

Άλκη Ζέη: οι ανισότητες στο σχολείο και η παιδαγωγική της αντίστασης

Αλεξάνδρα Μητσιαλή

PhD Παιδαγωγικής¹

alexmitsiali@gmail.com

Ο λογοτεχνικός «τόπος» της Άλκης Ζέη

Η μυθιστοριογραφία της Άλκης Ζέη εισήγαγε στο πεδίο της ελληνικής λογοτεχνίας για παιδιά δύο καινούρια, με τον τρόπο και στην έκταση που τα υποστήριξε, στοιχεία: την οπτική γωνία του παιδιού στον κόσμο και το παιδί ως πολιτικό και ιστορικό υποκείμενο. Ζώντας η ίδια ως πολιτική εξόριστη για δέκα χρόνια (1954-1964) πρώτα στην Τασκένδη και μετά στη Μόσχα, η Ζέη αφηγείται στα δυο παιδιά της τα, κατά δική της ομολογία², πιο όμορφα χρόνια της παιδικής ηλικίας της στη Σάμο με τον παππού και τη θεία της, όταν εξαιτίας της φυματίωσης της μητέρας της απομακρύνθηκαν με την αδελφή της από το οικογενειακό σπίτι στην Αθήνα. Τα ανέμελα χρόνια στο νησί δίπλα στον καθηγητή αρχαίων ελληνικών, ανοιχτόμυαλο, δημοκράτη και κοσμοπολίτη παππού (Ζέη 2013, 22-23) γίνονται το μέτρο σύγκρισης που, σε αντιπαράθεση με τη συμπεριφορά του πατέρα της και των περισσότερων ενηλίκων της εποχής, θα κινητοποιήσει αργότερα στη Ζέη την ανάγκη να υπερασπίσει μέσα από τα μυθιστορήματά της την οπτική των παιδιών στη ζωή και το δικαίωμά τους οι μεγάλοι να τα σέβονται και να τα αντιμετωπίζουν με δίκαιο τρόπο. Η ίδια θα γράψει: «Τότε τα παιδιά τα θεωρούσαν εξάρτημα των μεγάλων και όχι αυτόνομα όντα. Οι μεγάλοι μας

¹ Η Αλεξάνδρα Μητσιαλή είναι φιλόλογος και λογοτέχνης. Στα βιβλία της *Θα σε σώσω ό,τι κι αν γίνει* και *Ξυπόλυτοι Ήρωες* απονεμήθηκε το Κρατικό Βραβείο Λογοτεχνίας για παιδιά και νέους το 2014 και το 2017 αντίστοιχα.

² Η ίδια έχει δηλώσει: «*Το Καπλάνι της βιτρίνας* το έγραψα στη Μόσχα με μια νοσταλγία για τα παιδικά μου χρόνια. Ξεκίνησε επειδή διηγόμουν πολύ τις ιστορίες των παιδικών μου χρόνων με τον παππού μου στα παιδιά μου», εφημερίδα *LIFO*, <https://www.lifo.gr/culture/vivlio/otan-i-alki-zei-afigithike-ti-zoi-tis-sti-lifo>, προσπέλαση 1.6.2021.

έλεγαν τι θα φάμε, τι θα φορέσουμε, τι θα διαβάσουμε. Έπρεπε να εγκρίνουν τις φίλες μας κι αν καμιά δεν τους άρεσε τη διέγραφαν αμέσως. Έτσι ήτανε σχεδόν σε όλα τα σπίτια...» (Ζέη 2006, 8). Η αμφισβήτηση της εξουσιαστικής σχέσης ενήλικα-παιδιού είναι κείνη που, κατά τη γνώμη μου, οδήγησε τη Ζέη να τοποθετήσει στο προσκήνιο των ιστοριών της τα παιδιά και να απαλλάξει την αφήγησή της από την ηθικολογία και τον διδακτισμό, που μέχρι τότε θεωρούνταν στη λογοτεχνία για παιδιά αυτονόητα.

Το βιωματικό αυτό υπόστρωμα του αισθήματος δικαίου συνδέθηκε με τις δημοκρατικές πολιτικές αντιλήψεις του οικογενειακού της περιβάλλοντος και συναντήθηκε στην εφηβική ηλικία της, η οποία ταυτίζεται με τα χρόνια της ναζιστικής κατοχής, αφ' ενός με τις πνευματικές διεργασίες ενός κύκλου κορυφαίων διανοουμένων (Εμπειρίκος, Ελύτης, Γκάτσος, Κουν, Καρύδης κ.ά.) και αφ' ετέρου με τις αξίες της Αριστεράς που προσεγγίζει διαμέσου της θείας της Διδώς Σωτηρίου (Ζέη 2000, 71-81)³, της ένταξή της στην ΕΠΟΝ (Ζέη 2010, 59) και στον αντιστασιακό αγώνα αλλά και μέσα από τη σχέση της με τον Γιώργο Σεβαστίκογλου, δίπλα στον οποίο περνάει όλη την περιπέτεια της δεκαετίας του 1940 μέχρι το τέλος του Εμφυλίου και την εξορία (Ζηροπούλου 2016). Μέσα από αυτά τα κύρια μονοπάτια της προσωπικής και ιστορικής της διαδρομής συγκρότησε την προσωπικότητά της και δημιούργησε το αξιακό φορτίο που συνιστά την αλήθεια του έργου της. Έτσι η Άλκη Ζέη, όταν θα ξεκινήσει να γράφει στις αρχές του 1960 τα βιβλία της *-Το καπλάνι της βιτρίνας* εκδίδεται το 1963, όσο η ίδια ζει ακόμα στη Μόσχα- αφ' ενός αποδύεται σε μια μνημονική διεργασία επιστροφής στα παιδικά και εφηβικά της χρόνια, αφ' ετέρου δεσμεύεται σε έναν περισσότερο ή λιγότερο συνειδητό στόχο «να μάθουν τα παιδιά την ιστορία τους»⁴, που η ίδια έζησε από πρώτο χέρι.

Ως εκ τούτου τα τέσσερα μυθιστορήματα *-Το Καπλάνι της βιτρίνας, Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου, Κοντά στις ράγες και Η μωβ ομπρέλα-* που, όπως ισχυρίζομαι (Μητσιάλη 2021), αποτελούν τον βασικό κορμό της μυθιστοριογραφίας της και δηλώνουν τη λογοτεχνική της πρόθεση, είναι «μυθιστορήματα βιωμένης ιστορικής πραγματικότητας» (Κατσίκη Γκίβαλου 2015, 6), όπου οι μεγάλες αφηγήσεις παρουσιάζονται μέσα από τις φωνές και τις στιγμές των απλών ανθρώπων, για τους οποίους τα ζητήματα, τα διλήμματα και οι περιπλοκές της Ιστορίας έγιναν η καθημερινή τους ζωή. Μάλιστα στα τέσσερα αυτά μυθιστορήματά της, οι ιστορικές περίοδοι της μεταξικής δικτατορίας, της ναζιστικής κατοχής και της δικτατορίας των συνταγματαρχών παρουσιάζονται με πρωταγωνιστές τα παιδιά, τα οποία βγαίνουν

³ Η Διδώ Σωτηρίου παντρεύεται τον δίδυμο αδερφό της μητέρας της Πλάτωνα.

⁴ Από την ομιλία της Ζέη στην τελετή ανακήρυξής της ως επίτιμης διδάκτορος του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, στις 23 Οκτωβρίου του 2014, στον ιστότοπο: <https://www.auth.gr/news/events/17741>, προσπέλαση 29.5.2021.

από την ιστορική αφάνεια ή από την εκάστοτε οριοθετημένη και εποπτευόμενη από τους μεγάλους υποδεέστερη θέση τους και εμφανίζονται να εμπλέκονται στα ιστορικά διακυβεύματα με δική τους κρίση, την οποία η Ζέη σμιλεύει στην πλοκή των αφηγήσεων της μέσα από την αντιπαράθεση των συμφερόντων, των απόψεων, των επιλογών ενήλικων και συνομήλικων, με γνώμονα τη δικαιοσύνη.

Γίνεται, επομένως, φανερό ότι «ο τόπος» της μυθιστοριογραφίας της Ζέη είναι, όπως θα έλεγε ο Καστοριάδης, «το κοινωνικο-ιστορικό» (Καστοριάδης 2000, 154-163) και κατ' επέκταση το πολιτικό, αφού πολιτική και ιστορία είναι συνυφασμένες, ένα πεδίο συνεχούς διαπάλης ιδεών και εγχειρημάτων ανάμεσα σε άνισα εφοδιασμένες κοινωνικές ομάδες, τόσο σε συμβολικό επίπεδο για την ονομασία του κόσμου, όσο και σε υλικό για την πρακτική διαμόρφωσή του, σύμφωνα με τα συμφέροντα και την οπτική τους για τη ζωή (Bourdieu 1999). Αναπόφευκτα ωστόσο για λογοτεχνικά βιβλία που απευθύνονται σε παιδιά, ένα από τα πεδία του κοινωνικο-ιστορικού που συγκεντρώνει το ενδιαφέρον της Ζέη και κατ' επέκταση των μυθιστορηματικών προσώπων της και όπου ενίοτε εκδηλώνονται οι κοινωνικές και ιδεολογικές αντιθέσεις, είναι το σχολείο. Έτσι το σχολείο, τόσο της μεταξικής περιόδου στο *Καπλάνι της βιτρίνας* όσο και της τσαρικής Ρωσίας στις *Ράγες*, λειτουργεί αφ' ενός, με τα λόγια του Bourdieu, ως πεδίο «κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής» (Bourdieu & Passeron 2014), αφ' ετέρου, με τα λόγια των κριτικών παιδαγωγών, ως «πεδίο αντίστασης» (Giroux 2010α).

Η Ζέη δεν παρουσιάζει το σχολείο μόνο ως χώρο βίωσης προσωπικών εμπειριών και σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων, ούτε ως χώρο κοινωνικά στεγανοποιημένο, αποκαθαρμένο από τα «μικρόβια» των συμφερόντων και των ανταγωνισμών του κόσμου των ενηλίκων. Αντίθετα, το σχολείο της Ζέη «απογυμνώνεται από την πολιτική του αθωότητα και συνδέεται με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλέγμα [...]» (Giroux 2010α, 65) της εποχής του. Στο χώρο του σχολείου τα παιδιά ανακαλύπτουν σταδιακά τις «αρχές κοινωνικής διαίρεσης» και «τις ταξινομήσεις» (Bourdieu 2002, 495) (ταξικές, έμφυλες, θρησκευτικές, εθνικές, ηλικιακές) με βάση τις οποίες τα ίδια και οι συνομήλικοί τους κατανέμονται σε σχολικές θέσεις και βαθμίδες κύρους, απολαμβάνοντας προνόμια ή στερούμενοι δικαιώματα, σε μια σχολική διαστρωμάτωση που ακολουθεί αυτήν της ευρύτερης κοινωνίας. Επίσης, έρχονται αντιμέτωπα αφ' ενός με την παραδοσιακή εξουσιαστική, «τραπεζική» κατά Φρέιρε, σχέση δασκάλου-μαθητή, καθώς και με τη δημοκρατική, «προβληματίζουσα» κατά Φρέιρε (Φρέιρε 1974, 77-97), σχέση μεταξύ τους. Ακόμα, στα δύο βιβλία συναντάμε μια ευρύτερη ερμηνεία της παιδαγωγικής πράξης, που δεν αφορά μόνο ούτε κυρίως αυτή που διαμείβεται ανάμεσα στον δάσκαλο και τον μαθητή, αλλά αφορά και αυτή

που συμβαίνει ανάμεσα στους γονείς-κηδεμόνες και τα παιδιά τους αλλά και αυτή που συνδέεται με την εμπλοκή των νέων ανθρώπων στους κοινωνικούς αγώνες για ελευθερία και δικαιοσύνη, αγώνες που συμβαίνουν εκτός σχολείου στους δρόμους της ζωής αλλά και μέσα στο σχολείο ως αντίσταση στις κυρίαρχες πρακτικές του. Στις όψεις της αναπαραγωγής και της αντίστασης του σχολείου και στην παιδαγωγική πράξη, όπως εμφανίζονται στα δύο αυτά βιβλία, θα επικεντρωθώ στο παρόν κείμενο..

Το σχολείο του κ. Καρανάση και το Ινστιτούτο της Κουρούνας

Στο *Καπλάνι της βιτρίνας*, στη μυθιστορηματική Σάμο της δικτατορίας του Μεταξά, η κοινωνία των ταξικών διακρίσεων επιβεβαιώνεται θεσμικά μέσα στο σχολείο του κ. Καρανάση, επισφραγίζοντας ότι η Μέλεια και η Μυρτώ, τα κεντρικά πρόσωπα του βιβλίου της Ζέη, ήδη γνώριζαν από την κοινωνική τους ζωή. Τα παιδιά των χαμηλότερων τάξεων φαίνεται να πηγαίνουν στο δημόσιο σχολείο με τις ξέχειλες αίθουσες διδασκαλίας, «ας είναι και εκατό παιδιά σε κάθε τάξη» (Ζέη 1987, 176), όπου το μάθημα γίνεται εκ των πραγμάτων μια πολύ δύσκολη υπόθεση, ενώ στο ιδιωτικό σχολείο του κ. Καρανάση, που διαφημίζεται ως το «σχολείο των καλών οικογενειών» (Ζέη 1987, 113), πηγαίνουν οι εύποροι και τα παιδιά κάποιων από τις οικογένειες της μεσαίας τάξης. Όμως και ανάμεσα στις «καλές οικογένειες», οι μαθητές και οι μαθήτριες διακρίνονται σε όσους/ες φοιτούν «κανονικά» και στους με «έκπτωση», διαβαθμίσεις που συνδέονται για παράδειγμα με το δικαίωμα της μαμάς της Πιπίτσας, κόρης του πλούσιου ιδιοκτήτη των αποθηκών στο Λαμαγάρι και υποστηρικτή του Μεταξά, να διαλέγει τη θέση που θα καθίσει η κόρη της μέσα στην τάξη (Ζέη 1987, 117), με την ευχέρεια η Πιπίτσα να μην παίρνει χαμηλούς βαθμούς και να μη μένει ποτέ στην ίδια τάξη ακόμα κι αν δεν κάνει καμιά απολύτως προσπάθεια (Ζέη 1987, 118) ή με το προνόμιο να απαγγέλλει, μαζί με τους ομοίους της, τα πιο μεγάλα ποιήματα στις σχολικές γιορτές (Ζέη 1987, 149). Υπάρχουν όμως και οι «δωρεάν», όπως η Αντιγόνη, η κόρη της παραδουλεύτρας του κ. Καρανάση, ο οποίος αντί για μεροκάματο πληρώνει τη μητέρα με τη φοίτηση της κόρης της στο σχολείο, για την οποία επιφυλάσσει μια αντιμετώπιση «αντάξια» της κοινωνικής της θέσης, βάζοντας την να καθαρίζει τις βρωμιές των άλλων παιδιών και κρατώντας την μόνη, αταίριαστη και παρείσακτη, στο τελευταίο θρανίο (Ζέη 1987, 150), επισφραγίζοντας, με τα λόγια του Εριμπόν, «το μέλλον για το οποίο προοριζόταν σύμφωνα με όλους τους νόμους, όλους τους μηχανισμούς αυτού που μόνο “αναπαραγωγή” μπορεί να ονομαστεί» (Εριμπόν 2020, 48). Εκτός σχολείου μένουν τα παιδιά από τα τσαρδάκια, δηλαδή τα

φτωχόπαιδα από τις παράγκες των ψαράδων, με τις «λυπητερές ιστορίες» (Ζέη 1987, 48-53) τους, που αναγκάζονται να δουλεύουν, όπως ο Νόλης, ή να φροντίζουν το σπίτι και την οικογένεια, όπως η Άρτεμη, και που κατά κανόνα η βιοπάλη δεν τους αφήνει καιρό αλλά ούτε και κουράγιο για γράμματα. Και είναι «η πρακτική γνώση των κατανομών, η οποία επιτρέπει σε κάποιον να αισθανθεί ή να προαισθανθεί αν κάτι έχει πιθανότητες να συμβεί ή να μη συμβεί» (Bourdieu 2002, 493) αυτή που κάνει την Άρτεμη να νιώθει ότι οι δρόμοι που ανοίγει η μόρφωση και τα όνειρα που τροφοδοτεί δεν ταιριάζουν με τη δική της προδιαγεγραμμένη πορεία και να τα αποφεύγει, «γιατί», όπως λέει, «τότε είναι που δε θα με χωράει το τσαρδάκι μας και το Λαμαγάρι» (Ζέη 1987, 122).

Αντίστοιχα στις *Ράγες*, στη μυθιστορηματική τσαρική Ρωσία των παραμονών της επανάστασης (αλληγορική αναφορά στην Ελλάδα των συνταγματαρχών τις παραμονές της εξέγερσης του Πολυτεχνείου), υπάρχει το Ινστιτούτο θηλέων της Λιουμπόφ Γκεόργκεβνα, της επονομαζόμενης και Κουρούνας, στη συμβολοποιημένη, μεταφορική και χιουμοριστική γλώσσα των παιδιών, που, όπως θα έλεγε ο Αρανίτσης, «ανασαίνει μέσα στην ευρυχωρία της ψυχής που μιλάει έχοντας νιώσει εκείνο που δε λέγεται» (Αρανίτσης 2000, 37). Κάθε τάξη του Ινστιτούτου χωρίζεται στο τμήμα της «αριστοκρατίας», όπου, ακόμα κι αν δεν έχουν γράψει καθόλου καλά στις εισαγωγικές εξετάσεις, εντάσσονται αυτοδίκαια και συνοδευόμενα από τις παραχωρήσεις και τα προνόμια της ταξικής αριστείας τα παιδιά που κατάγονται από πλούσιους γονείς, όπως οι κόρες του εργοστασιάρχη Σαμπανόφ και το τμήμα της μεσαίας τάξης και των αλλόθρησκων (εβραιοπούλες) και αλλοεθνών (Πολωνέζες), για τις οποίες οι απαιτητικές διαδικασίες εισαγωγής συνοδεύονται από αυστηρές απαγορεύσεις και επικλήσεις συμμόρφωσης, κυρίως γι' αυτές που πρέπει να αποσιωπούν τη θρησκευτική ή την εθνική τους ιδιαιτερότητα δηλώνοντας υποταγή στην παντοκρατορία του ρωσικού έθνους και της ορθόδοξης χριστιανοσύνης (Ζέη 2011, 167-179, 187-189). Έξω από τον αυλόγυρο του Ινστιτούτου συνωστίζεται η αγράμματη πιτσιρικάρια των δρόμων, ο καπνισμένος αλητάκος Γιόζεφ, η ασθενική Γιούλια, ο Αζρίελ και ο Στιόπα, τα εργατάκια που δουλεύουν όλο το βράδυ στο τυπογραφείο.

Η Ζέη παρουσιάζει έναν ταξικά διαφοροποιημένο παιδικό κόσμο, στον οποίο η μόρφωση δεν προορίζεται για όλους ή η ποιότητά της και οι προσδοκίες από αυτήν κατανέμονται ανάλογα με «το υλικό και το συμβολικό κεφάλαιο» (Bourdieu 1999) που διαθέτει και διαχειρίζεται ο καθένας. Παρουσιάζει έναν κόσμο όπου η τύχη, το από ποιους δηλαδή θα γεννηθεί ένα παιδί και το σε ποια θέση θα βρίσκεται τοποθετημένο από τα γεννοφάσκια του στα σκαλοπάτια του κόσμου, προσδιορίζει το ποια και πόσα δικαιώματα ή προνόμια θα έχει ή το πόσο αποστερημένο, ακόμα και από τα πιο

αναγκαία αγαθά, θα ζει. Παρουσιάζει έναν κόσμο όπου δεν προσφέρονται σε όλα τα παιδιά, παρότι είναι έξυπνα και ικανά, οι ευκαιρίες να αναπτυχθούν και όπου το σχολείο γίνεται ο αποφασιστικός μοχλός μιας θεσμοποιημένης «κοινωνιοδικίας» (Bourdieu & Passeron 2014, 222) προς όφελος των κυρίαρχων τάξεων, με αποτέλεσμα να μην έχουν τελειωμό οι «λυπητερές ιστορίες» των παιδιών που ανήκουν στον κόσμο των κυριαρχούμενων και καταπιεσμένων.

Η Ζέη με τον λογοτεχνικό τρόπο της εισάγει, θα λέγαμε, τα παιδιά που τη διαβάζουν στη «βαθύτερη γραμματική της ταξικής κυριαρχίας και της δομικής ανισότητας» (Giroux 2010α, 94), αντιπαραθέτοντας την ίδια στιγμή σε αυτήν το παιδικό αλλά και το ενήλικο βλέμμα της δικαιοσύνης, την οποία μετατρέπει σε μέτρο της αξίας συνομήλικων και ενήλικων μέσα στις ιστορίες της. Έτσι στο *Καπλάνι*, ο Νόλης από τα τσαρδάκια, που κάνει τόσο κόπο μέσα σε αντίξοες συνθήκες για να παρακολουθήσει, λίγες έστω φορές, τα ιδιαίτερα μαθήματα που του προσφέρει ο παππούς της Μέλιας και γίνεται ο δυναμικός απεσταλμένος του Νίκου που τον κυνηγά η αστυνομία του Μεταξά (Ζέη 1974, 139) αλλά και η Άρτεμη που με την εξυπνάδα της παραπλανά τους χωροφύλακες που ψάχνουν τον Νίκο (Ζέη 1974, 92-93) και που, όπως σχολιάζει η Μέλια, «μιλάει καμιά φορά σαν μεγάλη, έτσι που νομίζεις ότι δεν είναι παιδί» (Ζέη 1974, 122), γίνονται ορατοί μέσα στην ιστορία της Ζέη υπό το βλέμμα όσων τους περιβάλλουν με αγάπη και αποδοχή, θέτοντας σε αμφισβήτηση το άλλο βλέμμα που πέφτει πάνω τους, το υπεροπτικό και υποτιμητικό της εξουσίας. Αντίστοιχα στις *Ράγες*, η Γιούλια που θα ήθελε τόσο να πήγαινε μαζί με τη Σάσενκα στο σχολείο (Ζέη 2011, 208), κάτι που όμως δεν προβλέπεται για παιδιά τα οποία σαν κι αυτήν ζουν απαξιωμένα στα ανθυγιεινά υπόγεια της κοινωνίας (Ζέη 2011, 61-64), ο Στιόπα και ο Αζρίελ που φέρνουν πρώτοι στον μπαμπά της Σάσενκα τα νέα της εφημερίδας που τυπώνουν δουλεύοντας ολονυχτίς (Ζέη 2011, 232-233), ο μικρός Γιόζεφ που καπνίζει τις πεταμένες γόπες και μπαίνει στο δίκτυο των «ρεβολουσιονέρ» κάνοντας μικρά θελήματα, όλοι αντιμετωπίζονται με σεβασμό και μέσα από μια νοοτροπία αλληλεγγύης, η οποία παίρνει τη μορφή του κατεπείγοντος, όταν κάποιο από αυτά τα παιδιά κινδυνεύει, εκτεθειμένο στις συνθήκες της απόλυτης εξαθλίωσης. Η αντιμετώπιση αυτή των παιδιών του ταξικού περιθωρίου δεν είναι μια ευαίσθητη πράξη φιλάνθρωπων, αλλά προκύπτει από την αναγνώριση της αξίας τους, συνδέεται με την επίγνωση των κοινωνικών συνθηκών που τα οδήγησαν στη θέση αυτή, καθώς επίσης με τη θέληση για αλλαγή των συνθηκών αυτών. Πρόκειται για μία στάση που, ενόσω αποκαλύπτει τον «κοινωνικό ντετερμινισμό» (Εριμπόν 2020, 48) και τον ρόλο του σχολείου σε αυτόν, αντιστρατεύεται τη μεμψιμοιρία και την υποταγή και

καλλιεργεί αυτό που ο Giroux θα αποκαλούσε «μαχητική αισιοδοξία» (Giroux 2010β, 580).

Η αποδόμηση των μύθων και η παιδαγωγική της αλληλεγγύης

Η Ζέη επιδίδεται μέσα από την αφήγησή της σε αυτό που, με τα λόγια του Macedo, θα ονόμαζα «μια παιδαγωγική διαδικασία αποδόμησης των μύθων» (Macedo 2010, 441-443) σχετικά (ανάμεσα στ' άλλα) με το ποια είναι τα «καλά» και ποια τα «κακά» παιδιά, ποιες οι «καλές» και ποιες οι «κακές» οικογένειες, ποιες οι «αποδεκτές» και ποιες οι «απαράδεκτες» πράξεις και συμπεριφορές, ποια η «καλή» και ποια η «κακή» παιδαγωγική. Με τον τρόπο αυτό υπονομεύει την αντίληψη που ηθικοποιεί και νομιμοποιεί τον αξιακό κώδικα των κυρίαρχων, ρίχνοντας στην ανυποληψία και στην απαξίωση τους κυριαρχούμενους ή όσους δεν ευθυγραμμίζονται με τον κώδικα αυτόν.

Έτσι, στο *Καπλάνι* η Ζέη αποηθικοποιεί και απονομιμοποιεί την «εκπαίδευση ως άσκηση κυριαρχίας» και ως διαδικασία διαμόρφωσης ενός «προσαρμοσμένου ανθρώπου», όπως θα έλεγε ο Freire (Φρέιρε 1974, 84, 87), όταν αποκαλύπτει, για παράδειγμα, ότι η έκθεση που ζητά ο κ. Καρανάσης να γράψουν τα παιδιά για την αποταμίευση δεν είναι μια ελεύθερη «έκθεση ιδεών» αλλά μια έκθεση που, για να βαθμολογηθεί με άριστα και να επαινεθεί από τη διεύθυνση, οφείλει να αναπαράγει πιστά τις καθιερωμένες αντιλήψεις περί χρησιμότητας, καλώντας επί της ουσίας τα παιδιά να συμμορφωθούν «προς τας υποδείξεις» και να γίνουν υποκριτές «παπαγάλοι», που υποστηρίζουν, προκειμένου να κερδίσουν ανταλλάγματα, πράγματα τα οποία δεν πιστεύουν και που είναι μάλιστα αντίθετα με την εμπειρία τους (Ζέη 1974, 136-187). Αποηθικοποιεί και απονομιμοποιεί, όμως, και την επιχείρηση στράτευσης στη φασιστική νεολαία των μαθητών και των μαθητριών, συνδέοντάς την με τον πειθαναγκασμό (εκβιασμοί και απειλές στις «απειθάρχες οικογένειες» (Ζέη 1974, 134)), την ξιपाσιά (η Μυρτώ που ήθελε να γίνει πάση θυσία αρχηγός για να φιγουράρει στο περιοδικό και για να της ράψουν στολή που θα εντυπωσιάσει (Ζέη 1974, 135)), την εξαγορά με ανταλλάγματα (τα χρυσά αστέρια πάνω στις επωμίδες στη στολή της φαλαγγίτισσας (Ζέη 1974, 153)), τη δολιότητα (η μεθόδευση της κλοπής του ψιλικατζίδικου της κυρα-Αγγελικής (Ζέη 1974, 170-172)), η κατάδοση στη φασιστική νεολαία όσων λέγονται μέσα στην οικογένεια (Ζέη 1974, 158)), το μίσος (ο φανατισμός ενάντια στους «εχθρούς» (Ζέη 1974, 151)), την απέχθεια στην ελευθερία της σκέψης (το κάψιμο των «βλαβερών βιβλίων» στην πλατεία του

νησιού (Ζέη 1974, 143-147)), την κατάφωρη αδικία (αποβολή του Αλέξη επειδή ο πατέρας του ήταν αντιφρονών (Ζέη 1974, 164-165)). Υπονομεύει, επίσης, το κύρος του κ. Καρανάση αλλά και του ίδιου του Μεταξά, με το χιούμορ της Σταματίνας που παρομοιάζει τον δικτάτορα «με βάρθρακα», ονοματοδοσία η οποία υιοθετείται και επαναλαμβάνεται σκωπτικά από τη βασική ηρωίδα της Ζέη στο *Καπλάνι*, σε διάφορα σημεία της αφήγησης (Ζέη 1974, 78, 87, 113, 135). Αντίστοιχα στις *Ράγες*, αποκαλύπτει τον ιδεολογικό και πολιτικό ρόλο του Ινστιτούτου και τον απονομιμοποιεί στο πρόσωπο της στεγνής, αυταρχικής και καταδυναστευτικής Κουρούνας και της παρατρεχάμενης της Σανίδας, που λειτουργούν ως ιδεολογικοί εκπρόσωποι της απολυταρχίας και του εθνικού και θρησκευτικού φανατισμού, περιστοιχισμένες από τα κάδρα των τσάρων «στις χρυσές σκαλιστές κορνίζες τους», με «τις μπούκλες» και τα «ξέθωρα γουρλωτά μάτια» (Ζέη 2011, 176, 178) τους αλλά και ως εκφραστές του εκπαιδευτικού μοντέλου της πειθάρχησης, της τυπολατρίας και της απολίθωσης, στο οποίο ο δάσκαλος έχει τον ρόλο, όπως θα έλεγε ο Freire, «του καταθέτη, του συνταγολόγου, του δαμαστή» (Φρέιρε 1974, 83). Γι' αυτό και ένα πρόσωπο της ιστορίας της, ο Ματβέι, αδερφός της Έλας υπόσχεται: «Δε θα νικήσουμε κάποια μέρα; Τότε δε θα υπάρχουν πια τέτοια σχολεία με Κουρούνες και Σανίδες» (Ζέη 2011, 239).

Στον αντίποδα, η Ζέη δημιουργεί και προβάλλει διαφορετικά παραδείγματα παιδαγωγικής πράξης και ηθικής. Στο *Καπλάνι*, τον παππού της Μέλιας και της Μυρτώς, που αγαπά τα βιβλία και τους «αρχαίους» του, δεν αντιμετωπίζει τα παιδιά ως «αντικείμενα», «άδεια δοχεία που πρέπει να γεμίσουν» (Φρέιρε 1974, 78), άβουλους συντελεστές μιας μάθησης που μοιάζει με παθητική μετάγγιση, όπως εκείνη των υγρών, με μια άγונה μετάδοση της γνώσης σε μια προκαθορισμένη πορεία, χωρίς αυτενέργεια και δημιουργικότητα, στην οποία ο δάσκαλος ενσαρκώνει την ψευδαίσθηση της πληρότητας (Recalcati 2020, 54-61). Αντίθετα, μοιράζεται μαζί τους τις σκέψεις του, κάνει αναφανδόν τα καυστικά σχόλιά του για τη δικτατορία του Μεταξά και τους υποστηρικτές της (Ζέη 1974, 134, 147-148) αλλά και για τον θεσμό της βασιλείας από την αρχαιότητα ως τις μέρες του (Ζέη 1974, 77, 114), ενώ σέβεται την ανάγκη τους για ελευθερία και αυτονομία αναλαμβάνοντας, όμως, όπου χρειάζεται την ευθύνη και την καθοδήγηση. Συνδυάζει τη γνώση των βιβλίων με τη γνώση της ζωής και οι ιστορίες από τους αρχαίους, που με διάφορες αφορμές τους αφηγείται, δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να συσχετίσουν δημιουργικά τα αφηγούμενα (ο χρυσός αιώνας του Περικλή, ο μύθος του Αρίωνα, του Μίδα, του Δαίδαλου και του Ίκαρου, του Αιγαία και του Θησέα) με τις δικές τους εμπειρίες. Επίσης, γνήσια δημοκρατικός, αρνητής ο ίδιος της κοινωνικής αδικίας, κάνει μαθήματα στον Νόλη, το φτωχόπαιδο από τα τσαρδάκια.

Ένα διαφορετικό μάθημα παιδαγωγικής δίνει, όμως, η Ζέη στο *Καπλάνι* παρουσιάζοντας την παρέα των παιδιών στο Λαμαγάρι της Σάμου να συμμετέχει δραστήρια στην προσπάθεια φυγάδευσης του Νίκου από τους μεταξικούς διώκτες του, μέσα από την οποία τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με διαφορετικές οπτικές και στάσεις ζωής και με πολιτικές πραγματικότητες που κινητοποιούν τη σκέψη τους και καταγράφονται μέσα τους ως πολύτιμα μνημονικά ίχνη: «αυτό που είδες σήμερα, Μέλισσα, να μην το ξεχάσεις, σε όλη σου τη ζωή. Κι όταν πεθάνω εγώ να μείνουν έτσι άδειες οι θέσεις των βιβλίων να στο θυμίζουν», λέει ο παππούς τη μέρα που οι άνθρωποι του Μεταξά έκαψαν τα βιβλία, μαζί και τους «αρχαίους» του, στην πλατεία του νησιού (Ζέη 1974, 148).

Στις *Ράγες*, ο Φεγγάρης Φεγγάροβιτς, ο δάσκαλος που επιλέγει για τη Σάσενκα ο πατέρας της, είναι ένας κυνηγημένος του τσαρικού καθεστώτος, που την προετοιμάζει για τις εξετάσεις, ενθαρρύνοντας ταυτόχρονα την από μέρους της κριτική ανάγνωση της ζωής. Μέρος αυτής της ουσιαστικής γνωριμίας με τη ζωή είναι το μάθημα που τρεις φορές την εβδομάδα της ζητά να κάνει στους δυο συνομήλικούς της τυπογράφους, τον Ρώσο Στιόπα και τον Εβραίο Αζρίελ, γιατί, όπως λέει ο πατέρας της, αν θέλει κάποτε η Σάσενκα να φωνάζει «κάτω ο τσάρος» πρέπει πρωτίτερα να μπορεί να θυσιάζει τον ύπνο της για να μάθει γράμματα σε δυο δεκαετή αγωνιστές της ζωής (Ζέη 2011, 231-232). Από την άλλη, η Ζέη επιλέγει να τοποθετήσει ως παιδαγωγό δίπλα στη Σάσενκα τον ίδιο τον πατέρα της, που εξαιρετικός γιατρός, ενώ θα μπορούσε να θησαυρίσει γιατρεύοντας τους πλούσιους, όπως τον συμβουλεύουν, φροντίζει πιστός στο όρκο του Ιπποκράτη επίμονα και με ζήλο τους φτωχούς, που τον «πληρώνουν ψείρες που τις κουβαλάει πολλές φορές πάνω στο πανωφόρι του» (Ζέη 2011, 17). Ακόμα την παίρνει μαζί του σε διάφορες ιατρικές επισκέψεις, επιτρέποντάς της να γνωρίσει τις συνθήκες ζωής τόσο των ισχυρών όσο και των καταπιεσμένων της τσαρικής κοινωνίας και να κάνει τις συγκρίσεις της. Ενθαρρύνει επίσης την πρωτοβουλία, την υπευθυνότητα και την ανεξαρτησία της ενάντια στις υπερπροστατευτικές συμπεριφορές και τα έμφυλα στερεότυπα που τη θέλουν μια παραδοσιακή κόρη να βαδίζει σε προβλέψιμη μελλοντική διαδρομή.

Ταυτόχρονα, η Ζέη παρουσιάζει μια παρέα συμμαθητριών, οι οποίες αποφασίζουν να αυτοοργανωθούν, για να αντιδράσουν στο καθεστώς των διακρίσεων και των ταπεινώσεων που επιχειρεί να επιβάλλει η διεύθυνση του σχολείου στις αδύναμες μαθήτριες, δημιουργώντας ένα δίκτυο μαθημάτων αλληλοβοήθειας. Έτσι μέσα στο Ινστιτούτο, κάτω από τη γαμψή μύτη και το άγρυπνο κατασκοπευτικό βλέμμα της Κουρούνας, αρχίζει να λειτουργεί ένα «κρυφό σχολειό», όπως το ονομάζει η Ζέη (Ζέη 2011, 220, 222, 226), όταν οι μαθήτριες δεσμεύονται να στηρίζουν μυστικά τις φίλες

τους και να απονείμουν με τον δικό τους τρόπο δικαιοσύνη. Συνεπώς, το «κρυφό σχολειό» της ελληνορθόδοξης αφήγησης αναπλαισιώνεται και αναβαπτίζεται στην πράξη της κοινωνικής αλληλεγγύης, ενώ το να σε χαρακτηρίζει «συνωμότρια» (Ζέη 2011, 226) η διευθύντρια του σχολείου γίνεται ένα εύσημο, που τη χαρά του μοιράζονται τα κορίτσια σε μια μυστική γωνιά του σχολικού κτιρίου, που βαφτίζεται «Τροκαντερό» (Ζέη 2011, 185) και γίνεται το κέντρο των δημιουργικών συζητήσεων, των θαρραλέων αποφάσεων και της αντιστασιακής δράσης.

Η εικόνα του σχολείου ως «πεδίου αντίστασης» ενισχύεται από τη «φτερωτή βιβλιοθήκη» (Ζέη 2011, 224, 230, 234, 243, 254), τα βιβλία δηλαδή που ταξιδεύουν από τσάντα σε τσάντα και από θρανίο σε θρανίο και συζητιούνται τα διαλείμματα στο Τροκαντερό. Είναι τα βιβλία που η διεύθυνση ονομάζει «απαγορευμένα κι επαναστατικά» (Ζέη 2011, 235), ενάντια στα οποία εξαπολύει κυνηγητό, μέσα από τα οποία, όμως, ζυμώνονται οι νέες ιδέες και πλαταίνει ο ορίζοντας των κοριτσιών. Είναι τα βιβλία της «προσωπικής και συλλογικής ενδυνάμωσης και χειραφέτησης» (Aronowitz & Giroux 2010, 192) που τροφοδοτούν από τη μια «τα απερίσκεπτα όνειρα» (Ζέη 2011, 224, 242) της κοινωνικής δικαιοσύνης και από την άλλη «τα απερίσκεπτα όνειρα» της προσωπικής απελευθέρωσης του κάθε κοριτσιού, που ακολουθώντας τις σιδηρογραμμές θέλει να φύγει με το τρένο πολύ μακριά, στη μεγάλη πόλη και στις υποσχέσεις της, γιατί «πρέπει να μάθεις γράμματα, αν θέλεις κάποτε να πας εκεί όπου τραβάνε οι ράγες του τρένου» (Ζέη 2011, 165). Έτσι, οι μαθήτριες αυτές του Ινστιτούτου δημιουργούν το δικό τους «δημοκρατικό μαθησιακό περιβάλλον» (Bartolomé 2010, 383), όπως θα έλεγε η Bartolomé, μέσα στο οποίο αναλαμβάνουν ευθύνες, αντιμετωπίζουν η μία την άλλη με σεβασμό κι εκτίμηση, μοιράζονται τις σκέψεις και τις απορίες τους, μαθαίνουν, αναπτύσσονται και ωριμάζουν και μαζί τους ωριμάζει και το «βλέμμα» που στρέφουν προς τους κοινωνικούς και πολιτικούς αγώνες οι οποίοι συνταράσσουν τη ρωσική (αλληγορικά και την ελληνική) κοινωνία της εποχής.

Είναι φανερό ότι η Ζέη στέκεται κριτικά απέναντι στο σχολείο που αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες, που αποκλείει και δεν εντάσσει τους οικονομικά υποδεέστερους ή τους εθνικά και θρησκευτικά διαφορετικούς. Επίσης στέκεται κριτικά απέναντι στο σχολείο εκείνο που θέλει να «υποτάξει τη συνείδηση, μετατρέποντάς την σε κενό δοχείο» (Macedo 2010, 450)⁵ και συνδέει την αφύπνιση της συνείδησης ή τη διαμόρφωσή της με μια ζωντανή, δημιουργική εκπαιδευτική και παιδαγωγική πράξη. Πηγαίνει, όμως, ακόμα παραπέρα αναδεικνύοντας το παιδί σε

⁵ Donald Macedo, «Η παιδεία της αποβλάκωσης. Η παιδαγωγική των μεγάλων ψεμάτων», 1994, στο *Κριτική παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*, Π. Γούναρη, Γ. Γρόλλιος (επιμ.), 2010, σελ. 450.

«ένα ενεργό πολιτικό και ηθικό υποκείμενο» (McLaren 2010, 321), ένα υποκείμενο που έχει ρόλο στη σχολική ζωή και στην κοινωνία, που δε διαμορφώνεται μονάχα από τα γεγονότα αλλά που, ειδικά σε κρίσιμες ιστορικές στιγμές, συμβάλλει και αυτό στη διαμόρφωσή τους. Ταυτόχρονα, η Ζέη δείχνει ότι με τον ένα ή τον άλλο τρόπο η παιδαγωγική διαδικασία βρίσκεται σε ένα συνεχή διάλογο με τη ζωή έξω από το σχολείο, τις κοινωνικές συνθήκες, τα μεγάλα πολιτικά γεγονότα, είτε ως διαδικασία συμμόρφωσης είτε ως διαδικασία αντίστασης, υποδεικνύοντας ότι το να αντιμετωπίζεται η εκπαίδευση ως ουδέτερη και αποστασιοποιημένη από πολιτικά κίνητρα και στοχεύσεις είναι εν τέλει κι αυτή μια πράξη πολιτική (Macedo 2010, 445), γιατί συγκαλύπτει την πραγματικότητα.

Ο «φυσικός» νόμος της ανισότητας και η λογοτεχνία της Ζέη

Σε μια εποχή όπως η σημερινή, που η εξουσία με τους μηχανισμούς και τους ιδεολογικούς εκπροσώπους της έχει στόχο να αποθηκοποιήσει και να απονομιμοποιήσει τις αξίες και τα κριτήρια που οδηγούν άτομα, συλλογικότητες και λαούς να αγωνίζονται για κοινωνική δικαιοσύνη, ηθικοποιώντας και νομιμοποιώντας τη ρήση: «η ζωή ανταμείβει τους πιο δυνατούς και τιμωρεί του αδύναμους» (Γκαλεάνο 1998, 13-14)⁶, η λογοτεχνία της Ζέη επικαιροποιείται, δίνοντας τη δική της απάντηση.

«Στο σχολείο του κόσμου από την ανάποδη [...] οι δάσκαλοι ρίχνουν το φταίξιμο στη φύση: η αδικία, λένε, είναι φυσικός νόμος», γράφει ο Εντουάρντο Γκαλεάνο, υποδεικνύοντας τους ινστρούχτορες του παγκόσμιου νεοφιλελεύθερου σχολείου (Γκαλεάνο 1998, 13). Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, η κοινωνικά και ιστορικά δημιουργημένη θέση ανθρώπων και κοινωνιών, οι σκληρές κοινωνικές ιεραρχίες και τα πολύ συχνά αδιάβαστα κοινωνικά σύνορα, η ανωτερότητα των ισχυρών και η ευτέλεια των υποτελών θεμελιώνονται σε μια προαιώνια φυσική τάξη πραγμάτων, που προσδίδει λογική και φαντασιακή εγκυρότητα στις κοινωνικές ταξινομήσεις και στις «τελετές εγκαθίδρυσης» τους (Bourdieu 1999, 171-176). Τόσο τα πλούτη και η δύναμη των ισχυρών, όσο κι η φτώχεια και η υποταγή των αδύναμων παρουσιάζονται σαν να ερείδονται ηθικά σε ένα φυσικό δίκαιο, σε μια ορίζουσα θεία δίκη που δεν μπορεί και κυρίως δεν επιτρέπεται επουδενί να αμφισβητηθεί.

Αυτός ο παλιός ιδεαλισμός ντυμένος με μοδάτα ρούχα, αυτή η, επικυρωτική των προνομίων της, λογική της εξουσίας, η οποία απέχει μια ισχνή μόνο ανάσα από τη ρατσιστική αντίληψη της εκλεκτής ράτσας, που θεωρεί υποχρέωσή της να «καθαρίζει»

⁶ Η ρήση ανήκει στον J. D. Rockefeller.

αυτόν τον κόσμο από τους «ανίκανους» και τους «ελλειμματικούς», τείνει, στο έδαφος της υπαναχώρησης των κοινωνικών κινημάτων και των ριζοσπαστικών αντισυστημικών πολιτικών, να γίνει σήμερα ηγεμονική, χρησιμοποιώντας τον εκπαιδευτικό θεσμό, όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε σε τοπικό αλλά και ευρωπαϊκό επίπεδο, ως προμετωπίδα. «Μαίνεται ένας πόλεμος κατά των κυριαρχούμενων και το σχολείο είναι ένα από τα πεδία της μάχης», όπως γράφει ο Ντιντιέ Εριμπόν (Εριμπόν 2020, 119).

Όσο κι αν οι έρευνες μαρτυρούν ότι οι κοινωνικές ανισότητες γιγαντώνονται σε ολόκληρο τον κόσμο, με αποτέλεσμα το μέλλον ενός παιδιού να εξαρτάται σήμερα, όπως και πριν από εκατό χρόνια, σε πλήρη αναντιστοιχία με τις δυνατότητες που υπάρχουν, από τον γεωγραφικό τόπο της γέννησής του και από τη θέση των γονιών του στην κοινωνία όπου γεννήθηκε (Bauman 2013), η συμβολική γλώσσα της εξουσίας και των θεσμών της προσπαθεί, φτιασιδώνοντας παλιούς μύθους και επινοώντας νέους, να επιβάλλει την αντίληψη ότι οι κοινωνικές ανισότητες είναι ζήτημα προσωπικών ικανοτήτων, μια εκ γενετής προικοδότηση ή ένδεια, μια βιολογική μοιραία ετυμηγορία, την οποία δεν μπορεί να κάνει τίποτα άλλο ο καθένας παρά να την αποδεχτεί (Bourdieu 1966, 357-391). Στην ίδια κατεύθυνση προσπαθεί να πείσει ότι το σχολείο όχι μόνο επιβάλλεται αλλά ότι και είναι απόλυτα δίκαιο να αντιστοιχηθεί με αυτή τη «φυσική επιλογή» και να προσφέρει στον καθένα αυτό που του «αξίζει»: στους «χαρισματικούς» αριστείες, στους «ελλειμματικούς» μαθητείες.

Αν όμως οι, εμφανιζόμενες ως μόνιμες και αναλλοίωτες, ουσίες του βιολογισμού αποκαλύπτονται μυθικές και αυθαίρετες όταν προσγειώνονται στο έδαφος της ιστορίας, τότε τα σχολεία έχουν ανάγκη από μια ιστορική και επομένως κοινωνική και πολιτική προσέγγιση. Τα μυθιστορήματα της Ζέη, πέρα από την αναμφισβήτητη λογοτεχνική απόλαυση ή την ιστορική μύηση που προσφέρουν, εισάγουν σε έναν τρόπο σκέψης και σε έναν τόπο αξιών, δίνοντας τη δυνατότητα στον μικρό αναγνώστη και στη μικρή αναγνώστρια να δει τον κόσμο μέσα στη ρεαλιστική υλικότητά του. Ταυτόχρονα προσφέρουν στον εκπαιδευτικό αναμορφωτή διανοούμενο την ευκαιρία να προσεγγίσει το ζήτημα των κοινωνικών ανισοτήτων στην κοινωνία και στο σχολείο, αλλά και το ζήτημα της ιδεολογίας διαχρονικά και διακειμενικά ως ιστορικά φαινόμενα, «μαζί με» και όχι «για» τους μαθητές και τις μαθήτριά του, με την έννοια της συμπόρευσης, της ανακάλυψης και του διαλόγου, όπως εννοεί τους όρους ο Freire (Φρέιρε 1974). Την ίδια στιγμή, του προσφέρουν τη δυνατότητα να αναδείξει τη σύνθετη διάσταση των ανθρώπων, των παιδιών συμπεριλαμβανομένων, ως κοινωνικών υποκειμένων που μπορούν να παρεμβαίνουν δραστικά για να αλλάζουν τις κοινωνικές συνθήκες «στο όνομα μιας κοινωνικά αλληλέγγυας ερμηνείας της ζωής» (Recalcati 2020, 40) προκειμένου να διαμορφώσουν ένα τέτοιο κοινωνικό και

πολιτισμικό περιβάλλον που θα τους επιτρέπει, με τα λόγια του Freire, «να γίνουν πληρέστερα άνθρωποι» (Φρέιρε 1974, 84).

Κάθε λογοτεχνικό κείμενο για παιδιά επιτελεί αναπόφευκτα και μία παιδαγωγική λειτουργία. Το αξιακό φορτίο των βιβλίων της Ζέη, που δε γίνεται ποτέ ιδεολογικό κήρυγμα, αλλά προκύπτει αβίαστα ως βιωματικό υλικό μιας ζωής στην οποία οι αξίες της ισότητας και της δικαιοσύνης δεν αποτέλεσαν θεωρία να επικαλείται κανείς εξασφαλίζοντας διαπιστευτήρια, αλλά πράξη που έγινε η αλήθεια ενός μεγάλου μέρους της κοινωνίας μια ολόκληρη εποχή, μπορεί με τη διαμεσολάβηση του κριτικού παιδαγωγού να γίνει σήμερα ένα πνευματικό και ηθικό στήριγμα για τα σύγχρονα παιδιά και ταυτόχρονα να συντελέσει ώστε το πανανθρώπινο αίτημα, να γίνει πραγματικότητα μια ώρα αρχύτερα:

«Άμα θα νικήσουμε, Γιούλιτσα, θα πηγαίνουν όλα τα παιδιά σχολείο» (Ζέη 2011, 206), όπως υπόσχεται ο Φεγγάρης Φεγγάροβιτς στη Σάσενκα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αρανίτσης, Ευγένιος** (2000), *Ήψ ο τυπογράφος*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γκαλεάνο, Εντουάρντο** (1998), *Ένας κόσμος ανάποδα*. Αθήνα: Πιρόγα.
- Εριμπόν, Ντιντιέ** (2020), *Επιστροφή στη Ρενς*. Αθήνα: Νήσος.
- Ζέη, Άλκη** (2010), *Σπανιόλικά παπούτσια*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ζέη, Άλκη** (1974), *Το καπλάνι της βιτρίνας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Ζέη, Άλκη** (1987), *Το καπλάνι της βιτρίνας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Ζέη, Άλκη** (2000), *Η δωδέκατη γιαγιά και άλλα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ζέη, Άλκη** (2006), *Άλλοι καιροί, άλλα παιδιά*. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.
- Ζέη, Άλκη** (2011), *Κοντά στις ράγες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζέη, Άλκη** (2011), *Κοντά στις ράγες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζέη, Άλκη** (2011), *Κοντά στις ράγες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζέη, Άλκη** (2013), *Με μολύβι φάμπερ νούμερο δύο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζηροπούλου, Κωνσταντίνα** (2016), *Γιώργος Σεβαστίκογλου. Αγωνιστής του θεάτρου και της ζωής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καστοριάδης, Κορνήλιος** (2000), *Η άνοδος της ασημαντότητας*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα** (2015), «Βιωμένη πραγματικότητα, μαρτυρία και Ιστορία στο νεότερο παιδικό και εφηβικό λογοτεχνικό βιβλίο», *Κείμενα* 21.

Μητσιάλη, Αλεξάνδρα (2021), «Άλκη Ζέη: το παιδικό βλέμμα στην Ιστορία και στην πολιτική. Λογοτεχνικές και παιδαγωγικές διαστάσεις», στο Συλλογικό *1821-2021:Μνήμες τεχνών-θραύσματα ιστορίας*, Ίδρυμα Νίκος Πουλαντζάς. Αθήνα: Νήσος (υπό έκδοση).

Φρέιρε, Πάουλο (1974), *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππας.

Aronowitz, Stanley, Giroux, Henry (2010), «Θεωρία του αναλυτικού προγράμματος, εξουσία και πολιτισμική πολιτική», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

Bartolomé, Lilia (2010), «Πέρα από τη φετιχοποίηση των μεθόδων: προς μια εξανθρωπιστική παιδαγωγική», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

Bauman, Zygmunt (2013), *Πλούτος και ανισότητα*. Αθήνα: Οκτώ.

Bourdieu, Pierre (1966), «Το συντηρητικό σχολείο: Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία», στο Άννα Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.

Bourdieu, Pierre (1999), *Γλώσσα και συμβολική εξουσία*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.

Bourdieu, Pierre (2002) *Η Διάκριση*. Αθήνα: Πατάκης.

Bourdieu, Pierre, Passeron, J.K. (2014), *Η αναπαραγωγή*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Giroux, Henry (2010α), «Θεωρία της αναπαραγωγής και της αντίστασης στη νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

Giroux, Henry (2010β), «Κάτι λείπει: πολιτισμικές σπουδές, νεοφιλελευθερισμός και η πολιτική της ελπίδας που θεμελιώνεται στην εκπαίδευση», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

Macedo, Donald (2010), «Η παιδεία της αποβλάκωσης. Η παιδαγωγική των μεγάλων ψεμάτων», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

McLaren, Peter (2010), «Κριτική παιδαγωγική: μια επισκόπηση», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

Recalcati, Massimo (2020), *Η ώρα του μαθήματος. Για την ερωτική διάσταση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κέλευθος.