

Ο συγγραφέας παρουσιάζει με συνοπτικό και απλό τρόπο διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις του σεβασμού της διαφορετικότητας, ενώ παράλληλα δίνει απτά παραδείγματα από την καθημερινή πρακτική.

Το νήμα που διατρέχει όλα τα κεφάλαια του βιβλίου είναι ο διαρκής προβληματισμός του συγγραφέα σχετικά με τα ζητήματα επαγγελματικής ηθικής και τα διλήμματα που προκύπτουν από αυτά. Το μήνυμα για τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης είναι σαφές.

Η καταπολέμηση των προκαταλήψεων στην παιδαγωγική πρακτική δεν έχει χρώμα άσπρο-μαύρο, αλλά ομιλάει σε λεπτές αποχρώσεις.

Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο απαιτείται μία διαρκής διαδικασία αυτογνωσίας και αυτοκριτικής, η οποία μπορεί να είναι ορισμένες φορές επώδυνη και εξουθενωτική, αλλά συγκρόνησις είναι δημιουργική και ζωογόνα.



Με τη ματιά του Γέτι

Michel Vandebroek

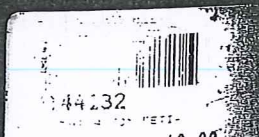
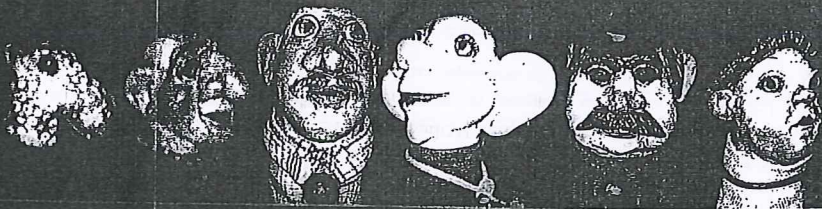
Michel Vandebroek

ΜΕ ΤΗ ΜΑΤΙΑ ΤΟΥ ΓΕΤΙ

Η καλλιέργεια του σεβασμού
του «άλλου» στην εκπαίδευση

Μετάφραση: Γ. Βογιατζής, Χ. Γεμελιάρης

Επιμέλεια: Α. Χουντουμάδη, Α. Βαφέα



ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

Τα προηγούμενα κεφάλαια υποδεικνύουν ότι η προτεινόμενη παιδαγωγική μέθοδος στηρίζεται σε δύο κατηγορίες στόχων. Σύμφωνα με την ορολογία της Derman-Sparks και της Ομάδας Δράσης ABC (1989), κάθε παιδί πρέπει να υποστηρίζεται ως προς την ανάπτυξη της (πολλαπλής) ταυτότητάς του και της ενσυναίσθησης για τους άλλους. Ο Verbunt τάσσεται υπέρ τού να διδάσκονται τα παιδιά τόσο την κοινωνική ευαισθησία όσο και την καταπολέμηση των προκαταλήψεων με προσωπικό τρόπο, έτσι ώστε να μπορέσουν να ισορροπήσουν «μεταξύ του σεβασμού των ατομικών δικαιωμάτων και του σεβασμού των κοινωνικών δικαιωμάτων» (Somers, 1998b). Κι έπειτα, σύμφωνα με τους όρους της UNESCO:

Κάθε άτομο και κάθε ομάδα έχουν το δικαίωμα να διαφέρουν, να θεωρούν τον εαυτό τους διαφορετικό και να αντιμετωπίζονται έτσι. Ωστόσο η ποικιλομορφία των τρόπων ζωής και το δικαίωμα στη διαφορά, σε καμιά περίπτωση, δεν μπορούν να χρησιμεύσουν ως πρόσφαση φυλετικών διακρίσεων... (UNESCO, 1978)

Οπωσδήποτε η ορολογία ή η συγκεκριμένη έμφαση κάθε προσέγγισης, το πρωταρχικό καθήκον του/της εκπαιδευτικού είναι η υποστήριξη των παιδιών στην ανάπτυξη της ταυτότητάς τους. Ένας από τους τρόπους για να το πράξει είναι δείχνοντας σεβασμό στην πολιτισμική προέλευση του παιδιού. Ένα από τα βασικά κλειδιά που κρατούν οι εκπαιδευτικοί στα χέρια τους είναι η σχέση τους με την οικογένεια του παιδιού.¹ Η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού αναφέρει ξεκάθαρα ότι οι έθνες, τα δικαιώματα και τα καθήκοντα των γονέων πρέπει να γίνονται σεβαστά (άρθρο 5). Επιπλέον το Δίκτυο της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την Παιδική Μέριμνα έχει αφιερώσει ιδιαίτερη εργασία σχετικά με τις ομάδες στόχων που σχετίζονται με τη συμμετοχή και την ανάμειξη των γονέων στους βρεφονηπιακούς σταθμούς. Ο στόχος 34, π.χ., αναφέρει:

Οι γονείς είναι συνέταιροι και συμμετοχοί στις υπηρεσίες παιδικής μέριμνας. Ως τέτοιοι, έχουν το δικαίωμα να δίνουν και να λαμβάνουν πληροφορίες και το δικαίωμα να εκφράζουν τις απόψεις τους τόσο τυπικά όσο και άτυπα. Οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων από τις υπηρεσίες πρέπει να είναι πλήρως συμμετοχικές και να περιλαμβάνουν τους γονείς, όλο το προσωπικό και, όπου είναι δυνατόν, τα παιδιά. (Δίκτυο της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την Παιδική Μέριμνα, 1996)

Το γεγονός ότι δίνεται τόση προσοχή στους γονείς, σε όλα τα επίσημα έγγραφα που αφορούν την παιδική μέριμνα, δεν είναι τυχαίο. Τα παιδιά δεν μπορούν να θεωρηθούν οντότητες διακριτές από τους γονείς τους.

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΦΟΣΙΩΣΗ

Η *αφοσίωση* που όλα τα παιδιά έχουν προς τους γονείς τους αποτελεί ένα βασικό δεδομένο. Και μόνο το γεγονός ότι εκείνοι τα έφεραν στον κόσμο, δημιουργεί στα παιδιά ένα είδος δεσμού προς τους γονείς τους, τα κάνει να αισθάνονται ότι οφείλουν σ' αυτούς τη ζωή τους. Αυτό εμπνέει αφοσίωση, και η αφοσίωση αυτή δεν χάνεται ποτέ, όπως μπορεί να δει κανείς, για παράδειγμα, με υιοθετημένα παιδιά, τα οποία θέλουν να γνωρίσουν ποιοι είναι οι βιολογικοί γονείς τους. Παράλληλα προς αυτή την αρχική αφοσίωση (αποκαλούμενη υπαρξιακή ή κατακόρυφη αφοσίωση), τα παιδιά είναι επίσης αφοσιωμένα προς την οικογένειά τους εξαιτίας της φροντίδας που δέχονται (Onderwaater, 1986· Boszormenyi-Nagy και Krasner, B., 1994).² Ακόμη και παιδιά που τα έχουν κακομεταχειριστεί οι γονείς τους, για παράδειγμα έχουν κακοποιηθεί ή παραμεληθεί σοβαρά, διατηρούν έναν ισχυρό βαθμό αφοσίωσης. Επειδή η τελευταία είναι τόσο σημαντική, μπορεί κανείς να πει ότι ο σεβασμός της ταυτότητας του παιδιού δεν μπορεί να διαχωριστεί από το σεβασμό προς τους γονείς του.

Μπορούμε να κάνουμε επιτυχείς σχέσεις με τα παιδιά και να τα υποστηρίξουμε στην ανάπτυξη της ταυτότητάς τους μόνο στο βαθμό κατά τον οποίο τα εντάσσουμε στο σχετικό προς αυτά πλαίσιο. Σε αυτό το πλαίσιο, το πρώτο και σημαντικότερο στοιχείο είναι η οικογένεια. Αυτός που θίγει τους γονείς, θίγει το παιδί. Συνεπώς οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να έχουν μια σχέση με το παιδί βασισμένη σε αμοιβαία εμπιστοσύνη, αν αυτή η εμπιστοσύνη δεν επεκτείνεται και στους γονείς. Ο σεβασμός της ατομικότητας του παιδιού δεν είναι δυνατό να επιτευχθεί χωρίς να γίνεται σεβαστή η ατομικότητα των γονέων. Όταν αποφασίζει κανείς για τη φροντίδα του παιδιού, οφείλει να έχει διαρκώς κατά νου την προέλευση, τις πεποιθήσεις, τις αξίες, τις επιθυμίες, τους φόβους και τα όνειρα των γονέων για τα παιδιά τους. Στα προηγούμενα κεφάλαια είδαμε ότι το πρώτο μέρος όπου τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τον δημόσιο χώρο είναι ο βρεφονηπιακός σταθμός ή το νηπιαγωγείο. Συνεπώς, ως εκπαιδευτικοί με τις δικές μας πεποιθήσεις, ερχόμαστε αντιμέτωποι με την ποικιλομορφία των κανόνων και των αξιών που συναντάει κανείς στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν ιδιαίτερη συναίσθηση όσον αφορά τις εντυπώσεις που δίνονται για τους γονείς. Άραγε τι είδους μήνυμα λαμβάνει ένα παιδί ομοφυλόφιλων γυναικών γονέων, όταν ολόκληρη η τάξη εκτελεί μια δραστηριότητα για την Ημέρα του Πατέρα; Και τι θα έπρεπε να κάνει άραγε στην περίπτωση αυτή το παιδί μιας άγαμης μητέρας; Τι είδους μήνυμα περνάει ο/η εκπαιδευτικός στο παιδί, οι γονείς του οποίου εθιμικά τρώνε με τα χέρια στο σπίτι, όταν

ζητάει από τα παιδιά να φάνε «καθωσπρέπει», με κουτάλι και πιρούνι, επειδή είναι «βρόμικο» να τρώει κανείς με τα χέρια; Τι θα έπρεπε να κάνουν τα παιδιά με το έγτυπο για μια εκδρομή, το οποίο πρέπει να υπογραφεί και από τους δύο γονείς και να παραδοθεί το επόμενο πρωί, όταν αυτά ζουν τη μια εβδομάδα με τη μητέρα τους και την επομένη με τον πατέρα τους; Τι μήνυμα δίνεται στο παιδί που έρχεται στον βρεφονηπιακό σταθμό με ξεφτισμένα ρούχα και ακούει τον/την εκπαιδευτικό να του λέει: «Έλα, ας βγάλουμε αυτά τα παλιά ρούχα και θα σου δώσω ένα ωραίο πουκάμισο»; Ή στο παιδί που του λένε να πάρει πίσω στο σπίτι τη σακούλα με τα πατατάκια επειδή «εδώ τρώμε υγιεινά φαγητά»; Ή στο παιδί που μιλάει μια διαφορετική γλώσσα, όταν του λένε ότι εδώ πρέπει να μάθει να μιλάει «όμορφα, ακριβώς όπως εμείς»;

Το χάσμα μπορεί να μεγαλώσει όταν υπάρχει μεγάλη διαφορά ανάμεσα στις εκπαιδευτικές συνήθειες και απόψεις του παιδικού σταθμού (τον δημόσιο χώρο) και τις συνήθειες και απόψεις της οικογένειας (τον ιδιωτικό χώρο). Το αν ο παιδικός σταθμός εκπληρώνει το ρόλο του ως «γέφυρας» μεταξύ ιδιωτικού και δημόσιου χώρου εξαρτάται από την ποιότητα του διαλόγου που εγκαθιδρύεται μεταξύ εκπαιδευτικού και οικογένειας. (Θα επιστρέψουμε σ' αυτόν το διάλογο στο τέλος του κεφαλαίου.)

ΤΟΣΟ ΠΟΛΥΣ ΚΟΣΜΟΣ, ΤΟΣΟ ΠΟΛΛΕΣ ΑΓΙΩΦΕΙΣ

Κάθε οικογένεια έχει τις δικές της αντιλήψεις και τους δικούς της τρόπους ανατροφής των παιδιών. Πότε είναι καλύτερος ο θηλασμός για τα μωρά και πότε θα έπρεπε να τα ταΐζει κανείς με το μπιμπερό; Θα έπρεπε τα μωρά να κοιμούνται μόνα τους ή μαζί με τους γονείς τους; Πότε θα έπρεπε να λαμβάνει κανείς υπόψη του τις προτιμήσεις και τις επιθυμίες των παιδιών και πότε τα τελευταία πρέπει απλώς να αποδέχονται αυτό που λένε οι γονείς; Πρέπει η ώρα του ύπνου να είναι μια καθορισμένη ώρα ή είναι καλύτερη μια ελαστική ώρα που μπορεί να ρυθμίζεται ανάλογα με την κατάσταση; Πρέπει να πιέζουμε τα παιδιά να τελειώσουν το φαγητό τους ή αυτό θα προκαλέσει ακόμη μεγαλύτερη αντίσταση την επόμενη φορά; Και τι θα έπρεπε να κάνουν μ' ένα παιδί που αρνείται συνεχώς να φάει; Πότε θα έπρεπε τα παιδιά να φοράνε εκείνο το επιπλέον κασκόλ ή πουλόβερ ώστε να μην κρυολογήσουν; Πότε μπορούν τα παιδιά να παίζουν στο δρόμο με τους φίλους τους, πότε είναι αρκετά μεγάλα για να διασχίσουν το δρόμο μόνα τους; Θα έπρεπε κανείς να παίρνει αγκαλιά τα μωρά που κάνουν φασαρία; Αυτό τα κακομαθαίνει ή είναι καλό για τη συναισθηματική τους ασφάλεια; Θα έπρεπε να μαθαίνουμε τα παιδιά μας να μη βρίζουν ή είναι καλύτερο να αγνοούμε την άσχημη γλώσσα, ελπίζοντας ότι θα εξαφανιστεί από μόνη της; Θα έπρεπε τα παιδιά να καθαρίζουν το δωμάτιό τους και τι είναι αρκετά «καθαρό»; Είναι εντάξει να πάει ένα βρέφος στον βρεφονηπιακό σταθμό ή θα έπρεπε να το κρατήσουμε λίγο ακόμα στο σπίτι;

Φαίνεται να χρειάζεται κανείς τις διαπραγματευτικές ικανότητες ενός διευθύνοντος συμβούλου και να είναι ικανός να κάνει συμβιβασμούς, μπροστά στους οποίους το Σύμφωνο Ειρήνης για τα Βαλκάνια ωχριά, ώστε μια μέρα να τα βγάλει πέρα ως γονιός. Υπάρχουν λίγες περιοχές όπου επικρατεί τέτοια διαφορά απόψεων όπως είναι το ζήτημα του τι είναι καλό για τα παιδιά. Καθένας – φίλοι, παππούδες, γιατροί, ψυχολόγοι και εκπαιδευτικοί – φαίνεται να έχει την άποψή του. Ποτέ πριν δεν έγιναν τόσο πολλές δημοσιεύσεις και δεν δόθηκαν τόσο διαφορετικές συμβουλές σχετικά με την ανατροφή των παιδιών. Όλοι αυτοί οι διαφορετικοί γονείς, με διαφορετικό υπόβαθρο και ιδέες, μαζεύονται κατόπιν στον βρεφονηπιακό σταθμό.

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν αναζητούν στην επιστήμη κάτι από το οποίο να κρατηθούν. Το «πώς», το «πότε» και το «για ποιον» παραμένουν οι ζωτικές ερωτήσεις στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Bruner (1996), η πρόκληση βρίσκεται στο να τοποθετούμε τις γνώσεις μας στο κατάλληλο πλαίσιο – βρεφονηπιακός σταθμός ή νηπιαγωγείο –, το οποίο με τη σειρά του εντάσσεται σε μια συγκεκριμένη κουλτούρα και θα πρέπει να εγκαινιάζει σχέσεις με γονείς που εντάσσονται σε πολλές διαφορετικές κουλτούρες. Ο Bruner θεωρεί επιπλέον ότι οι συζητήσεις σχετικά με την εκπαίδευση και με το «τι είναι καλό για τα παιδιά» οφείλουν διαρκώς να λαμβάνουν υπόψη τις διαισθητικές πεποιθήσεις των άλλων. Για να περιγράψει το τελευταίο, χρησιμοποιεί τον όρο *λαϊκή παιδαγωγική* (folk pedagogy). Οι απαντήσεις σε διλήμματα και ερωτήσεις περί ανατροφής των παιδιών, που κάθε γονιός αντιμετωπίζει καθημερινά, επικεντρώνονται στην εκλαϊκευμένη παιδαγωγική μας, η οποία βασίζεται στην εκλαϊκευμένη ψυχολογία (λαϊκή ψυχολογία) [folk psychology]. Στο πλαίσιο μιας ορισμένης ομάδας, οι «λαϊκές αντιλήψεις» σχετικά με το πώς είναι η ανθρωπότητα και το πώς λειτουργούμε καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό με ποιο τρόπο η συγκεκριμένη κουλτούρα θεωρεί ότι πρέπει να οργανωθεί η δικαιοσύνη, να ανατρέφονται τα παιδιά, να φροντίζουμε όσους έχουν ανάγκη, ακόμη και το πώς πρέπει να σχετίζονται μεταξύ τους οι άνθρωποι (Harris, 1998). Έτσι, θα μπορούσε να πει κανείς ότι μια εκλαϊκευμένη στάση αλλά Zan-Zak Ρουσό, για παράδειγμα – σύμφωνα με την οποία πιστεύει κανείς στην αθωότητα και στην καλοσύνη των παιδιών – συνεπάγεται μια προστατευτική αντιμετώπιση από τον/την εκπαιδευτικό, ο οποίος/η οποία θέλει να σώσει το παιδί από τις κακές επιδράσεις της κοινωνίας. Ωστόσο μια εκλαϊκευμένη στάση αλλά Ζίγκμουντ Φρόιντ – με την έμφαση που δίνει στο ρόλο των παθών – τονίζει τη συνεισφορά των ενήλικων, ως προτύπων και μορφών ταύτισης, στην ωρίμαση του παιδιού. Για να περιγράψουν τις παραπάνω στάσεις, οι Super και Harkness χρησιμοποιούν τον όρο *γονεϊκές εθνοθεωρίες* (parental ethnotheories), με τον οίτιο εννοούν τις αξίες, τους εκπαιδευτικούς σκοπούς, τις πολιτισμικές έννοιες και τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς βιώνουν την ανατροφή των παιδιών (Pels, 1998).

Το μόνο πρόβλημα είναι ότι σήμερα κανείς δεν ανήκει μόνο σε μία ομάδα ή σε μία κουλτούρα. Ανήκουμε σε διάφορες ομάδες, καθεμιά από τις οποίες έχει τις δικές της επιδράσεις, στη βάση των οποίων δημιουργούμε τον δικό μας προ-

σωπικό συνδυασμό. Επομένως οι ιδέες μας για την ανατροφή των παιδιών και την εκπαίδευση αποτελούν επίσης ένα σύνθετο συνδυασμό διαφορετικών επιδράσεων, με μια μικρή δόση του προσωπικού μας αρώματος. Ένα ζήτημα που προκύπτει τακτικά στον βρεφονηπιακό σταθμό και στο σχολείο είναι το εξής: πρέπει να συλλέγουμε πληροφορίες σχετικά με τις πολιτισμικές αξίες που θα ήταν τυπικές για ορισμένες υποομάδες ή πρέπει να εστιάζουμε στο να μεταχειριζόμαστε κάθε γονέα ως άτομο;

Ας εμβαθύνουμε στο παραπάνω μ' ένα προσωπικό παράδειγμα. Ο πατέρας μου ήταν αρκετά αυστηρός. Ακόμα θυμάμαι πώς εμείς τα παιδιά καθόμασταν στο αμάξι καθυστερώντας και εκείνος, ενώ οδηγούσε, μισογύριζε και φώναζε: «Αν δεν ήμουν τόσο καλός...», κι έπειτα, με μια κίνηση του χεριού, χτυπούσε το πρώτο κεφάλι που τύχαινε να βρίσκεται στην πρώτη γραμμή του πυρός.³ Θυμάμαι πώς μας χτυπούσε με τις παντόφλες του, όταν, αρκετά αργότερα από την ώρα του ύπνου, εξακολουθούσαμε να παίζουμε κρυφά. Δεν θα ήμουν ποτέ τόσο αυστηρός σωματικά με το γιο μου. Συνεπώς θα μπορούσε να πει κανείς ότι σε καμιά περίπτωση δεν είμαι θιασώτης της «κουλτούρας» του πατέρα που διδάχτηκα στο σπίτι μου.⁴ Πολλά μέλη της γενιάς μου μοιράζονται αυτό το αίσθημα.

Σήμερα ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζω τις καθημερινές αποφάσεις και τα ιδανικά που αφορούν την ανατροφή του γιου μου είναι μονάχα εν μέρει καθορισμένος από τον τρόπο με τον οποίο εγώ ανατράφηκα. Είναι μόνο ελάχιστα καθορισμένος από το γεγονός ότι σπούδασα παιδαγωγικά και εν μέρει καθορισμένος από την εμπειρία μου ως αρχηγός προσκόπων και, ακόμη πιο σημαντικό, από τις μακρές συζητήσεις που είχα με τους συναδέλφους μου περί ανατροφής των παιδιών και εκπαίδευσης. Είναι επίσης καθορισμένος από τις αμέτρητες συζητήσεις με φίλους και συναδέλφους που έχουν παιδιά περίπου στην ίδια ηλικία με το γιο μου – και βέβαια από πολύ περισσότερα τα οποία πιθανώς δεν συνειδητοποίησα.

Στο απαράμιλλο βιβλίο αναφοράς του Γάλλου ιστορικού Phillippe Ariès *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (1987) δίνεται μια ιστορική γενική εποπτεία των μεταβαλλόμενων απόψεων περί ανατροφής των παιδιών και εκπαίδευσης. Το βιβλίο αυτό περιέχει την περίφημη διατύπωση «Ως πατέρες δεν είμαστε οι γιοί κανενός» (Comme pères nous sommes les fils de personne). Ένα χάσμα έχει δημιουργηθεί μεταξύ του πώς σκεφτόμαστε για την εκπαίδευση και του πώς σκέφτονταν γι' αυτή προηγούμενες γενιές. Αυτό φάνηκε επίσης σε έρευνα κατά την οποία Ιταλοί πατέρες υποβλήθηκαν σε συνεντεύξεις βάθους σχετικά με τους κανόνες, τις αξίες και τις απόψεις τους για την πατρότητα, και κατά την οποία κατέστησαν σαφές ότι σε καμιά περίπτωση δεν θέλουν να μοιάσουν στους πατέρες τους (Ventimiglia, 1994).⁵

Ένα άλλο παράδειγμα αποτελεί η μόδα του «νέου πατέρα», ο οποίος λέγεται ότι είναι λιγότερο απόμακρος και περισσότερο στοργικός. Ωστόσο το μειονέκτημα σε αρκετές μελέτες είναι ότι χρησιμοποιούν ως μέσο σύγκρισης και κανόνων τη μητέρα, έτσι ώστε οι νέοι πατέρες να μην έχουν βρει ακόμα τη δική τους

ταυτότητα σε αυτές. Όσον αφορά τη γονεϊκότητα, η ρήξη με τον παρελθόν συνοψίζεται περιεκτικά στα συμπεράσματα μιας έρευνας του Διευθυντηρίου Κοινωνικών Σχέσεων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής: «Οι σημερινοί γονείς αποτελούν την πρώτη γενιά γονέων οι οποίοι, κατά την εκπλήρωση του γονεϊκού τους ρόλου, δεν βρίσκουν κανένα στήριγμα στις δικές τους εμπειρίες σχετικά με την ανατροφή των παιδιών» (Διευθυντήριο Κοινωνικών Σχέσεων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, 1993). Στο βιβλίο της *The Nurture Assumption*, η Harris (1998) υποστηρίζει πειστικά ότι ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς ανατρέφουν τα παιδιά τους επηρεάζεται περισσότερο από τους νοτίμους παρά από τον τρόπο με τον οποίο ανατράφηκαν οι ίδιοι. Παρατηρώντας κανείς την ομοφωνία εντός της ομάδας των νοτίμων, είναι εύκολο να πιστέψει ότι, επειδή καθένας εντός της ομάδας αυτής κάνει κάτι με συγκεκριμένο τρόπο, ο τρόπος αυτός είναι ο μόνος σωστός για να πράξει και ο ίδιος. Επίσης, κοιτάζοντας ξανά στο 1ο κεφάλαιο, γίνεται φανερό ότι οι κανόνες και οι αξίες μας σχηματίζονται στις μέρες μας από ένα πλήθος επιδράσεων και ομάδων – σε αντίθεση με την περισσότερο ομοιογενή, παραδοσιακή κοινωνία της εποχής των γονέων μας. Αυτό σημαίνει επίσης ότι έννοιες όπως *γονεϊκές εθνοθεωρίες* πρέπει να τροποποιηθούν πλήρως. Εντούτοις η λέξη-κλειδί για κάθε γονεϊκή θεωρία φαίνεται να είναι η λέξη *μεταβολή*.

ΜΕΤΑΒΟΛΗ

Πάρα πολλά πράγματα έχουν αλλάξει και εξακολουθούν να αλλάζουν όσον αφορά την κατάσταση της οικογένειας. Από τη δεκαετία του 1960, ο καταμερισμός-εργασίας-μεταξύ-ανδρών-και-γυναικών-στην-Ευρώπη-έχει-μεταβληθεί-προς-μια-εξέλιξη, η οποία σε καμιά περίπτωση δεν έχει ολοκληρωθεί. Άλλες περισσότερες πρόσφατες μεταβολές είχαν τρομακτικό αντίκτυπο στην οικογενειακή ζωή. Η έρευνα των Ferris και Smith (1996) επί του θέματος παρέχει μια γενική εποπτεία σημαντικών μεταβολών στη Μεγάλη Βρετανία. Τα ευρήματά τους έχουν επιβεβαιωθεί από τμηματικές έρευνες σε άλλες χώρες και πιθανόν ισχύουν για όλη τη Δυτική Ευρώπη. Ακολουθεί μια σύνοψη των μεταβολών τις οποίες προσδιόρισαν οι Ferris και Smith και στις οποίες έχω προσθέσει ορισμένες πηγές που αφορούν άλλες χώρες.

Μεταβολές στη δομή της οικογένειας

Υπάρχει ένας αυξανόμενος αριθμός ζευγαριών που συζούν χωρίς να έχουν παντρευτεί, περισσότερα ζευγάρια που έχουν χωρίσει, καθώς και οικογένειες δομημένες μ' ένα νέο τρόπο. Οι μεταβολές αυτές έχουν ως αποτέλεσμα μια μεγαλύτερη ποικιλομορφία στη δομή της οικογένειας. Ο αριθμός των διαζυγίων, των μονογονεϊκών οικογενειών, των συνειδητά άγαμων μητέρων, των σχέσεων μεταξύ συντρόφων όπου ο καθένας τους έχει παιδιά από άλλο γάμο και των θετών οικογενειών αυξάνεται (Dumon, 1995· Vandenberghe, 1999). Μερικά παι-

διά, οι γονείς των οποίων έχουν χωρίσει, έχουν τακτική επαφή και με τους δύο γονείς, άλλα πάλι όχι. Μερικά ζουν σε επαναδομημένες οικογένειες και κατά συνέπεια έχουν ετεροθαλείς αδελφούς και αδελφές. Σε αυτό τον κατάλογο πρέπει να προστεθούν άλλες νεότερες μορφές οικογενειακής δομής. Περίπου 20.000 παιδιά στην Ολλανδία μεγαλώνουν με ομοφυλόφιλους γονείς, εκ των οποίων το 10% έχει ομοφυλόφιλους πατέρες και το 90% ομοφυλόφιλες μητέρες (Borghs, 1998). Τουλάχιστον 15% όλων των παιδιών κάτω των τριών ζουν μ' ένα παντρεμένο ζευγάρι που δεν αποτελείται από τους βιολογικούς γονείς του παιδιού (Buysse, 1999). Και στη Μεγάλη Βρετανία, το 17% των ιθαγίων γεννιούνται εκτός γάμου (Burghes κ.ά., 1997). Εν συντομία, αυτή η ανομοιογένεια στη δομή της οικογένειας αναγκάζει τα διάφορα κέντρα προσχολικής φροντίδας και αγωγής να είναι πολύ περισσότερο δημιουργικά στην προσέγγισή τους.

Αναβάλλοντας το ξεκίνημα μιας οικογένειας

Οι άνθρωποι αποκτούν λιγότερα παιδιά και μάλιστα σε μεγαλύτερη ηλικία. Τα παιδιά γίνονται σπάνια και έχουν τώρα μεγαλύτερη συμβολική αξία (Vandenberghe, 1999). Η τάση για λιγότερα παιδιά συναντάται τόσο στους Ευρωπαίους όσο και στους μετανάστες από τη Βόρεια Αφρική (Lesthaeghe, 1997). Η Φλάνδρα και η Ολλανδία έχουν το χαμηλότερο ποσοστό γεννήσεων εδώ και δεκαετίες, ενώ αγαστείται ότι το ποσοστό γεννήσεων στην Ολλανδία και στο Βέλγιο θα μειωθεί περίπου κατά 10% μέχρι το 2010 (Buysse, 1999). Ο Raes (1997) επισημαίνει ότι, καθώς τα παιδιά γίνονται σπάνια και πιο επιθυμητά, οι προσδοκίες θα αυξηθούν. Οι οικογένειες θεωρούνται ολοένα και περισσότερο ως το μέσο επίτευξης ατομικής ολοκλήρωσης των μελών τους και λιγότερο ως αυτοσκοπός. Οι γονείς έχουν υψηλές προσδοκίες από τα παιδιά τους, ωστόσο ταυτόχρονα οι οικογένειες είναι περισσότερο απομονωμένες από κάθε άλλη φορά. Αυτό αυξάνει την ανασφάλεια των γονέων ως προς την εκπαίδευση και την ανατροφή των παιδιών. Κατά παράδοξο τρόπο, σε μια περίοδο αυξανόμενης κριτικής προς την εκάστοτε κυβέρνηση, οι γονείς αναμένουν ολοένα και περισσότερα από αυτήν όσον αφορά την εκπαίδευση και την ανατροφή των παιδιών.

Ανασφάλεια στην ανατροφή των παιδιών

Η ανασφάλεια στην ανατροφή των παιδιών και τα μεταβαλλόμενα πρότυπα ρόλων εντός των οικογενειών έχουν ως αποτέλεσμα οι γονείς να τρέφουν υψηλές προσδοκίες από τους/τις επαγγελματίες εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά τα μικρά παιδιά, οι προσδοκίες αυτές επικεντρώνονται γενικά σε βασικές δεξιότητες κοινωνικοποίησης, όπως είναι οι τρόποι στο τραπέζι, η χρήση της τουαλέτας και η ευγένεια. Για τα μεγαλύτερα παιδιά συμπεριλαμβάνουν εκπαιδευτικούς στόχους, όπως είναι η ανάπτυξη σχέσεων και η σεξουαλική αγωγή. Εξαιτίας της πίεσης των γονέων, όλο και περισσότεροι δάσκαλοι και εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι αμφισβητούνται υπερβολικά. Σύμφωνα με την άποψη των τελευταίων, οι γονείς δεν αναλαμβάνουν επαρκώς τις ευθύνες τους. Η εξέλιξη αυτή, μαζί με τις αλλαγές στην

οικογενειακή δομή, οδήγησε τον Raes να κάνει λόγο περί της ανασφάλειας ως υπαρξιακής συνθήκης των οικογενειών (Raes, 1997· Peeters και Vandenberghe, 1998b). Η απαίτηση για εκπαιδευτικό προσανατολισμό των υπηρεσιών παιδικής μέριμνας θα αυξηθεί τα επερχόμενα χρόνια. Το έργο αυτό συνίσταται σε πολύ περισσότερα από «τη συμφιλίωση δουλειάς και οικογένειας».

Μεταβαλλόμενη κατάσταση εργασίας

Τα τελευταία χρόνια υφίσταται αυξανόμενη εργασιακή ανασφάλεια και παρατηρείται αύξηση στον αριθμό των γονέων που εργάζονται παραπάνω από το κανονικό ωράριο γραφείου. Η ελαστικότητα αυτή στην αγορά εργασίας σημαίνει όχι μόνο μεγαλύτερες διακυμάνσεις στο πόσο δουλεύει κανείς, αλλά και μεγαλύτερη ποικιλομορφία στον αριθμό των δεδουλευμένων ωρών. Ο αριθμός των μητέρων που εργάζονται παραπάνω από το κανονικό ωράριο αυξάνεται: παραπάνω από τις μισές μητέρες παιδιών πρόσχολικής ηλικίας εργάζονται τα σαββατοκύριακα και παραπάνω από το κανονικό ωράριο γραφείου. Το 56% τουλάχιστον από τα παιδιά προσχολικής έχουν μητέρες που δουλεύουν κατά τη διάρκεια αυτών των ωρών (Buysse, 1999). Αυτό φυσικά επηρεάζει τον καταμερισμό εργασίας εντός της οικογένειας.

Αυξανόμενη οικονομική ανισότητα

Το οικονομικό χάσμα μεταξύ οικογενειών στις οποίες εργάζονται και οι δύο σύντροφοι και οικογενειών στις οποίες δεν εργάζεται κανείς από τους δύο διευρύνεται. Περίπου 5% των παιδιών φλαμανδικής καταγωγής κάτω από την ηλικία των 12 ετών ζει σε οικογένειες όπου και οι δύο γονείς είναι άνεργοι. Εν τω μεταξύ, για τις οικογένειες μ' ένα εισόδημα, γίνεται ολοένα και πιο δύσκολο να διατηρηθούν σ' ένα ορισμένο βιοτικό επίπεδο. Σε αρκετές περιπτώσεις, η συμμετοχή των γυναικών στην εργασιακή δύναμη αποτελεί καθαρή αναγκαιότητα, με σκοπό τη διατήρηση ενός ελάχιστου επιπέδου οικονομικής άνεσης. Περίπου 20% των μικρών παιδιών ζουν σε οικογένειες που δυσκολεύονται να τα βγάλουν πέρα. Αν χρησιμοποιήσουμε ευρύτερα από το μηνιαίο εισόδημα κριτήρια για να ορίσουμε τη φτώχεια,⁶ τότε μπορούμε να πούμε ότι το 4,3% όλων των παιδιών που γεννήθηκαν το 1998 είναι μη προνομιούχα. Ο αριθμός αυτός ανέβηκε ελαφρά, αλλά συστηματικά, κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών (Buysse, 1999). Τα ευρήματα αυτά είναι σημαντικά, καθώς η οικονομική ανασφάλεια ενισχύει την αντίστοιχη εκπαιδευτική.

Οικογενειακή ιδεολογία

Η ιδεολογία της οικογένειας πρέπει επίσης να ληφθεί υπόψη. Έχουν υπάρξει θεμελιώδεις αλλαγές στους κανόνες, στις αξίες και τις οικογενειακές προσδοκίες. Ένας αυξανόμενος αριθμός ανθρώπων βιώνει μια σύγκρουση ενδιαφερόντων μεταξύ των οικογενειακών καθηκόντων ανατροφής των παιδιών και της ίδιας τους της αυτοπραγμάτωσης. Με αυτή την έννοια, τα παιδιά, όντας ταυτόχρονα πηγή

χαράς, θεωρούνται πτυχή της οικογενειακής ζωής που αποτρέπει κάποιον από το να αναζητά την ικανοποίηση των ίδιων του των αναγκών. Η εξέλιξη αυτή συνδέεται στενά με τις μεταβολές στον καταμερισμό εργασίας μεταξύ ανδρών και γυναικών. Όπως προαναφέραμε, η οικογένεια αποτελεί ολοένα και λιγότερο αυτοσκοπό και ολοένα και περισσότερο μέσο ατομικής ολοκλήρωσης. Σε αρκετές οικογένειες, κάθε σύντροφος, για να επιδιώξει τους προσωπικούς του/της στόχους, εγείρει υψηλότερες απαιτήσεις από την οικογένεια. Το γεγονός ότι η οικογένεια ως τέτοια έρχεται σε δεύτερη μοίρα ως προς το κάθε μέλος της χωριστά είναι μερικώς το αποτέλεσμα της μεγαλύτερης αξίας με την οποία επενδύονται τα παιδιά (Raes, 1997).

Άλλες κουλτούρες

Ως τελική επισήμανση μεταβολής, ο Vandenberghe προσθέτει ότι σήμερα τα παιδιά έρχονται, άμεσα ή έμμεσα, εκουσίως ή όχι, σε επαφή με άλλες κουλτούρες.

Όλες αυτές οι μεταβολές επηρεάζουν έντονα τον κόσμο μέσα στον οποίο γεννιούνται και μεγαλώνουν τα παιδιά. Και όμως, η ομαδική παιδική φροντίδα εξακολουθεί να λαμβάνει ως κανόνα τη δυτική, μεσοαστική, αποτελούμενη από πατέρα και μητέρα ιδεατή οικογένεια. Γι' αυτόν το λόγο, πολλοί συγγραφείς θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί, για να είναι σε θέση να αποδέχονται τη διαφορετικότητα των γονέων, πρέπει να έχουν ορισμένες γνώσεις σχετικά με τις αξίες και τις συνήθειες εκπαίδευσης και ανατροφής των παιδιών σε διάφορες υποκουλτούρες. Συγκεκριμένα, η βιβλιογραφία που αφορά τη «διαπολιτισμικού χαρακτήρα δράση» δίνει αρκετή προσοχή στο παραπάνω (βλ., π.χ., de Graaff κ.ά., 1990).

ΥΠΟΚΟΥΛΤΟΥΡΕΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΤΡΟΦΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ – ΑΝΑΤΡΟΦΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΙΣ ΥΠΟΚΟΥΛΤΟΥΡΕΣ

Τον τελευταίο καιρό έχουν γίνει έρευνες –π.χ., από τον Lesthaeghe (1997) και τους Swyngedouw, Phalet και Deschouwer (1999)⁷– για τον αξιακό προσανατολισμό γυναικών τουρκικής και μαροκινής καταγωγής που ζουν στο Βέλγιο. Πρόσφατα ολοκληρώθηκε στην Ολλανδία από το Programmerings College Onderzoek Jeugd (Κρλέγιο Προγραμματισμού για την Έρευνα Νεότητας)⁸ μια μεγάλη κλίμακας μελέτη στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος «Orvoeding en Orvoedingsondersteuning» (Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Υποστήριξη). Στη μελέτη αυτή εξετάστηκαν ιθαγενείς ολλανδικές οικογένειες, οικογένειες από το Μαρόκο (Pels, 1998), την Τουρκία (Nijsten, 1998) και την Κίνα (Geense και Pels, 1998), κρεολές οικογένειες από το Σουρινάμ (Distelbrink, 1998) και οικογένειες προσφύγων από τη Σομαλία (Bouwmeester κ.ά., 1998) ως προς τους κανόνες και τις αξίες τους σε σχέση με την ανατροφή των παιδιών. Επίσης διεξήχθη στο Βέλγιο μια έρευνα για ρομφυλόφιλες γυναίκες γονείς (Brewaeyns, 1997). Οι περισσότερες από αυτές τις πρόσφατες μελέτες έχουν ορισμένους

κοινούς συντελεστές. Επιχειρούν, με επιστημονικό τρόπο, να βρουν απαντήσεις στα ερωτήματα που προβληματίζουν τους/τις εκπαιδευτικούς σε μια ετερογενή κοινωνία και απομακρύνονται από προηγούμενες ερευνητικές παραδόσεις.

Παλιότερα, η έρευνα ενδιαφερόταν πρωτίστως για την περιγραφή ορισμένων υποομάδων. Η μειονοτική ομάδα Α συγκρινόταν με την κυρίαρχη ομάδα Β (την ομάδα ελέγχου) και εξετάζονταν οι διαφορές τους. Έπειτα γίνονταν απόπειρες να εξηγηθεί η κουλτούρα και ο τρόπος ζωής στο πλαίσιο της ομάδας Α. Αυτού του τύπου η έρευνα, η οποία χρονολογείται από τις δεκαετίες του 1960 και του 1970, δεν έλαβε υπόψη της τη διαφορετικότητα εντός της ομάδας Α και οδήγησε τελικά σε επιστημονική αποξένωση και ανασφάλεια (de Graaff, 1995). Υπέθετε ότι οι διαφορές ανάμεσα στην κυρίαρχη ομάδα Β, από τη μια, και τη μειονοτική ομάδα Α, από την άλλη, ήταν μεγαλύτερες ή πιο σημαντικές από τις διαφορές εντός των ομάδων. Τα αποτελέσματα αυτού του τύπου έρευνας είναι γνωστά: για παράδειγμα, το χαρακτηριστικό οικογενειών από το Μarόκο και την Τουρκία είναι η «Κουλτούρα τύπου Ο» (οικογενειακά προσανατολισμένη κουλτούρα, με έμφαση στην τιμή, στο σεβασμό και ούτω καθεξής), σε αντίθεση με τον γηγενή πληθυσμό, ο οποίος ανήκει είτε στην «Κουλτούρα τύπου Α» (κουλτούρα με έμφαση στην ατομική ανάπτυξη και στην αυτονομία) είτε στην «Κουλτούρα τύπου Ε» (δηλαδή «ο εαυτός μου κι εγώ») (Pinto, 1994). Στην πραγματικότητα υπάρχουν διάφοροι συνδυασμοί εντός της κάθε ομάδας και καμιά τους δεν υφίσταται πραγματικά ως διακριτή ολότητα.

Στις πιο πρόσφατες έρευνες τονίζεται περισσότερο η διαφορετικότητα και η δυναμική της αλλαγής εντός κάθε ομάδας. Οι πρόσφατες έρευνες δεν επικεντρώνονται πλέον στα κοινά χαρακτηριστικά των μελών μιας ορισμένης υποομάδας ούτε σε αυτά που τα διαφοροποιεί από άλλα, αλλά στην ετερογένεια ως τέτοια: στις διαφορές που υπάρχουν εντός των υποομάδων, στη δυναμική και στην αλλαγή. Σ' εκείνους που τους ενδιαφέρει η στατιστική, θα μπορούσαμε να πούμε ότι πλέον μιλάει κανείς λιγότερο με στείρους μέσους όρους και περισσότερο με όρους τυπικής απόκλισης. Η πραγματικότητα γίνεται αντικείμενο συζήτησης με όρους όπως *ετεροπραξία* και *κατακερματισμός της νεωτερικότητας* (Lesthaeghe, 1997), *αξιακός πλουραλισμός* (Swyngedouw κ.ά., 1999) ή *διαφοροποίηση και νέα μείγματα* (Pels, 1998). Οι έρευνες αυτές μας έχουν εφοδιάσει με μια καλά μελετημένη και εξισορροπημένη εικόνα των συνηθειών ανατροφής των παιδιών των διαφόρων υποομάδων που διαμορφώνουν την κοινωνία μας και τις οποίες συναντούν ολοένα και συχνότερα οι εκπαιδευτικοί μας. Αυτές οι μελέτες θα μας βοηθήσουν να σκεφτούμε με λιγότερο στερεότυπους όρους.

Η Pels⁹ (1998) επισήμανε ότι οι ειδικοί συχνά ενεργούν υπό την οπτική γωνία των δικών τους αντιλήψεων και των θεωριών εκπαίδευσης και ανάπτυξης του παιδιού που βασίζονται είτε στον τρόπο σκέψης της δυτικής κοινωνίας είτε σε στερεότυπα. Για πολλά χρόνια, οι άνθρωποι απλώς θεωρούσαν δεδομένο ότι υπήρχαν καθολικοί στόχοι ανάπτυξης και συνεπώς καθολικά εκπαιδευτικά συστήματα για την επίτευξη των στόχων αυτών. Αποτέλεσμα αυτού ήταν ότι, στο πλαίσιο των

διαφόρων εμπλεκόμενων κλάδων, οι θεωρίες στηρίχτηκαν σε πολιτισμικά κυρίαρχες απόψεις, κι έτσι η έρευνα που πραγματοποιήθηκε, στην πραγματικότητα βασίστηκε σε μια ημιτελή υπόθεση (Pels, 1998). Ένα σαφές παράδειγμα σχετικά με το παραπάνω υπάρχει στο βιβλίο της Aminatta Forna *Μητέρα όλων των μύθων* (Mother of all myths, 1999). Η Forna εξηγεί πώς μια αντίληψη περί μητρότητας έχει γίνει ο «κανόνας» μεταξύ επιστημόνων από τον John Bowlby¹⁰ μέχρι τον Winnicott και τη Selma Freiberg. Η θεωρία της προσκόλλησης θέτει ως αρχή με καθολικό χαρακτήρα ότι η αποκλειστική προσκόλληση μεταξύ μητέρας και παιδιού αποτελεί την πιο σημαντική προσκόλληση και την προϋπόθεση για την υγιή ανάπτυξη του παιδιού.

Παρ' όλα αυτά, υπάρχει επαρκές υλικό για να δείξει ότι στον κόσμο ισχύουν και άλλα μοντέλα μητρότητας, τα οποία μπορεί να είναι εξίσου έγκυρα. Το σύστημα *comadre* (συν-μητέρα) είναι αρκετά κοινό στη Λατινική Αμερική. Η Forna αναφέρει άλλο ένα μοντέλο, κατά το οποίο τα παιδιά, ζώντας για κάποιο χρονικό διάστημα με μια άλλη οικογένεια, υιοθετούνται άτυπα. Επισημαίνει ότι αυτό αποτελεί φυσικό κομμάτι της ζωής στις ισλαμικές κοινότητες, στην Ιαπωνία, στη Λατινική Αμερική, στην Αφρική, στις Ηνωμένες Πολιτείες μεταξύ Αμερικανών της Χαβάης και Ιθαγενών Αμερικανών, παντού στην Καραϊβική, στην Ινδία και στο Πακιστάν και σε πολλές άλλες χώρες. Αυτό δεν σημαίνει ότι η οικογένεια, εντός της οποίας γεννιέται ένα παιδί, απεμπολεί την ενεργό συμμετοχή της και χάνει την αίσθηση της προσκόλλησης με το παιδί. Η Forna υποστηρίζει ότι η προϋπόθεση της θεωρίας της προσκόλλησης, σύμφωνα με την οποία υπάρχει μόνο ένα φυσικό είδος μητρότητας, έχει οδηγήσει σ' ένα ιδανικό μητρότητας που εφαρμόζεται αδιάκριτα σε όλες τις γυναίκες. Ακόμα και σε γυναίκες, στη γλώσσα των οποίων οι λέξεις *μητέρα* και *θεία* είναι ίδιες, λέγεται να μη μοιράζονται με κανέναν άλλο την αγάπη για το παιδί τους (Forna, 1999).¹¹ Ως προς αυτό, μπορεί να ασκηθεί επίσης κριτική στην ψυχαναλυτική βιβλιογραφία, καθώς αυτή επικεντρώνεται στην τριάδα μητέρα-πατέρας-παιδί, η οποία, σύμφωνα με τη Françoise Dolto (βλ. Liaudet, 1998), «είναι συνυφασμένη με την ανθρώπινη φύση».¹²

Άλλο ένα παράδειγμα εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης σε σχέση με την ανατροφή και την εκπαίδευση των παιδιών αποτελεί η πεποίθηση ότι τα ερεθίσματα που αφορούν την ανάπτυξη των τελευταίων έχουν ιδιωτικό και προσωπικό χαρακτήρα: η σχέση γονιού-παιδιού ανήκει στο σπίτι και η σχέση εκπαιδευτικού-παιδιού στον παιδικό σταθμό. Στην πραγματικότητα, διάφορες κουλτούρες διαθέτουν άλλα μέτρα όπου λαμβάνει χώρα η ανατροφή και η εκπαίδευση των παιδιών, όπως γίνεται φανερό από την αλγερινή έννοια *zanka*. Το *zanka* (δρόμος παιδιού) δεν είναι ένας συνηθισμένος δρόμος. Είναι ένα μέρος για τα παιδιά μεταξύ του «μέσα» (του σπιτιού) και του «έξω» (του κόσμου), μεταξύ του γυναικείου κόσμου και του ανδρικού. Είναι ένας εξωτερικός χώρος στην εγγύτητα του σπιτιού – η απόσταση εξαρτάται από την ερμηνεία του ίδιου του παιδιού. Είναι ένα ασφαλές μέρος διότι είναι οικείο, όπως είναι και οι άνθρωποι που ζουν εκεί,

τα σκαλοπάτια, οι γωνιές, τα μονοπάτια, οι πλατείες, οι λόφοι ή τα χωράφια. Εν συντομία, είναι όλα αυτά τα μέρη που τα ίδια τα παιδιά ορίζουν ως *zanka*. Είναι ένα μέρος συνάντησης, όπου τα όρια καθορίζονται από την ηλικία και το φύλο και όπου τα παιδιά αποκτούν κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες. Οι γονείς νιώθουν ότι η εμπειρία του *zanka* είναι σημαντική για τα παιδιά τους, ούτως ώστε αυτά να αφήσουν την ποδιά της μαμάς και να έρθουν σε επαφή με αξίες, όπως είναι η έγνοια για τον άλλον και για τον εαυτό τους. Είναι ένα ειδικό μέρος, χωρίς ενηλίκους, αλλά σε μικρή απόσταση από αυτούς (Mekideche, 1998). Σε σύγκριση με το παραπάνω, στην εκβιομηχανισμένη και εκμηχανισμένη κοινωνία μας, η παρουσία ενός παιδιού στο δρόμο ερμηνεύεται συχνά ως σημάδι παραμέλησης. Επιτόπου παρατηρήσεις και συζητήσεις με τα εμπλεκόμενα μέρη μάς έχουν διδάξει ότι ένα παιδί που παίζει στο δρόμο εκφράζει το νόημα της παιδικής ηλικίας, της ανατροφής και της θέσης του παιδιού στην κοινωνία.

Τόσο το *zanka* όσο και η αποκλειστική σχέση μητέρας-παιδιού αποτελούν παραδείγματα που φανερώνουν ότι, εξετάζοντας κανείς άλλες κουλτούρες μέσα από το φακό της Δύσης, μπορεί πολύ γρήγορα, ακριβώς μέσα από έναν τέτοιο εθνοκεντρισμό, να καταλήξει σε μια ατελή υπόθεση. Αυτή η ατελής υπόθεση εκφράζεται με τα λόγια της Aminatta Forna (1999): «Αν ήταν όλες οι οικογένειες σαν κι εμάς, όλα τα προβλήματά τους (και τα δικά μας) θα λύνονταν». Ας δούμε όμως πρώτα τι μπορούμε να μάθουμε από την έρευνα για τις υποομάδες στο Βέλγιο και στην Ολλανδία, σε σχέση με την πρακτική στην παιδική μέριμνα.

Σχεδόν σε όλες τις έρευνες, το πρώτο εντυπωσιακό συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι πράγματι υπάρχουν μείζονες διαφορές εντός των υπό μελέτη ομάδων. Υπάρχουν τόσο παραδοσιακές όσο και μοντέρνες αξίες, καθώς επίσης ένα μείγμα και των δύο. Οι Smyngedouw κ.ά. (1999) ονομάζουν το παραπάνω αξιακό πλουραλισμό: μπορεί κανείς να έχει εξαιρετικά παραδοσιακές αξίες σε σχέση με έναν τομέα και εξαιρετικά μοντέρνες σε σχέση με έναν άλλο, έτσι ώστε είναι σχεδόν αδύνατο να οριστεί το προφίλ των αξιών με τον τρόπο που έγινε στην έρευνα των δεκαετιών του 1960 και του 1970. Η Pels, για παράδειγμα, αναφέρει:

Τελικά, κάθε οικογένεια είναι μοναδική ως προς το συνδυασμό προτύπων προσανατολισμού, αντιλήψεων και πρακτικών σε σχέση με την ανατροφή του παιδιού. Μια μητέρα θα μπορούσε να μιλάει στο σπίτι τόσο τα ολλανδικά όσο και τα βερβερικά, να έχει Μαροκινούς φίλους, να προτιμάει τα παιδιά της να συνναστρέφονται με τον ιθαγενή πληθυσμό, να είναι ενεργός στο σχολείο, να διαμαρτύρεται ενάντια στην «έλλειψη κανόνων» των Ολλανδών, να μεγαλώνει τα παιδιά της δημοκρατικά και να τα στέλνει στο τζαμί να μάθουν τα αραβικά και το Κοράνιο. (Pels, 1998)

Και η έρευνα του Lesthaeghe καταδεικνύει μια μεγάλη ποικιλομορφία εντός της κάθε ομάδας. Η προσπάθεια ερμηνείας του φαινομένου αυτού ανέδειξε ένα πλήθος παραγόντων: την παιδεία, τη χώρα καταγωγής, τον τόπο κατοικίας στο Βέλ-

γιο, τη γενιά, το φύλο, τη θρησκεία (Lesthaeghe, 1997). Ωστόσο, όσον αφορά τις οικογένειες τουρκικής καταγωγής, η Nijsten καταλήγει:

Από ορισμένες απόψεις δεν πετύχαμε ιδιαίτερα να εξηγήσουμε τις διαφορές στη συμπεριφορά των γονέων ως προς την ανατροφή των παιδιών. Με αυτό εννοούμε ότι ελάχιστη σχέση έχει αποκαλυφθεί με τη γενιά και την παιδεία των γονέων. (Nijsten, 1998)

Μια έρευνα για τις ομοφυλόφιλες γυναίκες γονείς έδειξε ότι δεν υπάρχουν καθόλου διαφορές σε οποιαδήποτε από τις υπό μελέτη πτυχές –π.χ., οικογενειακές σχέσεις, συμπεριφορά του παιδιού σύμφωνα με το ρόλο του φύλου του κ.ο.κ.– μεταξύ των ομοφυλόφιλων γυναικών γονέων και μιας ομάδας ελέγχου αποτελούμενης από ετεροφυλοφιλικά ζευγάρια, τα οποία επίσης απέκτησαν παιδιά μέσω γονιμοποίησης από δότη (Brewaeys, 1997). Επομένως φαίνεται ότι οι παραδοσιακές προσδοκίες (π.χ., τα αγόρια που ανατρέφονται από ομοφυλόφιλες γυναίκες γονείς υφίστανται σύγχυση ρόλων εξαιτίας της απουσίας ανδρικών προτύπων) βασίζονται μάλλον σε προκαταλήψεις παρά στην πραγματικότητα (Hoogsteder και Bak, 1998).¹³ Η μόνη έρευνα που φανέρωσε μια αρκετά ομοιογενή εικόνα ήταν εκείνη που πραγματοποιήθηκε με μια ομάδα Κινέζων γονέων.

Σε όλες τις έρευνες σχεδόν, μια δεύτερη αξιοπρόσεκτη τάση είναι ότι το χάσμα με το παρελθόν, το οποίο χαρακτηρίζει τις δυτικές οικογένειες, εμφανίζεται επίσης μεταξύ των περισσότερων υποομάδων που μελετήθηκαν. Η Pels (1998) σημειώνει: «Το πρωταρχικό συμπέρασμα της μελέτης θα μπορούσε να είναι ότι η ανατροφή των παιδιών στις σύγχρονες οικογένειες μαροκινής καταγωγής χαρακτηρίζεται έντονα από μεταβολή. Αυτό ισχύει τόσο εντός των γενεών όσο και μεταξύ διαδοχικών γενεών...» Στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης με τα παιδιά τους, οι μητέρες μαροκινής καταγωγής δημιουργούν κάτι καινούργιο, το οποίο λαμβάνει υπόψη τόσο αυτά που έμαθαν στο σπίτι όσο και τους εναλλακτικούς τρόπους που προσφέρονται από την κοινωνία την οποία αρχίζουν σιγά σιγά να βλέπουν ως δική τους. Μπορούμε λοιπόν να κάνουμε λόγο περί δημιουργίας μιας καινούργιας ύπαρξης (Pels, 1998). Η Nijsten (1998) συμφωνεί, υποστηρίζοντας ότι η πλειονότητα των γονέων τουρκικής καταγωγής παρακολουθούν τις αλλαγές με σεβασμό προς το παρελθόν, έτσι ώστε να πράττουν λιγότερο αυταρχικά και να δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στα παιδιά τους.

Εκτός από τις μεταβαλλόμενες αξίες σχετικά με την ανατροφή των παιδιών, η επιθυμία απόκτησής τους αυτή καθ' εαυτήν υφίσταται θεμελιώδεις αλλαγές. Για παράδειγμα, από μια μελέτη για τον οικογενειακό προγραμματισμό και τη χρήση αντισυλληπτικών προκύπτει ότι οικογένειες τουρκικής και μαροκινής καταγωγής στο Βέλγιο με περισσότερα από δύο παιδιά θα αποτελούν στο μέλλον εξαιρέσεις (Page και Segaert, 1997).¹⁴ Όσον αφορά κρεολές οικογένειες από το Σουρινάμ, ο Distelbrink φτάνει στο ίδιο συμπέρασμα:

Ένα σημαντικό συμπέρασμα είναι ότι η ανατροφή των παιδιών των κρεολών οικογενειών από το Σουρινάμ χαρακτηρίζεται από μεταβολή. Στις αντι-

λήψεις, στην εμπειρία και στην πρακτική τους, οι κρεολές μητέρες αρχίζουν να μοιάζουν με τους γηγενείς Ολλανδούς γονείς. Παρόλο που οι κρεολές μητέρες επηρεάζονται μερικώς από την κατάσταση στην Ολλανδία, την οποία αυτές και τα παιδιά τους αντιμετωπίζουν σε καθημερινή βάση, ο τρόπος ανατροφής των παιδιών στις ολλανδικές οικογένειες δεν αποτελεί στόχο για πολλές από αυτές. Πιστεύουν στην αλλαγή, όπως επίσης και στη συνέχεια... Πολλές μητέρες έχουν καταφέρει να βρουν έναν επιτυχημένο συνδυασμό ανάμεσα στα οικεία (παραδοσιακά) και τα νέα πιο μοντέρνα στοιχεία. (Distelbrink, 1998)

Το αποτέλεσμα της μελέτης μεταξύ οικογενειών προσφύγων από τη Σομαλία υποδεικνύει την ίδια τάση προς αλλαγή (Bouwmeester κ.ά., 1998). Η μόνη εξαίρεση στον κανόνα ήταν και πάλι οι οικογένειες κινεζικής καταγωγής. Τα αποτελέσματα της σχετικής μελέτης έδειξαν μικρές μεταβολές:

Το πρώτο συμπέρασμα θα μπορούσε να είναι ότι οι μητέρες κινεζικής καταγωγής αναζητούν μια ισορροπία μεταξύ συνέχειας και αλλαγής, αναζήτηση κατά την οποία η έμφαση δίνεται ακόμη στη συνέχεια. Ωστόσο ακόμα και οι μητέρες κινεζικής καταγωγής υποστηρίζουν ότι υπάρχει μεγάλη διαφορά ανάμεσα στο πώς ανατράφηκαν οι ίδιες και το πώς μεγαλώνουν τα παιδιά τους, παρόλο που οι παραδοσιακές αξίες –όπως το *xiao*¹⁵– εκφράζονται ακόμη ευκρινώς εντός της ομάδας αυτής. (Geense και Pels, 1998)

Ένα σημαντικό μειονέκτημα στις παραπάνω μελέτες είναι ότι δεν πραγματεύτηκαν την οικογένεια ως σύστημα αλλά μόνο τη μητέρα, ότι οι εμπλεκόμενοι ήταν σχεδόν αποκλειστικά γυναίκες. Οι ερευνητές παρέχουν, επομένως, μια καλή και εξισορροπημένη εικόνα για τις μητέρες, αλλά οι πατέρες δεν εμφανίζονται σχεδόν-πουθενά. Συνεπώς, αν το κείμενο που ακολουθεί, φαίνεται να ασχολείται πρωτίστως με τις μητέρες, αυτό δεν αποτελεί ασφαλώς ζήτημα αρχής, αλλά οφείλεται απλώς στις διαθέσιμες πληροφορίες. Για την αποκατάσταση αυτής της ανισορροπίας, η σχέση μεταξύ παιδικής φροντίδας και πατέρων θα συζητηθεί εκτενώς στα επόμενα κεφάλαια.

Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΜΕΤΑΒΑΛΛΟΜΕΝΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ/ΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Τι μπορούν να συμπεράνουν οι εκπαιδευτικοί από αυτές τις μελέτες; Ένα άμεσο συμπέρασμα είναι ότι στο μέλλον θα έρθουν αντιμέτωποι με μια αυξανόμενη ποικιλομορφία οικογενειών. Πρέπει να αντιμετωπίσουν όχι μόνο διαφορές στην οικογενειακή δομή αλλά κι έναν αυξανόμενο αριθμό υποομάδων, οι οποίες, ενώ παραδοσιακά δεν χρησιμοποιούσαν σχεδόν καθόλου το σύστημα παιδικής φροντίδας, τώρα αρχίζουν να το κάνουν. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λάβουν υπόψη τους το γεγονός ότι πολλά πλαίσια αναφοράς εξαφανίζονται. Δεν υπάρχει πλέον

τέτοιος τρόπος ανατροφής και εκπαίδευσης των παιδιών που θα χαρακτηριζόταν «τυπικός» των οικογενειών τουρκικής καταγωγής ή των οικογενειών που προέρχονται από την εργατική τάξη. Συνεπώς δεν υπάρχει πλέον ένα πλαίσιο αναφοράς στο οποίο μπορούν να καταφύγουν οι εκπαιδευτικοί. Αυτό δεν ισχύει μόνο για τις μη δυτικές υποομάδες μεταναστών και εθνοτικών μειονοτήτων, αλλά και για τις άλλες υποομάδες όπως είναι οι διαφορετικές κοινωνικές τάξεις. Έτσι, για παράδειγμα, ενώ φαίνεται ότι ο καταμερισμός εργασίας άνδρα-γυναίκας εντός της οικογένειας γίνεται αντικείμενο συζήτησης πιο ισότιμα μεταξύ των καλύτερα μορφωμένων, στην πράξη βλέπουμε κανείς ότι οι πατέρες μεταξύ των λιγότερο μορφωμένων εργατών στην πραγματικότητα συμμετέχουν πολύ περισσότερο στις δουλειές του σπιτιού από τους μεσοαστούς πατέρες ή αυτούς που κατέχουν θέσεις μάνατζμεντ.

Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν πια διαφορές στους ρόλους της μητέρας και του πατέρα. Δεν σημαίνει επίσης ότι θα ήταν ανώφελο για τους/τις εκπαιδευτικούς να έχουν κάποιες γνώσεις σχετικά με τις διαφορές στην ανατροφή των παιδιών που συνδέονται με διαφορετικές κουλτούρες. Βασικές γνώσεις μπορούν στην πραγματικότητα να αποτρέψουν χονδροειδείς παρεξηγήσεις, π.χ. ως προς τους θρησκευτικούς κανονισμούς διατροφής, οι οποίοι, σύμφωνα με τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, πρέπει να γίνονται σεβαστοί. Σημαίνει ωστόσο ότι δεν μπορεί κανείς να υποθέσει πως η οικογένεια Χ της ομάδας Υ θα σκέφτεται με συγκεκριμένο τρόπο και θα σχετίζεται με συγκεκριμένο τρόπο με τα παιδιά της. Πράγματι, το να θεωρεί κανείς ένα γονιό μόνο ως μέλος μιας συγκεκριμένης ομάδας σημαίνει να τον περιορίζει στην εικόνα αυτής της ομάδας. Αυτή η εικόνα –όπως έχουμε μάθει απ' όλες αυτές τις μελέτες– σπάνια θα συνδέεται με την πραγματικότητα, διότι έχει την τάση να βασίζεται περισσότερο στο παρελθόν απ' ό,τι στο παρόν ή στο μέλλον. Τα άτομα τονίζουν, αποδυναμώνουν ή και απαρνούνται πολιτισμικά χαρακτηριστικά και οι ομάδες έχουν τη δική τους δυναμική αλλαγής (Verbunt, 1994).

Ωστόσο, αν υποθέσει κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να αποκτήσουν γνώσεις για άλλες κουλτούρες, ανακύπτουν άλλα προβλήματα. Ένα από αυτά είναι: πώς γίνεται αυτό; Συχνά παρατηρούμε σε παιδικούς σταθμούς ή νηπιαγωγεία να ζητείται από γονείς ή συναδέλφους από εθνοτικές μειονότητες να μιλήσουν «για την κουλτούρα τους». Οι εκπαιδευτικοί συνήθως δεν αντιλαμβάνονται πόσο δύσκολο είναι αυτό. Τι κάνουμε όταν έχουμε αποκτήσει γνώσεις για την κουλτούρα της Τουρκίας, του Μαρόκου και του Σουρινάμ κι έπειτα εμφανίζεται στον βρεφονηπιακό ή παιδικό σταθμό μια οικογένεια από τη Βολιβία ή την έρημο της Αυστραλίας (Verbunt, 1996); Τίθεται λοιπόν το ερώτημα τι να κάνεις, στη συγκεκριμένη περίπτωση, με τις πληροφορίες.

ΕΝΑ ΚΙ ΕΝΑ ΚΑΝΟΥΝ ΤΡΙΑ

Επομένως, τα πλαίσια αναφοράς έχουν απολεσθεί τουλάχιστον εν μέρει. Είναι αλήθεια ότι, όταν τα παραδοσιακά δίκτυα, οι κανόνες και οι αξίες χάνονται, η ασφάλεια του/της εκπαιδευτικού αυξάνεται. Ταυτόχρονα, αυτή η νέα, μεταμοντέρνα κατάσταση προσφέρει ενδιαφέρουσες προοπτικές. Ο/Η επαγγελματίας εκπαιδευτικός πρέπει να συναντάει επανειλημμένα κάθε γονιό και να αναρωτιέται σχετικά με το πρόσωπό του: τι εκπροσωπεί εκείνος ή εκείνη, τι επιλογές έχει κάνει η οικογένειά του/της για τα παιδιά, ποιες είναι οι προτεραιότητές του/της και ποιες θέλει να είναι οι δικές μας προτεραιότητες; Αυτή η συνάντηση είναι περισσότερο ατομικά παρά ομαδικά προσανατολισμένη, αλλά πραγματοποιείται με τη συναίσθηση ότι τόσο ο/η εκπαιδευτικός όσο και ο γονιός ανήκουν σε συγκεκριμένες ομάδες, οι οποίες κατά τη διάρκεια των συζητήσεων αυτών λειτουργούν ως παρατηρήτριες.

Επομένως είναι σημαντικό να μη μεταφέρει κανείς σε αυτές τις συζητήσεις πολλές υποθέσεις σχετικά με τον άλλο. Η ανοιχτή στάση και η προθυμία να αμφισβητεί κανείς τους ίδιους τους κανόνες του είναι ίσως πιο σημαντική από τη γνώση για τις πολιτισμικές ομάδες. Το τι είμαστε πρόθυμοι να ρωτήσουμε είναι σημαντικότερο από το τι γνωρίζουμε για τον άλλο. Όταν τα πλαίσια αναφοράς εξαφανίζονται, υπάρχουν πολλά να ρωτήσουμε. Η πρώτη συνάντηση θα μπορούσε να ξεκινήσει με την ερώτηση: Ποιος έρχεται να μας συναντήσει απ' αυτή την οικογένεια; Ασφαλώς δεν ισχύει πλέον ότι αυτομάτως θα είναι η μητέρα και ο πατέρας. Μπορεί να είναι ένα, δύο ή και περισσότερα πρόσωπα, όπως στην περίπτωση της *comadre* από τη Λατινική Αμερική ή της αραβικής *El Ayla*.¹⁶

Ένα χρήσιμο διάγραμμα που μας βοηθάει να κατανοήσουμε αυτή την πολυπλοκότητα είναι το μοντέλο το οποίο ανέπτυξαν οι Super και Harkness (βλ. Pels, 1998) και το οποίο παρέχει επίσης το θεωρητικό πλαίσιο για τις ολλανδικές μελέτες που παραγγέλθηκαν από το PCOJ, τις οποίες και συζητήσαμε εν συντομία προηγουμένως. Το διάγραμμα εξετάζει την εκπαίδευση και την ανατροφή των παιδιών εντός τριών αλληλένδετων υποσυστημάτων, καθένα από τα οποία είναι ενταγμένο σ' ένα ευρύτερο πολιτισμικό και οικολογικό πλαίσιο. Το πρώτο υποσύστημα αποτελούν οι *εκπαιδευτικοί στόχοι*. Αυτοί είναι οι αξίες, οι πολιτισμικές αντιλήψεις ή οι «γονεϊκές εθνοθεωρίες», οι οποίες συχνά είναι το αποτέλεσμα του προσωπικού μείγματος διαφόρων επιδράσεων. Το δεύτερο υποσύστημα αποτελεί η *εκπαιδευτική πρακτική*. Αφορά τη συγκεκριμένη συμπεριφορά σε πολυάριθμες εκπαιδευτικές καταστάσεις, όπως είναι τα διλήμματα και οι αμφιβολίες που απαριθμήθηκαν στην αρχή αυτού του κεφαλαίου. Το τρίτο υποσύστημα αποτελεί το *οικογενειακό περιβάλλον*. Αφορά την κοινωνική και υλική κατάσταση της οικογένειας.

Καθένα από τα υποσυστήματα αλληλεπιδρά με διάφορες πτυχές του ευρύτερου πλαισίου και συνεπώς τείνει να μεταβληθεί περισσότερο ή λιγότερο ανεξάρτητα από τα άλλα δύο. Εντούτοις υπάρχει ορισμένη αλληλεπίδραση μεταξύ των

τριών υποσυστημάτων: όταν οι διαφορές γίνονται μεγάλες, ενεργοποιείται ένας μηχανισμός για την αποκατάσταση της μεταξύ τους ισορροπίας. Αν ένα σύστημα εισάγει μεταβολές (π.χ., η αποδοχή των κοριτσιών στην επίσημη εκπαίδευση), τελικά ένα ή περισσότερα υποσυστήματα θα προσαρμοστούν (π.χ., μεταβαλλόμενες αντιλήψεις και/ή πρακτικές για τη σχετική με το φύλο εκπαίδευση) (Pels, 1998).

Δεν είναι μόνο οι οικογένειες που μπορούν να αντιμετωπιστούν με όρους υποσυστήματος. Οι δομές προσχολικής αγωγής μπορούν επίσης να ιδωθούν με τον παραπάνω τρόπο. Εδώ το πρώτο υποσύστημα αφορά τους *στόχους* ή την *εκπαιδευτική φιλοσοφία* του παιδικού σταθμού ή του νηπιαγωγείου. Το δεύτερο αφορά την *εκπαιδευτική πρακτική* που αποβλέπει στην πραγματοποίηση των στόχων. Το τρίτο αφορά το *υλικό και κοινωνικό περιβάλλον*: τη γειτονιά όπου μένει κανείς, τα μέσα που διαθέτει κ.ο.κ. Η δυναμική που συναντήσαμε παραπάνω παρατηρείται επίσης εντός του παιδικού σταθμού: όποτε ένα από τα τρία υποσυστήματα έχει μεταβληθεί επαρκώς, προκαλούνται μεταβολές και στα άλλα υποσυστήματα, με στόχο την αποκατάσταση της ισορροπίας. Για παράδειγμα, όταν αλλάζουν οι χρήστες ενός βρεφονηπιακού ή παιδικού σταθμού, αυτό προκαλεί μεταβολές στις εκπαιδευτικές πρακτικές, το οποίο, με τη σειρά του, έχει ως αποτέλεσμα ο σταθμός να προσαρμόσει την εκπαιδευτική φιλοσοφία του. Αυτό λειτουργεί επίσης αντίστροφα, όπως στην περίπτωση μιας υπηρεσίας παροχής βρεφονηπιαγωγών ή ενός βρεφονηπιακού σταθμού που αλλάζουν την εκπαιδευτική φιλοσοφία τους προς την κατεύθυνση μιας περισσότερο κοινωνικά προσανατολισμένης πολιτικής, στόχος της οποίας είναι η αντιμετώπιση της ποικιλομορφίας και η καταπολέμηση των διακρίσεων. Στην περίπτωση αυτή, οι εκπαιδευτικές πρακτικές και το υλικό περιβάλλον θα μεταβληθούν.

Η συνάντηση γονιού και παιδικού σταθμού μπορεί να θεωρηθεί ως ένα συμβάν όπου δύο συστήματα επηρεάζουν και μεταβάλλουν το ένα το άλλο. Η συνάντησή τους και ο διάλογος θα επικεντρωθούν στο πρώτο υποσύστημα (την *εκπαιδευτική φιλοσοφία*), αλλά, στις καθημερινές τους συναλλαγές, πιθανόν θα αφορούν περισσότερο το δεύτερο υποσύστημα (την *εκπαιδευτική πρακτική*), το οποίο ωστόσο συνδέεται στενά με τα άλλα δύο. Η θεώρηση αυτή χαρακτηρίζει το έργο των γαλλικών *crèches parentales* που αναφέρθηκαν νωρίτερα και όπου ο/η εκπαιδευτικός αρχίζει από το μηδέν να οικοδομήσει μια σχέση με καθέναν από τους γονείς και προσπαθεί να συμβιβάσει τις εκπαιδευτικές πρακτικές των γονέων μ' εκείνες του σταθμού. Σύμφωνα με τις Lejeune και Blanc (1998),¹⁷ η συνάντηση αυτή μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα τέσσερις διαφορετικές πρακτικές:

Ένα κι ένα κάνουν μηδέν. Η αρχική επαφή έλαβε χώρα, αλλά δεν έφτασε σε καμιά συμφωνία. Οι δρόμοι του γονιού και του παιδικού σταθμού χωρίζουν και το παιδί δεν προσέρχεται στο τελευταίο.

Ένα κι ένα κάνουν ένα. Ο γονιός έχει πληροφορηθεί τι κάνει ο βρεφονηπιακός ή ο παιδικός σταθμός. Ο σταθμός συμβουλεύει το γονιό για τον καλύτερο τρόπο

χειρισμού της κατάστασης και η οικογένεια προσαρμόζεται στην κουλτούρα του σταθμού. Η επίδραση ασκείται μονομερώς από το σταθμό προς το γονίο.

Ένα κι ένα κάνουν δύο. Σε αυτή την περίπτωση, η συνάντηση θα οδηγήσει στο διάλογο, όμως αυτός δεν θα αλλάξει κανένα από τα δύο συστήματα. Ο παιδικός σταθμός, όπως και η οικογένεια, συνεχίζει τις ίδιες πρακτικές. Το παιδί πρέπει να τα βγάλει πέρα μέσα σε δύο κόσμους, μεταξύ των οποίων δεν υπάρχουν πραγματικές γέφυρες.

Ένα κι ένα κάνουν τρία. Σε αυτή την περίπτωση, τα δύο συστήματα αλληλεπιδρούν. Μέσω του διαλόγου μεταξύ οικογένειας και του παιδικού σταθμού προσδιορίζονται και γίνονται αντικείμενο συζήτησης και διαπραγμάτευσης οι διαφορές ως προς τη μέθοδο, την εκπαιδευτική φιλοσοφία και το περιβάλλον, έχοντας ως αποτέλεσμα νέες πρακτικές, οι οποίες δεν ίσχυαν προηγουμένως ούτε στο σταθμό ούτε εντός της οικογένειας (Lejeune και Blanc, 1998).

Δεν χρειάζεται να πούμε ότι το τελευταίο μοντέλο είναι αυτό που θεωρούμε ως το πιο σημαντικό και αυτό που λαμβάνει υπόψη του το εκπαιδευτικό μας πρόγραμμα.

Ο ΔΙΑΛΟΓΟΣ

Οι πρακτικές που αναφέραμε μας επιτρέπουν να εξετάσουμε προσεκτικότερα το διάλογο μεταξύ γονιού και εκπαιδευτικού. Αν το χάσμα των πρακτικών εκπαίδευσης και ανατροφής των παιδιών μεταξύ παιδικού σταθμού και σπιτιού είναι μεγάλο, τότε πρέπει να υπάρξει διάλογος, διαπραγμάτευση. Επειδή στη βάση μιας προσέγγισης που δίνει έμφαση στη διαφορετικότητα ο σεβασμός για το άτομο είναι υψίστης σημασίας, ο διάλογος αυτός θα χαρακτηρίζεται από αμοιβαιότητα και την επιθυμία να κινηθούμε σταδιακά προς τη σωστή κατεύθυνση. Η χρήση της γλώσσας θα μπορούσε να αποτελέσει παράδειγμα. Αν ένας από τους στόχους του παιδικού σταθμού είναι να βοηθήσει τα παιδιά διαφορετικής μητρικής γλώσσας να μάθουν την κυρίαρχη γλώσσα αρκετά καλά, ούτως ώστε να είναι σε θέση να λειτουργήσουν ικανοποιητικά στο νηπιαγωγείο, τότε ο σταθμός θα ενεργήσει ως «πέρασμα» μεταξύ ιδιωτικού και δημόσιου χώρου. Ωστόσο η κατάδυση στην κυρίαρχη γλώσσα θα μπορούσε να εκληφθεί από τα ίδια τα παιδιά ως απαίτηση να απορρίψουν τη μητρική τους γλώσσα. Αν δεν υπάρχει αμοιβαιότητα και σεβασμός, τα παιδιά μπορεί να εκλάβουν το παραπάνω ως απειλή του οικογενειακού περιβάλλοντός τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις, ο παιδικός σταθμός πρέπει να αναζητήσει τρόπους για να εκφράσει το σεβασμό του προς τη μητρική γλώσσα των παιδιών. Ταυτόχρονα, ο σταθμός θα συμβουλευτεί τους γονείς για τον καλύτερο τρόπο με τον οποίο η οικογένεια μπορεί να σεβαστεί τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σταθμό.

Ο ορισμός της διαπραγμάτευσης από τον Verbunt (1999) μπορεί να λειτουργήσει ως έμπνευση: διαπραγμάτευση είναι ο διάλογος μεταξύ δύο ή περισσότερων συμβαλλομένων, κατά τον οποίο καθένας επιχειρεί να μην απολέσει ό,τι θεωρεί ουσιώδες και είναι έτοιμος να κάνει παραχωρήσεις σ' εκείνους τους τομείς που θεωρεί δευτερεύουσας σημασίας. Αυτό σημαίνει ότι ο διάλογος πλησιάζει περισσότερο στο να γίνει στο επίπεδο του δεύτερου υποσυστήματος (εκπαιδευτικές πρακτικές) και ότι θα επιχειρήσει κανείς να οδηγήσει τη συζήτηση μακριά από το πρώτο υποσύστημα (την εκπαιδευτική φιλοσοφία, τις αξίες). Εξάλλου είναι πολύ δύσκολο οι αρχές να γίνουν αντικείμενο διαπραγμάτευσης. Η έρευνα σχετικά με τους κανόνες και τις αξίες διαφόρων υποομάδων στην κοινωνία έχει δείξει ότι σπάνια συναντάει κανείς αντιθέσεις. Για παράδειγμα, η παλιά αντίθεση μεταξύ αξιών ατομικής ανάπτυξης και αυτονομίας, από τη μια, και υπακοής και σεβασμού, από την άλλη, είναι μύθος. Ωστόσο αυτό που είναι βέβαιο είναι ότι διαφορετικές αξίες λαμβάνουν διαφορετικές θέσεις στην προσωπική ιεραρχία και ότι κάποιος προσδίδει μεγαλύτερη σημασία σε κάποιες απ' ό,τι κάνει ένας άλλος. Επιπλέον μπορεί να υπάρχουν διαφορές απόψεων όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο μια συγκεκριμένη αξία εκφράζεται πρακτικά. Γι' αυτό υποστηρίζω τη διαπραγμάτευση των πρακτικών ανατροφής και εκπαίδευσης των παιδιών και όχι των εκπαιδευτικών αρχών. Εδώ απαιτείται μια πραγματιστική προσέγγιση.

Βασισμένη στα πολλά χρόνια εμπειρίας της σ' έναν crèche parentale μιας υποβαθμισμένης περιοχής έξω από τη Λιόν, η Blanc (1994) προσφέρει τις παρακάτω πραγματιστικές κατευθυντήριες γραμμές και προτάσεις αναφορικά με το διάλογο.

Εξασφάλιση ποιοτικής παιδικής μέριμνας

Αυτή είναι η πρωταρχική, αυταπόδεικτη συνθήκη διαλόγου. Το να ακούει κανείς προσεκτικά τι ζητάει ο γονιός, το να είναι σε θέση να απαντάει σε ερωτήσεις τόσο από το τηλέφωνο όσο και κατά την εγγραφή, το να αφουγκράζεται ένα παράπονο, το να δείχνει ενδιαφέρον και περιέργεια για την πολιτισμική προέλευση του γονιού κ.ο.κ. αποτελούν σημαντικές όψεις της ποιότητας αυτής. Το να κάνει ερωτήσεις και όχι ανάκριση, κατά την Blanc, είναι σημαντική δεξιότητα. Για τους εμπλεκόμενους στην παροχή παιδικής φροντίδας σε βρεφονηπιακούς σταθμούς και νηπιαγωγεία, η περιέργεια και το ενδιαφέρον για τις απόψεις των άλλων αποτελούν πιθανόν σημαντικές προϋποθέσεις διαλόγου.

Επικοινωνία

Η πολιτική του παιδικού σταθμού σχετικά με το σεβασμό της διαφορετικότητας πρέπει να αρθρωθεί και να υποστηριχθεί με σαφήνεια. Αυτό, μεταξύ άλλων, σημαίνει ότι οι διαφορές πρέπει να συζητούνται. Υπάρχουν πολλοί τρόποι για να το πετύχει αυτό ένας παιδικός σταθμός ή νηπιαγωγείο. Ένας από αυτούς είναι να καταγραφεί η πολιτική αυτή στην εκπαιδευτική φιλοσοφία του σταθμού ή του

νηπιαγωγείου. Με αυτό τον τρόπο θα κοινωνείται επίσης προς τους γονείς. Ως παράδειγμα, ακολουθεί ένα κείμενο παρμένο από το φυλλάδιο για τους γονείς του βρεφονηπιακού σταθμού για τα παιδιά των φοιτητών του Πανεπιστημίου της Γάνδης (βλ. Cornelissens):

... στον βρεφονηπιακό μας σταθμό το παιδί σας θα έρθει σε επαφή με παιδιά διαφορετικής εθνοτικής, πολιτισμικής και κοινωνικής προέλευσης. Ο σεβασμός και η αποδοχή για όλες αυτές τις διαφορετικές προελεύσεις είναι πρωταρχικής σημασίας. Η λέξη-κλειδί είναι η ισότητα. Η έρευνα έχει δείξει ότι τα μικρά παιδιά αντιλαμβάνονται γρήγορα τις διαφορές και σχηματίζουν επίσης γρήγορα ηθικές κρίσεις σχετικά με αυτές. Η διαφορετικότητα αυτή περιλαμβάνει διαφορές στην καταγωγή, στο χρώμα του δέρματος, στο φύλο, στη θρησκεία, στις ικανότητες, στην ηλικία και στο βάρος. Στον βρεφονηπιακό μας σταθμό θεωρούμε ότι είναι καθήκον μας, μέσα σε μια ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης, διαλλακτικότητας και αποδοχής, να διαπαιδαγωγήσουμε τα παιδιά να μην έχουν προκαταλήψεις. Ξεκινώντας από τη βρεφική ηλικία, πασχίζουμε να πετύχουμε το παραπάνω επικεντρώνοντας την προσοχή μας στην ταυτότητα του παιδιού και παρέχοντάς του την ευκαιρία να αναπτύξει μια θετική αυτο-εικόνα. Θα θέλαμε να έχουμε φωτογραφίες μ' εσάς και την οικογένειά σας για να τις δείχνουμε στα άλλα παιδιά και για να μπορεί κάθε παιδί να μας λέει από πού κατάγεται, πού ανήκει και ποιος ή ποια είναι, ώστε να μπορεί να είναι περήφανο για την καταγωγή του. Επιτρέπουμε στα παιδιά να ακούνε κάθε είδους μουσική που φέρνουν από το σπίτι. Τα βιβλία και τα παζλ που αγοράζουμε ελέγχονται για την αποφυγή στερεότυπων αναπαραστάσεων των ανθρώπων... Για την ανάπτυξη μιας θετικής αυτο-εικόνας, τα παιδιά χρειάζονται καθρέφτες: ανθρώπους σαν και αυτά στους οποίους αξίζει να μοιάσουν και με τους οποίους μπορούν να ταυτιστούν.

Οικοδομώντας γέφυρες και σφυρηλατώντας δεσμούς

Είναι καθήκον των αρμοδίων ενός παιδικού σταθμού να φέρνουν τους ανθρώπους σε επαφή μεταξύ τους, να παρουσιάζουν συστηματικά τον ένα στον άλλο και έπειτα να τους βοηθούν να τα πάνε καλά. Οι αρμόδιοι χρειάζεται επίσης να έχουν την ικανότητα να αποσύρονται από μια κατάσταση. Το να οικοδομεί κανείς γέφυρες σημαίνει όχι μόνο να αναγνωρίζει τις διαφορές αλλά και τις ομοιότητες. Για παράδειγμα, όλη εκπαιδευτικός θα μπορούσε να πει: «Κοιτάξτε, κυρία Χ, η τάδε μητέρα πριν από μερικούς μήνες είχε επίσης πρόβλημα να βάλει την κόρη της για ύπνο. Ίσως θα βοηθούσε να μιλήσετε μαζί της γι' αυτό». Σ' ένα βρεφονηπιακό σταθμό, όλοι συμμετέχουν στη φροντίδα των παιδιών. Για τους Hoffmann και Arts (1994), το πρώτο πράγμα που πρέπει να ληφθεί υπόψη σχετικά με την επικοινωνία για τις πολιτισμικές διαφορές είναι η υπόθεση ότι, παρ' όλες τις διαφορές, τα ίδια είδη ανθρώπινων και κοινωνικών προβλημάτων πρέπει να επιλυθούν σε κάθε κοινωνία. Κάθε άνθρωπος έχει τις ίδιες βασικές ανάγκες, και μία από αυτές είναι η εκπαίδευση.

Ανακαλύπτοντας και εκτιμώντας τις ικανότητες των άλλων

Με στόχο να δοθεί μια θέση στον παιδικό σταθμό σε κάθε γονιό, εκείνος ή εκείνη καλείται να φέρει σε πέρας ένα έργο που να συμβαδίζει με τις ικανότητες του/της. Κατ' αυτό τον τρόπο, αναγνωρίζεται και εκτιμάται η δέσμευση των γονέων. Αυτός είναι ο δεύτερος παράγοντας που πρέπει να ληφθεί υπόψη κατά τους Hoffmann και Arts. Όπως υποστηρίζουν, πρέπει να θεωρούμε τους ανθρώπους, ανεξάρτητα από την προέλευσή τους, ικανούς να ανταπεξέρχονται σε οποιεσδήποτε απαιτήσεις, λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν.

Όχι στις γενικεύσεις

Η θεμελιώδης αυτή στάση, κατά την Blanc (1994), σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν καθιστούν τον εαυτό τους επίκεντρο, ότι αναπτύσσουν την ικανότητα να αφογκράζονται τη διαφορετικότητα των γονέων, δίχως να τυφλώνονται από το δικό τους πολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς. Το παραπάνω μοιάζει αρκετά με την έννοια της διπλής προοπτικής του David Pinto: τη δεξιότητα να ξετάζει κανείς μια κατάσταση υπό δύο διαφορετικές οπτικές γωνίες. Ο Pinto προτείνει ότι για να το πετύχουν αυτό οι εκπαιδευτικοί πρέπει πρώτα να εξοικειωθούν με τους δικούς τους κανόνες και τις αξίες κι έπειτα να προσπαθήσουν να ανακαλύψουν τι σημαίνει, στα δικά της συμφραζόμενα, η «παράξενη» συμπεριφορά του άλλου. Μόνο τότε θα είναι σε θέση να αναρωτηθούν πώς θα αντιμετωπίσουν αυτή τη συμπεριφορά (Pinto, 1994).¹⁸ Η ικανότητα να ενσωματώσει αυτή τη διπλή προοπτική είναι μία από τις σημαντικότερες δεξιότητες που μπορεί να έχει ένας/μία εκπαιδευτικός.

Η ιστορία *Ο Τεντέν στο Θιβέτ*, την οποία συζητήσαμε στο 3ο κεφάλαιο με τίτλο «Ο Άλλος», συμβολίζει συγκινητικά αυτή τη διπλή προοπτική. Από την αρχή, ο αναγνώστης βιώνει την όλη ιστορία μέσα από τα μάτια του νεαρού Τεντέν: βλέπουμε τους φόβους του, τη μοναχικότητά του και την επιμονή του να απελευθερώσει το φίλο του Τσανγκ από το Γέτι, τον Απαίσιο Χιονάνθρωπο.¹⁹ Καθώς η ιστορία κορυφώνεται, βλέπουμε ότι ο φόβος του Τεντέν για το Γέτι ήταν στην πραγματικότητα ένας φόβος μέσα-του. Η ιστορία-τελειώνει-μ' ένα σκίτσο ζωγραφισμένο από την προοπτική του Γέτι, έτσι ώστε ο αναγνώστης βλέπει ξαφνικά ολόκληρη την ιστορία μ' αυτή την προοπτική. Μέσα από τα μάτια του Γέτι, ο αναγνώστης βλέπει το καρναβάνι του Τεντέν να απομακρύνεται σιγά σιγά. Η δεξιότητα να αποκεντρώνεται κανείς (*se décentrer*) μπορεί να συνοψιστεί ως η δεξιότητα να ακολουθεί τη *Ματιά του Γέτι*.

Το να έχει κανείς ενσυναίσθηση και να μην κάνει διακρίσεις δεν σημαίνει ότι δεν μπορεί να θέσει όρια και να πάρει θέση ως προς κάτι.²⁰ Οι ατομικές επιθυμίες των γονέων μπορούν να ληφθούν υπόψη στο βαθμό που υπάρχει κοινό πλαίσιο αναφοράς με τον παιδικό σταθμό.

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Είναι σχεδόν αδύνατο να μην αντιμετωπίσουμε τους άλλους με εθνοκεντρικό τρόπο, κρίνοντάς τους μέσα από το δικό μας πλαίσιο αναφοράς.²¹ Για παράδειγμα, ένας/μία εκπαιδευτικός ζητάει από κάποιο γονιό να έρθει το επόμενο απόγευμα λίγο νωρίτερα για να συζητήσουν τα προβλήματα ύπνου του παιδιού του. Η μητέρα συμφωνεί αλλά δεν εμφανίζεται. Αυτό ερμηνεύεται από τον/την εκπαιδευτικό ως έλλειψη σεβασμού. Κάθε άτομο σκέφτεται με τους κώδικες της δικής του κουλτούρας, σαν να είναι καθολικοί. Η άλλη πλευρά είναι αυτή που είναι «παράξενη». Μια χειρονομία, σιωπή ή έκφραση δεν σημαίνουν το ίδιο πράγμα σε κάθε κουλτούρα. Κάθε υποομάδα μπορεί να έχει διαφορετικούς κώδικες που μαθαίνονται και μεταβιβάζονται μέσω της κοινωνικοποίησης. Κάθε μέλος μιας υποομάδας μπορεί να τους ερμηνεύσει χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια, αλλά για κάποιον τρίτο είναι «δυσανάγνωστο». Για παράδειγμα, σε καμιά περίπτωση δεν είναι αυτονόητο ότι «ναι» σε μια κουλτούρα σημαίνει το ίδιο «ναι» και σε μια άλλη.

Για να σας μιλήσω με μια προσωπική ιστορία, όταν ήμουν έφηβος, ένας από τους καλύτερους φίλους μου ήταν Ολλανδός. Όταν ήμουν στο σπίτι του και ο πατέρας του μου πρόσφερε κάτι να πιω, εγώ απαντούσα πάντοτε: «Όχι, σας ευχαριστώ». Αυτό είχα μάθει. Αρνείσαι την πρώτη φορά από ευγένεια. Ο οικοδεσπότης τότε ρωτάει για δεύτερη και τρίτη φορά και μόνο τότε αποδέχεσαι. Πάντοτε με εξέπληττε το ότι ο πατέρας του απλώς αποδεχόταν το «όχι, σας ευχαριστώ» που του έλεγα και δεν μου πρόσφερε τίποτε άλλο κατά τη διάρκεια της υπόλοιπης βραδιάς. Αυτό είναι μόνο ένα παράδειγμα ανάμεσα σε πολλά. Η συμπεριφορά υπόκειται επίσης στην «πολιτισμική-κωδικοποίηση». Για παράδειγμα, μια μελέτη της μη λεκτικής συμπεριφοράς των ζευγαριών σ' ένα καφέ έχει δείξει ότι φαίνεται να υπάρχουν μεγάλες διαφορές στο πόσο συχνά οι σύντροφοι αγγίζουν ο ένας τον άλλο. Στο Πουέρτο Ρίκο αποδείχτηκε ότι επρόκειτο για 180 φορές την ώρα, στο Παρίσι 120 και στο Λονδίνο καμιά (Khoshkhesal, 1996).

Εκτός από το περιεχόμενο της επικοινωνίας, πρέπει να ληφθεί υπόψη και η σχέση-μεταξύ-ομιλητών και ακροατών. Για παράδειγμα, ένα νεύμα μπορεί να θέλει να πει ότι «δεν είμαι σε θέση να σου πω "όχι"», ενώ ένα «ναι» μπορεί να λέει κάτι για το πώς βλέπω τον εαυτό μου, το άλλο πρόσωπο και τη σχέση μεταξύ μας. Η σημασία της σχέσης στην επικοινωνία περνάει γενικά απαρατήρητη και, καθώς μπορεί να είναι αμφίσημη, είναι στο σημείο αυτό που, σε γενικές γραμμές, γίνονται οι παρεξηγήσεις. Μια ερώτηση από την εκπαιδευτικό, π.χ. «να σας δείξω τον καλύτερο τρόπο να ταΐσετε την Κίμπερλι με το μπιμπερό;», εκφράζει κάτι αναντίρρητο για το πώς βλέπει η εκπαιδευτικός τον εαυτό της –ικανή και επαγγελματία–, πώς βλέπει τη μητέρα –μη ικανή αλλά έτοιμη να με αφήσει να της μάθω– και πώς βλέπει τη μεταξύ τους σχέση –βρίσκομαι σε θέση να έχω κάτι να της μάθω. Αν η μητέρα πράγματι θεωρεί τον εαυτό της λιγότερο ικανό από την εκπαιδευτικό, η επικοινωνία μπορεί να λειτουργήσει, όμως είναι κατανοητό ότι η

φράση της εκπαιδευτικού μπορεί να προκαλέσει κάθε είδους παρανοήσεις, οι οποίες αποκαλούνται συχνά η μάχη των προοπτικών (de Vriendt κ.ά., 1985). Η μάχη αυτή μπορεί να γίνει πιο έντονη, αν και οι δύο πλευρές έχουν πίσω τους ένα «σύστημα υποστήριξης».

Σ' έναν ετερογενή κόσμο, μέσα στον οποίο οι εκπαιδευτικοί έρχονται ολοένα και περισσότερο αντιμέτωποι με γονείς που ανήκουν σε υποομάδες διαφορετικές από τη δική τους, η πιθανότητα μιας μάχης προοπτικών είναι μεγαλύτερη και αυξάνεται ακόμα περισσότερο εξαιτίας της ιεραρχίας των σχέσεων και της μη λεκτικής επικοινωνίας. Η μη λεκτική επικοινωνία είναι σπανίως σαφής.²² Πόση απόσταση πρέπει να υπάρχει μεταξύ δύο συνομιλητών; Υπάρχουν διαφορετικές γλώσσες του σώματος; Πόσο δυνατά θα έπρεπε να μιλάει κανείς; Επιτρέπεται να αγγίζουμε τον άλλον; Και ούτω καθεξής. Πρόκειται για συμπεριφορές για τις οποίες δεν υπάρχουν σαφείς κανόνες και συνεπώς προσφέρονται αρκετά για παρεξηγήσεις.

Ωστόσο οι ειδικοί υποστηρίζουν ότι η μη λεκτική επικοινωνία καθορίζει το 75% του μηνύματος. Σε περιπτώσεις όπου το μήνυμα πρόκειται να προκαλέσει συμπάθεια ή εμπιστοσύνη, η μη λεκτική επικοινωνία αποτελεί έως και το 93% (Hoffman και Arts, 1994). Εάν στο μήνυμα υπάρχει διαφορά μεταξύ του λεκτικού και του μη λεκτικού, οι άνθρωποι έχουν την τάση να αισθανθούν το τελευταίο. Για παράδειγμα, όταν ένας εκπαιδευτικός καλωσορίζει για πρώτη φορά ένα γονιό στον βρεφονηπιακό σταθμό, λέγοντας «καλωσορίσατε» και σφίγγοντας το χέρι του αλλά κοιτάζοντας ταυτόχρονα προς την αντίθετη κατεύθυνση, ο γονιός θα έχει την τάση να θυμάται περισσότερο το μη λεκτικό μήνυμα.

ΓΝΩΣΙ ΣΑΥΤΟΝ

Μια σημαντική συνθήκη για να αντιμετωπίσει κανείς τον εθνοκεντρισμό είναι να γνωρίζει καλά τον εαυτό του. Η αυτογνωσία μάς καθιστά ικανούς να μην προβάλουμε σε βιαστικές κρίσεις, όταν ξαφνιαζόμαστε από απρόσμενες αντιδράσεις (Verbunt, 1994). Οι γονείς μπορεί να σοκαριστούν ιδιαίτερα, αν αισθανθούν ότι ορισμένοι κανόνες, αξίες και συνήθειες που διαφέρουν πολύ από τις δικές τους θεωρούνται ως δεδομένες. Εξάλλου οι δικές τους αξίες και συνήθειες αποτελούν μέρος της οικογενειακής τους ταυτότητας, οπότε η αποδοκιμασία τους μπορεί να θεωρηθεί ως σοβαρή απόρριψη (de Vriendt κ.ά., 1985). Στην πράξη, το να αγνοεί κανείς ορισμένες γονεϊκές ανησυχίες μπορεί να οδηγήσει σε μια αλυσιδωτή αμοιβαία απόρριψη. Για παράδειγμα, οι γονείς παιδιών με κινητικά προβλήματα συχνά θεωρούνται ως υπερπροστατευτικοί. Ο/Η εκπαιδευτικός που ασυνείδητα έχει αυτή τη στερεότυπη εικόνα είναι δυνατόν να έχει την τάση να ερμηνεύει τις ερωτήσεις και τις ανησυχίες τους περισσότερο ως ανάμειξη στη δική του/της αρμοδιότητα και να τις απορρίπτει. Για να εισακουστούν, οι γονείς μπο-

ρεια να αντιδράσουν εγείροντας εντονότερες απαιτήσεις, το οποίο έχει ως αποτέλεσμα ακόμη μεγαλύτερη απόρριψη.

Μελέτες έχουν δείξει ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού κατά τον οποίο οι γονείς εγείρουν απαιτήσεις προς τον παιδικό σταθμό και της ανάπτυξης του παιδιού τους, γι' αυτό και είναι σημαντικό να εισακούγονται οι γονείς. Ένα παράδειγμα αποτελεί μια μητέρα ινδικής καταγωγής που εξέφρασε ανησυχίες για τον τρόπο ταΐσματος του μωρού της. Επέμενε να το ταΐζουν με μπιμπερό 120 ml κάθε δύο ώρες. Η εκπαιδευτικός συνειδητοποίησε ότι το μωρό δεν χρειαζόταν τόσο πολύ και ότι επίσης δεν το έπινε. Προσπάθησε να καθησυχάσει τη μητέρα λέγοντάς της ότι το μωρό της έπινε αρκετά. Μέσα στις επόμενες εβδομάδες, η σχέση μεταξύ μητέρας και εκπαιδευτικού επιδεινώθηκε. Η μητέρα εξακολούθησε να επιμένει ότι η εκπαιδευτικός πρέπει να ταΐζει την κόρη της με το ζόρι κάθε δύο ώρες, ενώ η εκπαιδευτικός συνέχισε να προσπαθεί να την καθησυχάσει, λέγοντας ότι το παιδί έπινε αρκετά και ότι βασική προτεραιότητά της ήταν να φροντίζει για την υγεία του. Ο γιατρός που συνεργαζόταν με τον παιδικό σταθμό χρησιμοποίησε την καμπύλη ανάπτυξης, για να δείξει στη μητέρα ότι δεν υπήρχε πρόβλημα, παρ' όλα αυτά η αγωνία της μητέρας και το χάσμα μεταξύ της τελευταίας και της εκπαιδευτικού αυξήθηκαν. Όσο πιο πολύ προσπαθούσε η εκπαιδευτικός να καθησυχάσει τη μητέρα, τόσο περισσότερο η μητέρα αισθανόταν ότι οι ανησυχίες της δεν λαμβάνονταν σοβαρά υπόψη και τόσο πιο ανήσυχη γινόταν. Όσο πιο πολύ η μητέρα εξέφραζε την αγωνία της, τόσο περισσότερο η εκπαιδευτικός είχε την τάση να μη δίνει καμιά σημασία στις ανησυχίες της. Η αμοιβαία απόρριψη είχε αρχίσει.

Το πρόβλημα επιλύθηκε όταν εισακούστηκε η αγωνία της μητέρας και αναγνωρίστηκε η ικανότητά της σε σχέση με το μωρό της. Η εκπαιδευτικός ζήτησε από τη μητέρα να της δείξει πώς ταΐζε το μωρό στο σπίτι και της έδειξε πώς ταΐζε η ίδια το μωρό – και πώς σταματούσε όταν ήταν σαφές ότι το μωρό είχε πει αρκετά. Η πρόθεση εδώ ήταν ότι, μαζί, θα μπορούσαν να συμφωνήσουν σε μια πρακτική που να είναι βιώσιμη τόσο στο σπίτι όσο και στον βρεφονηπιακό σταθμό, μια πρακτική που θα σεβόταν τις ανησυχίες τόσο της μητέρας όσο και της εκπαιδευτικού. Από τη συζήτηση αυτή έγινε φανερό ότι το μωρό δεν έτρωγε σχεδόν καθόλου στο σπίτι, και αυτός ήταν ο λόγος για τον οποίο η μητέρα ένιωθε ότι ήταν τόσο σημαντικό να είναι σχολαστικός ο βρεφονηπιακός σταθμός σχετικά με το ταΐσμα. Αυτές οι συζητήσεις, μαζί με τη στήριξη του γιατρού, είχαν ως αποτέλεσμα μια νέα πρακτική. Η πρακτική αυτή, μολονότι ήταν διαφορετική και πιο σχολαστική απ' αυτή που θα είχε ακολουθήσει η ίδια η εκπαιδευτικός, ήταν πολύ λιγότερο εντατική απ' αυτή που είχε απαιτήσει αρχικά η μητέρα. Καθ' όλη τη διάρκεια της συζήτησης, σύμφωνα με τις συμβουλές του γιατρού και άλλων, το επίκεντρο της προσοχής μετατοπίστηκε από το ταΐσμα με το μπιμπερό σε άλλα είδη φαγητού, έτσι ώστε να αναπτυχθεί μια νέα πρακτική. Ήταν ιδιαίτερα σημαντικό ότι η μητέρα ένιωσε πως οι άλλοι συμπεριζόνταν τις ανησυχίες

της και ότι αποφεύχθηκε ένα είδος συναγωνισμού ως προς το «ποιος γνωρίζει καλύτερα».

Εκτός από το να αρχίσει κανείς να γνωρίζει τον εαυτό του, είναι επίσης σημαντικό να αρχίσει να γνωρίζει τον άλλο. Υπάρχουν πάρα πολλές πηγές που βοηθούν να «μάθει» κανείς για άλλες κουλτούρες. Ωστόσο γι' άλλη μια φορά τονίζουμε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θα έπρεπε να θεωρούν ως αδιάσειστες τις πληροφορίες που αφορούν τις ομάδες. Τέτοιου είδους πληροφορίες πρέπει να εξετάζονται από μια προοπτική και θα όφειλε κανείς να τις χρησιμοποιεί μονάχα ως γενικές κατευθυντήριες γραμμές. Κάθε πληροφορία πρέπει να αναθεωρείται συνεχώς, οποτεδήποτε συναντάει κανείς ένα άτομο που προέρχεται από άλλη υποομάδα. Στο εγχειρίδιό τους για τη διαπολιτισμική επικοινωνία, οι Hoffman και Arts υποστηρίζουν ότι πολύ συχνά οι πληροφορίες για διάφορες κουλτούρες χρησιμοποιούνται (ή χρησιμοποιούνται κακώς) για να εξηγήσουν τη συμπεριφορά ενός μοναδικού ατόμου. Η παγίδα είναι προφανής: στερεότυπη εξήγηση. Δεν πρέπει να προσεγγίζουμε κανέναν ως εκπρόσωπο της εθνοτικής του ομάδας, αλλά ως μοναδικό άτομο με τις ατομικές του απόψεις. Αν δεν το κάνουμε αυτό, εξαπατούμε όχι μόνο τον άλλο αλλά και τον εαυτό μας.

Ίσως είναι πολύ πιο ενδιαφέρον να διατηρούμε τον αυθορμητισμό μας κατά τη διάρκεια της συνάντησης (Hoffman και Arts, 1994). Στο κάτω κάτω, μια συνάντηση μεταξύ ενός/μιας εκπαιδευτικού και ενός γονιού είναι πρωτίστως συνάντηση ανάμεσα σε δύο άτομα και όχι ανάμεσα σε δύο κουλτούρες. Οι ομαδικές διαφορές ασφαλώς και υπάρχουν, αλλά οι ατομικές διαφορές εντός καθεμιάς ομάδας είναι τόσο σημαντικές, ώστε οι διαφορές μεταξύ των ομάδων χάνουν τη σημασία τους και είναι ζωτικής σημασίας να το λάβουν αυτό υπόψη οι εκπαιδευτικοί. Ένα από τα συμπεράσματα του κεφαλαίου αυτού είναι ότι, σε σχέση με τη γονεϊκότητα, μεταξύ παρελθόντος και παρόντος υπάρχει ένα χάσμα. Η μεταβολή αυτή αντανακλάται στις γενικές κοινωνικές συνθήκες, όπως είναι η οικογενειακή δομή, και στους κανόνες και στις αξίες. Ισχύει τόσο για κυρίαρχες όσο και για μειονοτικές ομάδες. Αυτή η δυναμική και αυτή η ετερογένεια θα πρέπει να χαρακτηρίζει τη συνάντησή.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Με τον όρο *οικογένεια* εννοούμε τα πρόσωπα εκείνα που φροντίζουν ένα παιδί. Σύμφωνα με την παραδοσιακή δυτική αντίληψη, αυτοί είναι γενικά οι γονείς, ενώ σε άλλες υποομάδες θα μπορούσαν να είναι εξίσου εύκολα άλλα μέλη της οικογένειας.

2. Ο Ivan Boszormenyi-Nagy (1920) ίδρυσε το διάσημο Τμήμα Οικογενειακής Ψυχιατρικής στο Ψυχιατρικό Ινστιτούτο της Ανατολικής Πενσυλβάνια (1957) και τον Αμερικανικό Σύλλογο Οικογενειακής Θεραπείας. Οι αντιλήψεις του επηρεάστηκαν τόσο από τις ψυχοδυναμικές ιδέες

που βασίζονται στο άτομο, όσο και από τη συστημική, διδραστική κατεύθυνση σκέψης (Boszorgmenyi-Nagy και Krasner, 1994). Ο εν λόγω ουγγρικής καταγωγής Αμερικανός θεραπευτής, με την πλαισιακή θεραπεία του και το θεωρητικό του έργο, κατέδειξε πειστικά ότι το κλειδί για μεγάλο μέρος της περαιτέρω ανάπτυξης βρίσκεται σε αυτό το αίσθημα αφοσίωσης. Το έργο του αποτελεί πρωταρχική αναφορά όταν έχουμε να κάνουμε με παιδιά και τις οικογένειές τους.

3. Το δεύτερο μέρος τού «αν δεν ήμουν τόσο καλός», το οποίο εννοούνταν αλλά δεν εκστομίστηκε ποτέ, ήταν: «θα το 'χατε μετανιώσει».

4. Το μικρό αυτό παράδειγμα έχει να κάνει μόνο με μια περιορισμένη πτυχή του τρόπου ανατροφής, η οποία φυσικά δεν παρέχει μια ακριβή εικόνα του όλου. Ο πατέρας μου δεν είχε μόνο σκληρά, είχε και τρυφερά επιχειρήματα.

5. Σύμφωνα με την ανάλυση της Ventimiglia, οι νέοι πατέρες αναζητούν καινούργια μοντέλα επειδή θέλουν να διακριθούν από τα μοντέλα του παρελθόντος. Άλλοι συγγραφείς επισημαίνουν σαφώς αυτό το χάσμα (Peeters και Vandenberg, 1998b). Το γεγονός ότι η ίδια η πατρότητα δεν έχει ιστορία, καθιστά ακόμη δυσκολότερο να πραγματοποιούμε το ρήγμα που δημιουργεί αυτή η σύγχρονη τάση. Αυτή η απουσία ιστορίας είναι εμφανής από το γεγονός ότι η πρώτη γραπτή συνεισφορά για τον θετικό ρόλο του πατέρα εμφανίστηκε μόνο με τον Lamb (1976). Είκοσι χρόνια αργότερα, δημοσιεύτηκε η τρίτη έκδοση του βιβλίου του (Lamb, 1997). Στη δεύτερη έκδοση του 1981 είχε ήδη υποστηρίξει ότι δεν υπήρχε καμιά σύνδεση μεταξύ του τρόπου με τον οποίο γιοί και πατέρες ερμηνεύουν την «αρρενωπότητα». Άλλωστε λησμονήσαμε να κάνουμε την κρίσιμη ερώτηση που θέτει ο Lamb: «Γιατί να θέλουν τα αγόρια να μοιάσουν στους πατέρες τους;»

6. Υπάρχουν έξι τυπικά κριτήρια: μηνιαίο εισόδημα, μόρφωση, ανάπτυξη των παιδιών, εργασιακή κατάσταση των γονέων, στέγασση και υγεία.

7. Ο δρ. Ron Lesthaeghe είναι καθηγητής Κοινωνιολογίας και Δημογραφίας στο Ελεύθερο Πανεπιστήμιο των Βρυξελλών. Ο Kris Deschouwer είναι καθηγητής Πολιτικής Επιστήμης στο Ελεύθερο Πανεπιστήμιο των Βρυξελλών και στο Πανεπιστήμιο του Μπέργκεν (Νορβηγία).

8. Το Programmerings College Onderzoek Jeugd (PCOJ) – Κολέγιο Προγραμματισμού για την Έρευνα Νεότητας) ενσωματώθηκε το 1996 στο Stichting Jeugdinformatie Nederland (Ολλανδικό Ίδρυμα Πληροφοριών Νεότητας).

9. Η Trees Pels εργάζεται στο Ινστιτούτο Κοινωνιολογικής-Οικονομικής Έρευνας του Πανεπιστημίου Erasmus του Ρότερνταμ. Επί πολλά έτη διεξάγει, μεταξύ οικογενειών που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες, έρευνες για την ανατροφή και την εκπαίδευση των παιδιών.

10. Ο John Bowlby (1907-1990), ψυχίατρος από το Λονδίνο, υπήρξε ο πατέρας της θεωρίας της προσκόλλησης. Το 1947 δημοσίευσε το κείμενο *Μητρική φροντίδα και ψυχική υγεία* (Maternal Care and Mental Health) για λογαριασμό του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας. Τούτο υποδαύλιζε μια ολόκληρη σειρά ερευνητικών προγραμμάτων και δημοσιεύσεων σχετικά με το δεσμό μητέρας-παιδιού. Η Selma Freiberg είναι πρωτίστως γνωστή από το βιβλίο της για τον μαγικό κόσμο των παιδιών που μόλις άρχισαν να περπατούν και των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τίτλο *Τα μαγικά χρόνια* (The Magic Years), το οποίο εκδόθηκε το 1959.

11. Ανάλογες ιδέες με τη Fornia υποστηρίζει και ο Nelson Mandela, ο οποίος στην αυτοβιογραφία του *Ο μακρύς δρόμος προς την ελευθερία* (The Long Road to Freedom, 1959) γράφει: «Δεν κάνουμε την ίδια διάκριση που κάνουν οι Δυτικοί μεταξύ εξ αίματος συγγενών. Δεν έχουμε ετεροθαλείς αδελφούς ή αδελφές. Η αδελφή της μητέρας μου είναι η μητέρα μου, ο γιος του θείου μου ο αδελφός μου, το παιδί του αδελφού μου ο γιος ή η κόρη μου».

12. Η άποψή της είναι τυπική: «Il faut toujours être trois pour que naisse un enfant» (Χρει-

άζονται πάντα τρεις για να γεννηθεί ένα παιδί) (Liaudet, 1998). Ωστόσο θα πρέπει να πούμε ότι στις παρούσες συνθήκες διαμορφώνεται ένα ρεύμα που αμφισβητεί εθνοκεντρικές υποθέσεις και λαμβάνει υπόψη πολιτισμικά πλαίσια αγαφοράς, όπως είναι η εθνοψυχανάλυση στη Γαλλία (βλ., π.χ., τον οργανισμό Δήμητρα (Demeter) και τα γραπτά του Ondongh-Essalt, 1998) και οι σχετικές με την πολυπολιτισμική κοινωνία δραστηριότητες του Ολλανδικού Ινστιτούτου Ψυχολογίας στο Άμστερνταμ (van Wanng, 1999), στο οποίο ψυχολόγοι και ανθρωπολόγοι, π.χ., συνεργάζονται αρμονικά.

13. Ελάχιστες έρευνες γύρω από άνδρες ομοφυλόφιλους γονείς είναι διαθέσιμες. Μια εντυπωσιακή επισκόπηση ερευνών δημοσιευμένη από τον Michael E. Lamb συνοψίζει τη μοναδική αμερικανική μελέτη για «γκέι πατέρες». Η επισκόπηση φαίνεται να απορρίπτει όλα τα υπάρχοντα στερεότυπα, όπως το ότι τα παιδιά των ομοφυλόφιλων έχουν περισσότερο την τάση να γίνουν ομοφυλόφιλα, ότι έχουν προβλήματα με τη σεξουαλική τους ταυτότητα ή ότι βρίσκονται σε μεγαλύτερο κίνδυνο να υποστούν κακοποίηση. Η μόνη ιδιαίτερη διαφορά που δείχνει αυτή η μελέτη είναι ότι τα παιδιά ομοφυλόφιλων πατέρων θα πρέπει να αντιμετωπίζουν συχνότερα ρατσιστικά σχόλια τα οποία προέρχονται από τον περίγυρό τους (Patterson και Chan, 1997).

14. Σύμφωνα με τους Page και Segaert, η κάθιση αυτή πτώση στα ποσοστά γεννήσεων είναι παράλληλη με την ίδια πτώση στις χώρες προέλευσης, την Τουρκία και το Μαρόκο. Οι τάσεις στη χρήση αντισυλληπτικών είναι επίσης παράλληλες. Επομένως δεν αληθεύει ότι αυτές οι εξελίξεις αποτελούν απλώς «προσαρμογή στην κατάσταση στο Βέλγιο».

15. Το *χίσο* αποτελεί το σύνολο των υποχρεώσεων των παιδιών απέναντι στους γονείς τους. Περιλαμβάνει αρμονία στις σχέσεις με τους άλλους, σωστούς τρόπους, ορθές μορφές φιλίας με τους άλλους, μετριοπάθεια, εργατικότητα, αιδώ, αγνότητα αλλά και επιτεύγματα στο σχολείο και στην κοίγωνα (Geense και Pels, 1998).

16. Ο όρος *El Ayta* είναι αραβικός κι έχει δύο ορισμούς. Σύμφωνα με τον πρώτο, αναφέρεται στην οικογενειακή κοινότητα, στην εκτεταμένη οικογένεια διαφόρων οικογενειών που ζουν όλες μαζί υπό κοινή στέγη. Σύμφωνα με τον δεύτερο ορισμό, αναφέρεται σε μια οικογένεια, η οποία, μαζί με άλλες, ζει μαζί με την εκτεταμένη οικογένεια. Αν ρωτήσουμε έναν άνδρα τι κάνει η *Ayta* του, τον ρωτάμε τόσο για την οικογένεια και τα παιδιά του, όσο και για την *Ayta* όπου ζει μαζί με τους γονείς και τους υπόλοιπους συγγενείς του. Η λέξη *Ayta* αναφέρεται σ' ένα κοινωνικό πνεύμα το οποίο δεν μπορεί να περιοριστεί στη δυτική έννοια της πυρηνικής οικογένειας. Σε σχέση με την ανατροφή των παιδιών, αναφέρεται στην από κοινού και μοιρασμένη ευθύνη για τα παιδιά, η οποία κάποιες φορές αποκαλείται «μητρότητα από κοινού». Όλο, σύμφωνα με το φύλο και την ηλικία, λαμβάνουν μέρος στην ανατροφή των παιδιών: πατέρας, μητέρα, αδελφός, αδελφή, παππούδες και ούτω καθεξής (Taleb; 1996).

17. Η Maryse Lejeune είναι κοινωνική λειτουργός, με ειδικότητα στη διαπολιτισμική παιδική μέριμνα, στην ACEPP στο Παρίσι. Η Marie-Claude Blanc εργάστηκε για πολλά χρόνια ως υπεύθυνη του crèche parentale μιας υποβαθμισμένης περιοχής έξω από τη Λιόν στη Γαλλία και τώρα εργάζεται στην ACEPP στην περιοχή Ροδανού-Άλπων.

18. Ο Pinto το ονομάζει *μέθοδο των τριών βημάτων* για την επίτευξη διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Ο δρ. David Pinto είναι ο διευθυντής του Διαπολιτισμικού Ινστιτούτου στο Χρόνινκεν της Ολλανδίας.

19. Η έννοια «Απαίσιοι Χιονάνθρωποι» είναι δυτικής προέλευσης. Εισήχθη κατά τη δεκαετία του 1920 από Ευρωπαίους (συγκεκριμένα από τον Henry Newman), οι οποίοι δεν είχαν δει ποτέ τον Χιονάνθρωπο. Οι κάτοικοι του Θιβέτ δεν γνωρίζουν αυτή την έννοια. Γνωρίζουν μόνο την έννοια *τέρο*, «άγριο άνθρωποι», την οποία απέδιδαν σ' αυτούς που ζούσαν στα όρια της κοινωνίας, σ' αυτούς που αρνούνταν να συμμορφωθούν. «Απ' αυτή την άποψη», σύμφωνα με

την Alexandra David-Neel, η οποία μελέτησε και έγραψε για το φαινόμενο στη δεκαετία του 1930 (van Nieuwenborgh, 1994), «ένας ελεύθερος στοχαστής στην κοινωνία μας θα μπορούσε κάλλιστα στο Θιβέτ να χαρακτηριστεί *τέρας*». Σύμφωνα με τον van Nieuwenborgh, υπάρχουν αξιόπιστες ενδείξεις για το ότι ο Hergé γνώριζε το έργο της David-Neel όταν έφτιαξε την περίπτεια *Ο Τεντέν στο Θιβέτ*.

20. Η εμπειρία μάς έχει διδάξει ότι ελλοχεύει ο κίνδυνος οι εκπαιδευτικοί που έρχονται αντιμέτωποι με τη διαφορετικότητα να μην τολμούν πλέον να θέτουν όρια και να αισθάνονται ότι πρέπει να αποδέχονται τα πάντα, θέλοντας να αποφύγουν την κατηγορία ότι κάνουν διακρίσεις. Τελικά, αυτή η στάση οδηγεί στη διάλυση των εκπαιδευτικών πρακτικών και στην επαγγελματική εξουθένωση του/της εκπαιδευτικού. Όπως ειπώθηκε στο 4ο κεφάλαιο με τίτλο «Η συνάντηση», ο βρεφονηπιακός σταθμός παρέχει μια χρυσή ευκαιρία να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ του κατακερματισμού που προκαλείται από το να λαμβάνει κανείς υπόψη του μόνο το άτομο και της ακαμψίας του συστήματος που λαμβάνει υπόψη μόνο τους κανόνες της ομάδας. Θα έπρεπε να εξακολουθεί η διάκριση μεταξύ διαλλακτικότητας και ανεκτικότητας: η διαλλακτικότητα είναι σάφως μια ηθική δέσμευση, η ανεκτικότητα τείνει να είναι ανήθικη. Η διαλλακτικότητα βασίζεται στο σεβασμό· η ανεκτικότητα στην αδιαφορία (Raes, 1997). Η έκκληση αυτού του βιβλίου για διαλλακτικότητα και σεβασμό δεν αποτελεί έκκληση για κατάργηση των ηθικών μέτρων: είναι ακριβώς το αντίθετο.

21. Ένα πολύ γνωστό και φαιδρό παράδειγμα εθνοκεντρικού τύπου επικοινωνίας αποτελεί η εισαγωγή του «Ford Pinto» στη Λατινική Αμερική. Το αυτοκίνητο, ενώ είχε κάνει καλές πωλήσεις στις Ηνωμένες Πολιτείες, εκεί δεν τή γήγε καθόλου καλά. Αν η εταιρεία δεν ήταν τόσο πεπεισμένη για την καθολική δυνατότητα εφαρμογής του αυτοκινήτου, θα είχε κάνει έρευνα αγοράς σχετικά με το όνομά του. Τότε θα είχε ανακαλύψει ότι η λέξη *pinto* στη Βόρεια Αμερική σημαίνει ένα είδος αλόγου, αλλά στην ισπανόφωνη Λατινική Αμερική χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει το μικρό πέος (Pinto, 1994).

22. Γι' αυτό στη σχετική με τη συστημική θεωρία βιβλιογραφία, η μη λεκτική επικοινωνία συχνά ονομάζεται αναλογική γλώσσα, σε αντίθεση με τη σαφή ψηφιακή γλώσσα της λεκτικής επικοινωνίας.