



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**Σύγχρονη τέχνη και Παιδαγωγική της κοινωνικής δικαιοσύνης. Μια
κριτική προσέγγιση του εκπαιδευτικού και δημοσίου προγράμματος της
documenta 14 “Learning from Athens”**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΤΗΣ ΒΑΣΙΛΙΚΗΣ ΚΑΝΕΛΛΟΥ (ΑΕΜ 990)
ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΤΙΤΛΟΥ
Στις «Επιστήμες της Αγωγής: Ζητήματα Ιστορίας, Ιστορικής Εκπαίδευσης και
Εκπαιδευτικής Πολιτικής»
με ειδίκευση στη «Ιστορική Εκπαίδευση και Διδακτική»

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Ευγενία Αλεξάκη

ΦΛΩΡΙΝΑ, ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2023

ΦΥΛΛΟ ΕΞΕΤΑΣΗΣ

1) Επόπτης: Ευγενία Αλεξάκη

Βαθμός:

Υπογραφή:

Ημερομηνία: 10/02/2023

2) Δεύτερος Βαθμολογητής: Παναγιώτης Γατσωτής

Βαθμός:

Υπογραφή:

Ημερομηνία: 10/02/2023

3) Τρίτος Βαθμολογητής: Έλλη Λεμονίδου

Βαθμός:

Υπογραφή:

Ημερομηνία: 10/02/2023

Γενικός Βαθμός:

Η συγγραφέας Βασιλική Κανέλλου βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή:

Ημερομηνία: 10/02/2023

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ABSTRACT	7
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	8
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10
<i>A. Επιλογή θέματος, σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα</i>	<i>10</i>
<i>B. Δομή της εργασίας</i>	<i>11</i>
ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	13
<i>1.1. Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης</i>	<i>13</i>
1.1.1. Δικαιοσύνη: ιστορικές και εννοιολογικές πτυχές	13
1.1.2. Ορισμοί της «κοινωνικής δικαιοσύνης»	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗ	29
<i>2.1. Παιδαγωγική της κοινωνικής δικαιοσύνης</i>	<i>29</i>
2.1.1. Ορισμός	29
2.1.2. Εμπόδια στην εκπαίδευση για κοινωνική δικαιοσύνη	32
<i>2.2. Ο ρόλος της τέχνης στην εκπαίδευση</i>	<i>35</i>
2.2.1. Η τέχνη ως μέσο για την ανάπτυξη φωνής και ταυτότητας	35
2.2.1. Η διαλεκτική της σύγχρονης τέχνης με την κοινωνική δικαιοσύνη	41
2.2.2. Προσεγγίσεις και παραδείγματα διδασκαλίας της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα από την τέχνη	45
ΜΕΡΟΣ Β: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	55
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΗΣ “DOCUMENTA”	55
3.1. <i>Οι απαρχές της “documenta”</i>	<i>55</i>
3.2. <i>documenta και εκπαίδευση</i>	<i>58</i>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: DOCUMENTA 14: “LEARNING FROM ATHENS”	62
4.1. <i>Η δομή της documenta 14, 2017</i>	<i>62</i>
4.2. <i>Ο επίκαιρος κοινωνικοπολιτικός χαρακτήρας της documenta 14 (d14)</i>	<i>64</i>
4.3. <i>Παιδαγωγικές πτυχές της documenta 14: «μια εκπαίδευση» (aneducation)</i>	<i>67</i>
4.3.1. «μια εκπαίδευση» - Στόχοι	68
4.3.2. «μια εκπαίδευση» - Μεθοδολογία	70
4.3.3. Δράσεις	73
4.3.4. Συνεργαζόμενοι φορείς	79
4.4. <i>Κριτικός σχολιασμός του προγράμματος “μια εκπαίδευση” της documenta 14</i>	<i>80</i>
4.5. <i>Το Εικαστικό Τετράδιο της documenta 14 ως εκπαιδευτικό εργαλείο</i>	<i>88</i>
4.5.1. Μορφολογικά χαρακτηριστικά	88
4.5.2. Καλλιτέχνες και έργα στο Εικαστικό Τετράδιο	89
4.5.3. Δράσεις και διδακτικές προτάσεις	92
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ	97
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	101
A. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ	101
B. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ	104
Γ. ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ	116

Δ. ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ	117
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	120

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία εξετάζει το σύνθετο ζήτημα της παιδαγωγικής για την κοινωνική δικαιοσύνη και τον ρόλο που διαδραματίζει σε αυτήν η σύγχρονη τέχνη. Στο πλαίσιο αυτό γίνεται προσπάθεια ανίχνευσης του περιεχομένου του όρου της «κοινωνικής δικαιοσύνης», των πρακτικών που έχουν εφαρμοστεί από εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της τυπικής, της άτυπης και της μη-τυπικής εκπαίδευσης και, τέλος, γίνεται αναλυτική αναφορά στη 14^η διοργάνωση της διεθνούς έκθεσης documenta που έλαβε χώρα το 2017 στην Αθήνα.

Ειδικότερα, στο θεωρητικό μέρος επιχειρείται μια πολύπτυχη προσέγγιση της έννοιας της «κοινωνικής δικαιοσύνης» μέσω ενδελεχούς βιβλιογραφικής επισκόπησης της εξέλιξής της ιστορικά, καθώς και μέσω της διαφοροποίησής της από την έννοια της «δικαιοσύνης». Έπειτα, δίνεται έμφαση στη σχέση της έννοιας αυτής με την εκπαίδευση, εξερευνώντας οι λόγοι που καθιστούν πλέον αναγκαία την ύπαρξη μιας τέτοιας παιδαγωγικής και αναδεικνύεται ο καθοριστικός ρόλος που έχει η τέχνη σε αυτή μέσω παραδειγμάτων υλοποιημένων δράσεων από όλον τον κόσμο.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας επικεντρώνεται στην κριτική παρουσίαση του δημόσιου εκπαιδευτικού προγράμματος της διεθνούς έκθεσης documenta 14-*Μαθαίνοντας από την Αθήνα* (2017), όπου εφαρμόστηκαν ποικίλες μέθοδοι και δράσεις στο πλαίσιο ενός δημόσιου, ανοιχτού και συμμετοχικού προγράμματος ευρείας κλίμακας το οποίο οργανώθηκε εν πολλοίς στη βάση των αρχών της κοινωνικής δικαιοσύνης και με στόχο την ευαισθητοποίηση και εκπαίδευση του κοινού σε σχετικά θέματα.

Από την έρευνα αυτή επιβεβαιώθηκε ο βοηθητικός ρόλος της σύγχρονης τέχνης στην παιδαγωγική και αποδείχθηκε ότι, ειδικά για την παιδαγωγική της κοινωνικής δικαιοσύνης, αποτελεί ταυτόχρονα εργαλείο και χώρο ανάπτυξης της ίδιας της έννοιας της κοινωνικής δικαιοσύνης. Στο πλαίσιο αυτό, διαφάνηκε ότι καλλιτεχνικοί θεσμοί, όπως η documenta, διαθέτουν την κατάλληλη δυναμική και τα απαραίτητα μέσα, για να συμβάλλουν σε αυτόν τον τομέα, αφού έχουν απήχηση στο ευρύ κοινό, πέραν του παραδοσιακά φιλότεχνου κοινού, γεγονός που μπορεί να χρησιμοποιηθεί προς την ενδυνάμωση αξιών όπως αυτή της κοινωνικής δικαιοσύνης, κατόπιν βέβαια κατάλληλου σχεδιασμού.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ: Κοινωνική δικαιοσύνη, παιδαγωγική της κοινωνικής δικαιοσύνης, documenta, σύγχρονη τέχνη, εκπαίδευση, εκπαίδευση μέσω τέχνης

ABSTRACT

This thesis tackles the complex issue of social justice pedagogy and the role contemporary art plays in it. In this context, an attempt is made to detect the content of the term "social justice", the practices that have been applied by teachers during formal, non-formal and non-typical learning and, finally, an analytical reference is made to the 14th edition of the international exhibition documenta, which took place in 2017, in Athens.

In particular, in the theoretical part of the thesis, a multifaceted approach to the concept of "social justice" is attempted through a thorough bibliographic review regarding its historical development, as well as through its differentiation from the concept of "justice". Moreover, emphasis is put on the relationship of this concept with education, on the reasons that make the existence of such a pedagogy necessary and the decisive role that art has in it is highlighted based on examples of educational activities from all over the world.

The second part focuses on the useful example of the international exhibition documenta (documenta 14: Learning from Athens) where a variety of methods and actions were applied in the context of a large-scale public, open and participative programme organised according to the principles of social justice and aimed at educating the public on social justice issues.

From our research, the auxiliary role of contemporary art in pedagogy was confirmed and it was shown that, especially for the pedagogy of social justice, it serves both as a tool and as a space for the development of the very concept of "social justice". In this context, it became clear that institutions such as documenta have the appropriate dynamics and the necessary means to contribute to this field, since their displacement in society is very large and, therefore, it could be used for this purpose after appropriate planning.

KEY – WORDS: Social justice, social justice pedagogy, documenta, contemporary art, education, social justice art education

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους όσους συνέβαλαν στην εκπόνησή της.

Ιδιαίτερα, επιθυμώ να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κα Ευγενία Αλεξάκη, χωρίς την πολύτιμη υποστήριξη της οποίας η ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής αυτής εργασίας θα ήταν αδύνατη. Της εκφράζω ένα βαθύ ευχαριστώ για όλη τη βοήθεια, κατανόηση και καθοδήγηση που μου προσέφερε καθώς επίσης και για την ευκαιρία που μου έδωσε να ασχοληθώ με ένα τόσο ενδιαφέρον θέμα.

Επίσης, ευχαριστώ όλους τους καθηγητές μου στο πρόγραμμα, ιδιαιτέρως τον κύριο Γιώργο Κόκκινο, τον κύριο Παναγιώτη Γατσωτή και την κυρία Έλλη Λεμονίδου, καθώς η συμβολή τους στα γνωστικά αντικείμενα που παρακολούθησα ήταν καθοριστική για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην αγαπημένη μου φίλη Γεωργία για όλη τη στήριξη, τη συμπαράσταση και την κατανόησή της, καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΑΣΚΤ	Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών
ΟΗΕ	Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών
ΟΟΣΑ (OECD)	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
ΦΕΚ	Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης
d14	documenta 14

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

A. Επιλογή θέματος, σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Διανύοντας μία πολυετή περίοδο κρίσεων που ξεκίνησε το 2009 με την παγκόσμια οικονομική κρίση, συνεχίστηκε με το προσφυγικό ζήτημα του 2015, την υγειονομική κρίση του 2020 και πλέον τη γεωπολιτική κρίση του 2022 και την απειλή ενός τρίτου παγκόσμιου πολέμου, ανακύπτει συνεχώς η συζήτηση στον πολιτικό, δημοσιογραφικό και επιστημονικό λόγο για την ανάγκη εξασφάλισης κοινωνικής δικαιοσύνης. Η χρήση αυτού του όρου εν προκειμένω δεν γίνεται τυχαία. Όντας συνδεδεμένος με τα δικαιώματα των εργατών, την πολιτική θεωρία και την κοινωνιολογία που παραδοσιακά αποτελούν σημείο αναφοράς της αριστερής πολιτικής θεωρίας, η επίκληση της δικαιοσύνης από κοινωνική άποψη εκφράζει έμμεσα μία προσπάθεια κατευνασμού της κοινής γνώμης με την υπόσχεση μέτρων που θα βοηθήσουν τους πολίτες να αντεπεξέλθουν στις σημαντικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν καθημερινά και τους προκαλούν αισθήματα αδικίας, καταπίεσης, στέρησης, φόβου και αβεβαιότητας.

Η παρούσα εργασία βασίζεται σε βιβλιογραφική έρευνα σε ελληνόγλωσσες και ξενόγλωσσες πηγές, μέσω της οποίας θα καταβληθεί προσπάθεια να συστηματοποιηθούν οι θέσεις που έχουν διατυπωθεί στη θεωρία ως προς την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης, να εξεταστεί η σχέση της με την τέχνη και, τέλος, να γίνει προσπάθεια συγκέντρωσης και επισκόπησης πρακτικών που έχουν εφαρμοστεί σε εκπαιδευτικά ιδρύματα σε όλον τον κόσμο είτε με συστημικό τρόπο είτε κατόπιν πρωτοβουλίας μεμονωμένων εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτό καθίσταται αναγκαίο να ερευνηθεί και αντιστρόφως η συνδρομή της τέχνης στην παιδαγωγική της κοινωνικής δικαιοσύνης, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίον η τέχνη ενδύεται η ίδια τον εκπαιδευτικό μανδύα και γίνεται το όχημα για την εκπαίδευση του κοινού στον τομέα της κοινωνικής δικαιοσύνης, αμφισβητώντας τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές δομές και παιδαγωγικές πρακτικές χωρίς να απεμπολεί τον αρχικό της σκοπό, δηλαδή την παραγωγή και τη σύνθεση έργων τέχνης. Ιδανικό παράδειγμα σε αυτήν την περίπτωση είναι η διεθνής έκθεση documenta, της οποίας η 14^η διοργάνωση έλαβε χώρα στο Κάσελ της Γερμανίας και στην Αθήνα. Θα ακολουθήσει, επομένως, μελέτη περίπτωσης (case study), με σκοπό την ανάδειξη του ρόλου που μπορεί να παίξει ένας διεθνώς αναγνωρισμένος θεσμός της τέχνης για την προώθηση της παιδαγωγικής της

κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα από τη σύγχρονη τέχνη. Από τη μελέτη της documenta 14 θα επιχειρηθεί να διερευνηθούν οι εκπαιδευτικές μέθοδοι και τα εργαλεία που προτάθηκαν στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού και δημόσιου προγράμματος της έκθεσης αυτής το οποίο ήταν σαφώς προσανατολισμένο και ευθυγραμμισμένο προς την ιδέα της κοινωνικής δικαιοσύνης και την εναλλακτική εκπαίδευση με βάση τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Από τα προαναφερθέντα προκύπτουν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- 1- Ποιο είναι το περιεχόμενο του όρου «κοινωνική δικαιοσύνη»;
- 2- Πως μπορεί να διδαχθεί η κοινωνική δικαιοσύνη;
- 3- Ποιες μέθοδοι ή εργαλεία εφαρμόζονται στην παιδαγωγική της κοινωνικής δικαιοσύνης;
- 4- Με ποιον τρόπο η τέχνη και, ιδίως, η σύγχρονη τέχνη συμβάλλει στην επίτευξη κοινωνικής δικαιοσύνης;
- 5- Μπορεί μία έκθεση εικαστικών τεχνών να λειτουργήσει ως εναλλακτικός εκπαιδευτικός χώρος για την παιδαγωγική της κοινωνικής δικαιοσύνης;

B. Δομή της εργασίας

Η παρούσα διπλωματική εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη εκ των οποίων το πρώτο περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο και την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, ενώ στο δεύτερο γίνεται μελέτη περίπτωσης.

Αναλυτικότερα, το πρώτο μέρος υπό τον τίτλο «Θεωρητική τεκμηρίωση» που αποτελείται από δύο κεφάλαια επιχειρεί να αποσαφηνίσει την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης, διαχωρίζοντάς την ρητά από την έννοια της δικαιοσύνης (1^ο Κεφάλαιο) και να παρουσιάσει το περιεχόμενο, τους στόχους και τις μεθόδους που εφαρμόζονται στην παιδαγωγική για την κοινωνική δικαιοσύνη (2^ο Κεφάλαιο). Στο πλαίσιο αυτό, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη σύγχρονη τέχνη και στον ρόλο που αυτή διαδραματίζει ως μέσο ή εργαλείο εκπαίδευσης εκτός του μαθήματος των καλλιτεχνικών και περισσότερο ως εξωσχολικός θεσμός, δηλαδή μέσα από μουσεία, εκθέσεις και πρωτοβουλίες ανεξάρτητων καλλιτεχνών.

Στο δεύτερο μέρος, που αποτελείται επίσης από δύο κεφάλαια, επιχειρείται να διερευνηθεί μέσα από την περίπτωση της μεγαλύτερης στην Ευρώπη διεθνούς έκθεσης τέχνης η σύνδεση της σύγχρονης τέχνης με την παιδαγωγική για την

κοινωνική δικαιοσύνη. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζεται αρχικά ο γερμανικός θεσμός της documenta, η δημιουργία του οποίου ανατρέχει στην εποχή του Ψυχρού Πολέμου (3^ο Κεφάλαιο). Ως ένας θεσμός «υπερεθνικού χαρακτήρα» (Haftmann, 1964: 33), ο οποίος ξεκίνησε μεν ως μια «απολιτική έκθεση» (Αλεξάκη, 2022: 61-62) που αποσκοπούσε στη συλλογική αμνησία των πρώτων μεταπολεμικών χρόνων, εξελίχθηκε δε σε μία συμμετοχική οργάνωση που ήδη από τη δεκαετία του 1960 ξεκίνησε να προσελκύει μαθητές και σχολεία. Σταδιακά, και ακολουθώντας τις σύγχρονες μουσειοπαιδαγωγικές τάσεις, η documenta άρχισε να οργανώνει όλο και πιο συγκεκριμένα και δομημένα εκπαιδευτικά προγράμματα για ανηλίκους και ενηλίκους, συνδυάζοντας τη σύγχρονη τέχνη με την προσέγγιση και γνώση διαφορετικών πολιτισμών και παραδόσεων. Στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο σκιαγραφείται η 14^η διοργάνωση της documenta που έλαβε χώρα για πρώτη φορά εκτός του Κάσελ της Γερμανίας και η οποία βασίστηκε στην ισότιμη ανάπτυξη των πεδίων: έκθεση – δημόσιο πρόγραμμα – εκπαίδευση. Παρουσίασε, δηλαδή, ένα πολυσχιδές δημόσιο καθώς και ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εκ του σχεδιασμού τους είχαν στόχο να λειτουργήσουν σύμφωνα με τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης και, παράλληλα, να διαπαιδαγωγήσει τους συμμετέχοντες ως προς αυτήν. Η έρευνά μας εστιάζει στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα «μια εκπαίδευση», κάτω από το οποίο εντάχθηκε μια πληθώρα εκπαιδευτικών δράσεων για σχολικές και άλλες ομάδες. Λόγω της μεγαλύτερης εξοικείωσης με εκπαιδευτικό υλικό που έχω ως εκπαιδευτικός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, επέλεξα να σταθώ ιδιαίτερα και να προσεγγίσω, κριτικά, το «Εικαστικό Τετράδιο», ένα εγχειρίδιο για χρήση από εκπαιδευτικούς, το οποίο ανέπτυξε η ομάδα του εκπαιδευτικού τμήματος της διεθνούς διοργάνωσης. Το δεύτερο μέρος κλείνει με τα συμπεράσματα της έρευνας και την πρόταση για περαιτέρω εμβάθυνση σε ορισμένα ζητήματα που είτε απουσιάζουν από το πεδίο της παρούσας εργασίας είτε δεν κατέστη εφικτό να αναπτυχθούν εκτενώς. Τέλος, παρατίθενται η Βιβλιογραφία και το Παράρτημα.

ΜΕΡΟΣ Α: Θεωρητική τεκμηρίωση

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Κοινωνική δικαιοσύνη και εκπαίδευση

1.1. Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης

1.1.1. Δικαιοσύνη: ιστορικές και εννοιολογικές πτυχές

Η γέννηση της έννοιας της δικαιοσύνης τοποθετείται κυρίως στην αρχαία Ελλάδα και συναντάται ως όρος στον Πλάτωνα και στον Αριστοτέλη. Ωστόσο, διάφορες απόψεις και ιδέες για τη δικαιοσύνη προϋπήρξαν της ελληνικής αρχαιότητας, ενώ σήμερα γίνεται γενικώς αποδεκτό ότι η έννοια αυτή δεν έχει τις ρίζες της σε μία συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή ή χρονική περίοδο, ή ακόμη και σε κάποια μεμονωμένη μορφή διακυβέρνησης ή νομικό σύστημα (Lauren, 2011). Εξ αυτού θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως η δικαιοσύνη είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ανθρώπινη κοινωνία και επιβάλλεται κατά την οργάνωση μιας κοινωνίας έστω και υποτυπώδους, αφού ακόμη και στις πρώιμες κοινωνικές δομές είναι γνωστό ότι εφαρμόζονταν ορισμένοι άτυποι κανόνες, η παραβίαση των οποίων επέφερε σημαντικές συνέπειες (Lauren, 2011).

Με την ανακάλυψη της γραφής οι κοινωνίες άρχισαν να οργανώνονται καλύτερα και με πιο επίσημο ή τυπικό τρόπο, καθώς δημιουργούνται οι πρώτοι Κώδικες, όπως είναι ενδεικτικά ο Σουμέριος Κώδικας του Ur-Nammu (2112-2095 π.Χ.), ο Κώδικας της Urukagina στη Μεσοποταμία (24ος αιώνα π.Χ) και ο Κώδικας του Χαμουραμπί (18^{ος} αιώνας) όπου στον πρόλογο αναφέρεται ότι «ανέθεσαν σε μένα τον Χαμουραμπί. τον υπέροχο άρχοντα. τον λάτρη του θεού, να φέρω δικαιοσύνη στη χώρα» (Τσινικόπουλος, 2003). Στην αρχαία Κίνα, ο Κινέζος φιλόσοφος και σοφός Kong Qiu, γνωστός ως Κομφούκιος (551-479 π.Χ.), εξέφρασε τις ιδέες του για το καθήκον των ανθρώπων για ηθική ζωή, καλοσύνη, ανεκτικότητα και υιοθέτηση νόμων που υπηρετούν τη δικαιοσύνη. Ο Κομφούκιος αποτελεί και έναν από τους θεμελιωτές της ιδέας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και του κινεζικού ουμανισμού. Ο όρος «δικαιοσύνη» συναντάται και σε κείμενα Ινδών φιλοσόφων και βασιλιάδων κατά το τέλος του 4ου και στις αρχές του 3ου αιώνα π.Χ., όπως ο Καουτίλυα ή Βισνού Γκούπτα στην πραγματεία του με τίτλο «Αρθασάστρα» ή ο αυτοκράτορας Ασόκα στα λεγόμενα «Εδικτα (διατάγματα) του Ασόκα».

Στους «Νόμους» του (4^{ος} αιώνας π.Χ.) ο Πλάτων υποστηρίζει ότι η φύση θεσπίζει κανονιστικά πρότυπα για την ανθρώπινη συμπεριφορά και ότι τα καθολικά

νομικά και ηθικά ζητήματα είναι τόσο αλληλένδετα που δεν μπορούν να διαχωριστούν, ενώ ο σκοπός κάθε νόμου είναι να καταστήσει δυνατό στους ανθρώπους να ενεργούν με λογική, αρετή και δικαιοσύνη απέναντι στους άλλους. Ο μαθητής του ο Αριστοτέλης υποστήριξε στα έργα του «Ηθικά Νικομάχεια» και «Πολιτικά» (4^{ος} αιώνας π.Χ.) ότι υπάρχει στενή σχέση μεταξύ δικαιοσύνης και δικαίου, κάνοντας έναν διαχωρισμό ανάμεσα στη «φυσική δικαιοσύνη» και στο «φυσικό δικαίωμα» που, σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, προήλθαν από το «φυσικό δίκαιο» και, επομένως, οι νόμοι που φτιάχνει ο άνθρωπος πρέπει να είναι σύμφωνοι με τον νόμο της φύσης, ειδάλως οι άνθρωποι θα επικαλούνται την ανώτερη εξουσία του νόμου της φύσης για να μην υπακούν στους νόμους των ανθρώπων (Lauren, 2011). Περαιτέρω, ο Αριστοτέλης διέκρινε τρία είδη ή παραμέτρους δικαιοσύνης που πρέπει να υπάρχουν ταυτόχρονα, ώστε η δικαιοσύνη να είναι «τέλεια»: το διανεμητικό δίκαιο, το διορθωτικό δίκαιο και το δίκαιο της αμοιβαιότητας. Κατά τον μεγάλο Έλληνα φιλόσοφο, είναι σημαντικό να καθοριστεί μέσω των νόμων ο τρόπος με τον οποίον θα μοιράζονται τα κάθε λογής αγαθά σε όλους τους πολίτες με γνώμονα την ισότητα και την αξιοκρατία (διανεμητικό δίκαιο) και όταν αυτή η ισότητα διαταράσσεται, θα πρέπει να υπάρχει ένας άλλος μηχανισμός που να την αποκαθιστά (διορθωτικό δίκαιο), ενώ στις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων θα πρέπει να τηρείται το δίκαιο της αμοιβαιότητας, δηλαδή οι ανταλλαγές να είναι δίκαιες: προϊόν και ανταπόδοση θα πρέπει να έχουν την ίδια αξία.

Σήμερα ως δικαιοσύνη νοείται, σύμφωνα με το λεξικό Τριανταφυλλίδη, «η τήρηση των αρχών του δικαίου από τα μέλη μιας κοινωνίας, που εκφράζεται με την ίση και ορθή εφαρμογή των γραπτών νόμων και με το σεβασμό των άγραφων νόμων», ο «θεσμός της πολιτείας που έχει σκοπό την επιβολή των νόμων, όταν αυτοί παραβιάζονται και την τιμωρία αυτών που παρανομούν, καθώς και η εξουσία που προέρχεται από αυτόν», αλλά και το σύνολο των δικαστικών αρχών μιας χώρας. Παρατηρείται, επομένως, πως έχει επικρατήσει μια περισσότερο επιστημονική προσέγγιση του όρου σε σχέση με την οργάνωση του κράτους και τον σφραγισμό των πολιτών και λιγότερο μια σύνδεσή του με την ηθική και το φυσικό δίκαιο κατά τον Αριστοτέλη.

1.1.2. Ορισμοί της «κοινωνικής δικαιοσύνης»

Η μελέτη της έννοιας της «κοινωνικής δικαιοσύνης» παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, δεδομένου ότι απομακρύνεται από τα αυστηρά όρια που έχει αποκτήσει η έννοια της «δικαιοσύνης» σήμερα και άπτεται μιας πληθώρας ιδεολογικών θέσεων και στόχων επίτευξης πολιτικών προς το δημόσιο συμφέρον.

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, η «κοινωνική δικαιοσύνη» έχει αποτελέσει το επίκεντρο της παιδαγωγικής επιστήμης, ενώ μετά και την εμφάνιση της οικονομικής κρίσης που ξέσπασε το 2009, γίνονται όλο και συχνότερα αναφορές στην ανάγκη θεμελίωσης μιας «δίκαιης κοινωνίας» τόσο από επιστημονικούς όσο και από πολιτικούς και κοινωνικούς φορείς, δεδομένων των κοινωνικών αναταραχών που προκλήθηκαν, όπως η άνοδος των εθνικιστικών κομμάτων, η απώλεια περιουσιών (π.χ. κόκκινα δάνεια), η αύξηση του αριθμού των πολιτών που ζουν κάτω από το όριο της φτώχειας, η μαζική εισροή οικονομικών μεταναστών. Πρόκειται, ωστόσο, για μία έννοια που γεννήθηκε ήδη κατά την αρχαιότητα, καθώς εμφανίζεται στο έργο του Αριστοτέλη και αναπτύχθηκε σταδιακά από την παγκόσμια πολιτική φιλοσοφία, τη νομική επιστήμη και, φυσικά, την Κριτική Παιδαγωγική, η οποία αποτελεί μια «ριζοσπαστική» θεωρία της εκπαίδευσης (McLaren, 2016) που εμφανίστηκε αρχικά στις ΗΠΑ στη δεκαετία του 1980 (Τσιάμη, 2013: 25). Κατά τον Giroux, «η κριτική παιδαγωγική επιμένει ότι ένα από τα σημαντικά καθήκοντα του παιδαγωγού είναι να επιβεβαιώσει ότι το μέλλον σηματοδοτεί έναν κόσμο κοινωνικά πιο δίκαιο, έναν κόσμο στον οποίο η κριτική και η δυνατότητα – σε συνδυασμό με τις αξίες του λόγου, της ελευθερίας και της ισότητας – λειτουργούν για να αλλάξουν τις βάσεις πάνω στις οποίες διαμορφώνεται η ζωή». Επομένως, στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής, οι μαθητές πρέπει να αποκτούν κριτική σκέψη, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία, με σκοπό να τη βελτιώσουν. Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση συνιστά ένα πολιτικό φαινόμενο (Τσιάμη, 2013: 29) και ως τέτοιο καλείται να καταρρίψει τις παραδοσιακές ιεραρχίες στις σχολικές δομές, να φέρει σε άμεση επαφή τους μαθητές με την κοινωνία, να ενισχύσει την διαπολιτισμικότητα και να θέσει τις βάσεις για τη συνεχή διεκδίκηση της δικαιοσύνης και της ισότητας στην κοινωνία.

Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης απέκτησε ουσιαστική σημασία κατά τη διάρκεια της Βιομηχανικής Επανάστασης και των ταξικών και πολιτικών συγκρούσεων στην Ευρώπη τον 19ο αιώνα, οπότε διάφορες κοινωνικές ομάδες

άρχισαν να αγωνίζονται για την αναγνώριση και κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους, διεκδικώντας μια πιο δίκαιη κοινωνία.

Έχει διατυπωθεί η άποψη ότι η κοινωνική δικαιοσύνη υπήρξε ένα ηπιότερο μέσο διάσωσης της θεωρίας του μεταμοντερνισμού που γεννήθηκε μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και είχε ως αντικείμενο την κατάργηση των πάσης φύσεως δεδομένων στα οποία στηρίζονται οι σύγχρονες κοινωνίες, όπως είναι π.χ. ο πολιτισμός, η ιστορία, τα σύνορα, φτάνοντας σήμερα να αποτελέσει τη βάση για ποικίλες θεωρίες, όπως η πολιτική ορθότητα, η *queer* θεωρία ή οι θεωρίες του φύλου (Εφραιμίδης, 2021).

Λόγω των πολλών και διαφορετικών επιστημών που αγγίζει ο όρος «κοινωνική δικαιοσύνη», υφίστανται σήμερα διάφοροι ορισμοί και προσεγγίσεις του όρου αυτού που συντείνουν στον πολυδιάστατο χαρακτήρα του. Ειδικότερα, από τις αρχές του 20ου αιώνα, ο όρος αυτός ενσωματώθηκε ρητά σε κείμενα διεθνούς δικαίου, όπως στο προοίμιο του Καταστατικού (1919) της Διεθνούς Οργάνωσης Εργασίας όπου αναφέρεται ότι «η καθολική και διαρκής ειρήνη μπορεί να εδραιωθεί μόνο εάν βασίζεται στην κοινωνική δικαιοσύνη» (International Labor Organization, χ.χ.) καθώς και στη Διακήρυξη και το Πρόγραμμα Δράσης της Κοπεγχάγης (1995) του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, όπου η κοινωνική δικαιοσύνη τίθεται ως σκοπός της εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Συγκεκριμένα στην παρ. 5 του προοιμίου της Διακήρυξης αναγνωρίζεται ότι η κοινωνική δικαιοσύνη είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την εξασφάλιση της ειρήνης και της ασφάλειας, αλλά ταυτόχρονα και ότι αυτή δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς την ειρήνη και την ασφάλεια ή εάν δεν υπάρχει σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Στα τέλη του 20ου αιώνα, η κοινωνική δικαιοσύνη αποτέλεσε το επίκεντρο της φιλοσοφίας του κοινωνικού συμβολαίου, κυρίως από τον John Rawls στο έργο του με τίτλο «A Theory of Justice» (1971) το οποίο βασίστηκε στη θεωρία του Αριστοτέλη περί διανεμητικού δικαίου.

Σύμφωνα με τον επικρατέστερο ορισμό που έδωσε ο ψυχολόγος Van den Bos (2003), ως κοινωνική δικαιοσύνη ορίζεται η δίκαιη κατανομή εξουσίας, οικονομικών πόρων και υποχρεώσεων μεταξύ των ανθρώπων που ζουν στην ίδια κοινωνία, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η φυλετική ή εθνοτική τους καταγωγή, η ηλικία, το φύλο, ο σεξουαλικός προσανατολισμός ή οι θρησκευτικές τους πεποιθήσεις. Από τον ορισμό του Van den Bos μπορούμε να συνάγουμε ως βασικό

άξονα της έννοιας της κοινωνικής δικαιοσύνης την ισότητα η οποία, όπως είναι ευρέως γνωστό, αποτελεί και τον θεμέλιο λίθο των σύγχρονων δημοκρατικών κοινωνιών που αναγνωρίζουν ως καταστατική αρχή την ελευθερία των πολιτών. Το ελληνικό Σύνταγμα, όπως και πολλά άλλα συντάγματα του δυτικού κόσμου, αναγνωρίζει ρητά την ισότητα μεταξύ όλων των Ελλήνων πολιτών χωρίς καμία εξαίρεση ή άλλη προϋπόθεση πλην της κτήσης της ελληνικής ιθαγένειας (άρθρο 4). Η ισότητα αυτή περιλαμβάνει αντίστοιχα δικαιώματα και υποχρεώσεις που εξασφαλίζουν ταυτόχρονα τη συλλογική και την ατομική ευημερία της οργανωμένης κοινωνίας.

Πέραν τούτου, ο Rawls από την πλευρά του δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε έναν άλλον άξονα που ενυπάρχει στον ορισμό του Van den Bos: τη δίκαιη ανακατανομή των πόρων (1999, 2003) με γνώμονα τους λιγότερο ευνοημένους (2001). Ο Rawls υποστηρίζει ότι, προκειμένου να επιτευχθεί μια πραγματική και ουσιαστική ισότητα μεταξύ των πολιτών, καθώς οι μεγάλες οικονομικές διαφορές οδηγούν αναπόφευκτα στην επιβολή εξουσίας από τους «ισχυρότερους» προς τους πιο αδύναμους, διαταράσσοντας την ομαλή λειτουργία της κοινωνίας και εμποδίζοντας την ταχύτερη ανάπτυξή της, είναι απαραίτητη η ανακατανομή των πόρων. Περαιτέρω, η Nancy Fraser (1998) ανέπτυξε τη θεωρία ότι η κοινωνική δικαιοσύνη εξαρτάται εξίσου από δύο παράγοντες οι οποίοι είναι επιτακτικό να συνυπάρχουν: την αναδιανομή των πόρων και την αναγνώριση των χαρακτηριστικών του ατόμου, όπως το φύλο και η ταυτότητα. Η Fraser (1998) συνδέει τους παράγοντες αυτούς με την κοινωνική θεωρία και την πολιτική, θεωρώντας πως η κοινωνική θεωρία περί συσχετισμού των τάξεων, του πολιτιστικού υποβάθρου και της οικονομικής κατάστασης των πολιτών δεν αρκεί από μόνη της για την επίτευξη δικαιοσύνης, επομένως, είναι αναγκαίο να συμπληρώνεται από πολιτική πρωτοβουλία για την αποκατάσταση των περιπτώσεων όπου έχει εμφανιστεί «κακή διανομή» (maldistribution) και «λαθεμένη αναγνώριση» (malrecognition). Ριζικά αντίθετος στις απόψεις αυτές ήταν ο Hayek (1982: 80) που τάχθηκε κατά της αναδιανομής των υλικών αγαθών, θεωρώντας ότι με αυτόν τον τρόπο τείνουμε σε έναν άλογο εξισωτισμό που δεν συμβιβάζεται με τη λειτουργία της αγοράς και καταλήγει να καταπιέζει τους πολίτες, αφαιρώντας τους το δικαίωμα της επιλογής και καταργώντας ουσιαστικά την ατομική ταυτότητα: «το πιο

καταστροφικό από τα κονστρουκτιβιστικά ήθη είναι ο εξισωτισμός¹» (Hayek, 1982:170). Κατά τον Hayek, η ισότητα θα πρέπει να είναι ουσιαστική, δηλαδή, εφόσον κάθε άνθρωπος είναι εκ φύσεως διαφορετικός θα πρέπει να κρίνεται από τον νόμο με τέτοιο τρόπο που να ταιριάζει στις ιδιαιτερότητές του και, έτσι, να αντιμετωπίζεται πράγματι ισότιμα με τους υπόλοιπους. Αντιθέτως, μια εξισωτική πολιτική στερεί την ατομικότητά τους. Η συγκεκριμένη θεώρηση βρίσκει πράγματι εφαρμογή στο δικαιοσύνη μας σύστημα και στην έννοια του κράτους πρόνοιας όπου, για παράδειγμα, η φορολογία είναι ανάλογη του εισοδήματος των πολιτών, οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (π.χ. ΑμεΑ, εγκυμονούσες) απολαμβάνουν κάποιες διευκολύνσεις ή προνόμια που τους επιτρέπουν να συμμετέχουν ισότιμα στην οικονομική και κοινωνική ζωή της χώρας, ενώ λαμβάνονται πολλές φορές υπόψη και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ατόμου, όπως για παράδειγμα το βιολογικά μικρότερο ύψος των γυναικών κατά την επιλογή τους σε σώματα ασφαλείας. Από την άλλη πλευρά, όσον αφορά τα επίκτητα χαρακτηριστικά των ανθρώπων, δηλαδή τις ικανότητες που εξαρτώνται από τον τρόπο ζωής και την προσπάθεια του κάθε ατόμου ή την τύχη του, ο Hayek θεωρεί ότι με βάση αυτά είναι απολύτως δίκαιο να διαμορφώνονται ατομικές περιουσίες. Ειδικότερα, οι μοχθούντες περισσότερο ή οι ικανότεροι στερούνται δικαιωμάτων και, τελικά, δεν απολαμβάνουν μια πραγματική ισότητα. Σε κάθε περίπτωση, η ισότητα, σύμφωνα με τον Hayek, δεν έχει την έννοια της απάλειψης των διαφορών, αλλά της αρμονικής συνύπαρξης των ανθρώπων που φέρουν διαφορετικά βιολογικά-πολιτιστικά-οικονομικά ή άλλα χαρακτηριστικά μέσα σε ένα πλαίσιο αξιοκρατίας και ίσων ευκαιριών. Στο σημείο αυτό ο καθηγητής της Νομικής Σχολής του ΕΚΠΑ Νέστωρ Κουράκης επισημαίνει ότι η κοινωνική δικαιοσύνη αποβλέπει σε μία «εύθραυστη» ισορροπία μεταξύ του ανθρωπισμού και της αξιοκρατίας η οποία πρακτικά είναι πολύ δύσκολο να επιτευχθεί, καθώς παρατηρείται η τάση να υπερισχύει άλλοτε η μία κατεύθυνση και άλλοτε η άλλη (2018: 570). Σε κάθε περίπτωση, όπως επισημαίνεται και στη μελέτη του ΟΟΣΑ για την κοινωνική εκπαίδευση (2011), το περιεχόμενο και τα όρια της έννοιας της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι διαρκώς μεταβαλλόμενα μέσα στον χρόνο λόγω της εξάρτησής της από το σύστημα αξιών και τα ιστορικά γεγονότα που ισχύουν σε κάθε κοινωνία κατά περιόδους.

¹ Ελεύθερη μετάφραση στα ελληνικά από τα αγγλικά της φράσης: “the most destructive of the constructivist morals is egalitarianism”.

Η κοινωνική δικαιοσύνη συνδέεται στενά στη βιβλιογραφία με τον όρο «καταπίεση», δεδομένου ότι διάφοροι παράγοντες καταπίεσης δημιουργούν κοινωνικές συνθήκες όπου δεν υφίσταται δικαιοσύνη. Η θεωρητικός Iris Marion Young (1990) σκιαγραφεί «πέντε πρόσωπα της καταπίεσης»: α) την εκμετάλλευση, β) την περιθωριοποίηση, γ) την αδυναμία, δ) τον πολιτιστικό ιμπεριαλισμό και ε) τη βία/παρενόχληση, και προτείνει μία μέθοδο για την εκπροσώπηση όλων των ομάδων που υφίστανται κάποια από τις πέντε αυτές μορφές καταπίεσης (Abbott, 2014). Σύμφωνα με τη Young, η κοινωνική δικαιοσύνη μπορεί να επιτευχθεί, κυρίως, μέσω της ανάδειξης της διαφορετικότητας, δηλαδή μέσα σε ένα πλαίσιο όπου θα μπορούν να ακουστούν οι φωνές των καταπιεσμένων κοινωνικών ομάδων (Abbott, 2014).

Βάσει των παραπάνω θεωριών, γίνεται κατανοητό ότι η κοινωνική δικαιοσύνη καλλιεργεί, επιπροσθέτως, και προϋποθέτει μια συμπεριφορά συμπερίληψης, την αναγνώριση και τον σεβασμό για περιθωριοποιημένες ή υποταγμένες κουλτούρες και ομάδες, καθώς και την κατάργηση κάθε είδους ιεραρχίας που θεμελιώνονται σε μη αξιοκρατικά κριτήρια (Bell, 2016: 26-27), όπως είναι η σεξουαλική/βιολογική ταυτότητα του ατόμου, η κοινωνική/εθνική καταγωγή, οι θρησκευτικές/πνευματικές αντιλήψεις. Βασική αφετηρία για την επίτευξη κοινωνικής δικαιοσύνης είναι η αναγνώριση και ο εντοπισμός των προνομιούχων (των κυρίαρχων κοινωνικών και οικονομικών τάξεων), προκειμένου να ταυτοποιηθούν τα κοινά τους χαρακτηριστικά και να γίνουν αντιληπτές οι συγκεκριμένες συνθήκες και όροι που έχουν επιβληθεί σε μια συγκεκριμένη κοινωνία, ώστε να μπορέσει να υπάρξει ανατροπή αυτών και αλλαγή της ισχύουσας κατάστασης. Δεν αρκεί, επομένως, μία ισότιμη κατανομή του χρήματος και της γης ή η εν γένει εξάλειψη της φτώχειας, καθώς η ανισότητα έχει συνήθως και πολιτιστικά χαρακτηριστικά, δηλαδή καθορίζεται βάσει της εθνοτικής και πολιτιστικής ταυτότητας των αλληλεπιδρώντων ατόμων.

Επομένως, η πραγμάτωση της κοινωνικής δικαιοσύνης δεν μπορεί να εδράζεται αποκλειστικά σε νομικά πλαίσια και κανόνες, αλλά απαιτεί μια βαθύτερη διαδικασία εκπαίδευσης σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο και πάντοτε σε συνάρτηση με την εκάστοτε κοινωνία. Η παιδαγωγική για την κοινωνική δικαιοσύνη αποτελεί μία διεπιστημονική προσέγγιση των πολλαπλών μορφών καταπίεσης και διακρίσεων μέσω διαδραστικών και βιωματικών μεθόδων και πρακτικών η οποία μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα πρώιμο στάδιο της διαμόρφωσης των πεποιθήσεων των

πολιτών. Ο στόχος αυτής της εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει τα άτομα να αναπτύξουν κριτικά εργαλεία που θα τους επιτρέψουν να κατανοήσουν τα εγγενή χαρακτηριστικά των διακρίσεων και να αναγνωρίσουν τη θέση τους μέσα στην άνιση και άδικη αυτή κοινωνία (Bell, 2016: 27). Η βάση αυτής της εκπαίδευσης είναι η γνώση που οδηγεί, αρχικά, στην κατανόηση και τη συνειδητοποίηση και, στη συνέχεια, στην πρωτοβουλία για δράση. Χάρη σε αυτήν την εκπαίδευση, οι εκπαιδευόμενοι γίνονται ενεργά μέλη της κοινότητας, αναλαμβάνουν δεσμεύσεις και προσπαθούν σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο να αλλάξουν την κοινωνία και τους θεσμούς, καταρρίπτοντας καταπιεστικά πρότυπα και κακοποιητικές συμπεριφορές (Bell, 2016: 27). Σύμφωνα με μία μελέτη του Πανεπιστημίου της Πενσυλβάνια, το 2016, σχετικά με τον αντίκτυπο που είχε στους μαθητές (μαύρους εφήβους) σε βάθος χρόνου ένα μάθημα μετασχηματιστικής κοινωνικής δικαιοσύνης (“transformative social justice”²) αναφορικά με τους μαύρους εφήβους, διαπιστώθηκαν τα ευεργετικά αποτελέσματα της εκπαίδευσης για κοινωνική δικαιοσύνη. Συγκεκριμένα, πολλά χρόνια μετά από την αποφοίτησή τους πρώην μαθητές δήλωσαν ότι η εκπαίδευση που έλαβαν άλλαξε το αίσθημα δικαιοσύνης που είχαν και βοήθησε να αναθεωρήσουν και τη δική τους ταυτότητα. 11 από τους 13 συμμετέχοντες στο συγκεκριμένο μάθημα δήλωσαν ότι άρχισαν να εξερευνούν καριέρες που θα βοηθούσαν την κοινότητά τους (Harrell-Levyetal, 2016), ενώ οι περισσότεροι παραδέχθηκαν ότι μετά απ’ αυτό το μάθημα μπήκαν σε μία προσωπική και συνεχή διαδικασία αυτοεξερεύνησης του εαυτού και της ταυτότητάς τους.

Η εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη μπορεί να προσεγγιστεί είτε από την πλευρά του εκπαιδευόμενου (δυνατότητες πρόσβασης, ατομικοί παράγοντες που επηρεάζουν το επίπεδο της εκπαίδευσης) είτε, όπως στην ανά χειράς εργασία, από την πλευρά του εκπαιδευτικού (εφαρμοζόμενες μέθοδοι, πρακτικές).

1.2. Η κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση

Παραδοσιακά, η διαπαιδαγώγηση των μελλοντικών πολιτών θεωρείται πως πρέπει να ξεκινάει ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, γι’ αυτό και συνηθίζεται να περιλαμβάνονται σχετικά μαθήματα και δραστηριότητες (π.χ. Αγωγή του πολίτη) στο

² Πρόκειται για μία μέθοδο εκπαίδευσης κατά την οποία ο δάσκαλος προκαλεί τους μαθητές σε μια ψυχοκοινωνική κρίση που οδηγεί σε ριζική αλλαγή της οπτικής γωνίας του τελευταίου.

πλαίσιο του προσχολικού και σχολικού περιβάλλοντος. Υπ' αυτήν την έννοια, έχει επικρατήσει η άποψη ότι και η εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη πρέπει να συμπεριλαμβάνεται, επίσης, στο επίσημο πρόγραμμα σπουδών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Βέβαια, πέραν των διαφόρων επιφυλάξεων, έχει διατυπωθεί και η αντίθετη άποψη, κατά την οποία το σχολείο οφείλει να παραμείνει προσηλωμένο στη διδασκαλία των κλασικών μαθημάτων (π.χ. Ανάγνωση/Γλώσσα, Μαθηματικά) και να μην λειτουργεί ως πόλος διάδοσης συγκεκριμένων πολιτικών (φιλελεύθερων) ιδεών, όπως αυτές που προωθεί η κοινωνική δικαιοσύνη (Wright, 2017). Πράγματι, οι αντικρουόμενες αυτές απόψεις αποτυπώνονται στην τρέχουσα εικόνα των εκπαιδευτικών συστημάτων που εφαρμόζονται στις δημοκρατικές κοινωνίες. Σημειωτέον ότι δεν γίνεται αναφορά σε χώρες με ολιγαρχικά και αντιδημοκρατικά καθεστώτα, δεδομένου ότι λόγω της φύσης τους καθίστανται ασυμβίβαστα με την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης όπως την αναλύσαμε παραπάνω και, επομένως, παρέλκει η εξέτασή τους.

Στις ΗΠΑ αναπτύχθηκαν τρεις ευρείες κατηγορίες θεωριών όσον αφορά την παιδαγωγική της κοινωνικής δικαιοσύνης με βάση τις ρίζες της και τα εργαλεία που αναδύονται από την κοινότητα και τις ακαδημαϊκές παραδόσεις (Maurianne Adams, 2016: 61-62):

α) Διαδικασίες καλλιέργειας της συνείδησης στα κινήματα κοινωνικής απελευθέρωσης (θεωρία του Freire).

β) Διαδικασίες κοινωνικής μάθησης (ενεργητικές και βιωματικές) που αρθρώνονται σε ένα κοινωνικό-ψυχολογικό πλαίσιο και έχουν ως στόχο την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και την εκπαίδευση σχετικά με τις διακρίσεις.

γ) Γνωστικές θεωρίες και μοντέλα ανάπτυξης κοινωνικής ταυτότητας που επιτρέπουν στους εκπαιδευτές/διαμεσολαβητές να προβλέπουν και να διευκολύνουν τους συμμετέχοντες να βρουν νέα νοήματα, καθώς συνειδητοποιούν τον εαυτό τους και τους άλλους στο πλαίσιο της υπάρχουσας κοινωνικής καταπίεσης.

Για τον διάσημο Βραζιλιάνο παιδαγωγό Paulo Freire, ο οποίος υπήρξε βασικός θεμελιωτής της Κριτικής Παιδαγωγικής, η εκπαίδευση αποτελεί το κλειδί για την πραγμάτωση της κοινωνικής δικαιοσύνης (Freire, 2006). Ο Freire υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση παρέχει χώρους στους μαθητές για να αποκτήσουν ελευθερία, τόσο πνευματική όσο και σωματική, καθώς αυτή αποτελεί «απαραίτητη προϋπόθεση για

την αναζήτηση της ανθρώπινης ολοκλήρωσης» (Freire, 2006: 47). Αυτή η ελευθερία υποστηρίζει ότι πρέπει να καταστεί ο πρωταρχικός παιδαγωγικός στόχος όλων των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Αντλώντας από τις δικές του εμπειρίες ζωής ως ένας άνθρωπος που γεννήθηκε μέσα στη φτώχεια και την πνευματική ένδεια, ο Freire ισχυρίζεται ότι η εκπαίδευση εξημερώνει και απελευθερώνει μαθητές και δασκάλους (Rozas, 2007). Για τον λόγο αυτόν, εξάλλου, τις περισσότερες φορές η παραδοσιακή εκπαίδευση παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαίωνιση του status quo, ειδικά όσον αφορά την αντίληψη και άσκηση της εξουσίας, κάτι που ο Freire πιστεύει ότι πρέπει να αμφισβητηθεί και να αλλάξει (Freire και Faundez, 1989), δηλαδή να επανεφευρεθεί (αναφέρεται στους Evans, Evans και Kennedy 1987, 226).

Η απόκτηση της ατομικής ελευθερίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη, κατά τον Freire, με την κατανόηση της δυναμικής μιας δεδομένης τάξης μαθητών. Στη μνημειώδη πραγματεία του *Παιδαγωγική των Καταπιεσμένων* (2006), ο Freire εξηγεί τον ρόλο που παίζει η ταυτότητα στη διαμόρφωση και την εφαρμογή της παιδαγωγικής της κοινωνικής δικαιοσύνης. Ένα από τα πιο σημαντικά επιχειρήματά του είναι ότι η ταυτότητα των μαθητών πρέπει να λαμβάνεται υπόψη σε όλα τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Δεν είναι ορθό τα μέλη μιας σχολικής τάξης, συμπεριλαμβανομένου του δασκάλου, να αντιμετωπίζονται ως ένα ενιαίο σύνολο. Δεδομένου του κεντρικού ρόλου που διαδραματίζουν οι δάσκαλοι σε μια δεδομένη τάξη, ο Freire επεκτείνει αυτό το σημείο, εξηγώντας πώς οι κοινωνικές ταυτότητες ενός δασκάλου παίζουν τόσο σημαντικό ρόλο σε ένα περιβάλλον τάξης όσο οτιδήποτε άλλο. Κατά τον Freire, μια ιδανική εκπαιδευτική εμπειρία αναπτύσσεται μεταξύ της αλληλεπίδρασης δασκάλου και μαθητών, αντί να προέρχεται από έναν δάσκαλο (πομπό) προς τους μαθητές (παθητικοί δέκτες). Ένας δάσκαλος πρέπει να δημιουργεί εμπειρίες με, και όχι για, τους μαθητές, ενσωματώνοντας τις εμπειρίες και τις φωνές τους στην ίδια την εκπαιδευτική εμπειρία (Freire, 2006). Με αυτόν τον τρόπο, οι ταυτότητες των δασκάλων και των μαθητών συνδέονται μεταξύ τους σε μια αλληλένδετη σχέση (Rozas, 2007) που οδηγεί στην κοινωνική δικαιοσύνη και, άρα, στην ελευθερία.

Η Morva McDonald (2005, 2007, 2008) πρότεινε τέσσερις διαστάσεις της κοινωνικής δικαιοσύνης που βοηθούν στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο νοείται στον τομέα της εκπαίδευσης. Σε μια μελέτη περίπτωσης δύο προγραμμάτων

προετοιμασίας εκπαιδευτικών που δεσμεύτηκαν για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, παρουσίασε τέσσερις διαφορετικές αντιλήψεις για τη διδασκαλία για την κοινωνική δικαιοσύνη που προέκυψαν από υποψήφιους δασκάλους (McDonald, 2008), εκπαιδευτές δασκάλων (McDonald, 2007) και από συμμετέχοντες σε προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (McDonald, 2005, 2008). Βάσει αυτών η διδασκαλία για κοινωνική δικαιοσύνη νοείται ως (i) ικανοποίηση των αναγκών των μεμονωμένων μαθητών και παροχή διαφορετικής υποστήριξης όταν είναι απαραίτητο· (ii) αναγνώριση των ευκαιριών μάθησης των μαθητών που ανταποκρίνονται στην ταύτισή τους με συγκεκριμένες ομάδες όπως μαθητές που ανήκουν σε μειονότητες και ομιλούν την αντίστοιχη γλώσσα, καθώς και μαθητές με αναπηρία ή άλλες μαθησιακές δυσκολίες· (iii) αναγνώριση των ευκαιριών μάθησης των μαθητών που ανταποκρίνονται στη σχέση τους με συγκεκριμένες ομάδες με βάση τη φυλή, την εθνικότητα και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση και (iv) αντίσταση στις ανισότητες θεσμικού επιπέδου που παρουσιάζονται στην κοινωνία.

Κατά την πρώτη άποψη, η διδασκαλία για την κοινωνική δικαιοσύνη ως ικανοποίηση των αναγκών κάθε μαθητή βασίζεται στη θεώρηση των μαθητών ως ανεξάρτητων οντοτήτων από ευρύτερες θεσμικές δομές. Συνεπώς, πρέπει να δίνεται περισσότερη έμφαση στην κατανομή των εκπαιδευτικών πόρων και ευκαιριών παρά στις επιπτώσεις της δομικής κυριαρχίας και καταπίεσης. Συγκριτικά, οι τρεις άλλες αντιλήψεις της διδασκαλίας για την κοινωνική δικαιοσύνη προσδιορίζουν τους μαθητές σε σχέση με συγκεκριμένες κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες. Αυτές οι τρεις αντιλήψεις δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη δυναμική των ατομικών και ομαδικών σχέσεων σε συγκεκριμένες καταστάσεις, και έτσι παρέχουν τη βάση για την εξίσωση των υποκείμενων σχέσεων εξουσίας που αναπτύσσονται στο πλαίσιο των κοινωνικών συναναστροφών.

Τα ευρήματα της McDonald συνοψίζονται στις δύο όψεις της κοινωνικής δικαιοσύνης: α) την αναδιανομή (των πόρων) και β) την αναγνώριση (των περιθωριοποιημένων κοινωνικών ομάδων). Τα δύο αυτά στοιχεία φαίνεται πως είναι ενσωματωμένα στις αντιλήψεις των ατόμων για τη διδασκαλία για κοινωνική δικαιοσύνη, αλλά δεν γίνονται πάντοτε κατανοητές από τα άτομα ως εξίσου θεμελιώδη. Ωστόσο, ενυπάρχει ο κίνδυνος ορισμένες εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης να καταλήξουν να

επικεντρώνονται σε μία πτυχή της κοινωνικής δικαιοσύνης σε βάρος της άλλης όταν δεν υπάρχει σκόπιμη προσπάθεια για την ενσωμάτωση της αναδιανομής και της αναγνώρισης.

Την άποψη αυτή συμμερίζεται και η ερευνήτρια Connie North (2009) η οποία περιέγραψε το όραμά της για την ενσωμάτωση της αναδιανομής και της αναγνώρισης στη διδασκαλία και τη μάθηση. Η North (2009) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βοηθήσουν όλους τους μαθητές να αναπτύξουν πολλαπλούς τύπους «αλφαριθμητισμού» για να βιώσουν την ακαδημαϊκή επιτυχία στα υπάρχοντα σχολικά περιβάλλοντα, καθώς και να συμβάλλουν στη βελτίωση της κοινωνίας, εργαζόμενοι υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης. Σύμφωνα με τη θεωρία της, «αλφαριθμητισμός» δεν σημαίνει απλώς δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, αλλά υπάρχουν πολλοί γραμματισμοί, σε έναν από τους οποίους περιλαμβάνονται και οι ικανότητες πλήρους συμμετοχής σε ένα σχολικό πρόγραμμα σπουδών, καθώς και η συμβολή στην οικοδόμηση μιας καλύτερης κοινότητας και κοινωνίας.

Το εύρος των αντικειμένων που μελετώνται στα σχολεία διευρύνεται στην εκπαίδευση κοινωνικής δικαιοσύνης για να συμπεριλάβει τις τέχνες της κοινότητας, τα μέσα ενημέρωσης και τη λαϊκή κουλτούρα (Giroux & Simon, 1988, 1989a, 1989b; Grossberg, 1989; Kellner, 1991; McLaren, 1995; Shumway, 1989: 11). Στην εκπαίδευση κοινωνικής δικαιοσύνης, τα ενδιαφέροντα, οι φωνές και οι ζωές των μαθητών γίνονται πλέον αντιληπτά ως μέρος του προγράμματος σπουδών. Η ταυτότητα «λαμβάνει μορφή μέσα σε χώρους τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου», όπως σημειώνουν οι Lois Weis και Michelle Fine (2000) στην εισαγωγή της ανθολογίας τους *Construction Sites*.

Μια παιδαγωγική κατά του ρατσισμού και κατά των διακρίσεων προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες να εξερευνήσουν τις θέσεις τους σχετικά με τη φυλή και άλλους τύπους διακρίσεων, αντιμετωπίζοντας αυτές τις θέσεις όχι ως εκφράσεις ατομικής οπτικής γωνίας που είναι σχετικές και ισοδύναμες, αλλά ευρύτερα ως «ιστορικές, πολιτιστικές και κοινωνικές πρακτικές που χρησιμεύουν είτε για να υπονομεύσουν είτε για να ανασυγκροτήσουν τη δημοκρατική δημόσια ζωή» (Giroux, 1991, 251). Συνεπώς, οι μορφές των διακρίσεων πρέπει να αναλυθούν με τους συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους εκδηλώνονται και όχι μόνο ως γενικές ιδέες.

Ο Torres (1998) κάνει διάκριση μεταξύ επίσημης/τυπικής (“formal”) και ουσιαστικής δημοκρατίας, με βάση τα τέσσερα μοντέλα δημοκρατίας του C.B. Macpherson (1977):

1. *Προστατευτική δημοκρατία* που βασίζεται στην ηγεμονία της οικονομίας της αγοράς «για την προώθηση των συμφερόντων της αγοράς και την προστασία από την τυραννία του κράτους».

2. *Αναπτυξιακή δημοκρατία*, η οποία βασίζεται στην εξέλιξη των ανθρώπων όλων των κοινωνικών τάξεων σε ορθολογικά, υπεύθυνα και πεπαιδευμένα όντα που είναι και καταναλωτές (επιδιώκουν την αύξηση της προσωπικής τους περιουσίας), αλλά, παράλληλα, τόσο φορείς και διεκδικητές των δικαιωμάτων τους όσο και ενεργοί πολίτες.

3. *Δημοκρατία ισορροπίας ή πλουραλιστική δημοκρατία*, όπου η απάθεια μεταξύ της πλειοψηφίας των πολιτών είναι ζωτικής σημασίας για μια λειτουργική δημοκρατία, επειδή η συμμετοχή φορτώνει το σύστημα με απαιτήσεις στις οποίες δεν μπορεί να ανταποκριθεί.

4. *Συμμετοχική δημοκρατία*, στην οποία τα κοινωνικά ισότιμα και συνειδητοποιημένα άτομα συμβάλλουν στην οικοδόμηση «της αίσθησης της κοινότητας, της συναναστροφής, της γειτονίας και της ένταξης». (Torres, 1998, 146-147).

Η επίσημη δημοκρατία, κατά τον Torres, είναι η δημοκρατία του αποκλεισμού στην οποία κυρίως λευκοί ετεροφυλόφιλοι άνδρες κατέχουν θέσεις εξουσίας και το καθεστώς καταλήγει να ωφελεί μόνον ορισμένους πολίτες. Αντιθέτως, η ουσιαστική δημοκρατία εντοπίζεται στη συμμετοχική δημοκρατία ή «δημόσια δημοκρατία», όπως την αποκαλεί ο Sehr (1993, 7), αφού μόνο στο πλαίσιο αυτής μπορεί να επιτευχθεί πράγματι ισότητα μεταξύ των πολιτών που, όπως προαναφέραμε είναι ο πυρήνας της δημοκρατίας. Η συμμετοχική δημοκρατία, έχοντας ως στόχο τη δημιουργία συνειδητοποιημένων πολιτών, προωθεί την εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη. Ωστόσο, δεν είναι η δημοκρατία, όπως επισημαίνει ο Sehr, που υποστηρίζεται από εταιρίες ή πολλά σχολικά συμβούλια. Όπως έχουν παρατηρήσει πολλοί θεωρητικοί της εκπαίδευσης (π.χ. Apple, 1986· Osbourne, 1988· Simon, 1992), οι ιδέες του εταιρικού καπιταλισμού και του καταναλωτισμού καθοδηγούν τις αποφάσεις σχετικά με το σχολείο.

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές δικαιολογούνται σε σχέση με τους αλληλένδετους στόχους της διατήρησης μιας διεθνώς ανταγωνιστικής οικονομίας, της μείωσης της σταθερής αξίας των χορηγήσεων του κρατικού προϋπολογισμού στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τη νεοφιλελεύθερη ιδεολογία, της προώθησης οικονομικών και πολιτιστικών συμπράξεων μεταξύ δημόσιων σχολείων και ιδιωτικών εταιρειών, περιορίζοντας το περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και επιβάλλοντας πρότυπα που δεν προωθούν τις ιδέες της κοινωνικής δικαιοσύνης για τους μαθητές (Simon, 1992, 36).

Το φαινόμενο αυτό εντοπίζεται πολύ έντονα στις ΗΠΑ όπου υπάρχει αυξανόμενη υποστήριξη της εκπαίδευσης από ιδιωτικές εταιρείες, μέσω συνεργασιών και ημι-ιδιωτικών σχολείων. Διατίθεται, για παράδειγμα, το Channel One, ένα ειδησεογραφικό πρόγραμμα για εφήβους συνδυασμένο με διαφημίσεις υψηλής ποιότητας, το οποίο μεταδίδεται σε πολλά λύκεια καθημερινά με αντάλλαγμα δωρεάν τηλεοπτικούς δέκτες. Οι περισσότερες Πολιτείες έχουν συνδέσει τις εθνικές τυποποιημένες δοκιμές με τα διπλώματα, τις αμοιβές των δασκάλων ή/και τις κρατικές χορηγήσεις για τη χρηματοδότηση των σχολείων.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν κωφεύει μπροστά στο κοινωνικό γίνεσθαι και στις διεθνείς εκπαιδευτικές τάσεις. Έτσι, παρατηρείται ότι η κοινωνική δικαιοσύνη αναφέρεται έμμεσα και άμεσα στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών ως ένας από τους σκοπούς της εκπαίδευσης που επιβάλλεται και λόγω της εκπαιδευτικής πολιτικής που έχει υιοθετήσει η Ευρωπαϊκή Ένωση και ορισμένες πτυχές της διδάσκονται μέσω των μαθημάτων της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο), της Πολιτικής Παιδείας (στο Λύκειο) και, κυρίως, της Ιστορίας (στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο) (Αγάπογλου και Καπετανίδου, 2013). Στην Ευέλικτη Ζώνη, αν και δεν υπάρχει ρητή πρόβλεψη (Αγάπογλου και Καπετανίδου, 2013), παρατηρείται συχνά ότι οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν δράσεις και projects που επιτρέπουν στους μαθητές να αποκτήσουν ενσυναίσθηση, κριτική σκέψη, να αποδεχθούν το διαφορετικό και να μάθουν τον σεβασμό της ετερότητας και τη βοήθεια προς τον συνάνθρωπο. Βέβαια υπάρχουν και παραδείγματα όπου η σχετική εκπαίδευση έγινε στο πλαίσιο του βασικού προγράμματος σπουδών, όπως η ευαισθητοποίηση των μαθητών σε διάφορα κοινωνικά ζητήματα (φύλο, φτώχεια, κλιματική αλλαγή, καταναλωτισμός) κατά τη διδασκαλία του μαθήματος των

Μαθηματικών (Κοζανίτη, 2018). Επίσης, στο πλαίσιο της υποχρεωτικής διεξαγωγής “project” στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί στράφηκαν σε δράσεις που ενισχύουν την ιστορική γνώση των μαθητών, την ευαισθητοποίησή τους σε κοινωνικά ζητήματα και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και τη φαντασίας τους (Σκέμπερη, 2010: 7-9).

Σύμφωνα με τις πρόσφατες Αρχές και Οδηγίες του Συμβουλίου της Ευρώπης για μια Ποιοτική Ιστορική Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα (Σεπτέμβριος 2018) προτείνεται η ανάπτυξη ενός μοντέλου ικανοτήτων με βάση: α) *αξίες* (π.χ. ανθρωπίνη αξιοπρέπεια, ανθρώπινα δικαιώματα, πολιτισμική διαφορετικότητα, δημοκρατία, δικαιοσύνη, ισότητα, κράτος δικαίου)· β) *στάσεις* (attitudes), όπως η αποδοχή της πολιτισμικής και ιδεολογικής ετερότητας, ο σεβασμός του άλλου, η συνείδηση της πολιτειότητας, η ευθύνη, η αυτονομία και η ανοχή της ασάφειας-αμφισημίας· γ) *δεξιότητες* (π.χ. αυτόνομη μάθηση, αναλυτική και κριτική σκέψη)· δ) *γνώση και κριτική κατανόηση* (Π. Γατσωτής, 2020: 85-86).

Επομένως, η εισαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης άμεσα ή έμμεσα στο εκπαιδευτικό σύστημα των κρατών, όπως προωθείται και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, δεν αποτελεί απλή υπόθεση, αλλά εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, κυρίως πολιτικούς και οικονομικούς. Ωστόσο, παρατηρούνται πολλές περιπτώσεις στις οποίες, παρότι δεν προβλέπεται εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη, εκπαιδευτικοί, αλλά και καλλιτέχνες, όπως θα αναφέρουμε παρακάτω, προσπαθούν στο πλαίσιο της διδασκαλίας των καθιερωμένων μαθημάτων να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές σε κοινωνικά ζητήματα, να τους προβληματίσουν και να τους παρουσιάσουν πραγματικότητες που αγνοούν, με τρόπο αντικειμενικό και μη προκατειλημμένο, δημιουργώντας, ταυτόχρονα, ένα προστατευτικό και συμπεριληπτικό κλίμα, δηλαδή δομώντας ένα δημοκρατικό περιβάλλον όπου οι απόψεις και οι ιδέες των συμμετεχόντων εκφράζονται χωρίς λογοκρισία ή τον φόβο αδόκτης πολεμικής και χλευασμού (Harven & Soodjinda, 2016: 3-4). Ένα από τα συχνότερα εργαλεία που χρησιμοποιούνται προς αυτόν τον σκοπό είναι η αξιοποίηση της τέχνης, η οποία εξ ορισμού προσφέρει ευρύ περιθώριο για την ανάπτυξη της σκέψης και βάση για δημιουργικές συζητήσεις (βλ. κεφάλαιο 2.4).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Παιδαγωγική για την κοινωνική δικαιοσύνη και τέχνη

2.1. Παιδαγωγική της κοινωνικής δικαιοσύνης

2.1.1. Ορισμός

Κατά τον 20^ο αιώνα, ο οποίος χαρακτηρίζεται ως αιώνας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων χάρη στις ενέργειες του ΟΗΕ και κυρίως λόγω της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (1948), επικράτησε η αντίληψη ότι για την επίτευξη της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι απαραίτητη η επίγνωση της ανισότητας, της βαρβαρότητας και της καταπίεσης που επικρατούν, καθώς και η αποδοχή των διαφορετικών πολιτιστικών, πολιτικών και θρησκευτικών απόψεων (Grant & Gibson, 2013: 88). Ειδικότερα στο άρθρο 26 παρ. 2 ορίζεται ότι:

Η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρωπίνης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιακών ελευθεριών. Πρέπει να προάγει την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία ανάμεσα σε όλα τα έθνη και σε όλες τις φυλές και τις θρησκευτικές ομάδες, και να ευνοεί την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της ειρήνης. (Ηνωμένα Έθνη, χ.χ.)

Έτσι γεννήθηκε, η ιδέα της εκπαίδευσης των ανθρώπων σε αυτά τα ζητήματα, προκειμένου να επιτευχθεί η κοινωνική δικαιοσύνη. Ωστόσο, ακόμη και σε αυτήν την περίπτωση, δεν υπάρχει ένας μοναδικός ή ευρέως αποδεκτός ορισμός για την έννοια της «εκπαίδευσης για την κοινωνική δικαιοσύνη». Όπως εξηγεί η Gloria Ladson-Billings (1995: 40), η εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη είναι περισσότερο «μια ηθική στάση».

Πολλοί θεωρητικοί, βασιζόμενοι στις δύο προαναφερόμενες θεωρίες του John Rawls (1971) και της Nancy Fraser (1998) για την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης, ανέπτυξαν τους δικούς τους ορισμούς για τον επίμαχο όρο της εκπαίδευσης για κοινωνική δικαιοσύνη (“Social Justice Education”). Συγκεκριμένα, η Cochran-Smith (2008) περιγράφει τη διδασκαλία για την κοινωνική δικαιοσύνη ως μια διανοητική προσέγγιση στο αναπόφευκτο πολιτικό έργο που επιτελεί η σχολική εκπαίδευση. Τα τρία βασικά στοιχεία που απαρτίζουν τη θεωρία της, δηλαδή: 1) η ισότητα ευκαιριών για μάθηση, 2) ο σεβασμός προς όλες τις κοινωνικές ομάδες και 3) η διδασκαλία μέσω ένταξης, υποστηρίζει ότι συμβάλλουν στην προώθηση της μάθησης και στην ενίσχυση των ευκαιριών που έχουν οι μαθητές στη ζωή τους (Grant

& Gibson, 2013: 93). Από την άλλη πλευρά, η North (2006: 510) υποστηρίζει ότι, εφόσον απώτερος στόχος της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι η αναδιάρθρωση της πολιτικής οικονομίας (προστασία των οικονομικών και πολιτικών δικαιωμάτων βάσει της Οικουμενικής Διακήρυξης), η εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη έχει ως στόχο την αμφισβήτηση των υφιστάμενων ιεραρχιών εξουσίας, μέσω της αποδοχής του διαφορετικού και της απόρριψης του πολιτισμικού ιμπεριαλισμού. Επίσης, οι Grant και Agosto (2008) θεωρούν πως η εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη έχει την έννοια ότι η κοινωνική δικαιοσύνη τίθεται ως στόχος της εκπαίδευσης. Υπ' αυτό το πρίσμα, η κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση μπορεί να αφορά τόσο τη διδασκαλία, δηλαδή το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, των σχολικών δραστηριοτήτων και των μαθημάτων όσο και την ίδια τη δομή της εκπαίδευσης ως ενός χώρου ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων για τους μαθητές, ανεξαρτήτως χρώματος, φυλής, θρησκευτικών πεποιθήσεων και οικονομικής δύναμης.

Η **πολυπολιτισμική εκπαίδευση** (“Multicultural Education”) και η **κριτική παιδαγωγική** (“Critical Pedagogy”) θα μπορούσαν να θεωρηθούν συνώνυμες (Hyttén & Bettez, 2011) της εκπαίδευσης για κοινωνική δικαιοσύνη ή πτυχές αυτής. Πρόκειται για δύο παιδαγωγικά ρεύματα που έχουν ως στόχο την ανατροπή των καταπιεστικών -κατά τη θεωρία του Paulo Freire- κοινωνικών δομών. Ειδικότερα, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση, που ξεκίνησε στις ΗΠΑ τη δεκαετία του 1960, αφορά την ενσωμάτωση στα διδασκόμενα μαθήματα στοιχείων από άλλους πολιτισμούς, κυρίως με βάση τις μεταναστευτικές ροές που παρατηρούνται σε κάθε κράτος, καθώς και την ισότιμη πρόσβαση αλλοδαπών μαθητών σε σχολεία της χώρας υποδοχής όπου η διδασκαλία θα γίνεται με σεβασμό προς τη μητρική τους γλώσσα (Κόκκινος, 2006). Με αυτόν τον τρόπο, εξασφαλίζεται το θεμελιώδες δικαίωμα στην εκπαίδευση για όλους, δημιουργώντας, ωστόσο, δύο παράλληλα συστήματα εκπαίδευσης (Κεσίδου, 2008). Συναφής είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση που δεν διαχωρίζει τους μαθητές με βάση την καταγωγή τους, αλλά επιδιώκει την αρμονική συνύπαρξη ημεδαπών και αλλοδαπών μαθητών, εξασφαλίζοντας ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση και καταπολεμώντας, ταυτόχρονα, φαινόμενα ξενοφοβίας και ρατσισμού (Κεσίδου, 2008). Η κριτική παιδαγωγική αναπτύχθηκε επίσης στις ΗΠΑ και τον Καναδά, τη δεκαετία του 1960, παράλληλα με τα μεγάλα κινήματα της εποχής για τα δικαιώματα των μαύρων και την ειρήνη και εστιάζει στη δημιουργία κριτικής σκέψης μέσα από

την αμφισβήτηση των υφιστάμενων κοινωνικών δομών και την καταπολέμηση των ανισοτήτων (Τσιάμη, 2013; Γρόλλιος & Γούναρη, 2010). Με άλλα λόγια, η κριτική παιδαγωγική προωθεί την κοινωνική αλλαγή μέσα από τη συνειδητοποίηση των συσχετιζόμενων δυνάμεων μεταξύ καταπιεστών και καταπιεσμένων κατά τη θεωρία του Freire.

Η κοινωνική δικαιοσύνη συνδέεται άρρηκτα και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της **ενταξιακής ή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης**, δηλαδή του συστήματος εκείνου που επιδιώκει να προσελκύσει όσο το δυνατόν περισσότερους μαθητές, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητές τους. Η υλοποίηση ενός τέτοιου εγχειρήματος βασίζεται και εξαρτάται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την προσπάθεια ένταξης όλων των μαθητών. Συνεπώς είναι απαραίτητο να διαθέτουν πρώτα οι ίδιοι το κατάλληλο υπόβαθρο, να κατανοούν τη σημασία της διαπολιτισμικότητας, να είναι απαλλαγμένοι από στερεότυπα και να έχουν καλλιεργήσει μία στάση αλλαγής και αποδοχής. Δεν αρκεί, επομένως, η γνώση του αντικειμένου που διδάσκουν, αλλά είναι ακόμη πιο καίριο να γνωρίζουν εκπαιδευτική ψυχολογία και να μπορούν να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Grant & Gillette, 2006).

Οι Carlisle, Jackson & George (2006) ορίζουν την εκπαίδευση για κοινωνική δικαιοσύνη ως έναν «συνειδητό συνδυασμό περιεχομένου και διαδικασίας που προορίζεται να ενισχύσει την ισότητα μεταξύ διαφορετικών κοινωνικών ομάδων, να ενθαρρύνει την κριτική σκέψη και να προωθήσει την κοινωνική δράση». Οι ίδιοι συγγραφείς εντόπισαν πέντε βασικές αρχές της εν λόγω εκπαίδευσης:

1. Συμπερίληψη και Ισότητα
2. Υψηλές προσδοκίες για όλους του μαθητές
3. Αμοιβαίες σχέσεις του σχολείου με την κοινότητα
4. Ευρεία προσέγγιση μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος
5. Άμεση διδασκαλία της κοινωνικής δικαιοσύνης και παρέμβαση.

Αντίστοιχα, ο Hackman (2005) προτείνει πέντε εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην τάξη και να διευκολύνουν την εκπαίδευση για κοινωνική δικαιοσύνη:

α) πολύ καλή γνώση του περιεχομένου εκ μέρους των εκπαιδευτικών (πραγματικές πληροφορίες, ιστορική διαμόρφωση συμφραζομένων και μακρο/μικρο-ανάλυση περιεχομένου),

β) ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής ανάλυσης των μαθητών,

γ) ενημέρωση των μαθητών για ενέργειες που συμβάλλουν στην κοινωνική αλλαγή,

δ) ανάπτυξη προσωπικών προβληματισμών εκ μέρους των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε σχέση με δικές τους παγιωμένες απόψεις και θέσεις,

ε) επίγνωση της δυναμικής της πολυπολιτισμικής ομάδας κάθε τάξης εκ μέρους των εκπαιδευτικών, ώστε να επιτευχθεί η συμπερίληψη και η κοινωνική ευαισθητοποίηση των μαθητών.

2.1.2. Εμπόδια στην εκπαίδευση για κοινωνική δικαιοσύνη

Μια σημαντική προϋπόθεση της εκπαίδευσης κοινωνικής δικαιοσύνης ως κριτικής παιδαγωγικής είναι να διδάξει τις γλώσσες τόσο της κριτικής όσο και της δυνατότητας (Giroux, 1991), δηλαδή ότι η κριτική σκέψη και ο προβληματισμός συνοδεύονται από μια αίσθηση εμπλοκής και ελπίδας, μια αίσθηση ότι κάθε άτομο μπορεί να συνεισφέρει στη δημοκρατία και στην κοινωνία που θα επηρεάσει θετικά την κοινωνική δικαιοσύνη. Υπ' αυτήν την έννοια, ο απώτερος σκοπός της εκπαίδευσης για την κοινωνική δικαιοσύνη οφείλει να είναι η παρότρυνση των εκπαιδευόμενων να γίνουν οι ίδιοι φορείς κοινωνικής αλλαγής και υποστηρικτές περιθωριοποιημένων ή διωκόμενων ομάδων (Harven & Soodjinda, 2016: 4).

Οι ίδιοι οι εργαζόμενοι στην εκπαίδευση πρέπει να συμμετέχουν ως πολιτιστικοί φορείς και ως διανοούμενοι που είναι ικανοί να αντιληφθούν τις συντρέχουσες καταστάσεις και τους ρόλους τους στην κοινωνία (Aronowitz & Giroux, 1985· Simon, 1992). Οι δάσκαλοι οφείλουν να συμμετέχουν σε έναν διαρκή, ανοιχτό και κριτικό διάλογο ως ενεργοί πολίτες που εργάζονται για τη διαμόρφωση μιας δημοκρατικά δίκαιης κοινωνίας. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να βλέπουν τους εαυτούς τους ως φορείς κοινωνικής αλλαγής και να οραματίζονται δυνατότητες κοινωνικών αλλαγών (Giroux, 1991). Για να μπορέσουν να το κάνουν αυτό, όμως, η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης πρέπει πρώτα να γίνει το θεμέλιο της δικής τους προσωπικής εκπαίδευσης. Κεντρικό στοιχείο αυτής της γνώσης πρέπει να

αποτελέσουν οι σχέσεις μεταξύ της γνώσης, της κουλτούρας και της εξουσίας στη σχολική εκπαίδευση, καθώς και η σχολική εκπαίδευση ως μορφή κοινωνικής επιρροής και κοινωνικού ελέγχου. Στο πλαίσιο αυτό, είναι κρίσιμο οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτικοί να προβληματιστούν πάνω σε συγκεκριμένα ερωτήματα σχετικά με τις κοινωνικές προεκτάσεις της εκπαίδευσης, όπως για την αξία της γνώσης που αποκτάται στο σχολείο, τον τρόπο οργάνωσης αυτής της γνώσης, τους κώδικες που τη δομούν, το πολιτισμικό σύστημα που τη νομιμοποιεί, τα συμφέροντα που εξυπηρετεί (Aronowitz & Giroux, 1985: 145). Για τη διδασκαλία της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι απαραίτητο, όπως προαναφέρθηκε, οι εκπαιδευτικοί να βλέπουν τους εαυτούς τους ως «διανοούμενους», δηλαδή ως επαγγελματίες ικανούς να συλλάβουν, να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν ιδέες και εμπειρίες στην εκπαίδευση των μαθητών τους και όχι ως τεχνοκράτες που εφαρμόζουν προκατασκευασμένο και ετεροπροσδιορισμένο περιεχόμενο και διδακτικές μεθόδους κατ' εντολή της εποπτεύουσας αρχής (π.χ. Υπουργείο Παιδείας, Διεύθυνση Σχολικής Μονάδας). Σύμφωνα με αυτήν την άποψη, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση να διαμορφώνουν οι ίδιοι το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους, λαμβάνοντας υπόψιν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών τους και διευρύνοντας τις βάσεις κατανόησης και των εμπειριών των τελευταίων, ώστε να θέσουν τα θεμέλια για μια συμπεριληπτική κοινωνία, η πρώτη μορφή της οποίας οργανώνεται στο επίπεδο του σχολείου το οποίο, κατά κανόνα, αποτελεί και το πρώτο περιβάλλον κοινωνικοποίησης του ατόμου στις δυτικές κοινωνίες. Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ως ηγετών ικανών να συμβάλουν στην κοινωνική αλλαγή τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου αποτελεί απαραίτητη βάση για την επίτευξη κοινωνικής δικαιοσύνης σε όλους τους τομείς δραστηριότητας του σύγχρονου ανθρώπου.

Όπως έχει τονιστεί και από Έλληνες ερευνητές, απαραίτητη προϋπόθεση για την υλοποίηση μιας κοινωνικά δίκαιης εκπαίδευσης είναι η ίδια η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών επί των κοινωνικών ζητημάτων (Σόρκος κ.ά., 2021: 148-149; Πολύζος, 2020: 234-251). Κατά τον επανασχεδιασμό του προγράμματος σπουδών προς την κατεύθυνση της κοινωνικής δικαιοσύνης, θα πρέπει, καταρχάς, να αποσαφηνιστεί το επίπεδο των γνώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτά τα ζητήματα, να εντοπιστούν, στο πλαίσιο αυτό, οι ατομικές τους αντιλήψεις, πεποιθήσεις και τυχόν στερεότυπα που διακατέχουν τον καθένα και, μόνον, αφού υπάρξει ουσιαστική

ευαισθητοποίηση, γνώση και απόρριψη του «παλιού» εαυτού μέσω αποτελεσματικής εκπαίδευσης θα καταστεί δυνατό οι εν λόγω εκπαιδευτικοί να γίνουν φορείς εκπαίδευσης για τη ζητούμενη κοινωνική αλλαγή, επιτυγχάνοντας πρώτα μία κοινωνικά δίκαιη εκπαίδευση, δηλαδή ένα σχολικό περιβάλλον που ευνοεί την εκπαίδευση και ανάπτυξη όλων των μαθητών, χωρίς αποκλίσεις που βασίζονται σε βιολογικά, εθνικά, κοινωνικά, φυλετικά, θρησκευτικά ή οικονομικά χαρακτηριστικά ορισμένων μαθητών.

Ωστόσο, ακόμη και έμπειροι δάσκαλοι, που αγκαλιάζουν τις προσπάθειες για κοινωνική δικαιοσύνη στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, μπορεί να δυσκολευτούν να εφαρμόσουν την εκπαίδευση για κοινωνική δικαιοσύνη. Η Wanda May (1994) μίλησε για τη δυσκολία του να είσαι «δάσκαλος για κοινωνική αλλαγή» και να χρησιμοποιείς τη φαντασία μέσα σε διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα, χωρίς την απαραίτητη θεσμική υποστήριξη. Συνεπώς, δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί χειραφετική εκπαίδευση, εάν οι ίδιοι οι θεσμοί στον τομέα της εκπαίδευσης (π.χ. σύλλογος διδασκόντων, διευθυντής, Υπουργείο Παιδείας) περιορίζουν τις ταυτότητες, τη φαντασία και τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών που επιδιώκουν την κοινωνική δικαιοσύνη. Παρότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί που καταφέρνουν να αναπτύξουν πρακτικές κοινωνικής δικαιοσύνης όντας απομονωμένοι από το υπόλοιπο σχολείο, τα εμπόδια αυτά παραμένουν και είναι ζωτικής σημασίας το να εξαλειφθούν, ώστε να υπάρξει πραγματική δυνατότητα για όλους τους εκπαιδευτικούς.

Από θεωρητικούς που εξετάζουν το εκπαιδευτικό πλαίσιο στις ΗΠΑ και σε χώρες της κεντρικής Ευρώπης επισημαίνεται ένας επιπλέον αποτρεπτικός παράγοντας που ίσως είναι ακόμη πιο δύσκολο να αντιμετωπιστεί. Πρόκειται για τις περιπτώσεις όπου η εφαρμογή διδακτικών πρακτικών κοινωνικής δικαιοσύνης ενέχει υψηλό κίνδυνο για τους συμμετέχοντες, αλλά και για τον ίδιο τον διδάσκοντα, ειδικά σε ορισμένα σχολεία και περιοχές όπου επικρατούν ρατσιστικές, εθνικιστικές και άλλες ακραίες και διχαστικές αντιλήψεις και συμπεριφορές. Στις περιπτώσεις αυτές είναι πιθανόν οι εκπαιδευτικοί να δεχτούν έντονες αντιδράσεις εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος (π.χ. από γονείς, πολιτικές και θρησκευτικές οργανώσεις) ή ακόμη και να απολυθούν από τη δουλειά τους, επειδή ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη και την αλλαγή του status quo μιας κοινωνίας που εμμένει σθεναρά στο παρελθόν. Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητο οι καθηγητές της τρίτοβάθμιας εκπαίδευσης που προετοιμάζουν

τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν παιδαγωγικές μεθόδους κοινωνικής δικαιοσύνης, να λαμβάνουν υπόψη τους τα διαφορετικά πλαίσια εντός των οποίων αναμένεται να κληθούν να εργαστούν οι εν λόγω εκπαιδευτικοί και, άρα, είναι αναγκαίο να διδάσκονται δεξιότητες και στρατηγικές για να επιτευχθεί αυτή η αλλαγή με ασφαλή τρόπο, όπως η δημιουργία διοικητικής και κοινοτικής υποστήριξης για το έργο των δασκάλων των σχολείων και η ανάδειξη των επιτυχιών των μαθητών με τρόπους που απευθύνονται στους γονείς, τους άλλους δασκάλους, τη διοίκηση και την κοινότητα συνολικά.

Βάσει των ανωτέρω προκύπτει ότι, για την ενσωμάτωση της κοινωνικής δικαιοσύνης στην επίσημη εκπαίδευση, είναι εξαιρετικά σημαντική η προηγούμενη ή παράλληλη κινητοποίηση της ίδιας της πολιτείας ως κεντρικού οργανωτικού θεσμού, καθώς, όπως έχει αναφερθεί και σε εγχώρια έρευνα (Σόρκος κ. ά., 2021: 157), ένα αυστηρό και περιορισμένο πρόγραμμα σπουδών που δεν αφήνει περιθώρια δημιουργικότητας στους εκπαιδευτικούς, καθώς και η έλλειψη υλικής και πνευματικής υποστήριξης από τη διοίκηση του σχολείου και την κεντρική αρχή συντονισμού (π.χ. Υπουργείο Παιδείας) αποτελούν βασική τροχοπέδη που δεν δύναται να αρθεί απλώς και μόνον χάρη στις καλόπιστες προθέσεις και τις μεμονωμένες γενναίες προσπάθειες των ενδιαφερόμενων εκπαιδευτικών.

2.2. Ο ρόλος της τέχνης στην εκπαίδευση

2.2.1. Η τέχνη ως μέσο για την ανάπτυξη φωνής και ταυτότητας

Στη μακρά ιστορία της τέχνης παρατηρείται η αλληλένδετη σχέση της με τα κοινωνικά, πολιτικά, πολιτιστικά και οικονομικά γεγονότα που λαμβάνουν χώρα κατά την εποχή της δημιουργίας κάθε έργου, αλλά και με αντίστοιχα γεγονότα που έχουν προηγηθεί στο παρελθόν (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη, 2011: 323) και είτε αποτυπώνονται αυτούσια ως ένδειξη μνήμης είτε αποτελούν αφορμή για την τρέχουσα κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο δημιουργός.

Οι καλλιτέχνες, ως δρώντα μέλη μιας κοινωνίας, ως άνθρωποι των οποίων οι προσωπικότητες διαμορφώνονται μέσα σε μια συγκεκριμένη κοινωνία ή σε περισσότερες, αποτυπώνουν άμεσα ή έμμεσα στα έργα τους όλα αυτά τα στοιχεία που σχετίζονται με τον τόπο καταγωγής ή διαμονής τους ή ακόμη και με αλλοδαπούς τόπους όπου οι ιστορικο-κοινωνικές εξελίξεις έχουν παγκόσμια απήχηση και

ενδιαφέρον (π.χ. ο ζωγράφος Ντελακρουά που αποτύπωσε την ελληνική επανάσταση του 1821). Η τέχνη διαθέτει πρωτίστως έναν επικοινωνιακό χαρακτήρα, καθώς γίνεται το μέσο καταγραφής ή και ερμηνείας των διάφορων ιστορικών συμβάντων και κοινωνικών φαινομένων που απασχολούν τον εκάστοτε δημιουργό (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη, 2011: 323). Συνεπώς, τα έργα τέχνης δεν αποτελούν διακοσμητικά αντικείμενα, δηλαδή δεν έχουν απλώς και μόνον αισθητική αξία (Αλεξιάκη, 2004: 186), αλλά λειτουργούν αφενός μεν ως ένα είδος ντοκουμέντων (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη, 2011: 325) καθώς διαθέτουν, ταυτόχρονα, ιστορική και κοινωνική αξία, αφετέρου δε ως ένα ενεργό μέσο διαμόρφωσης της πολιτιστικής και κοινωνικής ταυτότητας του τόπου στον οποίο παράγονται κατά τον χρόνο που παράγονται, ανάλογα με την αναγνωσιμότητα και την επίδραση κάθε έργου ή δημιουργού. Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, ότι οι ιστορικοί, όταν μελετούν τα γεγονότα του παρελθόντος σε πολιτικό, κοινωνικό ή οικονομικό επίπεδο, λαμβάνουν υπόψη τους και την τέχνη που αναπτύσσεται παράλληλα με αυτά, ενώ πολλοί καλλιτέχνες στελεχώνουν βοηθητικά επιστημονικές ομάδες που διεξάγουν ιστορικές έρευνες, ώστε η προσέγγιση της ιστορίας να είναι πληρέστερη και διαθεματική (Αλεξιάκη, 2020α: 375-376). Βέβαια, τα έργα τέχνης δεν αποτελούν αμιγή ιστορικά τεκμήρια μιας εποχής ή απόλυτα αντικειμενική αποτύπωση ιστορικών βιωμάτων (Κόκκινος, 2004:73), αλλά ένα ξεχωριστό είδος πηγών πληροφόρησης, δεδομένης της ελευθερίας και της φαντασίας που διαθέτει κάθε δημιουργός. Πάντως, όπως παρατηρεί η Αλεξιάκη (2020α: 361-362), από τη δεκαετία του 1970 και μετά σημειώνεται μια στροφή των καλλιτεχνών στη μέθοδο της αρχειακής έρευνας και στην οργάνωση δράσεων (π.χ. συζητήσεων) και «ανοικτών» εκθέσεων ή εφήμερων «εγκαταστάσεων», πρακτικές με τις οποίες τέθηκε υπό αμφισβήτηση η τέχνη με τη συμβατική έννοια του τελάρου και του γλυπτού.

Σύμφωνα με έναν σύγχρονο ορισμό που έδωσε ο συγγραφέας και επικεφαλής επιμελητής στον διάσημο οργανισμό τέχνης της Νέας Υόρκης «Creative Time» και καλλιτεχνικός διευθυντής στον οργανισμό τέχνης «Philadelphia Contemporary», Nato Thompson, τα έργα τέχνης λειτουργούν ως καθρέφτης ή, ορθότερα, κατά τον Savile (1982: 84-85), ως φακός για το πώς αντιλαμβανόμαστε «τα γούστα, τις σχέσεις, τις αξίες, τις μυθολογίες και τις διαστροφές μας» (2011: 2).

Παρόλα αυτά, παραδοσιακά η τέχνη αντιμετωπιζόταν ως ένας αυτόνομος θεσμός που ανήκει πρωτίστως στον τομέα της αισθητικής και δευτερευόντως μπορεί να προσδιοριστεί με γνώμονα την πολιτική, την κοινωνία και την ιστορία. Σύμφωνα με τη θεσμική θεωρία της τέχνης που διατύπωσε ο φιλόσοφος George Dickie (1969, 1997), ως έργο τέχνης ορίζεται ένα τέχνημα το οποίο ο κόσμος της τέχνης (π.χ. καλλιτέχνες, κριτικοί, καθηγητές, ιστορικοί κ.λπ.) που αποτελεί έναν κοινωνικό θεσμό αναγνωρίζει ως αξιόλογο και ως κάτι που προκαλεί το ενδιαφέρον αισθητικά, εντοπίζεται δηλαδή σε αυτό μία δυναμική σχέση ανάμεσα στη δημιουργία και στην πρόσληψή της από ένα μνημένο κοινό με γνώσεις. Βάσει μίας άλλης θεμελιώδους θεωρίας που ανέπτυξε ο φιλόσοφος Arthur Danto, κατά την πλατωνική θεώρηση της τέχνης, η τελευταία ορίζεται ως η μίμηση του πραγματικού κόσμου (Andina, 2017: 36). Περαιτέρω, ο Danto (1973) επισημαίνει ότι ένα τέχνημα δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί ως έργο τέχνης εάν ο ίδιος ο κόσμος της τέχνης δεν είναι διατεθειμένος να το δεχθεί ως τέτοιο, λαμβάνοντας υπόψη του την προηγηθείσα παραγωγή τέχνης γενικά, αλλά και ειδικά την προερχόμενη από τον ίδιο τον δημιουργό του υπό κρίση έργου. Υπ' αυτήν την άποψη, ένας αναγνωρισμένος καλλιτέχνης είναι ευκολότερο να δημιουργήσει νέα έργα τέχνης που θα αναγνωριστούν σε σχέση με έναν πρωτοεμφανιζόμενο καλλιτέχνη του οποίου η αξία δεν έχει ακόμη αναγνωριστεί (Davies, 2013). Στην εποχή μας, μετά από τα ανατρεπτικά κινήματα της μοντέρνας και της σύγχρονης τέχνης που αναπτύχθηκαν κατά τον 20ο αιώνα και ανέτρεψαν την παραδοσιακή θεώρηση της τέχνης (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη, 2011: 327), η έννοια της τέχνης έχει επεκταθεί πολύ και πλέον πέρα από τις καλούμενες «καλές τέχνες» (Clowney, 2011: 309), δηλαδή τη ζωγραφική, τη γλυπτική, τη χαρακτική, την ποίηση και τη μουσική. Μπορεί να περιλαμβάνει και άλλα είδη, όπως ο χορός, ο κινηματογράφος, τα βιντεοπαιχνίδια ή ακόμη και η μόδα. Επιστρέφουμε με αυτόν τον τρόπο σταδιακά στην ίδια την έννοια της αρχαιοελληνικής λέξης «τέχνη» («τέκονα», «τίκτω»), η οποία αναφέρεται όχι μόνο στις «καλές τέχνες», αλλά σε ένα σύνολο δεξιοτήτων, δηλαδή στην ικανότητα που έχει κάποιος να δημιουργεί κάτι (Isrow, 2017).

Οι περισσότεροι θεωρητικοί της τέχνης συμφωνούν πως δεν μπορεί να υπάρξει ένας απόλυτος ορισμός, ενώ πολλοί θεωρούν ότι η ίδια η προσπάθεια διατύπωσης ενός ορισμού είναι αδύνατη. Ο Nato Thompson υποστηρίζει ότι όλες οι

προσεγγίσεις της έννοιας της τέχνης και, τελικά του ρόλου που αυτή επιτελεί υιοθετούνται κατά περίπτωση από τους διάφορους θεσμούς που υποστηρίζουν την παραγωγή της τέχνης (π.χ. μουσεία, εκπαιδευτικά ιδρύματα, αίθουσες τέχνης κ.λπ.). Έτσι, κάποια ιδρύματα προωθούν (και άρα θεωρούν ως) έργα τέχνης που ικανοποιούν το δόγμα της ομορφιάς, ενώ άλλα υποστηρίζουν την ακτιβιστική τέχνη και, συνεπώς, θεωρούν ως έργα τέχνης και εκείνα που δεν ανταποκρίνονται σε αποκλειστικά αισθητικά κριτήρια, αλλά που λειτουργούν ως διάλογος επικοινωνίας για καίρια κοινωνικά ζητήματα. Συνήθως οι θέσεις του εκάστοτε ιδρύματος είναι γνωστές, οπότε και το κοινό που προσελκύεται διαθέτει τα αντίστοιχα ενδιαφέροντα και απόψεις, με αποτέλεσμα να προκαλείται αναταραχή όταν το ίδρυμα «προδίδει» αυτά τα ιδανικά και επιλέγει να φιλοξενήσει κάποια έκθεση ή ορισμένα έργα τέχνης που δεν είναι σύμφωνα με αυτές τις απόψεις (2011: 3).

Η Αμερικανίδα καλλιτέχνη Beverly Naidus στο έργο της με τίτλο «Teaching Art as a Subversive Activity» (2005) υποστηρίζει ότι η έννοια της τέχνης για κοινωνική αλλαγή χρονολογείται από τον 15ο αιώνα, οπότε έλαβε χώρα η εφεύρεση του τυπογραφείου, και χρησιμοποιήθηκε για να εγείρει ζητήματα σχετικά με τις αδικίες που βίωναν οι αγρότες από τους φεουδάρχες και την Εκκλησία. Σε ανάλογη κατεύθυνση, η Αμερικανίδα ποιήτρια Gwendolyn Brooks, σε συνέντευξή της είχε δηλώσει ότι η τέχνη «δεν είναι ένα παλιό παπούτσι, μαλακό και άνετο», αντιθέτως «η τέχνη πονάει» (Hansell, 1973: 12). Ο Vygotsky περιέγραψε, επίσης, πώς οι τέχνες μπορούν να «υποκινήσουν, να διεγείρουν και να ερεθίσουν» (1925/1971: 252) τους ανθρώπους, ωθώντας τους να ταξιδέψουν σε άγνωστα και, μερικές φορές, άβολα μέρη, να ονειρευτούν και να ενεργήσουν με νέους τρόπους. Ομοίως, στο βιβλίο της *Releasing the Imagination* η Maxine Greene συνδέει τις τέχνες με την ανάπτυξη της «κοινωνικής φαντασίας», δηλαδή με την «ικανότητα να εφευρίσκουμε οράματα για το τι θα έπρεπε να υπάρχει και πώς θα μπορούσε να είναι στην ελλειμματική κοινωνία μας, στους δρόμους όπου ζούμε και στα σχολεία μας³» (1995: 5). Όπως και η Brooks, η Greene επισημαίνει ότι οι τέχνες αντί να «νανουρίζουν» ή να καταπραΰνουν, «διεγείρουν την “ευρεία εγρήγορση” που είναι τόσο απαραίτητη για την κριτική επίγνωση, ιδιαίτερα όταν περιλαμβάνουν μια κίνηση προς το

³ Ελεύθερη μετάφραση στα ελληνικά από τα αγγλικά: “Social imagination is the capacity to invent visions of what should be and what might be in our deficit society, in the streets where we live and our schools”).

φανταστικό» (αναφέρεται στο Paley, 1995, 7). Η τέχνη, προτείνει η Greene, μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική αλλαγή, επειδή «το να αναζητάς την ικανότητα φαντασίας σημαίνει να εργάζεσαι για την ικανότητα να βλέπεις τα πράγματα σαν να μπορούσαν να είναι διαφορετικά»⁴ (1995: 19).

Αρκετοί θεωρητικοί αναφέρονται στη δύναμη της τέχνης ως ενός μέσου που βοηθάει τους ανθρώπους στην ανάπτυξη «φωνής», ατομικά και συλλογικά, και στην κατανόηση της δικής τους ταυτότητας και της ταυτότητας των άλλων, στόχοι που εμπίπτουν στην έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης, όπως περιγράφηκε παραπάνω. Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, πως οι καλλιτέχνες έχουν μακρά παράδοση στον κοινωνικό ακτιβισμό (Martinez, 2008; Menkart, Murray & View, 2004; Powell & Marco-Speiser, 2005), χωρίς τον οποίο δεν μπορεί να υπάρχει δημοκρατία ή η υπάρχουσα δημοκρατία μετατρέπεται σε ένα αμετάβλητο και αναχρονιστικό σύστημα (Joo et al., 2011: 339). Κρίσιμη είναι στο σημείο αυτό η διάκριση μεταξύ ατομικής και συλλογικής ταυτότητας. Ως ταυτότητα γίνεται κατανοητό ένα σύνολο στοιχείων τα οποία χαρακτηρίζουν και προσδιορίζουν ένα συγκεκριμένο άτομο ή μια ομάδα ατόμων. Κατά τον ειδικό σε θέματα πολιτισμικής κληρονομιάς Christian Eilers, ως «ταυτότητα» γίνεται κατανοητό οποιοδήποτε χαρακτηριστικό μπορεί να διακρίνει ένα άτομο, όπως η χώρα, η εθνικότητα, η θρησκεία, η οργάνωση στην οποία ανήκει ή άλλη θέση που κατέχει και αποτελεί έναν τρόπο που επιτρέπει τον αυτοπροσδιορισμό του ατόμου (π.χ. ο ρόλος ενός ατόμου μέσα στην οικογένεια, τα βιολογικά χαρακτηριστικά του ατόμου (φύλο), η ταυτότητα φύλου ή έμφυλη ταυτότητα (π.χ. τρανς άτομα) και ο σεξουαλικός προσανατολισμός του ατόμου (Blood and Sachant, 2016: 218-223).

Ειδικότερα η ατομική ταυτότητα συνδέεται με ένα μόνο υπαρκτό πρόσωπο και αποτελεί την «αναπτυγμένη πάνω στη βασική αρχή του σώματος συνείδηση της μη αναγώγιμης οντότητας του, του ξεχωριστού και αναντικατάστατου χαρακτήρα του» (Assmann, 2017: 177). Από την άλλη πλευρά, ως συλλογική ταυτότητα «ή ταυτότητα του “εμείς” θεωρούμε την εικόνα που συγκροτεί μία ομάδα για τον εαυτό της και με την οποία ταυτίζονται τα μέλη της» (Assmann, 2017: 179-179). Εκ των πραγμάτων η συλλογική ταυτότητα δεν προϋπάρχει, αλλά διαμορφώνεται εν τω γίνεσθαι και γίνεται αντιληπτή μέσα στον χρόνο, καθώς «η ισχύς της εξαρτάται από

⁴ Ελεύθερη μετάφραση στα ελληνικά από τα αγγλικά: “To call for imaginative capacity is to work for the ability to look at things as if they could be otherwise”.

το πόσο ζωντανή είναι η παρουσία της στη συνείδηση των μελών της ομάδας, αλλά και από την ικανότητά της να εμπνέει τις ιδέες και τις πράξεις τους» (Assmann, 2017: 179) στο πέρασμα των γενεών, όπως είναι οι πολιτισμοί. Όπως μπορεί να γίνει εύλογα αντιληπτό, η ατομική ταυτότητα μπορεί να αντλεί στοιχεία από τη συλλογική, στο μέτρο που το άτομο είναι κοινωνικό ον και γεννιέται, μεγαλώνει και ζει μέσα σε μια ή περισσότερες κοινωνίες, οπότε μπορεί να ανήκει και σε μία ή περισσότερες κοινωνικές ομάδες, καθεμία από τις οποίες διαθέτει τη δική της συλλογική ταυτότητα. Περαιτέρω, και η ίδια η συνείδηση του εαυτού και, άρα, η διαμόρφωση της ατομικής ταυτότητας, πραγματοποιείται μέσα από τη συναναστροφή και την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα (Assmann, 2017: 182-183). Ποητές όπως ο Μπωντλαίρ, που έγραψε για τους ανθρώπους του περιθωρίου, ο Walt Whitman ή ο Καβάφης, που εξύμνησαν τον έρωτα έξω από τα κοινωνικά στερεότυπα της εποχής τους, και ζωγράφοι όπως η Frida Khalo, που αποτύπωσε ανδρόγυνες φυσιογνωμίες, ή ο Norman Rockwell που βοήθησε στο αμερικανικό κίνημα για τα δικαιώματα των πολιτών, είναι ορισμένα μόνο παραδείγματα καλλιτεχνών που μέσα από το έργο τους προσδιόρισαν την ταυτότητά τους και έδωσαν φωνή σε μία συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα.

Η Therese Quinn, στο άρθρο της «Social Justice and Arts Education», ξεκινά με τη δήλωση ότι «όλοι οι άνθρωποι είναι εγγενώς καλλιτέχνες⁵» (2010: 223) αποδομώντας αμέσως την ιεραρχία μεταξύ καλλιτέχνη και θεατή και προκαλώντας τους εκπαιδευτικούς να εκπαιδεύσουν όλους τους μαθητές μέσω των τεχνών. Η Quinn ανιχνεύει το ρόλο και το νόημα της τέχνης στην ανθρώπινη ιστορία, υπενθυμίζοντας ότι ο Αριστοτέλης ήταν εκείνος που εξέφρασε την άποψη ότι η τέχνη είναι μια μορφή αγωγής του πολίτη, ενώ άλλοι θεωρητικοί έχουν υποστηρίξει ότι η τέχνη είναι ένα δημόσιο αγαθό, ένα μέσο για αυξημένη εμπειρία, μια μορφή πολιτιστικής ιστορίας, ένας τρόπος πολιτικής δράσης και, τελικά, ένα ανθρώπινο δικαίωμα. Αυτή η εκπαιδευτική διάσταση της τέχνης και ειδικά στον τομέα της κοινωνικής δικαιοσύνης εντοπίζεται στις μέρες μας σε πολλές εκθέσεις καθώς και σε έργα τέχνης. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί το ριζοσπαστικό project του Βραζιλιάνου καλλιτέχνη Augusto Boal υπό τον τίτλο «Θέατρο των Καταπιεσμένων»

⁵ Η Quinn αναπαράγει, στην ουσία, την περίφημη ρήση του Γερμανού καλλιτέχνη Joseph Beuys, ο οποίος ήδη στη δεκαετία του 1960 δήλωνε σε ποικίλα φόρα πως «κάθε άνθρωπος είναι καλλιτέχνης». Η φράση αυτή εξελίχθηκε, έκτοτε, σε «σήμα κατατεθέν» για τον Beuys.

(«Theatre of the Oppressed») το οποίο λειτούργησε ως ένας δημιουργικός χώρος διαλόγου μεταξύ ηθοποιών και κοινού σχετικά με τις κοινωνικοπολιτικές καταπιέσεις και οδήγησε σε βαθύτερη κατανόηση των κοινωνιών καθώς και σε δυνατότητες πολιτικής συνειδητοποίησης και αλλαγής (Coudray, 2017).

2.2.1. Η διαλεκτική της σύγχρονης τέχνης με την κοινωνική δικαιοσύνη

Καθοριστική τομή στο πεδίο της τέχνης εισήγαγαν διεθνώς γνωστοί καλλιτέχνες, όπως, ο Marcel Duchamp, με τα χαρακτηριστικά “ready mades” του από τη δεκαετία του 1910, αλλά και, αργότερα, ο Andy Warhol, προκαλώντας έντονες συζητήσεις ως προς το κατά πόσον ένα συνηθισμένο έτοιμο αντικείμενο της καθημερινής ζωής (π.χ. ένα κουτί με ντοματοχυμό) μπορεί να θεωρηθεί έργο τέχνης, εφόσον τοποθετηθεί σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, όπως σε μια γκαλερί. Χάρη σε αυτή τη μεγάλη ευελιξία της, η σύγχρονη τέχνη κατάφερε να γίνει ένας χώρος ανεκτικότητας, στον οποίο συνυπάρχουν ποικίλες πολιτισμικές διαφορές, και ελευθερίας, καθώς μπορούν να αναπτυχθούν ακτιβιστικές δράσεις και να διενεργηθούν πειραματισμοί. Οι σύγχρονοι καλλιτέχνες, ασπαζόμενοι αυτήν την ευελιξία, αρνούνται να υπαχθούν σε κανόνες και διαχωρισμούς μεταξύ «υψηλής» και δημοφιλούς (popular) τέχνης. Μέσα σε αυτό το κλίμα δημιουργήθηκαν, κατά τη δεκαετία του 1980, και τα λεγόμενα «αντι-μνημεία», τα οποία κινούνται στα όρια μεταξύ της καλλιτεχνικής έκφρασης και της πολιτικής τοποθέτησης, επαναπροσδιορίζοντας ιστορικές μνήμες, απόψεις και παραδόσεις με τρόπο αντικοφορμιστικό σε σχέση με τα παραδοσιακά μνημεία (Αλεξάκη, 2020β: 388-395).

Καλλιτέχνες, μουσεία, καλλιτεχνικοί οργανισμοί ή και εκπαιδευτικά ιδρύματα σε όλον τον κόσμο αναπτύσσουν δράσεις στις οποίες η σύγχρονη τέχνη σε όλους τους τομείς και τις μορφές της γίνεται το μέσο συζήτησης για ζητήματα που εντάσσονται στην έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης ή ακόμα και για την ίδια την έννοια και την αναγκαιότητα της κοινωνικής δικαιοσύνης. Στο πλαίσιο αυτό υιοθετείται άλλοτε μία προσέγγιση *παιδαγωγική*, που σκοπό έχει να εκπαιδεύσει τους αποδέκτες-θεατές, άλλοτε μία προσέγγιση *φιλοσοφική*, όταν ο ίδιος ο δημιουργός εκφράζει θέσεις και ιδέες πάνω σε ένα συγκεκριμένο ζήτημα, προκαλώντας και τον αποδέκτη-θεατή να αναπτύξει τις δικές του σκέψεις, και άλλοτε μία *ρεαλιστική* προσέγγιση ως ένα είδος

ντοκιμαντέρ, όταν ο αποδέκτης-θεατής «αναγκάζεται» να γίνει αυτόπτης μάρτυρας μιας υπάρχουσας κατάστασης και, έτσι, να ευαισθητοποιηθεί και να λάβει θέση ή να αναλάβει δράση. Χαρακτηριστικός εκπρόσωπος αυτού του είδους τέχνης της εποχής μας είναι αναμφισβήτητα ο παγκοσμίου φήμης Κινέζος δημιουργός Ai Weiwei ο οποίος μέσω της τέχνης του αντιστέκεται στο καταπιεστικό καθεστώς της Κίνας, διαμαρτύρεται για τις ποινές που του επιβάλλονται και πασχίζει για την προάσπιση της δημοκρατίας με κάθε του έργο.

Ήδη από τη δεκαετία του 1970, παρατηρείται μία έντονη στροφή προς μια «στρατευμένη» τέχνη, η οποία υποστηρίζεται και από τους επιμελητές εκθέσεων, μια τέχνη που παρουσιάζεται εκτός του καθιερωμένου χώρου του μουσείου και των γκαλερί και στην οποία οι συμμετέχοντες θεατές καλούνται να γίνουν συμμετοχοί ή και «συμπαραγωγοί» (Birchall, 2015: 13). Αυτό το πλαίσιο φαίνεται ότι ευνοεί την ενασχόληση με μείζονα ή ελάσσονα κοινωνικά ζητήματα, καθώς ο χώρος της έκθεσης παραπέμπει σε μία μικρογραφία της κοινωνίας όπου οι καλλιτέχνες έχουν την ευκαιρία να εκθέσουν αυτά τα ζητήματα που τους απασχολούν και οι συμμετέχοντες θεατές να γίνουν μάρτυρες και ενεργά μέλη αυτής της κοινωνίας. Όπως σημειώνει η Αλεξάκη (2020α: 365-367), ο ευρύτερος χώρος τέτοιων μορφών τέχνης λειτουργεί, σε ορισμένες περιπτώσεις, καθαρτικά για τις κοινωνίες, επιτρέποντας τη δικαίωση, την κατάλυση των ανισοτήτων και την αναγνώριση των λαθών και των εγκλημάτων του παρελθόντος κατά τρόπο που δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί τουλάχιστον σε τέτοιον βαθμό από τους επίσημους θεσμούς απονομής της δικαιοσύνης. Έτσι, η τέχνη μετατρέπεται σε ένα όχημα «μεταβατικής δικαιοσύνης», δηλαδή γίνεται ένα εργαλείο διαχείρισης και επούλωσης των τραυμάτων που βιώνουν κοινωνικές ομάδες όσο η απονομή της δικαιοσύνης καθυστερεί ή παραβλέπει τις ιστορικές μνήμες, με αποτέλεσμα να εμποδίζεται η συμφιλίωση με το παρελθόν και με τις υπόλοιπες κοινωνικές ομάδες (Κόκκινος, 2020: 25).

Από τα πιο αντιπροσωπευτικά παραδείγματα συνδιαλλαγής μεταξύ της σύγχρονης τέχνης και της πολύπλευρης έννοιας της κοινωνικής δικαιοσύνης αποτελεί αναμφίβολα η Έκθεση “documenta”, η οποία αναλύεται εκτενώς στο δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας.

Το 2016, έλαβε χώρα στην πόλη Μοράγα της Καλιφόρνιας η έκθεση με τίτλο «Κοινωνική δικαιοσύνη: Συμβαίνει σε έναν, συμβαίνει σε όλους» (*Social Justice: It*

Happens to One, It Happens to All September 18 - December 11, 2016), η οποία φιλοξενήθηκε σε φυσικό χώρο στο Museum of Art, Morago, CA, αλλά παραμένει μέχρι σήμερα προσβάσιμη στον ηλεκτρονικό ιστότοπο της αμερικανικής κοινοπραξίας “Gutfreund Cornett Art”, έναν ανεξάρτητο φορέα που ειδικεύεται στον ακτιβιστικό χαρακτήρα της τέχνης (art as activism). Ο φορέας ζήτησε από καλλιτέχνες, αξιοποιώντας οπτικά και ηχητικά μέσα, να χρησιμοποιήσουν την τέχνη τους ως ένα είδος “όπλου” για τη μάχη υπέρ των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και κατά των πολέμων και της βίας. Στόχος της συγκεκριμένης έκθεσης ήταν η πρόσκληση για κοινωνική αλλαγή μέσα από τον διάλογο μεταξύ καλλιτεχνών και θεατών/επισκεπτών. Στα έργα και τις εγκαταστάσεις τους, οι 43 συμμετέχοντες καλλιτέχνες διερευνούσαν θέματα όπως η φυλή, οι συνθήκες εργασίας, οι οικονομικές ανισότητες, η εξουσία, η εκπαίδευση, η στέγη, η πρόσβαση σε τρόφιμα, σε νερό και σε υπηρεσίες υγείας, η μετανάστευση και η αντι-εγκληματική πολιτική (Phillips, 2016).

Παρατηρείται ότι από το 2020 οι εκθέσεις εντός και εκτός μουσείων επικεντρώνονται όλο και συχνότερα στις διάφορες διαστάσεις της κοινωνικής δικαιοσύνης, καθώς η υγειονομική κρίση λόγω της πανδημίας του κορωνοϊού έφερε στο προσκήνιο ανισότητες και κοινωνικές αδικίες που δεν είχαν επιλυθεί στο παρελθόν, αλλά διαιωνίζονταν σιωπηλά και είχαν γίνει μέρος μιας αμετάβλητης καθημερινής πραγματικότητας. Η πρόσβαση στην υγεία και η ανάγκη για ένα κράτος πρόνοιας έγινε πιο αισθητή από ποτέ, ιδίως σε χώρες όπου τα συστήματα υγείας είναι αμιγώς ιδιωτικά. Αργότερα, ανέκυψε το ζήτημα της πρόσβασης των φτωχότερων χωρών στην αγορά των εμβολίων, όπου η πρόταση ορισμένων πολιτικών, αλλά κυρίως των υγειονομικών για την κατάργηση των ευρεσιτεχνιών λόγω του ελλοχεύοντος παγκόσμιου κινδύνου δεν έγινε ποτέ αποδεκτή από τα ισχυρά δυτικά κράτη, με αποτέλεσμα την παράταση της πανδημίας. Ακόμη, ένα εξαιρετικά μεγάλο κίνημα που ενδυναμώθηκε αυτήν την περίοδο ήταν το «Black lives matter» («Οι ζωές των μαύρων μετράνε») που αφορούσε τα δικαιώματα των μαύρων στις ΗΠΑ, χάρη στο οποίο άνοιξε μεγάλη συζήτηση σχετικά με όλες τις πτυχές της καθημερινής ζωής (υγεία, εκπαίδευση, εργασία κ.λπ.), δεδομένου ότι η συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα υφίσταται δυσμενή διακριτική μεταχείριση, αποκλεισμούς και αυθαιρεσία.

Στην έκθεση «Exhibits of humanity» («Εκθέματα της Ανθρωπότητας») της ακτιβίστριας καλλιτέχνιδας Emma Thorne-Christy στο Λος Άντζελες του 2020 γίνεται μια προσπάθεια ευαισθητοποίησης του κοινού σε ζητήματα της κοινότητας (απώλεια στέγης, πανδημία, διακρίσεις σε βάρος γυναικών στον εργασιακό χώρο, δικαίωμα στην εκπαίδευση, μετανάστευση, υιοθεσία) μέσω διαδραστικών εγκαταστάσεων. Η έκθεση αυτή, για την οποία η Thorne-Christy συνεργάστηκε και με άλλους καλλιτέχνες, λειτούργησε επιπρόσθετα ως ένα πείραμα που εξέταζε τον ρόλο των μουσείων και το κατά πόσο η άμεση αναφορά σε πολιτικά ζητήματα μπορεί να κλονίσει την εικόνα των επισκεπτών ως προς την αξιοπιστία και την “ουδετερότητα” των μουσείων.

Την ίδια χρονιά, στο πλαίσιο του νεοϊδρυθέντος Προγράμματος «Social Justice Art» («Τέχνη για την κοινωνική δικαιοσύνη») της Incinerator Gallery, διοργανώθηκαν, υπό την καθοδήγηση της καλλιτέχνιδας και εκπαιδευτικού Francine Sculli, εβδομαδιαία διαδικτυακά μαθήματα, δεδομένης της πανδημίας, για εφήβους οι οποίοι κλήθηκαν να εκφράσουν τις ανησυχίες τους για τον κόσμο και την κοινωνία μέσα από τη δημιουργία εικαστικών έργων τέχνης με ελεύθερη επιλογή ως προς το χρησιμοποιούμενο υλικό. Η έλλειψη επικοινωνίας και η κοινωνική αποστασιοποίηση ήταν τα θέματα που επικράτησαν.

Το ολλανδικό μουσείο Rijksmuseum φιλοξένησε το καλοκαίρι του 2021 την έκθεση «Δουλεία» (*Slavery*) μία έκθεση με κεντρικό θέμα τη δουλεία κατά την ολλανδική αποικιακή περίοδο (17ος-19ος αι. μ.Χ.), όπου καλλιτέχνες από όλον τον κόσμο κατέθεσαν τις μαρτυρίες τους. Με αφορμή αυτήν την έκθεση, έργα τέχνης της μόνιμης συλλογής του μουσείου που σχετίζονται με τη δουλεία πλαισιώθηκαν, εκθεσιακά, με τις σχετικές πληροφορίες, ώστε οι επισκέπτες να είναι σε θέση να τα τοποθετήσουν ορθότερα και δικαιότερα στο ιστορικό τους πλαίσιο. Παράλληλα, λειτούργησε και ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για σχολεία όλων των βαθμίδων, ενώ οι καλλιτέχνες David Bade και Tirzo Martha από το Instituto Buena Vista απεύθυναν ανοιχτή πρόσκληση προς όλους τους επισκέπτες να αποστείλουν τη δική τους ιδέα ή φυσική συνεισφορά για τη δημιουργία δέκα νέων έργων τέχνης με βάση τις ιστορίες της έκθεσης.

Σε ανάλογη κατεύθυνση, το Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης της Κρήτης διοργάνωσε, στο πλαίσιο του 4ου Μεσογειακού Φεστιβάλ Φωτογραφίας, μία έκθεση

για τη δημοκρατία και την κρίση της με τίτλο «Critical Archives V: The Future Is Unwritten» (11.12.2021-6.3.2022), δηλαδή «Κρίσιμα αρχεία V: Το Μέλλον Είναι Άγραφο».

Σημειώνεται ότι με παρόμοιο θέμα είχε προηγηθεί και η ομαδική έκθεση (27.7.2018 – 31.1.2019) που διοργάνωσε στις φυλακές Επταπυργίου η Εφορεία Αρχαιοτήτων της Θεσσαλονίκης, με τη συνεργασία του Κρατικού Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης και την υποστήριξη της Διεύθυνσης Πολιτισμού και Τουρισμού του Δήμου Θεσσαλονίκης. Υπό τον τίτλο «Δημοκρατία», η έκθεση πραγματευόταν το πολιτικό γίνεσθαι στην Ελλάδα από την πτώση της Δικτατορίας των Συνταγματαρχών και εφεξής και περιελάμβανε εικαστικά έργα σύγχρονων Ελλήνων δημιουργών.

2.2.2. Προσεγγίσεις και παραδείγματα διδασκαλίας της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα από την τέχνη

Η δημιουργία των πρώτων μουσείων βασίστηκε στην ιδέα της διαπαιδαγώγησης και μόρφωσης των πολιτών, ώστε να γνωρίσουν την ιστορία τους και να γίνουν πιο «σοφοί» (Grötting, 2019: 5). Ωστόσο, γρήγορα τα μουσεία, λόγω και της επικράτησης της αισθητηριακής θεωρίας περί τέχνης, μετατράπηκαν σε χώρους αποκλεισμού του μεγαλύτερου μέρους του πληθυσμού (στο ίδιο : 5) και για δύο αιώνες απευθύνονταν σε μία συγκεκριμένη ελίτ που αποτελούνταν από άτομα συνήθως της «υψηλής» κοινωνίας που είτε ενδιαφέρονταν για την τέχνη είτε έδειχναν να ενδιαφέρονται για αυτήν, καθώς η ενασχόληση με τον πολιτισμό θεωρήθηκε ως ένδειξη πλούτου, ανώτερης μόρφωσης και εξουσίας. Η κατάσταση αυτή άρχισε να αλλάζει κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αι., οπότε τα μουσεία μετατράπηκαν σε πιο ανοιχτούς χώρους που επέτρεπαν την ενεργό συμμετοχή των επισκεπτών, διευκολύνοντας την κατανόηση και την προσέγγιση των έργων τέχνης. Η Νέα Μουσειολογία άσκησε αποφασιστικό ρόλο.

Όσον αφορά τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, έχει σχολιαστεί εκτενώς ότι η υπερβολική εξάρτηση των σχολείων από τον έντυπο λόγο περιορίζει τη μάθηση και δεν προωθεί την έκφραση, με αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση των παιδιών που μπορούν να εκφραστούν πιο εύκολα μέσω άλλων μορφών όπως η τέχνη, η οποία έχει κριθεί ως ένας αποτελεσματικός τρόπος για να προσελκύσει μαθητές που δεν ανταποκρίνονται επαρκώς στο γενικό πρόγραμμα σπουδών, αλλά και γενικότερα ως

ένα μέσο για την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής, φαντασίας και συνειδητοποίησης της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας για όλους τους μαθητές. Όπως σημειώνει και η Ι. Δεκατρή (2017: 99-116), είναι αναγκαίο το εκπαιδευτικό σύστημα να επικεντρωθεί στη μελέτη της λογοτεχνίας και της ιστορίας της τέχνης που ενισχύουν την κριτική ικανότητα των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων δραστηριοτήτων για την πολιτισμική και ιστορική επίγνωση. Η διδασκαλία μέσα από την τέχνη πρέπει να προαγάγει την καλύτερη κατανόηση του κόσμου και όχι τη «δημιουργία ειδικών ή “καταναλωτών τέχνης”» (Αλεξιάκη, 2004: 186).

Στη βιβλιογραφία εντοπίζεται ένα ευρύ φάσμα επιτυχημένων στρατηγικών για τη συμμετοχή μαθητών όλων των ηλικιών στην εκπαίδευση της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα από την τέχνη. Συγκεκριμένα, προτείνονται:

- μελέτη του έργου ακτιβιστών καλλιτεχνών,
- μελέτη της ζωής και του ακτιβισμού των καλλιτεχνών,
- εμπλοκή μαθητών σε έργα και διαδικασίες ακτιβιστικών τεχνών,
- ενίσχυση της μάθησης μέσω της συνειδητής εκπαίδευσης που βασίζεται στις τέχνες και
- ανάπτυξη κριτικού οπτικού γραμματισμού μέσω της ενασχόλησης με τις τέχνες.

Με αυτό το πνεύμα, οι Coutts και Jokela (2008) εξηγούν πώς οι φοιτητές ενός κοινοτικού κολεγίου χρησιμοποιούν ντοκιμαντέρ για να εκφράσουν τη θέση τους σχετικά με ένα κοινωνικό ζήτημα. Περιγράφεται επίσης (στο Coutts & Jokela, 2008) πώς μια εκπαιδευτικός περιμένει από τους μαθητές της στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο να αναλάβουν ρόλους καλλιτεχνικούς προκειμένου να εκφραστούν και να συνδεθούν με την κληρονομιά και την κοινότητά τους. Σε αυτή τη διαδικασία εσωτερικεύουν την ταυτότητα και φτάνουν να βλέπουν τους εαυτούς τους ως καλλιτέχνες. Ο κινηματογράφος θεωρείται, γενικότερα, ως ένα από τα πλέον πρόσφορα μέσα για την διαπαιδαγώγηση των μαθητών σε ζητήματα ιστορίας, κατανόησης του παρελθόντος και πολιτικής συνείδησης εξαιτίας της δυναμικής των εικόνων και της χρησιμοποιούμενης τεχνολογίας και μεθόδων (Λεμονίδου, 2020: 123).

Ο Parsons (στο Cowhey, 2006) αναφέρεται στη δύναμη της φωτογραφίας που βοηθάει τους μαθητές να εντοπίσουν τις εντάσεις και τις συγκρούσεις που

προκύπτουν κατά την κατασκευή του Εαυτού σε σχέση με τον «Άλλο». Στο σχολείο οι μαθητές εκτίθενται στον κόσμο έξω από την οικογένεια σε αντιφατικά μηνύματα σχετικά με τον ρατσισμό, τη φτώχεια, τις προσδοκίες για το φύλο και τον σεξουαλικό προσανατολισμό και άλλα κοινωνικά στερεότυπα. Η ενασχόληση με τη τέχνη ενθαρρύνει τους μαθητές να εξερευνήσουν αυτές τις εντάσεις. Ο Parsons εστίασε στο «αποικιακό βλέμμα» ("colonizing gaze") που είναι εγγενές στην ιστορία της φωτογραφίας στην Αμερική και το οποίο έκρινε ότι επιδρά στον τρόπο με τον οποίον οι μαθητές βλέπουν τον εαυτό τους σε σχέση με τους άλλους και προτείνει τρόπους κριτικής αξιοποίησης των εικόνων ως «πολυκειμενικών» αναπαραστάσεων (στο Cowhey, 2006: 82).

Η Clark (στο Gandini et al, 2005) εξετάζει πώς η δημιουργία αφηγήσεων μέσω της χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης προάγει την κοινωνική δικαιοσύνη επιβεβαιώνοντας, αμφισβητώντας ή και διαταράσσοντας τις εκάστοτε πολιτικές ταυτότητας. Η διδακτική πρόταση που ανέπτυξαν συνδύαζε συνομιλία και γραφή - μια υβριδική ομιλία με προφορικότητα και γραμματισμό - προσομοίωση του διαλόγου πρόσωπο με πρόσωπο σε ένα κοινοτικό φόρουμ. Οι διαδικτυακές προσομοιώσεις, βασισμένες στο γράψιμο και την αφήγηση ιστοριών ταυτότητας, έδωσαν στους μαθητές την ευκαιρία να αναθεωρήσουν τις έννοιες των προνομιών και της δικαιοσύνης μέσω ενός διαλόγου για τη φυλή, δοκιμάζοντας διάφορες ταυτότητες και επαναφέροντας αυτή τη μάθηση από τον κυβερνοχώρο στην πρόσωπο με πρόσωπο συνομιλία στην πανεπιστημιούπολη. Η διασταύρωση πραγματικών και φανταστικών χώρων ενθάρρυνε τον διάλογο μεταξύ των μαθητών σχετικά με τις προοπτικές τους. Στη συνέχεια αλλάζουν, εξετάζουν νέες προοπτικές και προχωρούν προς τη δράση. Αυτά τα παραδείγματα δείχνουν τη δύναμη της τέχνης να διαμορφώνει πολίτες που ενημερώνονται, έχουν την ευκαιρία να διαμορφώσουν και να πειραματιστούν με νέες ταυτότητες, να αναπτύξουν δεξιότητες και να ενεργήσουν με τρόπους που επιφέρουν αλλαγές στις κοινότητές τους.

Οι Parkes, Gore και Elsworth (2010) βασίζονται στη μεταδομική θεωρία για να βοηθήσουν τους δασκάλους να οραματιστούν την παιδαγωγική της κοινωνικής δικαιοσύνης. Συγκεκριμένα βοηθούν τους μαθητές να χειραφετηθούν, παρέχοντάς τους τα εργαλεία που τους επιτρέπουν να αποσυναρμολογήσουν τις δικές τους υποκειμενικότητες και να ανασυγκροτήσουν νέες μορφές. Σημειώνουν

χαρακτηριστικά : «Μπορούμε να βοηθήσουμε τους μαθητές μας σε αυτό το έργο όταν διαθέτουμε διαμεσολαβητικά τεχνουργήματα που μπορούν να λειτουργήσουν ως εργαλεία για να υπηρετήσουν την πρακτική της ελευθερίας μας, με τον ίδιο τρόπο που ο λόγος μπορεί να έχει λειτουργήσει ως δομικός παράγοντας στην κοινωνική μας κατασκευή» (Parkes et al., 2010: 174).

Αρκετοί συγγραφείς (Bell, 2010; Desai, Hamlin & Mattson, 2010; Sanchez, 2014) έχουν διευρύνει την κατανόησή μας για το πώς να εφαρμόσουμε διάφορες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω των τεχνών. Ένα τέτοιο χρήσιμο πλαίσιο για την προώθηση της παιδαγωγικής της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω των τεχνών προσφέρει η μελέτη «History as Art, Art as History» των Desai, Hamlin και Mattson (2010), στο οποίο δύο εκπαιδευτικοί που διδάσκουν τέχνη και μια ιστορικός αναπτύσσουν μια εύχρηστη γενική μεθοδολογία για την αξιοποίηση εικαστικών έργων στη διδασκαλία της ιστορίας, εστιάζοντας σε θέματα κοινωνικής και ιστορικής δικαιοσύνης. Μοιράζονται τόσο μια μεθοδολογία όσο και ένα σύνολο διεπιστημονικών εργαλείων και στρατηγικών διδασκαλίας με στόχο την ανάπτυξη κριτικών ιστορικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ιστορικής ενσυναίσθησης και κατανόησης της ετερότητας.

Η Quinn ενστερνίζεται την άποψη ότι οι τέχνες διεγείρουν τη γνωστική ανάπτυξη κατά τον Λευκορώσο ψυχολόγο Lev Vygotsky και βασίζεται στο επιχείρημα της Maxine Greene ότι οι τέχνες εμπλέκουν όλους τους μαθητές και ενθαρρύνουν την πνευματική ανάπτυξη και την ανάπτυξη της κοινωνικής φαντασίας, οδηγώντας τους μαθητές να αναπτύξουν τη δυνατότητα να οραματιστούν για το τι πρέπει και τι μπορεί να είναι το μέλλον.

Πράγματι, οι τέχνες έχουν προωθηθεί ως μέσο για τη συμμετοχή μαθητών από ποικίλα πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία, ως μέσο υποστήριξης της διδασκαλίας για κοινωνική δικαιοσύνη, ως στρατηγική για την προώθηση της ευαισθητοποίησης στην πολυπολιτισμικότητα, ακόμη και ως όχημα για τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών (Cahan & Kocur, 1996; Hetland, Winner, Veenema & Sheridan, 2013; RunnellHall, 2008). Υπάρχει πληθώρα εργασιών που διευκρινίζουν τι σημαίνει να διδάσκεις (και για) την κοινωνική δικαιοσύνη από διάφορες οπτικές γωνίες (Russo & Fairbrother, 2009).

Ένα παράδειγμα διδασκαλίας της τέχνης που ενσωματώνει παιδαγωγικές μεθόδους κατά των διακρίσεων μελετήθηκε από την Peggy Albers (1999). Κατά τη διδασκαλία ενεπλάκησαν σκόπιμα μαθητές Γυμνασίου σε συζητήσεις σχετικά με τους άντρες και τις γυναίκες καλλιτέχνες, προκειμένου οι ίδιοι οι μαθητές να αποκαλύψουν τις μεροληπτικές απόψεις που είχαν ακόμη και ασυνείδητα. Στο πλαίσιο αυτό ρωτήθηκαν, για παράδειγμα, τι θέμα και τι συναισθήματα ζωγραφίζουν οι άνδρες και οι γυναίκες, αφού διαπιστώθηκε ότι τα θέματα των περισσότερων σχεδίων των μαθητών εμπίπτουν σε αυτά που συνήθως συνδέονται με το φύλο τους. Ακόμη, άνοιξαν συζητήσεις σχετικά με τα χρώματα που χρησιμοποιούν οι γυναίκες και οι άνδρες, αλλά και για τον σεξουαλικό προσανατολισμό των καλλιτεχνών με βάση το θέμα. Δημιουργήθηκε μια σειρά ερωτήσεων και δραστηριοτήτων, με σκοπό οι μαθητές να σκεφτούν πιο βαθιά τις αρχικές προκατειλημμένες απαντήσεις τους. Για παράδειγμα, οι μαθητές εξέτασαν ένα σύνολο αντιγράφων έργων τέχνης για να προβλέψουν το φύλο του καλλιτέχνη. Τα προβλέψιμα αποτελέσματα αποκάλυψαν στους μαθητές τις σεξιστικές τους ιδέες, τις οποίες συζήτησαν στην ολομέλεια της τάξης, προκειμένου οι μαθητές να προβληματιστούν για ποιον λόγο ορισμένα κοινωνικά στερεότυπα γίνονται αποδεκτά ως κανόνας.

Σε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα εκτός σχολικής τάξης, οι Tavin και Anderson (2003) επέλεξαν να επισκεφθούν με μια τάξη του Δημοτικού σχολείου το θεματικό πάρκο της εταιρίας παραγωγής κινουμένων σχεδίων “Disney”, όπου οι δύο εκπαιδευτικοί υλοποίησαν ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης στον οπτικό πολιτισμό (visual culture pedagogy). Στόχος τους ήταν, από κοινού με τους μαθητές τους, να αποδομήσουν τα στερεότυπα που παρουσιάζονται στις ταινίες της Disney. Οι μαθητές κλήθηκαν να εντοπίσουν τα στερεότυπα και να διερευνήσουν ορισμένα από αυτά, συμπεριλαμβανομένων των φυλετικών, εθνοτικών και έμφυλων στερεοτύπων, που έχουν καλλιεργηθεί μέσα από τις ταινίες και τις ποικίλες παραγωγές της συγκεκριμένης βιομηχανίας θεάματος. Οι μαθητές εξέτασαν κριτικά διάφορους χαρακτήρες σε ταινίες της Disney, συγκρίνοντάς τους με τα στερεότυπα που μελετήθηκαν στην αρχή και στη συνέχεια εξέτασαν μη στερεότυπες αναπαραστάσεις χαρακτήρων σε έργα τέχνης από αυτόχθονες Αμερικανούς καλλιτέχνες, όπως ο Edgar Hear of Birds και η Jaune Quick-to-See Smith. Οι ερωτήσεις που κατηύθυναν τις συζητήσεις τους ήταν:

- Ποιοι είναι οι κύριοι πρωταγωνιστές της ταινίας;
- Πώς μοιάζουν;
- Πώς συμπεριφέρονται;
- Πού λαμβάνει χώρα η δράση;
- Πώς απεικονίζεται η τοπική κουλτούρα στον *Αλαντίν*;
- Αν κάποιος σου φώναζε και σου φερόταν άσχημα, όπως στην *Πεντάμορφη και το Τέρας*, τι θα έκανες;
- Τα τσιουάουα στη *Λαίδη και τον Αλήτη* έχουν ιδιαίτερη προφορά;
- Αν η ταινία *Ταρζάν* διαδραματίζεται στην Αφρική, πού είναι οι Αφρικανοί;
- Γιατί πιστεύεις ότι δεν υπάρχουν ουσιαστικά μη λευκοί άνθρωποι σε μια ταινία που διαδραματίζεται στην Αφρική;

Από αυτές τις συζητήσεις, οι μαθητές δημιούργησαν μια μακρά λίστα θεμάτων που σχετίζονται με τη φυλή, το φύλο, την ιστορία και τη βία. Στη συνέχεια, πρότειναν αλλαγές στις ταινίες της Disney για να αντιμετωπιστούν αυτά τα ζητήματα μέσω δραστηριοτήτων στο στούντιο, όπως αφίσες ταινιών, εξώφυλλα βιντεοκασετών και κουτιά κολάζ και συναρμολόγησης που συνοδεύονται από γραπτές δηλώσεις.

Στη μελέτη της με τίτλο «Using Visual Historical Methods in the K-12 Classroom: Tactical Heuristics» (2010), η Rachel Mattson περιγράφει πέντε μεθόδους ανακαλυπτικής μάθησης που είναι χρήσιμες για την κριτική αξιοποίηση έργων σύγχρονης τέχνης στη διδακτική της ιστορίας:

1. εξέταση της πηγής (εξεταζόμενου έργου τέχνης, όπως: ποιος δημιούργησε το έργο, πότε και γιατί)
2. το εσωτερικό/εξωτερικό πλαίσιο του έργου που προκαλεί τους μαθητές να περιγράφουν τι βλέπουν τόσο εξωτερικά (π.χ. τίτλος έργου) όσο και «εσωτερικά» (π.χ. αντικείμενα, θέματα, μορφές που απεικονίζονται, υλικά που έχουν χρησιμοποιηθεί, τεχνικές κ.λπ.),
3. η διακειμενική ανάγνωση που εμπλέκει τους μαθητές στην προσέγγιση γραπτών πηγών που σχετίζονται το έργο και το πλαίσιο του
4. η εφαρμογή ιστορικών ερμηνευτικών στρατηγικών, όπως η διαμόρφωση ιστορικών ερωτημάτων και η διατύπωση ιστορικών επιχειρημάτων που βοηθά τους μαθητές να αρχίσουν να αποκωδικοποιούν το έργο τέχνης και
5. η ερμηνεία οπτικών κωδίκων και συμβόλων.

Στην ενότητα του κιτ εργαλείων του βιβλίου *History as Art, Art as History: Contemporary Art and Social Studies Education* όπου εμπεριέχεται στο παραπάνω δοκίμιο της Mattson (Desai et al., 2010), παρέχονται παραδείγματα μοντέλων που εφαρμόζουν αυτές τις ευρετικές αρχές στη διδασκαλία μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου. Η «εργαλειοθήκη» αυτή οργανώνεται θεματοκεντρικά. Η παρουσίαση κάθε θέματος ξεκινά με ένα εισαγωγικό κείμενο με την ιστορική πλαισίωση του θέματος, ακολουθεί ένα συνοπτικό «αρχείο» με σχετικά με το θέμα έργα τέχνης, αναλύσεις αυτών, καθώς και πρωτογενείς και δευτερογενείς κειμενικές πηγές. Κάθε θεματική ενότητα ολοκληρώνεται με τις «διδακτικές συνδέσεις» όπου προσφέρονται στρατηγικές διδακτικής αξιοποίησης του υλικού με στόχο την κριτική ανάλυση και την ενίσχυση του οπτικού γραμματισμού.

Η Desai (2010, 49) υποστηρίζει ότι «οι καλλιτέχνες μπορούν να αμφισβητήσουν τις γραμμικές αφηγήσεις του παρελθόντος και την ιδέα των “αντικειμενικών” αναπαραστάσεων της ιστορίας»⁶ και, επομένως, να ανατρέψουν την καθιερωμένη πρόσληψη της ιστορίας. Οι καλλιτέχνες παρέχουν έναν «σωματοποιημένο» τρόπο γνώσης που λόγω της συναισθηματικής εμπλοκής του καλλιτέχνη κινητοποιεί όλες τις ανθρώπινες αισθήσεις πέρα από την απλή κατανόηση που συνεπάγεται η μελέτη της ιστορίας μέσω των παραδοσιακών επιστημονικών ή σχολικών βιβλίων. Οι σύγχρονοι καλλιτέχνες, αναφέρει η Desai, συχνά ενδιαφέρονται να αναζητήσουν περιθωριοποιημένες φωνές και να δημιουργήσουν έναν χώρο όπου «ακούγονται». Υπ’ αυτά τα δεδομένα, η Desai προσδιορίζει τέσσερις κύριες μεθόδους δημιουργίας που χρησιμοποιούνται από τους σύγχρονους καλλιτέχνες: αρχείο, προφορική ιστορία, ιστορική αναπαράσταση και αυτοβιογραφία/απομνημονεύματα, οι οποίες θεωρεί ότι μπορούν να εφαρμοστούν και στην τάξη για την κατανόηση τόσο της τέχνης όσο και της ιστορίας. Για την Desai, όπως και για πολλούς σύγχρονους παιδαγωγούς, η τέχνη και, ιδίως, η σύγχρονη τέχνη λειτουργεί «ως αντίδοτο στην κουλτούρα των εξετάσεων και των σωστών απαντήσεων που μουδιάζει το μυαλό», επιτρέποντας στους μαθητές «να διαμορφώσουν τις δικές τους κριτικές προσεγγίσεις στις ιστορικές πληροφορίες και

⁶ Ελεύθερη μετάφραση στα ελληνικά από τα αγγλικά της φράσης: "artists can challenge linear narratives of the past and the idea of 'objective' representations of history".

να περιηγηθούν στο μπερδεμένο και δύσκολο ζήτημα του παρελθόντος»⁷ (Desai, 2010:64). Σημειώνεται ότι η γνώση και συνειδητοποίηση της ιστορίας είναι απαραίτητη για την κατανόηση τόσο του εαυτού όσο και της εικόνας που διατηρούν οι άλλοι για εμάς (Γατσωτής και Κόκκινος, 2020: 91-92). Μέσω της συνεχούς αναζήτησης της ιστορικής αλήθειας θεωρείται ότι ενισχύεται η ιδέα και η κατανόηση της κοινωνικής δικαιοσύνης (Κόκκινος κ.ά., 2020:7).

Για τους ίδιους λόγους, ο Davidson (2010) διερεύνησε την ιδέα της χρήσης φωτογραφικών ντοκουμέντων για να φέρει εμπειρίες από τον πραγματικό κόσμο στις τάξεις και να αποδομήσει στερεότυπες εικόνες μειονοτικών ομάδων. Ο Davidson παρότρυνε τους μαθητές της τετάρτης τάξης να χρησιμοποιήσουν φωτογραφικές μηχανές και να απαθανατίσουν τις οικογένειές τους και τις κοινότητες στις οποίες κατοικούν και ανήκουν και, στη συνέχεια, να μοιραστούν τα ερασιτεχνικά ντοκιμαντέρ τους με τους συμμαθητές τους. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές έμαθαν, καταρχάς, πώς να τραβούν ασπρόμαυρες φωτογραφίες, πώς να μετατρέπουν αυτές τις εικόνες σε προσωπικές ιστορίες και πώς να δημιουργούν τα δικά τους βιβλία. Ο Davidson διαπίστωσε ότι τα έργα των παιδιών διαθέτουν την δυναμική να καταρρίπτουν τις στερεοτυπικές απεικονίσεις μειονοτήτων που επικρατούν στην καθημερινή ζωή, βοηθώντας στην πραγματική γνώση και κατανόηση των χαρακτηριστικών αυτών των κοινωνικών ομάδων (2010, 106). Όπως υποστηρίζει ο Davidson, η διδασκαλία της φωτογραφίας σε συνδυασμό με τη δημιουργική γραφή και τις προφορικές ιστορίες επιτρέπει στους νέους να φέρουν τις προσωπικές τους ιστορίες και εμπειρίες τους στο προσκήνιο εντός της τάξης τους, γεγονός που συμβάλλει και στη μεγαλύτερη αποδοχή των ίδιων από τους συμμαθητές τους που είναι πιθανόν να έχουν γαλουχηθεί με στερεοτυπικές απόψεις.

Για να αυξήσουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών, οι Galloway, Scriven και Potts (2010) σχεδίασαν ένα τριετές project που κάλυπτε ολόκληρη την περίοδο φοίτησης στο γυμνάσιο. Στο project αυτό οι δάσκαλοι ενθάρρυναν μαθητές Γυμνασίου να γράψουν για τη ζωή τους και να χρησιμοποιήσουν τα γραπτά τους ως βάση για σκηνική αναπαράσταση μέσω του χορού, της μουσικής και των εικαστικών

⁷ Ελεύθερη μετάφραση στα ελληνικά από τα αγγλικά της φράσης: “As an antidote to the mind-numbing culture of testing and correct answers, students can explore works of contemporary art as models for enacting their own critical approaches to historical information and navigating the messy and difficult matter of the fact”.

τεχνών. Οι Galloway, Scriven και Potts (2010) διαπίστωσαν ότι το κοινό, συμπεριλαμβανομένων των δασκάλων, των διευθυντών σχολείων και περιφερειών, τοπικών αξιωματούχων, παιδιών από άλλες τάξεις και μελών της οικογένειας, υποδέχθηκε θετικά τα έργα των μαθητών. Παράλληλα, παρατηρήθηκε ότι το συγκεκριμένο project ενίσχυσε την εμπιστοσύνη των μαθητών μέσω της έκθεσης των έργων τους, των παραστάσεων και της αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους στις τάξεις.

Οι Cornelius, Sherow και Carpenter (2010) συζήτησαν τη σημασία του νερού στην ανθρώπινη ζωή, μέσα από μια σειρά παραδειγμάτων σύγχρονης τέχνης και οπτικού πολιτισμού. Συνέστησαν στους μαθητές να «εξετάσουν, να βιώσουν και να δημιουργήσουν διασυνδέσεις μεταξύ κοινωνικών, πολιτιστικών, περιβαλλοντικών, υγειονομικών και άλλων θεμάτων που σχετίζονται με το νερό⁸» (2010: 26), όπως μέσω της αναζήτησης συμβόλων για το νερό σε διάφορους πολιτισμούς και εποχές.

Ο Nordlund και οι συνεργάτες του (στο Menkart et al., 2004) περιγράφουν τη διδακτική αξιοποίηση του έργου “The Dinner Party” της Judy Chicago στο πλαίσιο του Curriculum Project (2015). Μια από τις δραστηριότητες αυτού του προγράμματος εστιάζει στο χιούμορ, τη σάτιρα και την ειρωνεία που οι μαθητές καλούνται να εξετάσουν κριτικά μέσα από τις πολιτικές γελοιογραφίες της σουφραζέτας Nina Allender και να φτιάξουν, στη συνέχεια, τις δικές τους γελοιογραφίες με σκοπό να προκαλέσουν ή να πείσουν ένα κοινό και να τις υποβάλλουν σε κριτική, ενώ οι πιο επιτυχημένες από αυτές δημοσιεύονται στη σχολική εφημερίδα.

Ομοίως, η Langlois (στο Olshansky, 2008) περιγράφει τα έργα ακτιβιστών μαθητών της για θέματα φύλου μέσω των εικαστικών τεχνών, στα οποία πραγματεύονται ειδικότερα θέματα όπως η ομορφιά, η εικόνα του σώματος, ο σεξισμός στη διαφήμιση, η σεξουαλική βία και ο ρατσισμός. Μέσα από παιδαγωγικές δραστηριότητες που προτείνει η Langlois, οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις προκαταλήψεις, μοιράζονται προσωπικές ιστορίες που σχετίζονται με καταπίεσεις και αναλαμβάνουν δράση για την κατάρριψη αυτών μέσω των έργων τους. Βάσει αυτής της εμπειρίας της, η Langlois υποστηρίζει την ταυτόχρονη διδασκαλία της οπτικής παιδείας, του φύλου και του γραμματισμού στα μέσα επικοινωνίας, καθώς και την

⁸ Ελεύθερη μετάφραση στα ελληνικά από τα αγγλικά της φράσης: “[e]xamine, experience, and construct interconnections among social, cultural, environmental, health, and other issues related to water”.

καλλιτεχνική εκπαίδευση ως πυρήνα για την προώθηση του ακτιβισμού για την κοινωνική δικαιοσύνη.

Αντίστοιχα παραδείγματα μπορούμε να βρούμε και στο ελληνικό σύστημα, καθώς διαπιστώνεται ότι όλο και περισσότερο οι εκπαιδευτικοί στρέφονται προς τη δημιουργική μάθηση και στην αξιοποίηση ευκαιριών για ενασχόληση με κοινωνικά ζητήματα. Για παράδειγμα, στο 3ο Γυμνάσιο της Θεσσαλονίκης, κατά το σχολικό έτος 2019-2020, έλαβε χώρα μία ολοκληρωμένη δράση για την κατανόηση του πολιτισμού των προσφύγων από τους Έλληνες μαθητές και τη διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος μέσα από τη γνώση του πολιτισμού των προσφύγων (π.χ. μετάφραση λαϊκών τραγουδιών των προσφύγων στα ελληνικά) και της ελεύθερης έκφρασης όλων των μαθητών μέσω της ζωγραφικής, ώστε να εντοπιστούν κοινά πολιτιστικά στοιχεία και να αρθούν στερεότυπα και ρατσιστικές αντιλήψεις (Σχολεία για Όλους: Συμπερίληψη Παιδιών Προσφύγων στα Ελληνικά Σχολεία, 2020).

Όλες αυτές οι πρωτοβουλίες αποδεικνύουν ότι ο αντίκτυπος των ακτιβιστικών στρατηγικών διδασκαλίας της τέχνης είναι γνωστικός και κοινωνικο-συναισθηματικός και μπορεί επίσης να οδηγήσει σε αυξημένη εμπλοκή των μαθητών. Με άλλα λόγια, οι τέχνες μπορούν να αποτελέσουν κεντρικό συστατικό μιας επιτυχημένης εκπαίδευσης.

Επισημαίνεται, ωστόσο, ότι ενώ υπάρχουν αυτά τα παραδείγματα εκπαίδευσης μέσω της τέχνης για κοινωνική δικαιοσύνη, η εκπαίδευση μέσω της τέχνης εξακολουθεί να κυριαρχείται από ένα πιο φορμαλιστικό μοντέλο στο οποίο η αισθητική παραμένει αποσυνδεδεμένη από το κοινωνικό πλαίσιο και τα κοινωνικά κινήματα.

ΜΕΡΟΣ Β: Μελέτη περίπτωσης

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Ο θεσμός της “documenta”

3.1. Οι απαρχές της “documenta”

Η documenta είναι μια έκθεση σύγχρονης τέχνης που πραγματοποιείται κάθε πέντε χρόνια στην πόλη Κάσελ της κεντρικής Γερμανίας, από το 1955, υπό διαφορετική κάθε φορά καλλιτεχνική διεύθυνση και επιμελητική ομάδα. Ορισμένες από τις πιο πρόσφατες διοργανώσεις της έκθεσης αυτής, αν και πραγματοποιήθηκαν στο Κάσελ, ανέπτυξαν δράσεις και εκτός Κάσελ, καταδεικνύοντας, με τον τρόπο αυτό, τον διεθνή χαρακτήρα και αντίκτυπο του θεσμού. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της documenta 11 (2002), οργανώθηκαν, εκτός της έκθεσης στο Κάσελ, διαθεματικές «διαλογικές πλατφόρμες» -υπό τη μορφή συνεδρίων και εργαστηρίων- που έλαβαν χώρα σε πόλεις σε όλον τον κόσμο (Βιέννη/Βερολίνο, Νέο Δελχί, Αγία Λουτσία, Λάγος).⁹ Αντίστοιχα, έργα από την documenta 13(2012) εκτέθηκαν και στο Κάιρο και την Αλεξάνδρεια (Αίγυπτος), στο Μπάνφ του Καναδά καθώς και στην Καμπούλ (Αφγανιστάν)¹⁰, ενώ η documenta 14 (2017) έλαβε χώρα, παράλληλα, στην Αθήνα και στο Κάσελ, έχοντας, όμως, ως βασικό θεματικό επίκεντρο την Αθήνα και την κοινωνική, πολιτική και οικονομική συνθήκη της περιόδου.

Οι εκάστοτε διοργανώσεις της documenta, μαζί με την Μπιενάλε της Βενετίας και τις δεκάδες μπιενάλε που πλέον διοργανώνονται σε όλο τον κόσμο, αποτελούν σύνθετες διοργανώσεις με πολύπλοκη οργανωτική δομή και πολυδιάστατο χαρακτήρα (Κοσκινά και Γλύτση, 2003). Όπως, όμως, κάθε έκθεση και κάθε έργο τέχνης, οι διοργανώσεις αυτές δεν προκύπτουν, στην πραγματικότητα, σε πολιτικό και ιστορικό κενό. Η πρώτη documenta είχε εξ’ αρχής έναν σαφή πολιτικό χαρακτήρα. Ένας από τους πρωταρχικούς, εκφρασμένους, στόχους του Γερμανού καλλιτέχνη Arnold Bode, ο οποίος είχε την ιδέα της διοργάνωσης και ανέλαβε να υλοποιήσει -μαζί με ομάδα συνεργατών- την πρώτη documenta το 1955, ήταν η παρουσίαση των δεσμών των Γερμανών καλλιτεχνών με τον ευρωπαϊκό μοντερνισμό των αρχών του 20^{ου} αι.

⁹ Πρόκειται για τις: Platform 1 “Democracy Unrealized”: Βιέννη, 15 Μαρτίου - 20 Απριλίου 2001 και Βερολίνο, 9-30 Οκτωβρίου 2001. Platform 2 “Experiments with Truth-Transitional Justice and the Processes of Truth and Reconciliation”: Νέο Δελχί, 7-21 May 2001. Platform 3 “Créolité and Creolization”: Αγία Λουτσία (Καραϊβική), 13-15 Ιανουαρίου 2002. Platform 4 “Under Siege”: Λάγος (Νιγηρία), 16-20 Μαρτίου 2002. Βλ. σχετικά <https://www.documenta-archiv.de/en/documenta/118/11> (ανάκτηση 27/1/2023).

¹⁰ Βλ. σχετικά <https://www.documenta-archiv.de/en/documenta/120/13> (ανάκτηση 27/1/2023).

(Τενεκετζής, 2020: 59-62). Στην πρώτη documenta, δέκα χρόνια μετά τη λήξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, επιχειρήθηκε η επαναφορά της (δυτικής) Γερμανίας στον «πολιτισμένο κόσμο» διαμέσου της παρουσίασης της τέχνης των πρώτων δεκαετιών του 20ού αι. και της συμβολής των Γερμανών καλλιτεχνών στον μοντερνισμό καθώς και μέσω της παρουσίασης έργων τα οποία είχαν χαρακτηριστεί από το ναζιστικό καθεστώς (1933-1945) ως «εκφυλισμένα».

Το Κάσελ ήταν, ιστορικά, σημαντικό μέρος. Εξαιτίας της κεντρικής του θέσης, δεν αποτελούσε μόνο σιδηροδρομικός κόμβος αλλά και κέντρο της βιομηχανίας εξοπλισμών του «Τρίτου Ράιχ». Κατά τη διάρκεια του πολέμου, το 80% των κτηρίων του Κάσελ καταστράφηκε και λόγω της μετέπειτα περιθωριακής του θέσης, στα σύνορα με την Ανατολική Γερμανία, η πόλη είχε μεγαλύτερη δυσκολία στην ανάκαμψη σε σύγκριση με άλλες δυτικογερμανικές πόλεις. Η πρώην βιομηχανία όπλων καθιστούσε το Κάσελ ιδιαίτερα κατάλληλο μέρος για την αποκατάσταση των έργων και των καλλιτεχνών της «εκφυλισμένης τέχνης». Το Κάσελ, επίσης, βρισκόταν περισσότερο κοντά στην Ανατολική Γερμανία παρά σε κεντρικές πόλεις της Δυτικής Γερμανίας. Η θέση αυτή του Κάσελ δημιουργούσε αναπόφευκτα τη σύγκριση της σχεδιαζόμενης documenta στο Κάσελ, με την πρώτη μεγάλη μεταπολεμική έκθεση στη Ζώνη Σοβιετικής Κατοχής της Γερμανίας, «Allgemeine Deutsche Kunstausstellung» (Γενική Γερμανική Έκθεση Τέχνης) που είχε πραγματοποιηθεί το 1946 στη Δρέσδη και η οποία είχε επίσης ως στόχο την αποκατάσταση της μοντέρνας τέχνης που είχε διωχθεί από τους ναζί. Διαφαίνεται, λοιπόν, το ψυχροπολεμικό πλαίσιο στις πρακτικές των δύο αυτών εκθέσεων και κάνει ευκόλως κατανοητή την επιλογή της πόλης του Κάσελ ως τόπου διεξαγωγής της documenta (König, 2017).

Η πρώτη documenta (16 Ιουλίου-18 Σεπτεμβρίου 1955) ήταν, στην ουσία, μια αναδρομική έκθεση έργων από σημαντικούς εκπροσώπους και κινήματα της μοντέρνας τέχνης (φωβισμός, εξπρεσιονισμός, κυβισμός, *Η Γέφυρα*, *Γαλάζιος Καβαλάρης*, φουτουρισμός, κονστρουκτιβισμός, Μεταφυσική Ζωγραφική). Συνολικά, παρουσιάστηκαν 670 έργα 148 καλλιτεχνών από έξι διαφορετικές χώρες. Ωστόσο, δεν θα μπορούσε να μην παρατηρήσει κανείς ότι έλειπαν οι ρητά ανατρεπτικές καλλιτεχνικές φωνές, όπως αυτές των εκπροσώπων του ντανταϊσμού (documenta, 16 July-18 September 1955, Art of the Twentieth Century. International Exhibition, χ.χ.).

Ξεκάθαρη ήταν, επίσης, η πρόθεση να αντιπαρατεθεί η πρώτη documenta στη δυσφημιστική έκθεση *Εκφυλισμένη Τέχνη* που είχαν διοργανώσει οι ναζί το 1937 στο Μόναχο. Για παράδειγμα, το γλυπτό του Wilhelm Lehmbruck *Γυναίκα που γονατίζει* (1911), το οποίο οι ναζί είχαν τοποθετήσει σε κεντρικό σημείο στην έκθεση «Εκφυλισμένη Τέχνη» του 1937, τοποθετήθηκε, στην πρώτη documenta, σε δεσπόζουσα θέση στο μισο-κατεστραμμένο Μουσείο Fridericianum, όπου λάμβανε χώρα η έκθεση, αλλά αυτή τη φορά με πλήρη αξιοπρέπεια, στη ροτόντα του κλιμακοστάσιου. Συνολικά, η πρώτη documenta επιχειρούσε να αποκαταστήσει και να ανάγει σε επίσημη καλλιτεχνική έκφραση της νεοσύστατης δυτικογερμανικής Δημοκρατίας τον μοντερνισμό, που η εθνικοσοσιαλιστική πολιτιστική πολιτική λίγα χρόνια νωρίτερα είχε διαπομπεύσει (Αλεξάκη, 2022: 60).

Ο Werner Haftmann, ιστορικός τέχνης και ιθύνων νους πίσω από το εκθεσιακό πρόγραμμα των documenta 1 (1955), documenta 2 (1959) και documenta 3 (1964) θα προβάλλει, ιδίως στη 2^η και την 3^η διοργάνωση, την αφηρημένη τέχνη ως την κυρίαρχη γλώσσα της σύγχρονης τέχνης. Παράλληλα, όπως προκύπτει από την πρόσφατη έρευνα στην οποία εντοπίζονται τα κενά και οι «σιωπές» των απαρχών του θεσμού¹¹, η επιλεκτική αφήγηση της ιστορίας της μοντέρνας τέχνης που συνθέτει ο Haftmann στην πρώτη και στις επόμενες δύο documenta, ήταν απόλυτα ευθυγραμμισμένη με την πολιτική της συλλογικής αμνησίας των πρώτων μεταπολεμικών χρόνων, όπως εκφράστηκε την περίοδο της κυριαρχίας του Konrad Adenauer, περίοδο κατά την οποία η επίσημη πολιτική μνήμης της δυτικής Γερμανίας συγκροτήθηκε στη βάση της απώθησης του επώδυνου και επίμαχου παρελθόντος από τη δημόσια σφαίρα. Η πρώτη documenta ήταν, επομένως, παρατηρεί η Αλεξάκη (2022: 61-62) «μια πολιτικά απολιτική έκθεση, ένας θεσμός που βρήκε κρατική υποστήριξη ακριβώς λόγω της σύνδεσής του με τις πολιτικές ανάγκες της εποχής, εκφράζοντας κυρίαρχες πολιτικές μνήμης και ψυχροπολεμικούς πολιτικούς στόχους, ενώ, ταυτόχρονα, χρησιμοποιούσε τον κλασικό μοντερνισμό για να κανονικοποιήσει τη σύγχρονη τέχνη, κυρίως την αφαίρεση, αποκλείοντας σχεδόν συλλήβδην όλες τις

¹¹Στις επιλογές του Haftmann για την πρώτη documenta (1955) δεν συμπεριλαμβάνονταν έργα που με σαφήνεια πραγματεύονταν τη βαρβαρότητα και τη φρίκη που είχε βιώσει ο ανθρώπινος πολιτισμός τα χρόνια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, και στην έκθεση δεν συμμετείχε ούτε ένα Γερμανοεβραϊός καλλιτέχνης όπως, επίσης, ούτε καλλιτέχνες που είχαν, ξεκάθαρα, στα έργα τους σχολιάσει την κοινωνική αδικία, την πολιτική τρομοκρατία και τον εκφασισμό της γερμανικής κοινωνίας κατά την περίοδο του εθνικοσοσιαλισμού (Αλεξάκη, 2022).

εκδοχές της παραστατικότητας ως σχετιζόμενες με την ‘πολιτική τέχνη’ του ναζισμού και του κομμουνισμού».

Έως και την documenta 3, την τελευταία που θα επιμεληθεί ο Haftmann, θα επιμένει στην υποτιθέμενη ουδετερότητα του θεσμού, σημειώνοντας χαρακτηριστικά:

Η documenta έχει υπερεθνικό χαρακτήρα. Είναι - ένα γεγονός που δεν γίνεται πάντα κατανοητό - η μόνη έκθεση στον κόσμο που δεν έχει εθνικιστικές φιλοδοξίες ούτε εθνική επιτροπή και που αντιστέκεται σε κάθε επιρροή από εθνικούς θεσμούς και κοινωνίες. Δεν είναι παρά η αντανάκλαση των απόψεων για την ουσία και την κατάσταση της σύγχρονης τέχνης μιας ομάδας ενημερωμένων και ανεξάρτητων «μυαλών» που φέρουν αποκλειστικά όλη την ευθύνη. Η Documenta κινείται αποκλειστικά και συνειδητά στη σφαίρα του ελεύθερου πνεύματος, το οποίο ενώ φυσικά αναγνωρίζει τις εθνικές διαφορές, προσπαθεί να βρει μια υψηλότερη αίσθηση κοινότητας. Οι εθνικές ιδιαιτερότητες εμφανίζονται μόνο ως πτυχές ενός ευρύτερου συνόλου.[...] Η Documenta δεν είναι δημόσιος φορέας. Είναι ανεξάρτητη από όλες τις πολιτικές ευθυγραμμίσεις, μορφές διακυβέρνησης και συμφερόντων. Επιδοτείται από κρατικούς φορείς όμως πρόκειται για μια εκπληκτική και υποδειγματική υπόθεση του δημόσιου ταμείου που υποστηρίζει την ελεύθερη πρωτοβουλία μερικών ατόμων και τους δίνει την ελευθερία να πραγματοποιήσουν τις ιδέες τους, με τη δημοκρατική συνειδητοποίηση ότι τα θεσμικά όργανα και οι διοικητικοί φορείς δεν είναι σε θέση να υποκαταστήσουν τη λειτουργία του ελεύθερου πνεύματος σε μια ελεύθερη κοινωνία (Haftmann, 1964: 33).

3.2. documenta και εκπαίδευση

Στις πρώτες διοργανώσεις της documenta δεν προσφερόταν πρόγραμμα ξεναγήσεων για το ευρύ κοινό, όπως το γνωρίζουμε σήμερα, που τα εκτενή δημόσια προγράμματα αποτελούν τον κανόνα των διεθνών μουσείων και μουσειακών εκθέσεων. Αρχικά, οι ξεναγήσεις, όποτε γίνονταν, ήταν μεμονωμένες και δεν είχαν συστηματικό χαρακτήρα. Καθώς, όμως, ο θεσμός της documenta καθιερωνόταν και έβρισκε απήχηση σε ένα ευρύτερο κοινό, οι διοργανωτές και η εκάστοτε επιμελητική ομάδα θα δείξουν ενδιαφέρον να καταστεί η σύγχρονη τέχνη προσβάσιμη για όλους μέσω ξεναγήσεων, οι οποίες θα επέτρεπαν την κατανόηση του «λεξιλογίου» των

εκτιθέμενων έργων. Από την 7^η διοργάνωση, το 1982, οι ενήλικες επισκέπτες είχαν στη διάθεσή τους ένα οργανωμένο πρόγραμμα ομαδικών ξεναγήσεων, το οποίο, λίγο-πολύ, προσαρμοζόταν στις ανάγκες της εκάστοτε ομάδας, όπως στην περίπτωση επισκέψεων σπουδαστών καλλιτεχνικών σχολών. Στις καινοτομίες εκείνης της διοργάνωσης ήταν ότι ήταν παρόντες ορισμένοι από τους καλλιτέχνες, πρόθυμοι να συνομιλήσουν με το κοινό για τα έργα τους.

Όσον αφορά, ειδικότερα, στους μαθητές και το νεανικό κοινό, η *documenta* θα αποτελέσει προορισμό για τις σχολικές τάξεις ήδη από τη δεκαετία του 1960. Ιδιαίτερα οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονταν για τη σύγχρονη τέχνη αναλάμβαναν να οδηγήσουν τις τάξεις τους στην έκθεση. Ωστόσο, δεν ήταν λίγοι και οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που στέκονταν με αμηχανία απέναντι στις ποικίλες ρηξικέλευθες, αισθητικά, εκδοχές της σύγχρονης τέχνης (ενοσιολογική τέχνη, χάπενινγκ κ.ά.) που παρουσιαζόταν στις διοργανώσεις της *documenta*. Ένα ειδικό πρόγραμμα καλλιτεχνικών εργαστηρίων για παιδιά διοργανώθηκε για πρώτη φορά στο πλαίσιο της *documenta 4* (1968), ενώ το 1982 (*documenta 7*), παράλληλα με το οργανωμένο πρόγραμμα ξεναγήσεων για το ενήλικο κοινό, έλαβε χώρα το ειδικά για μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχεδιασμένο πρόγραμμα “*Kinder-documenta*”. Από την 9^η διοργάνωση του θεσμού (*documenta 9*) το 1992, και ακολουθώντας τις σύγχρονες μουσειοπαιδαγωγικές τάσεις, καθιερώνεται ο σχεδιασμός υλικού το οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να προμηθευθούν ώστε να προετοιμαστούν οι ίδιοι και να προετοιμάσουν τους μαθητές τους για την επίσκεψη στις *documenta*.¹²

Ενώ στις τρεις πρώτες διοργανώσεις της *documenta* παρουσιάστηκαν, κατά κύριο λόγο καλλιτέχνες και κινήματα του κλασικού μοντερνισμού, η *documenta 4* που έλαβε χώρα το 1968 ήταν αφιερωμένη στις σύγχρονες τάσεις της *pop art*, της μινιμαλιστικής τέχνης και της μετα-ζωγραφικής αφαίρεσης. Στο πλαίσιο της έκθεσης, ο Γερμανός θεωρητικός της τέχνης, τεχνοκρίτης και καλλιτέχνης Bazon Brock οργάνωσε μια πρωτοποριακή για την εποχή σειρά συμμετοχικών δράσεων ενημέρωσης των επισκεπτών για τη σύγχρονη τέχνη. Το «Σχολείο Επισκεπτών» (*Besucherschule / Visitor's school*), όπως ονομάστηκε αυτή η σειρά «εκπαιδευτικών»

¹² Οι παραπάνω πληροφορίες προέρχονται από το τεκμηριωτικό υλικό της ενότητας «*documenta*: γεγονός και θεσμός (κοινό, επικοινωνία, χρηματοδότηση)» της έκθεσης *documenta. Politics and Art*, που παρουσιάστηκε στο Γερμανικό Ιστορικό Μουσείο (*Deutsches Historisches Museum*) στο Βερολίνο (18 Ιουνίου 2021 - 9 Ιανουαρίου 2022). Ευχαριστώ την κ. Αλεξιάκη για την παραχώρηση φωτογραφιών του σχετικού υλικού.

δράσεων-σεμιναρίων, προσφερόταν ανεξαιρέτως σε όσους επισκέπτες του Fridericianum που ενδιαφέρονταν να γνωρίσουν και να συζητήσουν πάνω σε θέματα σύγχρονης τέχνης. Όπως είχε υποστηρίξει ο ίδιος ο Brock, σκοπός του «Σχολείου Επισκεπτών» δεν ήταν να αποτελέσει μία συμβατική ξενάγηση ή διάλεξη με πλήθος πληροφοριών, αλλά μία προσπάθεια διαμεσολάβησης για την κατανόηση των μηνυμάτων των καλλιτεχνικών έργων. Η βασική μέθοδος που εφαρμόστηκε ήταν η «διδασκαλία δράσης» (action teaching) κατά την οποία ο Brock έθετε ερωτήσεις στους επισκέπτες σχετικά με τη στάση τους απέναντι στα εκτιθέμενα έργα και, παράλληλα, μοιραζόταν τις δικές του θέσεις, ωστόσο πάντα κατά τρόπο ώστε να διατηρείται η ελεύθερη συζήτηση και κυρίως η αλληλεπίδραση με το κοινό (Birjukova, 2019). Η δράση «Σχολείο Επισκεπτών» συνεχίστηκε και στην documenta 5 (1972) με ακόμη μεγαλύτερη συνοχή και επιτυχία, αφού οι κύριες ιδέες της σύλληψης της έκθεσης αποτέλεσαν τη βάση και το θέμα για τη συζήτηση με τους συμμετέχοντες. Ο Brock οργάνωσε, στη συνέχεια, την εναλλακτική παιδαγωγική παρέμβαση «Σχολείο Επισκεπτών» και στις επόμενες documenta, έως την 9^η διοργάνωση (1992), καθώς και σε άλλες εκθέσεις.

Όπως αναφέρει ο Dominic Willson (2008), το ζήτημα της εκπαίδευσης μέσω της τέχνης απασχόλησε εγγενώς όλες τις εκθέσεις της documenta μετά το 1997. Τα ίδια τα έργα τέχνης, η δομή της κάθε έκθεσης και οι εκπαιδευτικές και δημόσιες δράσεις εξερευνούσαν, έμμεσα ή άμεσα, τα όρια και τους τρόπους μάθησης. Μάλιστα, στην documenta 12 (2007) διεξήχθησαν ειδικά πρότζεκτ με θέμα την εκπαίδευση, που οδήγησαν στην ειδική έκδοση *Documenta 12-Εκπαίδευση*. Στους δύο τόμους της έκδοσης, α) *Ενεργοποίηση του κοινού, άνοιγμα των θεσμών – Μέθοδοι και στρατηγικές στην εκπαίδευση στην documenta 12* και β) *Αποτελέσματα ενός ερευνητικού έργου μεταξύ κριτικής πρακτικής και υπηρεσιών για τους επισκέπτες*, μελετήθηκαν μοντέλα, χαρακτηριστικά και θεωρίες αναφορικά με την εκπαίδευση στη σύγχρονη τέχνη στον μουσειακό-εκθεσιακό χώρο.

Στην documenta 14, στην οποία επικεντρωθήκαμε στην παρούσα εργασία, το δημόσιο και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα αποτέλεσαν οργανικά μέρη τόσο του εννοιολογικού πλαισίου όσο και του σχεδιασμού της έκθεσης. Τα δύο αυτά προγράμματα αναλύονται στη συνέχεια της εργασίας μας εκτενώς. Στην πρόσφατη 15^η (documenta 15, 2022), ο διαμεσολαβητικός ρόλος της τέχνης για την εκπαίδευση

διατηρήθηκε και ιδρύθηκε το CAMP, ένα παγκόσμιο και τοπικό δίκτυο εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων που δραστηριοποιούνται στους τομείς των τεχνών, της ιστορίας της τέχνης, της αισθητικής, της πολιτιστικής πολιτικής και της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης. Με τις δράσεις και την παραγωγή θεωρητικού έργου, το δίκτυο είχε ως στόχο να αμφισβητήσει τα θεμέλια και τις συμβατικές πρακτικές της εκπαίδευσης στην και μέσω της τέχνης (art education) και να αναζητήσει τρόπους μάθησης μέσα και από συλλογικότητες και διαδικασίες που βασίζονται στην έννοια της «κοινότητας».¹³

¹³ Για τη φιλοσοφία του Camp notes on education, όπως είναι ο πλήρης τίτλος του δικτύου, βλ. <https://camp-notesoneducation.de/> (ανάκτηση 20/1/2023).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: documenta 14: “Learning from Athens”

4.1. Η δομή της documenta 14, 2017

Για πρώτη φορά στην ιστορία του θεσμού, η έκθεση πραγματοποιήθηκε διαδοχικά σε δύο μέρη, την Αθήνα (8 Απριλίου-16 Ιουλίου 2017) και το Κάσελ (10 Ιουνίου-17 Σεπτεμβρίου 2017). Επρόκειτο για μια ιδέα και πρόταση του επιμελητή εκθέσεων και κριτικού τέχνης Adam Szymczyk, χάριν της οποίας χρίσθηκε καλλιτεχνικός διευθυντής της documenta 14. Υπό την ιδιότητά του αυτή αποφάσισε να δώσει στην έκθεση τον καθόλου τυχαίο τίτλο «Μαθαίνοντας από την Αθήνα» ο οποίος, κατά την επικεφαλής του εκπαιδευτικού προγράμματος της Έκθεσης, Sepake Angiama, υπονοεί την ηθελημένη απομάκρυνσή μας από έναν συγκεκριμένο τόπο, την Αθήνα, η οποία θεωρείται αφενός μεν το άκρο της Ευρώπης αφετέρου δε ο συνδυαστικός κρίκος της Ευρώπης με την Αφρική και την Ασία (Lutz, 2019: 111).

Στην πραγματικότητα, επρόκειτο για μία πρωτότυπη ερευνητική εργασία που ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2015 από ανθρωπολόγους και καλλιτέχνες στην Αθήνα σχετικά με τις καλλιτεχνικές, κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές εξελίξεις στην Ελλάδα (Rikou and Yalouri, 2017). Συνδυάζοντας την επιστήμη της ανθρωπολογίας με την τέχνη, απώτερος στόχος ήταν η προσέγγιση της έκθεσης ως ενός ιστορικού γεγονότος και ενός κοινωνικο-πολιτιστικού φαινομένου που έχει αποκτήσει γνωσιολογική, πολιτική και επίκαιρη σημασία σε μια περίοδο «κρίσης» (Rikou and Yalouri, 2017). Για την οργάνωση της documenta 14 χρειάστηκαν πάνω από δύο χρόνια προσωπικών επαφών του καλλιτεχνικού διευθυντή και της ομάδας του με εκπροσώπους διαφορετικών δημόσιων φορέων και της τοπικής καλλιτεχνικής σκηνής στην Αθήνα. Μάλιστα, της ίδιας της έκθεσης προηγήθηκε σειρά δραστηριοτήτων στην Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών Αθηνών (ΑΣΚΤ) και η έκδοση τευχών του περιοδικού *South as a State of Mind*.

Όπως ήταν αναμενόμενο, η ανακοίνωση αυτής της διαφοροποιημένης έκθεσης πυροδότησε έντονη διαμάχη. Στο Κάσελ εκφράστηκαν εύλογες ανησυχίες μήπως η documenta, ως ισχυρός οικονομικός παράγοντας που πρέπει να υπολογιστεί από τις τοπικές αρχές, θα μετατραπεί τελικά σε μια ταξιδιωτική έκθεση. Στην Αθήνα δεν έλειψαν τα αρνητικά σχόλια για τον σκοπό και το περιεχόμενο της documenta, υπό το τεράστιο βάρος που επωμίστηκε η χώρα λόγω της οικονομικής κρίσης και της απορρόφησης μεγάλου αριθμού προσφύγων. Η documenta επικρίθηκε, μεταξύ

άλλων, για νεοαποικιακή στάση, για την προώθηση του τουρισμού κρίσης και για τη μη επαρκή ενσωμάτωση της τοπικής σκηνης.

Κατά τον Adam Szymczyk και τη διεθνή επιμελητική του ομάδα, η Αθήνα εκπροσωπούσε τον οικονομικά αδύναμο παγκόσμιο νότο έναντι του ευρωπαϊκού εύρωστου βορρά. Το θύμα μιας «νεοαποικιακής και νεοφιλελεύθερης στάσης» που σημαδεύτηκε από ένα «ταπεινωτικό στίγμα κρίσης» έγινε σύμβολο των σημερινών παγκόσμιων κρίσεων και ανθρωπιστικών καταστροφών, οι οποίες κατά την προετοιμασία της documenta 14 κλιμακώθηκαν δραματικά με τον πόλεμο στη Συρία. Ως εκ τούτου, η πρόταση της documenta 14 θεωρήθηκε από πολλούς ανθρώπους του κόσμου της τέχνης ως απόπειρα αποκατάστασης της σκληρότητας των μέτρων λιτότητας, μέσω του πολιτισμού (documenta 14 8 April – 17 September 2017 8 April – 16 July in Athens / 10 June – 17 September in Kassel Learning from Athens, χ.χ.).

Επιπλέον, έχει διατυπωθεί η άποψη πως στην documenta της Αθήνας, ενώ οι επισκέπτες κλήθηκαν να είναι ενεργοί, συμμετέχοντας σε διάφορες δράσεις, εντούτοις τους δόθηκαν λίγες πληροφορίες πριν από την έναρξη της documenta που καθιστούσαν δύσκολη την κατανόηση της λειτουργίας του προγράμματος. Οι αρχικοί ισχυρισμοί της documenta ήταν πως «κατοικεί» στην πόλη απορρίπτοντας τις θεσμικές δομές, ωστόσο οι κύριοι χώροι όπου παρουσιάστηκαν τα έργα - το Εθνικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης, το Ωδείο Αθηνών και η Σχολή Καλών Τεχνών της Αθήνας – είναι αυτά που αντιπροσωπεύουν ένα υπερ-συμβατικό στυλ έκθεσης, μιας μπιενάλε (Fetter, 2017). Σημειώνεται ότι κατά το διάστημα 12 Ιουλίου έως 15 Ιουλίου 2017 φιλοξενήθηκαν ορισμένες δράσεις της documenta14 και στη Θεσσαλονίκη στο Δημαρχείο, στη Ροτόντα, στον αρχαιολογικό χώρο του Ανακτορικού Συγκροτήματος Γαλεριίου και στο Κρατικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης στη Μονή Λαζαριστών.

Η έκθεση ξεπέρασε την παραδοσιακή διάρκεια των 100 ημερών και σε 163 ημέρες παρουσίασε έργα περισσότερων από 160 καλλιτεχνών. Ο μεγαλύτερος αριθμός συμμετεχόντων καλλιτεχνών αφορούσε καλλιτέχνες από χώρες της Ασίας, της Αφρικής και της Ανατολικής Ευρώπης και κατάφερε να παρουσιάσει μια μεγάλη ομάδα καλλιτεχνών που ήταν ελάχιστα γνωστοί στο διεθνές καλλιτεχνικό στερέωμα (Fetter, 2017).

Στις 163 μέρες των εκθέσεων και του παράλληλου προγράμματος (συναυλίες, προβολές ταινιών, αναγνώσεις, παραστάσεις, ομιλίες) σε Αθήνα και Κάσελ, οι

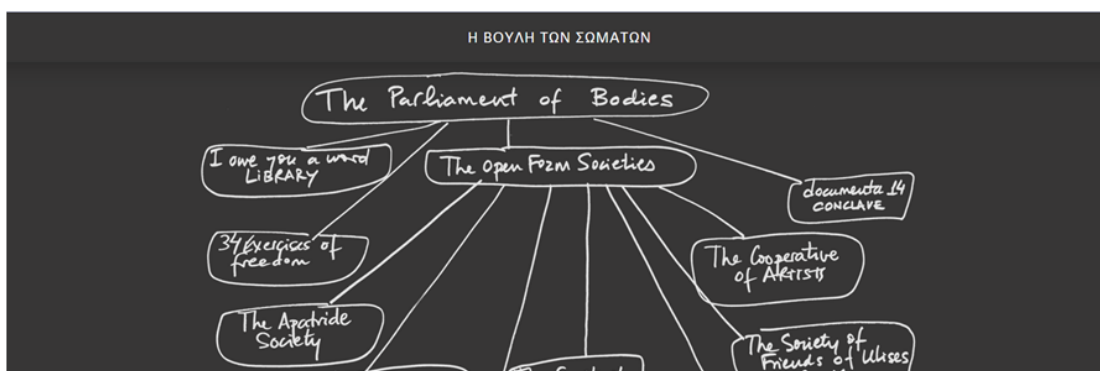
περισσότεροι από ένα εκατομμύριο επισκέπτες και στις δύο πόλεις, καθιστούν τη documenta 14 την έκθεση σύγχρονης τέχνης με τη μεγαλύτερη επισκεψιμότητα όλων των εποχών στην ιστορία του θεσμού (documenta 14 8 April – 17 September 2017 8 April – 16 July in Athens / 10 June – 17 September in Kassel Learning from Athens, χ.χ.)

4.2. Ο επίκαιρος κοινωνικοπολιτικός χαρακτήρας της documenta 14 (d14)

Η d14 βασίστηκε σε επίκαιρα θεωρητικά ζητήματα που απασχολούν την κοινωνική θεωρία και τις μετα-αποικιακές σπουδές και προσπάθησε να ταράξει τα νερά της «ήσυχης» Ευρώπης, να επικεντρωθεί και να προωθήσει «το αντιαποικιακό, αντικαπιταλιστικό μέτωπο ενός “τρανς νότου”, ώστε να δώσει φωνή στο διαφορετικό» (Zefkili, 2017).

Στο πλαίσιο αυτό, η έννοια του «επαναπατρισμού» αποτέλεσε κεντρικό θεματικό πεδίο στη d14, τόσο από την άποψη της εδώ και δεκαετίες προσπάθειας της Ελλάδας να ανακτήσει μνημεία και γλυπτά από διάφορα μουσεία του κόσμου, όσο και λόγω των μεταναστευτικών και προσφυγικών ροών που έφταναν με αμείωτο ρυθμό στη χώρα, προσδίδοντας στην έκθεση επίκαιρο χαρακτήρα. Ειδικότερα, στο θέμα αυτό επικεντρώθηκε το έργο του Πακιστανού-Βρετανού καλλιτέχνη Rasheed Araeen, «Shamiyaana - Τροφή για Σκέψη: Σκέψη για Αλλαγή» (2016-17). Ο καλλιτέχνης δημιούργησε ένα εστιατόριο στην Πλατεία Κοτζιά στο κέντρο της Αθήνας, με σκοπό να αποτελέσει σημείο συνάντησης της πόλης και υποδοχής προσφύγων, ανέργων, κατοίκων της περιοχής και επισκεπτών της documenta. Η πρόθεση του καλλιτέχνη ήταν, όπως το φαγητό, έτσι να μοιραστούν και προσωπικές ιστορίες που θα εξυπηρετούσαν τη δημιουργία διαδικασιών ενσυναίσθησης μεταξύ ανθρώπων που μπορεί να μην συναντιούνταν υπό άλλες συνθήκες (Fetter, 2017).

Επίσης, μήνες πριν από την επίσημη έναρξη της έκθεσης στην Αθήνα, το Πρόγραμμα Δημοσίων Δράσεων της d14, με γενικό τίτλο «Βουλή των Σωμάτων», υπό τη διεύθυνση του επιμελητή εκθέσεων και θεωρητικού τέχνης Paul B. Preciado, διερεύνησε μορφές μετα-ταυτότητας, συμβίωσης και πολιτικής δράσης και



δημιούργησε έξι «Ανοιχτές Κοινότητες». Το πρόγραμμα ξεκίνησε τον Σεπτέμβριο του 2016 με τη δράση «Ασκήσεις Ελευθερίας» στο Κέντρο Τεχνών του Δήμου Αθηναίων στο Πάρκο Ελευθερίας¹⁴ όπου συμμετείχαν ακτιβιστές, μουσικοί, καλλιτέχνες, κριτικοί, θεωρητικοί και συγγραφείς. Στόχος της σειράς δράσεων «Ανοιχτές Κοινότητες» ήταν να λειτουργήσουν οι κοινότητες αυτές ως περιβάλλοντα για την άσκηση των δικαιωμάτων που δικαιούται να απολαμβάνει ο ελεύθερος άνθρωπος¹⁵.

Εικόνα 1:Σχηματική αναπαράσταση της δομής των "Ανοικτών Κοινοτήτων", μέρους του Προγράμματος Δημόσιων Δράσεων της d14. Πηγή: <https://www.documenta14.de/gr/public-programs/>

Η ομάδα της d14 διαπίστωσε ότι στην Αθήνα του 2017 βρίσκονταν σε κρίση βασικά συλλογικά δικαιώματα, όπως αυτά που αφορούν την εργασία, τη διέλευση των συνόρων με σκοπό την εύρεση μιας πιο αξιοπρεπούς ζωής, τη δημόσια υγεία, την εκπαίδευση. Το «μάθημα της Αθήνας» δεν έγκειται, λοιπόν, στην επανεφεύρεση της ατομικής ελευθερίας αλλά στη μελέτη των πολυάριθμων δικτύων αλληλεγγύης που διαμορφώθηκαν και αναπτύχθηκαν στην πρωτεύουσα προς υποστήριξη των πιο αδύναμων, καθώς και στη δύναμη της συλλογικότητας να αντιμετωπίζει κρίσεις με την ελπίδα να τις ξεπεράσει (Stavrídes, 2017). Σύμφωνα με την Lutz (2019: 98), η ιδέα του καλλιτεχνικού διευθυντή της d14, Adam Szymczyk, να λάβει ως

¹⁴ Πρόκειται για τον χώρο των παλιών κρατητηρίων του Διοικητηρίου της ΕΑΤ – ΕΣΑ (Ειδικό Ανακριτικό Τμήμα της Ελληνικής Στρατιωτικής Αστυνομίας) Σήμερα, σε αυτόν τον τόπο μνήμης λειτουργούν υπό την ευθύνη του Δήμου Αθηναίων: 1. Μουσείο Αντιδικτατορικής και Εθνικής Αντίστασης 2. Μουσείο Γενικού Ενδιαφέροντος, υπό την ευθύνη του Συλλόγου Φυλακισθέντων και Εξορισθέντων Αντιστασιακών (Σ.Φ.Ε.Α.), 3. Κέντρο Τεχνών και 4. Μουσείο Ελευθέρου Βενιζέλου. Βλ. σχετικά: <https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%95%CE%91%CE%A4-%CE%95%CE%A3%CE%91> (ανάκτηση 24/1/2023)

¹⁵ Οι «Ανοιχτές Κοινότητες», εμπνευσμένες από τη μεθοδολογία της «ανοιχτής μορφής» του καλλιτέχνη και αρχιτέκτονα Oskar Hansen, καθώς και από το δυναμικό των αυθόρμητων συγκεντρώσεων να δημιουργούν κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές, στόχευαν να λειτουργήσουν ως αυτοδιδασκόμενα και αυτο-οργανωμένα μικρο-κοινά που αναπτύσσουν τις δικές τους δραστηριότητες. Το Κέντρο Τεχνών Δήμου Αθηναίων στο Πάρκο Ελευθερίας ήταν ο κύριος χώρος που φιλοξένησε τις «κοινότητες» στην Αθήνα, αν και μπορούσαν να μετακινούνται ελεύθερα μέσα στην πόλη και να «επιμολύνουν» άλλους χώρους, από την Αίθουσα Πρεβελάκη στο Πολυτεχνείο έως διάφορα αρχαία, καφέ και σινεμά ή αχαρτογράφητους χώρους της πόλης. Οι «Ανοιχτές Κοινότητες» ανέπτυξαν δραστηριότητα από τον Οκτώβριο του 2016 έως τα εγκαίνια της έκθεσης στην Αθήνα, τον Απρίλιο του 2017, μετασηματιζόμενες προοδευτικά σε μέρος του Προγράμματος Δημόσιων Δράσεων της d14. Αναλυτικά για το σκεπτικό, τη δομή και τη λειτουργία των «Ανοικτών Κοινοτήτων», βλ. <https://www.documenta14.de/gr/public-programs/> (ανάκτηση 20/1/2023).

ενοσιολογική αφετηρία της 14^{ης} διοργάνωσης την Αθήνα, βασίστηκε, στην ουσία, στο σκεπτικό που είχε, παλαιότερα, προτείνει ο Okwui Enwezor. Συγκεκριμένα, ο Enwezor, αναλαμβάνοντας -ως ο πρώτος μη Ευρωπαίος καλλιτεχνικός διευθυντής στην ιστορία της documenta- τα ηνία της 11^{ης} διοργάνωσης του θεσμού (documenta 11, 2002) είχε υποστηρίξει ότι αξιοποιώντας τη δυναμική της δημιουργικής-καλλιτεχνικής φαντασίας και της καλλιτεχνικής έκθεσης μπορούμε να διαχειριστούμε τις έννοιες του «κενού», της «κρίσης» και του «τραύματος».

Ωστόσο, πριν από την έναρξη της d14 και παρά τις πολλά υποσχόμενες εξαγγελίες των διοργανωτών περί συμπεριληπτικής προσέγγισης, εμφανίστηκαν διάφορα γκράφιτι κατά της έκθεσης σε πολλά σημεία της Αθήνας με συνθήματα, όπως: «Αγαπητή Documenta, αρνούμαι να εξωτικοποιήσω τον εαυτό μου για να αυξήσω το πολιτιστικό σου κεφάλαιο», «Κερδίζοντας από την Αθήνα» (παράφραση του τίτλου της έκθεσης “Learning from Athens”), «Αγαπητή Documenta 14: Πρέπει να είναι ωραίο να ασκείς κριτική στον καπιταλισμό με προϋπολογισμό 38 εκατομμυρίων ευρώ» (Tulke, 2017). Τέτοιου είδους «σχόλια» είναι ενδεικτικά της τεταμένης σχέσης μεταξύ των αυτόνομων τρόπων πολιτιστικής παραγωγής, που είχαν προωθηθεί από τη συνεχιζόμενη κατάσταση κρίσης στην Ελλάδα, και του θεσμολογικού κόσμου της σύγχρονης τέχνης.

Όσον αφορά στο τμήμα της d14 που παρουσιάστηκε στο Κάσελ, πολλά από τα έργα πραγματεύονταν επίκαιρα κοινωνικο-πολιτικά ζητήματα καθώς και ιστορικά τραύματα. Μεταξύ άλλων, οι συμμετέχοντες καλλιτέχνες σχολίαζαν τα σύγχρονα, παράνομα καθεστώτα ιδιοκτησίας έργων που άλλοτε αποτελούσαν μέρος εβραϊκών περιουσιών ανθρώπων που είχαν διωχθεί από το ναζιστικό καθεστώς (χαρακτηριστικό το έργο της Maria Eichorn “Rose Valland Institut” 2017), θέματα σχετικά με τις πρόσφατες ελληνο-γερμανικές σχέσεις, καθώς και ζητήματα από την ιστορία της αποικιοκρατίας και της δουλείας, θέματα ταυτότητας και φύλου κ.ά. Ανάμεσα στα



εμβληματικότερα εκθέματα στο Κάσσελ ήταν το έργο “The Parthenon of Books”, έργο του 2017 της Marta Minujín, που τοποθετήθηκε στην Friedrichsplatz, σε σημείο όπου, το 1933, 2.000 βιβλία χαρακτηρισμένα ως απαγορευμένα κάηκαν από τους Ναζί. Πρόκειται για ένα αντίγραφο του Παρθενώνα σε κλίμακα 1:1, αποτελούμενο από χιλιάδες βιβλία απαγορευμένα την περίοδο του εθνικοσοσιαλισμού.

Εικόνα 2: Marta Minujín, The Parthenon of Books, 2017, Κάσσελ, d14. Φωτ. Roman Maerz. Πηγή: https://www.documenta14.de/images/d14_Marta_Minujin_The_Parthenon_of_Books_Friedrichsplatz_%C2%A9_Roman_Maerz.jpg.1440

Απώτερος στόχος όλης της d14 (κυρίως έκθεση, δημόσιο πρόγραμμα, εκπαίδευση) ήταν να λειτουργήσει ως φορέας αλλαγής και να αποτελέσει μια συλλογική εμπειρία μεταμόρφωσης για το κοινό (Angiama, et. al., 2018: 240-243).

4.3. Παιδαγωγικές πτυχές της documenta 14: «μια εκπαίδευση» (aneducation)

Η d14 πρωτοτύπησε και σε σχέση με την υλοποίηση ενός πλούσιου και συμμετοχικού εκπαιδευτικού προγράμματος με τον τίτλο «μια εκπαίδευση» (aneducation). Το πρόγραμμα διαμορφώθηκε με γνώμονα τη μαζική συμμετοχή του κοινού ώστε μέσα από τη συνύπαρξη και την αλληλεπίδραση και λαμβάνοντας ως «πρώτη ύλη» την τέχνη, είχε ως στόχο να θέσει τρία βασικά ερωτήματα: α) Τι αλλάζει; β) Τι μετατοπίζεται; γ) Τι παραμένει; Η αναζήτηση των απαντήσεων, δηλαδή ο παραγωγικός και δημιουργικός πολυφωνικός διάλογος ήταν το ζητούμενο του προγράμματος και όχι η υιοθέτηση συγκεκριμένων απαντήσεων. Στο πλαίσιο αυτό διοργανώθηκαν μια σειρά από δημόσιες δράσεις στην Αθήνα και στο Κάσσελ, όπου συγκεκριμένοι καλλιτέχνες, σχολικές τάξεις, φοιτητές της Ανώτατης Σχολής Καλών Τεχνών (ΑΣΚΤ) και απλοί πολίτες είχαν την ευκαιρία να συνομιλήσουν και να αναστοχαστούν πάνω στη συλλογική μάθηση, καθώς και πάνω σε κοινωνικά, πολιτικά, οικονομικά ζητήματα μέσα από την τέχνη και πάντοτε με αναφορά στα θέματα και τα έργα της κυρίως έκθεσης της d14. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «μια εκπαίδευση» απευθυνόταν σε ένα ευρύ και ετερόκλητο κοινό που ενδιαφερόταν να διερευνήσει τον ρόλο της τέχνης και των καλλιτεχνών στη σύγχρονη κοινωνία.

Αναφερόμενοι οι ίδιοι οι συντελεστές του εκπαιδευτικού προγράμματος στον χαρακτήρα και τους προγραμματικούς του στόχους σημειώνουν:

Ως συνεκτικό σχέδιο, η documenta 14 –υπό τον τίτλο εργασίας «Μαθαίνοντας από την Αθήνα»– δεν μπορεί να διαχωριστεί σε έκθεση, δημόσιο πρόγραμμα και εκπαίδευση. Τουναντίον, η documenta 14 βασίζεται τόσο στη συλλογική δράση όσο και στις ατομικές ικανότητες, χτίζοντας σχέσεις φιλίας καθώς αναπτύσσεται. Ομοίως, το πρόγραμμα «μια εκπαίδευση» δημιουργεί μια προσέγγιση που καθοδηγείται από καλλιτέχνες και δίνει έμφαση στη διαδικασία μέσω έρευνας, προσωπικών συνενυρέσεων, ακροάσεων και συζητήσεων, περιπάτων, αναγνώσεων και παρατήρησης – συλλέγει γνώσεις, μα και τις διαδίδει όπως ένας ζωντανός οργανισμός. Η συνάντηση ανάμεσα στην τέχνη, στους καλλιτέχνες και στο κοινό συνιστά το σημείο εκκίνησής μας, μαθαίνουμε από το πλαίσιο μέσα στο οποίο βρισκόμαστε (Δημόσια εκπαίδευση, χ.χ.).

4.3.1. «μια εκπαίδευση» - Στόχοι

Όπως υποδηλώνει και ο ίδιος ο τίτλος του συγκεκριμένου προγράμματος, δηλαδή ο νεολογισμός “aneducation” και ειδικά το πρόθεμα an που στα αγγλικά λειτουργεί είτε ως στερητικό πρόθεμα (Lutz, 2019: 111), κατά το δικό μας στερητικό α-, είτε ως άοριστο άρθρο (μία/ένας), σκοπός του ήταν η προσέγγιση της εκπαίδευσης μέσα από μη παραδοσιακές μεθόδους όπου οι ρόλοι εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου εναλλάσσονται και η μάθηση μετατρέπεται σε μία πνευματική, σωματική και δημοκρατική δραστηριότητα στην οποία μπορούν να συμμετέχουν όλοι ανεξαιρέτως, προσφέροντας και αποκομίζοντας, ταυτόχρονα, γνώσεις και ιδέες, μακριά από τις έννοιες του σωστού και του λάθους, καθώς και των παγιωμένων γνώσεων και «αληθειών» που αναμένεται να υιοθετήσουν οι εκπαιδευόμενοι στο πλαίσιο μιας συμβατικής εκπαίδευσης. Ως μέλη της ίδιας ευρύτερης κοινότητας και με καθοδηγητές-μεσολαβητές (art mediators) διάφορους καλλιτέχνες και παιδαγωγούς τέχνης (art educators), χωρίς την τυπική ιεραρχία που ακολουθείται στη συμβατική εκπαίδευση (Angiama, et. al., 2018: 11), οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να εκφραστούν καλλιτεχνικά και να δοκιμαστούν σε νέες και συνεργατικές μορφές μάθησης, κατανόησης και ευαισθητοποίησης, εφαρμόζοντας τεχνικές παρόμοιες με

αυτές που προτείνονται στην παιδαγωγική θεωρία του Paulo Freire, στο έργο *Κοινωνία χωρίς σχολεία* (Deschooling Society) του Ivan Illich και στο έργο *Βαθιά ακρόαση* (Deep Listening) της Pauline Oliveros (Angiama, et. al., 2018: 335). Όπως σημειώνεται στο εικαστικό τετράδιο που ετοιμάστηκε από την ομάδα του προγράμματος ως υποστηρικτικό υλικό για τους εκπαιδευτικούς-συμμετέχοντες «το πρόγραμμα “μια εκπαίδευση” αναπτύσσει σχέσεις με σχολεία, πανεπιστήμια, χώρους που διευθύνονται από καλλιτέχνες, καθώς και με γειτονιές, για να εξερευνήσει τον συσχετισμό ανάμεσα στην τέχνη, την εκπαίδευση και την αισθητική του συν-ανήκειν. Η σκέψη με την τέχνη διανοίγει δυνατότητες για να εξερευνηθεί τι σημαίνει να ανήκεις σε μια κοινότητα, να καταλαμβάνεις ένα σώμα, να μιλάς μια γλώσσα και να νοιάζεσαι, να αντιστέκεσαι, να επιμένεις» (Εικαστικό Τετράδιο-d14, 2017:4).

Την ιδιαίτερη έμφαση στον κομβικό ρόλο που, προγραμματικά, δόθηκε στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα κατά τον σχεδιασμό του σκεπτικού της d14 τονίζει και ο ίδιος ο καλλιτεχνικός διευθυντής της Adam Szymczyk (Szymczyk, 2017). Επίσης, σε σχετικό άρθρο του εξηγεί ότι σκοπός της ομάδας του συγκεκριμένου προγράμματος ήταν η μεταβολή του ρόλου που, παραδοσιακά, διαδραματίζει το κοινό ως παθητικός παρατηρητής σε μια έκθεση και η κινητοποίηση της ενεργού και ελεύθερης συμμετοχής των επισκεπτών, οι οποίοι παύουν να αποτελούν απλώς έναν αριθμό προσέλευσης και αποκτούν τη δική τους ξεχωριστή φωνή, ανατρέποντας έτσι τη κανονικότητα που χαρακτηρίζει τις εκθέσεις (Angiama, et. al., 2018: 334), υπό την έννοια ότι στη θέση των «επισήμων» που, παραδοσιακά, προσκαλούνται στις εκθέσεις, ζητούμενο τώρα είναι να υπεισέλθει το κοινό ως ο πραγματικός «ιδιοκτήτης του δημοσίου χώρου» (Piontek, 2017 σε Lutz, 2019: 113). Στο ίδιο πνεύμα και η διευθύντρια του προγράμματος «μια εκπαίδευση», Sepake Angiama, εξήγησε ότι η προτεινόμενη «(απο)εκπαίδευση» βασίζεται στη συλλογική ενέργεια και τις ατομικές δεξιότητες (2018: 42). Όπως σημειώνει η Karantza (2019), η ανάπτυξη τέτοιων εκπαιδευτικών πτυχών στο πλαίσιο των εκθέσεων τέχνης είναι πλέον αρκετά συνηθισμένη, καθώς θεωρείται μια έμμεση κινητήριος δύναμη για την προώθηση κοινωνικών αλλαγών.

Συμπερασματικά, σε αντίθεση με τις παραδοσιακές μεθόδους μάθησης όπου το ζητούμενο είναι η γνώση, στην περίπτωση της d14 η μάθηση επικεντρώθηκε στη θέση πολλαπλών ερωτημάτων, ενώ η δημιουργία σύγχυσης στους συμμετέχοντες

ήταν το ζητούμενο (Fokidis, 2017) και όχι η αποσαφήνιση και οι ξεκάθαρες απαντήσεις που αναζητούνται κατά τη συμβατική εκπαίδευση.

4.3.2. «μια εκπαίδευση» - Μεθοδολογία

Στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της d14 κατά τον σχεδιασμό των διαφόρων δράσεων εφαρμόστηκαν ετερόκλητες εκπαιδευτικές μέθοδοι και παιδαγωγικές αρχές που έχουν επινοηθεί από καλλιτέχνες, επαγγελματίες στον τομέα της αρχιτεκτονικής και της τέχνης, διανοητές και εκπαιδευτικούς:

α) Περιπατολογία

Η Annemarie Burckhardt (1930-2012), ιστορικός τέχνης, και ο σύζυγός της Lucius Burckhardt (1925-2003), κοινωνιολόγος και οικονομολόγος, κατείχαν την έδρα Lehrschané στο Τμήμα Μελετών Πολεοδομίας και Αρχιτεκτονικής Τοπίου της Σχολής Καλών Τεχνών του Κάσελ, όπου εφάρμοσαν τις αρχές της «περιπατολογίας» (strollology) που βασίζεται στη ιδέα της πραγματικής θέασης και κατανόησης του πολεοδομικού σχεδιασμού σε κλίμακα 1:1. Το ζεύγος θεωρούσε ότι η πολεοδομία πρέπει να εξετάζεται και να προσαρμόζεται στις πραγματικές ανάγκες των ανθρώπων που ανακαλύπτει κάποιος όταν περπατάει στην πόλη. Το υπόβαθρό τους στην επιστήμη της κοινωνιολογίας είχε ως αποτέλεσμα να διατυπώσουν την ιδέα ότι η πολεοδομία και η αρχιτεκτονική εξαρτώνται και επηρεάζονται από τις σχέσεις που έχουν οι επικεφαλής πολεοδόμοι ή αρχιτέκτονες με την πόλη και τους κατοίκους της και, άρα, ο σχεδιασμός των μελλοντικών πόλεων είναι πιθανό να καθοριστεί από αυτήν τη σχέση. Οι ίδιοι δεν εστίαζαν στο κατασκευαστικό μέρος από την πλευρά των κτιρίων, αλλά από αυτήν του υπεύθυνου πολεοδομικού σχεδιασμού. Εξετάζοντας τη σχέση ανάμεσα σε ένα κιόσκι, τη στάση του τραμ και μια διάβαση πεζών, η Annemarie και ο Lucius Burckhardt ανέπτυξαν μια καινοτόμο εκπαιδευτική μέθοδο, εστιάζοντας στους πρωταρχικούς παράγοντες που καθορίζουν την κίνηση των ανθρώπων μέσα στην πόλη (Δημόσια εκπαίδευση, χ.χ.).

β) Αρχιτεκτονική και καθημερινή ζωή

Η ιταλικής καταγωγής Lina Bo Bardi (1914-1992), αρχιτέκτονας, συγγραφέας και εκδότρια, έζησε κατά το μεγαλύτερο μέρος της επαγγελματικής της καριέρας στη Βραζιλία όπου ασχολήθηκε με τον σχεδιασμό και την κατασκευή δημόσιων χώρων. Η Lina Bo Bardi είναι γνωστή κυρίως για το Μουσείο Τέχνης του Σάο Πάολο, το Κέντρο Πολιτισμού και Αθλητισμού (SESC) στην περιοχή Ρομπρεία στο Σάο Πάολο και το Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης της πόλης Μπαΐα. Μέσα από την αρχιτεκτονική πρακτική και το σκηνογραφικό της έργο, η ιταλίδα αρχιτέκτονας μελέτησε τις ιδιαίτερες ποιότητες της δημόσιας σφαίρας, τις τοπικές ιδιομορφίες, τις έννοιες της συλλογικότητας και της συμμετοχής, καθώς και τη διαρκώς εναλλασσόμενη κοινωνική σημασία των ντοκουμέντων και των ερειπίων. Ορισμένα από τα βασικά ζητήματα που απασχόλησαν την αρχιτέκτονα στη διάρκεια του έργου της ήταν: 1. με ποιον τρόπο ό,τι απομένει από το παρελθόν εξακολουθεί να είναι προσβάσιμο στη σύγχρονη εποχή και να θεωρείται επίκαιρο, δηλαδή να αναγνωρίζεται η αξία του· 2. ο τρόπος εργασίας των σύγχρονων ανθρώπων μέσα στο υπάρχον αστικό οικοδόμημα· 3. με ποιον τρόπο συνδέονται στην πράξη οι έννοιες του ντοκουμέντου, του μνημείου και της συλλογικής δράσης· 4. πως μπορεί να εκτιμά κάποιος τη στιγμή του μετασχηματισμού του αστικού πεδίου· 5. τον αντισυμβατικό τρόπο προσέγγισης του κοινού ως θεατή και ως συνδημιουργού, πέρα από τις συνηθισμένες οπτικές που υπακούν σε μία καθιερωμένη ιεραρχία, και 6. τον τρόπο με τον οποίο μπορεί κάποιος να έχει ουσιαστικές κοινωνικές σχέσεις, ζώντας μέσα σε αντίξοες πολιτικές συνθήκες. Παρατηρούμε, συνεπώς, πως η Lina Bo Bardi ενέπλεξε στην επιστήμη της αρχιτεκτονικής την κοινωνική δικαιοσύνη, αφού διαπίστωσε ότι οι υπάρχουσες δομές υπακούν σε ιεραρχίες και καταστάσεις που δεν σέβονται ή δεν προφυλάσσουν τη μνήμη (Buerger, 2011).

γ) Η ανοιχτή φόρμα στην αρχιτεκτονική

Κατακρίνοντας την τυποποίηση της αρχιτεκτονικής φόρμας στην κοινωνική κατοικία, τον αστικό σχεδιασμό ή ακόμα και στην αρχιτεκτονική εκπαίδευση στη μετα-πολεμική Πολωνία, ο Oskar Hansen (1922-2005) και η Zofia Hansen (1924-2013) συνέγραψαν και παρουσίασαν στο διεθνές συνέδριο αρχιτεκτονικής CIAM στη μικρή ολλανδική πόλη Οτέρλο (1959) ένα μανιφέστο υπό τον τίτλο «Η ανοιχτή φόρμα στην αρχιτεκτονική – Η τέχνη του μεγάλου αριθμού». Ως «ανοιχτή

φόρμα» (open form) ορίζεται η θέση «του ατόμου μέσα στο σύνολο» που τον καθιστά «αναπόσπαστο κομμάτι της δημιουργίας του χώρου που τον περιβάλλει», γι' αυτό, εξάλλου, και ο Hansen έγινε γνωστός για την καινοτόμα μέθοδό του να οργανώνει τα έργα τέχνης του μέσα στον χώρο («περιβαλλοντική τέχνη»). Ο Oskar και η Zofia Hansen, σε συνεργασία και με άλλους καλλιτέχνες είχαν λάβει μέρος στον διαγωνισμό για την ανέγερση μνημείου στο Άουσβιτς (1958) με την πρόταση για ένα «ανοικτής φόρμας» μνημείο με τον τίτλο «Ο δρόμος» (Fabrizi, 2016).

Όπως τόνιζε ο ίδιος ο Hansen, η «ανοιχτή φόρμα» αφορά το ανθρώπινο στοιχείο της αρχιτεκτονικής, δηλαδή τη διαλεκτική και τη διάδραση μεταξύ του περιβάλλοντος και της ανθρώπινης δραστηριότητας, αφού ο άνθρωπος γίνεται συνδημιουργός του χώρου μέσα στον οποίο ζει (“Oskar Hansen: Open Form Yale School Of Architecture, New Haven”, 2016).

δ) Αμφισβήτηση της έννοιας της τέχνης

Ο Μεξικανός καλλιτέχνης Ulises Carrión (1941-1989) σπούδασε φιλολογία στην Αγγλία και τη Γαλλία και στη συνέχεια μετακόμισε στο Άμστερνταμ όπου άρχισε να πειραματίζεται ως καλλιτέχνης. Συγκεκριμένα, κατά τη διαμονή του στην ολλανδική πρωτεύουσα, ο Carrión αναθεώρησε τις απόψεις που είχε για τη λογοτεχνία και καταπιάστηκε με διαφορετικά πρότζεκτ τέχνης. Το διασημότερο από αυτό ήταν χώρος εκθέσεων και πώλησης βιβλίων, περιοδικών, εφημερίδων, καρτ ποστάλ κ.ά. από γνωστούς και άγνωστους καλλιτέχνες την οποία ονόμασε “Other Books and So” (1975-1979) και που λίγο αργότερα έλαβε τη μορφή αρχείου υπό τον τίτλο “Other Books and So Archive”. Επρόκειτο κατά τον ίδιο για ένα έργο τέχνης καθεαυτό και όχι για μία εμπορική επιχείρηση. Ο ίδιος εξάλλου αμφισβήτησε τόσο την έννοια του βιβλίου όσο και τις παραδοσιακές αντιλήψεις για την τέχνη δηλώνοντας απορία για το «Πού βρίσκεται το όριο μεταξύ του έργου ενός καλλιτέχνη και της πραγματικής οργάνωσης και διανομής του έργου» (Carrión, 1980). Μετά τον θάνατό του αυτό το πρωτότυπο βιβλιοπωλείο για καλλιτέχνες σταμάτησε τη λειτουργία του (Silveira, 2020), ενώ ένα σημαντικό μέρος αυτού βρίσκεται σήμερα στο Μουσείο Stedelijk στο Άμστερνταμ και στο Center for Curatorial Studies του Bard College στη Νέα Υόρκη. Το 1975 εξέδωσε το μανιφέστο του με τίτλο «Η νέα τέχνη της κατασκευής βιβλίων», όπου αμφισβήτησε τον ρόλο του καλλιτέχνη, του εκδότη, του κριτικού και

παρακίνησε τον αναγνώστη: «Αγαπητέ αναγνώστη. Μην διαβάζεις» (Ulises Carrión. Dear reader. Don't read, 2016).

4.3.3. Δράσεις

Με βάση τις προαναφερόμενες μεθοδολογίες, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της documenta 14 “aneducation” υλοποίησε τις εξής δημόσιες δράσεις (projects) όπως περιγράφονται στον επίσημο ιστότοπό της:

- 1) «**Βουλή των Σωμάτων**» που αποτελούνταν από μια σειρά συναντήσεων πριν από την επίσημη έναρξη της d14 μεταξύ εκπαιδευτικών, ανεξάρτητων καλλιτεχνών με εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες, καλλιτεχνικών συλλογικοτήτων και πολιτιστικών χώρων, κοινωνικών πρωτοβουλιών και επικεφαλής κοινοτήτων, με σκοπό τη διερεύνηση του είδους των προγραμμάτων και πρότζεκτ που θα μπορούσαν να προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί και καλλιτεχνικοί οργανισμοί κατά τη διάρκεια της d14.
- 2) «**Εντατικά Μαθήματα**» τα οποία περιλάμβαναν i. το καλοκαιρινό τμήμα του 2017 (Σχολή χειρονομίας), ii. το χειμερινό τμήμα του 2017 (Σχολή φωνής) και iii. το καλοκαιρινό τμήμα του 2016 (Σχολείο ακρόασης) και στα οποία συμμετείχαν 30-40 φοιτητές από διαφορετικές πόλεις και γνωστικά αντικείμενα (Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο και Μουσική Ακαδημία του Κάσσελ, Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών της Αθήνας.), προκειμένου να ανταλλάξουν γνώσεις σχετικά με διαφορετικά μαθησιακά μοντέλα και να μοιραστούν την πρακτική τους εμπειρία, υπό την καθοδήγηση ειδικών προσκεκλημένων. Το περιεχόμενο των συγκεκριμένων προγραμμάτων απορρέει από τα ζητήματα που διερευνώνται στο έργο καλλιτεχνών και άλλων συντελεστών της d14.
- 3) “**Under the Mango Tree — Sites of Learning**” σε συνεργασία με το Τμήμα Εικαστικών Τεχνών της ifa (Institut für Auslandsbeziehungen) και τη διαδικτυακή πλατφόρμα ArtsEverywhere, όπου είκοσι συμμετέχοντες (πρότζεκτ, πρωτοβουλίες και σχολεία) διοργάνωσαν επτά εργαστήρια στο Κάσελ στη

διάρκεια των οποίων έλαβαν χώρα διαλέξεις, περφόρμανς και εργαστήρια. Η δράση αυτή είχε ως σκοπό να εξερευνήσει τις τρέχουσες εκπαιδευτικές μετατοπίσεις και νέες οπτικές για μια σύγχρονη και διευρυμένη αντίληψη της μάθησης και της παραγωγής γνώσης. Εμπνευσμένη από τη θεωρία του Paulo Freire ο οποίος είχε μιλήσει για το “mango tree” και τη δυνατότητα της κατανόησης της σημασίας της κοινότητας μέσα από την ηθελημένη μοναξιά.

Στο κοινό που συμμετείχε στα εργαστήρια δόθηκε ένα έντυπο 33 σελίδων με πληροφορίες σχετικά με το σκεπτικό της συγκεκριμένης δράσης, καθώς και με καθεμία από τις είκοσι συμμετέχουσες στη δράση οντότητες. Όπως σημειώνεται, μία από τις ερωτήσεις που επιδιώχθηκε να απαντηθεί μέσα από αυτή τη δράση ήταν: «Πώς να ξεμάθουμε (unlearn) και να καταρρίψουμε (unravel) τον θεσμό, το πρόγραμμα και τον κανόνα (της εκπαίδευσης)».

- 4) **“Nourishing Knowledge”** που αφορά τις μεθόδους από κοινού μαγειρικής και συνεστίασης. Στην εν λόγω δράση συμμετείχαν σε Αθήνα και Κάσελ προσκεκλημένοι καλλιτέχνες και γείτονες, υπό την υποστήριξη μιας ομάδας αποτελούμενης από βοηθούς σεφ έως και οδηγούς καντίνας που μαγείρευαν συλλογικά, με σκοπό να ανακαλύψουν τις προκλήσεις της συμβίωσης, την παράδοση και τη συνάντηση διαφορετικών ανθρώπων.
- 5) **“Narrowcast House”** υπό τον καλλιτέχνη Anton Kats και με έδρα στο Νόρντστατ του Κάσελ, είναι ένας ραδιοφωνικός σταθμός που μετέδιδε κάθε εβδομάδα ένα διαδραστικό πρόγραμμα με ακουστικές συνεδρίες, περφόρμανς, ζωντανές αναμεταδόσεις. Επίσης, παρουσίασε προβολές, εγκαταστάσεις και οργάνωσε εργαστήρια για μαθητές κατά της διάρκειας της d14.
- 6) **“Unpacking Burckhardt: What remains?”** ήταν μία περιήγηση με ελεύθερη συμμετοχή από την πλατεία Holländischer Platz στο κτίριο K 10 στο Κάσελ, όπου το ζεύγος Lucius και Annemarie Burckhardt δίδασκε επί πολλά χρόνια. Στη διάρκεια αυτής της περιήγησης οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να

εκφράσουν απόψεις και να μοιραστούν τις γνώσεις τους σχετικά με την οικολογία, την αυτονομία και τη διατήρηση της μνήμης.

7) **Βιβλιοθήκη «Ερμηνείες Υλικών» - Σχολικό Πρόγραμμα: «Ερμηνείες Υλικών»** όπου οι μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας είχαν τη δυνατότητα να εξερευνήσουν μια συλλογή αντικειμένων και ήχων που οι καλλιτέχνες της d14 εμπιστεύτηκαν στο πρόγραμμα «μια εκπαίδευση», προκειμένου οι συμμετέχοντες μαθητές να μάθουν για τα αλληλένδετα θέματα που ξετυλίγονται σε όλη την d14, όπως η μετανάστευση, η αποικιοκρατία, η παράδοση, η οικονομία, η οικολογία και η τεχνολογία.

8) **Σχολικό πρόγραμμα: Έργα Αφήγησης** όπου εκπαιδευτές καλλιτέχνες και αφηγητές, καθώς και μαθητές από έξι δημόσια Αθηναϊκά σχολεία (1ο Πειραματικό Λύκειο «Γεννάδειο», Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Αθηνών, 70ό Δημοτικό Σχολείο «Πάτροκλος Καραντινός», 1ο Γενικό Λύκειο Αγίου Δημητρίου, 35ο Δημοτικό Σχολείο Εξαρχείων και 5ο Δημοτικό Σχολείο Δάφνης «Γεώργιος Μπουζιάνης») προσπάθησαν να εντοπίσουν το δίκτυο των σχέσεων ανάμεσα στον σχηματισμό των υλικών και τις ιστορίες που αυτά αφηγούνται, δημιουργώντας τα δικά τους ατομικά και συλλογικά έργα. Ειδικότερα, διοργανώθηκε ένα εργαστήριο για κάθε συμμετέχον σχολείο με επικεφαλής έναν εκπαιδευτή καλλιτέχνη ή μια ομάδα καλλιτεχνών. Τα θέματα που αναπτύχθηκαν ήταν: η καθημερινότητα στην πόλη της Αθήνας, η παράδοση και η κλωστοϋφαντουργία, το εμπόριο και η οικονομία, η συναισθηματική αξία αντικειμένων ή υλικών.

Από την επίσημη σελίδα της καλλιτέχνιδας Eileen Botsford στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης¹⁶ προκύπτει ότι σκοπός του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος της documenta ήταν μεταξύ άλλων να γίνει συζήτηση με αφορμή ένα επιλεγμένο από την καλλιτέχνη και εκπαιδευτικό έργο τέχνης σχετικά με θέματα που αφορούν το οικογενειακό, κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον στην Αθήνα, τις καθημερινές διαδρομές και τις εμπειρίες που βιώνουν οι μαθητές.

¹⁶ Βλ. σχετικά: <https://www.facebook.com/watch/?v=1356478041098759> (ανάκτηση 1/9/2022).

- 9) «*A-Λήθεια*» υπό την καλλιτεχνική διεύθυνση του Anton Kats. Στο πλαίσιο αυτής της δράσης κάτοικοι της Αθήνας, ντόπιοι καλλιτέχνες και εκπρόσωποι τοπικών σωματείων κλήθηκαν να αναθεωρήσουν την έννοια του δημόσιου χώρου και να εξερευνήσουν τη διαγραφή των αρχιτεκτονικών της μνήμης, όπως τα ελληνικά περίπτερα που καταργούνται σταδιακά. Προς τον σκοπό αυτόν έλαβαν χώρα οργανωμένοι περίπατοι στην πόλη και διεξήχθησαν σχετικά εργαστήρια. Ο νεολογισμός A-Λήθεια δηλώνει «μια αλήθεια» ή κατά τον αντίστοιχο νεολογισμό «μια εκπαίδευση», στα αγγλικά τη μη αλήθεια και κατά την επίσημη περιγραφή σηματοδοτεί κάτι μεταξύ μνήμης και λήθης. Υλοποιήθηκε ανάμεσα σε δύο περίπτερα που έχουν σταματήσει τη λειτουργία τους και βρίσκονται στις συνοικίες του Ψυρρή και της Κυψέλης αντίστοιχα. Το πρότζεκτ περιελάμβανε συνεργατικές εκδηλώσεις με τοπικές ομάδες, συλλογικότητες, γείτονες και μέλη των κοινοτήτων γύρω από τα περίπτερα.
- 10) «*Συναντήσεις*» όπου το κοινό στην Αθήνα κλήθηκε να συμμετάσχει σε μια σειρά διεπιστημονικών συζητήσεων βάσει προηγούμενων εκθέσεων της documenta με αντικείμενο ποικίλα ζητήματα, όπως ο πολιτικός λόγος, η (απο)δόμηση της εθνικής ταυτότητας, η αντίσταση μέσω των παραστατικών τεχνών και της μουσικής, ο κινηματογράφος ως ποίηση, το μέλλον της εκθεσιακής πρακτικής, η αρχειοθέτηση της ιστορίας και το πένθος για το παρελθόν.
- 11) «*Εκλεκτικές Συγγένειες*» όπου στη διάρκεια ενός έτους οι καλλιτέχνες της d14 και τα μέλη των ομάδων καθώς και οι συντελεστές του περιοδικού “South as a State of Mind” συναντούσαν σε εβδομαδιαία βάση φοιτητές της ΑΣΚΤ σε σεμινάρια, συσκέψεις εργασίας, δημόσιες ομιλίες και αναγνώσεις και, στη συνέχεια, διεξήγαγαν μηνιαία σύνολα σεμιναρίων που περιλάμβαναν εντατικά πρότζεκτ, συζητήσεις και δημόσιες παρουσιάσεις εστιάζοντας στο ζήτημα της παραγωγής ενός έργου και της κατανόησης της τέχνης.

12) **Πρόγραμμα Kulturagent** όπου συμμετείχαν οκτώ σχολεία του Κάσελ και του Νόρντχεσεν υπό την καθοδήγηση της Juliane Gallo Kulturagentin. Σκοπός της εν λόγω δράσης ήταν να εξάψει την περιέργεια των παιδιών και των νέων για την 14, παροτρύνοντάς τους να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις σχετικά με την ιστορία και τη σημασία των σπουδαιότερων εκθέσεων σύγχρονης τέχνης. Η ιδέα του συνολικού εγχειρήματος βασίζεται στο εθνικό πρότυπο πρόγραμμα "Kulturagenten für kreative Schulen" (Πολιτιστικοί εκπρόσωποι για δημιουργικά σχολεία), το οποίο πραγματοποιήθηκε από το 2011 έως το 2015 στο Μπάντεν-Βίρτεμπεργκ, στο Βερολίνο, στο Αμβούργο, στη Βόρεια Ρηνανία-Βεστφαλία και στη Θουριγγία. Για την υποστήριξη της εν λόγω δράσης η ομάδα του εκπαιδευτικού προγράμματος της d14 χορήγησε στους εκπαιδευτικούς υποστηρικτικό υλικό με προτεινόμενες δράσεις και προσεγγίσεις της έκθεσης.

Οι συμμετέχοντες μαθητές δημοσίευσαν στην ειδική έκδοση της σχολικής εφημερίδας που είναι αφιερωμένη στην έκθεση της documenta 14, μετά την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης δράσης, μία εργασία με τίτλο «Ένας φορέας πολιτισμού για την documenta 14». Σε αυτήν οι μαθητές έγραψαν μια ιστορία για ορισμένα έργα της d14, ενώ τέσσερα σχολεία δημιούργησαν τα δικά τους ιστολόγια υπό τον τίτλο «docBlogs για την documenta 14».

13) **d14 Sessions** που περιλάμβανε εβδομαδιαίες συναντήσεις ήδη από το 2016 κατά τις οποίες η ομάδα της d14, προσκεκλημένοι καλλιτέχνες και φοιτητές της Σχολής Καλών Τεχνών και του Πανεπιστημίου του Κάσελ διερευνούσαν από κοινού πολλές και ποικίλες θεωρίες και πρακτικές ως προς την προσέγγιση και κατανόηση του αστικού τοπίου που διαρκώς μεταβάλλεται. Οι συναντήσεις αυτές είχαν ποικίλο περιεχόμενο όπως ομιλίες, περφόρμανς, περιπάτους, εκδρομές.

Προκειμένου να διευκολύνουν την ενεργή συμμετοχή του κοινού, πριν από κάθε «συνεδρία» οι ενδιαφερόμενοι λάμβαναν κείμενα ή άλλο υλικό για να προετοιμαστούν κατάλληλα.

- 14) **«Νυχτερινή Βάρδια»** που περιλάμβανε, μεταξύ άλλων, ελεύθερες στο κοινό μηνιαίες βραδινές συνεδρίες ακουστικής κατανόησης συγκεκριμένων μουσικών παραδόσεων, προβολές ταινιών, συζητήσεις και περιπάτους κατά το ξημέρωμα.
- 15) **«Methodos/Übungen/Άσκηση»** που κινήθηκε ανάμεσα στην τέχνη, την εκπαίδευση και τις συλλογικές μορφές δράσης, διοργανώνοντας περιπάτους, αναγνώσεις, ακροάσεις και γνωριμίες με τους κατοίκους της πόλης των Αθηνών.
- 16) **«Χαρτογραφώντας το Κάσσελ»** στη διάρκεια μιας εβδομάδας που περιλάμβανε περιπάτους στην πόλη του Κάσσελ, ασκήσεις, αναγνώσεις και μια συζήτηση σχετικά με την ύπαρξη ή μη της δυνατότητας χαρτογράφησης σε πραγματική κλίμακα όλων των στοιχείων που συνθέτουν την πόλη του Κάσσελ. Επίσης, διοργανώθηκε και ένα προπαρασκευαστικό εργαστήριο με φοιτητές της Σχολής Καλών Τεχνών και του Πανεπιστημίου το Κάσσελ, κατά το οποίο αναλύθηκαν κριτικά η πρακτική της «χαρτογραφίας» και τα προβλήματα που προκύπτουν από την προσκόλλησή της σε παραδοσιακές και παρωχημένες μεθόδους. Τα συμπεράσματα, οι συζητήσεις και τα «δεδομένα» που προέκυψαν στη διάρκεια αυτής της εβδομάδας μελετήθηκαν και αναλύθηκαν από έναν προσκεκλημένο χαρτογράφο, ο οποίος στη συνέχεια σχεδίασε έναν εναλλακτικό χάρτη του Κάσσελ.
- 17) **Ομαδικές επισκέψεις** για φοιτητές από όλον τον κόσμο. Στις επισκέψεις αυτές οι φοιτητές περιηγούνταν ομαδικά μέσα στην έκθεση και στους χώρους γύρω από αυτήν, συναντήθηκαν με την ομάδα του εκπαιδευτικού προγράμματος στην Εθνική Βιβλιοθήκη στην Αθήνα και στο Peppermint στο Κάσσελ και παρακολούθησαν τις δημόσιες εκδηλώσεις και τα φοιτητικά πρότζεκτ που ήταν σε εξέλιξη και στις δύο πόλεις.
- 18) **Περιηγήσεις** με γνώμονα τις διαδρομές διανοητών. Οι επισκέπτες μέσα από αυτούς τους περιπάτους είχαν την ευκαιρία να αναστοχαστούν σχετικά με την

πράξη της βάδισης καθεαυτή. Συνοδεύει ενός μέλους του «Χορού»¹⁷ της d14, οι επισκέπτες μπορούσαν να σχεδιάσουν και να προτείνουν τις δικές τους πορείες εξερεύνησης, αμφισβήτησης και διαλόγου παράλληλα με την εξερεύνηση της έκθεσης.

4.3.4. Συνεργαζόμενοι φορείς¹⁸

Τόσο κατά τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος όσο και στην ίδια την υλοποίησή του συνεργάστηκαν διάφοροι δημόσιοι και ιδιωτικοί φορείς στην Ελλάδα και τη Γερμανία. Κεντρικό ρόλο είχαν η Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών Αθηνών (ΑΣΚΤ) και η Σχολή Καλών Τεχνών του Κάσελ (Παν/μιο του Κάσελ). Επίσης, συμμετείχαν: η Εθνική Βιβλιοθήκη της Αθήνας, η Εθνική Βιβλιοθήκη του Peppermint (Κάσελ), το Τμήμα Εικαστικών Τεχνών του ifa (Institut für Auslandsbeziehungen).

Το εξαμηνιαίο περιοδικό τεχνών και πολιτισμού “South as a State of Mind”, που εκδίδεται στην Ελλάδα και διανέμεται διεθνώς, επικούρησε την έκθεση και το δημόσιο πρόγραμμά της αφιερώνοντας κάποια από τα τεύχη του στο περιεχόμενο της διοργάνωσης. Η διαδικτυακή πλατφόρμα καλλιτεχνικού πειραματισμού και εξερεύνησης των «ρηγμάτων της σύγχρονης κοινωνίας» ArtsEverywhere υποστήριξε ορισμένες από τις εκπαιδευτικές δράσεις όπως την ακουστική δράση “Under the Mango Tree”. Περαιτέρω, η Μουσική Ακαδημία του Κάσελ (Παν/μιο του Κάσελ), το Ωδείο Αθηνών και το Μέγαρο Μουσικής Αθηνών φιλοξένησαν διάφορες δράσεις και εκδηλώσεις, αφού η μουσική και οι ήχοι αποτέλεσαν όχι απλή συνοδεία στα έργα που φιλοξενούσε η έκθεση, αλλά κεντρικούς πρωταγωνιστές ειδικά στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος. Δεδομένου του παιδαγωγικού χαρακτήρα αυτών των δράσεων απαραίτητη και κομβικής σημασίας ήταν η συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών. Τα δημόσια σχολεία της Αθήνας που πήραν μέρος σε κάποιες από τις προαναφερόμενες δράσεις, κατόπιν ενημέρωσής τους από τις τοπικές Γενικές

¹⁷ «Χορός», στην ορολογία της d14 ονομάζονταν οι συνεργάτες-ομάδα του εκπαιδευτικού τμήματος της διοργάνωσης.

¹⁸ Σύμφωνα με τα στοιχεία που αντλήθηκαν από τον επίσημο ιστότοπο του προγράμματος: <https://www.documenta14.de/gr/news/15450/-documenta-14-> (ανάκτηση 10/1/2022).

Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και εκδήλωσης ενδιαφέροντος μέσω email στους υπεύθυνους των προγραμμάτων, ήταν τα:

- 1ο Πρότυπο Πειραματικό Λύκειο «Γεννάδειο»
- Πειραματικό Γυμνάσιο Πανεπιστημίου Αθηνών (Π.Σ.Π.Α.)
- 70ό Δημοτικό Σχολείο «Πάτροκλος Καραντινός»
- 1ο Γενικό Λύκειο Αγίου Δημητρίου
- 35ο Δημοτικό Σχολείο Εξαρχείων
- 5ο Δημοτικό Σχολείο Δάφνης «Γεώργιος Μπουζιάνης»

Στις δράσεις που έλαβαν χώρα στη Γερμανία συμμετείχαν σχολεία από το Κάσελ και το Νόρντχεςεν, όπως, ενδεικτικά τα Söhre-Schule/Lohfelden, Hegelsberg / Nordstad. Επιπροσθέτως κάποια σχολεία, όπως το 11ο Γυμνάσιο Νίκαιας που φιλοξένησε τη διάλεξη-περφόρμανς των Μαίρη Ζυγούρη και Ειρήνης Γερογιάννη, προσφέρθηκαν να χρησιμοποιηθούν οι εγκαταστάσεις τους για τη διεξαγωγή κάποιων εκθέσεων, ομιλιών και άλλων δράσεων του εκπαιδευτικού και δημόσιου προγράμματος της d14¹⁹.

Σημειώνεται, ακόμη, ότι στις επιμέρους εκδηλώσεις που έλαβαν χώρα συνεργάστηκαν πολλοί και διαφορετικοί φορείς όπως, ενδεικτικά: το Κέντρο Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων (ΚΕΘΕΑ), που είναι νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, συμμετείχε σε μια «συλλογική άσκηση μνήμης» στην Κυψέλη στο πλαίσιο της δράσης «Α-λήθεια», διάφοροι εκδότες με έδρα στα Εξάρχεια στη διάρκεια ενός οργανωμένου περιπάτου στο πλαίσιο της δράσης «Methodos/Übungen/Άσκηση», και η εκπαιδευτική ομάδα - σωματείο «Σκασιαρχείο» στην εκδήλωση-περίπατο που οργάνωσε ο Ζάφος Ξαγοράρης μαζί και με την ΑΣΚΤ στο πλαίσιο του πρότζεκτ “The Niche” (Η γωνία)²⁰.

4.4. Κριτικός σχολιασμός του προγράμματος “μια εκπαίδευση” της documenta 14

¹⁹

Βλ.

σχετικά:

<https://www.documenta14.de/gr/calendar/11507/-1-documenta-4-documenta-4-1968-1979-2017>

(ανάκτηση: 10/3/2022).

²⁰ Βλ. σχετικά: <https://www.documenta14.de/gr/calendar/21260/-8->. (ανάκτηση: 10/3/2022).

Αποτελούμενο από συνολικά 18 δράσεις, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της d14 κάλυψε μια ευρεία θεματολογία με επίκεντρο, κυρίως, κοινωνικά ζητήματα που ταλανίζουν τις σύγχρονες κοινωνίες, ενώ η τέχνη αποτέλεσε τη βάση ή την αφορμή για τη μη συμβατική προσέγγιση αυτών των ζητημάτων. Σημειωτέον ότι, στο πλαίσιο του εν λόγω προγράμματος, στην έννοια της τέχνης πέρα από τη ζωγραφική, τη μουσική, τον χορό, τη λογοτεχνία συμπεριλήφθηκαν και η αρχιτεκτονική («Α-λήθεια»), η μαγειρική («Nourishing Knowledge») και η χαρτογραφία («Χαρτογραφώντας το Κάσελ»). Οι περισσότερες εκπαιδευτικές δράσεις συνδύασαν διαφορετικά είδη τέχνης, σε μια προσπάθεια να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων, να καλλιεργήσουν τη φιλομάθειά τους και να φέρουν κοντά κοινό και συντελεστές μέσα από μια από κοινού εμπειρία διαμόρφωσης γνώσεων.

Λαμβάνοντας υπόψη τόσο την ιστορία της documenta όσο και την ιδιαιτερότητα της d14 να διοργανωθεί ταυτόχρονα σε Αθήνα και Κάσελ, ένα μεγάλο μέρος των δράσεων, όπως οι δράσεις «Unpacking Burckhardt: What remains?», «Α-Λήθεια», «Νυχτερινή Βάρδια, Methodos/Übungen/Άσκηση», ήταν αφιερωμένο στην «πόλη» υπό την έννοια του χώρου ως ζωντανού οργανισμού στον οποίο βρίσκεται ή χάνεται η ιστορία που διαμορφώνει και καθορίζει την κοινωνία σε κάθε δεδομένη χρονική στιγμή, καθώς ο ίδιος αυτός τόπος μεταβάλλεται ή οι άνθρωποι που ζουν σε αυτόν μετακινούνται. Η ιστορική μνήμη, η κατανόηση, η αμφισβήτηση παγιωμένων ιστορικών απόψεων, ζητήματα ευρείας σημασίας που ανάγονται στην έννοια της εκπαίδευσης για κοινωνική δικαιοσύνη, εύλογα δεν περιορίστηκαν σε ένα συγκεκριμένο κοινό, αντιθέτως οι σχετικές δράσεις ήταν δημόσιες και απευθύνονταν σε όλους, με εξαίρεση ενδεχομένως τους αναγκαίους τοπικούς περιορισμούς που έθετε η τοποθεσία των δράσεων, η γλώσσα ή και το είδος των δράσεων. Έτσι για παράδειγμα στη δράση «Unpacking Burckhardt: What remains?» είχαν πρόσβαση κυρίως οι κάτοικοι του Κάσελ, ενώ στη δράση «Α-λήθεια» οι κάτοικοι των Αθηνών, χωρίς, όμως, να αποκλείονται επισκέπτες από άλλες πόλεις του κόσμου που μπορούσαν ή ήθελαν να παρευρεθούν. Αντιθέτως, ορισμένες δράσεις λόγω της φύσης τους απέκλειαν συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες, όπως η «Νυχτερινή Βάρδια» στην οποία εκ των πραγμάτων δεν μπορούσαν να συμμετέχουν άτομα με ακουστική ή οπτική αναπηρία. Ειδικά όσον αφορά την προσβασιμότητα των ΑμεΑ στις εκπαιδευτικές δράσεις της d14 δεν προκύπτει κάποια ειδική μέριμνα εκ μέρους των

διοργανωτών της, όπως ισχύει για την κυρίως έκθεση στο Κάσελ²¹. Το γεγονός αυτό έρχεται σε αντίθεση με το αντικείμενο και τη φιλοσοφία του προγράμματος που βασίζεται στις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης για μια ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση. Παρόλα αυτά, η δημοκρατικότητα και η συμπεριληπτικότητα του προγράμματος, όπως επιβάλλει η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης (Artiles, Harris-Murri and Rostenberg, 2006), διαφάνηκε ήδη κατά τον σχεδιασμό του. Στη «Βουλή των Κοινοτήτων», όπως περιγράφηκε παραπάνω, είχαν την ευκαιρία να συμμετέχουν ελεύθερα άνθρωποι και συλλογικότητες, να εκφράσουν τις απόψεις τους και να καταθέσουν τις προτάσεις τους για τον σχεδιασμό των επικείμενων δράσεων που επιμελήθηκε η πολυπληθής ομάδα έργου που συγκροτήθηκε για αυτόν τον σκοπό. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, η **πόλη** αποτέλεσε το επίκεντρο προκειμένου να εξερευνηθούν και όχι απαραίτητα να απαντηθούν τα τρία ερωτήματα-προβληματισμοί που τέθηκαν με το πρόγραμμα: *Τι αλλάζει; τι μετατοπίζεται; τι απομένει;*.

Παρόμοια δυναμική φέρει και η θεματική για το «**σώμα**», δηλαδή η κοινωνία που μετακινείται, αναμειγνύεται με άλλους λαούς και διαμορφώνει συνεχώς την έννοια και το περιεχόμενο της ταυτότητας. Η προσέγγιση αυτής της θεματικής έγινε μέσα από διάφορες βιωματικές δραστηριότητες κατά τις οποίες το κοινό έλαβε μέρος σε μαζικούς περιπάτους, ακροάσεις και ζωντανές παραστάσεις. Δράσεις όπως οι «Συναντήσεις», «Nourishing Language», «Method/ Άσκηση» και «Narrowcast House» είχαν ως κύριο εργαλείο τους το σώμα και τις δυνατότητές του, μέσω των οποίων οι εκάστοτε συμμετέχοντες συνδέονταν και σχημάτιζαν μια ομάδα, ένα είδος κοινωνίας η οποία καλούνταν να φτιάξει τη δική της ταυτότητα και να θέσει τις βάσεις για μία νέα πιο δημιουργική και ευέλικτη εκπαίδευση (Angiama, et. al., 2018: 358). Ειδικά σε σχέση με τη δράση «Nourishing Language» παρατηρείται μία μη συμβατική προσέγγιση του ζητήματος της μετανάστευσης και της κατανόησης των αλλοδαπών πολιτισμών όχι μέσω ομιλιών, συζητήσεων, ντοκιμαντέρ ή ακόμη και προσωπικών ομολογιών και συνομιλιών, αλλά μέσω της κουλτούρας της εστίασης, η οποία, όπως γίνεται δεκτό, προσφέρει πρόσφορο έδαφος για τη γνωριμία με έναν λαό, ενώ λειτουργεί ταυτόχρονα και ως συνδετικός κρίκος μεταξύ των ανθρώπων, δεδομένου ότι το φαγητό αποτελεί ένα είδος κοινού γνωρίσματος μεταξύ των χωρών,

²¹ Βλ. σχετικά: <https://www.documenta14.de/gr/accessibility> (ανάκτηση: 10/3/2022).

δηλαδή ένα κοινό σημείο αναφοράς στη βάση του οποίου οι άνθρωποι έρχονται πιο κοντά ο ένας στον άλλο.

Πέρα, όμως, από τις προαναφερόμενες δράσεις το πρόγραμμα, όπως ήταν αναμενόμενο, περιλάμβανε και εκδηλώσεις που απευθύνονταν αποκλειστικά είτε σε φοιτητές, κυρίως της Ανώτατης Σχολής Καλών Τεχνών (π.χ. «Εντατικά Μαθήματα»), είτε σε μαθητές (π.χ. «Έργα αφήγησης»). Σε σχέση με τους φοιτητές παρατηρείται ότι ειδικά στις «Εκλεκτικές Συγγένειες» η d14 κινήθηκε σε πιο συντηρητικά και γνώριμα μονοπάτια μάθησης, αφού το μεγαλύτερο μέρος των συναντήσεων φοιτητών και καλλιτεχνών διενεργήθηκε με όρους ιεραρχίας όπου διάφοροι καλλιτέχνες μιλούσαν για το έργο τους στους φοιτητές και τους ανέθεταν κάποια είδη εργασιών, όπως για παράδειγμα ο καλλιτέχνης Daniel García Andújar που στη διάρκεια τριών ημερών στην Αθήνα παρουσίασε στους φοιτητές της ΑΣΚΤ τις μεθόδους συγκέντρωσης και επεξεργασίας αρχαικού ιστορικού υλικού στην εποχή της ψηφιοποίησης και προσκάλεσε τους εκπαιδευόμενους φοιτητές να μοιραστούν και να συζητήσουν τα δικά τους αρχεία με την υπόλοιπη τάξη²². Η δράση αυτή προώθησε την προσέγγιση της ιστορίας από διαφορετικές οπτικές γωνίες, καθώς και την γνώση και κατανόηση για την ιστορία των άλλων, όπως προτείνεται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την κοινωνική δικαιοσύνη όπου η ιστορική μνήμη και γνώση αποτελούν θεμέλιο λίθο. Ενδιαφέρον παρουσιάζει εν προκειμένω το γεγονός ότι οι δράσεις που αφορούσαν φοιτητές των καλών τεχνών περιορίστηκαν στην ΑΣΚΤ, η οποία συνεργάστηκε γενικώς σε όλες τις δράσεις της d14 (δημόσια έκθεση, δημόσιο πρόγραμμα, εκπαιδευτικό πρόγραμμα, παράλληλες δράσεις), μη συμπεριλαμβάνοντας άλλα πανεπιστημιακά ιδρύματα ή ιδιωτικές σχολές που λειτουργούν στην Ελλάδα.

Το ίδιο συνέβη και στα σχολικά προγράμματα «Έργα αφήγησης» και «Ερμηνείες Υλικών» όπου τα συμμετέχοντα σχολεία ήταν όλα δημόσια και μάλιστα γενικής εκπαίδευσης. Σε αντίθεση, λοιπόν, με έναν ακόμη προαναγγελθέντα σκοπό των διοργανωτών στην πρόταση προς τις Πρωτοβάθμιες και Δευτεροβάθμιες Διευθύνσεις Σπουδών για εκπαιδευτικά προγράμματα συμπερίληψης «διαφορετικών φωνών μέσα, ανάμεσα και πέρα από τις δύο αυτές πόλεις, επιχειρώντας μια υπέρβαση του ευρωπαϊκού πλαισίου», τα σχολεία που συμμετείχαν τελικά στις εκπαιδευτικές

²² Βλ. σχετικά: <https://www.documenta14.de/gr/public-education/25192/elective-affinities> (ανάκτηση: 10/3/2022).

δράσεις που έλαβαν χώρα στην Αθήνα ανήκαν στο κέντρο (Εξάρχεια) και σε περιοχές χαμηλής εγκληματικότητας (Δάφνη, Άγιος Δημήτριος), ήταν ήδη ενεργά σε εξωσχολικές δράσεις (πρότυπο λύκειο, πειραματικό γυμνάσιο) και ανήκαν όλα αυστηρά σε αθηναϊκούς δήμους, ενώ δεν φαίνεται να διευκολύνθηκε η μετάβαση μαθητών από σχολεία της περιφέρειας ή έστω της ευρύτερης περιφέρειας Αττικής για να συμμετέχουν στις προτεινόμενες δράσεις. Έτσι, η έκθεση παρέμεινε πιστή στην τάση της αστικοποίησης που επικρατεί από τη Βιομηχανική Επανάσταση μέχρι σήμερα αντί η μητροπολιτική πρωτεύουσα να μετατραπεί σε κοινό τόπο συνάντησης ανθρώπων και εν προκειμένω μαθητών από όλη τη χώρα οι πολιτιστικές δράσεις της οποίας στην πλειοψηφία τους πραγματοποιούνται στα μεγάλα αστικά κέντρα πλην περιορισμένων εξαιρέσεων (π.χ. Διεθνές Φεστιβάλ Ταινιών Μικρού Μήκους Δράμας, Διεθνές Φεστιβάλ Ταινιών Animasyros στη Σύρο, Διεθνές Φεστιβάλ Χορού Καλαμάτας). Επομένως, τουλάχιστον όσον αφορά τους φοιτητές και τους μαθητές το εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν κατάφερε να επιτύχει τον στόχο του να μετατραπεί η Αθήνα σε σημείο προσέλκυσης και συνάντησης ανθρώπων από όλον τον κόσμο. Περαιτέρω, δεν προέκυψε από τη μελέτη του υλικού που συνοδεύουν τις εν λόγω δράσεις η μέριμνα για συμπερίληψη μαθητών με αναπηρίες που φοιτούν σε ειδικά σχολεία ή μαθητών διαφορετικής καταγωγής ή ακόμη και γλώσσας, φαινόμενο που παρατηρείται συχνά στα ελληνικά σχολεία λόγω των μεταναστευτικών και προσφυγικών ροών και των Ρομά, δεδομένου μάλιστα ότι το 2017 επαναθεσπίστηκαν οι λεγόμενες «τάξεις υποδοχής» (TY) που ίσχυαν από το 2010 ως TYZEΠ (Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας) (Καλογριδίδη, 2017).

Όσον αφορά δε τις μεθόδους εκπαίδευσης που εφαρμόστηκαν σε αυτές τις δράσεις παρατηρείται ότι οι νεαροί μαθητές είχαν έναν πολύ περιορισμένο και σύντομο ρόλο ακροατή/θεατή μόνον προκειμένου να καθοδηγηθούν και να εμπνευστούν από τους συμμετέχοντες καλλιτέχνες για να δημιουργήσουν τις δικές τους ιστορίες με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών που τους συνόδευαν, όπου επομένως δεν υπήρχε κάποια αυστηρή ιεραρχία, αλλά κατά τις υπάρχουσες σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, οι καλλιτέχνες είχαν τον ρόλο του μεσολαβητή (mediator). Τα προγράμματα αυτά λειτούργησαν, επομένως, ως ένα είδος εργαστηρίων δημιουργικής απασχόλησης παρόμοια με αυτά που συναντώνται σε

διάφορες δημόσιες και ιδιωτικές δομές στην Ελλάδα (π.χ. ΚΔΑΙΠ²³) και στο εξωτερικό. Ειδοποιός διαφορά αποτέλεσε, βεβαίως, η εμπλοκή καλλιτεχνών με διαφορετικές κουλτούρες και η άμεση επαφή τους με τους μαθητές. Συνεπώς, τα προγράμματα αυτά, απομακρύνοντας τους μαθητές από το αυστηρό και κλειστό σχολικό περιβάλλον και ξεφεύγοντας από το περιοριστικό περιεχόμενο του επίσημου σχολικού προγράμματος σπουδών, παρέμειναν πιστά στην αρχική ιδέα της «αποσχολειοποίησης» του I. Illich («Ιδέες από την τέχνη, την παιδαγωγική και την κοινότητα», 2017). Από άποψη θεματολογίας, τόσο οι δράσεις για τους φοιτητές όσο και οι δράσεις για τους μαθητές είχαν ως αντικείμενο διάφορες πτυχές της κοινωνικής δικαιοσύνης και, συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες ασχολήθηκαν με: την ιστορική μνήμη, την ταυτότητα (εθνική και ατομική), την οικολογία, την πολιτική υπόσταση του ανθρώπου, την αποικιοκρατία, τη συλλογική παραγωγή και τις σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων αυτών, θέματα που εμπεριέχονται, όπως αναλύθηκε στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας, στην εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι το ζήτημα της μη συμβατικής εκπαίδευσης αποτέλεσε ένα είδος ομπρέλας υπό την οποία προσεγγίστηκαν όλα τα προαναφερόμενα θέματα. Με βάση, βέβαια, τη σύγχρονη παιδαγωγική θεωρία αλλά και τις μεθόδους που εφαρμόζονται στη τυπική εκπαίδευση στην Ελλάδα, παρατηρείται ότι η βιωματική μάθηση, η δημιουργική απασχόληση των μαθητών και η προσωπική παρατήρηση που εφαρμόστηκαν κατά τις παραπάνω μαθητικές δράσεις αποτελούν όλο και συχνότερα μέρος του επίσημου προγράμματος σπουδών των σχολείων καθώς ενθαρρύνεται η χρήση τους από την τρέχουσα παιδαγωγική έρευνα. Συνεπώς, δεν φαίνεται να προτάθηκε από την d14 κάποια εντελώς καινοφανής μέθοδος ή σύστημα όπως ήταν ο αρχικός σκοπός του εκπαιδευτικού προγράμματος. Μάλιστα, από τις ίδιες τις μαρτυρίες ορισμένων μαθητών δεν φαίνεται να έγιναν αντιληπτά τα βαθύτερα ζητήματα που θίγονταν με τις εν λόγω δράσεις οι οποίες ωστόσο ενθουσίασαν τους μαθητές όσον αφορά το πρακτικό κομμάτι της παραγωγής ενός έργου ή ακόμη περισσότερο λόγω της αντικατάστασης μιας συνηθισμένης σχολικής μέρας με μία ευχάριστη εμπειρία. Συγκεκριμένα στο ιστολόγιο του 70ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών (2017) που συμμετείχε στο σχολικό πρόγραμμα

²³ Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών

«Ερμηνείες Υλικών» μία μαθήτρια γράφει «Στην αρχή μας έδωσαν μαλλί. Η διπλανή μου πήρε μια από τις αποχρώσεις του μωβ κι εγώ πήρα λιλά. Αφού μιλήσαμε και μας έδειξαν κάποιες εικόνες, ντύσαμε δύο καρέκλες! Περάσαμε το μαλλί γύρω τους και τους βάλαμε υφάσματα. Πέρασα υπέροχα! Μου άρεσε πολύ». Η φράση «μας έδειξαν κάποιες εικόνες» δείχνει είτε ότι δεν δόθηκε ιδιαίτερο βάρος στο περιεχόμενο αυτών των εικόνων είτε ότι δεν άγγιξε στον επιθυμητό βαθμό το ενδιαφέρον των μαθητών. Επίσης, ένας άλλος μαθητής γράφει: «Σήμερα ήρθε η Ευανθία Γιαννακοπούλου με την ομάδα της και μας μίλησαν για την σύγχρονη τέχνη. Αυτοί οι άνθρωποι νομίζω πως ήρθαν για να μας δείξουν κάποιους άλλους τρόπους για να εκφραζόμαστε. Σε αυτό το πρόγραμμα πέρασα πολύ καλά, είχε πλάκα που μας έκαναν μια παρουσίαση και εμείς ζωγραφίζαμε». Και από τη μαρτυρία αυτή προκύπτει το ευχάριστο κλίμα που δημιουργήθηκε, η χαρά των μαθητών να δημιουργήσουν κάτι οι ίδιοι και να δουν κάτι νέο εκτός σχολικών βιβλίων. Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, οι μαθητές των ελληνικών σχολείων και οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στις εκπαιδευτικές δράσεις του προγράμματος «μια εκπαίδευση» της d14 είχαν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με ποικίλες εκδοχές της σύγχρονης τέχνης, από διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα -συνεργαζόμενοι μάλιστα σε ορισμένες περιπτώσεις και με τους ίδιους τους δημιουργούς- και συγκεκριμένα να γνωρίσουν εναλλακτικές μεθόδους προσέγγισης επίκαιρων ζητημάτων, όπως η προσφυγιά και η μετανάστευση ή η κλιματική αλλαγή, καθώς και θεμάτων που σχετίζονται με το συλλογικό και το ιστορικό τραύμα, τη μνήμη, τα ανθρώπινα δικαιώματα, τις κάθε είδους διακρίσεις κ.ά. Σε αυτό το πεδίο, η συμβολή του προγράμματος «μια εκπαίδευση» της d14 ήταν σημαντική, δεδομένης μάλιστα της πολύ περιορισμένης αξιοποίησης έργων σύγχρονης τέχνης στα προγράμματα σπουδών της Ιστορίας και των Κοινωνικών Επιστημών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά σε διεθνές πλαίσιο (Desai, Hamlin & Mattson, 2010; Clark & Sears, 2020).

Αντιθέτως, οι στόχοι της εμπλοκής των συμμετεχόντων σε συνεργατικές μεθόδους μάθησης προσεγγίστηκαν σε μεγάλο βαθμό. Για παράδειγμα, οι μαθητές κλήθηκαν να ντύσουν από κοινού καρέκλες με υφάσματα, ενώ οι φοιτητές της ΑΣΚΤ της Αθήνας περπάτησαν μαζί στην οδό Πειραιώς.

Αναφορικά με τους εμπλεκόμενους φορείς, προκύπτει η πρόθεση της d14 να κινητοποιήσει και να φέρει σε συνεργασία δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς,

καλλιτεχνικούς, επιστημονικούς και διοικητικούς θεσμούς που αντιπροσωπεύουν διάφορες κοινωνικές ομάδες, προκειμένου να στηρίξει τις εκπαιδευτικές δράσεις και να εξασφαλίσει την επιτυχία του προγράμματος. Εξάλλου, ένα τόσο φιλόδοξο σχέδιο δεν θα μπορούσε να υλοποιηθεί μόνο με τη συμμετοχή καλλιτεχνών, αφού οι δημόσιες τοποθεσίες αποτέλεσαν βασικό παράγοντα κατά την προτεινόμενη εκπαιδευτική διαδικασία και η ποικιλία των δράσεων απαιτούσε τη σύμπραξη διαφορετικών ειδικοτήτων. Βέβαια, στη πλειοψηφία τους οι φορείς ανήκαν στον ευρύτερο δημόσιο τομέα, γεγονός που συμβαδίζει με τον στόχο ενός ανοιχτού και δημόσιου προγράμματος εκπαίδευσης που δεν εξυπηρετεί συμφέροντα και δεν υπόκειται σε εμπορικούς περιορισμούς. Έτσι, κομβικό ρόλο έπαιξαν τα διάφορα δημοτικά διαμερίσματα του Δήμου Αθηναίων που φιλοξένησαν δράσεις σε πλατείες, δρόμους και πάρκα και η Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών της Αθήνας που συνεργάστηκε στις περισσότερες από τις αυτές δράσεις.

Στον βαθμό που η τριτοβάθμια εκπαίδευση και η δια βίου μάθηση παραμένουν συνήθως προσκολλημένες στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, η d14 απέδειξε ότι η εναλλακτική μάθηση δεν έχει ηλικιακό όριο ή άλλους περιορισμούς, λαμβάνοντας μάλιστα, ιδίως, υπόψη τον αριθμό των συμμετεχόντων στις προαναφερόμενες δράσεις που ήταν ανοιχτές σε όλους. Για παράδειγμα η δράση «Α-λήθεια» σημείωσε τριψήφιο αριθμό συμμετοχών και στις δέκα από τις έντεκα επιμέρους δράσεις που διοργανώθηκαν στο πλαίσιο αυτής, φτάνοντας έως και τα πεντακόσια άτομα σε μία ημέρα (Angiama, et. al., 2018: 39) κατά την εκδήλωση «Brass Walk» όπου οι ορχήστρες χάλκινων Dirty Athens Brass Band (Ελλάδα) και Blech & Schwefel Brass Band (Γερμανία) συνεργάστηκαν μεταξύ τους για πρώτη φορά και συνόδεψαν με τη μουσική τους την πορεία του κοινού στους δρόμους της Αθήνας από του Ψυρρή μέχρι την Κυψέλη²⁴.

Σε μια συνολικότερη κριτική αποτίμηση των εκθέσεων σύγχρονης τέχνης ο Panos Kompatsiaris (2014) υποστηρίζει πως τέτοιες εκθέσεις μεγάλης κλίμακας, ενώ επιδιώκουν να δημιουργήσουν ή έστω να αναδείξουν κάτι καινούργιο, εξακολουθούν, συχνά, να διατηρούν τη θέση τους στο κυρίαρχο κοινωνικοοικονομικό σύστημα.

²⁴ Βλ. σχετικά: <https://www.documenta14.de/gr/calendar/22036/a-letheia-brass-walk> (ανάκτηση: 10/3/2022).

4.5. Το Εικαστικό Τετράδιο της documenta 14 ως εκπαιδευτικό εργαλείο

4.5.1. Μορφολογικά χαρακτηριστικά

Το «Εικαστικό Τετράδιο» είναι ένα έγχρωμο ψηφιακό βιβλίο (pdf) που αποτελείται από 60 σελίδες και το οποίο μοιράστηκε στους εκπαιδευτικούς πριν τη διοργάνωση των δράσεων για τα σχολεία, ενώ παραμένει ελεύθερα προσβάσιμο και χωρίς αντίτιμο προς κάθε ενδιαφερόμενο μέχρι και σήμερα σε ηλεκτρονική μορφή (pdf) στον επίσημο ιστότοπο της d14 σε τρεις διαφορετικές γλώσσες: αγγλικά, γερμανικά και ελληνικά²⁵. Εισαγωγικά τίθεται η φράση της Χιλιανής ποιήτριας Cecilia Vicuña: «Είμαστε μηχανές που μαθαίνουν. Μαθαίνουμε από τα πάντα. Κάθε φορά που με κοιτάς μου μαθαίνεις πώς να βλέπω... για μένα είναι ένα συνεχές», η οποία διατυπώνει κατά κάποιον τρόπο τη φιλοσοφία που διαπνέει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της d14 (συνεχής μάθηση, μάθηση με κάθε μέσο, μάθηση με τις αισθήσεις) και ειδικά τις εκπαιδευτικές δράσεις που αναπτύσσονται στο εν λόγω εγχειρίδιο.

Κάθε καλλιτέχνης μαζί με το έργο που συμμετείχε στην d14 και τις αντίστοιχες προτεινόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες καταλαμβάνει ένα δισέλιδο του Τετραδίου κατά αλφαβητική σειρά. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τον καλλιτέχνη χάρη στις περιληπτικές πληροφορίες που παρέχονται σχετικά με τη ζωή, τις σπουδές και την καλλιτεχνική του ταυτότητα, ώστε να μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα το παρατιθέμενο έργο, να το τοποθετήσουν, ενδεχομένως, χωροχρονικά και να μοιραστούν με τους μαθητές τους ενδιαφέρουσες πληροφορίες για τον δημιουργό του που μπορούν να οδηγήσουν σε συζητήσεις και παραγωγική ανταλλαγή απόψεων μεταξύ τους. Στο τέλος της δεύτερης (δεξιάς) σελίδας για το κάθε έργο στο κάτω δεξί άκρο της παρατίθενται ο επίσημος ηλεκτρονικός υπερσύνδεσμος (*hyperlink*) της d14 και άλλοι σύνδεσμοι προς ιστοσελίδες που περιέχουν σχετικές πληροφορίες, βίντεο, εικόνες και συνεντεύξεις για το εκάστοτε έργο και τον δημιουργό του (βλ. Παράρτημα).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο σχεδιασμός αυτής της σελίδας όπου εκτίθεται στην αρχή της ο τίτλος του έργου με κεφαλαία πλάγια γράμματα, το έτος δημιουργίας του και το ονοματεπώνυμο του καλλιτέχνη με κεφαλαία γράμματα. Στη συνέχεια, ακολουθεί μια σύντομη παράγραφος γραμμένη με μικρότερη σε μέγεθος

²⁵Βλ. <https://www.documenta14.de/gr/public-education/25631/laufmappe> (ανάκτηση: 10/3/2022).

γραμματοσειρά και αφορά τα τεχνικά στοιχεία του έργου, τον χώρο όπου εκτέθηκε κατά τη διάρκεια της d14 και το ονοματεπώνυμο του φωτογράφου του έργου που εκτίθεται στην αριστερή σελίδα, αλλά και ακριβώς δίπλα από τον τίτλο σε διαστάσεις μικρού τετραγώνου και ασπρόμαυρο. Από κάτω η σελίδα χωρίζεται σε δύο στήλες με την αριστερή να περιλαμβάνει μία παράγραφο με στοιχεία για το έργο και μία άλλη παράγραφο με το λεξιλόγιο της εκπαίδευσης που παρατίθεται σε κατακόρυφο προσανατολισμό, δηλαδή με ένα είδος λεξικού για την ερμηνεία όρων (π.χ. μνημειώδης, σωματικό) και τον ορισμό εννοιών (π.χ. περιπατολογία, φεμινιστικοί αγώνες) ή με γεωγραφικές/ιστορικές διευκρινίσεις (π.χ. κρίση του Όκα, κοιλάδα Άρενγκ). Η δεξιά στήλη περιλαμβάνει, επίσης, σε κατακόρυφο προσανατολισμό, μία παράγραφο με σύντομο βιογραφικό του καλλιτέχνη και από κάτω της σε ευθεία κατεύθυνση έναν ορθογώνιο πίνακα («Σύνθεση») στην κεφαλίδα του οποίου αναγράφονται τρεις-τέσσερις λέξεις κλειδιά σε μορφή *hashtag* και από κάτω σύντομες ερωτήσεις ή δραστηριότητες («Αναγνώσματα και Αναφορές»). Το Τετράδιο ολοκληρώνεται με τον «Κολοφώνα» όπου περιλαμβάνονται τα ονοματεπώνυμα των προσώπων που το συνέταξαν/επιμελήθηκαν, καθώς και πληροφορίες σχετικά με την έκδοση και τα πνευματικά δικαιώματα. Συνολικά, η γραφιστική επεξεργασία του Τετραδίου είναι προσεγμένη και σύγχρονης αισθητικής, ενώ το αποτέλεσμα είναι φιλικό για τον χρήστη και ευανάγνωστο.

4.5.2. Καλλιτέχνες και έργα στο Εικαστικό Τετράδιο

Στο Εικαστικό Τετράδιο περιλαμβάνονται έργα 29 καλλιτεχνών προερχόμενων και από τις πέντε ηπείρους, ανάμεσα στους οποίους εντοπίζονται και τέσσερις Έλληνες (Βλάσης Κανιάρης, Μπία Ντάβου, Άγγελος Πλέσσας, Μαίρη Ζυγούρη), αλλά και καλλιτέχνες που δεν βρίσκονταν ήδη κατά τη σύνταξη του τετραδίου εν ζωή. Από τους 29 αυτούς καλλιτέχνες οι 14 είναι γυναίκες και οι υπόλοιποι άνδρες, ενώ τα παρατιθέμενα έργα χρονολογούνται από το 1974 και φτάνουν έως το 2017, το έτος διοργάνωσης της d14. Σημειώνεται πως όλα αυτά τα έργα εκτέθηκαν στην έκθεση.

Ειδικότερα, παρατηρείται ότι υπάρχει μια ομάδα έργων που εμπνέονται ή σχολιάζουν την ιστορία:

- «Εκ των έσω» (2017) της Rebecca Belmore (Καναδάς) για τη μεταναστευτική κρίση,

- «No Olvidado» (2010) της Andrea Bowers (ΗΠΑ) για την κρίση στα σύνορα ΗΠΑ-Μεξικού.
- «Όταν εκπνέαμε» (2017) του Hiwa K. (Ιράκ) για τους πρόσφυγες στην Πάτρα,
- «Μνημείο για τα 418 παλαιστινιακά χωριά που καταστράφηκαν, ερημώθηκαν και καταλήφθηκαν από το Ισραήλ το 1948» (2001) της Emily Jacir (Δυτική Όχθη),
- «Heimat» (2016-2017) της Ahlam Shibli (Παλαιστίνη) για τους εξόριστους του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου από τις πρώην Ανατολικές Περιοχές, τη νότια Ευρώπη και τη βόρεια Αφρική,
- «I Strongly Believe in Our Right to Be Frivolous» (2012-2017) της Mounira Al Solh (Λίβανος) για τους πρόσφυγες που ζουν σήμερα στη Γερμανία,
- «Το περικύκλωμα: Κοκκινιά 1979-Κοκκινιά 2017» (2017) της Μαρίας Ζυγούρη (Αθήνα) για τα μέλη του Κομμουνιστικού Κόμματος που εκτελέστηκαν από τον γερμανικό στρατό το 1944 στην Κοκκινιά,
- «Historija» (2003-07) της Britta Marakatt-Labba (Σουηδία) για την αντίσταση και τον αγώνα των Σάμι.

Ακόμη, συμπεριλαμβάνονται έργα που πραγματεύονται **κοινωνικά ζητήματα**:

- «Κουτσό» (1974) του Βασίλη Κανιάρη (Αθήνα) για το μεταναστευτικό ζήτημα,
- «La Sombra» (2017) της Regina José Galindo (Γουατεμάλα) για την εμπορία όπλων,
- «Solidarity» (2017) του Gordon Hookey (Αυστραλία) για τα δικαιώματα της κοινότητας LGBTQIA+.

Αλλά και ζητήματα σχετικά με το **περιβάλλον** και τη **φύση** υπό το πρίσμα, κυρίως, των κοινωνικών τους προεκτάσεων:

- «The Living Pyramid» (2015/2017) της Agnes Denes (Ουγγαρία) για το οικοσύστημα,
- «Trassen» (2017) του Olaf Holzapfel (Γερμανία) για τις περιβαλλοντικές και κοινωνικές επιπτώσεις της εκμηχανισμένης κατεργασίας ξύλου,

- «Ciclo anual en las altas terrazas de la selva tropical» (2007) του Abel Rodríguez (Κολομβία) για το τροπικό δάσος του Αμαζονίου,
- «Preah Kunlong» (2017) του Khvay Samnang (Καμπότζη) για την καταστροφή του οικοσυστήματος και στην απειλή αφανισμού των αυτόχθονων παραδόσεων,
- «Ruderal Society: Excavating a Garden» (2017) του Lois Weinberger (Αυστρία) για τον αστικό χώρο και τη βλάστηση.

Υπάρχουν, επίσης, έργα που εξερευνούν εναλλακτικές **εκπαιδευτικές μεθόδους**:

- «Der falsche documenta Katalog» (1992) των Annemarie και Lucius Burckhardt (Ελβετία) για την επιστήμη του περιπάτου,
- «Πρωτόκολλο Πειραματικής Εκπαίδευσης» (2017) του Άγγελου Πλέσσα (Αθήνα) σχετικά με το πρότυπο εναλλακτικής εκπαίδευσης που ίδρυσε ο καλλιτέχνης και συνίσταται σε ετήσιες συναθροίσεις κάθε φορά σε άλλη τοποθεσία, όπου οι συμμετέχοντες καλούνται να προτείνουν εκπαιδευτικά μοντέλα με θέμα μια συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης.

Τέλος, πολλά έργα προσεγγίζουν και παρουσιάζουν **διάφορους πολιτισμούς και παραδόσεις**:

- «Ιστία» (1981-82) της Μπία Ντάβου (Αθήνα) στο οποίο η καλλιτέχνηδα συνδυάζει τις σειριακές δομές με γράμματα από την Οδύσσεια αναδιοργανωμένα σε αριθμητική σειρά κατά την Ακολουθία Φιμπονάτσι,
- «Atakim» (1990-2012) του Beau Dick (Καναδάς) για τη φυλή Kwakwaka'wakw,
- «Fundi» (2017) του Aboubakar Fofana (Μάλι) για το φυτό Indigoferaarrecta καλλιεργείται στο Μάλι,
- «Fluchtzieleuropahavarieschallkörper» (2017) του Guillermo Galindo (Μεξικό) για τη δημιουργία μουσικών οργάνων από αντικείμενα από μετανάστες και πρόσφυγες στο Κάσελ και στην Αθήνα αντίστοιχα,

- «The Drought, the Flood» (2016) των Gauri Gill και Rajesh Vangad (Ινδία) για τη σχέση ανάμεσα στη γη και στις πολιτισμικές πρακτικές των αυτοχθόνων,
- «Bottari» (2005) του Kimsooja (Κορέα) για την πρακτική “bottari” μεταφοράς αντικειμένων που δεν είναι εύθραυστα στην Κορέα,
- «European Everything» (2017) του Joar Nango (Νορβηγία) για τον αυτοσχέδιο τρόπο με τον οποίο οι Σάμι κατασκευάζουν το περιβάλλον στο οποίο ζουν,
- «Raise the anchor, unfurl the sails, set course to the centre of an ever setting sun!» (2015) του Nathan Pohio (Νέα Ζηλανδία) για την παραδοσιακή τελετή υποδοχής Pōwhiri της φυλής Ngāi Tūāhuriri,
- «Quiiru Womb» (2017) της Cecilia Vicuña (Χιλή) για τη φόρμα του quiiru και τη σημασία της για τις αυτόχθονες κοινότητες.

Τα έργα αυτά ανήκουν σε διάφορους τομείς της σύγχρονης εικαστικής δημιουργίας και συγκεκριμένα πρόκειται για γλυπτά, μνημεία εγκαταστάσεις και χώρους συμμετοχικής δράσης ή περφόρμανς, υφασμάτινες δημιουργίες, μάσκες, συνθέσεις πολλαπλών αντικειμένων, βίντεο, φωτογραφίες, τοιχογραφίες και πίνακες ζωγραφικής.

4.5.3. Δράσεις και διδακτικές προτάσεις

Γενικώς, ο προσανατολισμός όλου του Τετραδίου είναι πιστός στις αρχές του προγράμματος «μια εκπαίδευση», συνεπώς όλες οι δράσεις που προτείνονται έχουν ως σκοπό να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές επάνω σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, να τους εκπαιδεύσουν τόσο σε σχέση με την τέχνη όσο και σε σχέση με την ιστορία και τα κοινωνικά ζητήματα που πραγματεύονται αυτά, ενώ ταυτόχρονα τους δίνεται η ευκαιρία να προσεγγίσουν τη διαδικασία της δημιουργίας φτιάχνοντας ή σχεδιάζοντας τα δικά τους έργα τέχνης εμπνεόμενοι από τα έργα καλλιτεχνών.

Σε κάθε περίπτωση, η ομάδα του εκπαιδευτικού προγράμματος της d14 φαίνεται ότι προτάσσει τη συζήτηση μεταξύ δασκάλου-μαθητών και τη συμμετοχική μάθηση. Αμέσως μετά προκύπτει η σημαντικότητα της ενεργούς μάθησης μέσα από την πράξη, δηλαδή μέσα από πραγματικές δραστηριότητες που καλείται να εκτελέσει

ο μαθητής, κινητοποιώντας πρωτίστως τη φαντασία και τη μνήμη του. Κατά παρέκκλιση από το υπόλοιπο πρόγραμμα «μια εκπαίδευση» και τις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους που προτείνουν της συνεργατικής μάθησης, στο Τετράδιο δεν συμπεριλαμβάνονται, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων, τέτοιες δραστηριότητες που να απαιτούν τον σχηματισμό μικρών ομάδων και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, αλλά, αντιθέτως, κάθε μαθητής καλείται να δώσει τις δικές του απαντήσεις και να δημιουργήσει σε ατομικό επίπεδο. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι σε ορισμένα έργα οι δράσεις περιορίζονται απλώς στην έκφραση γνώμης, ενώ σε άλλα έργα γίνεται ένας συνδυασμός έκφρασης γνώμης και βιωματικής μάθησης (μέσω έρευνας ή κατασκευής).

Το μεγαλύτερο μέρος των προτεινόμενων δραστηριοτήτων έγκειται στην παρατήρηση του έργου τέχνης, την εστίαση της προσοχής στις εξηγήσεις που δίνονται από τον εκπαιδευτικό και στη συνέχεια στη διατύπωση σκέψεων και απόψεων επί αυτών των πληροφοριών ή με αφορμή αυτές, καθώς και στην ανύψωση προσωπικών βιωμάτων ή αναμνήσεων και στη νοητή υποκατάσταση του μαθητή είτε στον ρόλο του καλλιτέχνη είτε στη θέση των ανθρώπων στους οποίους αναφέρεται το επίμαχο έργο.

Από το σύνολο των προτεινόμενων δράσεων του Τετραδίου προκύπτει μεταξύ άλλων η καλλιέργεια και ανάπτυξη των εξής ικανοτήτων:

- Κριτική σκέψη, π.χ. «Γιατί κατά τη γνώμη σου, η καλλιτέχνηδα επέλεξε να δημιουργήσει μια εγκατάσταση αυτού του μεγέθους για να παρουσιάσει το συγκεκριμένο θέμα;».
- Συγκριτική σκέψη, π.χ. «Ποιες διαφορές και ποιες ομοιότητες βλέπεις ανάμεσα στο έργο της Andrea και σε άλλα δημόσια μνημεία;» ή «σύγκρινε τον εναλλακτικό χάρτη σου με τον χάρτη κάποιου άλλου και αναλογίσου της ομοιότητες και τις διαφορές».
- Ερευνητικές δεξιότητες, π.χ. «Κάνε έρευνα για τα υλικά που θα χρησιμοποιήσεις», «Κάνε έρευνα για τα κοινωνικά κινήματα».
- Δημιουργικότητα/φαντασία, π.χ. «Μπορείς να δημιουργήσεις μια παρτιτούρα για τη σύνθεση που έφτιαξες με τα αντικείμενα που διάλεξες;».

4.5.4. Κριτική προσέγγιση

Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι το Εικαστικό Τετράδιο της d14 αποτελεί ένα είδος εκπαιδευτικού εγχειριδίου ή μάλλον ένα είδος υποβοήθησης της διδασκαλίας μέσα από εναλλακτικές καλλιτεχνικές δράσεις που αφυπνίζουν και κινητοποιούν τη φαντασία και την περιέργεια των μαθητών. Ως ένα τέτοιο εργαλείο, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να επιλέξει, βάσει των πέντε θεματικών που εντοπίσαμε παραπάνω, ένα έργο που σχετίζεται με τη θεματική που διδάσκει στο πλαίσιο ενός μαθήματος σε μια δεδομένη χρονική στιγμή, ώστε να επεκτείνει τη διδασκαλία του ή να την κάνει πιο παραστατική και ενδιαφέρουσα.

Βεβαίως, λόγω της πληθώρας του νοηματικού περιεχομένου των έργων που έχουν ανθολογηθεί στο Τετράδιο, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να το χρησιμοποιήσουν και στο πλαίσιο παράλληλων δράσεων, εργαστηρίων (π.χ. «Εργαστήρια Δεξιοτήτων 21+ του Ι.Ε.Π. σύμφωνα με το Ν.4692/2020 και την ΥΑ ΦΕΚ 3567/2021²⁶) ή στην Ευέλικτη Ζώνη-Βιωματικές Δράσεις που έχει ενταχθεί στο νέο Ωρολόγιο Πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου, όπου υπάρχει μεγαλύτερη ευελιξία στο αντικείμενο της μάθησης και στην εκπαιδευτική πρακτική, ξεφεύγοντας από τα αυστηρά και περιοριστικά όρια της επίσημης διδακτέας ύλης των μαθημάτων.

Το Εικαστικό Τετράδιο δεν είναι ένα εγχειρίδιο με δραστηριότητες που ανταποκρίνονται ή συμβαδίζουν με κάποιο συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών ή που παρουσιάζουν κάποια αυξητική δυσκολία, αλλά, περισσότερο, πρόκειται, για μεμονωμένες προτάσεις που προσομοιάζουν στα γνωστά φυλλάδια εργασιών. Όπως αναγράφεται στις αρχικές σελίδες του, αντί εισαγωγής: «Το Εικαστικό Τετράδιο περιλαμβάνει τις ιδέες που διακινήθηκαν, τα νήματα που συντέθηκαν καθώς και τις έννοιες τις οποίες μπορείτε να διευρύνετε στη δική σας πρακτική και να μοιραστείτε με άλλους συναδέλφους» (Εικαστικό Τετράδιο-d14, 2017:4). Ζητείται, επομένως, από τους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν ενεργά και να προβληματιστούν οι ίδιοι στο πώς θα μπορούσαν να εντάξουν σε διάφορα μαθήματα ή στο πλαίσιο των προαναφερθέντων διαθεματικών σχολικών προγραμμάτων, το υλικό που περιλαμβάνεται στο Τετράδιο. Η φυσική επαφή με τα έργα τέχνης είναι πάντοτε σημαντική και ελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών. Επομένως, κατά τη διάρκεια της d14, το Τετράδιο θα μπορούσε να λειτουργήσει ως χρήσιμο για τους εκπαιδευτικούς

²⁶ Πρόκειται για ένα πιλοτικό πρόγραμμα που στοχεύει στην «ενίσχυση της καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής και δεξιοτήτων τεχνολογίας και επιστήμης στους μαθητές».

εργαλείο για την προετοιμασία της επίσκεψης στην έκθεση αλλά και τον αναστοχασμό στην τάξη μετά από αυτήν. Εκτός του πλαισίου της έκθεσης, όμως, η αξιοποίηση ενός τέτοιου εγχειριδίου προϋποθέτει εμπρόθετη δράση και δημιουργικότητα από πλευράς των εκπαιδευτικών. Προσφέρεται όχι για μια τυποποιημένη χρήση αλλά ως εργαλείο από όπου θα αντλήσουν οι εκπαιδευτικοί ιδέες για να εμπλουτίσουν, μέσα από την προσέγγιση έργων σύγχρονης τέχνης, τις εκπαιδευτικές τους μεθόδους. Από μόνο του, βέβαια, ένα τέτοιο εγχειρίδιο δεν είναι σε θέση να καλύψει τα κενά στη συστηματική εξοικείωση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη σύγχρονη τέχνη. Παραμένει, όμως, γεγονός ότι το εν λόγω εγχειρίδιο αποτελεί ένα ευέλικτο εργαλείο για τον Έλληνα εκπαιδευτικό που θα επιδιώξει την αξιοποίηση έργων σύγχρονης κριτικής τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Θα μπορούσε, για παράδειγμα, το Τετράδιο να αποτελέσει τη βάση ή το έναυσμα για τη δημιουργία αντίστοιχων δράσεων από τους εκπαιδευτικούς, οργανώνοντας την επίσκεψη μιας ομάδας μαθητών σε έναν χώρο έργων τέχνης της πόλης τους.

Αξιοσημείωτο είναι, τέλος, το γεγονός ότι το Τετράδιο, έξι χρόνια μετά τη διοργάνωση της d14 (2017-2023), παραμένει χωρίς περιορισμούς δωρεάν αναρτημένο στο διαδίκτυο. Το στοιχείο αυτό συμβαδίζει με τη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού προγράμματος της συγκεκριμένης έκθεσης που βασίστηκε στην ελεύθερη και συμμετοχική μάθηση, στη διάχυση των γνώσεων και στην ενίσχυση των υπαρχόντων ή την εξεύρεση νέων εκπαιδευτικών μεθόδων σε έναν τομέα όπου η διάθεση παρόμοιων έργων γίνεται κυρίως με κερδοσκοπικό σκοπό. Συνεπώς, παρόλο που λόγω της παρόδου του χρόνου ορισμένοι υπερσύνδεσμοι έχουν καταργηθεί, η ιδέα, οι μέθοδοι και το βασικό υλικό παραμένει στη διάθεση κάθε εκπαιδευτικού ή άλλου ενδιαφερόμενου για να το χρησιμοποιήσει αυτούσιο ή για να εμπνευστεί και να πειραματιστεί από αυτό. Αυτή η μακροχρόνια και ελεύθερη πρόσβαση συμβάλλει, τελικά, η ίδια στην επίτευξη ενός είδους κοινωνικής δικαιοσύνης που εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες και δικαιώματα προς όλους όσοι emπίπτουν στον τομέα της εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: Συμπεράσματα - Συζήτηση

Από τη βιβλιογραφική έρευνα αναδείχθηκε ο πολυσχιδής χαρακτήρας της έννοιας της «κοινωνικής δικαιοσύνης» και η διαμόρφωση και προσαρμογή του περιεχομένου του παράλληλα με τις διεθνείς ιστορικές και κοινωνικές εξελίξεις (1^ο ερευνητικό ερώτημα). Ο προσδιορισμός «κοινωνική» φάνηκε ότι προσδίδει ένα συγκεκριμένο πολιτικό πρόσημο στον πιο ουδέτερο και γενικό όρο της δικαιοσύνης, ο οποίος είναι συνυφασμένος με την έννοια της ισότητας, της αντικειμενικότητας και της αμεροληψίας. Με τον σύνθετο αυτόν όρο επιδιώκεται να αναδειχθούν οι περιπτώσεις εκείνες τις οποίες οι κοινωνίες, οι πολιτικές αρχές ή οι θεσμοί αντιμετωπίζουν με τρόπους που εισάγουν διακρίσεις ή με τρόπους που δεν προσιδιάζουν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Η κοινωνική δικαιοσύνη αναφέρεται στην ανάγκη εξάλειψης των ανισοτήτων εντός των κοινωνιών τις οποίες δημιουργούν οι ίδιες οι κοινωνίες σε μια προσπάθεια εναρμονισμού όλων των επιμέρους ομάδων που τις αποτελούν και κατευνασμού των διαφορετικών φωνών. Συνεπώς, τα καταπιεσμένα μέλη των κοινωνιών είτε με ίδιες δυνάμεις είτε χάρη σε ευρύτερα κινήματα διεκδικούν την αναδιαμόρφωση της δικαιοσύνης που επιβάλλεται από τους ισχυρούς με τρόπο που να λαμβάνει υπόψη τις δικές τους ανάγκες και ιδιαιτερότητες. Υπ' αυτήν την έννοια η «κοινωνική δικαιοσύνη» λειτουργεί ως φορέας αλλαγής με στόχο να καταστήσει την εκάστοτε κοινωνία πιο δίκαιη, πιο συμπεριληπτική και πιο προσαρμοστική.

Γι' αυτό, εξάλλου, τις τελευταίες δεκαετίες έχει αναπτυχθεί πληθώρα θεωριών σχετικά με την εκπαίδευση για κοινωνική δικαιοσύνη. Όπως προέκυψε από τη βιβλιογραφική μας έρευνα, όλο και περισσότεροι παιδαγωγοί φροντίζουν να ενσωματώνουν την κοινωνική δικαιοσύνη στο έργο τους, εξηγώντας και ασκώντας τους μαθητές άμεσα ή έμμεσα στο περιεχόμενό της (2^ο ερευνητικό ερώτημα). Βέβαια, ελλείπει ειδικής εκπαίδευσης των διδασκόντων, οι προσπάθειες αυτές είναι ανομοιογενείς, βασίζονται στις προσωπικές γνώσεις, αντιλήψεις, εμπειρίες και προκαταλήψεις κάθε διδάσκοντα, καθώς και στη δημιουργικότητά του και στη σύλληψη ιδεών που εγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους και είναι κατάλληλες για την προσέγγιση, την κατανόηση και την αφομοίωση της κοινωνικής δικαιοσύνης από τους μαθητές. Από τα ευρήματά μας ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι το γνωστικό αντικείμενο των διδασκόμενων μαθημάτων, στο πλαίσιο των οποίων εφαρμόζεται, άτυπα συνήθως, η παιδαγωγική για την κοινωνική δικαιοσύνη, μπορεί

να είναι και από το πεδίο των «θετικών» λεγόμενων επιστημών, όπως τα μαθηματικά και η φυσική και όχι αποκλειστικά θεωρητικά μαθήματα όπως η ιστορία, η κοινωνιολογία ή η φιλοσοφία. Αυτό αποδεικνύει ότι η συγκεκριμένη εκπαίδευση μπορεί να λαμβάνει χώρα σε οποιαδήποτε συνθήκη και με οποιαδήποτε αφορμή. Η ευρηματικότητα των μεθόδων που εφαρμόζονται επιβεβαιώνουν αυτό το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής για την κοινωνική δικαιοσύνη, αφού αρκεί πολλές φορές η εκπόνηση απλώς ομαδικών εργασιών που διδάσκουν στα παιδιά το σεβασμό προς τον συνάνθρωπο, την ανεκτικότητα και τη συνεργασία προς επίτευξη ενός κοινού στόχου. Μέσα από τέτοιες ασκήσεις, έστω και έμμεσα, πολλές φορές οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν διαφορετικούς πολιτισμούς και παραδόσεις, στο μέτρο που πρόκειται για εκπαιδευτικά ιδρύματα που συγκεντρώνουν εκπαιδευόμενους από διαφορετικά κοινωνικά, πολιτισμικά και οικονομικά στρώματα (3^ο ερευνητικό ερώτημα).

Ωστόσο, από τις περιπτώσεις που εντοπίσαμε διαφάνηκε ότι η παιδαγωγική της κοινωνικής δικαιοσύνης πραγματοποιείται πιο εύκολα μέσα από τη διδασκαλία της τέχνης ή με την παράλληλη χρήση της τέχνης. Πολλοί καλλιτέχνες έχουν αναλάβει να «εκπαιδεύσουν» το κοινό στην κοινωνική δικαιοσύνη μέσα από το έργο τους, ενώ από το σύνολο των εξελίξεων στον τομέα της τέχνης διεθνώς προκύπτει ότι όλο και συχνότερα και όλο και περισσότερες εκθέσεις και θεσμοί ενδιαφέρονται να προωθήσουν την παιδαγωγική για κοινωνική δικαιοσύνη μέσω της θεματολογίας των έργων που εκθέτουν ή μέσω ειδικά διαμορφωμένων προγραμμάτων ή μέσω επίσημων δηλώσεων και παράλληλων δράσεων. Η τέχνη αποδεικνύεται, επομένως, βασικός φορέας ανάδειξης της κοινωνικής δικαιοσύνης, αφού παραδοσιακά αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο πίεσης για αλλαγή στις κοινωνίες, πρότασης νέων ιδεών και ανακίνησης καθιερωμένων απόψεων και στερεοτύπων. Ειδικά η σύγχρονη τέχνη που ανατρέπει τους υφιστάμενους κανόνες στην ίδια την τέχνη, είναι ένας ευέλικτος και ευρύς χώρος όπου η εκπαίδευση για κοινωνική δικαιοσύνη μπορεί και ανθίζει (4^ο ερευνητικό ερώτημα).

Σε σχέση με το πέμπτο (5^ο) ερευνητικό ερώτημα που θέσαμε ως προς κατά πόσον μία έκθεση μπορεί να λειτουργήσει ως εναλλακτικός εκπαιδευτικός χώρος για την παιδαγωγική της κοινωνικής δικαιοσύνης, σημειώνεται ότι, όπως προέκυψε από τη μελέτη του προγράμματος «μια εκπαίδευση» της d14, η διεθνής αυτή έκθεση,

παραμένοντας πιστή στον παιδαγωγικό της χαρακτήρα, ανέπτυξε για πρώτη φορά ένα ολοκληρωμένο και πολυσχιδές πρόγραμμα όπου η τέχνη, έχοντας τον πρωταγωνιστικό ρόλο και προωθώντας καινοτόμες αισθητικά ιδέες, πρότεινε λύσεις και πρακτικές για την διαπαιδαγώγηση του κοινού σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, διασφαλίζοντας η ίδια ένα περιβάλλον που λειτουργεί με όρους κοινωνικής δικαιοσύνης (ανοιχτή πρόσβαση, συμμετοχική μάθηση). Ειδικά η d14, λόγω της ιστορίας της και του βεληνεκούς της αποδείχθηκε πρωτοπόρα σε αυτόν τον τομέα και ικανή να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στον τομέα της εκπαίδευσης με μη προφανείς και συμβατικούς τρόπους. Το πρόγραμμα «μια εκπαίδευση» ήταν ένα ζωτικό κομμάτι της έκθεσης που λειτούργησε μέσα σε αυτήν και μαζί με αυτήν και όχι παράλληλα, όπως συνηθίζεται γενικώς στις περισσότερες εκθέσεις έργων τέχνης και στα μουσεία. Εκπαιδευτικοί και μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά στο κάλεσμα των διοργανωτών και συμμετείχαν με επιτυχία σε διάφορες δράσεις. Η d14 δομήθηκε εξ αρχής με γνώμονα την εκπαίδευση και μάλιστα με αντικείμενο όχι μόνο αυτοαναφορικό όπως η τέχνη ή η εκπαίδευση, αλλά με σκοπό την ευαισθητοποίηση του κοινού και την κατανόηση των διαφορετικών πτυχών της κοινωνικής δικαιοσύνης. Από αυτές ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην ιστορία και την ιστορική μνήμη, τις πολιτιστικές παραδόσεις και τη μετανάστευση, γεγονός άρρηκτα συνδεδεμένο με την επιλογή της Αθήνας ως τόπο διεξαγωγής της έκθεσης και τη χρονική συγκυρία της λειτουργίας της.

Συμπερασματικά, ακόμη και εάν θεωρήσουμε ότι η d14 δεν κατάφερε τελικά να προτείνει μια συγκεκριμένη νέα εκπαιδευτική μέθοδο, καθώς και ότι οι περισσότερες από τις σχολικές δράσεις που έλαβαν χώρα εντάσσονται σε ήδη γνωστές και υπό χρήση πρακτικές, αναμφισβήτητο παραμένει το γεγονός ότι συνέβαλε κατά μεγάλο μέρος στη συζήτηση σχετικά με την εκπαίδευση και την τέχνη και πρόσφερε ιδέες που ήδη αξιοποιήθηκαν στην documenta 15 (2022) και μπορούν να εμπνεύσουν και άλλες διεθνείς οργανώσεις ή εκθέσεις για να ενταχθούν δυναμικά και ενεργά σε αυτόν τον διάλογο, αναπτύσσοντας τα δικά τους παιδαγωγικά προγράμματα στο μέλλον.

Παρόλα αυτά, παρατηρείται ότι ένας σημαντικός περιορισμός στην ανά χείρας εργασία αποτέλεσε η έλλειψη δυνατότητας, λόγω γλώσσας, πρόσβασης σε γερμανόφωνες πηγές για την άντληση περισσότερων πληροφοριών, αλλά και για την

πληρέστερη προσέγγιση του εκπαιδευτικού προγράμματος της d14, δεδομένου ότι αυτό υλοποιήθηκε ταυτόχρονα και στο Κάσελ. Επομένως, ελλείπει έρευνας σε σχέση με την ανταπόκριση των γερμανικών σχολείων στο σχετικό κάλεσμα και την αξιολόγηση των μαρτυριών των μαθητών, οι παρατηρήσεις που γίνονται στην εργασία περιορίζονται στην περίπτωση των Αθηναϊκών σχολείων και επικεντρώνονται συνολικά στις δράσεις που έλαβαν χώρα στην Αθήνα. Επίσης, απουσιάζει η ποιοτική έρευνα, δηλαδή η διεξαγωγή συνεντεύξεων με καλλιτέχνες, εκπαιδευτικούς και μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα αυτό της έκθεσης, προκειμένου να πιστοποιηθούν και να τεκμηριωθούν τα συμπεράσματα που εξήγαμε από τη θεωρητική μελέτη του προγράμματος. Μια τέτοια ποιοτική έρευνα θα ξεπερνούσε τον ερευνητικό στόχο της παρούσας εργασίας, στην οποία επιχειρήθηκε η επισκόπηση και μελέτη αυτής της τόσο πρωτοποριακής έκθεσης σύγχρονης τέχνης που έλαβε χώρα στην Αθήνα το 2017 και, κυρίως, η καταγραφή και κριτική αποτίμηση των προγραμματικών στόχων και των δράσεων του εκπαιδευτικού προγράμματος «μια εκπαίδευση». Επομένως, η παρούσα εργασία μπορεί να αποτελέσει τη βάση για περαιτέρω έρευνα και ανάλυση, από την οποία θα μπορέσουν να προκύψουν ακόμη περισσότερα χρήσιμα συμπεράσματα στα ερωτήματα που θέσαμε με την παρούσα εργασία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Ελληνόγλωσση

- Αγάπογλου, Θ., Καπετανίδου, Μ. (2013) Η πρόκληση της διδασκαλίας με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη. Πρακτικά Δ. Συνεδρίου «Παιδική ηλικία: κοινωνιολογικές, πολιτισμικές, ιστορικές και παιδαγωγικές προεκτάσεις», 730-736.
https://www.hellenicsociology.gr/sites/default/files/2021-08/praktika_synedriou.pdf. Ανάκτηση: 1/9/2022
- Αλεξάκη, Ε. (2004). Η χρήση των εικαστικών πηγών στο μάθημα της ιστορίας» στο Κ. Αγγελάκος και Γ. Κόκκινος (Επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών* (σσ. 185-191). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αλεξάκη, Ε. (2020α). Τέχνη και μεταβατική δικαιοσύνη. Τόποι συμφιλίωσης στο έργο της Αρτέμιδας Αλκαλάη, στο Γ. Κόκκινος, Π. Κιμουρτζής & Μ. Καρασαρίνης (Επιμ.), *Ιστορία και Δικαιοσύνη* (σσ. 359-389). Αθήνα: Ασίνη.
- Αλεξάκη, Ε. (2020β) Η τέχνη ως ιστορία, ως καθημερινότητα και ως μνήμη: Αντιμνημονιακές καλλιτεχνικές πρακτικές μνημόνευσης και επεξεργασίας του επώδυνου ιστορικού παρελθόντος- το παράδειγμα των τόπων της μνήμης Βερολίνο 1993. Στο Γ. Κόκκινος και Π. Γατσωτής (Επιμ.), *Για μια σφαιρική και πολυδιάστατη ιστορική εκπαίδευση* (σσ. 386-421). Αθήνα: Πεδίο.
- Αλεξάκη, Ε. (2022). Εκθέσεις που έγραψαν τη δική τους ιστορία (της τέχνης). Πολιτικές της μνήμης και τεχνοϊστορικά αφηγήματα στην πρώτη documenta. *Ιστορία της Τέχνης*, 11, 52-77.
- Γατσωτής, Π. (2020). Δεξιότητες, προγράμματα σπουδών και εναλλακτικές προσεγγίσεις στη σύγχρονη ιστορική εκπαίδευση.
<https://www.academia.edu/41584524/>. Ανάκτηση: 10/3/2022
- Γατσωτής, Π., Κόκκινος, Γ. (2020). Το παιδί του δρόμου, Η διδασκαλία της ιστορίας συναντά την κοινωνική ιστορία, την ιστορία της εκπαίδευσης και την

- εκπαιδευτική πολιτική στο πλαίσιο των προγραμμάτων σπουδών ιστορίας του 2018-2019. Στο Γ. Κόκκινος και Π. Γατσωτής (Επιμ.), *Για μια σφαιρική και πολυδιάστατη ιστορική εκπαίδευση* (σσ. 87-110). Αθήνα: Πεδίο.
- Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη, Α. (2011). Τέχνη, ιστορία και χρόνος. Στο Μπαμπούνης Χ. (Επιμ.), *Ιστορίας μέριμνα, Τιμητικός Τόμος στον καθηγητή Γ. Ν. Λεοντσίνη* (σσ. 321-335). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. <https://www.academia.edu/1959087/>. Ανάκτηση: 10/3/2022
- Γρόλλιος Γ. & Γούναρη Π. (2010). *Κριτική παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δεκατρή, Ι. (2017). Η συμβολή του σχολείου στη διαμόρφωση δημοκρατικών συνειδήσεων. Στο Α. Γεωργιάδου, Β. Δεμερτζή (Επιμ.), *Ναζισμός: Το ολοκαύτωμα των αξιών* (σσ. 99-116). Αθήνα: Ρόδον.
- Εφραιμίδης, Α. (2021). Η Β΄ Πολιτιστική Επανάσταση ή Για ποια κοινωνική δικαιοσύνη μιλάμε; *Athens Review of Books*, 127. <https://athensreviewofbooks.com/arxeio/teyxos127/4672-i-v-politistiki-epanas-tasi-i-gia-poia-koinoniki-dikaiosyni-milame>. Ανάκτηση: 10/3/2022
- Καλογρίδη, Σ. (2017, 25 Σεπτεμβρίου). *Οι Τάξεις Υποδοχής στο δημοτικό σχολείο: ένας θεσμός υποστήριξης και ένταξης των μαθητών από ευάλωτες κοινωνικά ομάδες*. Η ΑΥΓΗ. https://www.avgi.gr/koinonia/253984_oi-taxeis-ypodohis-sto-dimotiko-sholeio-enas-thesmos-ypostirixis-kai-entaxis-ton. Ανάκτηση: 10/3/2022
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο: *Ζωή Παπαναούμ (Επιμ.) Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ*. <https://opencourses.ionio.gr/modules/document/file.php/>. Ανάκτηση: 10/3/2022
- Κοζανίτη, Κ.-Χ. (2018). Ανάπτυξη ενός εναλλακτικού προγράμματος των Μαθηματικών της Στ΄ με την υποστήριξη των ΤΠΕ. Πανεπιστήμιο Κρήτης. <https://www.academia.edu/41605192/>. Ανάκτηση: 10/3/2022

- Κόκκινος, Γ. (2004). Θεωρητικά ζητήματα ανάλυσης ιστορικών πηγών. Στο: Κ. Αγγελάκος & Γ. Κόκκινος (Επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών* (σσ. 57-79). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ. Κιμουρτζής, Π., Καρασαρίνης, Μ. (2020). Εισαγωγή. Ιστορία και Δικαιοσύνη: Ιδεολογικοπολιτικό ζήτημα, ιστοριογραφικό πρόβλημα ,καίριο θέμα του ιστορικού εγγραμματισμού. Στο Γ. Κόκκινος, Π. Κιμουρτζής, Μ. Καρασαρίνης (Επιμ.), *Ιστορία και δικαιοσύνη* (σσ. 7-42). Αθήνα: Ασίνη.
- Κοσκινά, Α. & Γλύτση, Ε. (2003). Δομή, Οργάνωση και Παραγωγή Πολιτιστικών Δραστηριοτήτων – Εικαστικά. Στο Μ. Βινιεράτου, Α. Γεωργίου, Ε. Γλύτση, Α. Κιούκας, Αικ. Κοσκινά, Χ. Μπουσουλέγκα, Μ. Οικονόμου, Β. Σκούρα, Ι. Ταξοπούλου & Αικ. Χαμπούρη-Ιωαννίδου (Επιμ.), *Πολιτιστική Πολιτική και Διοίκηση – Πολιτιστική Διαχείριση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουράκης, Ν. (2018). Η Κοινωνική Δικαιοσύνη ως νέος στόχος της Αντεγκληματικής Πολιτικής. *Ποινικά Χρονικά*, 8, 577-586. https://www.academia.edu/38463009/%CE%A0%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CE%A7%CF%81_%CE%9A%CE%BF%CE%B9%CE%BD_%CE%94%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CE%BF%CF%83%CF%8D%CE%BD%CE%B7. Ανάκτηση: 10/3/2022
- Λεμονίδου, Ε. (2020). Αναπαραστάσεις του παρελθόντος: η αξιοποίηση του κινηματογράφου στη διδασκαλία της ιστορίας, στο *Πρακτικά Δημερίδας: Η Κλειώ πάει σχολείο Ι. Η διδασκαλία της ιστορίας και η Δημόσια παιδαγωγική* (σσ. 103-136). Αθήνα: Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.
- Πολύζος, Γ. (2020). Η διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Ο. Παχή (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών: Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21ο αιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες* (σσ. 234-251). Κέρκυρα. <https://www.pdeionion.gr/wp-content/uploads/2020/04/%CE%A0%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%B5%CE%B4%CF%81%CE%AF%CE%BF%CF%85.pdf>. Ανάκτηση: 10/3/2022

- Σκέμπερη, Λ. (2010), Τέχνη και εκπαίδευση: η συμβολή της τέχνης στο εκπαιδευτικό έργο ή για μια εκπαίδευση του μέλλοντος. *Συνεργασία*, 2. 1-10. <http://hdl.handle.net/10797/12461>. Ανάκτηση: 10/3/2022
- Σόρκος, Γ., Λαζαρίδου, Α., Πολυμεροπούλου, Β., & Ξαφάκος, Ε. (2021). Προσεγγίσεις Ελλήνων Εκπαιδευτικών για την Κοινωνική Δικαιοσύνη με βάση το μοντέλο της Fraser. *Επιστήμες Αγωγής*, 2021(2), 145-160. <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/1533/1423>. Ανάκτηση: 10/3/2022
- Τενεκεντζής, Α. (2020). *Τα μνημεία για τον Β' παγκόσμιο πόλεμο. Εικονομαχίες στην Ευρώπη του Ψυχρού Πολέμου (1945-1975)*, Αθήνα: Ασίνη.
- Τσιάμη, Δ. (2013). Paulo Freire, Κριτική Παιδαγωγική & Έρευνα Δράσης: Κοινές προβληματικές και απόψεις. *Action Researcher in Education*, 4, 20-42. <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1706>. Ανάκτηση: 10/3/2022
- Τσινικόπουλος, Δ. (2003), Ο κώδικας του Χαμουραμί (Μία νέα ματιά σε μια παλιά νομοθεσία). *Αρμενόπουλος, Επιστημονική Επετηρίδα*, 24, 127-134. <https://tsinikopoulos.org/sites/default/files/pdf/CodeHammurabi.pdf>. Ανάκτηση: 10/3/2022
- Assmann, J. (2017). *Η πολιτισμική μνήμη: γραφή, ανάμνηση και πολιτική ταυτότητα στους πρώιμους ανώτερους πολιτισμούς*. Κρήτη: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- McLaren, P. (2016). Κριτική Παιδαγωγική: Μια επισκόπηση. Ανάκτηση: <https://athens.indymedia.org/post/1557300/>. Ανάκτηση: 8/02/2023.
- Szymczyk, A. (2017). Το ερώτημα που θέτουμε -γιατί όχι ελευθερία χωρίς τον προσδιορισμό «καλλιτεχνική;»- μένει να απαντηθεί. Στο Q. Latimer, A. Szymczyk (Επιμ.), *documenta 14 Reader*. (σσ. 21-42). Munich-London-New York: Prestel.

B. Ξενόγλωσση

- Abbott, K. (2014). Social Justice. In: Michalos A.C. (Επιμ.) *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. Dordrecht: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_2772
- Adams, M. (2016). Pedagogical foundations for social justice education. In *Teaching for diversity and social justice*. New York: Routledge.
- Albers, P. M. (1999). Art education and the possibility of social change. *Art Education*, 52(4), 6-11.
- Andina, T. (2017). What is Art?: The Question of Definition Reloaded. *Brill Research Perspectives in Art and Law*, 1(2), 1-88.
- Angiama, S., Butcher, C., Efthymiou, A., Kats & A., Zeqo, A. (Επιμ.). (2018). *aneducation documenta 14*. Berlin: Archive books.
- Apple, M. (1986). *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (2003). *Education under siege: The conservative, liberal and radical debate over schooling*. Routledge.
- Artiles, A. J., Harris-Murri, N., & Rostenberg, D. (2006). Inclusion as Social Justice: Critical Notes on Discourses, Assumptions, and the Road Ahead. *Theory Into Practice*, 45(3), 260–268. <http://www.jstor.org/stable/40071605>. Ανάκτηση: 5/5/2022
- Bell, L. A. (2010). *Storytelling for social justice: Connecting narrative and the arts in antiracist teaching*. New York: Routledge.
- Bell, L. A. (2016). Theoretical foundations for social justice education. Στο M. Adams, L. Bell, & P. Griffin, *Teaching for diversity and social justice*, 2 (1-14). New York: Routledge.
- Birchall, M. G. (2015). Socially engaged art in the 1990s and beyond. *On Curating*, 25.
<https://www.on-curating.org/issue-25-reader/socially-engaged-art-in-the-1990s-and-beyond.html>. Ανάκτηση: 5/5/2022

- Biryukova, M. (2019). Bazon Brock's Visitors' School on Documenta in Kassel: Training for Reception of Contemporary Art. *International Journal of Art & Design Education*, 38(1), 207-223.
- Blood, P. and Sachant, P. (2016). Art and Identity. Στο P. Sachant, P. Blood, J. LeMieux & R. Tekippe, (Επιμ.). *Introduction to art: Design, context, and meaning*. (pp. 211-232). Georgia: University of North Georgia Press. <https://oer.galileo.usg.edu/arts-textbooks/3/>. Ανάκτηση: 5/5/2022
- Buergel, R. M. (2011). 'This Exhibition Is an Accusation': The Grammar of Display According to Lina Bo Bardi. *Afterall: A Journal of Art, Context and Enquiry*, (26), 51-57.
- Cahan, S., & Kocur, Z. (Επιμ.). (1996). *Contemporary art and multicultural education*. New York: New Museum of Contemporary Art, Routledge.
- Carlisle, L. R., Jackson, B. W., & George, A. (2006). Principles of social justice education: The social justice education in schools project. *Equity & Excellence in Education*, 39(1), 55-64. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10665680500478809>. Ανάκτηση: 10/3/2022
- Carrión, U. (1980). *Second thoughts*. VOID Distributors.
- Clowney, D. (2011). Definitions of Art and Fine Art's Historical Origins. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 69(3), 309-320.
- Cochran-Smith, M. (2008). The new teacher education in the United States: Directions forward. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 14(4), 271-282.
- Cornelius, A., Sherow, E., & Carpenter, B. S. (2010). Water: Social issues and contemporary art education. *Art Education*, 63(6), 25-32. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00043125.2010.11519099>. Ανάκτηση: 10/3/2022
- Coudray, S. (2017). The theatre of the oppressed. *Culture Matters*, 28.

- Coutts, G., & Jokela, T. (Επιμ.). (2008). *Arty community and environment: Educational perspectives*. Bristol: Intellect.
- Cowhey, M. (2006). *Black Ants and Buddhists: Thinking critically and teaching Primary grades*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Danto, A. C. (1973). Artworks and real things. *Theoria*, 39(1-3), 1-17.
- Davidson, M. (2010). Catching time: documentary photography and social reflection. In T. Anderson, D. Gussak, K. K. Hallmark, & A. Paul (Επιμ.), *Art education of social justice* (pp.105-113). Reston, VA: National Art Education Association.
- Davies, S. (2013). Definitions of art. In *The Routledge companion to aesthetics* (pp. 235-245). London: Routledge.
https://www.researchgate.net/publication/281277088_Definitions_of_art.
 Ανάκτηση:10/9/2022
- Desai, D., Hamlin, J., Mattson, R. (Επιμ.). (2010). *History as art, art as history*. New York: Routledge.
- Dickie, G. (1969). Defining art. *American philosophical quarterly*, 6(3), 253-256.
- Dickie, G. (1997). Art: function or procedure: nature or culture?. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 55(1), 19-28.
- Evans, R. A., Evans, A. F., & Kennedy, W. B. (1987). *Pedagogies for the non-poor*. Wipf and Stock Publishers.
- Fabrizi, M., (2016). “The Road” (1958): An Antimonument by Oskar Hansen, *Socks*, 2016.
<https://socks-studio.com/2016/10/25/the-road1958-an-antimonument-by-oskar-hansen/>. Ανάκτηση: 10/9/2022
- Fetter, B. (2017). Documenta 14: What can we still learn from art? *Porto Arte: Revista de Artes Visuais*, 22, (37), 289-292.
<https://doi.org/10.22456/2179-8001.80137>

- Fine, M. (2000, October). The politics of urgency. Presentation at the meeting of the Cross City Campaign for Urban School Reform, Baltimore, MD.
- Floyd, K. (2017). d is for documenta: Institutional Identity for a Periodic Exhibition. *Notes on Curating* 33, 9-19. https://monoskop.org/images/2/23/OnCurating_33_documenta_Curating_the_History_of_the_Present_2017.pdf. Ανάκτηση: 10/9/2022
- Fokidis, (2017). Learning From Athens - a working title and a working process for documenta 14 in Athens and Kassel. *Stages 6: The Biennial Condition*, <https://www.biennial.com/files/pdfs/5980/stages-6-the-biennial-condition.pdf>. Ανάκτηση:10/9/2022
- Fraser, N. (1998). Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, and participation. WZB Discussion Paper, No. FS I 98-108. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/44061/1/269802959.pdf>. Ανάκτηση:1/9/2022
- Freire, P. (2006). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P., and A. Faundez. 1989. *Learning to Question: Pedagogy of Liberation*. Geneva: WCC Publications.
- Galloway, T. Scriven, T., Potts, I. (2010). Take me on a journey: self-identity through the arts. Στο T. Anderson, K. Khallmark, D. Gussack, *Art Education for Social Justice* (pp. 114-119). Reston, Virginia: National Art Education Association.
- Gandini, L., Hill, L., Cadwell, L., & Schwall, C. (2005). In the spirit of the studio: Learning from the atelier of Reggio Emilia. New York: Teachers College Press.
- Giroux, H. A. (1991). Postmodernism as border pedagogy: Redefining the boundaries of race and ethnicity. Στο H. A. Giroux (Επιμ.), *Postmodernism, feminism, and cultural politics: Redrawing educational boundaries* (pp. 217-256). Albany, NY: SUNY Press.

- Giroux, H. (2018, 25 Μαρτίου). Η Κριτική Παιδαγωγική, ο Paulo Freire και η τόλμη να σκέφτεσαι με πολιτικούς όρους. *Σελιδοδείκτης*. <https://selidodeiktis.edu.gr/2018/01/25>. Ανάκτηση: 8/02/2023.
- Giroux, H. A. & Simon, R. I. (1988). Critical pedagogy and the politics of popular culture. *Cultural Studies* 2(3), 294-320
- Giroux, H. A. & Simon, R. I. (1989a). Popular culture as pedagogy of pleasure and meaning. In H. A. Giroux & R. I. Simon (Επιμ.), *Popular culture, schooling, and everyday life* (pp.1 -29). New York: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. & Simon, R. I. (1989b). Schooling, popular culture, and a pedagogy of possibility. In H. A. Giroux & R. I. Simon (Επιμ.), *Popular culture, schooling, and everyday life* (pp. 219-235). New York: Bergin & Garvey.
- Grant, C. A. & Agosto, V. (2008) "Teacher Capacity and Social Justice in Teacher Education". in M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Επιμ.), *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions and Changing Contexts (3rd Ed.)*, (p.p. 175-200) Routledge. https://digitalcommons.usf.edu/els_facpub/5. Ανάκτηση:10/9/2022
- Grant, C. A. & Gibson, M. L. (2013). “The path of social justice”: A human rights history of social justice education. *Equity & Excellence in Education*, 46(1), 81-99. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10665684.2012.750190>. Ανάκτηση: 10/9/2022
- Grant, C.A. & Gillette M. (2006). A candid talk to teacher educators about effectively prepared teachers who can teach everyone’s children. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 292-299
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey-Bass. <https://futuresinitiative.org/para/wp-content/uploads/sites/196/2017/08/Greene-Maxine.-Realeasing-the-Imagination-9-73-copy.pdf>. Ανάκτηση:10/9/2022
- Grossberg, L. (1989). Pedagogy in the present: Politics, postmodernity, and the popular. In H.A. Giroux & R.I. Simon (Επιμ.), *Popular culture, schooling, and everyday life* (pp. 91-115). New York: Bergin & Garvey.

- Grøtting, I. F. (2019). Contemporary art as democracy education. *Nordic Journal of Art and Research*, 10(2).
- Hackman, H. W. (2005). Five essential components for social justice education. *Equity & Excellence in Education*, 38(2), 103-109. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10665680590935034>.
Ανάκτηση:10/9/2022
- Hall, M. R. (Ed.). (2008). *Conscious Women Rock the Page: Using Hip-Hop Fiction to Incite Social Change*. NY: Sister Outsider Entertainment.
- Hansell, W. H. (1973). Aestheticism versus political militancy in Gwendolyn brooks's "the Chicago Picasso" and "The Wall". *CLA Journal*, 17(1), 11-15. <https://www.jstor.org/stable/44329033>. Ανάκτηση:1/9/2022
- Harrell-Levy, M., Kerpelman, J., Henry, D. (2016). Minds Were Forced Wide Open: Black adolescents identity exploration in a transformative social justice class. *Education, Citizenship and Social Justice* 11(2). <https://doi.org/10.1177/1746197915626075>
- Harven, A. M., & Soodjinda, D. (2016). Pedagogical strategies for challenging students' world views. In R Papa, DM Eadens, DW Eadens (Επιμ.), *Social justice instruction* (pp. 3-14). Switzerland: Springer, Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-12349-3>.
- Hayek, F. A. (1982). *Law, legislation and liberty: a new statement of the liberal principles of justice and political economy*. London: Routledge. <https://libsa.files.wordpress.com/2015/01/hayek-law-legislation-and-liberty.pdf>. Ανάκτηση: 1/9/2022
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., Sheridan, K. (2013). *Studio thinking 2: The benefits of visual arts education*. New York: Teachers College Press.
- Hyttén, K., & Bettez, S. C. (2011). Understanding education for social justice. *Educational foundations*, 25, 7-24. <https://eric.ed.gov/?id=EJ925898>.
Ανάκτηση:1/9/2022

- Isrow, Z. (2017). Defining art and its future. *Journal of Arts and Humanities*, 6(6).
<http://dx.doi.org/10.18533/journal.v6i6.1207>.
- Joo, E., Keehn, J., Ham-Roberts, J., & New Museum of Contemporary. (2011).
Rethinking Contemporary Art and Multicultural Education. New York:
 Routledge.
- Karantza, E. (2019). Documenta14 in ruins: Participation and antiquity in the 14th
 edition of documenta. Master Thesis. Leiden University – Faculty of
 Humanities.
https://www.academia.edu/40194610/MA_Thesis_Documenta14_in_ruins_Participation_and_antiquity_in_the_14th_edition_of_documenta. Ανάκτηση:
 10/9/2022
- Kellner, D. (1991). Reading images critically: Toward a postmodern pedagogy. Στο
 H.A. Giroux (Επιμ.), *Postmodernism, feminism, and cultural politics:
 Redrawing educational boundaries* (pp. 60-82). Albany, NY: SUNY.
- Kompatsiaris, P. 2014. Curating Resistances: Ambivalences and Potentials of
 Contemporary Art Biennials. *Communication, Culture and Critique*, 7: 76-77.
- König, S. (2017). documenta in Kassel and the Allgemeine Deutsche
 Kunstausstellung in Dresden: A German-German History of Interrelations.
ONCURATING.org, (33), 25-33.
<https://www.on-curating.org/issue-33-reader/documenta-in-kassel-and-the-allgemeine-deutsche-kunstausstellung-in-dresden-a-german-german-history-of-interrelations.html#.YKATF6gzblU>. Ανάκτηση:1/9/2022
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant
 pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- Lauren, P. G. (2011). *The evolution of international human rights: Visions seen*.
 University of Pennsylvania Press.
- Lutz, B. (2019). Learning from Crisis? On the Transcultural Approach to Curating
 documenta 14. *The Journal of Transcultural Studies*, 10(1), 89-120.

- Macpherson, C. B. (1977). *The life and times of liberal democracy*. New York: Oxford University Press.
- Martinez, E. (2008). *500 years of Chicana women's history*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Mattson, R. (2010). Using Visual Historical Methods in the K-12 Classroom: Tactical Heuristics. Στο D. Desai et al. (Επιμ.). *History as art, art as history*. New York: Routledge.
- May, W. T. (1994). The tie that binds: Reconstructing ourselves in institutional contexts. *Studies in Art Education*, 35(3), 135-148.
- McDonald, M. (2005). The Integration of social justice in teacher education: Dimensions of prospective teachers' opportunities to learn. *Journal of Teacher Education*, 56(5), 418-435.
- McDonald, M. (2007). The joint enterprise of social justice teacher education. *Teachers College Record*, 109(8), 2047-2081.
- McDonald, M. (2008). The pedagogy of assignments in social justice teacher education. *Equity & Excellence in Education*, 41(2), 151-167. <https://doi.org/10.1080/10665680801943949>
- McLaren, P. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a postmodern era*. New York: Routledge.
- Menkart, D., Murray, A.D., & View, J. (2004). *Putting the movement back into civil rights teaching: A resource guide for K-12 classrooms*. Washington, DC: Teaching for Change and PRRAC.
- Naidus, B. (2005). Teaching Art as a Subversive Activity. Στο M. C. Powell, V. Marcow Speiser (Επιμ.), *The arts, education, and social change: Little signs of hope* (pp.169-184). Switzerland: Peter Lang Inc.
- North, C. (2006). More than Words? Delving into the Substantive Meaning(s) of "Social Justice" in Education. *Review of Educational Research*, 76(4), 507–535. <http://www.jstor.org/stable/4124413>. Ανάκτηση: 1/3/2022

- North, C. (2009). *Teaching for social justice? Voices from the front lines*. Boulder, CO: Paradigm. <https://doi.org/10.4324/9781315631721>
- Olshansky, B. (2008). *The power of pictures: Creating pathways to literacy through art, Grades K-6*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Osbourne, K. (1988). *Educating citizens: A democratic socialist agenda for Canadian education*. Toronto: Our Schools/Our Selves Educational Foundation.
- Paley, N. (1995). *Finding art's place: Experiments in contemporary education and culture*. New York: Routledge.
- Parkes, R., Gore, J., & Elsworth, W. (2010). After poststructuralism: Rethinking the discourse of social justice pedagogy. In T. Chapman, N. Hobbel (Επιμ.), *Social justice pedagogy across the curriculum: The practice of freedom*. New York: Routledge.
- Penney Clark & Alan Sears (Επιμ.), (2020). *The Arts and the Teaching of History: Historical F(r)ictions*, Cham, Palgrave Macmillan,
- Phillips, R. (2016). Social Justice Art Exhibition Curated by Gutfreund Cornett Art. <https://www.healing-power-of-art.org/social-justice-art-exhibition-curated-by-gutfreund-cornett-art/>. Ανάκτηση: 5/5/2022
- Pooth. A. (2021). The 'East' as the Other of the Modern, Στο Gross, R., Larsenet al. (Επιμ.). *Documenta: Politics and Art*. Prestel.
- Powell, M. & Marco-Speiser, V. (Επιμ.). (2005). *The arts, education, and social change: Little signs of hope*. New York, NY: Peter Lang.
- Quinn, T. (2010). Social justice and arts education: Spheres of freedom. In *Social justice pedagogy across the curriculum* (pp. 239-251). Routledge.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Harvard University Press. <https://www.jstor.org/stable/j.ctvjf9z6v>. Ανάκτηση: 1/3/2022
- Rikou, E. & Yalouri, E. (2017). Learning from documenta: A Research Project between Art and Anthropology. *Notes on Curating* 33, 9-19.

https://monoskop.org/images/2/23/OnCurating_33_documenta_Curating_the_History_of_the_Present_2017.pdf. Ανάκτηση: 10/9/2022

- Rozas, C. (2007). The Possibility of Justice: The Work of Paulo Freire and Difference. *Studies in Philosophy and Education* 26, 561–70.
- Russo, R & Fairbrother, A. (2009). Teaching for social justice pre-k-12: What are we talking about? In R. D. Davis & B. Beyerbach (Επιμ.), "How do we know they know?" *A conversation about preservice teachers learning about culture and social justice*. New York: Peter Lang.
- Sanchez, N. (2014, July 29). Practicing social justice through arts education. https://www.chicano.ucla.edu/files/news/HuffPo_PracticingSocialJustice_52914.pdf. Ανάκτηση: 10/3/2022
- Savile, A. (1982). *The Test of Time. An Essay in Philosophical Aesthetics*. Oxford: Clarendon Press.
- Sehr, D. (1993, April). Studying the democratic school: A theoretically framed, qualitative approach. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Atlanta, Georgia, April 12-16, 1993). ED357074.
- Shumway, D. (1989). Reading rock ‘n roll in the classroom: A critical pedagogy. Στο H.A. Giroux & P. McLaren (Επιμ.), *Critical pedagogy, the state, and cultural struggle* (pp. 222-291). Albany, NY: SUNY.
- Silveira, P. (2020). A Conceptual Definition of the Artist’s Book and A New Look at Ulises Carrión’s Thinking. *Artelogie. Recherche sur les arts, le patrimoine et la littérature de l’Amérique latine*, (15). <https://journals.openedition.org/artelogie/4411>. Ανάκτηση: 10/9/2022
- Simon, R. I. (1992). *Teaching against the grain: Texts for a pedagogy of possibility*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Stavrides, S. (2017). What is to Be learned? On Athens and documenta 14 so Far. *Afterall*, 43, 64–69. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/692555> . Ανάκτηση: 1/3/2022

- Tavin, K. M., & Anderson, D. (2003). Teaching (popular) visual culture: Deconstructing Disney in the elementary art classroom. *Art Education*, 56(3), 21-35. <https://www.jstor.org/stable/3194050> . Ανάκτηση:1/3/2022
- Thompson, N. (2011). Socially Engaged Contemporary Art: Tactical and Strategic Manifestations. *Americans for the Arts*. <http://www.lajunkielovegun.com/SocialPracticeArtSeminar/wp-content/uploads/2014/05/TacticalStrategiesForWorkingInSEA.pdf>. Ανάκτηση: 1/3/2022
- Torres, C. A. (1998). Democracy, Education, and Multiculturalism: Dilemmas of Citizenship in a Global World. *Comparative Education Review*, 42(4), 421–447. <http://www.jstor.org/stable/1188854>. Ανάκτηση:1/3/2022
- Tulke, J. (2017). Sincerely, the Indigenous: Street Level Responses to Documenta 14 in Athens. <https://aestheticsofcrisis.org/2017/sincerely-the-indigenous/>. Ανάκτηση: 1/3/2022
- Van den Bos, K. (2001). Uncertainty management: The influence of uncertainty salience on reactions to perceived procedural fairness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(6), 931–941. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.6.931>
- Van den Bos, K. (2003). On the Subjective Quality of Social Justice: The Role of Affect as Information in the Psychology of Justice Judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 482–498. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.3.482>
- Van den Bos, K., Bruins, J., Wilke, H. A. M., & Dronkert, E. (1999). Sometimes unfair procedures have nice aspects: On the psychology of the fair process effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(2), 324–336. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.2.324>
- Vygotsky, L. S. (1925/1971). *The psychology of art* (Scripta Technica, Inc., Trans.). Cambridge, MA: M.I.T. Press.

Weis, L., & Fine, M. (2000). *Speed bumps: A student-friendly guide to qualitative research*. Teachers College Press.

Willsdon, D. (2008). The Concept of Education at documenta 12. *Journal of Visual Culture*, 7(2), 219-223.

Wright, Z. (2017). It's Non-Negotiable. We Have to Teach Social Justice In Our Schools. *Edpost*.
<https://educationpost.org/its-non-negotiable-we-have-to-teach-social-justice-in-our-schools/>. Ανάκτηση:5/5/2022

Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton University Press.

Zefkili, D. (2017). Exercises of Freedom: Documenta 14. *THIRD TEXT Critical Perspectives on Contemporary Art and Culture*.
http://thirdtext.org/domains/thirdtext.com/local/media/images/medium/Exercises_of_Freedom.pdf. Ανάκτηση: 10/9/2022

Γ. Νομοθετικά Κείμενα

Νόμος 4692/2020, Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ 111/A/12-6-2020).

Υπουργική Απόφαση 94236/ΓΔ4/2021, Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όλων των τύπων σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίων (ΦΕΚ 3567/B/4-8-2021).

Ηνωμένα Έθνη. Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, (χ.χ.)
<https://unric.org/el/οικουμενικη-διακηρυξη-για-τα-ανθρωπι-2/>.
Ανάκτηση:1/9/2022

International Labour Organization. Constitution, (χ.χ.).
http://www.ilo.ch/dyn/normlex/en/f?p=1000:62:0::NO:62:P62_LIST_ENTRIE_ID:2453907:NO. Ανάκτηση: 1/3/2022

OECD. (2011). Social justice in the OECD – How do the member states compare?
Sustainable governance indicators 2011.

https://www.sgi-network.org/docs/studies/SGI11_Social_Justice_OECD.pdf.

Ανάκτηση: 10/3/2022

World Summit for Social Development. (1995). Copenhagen declaration on social development.

https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_CONF.166_9_Declaration.pdf. Ανάκτηση: 1/3/2022

Δ. Διαδικτυακές Πηγές

Δημοκρατία 27 Ιουλίου 2018 - 31 Ιανουαρίου 2019. Έκθεση Σύγχρονων Εικαστικών.

<https://www.greekstatemuseum.com/kmst/exhibitions/article/1351.html>.

Ανάκτηση: 10/9/2022

Δημόσια εκπαίδευση, (χ.χ). <https://www.documenta14.de/gr/public-education/>.

Ανάκτηση: 15/3/2022

Εγκυκλοπαίδεια Britannica, (χ.χ.). <https://www.britannica.com/>

Εικαστικό Τετράδιο-d14,

<https://www.documenta14.de/gr/public-education/25631/laufmappe>.

Ανάκτηση: 1/3/2022

Η Documenta 14 στο σχολείο μας!. (2017). 70ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών.

<http://70dimath.blogspot.com/2017/05/h-documenta-14.html>. Ανάκτηση:

1/9/2022

Λεξικό της κοινής νεοελληνικής (χ.χ).

https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/.

Πρόγραμμα “Social Justice Art” (χ.χ.), Incinerator Gallery.

<https://incineratorgallery.com.au/social-justice-art-exhibition/>. Ανάκτηση:

10/9/2022

Σχολεία για Όλους: Συμπερίληψη Παιδιών Προσφύγων στα Ελληνικά Σχολεία, 2020.
<https://theewc.org/content/uploads/sites/4/2021>. Ανάκτηση: 1/9/2022

Curriculum Project. (2015). <http://curriculumproject.org/>. Ανάκτηση:10/9/2022

documenta 14, (χ.χ.). <https://www.documenta14.de/gr/>. Ανάκτηση: 1/3/2022

Eileen Botsford - Public Artist. (2017, Μάρτιος 15). *documenta 14 - Telling Works with Eileen Botsford*. Facebook.
<https://www.facebook.com/watch/?v=1356478041098759>. Ανάκτηση:
1/9/2022

Slavery. Rijksmuseum.
<https://www.rijksmuseum.nl/en/whats-on/exhibitions/past/slavery>. Ανάκτηση:
10/9/2022

Ulises Carrión. Dear reader. Don't read (2016). Κατ. έκθεσης, Guy Schraenen (επιμ.). Μαδρίτη: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
https://monoskop.org/images/c/c8/Carrion_Ulises_Dear_Reader_Dont_Read.pdf. Ανάκτηση 1/9/2022.

Oskar Hansen: Open Form Yale School Of Architecture, New Haven. 01.09 – 17.12.2016, Museum of Modern Art in Warsaw.
<https://artmuseum.pl/en/wystawy/oskar-hansen-forma-otwarta-5>. Ανάκτηση:
15/9/2022).

Exhibits of humanity 2020. <https://exhibitsofhumanity.com/>. Ανάκτηση:10/9/2022

Ιδέες από την τέχνη, την παιδαγωγική και την κοινότητα (2017, Ιουνίου 26) *AYGH*.
https://www.avgi.gr/koinonia/246193_idees-apo-tin-tehni-tin-paidagogiki-kai-tin-koinotita, Ανάκτηση: 1/9/2022.

documenta, 16 July-18 September 1955. Art of the Twentieth Century. International Exhibition, (χ.χ.). <https://www.documenta.de/en/retrospective/documenta#>.
Ανάκτηση: 20/1/2023.

documenta 14 8 April – 17 September 2017 8 April – 16 July in Athens / 10 June – 17 September in Kassel Learning from Athens, (χ.χ.).
https://www.documenta.de/en/retrospective/documenta_14. Ανάκτηση:
15/9/2022

Critical Archives V: The Future Is Unwritten 11 Δεκεμβρίου 2021 – 6 Μαρτίου 2022,
Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης Κρήτης. <https://medphoto.gr/>. Ανάκτηση:
10/9/2022

Social Justice: It Happens to One, It Happens to All September 18 - December 11,
2016, Saint Mary's College Museum of Art in Morago, CA.
<https://www.gutfreundcornettart.com/info-social-justice.html>. Ανάκτηση:
10/9/2022

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΥΛΙΚΟΥ ΑΠΟ ΤΟ ΕΙΚΑΣΤΙΚΟ ΤΕΤΡΑΔΙΟ, ΤΙΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΙΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΕΣ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ» (d14, ΑΘΗΝΑ 2017)

ΕΡΓΟ ΤΕΧΝΗΣ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΗΣΣ/ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΔΑ		Κλίμακα
Λεζάντα		

Σχετικά με το έργο τέχνης Δίνεται οπτική περιγραφή και παρουσιάζονται οι ιδέες τις οποίες εκφράζει το έργο τέχνης.	Σχετικά με τον καλλιτεχνή/την καλλιτέχνη/δα Παρουσιάζονται οι ευρύτεροι προβληματισμοί και τα ενδιαφέροντα του καλλιτεχνή/της καλλιτέχνη/δας, καθώς και άλλα έργα του/της.
--	--

Λεξιλόγιο εκπαίδευσης Καθορίζονται οι λέξεις-κλειδιά και οι φράσεις που αφορούν το έργο του καλλιτέχνη/την καλλιτέχνη/δα.	#Σύνθεση Παρέχονται σημεία εκκίνησης για την έναρξη διαλόγου με θέμα τις καλλιτεχνικές πρακτικές, με ερωτήσεις, δραστηριότητες ή σημεία προς συζήτηση, τα οποία μπορείτε να ερμηνεύσετε, να αυτοσχεδιάσετε με αυτά και να τα εμπλουτίσετε.
	Αναγνώσματα και Αναφορές Προς το τέλος του Εικαστικού Τετραδίου θα βρείτε μια επιλογή από συνδέσμους που προσφέρουν επιπλέον πληροφόρηση στο διαδίκτυο όσον αφορά τους καλλιτέχνες, για παράδειγμα συνεντεύξεις και κείμενα. Σας προσκαλούμε να πορευτείτε μαζί μας χρησιμοποιώντας αυτό το υλικό του προγράμματος «μια εκπαίδευση» για τους μαθητές σας.

Εικόνα 3: Πρότυπο από το Εικαστικό Τετράδιο. Πηγή:

<https://www.documenta14.de/gr/public-education/25631/laufmappe> (ανάκτηση 1/3/2022).



Εικόνα 4: Βλάσης Κανιάρης, «Κουτσό», από το Εικαστικό Τετράδιο, σελ. 11, Πηγή: <https://www.documenta14.de/gr/public-education/25631/laufmappe> (ανάκτηση 1/3/2022).

ΚΟΥΤΣΟ, 1974 VLASSIS CANIARIS

Εγκατάσταση που περιλαμβάνει έξι ανθρώπινες φιγούρες (συρματόπλεγμα πάνω σε ξύλινο σκελετό, παραγεμισμένα με χαρτί και πλαστικό, χρησιμοποιημένα ρούχα), εννέα βαλίτσες, μεταλλικό κλουβί, κιμωλία σε πισσόχαρτο 155 x 440 x 600 εκ. Εθνικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης, Αθήνα (ΕΜΣΤ) τοποθεσία: Fridericianum, Κάσελ
Εικόνα: Mathias Völzke



Το έργο *Κουτσό* είναι μέρος της σειράς *Μετανάστες* του Βλάση Κανιάρη, που φιλοτεχνήθηκε μεταξύ 1971 και 1976 κατά την παραμονή του καλλιτέχνη στη Γαλλία και στη Γερμανία. Το έργο *Κουτσό* είναι ένα **περιβάλλον** με έξι ακέφαλες ανδρικές κούκλες που στέκονται γύρω από ένα σχήμα για κουτσό στο έδαφος. Αντί για αριθμούς μέσα στα τετράγωνα που έχουν γίνει με κιμωλία υπάρχουν λέξεις που παραπέμπουν σε μηχανισμούς της μεταναστευτικής πολιτικής. Οι λέξεις («εργασιακή επιτροπή», «προξενείο», «αποπροσανατολισμός»), καθώς και τα επιμελώς τοποθετημένα αντικείμενα γύρω τους παραπέμπουν στις συνθήκες εργασίας και διαβίωσης των *Gastarbeiter* (φιλοξενούμενων εργαζομένων) –των **μεταναστών εργαζομένων** που ταξίδεψαν στη Δυτική Ευρώπη στο πλαίσιο διακρατικών συμφωνιών εργοδότησης κατά τις δεκαετίες του 1950 και του 1960– και δίνουν έμφαση στον εκτοπισμό, στον κοινωνικό αποκλεισμό και στην επισφαλή εργασία. Η παιγνιώδης απόχρωση του έργου μοιάζει να δηλώνει και σχετική απαντοχή.

Ο Βλάσης Κανιάρης (γενν. 1928, Αθήνα · θάν. 2011) μετέφερε στο σκηνικό των γκαλερί και των μουσείων προσωπικές ιστορίες, φωνές και συνηθισμένα αντικείμενα για να αναφερθεί σε κοινωνικοπολιτικά ζητήματα μετανάστευσης, κινητικότητας και συνθηκών εργασίας που παραμένουν επίκαιρα μέχρι και σήμερα. Ο Βλάσης Κανιάρης έφυγε από την Ελλάδα το 1956 και εγκαταστάθηκε στη Ρώμη και εν συνεχεία στο Παρίσι. Επέστρεψε στην Ελλάδα το 1967 και αναγκάστηκε να φύγει κατά τη διάρκεια της **στρατιωτικής χούντας**, επειδή τα έργα του επικρίθηκαν από τις αρχές. Έζησε στο Βερολίνο έως ότου επέστρεψε στην Αθήνα το 1976, όπου παρέμεινε μέχρι τον θάνατό του.

Περιβάλλοντα: η λέξη που χρησιμοποιείται συχνότερα για να περιγράψει έργα όπως το *Κουτσό*. «Τα έργα θα έπρεπε να είναι αυτό που είναι, όχι αναπαράσταση, αλλά το αληθινό αντικείμενο μέσα στον χώρο», δήλωσε ο Κανιάρης. Ο θεατής γίνεται μέρος του περιβάλλοντος και ταυτόχρονα μάρτυρας της ακινησίας του, της ανωνυμίας και της απομόνωσής του.

Μετανάστες εργαζόμενοι: άτομο που μετακινείται είτε στην πατρίδα του είτε σε άλλη χώρα για να εργαστεί. Οι μετανάστες εργαζόμενοι συχνά δεν έχουν τη νομική προστασία στη χώρα όπου εργάζονται και αποχωρίζονται τις οικογένειές τους για πολλούς μήνες.
Στρατιωτική χούντα: στρατιωτική ομάδα που κυβερνά μια χώρα αφού έχει καταλάβει την εξουσία διά της βίας.

#μετανάστευση #εκτοπισμός #παιχνίδια #εργασία

- # Οι άνθρωποι ανέκαθεν μετανάστευαν από ένα μέρος σε κάποιο άλλο για διάφορους λόγους. Στην περίπτωση του Κανιάρη, το έργο του επικεντρώνεται στους φιλοξενούμενους εργαζομένους και στη γραφειοκρατία της μετανάστευσης. Γιατί, κατά τη γνώμη σου, υπήρχε το σύστημα των φιλοξενούμενων εργαζομένων μετά τον πόλεμο στη Γερμανία;
- # Αν έπρεπε να προσαρμόσεις ένα από τα αγαπημένα σου παιδικά παιχνίδια στο θέμα της μετανάστευσης πώς θα το έκανες; Φτιάξε ένα σχέδιο γι' αυτό το παιχνίδι και σύνταξε οδηγίες για το πώς παίζεται.
- # Αν έπρεπε να αφηγηθείς μια ιστορία μέσω τριών αντικειμένων, ποια αντικείμενα θα επέλεγες; Τι είδους ιστορία θα αφηγούνταν;

[documenta14 / dp.iset / artinamericamagazine](https://www.documenta14.de/dp.iset/)

Εικόνα 5: Πληροφορίες για το έργο «*Κουτσό*» του Βλάση Κανιάρη, από το Εικαστικό Τετράδιο, σελ. 12
Πηγή: <https://www.documenta14.de/gr/public-education/25631/laufmappe> (ανάκτηση 1/3/2022).

