τάξεις αλλά και διαφοροποιούν τα μέλη των εκάστοτε κοινωνικών ομάδων (Φάκου, 2017:124). Ο χρόνος εντός του σπιτιού, δεν αξιοποιήθηκε με τον ίδιο τρόπο για όλες και όλους και ούτε

μπόρεσαν όλοι οι γονείς με τον ίδιο τρόπο να υποστηρίξουν και να διατηρήσουν επαφή με την εκπαίδευση των παιδιών τους. Εξαρτάται άμεσα από την κατοχή συγκεκριμένου κεφαλαίου ώστε να μπορέσουν να υποστηρίξουν εκπαιδευτικές πρακτικές με στόχο να μην μεγαλώσει η απόσταση με το σχολείο.

Στην περίπτωση μητέρων από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο διακρίνεται μεγαλύτερη αγωνία σε σχέση με το κλείσιμο των σχολείων αφού οι ίδιες ένιωθαν ότι δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους γιατί δεν ήξεραν τον τρόπο και δεν είχαν τα μέσα.

«Πάρα πολλή αγωνία. Και έχει μείνει νομίζω το κενό αυτό και σε εμένα και στην κόρη μου, έχει μείνει δηλαδή το κενό για τα μαθήματα. Θα μπορούσε να ήταν καλύτερα, γιατί έτσι κι αλλιώς είμαστε ξένοι και έχουμε την γλώσσα μας την πρώτη που και η κόρη μου το έχει μάθει, και ήδη είμαστε λίγο πιο πίσω λόγω που όχι δεν θέλουμε, δεν μπορούμε. Τόσο καιρό δηλαδή. Να μην κάνουν σχολείο. Εγώ το σκεφτόμουν τι μπορώ εγώ να κάνω να βάλω μια... πώς λέγεται; Πρόγραμμα. Για να διαβάξει αλλά πάλι δεν μπορούσα πολύ, γιατί και εγώ δεν είμαι πάρα πολύ καλά στα μαθήματα. Δεν τα ξέρω όλα να τη βοηθήσω κι αυτά, προσπαθούσα να τη βάλω να διαβάξει, να... αλλά δεν είναι που... δεν είναι το ίδιο σαν να είναι στο σχολείο...» Λεντίνα

Και η αγωνία της Σάιρα φαίνεται μέσα από τα λόγια της αφού εστιάζει στο ότι το παιδί είχε αρχίσει να μιλάει ελληνικά «Ξέρεις ο Μ. είχε αρχίσει να μιλάει...» και φοβάται ότι θα χάσει την καινούρια γνώση αν χάσει την επαφή με το σχολείο. Υπογραμμίζεται εδώ η αγωνία που έχουν μητέρες μεταναστευτικής καταγωγής που έχουν μητρική γλώσσα διαφορετική από την κυρίαρχη και τους προσδίδει μια ακόμα δυσκολία και αγωνία σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι μετανάστριες μητέρες προσπάθησαν να διατηρήσουν ένα πρόγραμμα στα παιδιά τους αλλά φαίνεται μέσα από τις αφηγήσεις τους ότι αποδείχτηκε κάτι δύσκολο.

«ύπνος ήτανε πολύ πολύ ώρες για να σηκωθούν ήτανε δύσκολο. Σαν να είναι Σάββατο, Κυριακή που κοιμούνται όσο θέλουν ήταν έτσι.» Τζέσιρα

Τα παιδιά ελλείψει σχολείου, κοιμόντουσαν όλη μέρα χωρίς να μπορούν οι οικογένειες να τα υποστηρίξουν οργανώνοντας την ημέρα τους και αξιοποιώντας την εκπαιδευτικά.

Οικογένειες που έχουν έρθει πρόσφατα στην Ελλάδα αγωνιούν για τα παιδιά τους που είχαν μάθει μόλις να μιλάνε και φοβούνται ότι θα ξεχάσουν όσα πρόσφατα έμαθαν. Το σχολείο παίζει κομβικό ρόλο τόσο για τη δημιουργία σχέσης με την γνώση και την εκπαιδευτική διαδικασία όσο και για την κοινωνικοποίηση των παιδιών.

«Φοβάται (η ίδια), όχι λίγο, πολύ, γιατί, γιατί είναι πολύ γρήγορα, ήρθε στην Ελλάδα και βλέπουμε και γίνεται επιδημία και παιδιά δεν μπορεί να μιλάνε καλά ελληνικά και θέλουνε. Θέλουνε να ήτανε στο σχολείο μαζί με δασκάλα να βλέπουνε παιδιά, να μαθαίνει πιο εύκολο... Εγώ δε μπορώ. Δε μπορώ να κάνω. Δε μπορώ να το βοηθάω, γιατί δε ξέρω ελληνικά καλά και τόσο και μιλάω.» Ελμπρίνα

Στις περισσότερες μητέρες έγινε ορατή η διάθεση και η προσπάθεια να καλυφθεί η απόσταση με την εκπαίδευση χωρίς όμως να γνωρίζουν τον τρόπο.

«να... είχαμε κάτι παιχνίδια πως λέγεται, με τα αριθμούς και διάφορα σε βιβλία και αυτά... πολύ λίγο με αυτά, έτσι πέραναγε... μιλάγαμε με τις γιαγιάδες μας. Έτσι πέραναγε η ώρα. Καμιά ταινία. Αυτά. Τηλεόραση...» Σάιρα

Η αγωνία για το κλείσιμο των σχολείων συμπυκνώνεται στα λόγια της Ελμπρίνα που θέλει να γίνεται σχολείο και το Σάββατο για να καλυφθούν πιο γρήγορα τα κενά που δημιουργήθηκαν από το παρατεταμένο κλείσιμο των σχολείων.

«Για παιδιά θα είναι σωστά με αυτό και γίνεται καραντίνα, να ήτανε ανοιχτό το σχολείο και Σάββατο. Και Σάββατο να είναι ανοιχτό, γιατί όλα αυτό είναι για παιδιά. Βοηθάνε παιδιά. αλλά πιστεύω και να ήτανε, όλο παιδιά να ήτανε πιο γρήγορα πιο πάνω, να δουλεύανε και Σάββατο.» Ελμπρίνα

Τα λόγια της «να ήτανε πιο γρήγορα πιο πάνω» περικλείουν όλη την αγωνία να τα καταφέρουν τα παιδιά της και να προχωρήσουν. Άνθρωποι με διαφορετική μητρική από την κυρίαρχη γλώσσα της χώρα υποδοχής αισθάνονται σε μειονεκτική θέση αφού νιώθουν πιο «πίσω». Αυτή η αίσθηση του «πίσω» μας υπενθυμίζει ότι το σχολείο απαιτεί αυτά που δεν δίνει και αφήνει τα παιδιά και τις οικογένειες να βιώνουν σαν προσωπική τους ευθύνη την απόσταση με την εκπαίδευση, σαν προσωπική «αποτυχία».

Σε αντίθεση οι μητέρες με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο, παρόλο που εκφράζουν επίσης την ανησυχία τους για τη διακοπή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, υιοθετούν διαφορετικές εκπαιδευτικές πρακτικές για την υποστήριξη των παιδιών τους μέσα από την επαφή με το βιβλίο και άλλα εκπαιδευτικά παιχνίδια.

«...Τους πήραμε κάτι βιβλιαράκια που ήταν έτσι εκπαιδευτικά παιχνίδια... προσπαθούσαμε κάπως να προσφέρουμε άλλα πράγματα γύρω γύρω για να μην αποκοπεί από το γνωσιακό.» Φαίδρα.

Σε αυτή την κατηγορία ανήκει και η Αμίρα, η οποία παρά τις δυσκολίες και τους υλικούς περιορισμούς που βίωνε η οικογένεια εκείνη την περίοδο (λόγω ανεργίας και των δύο γονιών, αλλά και των θεσμικών εμποδίων για την απόκτηση νομιμοποιητικών εγγράφων ως πρόσφυγες), λόγω ακριβώς του πολιτισμικού κεφαλαίου της οικογένειας είναι σε θέση να εντάξει σχεδόν «φυσικά» μορφωτικές πρακτικές στην καθημερινότητα του παιδιού της (διάβασμα, ταινίες και εκμάθηση ξένων γλωσσών), αξιοποιώντας τον χρόνο του εγκλεισμού σε μια προοπτική πνευματικής καλλιέργειας.

«...της αρέσει στο σπίτι, να διαβάζει βιβλία, να βλέπουμε ταινίες, να είμαστε όλοι μαζί...Στην καραντίνα μάθαινε μόνη της αγγλικά από το σπίτι. Της αρέσει να μαθαίνει γλώσσες, φαρσί, αγγλικά, ελληνικά, γαλλικά και τώρα μαθαίνει ιαπωνικά.» Αμίρα.

Η διατήρηση του προγράμματος κι ο ρυθμός στην καθημερινότητά των παιδιών μοιάζει να υπήρξε βασικό μέλημα των μητέρων αυτής της κατηγορίας αφού όλες παρότρυναν τα παιδιά τους να έχουν συγκεκριμένο πρόγραμμα διαβάσματος αλλά και να υπάρχει χρόνος μέσα στην ημέρα για να απασχοληθούν μαζί τους δημιουργικά.

Παρατηρήθηκε ότι η αγωνία για το κλείσιμο των σχολείων και την αποκοπή των παιδιών από τη σχολική ζωή αφορά σε όλες τις μητέρες της έρευνας ακόμα και σε αυτές που είχαν τα εφόδια να υποστηρίξουν τα παιδιά τους. Αυτή η διαπίστωση συνδέεται με την έννοια του συναισθηματικού κεφαλαίου (Reay: 1998, 2004) που εδώ μοιάζει να αφορά σε όλες τις μητέρες και όχι μόνο σε αυτές από χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Διαφοροποίηση

παρατηρήθηκε ως προς το είδος της αγωνίας αφού στη μία περίπτωση η αγωνία έγκειται σε κάτι πρωταρχικό, στο να μην ξεχάσουν να μιλάνε την γλώσσα που μόλις έμαθαν και να μην ξεχάσουν να διαβάζουν, ενώ στην άλλη περίπτωση στην διαδικασία μάθησης με συνομήλικα παιδιά και με χαρακτηριστικά βιωματικής μάθησης.

3. «Πάντα μαζί με παιδιά...», Μητρότητα και ενοχή

Ο τρόπος που βίωσαν όλες οι μητέρες την αγωνία για το κλείσιμο των σχολείων και πέρα από τις διαφοροποιήσεις που εντοπίστηκαν από τα επιμέρους κοινωνικά χαρακτηριστικά της κάθε μίας, μας υπενθυμίζει την μεγάλη επένδυση που κάνουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους και την έννοια του συναισθηματικού κεφαλαίου (Reay 1998,2004), διευρύνοντας την αφού αφορά σε όλες τις μητέρες και όχι μόνο σε αυτές της εργατικής τάξης. Η αγωνία αυτή βέβαια δεν αφορά μόνο τις δυσκολίες της περιόδου, αλλά συνδέεται ευρύτερα με τον μητρικό ρόλο και την θέση της γυναίκας εντός οικογένειας. Όπως είδαμε και μέσα από την βιβλιογραφία (Reay 1998- 2002, Gillies 2006, Sutherland 2010) ο γονικός ρόλος είναι κυρίως μητρικός, με τις μητέρες να είναι αυτές που πέρα από την ευθύνη για την εκπαίδευση των παιδιών επωμίζονται και την συνολικότερη φροντίδα σπιτιού και οικογένειας ενώ περνάνε περισσότερο χρόνο με τα παιδιά τους.

«Εγώ (περνάω περισσότερο χρόνο μαζί τους) ...γιατί εγώ τα φέρνω εδώ, εγώ ξυπνάω το πρωί, εγώ μαγειρεύω, εγώ μένω στο δωμάτιο μαζί του, δουλεύω και σπíti και δουλειά αλλού (γέλια)! Πάντα μαζί με παιδιά» Αλθαία

Οι μητέρες συνήθως έχουν την ευθύνη όχι μόνο να ασχοληθούν με την μελέτη των παιδιών στο σπίτι, αλλά και να φροντίσουν για τις δουλειές του σπιτιού, το φαγητό και να φέρουν με ασφάλεια τα παιδιά στο σχολείο. Στην παρούσα έρευνα διαφοροποίηση παρατηρήθηκε στις μητέρες της μεσαίας τάξης ως προς τον χρόνο που περνάνε τα παιδιά με τον πατέρα, όπου στις περιπτώσεις αυτές είναι ισότιμα μοιρασμένος.

Στα λόγια της Ελμπρίνα φαίνεται καθαρά η κούραση λόγω των πολλαπλών ρόλων που έχει μια σύγχρονη εργαζόμενη γυναίκα αλλά και η πίεση να υποτάσσει, ως κάτι το αυτονόητο, τις δικές της ανάγκες στις ανάγκες των άλλων.

«...μου λέει ο Ρ., μαμά σε παρακαλώ σήμερα είναι Σάββατο, θα κάνουμε λίγο βόλτα; Κι εγώ τι θα κάνω; Θα κάνω δουλειά στο σπίτι, θα μαγειρεύω, θα πάω στη λαϊκή, και μια ώρα, μισή ώρα θέλει ο Ρ. βόλτα. Μετά πρέπει να κάνω μπάνιο και πρέπει να πάω στη δουλειά. Και τότε θα πάω στη δουλειά, ο πελάτης, άνθρωπος, δε ξέρουνε, δεν θέλουνε να ξέρουνε τι έχω κάνω εγώ (μέσα στη μέρα μου). Όλη μέρα, πρέπει να είμαι, πρέπει να είμαι εγώ μόνο να γελάω. Γιατί έχει πολλοί πελάτες και είναι λίγο περίεργο... και είναι πολύ δύσκολο, κι εγώ τι θα κάνω; Θα γελάω, θα κάνω έτσι..» Ελμπρίνα

Η αίσθηση ενοχής είναι άμεσα συνδεδεμένη με τον μητρικό ρόλο σύμφωνα με ευρήματα ερευνών (Rotkirch 2009, Sutherland 2012) και με την γυναικεία ταυτότητα (Rotkirch, 2009: 92, Sutherland, 2010). Το παράδειγμα της Ελμπρίνα μας κάνει ορατή αυτή την ενοχή, ότι δεν είναι καλή μητέρα γιατί δεν περνάει αρκετό χρόνο με τα παιδιά της επειδή δουλεύει.

«...Στο μυαλό, να έχεις να μένεις πιο πολύ, γελάς με παιδιά, ξέρεις και παιδιά μεγαλώσανε, αλλά ξέρεις και...του λείπει....τώρα και δουλεύω, μου λείπουνε. Δεν είμαι καλή μαμά....μόνο λείπω. Μμμμμ μου λείπουνε παιδιά τόσο πολύ γιατί... δε με πιστεύει κανένας!» Ελμπρίνα

Ο μύθος της «καλής μητέρας» σύμφωνα με την Rotkirch (2009: 93) απαιτεί μητρική αφοσίωση και συνεχή παρουσία στη ζωή των παιδιών χωρίς να επιτρέπονται είτε απουσία από το σπίτι είτε αρνητικά συναισθήματα. Η σχέση των μητέρων με την εργασία διαπερνάται και αυτή από τις ιδεολογίες για την «καλή μητέρα» (Sutherland, 2010:311) και η επένδυση στην εργασία βιώνεται με ενοχή και ως παραμέληση του μητρικού τους ρόλου (Taylor, 2011:900) ακόμα και αν δεν είναι θέμα επιλογής αλλά επιβίωσης. Η Φάκου (2017:124-125) επιβεβαιώνει μέσα από τα ευρήματά της ότι οι ρόλοι μητέρας-εργαζόμενης έρχονται σε σύγκρουση όταν αφορά σε μητέρες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο ενώ δεν παρατηρήθηκε κάτι αντίστοιχο σε μητέρες που κατείχαν υψηλότερο. Η αίσθηση αυτή δεν επιτρέπει στην μητέρα να αποδεχτεί ότι κάνει το καλύτερο που μπορεί σαν γυναίκα, εργάτρια, μητέρα δύο παιδιών και μετανάστρια στην ελληνική πραγματικότητα όπως αυτή διαμορφώθηκε τα τελευταία χρόνια και μέσα στην συνθήκη της πανδημίας. Στα λόγια της «δεν με πιστεύει κανένας» διακρίνεται η αγωνία να είναι αποδεκτή κοινωνικά η απουσία της από το σπίτι.

Έχει ενδιαφέρον ότι σε μητέρες που δεν εμφανίστηκε στο λόγο τους καθαρά η αίσθηση ενοχής, εμφανίστηκε με την μορφή ενσυναίσθησης για τις άλλες γυναίκες, μπαίνοντας στην θέση τους και αναγνωρίζοντας το πως μπορεί να ένιωσαν σε περιπτώσεις όπως για παράδειγμα εάν δεν μπόρεσαν να παρέχουν στα παιδιά τους υλικοτεχνική υποδομή που απαιτούσε το υπουργείο για να γίνει η τηλεκπαίδευση.

«Και μάλιστα να νιώθει και ενοχές η μάνα που στερεί που δεν μπορεί μάλλον να καλύψει την ανάγκη αυτή του παιδιού, που νιώθει ότι τα αλλά παιδιά προχωράνε και το δικό της μένει πίσω. Νιώθει ότι φταίει που ΔΕΝ μπορεί. Που ένιωσε ευγνωμοσύνη για το voucher παρότι έπρεπε να σκάσει αλλά τόσα από την τσέπη του. Απελπισία.»
Μυρτώ

Κάτι που πέρα από γυναικεία ενσυναίσθηση μας υποδηλώνει και το πολιτικό βλέμμα της μητέρας, υπενθυμίζοντας μας ταυτόχρονα την αίσθηση κοινότητας που υπάρχει εντός των μελών του σχολείου αφού η μία νοιάζεται για την άλλη και το πρόβλημά της την αφορά.

Ο ρόλος της μητέρας διαχωρίζεται σαφώς από τον πατρικό στα λόγια της Σάιρα.

«Δύσκολα, πάρα πολύ. Για όλους μας και εμείς οι μαμάδες...άστο.....»

Μέσα στην λέξη «άστο» περικλείεται όλη αυτή η αγωνία, η αίσθηση ευθύνης, η ενοχή και η δυσκολία που έζησαν πολλές γυναίκες τον καιρό της πανδημίας. Η πανδημία δεν μας έπληξε ισότιμα όπως ισότιμα δεν βιώνονται οι ζωές όλων και δεν έχουν οι ζωές όλων μας την ίδια αξία. Το ερώτημα που θέτει η Τζούντιθ Μπάτλερ, «ποιες ζωές μετράνε ή απλώς μετριοούνται (έμμεση αναφορά στην Αθανασίου, 2012: 61) με την έννοια που εισάγει η ίδια, αυτή της «ευάλωτης» ή «επισφαλούς ζωής» μας υπενθυμίζει την πραγματικότητα του κόσμου που ζούμε. Οι ζωές μας διαπερνιόνται από ταξινομητικές κατηγορίες και νόρμες όπως το φύλο, η φυλή, η κοινωνική τάξη, κατηγοριοποιώντας τις σε ανθρώπινες ή μη, άξιες να βιωθούν ή όχι. Το αίσθημα ενοχής είναι έμφυλα προσδιορισμένο και παρατηρήθηκε σε όλες τις μητέρες ανεξάρτητα από το πολιτισμικό τους κεφάλαιο και την κοινωνική τους τάξη.

4. «Δεν είναι σχολείο αυτό...», Πρακτικές για την άμβλυνση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων

Η έρευνα έδειξε ότι η συστηματική πολιτική στήριξης και η συμπεριληπτική στάση του σχολείου έχουν διαμορφώσει μια στενή σχέση μεταξύ οικογένειας- σχολείου και έχουν δημιουργήσει ισχυρούς δεσμούς ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Η έκτακτη συνθήκη της πανδημίας έφερε δυσκολίες στο σύνολο του πληθυσμού με σαφείς διαφοροποιήσεις, έμφυλες, κοινωνικές κ.α. όπως ήδη παρουσιάστηκαν. Οι περιορισμοί που βίωσαν οι οικογένειες επηρέασαν και την εκπαίδευση των παιδιών τους. Η ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση ήταν ανέφικτη γιατί η πολιτική της τηλεεκπαίδευσης που υιοθετήθηκε δεν μπορούσε να λειτουργήσει καθολικά. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, όπως και άλλων σχετικών ερευνών (ενδεικτικά Foti, 2020- Frenette et al, 2020- Bol, 2020), επιβεβαιώνουν ότι δεν είχαν όλα τα παιδιά και οι οικογένειές τους ούτε την αναγκαία υλικοτεχνική υποδομή και τις τεχνολογικές γνώσεις, ούτε συνθήκες διαβίωσης που θα επέτρεπαν τη συμμετοχή τους στη εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Βασικό πεδίο λοιπόν όπου συγκροτούνται οι εκπαιδευτικές ανισότητες της περιόδου της πανδημίας είναι η εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης, η οποία δημιούργησε έτσι de facto αποκλεισμούς από την (όποια) εκπαιδευτική διαδικασία.

Προβλήματα εντοπίζουν οι μητέρες στην ύπαρξη ή μη κατάλληλων συσκευών (τεχνολογικό εξοπλισμό) και συνδεσιμότητας στο διαδίκτυο, υλικά αγαθά που δεν υπήρξαν δεδομένα και ούτε προσφέρθηκαν κρατικά.

«Αλλά για παιδιά και είναι και δύσκολα και στο σπίτι δεν το έχουμε βάλουμε ίντερνετ, είναι πάρα πολύ δύσκολα. Ελμπρίνα

Σύμφωνα και με άλλες έρευνες (Bol- 2020, Foti- 2020) η αδυναμία πρόσβασης σε ψηφιακούς πόρους καθόρισε την εκπαιδευτική πορεία μαθητών/τριών και παρατηρήθηκαν μεγαλύτερες δυσκολίες σε σχέση με την εκπαίδευση σε παιδιά φτωχά, παιδιά προσφύγων και μεταναστών (Mseleku, 2020- Flack et al, 2020- Outhwalte, 2020). Η ψηφιακή ανισότητα δεν αφορά μόνο στην ύπαρξη ή όχι ψηφιακών πόρων αλλά και στην δυνατότητα σύνδεσης

στο διαδίκτυο και σε τεχνολογικές γνώσεις για την σωστή χρήση των συσκευών αυτών (Warschauer, 2008:28-31). Οι ψηφιακοί πόροι και ο τρόπος που διανέμονται υπογραμμίζουν τις ανισομερείς σχέσεις εξουσίας που υπάρχουν στην κοινωνία αφού η κατοχή συσκευών και η συνδεσιμότητα στο διαδίκτυο δημιουργούν ένα καινούριο πεδίο κοινωνικής συμπερίληψης ή αποκλεισμού των ατόμων (Poster 1997, στο Warschauer, 2008:215).

«Αυτό ήταν πολύ δύσκολο γιατί το υπολογιστή μου είχε χαλάσει, τα τάμπλετ ήταν κάτι παλιά που δεν είχαμε δώσει σημασία. Και με το κινητό που ήτανε πάρα πολύ δύσκολο, κάτι ένα μικρό πράγμα εκεί... με ώρες στο κινητό. Ήταν πολύ δύσκολο γιατί έπρεπε τώρα να πάρεις υπολογιστή 500 και... Ενώ δεν είχαμε λεφτά και δεν είμαστε από δικαιούχοι. Γιατί υποτίθεται ο άντρας μου δούλευε και έπρεπε να τα καταφέρουμε όλοι με αυτά που έβγαζε ο άνδρας.» Λεντίνα

Μέσα από τα λόγια της Λεντίνα φαίνονται οι δυσκολίες της εποχής και οι στερήσεις που βίωσαν, αφού για να «μάθει» το παιδί σου πρέπει να έχεις συγκεκριμένο εξοπλισμό που δεν καλύπτεται δωρεάν. Στην συνθήκη της πανδημίας όπου η οδηγία ήταν η τηλεεκπαίδευση, το κράτος όφειλε να εξασφαλίσει όσα χρειάζονται μαθητές/τριες για να συνεχίσουν απρόσκοπτα τα μαθήματά τους και να μην αποκλειστούν από την εκπαιδευτική διαδικασία.

«Ναι γιατί όπως δίνεις το βιβλίο δωρεάν έτσι πρέπει να δώσεις και αυτόν τον εξοπλισμό δωρεάν. Δεν μπορείς να πεις ότι ο ένας θα κάνει με την οθόνη την τόση και ο άλλος θα κάνει με την οθόνη των 32 ιντσών. Τους ήταν αδιανόητο ότι υπάρχει σπίτι χωρίς σταθερό τηλέφωνο και χωρίς Internet. Καμία επαφή με την πραγματικότητα» Μυρτώ

Τονίζεται και μέσα από τα λόγια της Μυρτούς ότι η εκπαίδευση πρέπει να είναι επί της ουσίας δημόσια, δωρεάν, για όλες/ους και όχι κατ' επίφαση. Ο κριτικός λόγος, ο λόγος διεκδίκησης και ανάδειξης των ανισοτήτων εμφανίζεται χαρακτηριστικά στις Ελληνίδες μητέρες και συνδέεται άμεσα με την ιδεολογική τους κατεύθυνση και έμμεσα με την ασφάλεια που τους δίνει η ελληνική ιθαγένεια και οι μορφωτικοί τους πόροι.

Οι μετανάστριες μητέρες αναφέρονται ακόμα σε προβλήματα που σχετίζονται με την έλλειψη ιδιωτικού χώρου αλλά και την ανάγκη γονικής επίβλεψης και βοήθειας για την παρακολούθηση αυτού του είδους μαθήματος, ειδικά από τα παιδιά των μικρών τάξεων, ανάγκη στην οποία δύσκολα οι ίδιες μπορούν να ανταποκριθούν.

«Το μικρό, επειδή δεν είμαι σπίτι όλη μέρα, δεν μπορεί (να κάνει τηλεεκπαίδευση). Κινητό μικρό μικρό, δεν βλέπει, «μαμάαααα είναι γρήγορα, δεν καταλαβαίνει, δεν ακούω την madam». Μικρά παιδιά καθόλου, τίποτα.» Αλθαία

Τα ευρήματα αυτά συνομιλούν με αυτά άλλων ερευνών (ενδεικτικά: Τζήλου & Παπαδημητρίου- 2022) όπου οι γονείς έπρεπε να έχουν ιδιαιτέρως ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία βρισκόμενοι/ες υποχρεωτικά δίπλα στα μικρά παιδιά, δεδομένο που έκανε ακόμα πιο δύσκολη την διαδικασία της τηλεεκπαίδευσης.

Η Λεντίνα τονίζει ότι η τηλεεκπαίδευση, αν είχε νόημα, αυτό ήταν για τους/τις ευνοημένους/ες, τους «καλούς» μαθητές, φράση που αναδεικνύει το άνοιγμα της ψαλίδας των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

«Και αυτοί που κάνανε, δεν ήταν καλά... Δηλαδή νομίζω ότι τα παιδιά που είναι πάρα πολύ καλά αυτοί κάπως πρόσεξαν λίγο, οι καλοί μαθητές λέω εγώ που νομίζω ότι δώσανε λίγο παραπάνω σημασία σε αυτό το μάθημα. Τα άλλα τίποτα.» Λεντίνα

Η λογική που αντιλαμβάνεται την σχολική πραγματικότητα ως κάτι συμπαγές και ομοιογενές διαμορφώνει μια συνθήκη όπου το σχολείο αφορά περισσότερο και απευθύνεται περισσότερο στον «μέσο» μαθητή/τρια (Ανδρούσου, 2020:462), αυτόν/ή δηλαδή που ανταποκρίνεται στη νόρμα του σχολείου, συνήθως παιδιά της μεσαίας τάξης, με ελληνική καταγωγή και μητρική την κυρίαρχη γλώσσα. Υπενθυμίζοντας μας δυστυχώς για άλλη μια φορά ότι η εκπαίδευση δεν αφορά σε όλους/ες με τον ίδιο τρόπο.

Στα λόγια της Φαίδρας αποτυπώνεται η άποψη που βρίσκεται σε συμφωνία με την θέση της ερευνήτριας ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν μια πολιτική επιλογή όχι ουδέτερη που άφησε τους/τις πιο αδύναμους/ες για άλλη μια φορά «εκτός», δημιουργώντας μαθήτριες/ες πολλών κατηγοριών, θυσιάζοντας τους πιο αδύναμους/ες.

«...που εγώ θεωρώ ότι αν ένα παιδί έμενε απ' έξω, δεν έπρεπε να κάνουν και τα υπόλοιπα...υπήρξε η ετοιμότητα απ' το Υπουργείο να θυσιάσουν τα παιδιά που δεν είχαν πρόσβαση και κάποια λίγα, το πόσο τοις εκατό αυτής της κοινωνίας να συνεχίσει την κανονικά την εκπαιδευτική του πορεία» Φαίδρα

Η τηλεεκπαίδευση, στις περιπτώσεις που έγινε, βιώθηκε ως ακύρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μέσα από τον λόγο των μητέρων, ασκήθηκε έντονη κριτική και αναδείχθηκαν τα προβλήματά της.

«Δε γίνεται μάθημα έτσι. Δεν είχε παιδαγωγικό αποτέλεσμα...» Μαργαρίτα

Η επιτυχία της γονικής υποστήριξης στην εκπαιδευτική διαδικασία φάνηκε να σχετίζεται με τις συνθήκες διαβίωσης, τις τεχνολογικές γνώσεις και τους ψηφιακούς πόρους που διαθέτει η οικογένεια, τον αριθμό ατόμων στο σπίτι κ.α. Όπως φάνηκε και από τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Bol- 2020, Bozkurt et al- 2020, Deles- 2020, Flack et al- 2020, Hamilton et al- 2020, Reimers- 2022 κ.α.) γονείς χωρίς τεχνολογικές γνώσεις, γονείς με επισφαλείς θέσεις εργασίας και σε συνθήκες φτώχειας δεν μπόρεσαν να υποστηρίξουν τα παιδιά τους όσο ήθελαν, ενώ αναδείχθηκε ότι η τεχνολογία μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο για ισότητα ευκαιριών (Κάτσικας & Θεριανός, 2008: 166) ή για περαιτέρω αποκλεισμούς.

4.1. «Σχολείο για όλους», Κρυφά μαθήματα

Το ανοιχτό σύστημα του σχολείου αφουγκράστηκε τις ανάγκες των οικογενειών αφού βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με το ευρύτερο περιβάλλον του και έχει προσαρμοστικές ικανότητες στα εξωτερικά ερεθίσματα (Δραγώνα, 2020:442). Τα εξωτερικά ερεθίσματα εφοδίασαν τον σύλλογο διδασκόντων με νέα δεδομένα και υπαγόρευσαν έναν διαφορετικό τρόπο δουλειάς ο οποίος θα αναλυθεί στην ενότητα αυτή.

Για τα τμήματα όπου δεν υπήρχε καθολική δυνατότητα συμμετοχής αναπτυχθήκαν μια σειρά από άλλες δράσεις και πρακτικές στον αντίποδα της τηλεεκπαίδευσης. Μια από τις σημαντικότερες συμπεριληπτικές δράσεις ήταν τα «κρυφά» μαθήματα όπως τα ονομάσαμε. Τα μαθήματα αυτά αφορούσαν σε τμήματα όπου η πλειοψηφία των

μαθητών/τριών δεν είχαν δυνατότητα να συμμετάσχουν στην τηλεκπαίδευση, είτε λόγω έλλειψης τεχνολογικού εξοπλισμού, είτε λόγω έλλειψης σύνδεσης στο διαδίκτυο, είτε γιατί τα παιδιά ήταν περισσότερα από τις διαθέσιμες συσκευές που υπήρχαν στο σπίτι. Όπως παρουσιάστηκε και σε άλλες έρευνες (Flack et al, 2020- Outhwalte, 2020) σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά ήταν περισσότερα από τις διαθέσιμες συσκευές και οι γονείς καλούνταν να διαλέξουν πιο παιδί τους θα συμμετάσχει στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μας θυμίζει τα λόγια μπαμπά μαθήτριας μας: «πρέπει να διαλέξω ποιο παιδί θα μάθει...», αφού στο σπίτι υπήρχαν μόνο δύο κινητά και τρία παιδιά με ταυτόχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην περίπτωση αυτή το πρόβλημα λύθηκε έπειτα από συνέλευση με τους γονείς στο πάρκο της γειτονιάς όπου και αποφασίστηκαν τα μαθήματα στο στεγασμένο υπόστεγο κοντά στην είσοδο του σχολείου. Τα μαθήματα γινόντουσαν σε σταθερά εβδομαδιαία ραντεβού, σε γκρουπάκια των 3-4 παιδιών και διαρκούσαν μία ώρα για την κάθε ομάδα.

«...όλες οι οικογένειες ανεξαιρέτως είχαν πρόβλημα. Όλα τα παιδιά και οι φροντιστές τους είχαν πρόβλημα. Πάρα πολλές οικογένειες δεν είχαν καμία γνώση. Έχουμε παιδιά που έμεναν σε δομές φιλοξενίας, είχαμε παιδιά που δεν είχαν κανένα τρόπο έτσι κι αλλιώς να συνδεθούν. Γονείς που συνέχιζαν να δουλεύουν, που έτσι κι αλλιώς είχαν δυσκολία στο τι θα έκαναν, πως θα το διαχειριζόντουσαν αυτό με τα παιδιά. Και εμείς απ' την αρχή είδαμε ότι μόνο δύο παιδιά θα μπορούσαν να μούνε από υπολογιστή και άλλα δύο από κινητό από ένα σύνολο είκοσι παιδιών. Οπότε είπαμε ότι είναι τελείως ανούσιο να γίνει αυτό. Βρεθήκαμε και κάναμε μια συνέλευση και είδαμε ότι οι διαθεσιμότητες ήταν αυτές και τα παιδιά δεν μπορούσαν. Και είπαμε ότι δε θα κάνουμε τηλεκπαίδευση.» Φαίδρα

Οι μητέρες με απόλυτη συνείδηση των δυνατοτήτων όλων των οικογενειών και σκεπτόμενες τις δυσκολίες που υπάρχουν αποφάσισαν συλλογικά τον τρόπο συνέχισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ενδιαφέρει το γεγονός ότι γονείς παιδιών που είχαν την δυνατότητα για τηλεκπαίδευση, δεν θέλησαν να διαφοροποιηθούν αλλά θέλησαν να στηρίξουν την συλλογική προσπάθεια και την απόφαση της ομάδας. Η λογική ήταν να γίνει το καλό για όλους και όλες και όχι μόνο για το δικό τους παιδί.

«Έτσι πρέπει να είναι. Για όλους. Η ομάδα αυτό σημαίνει. Δεν μπορείς να κάνεις για τον έναν καλό και για τον άλλον όχι καλό.» Καλίνα

Γεγονός που δείχνει και την πολιτική ματιά των γονιών αλλά και τις αλληλέγγυες σχέσεις που έχουν δημιουργηθεί στο σχολείο.

Ένα ακόμα σημαντικό απότοκο των μαθημάτων αυτών ήταν ότι τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να συναντηθούν με τους φίλους και τις φίλες τους και να μαλακώσει η αγωνία και ο φόβος του εγκλεισμού.

«Ήταν χαρούμενη. Μα πάντα χαρούμενη. Μου λέει “μαμά, είδα και την κ. (όνομα δασκάλας), τώρα είμαι καλύτερα, είδα και τους φίλους μου, μίλησα”. Αυτό είναι το καλύτερο πράγμα που μπορούσε δηλαδή να γίνει.» Καλίνα

Ήταν οι στιγμές που τα παιδιά ένιωσαν χαρούμενα αφού ήρθαν σε επαφή με άλλους/ες κάτι που μας υπενθυμίζει την σημασία της κοινωνικοποίησης τόσο για τα παιδιά όσο και για τους ενήλικες. Τα μαθήματα αυτά υπήρξαν σημαντικά για τα παιδιά όπως φάνηκε στο σύνολο των λόγων των μητέρων.

«Το περιμέναν όλη την εβδομάδα πως και πώς να ξανάρθει αυτή η μέρα... Και μόνο αυτή η επαφή και ότι έσπαγε αυτή η μονοτονία της καραντίνας και της καθημερινότητας, ήταν πάρα πολύ σημαντικό.» Φαίδρα

Οι προσπάθειες που έγιναν ήταν περισσότερο για να μην χάσουν την επαφή με το σχολείο, να μην ξεχάσουν βασικά πράγματα που είχαν μάθει αλλά και να υποστηριχτούν ψυχικά. Να υπάρξει δηλαδή μια ψευδαίσθηση κανονικότητας που την είχαν και τα ίδια τα παιδιά και οι ίδιες οι εκπαιδευτικοί ανάγκη.

Το σχολείο πρέπει να αντιστέκεται και να αμφισβητεί οδηγίες που οξύνουν τις ανισότητες ώστε να μπορεί να υπερασπίζεται το δημόσιο χαρακτήρα του και την ισότιμη πρόσβαση όλων χωρίς εξαιρέσεις. Χαρακτηριστικά προς αυτή την κατεύθυνση είναι τα λόγια και της Λεντίνα σε σχέση με τα κρυφά μαθήματα που μιλάει για ένα «σχολείο για όλους», το σχολείο δηλαδή που ονειρευόμαστε κι εμείς. Η απόφαση για τα κρυφά μαθήματα είχε τη συναίνεση όλων των μητέρων ακριβώς γιατί αναγνώρισαν πως λειτούργησαν

εξισορροπητικά στις ανισότητες και στους αποκλεισμούς της περιόδου, και εν τέλει για το συλλογικό καλό.



Εικόνα 1. Φωτογραφία από τα "κρυφά μαθήματα", Νοέμβριος 2020.

4.2. «Καταρχήν, έنيωθες ότι δεν είσαι μόνος σου...», Διανομές στα σπίτια

Μια ακόμα δράση που ανέπτυξε ο σύλλογος διδασκόντων ήταν η διανομή εκπαιδευτικού υλικού από σπίτι σε σπίτι στις περιπτώσεις παιδιών που δεν είχαν δυνατότητα με κάποιον άλλο τρόπο να πάρουν τις ασκήσεις τους.

*«για τα παιδιά αυτές οι φωτοτυπίες –μπορεί να μην είναι τίποτα- ήταν η επαφή τους.
Ήταν η επαφή με το σχολείο.» Μαργαρίτα*

Οι διανομές αυτές δεν είχαν στόχο να καλύψουν μαθησιακά κενά, αλλά περισσότερο να κρατήσουν την επαφή αφού γνωρίζαμε ότι για κάποια παιδιά η διανομή του υλικού ήταν η μόνη σχέση που μπορούσαν να έχουν με το σχολείο την περίοδο εκείνη. Οι διανομές αυτές εμπλουτίστηκαν με βιβλία από την βιβλιοθήκη του σχολείου, υλικά για χειροτεχνίες και εικαστικά, αυτοκόλλητα, γραφική ύλη.

*«...στη σακούλα πράγματα, που τα πήγα πάνω, βιβλίο στα παιδιά, χρώματα, χαρτιά
στα μαθήματα, όλα, όλα...» Ελμπρίνα*

Ο χρόνος των διανομών συμπληρωνόταν πάντα με λίγο χρόνο για επεξηγήσεις των ασκήσεων, για να λυθούν τυχόν απορίες αλλά και για λίγη κουβέντα.

«Ευτυχώς η δασκάλα της έκανε για εμάς τα πάντα. Με βοηθούσε. Ερχόταν σπίτι μας, μας έφερνε ασκήσεις, βιβλία, χρώματα... όλα. Ήταν πολύ ωραία αυτό, μου άρεσε. Πότε δεν ζήτησα τίποτα αλλά θυμάμαι να μας φέρνουν πράγματα. Ήταν υπέροχο για εμάς.»
Αμίρα

Και η Αλθαία μιλάει με χαρά και έκπληξη για τις διανομές στο σπίτι.

«Κυρία του γιού, εδώ σπίτι, χαρτιά... Πολύ καλή θεέ μου!... έφερε όλα τα πράγματα, χαρτιά, βιβλία, μολύβι εεεε...Εδώ σπίτι! Θεέ μου...» Αλθαία

Μέσα από τα λόγια των μητέρων φαίνεται η έκπληξη και η ευχαρίστηση τους για τις δράσεις αυτές. Δράσεις που καταλαβαίνουμε ότι δεν θεωρήθηκαν δεδομένες και εκτιμήθηκαν. Το δίκτυο αλληλεγγύης που δημιουργήθηκε για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών υποστηρίχθηκε και από γονείς.

«Μου έστειλε (η δασκάλα), έβγαζε φωτοτυπίες στη δουλειά και ερχόντουσαν κάποιοι γονείς και τους έδινε φωτοτυπίες. Γιατί κι αυτό ακόμα το σκεφτόμασταν πως θα γίνει. Δεν έχουμε όλοι εκτυπωτές.» Μαργαρίτα

Οι γονείς αποτελούν ενεργά μέλη της κοινότητας όπως φαίνεται από τα παραπάνω και η αλληλεγγύη εξαπλώθηκε. Το να μπορείς να σκεφτείς πέρα από το προνόμιό σου την δυσκολία των άλλων και να θελήσεις να κάνεις κάτι για αυτό είναι η ελπίδα που ψάχνουμε στον κόσμο.

Οι αυξημένες όμως ανάγκες της εποχής δεν περιορίστηκαν σε σχέση με την εκπαίδευση αλλά γενικεύτηκαν και μεταφράστηκαν σε ελλείψεις πρώτων ειδών. Την πραγματικότητα αυτή την γνωρίζαμε μέσω της επαφής μας με τις οικογένειες και προσπαθήσαμε να τις καλύψουμε στο βαθμό που αυτό ήταν εφικτό. Οι διανομές έτσι διευρύνθηκαν και αφορούσαν και σε είδη πρώτης ανάγκης. Το σχολείο δεν μπορεί να είναι προτεραιότητα,

όταν τα απαραίτητα για να ζήσει μια οικογένεια δεν είναι δεδομένα και εξασφαλισμένα. Αυτός είναι ένας πολύ σοβαρός λόγος αποκλεισμού του παιδιού από την οποιαδήποτε εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι καταλαβαίνουμε με τον πιο έντονο τρόπο ότι το σχολείο ποτέ δεν αφορά και δεν απευθύνεται σε όλες και όλους με τον ίδιο τρόπο. Τα παιδιά βιώνουν διαχωρισμούς, έχουν διαφορετικές ανάγκες οι οποίες διαμεσολαβούνται από τις συνθήκες ζωής τους και διαμορφώνονται από την κοινωνική τους τάξη, το φύλο τους, την μεταναστευτική εμπειρία και τις εμπειρίες τους εν γένει.

Η αγωνία του παιδιού να δει την δασκάλα του αποτυπώνεται στα λόγια της Σάιρα επιβεβαιώνοντας την πολλαπλή χρησιμότητα που είχαν αυτές οι διανομές- συναντήσεις στις εισόδους των σπιτιών.

«Μου φέρατε φαγητό και συνέχεια ερχόταν πράγματα.. Κι όταν είναι να έρθει, ο Μ. περιμένει την κυρία να κάνουν αγκαλιά. Ναι! Και όταν λέει η κ. (όνομα δασκάλας) είναι στο δρόμο να μας φέρει κάτι. Να πάμε έξω να περιμένουμε. Να κάτσει να σε περιμένει πάντα. Όταν πέρναγε αμάξι “μαμά, αυτή είναι!” ..., “όχι, δεν είναι!” Και βοηθάει. Δεν ήταν εύκολα...» Σάιρα

Το σχολείο στο μέτρο του δυνατού προσπάθησε να ανοίξει και να βγει εκτός των ορίων του για να βρει τα παιδιά και τις οικογένειές τους. Να μείνει ανοιχτό και με την συμβολική έννοια, ώστε να αφουγκραστεί τις ανάγκες παιδιών, εκπαιδευτικών και γονιών.

«Μου άρεσε που το σχολείο ήταν ανοιχτό. Πάρα πολύ βοήθησε και ψυχολογικά τα παιδιά και εμάς σαν γονείς.» Καλίνα

Οι δράσεις του σχολείου βοήθησαν πρακτικά, «μαζί είχαμε unity (ενότητα), είμαστε μαζί για να τελειώσει αυτό» (Αλθαία), αλλά και ψυχολογικά, «Αλλά ήτανε πάρα πολύ καλά επειδή είμαι μόνη μου σπίτι, άμα θα έρθει η κ. (όνομα δασκάλας) αααα γελάμε. Ήταν ωραία. Αγάπη...» (Τζέσιρα), υπενθυμίζοντάς μας τις σχέσεις αλληλεξάρτησης (The care collective, 2020:37) που έχουμε μεταξύ μας και την αξία του να φροντίζουμε ο ένας την άλλη. Ο τρόπος που μιλάει η Τζέσιρα για την δασκάλα του σχολείου μας αποκαλύπτει εύγλωττα τις σχέσεις που έχουν αναπτυχθεί και την εκτίμηση της μητέρας για την βοήθεια αυτή.

«Ααααα αυτή είναι αδερφή μου», Τζέσιρα

Η προσπάθεια αυτή από πλευράς σχολείου αναγνωρίστηκε από τις μητέρες με θετικό πρόσημο «με βοηθήσει πολύ, δε θα ξεχνάω με τίποτα....» (Ελμπρίνα) ενώ φαίνεται να γνωρίζουν ότι αυτό δεν συνέβη σε όλα τα σχολεία αλλά ήταν το αποτέλεσμα συγκεκριμένων πολιτικών και παιδαγωγικών συμφωνιών εντός συλλόγου διδασκόντων.

«Όχι, ξέρω ας πούμε από τα σχολεία που ξέρω για μια δασκάλα μόνο που προσπαθούσε να το κρατήσει αυτό, αλλά ήταν δικό της, πρωτοβουλιακά. Και στον παιδικό που πήγαινε η κόρη μου, αν υπήρχαν πρωτοβουλίες, ήταν από δασκάλους και δασκάλες σαν ατομικές κινήσεις, όχι συλλογικά.» Φαίδρα

Η αξία των συλλογικών αποφάσεων που φαίνεται όχι μόνο μέσα από τον λόγο των μητέρων αλλά και μέσα από το συνολικότερο παράδειγμα της δράσης του συγκεκριμένου σχολείου μέσα στα χρόνια- και συγκεκριμένα την περίοδο της πανδημίας- βρίσκεται συμπυκνωμένη στα λόγια της Μυρτούς και για αυτό τα παραθέτω σαν κλείσιμο της ενότητας αυτής.

«Κρυφό σχολείο (γέλια) κανονικά. Δεν πηγαίνατε μόνο σπίτι σπίτι και δεν σας ένοιαζε μόνο το κομμάτι του διαβάσματος ή του μορφωτικού, και να ξέρεις ότι αυτό είναι αυτό που κρατήσανε νομίζω, αν όχι το 100%, η συντριπτική πλειοψηφία των γονιών του σχολείου. Το ότι ο δάσκαλος και το σχολείο δεν ήταν αυτός που μαθαίνει μαθηματικά ή αυτός που μαθαίνει να λογαριάζεις, να διαβάζεις και να γραφείς, αλλά είναι αυτός που στα μάτια του παιδιού, βλέπει το παιδί, την οικογένεια του και την κάλυψη όλων των αναγκών. Που σκεφτότανε αν έχουμε φαΐ στο σπίτι, που σκεφτότανε αν είμαστε σε αναστολή, που σκεφτότανε αν δουλεύουμε μαύρα και τώρα δεν παίρνουμε ούτε το επίδομα της αναστολής, που έψαχνε να βρει τρόπο όχι μόνο να σου φέρει την σημείωση, αλλά να σου φέρει και φαΐ στο σπίτι, που έπαιρνε τηλέφωνο να δει αν είσαι καλά από κάθε πλευρά, και αυτά δεν ήταν γενικευμένα. Ο δάσκαλος με την ολόπλευρη έννοια, όπως εγώ την αντιλαμβάνομαι. Του παιδαγωγού και του ανθρώπου που κάνει όχι μια δουλεία απλά, αυτό δεν ήταν η γενικευμένη κατάσταση. Ήταν οι εξαιρέσεις που

επιβεβαίωναν τον κανόνα. Εδώ ήταν το ακριβώς ανάποδο και αυτό το εισπράξαν όλοι οι γονείς.» Μυρτώ

*4.3. «Η καραντίνα μας γκρέμισε ότι είχαμε χτίσει με τους γονείς τα πρώτα χρονιά.»,
Συνέπειες από το κλείσιμο των σχολείων στη σχέση με τις μητέρες*

Το σχολείο κατάφερε με διάφορους τρόπους να διατηρήσει τα χαρακτηριστικά του σε καιρούς που όλα έμοιαζαν να το απαγορεύουν. Έμεινε «ανοιχτό» με κάθε πιθανό τρόπο, πραγματικό και συμβολικό και μπόρεσε να αντισταθεί στις πολιτικές που βάθαιναν τους αποκλεισμούς με μια διάθεση να μείνει μαζί με τα παιδιά και τις οικογένειές τους. Πριν από την πανδημία όπως είδαμε παραπάνω η παρουσία των γονέων στο σχολείο ήταν συχνή και ενεργή. Αυτό διαμόρφωνε κοινές εμπειρίες και συλλογικές μνήμες που δημιουργούν σύνδεση, εγγύτητα και εμπιστοσύνη. Η σταθερή και συνεχής ενδυνάμωση των γονιών μέσα από τέτοιου τύπου δράσεις όπως περιγράφηκαν εκτενώς προθύστερα, βοήθησαν στην θετική εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών (Μπαρμπουδάκη κ.ά., 2019) κάτι που ταυτόχρονα είχε θετικές επιπτώσεις και στην ακαδημαϊκή τους πορεία.

Οι περιορισμοί της νέας πραγματικότητας μετά το άνοιγμα των σχολείων, απαγόρευαν την χρήση των χώρων του σχολείου πέρα του σχολικού ωραρίου με αποτέλεσμα να καταργηθούν στο σύνολο τους οι απογευματινές εθελοντικές δράσεις (μαθήματα ελληνικών, συνελεύσεις γονέων, δράσεις στην βιβλιοθήκη, προβολές κ.α.). Τα νέα δεδομένα έφεραν πλήγμα στην συλλογική ζωή του σχολείου και στον μέχρι τότε τρόπο λειτουργίας του.

«η καραντίνα μας γκρέμισε ότι είχαμε χτίσει με τους γονείς τα πρώτα χρονιά.» Μυρτώ

Το σχολείο υπήρξε ανοιχτό και διαθέσιμο για όλες και για όλους όπως μας τονίζει η Λεντίνα, υπογραμμίζοντας την αντίθεση στον τρόπο που το βιώνει σήμερα.

«Ναι αυτό ήταν κάτι άλλο. Ήταν ανοιχτό το σχολείο για όλους και για διάφορα και τώρα είναι πολύ περίεργο αυτό το πράγμα τώρα και καθόλου... ωραίο.» Λεντίνα

Στα λόγια της Φαίδρας, «για να περάσω την πόρτα της εισόδου θα το σκεφτώ, γιατί ξέρω ότι υπάρχει πρωτόκολλο, πρέπει για συγκεκριμένους λόγους μόνο και αυτά», φαίνεται έντονα η διαφορά που έφερε η νέα συνθήκη της πανδημίας και των λοκντάουν. Για να περάσει πια την είσοδο του σχολείου θα πρέπει να το σκεφτεί, γεγονός που υπογραμμίζει την απόσταση που πιθανόν να νιώθει με τα νέα δεδομένα. Όλες οι μητέρες φαίνεται να έχουν βιώσει την αλλαγή αυτή αρνητικά και ανυπομονούν να επιστρέψει το σχολείο στην φυσιολογική λειτουργία του και την ανοιχτότητά του.

«Δηλαδή, το υπέρ αυτού του σχολείου είναι κι αυτό, ένα από τα υπέρ ήταν κι αυτό.»

Μαργαρίτα

Ο κομβικός ρόλος που παίζει το σχολείο στην διαμόρφωση σχέσεων μέσα από τις συνελεύσεις και την επαφή είναι κάτι που έγινε ορατό μέσα από τον λόγο των μητέρων. Ένας ακόμα σημαντικός λόγος που θέλουν να ανοίξει ξανά στο σχολείο είναι τα απογευματινά μαθήματα ελληνικών. Μέσα από τα λόγια τους φαίνεται η ανάγκη για τα μαθήματα αυτά αφού «θα έρθω να μάθω πολύ, να είναι καλύτερα για εμένα.» (Αμίρα) αλλά και η ανυπομονησία τους, «Εγώ είμαι η πρώτη που θα έρθω.» (Ελμπρίνα) για να ξεκινήσουν πάλι.

Αναγνωρίζεται μέσα από το σύνολο των συνεντεύξεων η ανάγκη να ανοίξει ξανά το σχολείο και να συνεχίσει την δράση του δημιουργώντας και για τους εκπαιδευτικούς μια αίσθηση ευθύνης και δέσμευσης να συνεχιστεί αυτός ο τρόπος δουλειάς και να «να οριστούν εκ νέου τα δεδομένα, να ξαναφτιαχτεί όλο, να βρεθούν άλλες ισορροπίες» για να χρησιμοποιήσω τα λόγια της Φαίδρας.

Συμπεράσματα

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια επιχείρησε να καταγράψει τον απόηχο των συμπεριληπτικών δράσεων ενός συλλόγου διδασκόντων την εποχή των κλειστών σχολείων λόγω καραντίνας, που είχαν κεντρικό στόχο να μην αποκλειστεί κανένα παιδί από την εκπαιδευτική διαδικασία. Η έρευνα αντλεί το υλικό της από δέκα συνεντεύξεις με μητέρες του σχολείου. Διερευνά τον απόηχο των δράσεων αυτών μέσα από τον λόγο τους και

αποτελεί μια προσπάθεια να γίνει αντιληπτός ο τρόπος που βίωσαν και βιώνουν οι μητέρες την σχέση τους με το σχολείο.

Η πανδημία όπως φάνηκε και από την παρούσα μελέτη, επιδείνωσε τις ήδη υπάρχουσες συστημικές ανισότητες, τις διακρίσεις και την περιθωριοποίηση συγκεκριμένων ομάδων, πλήττοντας σαφώς περισσότερο τις ήδη ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Η έλλειψη χώρου, οι ελλείψεις σε είδη πρώτης ανάγκης, η φτώχεια και η ανεργία είναι τα στοιχεία που σκιαγραφούν τις συνθήκες ζωής εντός των οικογενειών την περίοδο της καραντίνας. Οι συνθήκες ζωής εντός σπιτιού επηρέασαν όχι μόνο την καθημερινότητα των μητέρων αλλά και την σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών τους. Αναδείχθηκε ότι η επιλογή της τηλεεκπαίδευσης δεν υπήρξε μια ισότιμη διαδικασία μάθησης ούτε μια ουδέτερη πολιτική επιλογή αφού άφησε «εκτός» παιδιά από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Οι μητέρες ανάλογα με τις δυνατότητές τους, που σχετίζονται με το πολιτισμικό κεφάλαιο και την κοινωνική τους τάξη, μπόρεσαν να υποστηρίξουν περισσότερο ή λιγότερο αποτελεσματικά την νέα εκπαιδευτική συνθήκη. Μητέρες από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, που έχουν διανύσει μεταναστευτική τροχιά και χωρίς μητρική την ελληνική γλώσσα, έχουν μεγαλύτερη αγωνία σε σχέση με την εκπαίδευση αφού δυσκολεύτηκαν να παράσχουν βοήθεια στα παιδιά τους και να οργανώσουν ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σχεδιασμό κάτι που ενέτεινε το αίσθημα ενοχής που βιώνουν. Αναδύθηκε το ζήτημα του ψηφιακού αποκλεισμού αφού πολλά παιδιά δεν είχαν δυνατότητα να παρακολουθήσουν τα τήλε-μαθήματα, δεδομένο ιδιαίτερα κρίσιμο αφού δεν εξασφαλίστηκε η καθολική συμμετοχή των παιδιών δημιουργώντας καινούριους αποκλεισμούς. Σε περιόδους κρίσης, όπως η πανδημική, η προστασία του δικαιώματος στην εκπαίδευση γίνεται ακόμα πιο επιτακτική γιατί ελλοχεύει ο κίνδυνος σχολικής διαρροής.

Το σχολείο της έρευνας κατάφερε μέσα από τις δράσεις του να μην χάσει τα παιδιά του και να διατηρήσει την σχέση μαζί τους και με τις οικογένειές τους την εποχή της πανδημίας. Αυτό έγινε εφικτό μέσα από την υποστήριξη που τους παρείχε με τα «κρυφά μαθήματα», τις διανομές εκπαιδευτικού υλικού, τις διανομές ειδών πρώτης ανάγκης και την γενικότερη ανοιχτότητα που διατήρησε. Οι δράσεις που πραγματοποιούνταν πριν την περίοδο της πανδημίας στο σχολείο λειτούργησαν καταλυτικά στον άμεσο τρόπο που έδρασε η σχολική κοινότητα αφού υπήρχαν ήδη διαμορφωμένοι δεσμοί και σχέση εμπιστοσύνης.

Το σχολείο για να λειτουργήσει ισότιμα και συμπεριληπτικά πρέπει να λαμβάνει υπόψην του τις ταξικά προσδιορισμένες μορφωτικές διαφορές και ότι η επίδοση του παιδιού και η σχέση του με το σχολείο δεν εξαρτάται από ατομικούς παράγοντες αλλά καθορίζεται κοινωνικά ανάλογα με την κοινωνική τάξη της οικογένειάς του (Ασκούνη, 2020:270), από τις οικονομικές δυνατότητες, το πολιτισμικό κεφάλαιο και την μεταναστευτική ιδιότητα. Όπως φάνηκε, έχει καθοριστική σημασία ο/η εκπαιδευτικός να γνωρίζει την πραγματικότητα των παιδιών της τάξης του/της, να έχει επίγνωση των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών του κόσμου τους και των συνθηκών που τις διαμορφώνουν ώστε να μπορεί να παρέμβει αποτελεσματικά και να λειτουργήσει συμπεριληπτικά επουλώνοντας τις ανισότητες και τις διακρίσεις.

Ο προσανατολισμός του συγκεκριμένου σχολείου που δίνει χώρο, πρόσβαση αλλά και την δυνατότητα ενός ενεργού ρόλου των γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών τους αποτιμήθηκε θετικά στο σύνολο ανεξάρτητα από τις κοινωνικές, οικονομικές και εθνοπολιτισμικές διαφοροποιήσεις που υπάρχουν στα άτομα. Οι μητέρες είναι ενεργά μέλη της σχολικής κοινότητας και ανέδειξαν με ποικίλους τρόπους την θετική στάση του σχολείου και την αίσθηση του «ανήκειν». Τόσο οι Ελληνίδες όσο και οι μετανάστριες μητέρες, ανεξάρτητα από τις μεταξύ τους διαφορές στα επιμέρους ζητήματα, εμπλέκονται ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους και απολαμβάνουν την καλή σχέση με το σχολείο. Ένα ακόμα στοιχείο που αναδείχθηκε είναι η σημασία του δικτύου αλληλεγγύης που έχει δημιουργηθεί μέσα στα χρόνια. Οικογένειες που διέθεταν υλικοτεχνολογικό εξοπλισμό για τηλεεκπαίδευση, προτίμησαν να υποστηρίξουν την συλλογική απόφαση της ομάδας της τάξης των παιδιών τους και να μην συμμετάσχουν αφού δεν υπήρχε η δυνατότητα αυτή για το σύνολο των παιδιών. Δεδομένο που δηλώνει εμφατικά την έμπρακτη αλληλεγγύη και την αίσθηση κοινότητας που έχουν δημιουργηθεί ανάμεσα στα μέλη του.

Ειδικά για τις μετανάστριες μητέρες έγινε ορατό, ότι δεν είναι αδιάφορες για την εκπαίδευση των παιδιών τους αλλά αν το σχολείο τις εμπλέξει ενεργά, χτίζει γέφυρα μέσα από δράσεις συμπερίληψης όπως τα μαθήματα ελληνικών, τις συνελεύσεις και την ανοιχτότητά του, εκείνες ανταποκρίνονται θερμά. Μέσα από τις αφηγήσεις των μητέρων φάνηκε τόσο η υποστήριξη του σχολείου όσο και η απουσία δημόσιων δομών οι οποίες να υποστηρίζουν τις οικογένειες μεταναστευτικής καταγωγής να συμπεριληφθούν ισότιμα

στην εκπαίδευση και στην κοινωνία, μέσα από δωρεάν μαθήματα ελληνικών και άλλες πρακτικές συμπερίληψης. Ο τρόπος που αρνείται το εκπαιδευτικό σύστημα να αντιληφθεί την ετερογένεια με θετικό πρόσημο γίνεται εμφανές τόσο από την απουσία διδασκαλίας των ελληνικών ως ξένη γλώσσα όσο και από τον τρόπο που αντιμετωπίζει τις μητρικές γλώσσες των μαθητών/τριών του (Ανδρούσου, 2020:464).

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι όταν το σχολείο ακολουθεί ένα οργανωμένο σχεδιασμό και δράση με σεβασμό στις πολλαπλές ταυτότητες που το απαρτίζουν και ένα ανοιχτό σύστημα όπου όλων οι εμπειρίες έχουν αξία, επιτυγχάνεται η μάθηση παιδιών και γονιών, εγκαθιδρύονται συνεργατικές σχέσεις και απαλείφονται διαχωρισμοί που γεννούν εθνικισμό, ρατσισμό και μισαλλοδοξία. Κόντρα στην πραγματικότητα της εποχής το ελληνικό σχολείο με πείσμα νοείται και λειτουργεί ως μονόγλωσσο και μονοπολιτισμικό και η διαφορετικότητα, ως προς τη γλώσσα, τη θρησκεία, ή την εθνότητα, θεωρείται πρόβλημα (Ανδρούσου, 2020:459). Με το βλέμμα στραμμένο στην κριτική παιδαγωγική, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου έκαναν- και συνεχίζουν να κάνουν- την προσπάθεια «να ενδυναμώσουν τους ανίσχυρους και να μετασχηματίσουν τις υπάρχουσες ανισότητες και αδικίες» (McLaren, 2010:283 στο Χαραβιτσιδής, 2020:335) ερχόμενοι/ες σε σύγκρουση με τη νεοφιλελεύθερη λογική που βλέπει το σχολείο με όρους αγοράς, κάνοντας διακρίσεις στο ποιοι/ες χωράνε εντός του.

Το σχολείο οφείλει να υποστηρίξει όλα τα παιδιά και τα διαφορετικά σημεία εκκίνησής τους, παρέχοντας όλα όσα χρειάζονται για να πετύχουν, σε μια προσπάθεια επούλωσης της εκπαιδευτικής ανισότητας που το ίδιο (ανα)παράγει και συντηρεί. Με αντίληψη της άνισης αφετηρίας εκκίνησης, με σωστές εκπαιδευτικές πολιτικές συμπερίληψης και όχι αφομοίωσης, με κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών¹⁰ τα σχολεία μπορούν να λειτουργήσουν δημιουργικά και συμπεριληπτικά και να παίξουν και αυτά το ρόλο τους στον αγώνα για την κοινωνική αλλαγή. Το σχολείο χρειάζεται συστηματικά και οργανωμένα να σχεδιάζει τρόπους σύνδεσης με τις οικογένειες μεταναστευτικής/προσφυγικής καταγωγής, υποστηρίζοντας την αγωνία τους, επουλώνοντας τραύματα και

¹⁰ Ενδεικτικά: ζητήματα πολυπολιτισμικότητας και ετεροτήτων, ένταξης παιδιών προσφύγων/μεταναστών, διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, βιωματική μάθηση, συναισθηματική αγωγή, εκπαίδευση στη δημοκρατία κ.α.

ενδυναμώνοντας τα άτομα, στον αγώνα του να πάψουν να είναι οι καταπιεσμένοι/ες του κόσμου (Freire, 1977).

Στο όραμα μας για έναν κόσμο που μπορεί να φροντίζει, που τους περιλαμβάνει όλες και όλους ισότιμα, κάθε ζωή έχει ίση αξία που «δεν ορίζεται βάσει της αντιπαράθεσης με μια φυλετικοποιημένη ή δήθεν υποδεέστερη ετερότητα» (The care collective, 2020:98). Το σχολείο οφείλει να είναι δημόσιο και δωρεάν, προσβάσιμο για όλες και όλους, να παρέχει ότι απαιτεί και αυτό μέσα σε μια κοινωνία που παρέχει στα μέλη της όλα όσο χρειάζονται σαν δεδομένο και αρχή της. Προσιτή στέγαση, εργασία, δημόσια υγεία και παιδεία, αξιοπρεπείς διαδικασίες ιθαγένειας, κοινωνικές δομές και δημόσιοι χώροι είναι μερικές από τις προϋποθέσεις για αίσθηση πολιτεότητας εντός ενός δίκαιου κοινωνικού κράτους. Έχουμε ανάγκη να φτιάξουμε κοινότητες που φροντίζουν, με αίσθηση αλληλεγγύης και ενσυναίσθησης μέσα στα σχολεία, στις γειτονίες, στις σχέσεις μας και στην κοινωνία που ζούμε, διευρύνοντας με αυτόν τον τρόπο τα όρια του εμείς.

Περιορισμοί και προτάσεις

Η εστίαση της παρούσας έρευνας στην οπτική των μητέρων έρχεται να συνομιλήσει και να λειτουργήσει προσθετικά με τις ερευνητικές διπλωματικές εργασίες των Φλωροπούλου Η. (2021) και Γραικιώτη Α. (2021) όπου η παρουσίαση του σχολείου γίνεται κατά κύριο λόγο μέσα από το βλέμμα των εκπαιδευτικών δημιουργώντας ένα πολυδιάστατο σχήμα που προβάλλει διαφορετικές οπτικές του ίδιου πεδίου.

Βασικός περιορισμός της παρούσας ερευνητικής δουλειάς αφορά στον αποκλεισμό μητέρων προσφυγισσών αφού υπήρξε η δυσκολία της γλώσσας η οποία μαζί με την ερευνητική μου απειρία αποτέλεσε εμπόδιο στο να τις συμπεριλάβω.

Ένα ενδιαφέρον ζήτημα που αναδύθηκε από τις συνεντεύξεις αλλά δεν συμπεριλήφθηκε για λόγους διαφορετικής στοχοθέτησής της, αφορά στο ζήτημα της επιβαρυνμένης ψυχολογίας των παιδιών κάτι που θα μπορούσε να διερευνηθεί περαιτέρω μαζί με το αντίκτυπο που είχε στην εκπαιδευτική τους πορεία. Μια ακόμα πρόταση αφορά σε αντίστοιχη έρευνα μέσα από τα μάτια των παιδιών ώστε να μπορέσουμε να καταλάβουμε πως βίωσαν εκείνα τις δυσκολίες της περιόδου. Τέλος θα είχε ενδιαφέρον να καταγραφούν

αντίστοιχες δράσεις άλλων συλλόγων διδασκόντων δημιουργώντας έναν διάλογο καλών πρακτικών σε καιρούς κρίσεων και πιθανότητες για δια- σχολικές συνεργασίες διευρύνοντας κι άλλο τα όρια της κοινότητάς.

Αναστοχαζόμενη πάνω στην ερευνητική μου αυτή προσπάθεια, το πιο ενδιαφέρον εύρημα ήταν προσωπικό και σχετίζεται με την γέφυρα θεωρίας πράξης που νοηματοδότησε με διαφορετικό τρόπο την μέχρι τώρα εμπειρία μου στο πεδίο, το δημόσιο σχολείο. Η εμπειρία του να διαθέτεις τα θεωρητικά εργαλεία ώστε να αναστοχάζεσαι πάνω στην ίδια σου την πρακτική, να μπορείς να συνδέεις την θεωρία με την πράξη υπήρξε- πέρα από δύσκολη- μια πολύ ενδιαφέρουσα και ενδυναμωτική διαδικασία αφού μελέτησα τις επιλογές, τόσο προσωπικές όσο και συλλογικές, επιβεβαιώνοντας τον τρόπο που έχει νόημα να δουλεύουμε στο σχολείο συνδέοντας το με την κοινωνική πραγματικότητα.

Η έννοια της ενδυνάμωσης διαχύθηκε ανάμεσα σε εμένα και τις γυναίκες που συμμετείχαν και έχτισε μια πιο στενή σχέση εμπιστοσύνης που έδωσε το περιθώριο να μοιραστούν δύσκολες αφηγήσεις, επιβεβαιώνοντας ότι η ποιοτική έρευνα μπορεί είναι συναισθηματική και στοργική με στενή προσωπική αλληλεπίδραση (Brinkmann - Kvale, 2006).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Andrew, A., Cattan, S., Costa Dias, M., FarguharsonCH., Kraftman, L., Krutikova, S., Phimister, A., Sevilla, A. (2020a). *Inequalities in children's experiences of home learning during the covid-19 lockdown in England. Fiscal Studies* 41(3), 653-683.

Alcoff, L. M., (2012). *The Myth's of Maternity- Editor's Introduction*. Published online by Cambridge University Press, *Hypatia* vol.27, no.1, <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2011.01245.x>

Bol, T. (2020, April 30). *Inequality in homeschooling during the Corona crisis in the Netherlands*. First results from the LISS Panel.

Bourdieu, P., (1977). *Knowledge, Education and Cultural Change*. Ed. Richard Brown (London: Tavistock, 1973). Chapter 29: *Cultural Reproduction and Social Reproduction*, p. 487-510.

Bourdieu, P., (1986). At Richardson, J., *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education (1986)*, Westport, CT: Greenwood, pp. 241–58. Chapter 1: *The forms of capital*, p. 15-29.

Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirsch, V., Schuwer, R., Egorov, G., Paskevicius, M. (2020). *A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis*. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126.

Brinkmann, S., Kvale, S., (2006). *Confronting the Ethics of Qualitative Research*. *Journal of Constructivist Psychology*, 18:2, 157-181, DOI: [10.1080/10720530590914789](https://doi.org/10.1080/10720530590914789)

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). *School climate: Research, policy, practice, and teacher education*. *Teachers College Record*, 111, 180-213.

Deles, R. (2020). *Educational inequalities during confinement in France*, Pre-Print.

Dragonas, A., Dafermou, C., Zografaki, M., Assimakopoulou, I., Dimitriou, A., Katsiani, O., Lagopoulou, V., (2019) *“Language Is Freedom: A Multimodal Literacy Intervention Empowering the Muslim Minority in Greece”*, *The international journal of Learning: Annual Review*, Common Ground Research Networks

Flack, C., Walker, L., Bickerstaff, A., & Margetts, C. (2020). *Socioeconomic disparities in Australian schooling during the covid-19 pandemic*. Melbourne, Australia: Pivot Professional Learning.

Frenette, M., Frank, K., & Deng, Z. (2020). *School closures and the online preparedness of children during the covid-19 pandemic*. *Economic Insights*, 103, 1-10.

Gillies, V., (2006). *“Working class mothers and school life: exploring the role of emotional capital”*, *Gender and Education*, 18:3, p. 281-193.

Hamilton, L., Grant, D., Kaufman, J., Diliberti, M., Schwartz, H., Hunter, G., Young, C. (2020). *Covid-19 and the state of K–12 schools: Results and technical documentation from the Spring 2020 American Educator Panels COVID-19 Surveys*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.

Horvat E., Weininger E., Lareau A., (2003). *From Social Ties to Social Capital: Class Differences in the Relations Between Schools and Parent Networks*. *American Educational Research Journal* Summer 2003, Vol. 40, No. 2, pp. 319–351.

Irwin S. and Elley S. (2011). *Concerted Cultivation? Parenting Values, Education and Class Diversity*. UK. British Sociological Association.

Khosravi S. (2018). "Afterword. Experiences and stories along the way". *Geoforum*. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2018.05.021>

Kuhfeld M., & Tarasawa, B. (2020). *The COVID-19 slide: What summer learning loss can tell us about the potential impact of school closures on student academic achievement*. NWEA Research.

Kvale, S., (2006). *Dominance Through Interviews and Dialogues. Qualitative Inquiry*. Volume 12, Number 3. Sage Publications.

Lareau A., (1987). *Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital. Sociology of Education* vol.60, pp. 73-85. American Sociological Association.

Lareau A. (1989). *Family-School Relationships: A View from the Classroom*. Politics of Education Association.

Lareau A., (2003). *Unequal Childhoods. Class Race, and Family Life*. University of California Press. California University.

Mseleku, Z. (2020). *A literature review of e-learning and e-teaching in the era of covid-19 pandemic*. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 5(10), 588-597.

Ogbu J.U. (1992). *Understanding cultural diversity and learning. Educational Researcher* Vol.21, No.8, pp 5-14.

Outhwalte, L. (2020). *Inequalities in resources in the home learning environment*. CEPEO Briefing Note Series 2, Centre for Education Policy and Equalising Opportunities, UCL Institute of Education.

Reay D., (1998). *Classifying Feminist Research: Exploring the Psychological Impact of Social **Class** on Mothers' Involvement in Children's Schooling*. *Feminism and Psychology*, Vol.2 p.p 155-171. London. Thousand Oaks and New Delhi.

Reay D., (1999). *Linguistic Capital and Home-School Relationships: Mothers' Interactions with their Children's Primary School Teachers*. *Acta Sociologica*. Sage. Nordic Sociological Association.

Reay D., (2004). *Gendering Bourdieu's concepts of capitals? Emotional capital, women and social class*. USA. Blackwell Publishing Ltd.

Reimers, F., (2022), *Learning from a Pandemic. The impact of COVID-19 on Education Around the World Primary and Secondary Education During Covid-19*. Στο Reimers, F., *Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic*, Harvard University, Springer.

Rotkirch, A., (2009). *Maternal Guilt. Evolutionary Psychology*, vol.8. www.epjournal.net- 2009. 8(1):90-106.

Sutherland, J-A., (2010). *Mothering, Guilt and Shame. The Author Journal Compilation*. Blackwell Publishing Ltd. p.p 310-321.

Taylor, T., (2011). *Re-examining Cultural Contradictions: Mothering Ideology and the Intersections of Class, Gender, and Race. Sociology Compass*. p.p 898–907. Blackwell Publishing Ltd.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). *A Review of School Climate Research. Review of Educational Research*, 83 (3), 357–385. doi: 10.3102/0034654313483907.

Vincent C., Ball J. S., Braun A., (2007). *'It's like saying "coloured" ': understanding and analyzing the urban working classes*. London. Institute of Education.

Warschauer M., (2003). *Technology and Social Inclusion Rethinking the Digital Divide*. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, London, England.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αθανασίου, Α., (2012). *Η κρίση ως «κατάσταση έκτακτης ανάγκης»*. Κριτικές και αντιστάσεις. Αθήνα. Εκδόσεις Σαββάλας.

Αθανασίου, Α., (2020). *Για την αίσθηση ενός παρόντος από/σε απόσταση*. Στο Π. Καπόλα, Γ. Κουζέλης, Ο. Κωνσταντάς (επιμ.) *Αποτυπώσεις σε στιγμές κινδύνου*, σειρά: Τοπικά ιθ', Εταιρία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου, ηλεκτρονική έκδοση: νήσος, σ. 37-44.

Αναστασιάδης, Π., (2020). *Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού COVID-19: το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοιχτό Σχολείο της*

Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης». Ανοιχτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Τομ. 16, e-Publishing. Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

Ανδρούσου, Α., (2005). «Πώς σε λένε;» Διεργασίες μιας Επιμορφωτικής Παρέμβασης στη Μειονοτική Εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg

Ανδρούσου, Α., (2020). Εθνοπολιτισμικές διαφορές στην εκπαίδευση. Στο Ανδρούσου, Α., Τσάφος, Β., (Επιμ.) (2020). *Επιστήμες της εκπαίδευσης. Ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο*. Αθήνα: Gutenberg, 457-474.

Ασκούνη, Ν., (2020). Σχολείο και κοινωνικές ανισότητες: Η κοινωνιολογική προσέγγιση της εκπαίδευσης. Στο Ανδρούσου, Α., Τσάφος, Β., (Επιμ.) (2020). *Επιστήμες της εκπαίδευσης. Ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο*. Αθήνα: Gutenberg, 255-276.

Apple, M., (2016). *Εκπαίδευση και Εξουσία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Apple, M. (2002). *Εκσυγχρονισμός και Συντηρητισμός στην Εκπαίδευση* (Μ. Δεληγιάννη, μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Apple M., (2016). *Εκπαίδευση και εξουσία*. Θεσσαλονίκη. Εκδόσεις Επίκεντρο.

Βεντούρα, Λ., (2011). *Μετανάστευση και κοινωνικά σύνορα. Διαδικασίες αφομοίωσης, ενσωμάτωσης ή αποκλεισμού*. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.

Butler, T., (2008). *Ευάλωτη ζωή. Οι δυνάμεις του πένθους και της βίας*. Αθήνα: Εκδόσεις νήσος.

Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ., (2010). *Κριτική παιδαγωγική – μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

Γραϊκιώτη Μ., 2021, «Για εμάς αυτό είναι εκπαίδευση»: Μια κοινότητα πρακτικής και μάθησης σ' ένα δημοτικό σχολείο της Αθήνας».

Cummins, J., (2002) «Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση, Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας», Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.

Δασκαλάκης, Δ., (2014). *Ζητήματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Διάδραση.

Δραγώνα, Θ., (2020). *Σχολείο και Κοινότητα*. Στο Ανδρούσου, Α., Τσάφος, Β., (Επιμ.) (2020). *Επιστήμες της εκπαίδευσης. Ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο*. Αθήνα: Gutenberg, 439-456.

Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου. (2021). *Οι εξαιρετικοί καιροί απαιτούν εξαιρετικές απαντήσεις. Έκθεση αναφοράς για τις επιπτώσεις της πανδημίας και των μέτρων για την αντιμετώπισή της στα δικαιώματα του ανθρώπου και συστάσεις προς την Πολιτεία*. Αθήνα. W: www.nchr.gr, E: info@nchr.gr (ανακτήθηκε στις 4 Ιουνίου 2022).

Ζωγραφάκη, Μ., (2016). «Γλώσσα είναι ελευθερία»: γραμματισμός και ενδυνάμωση σε γυναίκες της μειονότητας στα ΚΕΣΠΕΜ της Θράκης»

Foti P., (2020). *Research in Distance Learning in Greek Kindergarten Schools During the Pandemic of Covid-19: Possibilities, Dilemmas, Limitations*. *European Journal of Open Education and E-learning Studies*. Vol.5, Issue 1.

Freire, P., Freire, Ana Maria Araujo, de Oliveira, Walter, (2021). *Παιδαγωγική της αλληλεγγύης*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Freire, P., (2009). *Δέκα επιστολές προς αυτούς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Λιάμπας. Τ.,(επιμ.), Δεύτερη έκδοση, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Giroux, H., (2018), *Η κριτική παιδαγωγική, ο Paulo Freire και η τόλμη να σκέφτεσαι με πολιτικούς όρους*. Σελιδοδείκτης, από <https://selidodeiktis.edu.gr/2018/01/25/η-κριτική-παιδαγωγική-ο-paulo-freire-και-η-τόλμη>

Καρατάσιος, Γ. & Καραμήτρου Α. (2010). *Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας*. Ανακτήθηκε από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/366/104.pdf> στις 30/05/22.

Κατσαρού, Ε., Πιτσιάβας, Δ. & Κάκκος, Γ. (2016). *Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας και ο καταλυτικός ρόλος του διευθυντή*. *Εκπ@ιδευτικός Κύκλος* (4) 3, 169-186. Ανακτήθηκε από: http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2016/teuxos3/teuxos3_10.pdf

- Κάτσικας Χ., Θεριανός Κ., (2008). *Κατανοώντας το σχολείο στον καπιταλισμό. Θεσσαλονίκη*. Εκδόσεις Επίκεντρο.
- Κοντιάδης, Ξ., (2020). *Πανδημία, Βιοπολιτική και Δικαιώματα. Ο κόσμος μετά τον Covid-19*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Κοντογιάννη, Δ., Οικονομίδης, Β., (2014). *Η γονική εμπλοκή των αλλοδαπών υπό την οπτική των νηπιαγωγών. Έρευνα στην Εκπαίδευση*, Τομ.2, e Publishing.
- Κουτσογιάννης, Δ., (2020). Άρθρο στην διεύθυνση: <https://www.esos.gr/arthra/67137/psifiaki-tehnologia-koinoniki-anisotita-kai-sholeio-skepseis-me-afetiria-tis-syzitiseis>
- Κυρίδης, Α., (2015). *Εκπαιδευτική Ανισότητα. Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισής της*. Β έκδοση Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, Εκδόσεις Α.Ε.
- Μπακιρτζή, Ι., (2021). *Κλείσιμο σχολείων. Και τώρα τι; - Μια διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση*. 1^ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20^ο στον 21^ο αιώνα μέσα σε 15 μέρες. Τομ.0, e-Publishing. Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.
- Μπαρμπουδάκη, Ε., Βίτσου, Μ., Γκαϊνταρτζή, Α., (2019). *Χτίζοντας γέφυρες ανάμεσα σε σχολείο και γονείς- πρόσφυγες. Επιστήμες της αγωγής*. Τεύχος 3/2019. σ. 131-144.
- Μπουρντιέ, Π., (1985). «Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία» στο Α. Φραγκουδάκη (επιμ.) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (μτφρ. Α. Φραγκουδάκη), Αθήνα. Εκδόσεις Παπαζήση, σ. 357-391.
- Μοσχούρη, Ι., Ασκούνη, Ν., (2021). «Κατά τ'άλλα προοδεύουμε»: Σχολική εμπειρία και κοινωνικές πορείες φοιτητών/φοιτητριών μεταναστευτικής προέλευσης.» Στο Ασκούνη, Ν., Θάνος, Θ., (Επιμ) (2021), *Εθνοπολιτισμικές διαφορές και ανισότητες στην εκπαίδευση. Κοινωνικοί αποκλεισμοί και πορείες ένταξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, σ. 192-211.
- Μουζέλης, Ν., (1995). «*Habitus: Η συμβολή του Bourdieu στην κοινωνιολογία της δράσης*.» Στο Λαμπίρη-Δημάκη Ι., Παναγιωτόπουλος Ν. (επιμ) (1995) *Pierre Bourdieu. Κοινωνιολογία της παιδείας* Αθήνα. Εκδόσεις Καρδαμίτσα -Δελφίνι.

McLaren, P., (2010), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Επισκόπηση*. Στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ., (Επιμ.) (2010), *Κριτική παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*, Αθήνα: Gutenberg.

Πατερέκα Χ. (1986). *Βασικές έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron σε θέματα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος αφών Κυριακίδη.

Σκούρα, Τ., Γιαλαμάς, Β., Ραγκούση, Μ., Σφυρόερα, Μ. (2022). *Πανδημία Covid-19. Η εξ αποστάσεως διδασκαλία στο ελληνικό δημόσιο σχολείο*. ΤΠΕΕ. Δια ιδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας για την Εκπαίδευση.

Τζήλου, Γ., Παπαδημητρίου Σ., (2022). *Ο ρόλος των γονέων στην προσχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας Covid19*. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοιχτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Τόμος 11. E-Publishing. Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

The care collective/Η κολεκτίβα της φροντίδας. Chatzidakis, A., Hakim, J., Littler, J., Rottenberg, C., Segal, L., (2022). *Το μανιφέστο της φροντίδας. Η πολιτική της αλληλεξάρτησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Ροπή.

Τσιρώνης, Χ., Στάμου, Ε., (2019). *Από την προσφυγιά στο σχολείο. Τα παιδιά των Γεζίντι στην ελληνική εκπαίδευση*. Στο Ασκούνη, Ν., Θάνος, Θ., (Επιμ) (2021), *Εθνοπολιτισμικές διαφορές και ανισότητες στην εκπαίδευση. Κοινωνικοί αποκλεισμοί και πορείες ένταξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, σ. 66-82.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα. Εκδόσεις Κριτική.

Φάκου, Α., (2017). *Όταν είσαι γονιός από την τάξη τη δική μας. Ταξικές διαφοροποιήσεις των οικογενειακών μορφωτικών πρακτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Πολύτροπον.

Φιλιππίδης, Χ., (2020). *«Είμαστε σε πόλεμο με έναν άορατο εχθρό» Πανδημία, βιοπολιτική και αντιεξέγερση*. Αθήνα: Εκδόσεις Futura.

Φλωροπούλου Η., 2021, «Τα σχολεία κλείσαν, αλλά το σχολείο είμαστε τελικά εμείς»: διερευνώντας τις χωρικές επινοήσεις πέρα από τα όρια του σχολικού κτιρίου σε συνθήκες πανδημίας».

Φραγκουδάκη, Α., (1985). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης – θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Φρέιρε, Π., (1977). Η αγωγή του Καταπιεζόμενου. Αθήνα: Κέδρος.Χ

Χαραβιτσιδής, Π., (2013). Χτίζοντας ένα ανθρώπινο και δημοκρατικό σχολείο. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Χαραβιτσιδής, Π., (2020). Εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη. Η συμβολή της κριτικής παιδαγωγικής. Στο Ανδρούσου, Α., Τσάφος, Β., (Επιμ.) (2020). Επιστήμες της εκπαίδευσης. Ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο. Αθήνα: Gutenberg, 334-348.

Χατζηδάκη, Α., (2006). Η συμμετοχή μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους: οι αντιλήψεις των δασκάλων και οι πρακτικές των γονέων. Στο Ντίνας, Κ. & Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (επιμ.) Πρακτικά Διεθνούς συνεδρίου «Η Ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ ξένη. Έρευνα, διδασκαλία και εκμάθησή της» (Φλώρινα, 12-14 Μαΐου 2006, Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας). Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σς.732-745.