

VOICES OF DISPLACEMENT

TESTIMONY-BASED MULTIMODAL PEDAGOGIES

Foreword by Michelle Fine

Edited by

Anna Apostolidou
Alexandra Androusou
Pierre Johan Laffitte
Ilia Iliev



Εκτοπισμένες Φωνές

Πολυτροπικές παιδαγωγικές γύρω από τη μαρτυρία

Гласове на изселените

Μулτιμοдални педагоγικι, основани на свидетелства

Voix du déplacement

Pédagogies multimodales ancrées dans le témoignage

Voices of displacement

Testimony-based multimodal pedagogies

Editors

Anna Apostolidou
Ionian University

Alexandra Androusou
National & Kapodistrian University of Athens

Pierre Johan Laffitte
Paris 8 Université des Créations

Ilia Iliev
Sofia University St. Kliment Ohridski



National and Kapodistrian
University of Athens
press

Copyright © 2025 VOLARE Project, National & Kapodistrian University of Athens
All rights reserved.

ISBN: 978-960-466-356-9

Visit online: <https://repository.volare-project.eu/>

Funded by the European Union. Views and opinions expressed are however those of the author(s) only and do not necessarily reflect those of the European Union or European Innovation Council and the Executive Agency (State Scholarship Foundation-IKY). Neither the European Union nor the granting authority can be held responsible for them.



Η έκδοση του συλλογικού τόμου πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus+ KA220-HED - Cooperation partnerships in higher education με τίτλο VOLARE (Voice Labs Repository: Experiences, Tools and Inclusive Methodologies for Minority, Migrant and Refugee Education) με φορέα υποδοχής το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Εικόνα εξωφύλλου: «Κολάζ Μπιόρνι» της Ειρήνης Κουμπάρουλη

Σχεδιασμός εξωφύλλου, μετάφραση κειμένων από/προς την ελληνική γλώσσα και στοιχειοθεσία: Άννα Αποστολίδου

Αναφορά: Αποστολίδου, Α., Ανδρούσου, Α., Laffitte, J.-P., & Iliev, I. (2025) (επιμ.). *Εκτοπισμένες Φωνές: Πολυτροπικές παιδαγωγικές γύρω από τη μαρτυρία*. Εκδόσεις Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Издаването на сборника се осъществи в рамките на програмата Erasmus+ KA220-HED - Партньорства за сътрудничество във висшето образование, озаглавена VOLARE (Voice Labs Repository: Experiences, Tools and Inclusive Methodologies for Minority, Migrant and Refugee Education) с домакин Национален и Каподистрийски университет в Атина.

Изображение на корицата: „Biorni Collage“ от Еирини Кумпарули

Дизайн на корицата, превод на текстовете от/на гръцки език и предпечатна подготовка: Анна Апостолиду

Цитирайте това издание: Апостолиду, А., Андрусоу, А., Лафит, Ж.-П., и Илиев, И. (2025) (ред.). *Гласове на изселените: Мултимодални педагогика, основани на свидетелства*. Издателство на Националния и Каподистрийски университет Атина.

La publication de cet ouvrage collectif s'inscrit dans le cadre du programme Erasmus+ KA220-HED - Partenariats de coopération dans l'enseignement supérieur intitulé VOLARE (Voice Labs Repository: Experiences, Tools and Inclusive Methodologies for Minority, Migrant and Refugee Education) et dont l' Institution d'accueil est l'Université Nationale et Kapodistrienne d'Athènes.

Image de couverture : « Biorni Collage » d'Eirini Koumparouli

Conception de la couverture, traduction des textes depuis/vers le grec et mise en page : Anna Apostolidou

Citez cette œuvre : Apostolidou, A., Androusou, A., Laffitte, J.-P., & Iliev, I. (2025) (dir.). *Voix du déplacement : Pédagogies multimodales ancrées dans le témoignage*. Presses de l'Université Nationale et Kapodistrienne d'Athènes.

The publication of the collective volume was implemented within the framework of the Erasmus+ KA220-HED program-Cooperation partnerships in higher education entitled VOLARE (Voice Labs Repository: Experiences, Tools and Inclusive Methodologies for Minority, Migrant and Refugee Education) with the host institution being the National and Kapodistrian University of Athens.

Cover image: “Biorni Collage” by Eirini Koumparouli

Cover design, translation of texts from/to Greek, and typesetting: Anna Apostolidou

Cite this work: Apostolidou, A., Androusou, A., Laffitte, J.-P., & Iliev, I. (2025) (eds.). *Voices of displacement: Testimony-based multimodal pedagogies*. National and Kapodistrian University of Athens Press.

*This book is dedicated to those
who strive to find their voice.*

Knowledge is not for knowing: knowledge is for cutting.

Michel Foucault, 1971

FOREWORD

Michelle Fine

Honored to be invited to open this stunning volume, I am full body aware of the precarity of my positionality.

As I write, I sit perched at the edge of an always unjust multi-racial democracy in the United States, dangling as a critical scholar looking on/with/alongside as migrants, refugees, asylum seekers and even citizens of color are being violently re-presented, criminalized, detained, and deported, painted with the brush of “the enemy” from without and within. In the first 9 months of the Trump administration, we see/hear/feel/fear daily, on our streets and our screens, workers/children/religious people/mothers/day laborers/nannies brutalized and disappeared by masked agents of ICE (Immigration and Customs Enforcement), a bloody diversion as billionaires line their pockets and private prison profits swell. We listen as “Christian” white nationalist rhetoric saturates the airwaves. We tremble and try to protect as our international students are silenced and surveilled, constrained and deported for speaking of a genocide. We shudder as migrant children are zip tied, arrested and separated from their parents. We bear witness with horror to a strategic and performative state-sponsored assault on migrant neighbors/kin/classmates, as foreplay to authoritarianism.

And yet we resist—in ways hyper local and transnational.

Holding hands across oceans and national borders, collaborating across universities and communities, gathering voices of displacement and solidarity, *VOLARE* offers an intellectually and aesthetically brilliant, transnational, multi-media platform and radical education project, at once accountable to communities under siege, and curated to “be of use” in times of conjunctural crises.

VOLARE: A gesture of epistemic justice

In the words of the editors:

VOLARE is an experimental, transnational effort to build an open access digital reposition grounded in ethnographic fieldwork and populated by multimodal testimonies... Its aim is not just to document stories but to amplify voices and mobilize them for education... to rethink the place of testimony in higher education... a pedagogical and epistemic intervention into how forced displacement is taught, heard and made meaningful within academic and social contexts.

VOLARE is an antidote to the creeping nationalisms infiltrating our classrooms in my country and yours; a gift to our multicultural solidarity sensibilities; a call to nourish humanities in our classrooms; water wings for early educators who dare to enter the choppy waters of multicultural/transnational testimonies. A brilliant curation of testimonies of students, teachers and community members of minority, migrant and refugee status—*VOLARE* enacts a gesture of epistemic and representational justice.

Schools are both the perfect place, and, of course, a deeply contradictory site to build democracy.

As the editors write, “The aims of the project were never merely functional; they were political, epistemic and pedagogical.” Of course, “displacement is complex” and equally so, “for educators, the challenge is often daunting: how can students truly engage with such a phenomenon in formal educational settings that are often themselves structured by exclusionary or rigid systems of knowledge transmission? How can we avoid turning lived experiences into abstract data or theoretical ruminations? How can we invite learners into ethical, critical and transformative engagements with real people’s stories?”

Beyond a stunning archive of voices and struggle, even more so, *VOLARE* positions teachers as intellectuals and actors in kneading social consciousness, as doulas of democracy and midwives of multiculturalism, so that the children of Bulgaria, France and Greece can know/hear/feel/appreciate and see themselves as entwined with the full tapestry of cultures in their home countries. Stitching our lives together, refusing the border guards of a Euro-centric school curriculum.

VOLARE refuses both the flattening and the romanticizing of migrant stories; rejects a pedagogy that silences, marginalizes or tokenizes migrant narratives and insists instead that migrant stories are essential to our national and transnational stories; core to troubling and expanding our understandings of nation, history, whiteness and to stretching the moral boundaries of “who belongs.” (Opotow, 1990)

Can you imagine a more compelling, and more difficult space, in which to smuggle delicious, heart breaking, agentic, and devastating stories of migration, laced with loss and desire than in schools—where all children must attend?

Coming to America: I do not come to the topic dispassionately

My position—perhaps like yours—is muddy; for me, in the waves of the trans-Atlantic journey from Poland to New York, early 1920s. (Fine, 2017)

That is, I know something of immigration, from another continent, another historic moment, another global conflagration. That is, I write as the daughter of immigrants, Jews from Poland, who arrived in 1921 each at age 7, fleeing pogroms, landing on the shores of New York City, Ellis Island, Rose Hoffer the youngest of 18 children and Yankel Yankelovich, an orphan traveling with his grandmother.

I still tear up when the Statue of Liberty, offering refuge to the (largely white) tired and the poor, catches my eye. I know in my belly the aching of those who fled

home countries, embodied by my mother's depression and migraines. I know too the muscular dreams and ambitions of migrants, held in the stain-soaked flannel shirts of my father, the plumbing supply salesman. As I have written, I know that the affects of profound loss and insatiable desire sleep together in many immigrant homes.

I know the wisdom, the stilled tongues, the buried burdens, the embarrassment of an accent, the adultification of children, and yes the trauma perhaps; the name calling but also the hilarious volley between "tradition" and "the new country"; the tensions of knowing one's home culture, in smells and loud relatives and songs and humor, and the hushing of voices, the changes of names, the Christmas tree in the Jewish living room by the bay windows, soft (but very clear to children) enactments of assimilation. I know the dynamics of "Jews becoming white" and I know that Black and Brown immigrants of today endure journeys that bear no resemblance to the complex schlepping of my parents' generation. It is a leap of faith/a betrayal to call them both "immigrant stories." (see Fine, 2017)

And so I know that "bearing witness" is not enough.

After We Witness: The Obligations to Act

In their compelling introduction to *VOLARE*, the writers cite my 2006 call to "bear witness" to the impact and survivors of structural violence. That was two decades ago—so much has happened since, both liberatory and oppressive. The extractive and inequitable residues of racial capitalism and forced displacement are on full global display. And so today I offer a friendly amendment to my earlier pleas.

Beyond bearing witness, what are our responsibilities as scholars and teachers once we witness and accumulate testimonies of displacement?

I respond, humbly, we must act, with/alongside/in the service of those most brutalized/impacted, to challenge dominant representations, erasures and caricatures and to incite what my old friend Maxine Greene called "aesthetic provocations"—as contrasted with "anesthetic numbing"—to invite witnesses/spectators/those not (yet) impacted to trouble the dehumanizing (mis)representations that circulate and open them/our-selves to imagine what else is possible. That is, as scholars and teachers, how might we move our research toward action to awaken, to pierce the epistemologies of ignorance/the refusals to humanize the Other or what Dianna Taylor would call percepticide—killing off of what we have seen/known to be true? (Taylor, 1997)

This volume signals one bold response; *VOLARE* asks that we TEACH the testimonies of those who have fled/been banished/those who travel on boats and planes and on land/those who come with money and those who come without, to nations welcoming but more often demonizing. *VOLARE* invites us to teach educators and youth, so that these narratives are not forgotten but deeply heard/felt/understood; so that dominant nationalist narratives are contested; so that migrant and refugee children can (be)long in their classrooms, so that majority children understand the world in its deeply unjust and yet pluralistic fullness; so that

schools may grow a mycelium layer of entanglement and resist the forces that would like to separate us. (see Finesurrey, Romero et al, 2025)

From the heart of *VOLARE* comes a belly deep urgency to ask what is our obligation to educate our students, and therefore also our teachers, about the rich, complex, divergent journeys of our migrating neighbors? What stories are carried in their souls? What forces of displacement haunt their nightmares? What dreams are driving their journeys? What experiences propel them, and what do they encounter once they land in our home countries?

Augusto Boal, in *Theatre of Oppressed*, offers us a compelling positionality. He asserts that beyond witness we might take up being a spect-actor. Unlike a passive witness, a spect-actor steps into the scene to change the dramatic action and experiment with alternate story lines. The spect-actor/scholar/teacher ruptures the “fourth wall” between those who embody the grave consequences of global injustice and those who bear witness. (Boal, 1993)

VOLARE is a bold invitation to pierce the fourth wall; to meet/hear/engage with the range of migrant stories that float onto our shores, show up in our classrooms, haunt our social media screens, serve us dinner, care for our grandparents, babysit our children. Those who have conjured *VOLARE* insist that we move past “bearing witness” and act. As we all muse, how can I be of use in a world destabilized by so many conjunctural crises, the architects of *VOLARE* escort us into the most radical space for social transformation—the classroom.

A Critical Participatory Turn

VOLARE signals a pedagogical revolution, with technical pzazz, multi-media platforms, a rich web of interdisciplinarity and narratives that reveal the sweet and very sour turns of lives migrating across the world. In the next iteration, I would love for the teachers to grow—in students—the capacities to be oral historians, so that they themselves might interview elders from their own or Others’ communities; conduct oral histories with children from a range of cultures and nation states; gather recipes and family folk tales and homemade medical cures from around the globe. While it is astonishing that students will be working with and learning from the *VOLARE* archive; I can only imagine how much more powerful it would be if they themselves were the researchers, the analysts and the authors of texts that can stir the consciousness of their world(s). (see Fine & Torre, 2021; Fine, Finesurrey and Rodriguez, 2012; Finesurrey, et al 2025)

Gratitude for showing us a way forward

With huge appreciation for the editors, researchers, the migrants who shared their lives, the teachers who are about to become the midwives of multicultural democracy, refusing the seductive pull of dominant ideologies and insisting instead on nurturing a rich and complicated “we” to imagine and build worlds not yet.

References

- Boal, A. (1993). *Theatre of the oppressed*. Theatre Communications Group.
- Fine, M. (2017). *Just research in contentious times: Widening the methodological imagination*. Teachers College Press.
- Fine, M., Finesurrey, S., Rodriguez, A., & others. (2021). "People are demanding justice": Pandemics, protests and remote learning through the eyes of immigrant youth of color. *Journal of Adolescent Research*, 36(5), 437-466. https://doi.org/10.1177/07435584211034873?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate
- Fine, M., & Torre, M. E. (2021). *Essentials of critical participatory action research*. American Psychological Association.
- Finesurrey, S., Romero, A., & Fine, M. (2025). Narratives of state violence: Oral histories of immigrants in New York City. In A. Devasundaran (Ed.), *Urban violence and marginalised communities*. University College London Press.
- Greene, M. (2025). *Aesthetic education*. Maxine Greene Institute. <https://maxinegreene.org/about/aesthetic/education>
- Opatow, S. (1990). Moral exclusion and injustice: An introduction. *Journal of Social Issues*, 46(1), 1-20. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1990.tb00268.x>
- Taylor, D. (1997). *Disappearing acts: Spectacles of gender and nationalism in Argentina's "Dirty War"*. Duke University Press.



FOREWORD	by <i>Michelle Fine</i>	6
INTRODUCTION	Amplifying voices: Building a Voice Lab Repository as political praxis <i>Alexandra Androusou, Anna Apostolidou, Ilia Iliev, Pierre Johan Laffitte</i>	13
PART I. Pedagogies of Welcome, Methodologies of Encounter		
UN(E) ONE	Un mot d'ordre: Accueillir pédagogiquement les singularités migrantes بيداباد آرام دل, <i>Pierre Johan Laffitte</i>	32
	Our watchword: Pedagogically welcoming migrant singularities <i>Del Aram Bidabad, Pierre Johan Laffitte</i>	38
ΔΥΟ TWO	Πολυτροπικότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Μια μεθοδολογική πρόταση <i>Άννα Αποστολίδου Αλεξάνδρα Ανδρούσου</i>	44
	Multimodality in higher education: A methodological proposition <i>Anna Apostolidou Alexandra Androusou</i>	58
ΤΡΙΑ THREE	Η μαρτυρία ως κριτικό παιδαγωγικό εργαλείο: Ένα σχόλιο για το <i>VOLARE</i> <i>Νέλλη Ασκούνη</i>	70
	Testimony as a critical pedagogical tool: A commentary on <i>VOLARE</i> <i>Nelli Askouni</i>	77
ЧЕТИРИ FOUR	Записване и разбиране на свидетелствата на мигранти и представители на етнически малцинства в България <i>Илия Илиев, Нирен Хасанова</i>	83
	Capturing and understanding the testimonies of displacement in Bulgaria for educational use <i>Ilia Iliev, Niren Hasanova</i>	95
PART II. From the Field to the Screen		
ΠΕΝΤΕ FIVE	Κινηματογραφώντας μαρτυρίες: Από τη σχέση στο πεδίο, στο μάτι της κάμερας <i>Χρήστος Στεφάνου</i>	107
	Filming testimonies: From field relationships to the eye of the camera <i>Christos Stefanou</i>	113
ΕΞΙ SIX	Μοντάροντας τη φωνή: Μια αναστοχαστική ματιά <i>Άννα Αποστολίδου</i>	119
	Cutting voice: A reflection <i>Anna Apostolidou</i>	129
ΕΠΤΑ SEVEN	Περπατάμε ρωτώντας <i>Ματούλα Παπαδημητρίου</i>	136
	Caminar preguntando <i>Matoula Papadimitriou</i>	143
ΟΚΤΩ EIGHT	Αίσθηση και αισθητική σε έναν ψηφιακό τόπο: Επιμέλεια φωνών <i>Ειρήνη Κουμπάρουλη</i>	150
	Aesthetics and aesthesis in a digital place: Curating voices <i>Eirini Koumparouli</i>	162

ENNIA NINE	Αναπτύσσοντας υποδομές ανάμεσα σε διάφορες επιστημικές κουλτούρες: Συν-σχεδιασμός και ψηφιακά κοινά μάθησης και φροντίδας στο VOLARE Αντώνης Φάρας	174
	Infrastructuring across epistemic cultures: Co-designing the VOLARE digital commons of learning and care <i>Antonis Faras</i>	185

PART III. Pedagogical Praxis and Wider Impact

•• TEN	“Techniques Freinet / Pédagogie institutionnelle” : L’artisanat de l’accueil par une classe coopérative <i>بيداباد آرام دل avec Pierre Johan Laffitte</i>	195
	“Freinet Techniques / Institutional Pedagogy”: The craft of everyday welcoming in a cooperative class <i>Del Aram Bidabad with Pierre Johan Laffitte</i>	215
ЕДИНАДЕСЕТ ELEVEN	Рефлексиwnата педагогика в действие: прилагане на принципите на рефлексивността в класните стаи <i>Дафина Пандин</i>	235
	Reflexive pedagogy in action: Applying the principles of reflexivity in classrooms <i>Dafina Pandin</i>	247
ΔΩΔΕΚΑ TWELVE	Η ακρόαση ως μάθηση: Μια πρώτη αποτίμηση του VOLARE ως χώρου αναστοχασμού και ελπίδας <i>Ελίνα Τσιρόγκα</i>	257
	Listening as learning: A first appraisal of VOLARE as a space for reflection and hope <i>Elina Tsiroga</i>	279
ΔΕΚΑΤΡΙΑ THIRTEEN	VO-LA-RE: Τρία σχόλια για τις Ψηφιακές Ανθρωπιστικές Επιστήμες <i>Στάθης Παυλόπουλος</i>	300
	VO-LA-RE: Three comments for the Digital Humanities <i>Stathis Pavlopoulos</i>	308
QUATORZE FOURTEEN	La part migrante de toute praxis: Une discipline sans disciples <i>Pierre Johan Laffitte</i>	315
	The migrant part of every praxis: A discipline without disciples <i>Pierre Johan Laffitte</i>	330
ΔΕΚΑΠΕΝΤΕ FIFTEEN	Η φωνή που τραγουδά <i>Δέσποινα Αποστολίδου</i>	345
	The voice that sings <i>Despoina Apostolidou</i>	346
AFTERWORD	(κάτι σαν) Υστερόγραφο <i>Αλεξάνδρα Ανδρούσου</i>	347
	(in lieu of a) Postscript <i>Alexandra Androusou</i>	352

Acknowledgements		357
------------------	--	-----

About the authors		359
-------------------	--	-----

INTRODUCTION

Amplifying voices:

Building a Voice Lab Repository as political praxis

*Alexandra Androusou, Anna Apostolidou,
Ilia Iliev and Pierre Johan Laffitte*

Introducing displacement

Sahram Khosravi (2010) closes his autoethnography *Illegal Traveller* by echoing Walter Benjamin's exile trajectory from nearly a century earlier (p. 131). He writes:

Benjamin's pessimism, organized in way similar to Kafka's, one of his 'defeated ancestors', forewarned that 'There is hope, but not for us', envisaging the catastrophes awaiting Europe. This book is also organized along the lines of such pessimism, aiming to evoke memories of my defeated ancestors, stateless, slaves, Jews, Palestinians, Romani people, refugees, the undocumented and all those who have been forced to *be* the border. *Zakhor [Remember]!*

Khosravi, a gifted Iranian-born anthropologist, had the bitter privilege of being able to see, and to write, about his experience of displacement, his roots, and the visible and invisible borders he encountered by drawing on a rich patrimony of voices marked by war, persecution, and exile. His work offers a textured, deeply reflexive account of what it means to live in-between and maybe, in this way, it somewhat alleviates his own pain of not being heard. For the vast majority of those experiencing forced migration, this is not a chosen condition; and their voices are unlikely ever to be heard in academic classrooms or theoretical discussions—unless, as Khosravi does, someone insists on their presence.

Various contemporary approaches have recently tried to address the question: can displacement be more than a condition of loss—might it also serve as a means of self-realization (Varadharajan, 2023)? The *VOLARE* project¹, which stands for *Voice Lab Repository: Experiences, Tools, and Inclusion Methodologies for Minority, Migrant, and Refugee Education*, emerged from this very question. *VOLARE* is an experimental, transnational effort to build an open-access digital repository

¹ For more information about this Erasmus+ funded project see here: <https://VOLARE-project.eu/>

grounded in ethnographic fieldwork and populated by multimodal testimonies, such as video interviews, soundscapes, learning activities, pedagogical tools, reflective exercises. Its aim is not just to document stories, but to amplify voices and mobilize them for education.²

It is really hard to teach about displacement. Not because it is obscure or unknowable, but because it resists simplification. Displacement is not one thing; there is no singular experience, no universal cause, no one narrative that can contain it. Whether produced by war, persecution, systemic racism, poverty, or climate crisis, displacement is an inherently multi-layered, context-specific phenomenon. Its expressions vary widely depending on geography, historical time, social structures, and institutional systems. Even the disciplines that attempt to approach it—each from their own epistemological standpoint—grapple with its elusiveness. This recognition was also central to our collaboration across universities and countries, each carrying distinct academic traditions and disciplinary orientations. In discussing displacement, we soon realized that migration has unfolded along divergent trajectories of inclusion and exclusion, and that education systems have responded very differently to the growing heterogeneity of classrooms. The three countries represented in *VOLARE* (Greece, Bulgaria, and France) illustrate this variety in a notable way. Greece and Bulgaria, once primarily countries of emigration, have in recent decades become countries of reception, while France has a long and complex history of migration linked to former colonies, political asylum, and refugee arrivals. Each context has developed its own educational structures and pedagogical approaches to migration, and in all three, minority populations (such as the Muslim minority in Thrace or Roma communities in Bulgaria and elsewhere) reveal multiple forms of integration, marginalization, and educational recognition, which needed to be addressed.

Pedagogical theory tends to examine the institutional, developmental, and affective dimensions of how displaced learners and teachers move through educational systems (which are themselves anything but homogeneous). Psychology emphasizes trauma, resilience, and identity formation. Semiotics examines the symbolic expressions and communicative dimensions of 'being out of place.' Ethnography, especially in its participatory forms, opens up a space for holistic engagement, illuminating the social relations, embodied experiences, and meaning-making practices of individuals navigating their lives across the lines of borders and belonging. Equally important, the history and sociology of migration have contributed essential insights to this field. Social sciences have examined the broader structural and historical dynamics of migration, while also interrogating the role of stereotypes, exclusionary discourses, and racist or xenophobic rhetoric. By situating displacement within social and historical frameworks, these perspectives reveal how societies construct categories of belonging and otherness, and how power operates through both institutional arrangements and everyday language. This analytical angle complements psychological, ethnographic, and pedagogical

² Enter the *VOLARE* Digital Repository here: <https://repository.VOLARE-project.eu/>

perspectives, underscoring the importance of interdisciplinarity when addressing migration and education. Moreover, the researchers are perfectly aware of their own limitations and try to keep the fine balance between exoticising their interlocutors and an empathy based on common human experiences.

The journey of the *VOLARE* project

Over the course of two years, the *VOLARE* project unfolded as a sustained, collaborative, and politically engaged effort to rethink the place of testimony in higher education. More than a research project or repository-building exercise, *VOLARE* emerged as a platform for inter- and cross-disciplinary experimentation, as a pedagogical and epistemological intervention into how forced displacement is taught, heard, and made meaningful within academic and social contexts.

VOLARE began from an urgent recognition: despite the proliferation of migration-related discourse across media, policymaking, and scholarship, teacher training in Southern Europe remains dramatically under-resourced, particularly in regard to high-quality, research-based, multimodal educational materials that foreground the lived experiences of displaced and racialized students. This absence is made more acute by the shift toward digital and distance learning, which often reproduces exclusionary pedagogies and ready-made platforms under the guise of innovation. The members of *VOLARE* chose to respond to this sweeping tendency by weaving together ethnographic fieldwork, testimonial narratives, critical pedagogies, and digital infrastructure to produce a repository of educational resources rooted in the voices of those most impacted by displacement.

The aims of the project were never merely functional; they were political, epistemological, and pedagogical. The decision to prioritize real-life testimonies from students, teachers, and community members of minority, migrant, and refugee backgrounds was a move towards striving for some degree of representational justice: to place these voices not at the margins of educational discourse, but at its center. Testimony in *VOLARE* is not simply a topic for a course in the curriculum, or what we broadly term as “data”; it is *epistemic material*, i.e. a form of knowing, resisting, and reconfiguring the normative structures of what counts as knowledge in formal education. The volume at hand responds to this complex challenge by exploring how forced migration can be understood not only as rupture but also as a site of meaning-making, resistance, and identity formation, both in how displaced individuals narrate their own lives and in how we, as educators and researchers or policy-makers, choose to engage with those narratives. It is intended to work as accompanying and illuminating the choices that shaped our platform. Compiling this book is not conceived as an independent or detached product; rather, it connects the work of the repository with the relevant scholarly literature. In doing so, it provides an accountable framework that both grounds and justifies the methodological, pedagogical, and design decisions made throughout the project. Therefore, this volume does not aim to present an exhaustive analysis of displacement. Instead, it begins from the recognition that displacement is complex,

and that it matters greatly how we teach it—and *that* we teach it. For educators, the challenge is often daunting: how can students truly engage with such a phenomenon in formal educational settings that are often themselves structured by exclusionary or rigid systems of knowledge transmission? How do we avoid turning lived experiences into abstract data or theoretical ruminations? How can we invite learners into ethical, critical, and transformative engagements with real people's stories?

To realize this vision, the project brought together four distinct but complementary partners: the National and Kapodistrian University of Athens (as leading partner), the University of Paris 8, the University of Sofia, and the Athens-based digital collective Sociality. This transnational and interdisciplinary collaboration was itself part of the project's critical ethos. Disciplinary boundaries were not upheld but deliberately blurred. Ethnography met digital design; pedagogy engaged activism; aesthetic architecture intersected with systems engineering. This was by no means a smooth sail. Yet, as it turned out during our intense and close collaboration, *VOLARE* became both an inter-disciplinary exercise (bridging disciplines such as anthropology, pedagogy, digital humanities, and design) as well as an intra-disciplinary challenge (bringing divergent subfields within disciplines—such as critical pedagogy, applied ethnography, and multimodal literacy—into conversation and confrontation). Our collective face-to-face workshops played a key role in every stage of this process. Local, online and transnational meetings (in Athens, Sofia, and Paris) served as moments of convergence, where research teams refined methodologies, exchanged experiences, reviewed emerging materials, and deliberated over pedagogical strategies. These workshops were also intergenerational and cross-sectoral: experienced educators worked alongside graduate students; university researchers engaged directly with school teachers; digital designers sat with ethnographers to co-develop tools that were not only functional but pedagogically meaningful. These settings embodied *VOLARE*'s commitment to reflexive pedagogy, where learning is not simply the transmission of knowledge but a practice of collective inquiry, reorientation, and transformation.

Throughout the project's timeline, the consortium engaged in multiple phases of action and reflection. These included the initial design and ethical framing of the fieldwork, the training and coordination of researchers across three countries, the development of interview protocols, and the filming of 48 in-depth interviews with students, parents, teachers, activists, artists, mediators, and legal experts across Greece, Bulgaria, and France. It is worth noting that these testimonies were not extracted from the social and educational field of migration. They were co-produced, contextual, and participatory to varying degrees, aligned with ethnographic methods that treat narrative as relational practice rather than as static artifact.

Moving from the field onto the screen, the material underwent careful and rigorous processes of montage, subtitling, editing, and translation, with attention to maintaining both the semantic and affective truth of what was shared. Here, the team's continuous dialogue was pivotal not only in constructing the repository's infrastructure, but in rethinking how a digital interface can serve pedagogical and

ethical goals, rather than flatten or aestheticize trauma. These efforts culminated in a digital repository that is not simply a content hub but a curated, immersive, and multilingual environment where testimonies are linked to educational resources (academic texts, creative works, classroom activities, and theoretical reflections). But even more than that, the structure and narrative trajectories of the digital environment mirror the complexity of displacement itself: layered, intersecting, non-linear, and always in motion.

The platform does not follow a single chronological path or hierarchical classification. Instead, it offers multiple entry points, reflective of the diverse perspectives and experiences that constitute the field of intercultural education. Users are invited to navigate through testimonies not as isolated events but as relational nodes—each one embedded in broader pedagogical, sociopolitical, and emotional contexts. The experience of navigating the repository becomes, in itself, a pedagogical act: the user encounters disorientation, translation, echoes, and disruptions—qualities that reflect the experience of displacement and the necessity of critical reflection.

This structure embodies not only the epistemological polyphony at the heart of the project but also the complementarity of the persons who co-act within it. Students, educators, community members, artists, and scholars are not positioned as separate, compartmentalized identities but as interdependent contributors to a shared educational space. Their voices speak across and with one another—at times converging, at times diverging, yet always enriching the dialogic fabric of the repository.

Our hope remains that this narrative architecture resists closure. That it refuses to flatten testimony into fixed categories or digestible pedagogical outcomes. Instead, it invites the learner into a process of ethical engagement and reflexivity. In doing so, the digital environment itself becomes a critical pedagogical space, a site where inclusion is not simply represented but enacted, and where education becomes a practice of attunement to the complexity of lived experience.

In this sense, the repository reflects the project's broader political and educational commitment: to hold space for uncertainty, plurality, and transformation, and to support a model of learning that is grounded in relationality, accountability, and co-production. In our logic, the digital form is not secondary to the content, but a dynamic carrier of the project's political values and methodological choices. Through its structure, the project performs the very pedagogy it seeks to inspire.

Resisting the canon

Displacement narratives are thick with emotion and insight and, as affect studies show, “movement and mobility, which are central aspects in the study of migration, have always been entangled in how affect is conceptualized and understood. To be affected, after all, may also mean to be moved, as the condition of affectivity traverses senses of displacement, transformation, and passage” (Picos, 2025, p. 171). Scholarly

works engaging with emotion in the study of migration literature have significantly reshaped the field, demonstrating how affect-based methodologies offer more than analytic tools for reading texts as ethnographic data or textual evidence. Instead, these works position such writings as aesthetic interventions—deeply felt and politically charged contributions to debates on contemporary migration and the structures of uneven globalization. By foregrounding the sensory, emotional, and embodied dimensions of displacement, affect studies have opened new critical pathways for understanding migration as both lived experience and cultural production. Nonetheless, these narratives are not solely informative or emotionally moving; they also expose structural violence and offer deep reflections on survival, agency, and solidarity. And, what is more, these stories resist containment. They cannot be fully captured in a textbook or museum installation, nor should they be reduced to tales of victimhood or survival alone. Furthermore, displacement is not solely about the person who moves, who is displaced; it is just as much about the societies, institutions, and publics that are shaped by and respond to that movement. As such no one can ever claim to be an expert on it.

Most of the *VOLARE* team members³ write in this volume aiming to contribute to the critical tradition inaugurated by Peter Gatrell in *The Making of the Modern Refugee* (2023), who powerfully challenged the portrayal of refugees as passive, silent subjects of humanitarian or institutional intervention. Like Gatrell, we refuse the framing of displaced people as merely bewildered and bereft subjects, or persons defined solely by trauma. Instead, this collection foregrounds their voices, agency, and narrativity—not as supplementary to their experience, but as central to how displacement is lived, interpreted, and resisted. Through multilingual, multimodal, and interdisciplinary contributions, the volume asserts the epistemic authority of those who have negotiated the turbulent currents of displacement long before being allowed to narrate them. By curating testimonies and positioning them at the heart of pedagogical design, the volume not only reinforces the importance of refugees’ own understanding of what befell them, but also challenges dominant regimes of representation. In doing so, it offers both a theoretical and a practical model for critical pedagogy that treats testimony not as illustration but as political praxis and

³ The academic coordination was led by Alexandra Androusou (Professor, National and Kapodistrian University of Athens) and Anna Apostolidou (Assistant Professor, Ionian University). Key contributions to research methodology, ethnographic fieldwork, and educational design were made by Prof. Nelli Askouni, Prof. Vassilis Tsafos, and Matoula Papadimitriou, Electra Floropoulou, Christos Stefanou, and Elina Tsiroga (University of Athens team), alongside Prof. Ilia Iliev, Dr. Dafina Pandin, and Niren Hasanova (Sofia University team). The Paris 8 team, focusing on pedagogical anthropology and critical philosophy of education, was represented by Prof. Pierre Johan Laffitte and Dr. Del Aram Bidabad. The digital infrastructure and visual environment were designed and implemented by members of the Sociality cooperative: Antonis Faras, Kalliopi Karlou, Dimitris Mytakis, and Grigoris Tsardanidis, in collaboration with architect and artist, Dr. Eirini Koumparouli. The cultural and musical dimension of the repository was curated by singer and expert in Eastern Mediterranean music Despoina Apostolidou.

epistemic intervention. Gatrell's original argument—that refugees must be understood not as passive victims but as agents of their own histories—might, at first glance, appear uncontroversial in today's scholarly climate, where emphasis on survival, resistance, and testimony has become increasingly prevalent. Yet the continued dominance of institutional, bureaucratic, and often media-driven narratives that frame displaced people through pity, trauma, or decontextualized suffering demonstrates just how radical his intervention remains. On the other hand, the few pioneering efforts to bring the voice of migrants, or in Bulgarian case ethnic minorities, directly to the classroom demonstrate how much technical and intellectual sophistication is necessary for such endeavour.⁴

At the level of university teaching, this presents both an untapped opportunity and a significant challenge. “Because of their central role in global humanitarian advocacy, refugee narratives enjoy significant cultural capital and are circulated in a wide variety of educational contexts. Research on the persuasive power of narrative indicates narratives can teach refugee realities in transformative ways to non-refugee learners” (Glanville, 2023, p. 202). Adair, Fasselt & McLaughlin (2025) provide a comprehensive overview of migration literature, exploring its diverse forms and critical approaches, within which formal and informal education feature centrally. Glanville, who argues for a Cultural Refugee Studies Pedagogy and treats refugee narratives as public pedagogy, also considers pedagogy for teaching refugee narratives in formal education, outlining an extended learning cycle that approaches refugee narratives as sites of intervention. Her approach coincides with *VOLARE*'s political positioning. Glanville's framing of the pedagogical challenges posed by refugee narratives—what they teach, how they teach, and how they are taught—resonates deeply with the methodological core of the *VOLARE* project. These questions cannot be answered in the abstract; they require attention to the conditions of narrative production, the institutional and epistemic contexts in which stories circulate, and the methods through which they are mediated and received.

Within this methodological grounding, real-life educational settings were used to test out the virtues and weaknesses of the *VOLARE* repository. The significance of testing the repository with diverse audiences lies not only in evaluating the platform's technical and instructional design but also in grounding its content in lived pedagogical encounters. In May 2025, while the platform was still under development, selected testimonies and multimodal resources were piloted in both in-person and digital educational settings across Greek universities and training programmes, while in June they were presented to Bulgarian students. These included undergraduate and postgraduate university courses, as well as professional

⁴ For instance, ethnographer Assen Balikci's experiments with participatory filmmaking illustrate these challenges. His project *Roma Portraits*, in which Roma students filmed their own communities, largely failed because audiences struggled to grasp culturally specific moments, prompting a professional re-edit. After nearly a decade of experimentation, Balikci achieved success with *Muslim Labyrinths*, a film praised for its nuanced intercultural mediation.

development programmes for educators working with refugee and migrant students.⁵

This ethos of bearing witness, as articulated throughout the *VOLARE* project, aligns closely with Michelle Fine’s call for research that does not simply observe or extract but engages ethically and politically with the lived realities of oppression and resistance. In her essay *Bearing Witness*, Fine (2006) insists that critical research must position itself as accountable—to those whose lives are being studied, to the histories of structural violence they navigate, and to the transformative possibilities that emerge through solidarity. Drawing from social psychology, she advocates for “research designed to provoke action for a more just distribution of resources and dignity” and she details the intersecting oppressive mechanisms that naturalize injustice and make resistance difficult. Her approach of theorizing methods and problematizing accountability aligns with *VOLARE*’s emphasis on the methodological imagination (Fine, 2018), and even cultural fantasy (Al-Mousawi, 2025), necessary to uncover and minimize the institutional injustice that is firmly rooted in our academic cultures of knowing and teaching. *VOLARE* seeks to make it known in the academic classroom that “[i]n unjust societies, everyone is an insider. In systems of domination, no one is free of contamination. There are no bystanders, no witnesses and no positions of neutrality” (Fine, 2006, p. 93). Bearing witness, in her sense, is not passive; it is an active, situated method of listening, interpreting, and amplifying the power of testimony, grounded in the political urgency of critical research.

The interviewer, in turn, faces the question of how visibly to demonstrate their own presence to the potential audience. It is crucial for students to recognize how deeply the researcher’s social, gender, age, and institutional background shapes the responses of their interlocutors. In this sense, a self-effaced stance—such as the use of an impersonal voice-over—can be misleading, even carrying the hidden arrogance of a presumed objectivity. At the same time, attention in the classroom is perhaps the most valuable pedagogical resource, and it may not be wise to expend it on yet another display of the anthropologist’s reflexivity. There is, of course, no perfect solution. Yet, in some of the testimonies presented in *VOLARE*, the researcher becomes visible through the sometimes ironic, skeptical, or frankly critical gaze of their interlocutors.

5 At the Department of Early Childhood Education at the National and Kapodistrian University of Athens, the materials were introduced in the undergraduate course “*Pedagogical Interventions in Open Settings*” (taught by Alexandra Androusou) and in the postgraduate course “*Qualitative Approaches in Educational Research*” (taught by Vassilis Tsafos). Simultaneously, the Ionian University’s Department of History and Digital Humanities hosted a pilot session within the undergraduate course “*Multimodal Narrative and Ethnography*” (taught by Anna Apostolidou). Moreover, the *VOLARE* material was tested in the UNICEF-supported teacher training programme *Teach.in.G.*, in the module “*Social Identities in the Digital Environment*”, offering pre- and in-service educators practical exposure to testimonial-based learning environments. In Bulgaria they were presented to students of BA and MA program of Ethnology and Cultural Anthropology.

In the same vein, in his EASA 2018 keynote address, Shahram Khosravi (2019) performs a similar tactical move when he urges us to see what borders look like from the other side. His plea to shift the methodological standpoint to the other side of the border gives rise to counter narratives about and around borders. It also acts as a way of seeing that is in opposition to the state-centric perspective and minimizes the risk of falling into the trap of methodological nationalism, i.e. reproducing concepts and epistemologies used by the state. This persistence on the meticulous examination and reframing of our standard and normative methodologies lies at the heart of the Voice Lab Repository project.

These pilot implementations were pedagogically significant for several reasons. First, they allowed the research team to assess how students, educators, and trainees engage with testimonial material when mediated through a multimodal digital environment. The sessions were designed not merely to display the repository's content but to activate it in real-time dialogue and critical reflection. In some cases, guest speakers whose stories are featured on the *VOLARE* platform were invited to participate, thus collapsing the distance between subject and learner and foregrounding the ethical relationship between narrative and pedagogy. This dialogic engagement reinforced the platform's core commitment to participatory education and the epistemic authority of lived experience. It also provided essential feedback on how the affective, aesthetic, and thematic layers of the material resonate in diverse classroom settings. The process confirmed that the digital interface, developed in close collaboration with Sociality, was more than a delivery mechanism and did indeed function as a pedagogical environment shaped by principles of inclusion, plurality, and critical engagement. Moreover, the *VOLARE* project was also presented in a series of national and international academic venues, allowing the team to share methodological insights, fieldwork material, and components of the digital repository.⁶

Throughout this partnership, the challenges were many; logistical, ethical, linguistic, epistemological. The questions kept multiplying as we moved forward. How to secure informed consent when the narrative shared might change a person's life trajectory? How to subtitle testimonies without losing the subtleties of emotion,

⁶ These included: the ISLRF Colloquium "*Les Xèmes Rencontres de l'Immersion en Occitanie*" in Carcassonne (22–23 March 2025), where Del Aram Bidabad presented *Aprène: The Pedagogy of Reception*; the 7th International Conference "*Digital Culture & AudioVisual Challenges*" in Corfu (9–10 May 2025), where Anna Apostolidou discussed *Resisting Standardization*; the 7th Creative Writing Education Conference "*Writing in the Real World*" in Paris (15–17 May 2025), where Anna presented *Multimodal Ethnography and Creative Pedagogies*; the 6th Panhellenic Conference on the Sociology of Education in Volos (23–25 May 2025), where the Greek *VOLARE* team organized a round table on the project's methodological and pedagogical dimensions; and the International Conference "*Anthropologists and new audiences: Pathways to teaching and learning*", organised by Teaching Anthropology Network (EASA, 16–18 October 2025), where Anna Apostolidou, Alexandra Androusou and Effie Plexousaki presented *Listening Otherwise: Rethinking Voice, Authorship and Pedagogy in Digital Anthropology*.

code-switching, or cultural nuance? How to ensure that multimodal material is not merely illustrative but actively instructional? How to keep the digital repository from becoming a cold archive rather than a vibrant, living pedagogical tool?

In grappling with these questions, *VOLARE* aligned itself with the tradition of critical pedagogy as articulated by thinkers such as Paulo Freire, bell hooks, Henry Giroux and others. In *Pedagogy of Indignation* (2015), Paulo Freire offers a powerful final reflection on the ethical and political dimensions of education, insisting that teaching is never neutral and must be rooted in a critical response to injustice. Written in the face of growing neoliberalism and social inequality, his work defends indignation as a legitimate and necessary reaction to dehumanization—a form of moral clarity that fuels resistance and transformative action. Freire calls for a pedagogy grounded in critical hope, dialogue, and love, where educators embrace their role as political agents committed to the struggle for human dignity, justice, and collective liberation. Moreover, in *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom* (1994), bell hooks reclaims the classroom as a space for critical thinking, liberation, and healing. Drawing from her own experiences as a Black woman, feminist, and teacher, she argues that education should be a deeply engaged, dialogical, and transformative process. For hooks, teaching is an act of resistance—a way to challenge domination, awaken consciousness, and create communities of care and accountability where learning becomes a path to personal and collective freedom. This tradition insists that education can never be neutral—it either reproduces the dominant order or disrupts it. In centering the voices of those marginalized by the nation-state, by the education system, by dominant narratives of progress and belonging, *VOLARE* seeks not just to teach about displacement but to learn from it, to treat it as a site of knowledge, resistance, and collective reimagining.

This pedagogical ethos animates every element of the repository. Testimonies are not simply linked to teaching tools. They *become* teaching tools. By engaging with these voices, students and educators are invited into a dialogic space where knowledge is co-produced, where listening becomes a political act, and where the boundaries between subject and object, knower and known, begin to blur. In this way, *VOLARE* offers not just a collection of materials but a proposition: that testimony-driven education, rooted in critical pedagogy and multimodal engagement, can reshape how we understand not only displacement but what education itself can be.

As the chapters of this volume demonstrate, each contribution is a different facet of this collective experiment. Some speak to methodological innovations, others to aesthetic design, others to field experience or classroom implementation. But all are united by a shared belief that the voices of those displaced are not peripheral to education. They are its very foundation, and listening to them, curating them with care, and bringing them into pedagogical spaces is not just “beneficial” or “innovative”—it is simply necessary.

VOLARE has attempted to offer a methodological response to this predicament by refusing to treat refugee narratives as ready-made educational content. Instead, it

foregrounds the processes through which these narratives are co-constructed, curated, and embedded into pedagogical practices. Who speaks, to whom, in what language, through what medium, and with what purpose. These are not secondary concerns but central design principles of the project that aims at creating a space for close listening to overlapping and contradicting voices on displacement. By linking testimonies with multimodal educational materials and critical pedagogical approaches, *VOLARE* does not just use refugee narratives to teach. It teaches *through* and *about* the narrative form itself, exposing students and educators to the complexities of representation, authorship, and agency in contexts of displacement. Testimonies in our view are not decontextualized artifacts but are situated within relational, participatory, and ethically negotiated frameworks.

The structure of the volume: Interlinked threads of a collective effort

The chapters that follow represent the many facets of this shared endeavor. They are written by members of the consortium and critical friends who have shaped the *VOLARE* project and its repository in theory and practice. The volume is organized in such a way as to illuminate the epistemological and methodological foundations of the work and its implementation in university teaching and other educational practices.

Like the repository it accompanies, the volume speaks in many tongues. True to the project's ethos of inclusion and epistemic multivocality, the chapters appear in multiple languages—each text is presented both in the author's native language and also translated in English. This polylingual format is not a mere gesture of accessibility; it is also within the framework of a political and pedagogical statement. It affirms that no single language can claim epistemic authority over the experiences and knowledge of displacement, and that understanding must emerge through translation and acculturation, which might take linguistic, cultural, and disciplinary forms. Throughout the editorial process, we have deliberately maintained the language-specific conventions of punctuation, typography, and diction, respecting as much as possible both the norms of each linguistic tradition and the idiosyncratic style of each author.

Equally diverse are the epistemic frameworks that shape the book's contributions. Anthropology, education, sociology, history, semiotics, media studies, architecture and digital technology converge not as competing lenses but as complementary ways of knowing. Each chapter is grounded in its own disciplinary tradition, yet remains in active dialogue with others, embodying the cross-disciplinarity that the *VOLARE* team cultivated throughout the project. This heterogeneity is not (and ought not be) resolved into consensus but allowed to resonate, creating a volume that practices what it theorizes: a critical pedagogy of plurality, rooted in testimony, and alive to the countless forms that knowledge—and voice—can take. The structure of the volume also reflects this commitment and the texts are organized in such a way as to offer the reader a sense of our common trajectory, and follow the implementation of *VOLARE*, stage after stage, as a living process. Moving from its political motivations to its conceptual grounding, the volume charts the arc of the project through

fieldwork, filming, editing, and the integration of testimonies into classroom settings.

The curtain opens with a foreword by the esteemed academic and activist Michelle Fine, who links the political significance of *VOLARE* with her own work. Her opening situates this volume within urgent global struggles over migration, displacement, and education. Writing from the unsettled edge of a multiracial democracy, the author bears witness to the violences of border regimes and the moral responsibilities of scholars and teachers in such times. Through a deeply personal reflection that weaves historical memory, political critique, and pedagogical vision, Fine's elegant prose introduces *VOLARE* as a transnational project of epistemic and representational justice—an archive, a classroom, and an invitation to act. Joining her own voice to those struggling to be heard, she frames the book not simply as documentation of testimony, but as a resounding call to educators to transform witnessing into engagement, and knowledge into solidarity.

The first chapter, signed by Del Aram Bidabad and Pierre Laffitte, sets forth the epistemological and ethical foundation of *VOLARE* through the lens of *welcoming migrant singularities*. Drawing on Peirce's notion of abduction and Freinet's experimental pedagogy, the authors propose an *opening logic*—a form of knowledge that arises through encounter rather than deduction. This first part positions *VOLARE* as both a political and pedagogical experiment, one that refuses to treat migrants as data or “flows,” insisting instead on the dignity of singularity. The authors present this not as a method but as a conscious overall stance where ethics, epistemology, and community converge to shape a praxis of hospitality that learns from life itself.

In the second chapter, Anna Apostolidou and Alexandra Androusou draw on teaching methodology and digital anthropology in order to foreground the need for multimodal education that subverts the dominance of text-based pedagogies and describes the process of imagining and developing a repository that works as a methodological proposition for understanding and teaching displacement. Their work situates *VOLARE* within a lineage of critical and anthropological inquiry that challenges the dominance of abstract learning and insists that education, like displacement itself, must be felt as much as conceptually understood. By designing for discomfort, they advocate a learning architecture that privileges relation over mastery, complexity over closure, and care over control. This chapter grounds the project's central proposition: that digital artefacts can act as pedagogical interventions, transforming classrooms into spaces where knowledge is co-created and embodied, thus performing tangible political effects.

Nelli Askouni's contribution builds on this stance by highlighting the sociopolitical weight of teaching through testimonies, especially in formal educational settings which often remain resistant to complexity. By examining *VOLARE* as both a pedagogical and political project, Askouni illuminates how testimony, especially that of migrants and refugees, can challenge conventional models of university teaching and open new pathways for critical and emancipatory learning. Her analysis foregrounds education as a site of struggle and possibility,

where knowledge is not merely transmitted but re-enacted through encounter, and active struggle. Firmly rooted in democratic and humanistic values, the essay powerfully argues that pedagogical tools such as *VOLARE* can reshape how we teach and learn about displacement, identity, and social justice, reminding us that the voice of the “Other” is indispensable to the renewal of higher education itself.

The next contribution moves us to the field process of the project, where Ilia Iliev and Niren Hasanova, both members of the *VOLARE* research team, open a window into the lived realities behind the collection of testimonies. Through a dialogical, interview-like exchange that mirrors the very encounters they describe, the authors stage an ethnographic reflection on listening, positionality, and translation. Their chapter traces how testimonies of displacement in Bulgaria were gathered, contextualized, and transformed into pedagogical resources, attending closely to the ethical and epistemological tensions that accompany such work. Drawing on Hasanova’s personal narrative and Iliev’s field experience, the chapter embodies *VOLARE*’s commitment to shared authorship and situated knowledge, turning the act of interviewing itself into a pedagogical and ethical practice. What emerges is a deeply reflexive exploration of testimony and trust as foundations for educational understanding.

Turning from field to screen, the chapter contributed by Christos Stefanou examines the process of filming migrant and refugee testimonies within the framework of *VOLARE*. Based on the experience of the Greek team, it explores the interplay between ethnographic interviewing, cinematic representation, and the ethical dimensions of representing the “Other”. Leveraging his role as the refugee education coordinator at the Eleonas camp, Stefanou reflects on the significance of intimacy, trust, and cinematic proximity in the testimonial process. The chapter further addresses issues of narrative economy, editing, and the potential risks of overexposure or emotional exploitation of the narrators. Ultimately, the text highlights the power of visual testimonies in shaping collective memory and argues for their use as educational material capable of cultivating empathy and human understanding.

Following this, Anna Apostolidou turns the lens inward, tracing the complex responsibility of transforming raw testimony into pedagogically usable form. She writes from within the intricate machinery of *VOLARE*, where the technical act of editing becomes a form of secondary ethnography and ethical predicament. Through accounts of cutting, assembling, and listening, Apostolidou reveals how each editorial choice carries consequence: shaping what can be seen, heard, and ultimately learned. The chapter meditates on montage as both an analytic and ethical practice, where the boundaries between representation, pedagogy, and authorship blur, reminding us that to edit a voice is also to answer it.

In the elegant text that follows, Matoula Papadimitriou offers a reflective journey through the methodological and political landscape of *VOLARE*. Blending her personal predicaments with collective experience, she explores how research, art, and activism intersect in the work of critical imagination. More specifically, she illuminates the often-invisible process of collecting, matching, and curating

multimodal materials; she takes us through the careful work of connecting testimonies with films, artworks, books, songs, and other media that expand their meanings and affective resonance, while trying to remain true to the people who speak and her own relationship with (some of) them. In doing so, the chapter shows how multimodality is not an aesthetic embellishment, but a methodology for approaching complexity, fostering empathy, and opening centrifuge paths of understanding. Situated at the crossroads of theory and practice, the text contributes to the book as a reflective hinge; it links the epistemological questions of representation and voice with the practical labor of creating a living, dialogical space where stories, images, and sounds meet in the hope of honoring the “subjects” of our research.

Eirini Koumparouli takes stage next as she details the visual and architectural principles that shape the *VOLARE* digital repository. The chapter carefully unfolds the design process as both an aesthetic and a place-making act. The author documents her effort to craft a handmade digital artefact that resists standardized templates and invites embodied, reflective navigation and seeks to engage the visitors on an intellectual and kinaesthetic level. It portrays the key questions, approaches and dilemmas raised in her attempt to eschew ready-made content development and offer a holistic immersive experience in a digital place that reflects the methodological and aesthetic principles of the *VOLARE* team. Through experiments with collage, texture, and spatial composition, Koumparouli shows how form itself can nurture attentiveness to displaced voices and sustain a kinaesthetic mode of learning. The essay reframes design and visual perception as modalities of meaning-making, where aesthetics become pedagogy and digital structure becomes lived place.

As a representative of the Sociality Cooperative, Antonis Faras continues on a similar note, with a chapter that explores the making of *VOLARE* as a digital commons: an infrastructure built through constant negotiation between educators, social scientists, designers, and developers. Situated at the intersection of education, design, and informatics, *VOLARE* brought together diverse epistemic communities whose aims, vocabularies, and temporalities often diverged. While educators approached testimonies as ethical and relational encounters, designers translated emotion into interactive visual form, and developers focused on building stable technical infrastructures. Interestingly enough, these tensions, rather than hindering progress, became sites of learning. Through iterative workshops, co-design processes, and continuous negotiation, participants developed new modes of shared understanding and collective knowledge. The chapter argues that such collaborative infrastructuring transforms educational technology into a living experiment, where difference has the potential to become productive, and the very act of building a system becomes a pedagogical practice. *VOLARE* thus demonstrates how co-design, grounded in the principles of the commons, can turn obstacles into inquiry and transform technological development into an ethics of care.

The next chapter enters the realities of classroom-centered decisions, where Del Aram Bidabad and Pierre Laffitte present the main tenants of Institutional Pedagogy.

Drawing on Célestin Freinet, this text takes the reader from ethos to ethics, opening up a dialectic between singularity and community. This part illuminates how the *VOLARE* project seeks to transform the act of welcoming displaced learners into a praxis of encounter and co-construction. Its pedagogical grounding draws explicitly on three traditions that converge around a shared ethos: Freinet pedagogy, institutional pedagogy, and immersive multilingual education. Freinet pedagogy offers *VOLARE* its materialist and cooperative foundation. Rooted in everyday experience, it treats learning and education as a collective process where each participant, child or adult becomes both author and actor of knowledge. Institutional pedagogy, in turn, brings *VOLARE* a reflexive, analytical and political dimension. It emphasizes the collective organization of the educational environment as an *institution in movement*; a living structure that continually interrogates its own functioning, hierarchies, and affects. It also takes into account the subconscious dimensions of desiring, psychic life of each subject, both adult and children (or adolescent), and also group-dynamics phenomena. Finally, the immersive multilingual approach, inspired by the Calandretas (Occitan immersive bilingual schools), extends this cooperative dynamic into the linguistic and cultural sphere. It affirms language not as a tool of integration or standardization but as a space of plurality and encounter, where every idiom, but also every personal speech, carries a world. In *VOLARE*, this multilingual ethos is also both epistemological and ethical: it welcomes the migrant's linguistic repertoire as a resource for his or her existence and for the group's, rather than a deficit.

In chapter eleven, Dafina Pandin situates the *VOLARE* project within the lived realities of Bulgarian schools, where teachers and students navigate multicultural and multiethnic learning environments. Drawing on both international and Bulgarian traditions of reflexive pedagogy, the chapter shows how reflection (be it personal, communicative, cooperative, or intellectual) becomes a bridge between difference and understanding. Through vivid classroom examples, Pandin demonstrates how reflexive practice cultivates empathy, interethnic dialogue, and value-oriented education, transforming the classroom into a site of democratic encounter that moves towards the formation of skills and competencies in teachers and students, which strengthen interethnic communication through acceptance and respect for differences.

In tracing how the repository, as a finished artefact, re-enters the social sphere from which it has emerged, the *VOLARE* team has tried to document how it has been received by various audiences. Elina Tsiroga's chapter offers a reflective and data-rich account of the trial and evaluation phase of the *VOLARE* repository as an educational environment grounded in testimony, focusing on two of the audiences that tested the repository in the project's trial phase. Through the voices of teachers and students who engaged with the platform, the author examines how digital interaction can become a form of listening and social awareness. Her findings reveal that participants experienced the repository not merely as a tool but as a space of transformation, where emotion, reflection, and dialogue converge into learning. By linking empirical research with critical pedagogy, Tsiroga positions listening as an

act of recognition and hope, demonstrating that the digital can serve not as mediation but as relation.

Moving to a more epistemological angle, in the chapter that follows, historian Stathis Pavlopoulos distills three key insights for the digital humanities that emerge from the *VOLARE* project, reflecting on its challenges, innovations, and its departures from prevailing epistemologies of the archive. As he argues, moving beyond sterile formalism or techno-optimism, *VOLARE* proposes a participatory, multimodal, and human-centered model of research that foregrounds the voices of displaced individuals as active agents of knowledge. Combining video interviews, related digital artifacts, and an aesthetically rich, accessible interface, the platform redefines what counts as data, archive, and narrative. The project does not merely present stories; it fosters democratic engagement, critical pedagogy, and a renewed sense of digital citizenship. At its core, *VOLARE* is a political and educational endeavor that insists on transparency, inclusivity, and epistemological openness as fundamental principles for producing and communicating knowledge in the digital age.

The following chapter advances a theoretical synthesis centered on the question: what does it mean to construct a *praxis at a migratory regime*? In this culminating text, Pierre Johan Laffitte offers a philosophical and pedagogical meditation on *praxis* as a living, fragile, and deeply political process. Drawing from traditions of institutional pedagogy, psychoanalysis, and emancipatory politics, Laffitte explores how educational praxes, notably those engaging with migration, resist macrosocial standardizations and instead foster singular, communal, and ethically engaged forms of life. Through an intimate reflection on the *VOLARE* experience, he reveals how testimony, vulnerability, and collective responsibility interweave to give rise to what he sees as authentic learning spaces. Far from proposing universal solutions, this chapter advocates for the continual reinvention of tools, discourses, and relations, grounded in precarious openness and mutual recognition, anchored on a deeply translinguistic, transdisciplinary ethos. The author describes *praxis* as an ontological mode of collective existence that links material creation and social transformation. It is both a theoretical compass and a poetic homage to the profoundly political stakes of educational encounters in migration. In this light, to teach is to create the conditions for presence—an act of resistance against abstraction and an affirmation of life as shared *praxis*.

The volume closes with two brief meditations on the power of voice. In her laconic note, Despoina Apostolidou reflects on recording the twelve songs embedded in the *VOLARE* repository. Singing across dialects and emotional landscapes, she offers an invitation to twelve languages and twelve homelands, her voice a living bridge that renders translation unnecessary. As she writes, “music has no language; it *is* the language.”

Finally, a personal postscript by Alexandra Androusou reflects on the pedagogical and emotional journey of leading this project from conception to completion. Looking back on a demanding yet transformative three-year path, she performs a deeply introspective dive that weaves collective reflection with political urgency.

Androusou opens up the internal dialogue that accompanied the project: the constant re-evaluation of goals, the recalibration of intentions, and the persistent questioning of what it means to do critical educational work in times of displacement, war, and social fragmentation. Her reflection is steeped in the ethos of critical pedagogy, drawing from thinkers like Freire, Mezirow, and Giroux, but also grounded in lived experience—from Calais to Ritsona, from refugee camps to classrooms across Europe. Her postscriptum reminds the reader that *VOLARE* was never a neutral endeavor; it was from the start a deliberate choice to stand with those silenced and marginalized, to create a repository that holds not only testimonies but also our own complicity, anger, hope, and responsibility.

Hopefully, these chapters are not merely descriptive of a project, but, read together, they compose a constellation of interventions that seek to reimagine how we teach, how we learn, how we choose to remember and how we remain open to other(ed) experiences. Through this volume, and through the *VOLARE* Repository, we extend an invitation to reimagine education not as an exercise in transmission but as an act of listening, of curating living knowledge, and of creating pedagogical spaces where voices—especially those too often silenced—are not just heard, but responded to. Having a voice and learning to listen to another's voice might be the single most important trait of learning how to be human. In the words of Hannah Arendt (1968), still timely today,

however much we are affected by the things of the world, however deeply they may stir and stimulate us, they become human for us only when we can discuss them with our fellows. Whatever cannot become the object of discourse - the truly sublime, the truly horrible or the uncanny - may find human voice through which to sound into the world, but it is not exactly human. We humanize what is going on in the world and in ourselves only by speaking of it, and in the course of speaking of it we learn to be human.

References

- Al-Mousawi, N. (2025). Between Mediterranean realism and fantasy: Migrant divides. In G. Adair, R. Fasselt, C. McLaughlin (eds.), *The Routledge companion to migration literature* (pp. 384-395). Routledge.
- Arendt, H. (1968). *Men in dark times*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Fine, M. (2006). Bearing witness: Methods for researching oppression and resistance—A textbook for critical research. *Social Justice Research*, 19(1), 83-108. <https://doi.org/10.1007/s11211-006-0001-0>
- Fine, M. (2018). *Just research in contentious times: Widening the methodological imagination*. Teachers College Press.
- Freire, P. (2015). *Pedagogy of indignation*. Routledge.
- Gatrell, P. (2013). *The making of the modern refugee*. Oxford University Press.
- Glanville, E. G. (2023). Refugee narrative pedagogy: A cultural refugee studies approach. In E. Lê Espiritu & V. Nguyen (Eds.), *The Routledge handbook of refugee narratives* (pp. 202-214). Routledge.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.

- Khosravi, S. (2010). *'Illegal' traveller: An auto-ethnography of borders*. Palgrave Macmillan.
- Khosravi, S. (2019). What do we see if we look at the border from the other side? *Social Anthropology/Anthropologie Sociale*, 27(3), 409–424. <https://doi.org/10.1111/1469-8676.12685>
- Lê Espiritu, E., & Nguyen, V. (Eds.). (2023). *The Routledge handbook of refugee narratives*. Routledge.
- Piocos, C. M. (2025). To be moved: Affect and migration literature. In G. Adair, R. Fasselt, C. McLaughlin (eds.), *The Routledge companion to migration literature* (pp. 171–183). Routledge.
- Varadharajan, A. (2023). Coming undone: Displacement, trauma, and the crisis of (narrative) agency. In E. Lê Espiritu & V. Nguyen (Eds.), *The Routledge handbook of refugee narratives* (pp. 50–62). Routledge.

PART I.

Pedagogies of Welcome, Methodologies of Encounter

UN(E)

Un mot d'ordre : Accueillir pédagogiquement les singularités migrantes

دل آرام بيدآباد et Pierre Johan Laffitte

La contribution de l'équipe française à cet ouvrage ne vise pas à établir une méthodologie fixée d'avance, reconnaissable et duplicable, mais à témoigner de notre méthode : l'abduction, le tâtonnement expérimental⁷ (Freinet, 1950) et la volonté de nous ouvrir à la richesse non prévue des rencontres avec des situations et des subjectivités, tout cela nous a *forcé* à structurer notre discours à partir de leur singularité. Notre propos, sur trois chapitres, se constituera d'un trajet et une perspective tracés au travers d'un échantillon emblématique de la matière pédagogique que nous avons récoltée pour le site *VOLARE*.

Non pour la résumer, mais pour présenter sa cohérence progressivement émergée, dans ce premier moment.

Puis donner à éprouver, dans notre deuxième chapitre, ce qu'est une *praxis pédagogique* (à partir de la pédagogie coopérative et de la pédagogie bilingue immersive), et ce que peut être la rencontre de cette dernière avec d'autres praxis que nous avons vu se mettre en place pour accueillir les populations migrantes : refusant de traiter nos semblables de façon « massive », en termes quantitatifs de « flux », d'agents économique-sociaux à gérer, mais de façon à *accueillir des singularités* — tel serait le « mot d'ordre » sous lequel nous plaçons le telos de toute praxis ; et ce, quelle que soit la nature de cette singularité : psychique, physique, existentielle, familiale, linguistique, culturelle, politique...

Un tel choix constitue une bifurcation non seulement d'objectif et de méthode d'action, mais de logique, d'éthique et finalement d'épistémologie et de philosophie. En effet, selon la sémiotique de Charles Sander Peirce, « singularité » n'est pas synonyme de « particularité » : cette dernière est toujours explicable par déduction

⁷ Ce concept définit le fondement psychopédagogique des « méthodes naturelles d'apprentissage » de la pédagogie de Freinet (Freinet, 1956). On peut le rapprocher, outre de la psychologie du développement piagétienne, de l'épistémologie du bricolage, venue de Claude Lévi-Strauss (1962), et qui demeure consciemment ou non, un paradigme crucial pour les praxis émancipatrices du XX^e siècle en éducation, mais aussi en psychiatrie (pensons entre autres à la psychothérapie institutionnelle).

ou induction, à partir d'une loi générale sous le signe duquel elle est un... cas particulier du réel. Une singularité ne se déduit ni ne s'induit, car il s'agit d'un point hors du filet dessiné par la loi générale initialement considérée comme pertinence, un point porteur de sa propre loi, bien que non encore inscrite, attendant encore sa pleine assertion dans le réel et dans nos habitudes d'interprétation du monde : une singularité s'accueille, dans un geste, tant concret qu'éthique, d'ouverture, et appelle une logique de l'ouvert — ce que Peirce nomme une logique *abductive* et une logique du *vague* (cf. Laffitte, P.J., 2020 et 2025). En d'autres mots, notre réflexion nous mènera, dans notre troisième chapitre, à nous demander ce qu'on appelle, à proprement parler, une praxis, à la lumière de l'accueil des populations en migration.

1. VOLARE : construire un savoir entre expérience, politique, éthique et pédagogie

VOLARE donne, en première instance, la parole aux personnes qui ont traversé l'épreuve de la migration, et ce qui en ressort est la force d'un savoir qui a traversé l'épreuve : *pathei mathos*, dit Eschyle. Pour accueillir dignement un tel savoir, de tels êtres, il s'agit d'accueillir leurs besoins vitaux et sociaux, leurs désirs existentiels et créateurs, et leur dignité subjective, politique, spirituelle — universelle et indiscutable.

Un mot d'ordre pourrait résumer cette urgence, simple et complexe à la fois : « Accueillir la singularité, les singularités ». Cette expression doit s'entendre d'un point de vue autant logique qu'éthique : comment respecter la subjectivité existentielle en chaque être plutôt que de le réduire à des catégories générales « gérables » et « traitables » ? Cela ne se peut qu'en se donnant une définition précise de ce qu'est une subjectivité existentielle (et non un agent biopolitique) ; et ce, en théorie autant que dans la pratique de la vie quotidienne.

Mais ce projet est immédiatement politique. La singularité ne s'oppose pas au « travail du commun » (Nicolas-Le Strat, 2016). Accueillir les singularités, cela n'a rien d'une atomisation du socius, et il n'y a dans notre approche aucun individualisme de méthode, version discursive de l'anthropologie néolibérale. Au contraire, pas de singularité sans une communauté sur fond de laquelle elle peut dessiner ses arabesques propres : et selon la qualité de ce fond, les arabesques seront soit empêchées, soit portées dans ce qu'elles ont de plus vif. Comment, donc, travailler la qualité de ce commun, c'est-à-dire le groupe, le milieu dans lequel chaque enfant, adolescent ou adulte sont accueillis inconditionnellement, sans jugement, mais pas de façon anomique, ni anonyme ? Nos singularités entrent dans la construction dialectique d'un *commun*, d'une communauté dignement humaine, aussi précaire et temporaire que soit cette dernière : tel est le socle anthropologique des pédagogies que nous allons présenter (Laffitte, P.J., 2020, p. 83sq.) ; or il nous semble que cette position est à même de faire écho dans la situation si violente, instable, voire inhumaine, d'un camp de migrants ou d'une situation irrégulière, voire clandestine.

La participation du groupe français à *VOLARE* est essentiellement consacrée à fournir un appareil d'outils pédagogiques. Outre des personnes dans le champ social, bénévole, culturel, mais aussi d'éducateurs populaires, psychanalystes et artistes (nous n'insisterons pas ici sur ces praxis, mais nous n'en tenons pas moins à les saluer), nous avons souhaité focaliser notre travail sur l'apport des pédagogies coopératives et bilingues immersives. Notre participation, vis-à-vis du projet de *VOLARE*, peut sembler décalée — elle l'est —, et quelque peu éloignée, voire hors de son propos — nous ne le pensons pas. Nous nous adressons aux groupes de travail éducatif avec des enfants migrants, dans lesquels nous considérons avant tout des sujets, des praticiens, et peu importe qui est migrant ou pas, qui est en situation (ir-)régulière : en matière d'accueil, dans un groupe vivant, dans une *praxis* digne de ce nom, la fonction d'accueil repose sur les épaules de tout le groupe, sur la qualité que le groupe arrive à donner à l'ambiance du milieu.

2. Quand la praxis pédagogique rencontre les praxis migrantes. Une mutuelle contamination des éthiques et des savoirs

Dans la disposition du site de *VOLARE*, le volet proprement pédagogique se trouve souvent « en seconde ligne », dans les documents qui permettent d'approfondir des aspects pratiques, théoriques, etc. (lectures, films, etc.), et propose une approche en trois étapes.

a. *Savoirs, savoir-faire, éthique. Matérialisme pédagogique et anthropologie de subjectivités en mouvement*

La première étape consiste à présenter les outils issus des pédagogies coopératives (pédagogie de Célestin Freinet et pédagogie institutionnelle fondée entre autres par Fernand Oury — cf. Vasquez et Oury, 1967 et 1972, Laffitte, R., 1999, Ribas, Aristide, 2016, et sitographie), qui nous semblent pertinents pour construire une réponse concrète au sort de l'enfance migrante dans un milieu éducatif accueillant, étayant et émancipateur. La pertinence de ces outils est avant tout concrète : une pédagogie populaire, ne coûtant (presque) rien et pouvant s'instaurer même dans les conditions les plus précaires (accueil de la parole de chacun ; liberté radicale de la parole et de la pensée de chacun ; organisation autogérée de la moindre situation ; production immédiate collective et personnelle ; fonction thérapeutique du milieu lui-même vis-à-vis des subjectivités accueillies). Ces outils sont issus des classes coopératives de ces pédagogies, qui sont présentes autant en France qu'en Grèce⁸ (et bien d'autres pays !).

Dans cette étape, nous avons tenu à montrer comment ces outils rencontrent une seconde pédagogie : l'immersion linguistique telle qu'elle est mise en œuvre par les Calandretas occitanes, qui construisent un milieu pédagogique coopératif sur un

⁸ Nous sommes heureux ici d'indiquer le mouvement de pédagogie Freinet grec, Skasiarxeio, et les nombreux autres amis pédagogues qui nous ont accueilli dans leur monde en lutte, en vie.

accueil multilingue et multiculturel (Calandreta, 2011, Laffitte, P.J., 2020, p. 133sq. ; Bidabad, 2026). La dimension translinguistique et transculturelle (Prax-Dubois, 2024) est fondamentale dans cet accueil, mais plus largement dans la définition du sujet humain qu'elle implique. Ces outils déploient en effet leur efficacité sur tout le spectre d'une anthropologie accueillant autant la singularité que les appartenances communes, mouvantes, qui forment la réalité sociale qui manque tant à la désintégration culturelle et existentielle des personnes en exil. Outils didactiques, dispositifs pédagogiques, orientations anthropologiques et politiques : comment une traduction de ces différents enjeux entre eux est-elle possible de façon quotidienne, et là encore, adaptable à des situations précaires d'accueil pédagogique ? C'est l'une des questions qui sous-tendent en permanence nos délivrables.

Ces « langues pédagogiques », coopérative et multilingue, sont toujours présentes, l'une ou plusieurs d'entre elles, qui créolisent (Glissant, 2009) nos différents délivrables (vidéos, audios, systèmes textes/images, textes techniques, monographiques ou théoriques, etc.).

b. Rêver une rencontre qui cabosse et renforce nos puissances d'être et de savoir

La deuxième étape consiste à traduire cet ensemble, pédagogies coopératives et pédagogies multilingues et multiculturelles, dans une « projection », voire un rêve : comment les proposer à un usage direct des groupes praticiens sur le terrain de l'accueil des populations migrantes ? Comment pourraient-elles être traduites, cabossées, adaptées, aux besoins urgents, voire en proie au chaos, des praticiennes qui tentent de mettre en place un accueil de l'enfance et de l'adolescence en migration ?

Cette question est traitée d'une part en donnant tout simplement la parole aux équipes ou personnes qui mettent en œuvre ces outils (en Grèce comme en France), mais aussi en proposant des pistes de réflexion et de coopération. C'est sur ce plan que se situe notre participation dans cet ouvrage, dans les différents chapitres que nous prenons en charge : l'équipe française a « rêvé » la rencontre entre deux mondes : celui des personnes passionnément engagées dans l'accueil des singularités migrantes (et au premier plan nos collègues, amies et, dans une certaine mais réelle mesure, nos modèles grecques), et celui de nos amies des praxis pédagogiques qui, depuis un siècle, produisent un appareil technique, théorique et anthropologique d'une pertinence que nous considérons jusqu'à présent inégalée dans le champ de l'éducation occidentale contemporaine. Et il nous incombe de déployer ce que pourrait recouvrir une telle rencontre dans un avenir qui, nous l'espérons, naîtra de cette rencontre ayant pour nom « *VOLARE* ».

3. Vers une praxis à régime de migration ?

Enfin, la troisième étape se veut, après la traversée de la matière praxique, un regard sur le projet global de *VOLARE*.

Il s'agit d'une réflexion proprement épistémologique et logique, sur ce qui se dessine à l'horizon de ce programme d'accueillir la singularité : une logique de la singularité est une logique vague, au sens de Charles Sander Peirce (cf. Laffitte, P.J., 2020 et 2025). Une logique qui ne peut se déployer que dans une micropolitique : or le micro n'est pas qu'une pure conséquence de la logique macrosociale à une échelle restreinte ; le « micro » est au contraire le lieu d'une *intensité* de présences qui forment le degré de complexité anthroposociale sans doute le plus noué.

Ce qui assume la relève (*Aufhebung*) d'une telle complexité, d'un point de vue matérialiste, cela s'appelle une *praxis* : concept ontologique, pratique et physique, désignant une situation théorique et pratique qui désigne tout autant une aire d'existence (de coexistences), qu'un faire (collectif), et qu'un espace social commun. Une « praxis pédagogique » (Francis Imbert, 1986) : c'est de là que sont issus tous les éléments que nous apportons à *VOLARE*.

Et comment définir une praxis dont la définition consiste précisément dans l'accueil des singularités migrantes ? Dit autrement : comment concevoir une existence, une pratique, en situation de migration à régime praxique ? Comment, réciproquement, faire naître un concept de praxis à régime migratoire ? Comment, théoriquement et pratiquement, le concept de praxis (re-)naît dans la praxis migratoire elle-même ? C'est la réflexion conceptuelle que nous proposons, sans volonté de système, de ce que nous aurons éprouvé et acquis grâce aux rencontres multiples que nous a offertes notre compagnonnage dans l'aventure ayant pour nom *VOLARE*.

VOLARE, dans son geste même d'un recueil de voix vives en migration, incarne cette poussée où épistémologie, éthique et politique ont même souche.

Bibliographie

- Bidabad, D. (2026). Aprene : pédagogie de l'accueil ; une pédagogie pour créer un environnement inclusif et accueillant. In *Actes des Xes Rencontres de l'immersion. Comment imaginer apprendre à parler une langue pour ne pas la parler ?* ISLRF.
- Calandretas (Confédération occitane des écoles laïques), & Aprene (Établissement d'enseignement supérieur). (2011). *Calandretas, 30 ans de creacions pedagogicas*. La Poesia.
- Castoriadis, C. (1973). *L'institution imaginaire de la société*. Seuil.
- Freinet, C. (1956). *Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne*. Bourrellet.
- Freinet, C. (1966[1950]). *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*. Delachaux et Niestlé.
- Glissant, É. (2009). *Philosophie de la relation*. Gallimard.
- Guattari, F. (1972). *Psychanalyse et transversalité: Essais d'analyse institutionnelle*. François Maspero.
- Imbert, F. (1986). *Pour une praxis pédagogique*. Matrice. (Reprinted in Nîmes: Champ social Éditions).
- Laffitte, P. J. (2020). *Pédagogie et langage: La pédagogie institutionnelle, à la rencontre des sciences du langage et de l'homme*. L'Harmattan.

- Laffitte, P. J. (2021). *Le langage en-deçà des mots: Rencontre à l'aube du langage entre psychothérapie institutionnelle et sémiotique peircienne*. Éditions d'Une.
- Laffitte, P. J. (2025). Greffer de l'ouvert: Fonction éthique de la logique du vague dans le champ clinique. *Nouvelle Revue de l'Enfance et de l'Adolescence*, 11, 105–120.
- Laffitte, R., & AVPI. (1999). *Mémento de pédagogie institutionnelle: Faire de la classe un milieu éducatif* (J. Oury, Avant-propos). Matrice. (Reprinted in Nîmes: Champ social Éditions).
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Plon.
- Nicolas-Le Strat, P. (2016). *Le travail du commun*. Éditions du commun.
- Prax-Dubois, P. (2019). Décoloniser le multilinguisme à l'école française: Pour une pédagogie rhizomatique et transgressive. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 16(2), 43–74. <https://doi.org/10.3917/cisl.1902.0043>
- Vasquez, A., & Oury, F. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle* (F. Dolto, Préface). François Maspero. (Reprinted in Nîmes: Champ social Éditions).
- Vasquez, A., & Oury, F. (1972). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. François Maspero. (Reprinted in Nîmes: Champ social Éditions).

Documentaire

- Ribas, A., & Aristide, C. (2016). *Les semailles: La pédagogie institutionnelle à l'école de Javrezac, Cognac*.

Sitographie

- Aprene (centre de formation supérieur occitan) : www.aprene.org
- Calandretas : www.calandreta.org
- Champ-PI : www.champ-pi.com
- Fimem (Fédération internationale des mouvements de l'École moderne) : www.fimem-freinet.org
- Icem (Institut coopératif de l'École moderne) : www.icem-pedagogie-freinet.org
- Réseau Pédagogie institutionnelle international : www.reseau-pi-international.org

ONE

Our watchword:

Pedagogically welcoming migrant singularities

Del Aram Bidabad and Pierre Johan Laffitte

The contribution of the French team to this volume does not aim to obey a yet established methodology, recognizable and reproduceable, but to make a testimony about our method: abductively, by experimental trial-and-error⁹ (Freinet, 1950) and the will to get opened to the unpredicted richness of encounters with situations and subjectivities, we have been *compelled* to structure our discourse from their singularity. Our purpose will be a journey in three waves through a representative sample of the pedagogical material we collected for the *VOLARE* site. Not to summarize it, but to present is progressively emerging coherence, in this present moment. Then, in the next chapter, so as to allow readers to experience what *pedagogical praxis* is, and what it can mean when it encounters other forms of praxis, that is, those we have observed emerging to welcome migrant populations. Such praxes refuse to treat our contemporaries as a mass, considered in quantitative terms as “flows”, or socio-economic agents to be managed, but in a manner that truly seeks to *welcome singularities*. Such would be our watchword, under which we set the *telos* of every praxis, whatever the nature of such singularity: psychic, physical, existential, familial, linguistic, cultural, political... Such a choice represents a bifurcation not only in terms of objectives and methods of action, but in logic, ethics, and ultimately in epistemology and philosophy. Indeed, according to Charles Sander Peirce’s semiotics, “singularity” must not be heard as a synonym of “particularity”: the latter is always understandable by deduction or induction that link it with a general law under the sign of which it lies and exists as a... particular, real case. Singularity cannot be deduced nor inducted, for it is a point out of net drawn by the general law initially considered, a point standing with its own law, though unscribed yet, waiting to be

⁹ The concept of *tâtonnement expérimental* (experimental trial-and-error) originates with Célestin Freinet and constitutes the psycho-pedagogical foundation of his “natural learning methods.” Beyond its connections with Piagetian developmental psychology, it can also be related to the epistemology of bricolage as developed by Claude Lévi-Strauss (1962)—a framework that has consciously or unconsciously remained a crucial paradigm for emancipatory praxis in the twentieth century, not only in education but also in psychiatry (consider, for example, institutional psychotherapy).

fully asserted, in the real and in our habits of interpreting the world. Hence, a singularity cannot be but welcomed, in a concrete and ethic act of openness, which requires an opening logic: what Peirce calls a logic of *abduction* and a logic of *vagueness* (Laffitte, P.J., 2020 & 2025). In other words, our reflection leads us to question what one may properly call praxis in the field of welcoming populations in migration.

1. VOLARE: building knowledge through the interplay of experience, political considerations, ethical reflection, and pedagogical practice

VOLARE primarily gives voice to those who have undergone the experience of migration, and what emerges is the strength of knowledge forged through trial: *pathei mathos*, as Aeschylus put it. To welcome such knowledge, and such individuals, with dignity entails attending to their vital and social needs, their existential and creative desires, and their subjective, political, and spiritual dignity—dignity that is both universal and indisputable.

A guiding principle could summarize this urgent, simultaneously simple and complex task: “Welcoming singularity, welcoming singularities.” This expression must be understood both logically and ethically: how can we respect the existential subjectivity of each individual, rather than reducing them to general categories of “manageable” or “treatable” beings? This is only possible by establishing a precise definition of what constitutes existential subjectivity (as opposed to a biopolitical agent), both in theory and in the everyday practice of life.

But this project is immediately political. Singularity does not oppose the “work of the commons” (Nicolas-Le Strat, 2016). Welcoming singularities does not entail the atomization of the *socius*, and our approach carries no methodological individualism, no discursive version of neoliberal anthropology. On the contrary, there is no singularity without a community upon which it can trace its own patterns; and depending on the quality of this communal foundation, these patterns will either be constrained or supported in their most vivid expression. How, then, can we cultivate the quality of this commons—that is, the group or environment in which each child, adolescent, or adult is welcomed unconditionally, without judgment, yet not in an anomic or anonymous way? Our singularities participate in the dialectical construction of a commons, of a truly and dignifiedly human community, however precarious and temporary it may be. This forms the anthropological basis of the pedagogies we will present (Laffitte, P.J., 2020, p. 83sq.). Moreover, we believe this stance is liable to ring a bell to people working in situations of extreme violence, instability, or inhumanity, such as a migrant camp or in contexts of irregular or clandestine migration.

The participation of the French team in *VOLARE* is primarily devoted to providing a set of pedagogical tools. Beyond individuals working in the social, volunteer, or cultural fields, but also popular educators, psychoanalysts or artists (we won’t insist here on such praxes, but we do insist on showing our gratitude to all of them), we choose to focus our work on the contributions of cooperative and

immersive bilingual pedagogies. Our participation in the *VOLARE* project may appear somewhat off-center—and indeed it is—and even somewhat removed, or seemingly outside the scope of the project—yet we do not believe it is. We address educational working groups *with* migrant children and adolescents, in which we primarily consider subjects as practitioners, regardless of whether they are migrants or not, or in (ir-)regular status. In matters of welcoming, within a living group, and within a praxis worthy of the name, the function of reception rests on the shoulders of the entire group and on the quality that the group is able to bring to the environment ambiance.

2. When pedagogical and migrant praxes meet: a mutual contamination for ethics and knowledges

Within the project, the pedagogical component often appears “in the second line,” in the documents that allow for a deeper exploration of practical, theoretical, and other aspects (readings, films, etc.), and it offers a three-step approach.

a. Knowledge, skills, and ethics: pedagogical materialism and an anthropology of moving subjectivities

The first step consists in presenting the tools developed within cooperative pedagogies (Célestin Freinet’s pedagogy and institutional pedagogy founded by Fernand Oury among others—cf. Vasquez and Oury, 1967, Laffitte, R., 1999, Ribas, Aristide, 2016 and online sources), which we consider particularly relevant for constructing a concrete response to the situation of migrant children within an educational environment that is welcoming, supportive, and emancipatory. The relevance of these tools is above all practical: they belong to a popular pedagogy that costs (almost) nothing and can be implemented even under the most precarious conditions. Such pedagogy rests on the welcoming of each individual’s voice; the radical freedom of speech and thought; the self-managed organization of every situation; the immediate collective and personal production of sense; and the therapeutic function of the environment itself in relation to the subjectivities it hosts. These tools originate from the cooperative classrooms developed within these pedagogical traditions, which are present both in France and in Greece¹⁰ (among many other countries!).

In this stage, we sought to show how these tools intersect with a second pedagogy: linguistic immersion as implemented in the Occitan Calandretas, which build a cooperative pedagogical environment grounded in multilingual and multicultural welcoming (Calandreta, 2011, Laffitte, P.J., 2020, p. 133sq., Bidabad, 2026). The translinguistic and transcultural dimensions are fundamental to this approach—not only for welcoming learners, but also for redefining what it means to be a human subject. These tools demonstrate their effectiveness across the full spectrum of an

¹⁰ Let us remind the existence of Skasiarkeio, the Greek movement of Freinet pedagogy, and all many other pedagogist friends that have welcomed us into their struggling, living world.

anthropology that embraces both singularity and the shifting communality that constitutes the social reality so often missing in the cultural and existential disintegration experienced by people in exile. Didactic tools, pedagogical frameworks, anthropological and political orientations: how can all of those dimensions be translated into one another through everyday life and work, allowing for flexible adaptation to even the most precarious conditions of pedagogical welcoming? Here is one of the underlying questions that will permanently accompany our deliverables.

These two “pedagogical languages,” cooperative and multilingual, are always present—one or both of them—in our various outputs, creolizing them (videos, audio recordings, text-image systems, technical, monographic, or theoretical writings, etc.).

b. Dreaming an encounter that challenges and deepens our power of being and knowing

The second step consists in translating this ensemble—cooperative pedagogies and multilingual, multicultural pedagogies—into a “projection,” or even a dream: how might these approaches be made directly usable by practitioner groups working in the field of migrant reception? How could they be translated, reshaped, even “bruised,” to meet the urgent, sometimes chaotic needs of practitioners striving to create spaces of welcome for children and adolescents in migration?

This question is addressed, on the one hand, by simply giving the floor to the teams or individuals who are implementing these tools (in Greece as well as in France), but also by offering avenues for reflection and cooperation. It is on this level that our contribution to this volume is situated, through the various chapters for which we are responsible. The French team has “dreamed” of an encounter between two worlds: that of those passionately engaged in welcoming migrant singularities—first and foremost our Greek colleagues, friends, and, in a certain yet very real sense, models—and that of pedagogical praxes which, for over a century, have produced a technical, theoretical, and anthropological apparatus whose relevance we consider as yet unmatched within the field of contemporary Western education. It is our task to unfold what such an encounter would be, in a future that, we hope, will be born from the encounter that has already taken the name “VOLARE.”

3. Toward a Praxis under a Regime of Migration?

Finally, the third stage—after traversing the praxical material—aims to have a look to the overall project of *VOLARE*.

It is a properly epistemological and logical reflection on what emerges on the horizon of this program dedicated to welcoming singularity: a logic of singularity is, in the sense of Charles Sanders Peirce, a vague logic (cf. Laffitte, P.J., 2020 et 2025). A logic that can unfold only within a micropolitics: yet the micro is not merely the restricted-scale consequence of a macrosocial logic; rather, the micro is the site of

an intensity of presences that constitutes perhaps the most intricate degree of anthroposocial complexity.

That which assumes the *Aufhebung* of such complexity, from a materialist perspective, is what we call a **praxis**: an ontological, practical, and physical concept, designating a theoretical and practical situation that at once implies an area of existence (of coexistences), a collective *making*, and a shared social space. A pedagogical praxis (Francis Imbert, 1986): from this notion arise all the elements that we contribute to *VOLARE*. But how can we define a praxis whose very definition consists in the welcoming of migrant singularities?

In other words: how can we conceive of an existence, a practice, situated within a praxis-oriented regime of migration? Conversely, how might we give birth to a concept of praxis functioning at a migratory regime? How can we, both theoretically and practically, let a concept of praxis (re-)emerge from migratory praxis itself? This is the conceptual reflection we propose—not with the intention of constructing a system, but rather of offering an analysis of what we have been able to observe and experience through the multiple encounters offered by our companionship in this adventure named *VOLARE*.

VOLARE, in its very act of welcoming alive migrating voices, embodies this merging movement where epistemology, ethics, and politics share the same root.

References

- Bidabad, D. (2026). Aprene : pédagogie de l'accueil ; une pédagogie pour créer un environnement inclusif et accueillant. In *Actes des Xes Rencontres de l'immersion. Comment imaginer apprendre à parler une langue pour ne pas la parler ?* ISLRF.
- Calandretas (Confédération occitane des écoles laïques), & Aprene (Établissement d'enseignement supérieur). (2011). *Calandretas, 30 ans de créations pédagogiques*. La Poesia.
- Castoriadis, C. (1973). *L'institution imaginaire de la société*. Seuil.
- Freinet, C. (1956). *Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne*. Bourrellet.
- Freinet, C. (1966[1950]). *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*. Delachaux et Niestlé.
- Glissant, É. (2009). *Philosophie de la relation*. Gallimard.
- Guattari, F. (1972). *Psychanalyse et transversalité: Essais d'analyse institutionnelle*. François Maspero.
- Imbert, F. (1986). *Pour une praxis pédagogique*. Matrice. (Reprinted in Nîmes: Champ social Éditions).
- Laffitte, P. J. (2020). *Pédagogie et langage: La pédagogie institutionnelle, à la rencontre des sciences du langage et de l'homme*. L'Harmattan.
- Laffitte, P. J. (2021). *Le langage en-deçà des mots: Rencontre à l'aube du langage entre psychothérapie institutionnelle et sémiotique peircienne*. Éditions d'Une.
- Laffitte, P. J. (2025). Greffer de l'ouvert: Fonction éthique de la logique du vague dans le champ clinique. *Nouvelle Revue de l'Enfance et de l'Adolescence*, 11, 105–120.

- Laffitte, R., & AVPI. (1999). *Mémento de pédagogie institutionnelle: Faire de la classe un milieu éducatif* (J. Oury, Avant-propos). Matrice. (Reprinted in Nîmes: Champ social Éditions).
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Plon.
- Nicolas-Le Strat, P. (2016). *Le travail du commun*. Éditions du commun.
- Prax-Dubois, P. (2019). Décoloniser le multilinguisme à l'école française: Pour une pédagogie rhizomatique et transgressive. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 16(2), 43-74. <https://doi.org/10.3917/cisl.1902.0043>
- Vasquez, A., & Oury, F. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle* (F. Dolto, Préface). François Maspero. (Reprinted in Nîmes: Champ social Éditions).
- Vasquez, A., & Oury, F. (1972). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. François Maspero. (Reprinted in Nîmes: Champ social Éditions).

Documentaries

- Ribas, A., & Aristide, C. (2016). *Les semailles: La pédagogie institutionnelle à l'école de Javrezac, Cognac*.

Online sources

- Aprene (centre de formation supérieur occitan) : www.aprene.org
- Calandretas : www.calandreta.org
- Champ-PI : www.champ-pi.com
- Fimem (Fédération internationale des mouvements de l'École moderne) : www.fimem-freinet.org
- Icem (Institut coopératif de l'École moderne) : www.icem-pedagogie-freinet.org
- Réseau Pédagogie institutionnelle international : www.reseau-pi-international.org

ΔΥΟ

Πολυτροπικότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Μια μεθοδολογική πρόταση

Άννα Αποστολίδου, Αλεξάνδρα Ανδρούσου

Η εκπαίδευση σε ένα σταυροδρόμι

Βρισκόμαστε, όπως κι αν το κοιτάξει κανείς, σε ένα ιστορικό σημείο καμπής. Οι οικονομικές, πολιτικές, πολιτισμικές, κοινωνικές και περιβαλλοντικές ανακατατάξεις επηρεάζουν –και θέτουν ταυτόχρονα σε αμφισβήτηση– ολοένα και εντονότερα τους θεμελιώδεις θεσμούς πάνω στους οποίους έχουν εδραιωθεί οι σύγχρονες κοινωνίες. Κεντρικός θεσμός ανάμεσα σε αυτούς, η εκπαίδευση, υφίσταται μια βαθιά μεταμόρφωση που καθιστά αναγκαία την αναστοχαστική θεώρηση των παιδαγωγικών μας δεδομένων και αντανακλαστικών. Είναι πλέον κοινός τόπος η διαπίστωση ότι, όπως η εφεύρεση του Γουτεμβέργιου έφερε μια επαναστατική τομή στη διάδοση του γραπτού λόγου –σταδιακά εγκαθιδρύοντάς τον στην προμετωπίδα της κανονιστικής γνώσης και διαμορφώνοντας συνακόλουθα τις παραδοχές της νεωτερικής δυτικής εκπαίδευσης– έτσι και οι σημερινές ψηφιακές αναδιαρθρώσεις μάς ωθούν επιτακτικά να επανεξετάσουμε τα εκπαιδευτικά μας παραδείγματα. Αυτή η επανεξέταση δεν μπορεί να είναι ουσιαστική, αν δεν ξεκινήσει από το σημείο μηδέν: τη μεθοδολογία.

Σε μια εποχή όπου τα μαθησιακά περιβάλλοντα καθορίζονται όλο και περισσότερο από ψηφιακές υποδομές, αλγοριθμικά πρότυπα και μορφές διάχυσης της γνώσης μέσω πλατφορμών, το ζήτημα της μορφής στην εκπαίδευση αναδύεται ως ένα βαθύτατα πολιτικό διακύβευμα. Το σχήμα μέσα από το οποίο η γνώση παράγεται και κυκλοφορεί δεν αντανακλά απλώς, αλλά ενεργά διαμορφώνει, τις επιστημολογικές αξίες και ιεραρχίες, καθορίζοντας σε μεγάλο βαθμό την πρόσβαση και τη συμμετοχή (βλ. και το επόμενο κεφάλαιο της Νέλλης Ασκούνη). Αυτό φαίνεται ξεκάθαρα στον τρόπο με τον οποίο τα πανεπιστήμια εξακολουθούν να δίνουν προτεραιότητα στις κειμενικές δεξιότητες –την ανάγνωση, τη γραφή, την παράθεση, τη σύνθεση– ως την κυρίαρχη μορφή νομιμοποιημένης γνώσης, στηριζόμενα σε μια αθέατη, σχεδόν «φυσική», μεθοδολογία. Η πανεπιστημιακή αίθουσα παραμένει, ως επί το πλείστον, δομημένη γύρω από το κείμενο: τα προγράμματα σπουδών συγκροτούνται μέσω καταλόγων αναγνωσμάτων· η αξιολόγηση πραγματοποιείται μέσω δοκιμών, αναφορών και διατριβών· ακόμη και ο διάλογος, φαινομενικά προφορικός και ανοιχτός, συχνά αντικατοπτρίζει τη λογική της γραφής –οφείλει να είναι σφιχτά

δομημένος, να βασίζεται στο επιχείρημα, να χρησιμοποιεί αναφορές και παραπομπές. Το κείμενο, σε αυτό το πλαίσιο, δεν είναι απλώς ένα μέσο μάθησης· παρουσιάζεται αντίθετα ως θεματοφύλακας της εγκυρότητας της γνώσης. Η συμμετοχή στον ακαδημαϊκό (δια)λόγο προϋποθέτει το να μπορεί κανείς να μιλάει με κείμενα, να γράφει με κείμενα και να σκέφτεται μέσω του κειμένου.

Στο πρωτοποριακό τους έργο, οι Weis και Fine πρότειναν πριν από χρόνια ένα σκεπτικό γύρω από τη μεθοδολογία της εκπαίδευσης που εστιάζει λιγότερο στη θεωρητική διασαφήνιση και περισσότερο στην ηθική δέσμευση: «μια υποχρέωση όχι απλώς να εκτοπιστεί ο κυρίαρχος λόγος, αλλά να βοηθηθούν οι αναγνώστ(ρι)ες και τα ακροατήρια να φανταστούν πού βρίσκονται οι χώροι της αντίστασης, της πράξης και της δυνατότητας. Δημιουργούμε έρευνα που στοχεύει στην “καταλυτική εγκυρότητα” της Lather: έρευνα που προκαλεί δράση», γράφουν στην αρχή του βιβλίου τους (Weis & Fine 2004, σ. xxi). Αυτή η δράση χρειάζεται μερικές φορές να στραφεί προς τις πιο θεμελιώδεις πεποιθήσεις μας, όπως ο φαινομενικά αναπόδραστος δεσμός μεταξύ γνώσης και κειμένου. Αυτό συμβαίνει διότι η δυτική κειμενική ηγεμονία αντανακλά μια βαθύτερη επιστημολογική προκατάληψη: την πεποίθηση ότι η γνώση μεταδίδεται καλύτερα μέσω της αφαίρεσης, της γραμμικότητας και της απρόσωπης σαφήνειας. Όπως έχει δείξει η ανθρωπολογία της εκπαίδευσης (Ingold, 2017· Wortham, 2012), μια τέτοια πεποίθηση όχι μόνο περιορίζει το τι θεωρείται γνώση, αλλά επιπλέον περιθωριοποιεί εκείνες/ους που οι ζωές, οι ιστορίες και οι πρακτικές τους δεν «χωράνε» εύκολα στη μορφή του κειμένου. Και η κυριαρχία των κειμενοκεντρικών παιδαγωγικών επιμένει, παρά το γεγονός ότι πολλές από τις εμπειρίες για τις οποίες διδάσκουμε –ιδίως στο πλαίσιο της αναγκαστικής μετακίνησης– είναι από τη φύση τους μη γραμμικές, ενσώματες, αποσπασματικές και πολυτροπικές, και άρα αδύνατο να εγκιβωτιστούν στην κειμενική φόρμα. Ο εκτοπισμός, ειδικότερα, είναι ένα «αντικείμενο» που αντιστέκεται εγγενώς στην τετράγωνη αρχιτεκτονική της σελίδας ή της οθόνης. Ξεδιπλώνεται σε θραύσματα, σε σιωπές και μετατοπίσεις της γλώσσας, συχνά σε εικόνες ακανόνιστες. Επομένως, η διδασκαλία της μετανάστευσης αποκλειστικά μέσα από συμβατικές κειμενικές μορφές ενέχει τον κίνδυνο να την ισοπεδώσει –να μετατρέψει τη βιωμένη, συγκρουσιακή εμπειρία σε δεδομένα, μελέτες περίπτωσης ή στείρα σχήματα λόγου.

Το παρόν κεφάλαιο παρουσιάζει τη σχεδιαστική λογική του έργου *VOLARE* και υποστηρίζει ότι η διδασκαλία του εκτοπισμού απαιτεί εκ των πραγμάτων ένα διαφορετικό μέσο –ή καλύτερα, μια διαφορετική από την κυρίαρχη, μεθοδολογική στρατηγική. Υποδεικνύει ότι η πολυτροπική εκπαίδευση, όταν δεν αντιμετωπίζεται ως αισθητικό ή ελκυστικό επίθεμα αλλά ως συγκροτημένη μεθοδολογική πρόταση, μπορεί να αναδιατάξει τόσο το περιεχόμενο όσο και την παιδαγωγική με τρόπους πολιτικά καίριους και ιστορικά ρυθμιστικούς. Δίνοντας προτεραιότητα στη φωνή, στην εικόνα, στη μνήμη, στον ρυθμό και στην πλοήγηση στον χώρο –στοιχεία που διαφεύγουν των περιορισμών της παραγράφου και της υποσημείωσης– τα πολυτροπικά περιβάλλοντα ανοίγουν νέες δυνατότητες για παιδαγωγική οικειότητα, αναστοχασμό και, όπου χρειάζεται, επιστημολογική ανυπακοή. Τα ίδια αυτά στοιχεία ορίζουν την απαγκίστρωση από τις κάθετες δομές και προετοιμάζουν τις φοιτήτριες και τους φοιτητές να ενεργούν ως κριτικά υποκείμενα στην κοινωνία.

Ασφαλώς, μια τέτοια προσέγγιση δεν αφορά αποκλειστικά την εκπαίδευση και τις παιδαγωγικές επιστήμες. Συνδέεται άμεσα και με τα προτάγματα της εφαρμοσμένης ανθρωπολογίας στο ψηφιακό συμφραζόμενο, όπως αυτά συνομιλούν με την επιστημολογία. Η μεταβαλλόμενη φύση της ανθρωπολογίας ως επιστήμης σημαίνει ότι ο ορίζοντας δυνατοτήτων της (επανα)καθορίζεται διαρκώς από τις συνθήκες του παρόντος. Η μεταφορά της Sarah Green περί «κόμπων» γνώσης αποτυπώνει ακριβώς αυτή τη δυναμική: η ανθρωπολογία δεν είναι ένα μοναδικό νήμα, αλλά ένα περίπλοκο πλέγμα ιστορικών διαδρομών, διεπιστημονικών αντιπαράθεσεων και επιτόπιων παρεμβάσεων (Green, 2014). Όπως υπενθυμίζει η Green, κάθε στιγμή που περνά, κάθε εννοιολογική ή χωρική μετατόπιση που συμβαίνει, μεταβάλλει τις συνθήκες που καθιστούν δυνατή την ανθρωπολογία –κι όμως, το πεδίο επιμένει, συχνά παράγοντας απροσδόκητα όμορφα αποτελέσματα. Αυτή η χρονική ενδεχομενικότητα της ανθρωπολογικής ματιάς συνδέεται στενά με τη θέση της παρούσας μελέτης, ότι η παραγωγή γνώσης είναι πάντοτε ενσωματωμένη και σε συνάρτηση με μεταβλητά θεσμικά, πολιτικά και επιστημολογικά τοπία. Εξίσου κεντρική στο επιχείρημα της Green είναι η επιμονή ότι οι ανθρωπολόγοι οφείλουν να υπερβούν την απλή διαπίστωση της ύπαρξης και της συνθετότητας των διαφορών. Αντίθετα, η προσοχή μας πρέπει να στραφεί στις διαφορές που έχουν σημασία σε συγκεκριμένους τόπους και χρόνους, και στον τρόπο με τον οποίο αυτές οι διαφορές διαμορφώνουν τις δυνατότητες για δράση και παρέμβαση. Το κρίσιμο δεν είναι η ίδια η ύπαρξη της ποικιλίας, αλλά οι σημασιολογικές και πολιτικές της επιπτώσεις. Έτσι, το αναλυτικό καθήκον μας έγκειται στο να εστιάσουμε στην «υφή» του ίδιου του κόμπου: να κατανοήσουμε πώς τα νήματα δεσμεύονται μεταξύ τους σε συγκεκριμένες διαμορφώσεις, και πώς αυτές οι διαμορφώσεις διευκολύνουν ή αποκλείουν συγκεκριμένες μορφές παρέμβασης. Αυτή η θεώρηση της ανθρωπολογίας, εφαρμοσμένη σε ένα εκπαιδευτικό τεχνούργημα, ανταποκρίνεται πλήρως στην έμφαση του παρόντος κεφαλαίου στην τοποθετημένη ιδιαιτερότητα, όπου η ποικιλομορφία δεν αντιμετωπίζεται ως αφηρημένη γενίκευση αλλά ως συγκεκριμένο σύνολο εντοπισμένων επιδράσεων που καθοδηγούν τις μεθόδους και τους λόγους που υιοθετούμε και παράγουμε.

Αν η ανθρωπολογία επιθυμεί να παραμείνει επίκαιρη σε έναν κόσμο διαμορφωμένο από τον εκτοπισμό, την επισφάλεια και τη μη ισότιμη (ψηφιακή) διαμεσολάβηση, οφείλει να αναπροσανατολίσει τη μεθοδολογική της φαντασία ώστε να μπορεί ταυτόχρονα να ανιχνεύει και να απεικονίζει, να μαθαίνει και να διδάσκει με νέους τρόπους. Πέρα από τις σημειώσεις πεδίου και την εθνογραφική περιγραφή, η ανθρωπολογία μπορεί να παρέμβει σήμερα συνδιαμορφώνοντας εργαλεία, χώρους και πλατφόρμες που δεν αντανάκλουν ή περιγράφουν απλώς συγκεκριμένες πολιτισμικές πραγματικότητες, αλλά είναι ικανές να τις εμπεριέχουν, ή και να τις «διδάσκουν». Η πολυτροπική παιδαγωγική, αν γίνει αντιληπτή ως ανθρωπολογική μέθοδος, επιτρέπει τη συνύπαρξη διαφορετικών χρονικοτήτων, κοσμοαντιλήψεων και αισθητικών καταγραφών που αλλιώς παραμένουν αποκλεισμένες από την αίθουσα διδασκαλίας. Αυτός ο παιδαγωγικός προσανατολισμός αντιμετωπίζει το ψηφιακό όχι απλώς ως εργαλείο διάχυσης, αλλά ως τόπο συνάντησης, όπου η αρχιτεκτονική της

μάθησης φέρει ηθικό και πολιτικό βάρος (βλ. και το κείμενο της Ειρήνης Κουμπρούλη στον τόμο).

Υποστηρίζουμε ότι η παιδαγωγική αξιοποίηση της πολυτροπικής μαρτυρίας, ειδικά στο πλαίσιο της μεταναστευτικής και προσφυγικής μετακίνησης, προσφέρει ένα ισχυρό αντι-αφήγημα απέναντι στα θεσμικά συστήματα γνώσης που τείνουν είτε να κατακερματίζουν ή να καθολικοποιούν. Αντί να μετατρέψει τη βιωμένη εμπειρία σε «μελέτη περίπτωσης», η πολυτροπική εκπαίδευση μπορεί να αποσταθεροποιήσει τη θέση τόσο του εκπαιδευτή όσο και της εκπαιδευόμενης, αρνούμενη να παγιώσει το νόημα ή να σταθεροποιήσει την ερμηνεία. Γίνεται μια μορφή μάθησης σκόπιμα δύσβατη που δεν ωθεί τους/τις φοιτητές/φοιτήτριες προς τη συναίνεση ή την κατοχή της γνώσης, αλλά προς την δυνατότητα να υπομένουν την πολυπλοκότητα. Μια τέτοια προσέγγιση τις καλεί σε ανυπακοή απέναντι στους ουδέτερους τόνους της καθιερωμένης πλατφόρμας μάθησης, τη λειασμένη γραμματική του ακαδημαϊκού λόγου, την κλιμακωτή πρόοδο του καλά δομημένου προγράμματος σπουδών. Αντί γι' αυτό, μια τέτοια προσέγγιση θέτει το ερώτημα: τι θα συνέβαινε αν η μορφή του αναλυτικού προγράμματος αντικατόπτριζε το χάος, τη χρονικότητα και τις ασυνέχειες του ίδιου του αντικειμένου της μελέτης (Ingold, 2022· Apostolidou, 2022a); Τι θα συνέβαινε αν η ανθρωπολογία, ως κριτική αλλά και ως δημόσια επιστήμη, έπαιρνε στα σοβαρά την υποχρέωσή της όχι μόνο να παρατηρεί αλλά και να διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο η εκπαίδευση αντηχεί, επιτελείται και εγκαθίσταται στον ψηφιακό χώρο;

Στα όσα ακολουθούν, διερευνούμε τις μεθοδολογικές αρχές σχεδιασμού του εκπαιδευτικού αποθετηρίου *VOLARE*, ενός πολυτροπικού περιβάλλοντος που εκκινεί από την άποψη ότι «στο βαθμό που η πολυτροπική ανθρωπολογία είναι πραγματικά συνεργατική, τότε πρέπει να βασίζεται σε μια ανθρωπολογία του σχεδιασμού, η οποία, εξ ορισμού, περιλαμβάνει αποτελέσματα που είναι προϊόντα οριζόντιων, συνεργατικών διαδικασιών και παραμένουν προσανατολισμένα στην επίτευξη των στόχων της κοινότητας» (Collins & Durlington, 2024, σ. 125). Το κεφάλαιο αυτό υποστηρίζει ότι η πολυτροπικότητα δεν είναι, όπως συχνά της καταλογίζεται, το περιτύλιγμα της παιδαγωγικής· είναι η ίδια η δομή της, ιδιαίτερα όταν διδάσκουμε (για) την κοινωνική ανισότητα, την μετανάστευση και την ταυτότητα. Το έργο *VOLARE* εδράζεται σε μια ανθρωπολογία που δεν αρκείται στην καταγραφή της αναγκαστικής μετακίνησης, αλλά δημιουργεί τις συνθήκες της ακρόασής της και συνδιαμορφώνει την παιδαγωγική αρχιτεκτονική που μια τέτοια ακρόαση απαιτεί. Και αυτή η ακρόαση σπάνια περιορίζεται στον γραπτό λόγο.

Σχεδιάζοντας για τη δυσφορία: Αισθητική στρατηγική και παιδαγωγική ηθική

Ύστερα από περισσότερους από δύο αιώνες παιδαγωγικής επιστήμης –από τον ουμανισμό των Rousseau και Pestalozzi έως τις χειραφετητικές πρακτικές των Freire, Dewey και bell hooks– οι εκπαιδευτικοί σήμερα δεν στερούνται θεωρητικών σχημάτων· διαθέτουμε, τουλάχιστον κατ' αρχήν, ένα ευρύ φάσμα παιδαγωγικών προσεγγίσεων που αντιτίθενται στον φορμαλισμό και τον συμπεριφορισμό του παρελθόντος: από τις κριτικές έως τις εποικοδομητικές, από τις συμμετοχικές έως τις

επιτελεστικές, από τις μαθητοκεντρικές έως τις μετααποικιακές. Αυτό που δεν διαθέτουμε πάντοτε (ή δεν εμπιστευόμαστε αρκετά) είναι η μεθοδολογική φαντασία που θα μπορούσε να ενοποιήσει αυτές τις παιδαγωγικές παρακαταθήκες με τις τεχνολογικές δυνατότητες και τις κοινωνικοπολιτικές επιταγές του παρόντος. Συχνά, το έλλειμμα αυτό συνδέεται με πολύ πρακτικά προβλήματα: υποστελεχωμένα σχολεία και πανεπιστήμια, ανεπαρκώς προετοιμασμένους εκπαιδευτικούς, έλλειψη πολιτικής βούλησης για ουσιαστική ενδυνάμωση των μαθητ(ρι)ών· ωστόσο, υπάρχει ταυτόχρονα και μια παραδειγματική έλλειψη φαντασίας και οράματος.

Μάλιστα, παρά το συχνά εντυπωσιακό τους αποτέλεσμα, η διάδοση των ψηφιακών εργαλείων δεν έχει απαραίτητα διευρύνει αυτή τη φαντασία. Αντιθέτως, οι ψηφιακές τεχνολογίες τείνουν συχνά να επικυρώνουν συντηρητικά μαθησιακά παραδείγματα, βασισμένα στην γραμμική πρόοδο, την παθητική πρόσληψη, τα μετρήσιμα αποτελέσματα. Οι περισσότερες πλατφόρμες συμβολοποιούν τη μάθηση ως ολοκλήρωση εργασιών, τη γνώση ως «περιεχόμενο» και τους φοιτητές ως κόμβους δεδομένων, ανακαλώντας έντονα τα συμπεριφοριστικά μοντέλα των μέσων του εικοστού αιώνα (αναλογιστείτε πόσο μοιάζουν οι «μηχανές μάθησης» του Skinner με τα σημερινά *Συστήματα Διαχείρισης της Μάθησης / Learning Management Systems*). Αυτό που συχνά απουσιάζει είναι ο σχεδιασμός της μάθησης ως συνάντησης – μια προσέγγιση που κατανοεί την αισθητική και τη συνολική οργάνωση του ψηφιακού περιβάλλοντος ως άρρηκτα δεμένες με τον παιδαγωγικό προσανατολισμό.

Τέτοιες έμπρακτες κριτικές στην κυριαρχία του κειμένου δεν είναι κάτι νέο. Μελετητές όπως ο Walter Ong (1982) και ο Gunther Kress (2003) έχουν εδώ και δεκαετίες προειδοποιήσει για τον μύθο της ουδετερότητας του κειμένου, επισημαίνοντας το πώς οι πρακτικές του γραμματισμού αναπαράγουν συστήματα εξουσίας και αποκλεισμού. Πιο πρόσφατα, ερευνητές που εργάζονται στο πεδίο της κριτικής παιδαγωγικής και των ψηφιακών ανθρωπιστικών σπουδών έχουν υποστηρίξει ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα οφείλουν να αναστοχαστούν την επένδυσή τους στο «δοκιμακό εγώ» (τον φοιτητή ως συνεκτικό αφηγητή της ορθολογικής γνώσης) και να υιοθετήσουν αντ' αυτού ένα ευρύτερο ρεπερτόριο εκφραστικών μορφών, το οποίο να περιλαμβάνει, εμφατικά, την ακρόαση φωνών, ως ηχητικό αλλά και πολιτικό γεγονός (Ceraso, 2018). Κι όμως, παρά τις σχετικές παρεμβάσεις, το κείμενο παραμένει η κατ' εξοχήν νομιμοποιημένη μορφή, ιδιαίτερα στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες, όπου το δοκίμιο και η μονογραφία εξακολουθούν να ορίζουν την επιτυχία, την εγκυρότητα και το στοχαστικό βάθος.

Κατά τη διάρκεια του έργου *VOLARE*, χωρίς να αποκλείουμε πλήρως τα κείμενα (το αποθετήριο φιλοξενεί πληθώρα άρθρων, βιβλίων, αναφορών και κειμενικών ερεθισμάτων), διαπιστώσαμε στην πράξη ότι το να διδάσκεις μέσω πολυτροπικής μαρτυρίας, ιδίως στο πλαίσιο της αναγκαστικής μετανάστευσης, σημαίνει να σχεδιάζεις εσκεμμένα δύσβατες διαδρομές, να οικοδομείς μαθησιακά περιβάλλοντα που δεν υπόσχονται άμεση κατανόηση ούτε προσφέρουν απόλυτη σαφήνεια ή λύτρωση. Αυτή η στρατηγική αντλεί από μια μακρά παράδοση παιδαγωγικής της ρήξης: από την επιμονή του Paulo Freire (1970) ότι η μάθηση ξεκινά με την προβληματοποίηση και όχι με τη μετάδοση περιεχομένου, έως την πρόσκληση της bell hooks (1994) για πανεπιστημιακές αίθουσες ως χώρους υπέρβασης και όχι

αφομοίωσης. Αντ'αυτού η θέση της κριτικής παιδαγωγικής που αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση ως πολιτική, ως εθνογραφία, ως έρευνα-δράση, όπου ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού δεν είναι να εξηγήσει, αλλά να δημιουργήσει τις συνθήκες για χειραφέτηση μέσω της διαφωνίας, μέσω της αποσταθεροποίησης όλων όσων μοιάζουν αυτονόητα και «φυσικά».

Κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του *VOLARE*, θεωρήσαμε ότι η πολυτροπική μαρτυρία προσφέρει στις φοιτήτριες έναν διαφορετικό τύπο γνωσιολογικής εμπλοκής: έναν τρόπο που δεν υπόσχεται ολοκλήρωση, αλλά απαιτεί παρουσία. Όταν οι φοιτητές έρχονται σε επαφή με την εμπειρία του εκτοπισμού μέσα από οπτικοακουστικές αφηγήσεις, αμφισημίες της διεπαφής ή μη γραμμική πλοήγηση, δεν μαθαίνουν απλώς για μια «περίπτωση» πρόσφυγα ή μετανάστη που διαμεσολαβείται από θεωρητικό λόγο ή κάποια μορφή αυθεντίας, αλλά επιλέγουν τη δική τους μορφή πλοήγησης ως μέρος της διαδικασίας συγκρότησης νοήματος. Κατ' αυτόν τον τρόπο, το μέσο καθίσταται παιδαγωγικά ενεργό: απαιτεί αποφάσεις, παράγει συναίσθημα και προσκαλεί σε ηθικό αναστοχασμό. Η διδασκαλία του εκτοπισμού με πολυτροπικό τρόπο, επομένως, δεν στοχεύει στην απλοποίησή ενός σύνθετου «φαινομένου», αλλά στην άρνηση σε αυτή την απλοποίηση. Υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση, όπως και η μαρτυρία, οφείλει να αποπροσανατολίζει πριν ενημερώσει, ότι η μάθηση πρέπει να αρχίζει μέσα στην αβεβαιότητα και να τελειώνει όχι με την κατοχή της γνώσης, αλλά με την ανάληψη ευθύνης. Όπως είχαμε συνειδητοποιήσει πολύ πριν αρχίσουμε να εργαζόμαστε στο *VOLARE*, τέτοια μαθησιακά διακυβεύματα, που αγγίζουν το ηθικό και το υπαρξιακό, δεν μπορούν να περιοριστούν μέσα σε «τετράγωνα» και τακτοποιημένα ψηφιακά περιβάλλοντα.

Αντίθετα, τα πολυτροπικά περιβάλλοντα, όταν υπακούουν στον εμπρόθετο παιδαγωγικό σχεδιασμό, έχουν τη δυνατότητα να ενσαρκώσουν αυτή τη διαφωνία μέσα στη μορφή τους: να κατακερματίσουν αφηγήσεις, να συσκοτίσουν τη χρονολογία, να προσφέρουν διαφορετικά επίπεδα νοήματος, να αναγκάσουν τους χρήστες να πλοηγηθούν χωρίς σαφείς οδηγίες. Η υπόθεσή μας υπήρξε ότι αυτές οι ρήξεις δεν αποτελούν εμπόδια στη γνώση, αλλά προσκλήσεις σε έναν διαφορετικό τρόπο του γνωρίζειν –έναν τρόπο αισθητηριακό, συναισθηματικό και πολιτικό. Σε τέτοιους χώρους, οι φοιτήτριες/φοιτητές δεν καλούνται να «κατακτήσουν» το περιεχόμενο, αλλά να παραμείνουν μέσα στην πολυπλοκότητά του. Έτσι, γίνονται συμμετοχοί σε μια ηθική πράξη ακρόασης– μια πράξη που η εκπαίδευση και η ανθρωπολογία, στις καλύτερες εκδοχές τους, ανέκαθεν επιδίωκαν να καλλιεργήσουν.

Χρειάζεται να σημειωθεί ότι ο σχεδιασμός που στοχεύει στη δυσφορία δεν έχει να κάνει με την αισθητικοποίηση του πόνου ή με την πρόκληση σύγχυσης ως αυτοσκοπού. Πρόκειται για μια πολιτική δέσμευση στην άρνηση της ισοπέδωσης της μαρτυρίας σε «περιεχόμενο». Επιμένει ότι η μορφή της μάθησης πρέπει να διαμορφώνεται από τις ίδιες τις συνθήκες του αντικειμένου που διδάσκεται. Εδώ ακριβώς αποκτά ζωτική σημασία η μεθοδολογική συμβολή της εφαρμοσμένης ανθρωπολογίας, όταν δεν περιορίζεται σε μια εθνογραφική «διακόσμηση», αλλά προτείνεται ως πρακτική αναμέτρησης με τη βιωμένη εμπειρία, τη φωνή, και τις υποδομές που τις καθιστούν ορατές ή τις αποσιωπούν. Η εμπειρία μας στο *VOLARE* έδειξε ότι, ως εκπαιδευτικοί σήμερα, βρισκόμαστε μπροστά σε ένα παιδαγωγικό

δίλημμα: μπορούμε είτε να συνεχίσουμε να μεταφράζουμε τα πάντα στη γνώριμη σύνταξη του κειμένου, της ιεραρχίας και της αφαίρεσης· είτε να πειραματιστούμε με μορφές που αναπλαισιώνουν την εκπαίδευση ως πράξη αλληλεγγύης και κοινωνικής σχέσης. Η πολυτροπική παιδαγωγική, όταν εφαρμόζεται με κριτική επίγνωση, μας προσφέρει δυνάμει έναν τέτοιο δρόμο.

Διεπιστημονική και διαθεματική συνεργασία: Στα παρασκήνια του VOLARE

Εκτός από μια ανταπόκριση στην κοινωνικοπολιτική συγκυρία, το έργο VOLARE αναδύθηκε μέσα σε μια ακόμη βαθιά αλλαγή που διαπερνά την εκπαίδευση: την ανάδυση της τεχνητής «νοημοσύνης». Σταδιακά αλλά σταθερά, το σύγχρονο εκπαιδευτικό τοπίο μετασχηματίζεται· δεν γίνεται απλώς «ψηφιακό», αλλά και «μετα-ανθρώπινο» ως προς τον προσανατολισμό του. Από τα συστήματα διδασκαλίας που καθοδηγούνται από τεχνητή νοημοσύνη έως τα αλγοριθμικά εργαλεία αξιολόγησης και τις εμπυθιστικές πλατφόρμες προσομοίωσης, η εκπαίδευση διαμορφώνεται ολοένα και περισσότερο από τεχνολογίες που προλαβαίνουν τη λήψη αποφάσεων, εξομαλύνουν την πολυπλοκότητα και επανατοποθετούν τον/την εκπαιδευόμενο/η ως χρήστη, πελάτη ή κόμβο. Μέσα σε αυτό το μεταβαλλόμενο τοπίο, το ερώτημα δεν είναι πλέον αν χρησιμοποιούμε ψηφιακά εργαλεία στην εκπαίδευση, αλλά ποιος τα δημιουργεί, πώς λειτουργούν και ποιες αξίες και επιστημολογίες ενσωματώνουν (Hayes & Jandrić, 2023). Για εμάς, το ερώτημα μεταφράζεται ουσιαστικά στο ποιος αναλαμβάνει την ευθύνη.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η διεπιστημονική συνεργασία που υιοθετήθηκε στη σύμπραξη των εταιρών του VOLARE αναδεικνύεται όχι ως οργανωτική διευκόλυνση στο πλαίσιο του Erasmus+, αλλά ως πολιτική και μεθοδολογική αναγκαιότητα. Μας πρόσφερε έναν τρόπο να αντισταθούμε στον κατακερματισμό της γνώσης και να δημιουργήσουμε πλατφόρμες, εκπαιδευτικούς πόρους και πρακτικές που να αντανακλούν οι ίδιες τις σύνθετες, αλληλένδετες πραγματικότητες της ανθρώπινης εμπειρίας. Σταδιακά, το έργο VOLARE εξελίχθηκε σε κάτι πολύ περισσότερο από μια εστίαση στις μαρτυρίες του εκτοπισμού ή του κοινωνικού αποκλεισμού. Έφτασε στο σημείο όπου έπρεπε να υπερασπιστεί την ανθρώπινη φωνή σε όλες τις τις χαοτικές, αντιφατικές και όμορφες αποχρώσεις, συμπεριλαμβανομένων τραγουδιών, ηχητικών ιστοριών και ποικίλων διαλόγων ως αναπόσπαστων στοιχείων της «εκπαίδευσης».

Ενώ ο όρος «διεπιστημονικότητα» συχνά προβάλλεται ως θεσμικός στόχος, η ερευνητική μας ομάδα υποστήριξε ότι, αν ιδωθεί ως ουσιαστική και χρονοβόρα ανταλλαγή, μπορεί να μετατραπεί σε κάτι πιο ριζοσπαστικό: μια ουσιαστική διασταύρωση επιστημών θεάσεων ή διαθεματικότητα (crossdisciplinarity). Αυτή δεν συνιστά απλώς τη συνάντηση διαφορετικών πεδίων, αλλά προωθεί, μέσω της ζύμωση, την αμοιβαία αναδιαμόρφωση των ερωτημάτων, των μεθόδων και των επιστημολογικών παραδοχών τους. Στην εφαρμοσμένη ψηφιακή ανθρωπολογία, όπως και στην εκπαίδευση, αυτό σημαίνει συνεργασία όχι μόνο με εκπαιδευτικούς, αλλά και με σχεδιαστές διεπαφών, καλλιτέχνες, μηχανικούς, προγραμματιστές, φοιτητές και κοινωνικούς επιστήμονες, ώστε να συν-διαμορφωθούν επιστημολογικά περιβάλλοντα όπου μορφή και περιεχόμενο να εξελίσσονται μαζί. Η σύμπταξη που

διαμορφώσαμε με επίκεντρο την ανάπτυξη μιας πολυτροπικής εκπαιδευτικής πλατφόρμας οδήγησε σε έναν ζωντανό διάλογο ανάμεσα στις επιστημονικές προϋποθέσεις που όλοι φέραμε –οι οποίες, κατά τη διάρκεια της τριετούς συνεργασίας, αμφισβητήθηκαν βαθιά και συχνά μετατοπίστηκαν (βλ. και το κείμενο του Αντώνη Φάρα στον τόμο). Μέσα από συνεχή διάλογο, και ενίοτε μέσα από την ευθεία σύγκρουση, δοκιμάσαμε νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, καθώς στο συγκεκριμένο έργο –όπως και σε άλλα που ασχολούνται με την εκπαίδευση προσφύγων (Androusoy, 2021)– έγινε ολοένα πιο σαφές ότι η επιτυχία του αρχικού σχεδιασμού εξαρτιόταν σε μεγάλο βαθμό από το κατά πόσο όλοι οι εμπλεκόμενοι εργαζόνταν συνεργατικά, παρέχοντας ο ένας στον άλλον ουσιαστική ανατροφοδότηση από τη δική του επιστημική σκοπιά.

Αυτό το είδος βαθιάς συνεργασίας καθίσταται ιδιαίτερα επείγον στην εποχή της συζήτησης περί μετα-ανθρωπισμού, όπου οι τεχνο-αισιόδοξες αφηγήσεις για «μάθηση χωρίς δασκάλους» ή «παιδαγωγική καθοδηγούμενη από AI» νομιμοποιούν σταδιακά την εκχώρηση της εκπαιδευτικής κρίσης στις μηχανές. Όπως επισημαίνει η Shannon Vallor, ο κίνδυνος αυτής της νέας πραγματικότητας δεν είναι απλώς η αυτοματοποίηση, αλλά η διάβρωση της ηθικής αναστοχαστικότητας. Στο έργο της *Technology and the Virtues* (2016), εξετάζει το πώς οι αναδυόμενες τεχνολογίες αμφισβητούν τα παραδοσιακά ηθικά πλαίσια και υποστηρίζει την αναβίωση μιας ηθικής της αρετής ως οδηγού για την ανθρώπινη άνθηση σε έναν τεχνολογικά κορεσμένο κόσμο. Υπό το φως μιας ευρύτερης συνειδητοποίησης των ενσωματωμένων αξιών στις τεχνολογίες μας (Perperidis, 2024, 2025), τέτοιες προσεγγίσεις καλλιεργούν τεχνο-ηθικές αξίες, όπως π.χ. η ενσυναίσθηση, η ταπεινότητα και το θάρρος, ως απαραίτητα εργαλεία για την τοποθέτησή μας στις ηθικές πολυπλοκότητες του ψηφιακού μας μέλλοντος. Αν τα παιδαγωγικά εργαλεία σχεδιάζονται χωρίς τη συμβολή επιστημών που δίνουν προτεραιότητα στη βιωμένη εμπειρία, την πολιτισμική διαφορά ή την ηθική τοποθέτηση, τότε η εκπαίδευση κινδυνεύει να είναι ουδέτερη στη μορφή, αλλά φορτισμένη με υπόρρητες αξίες στην πράξη.

Για να το θέσουμε διαφορετικά: κάθε εκπαιδευτική τεχνολογία, όπως είναι και το γραπτό κείμενο, ενσωματώνει και μεταδίδει αξίες. Ακόμη και η απόφαση να σχεδιαστεί μια χωρίς τριβές, υπεραποτελεσματική πλατφόρμα μάθησης εμπεριέχει παραδοχές για τον χρόνο, τη γνώση, την εξουσία και τον ρόλο του φοιτητή που επισκιάζονται από την κυρίαρχη, στρωτή διεπαφή. Υπό αυτό το πρίσμα, οι ανθρωπολόγοι οφείλουν να βρίσκονται στο τραπέζι του σχεδιασμού της μάθησης, όχι απλώς για να «ερμηνεύσουν» τον κόσμο, αλλά, όπως μας υπενθυμίζει ο Paulo Freire, για να τον αλλάξουν μέσα από στοχαστική συν-δημιουργία. Η αίθουσα διδασκαλίας, είτε αναλογική είτε ψηφιακή, δεν είναι απλώς χώρος μετάδοσης περιεχομένου, αλλά δυναμικός τόπος αλλαγής και ελευθερίας. Η εμπειρία μας στο έργο απέδειξε ότι ο τρόπος με τον οποίο μια ερευνητική ομάδα συγκροτείται και εργαζεται από κοινού είναι καθοριστικός για το τελικό αποτέλεσμα της συνεργασίας και ανταντακλάται στο τεχνούργημα που θα φτάσει τελικά στην αίθουσα διδασκαλίας –είτε αυτό πρόκειται για άρθρο, πλατφόρμα, ή ταινία. Μπορεί να μοιάζει αυτονόητο αλλά, όπως διαπιστώσαμε στην πράξη, το άθροισμα των ανθρώπινων αξιών και των

επιστημολογικών πεποιθήσεων που φέρει η κάθε ομάδα αντανακλάται άμεσα στο δημιούργημα, στο «προϊόν» της συνεργασίας.

Όταν η πολυτροπική μαρτυρία εισέρχεται σε αυτήν την εξίσωση ως κεντρική συνιστώσα, φέρνει μαζί της ένα διαφορετικό αξιακό σύστημα, που δίνει προτεραιότητα στη σχεσιακότητα έναντι της κατοχής της γνώσης, και στο πολιτισμικό πλαίσιο έναντι της σαφήνειας. Ο υπεύθυνος σχεδιασμός τέτοιων περιβαλλόντων απαιτεί συνεργασία όχι αθροιστική, αλλά διασταυρούμενη: μηχανικούς λογισμικού που σκέφτονται με όρους παιδαγωγικής· εκπαιδευτικούς που σκέφτονται με όρους αισθητικής· ανθρωπολόγους που σκέφτονται με όρους τεχνικών υποδομών. Αυτή η διεπιστημονική/διαθεματική υβριδικότητα είναι ακριβώς αυτό που καλλιέργησε κατά καιρούς η συλλογική μας εμπειρία στο *Voice Lab Repository*: μια αναδιάταξη ρόλων, πρισμάτων και τρόπων γνώσης.

Σε πολλά σημεία αυτής της συνεργασίας καταλάβαμε ότι ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός δεν είναι, και ενδεχομένως ποτέ δεν υπήρξε, τεχνικό πρόβλημα, αλλά επιστημολογική και πολιτική πράξη. Οι μορφές που συν-δημιουργούμε (αποθετήρια, πλατφόρμες, ψηφιακά αναλυτικά προγράμματα) οφείλουν να εξετάζονται ως φορείς των κοσμοαντιλήψεων που επιθυμούμε να καλλιεργήσουμε. Το έργο *VOLARE*, ως μία τέτοια συνεργατική παρέμβαση, μας υπενθυμίζει ότι η οικοδόμηση εκπαιδευτικών υποδομών δεν είναι ποτέ ουδέτερη. Είναι πάντοτε μια επιλογή για το ποια γνώση μετρά, ποια φωνή ακούγεται και ποιο μέλλον συνδιαμορφώνουμε στο παρόν. Επιπλέον, η μεθοδολογική δέσμευση της ανθρωπολογίας στην υπομονή, την ακρόαση και τη συν-παρουσία λειτουργεί ως κρίσιμη αντιστάθμιση στις επιταχυντικές, χωρίς τριβές φαντασιώσεις της μεταανθρωπιστικής εκπαίδευσης. Όπως έχουν υποστηρίξει η Braidotti (2019) και η Hagaway (2016), η μετα-ανθρώπινη στιγμή δεν είναι μόνο τεχνολογική αλλά οντολογική· μας υποχρεώνει να επαναπροσδιορίσουμε τι είδους όντα είμαστε και τι είδους μέλλοντα οικοδομούμε. Το έργο *Posthuman Knowledge* της Rosi Braidotti λειτουργεί ταυτόχρονα ως κριτική και ως σχέδιο δράσης, καλώντας μας να υιοθετήσουμε μια μορφή γνώσης ηθικά υπεύθυνη, τεχνολογικά ενήμερη και ευαίσθητη στις πολυπλοκότητες της παρούσας συνθήκης. Όπως η Braidotti αποδομεί την κληρονομιά του ανθρωπισμού –αποκαλύπτοντας τη συνενοχή του με τις δομές εξουσίας, αποκλεισμού και ανθρωποκεντρισμού– το *VOLARE* τοποθετείται αντίστοιχα ως πλατφόρμα ευφάνταστης, μετασηματιστικής σκέψης που αμφισβητεί τα πειθαρχικά όρια. Υπερασπιζόμαστε μια πολλαπλή, πολυκατευθυντική κατανόηση της γνώσης, που αντιστέκεται στους αναγωγικούς δυϊσμούς και αγκαλιάζει την πολυπλοκότητα.

Όπως σημειώνει η Braidotti (2019, σ. 84) σχολιάζοντας τη σύγχρονη μεταανθρωπιστική σκέψη:

Το σημείο σύγκλισης μεταξύ των διαφόρων περιοχών παραγωγής μεταανθρώπινης γνώσης είναι η αναγνώριση του ρόλου των ανθρώπινων/μη-ανθρώπινων/μετα-ανθρώπινων δρώντων και αντικειμένων μελέτης, γεγονός που αντιστέκεται στην κόπωση της θεωρίας και ενθαρρύνει την εννοιολογική δημιουργικότητα. Ανανέει την αποστολή των παραδοσιακών Ανθρωπιστικών Επιστημών, απελευθερώνοντάς τες από ανθρωποκεντρικές συνθήκες σκέψης και προσφέροντας πιο κατάλληλες έννοιες για την κατανόηση του οικολογικού περιβάλλοντος, των συνεχών μέσων-φύσης–

πολιτισμού και των μη-ανθρώπινων άλλων. Η μεταανθρώπινη ευαισθησία περιλαμβάνει επίσης τη διατήρηση στο προσκήνιο των «απάνθρωπων» πτυχών της μεταανθρώπινης συνθήκης και των απαξιωμένων και απο-ανθρωποποιημένων άλλων.

Όπως η Braidotti καλεί σε μια μεταανθρώπινη ανθρωπιστική επιστήμη που φέρνει στο προσκήνιο τη διαφορά, τη σωματικότητα και ταυτόχρονα τη διερώτηση για το μη-ανθρώπινο, έτσι και το *VOLARE* ενισχύει αυτές τις κριτικές φωνές, προσφέροντας έναν χώρο όπου ο συχνά απανθρωποποιητικός λόγος γύρω από τον εκτοπισμό μπορεί να τεθεί υπό κριτική εξέταση μέσα από εννοιολογική και διεπιστημονική δημιουργικότητα. Μέσα σε αυτή τη συνθήκη, η εφαρμοσμένη ανθρωπολογία μετατρέπεται σε ένα δυνάμει κρίσιμο διαμεσολαβητικό πεδίο που αφουγκράζεται μέσα από τη διαφορά, αρνείται την στοχαστική ακαμψία και επιμένει στον σχεδιασμό με ευθύνη, πλουραλισμό και φροντίδα.

Το ψηφιακό τεκμήριο ως παιδαγωγική πράξη: Ένα διαφορετικό αποθετήριο

Όπως θα δείξουν τα κεφάλαια που ακολουθούν, το τεχνολογικό και το αισθητικό υπήρξαν οι δύο βασικοί πυλώνες στους οποίους χρειάστηκε να στηριχθεί, και ταυτόχρονα να αναμετρηθεί, η παιδαγωγική καθ' όλη τη διάρκεια του έργου. Ωστόσο, το να μιλάμε για πολυτροπικά τεκμήρια στην ανώτατη εκπαίδευση δεν σημαίνει να εξυμνούμε την αισθητική πρωτοτυπία ούτε να φετιχοποιούμε τη διεπαφή ως ένδειξη καινοτομίας. Στο πλαίσιο της παιδαγωγικής της αναγκαστικής μετακίνησης και της εφαρμοσμένης ανθρωπολογίας, το ψηφιακό τεκμήριο αποκτά νόημα μόνο στο βαθμό που συμμετέχει σε μια διαδικασία ηθικής συνάντησης και κοινωνικού μετασχηματισμού. Αυτό ακριβώς το στοιχείο διαφοροποιεί την πολυτροπική παιδαγωγική από τη μετάδοση περιεχομένου «περιτυλιγμένου» σε «νέα» μέσα: σκοπός της δεν είναι να καλλωπίσει τη γνώση, αλλά να αναπροσανατολίσει τη σχέση ανάμεσα στη μορφή, τη μάθηση και τη βιωμένη εμπειρία.

Υπό αυτό το πρίσμα, το αποθετήριο που αναπτύχθηκε μέσω του *VOLARE* δεν αποτελεί έναν ουδέτερο χώρο αποθήκευσης μαρτυριών, ούτε μια απλή απόδειξη ένταξης της ψηφιακής τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συνιστά μια παιδαγωγική πράξη και μια πολιτική χειρονομία που υλοποιείται μέσα από τον σχεδιασμό και την επιμελητική πρακτική απέναντι σε κάθε ψηφίδα γνώσης. Δημιουργήθηκε όχι μέσα από αφηρημένες θεωρητικές προβολές, αλλά μέσα από μια συνεχή διαδικασία εφαρμοσμένης έρευνας σε πολλαπλά περιβάλλοντα.

Η πιλοτική του εφαρμογή σε πανεπιστημιακές αίθουσες, προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και χώρους κοινοτικής εκπαίδευσης σε Ελλάδα, Βουλγαρία και Γαλλία επιβεβαίωσε τη δυναμική του όχι μόνο ως εκπαιδευτικού εργαλείου, αλλά και ως μέσου μετασχηματισμού του τρόπου με τον οποίο οι φοιτητές/φοιτήτριες προσεγγίζουν τη μεταναστευτική και προσφυγική εμπειρία – τόσο ως δομική συνθήκη όσο και ως προσωπική αφήγηση. Όπως συμβαίνει και στο ευρύτερο πεδίο της εκπαίδευσης προσφύγων, το *VOLARE* κινητοποιεί ταυτόχρονα την εκπαίδευση στα μέσα και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Kourti & Androussou, 2013· Apostolidou et al., 2023).

Από αυτές τις πιλοτικές εφαρμογές αναδύθηκε μια ενεργή μεθοδολογία: ένας τρόπος τοποθέτησης της μαρτυρίας μέσα σε μαθησιακά περιβάλλοντα που επιμένουν στη συν-παρουσία, την ευθύνη και την αναστοχαστικότητα. Για παράδειγμα, οι φοιτητές που ήρθαν σε επαφή με τις μαρτυρίες μέσα από τη διεπαφή του *VOLARE* ανέφεραν όχι μόνο συναισθηματική ανταπόκριση, αλλά και σύγχυση, δισταγμό και, ορισμένες φορές, αντίσταση. Αυτές οι συναισθηματικές αντιδράσεις δεν ήταν παιδαγωγικές αποτυχίες· ήταν όροι για κριτική μάθηση, που ανάγκασαν τους φοιτητές να αντιμετωπίσουν τη δική τους τοποθέτηση, τις υποθέσεις και τα ηθικά διακυβεύματά τους ως μαθητές (βλ. το κεφάλαιο της Ελίνας Τσιρόγκα σε αυτόν τον τόμο).

Εδώ ακριβώς καθίσταται ουσιώδης ο εφαρμοσμένος χαρακτήρας της ανθρωπολογίας. Η ανθρωπολογία αντιστεκόταν ανέκαθεν στη καθαρά θεωρητική γνώση, προτάσσοντας ενσώματες, τοπικά εδραιωμένες και προσανατολισμένες στη δράση προσεγγίσεις. Όταν η ανθρωπολογία εισέρχεται στην ψηφιακή αίθουσα διδασκαλίας, δεν προτάσσει ένα σύνολο αφηρημένων εννοιών, αλλά μια πρακτική δημιουργίας εργαλείων για την ανταπόκριση στην πολυπλοκότητα και την ετερογένεια. Σε αυτό το πλαίσιο, φάνηκε ότι το αποθετήριο δεν «παρουσιάζει» απλώς μαρτυρίες· επιτελεί μια παιδαγωγική: η διεπαφή του αντικατοπτρίζει την ηθική απαίτηση της ίδιας της μαρτυρίας –επιβραδύνει τον ρυθμό του χρήστη, τον καλεί να επιλέξει διαδρομή, να παραμείνει μέσα στην αμφισημία, να συμμετάσχει όχι μόνο με το περιεχόμενο, αλλά και με την υποδομή μέσα από την οποία το περιεχόμενο προσλαμβάνεται. Έτσι, το ψηφιακό τεκμήριο μετατρέπεται σε χώρο διερεύνησης και όχι μετάδοσης της όποιας πληροφορίας. Όπως υποστηρίζουν οι Fors κ.ά. (2012), η εφαρμοσμένη εθνογραφική γνώση μπορεί –και πρέπει– να ενσωματώνεται στις διαδικασίες σχεδιασμού, διαμορφώνοντας τόσο την τεχνική αρχιτεκτονική όσο και την παιδαγωγική δυναμική των ψηφιακών πλατφορμών με πολυαισθητηριακό, ενσώματο και τοποθετημένο τρόπο.

Το *VOLARE* υιοθέτησε μια ανθρωπολογικά εμπνευσμένη και ψηφιακά τοποθετημένη προσέγγιση στη γνώση, βασισμένη στην επιστημολογική πολυφωνία και την ανθρωπολογική ποικιλότητα των ψηφιακών μαθησιακών περιβαλλόντων (Apostolidou, 2022β), αναγνωρίζοντας ότι η γνώση δεν είναι κεντρικά εστιασμένη και ιεραρχική, αλλά κατανεμημένη μέσα σε δίκτυα, διαμεσολαβημένη πάγια από την τεχνολογία και το πολιτισμικό συγκείμενο.

Επίλογος: Σκέψεις για την περιφρούρηση της φωνής

Εδώ και μερικές δεκαετίες, το έργο του ανθρωπολόγου Tim Ingold μας προσφέρει σταθερά πολύτιμες οπτικές για τη σημασία της αντίληψης και των ποικίλων διεπαφών μεταξύ των ανθρώπων και του περιβάλλοντός τους. Εξερευνώντας τους διαφορετικούς τρόπους αφήγησης που δεν περιορίζονται στην προφορική ή τη γραπτή γλώσσα, και συχνά διαφεύγουν από όσους «έχουν συμφέρον να διασφαλίσουν το ακαδημαϊκό μονοπώλιο του προφορικού και του γραπτού λόγου», ο Ingold υποστηρίζει ότι το να αφηγείσαι σημαίνει ταυτόχρονα να διηγείσαι ιστορίες, να αντιλαμβάνεσαι και να ανταποκρίνεσαι σε λεπτές ενδείξεις με κριτική και ακριβή

κρίση. Αναφερόμενος στο μεγάλο ζήτημα του «γνώριζεις», σημειώνει: «Μπορούμε να μιλήσουμε για ό,τι γνωρίζουμε μέσω της πράξης και της εμπειρίας, ακριβώς επειδή η αφήγηση είναι η ίδια μια μορφή επιτέλεσης που αποστρέφεται την άρθρωση και την εξειδίκευση» (2013, σ. 109). Από αυτό προκύπτει ότι τα ίδια τα εργαλεία που χρειαζόμαστε για να αφηγηθούμε τις μαρτυρίες της αναγκαστικής μετακίνησης δεν μπορούν να περιοριστούν στο κείμενο ούτε να κατευθυνθούν προς την εξήγηση και την αναλυτική αφαίρεση.

Ο εκτοπισμός δεν είναι μια «θεματική». Είναι μια πραγματικότητα που διαπερνά σώματα, σύνορα και θεσμούς, προκαλώντας ρήξεις τόσο υλικές όσο και γνωσιολογικές. Για να τον διδάξουμε αποτελεσματικά και κριτικά, οφείλουμε να ασχοληθούμε όχι μόνο με το τι είναι η αναγκαστική μετακίνηση, αλλά και με το πώς γίνεται βίωμα, άκουσμα, μνήμη ή αποσιώπηση. Κάτι τέτοιο απαιτεί μια μετατόπιση στα αναλυτικά προγράμματα και στις στάσεις, αλλά, πρωτίστως, στα εργαλεία και στις μεθόδους που επιστρατεύουμε. Η ανθρωπολογία, ως επιστημονικό πεδίο, φαίνεται να εμπλέκεται ενεργά σε αυτή τη ριζική στροφή –ηθελήμενα ή μη– μέσα από τοποθετήσεις που εκτείνονται από τη θεωρητική προσήλωση έως τη μεθοδολογική πειραματικότητα. Εκεί όπου οι προηγούμενες γενιές ανθρωπολόγων συνδέονταν με τον μαρξισμό, τον στρουκτουραλισμό ή την ερμηνευτική προσέγγιση, οι σημερινές ερευνητριες θεμελιώνουν όλο και περισσότερο την ταυτότητά τους σε συνάρτηση με τη μεθοδολογία, εστιάζοντας σε πλέγματα σχέσεων, οντολογίες, συνεργατικά σχήματα ή τεχνολογίες περιγραφής. Αυτή η μετατόπιση δεν σηματοδοτεί απλώς μια διεύρυνση των εργαλείων· αντανακλά μια βαθύτερη μεταμόρφωση στον τρόπο με τον οποίο η ανθρωπολογική γνώση συλλαμβάνεται, παράγεται και επικοινωνείται.

Όπως επισημαίνει η Sarah Green, η κατηγορία της «ανάλυσης» πλέον αιωρείται αμφίσημα μεταξύ θεωρίας, μεθόδου και εθνογραφίας, λειτουργώντας λιγότερο ως σταθερή διαδικασία και περισσότερο ως ζώνη συνάντησης –ανάμεσα στην επιτόπια έρευνα και την έννοια, τη μορφή και το περιεχόμενο, την εμπειρία και την αναπαράσταση (Holbraad et al., 2018). Η «αναλυτική» φιλοδοξία του VOLARE τοποθετείται ακριβώς μέσα σε αυτό τον ενδιάμεσο χώρο. Αντιμετωπίζει τη μέθοδο όχι ως σύνολο τεχνικών πρωτοκόλλων, αλλά ως εκφραστική μορφή και ως μέσο που καθορίζει τι είδους γνώση μπορεί να αναδυθεί και με ποιον τρόπο. Το ψηφιακό αποθετήριο και η διεπιστημονική ομάδα ανταποκρίνεται στην ανάγκη για μια ανθρωπολογία που επανεξετάζει τη μέθοδο όχι για να τη βελτιώσει απλώς, αλλά για να αναρωτηθεί τι αποκλείουν, τι αποσιωπούν ή τι συσκοτίζουν οι τρέχουσες μορφές της.

Η μεταφορά της Sarah Green για την ανθρωπολογία ως πεδίο «κόμπων» –από συνυφασμένες ιστορίες, εννοιολογικές εντάσεις και χωρικές συνθήκες– προσφέρει έναν πρόσφορο τρόπο κατανόησης της τρέχουσας μεθοδολογικής στιγμής. Για την Green, οι συνθήκες δυνατότητας της ανθρωπολογίας μεταβάλλονται διαρκώς· κάθε νέο πλαίσιο μεταμορφώνει όχι μόνο τι μπορεί να μελετηθεί, αλλά και πώς μπορεί να γίνει αντικείμενο γνώσης και κατανόησης. Αυτή η συνειδητοποίηση απαιτεί από τους ανθρωπολόγους να υπερβούν την απλή καταγραφή της «διαφοράς» ή την αναγνώριση πλουραλισμού ως αφηρημένης ρητορικής. Το ζητούμενο είναι να ρωτήσουν: ποιες διαφορές έχουν σημασία εδώ, και γιατί; Ποιες μορφές μεθόδου είναι

κατάλληλες για αυτή τη συγκεκριμένη σύμπλεξη ανθρώπων, τόπων και στιγμών; Πώς μπορεί να διδαχτεί καλύτερα το συγκεκριμένο κομμάτι της ανθρώπινης κατάστασης;

Το VOLARE ανέλαβε αυτή την πρόκληση αντιμετωπίζοντας την πολυτροπικότητα όχι ως αισθητικό αξεσουάρ ή πρόσκαιρη τάση, αλλά ως αναγκαίο μεθοδολογικό επαναπροσανατολισμό που αλληλεπιδρά με τις θραυσματικές χρονικότητες και τις πολυεπίπεδες γεωγραφίες του εκτοπισμού. Αφουγκραζόμενο την εμπειρία, αντί να την αναπαριστά απλώς, το VOLARE ενσαρκώνει το κάλεσμα να προσέξουμε την «υφή» του κόμπου: το πώς πεδίο, μορφή και λειτουργία αλληλοδιαπλέκονται. Υποδηλώνει ότι, για να ανταποκριθεί στις επείγουσες ανάγκες του παρόντος, η ανθρωπολογία πρέπει να φανταστεί ξανά τη μέθοδο ως ταυτόχρονα εννοιολογική και πολιτική πράξη –ικανή όχι μόνο να καταγράφει τον κόσμο, αλλά και να διαμορφώνει τον τρόπο που κατοικείται, βιώνεται και, τελικά, διδάσκεται.

Μέσα από την πρωτοβουλία του Voice Lab Repository, υποστηρίζουμε ότι η διδασκαλία του εκτοπισμού με πολυτροπικό τρόπο αποτελεί ανθρωπολογική παρέμβαση. Δρα όχι μόνο εντός του πανεπιστημίου, αλλά και επί αυτού, θέτοντας σε αμφισβήτηση τις παραδοχές για το τι θεωρείται γνώση, ποιες μορφές θεωρούνται νόμιμες και ποιες φωνές άξιες να ακουστούν. Επαναδιεκδικεί την εκπαίδευση ως δημόσιο, ηθικό και συν-κατασκευασμένο εγχείρημα, και την ανθρωπολογία ως επιστήμη όχι μόνο της παρατήρησης, αλλά και παιδαγωγικής και κοινωνικής παρέμβασης.

Το να διδάσκουμε τον εκτοπισμό με αυτόν τον τρόπο σημαίνει να παίρνουμε στα σοβαρά την ιδέα ότι η εκπαίδευση είναι ένα κοινό κοινωνικό εγχείρημα, μέσα στο οποίο οι φωνές των ανθρώπων που περιθωριοποιούνται, κοινωνικά ή γνωσιακά, δεν είναι «περιπτώσεις μελέτης», αλλά συντάκτριες του ίδιου του αναλυτικού προγράμματος. Όπως σημειώνει ο ιρανικής καταγωγής ανθρωπολόγος Shahram Khosravi στην αρχή του βιβλίου του *Precarious Lives* (2017): «Αυτό το βιβλίο δεν είναι φτιαγμένο από άλλα βιβλία, αλλά από περπάτημα και ακρόαση». Με έναν παρόμοιο τρόπο, θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι φτιαγμένο και το δικό μας Voice Lab Repository.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Androusou, A. (2021). Worlds never apart: Bridging communities by engaging refugees in cultural mediation. *International Journal of Learner Diversity & Identities*, 28(2). <https://doi.org/10.18848/2327-0128/CGP/v28io2/63-76>
- Apostolidou, A. (2022α). *Reproducing fictional ethnographies: Surrogacy and digitally performed anthropological knowledge*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-13425-8>
- Apostolidou, A. (2022β). Digitally situated knowledge: Connectivism, anthropology and epistemological pluralism. *International Journal of Educational Research*, 115, 102047. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102047>
- Apostolidou, A., Tsiroga, E., Iakovou, M., & Androusou, A. (2023). Inclusive distance learning: Designing learning environments and online communities of practice in teacher training. In S. Soulis, M. Liakopoulou, & A. Galani (Eds.), *Challenges and concerns in 21st century education* (pp. 444–459). Cambridge Scholars Publishing.

- Braidotti, R. (2019). *Posthuman knowledge*. Polity Press.
- Ceraso, S. (2018). *Sounding composition: Multimodal pedagogies for embodied listening*. University of Pittsburgh Press.
- Collins, S. G., & Durnington, M. S. (2024). *Multimodal methods in anthropology*. Routledge.
- Freire, P. (2005[1970]). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Fors, V., Bäckström, A., & Pink, S. (2012). Multisensory emplaced learning: Resituating situated learning in a moving world. *Mind, Culture, and Activity*, 20(2), 170–183. <https://doi.org/10.1080/10749039.2012.719091>
- Green, S. (2014). Anthropological knots: Conditions of possibilities and interventions. *Hau: Journal of Ethnographic Theory*, 4(3), 1–21. <https://doi.org/10.14318/hau4.3.002>
- Haraway, D. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Hayes, S., & Jandrić, P. (2023). From slogans to frameworks: Embedded values or postdigital positionality? *Policy Futures in Education*, 21(7), 776–789. <https://doi.org/10.1177/14782103221145242>
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress*. Routledge.
- Holbraad, M., Green, S., Corsín Jiménez, A., Das, V., Bird-David, N., Kohn, E., Hage, G., Bear, L., & Kapferer, B. (2018). The analysis of analysis: Forum. *Social Analysis*, 62(1), 1–30. <https://doi.org/10.3167/sa.2018.620102>
- Ingold, T. (2013). *Making: Anthropology, archaeology, art and architecture*. Routledge.
- Ingold, T. (2017). *Anthropology and/as education*. Routledge.
- Ingold, T. (2022). *Knowing from the inside: Cross-disciplinary experiments with matters of pedagogy*. Bloomsbury.
- Khosravi, S. (2017). *Precarious lives: Waiting and hope in Iran*. University of Pennsylvania Press.
- Kourti, E., & Androusou, A. (2013). Promoting critical awareness in the initial training of preschool teachers in Greece: Resistance and perspectives. *International Journal of Early Years Education*, 21(2–3), 192–206. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.832946>
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Ong, W. J. (1982). *Orality and literacy: The technologizing of the word*. Methuen.
- Perperidis, G. (2025). Openness of designs and ethical values: Outlining a new ethical framework for our technological future. *Ariadne*, 30(2023–2024), 299–318. <https://doi.org/10.26248/ariadne.v30i.1898>
- Perperidis, G. (2024). Designing ethical A.I. under the current socio-economic milieu: Philosophical, political and economic challenges of ethics by design for A.I. *Philosophy & Technology*, 37(84). <https://doi.org/10.1007/s13347-024-00766-4>
- Vallor, S. (2016). *Technology and the virtues: A philosophical guide to a future worth wanting*. Oxford University Press.
- Weiss, L., & Fine, M. (2004). *Working method: Research and social justice*. Routledge.
- Wortham, S. (2012). Beyond macro and micro in the linguistic anthropology of education. *Anthropology & Education Quarterly*, 43(2), 128–137. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2012.01165.x>

TWO

Multimodality in higher education: A methodological proposition

Anna Apostolidou, Alexandra Androusou

Education at a crossroads

We find ourselves, by all accounts, at a historical turning point. Economic, political, cultural, societal and environmental turmoil has been increasingly affecting, and challenging, all the pillar institutions upon which modern societies have been cemented. Central among these institutions, education has been undergoing a profound transformation that necessitates a reconsideration of all our pedagogical reflexes. It has by now become commonplace to observe that, just as Gutenberg's invention revolutionized the dissemination of the written word—endowing it with the authority of canonical knowledge and shaping modern Western education—today's digital transformations compel us to rethink educational paradigms with urgency. We feel that this rethinking cannot be adequate if it does not begin from square one: methodology.

In a time when learning environments are increasingly governed by digital infrastructures, algorithmic templates, and platformized knowledge delivery, the question of form in education rises as a deeply political stake. The format through which knowledge is produced and circulated not only reflects but actively shapes epistemological values and hierarchies, largely determining access and inclusion (see also the following chapter by Nelli Askouni). Nowhere is this more evident than in the way universities continue to prioritize textual mastery—reading, writing, citation, synthesis—as the default mode of legitimate learning. The university classroom remains overwhelmingly structured around text: syllabi unfold through readings; assessment is conducted via essays, reports, and dissertations; even dialogue, ostensibly open and oral, often mirrors the logic of writing: structured, argumentative, citation-driven. The text, in this context, is not simply a medium of learning; it is a gatekeeper of legitimacy. One must speak in text, write in text, and think in text in order to be recognized as a participant in academic discourse.

In their groundbreaking volume, Weis and Fine promote a discourse around educational method that is less concerned with theoretical illumination and resembles more an ethical commitment, “an obligation not simply to dislodge the dominant discourse, but to help readers and audiences imagine where the spaces for

resistance, agency, and possibility lie. We craft research that aims toward Lather’s ‘catalytic validity’: research to provoke action” (Weis & Fine 2004, p. xxi). This action sometimes needs to be directed to the most fundamental of our convictions, as is the seemingly inescapable link between knowledge and text. This is because the Western textual hegemony reflects a deeper epistemological bias: a belief that knowledge is best transmitted through abstraction, linearity, and disembodied clarity. As anthropology of education has shown (Ingold, 2017; Wortham, 2012), such a belief not only limits what counts as knowledge but also marginalizes those whose lives, stories, and practices do not easily conform to textual form. This dominance of text-based pedagogies persists despite the fact that many of the experiences we teach *about*, particularly in the context of forced migration, are themselves non-linear, embodied, fragmented, and multimodal —impossible to contain in the textual format. Displacement, in particular, is a “topic” that ostensibly resists the clean architecture of the page. It unfolds in fragments and echoes, in silences and shifts of language, in images half-formed. To teach displacement through conventional textual modalities is to risk flattening it—to convert lived, ruptured experience into data, case study, or metaphor.

This chapter details the design logic behind the *VOLARE* project and makes the case that teaching displacement inherently demands a different medium—and, indeed, a different methodological logic. It suggests that multimodal education, when treated not as a stylistic or attractive device but as a deliberate methodological proposition, can reposition both content and pedagogy in ways that are politically significant—and historically urgent. By foregrounding voice, image, memory, rhythm, and spatial navigation—elements that escape the strictures of the paragraph and the footnote—multimodal environments open up new possibilities for pedagogical intimacy, reflexivity, and, when necessary, epistemic disobedience. The very elements that define emancipation from top-down structures and prepare students to act as critical and responsible participants in our future societies.

In our view, such an approach is not only related to education and pedagogy. It is particularly aligned with the concerns of applied anthropology in digital contexts. The evolving nature of anthropology as a discipline means that its very possibility is continually reshaped by the conditions of the present. Sarah Green’s metaphor of “knots” captures this dynamism: anthropology is not a singular thread but an ever-tangled mesh of historical trajectories, disciplinary debates, and situated interventions (Green, 2014). As she reminds us, for every moment that passes, and every conceptual or spatial shift that occurs, the circumstances that make anthropology possible are transformed—yet the discipline persists, often producing unexpectedly beautiful results. This temporal contingency aligns closely with the present study’s recognition that knowledge production is always embedded in -and responsive to- changing institutional, political, and epistemic landscapes. Equally central to Green’s argument is the insistence that anthropologists must move beyond simply noting the existence and proliferation of differences. Instead, the focus should be on the particular differences *that matter* in specific times and places, and on how these differences shape the possibilities for action and intervention. What

counts is not the sheer fact of variation, but the implications it carries for anthropological engagement—conceptually, methodologically, and politically. In this sense, the analytical task is to attend to the texture of the knot itself: to understand how threads are bound together in particular configurations, and how those configurations open or foreclose particular forms of intervention. This view of anthropology deeply resonates with the current paper’s emphasis on contextual specificity, in which diversity is not treated as an abstract generality but as a concrete set of situated effects that drive our methods and discursive devices.

If anthropology is to remain relevant in a world shaped by displacement, precarity, and uneven (digital) mediation, it must reorient its methodological imagination to be able to both detect and portray, to both learn and teach in new ways. Beyond fieldnotes and ethnographic description, anthropology can intervene by co-creating tools, spaces, and platforms that do not simply reflect cultural realities but are capable of fully hosting them. Multimodal pedagogy, if understood as an anthropological method in itself, allows for the co-presence of different temporalities, worldviews, and aesthetic registers that might otherwise be excluded from the classroom. It treats the digital not merely as a tool for dissemination but as a site of encounter, where the architecture of learning can carry ethical and political weight (see also Eirini Koumparouli’s text in the volume at hand).

The pedagogical use of multimodal testimony, especially in the context of displacement, offers a powerful counter-narrative to institutional knowledge systems that tend to compartmentalize, or universalize. Rather than converting lived experience into “case material,” multimodal education can unsettle the position of the educator and the student alike, refusing to fix meaning or stabilize interpretation. It becomes a form of learning that is intentionally dissonant—drawing students not toward consensus or mastery, but toward dwelling, and dealing, with complexity. Such an approach calls for a quiet disobedience against the neutral tones of the institutional learning platform, the polished grammar of the academic paper, the linear progression of the well-structured syllabus. It asks instead: what if the form of the curriculum mirrored the chaos, the temporality, and the interruptions of what we study (Ingold, 2022; Apostolidou, 2022a)? What if anthropology, as both a critical and public discipline, took seriously its obligation not only to observe but to shape how education sounds, feels, and moves in the digital realm?

In what follows, we explore the methodological principles of designing the *VOLARE* educational repository, an environment that is multimodal by necessity, not as an accommodation to changing media landscapes, but as a critical stance. In this effort we agree that “to the extent that multimodal anthropology is truly collaborative, then it must be premised on a design anthropology, which, by definition, involves outcomes that are the product of horizontal, collaborative processes and that are oriented toward achieving the goals of the community” (Collins & Durington, 2024, p. 125). The chapter proposes that multimodality is not the wrapping of pedagogy—it is its very structure, particularly when teaching about social rupture, migration, and identity. In doing so, it calls for an anthropology that

does not merely document displacement, but sits inside it, listens differently, and helps build the pedagogical architectures that such listening demands. And such listening is rarely confined in the written word.

Designing for discomfort: Aesthetic strategy and pedagogical ethics

After more than two centuries of formal pedagogical theorizing—from the humanism of Rousseau and Pestalozzi to the liberatory practices of Freire, Dewey, and hooks—educators today are not lacking in frameworks. We have, in theory, a wide spectrum of available pedagogies: from critical to constructivist, from participatory to performative, from learner-centered to decolonial. What we do not always have (or trust) is the methodological imagination to integrate these pedagogical legacies with the technological affordances and sociopolitical urgencies of the present. This is often hinged by very practical problems of understaffed schools and universities, unprepared educators, lack of political will to genuinely empower learners; however, there is also a striking lack of imagination and vision.

Despite their often-spectacular effect, the proliferation of digital tools has not necessarily expanded this imagination. In fact, digital technologies often tend to reinforce conservative learning paradigms: linear progression, passive reception, quantifiable outcomes. They frame learning as task completion, knowledge as content, and students as data points, strongly echoing mid-twentieth century behaviourist models (think of Skinner’s learning machines and compare them to our learning management systems/LMS!). What is often missing is the design of learning as encounter—an approach that understands the aesthetics and overall organization of the digital interface as deeply entangled with pedagogical ethics.

Critiques of the text’s dominance are not new. Scholars such as Walter Ong (1982) and Gunther Kress (2003) have long warned of the myth of textual neutrality, and called attention to how literacy practices reproduce systems of authority and exclusion. More recently, scholars working within critical pedagogy and digital humanities have argued that educational institutions must interrogate their investment in the “essayistic self”—the student as coherent narrator of rational knowledge—and instead embrace a broader repertoire of expression, which emphatically includes the listening of voices, both as a sonic and a political event (Ceraso, 2018). Yet, despite these interventions, the text remains the privileged form, particularly in the human and social sciences, where the essay and the monograph continue to define success, legitimacy, and depth.

During the *VOLARE* project, without totally excluding texts (the repository hosts numerous papers, books, reports and textual triggers), we found that to teach through multimodal testimony, especially in the context of forced migration, is to deliberately design for discomfort—to build learning environments that do not promise immediate comprehension, nor offer closure. This strategy draws on a long tradition of pedagogy as interruption—from Paulo Freire’s (1970) insistence that learning begins with *problematization*, not content delivery, to bell hooks’ (1994) call for classrooms as spaces of *transgression* rather than assimilation. It echoes critical

pedagogy's position of education as politics, as ethnography, as action research, wherein the role of the educator is not to explain but to create the conditions for emancipation through dissensus, through the unsettling of what appears "natural."

During the design and implementation of *VOLARE*, we assumed that multimodal testimony offers learners a different kind of epistemic engagement: one that does not promise closure but asks for presence. When students encounter displacement through audio-visual narrative, ambient sound, interface ambiguity, or non-linear navigation, they are not simply learning about a "case." They are choosing their navigation form as part of the meaning-making process. In this way, the medium becomes pedagogically active—demanding decisions, producing affect, and inviting ethical reflection. To teach displacement multimodally, then, is not to simplify it but to refuse its simplification. It is to acknowledge that some stories cannot be distilled into bullet points or thesis statements. It is to argue that education, like testimony, should disorient before it informs—that learning should begin in uncertainty, and end not with mastery, but with responsibility. As we came to understand long before we begun working on *VOLARE* is that such learning stakes, that speak to the ethical and the existential, cannot be contained within "square" and neat digital platforms.

Multimodal environments, when deliberately constructed, can materialize this dissensus in form: they can fragment narratives, obscure chronology, layer different kinds of meaning, force users to navigate without clear instruction. Our hypothesis has been that these disruptions are not barriers to knowledge but invitations into a different kind of knowing—one that is sensorial, emotional, and political. In such spaces, students are not required to "master" content but to stay with its complexity. In doing so, they become participants in an ethical act of listening that education and anthropology, at their best, have always tried to cultivate.

It needs to be stated that designing for discomfort is not about aestheticizing suffering or celebrating confusion for its own sake. It is a political commitment to refusing the flattening of testimony into "content" (see also the text by Antonis Faras). It insists that the form of learning must be shaped by the conditions of what is being learned. This is where the methodological contribution of applied anthropology becomes vital—not as ethnographic supplement, but as a practice of attunement to lived experience, to voice, to the infrastructures that enable or silence them. Our focus on *VOLARE* has demonstrated that, as educators today, we are faced with a pedagogical choice: we can continue to translate everything into the familiar syntax of text, hierarchy, and abstraction—or we can experiment with forms that recast education as a practice of solidarity and relational knowledge-making. Multimodal pedagogy, when applied with care and criticality, might offer us such a path.

Transdisciplinary collaboration: Behind the scenes of *VOLARE*

Besides the sociopolitical contingency, the *VOLARE* project came to being during yet another profound change that has begun to sweep education: the rise of artificial

intelligence. Gradually but steadily, the contemporary educational landscape is becoming not merely digital, but post-human in orientation. From AI-driven tutoring systems to algorithmic assessment tools and immersive simulation platforms, education is increasingly shaped by technologies that preempt decision-making, iron away complexity, and reconfigure learners as users, clients, or nodes. In this shifting terrain, the question is no longer whether we use digital tools in education, but who builds them, how they function, and whose values and epistemologies they carry (Hayes & Jandrić, 2023). For us, it seems to be a question of who assumes responsibility.

Against this backdrop, the transdisciplinary collaboration employed in the *VOLARE* partnership emerges not as a logistical convenience but as yet another urgent political and methodological imperative. It offers a way to resist the siloing of knowledge and to build platforms, curricula, and practices that themselves reflect the entangled realities of human experience—especially when teaching about phenomena like displacement, which cut across geography, psychology, legality, emotion, language, and materiality. *VOLARE* became something more than an illumination of testimonies of displacement and of social exclusion. For us, it soon came to the point that it had to defend the human voice in all its chaotic, contradictory and beautiful undertones (including songs, podcasts, and all sorts of dialogues).

While “interdisciplinarity” is often invoked as an institutional goal, what we argue is that, if viewed as a genuine and time-consuming exchange, it can become something more radical: cross-disciplinarity. This involves not only bringing different fields into dialogue, but allowing them to reshape one another’s questions, methods, and epistemic assumptions. In applied digital anthropology, as in education, this means collaborating not only with educators but with interface designers, artists, engineers, coders, students, and cultural workers in order to co-create environments where form and content evolve together. The alliance we forged around a multimodal educational platform about displacement was a vibrant dialogue between disciplinary assumptions we all carried, which, throughout the three-year collaboration, were deeply challenged and transformed. Through ongoing dialogue, and sometimes conflict, we tried out new methodological approaches, since in this project, as in similar ones that deal with refugee education (Androusou, 2021), it became increasingly clear that the success of the initial design depended largely on all actors involved working collaboratively, providing each other with valuable feedback.

This kind of deep collaboration becomes especially urgent in the age of transhumanism, where techno-optimist visions of “learning without teachers” or “AI-driven pedagogy” increasingly normalize the outsourcing of educational judgment to machines. As scholars like Shannon Vallor have noted, the danger of this new landscape is not just automation—it is the erosion of ethical reflexivity. In *Technology and the Virtues* (2016), she explores how emerging technologies challenge traditional moral frameworks and argues for a revival of virtue ethics to guide human flourishing in a technologically saturated world. Against the backdrop

of a wide realization about the embedded values in our technologies (Perperidis 2024, 2025), such approaches cultivate techno-moral virtues—like empathy, humility, and courage—as essential tools for navigating the ethical complexities of our digital future. When pedagogical tools are designed without input from disciplines that prioritize lived experience, cultural difference, or ethical uncertainty—such as anthropology—education risks becoming value-neutral in form but value-loaded in effect.

To put it slightly differently: all education transmits values. Even the decision to design a frictionless, hyper-efficient learning platform encodes assumptions about time, knowledge, authority, and the role of the learner. In this light, anthropologists must be at the table—not merely to “interpret” the world but, as Paulo Freire reminds us, to *change* it through reflexive co-creation. The classroom, whether analogue or digital, is not just a space of content delivery, but a potential place for change and freedom. Our experience in the project has proven that the way the research team comes -and works- together is highly relevant to the final “outcome” of the collaboration, be it a paper, a platform, a conference or a film. The sum of human values and epistemic convictions carried by the team is directly reflected upon the creation, or the “product”, of the collaboration.

When multimodal testimony enters this equation, it carries with it a different value system that privileges relationality over mastery, and cultural context over clarity. To design such environments responsibly requires collaboration that is not additive but transformative: digital engineers who think pedagogically; educators who think aesthetically; anthropologists who think technically. This interdisciplinary hybridity is precisely what our collective encounter in the Voice Lab has sometimes fostered: a reconfiguration of roles, sensibilities, and modes of knowing.

On so many moments in this collaboration we came to understand that educational design is not, and has never been, a technical problem, but an epistemological and political act. The forms we co-create—repositories, platforms, digital curricula—must be understood as carriers of the worldviews we wish to cultivate. The *VOLARE* project, as one such collaborative intervention, reminds us that building educational infrastructure is never neutral. It is always a choice about whose knowledge counts, whose voice is heard, and what kind of future we are teaching into being. Moreover, anthropology’s core methodological commitment—to dwelling, listening, and co-presence—offers an essential corrective to the accelerationist, frictionless fantasies of transhumanist education. As Braidotti (2019) and Haraway (2016) have argued, the posthuman moment is not only technological but ontological—it forces us to reimagine what kinds of beings we are, and what kinds of futures we are building. Rosi Braidotti’s *Posthuman Knowledge* serves as both a critique and a blueprint, urging readers to embrace a form of knowledge that is ethically accountable, technologically aware, and attuned to the complexities of our planetary condition. As Braidotti interrogates the legacy of humanism—exposing its entanglement with structures of power, exclusion, and anthropocentrism—*VOLARE* positions itself as a platform for bold, transformative

thought that challenges disciplinary boundaries. We advocate for a plural, multi-directional understanding of knowledge that resists reductive binaries and embraces complexity. In commenting on recent posthumanist scholarship Braidotti (2019, p. 84) notes:

The point of convergence among different areas of posthuman knowledge production is the recognition of the role of in/non/posthuman actors and objects of study, which acts against the pull of theory fatigue and endorses the calls for more conceptual creativity. It renews the mission of the conventional Humanities, lifting them out of anthropocentric habits of thought by offering more adequate concepts to deal with the ecological environment, media–nature–culture continuums and non-human others. The posthuman sensibility extends also to keeping high on the agenda the importance of the inhumane aspects of the posthuman predicament and the de-valORIZED and de-humanized others.

Just as Braidotti calls for a posthuman humanities that foregrounds difference, embodiment, and the non-human, *VOLARE* amplifies such critical voices, providing a space where the often-dehumanizing discourse around displacement can be put into critical examination through conceptual and disciplinary creativity. Within this condition, applied anthropology becomes a critical interface discipline: it listens across difference, refuses closure, and insists on designing for accountability, plurality, and care.

The digital artefact as pedagogical act: Repositioning the repository

As the chapters that follow will demonstrate, the technological and the aesthetic are the two key pillars that pedagogy had to rely upon, and also to struggle with throughout the project. Yet, to speak of multimodal artefacts in higher education is not to celebrate aesthetic novelty, nor to fetishize the interface as a marker of innovation. In the context of displacement pedagogy and applied anthropology, the digital artefact becomes meaningful only to the extent that it participates in a process of ethical encounter and social transformation. This is what distinguishes multimodal pedagogy from content delivery wrapped in new media: its purpose is not to beautify knowledge, but to reorient the relation between form, learning, and lived experience.

In this light, the repository developed through *VOLARE* is not a neutral container of testimonies, nor simply a proof of concept for digital integration in the classroom. It is a pedagogical act—a political gesture materialized in design, curation, and relational use. It was developed not in abstraction, but through a sustained process of applied research across multiple settings. Its pilot implementation in university classrooms, teacher training programs, and community education spaces across Greece, Bulgaria, and France affirmed its potential not only to educate, but to transform how students engage with displacement as both a structural condition and an intimate experience. As is crucial in the wider field of refugee education, *VOLARE*

also mobilizes at once media education and intercultural education (Kourti & Androussou, 2013; Apostolidou et al., 2023).

What emerged from these pilots was an activated methodology: a way of positioning testimony within learning environments that insist on co-presence, accountability, and reflexivity. For example, students who encountered testimonies through the *VOLARE* interface reported not just emotional resonance, but confusion, hesitation, and at times resistance. These affective reactions were not pedagogical failures—they were conditions for critical learning, which forced students to confront their own positionality, assumptions, and ethical stakes as learners (see the chapter by Elina Tsiroga in this volume).

This is precisely where the applied character of anthropology becomes crucial. Anthropology has long resisted purely theoretical knowledge in favor of engaged, situated, and action-oriented approaches. When anthropology enters the digital classroom, it must do so not as a set of abstract concepts, but as a practice that builds tools for navigating complexity and heterogeneity. To that end, the repository does not merely “show” testimonies. It performs a pedagogy: its interface mirrors the ethical demand of testimony itself—it slows the user down, asks them to choose a path, to sit with ambiguity, to engage not only with a narrative but with the infrastructure through which the narrative is encountered. In doing so, the digital artefact becomes a space of inquiry, not instruction. As Fors et al. (2012) argue, applied ethnographic knowledge can and should be embedded in design processes, shaping both the technical architecture and the pedagogical potential of digital platforms in a multisensory, embodied and emplaced way. *VOLARE* adopted an anthropologically informed and digitally situated, connectivist approach to knowledge, grounded in epistemological pluralism and shaped by the anthropological diversity of digital learners and learning environments (Apostolidou, 2022b), recognizing that knowledge is no longer centralized or hierarchical, but distributed across networks and mediated by technology and cultural context.

Concluding thoughts on capturing a voice

For some decades now, anthropologist Tim Ingold’s work has steadily offered us insight into the importance of perception, and of the various interfaces between humans and their environments. In exploring the different ways of telling, that are not confined to oral or written language, and often escape those with “a vested interest in securing an academic monopoly over the spoken and written word”, he argues that to tell means both to narrate stories and to perceive and respond to subtle cues with judgement and precision. In the grand question of knowing, he notes: “we *can* tell of what we know through practice and experience, precisely because telling is itself a modality of performance that *abhors* articulation and specification” (2013, p. 109). It follows from this that the very tools we need to tell the testimonies of forced migration cannot be contained to text, or directed towards explanation and analytic abstraction.

Displacement is not simply a topic. It is a reality that cuts through bodies, borders, and institutions, producing ruptures that are material, as they are epistemic. To teach it effectively and critically, we ought to engage not only with what displacement *is*, but with how it is felt, heard, seen, and silenced. This calls for a shift in curricula and attitudes but first and foremost in tools and method. Anthropology as a discipline appears implicated in this decisive shift, willingly or otherwise, through positionalities that range from theoretical allegiance to methodological experimentation. Where earlier generations of anthropologists might have aligned themselves with Marxism, structuralism, or interpretivism, today's practitioners increasingly ground their identity in methodological propositions—entanglements, ontologies, collaborative modes, or technologies of description. This shift signals more than a change in tools; it reflects a deeper transformation in how anthropological knowledge is conceived, produced, and communicated. As Green points out, the category of “analysis” now floats ambiguously between theory, method, and ethnography, functioning less as a stable procedure and more as a zone of encounter—between fieldwork and concept, form and content, experience and representation (Holbraad et al., 2018). *VOLARE*'s “analytic” ambition positions itself squarely within this transitional space. It treats method not as a set of technical protocols, but as an expressive form—a medium that determines what kinds of knowledge can emerge, and how. In doing so, *VOLARE* responds to the need for an anthropology that revisits method not just to refine it, but to ask what its current forms exclude, obscure, or straightforwardly silence.

Sarah Green's metaphor of anthropology as a field of “knots”—of tangled histories, conceptual tensions, and spatial contingencies—offers a compelling way to understand this methodological moment. For Green, anthropology's conditions of possibility are constantly shifting; every new context transforms not only what can be studied, but how it can be known. This recognition demands that anthropologists move beyond merely identifying “difference” or celebrating pluralism in abstract terms or from within the safety of rhetoric. Instead, the task is to ask: which differences matter here, and why? What forms of method are adequate to this specific constellation of people, places, and moments? *VOLARE* takes up this challenge by treating multimodality not as an aesthetic addition, or a passing trend, but as a necessary methodological reorientation, one that engages with the fragmented temporalities and layered geographies of displacement. By hosting experience rather than merely representing it, *VOLARE* exemplifies the call to attend to the *texture* of the knot: how field, form, and function intertwine. It suggests that in order to respond to the urgencies of the present, anthropology must reimagine method as both a conceptual and political practice—capable not only of documenting the world, but of shaping how it is inhabited, felt, and consequently taught.

Through the Voice Lab Repository initiative, we argue that teaching displacement multimodally is a form of anthropological intervention. It acts not only within the university but upon it, challenging the assumptions of what counts as knowledge, what forms are considered legitimate, and whose voices are heard. It reclaims

education as a public, ethical, and co-constructed project, and anthropology as a discipline not only of observation, but of pedagogical and social intervention. To teach displacement in this way is to take seriously the idea that education is a shared social project, one in which the voices of those at the margins are not case studies, but co-authors of the curriculum.

As Iranian-born anthropologist Shahram Khosravi notes at the beginning of *Precarious Lives* (2017), “this book is made not out of other books, but out of walking and listening.” So too, we affirm, is our own Voice Lab Repository.

References

- Androusou, A. (2021). Worlds never apart: Bridging communities by engaging refugees in cultural mediation. *International Journal of Learner Diversity & Identities*, 28(2). <https://doi.org/10.18848/2327-0128/CGP/v28i02/63-76>
- Apostolidou, A. (2022a). *Reproducing fictional ethnographies: Surrogacy and digitally performed anthropological knowledge*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-13425-8>
- Apostolidou, A. (2022b). Digitally situated knowledge: Connectivism, anthropology and epistemological pluralism. *International Journal of Educational Research*, 115, 102047. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102047>
- Apostolidou, A., Tsiroga, E., Iakovou, M., & Androusou, A. (2023). Inclusive distance learning: Designing learning environments and online communities of practice in teacher training. In S. Soulis, M. Liakopoulou, & A. Galani (Eds.), *Challenges and concerns in 21st century education* (pp. 444–459). Cambridge Scholars Publishing.
- Braidotti, R. (2019). *Posthuman knowledge*. Polity Press.
- Ceraso, S. (2018). *Sounding composition: Multimodal pedagogies for embodied listening*. University of Pittsburgh Press.
- Collins, S. G., & Durington, M. S. (2024). *Multimodal methods in anthropology*. Routledge.
- Freire, P. (2005[1970]). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Fors, V., Bäckström, A., & Pink, S. (2012). Multisensory emplaced learning: Resituating situated learning in a moving world. *Mind, Culture, and Activity*, 20(2), 170–183. <https://doi.org/10.1080/10749039.2012.719991>
- Green, S. (2014). Anthropological knots: Conditions of possibilities and interventions. *Hau: Journal of Ethnographic Theory*, 4(3), 1–21. <https://doi.org/10.14318/hau4.3.002>
- Haraway, D. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Hayes, S., & Jandrić, P. (2023). From slogans to frameworks: Embedded values or postdigital positionality? *Policy Futures in Education*, 21(7), 776–789. <https://doi.org/10.1177/14782103221145242>
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress*. Routledge.
- Holbraad, M., Green, S., Corsín Jiménez, A., Das, V., Bird-David, N., Kohn, E., Hage, G., Bear, L., & Kapferer, B. (2018). The analysis of analysis: Forum. *Social Analysis*, 62(1), 1–30. <https://doi.org/10.3167/sa.2018.620102>
- Ingold, T. (2013). *Making: Anthropology, archaeology, art and architecture*. Routledge.
- Ingold, T. (2017). *Anthropology and/as education*. Routledge.

- Ingold, T. (2022). *Knowing from the inside: Cross-disciplinary experiments with matters of pedagogy*. Bloomsbury.
- Khosravi, S. (2017). *Precarious lives: Waiting and hope in Iran*. University of Pennsylvania Press.
- Kourti, E., & Androusou, A. (2013). Promoting critical awareness in the initial training of preschool teachers in Greece: Resistance and perspectives. *International Journal of Early Years Education*, 21(2-3), 192-206. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.832946>
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Ong, W. J. (1982). *Orality and literacy: The technologizing of the word*. Methuen.
- Perperidis, G. (2025). Openness of designs and ethical values: Outlining a new ethical framework for our technological future. *Ariadne*, 30(2023-2024), 299-318. <https://doi.org/10.26248/ariadne.v3oi.1898>
- Perperidis, G. (2024). Designing ethical A.I. under the current socio-economic milieu: Philosophical, political and economic challenges of ethics by design for A.I. *Philosophy & Technology*, 37(84). <https://doi.org/10.1007/s13347-024-00766-4>
- Vallor, S. (2016). *Technology and the virtues: A philosophical guide to a future worth wanting*. Oxford University Press.
- Weis, L., & Fine, M. (2004). *Working method: Research and social justice*. Routledge.
- Wortham, S. (2012). Beyond macro and micro in the linguistic anthropology of education. *Anthropology & Education Quarterly*, 43(2), 128-137. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2012.01165.x>

ΤΡΙΑ

Η μαρτυρία ως κριτικό παιδαγωγικό εργαλείο: Ένα σχόλιο για το *VOLARE*

Νέλλη Ασκούνη

Το εκπαιδευτικό υλικό είναι μια κρίσιμη συνιστώσα της εκπαιδευτικής πράξης. Δεν είναι απλώς ένα τεχνικό μέσο υποστήριξης, δηλαδή κάτι εξωτερικό προς το αντικείμενο της μάθησης, αντίθετα αποτελεί οργανικό μέρος όχι μόνο της διαδικασίας μετάδοσης/κατάκτησης της γνώσης, αλλά και του ίδιου του γνωστικού περιεχομένου. Στην πιο παραδοσιακή του –αλλά πάντα πολύ ισχυρή– μορφή, αυτή των σχολικών ή πανεπιστημιακών εγχειριδίων, εμπεριέχει το σώμα της προς μετάδοση γνώσης. Στις πιο σύγχρονες εκδοχές του δεν περιορίζεται στις κειμενικές μορφές, αλλά ενσωματώνει πολλαπλά περιεχόμενα (οπτικά, ακουστικά, ψηφιακά...). Διαφορετικής κατηγορίας «κείμενα» ή πολιτισμικά προϊόντα (βιβλία, κινηματογραφικές ταινίες, εικόνες, ψηφιακές πλατφόρμες κλπ) μπορούν να αποτελέσουν εκπαιδευτικό υλικό ενταγμένα σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, ανεξάρτητα από τον αυθεντικό χαρακτήρα ή τη λειτουργία τους. Σε κάθε περίπτωση όμως, είτε έχει δημιουργηθεί για καθαυτό εκπαιδευτικούς σκοπούς είτε όχι, το εκπαιδευτικό υλικό δεν «υπηρετεί» απλώς ένα γνωστικό περιεχόμενο, αλλά το διαμορφώνει.

Ταυτόχρονα βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με τη μέθοδο και τους παιδαγωγικούς στόχους της εκάστοτε εκπαιδευτικής συνθήκης. Ρητά ή έμμεσα ενσωματώνει θεωρητικές παραδοχές για τη μάθηση και τη διδασκαλία, ενισχύει ή αντίστροφα αποδυναμώνει συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές και προδιαγράφει το ρόλο και το είδος της εμπλοκής αυτών στους οποίους απευθύνεται, λιγότερο ή περισσότερο ενεργή. Με δυο λόγια τα εκπαιδευτικά υλικά που χρησιμοποιούμε αποτυπώνουν άμεσα ή έμμεσα την αντίληψη για το τι είναι γνώση και πώς αποκτάται, ζητήματα τα οποία δεν περιορίζονται μόνο στο παιδαγωγικό πλαίσιο, αλλά είναι κομβικά για την ίδια τη συγκρότηση των κοινωνικών υποκειμένων και των σχέσεων εξουσίας, επομένως έχουν σαφές πολιτικό περιεχόμενο.

Το εκπαιδευτικό υλικό λοιπόν που διαμορφώνει το *VOLARE*, θέτοντας τη μαρτυρία στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πράξης, εισηγείται μια συνολική παιδαγωγική πρόταση για το πώς μπορούμε να προσεγγίσουμε στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής διδασκαλίας τη μετανάστευση, τον εκτοπισμό, το προσφυγικό ζήτημα. Μαζί με την επιστημονική της στόχευση, να δημιουργήσει ένα λειτουργικό και άρτιο παιδαγωγικά εργαλείο, η πρόταση αυτή εμπεριέχει μια σαφή πολιτική θέση: «να ενισχύει τη φωνή των εκτοπισμένων, των μεταναστ(ρι)ών και των μελών μειονοτικών ομάδων»

(Ανδρούσου κ.ά, υπό δημοσ.). Αναδεικνύει λοιπόν με πολλούς τρόπους τον πολιτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, διαμορφώνοντας παιδαγωγικά εργαλεία που μπορούν να υποστηρίξουν στην πράξη έναν κριτικό προσανατολισμό.

Στο σύντομο αυτό κείμενο επιχειρώ ένα σχόλιο για τη σημασία της πολιτικής διάστασης, υπογραμμίζοντας ότι αυτή δεν εντοπίζεται μόνο στους ρητά διατυπωμένους στόχους σχετικά το τι είδους κοινωνικά υποκείμενα επιχειρεί να διαμορφώσει η εκπαίδευση, αλλά διαπερνά το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή την επιλογή και την οργάνωση του γνωστικού περιεχομένου, τη διδακτική μεθοδολογία και το είδος της παιδαγωγικής σχέσης.

Γνώση, ιεραρχήσεις και κριτική εκπαίδευση

Συχνά η παραδοχή ότι «η εκπαίδευση είναι μια πολιτική πράξη» ακούγεται από τα χείλη εκπαιδευτικών που αγωνίζονται για το δημόσιο, κοινό αγαθό της εκπαίδευσης, ως συνώνυμη μιας πολιτικής διεκδίκησης και ως δήλωση δέσμευσης στις βασικές δημοκρατικές αξίες της ισότητας και της αλληλεγγύης. Η εκπαίδευση όμως, ως κοινωνικός θεσμός, εξ ορισμού έχει πολιτικό χαρακτήρα, όποιος κι αν είναι ο ιδεολογικός προσανατολισμός που υπηρετεί. Το είδος των υποκειμένων που διαμορφώνει, το τι επιλέγεται ως γνώση αξία να μεταδοθεί, το τι θεωρείται έγκυρη μετάδοση της γνώσης, δεν είναι κοινωνικά ουδέτερα ζητήματα. Αντίθετα εξαρτώνται άμεσα από το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο, τις αντιφάσεις και τις συγκρούσεις του. Καθορίζονται από τις σχέσεις εξουσίας που το συγκροτούν, τις κοινωνικές και πολιτισμικές ιεραρχήσεις, και με τη σειρά τους συμβάλλουν στην ενίσχυση και την αναπαραγωγή τους (Bernstein, 1975). Βέβαια η εκπαίδευση, όπως και κάθε κοινωνικός θεσμός δεν είναι ένα κλειστό συμπαγές σύστημα που λειτουργεί ντετερμινιστικά. Είναι μηχανισμός επιβολής εξουσίας και αναπαραγωγής των ανισοτήτων, είναι όμως ταυτόχρονα και φορέας αλλαγής, πεδίο αμφισβήτησης της κυρίαρχης τάξης πραγμάτων, χώρος όπου χτίζονται αντιστάσεις. Είναι θεσμός πειθάρχησης, αλλά μαζί και προϋπόθεση κοινωνικής χειραφέτησης (Ball, 2013· Dubet, 2004).

Η προσέγγιση που υιοθετεί το *VOLARE* είναι μια συστηματική προσπάθεια ενίσχυσης του κριτικού και χειραφετικού ρόλου της εκπαίδευσης. Το υλικό αυτό μπορεί να είναι λειτουργικό σε διαφορετικές εκπαιδευτικές συνθήκες, είναι όμως ιδιαίτερα χρήσιμο στο πλαίσιο των σπουδών στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης, πεδίο στο οποίο τοποθετείται η διδακτική μου εμπειρία εδώ και πολλά χρόνια. Έχοντας λοιπόν το συγκεκριμένο ακαδημαϊκό πλαίσιο ως πεδίο αναφοράς, θα προσπαθήσω στη συνέχεια να αναδείξω ορισμένα σημεία που κατά τη γνώμη μου τεκμηριώνουν τον κριτικό προσανατολισμό αυτού του εγχειρήματος και τον συνεκτικό του χαρακτήρα.

Το πρώτο είναι προφανές: αφορά την πολιτική σημασία του ίδιου του αντικειμένου, δηλαδή της σχέσης με τους μετανάστες και τους πρόσφυγες στη σημερινή συγκυρία. Ζούμε μια φάση σαρωτικών αλλαγών σε όλα τα επίπεδα. Μαζί με τους ραγδαίους οικονομικούς και τεχνολογικούς μετασχηματισμούς της παγκοσμιοποίησης, την όλο και βαθύτερη αλληλεξάρτηση των οικονομικών και γεωπολιτικών συστημάτων, την αποδυνάμωση του κράτους πρόνοιας και τις ανισότητες που βαθαίνουν, ζούμε στην

τρίτη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα και τη ραγδαία υποχώρηση των ίδιων των αρχών της έννοιας της δημοκρατίας, την αποκάλυπτη νομιμοποίηση του δίκαιου του ισχυρού, την εφιαλτική απειλή επικράτησης της πολιτικής βαρβαρότητας. Σε αυτό το κλίμα αστάθειας, γενικευμένης αβεβαιότητας και αποπροσανατολισμού, η ξеноφοβία και ο ρατσισμός ενισχύονται, ενώ οι μετανάστες, οι πρόσφυγες και όλοι όσοι (θεωρούνται ότι) δεν ανήκουν στον «αυθεντικό» κορμό του εθνικού σώματος, είναι τα πρώτα θύματα των πιο ακραίων και αυταρχικών πολιτικών. Σε μια ρευστή περίοδο όπου τα όρια των παραδοσιακών πολιτικών ιδεολογιών θολώνουν, το μεταναστευτικό είναι ένα πεδίο που αναδεικνύει τη διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στις δυνάμεις που υπερασπίζονται μια ανοιχτή ανθρώπινη κοινωνία και σε εκείνες που στηρίζουν τα πιο απάνθρωπα πολιτικά προτάγματα.

Ταυτόχρονα στο πλαίσιο των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών, η μετανάστευση, ο εκτοπισμός, οι εθνοπολιτισμικές διαφορές και οι συνακόλουθες συγκρούσεις αποτελούν ερευνητικά αντικείμενα και διαμορφώνουν ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο. Όπως δείχνει με πολλούς τρόπους το εκπαιδευτικό υλικό του VOLARE, η ένταξη αυτών των ζητημάτων στην πανεπιστημιακή διδασκαλία δεν περιορίζεται σε μια ουδέτερη ακαδημαϊκή λογική που εστιάζει αποκλειστικά στην εγκυρότητα του γνωστικού περιεχομένου. Κατά κανόνα περιλαμβάνει και έναν ευρύτερο πολιτικό στόχο: να διαμορφώσει σκεπτόμενους και δημοκρατικούς πολίτες, ευαισθητοποιημένους απέναντι στους αποκλεισμούς και τις διακρίσεις εις βάρος των περιθωριοποιημένων και πιο αδύναμων κοινωνικά. Περιλαμβάνει δηλαδή την υπεράσπιση των βασικών αξιών της ισότητας, της ελευθερίας και της αλληλεγγύης. Το ερώτημα είναι λοιπόν τι είδους διδακτικό πλαίσιο μπορεί να εντάξει τον λόγο για τους περιθωριοποιημένους και τους αδύναμους. Σε τι είδους εμπόδια προσκρούει και ποιες προϋποθέσεις μπορούν να διασφαλίσουν τον κριτικό χαρακτήρα της μάθησης; Τι είδους γνώσεις χρειάζεται να κατακτηθούν και πώς αυτές μπορούν να γίνουν λειτουργικές, να μετασχηματιστούν δηλαδή σε εργαλεία κατανόησης του κόσμου και δημοκρατικής συμμετοχής; Όπως γράφει η Spivak (2009, ix), «καθώς το περιθώριο ή το “έξω” εισέρχεται σε έναν θεσμό ή σε μια “μηχανή διδασκαλίας”, το είδος της μηχανής στην οποία εισέρχεται θα καθορίσει και τα περιγράμματά του. Επομένως, η πάλη συνεχίζεται, με διαφορετικούς τρόπους, μετά την διείσδυση».

Η «πάλη» αυτή θεωρώ ότι αφορά το κυρίαρχο μοντέλο πανεπιστημιακής διδασκαλίας τόσο ως προς το είδος και την οργάνωση της γνώσης όσο και ως προς τις διαδικασίες μετάδοσης/κατάκτησής της. Το μοντέλο αυτό προϋποθέτει (και αναπαράγει) μια αυστηρή, κλειστή και ιεραρχική αντίληψη για το τι είναι και τι δεν είναι γνώση. Τα χαρακτηριστικά της υψηλού κύρους γνώσης ιδιαίτερα για τις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες είναι ο γραπτός λόγος (και η έμφαση στην αξία του γραπτού σε σχέση με άλλες μορφές λόγου), ο αφαιρετικός χαρακτήρας, η απόσταση της γνώσης από το βίωμα και την κοινή εμπειρία, χαρακτηριστικά που προϋποθέτουν μια εξατομικευμένη και καθόλου συλλογική διαδικασία πρόσβασης στη γνώση (Young, 1971). Αυτά τα χαρακτηριστικά άλλωστε εξακολουθούν να αποτελούν και τις οργανωτικές αρχές των προγραμμάτων σπουδών όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων και όσο ανεβαίνουμε προς το πανεπιστήμιο, τόσο πιο έντονα και δεσμευτικά εμφανίζονται.

Η αμφισβήτηση αυτού του προτύπου και των μεθόδων που το στηρίζουν ξεκινάει από παλιά και έχει διαφορετικές επιστημονικές αφετηρίες, αφορά όμως κυρίως τις χαμηλότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Παράλληλα το ζήτημα της παιδαγωγικής, του τρόπου δηλαδή μετάδοσης της γνώσης στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, σπάνια τίθεται ως αντικείμενο διερεύνησης, τουλάχιστον στο ελληνικό ακαδημαϊκό πλαίσιο. Μοιάζει σαν η κατοχή του επιστημονικού αντικειμένου να συνεπάγεται αυτόματα και την ικανότητα μετάδοσής του, δηλαδή σαν η παιδαγωγική ικανότητα των πανεπιστημιακών να είναι εγγενής και πάντως δευτερεύουσας σημασίας σε σχέση με την επιστημονική επάρκεια στο αντικείμενο. Διαιωνίζεται λοιπόν ως κυρίαρχη πρακτική η από καθέδρας διδασκαλία, η οποία βασίζεται στην αυθεντία των κειμένων και κατ'επέκταση αυτού/ής που διδάσκει.

Σε αντίθεση με αυτή την πρακτική, η παιδαγωγική προσέγγιση του *VOLARE* προτάσσει ως κεντρικό στοιχείο της εκπαιδευτικής πράξης τις μαρτυρίες, το λόγο και την εικόνα των ίδιων των φορέων της μεταναστευτικής ή της προσφυγικής εμπειρίας. Αξιοποιώντας τη μαρτυρία ως πηγή γνώσης αναγνωρίζει την μορφωτική της αξία, μετατοπίζοντας έτσι το κέντρο βάρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τον επιστημονικό λόγο και τη θεωρία σε μια δυναμική σύνθεσή τους με την εμπειρία και το βίωμα. Αυτή ακριβώς η σύνθεση η οποία μετασχηματίζει τη θεωρία σε εργαλείο επεξεργασίας και κατανόησης του βιώματος είναι και το κρίσιμο ζητούμενο. Η φωνή των «αφανών», όσων δεν έχουν λόγο στη δημόσια σφαίρα, γίνεται η αφετηρία για «διαδρομές κατανόησης» όπου διασταυρώνονται ποικίλοι λόγοι, της επιστήμης, της τέχνης, του ακτιβισμού, αλλά και διαφορετικές αναπαραστάσεις της πραγματικότητας των μεταναστών και των προσφύγων. Διαδρομές πολλαπλές που δεν μπορούν να προδιαγραφούν πανομοιότυπα, όπως είναι πάντα οι διαδρομές της μάθησης.

Αμφισβητώντας την «κανονικότητα» της πανεπιστημιακής διδασκαλίας

Είναι πολλά τα ζητήματα που θέτει σε επερώτηση ένα τέτοιου είδους εκπαιδευτικό υλικό. Η ίδια η ιδέα του αποθετηρίου, μιας δεξαμενής δηλαδή πολλαπλών «υλικών» τα οποία συνομιλούν, συνδέονται και φωτίζουν με διαφορετικό τρόπο και από διαφορετικές σκοπιές το αντικείμενο, προβάλλει την πολλαπλότητα των πηγών μάθησης και αμφισβητεί την αναπαράσταση της γνώσης ως ενιαίας και συμπαγούς, αλλά και την ιεραρχική διάκριση θεωρίας και εμπειρίας. Αμφισβητεί ταυτόχρονα την μονοδιάστατη γενικευτική πρόσληψη των μεταναστών και ιδίως των προσφύγων με άξονα το τραύμα και τη δυστυχία, έξω από τα κοινωνικά και ιστορικά συμφραζόμενα, και υπογραμμίζει την πολλαπλότητα και τις αντιφατικές όψεις της μεταναστευτικής εμπειρίας αναδεικνύοντας τη δύναμη, τη δημιουργικότητα και την ενεργό δράση μαζί με την οδύνη και την ευαλωτότητα. Ταυτόχρονα προσεγγίζει τη μάθηση ως διαδικασία ανοιχτή και δυναμική, που εμπλέκει όχι μόνο τη σκέψη, αλλά και τις αισθήσεις και το συναίσθημα, αμφισβητώντας την παραδοσιακή πρακτική που την περιορίζει στην επεξεργασία γραπτών κειμένων.

Ως εκπαιδευτικοί ξέρουμε καλά πόσο καταλυτικά λειτουργούν σε μια διδακτική συνθήκη το ενδιαφέρον και η θετική συναισθηματική εμπλοκή όσων μετέχουν. Διδάσκω πολλά χρόνια στο πανεπιστήμιο μαθήματα σχετικά με τις κοινωνικές

ανισότητες στην εκπαίδευση, τις διακρίσεις και τους αποκλεισμούς που υφίστανται συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες. Διαπιστώνω συχνά, ιδίως στα μαθήματα με τα μαζικά ακροατήρια, όπου η διδασκαλία, παρά τις πιο ενεργητικές παιδαγωγικές μεθόδους, εξακολουθεί να είναι κειμενοκεντρική, ότι οι γνώσεις που αποκτούν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές παραμένουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό «ξένο σώμα» σε σχέση με τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες τους. Μοιάζουν δηλαδή κάτι εξωγενές, μια συμπαγής αντικειμενική «ύλη», την οποία πρέπει να αναπαράγουν στις διαδικασίες των εξετάσεων. Ακόμη κι όταν κατανοούν τα ερευνητικά δεδομένα ή τις ερμηνείες της ανισότητας, δεν φαίνεται αυτή η κατανόηση να μετασχηματίζει ουσιαστικά τον αυθόρμητο τρόπο που αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα.

Αντίθετα σε διδακτικά πλαίσια όπου το βίωμα, το δικό τους ή των άλλων, έχει θέση, όπου δίνεται χώρος και για το συναίσθημα ως μέρος της μαθησιακής διεργασίας, φαίνεται ότι δημιουργείται μια θεμελιώδης προϋπόθεση για τη μάθηση: αυτό που μαθαίνουν συνδέεται με τον δικό τους κόσμο και αποκτά νόημα, παύει δηλαδή να είναι κάτι έξω από τους ίδιους και τις ίδιες (Ασκούνη, 2012). Με αυτή την έννοια οι μαρτυρίες, και μάλιστα εκείνες που αναφέρονται σε επώδυνα γεγονότα και δύσκολες πορείες, μπορούν να αποτελέσουν το έδαφος για να χτιστεί αυτή η σύνδεση. Είναι διαφορετικό σε μια πανεπιστημιακή αίθουσα να ακούει κανείς μια προσωπική αφήγηση, σε σχέση με την οποία καλείται και μπορεί άμεσα να τοποθετήσει τον εαυτό του και διαφορετικό να ακούει μια διάλεξη η οποία κατά κανόνα προϋποθέτει ένα επίπεδο αφαίρεσης. Βέβαια ο κριτικός χαρακτήρας των μαρτυριών ως εκπαιδευτικού εργαλείου δεν είναι εγγενής ούτε εκδηλώνεται αυτόματα σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική συνθήκη. Εξαρτάται πάντα από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό και τους στόχους που αυτός υπηρετεί. Αν αξιοποιηθούν απλώς ως εναύσματα που κινητοποιούν το ενδιαφέρον ή προκαλούν το συναίσθημα, χωρίς όμως να μεταβάλουν το ίδιο το περιεχόμενο και τη δομή της παραδοσιακής διδασκαλίας, η κριτική τους λειτουργία συρρικνώνεται.

Στην περίπτωση του *VOLARE* οι μαρτυρίες δεν προσεγγίζονται ως ξεχωριστά αυτοτελή «κεφάλαια», αλλά ως νήματα ενός πλέγματος σχέσεων που μπορεί να συντεθεί με πολλούς τρόπους. Οι συσχετίσεις με τα υπόλοιπα υλικά του αποθετηρίου αφενός παραπέμπουν σε διαφορετικά πρίσματα μέσα από τα οποία μπορούμε να προσεγγίσουμε, να κατανοήσουμε και να επεξεργαστούμε τις μεταναστευτικές και προσφυγικές εμπειρίες, αφετέρου φωτίζουν πολλαπλά το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτές εντάσσονται και νοηματοδοτούνται. Επιτρέπουν δηλαδή να τοποθετήσουμε στο χώρο και το χρόνο τις προσωπικές ιστορίες και διαδρομές και να ανιχνεύσουμε τους δομικούς παράγοντες που τις καθορίζουν, τις σχέσεις εξουσίας που τις διαπερνούν, αλλά και τις αντιστάσεις και την ενεργό δράση που τις συγκροτούν. Με αυτό τον τρόπο η θεωρία αποκτά το πραγματικό της νόημα και γίνεται λειτουργικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας. Μετασχηματίζεται σε ερμηνευτικό εργαλείο που επιτρέπει να δούμε πτυχές της πραγματικότητας δυσδιάκριτες αυξάνοντας έτσι τις δυνατότητες κριτικής κατανόησης και συνειδητής δράσης. Αυτήν ακριβώς τη χειραφετική δύναμη της γνώσης αναδεικνύει ο Biorni Lekka περιγράφοντας την προσωπική του πορεία στο αποθετήριο του *VOLARE*, όταν λέει ότι στο πανεπιστήμιο μέσα από τα μαθήματα

κάποια στιγμή νιώθει ότι «βρίσκει τα λόγια να βάλει τον εαυτό του σε ένα πλαίσιο που πριν δεν μπορούσε να το κάνει».¹¹

Οι μαρτυρίες των μεταναστών και των προσφύγων φέρνουν αναγκαστικά στο προσκήνιο την αλληλεξάρτηση ετερότητας και ταυτότητας, ότι δηλαδή οι «Άλλοι» ορίζονται πάντα σε σχέση με το «Εμείς». Καλώντας λοιπόν αυτούς που τις ακούν να κατανοήσουν το νόημα τους, τους καλούν ταυτόχρονα να επεξεργαστούν τη δική τους τη θέση ως ακροατές, όπως και την ίδια τη διαδικασία της ακρόασης, αλλά και της ερμηνείας του νοήματος. Τους καλούν με άλλα λόγια να δουν από απόσταση τον εαυτό τους, να διακρίνουν τα φίλτρα μέσα από τα οποία «ακούν», «βλέπουν» και νοηματοδοτούν τον κόσμο και να κατανοήσουν ότι ο τρόπος που βλέπουμε την πραγματικότητα δεν είναι μια απλή αντανάκλαση της πραγματικότητας, αλλά εμπεριέχει ερμηνείες που κατασκευάζονται κοινωνικά και συντηρεί ιεραρχήσεις και σχέσεις εξουσίας. Και ταυτόχρονα να κατανοήσουν ότι οι κοινωνικές ιεραρχήσεις και οι ανισότητες είναι σχεσιακές, δεν αφορούν μόνο κάποιους άλλους, αλλά αναγκαστικά μας εμπλέκουν όλους ως μέλη του κοινωνικού σώματος. Σε αυτή ακριβώς την αναστοχαστική διεργασία, την αποστασιοποίηση από τις αυτονόητες, άρρητες παραδοχές της αυθόρμητης πρόσληψης, εντοπίζεται, θεωρώ, ο πυρήνας της κριτικής σκέψης, που είναι και ο βασικότερος στόχος της εκπαίδευσης.

Η παιδαγωγική πρόταση που εισηγείται το VOLARE αποσταθεροποιεί την ασφάλεια που δίνει ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας με βάση αποκλειστικά τα κείμενα (βλ. και Αποστολίδου και Ανδρούσου στον ανα χείρας τόμο). Σε ένα κλασικό μάθημα η πορεία είναι πιο προβλέψιμη και ο έλεγχος από τη μεριά του εκπαιδευτικού πιο ισχυρός. Μια συνθήκη που ανατρέπει τον κειμενοκεντρικό χαρακτήρα της διδασκαλίας ως «μετάδοσης» συγκεκριμένου περιεχομένου, εμπεριέχει πολλές αβεβαιότητες. Συνεπάγεται επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προϋποθέτει την ενεργό εμπλοκή όσων μετέχουν, νέα εκπαιδευτικά εργαλεία και διαφορετικές διδακτικές ικανότητες από τον εκπαιδευτικό. Το τι σημαίνει γνώση και μάθηση εντάσσεται σε ένα πλαίσιο ανοιχτό, δύσκολο να προδιαγραφεί, που θέτει ως βασικό άξονα την επίγνωση της αβεβαιότητας. Η πρόσκληση λοιπόν για αναστοχασμό αφορά πρωτίστως εμάς τις ακαδημαϊκές δασκάλες και δασκάλους. Θέτοντας σε επερώτηση το «κανονικό» πλαίσιο της πανεπιστημιακής διδασκαλίας, καλούμαστε να δούμε όσα αδιόρατα αναπαράγει η νόρμα της ακαδημαϊκής διδακτικής πρακτικής, παρά τις καλές προθέσεις και τους ρητούς στόχους ενός κριτικού προσανατολισμού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ανδρούσου, Α., Αποστολίδου, Α., Ασκούνη, Ν., Κουμπαρούλη, Ε., Στεφάνου, Χ., Τσιρόγκα, Ε., Παπαδημητρίου, Μ., & Αποστολίδου, Δ. (υπό δημοσίευση). Μεθοδολογικές, παιδαγωγικές και πολιτικές όψεις του προγράμματος «Voice Labs Repository». Στα *Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης* (Βόλος 23-25/5/2023).

¹¹ <https://repository.VOLARE-project.eu/entry/biorni-lekka/>

- Ασκούνη, Ν. (2012). Ο κινηματογράφος ως εκπαιδευτικό μέσο: προκλήσεις και αντιστάσεις στο παιδαγωγικό πεδίο. Στο Ε. Κούρτη (επιμ.), *Παιδική Ηλικία και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας, τόμος Β'* (σ. 189-200). Ηρόδοτος/ΟΜΕΡ.
- Ball, S.J. (2013). *Foucault, Power, and Education*. Routledge.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control, Volume 3: Towards a theory of educational transmissions*. Routledge & Kegan Paul.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Seuil.
- Spivak, G. Ch. (2009). *Outside in the teaching machine*. Routledge Classics.
- Young M.F.D. (1971). An approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge. In M.F.D. Young (ed.), *Knowledge and control: New directions for the sociology of education* (p. 19-46). Collier-Macmillan.

THREE

Testimony as a critical pedagogical tool: A commentary on *VOLARE*

Nelli Askouni

Educational material is a crucial component of educational practice. It is not merely a technical means of support—that is, something external to the object of learning—but rather constitutes an organic part not only of the process of transmitting/acquiring knowledge but also of the very content of knowledge itself. In its most traditional—and still very powerful—form, that of school or university textbooks, it contains the body of knowledge to be transmitted. In its more contemporary versions, it is not limited to textual forms but incorporates multiple types of content (visual, auditory, digital, etc.). Different kinds of “texts” or cultural products (books, films, images, digital platforms, etc.) can serve as educational material when placed within an educational framework, regardless of their original purpose or function. Be that as it may, whether it has been created explicitly for educational purposes or not, educational material does not simply “serve” a cognitive content but actively shapes it.

At the same time, our educational resources remain in direct connection with the method and the pedagogical aims of each educational setting. Explicitly or implicitly, they incorporate theoretical assumptions about learning and teaching; they reinforce, or conversely weaken, particular teaching practices; and they define the role and the type of involvement that is expected from the learners, whether more or less active. In short, the educational materials we use express, directly or indirectly, a conception of what knowledge is and how it is acquired—issues which are not limited to the pedagogical sphere but are central to the formation of social subjects and power relations, and therefore entail a clear political dimension.

The educational material developed within *VOLARE*, by placing testimony at the center of the educational process, proposes a comprehensive pedagogical approach as to how, within university teaching, we can address migration, displacement, and the refugee issue. Alongside its scientific aim, i.e. to create a pedagogically sound and functional tool, this proposal carries a clear political stance: “to strengthen the voice of displaced persons, migrants, and members of minority groups” (Androusou et al., forthcoming). In many ways, it highlights the political nature of education by creating pedagogical tools that can concretely support a critical orientation.

In this short text, I attempt to comment on the significance of this political dimension, emphasizing that it is not limited to explicitly stated goals concerning the kind of social subjects education seeks to shape, but runs through the entire

educational process—that is, the selection and organization of knowledge content, the teaching methodology, and the type of pedagogical relationship created in each contingency.

Knowledge, hierarchies and critical education

The claim that “education is a political act” is often voiced by educators who struggle for education as a public, common good—used as a synonym for political advocacy and as a declaration of commitment to the democratic values of equality and solidarity. However, education, as a social institution, inherently possesses a political character, regardless of the ideological orientation it serves. The kind of subjects it shapes, what is deemed as knowledge worthy of transmission, and what is considered valid knowledge transmission are not socially neutral issues. On the contrary, they depend directly upon the social and political context, with its contradictions and conflicts. They are determined by the power relations that structure it, by social and cultural hierarchies, and, in turn, they contribute to their reinforcement and reproduction (Bernstein, 1975). Of course, education—like every social institution—is not a closed, compact system that functions deterministically. It is indeed a mechanism for the imposition of power and the reproduction of inequalities, but it is also a vehicle for change: a field where the dominant order is contested and where resistance is formed. It is both an institution of discipline and a precondition for social emancipation (Ball, 2013; Dubet, 2004).

The approach adopted by *VOLARE* represents a systematic effort to strengthen the critical and emancipatory role of education. This material can be functional in various educational settings but it is particularly useful within the field of Education Studies, which is where my own teaching experience lies over many years. Taking this specific academic context as a point of reference, I will attempt in what follows to highlight certain aspects that, in my view, substantiate the critical orientation of this project and its coherence as a whole.

The first point is rather evident: it concerns the political significance of the very subject matter—namely, the relationship with migrants and refugees in today’s circumstances. We are undergoing a period of sweeping changes on all levels. Alongside the rapid economic and technological transformations of globalization, the growing interdependence of economic and geopolitical systems, the weakening of the welfare state, and deepening inequalities, we are also witnessing—already in the third decade of the 21st century—the dramatic retreat of the very principles underpinning the notion of democracy: the unashamed legitimization of the rule of the powerful, and the nightmarish threat of political barbarism prevailing. In this climate of instability, generalized uncertainty, and disorientation, xenophobia and racism are being reinforced, while migrants, refugees, and all those who are (or rather are deemed to be) outside the “authentic” core of the national body are the first victims of the most extreme and authoritarian policies. In this fluid historical moment, where the boundaries of traditional political ideologies are increasingly blurred, migration becomes a field that reveals the dividing line between forces that

defend an open, human society and those that support the most inhuman political projects.

At the same time, within the social and human sciences, migration, displacement, ethnocultural differences, and the conflicts that accompany them have become objects of research and constitute a dynamic, interdisciplinary field. As the *VOLARE* educational material clearly demonstrates in multiple ways, the inclusion of these issues within university teaching is not limited to a neutral academic logic that focuses solely on the validity of knowledge content. It usually entails a broader political objective: to shape thoughtful and democratic citizens who are sensitive to exclusion and discrimination against marginalized and socially weaker groups.

That is to say, it involves the defense of the fundamental values of equality, freedom, and solidarity. The question, then, is what kind of teaching framework can include discourse about the marginalized and the vulnerable. What kinds of obstacles does it face, and what conditions are necessary to ensure the critical character of learning? What kinds of knowledge need to be acquired, and how can this knowledge become functional—transformed, that is, into tools for understanding the world and for democratic participation? As Spivak (2009, ix) notes, “as the margin or ‘outside’ enters an institution or teaching machine, what kind of teaching machine it enters will determine its contours. Therefore the struggle continues, in different ways, after the infiltration.”

This “struggle,” I believe, concerns the dominant model of university teaching, both in terms of the type and organization of knowledge and the processes of its transmission and acquisition. This model presupposes (and in turn reproduces) a rigid, closed, and hierarchical conception of what is and what is not knowledge. The characteristics of high-status knowledge—especially in the social and human sciences—are the written word (and the emphasis on its value in comparison with other forms of discourse), its abstract nature, its distance from lived experience and common, everyday reality—characteristics that presuppose an individualized, non-collective process of accessing knowledge (Young, 1971). These characteristics continue to serve as the organizing principles of curricula at all educational levels; and the higher one goes toward the university, the more strongly and bindingly they become evident.

The questioning of this model and of the methods that sustain it began long ago and stems from various scientific traditions, though it mostly concerns the lower levels of education. Meanwhile, the issue of pedagogy—the way knowledge is transmitted in higher education—is rarely raised as an object of inquiry, at least in the Greek academic context. It often seems as though mastery of the subject automatically entails the ability to teach it; in other words, that pedagogical skill is inherent and, in any case, of secondary importance compared to scientific expertise. Thus, the dominant practice of lecturing—based on the authority of texts and, by extension, of the professor—continues to prevail.

In contrast to this practice, the pedagogical approach of *VOLARE* places at the center of the educational process the testimonies, the words, and the images of those

who carry migratory or refugee experience. By employing testimony as a source of knowledge, it recognizes its educational value and shifts the focus of the learning process from scientific discourse and theory to a dynamic synthesis with experience and lived reality.

It is precisely this synthesis (transforming theory into a tool for processing and understanding lived experience) that is the crucial objective. The voices of the “invisible,” of those who have no place in the public sphere, become the starting point for “paths of understanding,” where various discourses—scientific, artistic, activist—and different representations of the migrant and refugee experience intersect. These are multiple paths, impossible to predefine uniformly, as the paths of learning always are.

Challenging the “norm” of university teaching

There are many issues that an educational material of this kind calls into question. The very idea of a repository—a pool of multiple “materials” that interact, connect, and illuminate the subject from different angles and perspectives—highlights the multiplicity of learning sources. It challenges the representation of knowledge as unified and compact, as well as the hierarchical distinction between theory and experience.

At the same time, it contests the one-dimensional, generalized perception of migrants, and especially of refugees, centered on trauma and suffering, detached from their social and historical contexts. Instead, it underscores the multiplicity and the contradictory aspects of the migratory experience, bringing to light not only pain and vulnerability but also strength, creativity, and active agency. Furthermore, it approaches learning as an open and dynamic process that involves not only thought but also the senses and emotion, thereby questioning the traditional practice that confines learning to the processing of written texts.

As educators, we know well how decisive interest and positive emotional engagement can be within a teaching situation. For many years I have been teaching university courses on social inequalities in education, discrimination, and exclusion faced by particular social groups. I often observe—especially in courses with large audiences, where teaching, despite the use of more active pedagogical methods, still remains text-centered—that the knowledge students acquire often remains, to a greater or lesser extent, a “foreign body” in relation to their perceptions, values and experiences. It appears as something external—an objective, compact “substance” that they must reproduce in examinations. Even when they understand the research data or the interpretations of inequality, this understanding does not seem to fundamentally transform their spontaneous way of perceiving reality.

In contrast, in teaching contexts where lived experience—their own or that of others—has a place, where space is given to emotion as part of the learning process, a fundamental precondition for learning seems to be created: what they learn becomes connected with their own world and acquires meaning. In other words, it ceases to be something outside of themselves (Askouni, 2012). In this sense,

testimonies, especially those referring to painful events and difficult life paths, can provide the ground upon which this connection is built.

It is quite different, in a university classroom, to hear a personal narrative in relation to which one can immediately situate oneself, than to hear a lecture that typically presupposes a certain level of abstraction. Of course, the critical character of testimonies as educational tools is not inherent, nor does it automatically emerge in any educational context. It always depends on pedagogical design and on the objectives it serves. If testimonies are used merely as stimuli to arouse interest or provoke emotion, without transforming the content and structure of traditional teaching itself, their critical function becomes diminished.

In the case of *VOLARE*, testimonies are not approached as separate, self-contained “chapters,” but as threads within a web of relationships that can be woven together in multiple ways. The interconnections with the other materials in the repository refer, on the one hand, to the different lenses through which we can approach, understand, and work through migratory and refugee experiences, and, on the other hand, they shed light on the broader framework in which these experiences are situated and given meaning. They allow us, in other words, to place personal stories and trajectories in time and space, to trace the structural factors that determine them, the power relations that permeate them, as well as the resistances and forms of active agency that shape them. In this way, theory acquires its true meaning and becomes a functional component of the learning process. It is transformed into an interpretive tool that enables us to discern the less visible aspects of reality, thereby enhancing our capacity for critical understanding and conscious action. This emancipatory power of knowledge is precisely what Biorni Lekka highlights when describing his personal journey within the *VOLARE* repository. He says that at the university, through his courses, he eventually felt that “he found the words to place himself within a framework that he previously could not articulate.”¹²

The testimonies of migrants and refugees inevitably bring to the fore the interdependence of *otherness* and *identity*—that is, that the “Others” are always defined in relation to “Us.” Thus, by inviting those who listen to them to understand their meaning, they simultaneously invite them to reflect on their own position as listeners, on the very process of listening, and on the interpretation of meaning. In other words, they invite them to view themselves from a distance, to discern the filters through which they “hear,” “see,” and give meaning to the world, and to understand that the way we see reality is not a simple reflection of it but involves socially constructed interpretations that sustain hierarchies and power relations.

Crucially, they help us understand that social hierarchies and inequalities are relational—they do not concern only “others,” but necessarily involve all of us as members of the social body. It is precisely within this reflective process—this distancing from the taken-for-granted and unspoken assumptions of spontaneous

¹² <https://repository.VOLARE-project.eu/entry/biorni-lekka/>

perception—that I believe the core of critical thinking lies, which is also the fundamental goal of education.

The pedagogical proposal articulated by *VOLARE* destabilizes the comfort offered by the traditional text-based model of teaching (see also Apostolidou & Androusou in this volume). In a conventional class, the trajectory is more predictable, and the teacher’s control more secure. A learning condition that overturns the text-centered character of teaching as “transmission” of fixed content necessarily involves many uncertainties. It entails a redefinition of the educational process, presupposes the active participation of all those involved, it demands new educational tools, and different teaching skills on the part of the educator.

What “knowledge” and “learning” mean becomes part of an open framework, difficult to predetermine, which places awareness of uncertainty at its core. The invitation to reflection thus concerns, above all, us—university teachers ourselves. By questioning the “normal” framework of academic teaching, we are called to recognize what it is that the norms of academic practice reproduce, often imperceptibly, despite our good intentions and our explicitly stated commitment to a critical orientation.

References

- Androusou, A., Apostolidou, A., Askouni, N., Koumparouli, E., Stefanou, C., Tsiroga, E., Papadimitriou, M., & Apostolidou, D. (forthcoming). *Methodologikes, paedagogikes kai politikes opseis tou programmatos “Voice Labs Repository”* [Methodological, pedagogical and political aspects of the “Voice Labs Repository” program]. In *Praktika tou 6ou Panelleniou Synedriou Koinoniologias tis Ekpaidefsis* (Volos, 23–25 May 2023).
- Askouni, N. (2012). *O kinimatografos os ekpaideftiko meso: prokliseis kai antistaseis sto paedagogiko pedio* [Cinema as an educational medium: Challenges and resistances in the pedagogical field]. In E. Kourti (Ed.), *Paidiki Ilikia kai Mesa Mazikis Epikoinonias, Vol. B* [Childhood and the Mass Media, Vol. B] (pp. 189–200). Herodotos/OMER.
- Ball, S. J. (2013). *Foucault, power, and education*. Routledge.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control, Volume 3: Towards a theory of educational transmissions*. Routledge & Kegan Paul.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances: Qu'est-ce qu'une école juste ?* Seuil.
- Spivak, G. C. (2009). *Outside in the teaching machine*. Routledge Classics.
- Young, M. F. D. (1971). *An approach to the study of curricula as socially organized knowledge*. In M. F. D. Young (Ed.), *Knowledge and control: New directions for the sociology of education* (pp. 19–46). Collier-Macmillan.

ЧЕТИРИ

Записване и разбиране на свидетелствата на мигранти и представители на етнически малцинства в България

Илия Илиев, Нирен Хасанова

Процесът на събиране на интервюта и етнографската работа по проекта *VOLARE* в България може да бъде разбран по-добре, ако бъде поставен в контекст и бъдат обяснени някои позиции на участниците. В началото на настоящата статия ще дадем някои общи данни за етническите малцинства и миграцията в България, след това ще се спрем на конкретни образователни подходи, изработени от местни педагози, образователни експерти и активисти от етнически малцинства, неправителствени организации, академични и държавни институции. В хода на работата ни ние се сблъскахме с известен скептицизъм по отношение на новите педагогички. За да бъдат разбрани и почувствани по-добре причините за този исторически насложен скептицизъм, включително сред представители на етнически малцинства и хора, биографично свързани с миграцията, в статията ще се преплитат два гласа. Единият е биографичен разказ на Нирен Хасанова, докторант по етнология, главен експерт в Министерството на образованието и науката и участник в екипа на *VOLARE*. Той е даден в курсив. Вторият е на Илия Илиев, доцент в катедра Етнология на Софийския университет, който подбра и събра свидетелствата по проекта.

Тази диалогична структура отразява цялостната епистемологична амбиция на проекта да третира познанието не като монолог или експертиза, а като споделен опит, където памет и анализ съжителстват и взаимно се подсилват и умножават. В този смисъл настоящата глава може да бъде разглеждана като умален модел на хранилището със свидетелства към *VOLARE*.

Малцинства. Статистики и йерархии

Съгласно преброяването на населението от 2021 година България е до голяма степен моноетнична държава. Като етнически българи са се самоопределили 5 18 494 души, като турци 508 378, като роми 266 720 души.¹³ Приблизително 90

¹³ <https://www.nsi.bg/press-release/etnokulturni-harakteristiki-na-naselenieto-kam-7-septemvri-2021-godina-6833>

ооо души са посочили други етническа принадлежност или са отказали предлаганите в преброяването опции. Сравнително семплата картина започва да се усложнява, когато се съпоставят с данните за майчин език или религия. Например част от гражданите, самоопределили се като българи, са посочили турски или ромски като свой майчин език. Принадлежността към доминиращия етнос е считана за по-престижна, а според изследователи като Петър-Емил Митев (Митев, 2002) в някои случаи ромите могат да бъдат анализирани по-скоро като социална, а не етническа категория, като *underclass* стоящ в дъното на социалните йерархии. Вътре в самите етническите групи пък има подкатегории с фини йерархии, като това важи и за ромите (Марушиакова и Попов, 1993), така и за турците.

Нирен Хасанова

Родена съм в село Сливо поле в област Русе, съвсем близо на 20 километра от Русе. По последно преброяване селото беше някъде към 3000 жители. Преди беше по-голямо, в самото населено място се предлагаше работа за местното население. Хората, живеещи в Сливо поле, си оставаха там. В последните 30 години, голяма част от населението е емигрирало в по-големи градове или в чужбина.

По това време беше село, но доста развито за времето си – предлагаша се всякакъв вид услуги, имаше работа за всеки, имаше голяма детска градина, училище, младежки дом, библиотека, две кина. Положително влияние оказваше и близостта на град Русе. Това създаваше предпоставка за нормален живот на младите хора, съвместно с възрастните. Младите имаха задължително по минимум две деца, като част от семействата бяха с по три-четири. Същата беше и ситуацията в нашата татарска махала, в която аз живеях. Освен татарската махала, имахме българска, ромска и турска махала. Турската махала беше най-голяма. В нея бяха около 50% от живущите в населеното място. В Сливо поле всъщност имаше две татарски махали. Там, където живеях аз, се водеше квартал на Сливо поле, Сливница. Едната татарска махала е в Сливница, а другата в самото село Сливо поле. До 1978 година татарите са били повече, но голяма част от тях, особено тези, които са в долната татарска махала, се изселиха в Турция, в гр. Бурса и в гр. Истанбул. Ромската махала през 80-те години на 20 век, беше значително по-малка. В близките 30 години най-бурно се развива ромската махала, в днешно време е доста голяма, тъй като голяма част от ромите, които живеят в чужбина, инвестират в Сливо поле, строят си къщи, закупуват и стари къщи от татарската и турската махала.

Самата аз съм от смесен брак, майка ми е туркиня, баща ми е татарин. Аз съм отраснала при родителите на баща ми – в татарска махала. Запознали са се в Сливо поле, тъй като майка ми има роднини в Сливо поле, които са също със смесен брак между татари и турци – чичо ми е женен за татарка от Сливо поле и леля ми е женена за татарин, също от Сливо поле. Запознават се на сватба. Родителите на майка ми не са били съгласни с този

брак в началото, турците се смятат за по-важни от татарите. Поради тази причина майка ми е пристанала на баща ми, избягала е при него. Това е обичаен факт в нашата махала при моите роднини. 95 % от живущите в нашата махала сме роднини. Голяма част от снахите, които са от поколението на баща ми, са туркини. Всички снахи туркини са пристанали, поради несъгласие от страна на родителите им да се омъжат за татари. Аз лично не се сещам за снаха – туркиня в нашата махала, която да се е омъжила с разрешение на родители от турска страна. До началото на 90-те години на 20 век, имаше разделение между татари и турци. Имаше сериозна дискриминация по етнически произход от страна на турците към татарите, изразена в неприемане на татарите, въпреки че изповядват една и също религия, имат сходни обичаи и близост в езика. Но е било и време на бракове по любов.

До 7 годишна възраст, основно съм гледана от родителите на баща ми - баба и дядо. Родителите ми работеха в Русе и се виждах с тях в петък, събота и неделя. Първите ми ясни спомени са как раста при баба и при дядо. Детските ми спомени започват от периода на детската градина. Не помня как съм проговорила български, нямам спомен и за затруднения с езика в детската градина. Вкъщи се говореше основно на татарски. Майка ми, въпреки че е туркиня, разбираше на 100% татарски език и основната комуникация се водеше само на този език. Имах живи прабаба и пралядо, който говореше само на татарски.

Играта между децата беше разделена на махали. Аз играех основна с децата от нашата (татарската) махала. Децата от други махали, бяха приемани като „чужди“ за нас. Всички играехме само по махали и се обособявахме. Даже децата от двете татарски махали не се събирахме. Но детската градина беше голяма, хубава, обща за цялото село. Там вече се събирахме децата от всичките етнически групи в селото – българи, турци, татари, помаци и роми. В детската градина нямаше деление между децата.

В детската градина общувахме на всички езици, но в махалата между децата беше основно на турски език, а с възрастните аз общувах основно на татарски език. Както казах, голяма част са с един родител, основно майка туркиня и в по-редки случаи баща – турчин. В семейна среда аз говорех предимно на татарски език, тъй като в ранна детска възраст съм отгледана от баба, дядо, прабаба, пралядо, а те комуникираха помежду си единствено на татарски език.

Връзката с другите махали в ежедневието беше основно когато ходехме до магазина, който се намираще в турската махала, но за да се стигне до там се минаваше през ромската махала, но не сме се събирали с тези деца, за да си играем заедно.

Миграции

В България, подобно на останалите балкански държави, има значителни миграционни потоци след войните в началото на ХХ век. В семейната история на много съвременни български граждани има разкази за техните дядовци и баби, дошли от съседни страни, които изграждат и образа на идеалния, истински бежанец, заслужаващ уважение и съчувствие – беден, напуснал спешно дома си под заплахата от физическо унищожаване, готов да приеме всякаква работа и всякакво възнаграждение в името на оцеляването (Радойнова, 2023). Съвременните бежанци и мигранти в България често биват оценявани съгласно тези критерии. През 1980-те години българските власти започват процес на принудителна смяна на имената на хората от турското малцинство. Подобни кампании са били провеждани и по-рано, най-вече спрямо роми и българоговорящи мюсюлмани (помаци), но мащабите, както и насилието през 1980-те години далеч надхвърлят предишните опити. Според някои данни са преименувани над 800 000 души, включително покойници (Груев и Калъонски, 2008). В резултат на това част от мюсюлманите в България, най-вече етнически турци, решават да се изселят в Турция. Според Чавдар Маринов техният брой е 360 000 души (<https://shorturl.at/XNriL>).

Нирен Хасанова

През 1989-та година повече от половината ми роднини - турци и татари заминаха за Турция. И ние също тръгнахме да се изселяме, но така и не стигнахме до границата - счупи се камионът още в България по пътя и трябваше да бъдем върнем. След това се затвори границата. Иначе, бяхме с намерение да се заселим в Бурса, при роднините на баща ми - татарите.

Но като не можахме да емигрираме, веднага се върнах в училище. Като цяло семейството ми – майка, баща, баба, дядо, леля ми (по-голяма сестра на баща ми) много държаша на образованието. Даже си спомням, дядо ми казваше – „много хора не знаят какво е това татарин, затова вие трябва да сте облика на татарите - трябва да сте образовани, кротки, интелигентни хора и когато някой попита - какво е това татари, някой познава ли татари?, друг да каже: да, Нирен е татарка, ти да си добрия пример, да придаваш добър облик на татарите, хората с добро да приемат татарите“. Моите роднини, тези, които са от моето поколение, са от татарска линия, са над 80% с висше образование. Много кротки хора, изключително трудолюбиви и отговорни. Татарите, които познавам, всички са кротки хора, някак си смирени хора, които мислеха основно за работа и за оцеляване, работеха много, работеше се по оранжерии, хора, които искаха така да са материално осигурени и да дадат една добра основа за поколението следващото. Но много емигрираха.

Знам какво е да емигрираш. Разбира се, че съм съпричастна към положението в което се намират мигрантите днес, защото знам, че никой не бяга от хубаво. Тези хора идват в една далечна и чужда държава, търсейки

спасение за себе си, за децата си. Всичко за тях е толкова непознато, толкова чуждо. Езиковата бариера е голям проблем, културната бариера къщо. Моите роднини, които се изселиха в Турция, или такива, които заминаха в Германия, Италия, Холандия, Испания, САЩ са ми разказвали с какви трудности са се сблъскали, когато попаднат в различна среда. Въпреки, че за хората, които заминаха за Турция, езикът не е бил кой знае колко съществена бариера, но попадат в един чужд и различен свят – това е голям стрес. Разбирам тези хора – имигрантите, съпричастна съм с тях. Преди години съм работила с Агенцията за бежанците в България. Посещавала съм много пъти сградата в която ги настаняваха в кв. Овча купел. Разговаряла съм с тези хора, разказвали са ми от какво и защо бягат, оставяйки близки, роднини, приятели и родина. През месец август 1989 г. моето семейство/фамилия също тръгнахме да се изселваме в Турция. Спомням си колко е болезнено да си зарежеш дома, приятелите, близките и „да поемеш по пътя на спасението“, колко ужасна е болката от раздялата с баба, дадо, леля, чичо, бротовчеди, приятели. Тръгваш и не знаеш дали ще ги видиш повече.... откъсваш се от твоя свят и поемаш по пътя на неизвестното...

Самата аз, като съм ходила в Германия, съм се сблъскала с тази езикова бариера. Колкото и да си мисля, че знам немски, се оказва в Германия, че не мога да се оправям така свободно. Винаги, когато мога, бих помогнала на такива хора. Наистина съм съпричастна. Разбирам болката, страха и притеснението им и им съчувствам. Оставах всичко познато и тръгваш към нещо, което е толкова непонятно за теб. Това си е вид страх. Много добре разбирам какво изживяват тези хора, как са стигнали до тук. Първо се откъсват от приятели, от семейство. Идват тук. Болно ми е когато виждам как не навсякъде са добре посрещнати, добре приети. Как се притесняват да говорят езика или пък когато не могат да говорят и ползват разни Google преводачи или нещо такова. Много хора не им обръщат внимание. Аз винаги помагам.

Децата ми учеха в 66-то СУ в София и в техните класове имаше деца мигранти, бежанци. Имаше сред тях много добри математици. Но факт е, че тези деца трябва да полагат много повече усилия, тъй като първо трябва да научат езика. Като цяло полагат много усилия. Има много амбициозни деца, но разбира се, може би и влиянието на семейството тук не е за пренебрегване. Голяма част от децата идват, знаейки, че ще мигрират след това към Западна Европа и не полагат много усилия. Но съм срещала чудесни деца сред тях.

Всички трябва да сме съпричастни с мигрантите. Имаме немалко роднини, приятели, които са заминали да живеят в чужбина. От първа ръка познавам целия стрес, който са изживели тези хора, в резултат на който някои изгубиха живота си, други имат сериозни здравословни проблеми.

2.2. След падането на комунизма стотици хиляди български граждани станаха икономически мигранти в ЕС и Северна Америка, като пикът е в годините около присъединяването на страната към ЕС (2007), когато условията за трудова миграция значително се облекчават. Според Националния статистически институт за периода 2001 – 2011 г. са емигрирали 306 000 души (<https://shorturl.at/bznSC>). През последните десетилетия трудовата миграция вече не е еднопосочна, мигрантите отиват в чужбина и се връщат в България, сами или със семействата си. Това поставя сериозни предизвикателства пред образователната система, тъй като има риск връщащите се ученици да бъдат записани в клас с по-малки на възраст деца, ако не покажат нужните резултати по български език, история и литература. Свидетелството на Зейнеп, съхранявано във *VOLARE*, показва какви героични усилия са необходими понякога, за да може ученикът да се върне в образователната система. Други ученици предпочитат или са принудени да отпаднат от училище, като проблемите неминуемо ще нарастват успоредно с нарастването на обратната миграция.

След руското нахлуване в Украйна през 2022 г. в България идва значителна вълна бежанци най-вече от източните, рускоговорящи региони на страната. За огромното мнозинство от тях България е транзитна спирка, преди да продължат към Западна Европа, Северна Америка или други точки. Част от тях, между 55 и 105 000 души според различни оценки (<https://shorturl.at/AfD8K>) все пак остават в България. Привлича ги сравнително лесната възможност за намиране на работа предвид ниската безработица в страната, липсата на езикова бариера и географската близост с Украйна. По суша пътят от българското черноморско пристанище Варна до украинската Одеса е 700 километра приемливо добър път и според гугъл навигатора може да бъде изминато за 10 часа. По море разстоянието е по-малко и макар във военни условия морският път да е затворен за обикновените пътници, позволява на украинските бежанци да се чувстват близо до дома. За мнозина украински бежанци престоят в България представлява своеобразно отлагане на решението, възможност да премислят отново дали да се върнат у дома или да напуснат Украйна окончателно, възможност и да овладеят травмата от войната и миграцията. В свидетелствата, съхранявани във *VOLARE*, можем да видим тези колебания. Някои от събеседниците виждат бъдещето си в по-богата западна държава, други все още не са се отказали от надеждата за връщане, трети като че ли са склонни да заложат на България. Но всички те все още са в процес на мъчително обмисляне и тревожно търсене на решение. Липсата на езикова бариера, спомената по-горе, не означава автоматично предимство. Значителна част от българските граждани, особено по-възрастните поколения, са настроени русофилски по исторически причини (създаването на независима българска държава през 1878 г. след Руско-Турска война, традиционни връзки между българската и руската православна църква, силното руско културно, политическо и образователно влияние по време на държавния социализъм и пр.). Езикова близост между двата славянски езика

беше подсилвана през втората половина на XX век чрез образователната система (задължително изучаване на руски език в началното и средното образование), медии (например през социалистическия период един от трите достъпни канала беше на руски, а в петък и българската национална телевизия излъчваше само на руски) и липсата на специализирана научна литература на друг език, освен руски. Не твърдя, че владенето на руски език е превръщало българските граждани автоматично в русофили, но определено можем да говорим за културна доминация, при която дори антисъветската литература идваше в България първо на руски език. Идвайки в България, рускоезичните украински бежанци попадат в сложна езикова ситуация. От една страна, руският е език на държавата агресор, прокудила ги в изгнание. Това мотивира много семейства да започнат активно да изучават и използват украински език, който за тях не е роден, но е език на тяхната родина. От друга руският език им позволява да общуват с местното население в България, но тук отново има уловка – именно хората, способни и склонни да общуват на руски в страната, не винаги са склонни да проявят съчувствие и разбиране към украинските бежанци. В свидетелствата, съхранявани във *VOLARE*, някъде завоалирано, а някъде открито българите са обвинявани в русофилство. Но пък понякога именно българите от по-възрастните поколения са подготвени да приемат използването на руски език като нещо, свързващо два народа със сложна историческа съдба в периферията на руската империя. При събирането на свидетелствата уговорката беше разговорите да бъдат на български. Много скоро преминавахме на руски, примесен с български думи, като дори от моя страна преходът ставаше несъзнателно.

За децата в интервюираните украински семейства езиковата ситуация води до безброй всекидневни предизвикателства. Обучението им в училище и всекидневното общуване там е на български, семейният език е руски, повечето от тях изучават допълнително украински, езика на тяхната родина, а всички залагат и на английски, езика на миграцията. Една от причините да не депозираме във *VOLARE* интервютата с украински деца беше спонтанното превключване между различни езици и притесненията на родителите от евентуални иронични реакции сега или след време.

В рамките на проекта *VOLARE* тези наративи не са третирани като статични етнографски данни, а като живи педагогически срещи, които се разгръщат в пространството между интервюиран, слушател и читател. Всяко свидетелство представлява опит да се насели социалното или пространствено движение на събеседниците с езикови, звукови или визуални маркери. Целта не е само да се документира индивидуалният опит, но и да се създаде пространство, където самият акт на слушане придобива етичен и образователен смисъл. Слушането, което е същностна част от процеса на интервюиране, придобива ранг на признаване в рамките на хранилището, изслушването дава възможност да се доближиш до говорещия не само с цел да интерпретираш чутото, но и да изпиташ човешка солидарност, емоционална и житейска емпатия, която ако не

снима, то поне проблематизира границите между изследовател и участник, между учител и обучаем.

Нурен Хасанова

Започнах училище, първи клас в град Русе. В Русе живеехме в квартал, който също беше смесен, болшинството бяха българи, имаше и роми, по-малко бяха турците. Трудна ми беше адаптацията по време на игра с деца от блока. Някак си първите две-три години не можах да си намеря приятели. Не се чувствах комфортно в тази среда. В квартала, в който живеехме, нямаше много татари. И интересното беше, че дори да е имало, те са се самоопределяли като турци по-скоро. Не акцентираха на това, че са татари. Аз няхах проблем с комуникацията на български език. В семейна среда се говореше основно на български. Всичките ни съседи и приятели бяха българи. Имаше деца, които не говореха добре български език, на тях им беше по-трудно в училище, но аз няхах такъв проблем.

Иначе между турския и татарски език има разлика. Тези, които говорят турски език, но не говорят татарски и споделят, че разбират около 30%. Аз не изпитвам затруднения в комуникацията на трите езика – български, турски и татарски – мисля на трите езика и говоря на трите езика свободно. Когато общувам в смесена група - примерно с турци и татари, несъзнателно, когато общувам с татари, е на на татарски езици, когато общувам с турци на турски. И в къщи, когато трябва да общувам с майка ми, си говоря с нея на турски, с всички други на татарски език.

Образование

Учители, директори на училища и образователни експерти в България, включително хора от етнически малцинства, с които общувахме в хода на изследванията по VOLARE, посрещаха предлаганите иновативни образователни методи с голяма доза скептицизъм. Това може да бъде обяснено с техния собствен опит.

В края на миналия век в началното и средно образование в България се оформя система на две скорости. Общата картина е показана в изследването на „Ромските училища в България – 2001” (Денков, 2002). От една страна имаме училища с приемливо качество на образованието, дори високо в елитните езикови или математически гимназии. От другата страна са стотици училища, събрали ученици от ромски или турски произход, където качеството на образованието е изключително ниско, до степен да не осигуряват дори базова грамотност на випускниците. В дъното на тези сегрегирани училища стоят образователните институции за деца със специални потребности. Понякога родителите са насочвали натам дори деца с нормално развитие, привлечени от безплатната храна и издръжка (Денков, 2002). За новосформиращите се ромски елити, както и за голяма част от активистите на неправителствени организации и образователни експерти, решението е очевидно: за да получат

качествено образование, всички деца трябва да учат при равни условия. Така тръгва движението за десегрегация в училищата, чиято цел беше учениците, независимо от техния произход, да получават равни шансове, което при тогавашните български условия означава същото образование, в същите училища, със същите учебни програми и учители за децата от малцинствата, както децата от средната класа или от доминиращия етнос. Струва ми се, че движението за десегрегация представлява може би най-големия или поне най-достойния за уважение успех на елитите на етническите малцинства като цяло в България. Това може би обяснява защо в разговорите, съпътстващи изследванията ни, образователните експерти проявяваха интерес към алтернативни методи, които да бъдат прилагани в детските градини, предучилищното и отчасти началното училищно образование, но бяха скептични за приложимостта им в прогимназиалните и по-високи етапи на образование.

Към спомените за сегрегираните училища се наслагват и биографичните траектории на днешните образователни елити сред етническите малцинства. По правило това са хора, постигнали успех благодарение на лични усилия, вложени в образование. Показателно е, че те са имали по-големи шансове в дисциплини като математика или природни науки, където оценяването става въз основа на ясни критерии, отколкото в хуманитарните или социални науки. Един от събеседниците ни мюсюлмани в Брезница разказваше с непреминала горчивина как учителката му е поставила слаба оценка за съчинение по литература с мотивировката „прекалено е добро, за да си го написал ти. Преписано е”, с което му е спряла пътя към университет.

Нурен Хасанова

В училище бях отличничка. До втори клас, първия срок, не съм усещала разликата, че съм татарка, или че съм различна, тъй като така беше и в детската градина. Но ... след училище с децата от блока не общувах, някак си не можах да свикна с тях и не можех да създам приятелски отношения с тези деца. Почти не излизах да играя с децата от блока. Не знам дали е до характер или просто аз не се чувствах комфортно в тая среда. Игрите ми бяха основно на село, в моята махала. В училище не се правеше разлика до Възродителния процес 85-та година – когато се случи преименуването във втори клас. Тогава някак си започна да се обръща внимание на това кой какъв е бил, как му се е променило името. Негативното отношение имаше дори на класната ми ръководителка към тези деца, които са с променени имена. Това ме накара да се затворя още повече в себе си. А децата просто знаеха, че вече трябва да се обръщат към мен с друго име. Бяхме много малки, децата няма как да го разберат това. Не всички бяха добронамерени, разбира се. Имаше и такива, които може би, повлияни от семейната среда започнаха да говорят негативни неща публично. Например за „злините, които са правили турците на българите по време на турското робство“, като не разбирах защо ме включваха и мен в тази група на „правещите злини“. На мен ми беше много

неприятно – в съвременето да бъде приемана като част от историята. С времето се научавах да не обръщам внимание на тези неща, но си остава една болка.

Беше болезнен процес за всички. И за турци, и за татари. В Сливо поле се чувствах много добре, защото в татарската махала си бях аз. Не бях различната, бях аз – част от общото.

Но родители и роднини непрекъснато ме тласкаха да уча. При нас образованието наистина е ценност. И по майчина, и по бащина линия. При нас беше едно съревнование, че нечие дете или внук има по-добър успех в края на годината. И това беше гордост за възрастните. И най-вече за дядо ми – той ми е като пример в живота. Беше с четвърти клас образование, но беше много мъдър и природно интелигентен човек. От него съм се научила на много неща в живота, които са ми помагали във всякакви моменти – трудни и добри. Винаги на него пръв му носех бележника. Всички в семейството много държаха на образованието се гордееха с успехите на децата си в училище. Един пример – като дойдат на Байрам и дядо винаги питаше роднините как е в училище, учат ли децата, какъв успех имат. Аз бях много горда, когато си получа бележника в края на годината, да отида при дядо и да му покажа резултата. Същото беше и със сестра ми. И естествено винаги имаше материален стимул.

После постъпих в Математическа гимназия „Баба Тонка“, гр. Русе. Лелите ми (сестрата на баща ми, както и негова първа братовчедка) бяха завършили Математическата гимназия в Русе. Леля беше човекът, който ми помагаше по математика, по физика, по химия и тя ми повлия в това, аз каква насока да поема в живота и какво искам да постигна. Естествено, първата стъпка беше да завърша математическа гимназия. Родителите ми винаги са ми оказвали подкрепа. Финансираха допълнително посещението на частни уроци. Харесвах математиката, бях добра по математика. Точните науки ми бяха приоритет. В Русе имаше и други елитни училища като английска гимназия, но в там приемът беше с изпит по български. Като бях в седми клас, в края на учебната година започна възстановяването на имената, 1990-та година. Учителката по български като разбра, че аз ще бъда едно от децата, на което ще му бъде възстановено името си промени отношението към мен и ми остави оценка пет. С такава оценка няха шанс за прием в английска гимназия, за това училище трябваше да имам успех 6,00. Но, аз се бях насочила към математическата гимназия, тъй като приоритет ми беше математиката.

Братовчедката ми, която живееше през една къща от нас в Сливо поле, също учеше в математическата, бяхме в същия клас, стояхме на един чин с нея. Имах по-голям братовчед, който също учеше в математическата. Една година след мен беше приет друг мой братовчет, четири години след мен сестра ми беше приета и завърши същото училище. Имаше една учителка, която се смееше и казваше, „вие го направихте това родова гимназия“. Само една братовчедка имам, която беше в хуманитарна гимназия.

Продължих образованието си в Стопанска академия в град Свищов, специалност „Международни икономически отношения“. По това време имаше доста кандидат-студенти. Децата наистина учеха. Моето поколение може би беше едно от последните, което учеше сериозно. И така всеки кандидат студентски изпит беше изпълнен с много трепет и вълнения. И с много напрежение. Кандидатствах с математика и немски език. Човек трябва да се докаже, за да го приемат на сериозно. Случвало ми се е в първия момент, не винаги разбира се, но при първо запознанство, представяйки се, като си кажа името, някой да си върне погледа отново към мен. Но това е в много редки случаи. Аз не съм конфликтна личност, добре се разбирам с хората, добре работя с колегите тук в центъра и в министерството. Опитвам се да съм стриктна и в работата си. Уча се непрекъснато.

Преди десетина години, бяхме на проверка във Варна, в едно училище, близо до квартал Максуда. Оказа се, че там учеха деца, които говорят на турски език в семейна среда. Бях в една класна стая и говорейки с учениците, един ученик от 6-ти клас, каза, че не иска да учи. Отидох при него и го попитах на турски, защо не посещава на училище, защо не искаш да учиш. И той се обърна с изненада към мен и вика: „ама ти говориш турски“. Много им е странно, основно на по-маргинализираните деца, че идва някой, който говори техния език. Използвам тези поводи, с такива ученици, като насърчителна мярка - това, че са различни, не значи, че трябва да се чувстват като такива. Те също трябва да учат, трябва да полагат усилия. Сега последно бяхме в Крушовица, на едно събитие, на което присъстваха основно младежи. Болшинството бяха от ромски произход. Когато започна дискусиата едно момиче на 15 годишна възраст се обърна към нас и каза: „много ви е лесно на вас, а мен като ме видят, че съм с по-тъмна кожа и не ме приемат“. И аз тогава ѝ обясних, че и аз съм изпадала в такова положение заради името си, но никога не съм се притеснявала от това, тъй като човек трябва да се докаже с това, че е добре възпитан, интелигентен и образован. За мене образованието наистина е ценност. Това си опитах да предам и на децата си. Без образование човек не може да живее пълноценно. Аз имам една най-любима фраза, която знам от моя дядо: „Човек без образование има таван над главата си (който не може да прорие), а този, който е образован, има стабилен под под краката си.“

Местни решения

Решенията, свързани с образованието на малцинства и мигранти в България, могат по-лесно да бъдат разбрани в този контекст. За мнозина образователни експерти сегрегиранията училища остават не само жив спомен, но и заплаха. Успоредно с това биографичният опит на експертите от етническите малцинства ги кара да ценят най-вече възможността за равен шанс, за равно състезание при равни условия, а не толкова да търсят самостоятелна и уникална писта за учениците от уязвими групи. Поради това оригиналните образователни методи, като например разгледаните от Дафина Пандин в настоящия том, са насочвани най-вече към началните етапи на образованието

и детските градини, докато за по-късните етапи приоритет са образователните медиатори.

Образователните медиатори са своеобразни посредници между учениците от уязвими групи (най-вече роми) и училищата. Доскоро бяха финансирани по европейски програми, но българското Министерство на образованието вече пое щафетата. Учебните програми и изисквания остават еднакви за всички, но образователните медиатори помагат на ученици, а и на учители, да взаимодействат, да разберат по-добре изискванията и особеностите на съответната група или институция и на свой ред да бъдат разбрани. Свидетелствата, събрани във *VOLARE*, показват етап от появата на тази сравнително нова институционална фигура, образователния медиатор. Може би заради това интервюираните са толкова различни и като подход към учениците, и като лично присъствие. Надяваме се следващият етап от развитието на тази категория посредници да бъдат културните медиатори, свързващи образователните институции с мигранти. В този смисъл *VOLARE* остава отворен като проект. Хранилището със свидетелства представлява дигитален посредник, място, където гласове са пътували и ще пътуват, пресичайки пространствени и хронологични граници, национални и педагогически контексти. Дигиталната среда не просто съхранява тези свидетелства, а умножава потенциала им да създават връзки между образователни експерти и техните аудитории чрез наративи, които биват едновременно контекстуализирани и свързани глобално.

Цитирана литература

Груев, М., & Калъонски, А. (2008). „Възродителният процес“. Сиела.

Денков, Д., Станоева, Е., & Видински, В. (2002). „Ромските училища в България – 2001“. Отворено общество.

Митев, П.-Е. (2002). Динамика на бедността. В: Селени, И. (Ред.), *Бедността при посткомунизма* (стр. xx-xx). Изток-Запад.

Марушиакова, Е., & Попов, В. (1993). *Циганите в България*. Клуб 90.

Радойнова, Д. (2023). Пепеляшките нагоре – надолу по стълбата на социалната мобилност: Спомени за бедността на бежанците от Източна Тракия. *Българска етнология*, 2023(3), 328–338.

FOUR

Capturing and understanding the testimonies of displacement in Bulgaria for educational use

Ilia Iliev, Niren Hasanova

The interview collection process and ethnographic work of the *VOLARE* project in Bulgaria can be better understood if the testimonials and the positions of the participants are put in a context. At the beginning of this article, we will provide some general data on ethnic minorities and migration in Bulgaria, then we will focus on specific educational approaches developed by local educators, educational experts and activists from ethnic minorities, non-governmental organizations, academic and state institutions. In the course of our work, we encountered some skepticism regarding new pedagogies, including the critical one. In order to better understand and feel the reasons for this historically formed skepticism, the article will intertwine two voices. One is a biographical narrative of Niren Hasanova, a doctoral student in ethnology, chief expert at the Ministry of Education and Science and a participant in the *VOLARE* team. It is given in italics. The second is by Ilia Iliev, associate professor at the Department of Ethnology at Sofia University, who selected and collected the testimonies for the project.

This dialogical structure mirrors *VOLARE*'s broader epistemological commitment to approach knowledge not as a monologue of expertise, but as a shared space where experience, analysis, and memory coexist and become generative of one another. In this sense, the chapter itself could be perceived as a small-scale model of the repository.

Minorities. Statistics and hierarchies

According to the 2021 census, Bulgaria is largely a mono-ethnic country. 5,118,494 people identified themselves as ethnic Bulgarians, 508,378 as Turks, and 266,720 as Roma.¹⁴ Approximately 90,000 people indicated other ethnic affiliations or refused the options offered in the census. The relatively simple picture gets more complicated when compared with data on mother tongue or religion. For example, some citizens who self-identified as Bulgarians indicated Turkish or Romani as their

¹⁴ <https://www.nsi.bg/press-release/etnokulturni-harakteristiki-na-naselenieto-kam-7-septemvri-2021-godina-6833>

mother tongue. Belonging to the dominant ethnicity is considered more prestigious, and according to researchers such as Petar-Emil Mitev (Митев, 2002), in some cases the Roma can be analyzed more as a social rather than an ethnic category, as an underclass standing at the bottom of social hierarchies. Within the ethnic groups themselves, there are subcategories with subtle hierarchies, as is true for both the Roma (Марушиакова и Попов, 1993) and the Turks.

Niren Hasanova

I was born in the village of Slivo Pole in the Ruse region, just 20 kilometers from Ruse. According to the last census, the village had about 3,000 inhabitants. It used to be larger, and there were jobs for the local population. The people living in Slivo Pole stayed there. In the last 30 years, a large part of the inhabitants has emigrated to larger cities or abroad. When I was a child it was a village, but quite developed one—all kinds of services were offered, there were jobs for everyone, there was a large kindergarten, school, youth center, library, two cinemas. The proximity of the city of Ruse also had a positive influence. This created a prerequisite for a normal life for young people, together with adults. Young people had to have at least two children, and some families had three or four. The situation was the same in our Tatar neighborhood, where I lived. In addition to the Tatar neighborhood, we had a Bulgarian, Roma and Turkish neighborhood. The Turkish neighborhood was the largest. It housed about 50% of the residents of the settlement. In Slivo Pole, there were actually two Tatar neighborhoods. Where I lived, there was a sub-neighborhood of Slivo Pole, Slivitsa. One Tatar neighborhood was in Slivitsa, and the other in the village of Slivo Pole itself. Until 1978, the Tatars were more numerous, but a large part of them, especially those in the lower Tatar neighborhood, emigrated to Turkey, to Bursa and to Istanbul. The Roma neighborhood, in the 1980s, was significantly smaller. In the next 30 years, the Roma neighborhood developed the most rapidly, and today it is quite large, since a significant part of the Roma who live abroad invest in Slivo Pole, build their houses, and buy old houses from the Tatar and Turkish neighborhoods.

I myself am from a mixed marriage, my mother is Turkish, my father is Tatar. They met in Slivo Pole, because my mother has relatives in Slivo Pole, who are also from a mixed marriage between Tatars and Turks - my uncle is married to a Tatar from Slivo Pole and my aunt is married to a Tatar, also from Slivo Pole. They met at a wedding. My mother's parents did not agree with this marriage at first, Turks are considered more important than Tatars. For this reason, my mother left without her parents' blessing, she ran away to my father. 95% of the people living in our neighborhood were relatives. A large part of the daughters-in-law who are from my father's generation are Turks. All the Turkish daughters-in-law were runaways because their parents did not agree to marry a Tatar. I personally do not remember a Turkish daughter-in-law in our neighborhood who married with the permission of parents from the Turkish side. The other way round was OK, because Turks were considered somehow superior. Until the early 1990s, there was a division between Tatars and Turks. There was serious discrimination based on ethnic origin on the part of the Turks towards the Tatars,

expressed in the non-acceptance of the Tatars, even though they profess the same religion, have similar customs and are close in language. But it was also a time of love marriages.

Until the age of 7, I was mainly looked after by my father's parents - my grandparents. My parents worked in Ruse and I saw them on weekends. My first clear memories are of growing up with my grandparents. My childhood memories start from the kindergarten period. I don't remember speaking Bulgarian, and I don't remember any difficulties with the language in kindergarten. At home, we mainly spoke Tatar. My mother, although she is Turkish, understood 100% Tatar and the main communication was conducted only in this language. I had living great-grandparents who spoke only Tatar.

Games among the children were divided by neighborhoods. I played mainly with the children from our (Tatar) neighborhood. The children from other neighborhoods were considered "foreign" to us. We all played only in neighborhoods and separated ourselves. Even the children from the two Tatar neighborhoods did not get together. But the kindergarten was big, nice, common to the entire village. There, the children from all the ethnic groups in the village gathered—Bulgarians, Turks, Tatars, Pomaks and Roma. There was no division between the children in the kindergarten.

In kindergarten we communicated in all languages, Bulgarian was the dominant one, but in the neighborhood between the children it was mainly in Turkish, and with the adults I communicated mainly in Tatar. In a family environment I spoke mainly in Tatar, since in early childhood I was raised by my grandmother, grandfather, great-grandmother, great-grandfather, and they communicated with each other only in Tatar.

The connection with the other neighborhoods in everyday life was mainly when we went to the store, which was located in the Turkish neighborhood, but to get there we had to go through the Roma neighborhood, but we didn't get together with these children to play together.

Migrations

In Bulgaria, like other Balkan countries, there have been significant migration flows after the wars of the early 20th century. In the family history of many modern Bulgarian citizens there are stories about their grandfathers and grandmothers who came from neighboring countries, who also built the image of the ideal, true refugee, deserving of respect and sympathy—poor, urgently leaving their home under threat of physical destruction, ready to accept any job and any reward in the name of survival (Радойнова, 2023). Modern refugees and migrants in Bulgaria are often assessed according to these criteria. In the 1980s, the Bulgarian authorities began a process of forced name changes for people from the Turkish minority. Similar campaigns had been carried out earlier, mostly against Roma and Bulgarian-speaking Muslims (Pomaks), but the scale and violence in the 1980s far exceeded previous attempts. According to some data, over 800,000 people, including the deceased, were renamed (Груев и Кальонски, 2008). As a result, some of the

Muslims in Bulgaria, mostly ethnic Turks, decided to emigrate to Turkey. According to Chavdar Marinov, their number is 360,000 people (<https://shorturl.at/XNriL>).

Niren Hasanova

In 1989, more than half of my relatives - Turks and Tatars - left for Turkey. We also set out to emigrate, but we never reached the border - the truck broke down in Bulgaria on the way and we had to return. Then the border was closed. Otherwise, we had intended to settle in Bursa, with my father's relatives - the Tatars.

But when we couldn't emigrate, I immediately went back to school. In general, my family - mother, father, grandmother, grandfather, my aunt (my father's older sister) were very keen on education. I even remember my grandfather saying - "many people don't know what a Tatar is, so you should be the face of the Tatars - you should be educated, meek, intelligent people and when someone asks - what are Tatars, does anyone know Tatars?, someone else should say, - yes - Niren is a Tatar - you should be a good example, give a good face to Tatars, people should accept Tatars with kindness". My relatives, those who are from my generation, are of Tatar lineage, over 80% have higher education. Very meek people, extremely hardworking and responsible. The Tatars I know are all gentle people, somehow humble people who thought mainly about work and survival, they worked a lot, they worked in greenhouses, people who wanted to be financially secure and provide a good foundation for the next generation. But many emigrated.

I know what it's like to emigrate. Of course, I empathize with the situation migrants find themselves in today, because I know that no one runs away from something good. These people come to a distant and foreign country, seeking salvation for themselves, for their children. Everything is so unfamiliar, so foreign to them. The language barrier is a big problem, the cultural barrier at home. My relatives who emigrated to Turkey, or those who went to Germany, Italy, the Netherlands, Spain, the USA have told me what difficulties they faced when they found themselves in a different environment. Although for the people who went to Turkey, language was not a very significant barrier, they find themselves in a foreign and different world - this is a lot of stress. I understand these people - the immigrants, I empathize with them. Years ago, I worked with the Agency for Refugees in Bulgaria. I have visited the shelter where they were housed in the Ovcha Kupel district many times. I have talked to these people, they told me what and why they were fleeing, leaving loved ones, relatives, friends and homeland. In August 1989, my family also set out to emigrate to Turkey. I remember how painful it is to abandon your home, friends, relatives and "to embark on the path of salvation", how terrible the pain of separation from grandmother, grandfather, aunt, uncle, cousins, friends. You leave and don't know if you will see them again... you break away from your world and embark on the path of the unknown...

I myself, when I went to Germany, have faced this language barrier. No matter how much I think I know German, it turned out in Germany that I can't manage so freely. Whenever I can, I would help such people. I really empathize. I understand their pain,

fear and anxiety and I sympathize with them. You leave everything familiar and go towards something that is so incomprehensible to you. This is a kind of fear. I understand very well what these people are experiencing, how they got here. First, they break away from friends, from family. They come here. It hurts me when I see how they are not welcomed, well received everywhere. How they are embarrassed to speak the language or when they can't speak and use various Google translators or something like that. Many people don't pay attention to them. I always help.

My children studied at the 66th Sofia Secondary School and there were migrant children, refugees in their classes. There were very good mathematicians among them. But the fact is that these children have to put in much more effort, because they have to learn the language first. In general, they put in a lot of effort. There are very ambitious children, but of course, perhaps the influence of the family here is not to be ignored. A large part of the children come, knowing that they will then migrate to Western Europe and they don't put in much effort. But I have met wonderful children among them.

We should all empathize with migrants. We have many relatives, friends who have gone to live abroad. I know firsthand all the stress that these people have experienced, as a result of which some have lost their lives, others have serious health problems.

After the fall of communism, hundreds of thousands of Bulgarian citizens became economic migrants to the EU and North America, with the peak in the years around the country's accession to the EU (2007), when the conditions for labor migration were significantly eased. According to the National Statistical Institute, 306,000 people emigrated for the period 2001-2011 (<https://shorturl.at/bznSC>). In recent decades, labor migration is no longer one-way, migrants go abroad and return to Bulgaria, alone or with their families. This poses serious challenges to the education system, as there is a risk that returning students will be enrolled in a class with younger children if they do not show the required results in Bulgarian language, history and literature. Zeynep's testimony, preserved in *VOLARE*, shows what heroic efforts are sometimes needed for a student to return to the education system. Other students prefer or are forced to drop out of school, and the problems will inevitably increase in parallel with the increase in return migration.

After the Russian invasion of Ukraine in 2022, a significant wave of refugees arrived in Bulgaria, mostly from the eastern, Russian-speaking regions of the country. For the vast majority of them, Bulgaria is a transit stop before continuing on to Western Europe, North America or other points. Some of them, between 55 and 105,000 people according to various estimates (<https://shorturl.at/AfD8K>), still remain in Bulgaria. They are attracted by the relatively easy opportunity to find work, given the low unemployment in the country, the lack of a language barrier and the geographical proximity to Ukraine. By land, the road from the Bulgarian Black Sea port of Varna to the Ukrainian Odessa is a 700-kilometer reasonably good road and, according to Google Navigator, can be covered in 10 hours. By sea, the distance is shorter, and although the sea route is closed to ordinary passengers in wartime conditions, it allows Ukrainian refugees to feel close to home. For many Ukrainian

refugees, staying in Bulgaria represents a kind of postponement of the decision, an opportunity to reconsider whether to return home or leave Ukraine permanently, and an opportunity to overcome the trauma of war and migration. In the testimonies stored in *VOLARE*, we can see these hesitations. Some of the interlocutors see their future in a richer Western country, others have not yet given up hope of returning, and still others seem inclined to bet on Bulgaria. But all of them are still in the process of painful consideration and anxious search for a solution. The lack of a language barrier mentioned above does not automatically mean an advantage. A significant part of Bulgarian citizens, especially the older generations, are Russophile for historical reasons (the creation of an independent Bulgarian state in 1878 after the Russo-Turkish War, traditional ties between the Bulgarian and Russian Orthodox Churches, the strong Russian cultural, political and educational influence during state socialism, etc.). The linguistic proximity between the two Slavic languages was reinforced in the second half of the 20th century through the educational system (compulsory study of Russian in primary and secondary education), media (for example, during the socialist period one of the three available TV channels was in Russian, and on Fridays the Bulgarian national television broadcast only in Russian) and the lack of specialized scientific literature in a language other than Russian. I am not claiming that proficiency in Russian automatically turned Bulgarian citizens into Russophiles, but we can definitely talk about cultural dominance, in which even anti-Soviet literature came to Bulgaria first in Russian. Coming to Bulgaria, Russian-speaking Ukrainian refugees find themselves in a complex linguistic situation. On the one hand, Russian is the language of the aggressor state that drove them into exile. This motivates many families to actively begin to study and use Ukrainian, which is not their native language, but is the language of their homeland. On the other hand, the Russian language allows them to communicate with the local population in Bulgaria, but here again there is a catch—often it is precisely the people capable and willing to communicate in Russian, who are less inclined to show sympathy and understanding towards the Ukrainian refugees. In the testimonies stored in *VOLARE*, sometimes veiledly, and sometimes openly, the Bulgarians are accused of Russophilia. But sometimes it is the Bulgarians of the older generations who are prepared to accept the use of the Russian language as something connecting two nations with a complex historical fate on the periphery of the Russian empire. When collecting the testimonies, the agreement was that the conversations would be in Bulgarian. Very soon we switched to Russian, mixed with Bulgarian words, and even on my part the transition happened unconsciously.

For the children in the interviewed Ukrainian families, the language situation leads to countless everyday challenges. Their education at school and daily communication there is in Bulgarian, the family language is Russian, most of them additionally study Ukrainian, the language of their homeland, and all of them also rely on English, the language of migration. One of the reasons for not depositing the interviews with Ukrainian children in *VOLARE* was the spontaneous switching between different languages and the parents' concerns about possible ironic reactions now or later.

In the framework of the *VOLARE* project, these narratives are not treated as static ethnographic data, but as living pedagogical encounters that unfold in the desired space between speaker, listener, and reader. Each testimony becomes a way of inhabiting displacement through language, sound, and visual stimuli. The aim is not only to document experience but to open a space where the act of listening itself acquires ethical and educational meaning. Listening, which is so central in interviewing, becomes in the repository a form of recognition: an opportunity to approach the other not through interpretation alone, but through an embodied and affective engagement that challenges, or at least puts into question, the boundaries between researcher and participant, teacher and learner.

Niren Hasanova

I started school, first grade in the city of Ruse. In Ruse, we lived in a neighborhood that was also mixed, the majority were Bulgarians, there were also Roma, fewer were Turks. It was difficult for me to adapt while playing with children from the block. Somehow, for the first two or three years, I couldn't make friends. I didn't feel comfortable in this environment. There weren't many Tatars in the neighborhood where we lived. And the interesting thing was that even if there were, they preferred to identify as Turks. They didn't emphasize the fact that they were Tatars. I didn't have a problem with communicating in Bulgarian. In the family we are all fluent in Bulgarian. All our neighbors and friends were Bulgarian. There were children who didn't speak Bulgarian well, it was more difficult for them at school, but I didn't have such a problem.

Otherwise, there is a difference between the Turkish and Tatar languages. Those who speak Turkish but do not speak Tatar say that they understand about 30%. I do not experience difficulties in communicating in the three languages—Bulgarian, Turkish and Tatar—I think in all three languages and speak all three languages fluently. Whoever I communicate with in a mixed group—for example, with Turks and Tatars, unconsciously, when I communicate with Tatars, it is in Tatar languages, when I communicate with Turks in Turkish. And at home, when I have to communicate with my mother, I speak to her in Turkish, with everyone else in Tatar.

Education

Teachers, school principals and educational experts in Bulgaria, including people from ethnic minorities, with whom we spoke during the *VOLARE* research, were somehow skeptical of the proposed innovative educational methods. This can be explained by their own experiences.

At the end of the last century, a two-speed system was formed in primary and secondary education in Bulgaria. The general picture is shown in the magisterial study “Roma Schools in Bulgaria – 2001” (Denkov, 2002). On the one hand, there were schools with an acceptable quality of education, even high in the elite language or mathematics high schools. On the other hand, there were hundreds of schools that bring together students of Roma or Turkish origin, where the quality of

education was extremely low, to the point of not even providing basic literacy to the graduates. At the bottom of these segregated schools were educational institutions for children with special needs. Sometimes parents have even sent children with normal development there, attracted by the free food and support (Denkov, 2002). For the newly formed Roma elites, as well as for a large part of the activists of non-governmental organizations and educational experts, the solution was obvious: in order to receive a quality education, all children must study under equal conditions. Thus began the movement for desegregation in schools, whose goal was that students, regardless of their background, should receive equal opportunities, which under the Bulgarian conditions of the time meant the same education, in the same schools, with the same curricula and teachers for children from minorities as for children from the middle class or those from the dominant ethnic group. I would argue that the movement for desegregation of so-called Roma schools represents perhaps one of the most important success stories of the ethnic minority elites in Bulgaria. This perhaps explains why, in the conversations accompanying our research, educational experts showed interest in alternative methods to be applied in kindergartens, preschool and partly primary school education, but were skeptical about their applicability in secondary and higher stages of education. Specific for them meant segregated.

The memories of segregated schools are also superimposed on the biographical trajectories of today's educational elites among ethnic minorities. As a rule, these are people who have achieved success thanks to personal efforts invested in education. It is significant that they had better chances in disciplines such as mathematics or natural sciences, where assessment is based on clear criteria, than in the humanities or social sciences. One of our Muslim interlocutors in Breznica recounted with unfading bitterness how his teacher gave him a poor grade for a literature essay with the motivation "it's too good to have been written by you. It was copied", thus blocking his path to university.

Niren Hasanova

I was an excellent student at school. Until the second grade, the first term, I didn't feel the difference that I was Tatar, or that I was different, because it was the same in kindergarten. But ... after school I didn't communicate with the children from the block, somehow I couldn't get used to them and couldn't create friendly relations with these children. I don't know if it was a character issue or I just didn't feel comfortable in that environment. My games were mainly in the village, in my neighborhood. At school, there was no difference until 1985, when the renaming took place in the second grade. Then somehow people started paying attention to who was what, how their name had changed. Even my class teacher had a negative attitude towards these children who had changed their names. This made me withdraw even more into myself. And the children simply knew that they had to address me by a different name. We were very young, the children have no way of understanding this. Not all of them were well-intentioned, of course. There were also those who, perhaps influenced by their family environment, began to say negative things in public. For example, about

the “evils that the Turks did to the Bulgarians during the Turkish yoke”, and I did not understand why they included me in this group of “evildoers”. It was very unpleasant for me, in modern times, to be accepted as part of history. Over time, you learn not to pay attention to these things, but a pain remains.

It was a painful process for everyone. Both for Turks and Tatars. In Slivo Pole I felt very good, because in the Tatar neighborhood I was myself. I was not the different one, I was me. But parents and relatives constantly pushed me to study outside the neighborhood. For them education was truly a value. Both on the maternal and paternal side. Among them there was a competition that someone's child or grandchild had a better success at the end of the year. And this was a source of pride for the adults. And especially for my grandfather - he is my role model in life. He had a fourth-grade education, but he was a very wise and naturally intelligent person. I learned many things in life from him that have helped me in all moments - difficult and good. I always put him first. Everyone in the family cared a lot about education and were proud of their children's successes in school. One example - when they came to greet him as a head of the kin on Bayram, my grandfather would always ask the relatives how school was, if the children were studying, what success they had. I was very proud when I got my notebook at the end of the year, to go to my grandfather and show him the result. It was the same with my sister. And of course, there was always a material incentive.

Then I entered the Mathematical High School in Ruse. My aunts (my father's sister, as well as his first cousin) had graduated from the same school. My aunt was the person who helped me in math, physics, chemistry and she influenced me in what direction I should take in life and what I wanted to achieve. Naturally, the first step was to graduate from a math high school. My parents have always supported me. I liked math, I was good at math. The natural sciences were my priority. There were other elite schools in Ruse, such as an English high school, but admission there was with an exam in Bulgarian. When I was in seventh grade, at the end of the school year, the restoration of names began, in 1990. The Bulgarian teacher, when she found out that I would be one of the children whose name would be restored, changed her attitude towards me and gave me a grade of five. With that grade, I had no chance of getting into an English high school, for that school I had to have a GPA of 6.00. But, I had chosen the math high school, since my priority was math. My cousin, who lived one house away from us in Slivo Pole, also studied mathematics, we were in the same class, we sat on the same bench with her. I had an older cousin who also studied mathematics. One year after me, another cousin of mine was accepted, four years after me, my sister was accepted and graduated from the same school. There was a teacher who laughed and said, “you did this, your high school”. I have only one cousin who was in a humanities high school.

I continued my education at the Academy of Economics in the town of Svishtov. At that time, there were quite a few prospective students. The children really studied. My generation was perhaps one of the last to study seriously. And so every prospective student exam was filled with a lot of trepidation and excitement. And with a lot of tension. I applied with mathematics and German. One has to prove oneself in order

to be taken seriously. Even now it happens to me, not always of course, but at the first acquaintance, introducing myself, when I say my name, that someone would look back at me. But this is in very rare cases. I am not a conflict person, I get along well with people, I work well with my colleagues here in the ministry. I try to be concise in my work as well. I am constantly learning. About ten years ago, we were on an inspection in Varna, in a school, near the Maksuda Roma neighborhood. It turned out that there were children who spoke Turkish. I was in a classroom and talking to the students, a 6th grade student said that he didn't want to study. I went to her and asked her in Turkish why she didn't go to school, why she didn't want to study. And she turned to me in surprise and shouted: "but you speak Turkish". It is very strange to them, especially the more marginalized children, that someone who speaks their language comes from the Ministry. I use these occasions, with such students, as an encouragement - just because they are different, doesn't mean they have to feel like they are. They also have to study, they have to make an effort. Recently, we were in Krušovica, at an event that was mainly attended by young people. The majority were of Roma origin. When the discussion began, a 15-year-old girl turned to us and said: "It's very easy for you, but for me, when they see me with darker skin and don't accept me". And I then explained to her that I too have been in such a situation because of my name, but I have never been worried about it, since a person has to prove themselves by being well-mannered, intelligent and educated. For me, education is truly a value. I tried to pass this on to my children. Without education, a person cannot live a full life. I have a favorite phrase that I know from my grandfather: "A person without education has a ceiling above his head (which cannot break through), but one who is educated has a stable floor under his feet."

Local solutions

Decisions related to the education of minorities and migrants in Bulgaria can be more easily understood in this context. For many educational experts, segregated schools remain not only a living memory, but also a constant threat. At the same time, the biographical trajectories of experts from ethnic minorities make them value above all the possibility of equal chance, of equal competition under equal conditions, rather than seeking an independent and unique track for students from vulnerable groups. Therefore, original educational methods, such as those examined by Dafina Pandin in this volume, are mainly directed at the initial stages of education and kindergartens, while for the later stages, educational mediators are the priority.

Educational mediators are at the interface between students from vulnerable groups (mostly Roma) and schools. As a rule, they are people from ethnic minorities and from local neighborhoods, who are respected both by school authorities and by the local inhabitants. Until recently, they were funded under European programs, but the Bulgarian Ministry of Education has now taken over the baton. The curricula and requirements remain the same for everyone, but educational mediators help students, and also teachers, to interact, to better understand the requirements and specificities of the respective group or institution, and in turn to be understood. The testimonies collected in *VOLARE* show a stage in the emergence of this relatively

new institutional figure, the educational mediator. Perhaps this is why the interviewees are so different both in their approach to students and in their personal presence. We hope that the next stage in the development of this category of mediators will be cultural mediators, connecting educational institutions with migrants. In this sense, *VOLARE* remains an open project. Its repository acts as a digital mediator, a space where voices traveled and will travel across borders, generations, national and pedagogical contexts. The digital environment does not merely host these testimonies; it amplifies their relational potential, allowing educators to engage ethically with narratives of displacement in ways that are both situated and globally connected.

References

- Gruev, M., & Kalionski, A. (2008). *Vazroditelniat protses* [The “Revival Process”]. Ciela.
- Denkov, D., Stanoeva, E., & Vidinski, V. (2002). *Romskite uchilishta v Bŭlgariia – 2001* [Roma Schools in Bulgaria – 2001]. Open Society Institute.
- Mitev, P.-E. (2002). *Dinamika na bednostta* [The Dynamics of Poverty]. In I. Seleni (Ed.), *Bednostta pri postkomunizma* [Poverty under Post-Communism]. Iztok-Zapad.
- Marushiakova, E., & Popov, V. (1993). *Tsiganite v Bŭlgariia* [The Gypsies in Bulgaria]. Klub 90.
- Radoinova, D. (2023). *Pepeliashkite nagore – nadolu po stŭlbata na sotsialnata mobilnost: Spomeni za bednostta na bezhantsite ot Iztochna Trakiia* [Cinderellas Up and Down the Social Mobility Ladder: Memories of Poverty Among Refugees from Eastern Thrace]. *Bŭlgarska etnologiia*, 2023(3), 328–338.

PART II.

From the Field to the Screen

ΠΕΝΤΕ

Κινηματογραφώντας μαρτυρίες: Από τη σχέση στο πεδίο, στο μάτι της κάμερας

Χρήστος Στεφάνου

Εισαγωγή

Το έργο *VOLARE*, από τα αρχικά στάδια σχεδιασμού του, στόχευε στη δημιουργία ενός αποθετηρίου βιντεοσκοπημένων μαρτυριών μεταναστών και προσφύγων που πέρασαν από την Ελλάδα και συμμετείχαν στην ελληνική εκπαίδευση, παράλληλα με την καταγραφή αντίστοιχων μαρτυριών στη Βουλγαρία και τη Γαλλία. Από την αρχή, οι συζητήσεις μεταξύ των εταίρων επικεντρώθηκαν όχι μόνο σε ένα πλαίσιο επιστημονικού διαλόγου, αλλά και στη διαμόρφωση ενός κοινού «κινηματογραφικού γλωσσαρίου» για τον τρόπο οπτικής αποτύπωσης των μαρτυριών.

Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων της διακρατικής ερευνητικής ομάδας που έγιναν στη Σόφια, στο Παρίσι και διαδικτυακά, αλλά και ακολουθώντας τις εσωτερικές διεργασίες κάθε ομάδας (βλ. «Introduction» στον ανά χείρας τόμο), τέθηκαν ερωτήματα για το ποιοι/ποιες θα μιλούσαν και πώς θα κινηματογραφούνταν οι μαρτυρίες. Συμφωνήθηκε ότι η ομάδα κάθε χώρας θα ήταν ελεύθερη να επιλέξει τη δική της μεθοδολογία καταγραφής –εθνογραφική παρατήρηση, συνέντευξη ή συλλογική συζήτηση– ώστε να αποτυπώνονται οι διαφορετικές ιστορικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες (Ferro, 1998), καθώς και οι μεθοδολογικές ιδιαιτερότητες κάθε επιμέρους ομάδας. Η πολλαπλότητα των προσεγγίσεων, αν και αρχικά δημιούργησε δυσκολίες συντονισμού, αναγνωρίστηκε τελικά ως δημιουργική διαφοροποίηση· διαφοροποίηση που απομάκρυνε το *VOLARE* από στατικές ταξινομήσεις μαρτυριών και το έφερε πιο κοντά στην πολυφωνία της εμπειρίας, που αποτελούσε εξ αρχής τον βασικό μας στόχο.

Η ελληνική ομάδα επέλεξε να επικεντρωθεί στην αλβανική μετανάστευση –τη μεγαλύτερη μεταναστευτική κοινότητα που εγκαταστάθηκε στη χώρα από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 και μετά (Παπαταξιάρχης, 2006· Παπαστεργίου & Τάκου, 2019)– και στον προσφυγικό πληθυσμό, όπως διαμορφώθηκε μετά το 2015, και περιλάμβανε ανθρώπους από τη Συρία, το Αφγανιστάν, χώρες της υποσαχάριας Αφρικής κ.ά. (Παπαταξιάρχης, 2017· Παπαδημητρίου & Ασκούνη, 2021· Παπαδημητρίου, 2020).

Μεθοδολογία και επιλογές κινηματογράφησης

Στην ελληνική ομάδα, ανέλαβα την οργάνωση και κινηματογράφηση των συνεντεύξεων, λόγω της προηγούμενης ενασχόλησής μου με το ντοκιμαντέρ και της εμπειρίας μου ως Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων στο καμπ του Ελαιώνα (2016–2021).¹⁵ Η επιλογή μας ήταν να προσεγγίσουμε ανθρώπους με τους οποίους είχε ήδη αναπτυχθεί σχέση εμπιστοσύνης από παλαιότερη συνεργασία στο πεδίο. Οι περισσότεροι αφηγητές και αφηγήτριες ζούσαν για χρόνια στη δομή του Ελαιώνα, στο κέντρο της πρωτεύουσας (Sossich, 2025), και έτσι το υλικό ήταν προϊόν μιας μακροχρόνιας γνωριμίας και αμοιβαίας κατανόησης.

Η βασική μας πρόθεση ήταν να δημιουργήσουμε, μέσω της κάμερας και του μοντάζ, τις συνθήκες μιας νέας «συνάντησης» που να στηρίζεται σε αυτή την εγκατεστημένη σχέση –αυτή τη φορά μια συνάντηση ανάμεσα στον θεατή και το πρόσωπο του μάρτυρα-αφηγητή (Levinas, 1969). Δεν θέλαμε οι θεατές να «παρακολουθούν» απλώς μια αφήγηση, αλλά να συναντούν τον «άλλον» ως φορέα μνήμης και νοήματος, όχι ως αντικείμενο έρευνας (De Brigard, 1998· Durnington & Ruby, 2011). Για να διευκολύνουμε αυτή τη συνάντηση, εστίασαμε κινηματογραφικά στο πρόσωπο των μαρτύρων, χρησιμοποιώντας κοντινά και πολύ κοντινά πλάνα, αποφεύγοντας να εμφανιστούν ή να ακουστούν οι ερευνητές που παρευρίσκονταν στο χώρο της συνέντευξης και έθεταν ερωτήσεις, λεκτικά ή με το βλέμμα (Mead, 1998). Επιλέξαμε σταθερή κάμερα, ώστε να αποπνέει ηρεμία και σεβασμό. Με αυτό τον τρόπο η εικόνα υποστηρίζει τον βασικό άξονα του VOLARE:

«Η φωνή του προσώπου που αφηγείται είναι το επίκεντρο· εμείς απλώς ακούμε.»

¹⁵ Τον Αύγουστο του 2015 (UNHCR Ελλάδα, 2015), οργανώθηκε εσπευσμένα ένα καμπ προσφύγων σε μια ημιεγκαταλελειμμένη βιομηχανική περιοχή της Αθήνας, τον Ελαιώνα, στην περιοχή όπου κάποτε απλωνόταν ο ελαιώνας της αρχαίας πόλης. Δεκάδες οικίσκοι τοποθετήθηκαν σε ένα άδειο οικόπεδο, ανάμεσα σε παλιές βιομηχανικές εγκαταστάσεις και μία χωματερή. Τα επόμενα χρόνια, το καμπ του Ελαιώνα επεκτάθηκε και έγινε γνωστό για τη φιλοξενία έως και 1.500 αιτούντων άσυλο, σε σχετικά καλύτερες συνθήκες διαβίωσης σε σύγκριση με άλλα καμπ στην ηπειρωτική χώρα ή στα ελληνικά νησιά. Σχεδιάστηκε ως μια ανοιχτή δομή φιλοξενίας και δεν υπήρχαν περιορισμοί στη μετακίνηση των ανθρώπων που ζούσαν σε αυτήν. Στον Ελαιώνα δραστηριοποιούνταν διάφορες κυβερνητικές υπηρεσίες και διεθνείς ανθρωπιστικές οργανώσεις, προσφέροντας ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικής, ψυχοκοινωνικής και νομικής υποστήριξης. Επιπλέον, υπήρχαν πολλές πρωτοβουλίες από οργανώσεις βάσης, ΜΚΟ, το Πανεπιστήμιο Αθηνών και τις κρατικές εκπαιδευτικές αρχές, που στόχευαν στις ανάγκες των παιδιών σε αυτή την εύθραυστη και σταθερή κατάσταση. Οι αιτούντες άσυλο φιλοξενήθηκαν σε κοντέινερ-οικίσκους μέχρι το 2019. Ο πληθυσμός του καμπ παρέμεινε ουσιαστικά σταθερός για μεγάλο χρονικό διάστημα και μπορούσε κανείς να αισθανθεί μια αυξανόμενη αίσθηση κοινότητας. Όμως το 2020, με φόντο τον ακραίο υπερπληθυσμό στους καταυλισμούς των ελληνικών νησιών, οι αρχές αποφάσισαν να το λειτουργήσουν πέρα από το όριο χωρητικότητάς του. Πραγματοποιήθηκε μια ραγδαία μεταστροφή της μεταναστευτικής πολιτικής προς την αποτροπή των προσφύγων, όταν το πρώτο κύμα του Covid-19 έπληξε την Ελλάδα. Άστεγοι αιτούντες άσυλο εγκαταστάθηκαν σε αυτοσχέδιες παράγκες. Οι συνθήκες διαβίωσης επιδεινώθηκαν ραγδαία και η αίσθηση της κοινότητας χάθηκε οριστικά. Κατά τη διάρκεια του 2022, το καμπ εκκενώθηκε σταδιακά και τον Ιανουάριο του 2023 ανακοινώθηκε το επίσημο κλείσιμό του.

Οι προφορικές μαρτυρίες, ως συναντήσεις προσώπων, δεν αποτελούν απλώς καταγραφή γεγονότων, αλλά υποκειμενικές αφηγήσεις εμπειριών που φέρουν εκφράσεις, παύσεις και σιωπές. Ωστόσο, η αρχική διάρκεια των συνεντεύξεων (περίπου μία ώρα) κρίθηκε μεγάλη για το κοινό στο οποίο απευθυνόμασταν, οπότε αποφασίσαμε να δημιουργήσουμε δεκαπεντάλεπτες επιμελημένες εκδοχές. Αυτή η διαδικασία αποδείχθηκε ιδιαίτερα προκλητική όταν έφτασε στο στάδιο του μοντάζ: έπρεπε να ισορροπήσουμε ανάμεσα στη θεματική συνοχή και τη φυσική ροή της αφήγησης, διατηρώντας τις παύσεις και τη συναισθηματική ένταση των αφηγητών (βλ. και το κείμενο της Άννας Αποστολίδου στον ίδιο τόμο). Όταν δινόταν έμφαση στις πληροφορίες και στα γεγονότα, οι μαρτυρίες γίνονταν πιο γνωστικά προσιτές· όταν αφήναμε χώρο στη φυσική αφήγηση, γίνονταν πιο συναισθηματικά προσβάσιμες. Το ζητούμενο ήταν η «χρυσή τομή» ανάμεσα στα δύο.

Ηθικές και συναισθηματικές διαστάσεις της κινηματογράφησης

Ένα από τα κεντρικά μας ζητήματα ήταν να μην μετατραπούν οι μαρτυρίες σε «κατανάλωση πόνου». Γνωρίζαμε προσωπικά πολλούς από τους αφηγητές και αφηγήτριες και αυτό γεννούσε ένα αίσθημα αυξημένης ευθύνης απέναντί τους. Θέλαμε να διασφαλίσουμε ότι, ακόμη κι αν οι αφηγήσεις περιλάμβαναν τραυματικές ή πολύ προσωπικές εμπειρίες, οι αφηγητές δεν θα εκτίθεντο υπερβολικά. Η εμπιστοσύνη που είχε οικοδομηθεί μέσα στα χρόνια επέτρεπε στους αφηγητές να εκφραστούν με ασφάλεια, όμως υπήρχε πάντα ο κίνδυνος η οικειότητα αυτή να οδηγήσει σε υπερέκθεση ή υπερβολική συναισθηματικότητα που θα άφηνε το πρόσωπο ευάλωτο απέναντι στον ανεξοικείωτο ακροατή ή ακροάτρια. Προσπαθήσαμε, λοιπόν, να αποφύγουμε τον πειρασμό της δραματοποίησης ή του «ηθοβλεπτικού βλέμματος» που συχνά δεσπόζει στις οπτικοακουστικές και τις γραπτές αναπαραστάσεις της εμπειρίας της αναγκαστικής μετακίνησης.

Το μεγαλύτερο τεχνικό και ηθικό στοίχημα ήταν η σύνθεση μιας ενιαίας αφήγησης δεκαπέντε λεπτών, που να περιλαμβάνει τα βασικά σημεία της εμπειρίας του αφηγητή χωρίς να αλλοιώνει τη φυσική του ροή. Η διατήρηση της συνέχειας στην εικόνα και τον ήχο κρίθηκε αναγκαία, ώστε να μη διαταράσσεται η συναισθηματική σχέση του θεατή με το πρόσωπο που μιλά. Η σχέση εμπιστοσύνης αποδείχθηκε ο θεμέλιος λίθος όλης της διαδικασίας. Όταν ο αφηγητής αισθάνεται ότι αναγνωρίζεται ως πρόσωπο και όχι ως υποκείμενο έρευνας, τότε η κάμερα παύει να είναι παρούσα· γίνεται άορατη (Edwards & Morton, 2016). Αυτή η «αορατότητα» δεν προκύπτει τεχνικά, αλλά ηθικά –είναι αποτέλεσμα χρόνιου δεσμού και αναγνώρισης. Και δεν σημαίνει «ουδετερότητα» και απόσταση· σημαίνει σεβασμό και ακρόαση.

Σε περιπτώσεις όπου δεν υπήρχε προϋπάρχουσα γνωριμία, χρησιμοποιήθηκε μεθοδολογία «χιονοστιβάδας», ώστε να έρθουμε σε επαφή με άτομα διατεθειμένα να μοιραστούν τις ιστορίες τους σε πλαίσιο εμπιστοσύνης. Η ιδεολογική στάση της ομάδας –που υπαγόρευε ότι οι συμμετέχοντες δεν «παραχωρούν» τη φωνή τους, αλλά την εμπιστεύονται– συνέβαλε αποφασιστικά στη διαμόρφωση ενός κλίματος σεβασμού και ισοτιμίας. Η προσέγγιση των ατόμων που συναίνεσαν βασίστηκε σε γνωστούς από τον χώρο κυρίως της εκπαίδευσης. Οι άνθρωποι-κλειδιά που

μεσολάβησαν ώστε να έρθουμε σε επαφή με τους συνομιλητές μας ήταν εκείνες/εκείνοι που εγγυήθηκαν κυρίως την ιδεολογική μας συμπίεση υπέρ της αναγνώρισης των φωνών μεταναστών και προσφύγων, και τη δέσμευσή μας σε δεοντολογικές αρχές.

Ο Ελαιώνας ως τόπος μνήμης και παιδαγωγικής εμπειρίας

Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό πολλών από τις μαρτυρίες που συλλέχθηκαν στην Ελλάδα είναι ότι προέρχονται από ανθρώπους οι οποίοι έζησαν για μεγάλο χρονικό διάστημα στο καμπ του Ελαιώνα –έναν χώρο που, για πολλά από τα μέλη της ομάδας της Αθήνας που εργάστηκαν στο VOLARE, αποτέλεσε κομβικό σημείο της ζωής τους. Ο Ελαιώνας λειτούργησε ως πρότυπη δομή φιλοξενίας στα πρώτα χρόνια της προσφυγικής κρίσης (2016) με συνθήκες διαβίωσης σημαντικά καλύτερες σε σχέση με άλλες δομές, με πρόσβαση στον αστικό ιστό και με ένα εκτεταμένο δίκτυο εθελοντικών και εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών.

Στη φάση των συνεντεύξεων, οι αφηγήσεις των ανθρώπων που είχαν ζήσει σε αυτή τη δομή σε κάποια φάση της διαδρομής τους προς άλλες χώρες της Βόρειας Ευρώπης ανακαλούν συχνά μια νοσταλγία για εκείνη την περίοδο –κάτι που μπορεί να ξαφνιάζει το ευρύτερο κοινό, καθώς συνήθως οι προσφυγικές δομές συνδέονται με δυσκολία και στέρηση. Ωστόσο, η αίσθηση κοινότητας, οι σχέσεις αλληλεγγύης και οι ευκαιρίες εκπαίδευσης στο συγκεκριμένο καμπ διαμόρφωσαν βιώματα που πολλοί αφηγητές θυμούνται ως από τις πιο ασφαλείς στιγμές της ζωής τους (Στεφάνου & Ανδρούσου, 2021). Η ιστορία του Ελαιώνα, όπως αποτυπώνεται μέσα από τις μαρτυρίες, συνδέει το ατομικό με το συλλογικό. Οι προσωπικές αφηγήσεις των παιδιών και ενηλίκων που φιλοξενήθηκαν εκεί συμβάλλουν στη συλλογική μνήμη της προσφυγικής εμπειρίας στην Ελλάδα, προσφέροντας μια «από τα κάτω» οπτική που συνήθως λείπει από τις επίσημες ιστοριογραφίες.

Ο Ελαιώνας, εκτός από χώρος φιλοξενίας και τόπος μνήμης, υπήρξε και τόπος μάθησης –όχι μόνο για τα παιδιά πρόσφυγες, αλλά και για τους εκπαιδευτικούς, τους εθελοντές και τα στελέχη που εργάστηκαν εκεί. Μέσα από την καθημερινή επαφή, αναπτύχθηκαν παιδαγωγικές πρακτικές βασισμένες στην ενσυναίσθηση και την αμοιβαιότητα, οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν ορόσημο για την εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, καθώς και για δημιουργικές μεθοδολογίες που λαμβάνουν υπόψη, ανταποκρίνονται και προσαρμόζονται στο ιδιαίτερο πολιτισμικό, δημογραφικό και κοινωνικοϊστορικό πλαίσιο κάθε φορά (Grimshaw & Ravetz, 2005). Η μαρτυρία, επομένως, δεν λειτουργεί μόνο ως τεκμήριο εμπειρίας, αλλά και ως ένα δυνάμει παιδαγωγικό εργαλείο. Μέσα από τις ιστορίες ζωής, οι μαθητές και φοιτητές μπορούν να προσεγγίσουν βιωματικά τη μετανάστευση, να αναπτύξουν κριτική ενσυναίσθηση και να κατανοήσουν καλύτερα τις συνθήκες του «άλλου».

Αναστοχασμός και συμπεράσματα

Αναστοχαζόμενος εκ των υστέρων τη διαδικασία των συνεντεύξεων και του μοντάζ, αντιλαμβάνομαι ότι κάθε στάδιο αυτής της δουλειάς είχε ανεξάρτητη υπόσταση, αλλά και μια βαθιά συνέχεια με τους προηγούμενους ρόλους και εμπειρίες μου στο πεδίο.

Κατά τη διάρκεια των κινηματογραφήσεων, υπήρχαν στιγμές έντονης συγκίνησης· στιγμές όπου η κάμερα κατέγραφε, αλλά εγώ βίωνα την ανάμνηση και την οικειότητα. Κάποιες προσωπικές αναφορές των αφηγητών/τριών δεν εντάχθηκαν στις τελικές εκδοχές των βίντεο, καθώς θεωρήσαμε ότι έπρεπε να παραμείνουν ιδιωτικές. Ωστόσο, αυτές οι στιγμές παραμένουν μέρος του ανθρώπινου ιστού της έρευνας που σίγουρα προσδιορίζει το «τελικό» «ορατό» αποτέλεσμα των μαρτυριών που φιλοξενεί το ψηφιακό αποθετήριο. Η συνάντηση με τους πρόσφυγες στον Ελαιώνα υπήρξε για μένα μια στιγμή αυτογνωσίας. Η εμπειρία της εγγύτητας με ανθρώπους που αντιμετωπίζουν ακραίες δυσκολίες, αλλά παραμένουν δημιουργικοί και ανθεκτικοί, λειτούργησε ως μάθημα ζωής. Μέσα από τη σχέση αυτή, αναστοχάζομαι τις έννοιες της αλληλεγγύης, της ανισότητας και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας.

Η δημιουργία των βίντεο του VOLARE δεν ήταν απλώς τεχνική πράξη· ήταν μια πράξη ηθικής ευθύνης. Το να κινηματογραφείς τη μαρτυρία κάποιου σημαίνει να μοιράζεσαι το βλέμμα του, να φέρνεις την ιστορία του στον δημόσιο χώρο με σεβασμό. Το αποτέλεσμα, ανεξάρτητα από την αισθητική του, είναι ένας χώρος μαρτυρίας – ένας τόπος όπου οι φωνές των προσφύγων παραμένουν ζωντανές και μπορούν να συναντήσουν άλλους ανθρώπους, εντός και εκτός εκπαίδευσης. Η συγκίνηση που προκαλούν αυτές οι αφηγήσεις δεν είναι μόνο συναισθηματική, αλλά γνωστική και πολιτική. Αναδεικνύει τη δύναμη της προφορικής μαρτυρίας και του οπτικού λόγου να δημιουργούν χώρους κατανόησης και αναγνώρισης (Ranciere, 2020). Σε έναν κόσμο όπου η μετανάστευση συχνά ποινικοποιείται και οι άνθρωποι χάνονται στο πλήθος, το να δίνεις χώρο στη φωνή τους είναι μια πράξη αντίστασης και ανθρωπιάς.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- De Brigard, E. (1998). Η ιστορία του εθνογραφικού φιλμ. Στο Γ. Νικολακάκης (Επιμ.), *Εθνογραφικός κινηματογράφος και ντοκιμαντέρ: Θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις* (38-75). Αιγόκερως.
- Durington, M., & Ruby, J. (2011). Ethnographic film. Στο M. Banks & J. Ruby (Επιμ.), *Made to be seen: Perspectives on the history of visual anthropology (190-208)*. University of Chicago Press.
- Edwards, E., & Morton, C. (2016). *Photography, anthropology and history: Expanding the frame* (1η έκδ.). Routledge.
- Ferro, M. (1998). Το φιλμ και οι κινηματογραφικές πηγές ως μέσα για την ανάλυση των κοινωνιών. Στο Γ. Νικολακάκης (Επιμ.), *Εθνογραφικός κινηματογράφος και ντοκιμαντέρ: Θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις* (29-37). Αιγόκερως.
- Grimshaw, A., & Ravetz, A. (2005). *Visualizing anthropology*. Bristol: Intellect Books.
- Leon-Quijano, C. (2017). Visual ethnography: Tools, archives and research methods. *Visual Ethnography*, 6, 7-17. DOI: 10.12835/ve2017.1-0073
- Levinas, E. (1969[1961]). *Totality and infinity: An essay on exteriority* (A. Lingis, Μετάφρ.). Duquesne University Press.
- Mead, M. (1998). Οπτική ανθρωπολογία σ' έναν κόσμο γεμάτο από λέξεις. Στο Γ. Νικολακάκης (Επιμ.), *Εθνογραφικός κινηματογράφος και ντοκιμαντέρ: Θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις* (19-28). Αιγόκερως.
- Rancière, J. (2020). *Το πεπρωμένο των εικόνων* (Θ. Συμεωνίδης, Μετάφρ.). Στερέωμα.

- Sossich, E. (2025). Ένα hotspot στην πόλη: Το καμπ του Ελαιώνα ανάμεσα στη μεταναστευτική και την αστική διακυβέρνηση. *Athens Social Atlas*. <https://www.athenssocialatlas.gr/άρθρο/το-καμπ-του-ελαιώνα/>
- Παπαδημητρίου, Μ., & Ασκούνη, Ν. (2021). Έφηβοι μαθητές πρόσφυγες στην Ελλάδα: Ταυτότητες και σχολική ένταξη. Στο Ν. Ασκούνη & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Εθνοπολιτισμικές διαφορές στην εκπαίδευση: Κοινωνικοί αποκλεισμοί και πορείες ένταξης* (σσ. 34-49). Gutenberg.
- Παπαδημητρίου, Σ. (2020). «I am a lot of colours, because I have a lot of lives, a lot of me, a lot of myself»: Ταυτότητες εφήβων μαθητών/τριών προσφύγων στην Ελλάδα (Μεταπτυχιακή εργασία, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών).
- Παπαστεργίου, Β., & Τάκου, Ε. (2019). *Επίμονοι μύθοι για τη μετανάστευση στην Ελλάδα*. Ίδρυμα Ρόζα Λούξεμπουργκ.
- Παπαταξιάρχης, Ε. (2017). Ασκήσεις συμβίωσης στην «ανθρωπιστική πόλη»: Άτυπες εκπαιδευτικές πρακτικές και διακυβέρνηση του «προσφυγικού» μετά το 2016. *Σύγχρονα Θέματα*, 137, 74-89.
- Παπαταξιάρχης, Ε. (Επιμ.). (2006). *Περιπέτειες της ετερότητας: Η παραγωγή της πολιτισμικής διαφοράς στη σημερινή Ελλάδα*. Αλεξάνδρεια.
- Στεφάνου, Χ., & Ανδρούσου, Α. (2021). Ντοκιμαντέρ με έφηβους πρόσφυγες σε Ελλάδα και Γερμανία: Μεθοδολογικές επιλογές, (ανα)σχεδιασμοί και διλήμματα. Στο Ν. Ασκούνη & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Εθνοπολιτισμικές διαφορές στην εκπαίδευση: Κοινωνικοί αποκλεισμοί και πορείες ένταξης*. Gutenberg.

FIVE

Filming Testimonies: From field relationships to the eye of the camera

Christos Stefanou

Introduction

From its initial design phase, the *VOLARE* project aimed to create a repository of video-recorded testimonies of migrants and refugees who passed through Greece and participated in the Greek educational system, to be placed alongside similar collections in Bulgaria and France. Early discussions among partners focused not only on establishing a scientific framework but also on developing a shared “cinematic glossary”, a common visual language for capturing testimonies.

During transnational research team meetings—in Sofia, Paris, and online—as well as through each team’s internal processes (see “Introduction” in this volume), several key questions emerged: Who would speak? How would these testimonies be filmed? It was agreed that each national team would adopt their own recording methodology—whether through ethnographic observation, interviews, or collective discussions—to reflect the different historical, political, and cultural contexts (Ferro, 1998), as well as the specific methodological orientations of each local group. While this multiplicity of approaches initially posed coordination challenges, it was ultimately recognized as a strength—a creative differentiation that steered *VOLARE* away from static classifications of testimony and toward the polyphony of lived experience, which was the project’s central objective from the outset.

The Greek team chose to focus on two key groups: first, the Albanian migrant population, the largest immigrant community to settle in Greece since the early 1990s (Papataxiarchis, 2006; Papastergiou & Takou, 2019); and second, the refugee population that arrived post-2015, including individuals from Syria, Afghanistan, sub-Saharan Africa, and elsewhere (Papataxiarchis, 2017; Papadimitriou & Askouni, 2021; Papadimitriou, 2020).

Methodology and Filming Choices

In the Greek team, I undertook the organization and filming of interviews due to my previous experience with documentary filmmaking and my role as Refugee

Education Coordinator at the Elaionas camp (2016–2021).¹⁶ Our approach was to engage individuals with whom we had previously established trust through earlier collaboration in the field. Most of the narrators had lived for years at the Elaionas site, in the center of the Greek capital (Sossich, 2025), which meant that the filmed material was grounded in long-standing acquaintance and mutual trust.

Our core intention was to create, through camera and editing, the conditions for a new kind of “encounter” (Levinas, 1969)—this time, between the viewer and the face of the witness-narrator. We did not want the viewer merely to “watch” a story unfold but to meet the “*other*” as a bearer of memory and meaning—not as a research subject (De Brigard, 1998; Durlington & Ruby, 2011). To facilitate this meeting, our filming focused closely on the faces of narrators, using close-up and very close-up shots. We deliberately kept the researchers off-camera and their questions and silent communication did not appear in the final videos (Mead, 1998). We opted for a static camera to evoke calm and respect. In this way, the image supports the central axis of *VOLARE*:

“The voice of the person speaking is the focus—we are simply listening.”

Oral testimonies, as interpersonal encounters, are not simply factual records; they are subjective narratives that carry emotion, pauses, and silences. However, the original interviews, lasting about an hour, were deemed too long for our intended audience, so we edited them into curated 15-minute segments. This editing process proved particularly challenging: we had to balance thematic coherence with narrative flow, while preserving the pauses and emotional weight of the speakers (see also the chapter that follows by Anna Apostolidou). Emphasizing facts made the testimonies more cognitively accessible; allowing natural storytelling made them more emotionally resonant. Our goal was to find the “golden mean” between the two.

¹⁶ In August 2015 (UNHCR Greece, 2015), a refugee camp was hastily organized in Eleonas, a semi-abandoned industrial area of Athens, on the site where the olive grove of the ancient city once stood. Dozens of container shelters were installed on an empty lot, surrounded by old industrial buildings and a landfill. In the years that followed, the Eleonas camp expanded and became known for hosting up to 1,500 asylum seekers under relatively better living conditions compared to other camps on the mainland or Greek islands. It was designed as an open accommodation structure with no restrictions on residents' movement. Various government agencies and international humanitarian organizations were active in Eleonas, offering a wide range of educational, psychosocial, and legal support. Additionally, grassroots initiatives, NGOs, the University of Athens, and public education authorities responded to the needs of children in this fragile and unstable context. Asylum seekers were housed in container units until 2019. The camp population remained largely stable for a long period, and a growing sense of community could be felt. However, in 2020, against the backdrop of extreme overcrowding in the island camps, the authorities decided to operate Eleonas beyond its intended capacity. A sharp shift in migration policy toward deterrence occurred when the first wave of Covid-19 hit Greece. Homeless asylum seekers were housed in makeshift shacks. Living conditions deteriorated rapidly, and the sense of community was permanently lost. Throughout 2022, the camp was gradually evacuated, and in January 2023, its official closure was announced.

Ethical and Emotional Dimensions of Filming

One of our central concerns was to avoid turning the testimonies into a form of “pain consumption.” Knowing many of the narrators personally heightened our sense of responsibility. We sought to ensure that, even when testimonies included traumatic or deeply personal experiences, narrators would not be overexposed. Years of trust-building allowed narrators to speak freely, yet there was always the risk that this intimacy could lead to overexposure or heightened emotionality, rendering them vulnerable to unfamiliar audiences. We consciously avoided dramatization or voyeuristic framing, which so often dominates the audiovisual and literary representations of forced migration.

Our greatest technical and ethical challenge was crafting a cohesive 15-minute narrative that conveyed the core elements of each testimony without disrupting its natural flow. Visual and auditory continuity was crucial to preserving the viewer’s emotional connection to the speaker. Trust proved to be the foundation of the entire process. When narrators feel recognized as persons—and not merely as research subjects—the camera becomes invisible (Edwards & Morton, 2016). This “invisibility” is not a technical trick, but an ethical outcome of long-term relationships. It does not signify detachment or neutrality, but rather, respect and active listening.

In cases where no prior relationship existed, we used a snowball sampling method to identify individuals willing to share their stories in a framework of trust. The team’s guiding principle—that participants do not “grant” us their voice, but rather entrust it to us—shaped an environment of mutual respect and equality. Our approach was based on connections, particularly from the field of education, with key figures acting as mediators. These individuals helped us engage narrators aligned with our ethical stance: a commitment to amplifying migrant and refugee voices and adhering to principles of research integrity.

Elaionas as a Site of Memory and Pedagogical Experience

A unique feature of many testimonies collected in Greece is that they come from people who had lived for extended periods in the Elaionas camp—an important site for many members of the Athens team who worked on *VOLARE*. In the early years of the refugee crisis (2016), Elaionas functioned as a model reception center, offering significantly better living conditions than most camps, proximity to the city, and access to a wide network of volunteer and educational initiatives.

During interviews, narrators who had lived there on their way to Northern Europe often expressed nostalgia for this period—something that may surprise wider audiences, given that refugee camps are usually associated with hardship and deprivation. Yet the sense of community, solidarity, and educational opportunities at Elaionas produced experiences many narrators recalled as some of the safest moments in their lives (Stefanou & Androusou, 2021). The history of Elaionas, as captured through testimony, connects personal and collective memory. These

narratives, of both children and adults, enrich the collective memory of refugee experience in Greece, offering a grassroots perspective often absent from official historiographies.

Elaionas was not only a shelter and a memory site; it was also a place of learning—not just for refugee children, but for the teachers, volunteers, and staff who worked there. Daily interaction gave rise to pedagogical practices rooted in empathy and reciprocity. These practices can serve as benchmarks for intercultural education and as creative methodologies tailored to the specific cultural, demographic, and sociohistorical contexts of each setting (Grimshaw & Ravetz, 2005). Testimony, then, is not merely evidence of experience—it is also a potential educational tool. Through life stories, students and trainees can approach migration experientially, develop critical empathy, and gain deeper insight into the conditions of the “other.”

Reflection and Conclusions

Looking back on the interview and editing process, I recognize that each stage of this work had its own independent significance while also being deeply intertwined with my previous roles and experiences in the field. During filming, there were moments of intense emotion—moments where the camera was recording, but I was reliving memories and the sense of familiarity. Some personal details shared by narrators were intentionally left out of the final video edits, as we believed they should remain private. Nevertheless, those moments remain an integral part of the human fabric of the research, shaping the “final” visible outcome hosted in the digital repository.

The encounter with refugees at the Elaionas camp became, for me, a moment of self-awareness. The experience of closeness with individuals facing extreme adversity, yet remaining resilient and creative, was a life lesson. Through this relationship, I reflect on the meanings of solidarity, inequality, and human dignity. The creation of the *VOLARE* videos was not simply a technical task—it was an act of ethical responsibility. To film someone’s testimony is to share their perspective and to bring their story into the public sphere with respect. The outcome, regardless of its aesthetic quality, is a space of testimony—a place where refugee voices remain alive and can be encountered by others, both within and beyond educational settings.

The emotional charge carried by these testimonies is not only affective but also cognitive and political. It reveals the power of oral and visual testimony to create spaces of understanding and recognition (Rancière, 2020). In a world where migration is often criminalized and people get lost in the crowd, giving space to their voices is both an act of resistance and a gesture of humanity.

References

- De Brigard, E. (1998). I historia tou ethnografikou film [The history of ethnographic film]. In G. Nikolakakis (Ed.), *Ethnografikos kinimatografos kai ntokimanter: Theoretikes kai*

- methodologikes proseggiseis* [Ethnographic cinema and documentary: Theoretical and methodological approaches] (pp. 38–75). Aigokeros.
- Durington, M., & Ruby, J. (2011). Ethnographic film. In M. Banks & J. Ruby (Eds.), *Made to be seen: Perspectives on the history of visual anthropology* (pp. 190–208). University of Chicago Press.
- Edwards, E., & Morton, C. (2016). *Photography, anthropology and history: Expanding the frame* (1st ed.). Routledge.
- Ferro, M. (1998). To film kai oi kinimatografikes piges os mesa gia tin analysis ton koinonion [Film and cinematographic sources as tools for social analysis]. In G. Nikolakakis (Ed.), *Ethnografikos kinimatografos kai ntokimanter: Theoretikes kai methodologikes proseggiseis* [Ethnographic cinema and documentary: Theoretical and methodological approaches] (pp. 29–37). Aigokeros.
- Grimshaw, A., & Ravetz, A. (2005). *Visualizing anthropology*. Bristol: Intellect Books.
- Leon-Quijano, C. (2017). Visual ethnography: Tools, archives and research methods. *Visual Ethnography*, 6, 7–17. <https://doi.org/10.12835/ve2017.1-0073>
- Levinas, E. (1969[1961]). *Totality and infinity: An essay on exteriority* (A. Lingis, Trans.). Duquesne University Press.
- Mead, M. (1998). Optiki anthropologia s' enan kosmo gemato apo lekseis [Visual anthropology in a world full of words]. In G. Nikolakakis (Ed.), *Ethnografikos kinimatografos kai ntokimanter: Theoretikes kai methodologikes proseggiseis* [Ethnographic cinema and documentary: Theoretical and methodological approaches] (pp. 19–28). Aigokeros.
- Rancière, J. (2020). *To pepromeno ton eikonon* [The destiny of images] (Th. Symeonidis, Trans.). Stereoma.
- Sossich, E. (2025). Ena hotspot stin poli: To kamp tou Elaiona anamesa sti metanasteftiki kai tin astiki diakyvernisi [A hotspot in the city: The Elaionas camp between migration and urban governance]. *Athens Social Atlas*. <https://www.athenssocialatlas.gr/άρθρο/το-κμπ-του-ελαίωνα/>
- Papadimitriou, M., & Askouni, N. (2021). Efivoi mathites prosfyges stin Ellada: Taftotites kai scholiki entaxi [Refugee adolescent students in Greece: Identities and school inclusion]. In N. Askouni & Th. Thanos (Eds.), *Ethnopolitismikes diafores stin ekpaidefsi: Koinonikoi apokleismoι kai poreies entaxis* [Ethnocultural differences in education: Social exclusions and integration pathways] (pp. 34–49). Gutenberg.
- Papadimitriou, S. (2020). “I am a lot of colours, because I have a lot of lives, a lot of me, a lot of myself”: Taftotites efivon mathiton/tri(on) prosfygon stin Ellada [Identities of refugee adolescents in Greece] (Master’s thesis, Department of Early Childhood Education, National and Kapodistrian University of Athens).
- Papastergiou, V., & Takou, E. (2019). *Epimonoι mythoi gia ti metanastefsi stin Ellada* [Persistent myths about migration in Greece]. Rosa Luxemburg Foundation.
- Papataxiarchis, E. (2017). Askiseis symviosis stin “anthropistiki poli”: Atypes ekpaideftikes praktikes kai diakyvernisi tou “prosfygikou” meta to 2016 [Exercises in coexistence in the “humanitarian city”: Informal educational practices and governance of the “refugee issue” after 2016]. *Synchrona Themata*, 137, 74–89.
- Papataxiarchis, E. (Ed.). (2006). *Peripeteies tis eterotitas: I paragogi tis politismikis diaforas sti simerini Ellada* [Adventures of alterity: The production of cultural difference in contemporary Greece]. Alexandria.

Stefanou, Ch., & Androusou, A. (2021). Ntokimanter me efivous prosfyges se Ellada kai Germania: Methodologikes epiloges, (ana)schediasmoi kai dilimmata [Documentary with adolescent refugees in Greece and Germany: Methodological choices, (re)designs and dilemmas]. In N. Askouni & Th. Thanos (Eds.), *Ethnopolitismikes diafores stin ekpaidefsi: Koinonikoi apokleismoi kai poreies entaxis* [Ethnocultural differences in education: Social exclusions and integration pathways]. Gutenberg.

ΕΞΙ

Μοντάροντας τη φωνή: Μια αναστοχαστική ματιά

Άννα Αποστολίδου

*Η ουσία της βεβαιότητας
είναι να θεσπίζεται μόνο με επιφυλάξεις.
Maurice Merleau-Ponty*

Το VOLARE υπήρξε ένα πολύ έντονο έργο. Διαχειριστικός λαβύρινθος, γραφειοκρατικός δαίδαλος, και μια παρατεταμένη δοκιμασία αντοχής. Ο συντονισμός τεσσάρων διεθνών εταιρών, καθένας από τους οποίους είχε τις δικές του θεσμικές αγκυλώσεις και διοικητικές ιδιομορφίες, ήταν ήδη μια πρόκληση που απαιτούσε πείσμα και κόπο. Παράλληλα με αυτό, ήταν μια συνάντηση είκοσι περίπου ερευνητριών και ερευνητών, προερχόμενων από διαφορετικές χώρες και επιστημονικά πεδία, καθένας/καθεμιά με τη δική του/της ακαδημαϊκή κουλτούρα, προτεραιότητες και επιστημολογικές αφετηρίες· ερευνητές στην αρχή της καριέρας τους, με διαφορετικές δεξιότητες και προσωπικούς περιορισμούς, ακαδημαϊκοί στο τέλος της πορείας τους με αποκρυσταλλωμένη σκοπιά. Και βέβαια, αυστηρές προθεσμίες, περιορισμένος προϋπολογισμός και μια διαρκής ροή προβλέψιμων και αναπάντεχων προβλημάτων που έκαναν την εμφάνισή τους ξαφνικά, στις λίγες ώρες της φαινομενικής νηνεμίας. Υπήρξαν πολλές στιγμές που ένιωσα τόσο καταβεβλημένη, ώστε να θέλω να τα παρατήσω. Κι όμως, μέσα σε όλο αυτό το χάος, υπήρχε ένα βαθύ, σταθερό ρεύμα νοήματος που μας ωθούσε να πάμε παρακάτω.

Υπήρχε μια γοητεία σε αυτή τη δοκιμασία –αν όχι τη στιγμή που τη ζούσαμε, σίγουρα πάντως εκ των υστέρων. Οι άνθρωποι που γνωρίσαμε, οι φωνές που μας εμπιστεύτηκαν, οι ιστορίες που αντηχούσαν η μία μέσα στην άλλη, συχνά ανεξάρτητα από σύνορα, γενιές και προκαθορισμένες κατηγορίες, ήταν ένα πραγματικό δώρο για την ομάδα που συνεργάστηκε σε αυτό το έργο. Εξίσου σημαντικό ήταν ότι μας καθοδηγούσε το όραμα μιας εκπαιδευτικής αλλαγής· μιας μικρής ρωγμής στα τείχη της ξενοφοβίας και της δομικής βίας, τα οποία παραμένουν συνήθως λεία και αμετακίνητα. Κοιτάζοντας πίσω, νομίζω πως αυτό ήταν το πραγματικό καύσιμο για τις περισσότερες από εμάς.

Κατά τη διάρκεια των τριών ετών του προγράμματος, χρειάστηκε να λάβουμε αποφάσεις που, εκ πρώτης όψεως, φαίνονταν απλές και αθώες. Τεχνικές. Δεν εννοώ τις «μεγάλες» αποφάσεις –πώς να συγκεντρώσουμε τις μαρτυρίες ή πώς να σχεδιάσουμε μια διεπαφή με γνώμονα αυτό που εννοούσαμε ως «αναπαραστατική

δικαιοσύνη»– αλλά τις φαινομενικά μικρές, καθημερινές επιλογές όπως το πού να τοποθετήσουμε ένα πρόσωπο, πώς να τιτλοφορήσουμε μια ενότητα, ποιο εικονίδιο μεταδίδει καλύτερα ένα κάλεσμα για δράση στην επισκέπτρια μιας πλατφόρμας –ένα πουλάκι ή ένα μικρόφωνο;

Αυτές οι αποφάσεις συχνά έμοιαζαν ασήμαντες και έπρεπε να ληφθούν βιαστικά, υπό την πίεση ενός εξαιρετικά πυκνού χρονοδιαγράμματος. Αποδείχθηκε όμως ότι δεν ήταν έτσι. Οι συνέπειές τους έγιναν ορατές μόνο αργότερα –μερικές φορές πολύ αργότερα– όταν είχαμε μπροστά μας ένα κάπως λειτουργικό, ημι-συνεκτικό ψηφιακό αποθετήριο. Μόνο τότε μπορέσαμε να κάνουμε ένα βήμα πίσω και να αντιληφθούμε τη συσσωρευμένη βαρύτητα όλων αυτών των μικρών, «τεχνικών» επιλογών. Εκείνη που προσωπικά με σημάδεψε περισσότερο, και στην οποία επιστρέφω διαρκώς, ήταν «τα κοψίματα».

Η διαδικασία του μοντάζ

Αφού η Αλεξάνδρα, μαζί με τη Ματούλα, την Ηλέκτρα και τον Χρήστο, ολοκλήρωσαν τις συνεντεύξεις, ανέλαβα να τις ακούσω και να τις επεξεργαστώ ώστε να μετατραπούν σε πολύ μικρά, «εύχρηστα» τμήματα, κατάλληλα για παιδαγωγική αξιοποίηση. Μερικές από αυτές τις συνεντεύξεις ήταν σχετικά σύντομες και βατές στην επεξεργασία. Οι περισσότερες, ωστόσο, διαρκούσαν πάνω από μία ώρα –κάποιες πολύ περισσότερο– και ήταν όλες ανεξαιρέτως πολύ πλούσιες σε περιεχόμενο και συναίσθημα. Παρόλα αυτά, για τις ανάγκες του αποθετηρίου, χρειαζόταν να τις προσαρμόσουμε στο χρονικό πλαίσιο των δέκα έως είκοσι λεπτών, που αντιστοιχεί περίπου στη διάρκεια προσοχής των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών μέσα στο αμφιθέατρο ή στην τάξη.

Από τη μία πλευρά, έπρεπε να συντομεύσουμε τις μαρτυρίες προσφύγων και μεταναστ(ρι)ών και να δημιουργήσουμε μια σύντομη εκδοχή για την καθεμία. Από την άλλη, χρειαζόταν να χωρίσουμε κάθε συνέντευξη που μας πρόσφεραν οι υπόλοιποι συμμετέχοντες ως επαγγελματίες του πεδίου και να δημιουργήσουμε διαδοχικά τμήματα διάρκειας 1–2 λεπτών, το καθένα από τα οποία θα ήταν θεματικά διακριτό και θα συνδεόταν με σχετικό εκπαιδευτικό, καλλιτεχνικό ή εθνογραφικό υλικό (βλ. το κείμενο της Ματούλας Παπαδημητρίου στον ανά χειράς τόμο). Αυτό μεταξύ άλλων σήμαινε ότι έπρεπε να οργανώσουμε τις μαρτυρίες θεματικά –ταυτότητα, εκτοπισμός, καλλιτεχνικές παρεμβάσεις, εκπαιδευτική ανισότητα κ.ά.– διατηρώντας ταυτόχρονα μια εύθραυστη ισορροπία στην εκπροσώπηση των ομιλητών/ομιλητριών. Δεν θέλαμε να κυριαρχεί μία μόνο φωνή. Καμία μαρτυρία, όσο συναρπαστική κι αν ήταν, δεν έπρεπε να επισκιάζει τις υπόλοιπες. Μετανάστ(ρι)ες, εκπαιδευτικοί, εμπειρογνώμονες, μαθήτριες –όλα έπρεπε να έχουν μια ισότιμη θέση στην ψηφιακή αφήγηση, ακόμη κι όταν το πρωτογενές υλικό των συνεντεύξεων έδειχνε να μας δυσκολεύει.

Έμοιαζε αδύνατο να συμπυκνώσεις μια ολόκληρη ζωή σε ένα τέταρτο της ώρας, ή να παραμένεις πιστή στον ρυθμό της ομιλίας, της ανάμνησης, της διστακτικότητας –έναν ρυθμό που ποτέ δεν είναι τακτοποιημένος– όταν καλείσαι να τον χωρίσεις σε κομμάτια. Παράλληλα, κάθε κλιπ έπρεπε να εξυπηρετεί τις παιδαγωγικές

δυνατότητες της πλατφόρμας: την αρθρωτή δομή, τον σχεδιασμό δυνητικών μαθημάτων, τις διασταυρούμενες αναφορές μεταξύ των μαρτυριών. Και, πέρα από όλα αυτά, υπήρχε το καθήκον της προσεκτικής επεξεργασίας –της προσπάθειας να διατηρηθεί η προσωπική χροιά της κάθε φωνής, ο ιδιαίτερος ρυθμός αφήγησης της κάθε πορείας, ο μοναδικός τρόπος με τον οποίο κάποιος/κάποια επιλέγει να θυμάται. Όσο πιο «τεχνική» έμοιαζε αυτή η εργασία, τόσο πιο δεοντολογικά ευαίσθητη αποδείχθηκε.

Οι προκλήσεις της θεματικής επεξεργασίας και τα όρια του μοντάζ

Στις μαρτυρίες ατόμων με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο, τα πάντα (μού) έμοιαζαν αλληλένδετα. Ο πόνος εμφανιζόταν απροσδόκητα –όπως και η σοφία ή το χιούμορ– συχνά χωρίς προειδοποίηση. Μια παύση μπορούσε να έχει μεγαλύτερο βάρος από μια ολόκληρη παράγραφο. Ένα γέλιο ή μια λέξη σε διαφορετική γλώσσα μπορούσε να διακόψει το νήμα της αφήγησης και να ανατρέψει τη χρονολογική της σειρά. Δεν υπήρχε «αρχή, μέση και τέλος» –έβλεπα μπροστά μου πεντακάθαρα εκατοντάδες πιθανές εκδοχές σύνθεσης και ανασυνδυασμού. Πώς λοιπόν διατηρείς την πιστότητα μιας μαρτυρίας, επιχειρώντας παράλληλα να δημιουργήσεις κάτι με το οποίο οι φοιτήτριες και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ασχοληθούν πρακτικά; Τι αφήνεις έξω, γνωρίζοντας ότι αυτό που παραλείπεις μπορεί να είναι το νήμα που κρατούσε τα πάντα ενωμένα για τον ίδιο τον ομιλητή; Πώς αποφασίζεις ότι 40 δευτερόλεπτα από έναν «ειδικό» πρέπει να απομονωθούν και να μεταφερθούν αλλού, όταν αυτά τα 40 δευτερόλεπτα είναι άρρηκτα δεμένα με όσα ειπώθηκαν πριν και μετά;

Το να καταστούν αυτές τις φωνές «εκπαιδευτικά χρήσιμες» δεν ήταν τεχνική δουλειά. Στα μάτια μου, ήταν μια δευτερογενής εθνογραφία –που είχε, κατά κάποιον τρόπο, ακόμη πιο ακροβατική διάσταση από τη συμβατική επιτόπια έρευνα. Η ερευνήτρια στο πεδίο γίνεται μάρτυρας της στιγμής, του παισίου, όλων όσων βρίσκονται έξω και γύρω από τη μαρτυρία που αποτυπώνεται στο βίντεο. Επομένως, όταν έρχεται η ώρα να κόψει, έχει ήδη προετοιμαστεί για αυτό από καιρό, συχνά ακόμη και πριν από την ίδια την επιτόπια έρευνα, κι επιπλέον γνωρίζει τη σχετική σημασία όσων αναφέρει το άτομο που διηγείται, γιατί έχει η ίδια επαφή με το πλαίσιο. Η «συντάκτρια» μιας μαρτυρίας, όμως, φέρει το βάρος της ανασύστασης χωρίς να είναι παρούσα. Παρεμβαίνει όχι μόνο στα λόγια, αλλά και στον ρυθμό, στη σειρά, στην παρουσία του ατόμου που αφηγείται. Είχα την αίσθηση ότι ενυπάρχει μια μορφή βίας σε κάθε απόφαση «κοψίματος». Σαν να κρατάς ένα πραγματικό μαχαίρι. Κι υπάρχει ταυτόχρονα μια θαυμαστή δύναμη στην ίδια διαδικασία, η οποία αναδύεται τις σπάνιες εκείνες στιγμές που αντιλαμβάνεσαι ότι έχεις συνεισφέρει στο να γίνει κάτι κατανοητό, ότι μεσολάβησες στο νόημα. Σταθερά όμως, πίσω και πάνω απ' όλα, παραμένει η αμφιβολία.

Η έντονη διαδικασία του μοντάζ διήρκεσε μόνο λίγες εβδομάδες. Διάφορες άλλες πτυχές του VOLARE χρειάστηκαν ασυγχώρητα περισσότερο χρόνο –αμέτρητες ώρες χαμένες σε υπολογιστικά φύλλα, προθεσμίες υποβολής εκθέσεων, θεσμικά email, συγκρούσεις επί του προγραμματισμού, αναπροσαρμογές των προϋπολογισμών και μια ομάδα που σχεδίαζε και ανασχεδίαζε κάθε στάδιο, επιμένοντας να εναρμονίσει την

έρευνα με την πολιτική και την κοινωνική παρέμβαση. Σε σύγκριση με όλα αυτά, η φάση του μοντάζ έμοιαζε, εξωτερικά, σύντομη και περιορισμένη. Ωστόσο, στην πραγματικότητα, αποδείχθηκε για μένα ένα από τα πιο έντονα και σιωπηλά μετασηματιστικά κομμάτια του έργου. Ήταν κατά βάση μια μοναχική διαδικασία, ήταν εκεί που αισθάνθηκα πιο κοντά στους ανθρώπους που μας μίλησαν, στα διακυβεύματα του έργου, αλλά και στις δικές μου εσωτερικές συγκρούσεις. Παρότι είχα υπό την εποπτεία μου εκατοντάδες επιμέρους πτυχές της έρευνας, η εργασία του μοντάζ ήταν αυτή που τελικά αναδιαμόρφωσε τη σχέση μου με το όλον.

Ακόνισε την αντίληψή μου για το τι σημαίνει να σου εμπιστεύονται τη φωνή ενός ανθρώπου και μου θύμιζε το βαθύ προνόμιο που ενέχει η πράξη της ακρόασης, όχι ως απλή πρόσληψη περιεχομένου που πρέπει να εξαχθεί, αλλά ως επαφή με μια παρουσία, την οποία διαμορφώνεις με τις παρεμβάσεις σου και τη μεταφέρεις «προς τα έξω» με αναπόφευκτες συνέπειες. Υπό αυτή την έννοια, το μοντάζ και η επεξεργασία με τα «κοψίματα» συνιστούν έναν τρόπο σκέψης και αντίληψης δια μέσου των μέσων· έναν τρόπο ανάλυσης και οικοδόμησης σχέσεων πέρα από χρόνο, τον χώρο και την υποκειμενικότητα. Όπως σημειώνει ο Ryan Conrath, «όταν στο ταμπλό του μοντάζ κάνουμε μοντάζ και όχι απλές περικοπές, συγκροτείται ένας τρόπος σκέψης γύρω από το σημείο του μοντάζ, όπου η περικοπή νοείται ως τόπος σχέσης» (2023, σ. 61). Στο *VOLARE* αντιμετωπίσαμε το μοντάζ κάθε συνέντευξης όχι ως απλοποίηση, αλλά ως ερμηνευτική τέχνη αυτής της οργανωμένης πληροφορίας, παρόμοια με το μοντάζ που επιχειρείται στην αισθητηριακή εθνογραφία (Pink, 2015), όπου το νόημα διαμορφώνεται όχι μόνο από το περιεχόμενο αλλά και από τη σχέση και την αντιπαράθεση των επιμέρους ψηφίδων του περιεχομένου.

Ο Steffen Köhn επισημαίνει πώς οι σύγχρονες πολυθονικές βιντεοεγκαταστάσεις που ασχολούνται με τη μετανάστευση –όπως τα έργα της Ursula Biemann και άλλων– προσφέρουν νέους τρόπους «οργάνωσης της πολυπλοκότητας» του εθνογραφικού υλικού μέσω της πολυπρισματικής (προ)οπτικής. Αυτά τα έργα δημιουργούν τόσο συναισθηματική εγγύτητα με τις εμπειρίες των μεταναστ(ρι)ών όσο και κατανόηση των πολύπλοκων διακρατικών δυναμικών που εμπλέκονται στην ίδια την αναπαράσταση. Το κρίσιμο είναι ότι η πολιτική τους δύναμη δεν έγκειται μόνο σε ό,τι δείχνουν, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο κινητοποιούν τον θεατή –σωματικά, διανοητικά και ηθικά– μέσω μιας ενεργητικής θέασης και ακρόασης που η γραπτή εθνογραφία αδυνατεί να προκαλέσει (Köhn, 2013· βλ. επίσης Aston, 2010).

Το *VOLARE* έχει την πρόθεση να μεταφέρει αυτή την πρόκληση στην πανεπιστημιακή (και σχολική) αίθουσα. Αν οι εγκαταστάσεις του Köhn ενεργοποιούν τον θεατή μέσω μιας χωρικής και αισθητηριακής εμπάπτισης, το *VOLARE* ζητά από μαθήτριες και εκπαιδευτικούς να γίνουν όχι μόνο θεατές, αλλά και επιμελητές/επιμελήτριες της δικής τους ηθικής δέσμευσης. Επομένως, το μονταρισμένο και επεξεργασμένο οπτικοακουστικό αρχείο δεν επιχειρεί να δείξει απλώς τον εκτοπισμό· στοχεύει στο να επανατοποθετήσει την ακροάτρια/τον μαθητή μέσα σε αυτόν, χρησιμοποιώντας πολυτροπικό σχεδιασμό για να μετατοπίσει την εκπαίδευση από την επεξήγηση στην επιτέλεση. Αυτός ο σχεδιασμός αποδείχθηκε μια βαθιά διαδικασία διερώτησης, διαμορφωμένη από την οπτική κάθε ατόμου που

ενεπλάκη (του Χρήστου, της Ματούλας, της Αλεξάνδρας), την εμπειρία της/του με την εθνογραφική γραφή και τη συναισθηματική της/του εμπλοκή με το υλικό.

Το μοντάζ ως μορφή αναπαράστασης και γνώσης

Στο έργο του *Expanded Visions*, ο Schneider υποστηρίζει ότι, ενώ η μεταφορά του μοντάζ έχει διερευνηθεί ευρέως στην εθνογραφική γραφή και την οπτική ανθρωπολογία ως τρόπος κατανόησης της νοηματοδότησης μέσω αντιπαράθεσης, ο πειραματικός κινηματογράφος –ειδικά ο επηρεασμένος από τον δομισμό/υλισμό κινηματογράφος της δεκαετίας του 1970– εισάγει μια πολύ πιο ριζοσπαστική κριτική οπτική. Σε αντίθεση με τις εθνογραφικές χρήσεις του μοντάζ που εστιάζουν στη σχετικότητα και τη φαινομενολογική αντίληψη, ο πειραματικός κινηματογράφος αμφισβητεί την ίδια τη υλική βάση της οπτικής αντίληψης και τα αναπαραστατικά όρια που τη συνοδεύουν. Με άλλα λόγια, θέτει υπό αμφισβήτηση όχι μόνο το τι δείχνουμε, αλλά και το πώς δομείται η ίδια η όραση –και πώς αυτή η δομή περιορίζει ό,τι μπορεί να καταστεί αντικείμενο γνώσης ή αναπαράστασης (Schneider, 2021, σ. 47). Αυτή η θέση είχε βαθιές επιπτώσεις στο συλλογικό έργο του *VOLARE*. Το αποθετήριο, όπως διαμορφώθηκε μετά από αλληπάλληλες παρεμβάσεις, δεν είναι ένα ουδέτερο αρχείο ή μια συλλογή ταινιών μικρού μήκους· είναι μια συν-κατασκευασμένη εκπαιδευτική υποδομή, μια μορφή εφαρμοσμένης πολυτροπικής ανθρωπολογίας όπου οι επιμελητικές επιλογές είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τις παιδαγωγικές δεσμεύσεις που την υποκίνησαν (βλ. Αποστολίδου & Ανδρούσου, στον τόμο) στην κατεύθυνση μιας (ανα)δόμησης της όρασης.

Στη δική μας λογική, το αρχείο δεν οργανώνει απλώς τη γνώση· ορίζει τα όρια του τι μπορεί να γίνει αντικείμενο γνώσης –και, σε τελική ανάλυση, του τι μπορεί να είναι/καταστεί ορατό. Σχεδιάζοντας αυτό το αφηγηματικό περιβάλλον μαζί με την Αλεξάνδρα, προσπαθήσαμε διαρκώς να διατηρήσουμε ισορροπία ανάμεσα σε τρία επίπεδα ευθύνης: α) απέναντι στο πρόσωπο που αφηγείται, τις αναμνήσεις και τη διαδρομή του, β) απέναντι στον εκπαιδευτικό σκοπό –τη σαφήνεια, την εφαρμογή, την κινητοποίηση της κριτικής ματιάς, και γ) απέναντι στο συνολικό αρχείο, δηλαδή στην αρχιτεκτονική που αρθρώνεται από το άθροισμα όλων των μαρτυριών, όπου κάθε μέρος επηρεάζει την αντίληψη της επισκέπτριας για την κάθε μαρτυρία, δημιουργώντας παράλληλα πολλαπλές διαδρομές πλοήγησης.

Συχνά αυτά τα τρία επίπεδα ευθύνης βρέθηκαν σε ευθεία σύγκρουση μεταξύ τους. Ήταν ξεκάθαρο ότι δεν μπορείς πάντοτε να τα υπηρετείς εξίσου. Πολλές φορές θα βρεθείς στην ανάγκη να αυτοσχεδιάσεις, να επιλέξεις και να θέσεις προτεραιότητες με έναν ορισμένο βαθμό αυθαιρεσίας. Και, ασφαλώς, καλείσαι να αναλάβεις την ευθύνη της κάθε επιλογής. Στην προσπάθεια αυτής της εξισορρόπησης, εξετάσαμε διάφορες εναλλακτικές λύσεις, όπως το χωρικό μοντάζ, όπου εικόνες, ήχοι και κείμενα συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν στην ίδια οθόνη, επιτρέποντας στους χρήστες να εξερευνήσουν τις σχέσεις ταυτόχρονα και όχι διαδοχικά. Αυτή η προσέγγιση καλεί τις ερευνήτριες να ασχοληθούν με το υλικό πεδίο με μη γραμμικούς, ριζωματικούς και πολυεπίπεδους τρόπους, ανοίγοντας νέους δρόμους τόσο για την αναπαράσταση όσο και για την κατανόηση. Η Judith Aston (2025), αντλώντας από τη μακρόχρονη

εμπειρία της με διαδραστικά ντοκιμαντέρ και πολυμεσική εθνογραφία, προτείνει μια διευρυμένη, υπολογιστική κατανόηση του μοντάζ – μια κατανόηση που υπερβαίνει τον κινηματογράφο και το γραπτό κείμενο, περιλαμβάνοντας μη γραμμικές, χωρικές και πολυτροπικές μορφές εμπλοκής. Εκκινώντας από τον χώρο της αφήγησης της βάσης δεδομένων, η Aston υπογραμμίζει πώς η ανθρωπολογική γνώση μπορεί να λειτουργήσει τόσο ως αυτοσκοπός όσο και ως εργαλείο διεπιστημονικής ανταλλαγής, ενισχύοντας τον «πολυφωνικό λόγο» και τη συνάντηση «πολλαπλών αληθειών» σε έναν ολόενα πιο περίπλοκο κόσμο.

Ωστόσο, μια τέτοια ενδιαφέρουσα προσέγγιση δεν φάνηκε για πολλούς λόγους να λειτουργεί καλά εντός πλαισίου τυπικής εκπαίδευσης. Αντλώντας από μια μακρά συζήτηση γύρω από το μοντάζ και την εμφάνιση της μετανεωτερικής κινηματογραφικής φαντασίας στην ανθρωπολογική γραφή – μια συζήτηση που εγκαινίασε ο Marcus (2014 [1990])– επιλέξαμε τελικά το «συνεχές μοντάζ», όπου ο θεατής παρακολουθεί ένα συνεκτικό γεγονός χωρίς να αντιλαμβάνεται τις περικοπές μεταξύ των πλάνων. Πρόκειται για μια τεχνική που ανταποκρίνεται στις αφηγηματικές μορφές του 19^{ου} αιώνα όπου η αφηγήτρια αναλαμβάνει εν πολλοίς τη συγγραφική ευθύνη για το τελικό αποτέλεσμα (MacDougall, 2022).

Αυτή η εμπειρία ανέδειξε, για μια ακόμη φορά, την αδυναμία προσκόλλησης στο «ακατέργαστο» εθνογραφικό υλικό, καθώς το «ακατέργαστο» είναι από μόνο του μια μυθοπλασία. Κάθε πράξη επιλογής, παράλειψης ή ρύθμισης είναι ήδη μια πράξη συγγραφής. Η πρόκληση, επομένως, δεν είναι η επιδίωξη της ουδετερότητας, αλλά η συνειδητή επεξεργασία – με ταπεινότητα και σεβασμό στην αλήθεια του ομιλητή, και όχι στις προσδοκίες του θεσμικού αποτελέσματος. Αυτό ακριβώς περιγράφει η Hastrup (2004) με τη φράση “*getting it right*” – μια δέσμευση των ανθρωπολόγων στην αφηγηματική λογοδοσία που θεμελιώνει την ανθρωπολογική εξουσία. Η Hastrup αντιμετωπίζει τη γνώση ως οργανωμένη πληροφορία, ταυτόχρονα αναγωγική και επιλεκτική· μια μορφή που εξαρτάται στενά από τους τρόπους γνώσης και ερμηνείας, όπως και οι δύο καθορίζονται από ρυθμιστικά καθεστώτα πειθαρχησης.

Από πολλές απόψεις, το μοντάζ στο *VOLARE* έθεσε σε κίνηση αυτό τον θεμελιακό προβληματισμό που είχα συναντήσει για πρώτη φορά σπουδάζοντας οπτική ανθρωπολογία, ιδιαίτερα την ανεπίλυτη ένταση μεταξύ ρεαλισμού και κονστρουκτιβισμού, όπως την περιγράφουν οι Suhr και Willerslev (2013) σχετικά με την εθνογραφική ταινία. Βασιζόμενοι στην έννοια του Merleau-Ponty για την πρωταρχική ολότητα της όρασης και στην ηθική του Levinas για την αναγωγή ετερότητα, υποστηρίζουν ότι ο κινηματογράφος δεν αντιπροσωπεύει απλώς· προκαλεί, αναστατώνει και προσκαλεί σε ηθική δέσμευση. Συχνά, κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας των συνεντεύξεων του *VOLARE*, συνειδητοποιούσα πως δεν εργαζόμουν για να περιφρουρήσω τη σαφήνεια, αλλά για τη διατήρηση μιας αδιαφάνειας· χρειαζόταν να παραιτηθώ από την παρόρμηση να εξηγήσω, ώστε να διατηρηθεί αυτό που ο MacDougall (2006) αποκαλεί «αυτονομία της ύπαρξης»: εκείνες τις απρόβλεπτες στιγμές όπου μια χειρονομία, μια ανάσα ή μια ματιά μεταφέρουν περισσότερα απ’ όσα μπορεί να εκφράσει οποιαδήποτε αφήγηση. Υπό αυτή την έννοια, το αποθετήριο του *VOLARE*, αν και ψηφιακό και εκπαιδευτικό στη

μορφή του, μοιράστηκε, κάποιες φορές, ορισμένες από τις φιλοδοξίες του εθνογραφικού φιλμ.

Η ηθική του δύναμη δεν έγκειται μόνο σε ό,τι «διδάσκει», αλλά στον τρόπο που επιτρέπει σε θραύσματα ύπαρξης να υπερβαίνουν τη δομή, υπενθυμίζοντάς μας ότι το πιο παιδαγωγικά ισχυρό δεν είναι πάντα το πιο άμεσα κατανοητό. Όπως υποστηρίζει η Anna Grimshaw (2001), το ηθικό έργο της οπτικής ανθρωπολογίας έγκειται στην ικανότητά της να στρέφει το βλέμμα μας προς τα κοινά χαρακτηριστικά της ανθρωπίνης ύπαρξης –όχι διαγράφοντας τις διαφορές, αλλά συντονίζοντάς μας με τις σιωπηλές, συχνά αμετάφραστες διαστάσεις της.

Επιστρέφοντας στην ηθική της αφήγησης της Hastrup, δεν αρκεί «να αναγνωρίσουμε ότι οι συνδέσεις μεταξύ κοινωνικών γεγονότων και ευρύτερων πλαισίων δεν μπορούν να κατασκευαστούν αυθαίρετα». Η άσκηση της ανθρωπολογίας προϋποθέτει τη χρήση της κατανόησης άλλων ανθρώπων, για την προώθηση μιας αφηγηματικά μεσολαβημένης ανθρωπολογικής γνώσης. Στη συγγραφή ενός κειμένου, οι ανθρωπολόγοι δημιουργούν συνδέσεις και ταξινομούν ιεραρχίες νοήματος που δεν μπορούν να παρακάμψουν την τοπική κοινωνική γνώση, ακόμη κι όταν την υπερβαίνουν. Η ηθική απαίτηση είναι να το «πιάσουμε σωστά», όχι με την οντολογική έννοια, αλλά με την έννοια της πιστότητας στον κόσμο που μελετούμε και στις επιστημολογικές προϋποθέσεις της ανθρωπολογίας (Hastrup, 2004, σ. 469). Αυτό το διαφορετικό είδος γραφής –η πράξη του μοντάζ– εκπορεύεται από μια παρόμοια απαίτηση.

Το μοντάζ ως παιδαγωγική πράξη και προσωπική αναμέτρηση

Αυτό το πυκνό διάστημα έφερε και ορισμένες ενδιαφέρουσες αλλαγές οπτικής. Κάποια στιγμή άρχισα να αναρωτιέμαι αν αυτή η εργασία –αυτή η ήσυχη, σχολαστική διαδικασία ακρόασης και περικοπής– θα μπορούσε να μετατραπεί σε μια αυτόνομη παιδαγωγική άσκηση. Τι θα συνέβαινε αν ζητούσαμε από φοιτήτριες και φοιτητές, μαθήτριες και μαθητές, και όχι μόνο από εμάς τους εκπαιδευτικούς, να εμπλακούν σε αυτή τη διαδικασία; Να καθίσουν μπροστά σε μια ακατέργαστη συνέντευξη και να αποφασίσουν τι θα κρατήσουν και τι θα αφαιρέσουν. Υποψιάζομαι ότι θα κλόνιζε πολλές από τις βεβαιότητες που συντηρούν. Θα διέλυε κάθε ψευδαίσθηση αντικειμενικού «περιεχομένου» και θα τις/τους ανάγκαζε να αντιμετωπίσουν την ηθική της ακρόασης, της αναπαράστασης και της εξουσίας με έναν πρακτικό και προσωπικό τρόπο. Φαντάστηκα ότι, μέσα από ένα τέτοιο πείραμα, το ταμπλό του μοντάζ θα μπορούσε να γίνει μια ιδιότυπη αίθουσα διδασκαλίας, που να λειτουργεί παράλληλα με το *VOLARE* και να είναι εξίσου ωφέλιμη από την άποψη της ανάληψης της συγγραφικής ευθύνης και του (ανα)στοχασμού. Ένας δεύτερος χώρος μάθησης, όπου η ακρόαση μετατρέπεται σε δράση και η επιμέλεια σε (αυτο)κριτική.

Το μοντάζ δεν ήταν απλώς μια από τις άπειρες «φάσεις» ολοκλήρωσης του έργου· ήταν μια έντονη αναμέτρηση με ερωτήματα που με συνόδευσαν σιωπηλά για χρόνια και τώρα έπαιρναν χειροπιαστική μορφή –διαμορφώνοντας αυτό που ο Huaraya (2016) περιγράφει ως «ανθρωπολογία της εικόνας και του μοντάζ ως μεταγλώσσα και μορφή γνώσης». Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, μου δόθηκε η ευκαιρία να

επανεξετάσω μακροχρόνιες συζητήσεις σχετικά με την πατρότητα και την εξουσία στην ανθρωπολογία. Όπως υποστηρίζει ο Michel-Rolph Trouillot, «οι σιωπές εισέρχονται στη διαδικασία της ιστορικής παραγωγής σε τέσσερις κρίσιμες στιγμές» – από τη δημιουργία των πηγών έως τη συγκρότηση των αφηγήσεων (1995, σ. 26), μια διαπίστωση που ισχύει εξίσου και στην προκειμένη περίπτωση, στον επιμελητικό χώρο της επεξεργασίας μαρτυριών. Συνειδητοποίησα ότι η σιωπή δεν σημαίνει πάντα αποκλεισμό. Μπορεί να προκύψει και με πιο λεπτούς τρόπους: μέσω της αλληλουχίας, του ρυθμού, ακόμη και της τοποθέτησης ενός κοψίματος. Αυτές οι αποφάσεις δεν αφορούσαν μόνο τη διαμόρφωση ενός ψηφιακού προϊόντος, αλλά την παρουσία, το βάρος και τη διαμόρφωση των συνθηκών της ακρόασης.

Η υπενθύμιση του James Clifford ότι η εθνογραφική εξουσία είναι πάντα «μερική και τοποθετημένη» (1986) απέκτησε νέα, επείγουσα σημασία το διάστημα που ασχολήθηκα με το «κόψιμο» των βίντεο. Κι αυτό γιατί δεν μπορούσα να προσποιηθώ ότι ήμουν ουδέτερη – ή ότι είχα αναλάβει μια «τεχνική δουλειά», με την αυστηρή έννοια της λέξης. Κάθε τμήμα που επεξεργαζόμουν έφερε το αποτύπωμα των καταβολών μου: τα χρόνια που είχα περάσει μελετώντας εικόνες, τις θεωρίες που είχα αφομοιώσει, τη συναισθηματική και ηθική τοποθέτηση με την οποία ξεκίνησα το συγκεκριμένο έργο και άλλα ερευνητικά ταξίδια πριν από αυτό. Δεν δημιουργούσα απλώς μια συλλογή θραυσμάτων· συν-δημιουργούσα τον τρόπο με τον οποίο οι άλλοι θα γινόντουσαν αντικείμενο ακρόασης, κατανόησης και μνήμης. Και αυτό, συνειδητοποιούσα ξανά, είναι μία από τις πιο λεπτές και βαριές ευθύνες που μπορεί να αναλάβει η ανθρωπολογική «γραφή».

Έχοντας μακρόχρονη εκπαίδευση στην εθνογραφία, είχα πλήρη συνείδηση ότι κάθε περικοπή που έκανα διαμορφωνόταν από τη δική μου προοπτική – και ότι, στα χέρια κάποιου άλλου, το ίδιο υλικό θα αφηγούνταν μια εντελώς διαφορετική ιστορία. Μάλιστα αυτό δεν άργησε να αποδειχθεί και στην πράξη. Σε μία ιδιαίτερα απαιτητική περίπτωση – μια συνέντευξη διάρκειας τεσεράμισι ωρών την οποία είχα χωρίσει σε 503 μικρά κλιπ – έφτασα κάποια στιγμή σε αδιέξοδο. Αφού δοκίμασα τρεις διαφορετικές εκδοχές και πέντε ή έξι διαφορετικές αφηγηματικές λογικές, κατάλαβα ότι απλώς δεν ήμουν σε θέση να κάνω τη συνέντευξη να λειτουργήσει. Όλη η ομάδα που είχε συμμετάσχει στη συνέντευξη ένωθε ότι είχαμε μπροστά μας έναν «θησαυρό»· κι όμως, κάθε μου προσπάθεια να τη διαμορφώσω σε ένα συνεκτικό υλικό ήταν ατελέσφορη. Τότε ήταν που ο Χρήστος Στεφάνου, με το κινηματογραφικό του ένστικτο και διαπροσωπική γνώση του ατόμου που μιλούσε, παρενέβη και πρότεινε μια εντελώς νέα λογική για το κόψιμο και το μοντάζ· έναν διαφορετικό ρυθμό και τρόπο σκέψης για να ακούσουμε τη συγκεκριμένη μαρτυρία. Και η παρέμβασή του λειτούργησε με έναν τρόπο μαγικό. Εκείνη ήταν η στιγμή που κατάλαβα ότι η λογική της επιμέλειας δεν είναι ποτέ αντικειμενική· διαμορφώνεται από την εσωτερική ζωή του επιμελητή, από τα όρια της αντοχής του στη δυσφορία και την πολυπλοκότητα, από την άρρητη κατανόησή του για τους ανθρώπους που φέρουν τη γνώση. Η δική μου ανάγκη να μην παραλείψω τίποτα και να συμπεριλάβω ένα ψήγμα από κάθε θέμα που είχε θίξει ο ομιλητής κατέληξε να βλάψει την ίδια του την ιστορία. Το βλέμμα του Χρήστου, πιο «κινηματογραφικό» και ιμπρεσιονιστικό, έσπευσε να σώσει τη συνέντευξη από την υπερβολική αίσθηση ευθύνης με την οποία την πλησίαζα. Και

είμαι βέβαιη ότι, αν την επεξεργαζόμουν ξανά σήμερα –ή σε μερικά χρόνια από τώρα– θα έκανα πάλι πολύ διαφορετικές επιλογές.

Αυτή η μοναχική διαδικασία κοπής και συναρμολόγησης, η απόφαση για το τι θα συμπεριληφθεί και τι θα παραλειφθεί ήταν τελικά μια βαθιά προσωπική εμπειρία. Με γύρισε πίσω στα χρόνια του Λονδίνου, όταν σπούδαζα ανθρωπολογία της τέχνης και του οπτικού πολιτισμού, τότε που για πρώτη φορά ήρθα αντιμέτωπη με ζητήματα αναπαράστασης, γραφής και πλαισίωσης, χωρίς να κατέχω ακόμη το λεξιλόγιο να τα εκφράσω και να τα αντιληφθώ σε όλο τους το άνυσμα. Ανακάλεσα το να κάθομαι σε σκοτεινές αίθουσες προβολών, να παρακολουθώ πειραματικές εθνογραφίες και να μαθαίνω να αμφισβητώ την εξουσία του φακού, του μοντάζ και της φωής που επιβάλλει την αφήγηση εκτός κάδρου. Τότε, όλα αυτά ήταν συναρπαστικά θεωρητικά σχήματα που προέρχονταν από πρωτογενές υλικό κάποιων άλλων. Τώρα, όμως, τα ίδια ερωτήματα για την πολιτική της ορατότητας επέστρεφαν πιο επιτακτικά –όχι πια ως στοχαστικές προκλήσεις, αλλά ως πρακτικές και δεοντολογικές αποφάσεις: και το προς επεξεργασία «υλικό» ήταν οι φωνές των ανθρώπων που μας εμπιστεύτηκαν.

Το *VOLARE* με βοήθησε να κατανοήσω καλύτερα τι σημαίνει να καθιστάς κάτι ορατό –και με τι κόστος. Επανέφερε μια σειρά από οικεία ερωτήματα, μόνο που αυτή τη φορά είχαν πρακτική εφαρμογή και έπρεπε να τα αντιμετωπίσω η ίδια. Ποιος έχει το δικαίωμα να μιλάει –και πώς; Πού τοποθετείς ένα «κόψιμο» και με τι κίνητρο; Τι είδους ιστορία συναρμολογείς, αποσυναρμολογώντας την ιστορία κάποιου άλλου;

Αν η μαρτυρία είναι ένα δώρο, τότε η επεξεργασία της είναι μια ανταπόδοση –μια απάντηση που δίνεται εν μέρει στα σκοτεινά, μέσα από διαδοχικά στρώματα ερμηνείας και πρόθεσης, αλλά σταθερά ριζωμένη στη δέσμευση για προσεκτική ακρόαση. Οι φοιτήτριες, οι επισκέπτ(ρι)ες και οι συνομιλητές μας στο πεδίο θα είναι αυτοί/ες που θα μας δείξουν, σύντομα, πόσο καλά τα πήγαμε στην ανταπόδοση αυτής της ευθύνης.

Ευχαριστίες

Οφειλώ ευγνωμοσύνη στον Χρήστο Στεφάνου –τον κινηματογραφιστή, τον δάσκαλο, την αθόρυβη δύναμη πίσω από ένα σημαντικό μέρος αυτού του εγχειρήματος, για τη γενναιόδωρη οπτική του και τη μαγεία των χειριών του, με τις οποίες κινηματογράφησε και επεξεργάστηκε κάθε συνέντευξη. Αυτό το έργο δεν θα ήταν το ίδιο χωρίς τη δική του αλληλεγγύη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aston, J. (2010, May). Spatial montage and multimedia ethnography: Using computers to visualise aspects of migration and social division among a displaced community. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 11(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-11.2.1479>
- Aston, J. (2025). Montage. In R. A. Cox, & C. Wright (Eds.), *Routledge international handbook of visual research methods in anthropology* (pp. 190–197). Routledge.
- Clifford, J. (1986). Introduction: Partial truths. In J. Clifford & G. E. Marcus (Eds.), *Writing culture: The poetics and politics of ethnography* (pp. 1–26). University of California Press.

- Conrath, R. (2023). *Between images: Montage and the problem of relation*. Oxford University Press.
- Grimshaw, A. (2001). *The ethnographer's eye: Ways of seeing in anthropology*. Cambridge University Press.
- Hastrup, K. (2004). Getting it right: Knowledge and evidence in anthropology. *Anthropological Theory*, 4(4), 455–472. <https://doi.org/10.1177/1463499604047921>
- Huapaya, C. (2016). Montage and image as paradigm. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, 6, 110–123. <http://dx.doi.org/10.1590/2237-266055196>
- Köhn, S. (2013). Organising complexities: The potential of multi-screen video-installations for ethnographic practice and representation. *Critical Arts*, 27(5), 553–568.
- MacDougall, D. (2006). *The corporeal image: Film, ethnography, and the senses*. Princeton University Press.
- MacDougall, D. (2022). *The looking machine: Essays on cinema, anthropology and documentary filmmaking*. Manchester University Press.
- Marcus, G. E. (2014[1990]). The modernist sensibility in recent ethnographic writing and the cinematic metaphor of montage. In L. Taylor (Ed.), *Visualizing theory* (pp. 37–53). Routledge.
- Schneider, A. (2021). *Expanded visions: A new anthropology of the moving image*. Routledge.
- Suhr, C., & Willerslev, R. (2012). Can film show the invisible? The work of montage in ethnographic filmmaking. *Current Anthropology*, 53(3), 282–301. <http://www.jstor.org/stable/10.1086/664920>
- Trouillot, M.-R. (1995). *Silencing the past: Power and the production of history*. Beacon Press.

SIX

Cutting voice: A reflection

Anna Apostolidou

*It is the essence of certainty
to be established only with reservations.*

Maurice Merleau-Ponty

VOLARE has been an intense project. A logistical labyrinth, a bureaucratic maze, and, more times than I'd like to remember, a test of endurance. Coordinating four international partners, each with their own institutional blockages and idiosyncratic red-tape systems, was already a full-time challenge. Add to that: academics from different countries and disciplines, each with distinct academic cultures, priorities, and epistemologies; early-career researchers with varying capacities and personal constraints; late-career academics with crystalized ways of doing things; tight deadlines, a limited budget, and a constant stream of the foreseeable-unforeseen—those unexpected problems that appear suddenly and sprout like fungi just when you think the soil is dry. There were many times when I felt so overwhelmed that I wanted out. And yet, amid this chaos, there was a deep, steady current of meaning that kept carrying us forward.

There was a certain charm in the ordeal—if not in the moment, then certainly in retrospect. The people we came to meet, the voices we were entrusted with, the stories that often echoed one another across borders, generations, and categories were a true gift for the team. No less, we were sustained by the vision of educational change, of a small crack in the walls of xenophobia and structural violence, which otherwise remain smooth and sealed. Looking back, I think that this was the real fuel. Over the project's three years, we were called to make decisions that, at first glance, seemed simple and innocent. Technical. Not the big ones—how to recruit participants or how to design a justice-minded interface—but the small, daily ones: where to place a face; how to label a segment; what icon best conveys a call to action—bird or microphone?

These decisions often felt minor and they needed to be performed in a hurry under the pressure of a very condensed project. But they weren't. Their implications only emerged later—sometimes much later—when we had before us a somewhat functional, semi-coherent repository. Only then could we step back and grasp the

accumulated gravity of all those “technical” choices. The one that I personally keep returning to, the one that I think marked me most deeply, was the montage.

After Alexandra, along with Matoula, Ilektra and Christos had completed the interviews, it fell to me to cut them down, and edit them into manageable, pedagogically usable segments. A couple of these interviews were rather brief in duration and simple to edit. Yet, most of them ran for over an hour and some much longer, and were extremely rich in content and feeling. And yet, for the repository, we needed them to fit into the ten to twenty-minute arc of a classroom attention span. On the one hand we had to shrink down the testimonies of the displaced persons and produce a short version for each one. On the other hand, we needed to divide each interview offered by the other actors and create 1–2-minute thematic segments, each of which would be correlated to relevant instructional, artistic and ethnographic materials (see the chapter by Matoula Papadimitriou that follows). It felt impossible. How do you condense a life into a quarter of an hour? How do you honor a rhythm of speaking, remembering, hesitating—a rhythm that is never tidy or easily excerpted—when you are slicing it into pieces?

This meant segmenting the testimonies thematically—identity, displacement, professional trajectories, resilience, educational injustice—while keeping an eye on representational balance across speakers. We didn’t want a single voice to dominate; no testimony, however compelling, could be allowed to eclipse the rest. Migrants, educators, experts, students—each had to be held in a delicate narrative parity, even when the raw material seemed to resist it. At the same time, each clip had to serve the pedagogical affordances of the platform: modular structure, lesson planning, cross-referencing across testimonies. And then, beyond all that, there was the work of editing with care—to preserve the cadence of a voice, the strange rhythm of a person’s life story and their individual ways of remembering. The more “technical” this work appeared, the more ethical it felt.

In testimonies from persons with refugee and migrant backgrounds, everything felt connected to everything. Pain would surface unexpectedly, as did wisdom and humor, often unannounced. A pause might carry more weight than a paragraph. A laugh or a foreign word might interrupt the narrative thread and scramble its timeline. There was no “beginning, middle, end”—I could clearly see hundreds of possible patchworks and circulations.

How do you maintain fidelity to a testimony while also crafting something that students and teachers can practically engage with? What do you leave out, knowing full well that what you omit may be the very thread that held it all together for the speaker? How do you decide that 40 seconds from a so-called “expert” should be isolated and relocated—when those 40 seconds are entangled with everything else they said? Making these voices “educationally useful” was not technical work. In my eyes, this was secondary ethnography, and in some ways, even more “acrobatic” than fieldwork itself. The fieldworker witnesses the moment, the context, everything that lies outside the framed testimony, so when the time comes to cut, she has already been preparing for it, often even pre-fieldwork. The editor of a voice carries the burden of re-shaping it without being there. To intervene not merely in words, but

in pacing, in sequence. In presence. There is a kind of violence, I felt, in the decided cut. You often feel that you are holding an actual knife. There is also a magnificent power here. In the rarer moments that you know you have made it legible for others to understand, that you have mediated meaning. But always, above all, there is doubt.

This intense process only lasted a few weeks. Various other aspects of *VOLARE* took unforgivably much more time. Hours lost to spreadsheets, reporting deadlines, institutional emails, scheduling conflicts, budget gymnastics. Compared to that, the montage phase seemed, from the outside, limited and small. But in truth, it became, for me, the most intense and quietly transformative part of the project. It was mostly solitary, a kind of meditative labor. And yet it was here that I felt closest to the people, to the stakes of the project, and also most conflicted. I had oversight of a hundred moving parts; but this task, this cutting, redefined my own relationship to the whole. It sharpened my sense of what it means to be entrusted with a person's voice and reminded me of the profound privilege of listening—not as a vessel of content to be extracted, but as an extension of presence, one that you shape with your hands and carry forward with irreversible consequence. Cutting and editing in this sense becomes a form of thinking in and through media, a mode of analysis, and constructing relationships across time, space, and subjectivity. As Conrath attests, “where the editing table is host to montage rather than mere cuts, it becomes a form of thinking situated at the site of montage, of the cut understood as a place of relation” (2023, p. 61).

In *VOLARE*, we treated each montage not as simplification but as interpretive craft of this organized information, which is akin to montage in sensory ethnography (Pink, 2015), where meaning is shaped as much by relation and juxtaposition as by content. This was a deeply reflexive process, shaped by each editor's standpoint (Christos, Matoula, Alexandra), experience with ethnographic writing, and affective engagement with the material. Steffen Köhn highlights how contemporary multi-screen video installations dealing with migration—such as works by Ursula Biemann and others—offer new ways of “organizing complexity” of ethnographic material through multiperspectivity. These works generate both emotional proximity to migrant experiences and an understanding of the complex transnational dynamics involved. Crucially, their political power lies not just in what they show, but in how they engage the viewer—physically, intellectually, and ethically—through active spectatorship that written ethnography cannot elicit (Köhn, 2013; see also Aston, 2010). *VOLARE* takes this challenge into the classroom. If Köhn's installations activate the viewer through spatial and sensory immersion, *VOLARE* asks students and educators to become not just spectators but curators of their own ethical engagement. The edited visual material repository doesn't just represent displacement, but repositions the learner within it, using multimodal design to shift education from explanation to implication.

In his *Expanded Visions*, Schneider argues that while the montage metaphor has been widely explored in ethnographic writing and visual anthropology as a way to conceptualize how meaning is constructed through juxtaposition, experimental

cinema, especially 1970s structuralist/materialist film, introduces a far more radical critique. Unlike ethnographic uses of montage that focus on relationality and phenomenological insight, experimental cinema challenges the very material basis of visual perception and the representational frameworks that follow. In other words, it questions not just what we show, but how seeing itself is structured and how that structure limits what can be known or represented (Schneider 2021, p. 47). This has had deep repercussions in our work. The repository, as it stands, is not a neutral archive or a collection of short films. It is a co-constructed learning infrastructure—a form of applied multimodal anthropology in which curatorial choices are inseparable from pedagogical commitments (see Apostolidou & Androusou, in this volume) of actually organizing the limits of what can be learned, in fact what can be seen. Having designed this narrative environment, together with Alexandra, I constantly tried to hold three responsibilities in balance: a) to the person speaking, their memories and agency; b) to the educational purpose, the need for clarity, usability, resonance; and, c) to the whole repository, a larger architecture of testimony, where each part shapes the perception of the others and creates various routes and trajectories of navigation. Often these responsibilities were at odds. You cannot always honor all three. You improvise. You choose. And you carry that choice.

In this process, we even considered other alternatives, like spatial montage, where images, sounds, and texts coexist and interact on a single screen, enabling users to explore relationships in simultaneity rather than sequence. This shift invites anthropologists to engage with fieldwork materials in non-linear, rhizomatic, and layered ways, opening up new avenues for both representation and understanding. For example, Judith Aston (2025) draws on her decades of experience with interactive documentary and multimedia ethnography to propose an expanded, computer-based understanding of montage—one that goes beyond cinema and written text to include non-linear, spatial, and multimodal forms of engagement. Working within the realm of database narrative, Aston emphasizes how anthropological insight can serve both as an end in itself and as a tool for interdisciplinary exchange, in order to foster “polyphonic discourse” and encounter “multiple truths” in an increasingly complex world. Drawing on a long discussion around montage and the emergence of the modernist cinematic imagination in writing anthropology, inaugurated by Marcus (2014 [1990]), we finally chose to go with “continuity editing” where viewers are witnessing a coherent event, and they are generally unaware of the cuts between the shots, a technique that answers back to (rather authorial) nineteenth century narrative modalities (MacDougal, 2022).

This experience enacted in me, yet once again, the impossibility of staying faithful to raw material—because “raw” is itself a fiction. Every act of selection, omission, pacing, is already an authorship. The challenge, then, is not to aim for neutrality, but to edit with awareness, humility, and fidelity to the speaker’s truth rather than the institution’s expectations. What Hastrup (2004) calls “getting it right” and how this implicates practicing anthropologists deeply in a narrative ethics upon which the anthropological authority rests. She views knowledge as organized

information, both reductive and selective, a modality that depends ‘intimately on the modes of knowing and of interpreting—both of which are disciplined’.

In many ways, the montage work in *VOLARE* echoed debates I first encountered in visual anthropology, especially the unresolved tension between realism and constructivism that Suhr and Willerslev (2013) describe in relation to ethnographic film. Drawing on Merleau-Ponty’s notion of the primordial totality of vision and Levinas’s ethics of irreducible otherness, they argue that film does not merely represent—it evokes, unsettles, and invites ethical engagement across difference. I often found myself editing not toward clarity, but toward opacity, holding back the instinct to explain, in order to preserve what MacDougall (2006) calls the “autonomy of being”—those unpredictable moments where a gesture, a breath, or a glance carries more than any narrative can contain.

In this sense, the *VOLARE* repository—though digital and educational in form—shares something with the aspirations of ethnographic film. Its ethical potential lies not only in what it teaches, but in how it allows fragments of being to exceed the structure, reminding us that what is most pedagogically powerful may not be what is most immediately intelligible. As Anna Grimshaw (2001) suggests, the ethical work of visual anthropology lies in its capacity to return our gaze to the commonalities of being human—not by erasing difference, but by attuning us to the silent, often untranslatable dimensions of it.

Coming back to Hastrup’s narrative ethics, it is not enough to “simply to acknowledge that connections between social facts and larger frames cannot be ‘constructed’ at random... Practicing anthropology implies a ‘using’ of other people’s understanding to further an anthropological understanding that is narratively mediated. In writing, anthropologists make connections and sort out hierarchies of significance that cannot bypass local social knowledge even while transcending it. The ethical demand is to ‘get it right’, not in any ontological sense, but in being true to the world under study and to the epistemological premises of anthropology” (2004, p. 469). This different genre of writing, the montage act, requires a quite similar positioning.

At some point, I began to wonder whether this work—this quiet, granular listening and cutting—might be turned into a pedagogical exercise in itself. What would happen if students, not just “us” educators, were asked to do this? To sit with a raw, unedited interview and decide what stays and what goes? I suspect it would rattle them. It would dismantle any illusion of objective “content” and force an inescapable encounter with the ethics of listening, representation, and power. I kept thinking that in this experiment, the editing table could become a parallel classroom—running alongside *VOLARE*, and just as valuable in terms of authorship and responsibility. A second site of learning, where listening becomes action, and curation becomes critique.

This wasn’t just project work; it was an intense reckoning with questions that had followed me quietly for years, now taking shape under my own hand and creating the anthropology of the image and montage “as a metalanguage and a form of knowledge” (Huapaya, 2016). In the process, I found myself revisiting long-standing

debates about authorship and authority in anthropology. As Michel-Rolph Trouillot has argued, “silences enter the process of historical production at four crucial moments”—from the making of sources to the creation of narratives (1995, p. 26). His insight applied just as powerfully here, in the curatorial space of editing testimonies. It became clear to me that silencing doesn’t always mean exclusion. It can also happen in subtler ways: through sequencing, pacing, even the placement of a simple cut. These editorial decisions weren’t simply about shaping a digital product; they were choices about presence, weight, and audibility.

James Clifford’s reminder that ethnographic authority is always “partial and positioned” (1986) took on renewed urgency. I couldn’t pretend to be neutral—or technical for that matter. Every segment I edited carried the trace of my orientation: the years I had spent studying images, the theories I had absorbed, the emotional and ethical disposition I brought to the project. I wasn’t simply assembling fragments. I was, in ways both visible and invisible, co-authoring how others would be heard and remembered. And that, I came to realize, is one of the most delicate responsibilities that anthropology can place in our hands.

Trained as I am in ethnography, I remained throughout aware that every cut I made was shaped by my own orientation—and that in someone else’s hands, the same material would tell a very different story. And it wasn’t long before this was actually proven in practice. In one particularly overwhelming case—a 4.5-hour interview I had broken into 503 clips—I hit a wall. I tried three different versions, a dozen different narrative rationales, but I simply couldn’t make it work. The whole team felt that the content of this interview was gold in our hands and, for some reason, my various attempts to cut it didn’t seem to ring true. This is when Christos, with his cinematic gaze, stepped in and offered an entirely new logic for its cut and montage. A different rhythm. A different way of thinking. And it worked like magic. I learned something in that moment about how editorial logic is never objective; it’s shaped by the interior life of the editor, their thresholds for coherence, discomfort, complexity. My own need not to omit anything and include a tiny sample of every topic the speaker had touched ended up damaging the story he was telling. Christos’s more cinematographic gaze rescued the interview from my excessive sense of responsibility. And I am sure that I myself would make different choices if I were editing it now. Or, again in a few years from today.

All of this—this solitary process of cutting and assembling, of deciding what to include and what to leave out—was, in the end, a deeply personal experience. It took me back to my London years, studying anthropology of art and visual culture, where I was first confronted with questions about representation, authorship, and framing I didn’t yet have the vocabulary to confront. I remembered sitting in dark screening rooms and seminar spaces, watching experimental ethnographies and learning to question the authority of the lens, the edit, the voiceover. Back then, it was mostly theory, mostly someone else’s footage. Now these questions about the politics of visibility have revisited me with a new force since they are no longer intellectual provocations. *VOLARE* helped me better grasp what it means to make something visible—and at what cost. It brought all of it back—but this time it was real, and it

was mine to handle. Who gets to speak, and how? Where do you place the cut? What kind of story are you assembling when you disassemble someone else's?

If testimony is a gift, editing it is a response, a reply made in partial darkness, across layers of translation and intention, but grounded in a commitment to listen well. Students, visitors, and interlocutors in the field, who hold the true measure of our response, will soon let us know.

Acknowledgments

My deepest gratitude goes to Christos Stefanou, cinematographer, teacher, and the quiet force behind so much of this work. His generous vision and the patient magic of his hands shaped every interview he filmed and edited with care. This project would not have become what it is without his unwavering solidarity.

References

- Aston, J. (2010, May). Spatial montage and multimedia ethnography: Using computers to visualise aspects of migration and social division among a displaced community. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 11(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-11.2.1479>
- Aston, J. (2025). Montage. In R. A. Cox, & C. Wright (Eds.), *Routledge international handbook of visual research methods in anthropology* (pp. 190–197). Routledge.
- Clifford, J. (1986). Introduction: Partial truths. In J. Clifford & G. E. Marcus (Eds.), *Writing culture: The poetics and politics of ethnography* (pp. 1–26). University of California Press.
- Conrath, R. (2023). *Between images: Montage and the problem of relation*. Oxford University Press.
- Grimshaw, A. (2001). *The ethnographer's eye: Ways of seeing in anthropology*. Cambridge University Press.
- Hastrup, K. (2004). Getting it right: Knowledge and evidence in anthropology. *Anthropological Theory*, 4(4), 455–472. <https://doi.org/10.1177/1463499604047921>
- Huapaya, C. (2016). Montage and image as paradigm. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, 6, 110–123. <http://dx.doi.org/10.1590/2237-266055196>
- Köhn, S. (2013). Organising complexities: The potential of multi-screen video-installations for ethnographic practice and representation. *Critical Arts*, 27(5), 553–568.
- MacDougall, D. (2006). *The corporeal image: Film, ethnography, and the senses*. Princeton University Press.
- MacDougall, D. (2022). *The looking machine: Essays on cinema, anthropology and documentary filmmaking*. Manchester University Press.
- Marcus, G. E. (2014[1990]). The modernist sensibility in recent ethnographic writing and the cinematic metaphor of montage. In L. Taylor (Ed.), *Visualizing theory* (pp. 37–53). Routledge.
- Schneider, A. (2021). *Expanded visions: A new anthropology of the moving image*. Routledge.
- Suhr, C., & Willerslev, R. (2012). Can film show the invisible? The work of montage in ethnographic filmmaking. *Current Anthropology*, 53(3), 282–301. <http://www.jstor.org/stable/10.1086/664920>
- Trouillot, M.-R. (1995). *Silencing the past: Power and the production of history*. Beacon Press.

ΕΠΤΑ

Περπατάμε ρωτώντας

Ματούλα Παπαδημητρίου

*Η εξορία είναι ένα παράξενα συναρπαστικό θέμα όταν το σκέφτεσαι,
αλλά φρικτή όταν τη βιώνεις.
Edward Said*

Τι νόημα έχει να γράφεις ένα κείμενο για μια ερευνητική περιπέτεια τις στιγμές που διαπράττεται η γενοκτονία στη Γάζα; Προσπαθώντας να βρω τις λέξεις για να συνθέσω άλλο ένα κομμάτι του παζλ του VOLARE, θυμήθηκα αυτές της Michelle Fine: «Γιατί κάνουμε έρευνα; Σε ποιόν λογοδοτούμε; Πώς μπορούμε να (μην) αγνοούμε τις κραυγές;» (Fine, 2018). Με αυτή την αναρώτηση τελείωνε, πέντε χρόνια πριν, μια διπλωματική εργασία για τις ταυτότητες εφήβων μαθητών/τριών προσφύγων στην Ελλάδα. Στο πλαίσιο εκείνης της έρευνας ο Sd., έφηβος από το Αφγανιστάν που είχε απορριφθεί η αίτηση ασύλου της οικογένειάς του σε δεύτερο βαθμό και κινδύνευε να απελαθεί, με είχε ρωτήσει τι θα κάνω με τις συνεντεύξεις. Ποιος θα τις διαβάσει; Θα δημοσιευθούν σε κάποια εφημερίδα; Μπορούν να αλλάξουν κάτι στη ζωή του;

Τα ερωτήματα του Sd. και της Fine ήρθαν για άλλη μια φορά στο μυαλό μου όταν μου πρότειναν να «πετάξω» κι εγώ στο VOLARE. Παρέμειναν εκεί σε όλη τη διάρκεια της διαδρομής και να που επανέρχονται πιο έντονα τώρα που προσπαθώ να αποτυπώσω τι σήμαινε για μένα αυτό το ταξίδι, εστιάζοντας κυρίως στον τρόπο που σχεδίασα «γέφυρες» ανάμεσα σε μαρτυρίες και πιθανά ανοίγματα προς άλλες, πολυτροπικές ματιές.

Η ομάδα που ταξιδέψαμε μαζί στο VOLARE δεν βρέθηκε τυχαία στο αεροδρόμιο του Erasmus+. Πριν από αυτή την πτήση, καθεμία και καθένας από εμάς, με τον δικό του/της τρόπο και για διαφορετικούς λόγους, είχαμε συναντηθεί με ανθρώπους με εμπειρία μετακίνησης ή σε κριτικά παιδαγωγικά πλαίσια: στο καμπ του Ελαιώνα ως μέλη ομάδας αλληλεγγύης,¹⁷ συντονίζοντας την εκπαίδευση των παιδιών που διέμεναν εκεί ή χορεύοντας σε μια πολύχρωμη γιορτή¹⁸ σε ξενώνες, hotspot και

¹⁷https://repository.VOLARE-project.eu/field_view/samatasavata-voluntary-solidarity-group-of-the-d-e-c-e/

¹⁸ <https://repository.VOLARE-project.eu/el/item/tin-kyriaki-giortasame-mazi-ston-elaionamia-megali-giorti-stin-anoichti-domi-floxenias-prosfygon-elaiona/>

σχολεία που επισκεπτόταν ο Συνήγορος του Παιδιού· στο εργοστάσιο της Softex για εθνογραφική έρευνα ή σχεδιάζοντας ψηφιακά υποστηρικτικά εργαλεία για πρόσφυγες.¹⁹ σε επιτροπή του Υπουργείου Παιδείας για τη σχολική ένταξη των προσφυγόπουλων· στο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων,²⁰ πολλά χρόνια πριν· σε θεατρικά εργαστήρια μέσα σε κοντέινερ με έφηβους πρόσφυγες,²¹ για να αναφέρω ορισμένες μόνο στιγμές συναντήσεων των συνεργατών της ομάδας του Πανεπιστημίου της Αθήνας με παιδιά και ενήλικες, οι διαδρομές των οποίων θα μπορούσαν να αποτελούν κομμάτια του αποθετηρίου του VOLARE –κάποιες από αυτές πράγματι περιλαμβάνονται στο ψηφιακό μας αποθετήριο. Ορισμένες από εμάς πορευτήκαμε μάλιστα μαζί σε κάποιες από αυτές τις στιγμές, καθώς και σε μια πολύχρονη επιμόρφωση,²² στη διάρκεια της οποίας σχεδιάστηκε μια πολυτροπική πλατφόρμα, αναζητήθηκαν υλικά πολλών ειδών και πραγματοποιήθηκαν δράσεις εντός και εκτός ύλης με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε αυτήν. Αυτή η συνοδοιπορία σε δρόμους αλληλεγγύης και παιδαγωγικής πράξης, μπόλιασε, θεωρώ, και αυτήν την ερευνητική πορεία και προετοίμασε το έδαφος για το είδος της δουλειάς που θα ακολουθούσε η έρευνα-παρέμβαση που είχαμε συν-σχεδιάσει.

Ο αδιαπραγμάτετος συνδυασμός έρευνας και πράξης, σχέσης και διεκδίκησης, ήταν ένα από τα νήματα που μας έφεραν (πάλι) κοντά. Υπάρχουν κάποιοι που συγκινούνται από (κάποια έστω από) τα παιδιά που μετακινούνται, αλλά δεν παρακινούνται για να δράσουν, για να παραφράσω τη Julia O'Connell Davidson (2011). Κάποιοι άλλοι αδιάκοπα μελετούν και γράφουν για τη μετακίνηση και τον εκτοπισμό, διογκώνοντας τη βιομηχανία των δεκάδων επιστημονικών περιοδικών μετανάστευσης ή διαπολιτισμικών σπουδών. Η ομάδα που δουλέψαμε μαζί σε αυτό το ερευνητικό πρότζεκτ συναντηθήκαμε με όσους και όσες μας εμπιστεύτηκαν τις εμπειρίες τους γνωρίζοντας ότι το όποιο εγχείρημα για τους πρόσφυγες, για τους μετανάστες και όχι μαζί με αυτούς, η όποια μελέτη που δεν έχει στόχο την κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα και δεν συνοδεύεται από δράση για έναν κόσμο χωρίς προσφυγιά και μια χειραφετική εκπαίδευση, μένει στο θεωρητικό και ακαδημαϊκό επίπεδο και ελάχιστο νόημα έχει για την πραγματική ζωή των «υποκειμένων» της, στα οποία θα οφείλει να λογοδοτεί.

Μια συνάντηση κόσμων

VOLARE. Ακόμα ένα ερευνητικό πρότζεκτ, λίγο διαφορετικό από άλλα. Όχι τόσο (και όχι μόνο) γιατί συνδυάζει ψηφιακότητα με υλικότητα, εθνογραφία με παιδαγωγική, ιστορίες, μαρτυρίες, φωνές και εκπαίδευση. Ούτε μόνο γιατί έφερε μαζί, ως εταίρους εκτός της ομάδας μας, ανθρώπους γνωστούς από κοινά μονοπάτια κριτικής παιδαγωγικής και συνεταιριστικής οργάνωσης, και, ως συνεργαζόμενους φορείς, αρχεία και παρατηρητήρια που (συν)πράττουν και κοιτάνε προς τον ίδιο ορίζοντα.

¹⁹ Βλ. Αποστολίδου 2019.

²⁰ <https://museduc.gr/el/>

²¹ <https://www.inart12.org/index.php/el/ola-ta-nea/193-i-want-to-fly>

²² <https://teach-in-g.cce.uoa.gr/programa/>

Αλλά, τουλάχιστον για μένα, γιατί περιέχει ανθρώπους με τους οποίους έχω μοιραστεί πολύτιμες στιγμές μιας περιόδου «μόνιμης προσωρινότητας» ή «παροδικής μονιμότητας», όπως θα έλεγε ο Zygmunt Bauman (2011, 2017), στο πέρασμά τους από τη γεωγραφία μας, πριν συνεχίσουν για το επόμενο λιμάνι. Περιλαμβάνει ακόμη δασκάλες, συνεργάτες και φίλους/ες που έχουμε βρεθεί μαζί σε επαγγελματικά και ακαδημαϊκά μονοπάτια, αλλά και σε στέκια, κολεκτίβες, διαδηλώσεις, εξεγερμένες κοινότητες στη ζούγκλα Λακαντόνα.

Ένας από τους προορισμούς του VOLARE ήταν η δημιουργία ενός ψηφιακού τόπου ακρόασης (βλ. και το κείμενο της Ειρήνης Κουμπαρούλη στον τόμο), στον οποίο οι φωνές των αφηγητών και αφηγητριών θα πλαισιώνονται με εκπαιδευτικά, κειμενικά και οπτικοακουστικά υλικά: ένα ψηφιακό μονοπάτι με διαφορετικές προτεινόμενες πορείες κατανόησης της εμπειρίας, του κοινωνικού και ιστορικού της πλαισίου. Μια παιδαγωγική πρόταση, δηλαδή, που συνδέει το βίωμα με πολλές ιδέες συνδυαστικής και διεπιστημονικής ανάγνωσης, όχι με μια και μοναδική εκδοχή ερμηνείας που προέρχεται από κάποια «αυθεντία». Αναρωτηθήκαμε λοιπόν: Πώς πλαισιώνεται, πολιτισμικά και νοηματικά, μια μαρτυρία; Αν η (βιντεοσκοπημένη) ματιά είναι (η κύρια) πηγή γνώσης και εκπαιδευτικό εργαλείο, ποιες άλλες και τί ειδους ματιές θα μπορούσαν να τη συνοδέψουν; Με δεδομένο ότι η πολυτροπικότητα δεν είναι «διακοσμητική επιλογή», αλλά αναγκαία μεθοδολογία για να αποδοθεί η πολυπλοκότητα της εμπειρίας (Ανδρούσου κ.ά., 2025), ποια ταινία, ποιο παιχνίδι, ποιο κόμικ, ποιο βιβλίο, ποιο podcast, ποια άλλη μαρτυρία θα μπορούσε να πολλαπλασιάσει τη ματιά, σκοπεύοντας όχι μόνο στην επιπλέον πληροφορία αλλά και (κυρίως) στην συναισθηματική και αισθητηριακή εμπλοκή;

Περπατάμε ρωτώντας, ή πως «ντύνεται μια μαρτυρία»

Η αναζήτηση πολυτροπικού υλικού σε προηγούμενα εγχειρήματα με είχε οδηγήσει σε αναπάντεχες ανακαλύψεις συναρπαστικών ψηφιακών μουσείων, ντοκιμαντέρ, animation, graphic novel, εγχειρίδιων ή ταινιών virtual reality. Ωστόσο αυτό το πρότζεκτ ήταν διαφορετικό. Δεν ήταν απλά μια συλλογή πολυτροπικών υλικών για μια επιμόρφωση εκπαιδευτικών, για ένα «βαλιτσάκι» - εκπαιδευτική εργαλειοθήκη²³ ή για την πλαισίωση ταινιών κινουμένων σχεδίων²⁴ ή ενός μαθητικού ντοκιμαντέρ.²⁵ Τα υλικά που είχα αποθηκεύσει και αξιοποιήσει κατά καιρούς και η εμπειρία από το πώς τα υποδέχθηκαν ενήλικες και παιδιά, καθώς και τα υλικά που είχα συγκεντώσει στη φάση της βιβλιογραφικής επισκόπησης του VOLARE, ήταν πολύτιμες αποσκευές, ωστόσο δεν αρκούσε η «αποθήκευσή» τους στη βάση μιας ταξινομικής λογικής. Έπρεπε (προσπάθησα) να μπω στη θέση αυτών που μόλις συνάντησαν τον «άλλο», που βρίσκονται δίπλα σε μια ρωγή που μόλις άνοιξε ή που σκαλίστηκε πιο βαθιά, και προσπαθούν να δουν τι υπάρχει από την άλλη πλευρά. Τι θα ήθελα να δω; Τι φαντάζομαι ότι θα αναζητούσαν;

²³ <https://backpackid.eu/el/outputs/teacher-kit>

²⁴ <https://tinyurl.com/mxr77wed>

²⁵ <https://www.openbook.gr/cineperilipsi-stin-taxi/>

Στα δύο πρώτα «βιβλιογραφικά» βήματα του *VOLARE* συλλέχθηκαν κείμενα γύρω από τις παιδαγωγικές συνεργατικές πρακτικές, την έρευνα-δράση, την αναστοχαστική παιδαγωγική, την πολυγλωσσία, τη σχέση τέχνης, έρευνας και πολιτικής παρέμβασης, την Αλβανική μετανάστευση, τα παιδιά που μετακινούνται, την ηθική της έρευνας, μεταξύ άλλων. Συγκεντρώθηκαν επίσης υλικά για παιδαγωγική αξιοποίηση και κατηγοριοποιήθηκαν ανά είδος: εικονικές περιηγήσεις, εικονική πραγματικότητα και παιχνίδια· βίντεο και podcast· μαρτυρίες, κειμενικές και οπτικοακουστικές· κόμικ, ποίηση, λογοτεχνία· τέχνη· ταινίες (ντοκιμαντέρ, μυθοπλασίας, animation, δημιουργίες παιδιών)· αποθετήρια/αρχεία· διδακτικά σενάρια/εγχειρίδια· εκθέσεις κλπ. Όμως η αρχική αυτή ταξινόμηση δεν ήταν αρκετή –η σύνδεση των μαρτυριών και των εμπειριών από το πεδίο με κάποια από αυτά τα υλικά δεν προέκυπτε αβίαστα. Κάθε κατάθεση σήμαινε ενεργητική ακρόαση: να δεις και να ξαναδεις το βίντεο, να πατήσεις πολλά pause και replay, να κρατήσεις αναλυτικές σημειώσεις, σκόρπιες ειπωμένες λέξεις και φράσεις, σκέψεις συνειρμικές· να θυμηθείς σχετικές συζητήσεις που έχεις κάνει με αυτόν/η που τώρα βλέπεις μέσα από τον φακό της κάμερας και στιγμές που έχετε περάσει μαζί· να αναζητήσεις πηγές τεκμηρίωσης με διαφορετικές υφές, όπως αυτές των χειροποίητων κολλάζ που ακολουθούν τη μαρτυρία· να γράψεις, να σβήσεις, να πρέπει κάποια στιγμή να αποφασίσεις· να τα μοιραστείς με την Άννα και την Αλεξάνδρα ή και το ίδιο το πρόσωπο που αφηγείται και να αφαιρέσεις ή να προσθέσεις κάτι που δεν σου είχε περάσει καν από το μυαλό.

Κάποιες επιλογές ήταν προφανείς, όπως για π.χ. ο συνδυασμός θεωρίας/επιστημονικού λόγου με ήχο, εικόνα, βίντεο, τέχνη, η ποικιλομορφία δηλαδή των υλικών. Τα διλήμματα όμως πολλά: από όλα τα υλικά που μπορεί να σκεφτεί κανείς, ποια ήταν πιο κατάλληλα για να αναδείξουν και να πλαισιώσουν τη συγκεκριμένη μαρτυρία; Ποια θα μπορούσαν να συνθέσουν μια σκοπιά κατανόησης; Και, κυρίως, γιατί αυτά και όχι άλλα; Ποιες άλλες φωνές/εμπειρίες, εντός και εκτός *VOLARE*, μπορούν να συνδεθούν; Και, όταν κάποιες διασυνδέσεις υλικών είναι αναμενόμενες, ποιες θα μπορούσαν να είναι οι «αναπάντεχες»; Είχαμε συμφωνήσει ότι τα υπερβολικά πολλά υλικά, όπως και οι εξαντλητικές βιβλιογραφικές αναφορές, εντυπωσιάζουν μεν αλλά φοβίζουν και ενίοτε μπερδεύουν.

Άλλωστε, είναι αδύνατο να εξαντλήσεις ένα θέμα, πόσο μάλλον σε καιρούς υπερπληροφόρησης και της τεχνητής «νοημοσύνης». Η πρόθεση ήταν να φτιαχτεί μία δεξαμενή ιδεών, οι οποίες να μπορούν να εμπνεύσουν εκπαιδευτικούς, φοιτητές και μαθητές, ώστε να χαράξουν επιπλέον δικές τους διαδρομές· να φωτιστούν κάποιες λέξεις, φράσεις που λέγονται ή δεν λέγονται («η τέχνη συμπληρώνει ανείπωτα συναισθήματα», είπε μια φοιτήτρια σε μια από τις πρώτες δοκιμές του *VOLARE* σε ένα πανεπιστημιακό μάθημα), κάποιες έννοιες, ορισμένα από τα πολλά θέματα που αναδεικνύονται· να περπατήσουμε μαζί με όσους/όσες άκουσαν την ιστορία ή την εμπειρία ενός προσώπου λίγο παραπέρα από τον τόπο αυτής της συνάντησης· να ξεκινήσει μια περιπλάνηση, χωρίς συγκεκριμένη αρχή, μέση ή τέλος, σε άλλα παράλληλα, διασταυρούμενα ή εντελώς διαφορετικά μονοπάτια, όχι ένας μονόδρομος ή ένα αδιέξοδο. Με λίγα λόγια, να δημιουργηθεί ένα σύμπαν γύρω από το ίχνος της ζωής/διαδρομής που επεκτείνει τον χώρο της, που συνομιλεί μαζί της, την πλησιάζει χωρίς να προσπαθεί να την «ερμηνεύσει». Ένα υποκειμενικό σύμπαν,

βέβαια, γιατί φτιάχεται μέσα από την προσωπική «ανάγνωση» της κάθε αφήγησης και την προσωπική επιλογή. Στην εικαστική σύνθεση που αναδύεται μετά από μία βίντεο-μαρτυρία, θα άνοιγε μια διαφορετική εργαλειοθήκη -ένα κουτί με διαφορετικά παιχνίδια, όπως το φαντάστηκε κάποια στιγμή η Ειρήνη-, θα προτεινόταν ίσως διαφορετικές συνομιλίες με μαρτυρίες ή εμπειρίες από το πεδίο, αν καταπιανόταν κάποια άλλη με το ίδιο εγχείρημα.

Η ταινία μικρού μήκους «Parvaneh», για παράδειγμα, ήταν το πρώτο υλικό που μου ήρθε στο μυαλό για να συνδεθεί με τη μαρτυρία των αδερφών Σαζιέ και Ναζιέ Χανί.²⁶ Μια ταινία που εμπνεύστηκαν και γύρισαν οι ίδιες μαζί με φίλες τους μέσα στο καμπ και λέει την ιστορία τριών γυναικών από το Αφγανιστάν που παίρνουν τον δρόμο για την Ευρώπη. Μαζί με τη Ναζιέ, τη Σαζιέ, τη Ράσα, τη Σάνα και τον Χρήστο ταξιδέψαμε στο Φεστιβάλ Ολυμπίας για να παρουσιάσουν την ταινία τους. Τρεις μέρες σε κινηματογραφικές αίθουσες και εκτός κοντέινερ με τα κορίτσια αυτά που έφτιαξαν μια ταινία μόνες τους με ένα κινητό, σαν παιχνίδι για να περάσουν οι ώρες στο καμπ. Ένα βίντεο από την παρουσίαση τριών χρόνων παιδαγωγικών παρεμβάσεων στον Ελαιώνα, δύο σχετικά κείμενα της Αλεξάνδρας και του Χρήστου, μια έκθεση για τη συστηματική απόρριψη των αιτήσεων οικογενειακής επανένωσης από τη Γερμανία καθώς και η σύνδεση με την εμπειρία της ομάδας «Σαματασάββατα» ήταν άλλες τέσσερις (μάλλον «αναμενόμενες») συνδέσεις, μιας και η Σαζιέ και η Ναζιέ αναφέρονται σε αυτά τα θέματα. Το βιβλίο «Τα χελιδόνια της Καμπούλ» και η ομώνυμη ταινία κινουμένων σχεδίων μεγάλου μήκους καθώς και το αυτοεθνογραφικό δοκίμιο «Unimaginable Dreams», γραμμένο και σκηνοθετημένο από μια νεαρή πρόσφυγα που πέρασε από Ελλάδα και ζει τώρα στη Σουηδία, εμφανίζονται σε ακόμη τρεις «φούσκες» υλικών. Μαζί και δυο πιο αναπάντεχες, ίσως, επιλογές: η πολύγλωσση εφημερίδα «Αποδημητικά Πουλιά» μιας ομάδας εφήβων και νέων μεταναστών, προσφύγων και Ελλήνων, που αναδεικνύουν με έναν άλλο τρόπο τη φωνή και τη γνώμη των παιδιών· και το πρότζεκτ/ντοκιμαντέρ «Τα παιδιά του Λαβύρινθου», που συνθέτει χειρόγραφες οπτικοποιημένες προσωπικές επιστολές γονέων προσφύγων (εγκλωβισμένων στην Ελλάδα) στα παιδιά τους, στις οποίες διηγούνται το επίπονο ταξίδι, την παγίδευση στην ευρωπαϊκή πολιτική ασύλου και τι εύχονται για τα παιδιά τους στο μέλλον.

Πολλαπλές μορφές αφήγησης, διαφορετικές φωνές, αγαπημένα βιβλία, μερικές από τις επιλογές για την αφήγηση του Μπένζαμιν:²⁷ ένα συναρπαστικό graphic novel με την ιστορία ενός 16χρονου Βιετναμέζου που μπαίνει μόνος σε ένα πλοίο μετά την πτώση της Σαϊγκόν· μια διαδραστική ταινία βασισμένη σε μια πραγματική ιστορία αδερφών που διασχίζουν σύνορα· ένα διαφορετικό, από τα συνήθη, εγχειρίδιο για τις ψυχοκοινωνικές διαστάσεις της προσφυγικής συνθήκης· ένα κόμικ προσφυγικών ιστοριών· ένα VR φιλμ από το καμπ Ζατάρι της Ιορδανίας με τη φωνή της 12χρονης Sidra· η αγαπημένη αυτοεθνογραφία συνόρων του Khosravi. Και για τις μαρτυρίες των

²⁶ <https://repository.VOLARE-project.eu/entry/nazieh-shazieh-khani/>

²⁷ <https://repository.VOLARE-project.eu/entry/benjamin-t-o/>

Τζανχατζίπ και Μοχάμεντ.²⁸ μία έκθεση για τις προσφυγικές δομές στα νησιά του Αιγαίου, μια ομιλία για την εκπαίδευση μιας πρόσφυγα από το Σουδάν, μονόλογοι-μαρτυρίες ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων, μια συλλογή με ποιήματα, διηγήματα, στίχους ραπ και έργα ζωγραφικής που επιμελήθηκαν πρόσφυγες και μετανάστες, ένας μαθητικός διαγωνισμός για την εκπαίδευση που δεν μπορεί να περιμένει, ανάμεσα στα άλλα υλικά που απλώνονται στις «φούσκες» των κολλάζ. Κείμενα του Κωστή Παλαμά για την εκπαίδευση και τον κινηματογράφο, ένα πρότζεκτ προφορικής ιστορίας, ένα ντοκιμαντέρ για το νησί του «όλοι μαζί», μια συζήτηση νέων ανθρώπων για το ανήκειν, μια ταινία με παιχνίδια από τις πατρίδες των παιδιών που τη δημιούργησαν, γράμματα μιας Αφγανής έφηβης από το κάμπ της Ριτσώνας, μία ταινία για τον Φρενέ, ένα βιβλίο μαγειρικής από γυναίκες πρόσφυγες, βρίσκονται, ανάμεσα σε πολλά άλλα, στα υλικά που συνοδεύουν βιντεο-εμπειρίες από το πεδίο.

Για να ταξιδεύεις αρκεί να υπάρχεις²⁹

Ψαχουλεύοντας για άλλη μια φορά ανάμεσα στα πολυτροπικά υλικά που συνοδεύουν τα πρόσωπα του *VOLARE* και συνομιλώντας ξανά με αυτά, μου ήρθαν έντονα στο μυαλό τα λόγια της Donna Haraway (2016) που ανακάλυψα πρόσφατα σε ένα από τα πολλά κείμενα που έχει γράψει η Άννα για αυτήν την περιπέτεια:

Έχει σημασία ποια θέματα χρησιμοποιούμε για να σκεφτόμαστε άλλα θέματα.

Έχει σημασία με ποιες ιστορίες αφηγούμαστε άλλες ιστορίες.

Έχει σημασία ποιοι κόμποι δένουν κόμπους,

ποιες σκέψεις σκέφτονται σκέψεις,

ποιες περιγραφές περιγράφουν περιγραφές,

ποιοι δεσμοί δένουν δεσμούς.

Έχει σημασία ποιες ιστορίες δημιουργούν κόσμους,

ποιοι κόσμοι δημιουργούν ιστορίες.

Κλείνοντας σκέφτομαι ότι το κείμενο αυτό ήταν μάλλον ένα αναδρομικό προσωπικό ταξίδι μέσα στο συλλογικό ταξίδι των δύο τελευταίων ετών. Σκέφτομαι ακόμη ότι σε λίγες μέρες το *VOLARE* παραδόξως θα προσγειωθεί και θα απογειωθεί ταυτόχρονα. Το πρόγραμμα τυπικά τελειώνει, μαζί με τις ατελείωτες συζητήσεις για τα μικρά και τα μεγάλα, τα αναμενόμενα και τα απρόβλεπτα, τα γιατί και τα πώς, όμως το αποθετήριο που συναρμολογήθηκε με τόσο κόπο και φροντίδα είναι έτοιμο να βγει στον αέρα και να πετάξει. Έχει γράψει ο Fernando Pessoa ότι τα ταξίδια είναι οι ταξιδιώτες. Ότι αυτό που βλέπουμε δεν είναι αυτό που βλέπουμε, αλλά αυτό που είμαστε. Σκέφτομαι ότι το *VOLARE* είναι οι άνθρωποι που συναντήθηκαν σε αυτό το ταξίδι. Πολλοί από αυτούς έχουν κάνει δύσκολες, επικίνδυνες, επώδυνες μετακινήσεις, κάποιες από τις οποίες μας αφηγήθηκαν. Θα βρουν αυτές οι ιστορίες κι

²⁸<https://repository.VOLARE-project.eu/entry/jahanzib-sherzad/>,
<https://repository.VOLARE-project.eu/entry/mohamed-lamine/>

²⁹ «Para viajar basta con existir» από το *Βιβλίο της Ανησυχίας* του Φερνάντο Πεσσόα (Pessoa 2008).

άλλους συνταξιδιώτες; Θα μετακινήσουν/παρακινήσουν αυτούς που θα τις ακούσουν να φανταστούν και να παλέψουν για έναν κόσμο που να χωράει πολλούς κόσμους;³⁰

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ανδρούσου, Α., Αποστολίδου, Α., Ασκούνη, Ν., Κουμπαρούλη, Ε., Στεφάνου, Χ., Τσιρόγκα, Ε., Παπαδημητρίου, Μ., & Αποστολίδου, Δ. (2025). Μεθοδολογικές, παιδαγωγικές και πολιτικές όψεις του προγράμματος «Voice Labs Repository». Στα *Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*.
- Αποστολίδου, Α. (2019). *Ψηφιακή μάθηση για ενήλικες πρόσφυγες: Το μοντέλο CAROL*. Βιβλιόραμα.
- Bauman, Z. (2011). Migration and identities in the globalized world. *Philosophy & Social Criticism*, 37 (4), 425-435. <https://doi.org/10.1177/0191453710396809>
- Bauman, Z. (2017). *Ρευστοί καιροί: Η ζωή την εποχή της αβεβαιότητας* (μτφ. Κ.Δ. Γεώργιας). Μεταίχμιο.
- Davidson, J. O. (2011). Moving children? Child trafficking, child migration, and child rights. *Critical Social Policy*, 31(3), 454-477. <https://doi.org/10.1177/0261018311405014>
- Fine, M. (2018). *Just Research in Contentious Times. Widening the Methodological Imagination*. Teachers College.
- Haraway, D. J. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Pessoa, F. (2008). *Libro del desasosiego*. Seix Barral.
- Said, E. W. (2013). *Reflections on exile and other literary and cultural essays*. Granta Books.

³⁰ Στο πρωτότυπο «un mundo donde quepan muchos mundos». Η φράση αυτή, όπως και εκείνη του τίτλου του κειμένου (caminar preguntando) αποτελούν μέρος της κοσμοθεωρίας και κυρίως της καθημερινής πράξης των Ζαπατίστας, των εξεγερμένων ιθαγενών λαών που χτίζουν την αυτονομία τους εδώ και 30 χρόνια στη ζούγκλα Λακαντόνα, στα βουνά του Νοτιοανατολικού Μεξικού.

SEVEN

Caminar Preguntando

Matoula Papadimitriou

*Exile is strangely compelling to think about
but terrible to experience.*

Edward Said

What is the point of writing a text about a research journey at a moment when genocide is being committed in Gaza? As I tried to find the words to piece together yet another fragment of the *VOLARE* puzzle, I recalled the words of Michelle Fine: “Why do we do research? To whom are we accountable? How can we (not) ignore the cries?” (Fine, 2018).

Five years ago, my master’s thesis on the identities of refugee adolescents in Greece ended with that very question. In the course of that research, Sd., a teenage boy from Afghanistan whose family’s asylum application had been rejected on appeal and who faced the threat of deportation, asked me what I would do with the interviews. Who would read them? Would they be published in a newspaper? Could they change anything in his life?

The questions of Sd. and Fine returned to me once again when I was invited to “fly” with *VOLARE*. They remained with me throughout the journey, and they return even more insistently now as I attempt to capture what this experience has meant for me—focusing especially on how I attempted to design “bridges” among testimonies and make room for opening their narration toward other, multimodal perspectives.

The group that traveled together in *VOLARE* did not meet by chance in the *Erasmus+* departure lounge. Before this particular “flight,” each of us, in our own way and for different reasons, had already encountered people with experiences of displacement, or had been involved in critical pedagogical contexts: at the *Elaionas* camp as members of solidarity groups,³¹ coordinating the education of children living there or dancing together in a colorful celebration;³² in shelters, hotspots, and

³¹ https://repository.VOLARE-project.eu/field_view/samatasavata-voluntary-solidarity-group-of-the-d-e-c-e/

³² <https://repository.VOLARE-project.eu/el/item/tin-kyriaki-giortasame-mazi-ston-elaionamia-megali-giorti-stin-anoichti-domi-floxenias-prosfygon-elaiona/>

schools visited by the Children's Ombudsman; in the Softex factory camp during ethnographic research or while designing digital support tools for adult refugees;³³ in a committee of the Ministry of Education for the school inclusion of refugee children; in the Education Program for Muslim Children,³⁴ many years earlier; or in theatre workshops held inside containers with adolescent refugees.³⁵ These are only some of the moments of encounter that connected members of the University of Athens team with children and adults whose trajectories could easily have become part of the *VOLARE* repository—and indeed, some of them have. Some of us even walked together through these moments, as well as through a long-term teacher training program,³⁶ during which we designed a multimodal platform, gathered materials of many kinds, and carried out actions both inside and outside the formal curriculum with participating teachers.

This shared journey through paths of solidarity and pedagogical practice, I believe, deeply shaped this research adventure and prepared the ground for the kind of work that the intervention-based inquiry we co-designed would later entail.

The unwavering combination of research and action, of relationship and advocacy, was one of the threads that brought us (once again) close to one another. There are those who are moved by some of the children who are on the move—but, to paraphrase Julia O'Connell Davidson (2011), are not moved to act. Others frantically study and write about migration and displacement, further expanding the grand industry of academic journals on migration or intercultural studies. The team that worked together on this research project met those who entrusted us with their experiences, knowing that any endeavor *for* refugees and migrants, rather than *with* them—any study not aimed at social justice and equality, and not accompanied by action toward a world without forced displacement and toward emancipatory education—remains on a purely theoretical and academic level and holds little meaning for the real lives of the “subjects” to whom it should, ultimately, be accountable.

A meeting of worlds

VOLARE. One more research project—yet somewhat different from others. Not so much (or not only) because it brings together digitality and materiality, ethnography and pedagogy, stories, testimonies, voices, and education. Nor merely because, alongside our team, it gathered partners and collaborators—people already known to us from shared paths in critical pedagogy and cooperative organization, as well as archives and observatories that also act and look toward the same horizon with us.

³³ See Apostolidou (2019).

³⁴ <https://museduc.gr/el/>

³⁵ <https://www.inart12.org/index.php/el/ola-ta-nea/193-i-want-to-fly>

³⁶ <https://teach-in-g.cce.uoa.gr/programma/>; see also the chapter by Elina Tsiroga in present volume.

At least in my view, *VOLARE* is distinct because it includes people with whom I have shared precious moments of a period of “permanent temporariness” or “temporary permanence,” as Zygmunt Bauman (2011, 2017) might put it—people passing through our geography on their way to the next harbor. It also includes teachers, colleagues, and friends with whom I have crossed professional and academic paths, but also gathered in meeting places, collectives, demonstrations, and even in insurgent communities in the Lacandon Jungle.

One of *VOLARE*'s destinations was the creation of a digital place of listening (see also Eirini Koumparouli's text in this volume), where the voices of narrators would be accompanied by educational, textual, and audiovisual materials—a digital pathway with multiple proposed routes for understanding the social and historical experience of displacement. It was, in essence, a pedagogical proposition linking lived experience with multiple ideas for combinatory and interdisciplinary interpretation—not a single authoritative “top-down” version of meaning. And so, we began to ask: How is testimony culturally and semantically contextualized? If the (filmed) gaze becomes the primary source of knowledge and a pedagogical tool, what other kinds of “gazes” could accompany it?

Given that multimodality is not a “decorative choice” but a necessary methodology for rendering the complexity of lived experience (Androusou et al., 2025), which film, which game, which comic, which book, which podcast, which other testimony could multiply the ways of seeing—not merely by adding information, but, more importantly, by fostering emotional and sensory engagement?

Walking by asking, or how to “dress” a testimony

The search for multimodal material in previous projects had led me to unexpected discoveries: fascinating digital museums, documentaries, animations, graphic novels, manuals, and virtual reality films to name but a few. Yet this project was different. It was not simply a collection of multimodal resources for teacher training, an “educational toolkit,”³⁷ or supporting material for animated films³⁸ or a student-crafted documentary.³⁹

The resources I had gathered and used over time—and the experience of how both adults and children had responded to them—as well as the materials collected during the literature review phase of *VOLARE*, were valuable luggage. However, their mere “storage” within a classificatory logic was not sufficient in my mind. I had to (or rather, I tried to) step into the position of those who have just encountered the “other,” who stand beside a crack that has just opened—or been deepened—and are trying to glimpse what lies on the other side. What would I want to see? What might they be searching for?

³⁷ <https://backpackid.eu/el/outputs/teacher-kit>

³⁸ <https://tinyurl.com/mxr77wed>

³⁹ <https://www.openbook.gr/cineperilipsi-stin-taxi/>

During *VOLARE*'s first two "bibliographic" phases, we collected texts on collaborative pedagogical practices, action research, reflective pedagogy, multilingualism, the relationship between art, research, and political intervention, Albanian migration, displaced children, and research ethics, among others. Educationally relevant materials were also gathered and categorized by type: virtual tours, virtual reality and games; videos and podcasts; testimonies, both textual and audiovisual; comics, poetry, literature; art; films (documentary, fiction, animation, and children's productions); repositories and archives; teaching plans and manuals; exhibitions, and more.

However, this initial classification was not adequate; the connection between testimonies and field experiences with some of these materials did not emerge naturally. Each testimony required active listening: watching and rewatching the video, pausing and replaying many times, taking detailed notes (scattered words and phrases, associative thoughts), recalling old conversations with the person you now see through the camera lens, remembering moments shared together. It required searching for documentation with different textures, such as the handmade collages that accompany each testimony; writing, erasing, deciding; sharing drafts with Anna and Alexandra, or even with the person narrating, to add or remove something that had not crossed your mind before.

Some choices were obvious—for instance, combining theoretical or scientific written resources with sound, image, video, and art, thereby ensuring diversity of media. Yet the dilemmas were many: among all the materials one could imagine, which were the most suitable to highlight and frame a particular testimony? Which could compose a perspective of understanding? And above all, why these and not others? What other voices or experiences, within and beyond *VOLARE*, could be connected in each instance? And when some material connections seemed predictable, which might be the "unpredictable" ones?

We had agreed that too many materials, like exhaustive bibliographies and annotations, may impress but also intimidate and sometimes confuse. After all, it is impossible to exhaust any given subject, especially in an age of information overload and artificial "intelligence." Our intention was to create a reservoir of ideas capable of inspiring teachers, students, and pupils to trace their own additional pathways; to illuminate certain words or phrases that are spoken or unspoken ("art compliments unspoken emotions," as one student said during an early *VOLARE* pilot session in a university course); to bring to light certain concepts and issues that arise; to walk alongside those who have listened to a person's story or experience—just a little further beyond the point of that encounter.

The goal was to begin a wandering, without a fixed beginning, middle, or end; to forge a trail toward other parallel, intersecting, or entirely different paths. Not a one-way street, nor a dead end. In short, to create a universe around the trace of a life or trajectory that extends its space, that converses with it, approaches it without attempting to "interpret" it. A subjective universe, of course, because it is formed through the personal "reading" of each narrative and individual choice. In the visual composition that emerges after a video-testimony, a different kind of toolbox opens,

“a box with different toys,” as Eirini once imagined it. Perhaps someone else, working on the same material, would propose different conversations between testimonies and field experiences.

The short film “Parvaneh”, for example, was the first piece that came to mind to connect with the testimony of sisters Shazieh and Nazieh Khani.⁴⁰ A film they themselves conceived and shot, together with friends in the camp, telling the story of three women from Afghanistan who embark on the journey to Europe. Together with Shazieh and Nazieh Khani, Rasha, Sana, and Christos, we traveled to the Olympia Film Festival to present their film. Three days in cinemas, and away from containers, with these girls who made a film all on their own, with just a mobile phone, as a game to pass the hours in the camp. A video documenting three years of educational interventions in Elaionas, two related texts by Alexandra and Christos, an exhibition about Germany’s systematic rejection of family reunification applications, and the connection with the Samatassavata group’s experience were four other (rather “expected”) associations, since Shazieh and Nazieh Khani refer to these topics in their testimony. The book *The Swallows of Kabul* and the animated feature film of the same name, along with the autoethnographic essay “Unimaginable Dreams”—written and directed by a young refugee who passed through Greece and now lives in Sweden—appeared in three additional “bubbles” of material in the repository. Alongside them, two perhaps more “unexpected” choices: the multilingual newspaper *Migratory Birds*, created by a group of young migrants, refugees, and Greeks, which highlights children’s voices and perspectives in another way; and the project/documentary *The Children of the Labyrinth*, which brings together hand-written, visualized letters from refugee parents (trapped in Greece) to their children, recounting their painful journey, their entrapment within European asylum policies, and their hopes for their children’s future.

Multiple forms of narration, different voices, beloved books are some of the selections that Benjamin’s⁴¹ narrative universe included: a captivating graphic novel about a sixteen-year-old Vietnamese boy boarding a ship alone after the fall of Saigon; an interactive film based on a true story of siblings crossing borders; a rather unconventional manual on the psychosocial dimensions of refugee life; a comic of refugee stories; a VR film from the Zaatari camp in Jordan, voiced by twelve-year-old Sidra; and Khosravi’s well-loved autoethnography of borders.

For the testimonies of Jahanzib and Mohammed,⁴² the accompanying materials included: a report on refugee structures in the Aegean islands; a talk on education by a refugee woman from Sudan; monologue-testimonies of unaccompanied minors; a collection of poems, short stories, rap lyrics, and paintings curated by refugees and migrants; a student competition on the theme “Education Cannot Wait”; and many others scattered among the collage “bubbles.” Texts by Kostis

⁴⁰ <https://repository.VOLARE-project.eu/entry/nazieh-shazieh-khani/>

⁴¹ <https://repository.VOLARE-project.eu/entry/benjamin-t-o/>

⁴² <https://repository.VOLARE-project.eu/entry/jahanzib-sherzad/>,
<https://repository.VOLARE-project.eu/entry/mohamed-lamine/>

Palamas on education and cinema, an oral history project, a documentary about the island of “All Together,” a discussion among young people on belonging, a short film about childhood games from the children’s homelands, letters from an Afghan teenage girl at the Ritsona camp, a documentary about Freinet, and a cookbook written by refugee women; these, among many others, are part of the constellation of materials that accompany the video-testimonies that have emerged from the field.

To travel, it is enough to exist⁴³

While sifting once again through the multimodal materials that accompany the people of *VOLARE*, and engaging in a renewed dialogue with them, the words of Donna Haraway (2016) came vividly to mind, words I recently discovered in one of the many texts that Anna has written throughout this shared journey:

It matters what matters we use to think other matters with;
it matters what stories we tell to tell other stories with;
it matters what knots knot knots,
what thoughts think thoughts,
what descriptions describe descriptions,
what ties tie ties.
It matters what stories make worlds,
what worlds make stories.

As I reach the end of this text, I realize that it has become, in many ways, a retrospective personal journey within the collective journey of the past two years. I also find myself thinking that in just a few days, *VOLARE* will—paradoxically—both land and take off. The project formally ends, together with the endless discussions about the small and the big questions, the expected and the unforeseen aspects, the whys and the hows. Yet the repository, assembled with such care and tenacity, is now ready to go live, to take flight.

Fernando Pessoa once wrote that journeys are the travelers; that what we see is not what we see, but what we are. I think that *VOLARE* is, above all, the people who met along this journey. Many of them have made difficult, dangerous, and painful journeys themselves, some of which they shared with us in their testimonies. Will these stories find new fellow travelers? Will they move—perhaps even move to action—those who listen to them? Will they inspire the imagining of a world that can hold many worlds within it?⁴⁴

⁴³ “Para viajar basta con existir”; from *The Book of Disquiet* by Fernando Pessoa (2008).

⁴⁴ In the original, “a world where many worlds fit.” This phrase, like the one in the title (*caminar preguntando*—“walking by asking”), is part of the worldview and, above all, the daily practice of the Zapatistas, the insurgent Indigenous peoples who have been building their autonomy for the past thirty years in the Lacandon Jungle, in the mountains of southeastern Mexico.

References

- Androusou, A., Apostolidou, A., Askouni, N., Koumparouli, E., Stefanou, Ch., Tsirogka, E., Papadimitriou, M., & Apostolidou, D. (2025). *Methodologikes, paedagogikes kai politikes opseis tou programmatos “Voice Labs Repository”* [Methodological, pedagogical, and political aspects of the “Voice Labs Repository” program]. *Sta Praktika tou 6ou Panelliniou Synedriou Koinoniologias tis Ekpaidefsis* [In Proceedings of the 6th Panhellenic Conference on the Sociology of Education].
- Apostolidou, A. (2019). *Psifiaki mathisi gia enilikes prosfyges: To montelo CAROL* [Digital learning for adult refugees: The CAROL model]. Vivliorama.
- Bauman, Z. (2011). Migration and identities in the globalized world. *Philosophy & Social Criticism*, 37(4), 425-435.
<https://doi.org/10.1177/0191453710396809>
- Bauman, Z. (2017). *Revstois keroi: I zoi tin epohi tis avevaiotitas* [Liquid times: Life in an age of uncertainty] (K. D. Geormas, Trans.). Metaichmio. (Original work published 2007)
- Davidson, J. O. (2011). Moving children? Child trafficking, child migration, and child rights. *Critical Social Policy*, 31(3), 454-477.
<https://doi.org/10.1177/0261018311405014>
- Fine, M. (2018). *Just research in contentious times: Widening the methodological imagination*. Teachers College Press.
- Haraway, D. J. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Pessoa, F. (2008). *Libro del desasosiego*. Seix Barral.
- Said, E. W. (2013). *Reflections on exile and other literary and cultural essays*. Granta Books.

ΟΚΤΩ

Αίσθηση και αισθητική σε έναν ψηφιακό τόπο:

Επιμέλεια φωνών

Ειρήνη Κουμπαρούλη

Εισαγωγή. Παραδοχές πρώτων βημάτων του σχεδιασμού

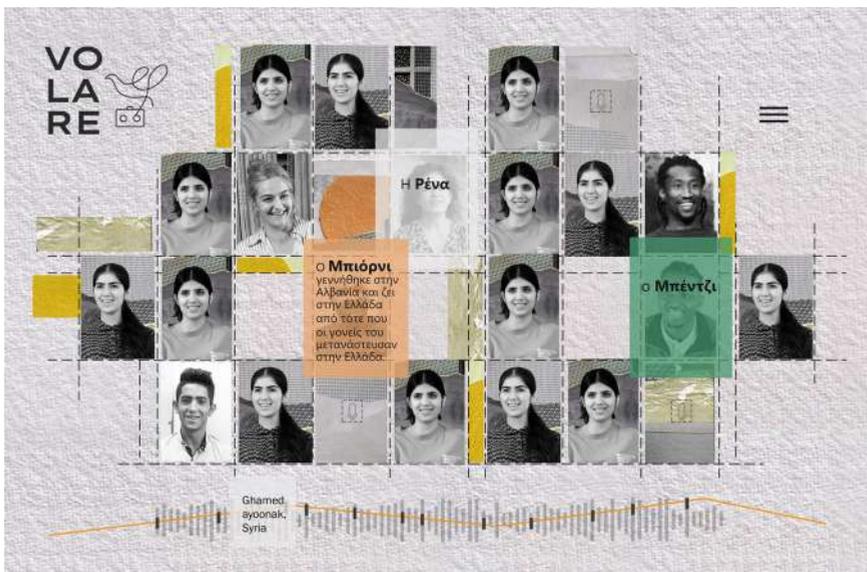
Σύμφωνα με τις παιδαγωγικές και συλλογικές αξίες της ομάδας *VOLARE*, πρωταγωνιστές στην οργάνωση του ψηφιακού αποθετηρίου είναι οι φωνές των εκτοπισμένων. Η σύλληψη και σχεδίαση της πλατφόρμας έπρεπε να φωτίζει αυτά τα πρόσωπα, ως φορείς της ιστορίας και της εμπειρίας του εκτοπισμού, αρθρώνοντας μια πολύ λεπτή ηθική-πολιτική-αισθητική επιλογή: να μην τους προβάλλει ως υποκείμενα αισθητικοποίησης του πόνου αφενός· αφετέρου να μην προβεί σε πρακτικές ποσοτικοποίησης, απλούστευσης ή απευαισθητοποίησης της πολυπλοκότητας, του βάθους και του συναισθηματικού πλούτου που δίνει η ακρόαση της κάθε αφήγησης. Έτσι ο κάθε επισκέπτης ή επισκέπτρια που θα έμπαινε στη διαδικασία να βουτήξει στα εκπαιδευτικά υλικά που του προσέφερε η πλατφόρμα, θα έπρεπε «αναγκαστικά» να περάσει πρώτα από τον τόπο της βιωμένης εμπειρίας του εκτοπισμού. Θα ήταν αναγκαίο πρώτα να ακούσει, να αφουγκραστεί, να συσχετιστεί με κάποιο τρόπο με τα πρόσωπα και τις αφηγήσεις τους και να τοποθετηθεί απέναντί τους.

Αυτή η «αρχιτεκτονική» επιλογή μας οδήγησε στη σκέψη ότι το πρώτο άνοιγμα της σελίδας, το καλωσόρισμα στον ψηφιακό τόπο του *VOLARE*, θα είχε αμέσως όλα τα πρόσωπα της προσφυγικής-μεταναστευτικής εμπειρίας μαζί, σε μια πρώτη εισαγωγική σελίδα (Εικόνες 1, 2), μαζί με όλες τις συνδέσεις-κλειδιά που θα εξασφάλιζαν την περιπετειώδη και αυτόνομη περιπλάνηση των επισκεπτών στα επόμενα βήματα. Θα μας οδηγούσε επίσης σε μια σειρά από επιλογές, όπως θα δούμε και παρακάτω, που σχετίζονταν τόσο με τη λειτουργική οργάνωση του αποθετηρίου όσο και με την αισθητική απόδοσή τους με όρους εικόνας.

Δεύτερο ζητούμενο για την οργάνωση της ψηφιακής αρχιτεκτονικής του αποθετηρίου *VOLARE* ήταν η ριζική διαφοροποίηση από τυποποιημένες δομές ψηφιακής σχεδίασης οι οποίες οργανώνονται γραμμικά και παρέχουν στον χρήστη ένα πλασιασμένο χώρο μιας συνεχούς ροής πληροφοριών και εικόνων.



Εικόνα 1. Πρώτη σκέψη για την εισαγωγική σελίδα



Εικόνα 2. Μακέτα της εισαγωγικής σελίδας των μαρτυριών

Πρόθεσή μας ήταν να σχεδιαστεί ένας ψηφιακός χώρος όπου ο επισκέπτης να μπορεί να κάνει μια στάση, να αναστοχαστεί την εμπειρία της πρόσληψης και να δοκιμάσει τις δικές του συνάψεις και διαδρομές. Αυτή η προσπάθειά μας, θα αντιτίθεται σε μια εδραιωμένη συνήθεια ψηφιακής κατοίκησης που - ως ένα άλλο *habitus* (Bourdieu, 1977, σ. 122) - βασιζείται σε μια συνεχή κίνηση «του επόμενου». Ο

σχεδιασμός της πλατφόρμας έπρεπε να αντισταθεί σε μια τέτοια προοπτική, πλάθοντας έναν χώρο «ανάμεσα» στην οικειότητα και το ξάφνιασμα, όπου η πλοήγηση, ενώ συνομιλεί με τους κανόνες της συνήθειας, στην πραγματικότητα τους μετατοπίζει. Όπως αναφέρει ο Gaston Bachelard (1982), «ο Ρίλκε έγραψε: «Αυτά τα δέντρα είναι υπέροχα, αλλά ακόμα πιο υπέροχος είναι ο μεγαλοπρεπής και συγκινητικός χώρος μεταξύ τους, σαν να αυξάνεται κι αυτός μαζί με την ανάπτυξη τους». Ιδιαίτερα στις αναδυόμενες συνθήκες της ψηφιακής κατοίκησης κι ενώ - εκούσια ή ακούσια- συνδιαμορφώνουμε τους όρους του ψηφιακού habitus (Romele, 2024), αυτή η σχεδιαστική χειρονομία αντίστασης, αυτή η περιφρούρηση του «ανάμεσα» στα πρόσωπα και στο χώρο, έφερε ένα ειδικό βάρος.

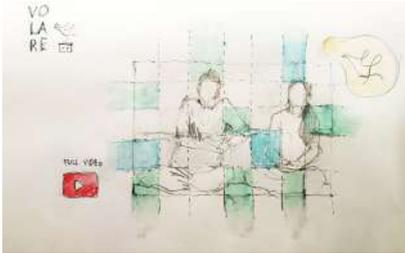
Το άνοιγμα της πλοήγησης σε μη αναμενόμενες, μη γνώριμες οργανώσεις, σε ακανόνιστες, ελεύθερες διαδρομές, όπου οι επισκέπτες θα έχουν τη δυνατότητα να εμπλακούν με ένα προσωπικό τρόπο, είχε για την σύλληψη της πλατφόρμας του VOLARE πολύ σημαντική παιδαγωγική και μεθοδολογική αξία. Θα μπορούσαμε, άραγε, να σχεδιάσουμε έναν ψηφιακό τόπο όπου εκεί μπορεί κανείς να βιώσει τις φωνές της εμπειρίας του εκτοπισμού ως ένα σταμάτημα, ως μια αλλαγή στον τρόπο κατοίκησης του ψηφιακού κόσμου και να μπορέσει ο επισκέπτης να υφάνει τις δικές του συνδέσεις σκέψεων, μνήμης και συναισθημάτων ή αλλιώς όπως θα έλεγε ο Bachelard (1982, σ. 25), «έναν βιωμένο χώρο»; Έχει αυτή η επιλογή μια πιθανή εφαρμογή ή ίσως υπερβαίνει τα όρια των δυνατοτήτων της ψηφιακής κατοίκησης και μπορεί τελικά να αποβεί αντιλειτουργική; Η απάντηση και η υλοποίησή της δεν είναι εύκολη, ενέχει ρίσκο και παρουσιάζει έναν μεγάλο βαθμό πολυπλοκότητας αλλά και πρόκλησης.

Ένα τρίτο ζητούμενο και πολύ κεντρικό ερώτημα στο σχεδιασμό της πλατφόρμας, ήταν τρόπος σύνδεσης του video της εμπειρίας του εκτοπισμού με το πεδίο του σώματος των πολυτροπικών υλικών που το συνοδεύουν. Αυτή η μετάβαση δεν είναι προφανής και δε μπορεί να γίνει γραμμικά με όρους συνέχειας, καθώς πρόκειται για δύο διαφορετικές ψηφιακές πραγματικότητες που ζητούν από τον επισκέπτη διαφορετικού είδους εμπλοκή, όπως επίσης και τη δυνατότητα διαφορετικών και έκκεντρων διαδρομών δικής του επιλογής. Επιδοθήκαμε σε μια παλέτα δοκιμών για να λυθεί αυτή η μετάβαση προκειμένου να γίνει ορατή, και αισθητή, αυτή η παύση μεταξύ της ακρόασης που προσφέρει η μαρτυρία και της εκπαιδευτικής της εμβάθυνσης που δυνάμει υποστηρίζεται από τα πολυτροπικά υλικά. Η εικόνα του βίντεο των μαρτυριών θα υποχωρούσε και ζητούμενο ήταν να εντοπίσουμε τι θα εμφανίζεται μετά και με ποιο τρόπο θα εισάγονταν τα πολυτροπικά υλικά που αποτελούσαν την δυνάμει παιδαγωγική καινοτομία του αποθετηρίου. Η λύση του σχεδιασμού της πλατφόρμας θα ξεκλειδωνόταν από την αισθητική επιλογή αυτής της σύνδεσης.

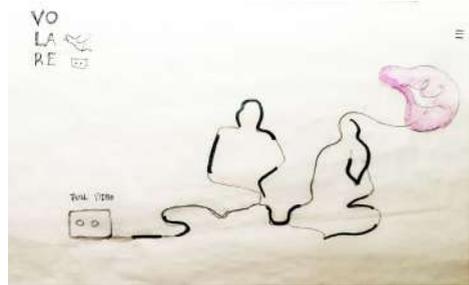
Σύνδεση της μαρτυρίας με τα πολυτροπικά υλικά. Δοκιμές

Όλες οι δοκιμές που ακολούθησαν, είχαν πρόθεση να έχουν μια τέτοια χειρονομία, όπου στον πυρήνα τους θα είχαν το «ξανακοίταγμα» της προσφυγικής εμπειρίας, της εμπειρίας του εκτοπισμένου με όρους εικόνας. Και αυτό θα γινόταν τόσο από τη

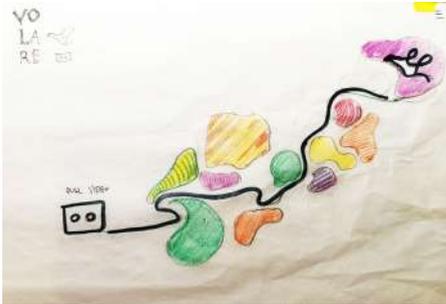
συνολικότερη διαχείριση της οργάνωσης του αποθετηρίου όσο και από την πλαisiώση της από τα πολυτροπικά υλικά που τη συνόδευαν. Η δική μου συμβολή θα ήταν να επιτελέσω αυτό το ξανακοίταγμα μέσα από τα εργαλεία της οπτικής γλώσσας.



Εικόνα 3. Διασαλεύοντας τα όρια



Εικόνα 4. Η δοκιμή του ίχνους



Εικόνα 5. Η μονοκονδυλιά



Εικόνα 6. Δοκιμή με τα κομμάτια επιφάνειας

Η πρώτη πρόταση δοκίμασε να μετατοπίσει/διασαλεύσει τα όρια της εικόνας. Αυτό προέκυπε τόσο από τη ζωγραφική απόδοση της εικόνας του video των μαρτυριών, όσο και από την εισαγωγή ενός κανάβου –ενός δικτύου δηλαδή– μέσα στον οποίο υπήρχαν ζωγραφισμένες επιφάνειες από ακουαρέλα, κάθε μία από αυτές θα εκπροσωπούσε και ένα πολυτροπικό υλικό. Μέσα από τη διάχυση των χρωμάτων της ακουαρέλας, το πλαίσιο «ανοίγει» μετατοπίζοντας –σχεδόν εξαφανίζοντας– τα πρωταρχικά όρια της εικόνας (Εικόνα 3). Αυτή η «διασάλευση των ορίων» θα λειτουργούσε τόσο αισθητικά όσο και συμβολικά, μέσω της υλικότητας της.

Η δεύτερη πρόταση δοκίμασε να συγκροτηθεί γύρω από την έννοια του ίχνους. Αυτή τη φορά, η εικόνας του video των μαρτυριών θα υποχωρούσε και στη θέση της θα άφηνε ένα ίχνος, ένα χνάρι από μια γραμμή. Αυτή η γραμμή θα ένωνε δύο ξεχωριστές ψηφιακές περιοχές: Το βίντεο της μαρτυρίας μεγάλης διάρκειας (Εικόνα 4, κάτω αριστερά) και το σήμα του πουλιού, το εικονίδιο–σήμα της το οποίο συνοδεύει το βίντεο της μαρτυρίας (Εικόνα 4, πάνω δεξιά) και από το οποίο «ξεπηδούν» τα πολυτροπικά υλικά. Αυτή η διαγώνια σύνδεση αφορούσε όλες τις προτάσεις και διατηρήθηκε μέχρι το τέλος. Η γραμμή θα περιέγραφε κυριολεκτικά τις φιγούρες που

μόλις μίλησαν στο βίντεο και κάθε πολυτροπικό υλικό, θα αποτελούσε ένα κομμάτι αυτής της διαδρομής (όπως φαίνεται στην εικόνα 4 με έντονο μαύρο χρώμα). Αυτή η διαχείριση του ίχνους, αφενός μπολιάζει τη χειρονομία μας με τη σκέψη ότι οι άνθρωποι αφήνουν ίχνη καθώς κατοικούν εφήμερα ή όχι (μεταβατικούς) τόπους, αφήνουν ιστορίες το ίχνος των οποίων ταξιδεύει και μορφοποιείται σε επόμενους χωρόχρονους. Αφετέρου, η εικόνα της εναπομείνας ανθρώπινης φιγούρας δημιουργεί έναν χώρο να αποταυτιστεί η αφήγηση και υλικά που την ακολουθούν από μία προσωποκεντρική και μόνο θέαση της αυτής της σχέσης.

Η τρίτη πρόταση δοκιμάζει να κρατήσει την έννοια γραμμής-μονοκονδυλιάς, αυτή τη φορά αποδεδεσμευμένη από την ανάγκη να περιγράψει τις ανθρώπινες μορφές της εικόνας της μαρτυρίας. Η γραμμή παραμένει συνεχής και φέρει κοντά της διάφορα υλικά που μοιάζουν με πολύχρωμα μικρά δωράκια –σαν άλλες καραμέλες (Εικόνα 5)– που έρχονται να «κολλήσουν» και να εκπροσωπήσουν ένα παιχνίδισμα των πολυτροπικών υλικών αλλά και την κατάφαση μιας λιτής τρυφερότητας.

Στον αντίποδα της παραπάνω πρότασης, οργανώνεται η επόμενη η οποία θα ήθελε να βοηθήσει το μάτι του επισκέπτη-θεατή να ξανακοιτάξει την ίδια εικόνα που έβλεπε καθ' όλη τη διάρκεια της μαρτυρίας, αλλά αυτή τη φορά μετατοπισμένη, καθώς δέκα κομμάτια της επιφάνειας της, θα αποτελούν δέκα διαφορετικά πολυτροπικά υλικά (Εικόνα 6). Έτσι ένα κομμάτι του φόντου ή της επίπλωσης ή ακόμα και μέρος του σώματος του συνεντευξιαζόμενου θα μπορούσε να είναι μια ταινία, μια ακαδημαϊκή δημοσίευση, ένας χάρτης κ.α. Ψάχνοντας με τον κέρσορα, πάνω στην εικόνα ο επισκέπτης ή η επισκέπτρια «ξανακατοικεί την εικόνα» κοιτώντας με ένα διαφορετικό βλέμμα τις λεπτομέρειές της.

Η επικρατέστερη πρόταση, η οποία μας οδήγησε μέχρι και την τελική εκδοχή του ψηφιακού αποθετηρίου, είναι η 5^η πρόταση η οποία βασίζεται στη λογική του κολλάζ (Εικόνα 7). Το κολλάζ ως συνθετική χειρονομία παίρνει ανόμοια στοιχεία και τα μετατρέπει σε στοιχεία της ίδιας τάξης χωρίς να τα εξομοιώνει. Ας μη ξεχνάμε πως μία τέτοια χειρονομία ήταν ακριβώς η συλλογή και κυρίως η επιλογή των πολυτροπικών υλικών: διπλά σε μια βραβευμένη ταινία, μπορούσε να βρεθεί ένα ακαδημαϊκό έγγραφο, ένα χειροποίητο βιντεάκι, ένα παιχνίδι ή ένας χάρτης. Ακολουθώντας αυτή τη σκέψη και μετατρέποντάς της σε οπτική εικόνα οδηγηθήκαμε στη σύνθεση της αρχιτεκτονικής του σημερινού ψηφιακού τόπου. Επίσης, έχοντας εργαστεί πρώτα στις προηγούμενες προτάσεις-εκδοχές, είχαμε μπροστά μας μια λύση που ενείχε τις προθέσεις από αυτές. Αντλώντας από τη σκέψη του Levi-Strauss και τη μεταφορά της στο ψηφιακό τοπίο, εάν η επιστήμη χρησιμοποιεί δομές, με τη μορφή των υποκείμενων θεωριών και υποθέσεων της, για να καταλήξει στα αποτελέσματά της, τα οποία παίρνουν τη μορφή συμβάντων, η λογική του bricolage λειτουργεί αντίθετα: «δημιουργεί δομές, με τη μορφή τεχνουργημάτων, μέσα από τα ενδεχομενικά συμβάντα» (Louridas 1999, σ. 520), αξιοποιώντας τις αρθρωτές δομές των ψηφιακών μέσων για να υποκινήσει την επισκέπτρια να σκεφτεί και να δράσει διαφορετικά.

Πυρήνας της πρότασης ήταν να δημιουργήσει (όπως και πριν) ένα ψηφιακό περιβάλλον που να δίνει της αίσθηση του χειροποίητου. Για να συμβεί αυτό προσπαθήσαμε να εντάξουμε ένα εικαστικό σύμπαν, φτιαγμένο από ανθρώπινα χέρια, το οποίο να απομακρύνεται από την οπτική γλώσσα των γνώριμων ψηφιακών σελίδων.

Και πάλι εδώ τα αυστηρά περιγράμματα του ψηφιακού κόσμου, μας δυσκόλευαν στο να συνυψάνουμε το σχεδιασμό με μια πιο «τρυφερή» οπτική εικόνα. Έτσι δουλέψαμε κυριολεκτικά με τη λογική της χαρτοκοπτικής: δοκιμάστηκαν διαφορετικές εκδοχές από χαρτόνια και υφές, κομμάτια που προστίθενται, κόβονται, σκίζονται, κολλούνται εκ νέου. Πάνω σε αυτή τη λογική πειραματιστήκαμε για το πως παντρεύεται η χειροποίητη εικόνα με το πάντα παρόν ψηφιακό υπόβαθρο. Τι από το κολλάζ θα μπορούσε να προστεθεί ή να λείπει για να συμβεί αυτή τη σχέση (Εικόνες 8,9);



Εικόνα 7. Επικρατέστερη Πρόταση – Λογική του Κολλάζ



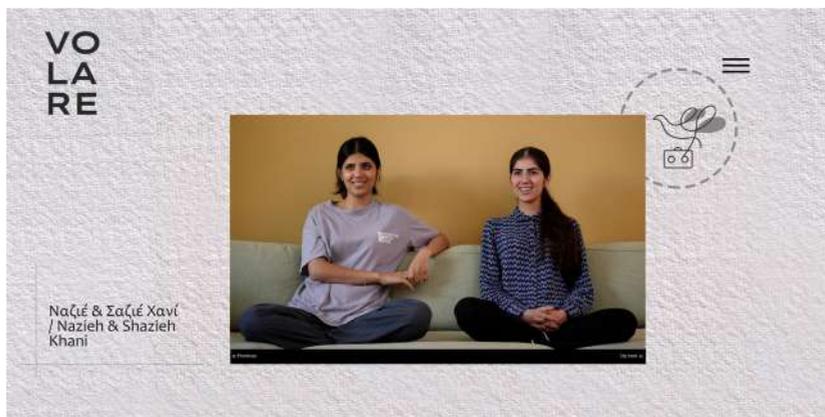
Εικόνες 8, 9. Παραλλαγές της Λογικής του Κολλάζ

Τρόπος οργάνωσης της επικρατέστερης πρότασης

Το φόντο του αποθετηρίου ντύνεται με ένα πορώδες λευκό χαρτί. Η φωτογραφία και το κάδρο της λήψης των ανθρώπων πλαισιώνεται από ένα χάρτινο κάδρο, το οποίο είναι στραβοκομμένο, τσαλακωμένο και ταξιδεμένο -σίγουρα χειροποίητο, απέχοντας κάπως από τα απόλυτα όρια των κλειστών σχημάτων του ψηφιακού περιβάλλοντος. Από την εικόνα του βίντεο⁴⁵ αφαιρείται το φόντο της φωτογραφίας και τη θέση της

⁴⁵ Το πλαίσιο της λήψης της μαρτυρίας, φέρει από μόνο του, ήδη από πριν, την αρχιτεκτονική της ψηφιακής εικόνας: Η απόφαση του πλαισίου, των στοιχείων που μπαίνουν ή όχι στο κάδρο,

παίρνει μια σύνθεση κολλάζ από υλικά, υφές, ποικίλα χαρτόνια, χρώματα και εικόνες που θα μπορούσαν να ταιριάζουν με την αφήγηση των προσώπων, όχι όμως με περιγραφικό ή κυριολεκτικό τρόπο.



Εικόνα 10. Μακέτα: Εικόνα της Μαρτυρίας



Εικόνα 11. Μακέτα: Εικόνα της Μαρτυρίας μετά την εισαγωγή των πολυτροπικών υλικών

Πρόθεση της χειρονομίας είναι να φτιάξει μια εικαστική σύνθεση η οποία να λειτουργεί ως μια βάση ανοιχτή για τα πρόσωπα, να τα «φωτίζει» προσφέροντας σε αυτά ανοιχτούς συνειρμούς⁴⁶ σχέσεων ανάμεσα στις εικόνες που προσφέρονται

η αποτύπωση του χώρου και του χρόνου της λήψης, η χρωματική παλέτα, οι αναλογίες και οι σχέσεις των μορφών συγκροτούν ήδη έναν πλούσιο «χάρτη» εικαστικών επιλογών, με τον οποίο η πρακτική του κολλάζ θέλησε να σεβαστεί και να συνομιλήσει.

⁴⁶ Αν συγκρίνουμε, για παράδειγμα, την εικόνα του κολλάζ της πρότασης με την τελική εικόνα που σήμερα βρίσκεται στο αποθετήριο, θα δούμε πως στην πρώτη περίπτωση στην εικόνα η

λεκτικά μέσω της αφήγησης και της εικαστικής τοπιογραφίας που προσφέρεται ως φόντο από το κολλάζ. Κάθε κολλάζ δημιουργείται με μια χρωματική διαχείριση η οποία έχει ως βάση το ασπρόμαυρο και επίσης επιλέγεται ένα χρώμα ή μια μικρή παλέτα χρωμάτων η οποία προσδιορίζει την ταυτότητά του. Μοιάζει σαν η εικαστική σύνθεση να μπορούσε να προσδιορίζει μια αντιστοιχία ή καλύτερα να πλάθει μια πρόσβαση σε έναν από τους ψυχικούς τόπους του προσώπου. Αλλά αυτό θα θέλαμε να επιτελείται όχι γραμμικά και περιγραφικά, αλλά μέσα από μια ανοικτότητα συνειρμών και αισθήσεων. Έτσι η εικόνα λειτουργεί *κιναισθητικά* πλάθοντας εσωτερικά μια κίνηση –παρά τη στατικότητα της– και διευρύνοντας τα όρια του νου και του συναισθήματος.

Καθώς κανείς βλέπει το βίντεο της κάθε μαρτυρίας, σχετίζεται με το συνεντευξιαζόμενο πρόσωπο και η προσοχή του εστιάζει στο πρόσωπο και στα μάτια. Περνώντας από την εικόνα του βίντεο στην εικόνα του κολλάζ είναι σημαντικό, η εικαστική χειρονομία να προσπαθήσει να διατηρήσει αυτή την ποιότητα της προσοχής του επισκέπτη, αν όχι να την ενδυναμώσει. Για να συμβεί αυτό, πρόθεση είναι, να δημιουργηθούν ισορροπημένες εικαστικές συνθέσεις. Ο Rudolf Arnheim μιλώντας για την «*ισορροπία της εικαστικής σύνθεσης*» μέσα από τα μάτια της ψυχολογίας Gestalt, στο βιβλίο του *Τέχνη και Οπτική Αντίληψη. Η ψυχολογία της δημιουργικής όρασης* αναφέρει ότι «*υπό συνθήκες έλλειψης ισορροπίας, η καλλιτεχνική δήλωση γίνεται ακατανόητη*» (Arnheim 1999). Τα επιλεγμένα λοιπόν σχήματα, χρώματα, η χρήση των αξόνων, το κενό και το πλήρες, το χωρικό βάθος της εικόνας, συντίθεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να ισορροπεί η σύνθεση του κάθε κολλάζ με τρόπο ώστε η «*εικαστική δήλωση*» να γίνεται αντιληπτή και να λειτουργεί ως υποστήριγμα της μαρτυρίας.

Επιπλέον θα θέλαμε το οπτικό βάρος της σύνθεσης να αποδίδεται στα πρόσωπα: το κτίσιμο του ενδιαφέροντος ως προς την ανθρώπινη φιγούρα για την κατατιθέμενη μαρτυρία της, είναι σημαντικό να υποστηρίζεται και με εικαστικούς όρους. Ένα βασικό σχήμα που ακολουθεί τα κολλάζ είναι το σχήμα κύκλου, το οποίο τοποθετείται πίσω από τα πρόσωπα και σε σχέση με τα αυτά. Μιλώντας με ορούς *οπτικής γλώσσας* θα λέγαμε ότι αυτό επιτυγχάνεται με το γεγονός ότι έχουμε ένα καθαρό σχήμα (που εδώ παίρνει την μορφή του κύκλου), καθώς «*το κανονικό σχήμα απλών γεωμετρικών μορφών κάνει να φαίνονται βαρύτερες*» (Arnheim, 1999, σ.39). Επιπλέον, το γεγονός ότι τούτος ο κύκλος έχει *θερμό χρώμα* ενισχύει το οπτικό βάρος, «*καθώς τα λαμπερά χρώματα είναι βαρύτερα από τα σκοτεινά*» (Arnheim, 1999, σ. 38).

Πάνω στις συνθέσεις των κολλάζ απλώνονται οι 10 γκρι φούσκες των πολυτροπικών υλικών οι οποίες διαρρηγνύουν το κλειστό σχήμα του πλαισίου, βγαίνουν έξω από την εικόνα αλλά τοποθετούνται σαφώς σε σχέση με αυτήν. Ανήκουν στο σύμπαν της εικόνας αλλά συνθέτουν ένα επιπλέον σύστημα –αυτό της

γυναικεία φιγούρα που βρίσκεται ανάμεσα από τη Σαζιέ και τη Ναζιέ, διαταράσσει την έμφαση που θέλουμε να δώσουμε στα πρόσωπα τόσο γιατί μπαίνει μια τρίτη φιγούρα στο κάδρο, όσο και γιατί η παρουσία της είναι ταυτόσημη με μια συγκεκριμένη χρονικότητα ή ένα συγκεκριμένο στυλ (κυρίως μέσα από το ρούχο της) και επομένως δεν μας βοηθά στη δημιουργία ανοιχτών συνειρμών όπως αναφέρομε παραπάνω.

πολυτροπικής διαχείρισης των υλικών- που μαρτυρά και σε επίπεδο εικόνας ότι είναι μια σύνθεση άλλης τάξης. Πάλι και εδώ η διάσταση του χρόνου είναι πολύ σημαντική. Ο τρόπος με τον οποίο απλώνονται οι φούσκες πάνω στο κολλάζ, που θα τολμούσα να πω πως είναι παιχνιδιάρικη και τρυφερή, μοιάζει με την τυχαιότητα και τη έκπληξη που νιώθει κανείς όταν χύνεται μπροστά του ένα κουτί από παιχνίδια ή εργαλεία. Τα υλικά ανοίγονται μπροστά στον επισκέπτη και εκείνος είναι πλαισιωμένα ελεύθερος να επισκεφτεί κατά βούληση τα υλικά που τον ενδιαφέρουν.⁴⁷



Εικόνα 12. Συνθέσεις κολλάζ με πρόσωπα

Αυτή η δυνατότητα περιπλάνησης είναι που καθιστά τη συγκρότηση αυτού του ψηφιακού τόπου ως ένα πεδίο δυνατοτήτων, καθώς τούτο το εγχείρημα λαμβάνει αξία όχι μόνο από την τελική επιτελεστική αναγνώριση των υλικών αλλά και από τις πολλαπλές διαδρομές και πιθανότητες που ο καθένας ακολουθεί προκειμένου να φτάσει στο τελικό στόχο. Το χάδι του κέρσορα πάνω από τις μορφές και τα υλικά, μέσα

⁴⁷ Παράλληλα υπάρχει και η ανάπτυξη των κίτρινων σημείων που χύνονται μπροστά από την εικόνα και ενώνουν νοερά τα δύο ζευγάρια εικονιδίων που βρίσκονται δεξιά και αριστερά του κολλάζ (Εικόνα 10). Αυτό το στοιχείο από κίτρινα ίχνη που κινείται στο χώρο και στο χρόνο (και που σε άλλα κολλάζ έχει τη μορφή της γραμμής), διαρρηγνύει και αυτό το πλαίσιο της εικόνας και θυμίζει πατήματα πουλιού που μεταβαίνει από έναν τόπο σε έναν άλλον και εμείς βλέπουμε μόνο το αποτύπωμά του.

σε ένα περιβάλλον μη γραμμικό, η ανακάλυψη του τι κρύβεται πίσω από τις λεζάντες και τα κινούμενα γραφήματα, σαν μια περιπλάνηση ενός άλλου πλάνητα, δίνει χώρο ανάμεσα στις ψηφιακές οργανώσεις και ανοίγει την διάσταση της επίσκεψης στο πεδίο της εμπειρίας.

Μεγάλη πρόκληση ήταν η σύνθεση κολλάζ για μαρτυρίες των οποίων τα πρόσωπα δεν ήθελαν να φαίνονται στην κάμερα. Για το λόγο αυτό συγκροτήσαμε τρία κολλάζ (Εικόνα 12), βασισμένα πάνω σε τοπία ή πιο αφαιρετικές συνθέσεις που δε λειτουργούν απαραίτητα με όρους ρεαλισμού, περισσότερο πλάθονται ως εικαστικοί τόποι οι οποίοι, όπως ειπώθηκε και πιο πριν, λειτουργούν περισσότερο σαν πυκνωτές συνειρμών οι οποίοι σχετίζονται ελεύθερα με όσα λέγονται στην αφήγηση της μαρτυρίας.



Εικόνα 13. Συνθέσεις κολλάζ χωρίς πρόσωπα

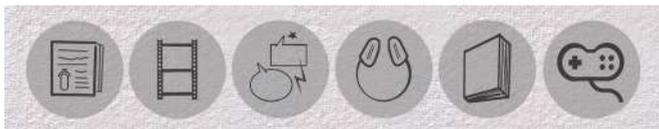
Σύμβολα και εικονίδια

Στον ίδιο κώδικα του χειροποίητου σχεδιάστηκαν και τα σύμβολα (Icons) που περιγράφουν οπτικά το περιεχόμενο των πολυτροπικών υλικών (Εικόνα 13). Και εδώ δοκιμάσαμε τα σύμβολα να είναι σχεδιασμένα «στο χέρι» και να δίνουν την αίσθηση του σκίτσου συμπυκνώνοντας το νόημα⁴⁸ που θα θέλαμε να μεταδίδουν. Στην εικόνα 13 αποτυπώνονται τα σχέδια των τελικών συμβόλων που συμβολίζουν συνοπτικά τις παρακάτω έξι οικογένειες υλικών: α. Testimonies, β. Films and Visual Media, γ. Comics and Graphic Content, δ. Audio Content, ε. Book and written material, στ. Interactive and Digital Media.

Αυτή η επιλογή, αν και χρονοβόρα και τεχνικά δυσπροσάρμοστη, δεν ήταν τυχαία. Στη συμβολή της στη φεμινιστική συζήτηση περί επιστήμης και τεχνολογίας, η Hagaway (1988) εισήγαγε την έννοια της εντοπισμένης γνώσης ως μορφή φεμινιστικής αντικειμενικότητας, η οποία είναι κατεξοχήν ενσωματωμένη και ανοιχτή σε παραδοξότητες και κριτικά επιστημονικά εγχειρήματα. Μέσα από την προσέγγισή της, άνοιξε έναν νέο χώρο στοχαστικής δυνατότητας που αγκαλιάζει την τεχνολογία

⁴⁸ Κατά τη διάρκεια της προσπάθειά μας να σχεδιάσουμε εκ νέου τα δικά μας σύμβολα οδηγηθήκαμε μερικές φορές στο να επινοήσουμε σχήματα τα οποία ήταν αδύναμα και δεν μετέδιδαν με σαφήνεια το περιεχόμενο των υλικών. Έπρεπε να ακολουθήσουμε –ορθώς– ένα πολύχρονο εγκαθιδρυμένο σύστημα ψηφιακών συμβόλων για την ψηφιακή πλοήγηση, να το μελετήσουμε, να το σεβαστούμε και να ακολουθήσουμε τους κώδικες του.

και το ανθρώπινο σώμα ως ενεργούς παράγοντες στη σύλληψη, ερμηνεία και παραγωγή επιστημονικής γνώσης –γνώσης που διαφεύγει από την ουδέτερη «απεριόριστη οπτική» και εντοπίζει το σώμα, και το βλέμμα, της επισκέπτριας σε εστιασμένα πεδία δράσης και ερμηνείας. Η Hagaway δίνει έμφαση στη λογοδοσία της παραγωγής γνώσης, ενώ η αντίληψή της για την επιστημολογική «τοποθέτηση» προϋποθέτει ευθύνη για τις πρακτικές που τη καθιστούν δυνατή (1988, σ. 587). Η ομάδα του *VOLARE* προσέγγισε κάθε λεπτομέρεια της οπτικής γλώσσας στην αρχιτεκτονική της πλατφόρμας ως μια κρίσιμη κίνηση μιας τέτοιας τοποθέτησης.



Εικόνα 14. Εικονίδια πολυτροπικών υλικών

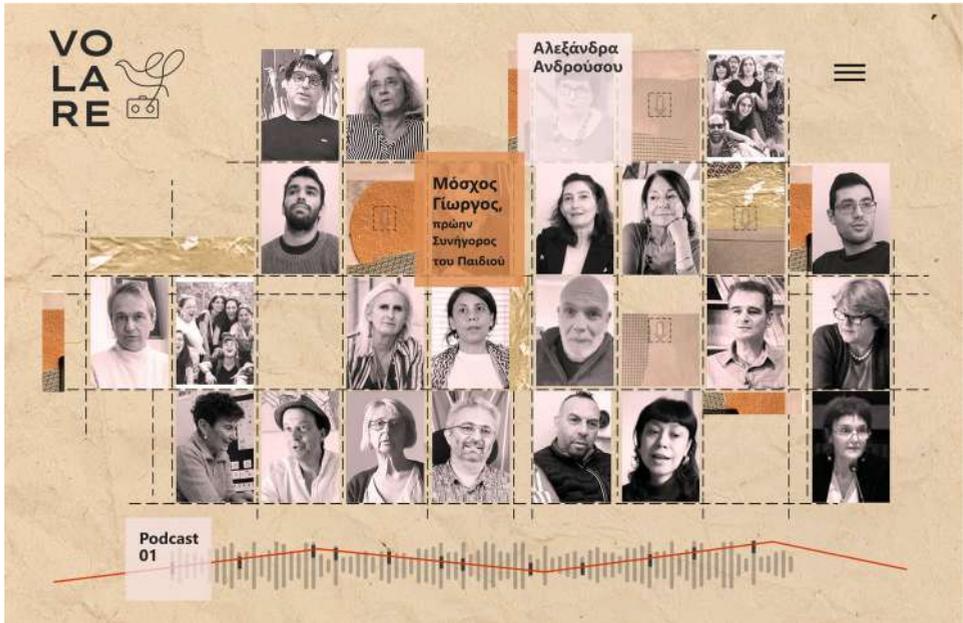
Δύο χειροποίητοι τόποι-πεδία ανθρώπινης εμπειρίας

Παρόμοια λογική με αυτή της οργάνωσης της εισαγωγικής σελίδας των μαρτυριών ήταν και αυτή που υπαγόρευσε την εισαγωγική σελίδα των ανθρώπων με εμπειρίες από το πεδίο (*Field views*). Θα θέλαμε να δοθεί και οπτικά η γεινιάση και η επιθυμητή εικαστική συγγένεια με τις φωνές της μαρτυριών, αλλά ταυτόχρονα να είναι ορατή και μια σαφής αντίστιξη. Ως φόντο τοποθετήθηκε ένα άλλο χειροποίητο χαρτί, διατηρήθηκε η οργάνωση του κανάβου και η λογική ενός κολλάζ όπου όλα τα δρώντα πρόσωπα εμφανίζονται μαζί και ισάξια (Εικόνα 14). Έτσι οργανώνεται ένας δεύτερος χειροποίητος τόπος όπου η φωνή της εμπειρίας των ανθρώπων του πεδίου μετατρέπεται σε ένα ανοιχτό πεδίο δυνατοτήτων, από το οποίο οι επισκέπτες και οι επισκέπτριες δοκιμάζουν να αρθρώσουν τη δική τους σχέση με τους ανθρώπους και τα συνοδευόμενα υλικά και επομένως τη δική του εμπειρία περιήγησης και μάθησης.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας μερικές σκέψεις για το πως οργανώθηκε η αρχιτεκτονική του ψηφιακού τόπου του *VOLARE* θα λέγαμε πως η εικαστική γλώσσα του χειροποίητου, δεν λειτούργησε διακοσμητικά ως προς τον τρόπο λειτουργίας του αποθετηρίου αλλά δομικά, συνθέτοντας κεντρικά κομμάτια της περιήγησης του ψηφιακού περιβάλλοντος. Η λογική του κολλάζ λειτούργησε ως συνθετική επιλογή και γέφυρα ανάμεσα στη διατύπωση της εμπειρίας μέσω της αφήγησης και της διάνοιξης των πολυτροπικών υλικών. Διατύπωσε επίσης τρόπους όπου ο επισκέπτης θα μπορεί να περιπλανηθεί μέσα στον ψηφιακό αυτόν τόπο σε ανοιχτές προσωπικές διαδρομές, πλάθοντας συνάψεις ανάμεσα στα υλικά, τα πρόσωπά και την προσωπική εμπειρία επίσκεψης. Σχεδιάζοντας στον αντίποδα μιας έτοιμης ψηφιακής οργάνωσης της πληροφορίας, το αποθετήριο *VOLARE* δύναται να ενεργοποιήσει μια κριτική, ενσώματη, κιναισθητική προσέγγιση της εικόνας, όπου μέσα από την χειρονομία του

χειροποίητου, θέλει να προσφέρει μια ολιστική –πλούσια σε αισθήσεις– αφήγηση και τελικά να ζωγραφίσει την κατάφαση της τρυφερής ανθρώπινης παρουσίας.



Εικόνα 15. Μακέτα της εισαγωγικής σελίδας των ανθρώπων από το πεδίο

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Arnheim, R. (1999). *Τέχνη και οπτική αντίληψη: Η ψυχολογία της δημιουργικής όρασης* (Ι. Ποταμιάνος, μτφρ.). Θεμέλιο.
- Bachelard, G. (1982). *Η ποιητική του χώρου* (Ε. Βέλτσου, μτφρ.). Χατζηνικολή.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Louridas, P. (1999). Design as bricolage: Anthropology meets design thinking. *Design Studies* 20(6): 517–535. [https://doi.org/10.1016/S0142-694X\(98\)00044-1](https://doi.org/10.1016/S0142-694X(98)00044-1)
- Romele, A. (2024). *Digital habitus: A Critique of the imaginaries of artificial intelligence*. Routledge.

EIGHT

Aesthetics and aesthesis in a digital place: Curating voices

Eirini Koumparouli

Introduction: Initial assumptions for designing the *VOLARE* platform

According to the pedagogical and collective values of the *VOLARE* team, the protagonists in the organization of the digital repository are the voices of the displaced individuals. The conception and design of the platform had to bring these individuals to the forefront as bearers of history and displacement experience, thus articulating a subtle ethical-political-aesthetic decision: on the one hand, not to portray them as subjects of aestheticized suffering; and on the other, not to engage in practices of quantification, simplification, or desensitization regarding the complexity, depth, and emotional richness conveyed by each narrative.

Therefore, any visitor engaging with the educational materials offered by the platform would be somewhat obliged to pass through the space of lived displacement experience. They would have to listen, to attune themselves, to relate in some way to the individuals and their narratives—and position themselves in relation to them.

This architectural choice led us to the idea that the first opening of the webpage, the welcome screen of the *VOLARE* digital space, should immediately present all the individuals representing the refugee-migrant experience together, in an introductory page (Images 1, 2), along with all the key links that would enable the adventurous and autonomous exploration by visitors in the subsequent stages. This approach also guided a series of design choices, as will be elaborated below, relating to the functional organization of the repository and to its aesthetic representation through visual language. A second key objective in the architectural design of the *VOLARE* digital repository was to radically differentiate it from standardized digital design structures that are typically linear and offer users a framed space of continuous information and image flow. Our intention was to design a digital space where the visitor could pause, reflect on the reception experience, and experiment with their own connections and pathways.



Image 1. First concept for the introductory page

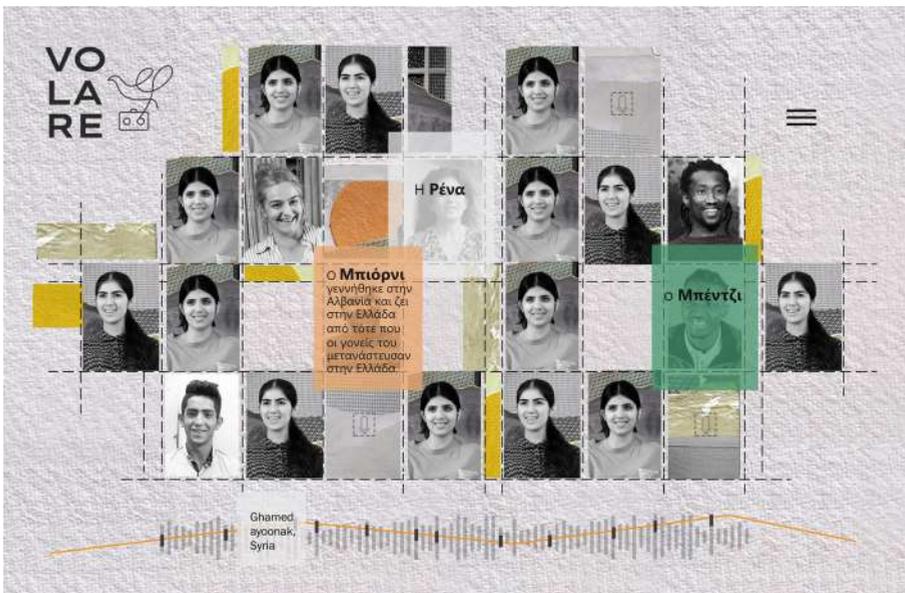


Image 2. Mock-up of the testimonial introductory page

This effort opposes a deeply ingrained habitus (Bourdieu, 1977, p. 122), based on a constant motion towards “what’s next.” The platform’s design had to resist this momentum by shaping a space “in-between” familiarity and surprise, where navigation interacts with habitual rules, yet subtly shifts them. As Gaston Bachelard

(1982) notes, “Rilke once wrote: ‘These trees are magnificent, but even more magnificent is the sublime and moving space between them, as though with their growth it too increased.’” In the emerging conditions of digital habitation—where we consciously or unconsciously co-shape the terms of digital habitus (Romele, 2024)—this design gesture of resistance, this safeguarding of the “in-between” space among persons, carried special weight.

Opening the navigation to unexpected, unfamiliar structures, to irregular, free-form pathways where visitors can engage in a personal way, held significant pedagogical and methodological value for the *VOLARE* platform’s concept. Could we design a digital place where one might experience the voices of displacement as a pause, as a shift in the mode of inhabiting the digital world? Could the visitor weave their own connections of thought, memory, and emotion—or, as Bachelard (1982, p. 25) would say, “a lived space”? Does this choice lend itself to real-world application, or does it exceed the limits of what’s digitally possible and potentially become counter-functional? The answer and its implementation are not easy; it involves risk and entails a high degree of complexity, but also of challenge.

A third major concern, central to the platform’s design, was the connection between the video testimonies of displacement and the multimodal materials accompanying them. This transition is neither obvious nor can it be made linearly in terms of continuity, as we are dealing with two different digital realities. Each demands a different type of engagement from the visitor, and the possibility for varied and off-center paths of their own choosing. We engaged in a palette of experiments to resolve this transition, so that the pause between listening to a testimony and deepening educationally through the multimodal materials could become visible and felt. The video image would recede, and the challenge was to determine what would appear next and how the multimodal materials, which constituted the pedagogical innovation of the repository, would be introduced. Ultimately, the solution to this design issue would be ultimately unlocked through an aesthetic decision regarding this connection.

Linking testimony with multimodal materials: Experimenting

All the following design experiments aimed to incorporate a gesture at their core—what one could call a “*re-viewing*” of the refugee or displaced experience through the lens of visual language. This intention guided both the overall organization of the repository and the way the multimodal materials surrounding the testimonies were framed. My own contribution was to carry out this *re-viewing* through the tools of visual expression.

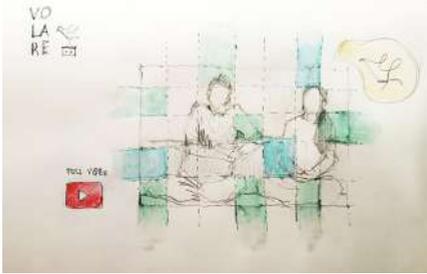


Image 3. *Disturbing the boundaries*

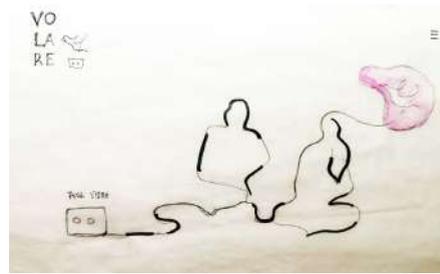


Image 4. *The trace experiment*

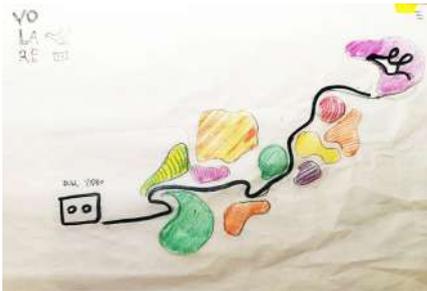


Image 5. *The continuous line*



Image 6. *Surface fragment experiment)*

The first design proposal attempted to shift, and even disturb, the boundaries of the image. This was achieved both through the painted rendering of the video testimonial and the insertion of a grid—a network, in other words—within which watercolor-painted surfaces were embedded. Each of these surfaces would represent one multimodal material. Through the diffusion of watercolor pigments, the frame of the image “opens up,” displacing—almost erasing—its original boundaries (Image 3). This “disturbance of boundaries” would operate both aesthetically and symbolically, via the materiality of the image.

The second proposal centered around the concept of the trace. In this case, the video testimony image would fade away, leaving behind a trace—a line. This line would connect two distinct digital zones: the long-form video testimony (Image 4, bottom left), and the bird emblem (top right), the small icon that accompanies the video and from which the multimodal materials would emerge. This diagonal connection was maintained across all proposals and lasted until the final version. The line would literally outline the figures who had just spoken in the video, and each multimodal material would represent a segment of this journey (as seen in the bold black path in Image 4).

This treatment of the trace infused the design gesture with the thought that people leave traces as they inhabit—whether temporarily or not—transitional places. They leave behind stories, the traces of which travel and take form in future times and spaces. Concurrently, the image of the residual human figure creates room to

detach the narrative and the accompanying materials from a purely person-centered perspective.

The third proposal kept the idea of the line—as a continuous stroke, but this time freed from the need to outline the human figures in the testimonial image. The line remains unbroken and carries along with it various visual elements that resemble colorful, small gifts—like little candies (Image 5)—which “stick” to it and represent a playful embodiment of the multimodal materials, as well as an affirmation of gentle simplicity and tenderness.

In contrast to the above, the next experiment aimed to help the viewer “re-see” the very image they had watched throughout the testimonial—but now from a different perspective. Ten surface fragments from the image would represent ten different multimodal materials (Image 6). Thus, a portion of the background, a piece of the furniture, or even a part of the interviewee’s body could become a film, an academic article, a map, etc. By hovering the cursor over the image, the visitor “re-inhabits” the image, looking at its details with a renewed gaze.

The most prominent proposal, which ultimately led to the final version of the digital repository, was the fifth one, based on the logic of collage (Image 7). Collage, as a compositional gesture, brings together heterogeneous elements and transforms them into components of the same category, without homogenizing them. Let’s not forget that this gesture mirrored the selection of the multimodal materials themselves: next to an award-winning film might sit an academic document, a handmade video, a game, or a map. Following this concept and translating it into visual form, we arrived at the architectural composition of today’s digital environment. Moreover, after working through the earlier proposals, we had a final solution that embedded their core intentions. Drawing on Claude Lévi-Strauss’s ideas (as interpreted by Louridas), if science uses underlying structures—its theories and hypotheses—to arrive at events (results), then bricolage works the other way: “It creates structures, in the form of artifacts, out of contingent events” (Louridas, 1999, p. 520), leveraging the modular structure of digital media to invite the visitor to think and act differently.

The core aim of this proposal remained to build a digital environment that feels handmade. To achieve this, we attempted to incorporate an artistic universe crafted by human hands, one that deviates from the familiar visual codes of conventional digital pages. Again, the rigid boundaries of the digital world made it difficult to merge this design with a softer visual image. So, we literally worked using the logic of paper cutting: experimenting with different kinds of cardboard and textures, pieces that were added, cut, torn, or reassembled. Within this logic, we experimented with how the handmade image could blend with the ever-present digital substrate. What elements of the collage could be added or removed to allow this relationship to occur? (Images 8, 9)



Image 7. Prevailing image: The logic of the collage



Images 8, 9. Variations of the collage logic

Organization of the prevailing proposal (Collage logic)

The background of the repository is covered with a porous white paper. The photograph and the frame capturing the people are surrounded by a paper border—crooked, wrinkled, and well-traveled—clearly handmade, and deliberately set apart from the rigid edges of closed shapes that typify the digital environment. In the image of the video⁴⁹, the background is removed, and in its place comes a collage composition of materials, textures, various types of cardboard, colors, and images that might resonate with the subjects' narration—though not in a descriptive or literal way.

⁴⁹ The framing of the testimony already carries, from the outset, the architecture of the digital image: The decision regarding the frame, the elements included or excluded from the shot, the depiction of the space and time of the recording, the color palette, the proportions and relationships of forms—all these together compose a rich 'map' of visual choices, with which the collage practice sought to both respect and engage in dialogue.



Image 10. Mock-up: Testimonial Image



Image 11. Mock-up: Testimonial Image after insertion of multimodal materials

The goal of this gesture is to create a visual composition that serves as an open base for the individuals portrayed—to “illuminate” them by offering open-ended associative relationships between the verbal imagery of the testimony and the visual topography of the collage used as a backdrop⁵⁰. Each collage is created with a color

⁵⁰ If we compare, for example, the collage image from the proposal with the final image currently featured in the repository, we can see that, in the former, the female figure positioned between Sazie and Nazié disrupts the emphasis we intended to place on the faces. This occurs both because a third figure enters the frame, and because her presence is strongly associated with a specific temporality or stylistic context (primarily through her clothing),

scheme that begins in black and white, with a chosen color or a small palette of colors used to establish its identity. It's as if the visual composition suggests a correspondence—or better, a pathway of access—to one of the emotional landscapes of the individual. But this is intended to happen not in a linear or descriptive way, but through an openness of associations and sensations. In this way, the image works kinaesthetically, crafting internal movement despite its static form, expanding the boundaries of both thought and feeling.

As one watches the testimonial video, they form a relationship with the interviewee, focusing especially on their face and eyes. When transitioning from the video image to the collage image, it is important for the visual gesture to try to preserve that quality of attention, if not enhance it. To support this, the intention was to create balanced visual compositions.

Rudolf Arnheim, discussing the "*balance of visual composition*" through the lens of Gestalt psychology in his book *Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye*, states: "Under conditions of imbalance, the artistic statement becomes incomprehensible" (Arnheim 1999). Therefore, the selected shapes, colors, use of axes, negative and positive space, and the spatial depth of the image are composed in such a way as to maintain compositional balance—so that the "visual statement" can be perceived and serve as a meaningful support to the testimony.

Additionally, we wanted the visual weight of the composition to fall on the faces: to center the viewer's interest on the human figure and the testimony being shared. This interest needed to be visually reinforced. A key visual motif used in the collages was the circle, placed behind and in relation to the figure. Using the vocabulary of visual language, we could say that this is achieved by the use of a clear, geometric shape—in this case, the circle—because: "Regular shapes of simple geometric forms appear heavier" (Arnheim 1999, p. 39). Furthermore, since this circle uses a warm color, its visual weight is intensified: "Bright colors are heavier than dark ones" (Arnheim 1999, p. 38).

On top of these collage compositions, the ten gray "bubbles" representing the multimodal materials are placed. These bubbles break through the closed frame of the image, extending beyond it while still being clearly related to it. They belong to the image's universe, but they also create a secondary system—that of multimodal navigation—which, even visually, communicates that this is a compositional layer of a different order. Again here, the dimension of time is very important. The way the bubbles are arranged across the collage—playfully and gently— evokes the randomness and surprise of a box of toys or tools suddenly spilled open before the viewer. The materials are laid out before the visitor, who is free to explore them as they choose⁵¹.

which therefore does not support the creation of open-ended associations, as discussed earlier.

⁵¹ At the same time, there is the development of yellow marks that spill out in front of the image, mentally linking the two pairs of icons placed to the right and left of the collage (Image 10). This element—yellow traces that move through space and time (and which, in other



Image 12. Collage compositions with faces

This affordance for wandering is what makes this digital space a field of possibilities. This project draws its value not only from the final execution and recognition of the materials but also from the multiple paths and outcomes that each person may follow to reach their own goals. The gentle touch of the cursor over the figures and the materials—within a non-linear environment—the discovery of what lies behind captions and moving graphics, resembles the wandering of another kind of wanderer, creating space within digital structures and opening the act of visiting into the realm of experience.

A significant challenge arose in creating collage compositions for testimonies where individuals did not want their faces revealed online. To address this, we created three collages (Image 12) based on landscapes or more abstract compositions—not necessarily operating with realism, but rather shaped as artistic landscapes that, as discussed earlier, function more like densifiers of associations, freely connected to what is being narrated in the testimonies.

collages, take the form of a line)—also breaks through the frame of the image. It evokes the footprints of a bird moving from one place to another, with us only able to see the imprint it leaves behind.

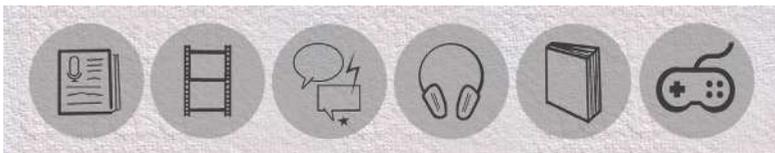


Image 13. Collage compositions without faces

Symbols and Icons

The icons that visually describe the content of the multimodal materials (Image 13) were designed using the same handmade logic. Here, too, we experimented with making the symbols hand-drawn, resembling sketches, and aiming to condense the core meaning⁵² each was meant to convey. Image 13 shows the final designs for the symbols that represent the following six categories of materials: Testimonies; Films and Visual Media; Comics and Graphic Content; Audio Content; Books and Written Material; Interactive and Digital Media.

This choice, although time-consuming and technically difficult to implement, was not accidental. In her influential contribution to the feminist discussion on science and technology, Donna Haraway (1988) introduced the notion of “situated knowledge”—a form of feminist objectivity that is inherently embodied and open to paradoxes and critical scientific endeavors. Through her approach, Haraway created a new space of reflective possibility—one that embraces both technology and the human body as active agents in the production, interpretation, and communication of scientific knowledge. This is knowledge that escapes a neutral “god’s-eye view”, instead locating the body—and the gaze—of the visitor within focused fields of action and meaning. Haraway emphasizes accountability in the production of knowledge, and her idea of epistemological “positioning” demands responsibility for the practices that make knowledge possible (p. 587). The *VOLARE* team approached every detail of visual language in the platform’s architecture as a critical move in such a process of positioning.



⁵² During our attempt to redesign our own icons, we sometimes ended up inventing shapes that were weak and did not clearly convey the content of the materials. It became necessary, and rightly so, to follow a well-established, long-standing system of digital symbols for online navigation, to study it, respect it, and adhere to its codes.

Image 14. Icons for multimodal materials

Two handmade spaces/fields of human experience

A similar design logic was used in the introductory page for the field voices (Field Views), echoing the approach of the testimonial introduction. The aim here was to visually express proximity and aesthetic kinship with the testimonies, while also highlighting a clear visual counterpoint. The background used here was a different handmade paper, retaining the grid layout and the collage logic in which all active participants appeared together and on equal footing (Image 14). This arrangement created a second handmade place, where the voices of field workers—people with on-the-ground experience—were transformed into an open field of possibility. Here, visitors could form their own relationship with the people and the materials presented, and thus, construct their own learning and exploration journey.

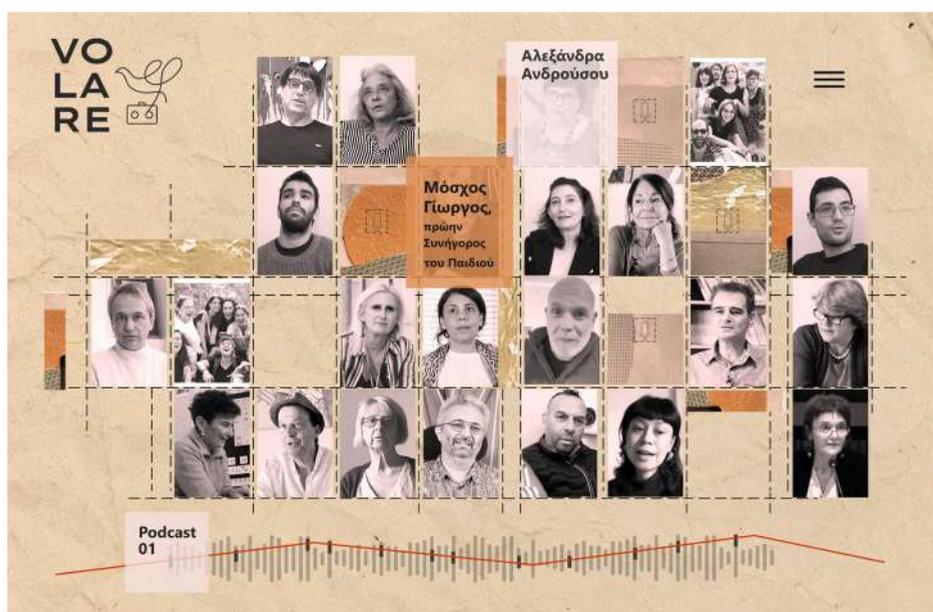


Image 15. Mock-up of the introductory page for field participants

Conclusion

Summing up some thoughts on the architectural design of the *VOLARE* digital place, we can say that the handmade aesthetic language did not function decoratively, but structurally. It composed central components of the user's navigation through the digital environment. The logic of collage served both as a compositional choice and a bridge: a) between the narrative articulation of experience, and b) the unfolding of multimodal materials. It also introduced ways for the visitor to wander through the space on open, personal paths, weaving connections between materials, faces, and

personal experiences. By designing in opposition to ready-made digital content structures, the *VOLARE* repository enables a critical, embodied, and kinaesthetic approach to image and narrative. Through the gesture of the handmade, it aims to offer a holistic, sensory-rich storytelling experience—and ultimately, to paint an affirmation of tender human presence.

References

- Arnheim, R. (1999). *Techni kai optiki antilipsi: I psychologia tis dimiourgikis orasis* [Art and visual perception: The psychology of creative seeing] (I. Potamianos, Trans.). Themelio.
- Bachelard, G. (1982). *I poiitiki tou chorou* [The poetics of space] (E. Veltsou, Trans.). Chatziniakoli.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Louridas, P. (1999). Design as bricolage: Anthropology meets design thinking. *Design Studies*, 20(6), 517–535. [https://doi.org/10.1016/S0142-694X\(98\)00044-1](https://doi.org/10.1016/S0142-694X(98)00044-1)
- Romele, A. (2024). *Digital habitus: A critique of the imaginaries of artificial intelligence*. Routledge.

ENNIA

Αναπτύσσοντας υποδομές ανάμεσα σε διάφορες επιστημικές κουλτούρες: Συν-σχεδιασμός και ψηφιακά κοινά μάθησης και φροντίδας στο *VOLARE*

Αντώνης Φάρας

Εισαγωγή

Πώς μπορούν οι μαρτυρίες να αποτελέσουν το θεμέλιο νέων παιδαγωγικών μορφών; Πώς μπορεί μια ψηφιακή πλατφόρμα να υπερβεί τη λειτουργία της απλής αρχειοθέτησης και να συμβάλει στην καλλιέργεια μιας κοινής, ηθικής πρακτικής μάθησης που αναδύεται από τη βιωμένη εμπειρία;

Το έργο *VOLARE* (Voice Lab Repository) αναπτύχθηκε ως απάντηση σε αυτά τα ερευνητικά ερωτήματα. Ως διακρατική πρωτοβουλία του προγράμματος Erasmus+, το *VOLARE* συνενώνει εκπαιδευτικούς, ερευνητές, ειδικούς στα οπτικοακουστικά μέσα και επαγγελματίες της πληροφορικής, με σκοπό τη δημιουργία μιας ψηφιακής συλλογής μαρτυριών μεταναστών, προσφύγων και μελών μειονοτικών κοινοτήτων στην Ελλάδα, τη Βουλγαρία και τη Γαλλία. Ο κεντρικός στόχος του *VOLARE* είναι να μετασηματίσει τις ατομικές ιστορίες σε εκπαιδευτικούς πόρους, επιτρέποντας σε διδάσκοντες και μαθητές να προσεγγίσουν τις εμπειρίες της μετανάστευσης μέσα από κριτικές και διαπολιτισμικές οπτικές.

Το ψηφιακό αποθετήριο αντιμετωπίζει τις μαρτυρίες όχι ως στατικά δεδομένα, αλλά ως ενεργές αλληλεπιδράσεις, προσβάσιμες μέσα από την ψηφιακή υποδομή και, κατ' επέκταση, τη διδακτική εμπειρία στην τάξη, προκειμένου να αμφισβητήσει τα καθιερωμένα παιδαγωγικά πλαίσια και συστήματα (ανα)παραγωγής γνώσης. Υπό αυτή την έννοια, η ανάπτυξη υποδομών (infrastructuring) δεν αποτέλεσε μόνο τεχνική ή οργανωτική διαδικασία, αλλά και μια εκπαίδευση στην πράξη της ακρόασης και της πολιτειότητας. Το ψηφιακό περιβάλλον όφειλε να δημιουργήσει χώρο για την ευθραυστότητα και τη δράση κάθε φωνής, μετατρέποντας τη μαρτυρία από στατικό τεκμήριο σε μια ζώσα, σχεσιακή μορφή παιδαγωγικής.

Τα παραδοσιακά ψηφιακά αρχεία και αποθετήρια μάθησης λειτουργούν συνήθως ως στατικά συστήματα αποθήκευσης, εστιάζοντας στην ταξινόμηση και τη διατήρηση (Cook, 2013; Ketelaar, 2001). Η διεπιστημονική ομάδα του *VOLARE* προσέγγισε τα αποθετήρια ως ψηφιακά κοινά μάθησης, δηλαδή ως κοινόχρηστα περιβάλλοντα όπου η γνώση αναπτύσσεται μέσα από αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε ανθρώπους και τεχνολογικές αφηγήσεις. Τα κοινά συνιστούν μια κοινωνική διαδικασία της συν-διαχείρισης (commoning), που προϋποθέτει διαρκή συζήτηση και διαπραγματέυση

σχετικά με τα δικαιώματα πρόσβασης και τις ευθύνες ερμηνείας (Linebaugh, 2008· Dardot & Laval, 2019).

Η εκπαιδευτική προσέγγιση του *VOLARE* διαφοροποιείται από τα συνήθη ευρωπαϊκά αποθετήρια ηλεκτρονικής μάθησης, καθώς δίνει έμφαση στην κριτική παιδαγωγική και την πολιτισμική ευαισθησία, αντί για την τυποποιημένη αποτελεσματικότητα και τα μετρήσιμα αποτελέσματα. Το έργο εντάσσεται στον ευρύτερο διάλογο γύρω από τις ηθικές διαστάσεις των ψηφιακών υποδομών, επιδιώκοντας να δημιουργήσει πλατφόρμες που ενισχύουν την ενσυναίσθηση, τον πλουραλισμό και τις πλακιοθετημένες μαθησιακές εμπειρίες (Selwyn, 2016· Pangrazio & Sefton-Green, 2021). Το αποθετήριο σχεδιάστηκε με κεντρικό άξονα τη μαρτυρία, ώστε να δημιουργήσει ένα γνωσιακό περιβάλλον όπου οι επισκέπτ(ρι)ες μαθαίνουν μέσα από τις ίδιες τις εμπειρίες της μετανάστευσης, αντί να προσεγγίζουν τη μετανάστευση ως αφηρημένο γνωστικό αντικείμενο.

Σε αυτό το πλαίσιο, η τεχνολογική κοοπερατίβρα *Sociality* ανέλαβε την ανάπτυξη της υποδομής του έργου, αξιοποιώντας εργαλεία ανοιχτού κώδικα και συμμετοχικές μεθόδους συν-σχεδιασμού, λειτουργώντας ως ο τεχνολογικός εταίρος του *VOLARE*. Η *Sociality* βασίζεται το έργο της στις Σπουδές Επιστήμης και Τεχνολογίας (Science and Technology Studies/STS) και στη Θεωρία Δράστη-Δικτύου (Actor-Network Theory/ANT), κατανοώντας την τεχνολογία ως δίκτυο σχέσεων ανάμεσα σε προγραμματιστές, εκπαιδευτικούς, μαρτυρίες και δομές δεδομένων που αλληλοεπηρεάζονται. Αυτό το θεωρητικό πλαίσιο επιτρέπει ο συν-σχεδιασμός (co-design) να λειτουργεί ως διαδικασία μετάφρασης νοήματος ανάμεσα σε διαφορετικούς δρώντες, οι οποίοι διαμορφώνουν νέους ρόλους και αξίες μέσα από συνεχή διαπραγμάτευση (Akrich, Callon & Latour, 2002).

Η ανάπτυξη αυτής της υποδομής απαιτούσε ομαδική συνεργασία μεταξύ ειδικών από ποικίλα γνωστικά πεδία (Knorr-Cetina, 1999). Από τη μία πλευρά, οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν τις μαρτυρίες ως ηθικά και σχεσιακά φορτισμένα υλικά, τα οποία απαιτούσαν προσεκτική πλακισίωση και φροντίδα, καθώς εμπεριείχαν σχέσεις και αξίες (Ellis & Berger, 2003· Zembylas, 2018). Από την άλλη, οι σχεδιαστές έπρεπε να αναζητήσουν τρόπους απεικόνισης της συναισθηματικής διάστασης μέσα από οπτικά στοιχεία, χωρίς να αποσκοπούν στο να παράγουν θέαμα (DiSalvo, 2012· Akama, 2015). Παράλληλα, οι προγραμματιστές κλήθηκαν να ενσωματώσουν αυτές τις αξίες σε αρθρωτά, πολύγλωσσα συστήματα, ικανά να διασφαλίσουν τεχνική βιωσιμότητα (Suchman, 2002· Dourish, 2017).

Στο παρόν κεφάλαιο, επιδιώκουμε να δείξουμε πώς αυτές οι διαφορετικές επιστημολογικές κουλτούρες και η διαδικασία διαπραγμάτευσης και διεπιστημονικής αλληλεπίδρασης τους οδήγησαν στον σχεδιασμό, τις αποφάσεις και την ανάπτυξη του αποθετηρίου. Υποστηρίζουμε ότι αυτή η διαδικασία, εφόσον αναγνωριστεί με επίγνωση και εκτίμηση της δημιουργικής τριβής που παράγει, μπορεί η ίδια να νοηθεί ως ένα ψηφιακό κοινό της μάθησης και της φροντίδας.

Αξίζει να σημειωθεί ότι, στον πυρήνα του, το *VOLARE* δεν σχεδιάστηκε απλώς ως ψηφιακή πλατφόρμα, αλλά ως παιδαγωγικός τόπος ακρόασης των συχνά αποσιωπημένων φωνών των περιθωριοποιημένων και εκτοπισμένων ανθρώπων. Οι τεχνικές και σχεδιαστικές του διαστάσεις ήταν αδιαχώριστες από το ηθικό ερώτημα

του πώς καθίσταται δυνατό να ακουστεί μια φωνή –πώς μπορεί η ευάλωτη, ενσώματη εμπειρία της μαρτυρίας να καταστεί γνωστή, αναγνωρίσιμη και πολιτισμικά πλαισιωμένη, χωρίς να υποβιβάζεται σε μια σειρά από στείρα δεδομένα.

Με αυτή την έννοια, η ανάπτυξη υποδομών λειτούργησε ως μορφή παιδαγωγικής· μια διαδικασία μέσω της οποίας εκπαιδευτικοί, σχεδιαστές και προγραμματιστές μαθαίνουν να διαπραγματεύονται το νόημα, την ποιητική και την πολιτική της αναπαράστασης. Το συλλογικό έργο της δημιουργίας του αποθετηρίου αντανάκλασε τις ίδιες αρχές που το VOLARE επιδιώκει να καλλιεργήσει στην εκπαίδευση: φροντίδα, αναστοχαστικότητα και προσοχή προς τον Άλλο. Έτσι, η τεχνική ανάπτυξη του έργου μπορεί να αναγνωστεί ως μια ζώσα πραγμάτωση της ίδιας του της παιδαγωγικής φιλοσοφίας.

Από τα αρχεία στα κοινά: Ο συν-σχεδιασμός ως πρακτική ανάπτυξης υποδομών

Τα ψηφιακά αποθετήρια ακολουθούν συνήθως ένα αρχειακό σύστημα που εστιάζει στη διατήρηση της τάξης και της σταθερότητας μέσω ελεγχόμενης διαχείρισης. Το αρχείο λειτουργεί πέρα από τη μνήμη, καθώς αποτελεί ένα σύστημα εξουσίας, το οποίο αποφασίζει ποια πληροφορία καθίσταται ορατή και με ποιον τρόπο εκφράζεται (Derrida, 1996). Οι ψηφιακές βάσεις δεδομένων υλοποιούν αυτή τη λογική μέσα από τις δομές δεδομένων, τα μενού πλοήγησης και τα άκαμπτα ταξινομικά σχήματα, τα οποία συχνά περιορίζουν τις ίδιες τις φωνές που επιδιώκουν να αναδείξουν ή να προστατεύσουν (Cook, 2013).

Το έργο VOLARE επιδίωξε να δημιουργήσει μια υποδομή μάθησης, η οποία θα λειτουργεί ως κοινός εκπαιδευτικός πόρος. Η αρχιτεκτονική του συστήματος μετασχηματίστηκε εννοιολογικά μέσα από εργαστήρια συν-σχεδιασμού, στα οποία εκπαιδευτικοί, σχεδιαστές και τεχνολόγοι συνεργάστηκαν για να οικοδομήσουν από κοινού το σύστημα. Η τεχνολογική κοοπερατίβα Sociality ηγήθηκε αυτής της διαδικασίας, οργανώνοντας δια ζώσης εργαστήρια ως τον κύριο χώρο εφαρμογής των αρχών του “commoning” –προς την κατεύθυνση της συλλογικής ευθύνης, της φροντίδας και της αναστοχαστικής πρακτικής.

Τα εργαστήρια κατέδειξαν ότι ο μετασχηματισμός ενός αρχείου σε κοινό απαιτεί εξίσου προσεκτική μέριμνα τόσο για τις σχεδιαστικές επιλογές όσο και για τις τεχνικές παραμέτρους και τη γλωσσική κατανόηση. Οι συμμετέχοντες χρειάστηκε να εξετάσουν σε βάθος βασικούς ψηφιακούς όρους, όπως η διάκριση μεταξύ domain και subdomain, ή άλλους τεχνικούς όρους που συνδέονται με τη λειτουργία ιστοτόπων. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων δεν διέθετε εξοικείωση ούτε με την τεχνική ούτε με την παιδαγωγική ορολογία· ακόμη περισσότερο, όροι που φαινομενικά είναι κοινοί (π.χ. *user*/*«χρήστης»*) απέδιδαν διαφορετικά νοήματα ανάλογα με το γνωστικό πεδίο.

Ως εκ τούτου, η ομάδα πληροφορικής αντιμετώπισε δυσκολίες στο να κατανοήσει γιατί οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν τις σχεδιαστικές επιλογές ως ευέλικτες ή ακόμη και ως ηθικά ζητήματα, ενώ οι εκπαιδευτικοί και οι κοινωνικοί επιστήμονες, αντιστρόφως, αρνούνταν να αντιληφθούν τη διάκριση ανάμεσα στον αναλογικό και τον ψηφιακό χώρο ως μια προϋπάρχουσα και αποκρυσταλλωμένη εννοιολογική τομή.

Ως αποτέλεσμα, στα αρχικά στάδια του έργου προέκυπταν συχνές διαφωνίες ανάμεσα στους προγραμματιστές και τους εκπαιδευτικούς γύρω από λεπτομέρειες του περιβάλλοντος διεπαφής, των στοιχείων πλοήγησης ή της ορατότητας του περιεχομένου. Οι προγραμματιστές βασίζονταν σε πρότυπα χρησικότητας και απόδοσης, ενώ η υπόλοιπη διεπιστημονική ομάδα αντιλαμβάνονταν αυτά τα ίδια στοιχεία ως παιδαγωγικά εργαλεία που επηρέαζαν την κατανόηση των μαρτυριών. Μέσα από τα εργαστήρια συν-σχεδιασμού, η ομάδα εργάστηκε για να ενοποιήσει τις αρχές του σχεδιασμού διεπαφής με τις απαιτήσεις αναπαράστασης και προσβασιμότητας, διατηρώντας ταυτόχρονα την οπτική συνοχή και τον σεβασμό στο ευαίσθητο περιεχόμενο.

Τα εργαστήρια ακολούθησαν ένα μοτίβο εναλλαγής σύγκλισης και επαναδιαπραγμάτευσης. Το έργο χρειάστηκε πολλαπλούς κύκλους υλοποίησης, καθώς η οργάνωση του υλικού άλλαζε μετά την ολοκλήρωση κάθε σχεδιαστικής φάσης. Το τεχνικό ζήτημα αποδείχθηκε άρρηκτα συνδεδεμένο με τον τρόπο που το εκπαιδευτικό περιεχόμενο μετασχηματιζόταν μέσα από τη διδακτική αναστοχαστικότητα και τη χρήση του στην τάξη. Οι ομάδα των εκπαιδευτικών, αποκτώντας σταδιακά βαθύτερη κατανόηση της εφαρμογής των μαρτυριών στη διδασκαλία, ζήτησαν νέες οργανωτικές δομές, οι οποίες με τη σειρά τους απαιτούσαν αντίστοιχες τεχνικές προσαρμογές στο σύστημα.

Κάθε εργαστήριο αποκάλυπτε εκ νέου πόσο δύσκολο είναι για μια ομάδα ανθρώπων να κατανοήσει ο ένας τη «γλώσσα» του άλλου, κυριολεκτικά και μεταφορικά. Η διαδικασία ήταν συχνά αργή και ενίοτε τεταμένη, όμως αυτές οι ίδιες οι τριβές κατέστησαν ορατό ότι η συνεργασία σημαίνει επίσης μια μαθητεία στην αβεβαιότητα και μια αλληλοεκτίμηση της προσπάθειας της μετάφρασης ως συλλογικής ηθικής πράξης. Όπως σημειώνει η Annet Marie Mol (2002), τα αντικείμενα της συλλογικής εργασίας δεν είναι ποτέ ενιαία· είναι οργανικά πολλαπλά και ενεργοποιούνται διαφορετικά μέσα από τις ίδιες τις πρακτικές. Έτσι, και το αποθετήριο *VOLARE* υπήρξε ταυτόχρονα ένα παιδαγωγικό όραμα, ένα σχεδιαστικό πρωτότυπο κι ένα τεχνικό σύστημα –και ήταν ακριβώς μέσα από τη διαπραγμάτευση αυτών των εκδοχών που αναδύθηκε σταδιακά μια κοινή κατανόηση.

Ωστόσο, αυτή η δύσκολη διαδικασία δεν αποτέλεσε ιδιομορφία του συγκεκριμένου έργου· αντιθέτως, ανέδειξε τη θεμελιώδη ένταση ανάμεσα στη σταθερότητα και την ανοιχτότητα του συστήματος, μια θεμελιώδη πρόκληση στο πεδίο της ανάπτυξης υποδομών (Star & Bowker, 2006). Οι προγραμματιστές επεδίωκαν να εξασφαλίσουν σταθερότητα του κώδικα και των δομών δεδομένων, ενώ οι εκπαιδευτικοί χρειαζόνταν ευέλικτα συστήματα που να υποστηρίζουν πολλαπλές δυνατότητες ερμηνείας. Το αποθετήριο υπέστη συνεχείς τροποποιήσεις στα επιμέρους στοιχεία του (κατηγορίες, ετικέτες, οπτικές δομές), γεγονός που απαιτούσε τη μετάφραση ανάμεσα σε διαφορετικά συστήματα γνώσης (Knoorr-Cetina, 1999).

Σε ένα κρίσιμη σημεία, η ομάδα προσκάλεσε μια εξωτερική σχεδιάστρια, ώστε να λειτουργήσει ως επικοινωνιακός σύνδεσμος ανάμεσα στις επαγγελματικές κοινότητες που χρησιμοποιούσαν διαφορετική ορολογία και να διευρύνει την αισθητική διάσταση του αποθετηρίου, αποδίδοντας παιδαγωγικές ιδιότητες στην αρχιτεκτονική του χώρου (βλ. και το κείμενο της Ειρήνης Κουμπαρούλη στο παρόντα τόμο). Η αρχιτέκτονας

και σχεδιάστρια επιτέλεσε μια διττή λειτουργία: αφενός, βελτίωσε την ποιότητα του σχεδιασμού, και αφετέρου, διαμεσολάβησε τη συνομιλία ανάμεσα σε παιδαγωγούς, τεχνολόγους και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του *VOLARE*.

Στο πλαίσιο αυτό, η σχεδιάστρια ως ένα «οριακό αντικείμενο αυτοπροσώπως» (“boundary object in person”) (Star, 2010) –ως ένα πρόσωπο-μεταίχμιο, ικανό να συνδέει διαφορετικά συστήματα κατανόησης, διατηρώντας παράλληλα τη συνοχή πολύπλοκων δομών. Διατηρούσε τον διάλογο ενεργό μέσα από διευκόλυνση και μεσολάβηση, αντιμετωπίζοντας την υποδομή όχι ως τετελεσμένο προϊόν αλλά ως διαρκή διαδικασία διαπραγματεύσεως· με αυτόν τον τρόπο, κατάφερε να κρατήσει τις συζητήσεις ζωντανές ακόμη και σε περιόδους ιδιαίτερης έντασης. Επιπλέον, οι κοινωνικοί επιστήμονες της ομάδας εξέφρασαν κατά καιρούς ανησυχίες ότι η τεχνική γλώσσα και οι διαδικασίες ανάπτυξης θα μπορούσαν να δημιουργήσουν ανισότητες ισχύος, διαχωρίζοντας τους «ειδικούς του συστήματος» από τους «χρήστες του». Για να αντιμετωπιστεί αυτό, η σχεδιαστική ομάδα εφάρμοσε μεθόδους αποτεχνικοποίησης, απλοποιώντας την επικοινωνία μέσω οπτικών καμβάδων συν-σχεδιασμού, που αντικατέστησαν την περίπλοκη ορολογία. Οι καμβάδες αυτοί, στους οποίους όλοι οι συμμετέχοντες πρόσθεταν συλλογικά δεδομένα, δημιούργησαν οπτικές συνδέσεις ανάμεσα σε μαρτυρίες, συνεντεύξεις ειδικών και εκπαιδευτικούς πόρους. Τα οπτικά αυτά εργαλεία επέτρεψαν στους συμμετέχοντες να κατανοήσουν τις τεχνικές σχέσεις χωρίς να απαιτείται γνώση προγραμματισμού.

Εκ των υστέρων, αυτές οι τριβές δεν θα πρέπει να εκληφθούν ως αποτυχίες, αλλά ως μορφές «φροντίδας της υποδομής» (Denis & Pontille, 2015). Αντιθέτως, υποχρέωσαν την ομάδα να επιβραδύνει, να ακούσει και να αναγνωρίσει την άορατη εργασία του σχεδιασμού ως κοινό αγαθό. Η πράξη του επανασχεδιασμού, της επαναδιατύπωσης και της αναδιοργάνωσης αποτέλεσε η ίδια μια σημαντική παιδαγωγική στιγμή –μια εκδήλωση αυτού που η Puig de la Bellacasa (2017) περιγράφει με την έννοια «φροντίδα ως συντήρηση», δηλαδή τη συνεχή προσπάθεια συνοχής ετερογενών αξιών και προσδοκιών.

Αυτή η διαδικασία ανέδειξε επίσης ότι η πράξη της δημιουργίας μιας υποδομής που φιλοξενεί ετερόκλητες φωνές και μαρτυρίες δεν είναι ποτέ πολιτικά ουδέτερη. Κάθε σχεδιαστική επιλογή –από τη δομή των μεταδεδομένων έως την ορατότητα των διεπαφών– καθορίζει ποιος ακούγεται, πώς και υπό ποιες συνθήκες. Το ίδιο ισχύει και για την ομάδα υλοποίησης, όσο και για τους χρήστες και τις μελλοντικές επισκέπτριες. Έτσι, η ανάπτυξη υποδομών αναδεικνύεται σε μορφή παιδαγωγικής πολιτικής, που αντηχεί τον ευρύτερο στόχο του *VOLARE* να αντιστέκεται στην κανονικοποίηση και την τυποποίηση τόσο στα ψηφιακά όσο και στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Μέσα από αυτή τη διαδικασία, η ομάδα του *VOLARE* συνειδητοποίησε ότι η δημιουργία μιας υποδομής βασισμένης στα κοινά δεν είναι ζήτημα συναίνεσης, αλλά ικανότητας να παραμένει κανείς εντός της στην πολυπλοκότητα. Κάθε παρεξήγηση –είτε αφορούσε τη δομή μιας ιστοσελίδας είτε την ηθική πλαισίωση μιας μαρτυρίας– αντιμετωπιζόταν ως ευκαιρία αναστοχασμού και διεύρυνσης της αμοιβαίας κατανόησης. Ο συν-σχεδιασμός, υπό αυτή την έννοια, λειτούργησε καθαυτός ως μια μορφή παιδαγωγικής, αφού μετέτρεψε τις δυσκολίες του έργου σε κοινές μαθησιακές

εμπειρίες, αντικατοπτρίζοντας την ίδια τη διεπιστημονική παιδαγωγική προσέγγιση που το αποθετήριο φιλοδοξεί να υποστηρίξει.

Από τον συν-σχεδιασμό στην υποδομή: τεχνική διαδικασία και συνεργατική εργασία

Η μετάβαση από τη φάση του συν-σχεδιασμού στη φάση της ανάπτυξης της υποδομής απαιτήσε τόσο τεχνική διαχείριση της διαδικασίας όσο και συνεργατική οργάνωση της εργασίας. Το πρώτο σύνολο εργαστηρίων συν-σχεδιασμού ολοκληρώθηκε πριν η ομάδα του VOLARE ξεκινήσει την κατασκευή της ψηφιακής υποδομής με βάση τη συνολική παιδαγωγική προσέγγιση του έργου. Η μετάβαση από τα εννοιολογικά σχέδια σε ένα σταθερό τεχνολογικό σύστημα αποκάλυψε την πολυπλοκότητα της ανάπτυξης ενός συνεκτικού συστήματος διαχείρισης περιεχομένου. Το έργο εισήλθε σε έναν κύκλο συνεχούς επαναερμηνείας, ανασχεδιασμού και επιδιορθώσεων, που μετέβαλε τόσο τα όριά του όσο και το χρονικό του άνωμα.

Η τεχνολογική κοοπερατίβα Sociality καθόρισε από την αρχή το τεχνολογικό πλαίσιο με βάση τις αρχές του ανοιχτού λογισμικού και της διακυβέρνησης των κοινών. Η ομάδα του έργου αποφάσισε να χρησιμοποιήσει ως βασική πλατφόρμα το WordPress, το οποίο προσέφερε ευελιξία σχεδιασμού, πολυγλωσσική λειτουργικότητα και χαρακτηριστικά προσβασιμότητας. Η ομάδα εργάστηκε σε δοκιμαστικούς διακομιστές (staging servers) ενώ παράλληλα συζητούσε τη δομή των τομέων (domains) του έργου.

Πολλοί εταίροι αντιμετώπισαν δυσκολίες στο να διακρίνουν μεταξύ του κεντρικού ιστοτόπου του έργου (VOLARE-project.eu) και του ανεξάρτητου τομέα του αποθετηρίου (repository.VOLARE-project.eu). Η ανάγκη για ξεχωριστό τομέα απαιτούσε αναλυτική επεξήγηση προς όλους τους εμπλεκόμενους, καθώς εξασφάλιζε την ακεραιότητα των δεδομένων, την απόδοση του συστήματος και τη μακροπρόθεσμη συντήρησή του. Η ομάδα αντιμετώπισε πολλαπλά προβλήματα κατά τη δημιουργία ενός δοκιμαστικού υποτομέα (subdomain) και τον προσδιορισμό της λειτουργίας των εκδόσεων περιεχομένου και των μηχανισμών εφεδρικής αποθήκευσης (backups). Η επίλυση των εννοιολογικών και οργανωτικών παρανοήσεων σχετικά με τη δομή του έργου απαιτήσε χρόνο, αλλά τελικά διαμόρφωσε σαφείς ρόλους και μηχανισμούς διαχείρισης.

Η Sociality ανέπτυξε ένα σύστημα συνεργατικής ροής εργασίας (collaborative workflow system), το οποίο συνδύαζε τις δυνατότητες σχεδιασμού, την κοινή πρόσβαση στην τεκμηρίωση και τις προγραμματισμένες συναντήσεις (sprint meetings) για τη στήριξη των μελών της ομάδας που εργάζονταν σε διαφορετικές χώρες. Οι εταίροι που προέρχονταν από τις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιτήμες παρείχαν αρχεία τεκμηρίωσης (spreadsheets) τα οποία περιλάμβαναν τις μαρτυρίες, τα μεταδεδομένα και το εκπαιδευτικό υλικό. Η σχεδιαστική ομάδα παρείχε πρωτότυπα διεπαφής και σεναριογραφήματα (storyboards). Οι προγραμματιστές μετέφρασαν αυτές τις πληροφορίες σε προσαρμοσμένους τύπους αναρτήσεων (custom post types) και συσχετισμένα πεδία (relational custom fields), καθορίζοντας

τον τρόπο με τον οποίο κάθε στοιχείο –μαρτυρίες, συνεντεύξεις ειδικών, τραγούδια, κείμενα– θα προβαλλόταν και θα συνδεόταν.

Η διαδικασία εισαγωγής δεδομένων (import) αναδείχθηκε σε κρίσιμο σημείο συνεργασίας, καθώς τα μέλη της ομάδας εργάζονταν από κοινού αντιμετωπίζοντας τεχνικές προκλήσεις. Η ερευνητική παρείχε δεδομένα σε μεταβαλλόμενα μορφότυπα, καθώς η κατανόησή τους για τις εκπαιδευτικές συσχετίσεις εξελισσόταν· αυτό είχε ως αποτέλεσμα την προσθήκη νέων στηλών και κατηγοριών. Η τεχνική ομάδα έπρεπε κάθε φορά να ενημερώνει τους κανόνες αντιστοίχισης (mapping rules) και ενδεχομένως να τροποποιεί τη δομή της βάσης δεδομένων. Πραγματοποιήθηκαν πολλαπλές εισαγωγές δεδομένων μέσω προσαρμοσμένων PHP scripts, με χειροκίνητη επαλήθευση των πεδίων σε κάθε βήμα. Χρειάστηκαν επανειλημμένοι κύκλοι εισαγωγής συγκεκριμένων τμημάτων δεδομένων ώστε να επιτευχθεί ευθυγράμμιση της δομής και να διαχειριστούν οι πολυγλωσσικές εκδοχές. Το αποτέλεσμα ήταν η διαδικασία «εισαγωγή–αναθεώρηση–διόρθωση» να διαρκέσει περισσότερο από το αναμενόμενο. Μέσα από αυτήν, έγινε φανερό ότι οι παιδαγωγικές απαιτήσεις ευελιξίας συγκρούονταν με τις τεχνικές απαιτήσεις σταθερότητας. Τελικά, η ομάδα ανέπτυξε ένα λεξικό δεδομένων (data dictionary), το οποίο καθιερώθηκε ως βασικό εργαλείο τεκμηρίωσης για τη συντήρηση του συστήματος.

Το προσκήνιο του σχεδιασμού (front-end) πέρασε επίσης από πολλαπλά στάδια εξέλιξης, ενώ η μοντελοποίηση των δεδομένων συνεχιζόταν παράλληλα. Το αρχικό πρωτότυπο ακολουθούσε τις αρχές του σύγχρονου σχεδιασμού ιστοσελίδων, με ανταποκρίσιμη διάταξη (responsive design), λιτή χρωματική παλέτα και απλό σύστημα πλοήγησης. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί που δοκίμασαν το περιβάλλον παρατήρησαν ότι έλειπε το συναισθηματικό βάθος, καθώς ο ουδέτερος σχεδιασμός δεν αποτύπωνε την ένταση των μαρτυριών. Οι σχεδιαστές, ανταποκρινόμενοι σε αυτήν την κριτική, εισήγαγαν συνθέσεις τύπου κολάζ και πολυεπίπεδα υπόβαθρα εμπνευσμένα από το οπτικό υλικό των μαρτυριών. Η τεχνική ομάδα χρειάστηκε να αναδομήσει τα πρότυπα CSS και να βελτιστοποιήσει τις εικόνες για λόγους προσβασιμότητας και ταχύτητας, διατηρώντας παράλληλα την αισθητική συνοχή. Ωστόσο, αν και η λύση αυτή λειτούργησε εξαιρετικά καλά σε αίθουσες διδασκαλίας με προβολείς και μεγάλες οθόνες, δεν μπορούσε να αναπαραχθεί πλήρως σε κινητές συσκευές.

Η αρχική εκτίμηση προέβλεπε εξάμηνη περίοδο ανάπτυξης, ωστόσο η διάρκεια σχεδόν διπλασιάστηκε, φτάνοντας τον έναν χρόνο, λόγω συνεχών αλλαγών σχεδιασμού και αναδυόμενων παιδαγωγικών αναγκών, όπως η πολυγλωσσική αναζήτηση, η δυναμική διασύνδεση μαρτυριών με υλικό ειδικών και η αυτόματη δημιουργία λέξεων-κλειδιών. Οι νέες λειτουργίες δημιούργησαν εξαρτήσεις που υποχρέωσαν τους προγραμματιστές να εφαρμόσουν βελτιστοποίηση ευρετηρίων (indexing) και προσαρμογές ερωτημάτων βάσης δεδομένων (queries), ώστε να αποτραπούν καθυστερήσεις φόρτωσης.

Κατά τη διάρκεια της συνεργασίας, οι συνεχείς τεχνικές τροποποιήσεις, που τις επέβαλε το πρωτογενές υλικό των μαρτυριών και η ίδια η παιδαγωγική προσέγγιση, άλλαξαν και τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούσε η ομάδα. Οι προγραμματιστές άρχισαν να αντιλαμβάνονται τα παιδαγωγικά αιτήματα όχι ως «επεκτάσεις του

αντικειμένου του έργου», αλλά ως ουσιώδεις εκφράσεις γνωστικού πεδίου, ενώ οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν σεβασμό και κατανόηση για την αθέατη εργασία που απαιτεί η συντήρηση και ο έλεγχος εκδόσεων. Η σχεδιαστική ομάδα συνέχισε να λειτουργεί ως κόμβος επικοινωνίας, μεταφράζοντας τα αισθητικά αιτήματα σε τεχνικά υλοποιήσιμες λύσεις. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, τα μέλη συνειδητοποίησαν ότι η υποδομή χρειάζεται μετάφραση σε κώδικα, και ότι οι αποφάσεις σχεδιασμού έχουν άμεσο παιδαγωγικό αντίκτυπο –ακόμη και όταν η πρόοδος συνοδεύεται από καθυστέρηση ή κόπωση.

Τα μέλη της ομάδας ανέπτυξαν επίσης δεξιότητες ανάπτυξης υποδομών (infrastructure skills) μέσα από τη συλλογική τους συμμετοχή στη συντήρηση και την προσαρμογή του συστήματος, αλλά και μέσα από τη μάθηση κατά την υλοποίηση της δημόσιας έκδοσης του αποθετηρίου. Οι επανειλημμένοι ανασχεδιασμοί λειτούργησαν ως ουσιαστικές μαθησιακές εμπειρίες, που διέδρυναν την επιστημολογική κατανόηση των μελών, αντί να εκλαμβάνονται ως αποτυχίες. Η διαδικασία ανέδειξε ότι η επιτυχής συνεργασία μεταξύ διαφορετικών γνωστικών πεδίων απαιτεί υπομονή, διαρκή μεταφραστική εργασία και συνεχή αναπροσαρμογή των ορίων του έργου. Η αρχιτεκτονική του αποθετηρίου αποτυπώνει τελικά τόσο την τεχνική δεξιότητα όσο και τις κατανοημένες μορφές συνεργατικής διδασκαλίας, αποδεικνύοντας ότι η δημιουργία των ψηφιακών κοινών προϋποθέτει ανθεκτική συλλογική εργασία όσο και τεχνολογική αρτιότητα.

Παιδαγωγικά αποτελέσματα και συμπεράσματα

Το ψηφιακό αποθετήριο *VOLARE* λειτουργεί ως εκπαιδευτικός πόρος για μαθητές και φοιτητές τόσο της δευτεροβάθμιας όσο και της ανώτερης εκπαίδευσης στην Ελλάδα, τη Βουλγαρία και τη Γαλλία. Ο Οδηγός Πλοήγησης (Navigation Guide) που προστέθηκε στα τελευταία στάδια του έργου επιτρέπει σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/μαθητές να δημιουργούν εξατομικευμένες μαθησιακές διαδρομές, συνδέοντας μαρτυρίες με σχόλια ειδικών και πολυτροπικό εκπαιδευτικό υλικό. Η πλατφόρμα δίνει τη δυνατότητα στους χρήστες να διαμορφώνουν οι ίδιοι τη διαδρομή τους μέσα στο περιεχόμενο, ενισχύοντας την ενεργό συμμετοχή και τη μάθηση μέσα από την εμπειρία, αντί της παρακολούθησης προδιαγεγραμμένων διαδρομών. Οι μαθητές χρησιμοποιούν τις μαρτυρίες ως αφετηρίες συζήτησης στην τάξη, καλλιεργώντας κριτική σκέψη και ενσυναίσθηση μέσω της ενεργητικής ακρόασης και της συγκριτικής ανάλυσης (Zembylas, 2018).

Η πλατφόρμα διαθέτει πολυγλωσσική λειτουργικότητα και ευέλικτο σύστημα ταξινόμησης (taxonomy), επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να την προσαρμόζουν σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια και βαθμίδες. Μέσα από αυτή, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνθέτουν διαδρομές μάθησης που συνδέουν τις περιφερειακές ιστορίες με τις μαρτυρίες μετανάστευσης, δείχνοντας πώς οι μετακινήσεις επιδρούν στα κοινωνικά συστήματα, τα πολιτισμικά πλαίσια και τους πολιτικούς θεσμούς. Το αποθετήριο λειτουργεί έτσι ως διαδραστικό περιβάλλον μάθησης, το οποίο παράγει νόημα μέσα από την αλληλεπίδραση των χρηστών, και όχι ως μία στατική συλλογή ιστοριών.

Η διαδικασία ανάπτυξης του αποθετηρίου του *VOLARE* αποτέλεσε μια μαθησιακή εμπειρία εντός του εταιρικού «οργανισμού». Τα μέλη της ομάδας χρειάστηκε να μεταφράσουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις και τις θεμελιώδεις αντιλήψεις τους για το έργο μέσα από συνεχή διάλογο. Οι διαφωνίες σχετικά με τη διάταξη, την ορολογία και τα μοντέλα δεδομένων εξελίχθηκαν σε ευκαιρίες συλλογικής κατανόησης. Σταδιακά, η ομάδα ανέπτυξε μια νέα οπτική για την τεχνική ανάπτυξη, καθώς οι συνεδρίες συντήρησης μετατράπηκαν σε συζητήσεις δεοντολογίας, ενώ οι διορθώσεις σφαλμάτων (debugging) οδήγησαν σε αναστοχασμό για την προσβασιμότητα και την αντιπροσώπευση.

Η εμπειρία αυτή δείχνει ότι, όπως έχουν δείξει οι Star (2010) και Denis & Pontille (2015), η υποδομή μπορεί να λειτουργήσει ως περιβάλλον μάθησης, όπου οι άνθρωποι αναπτύσσουν δεξιότητες και λαμβάνουν φροντίδα. Το αποθετήριο, ως τελικό ψηφιακό τεκμήριο, περιλαμβάνει όχι μόνο τις καταγεγραμμένες μαρτυρίες, αλλά και την αόρατη, συνεχή εργασία συντήρησης της ομάδας που το περιέβαλε. Πέρα από τα τεχνικά του επιτεύγματα, το *VOLARE* αποδεικνύει ότι οι ψηφιακές υποδομές μπορούν να καλλιεργήσουν τη φροντίδα ως παιδαγωγική και συνεργατική στάση, θεμελιωμένη στην προσοχή και την αμοιβαιότητα. Αυτό το παιδαγωγικό έθος επεκτείνεται και στην ίδια τη διδασκαλία, καλώντας εκπαιδευτικούς και φοιτητριες/φοιτητές να προσεγγίσουν τη μαρτυρία ως σχέση που συνεχίζεται, και όχι ως κλειστό αφήγημα.

Η διαδικασία ανάπτυξης του συστήματος, βασισμένη σε εργαλεία ανοικτού κώδικα και κατανεμημένη λήψη αποφάσεων, αντιτίθεται στα ιδιοκτησιακά συστήματα ελέγχου που κυριαρχούν στην εκπαιδευτική τεχνολογία (Kelty, 2008· Kostakis & Bauwens, 2014). Η διαδικασία σχεδιασμού του ψηφιακού αποθετηρίου στο *VOLARE* δείχνει πώς η εργασία συντήρησης και η συλλογική προσπάθεια μπορούν να μετατραπούν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, στη βάση των αρχών των κοινών.

Μια τέτοια οπτική εναρμονίζεται με όσα προτείνει ο Περπερίδης (Perperidis, 2025) για ένα νέο ηθικό πλαίσιο στις σύγχρονες και μελλοντικές τεχνολογικές κοινωνίες. Όπως υποστηρίζει, παρά την αύξηση των μελετών στο πεδίο των Σπουδών Επιστήμης και Τεχνολογίας (STS) και των κριτικών φιλοσοφικών προσεγγίσεων της τεχνολογίας, η τεχνολογική ντετερμινιστική αντίληψη εξακολουθεί να επηρεάζει τη μετατόπιση των ηθικών κρίσεων έξω από το πεδίο του τεχνολογικού σχεδιασμού. Αντλώντας από τις ηθικές θεωρίες στοχαστών όπως οι Hans Jonas και Corine Pelluchon, ο Περπερίδης τονίζει την ανάγκη διερώτησης περί της ηθικής του τεχνολογικού σχεδιασμού και τάσσεται υπέρ της ρητής πολιτικοποίησης της τεχνολογίας, ιδιαίτερα σήμερα, όπου αναδύονται οι «ανοιχτές τεχνολογίες» που λειτουργούν στο πλαίσιο των κοινών και της ηθικής του σχεδιασμού (ethics by design).

Το έργο *VOLARE* συνεχίζει να αναπτύσσεται σύμφωνα με τις θεμελιώδεις αξίες που το καθόρισαν: προσβασιμότητα, πολυφωνία και συλλογική ευθύνη. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον που βασίζεται σε ψηφιακές υποδομές συνιστά ένα παιδαγωγικό πλαίσιο που ενώνει την τεχνολογία με την εκπαίδευση και την πρακτική της φροντίδας, μετατρέποντας τις διαδικασίες ανάπτυξης και συντήρησης σε μορφές μάθησης –που διδάσκουν εξίσου τους χρήστες όσο και το τελικό σύστημα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Akrich, M., Callon, M., & Latour, B. (2002). The key to success in innovation part I: The art of intersement. *International Journal of Innovation Management*, 6(2), 187–206. <https://doi.org/10.1142/S1363919602000550>
- Akama, Y. (2015). Being awake to *Ma*: Designing in between-ness as a way of becoming with. *Design and Culture*, 7(1), 13–36. <https://doi.org/10.2752/175470815X14212498964312>
- Bauwens, M., Kostakis, V., & Pazaitis, A. (2019). *Peer to peer: The commons manifesto*. University of Westminster Press. <https://doi.org/10.16997/book33>
- Cook, T. (2013). The four changing archival paradigms of evidence and memory and identity and community have transformed the way we approach archives. *Archival Science*, 13(2–3), 95–120. <https://doi.org/10.1007/s10502-012-9180-7>
- Dardot, P., & Laval, C. (2019). *Common: On revolution in the 21st century*. Bloomsbury Academic.
- Denis, J., & Pontille, D. (2015). Material ordering and the care of things. *Science, Technology & Human Values*, 40(3), 338–367. <https://doi.org/10.1177/0162243914553129>
- Derrida, J. (1996). *Archive fever: A Freudian impression*. University of Chicago Press.
- DiSalvo, C. (2012). *Adversarial design*. MIT Press.
- Dourish, P. (2017). *The stuff of bits: An essay on the materialities of information*. MIT Press.
- Ellis, C., & Berger, L. (2003). Their story/my story/our story: Including the researcher's experience in interview research. In J. Holstein & J. Gubrium (Eds.), *Inside interviewing: New lenses, new concerns* (pp. 467–493). SAGE Publications.
- Haraway, D. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Kelty, C. M. (2008). *Two bits: The cultural significance of free software*. Duke University Press.
- Ketelaar, E. (2001). Tacit narratives: The meanings of archives. *Archival Science*, 1(2), 131–141. <https://doi.org/10.1007/BF02435644>
- Knorr-Cetina, K. (1999). *Epistemic cultures: How the sciences make knowledge*. Harvard University Press.
- Kostakis, V., & Bauwens, M. (2014). *Network society and future scenarios for a collaborative economy*. Palgrave Macmillan.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford University Press.
- Linebaugh, P. (2008). *The Magna Carta manifesto: Liberties and commons for all*. University of California Press.
- Mol, A. (2002). *The body multiple: Ontology in medical practice*. Duke University Press.
- Pangrazio, L., & Sefton-Green, J. (2021). Digital rights, digital citizenship and digital literacy: What's the difference? *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(1), 15–27. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.1.616>
- Perperidis, G. (2025). Openness of designs and ethical values: Outlining a new ethical framework for our technological future. *Ariadne*, 30(2023–2024), 299–318. <https://doi.org/10.26248/ariadne.v30i.1898>
- Puig de la Bellacasa, M. (2017). *Matters of care: Speculative ethics in more than human worlds*. University of Minnesota Press.
- Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.

- Star, S. L. (2010). This is not a boundary object: Reflections on the origin of a concept. *Science, Technology & Human Values*, 35(5), 601–617. <https://doi.org/10.1177/0162243910377624>
- Star, S. L., & Bowker, G. C. (2006). How to infrastructure. In L. A. Lievrouw & S. Livingstone (Eds.), *Handbook of new media: Social shaping and social consequences of ICTs* (pp. 230–245). SAGE Publications.
- Suchman, L. (2002). Located accountabilities in technology production. *Scandinavian Journal of Information Systems*, 14(2), 91–105.
- Zembylas, M. (2018). *Affect, race, and white discomfort in education*. Routledge.

NINE

Infrastructuring across epistemic cultures: Co-Designing the *VOLARE* digital commons of learning and care

Antonis Faras

Introduction

How can testimonies become the foundation for new pedagogical forms? How can a digital platform move beyond archiving and toward cultivating a shared, ethical practice of learning from lived experience? The *VOLARE* (Voice Lab Repository) project was enacted as a response to these research inquiries. As a transnational Erasmus+ initiative, *VOLARE* brings together educators, experts, visual media specialists and informatics practitioners to build a digital collection of migrant, refugee and minority community testimonies across Greece, Bulgaria, and France. The main objective of *VOLARE* involves turning individual stories into educational resources that aim to enable teachers and students to study migration experiences through critical and intercultural perspectives. The repository handles testimonies as active interactions that are accessible through digital infrastructure and classroom experiences, to challenge established educational frameworks and knowledge systems. In this sense, infrastructuring was not only a technical or organizational process but also an education into the practice of listening and civic positionality. The digital environment had to make space for the fragility and agency of each voice, transforming testimony from a static record into a living, relational act of pedagogy.

Traditional digital archives and educational repositories maintain static storage systems that focus on classification and preservation, according to Cook (2013) and Ketelaar (2001). The *VOLARE* interdisciplinary team approached repositories as learning commons that could function as shared environments where knowledge develops through person-to-person and technology-to-story interactions. Commons represent a social process of commoning which involves continuous discussions about access rights and interpretation responsibilities (Linebaugh, 2008; Dardot & Laval, 2019).

The educational approach of *VOLARE* diverges from typical European e-learning repositories because it focuses on critical pedagogy and cultural sensitivity instead of standardized efficiency and measurable results. It operates within ethical digital

infrastructure discussions to create platforms that support empathy and pluralism, as well as context-specific learning experiences (Selwyn, 2016; Pangrazio & Sefton-Green, 2021). The *VOLARE* repository was designed to use testimony as its core focus to create a learning environment where students learn through actual migration experiences instead of studying migration topics.

In this framework, Sociality Technology Cooperative had been assigned to build this infrastructure through open-source tools and participatory design methods operating as the project's technological partner. Sociality bases its work on Science and Technology Studies (STS) and Actor-Network Theory (ANT) principles to understand technology as a network of relationships between developers and educators and testimonies and data structures that influence each other. The framework enables co-design to function as a process of meaning translation between different actors who establish new roles and values through continuous negotiation (Akrich, Callon & Latour, 2002).

The development of this infrastructure needed teamwork between experts who worked in different knowledge domains (Knorr-Cetina, 1999). On the one hand, educators treated testimonies as ethical materials that needed proper contextual understanding and care because they contained relational value (Ellis & Berger, 2003; Zembylas, 2018). On the other hand, designers needed to find ways to show emotional impact through visual elements which would create empathetic connections instead of creating a spectacle (DiSalvo, 2012; Akama, 2015). Furthermore, the developers needed to implement these values through modular multilingual systems, which would ensure technical sustainability (Suchman, 2002; Dourish, 2017).

In the present chapter, we are going to demonstrate how these different epistemic cultures and the process of their negotiation and interdisciplinary interaction, resulted in the design, decisions and development of the repository. We argue that this process, when understood with appreciation of the friction it generates, could itself be considered a digital commons of learning and care. It is worth mentioning that, at its core, *VOLARE* was conceived not simply as a digital platform, but as a pedagogical space of listening to the often-silenced voices of marginalized and displaced persons and groups. The repository's technical and design dimensions were therefore inseparable from the ethical question of how to host a voice, of how to make the fragile, embodied experience of testimony audible and contextualized without reducing it to data. In this sense, infrastructuring functioned as a form of pedagogy: a process through which educators, designers, and developers learned to negotiate meaning and the poetics and politics of representation. The collaborative work of building the repository mirrored the very principles that *VOLARE* sought to cultivate in education; care, reflexivity, and attentiveness to the other(ed) social actors. Thus, the technical development of the project can be read as a living enactment of its own pedagogical philosophy.

From archives to commons: Co-design as infrastructuring practice

Digital repositories follow an archival system which focuses on maintaining order and stability through controlled management. The archive functions beyond memory storage because it serves as an authority system that decides what information becomes visible and how it should be expressed, according to Derrida (1996). Digital databases implement this logic through database structures and menu systems, and rigid classification systems, which restrict the voices they aim to protect (Cook, 2013). The *VOLARE* project worked to establish a learning and care-based infrastructure that functioned as a shared educational resource. The system structure received its conceptual transformation through co-design workshops where educators and designers and technologists worked together to build the system. Sociality Cooperative led the technological partnership of the project through workshops, which became the main space for implementing commoning principles through shared responsibility and care, and reflective practice. The workshops demonstrated that transforming an archive into a commons required equal attention to both design choices and technical aspects, and language comprehension. The participants needed to thoroughly examine fundamental digital terminology such as the differences between domain and subdomain and other website terminology. The majority of participants lacked a natural understanding of either technical or pedagogical terms and more interestingly common terms (e.g., a user) bore different meaning across different domains. As such, the informatics team faced difficulties understanding why educators treated design choices as fluid or as a moral matter, and accordingly the educators and social scientists' team had difficulties in appreciating the difference between analog and digital space as a pre-given conceptual split.

As a result, in the initial stages of the project, the developers and educators frequently disagreed about small interface elements and navigation features and contextual information visibility. The developers based their choices on usability standards and performance requirements while the educators viewed these elements as educational tools which affected possible understanding of testimonies. Through co-design workshops, the team worked to unite interface design principles with representation and accessibility requirements while maintaining both visual consistency and sensitive content handling.

The workshops experienced regular patterns of mutual agreement followed by new rounds of negotiation between participants. The project required multiple rounds of implementation because the material organization underwent changes after the first design completion. The technical problem revealed itself as a direct result of how educational content transforms through the process of reflection and classroom application. The pedagogical teams gained a better understanding of testimonial classroom applications, which led them to request new organizational structures that needed corresponding digital system modifications. Each workshop revealed to the team how difficult it was for a group of people to understand one another's languages, literally and conceptually. The process was often slow and occasionally tense, but these very frictions made visible that collaboration is also

about learning to stay with uncertainty and to value the effort of translation as a shared ethical practice. As Annemarie Mol (2002) reminds us, objects of collective work are never singular. They are organically multiple and enacted differently across practices. The *VOLARE* repository, too, existed simultaneously as a pedagogical vision, a design prototype, and a technical system, and it was precisely through the negotiation between these versions that shared understanding gradually emerged.

However, this rather troublesome process was not a peculiarity of this specific project. Instead, the development process exposed the fundamental conflict between system stability and openness, which represents a core problem in infrastructuring (Star & Bowker, 2006). The developers worked to create stable code and stable data structures, yet the educators needed adaptable systems with multiple possible interpretations. The repository underwent continuous modifications to its elements (such as categories and tags and visual structures) which required the developers to translate between different professional knowledge systems (Knorr-Cetina, 1999). The team brought in an external designer to serve as a communication link between different professional groups who used different terminology and attempted to expand the aesthetic aspect of the repository, attributing pedagogical qualities to the architecture of space (see Koumparouli in the present volume). The designer performed two main functions by enhancing design quality and establishing communication channels between pedagogists and technology experts and all members of the *VOLARE* team.

Within the framework, the designer in *VOLARE* operated as a boundary object in person (Star, 2010) - someone who connected different understanding systems while maintaining complex systems in a stable state. The designer maintained dialogue through facilitation by treating infrastructure as multiple negotiations instead of a finished system, which allowed them to keep discussions active despite rising frustration levels. Educators worried that technical language and procedural systems could create power imbalances, which would split system experts from system users. The design team implemented de-technicalization methods to simplify communication through visual co-design canvases that replaced complex terminology. The co-design canvases received collective input from participants who used them to create visual connections between testimonies and expert interviews, and educational resources. The visual tools enabled participants to understand technical connections without requiring programming knowledge.

In retrospective, these frictions should not be understood as failures but forms of infrastructural care (Denis & Pontille, 2015). They forced the team to slow down, to listen, and to make the invisible labor of design visible to all. The act of rephrasing, redrawing, and re-organizing was itself a pedagogical moment—an instance of what Puig de la Bellacasa (2017) calls care as maintenance, pointing to the ongoing effort to hold together heterogeneous values and expectations. This also brought to the surface the realization that the act of building an infrastructure for voices is never politically neutral. Each design choice, ranging from metadata structures to interface visibility, determines who is heard, how, and under what conditions. And that goes for the implementation team as well as the users and future visitors. In this sense,

infrastructuring becomes a form of pedagogical politics, echoing *VOLARE*'s broader aim to resist normalization and standardization in both digital and educational spaces.

Through this process, the *VOLARE* team came to understand that creating a commons-based infrastructure is not merely a matter of reaching consensus but of staying with complexity. Each misunderstanding—whether about the structure of a webpage or the ethical framing of a testimony—was treated as an opportunity to articulate assumptions and expand mutual comprehension. Co-design, in this sense, functioned as a pedagogy of its own because it turned the project's difficulties into shared learning experiences, mirroring the interdisciplinary approach in pedagogy and learning, that the repository aims to support.

From co-design to infrastructure: Technical process and cooperation

The transition from co-design to infrastructure development required both technical process management and cooperative work. The first set of co-design workshops ended before the *VOLARE* team started building its digital infrastructure based on the educational approach. The transition from conceptual designs to a stable technological system revealed the intricate process of developing a coherent content management system. The project underwent an ongoing cycle of reinterpretation and redesign and repair work which transformed both its project boundaries and its timeline.

Sociality Cooperative established the technological framework through open-source development and commons-based governance principles at the beginning of the project. The project team decided to use WordPress as the base platform because it offered flexible design options and multilingual functionality, and accessibility features. The team worked on staging server prototypes while they debated about the project domain structure.

Multiple partners faced challenges in differentiating between the main project website (VOLARE-project.eu) and the independent repository domain (repository.VOLARE-project.eu). The requirement for a separate domain needed a thorough explanation to all stakeholders because it ensured data integrity and system performance, and long-term maintenance. The team encountered multiple problems when establishing a testing subdomain and determining the purpose of content versioning and backup systems. The process of resolving conceptual and organizational misunderstandings about the project structure took time, but established clear roles and management structures.

Sociality established a collaborative workflow system that integrated design capabilities with shared documentation access and scheduled sprint meetings to support team members who worked from different countries. The educational partners provided spreadsheet-based documentation which included testimony information along with metadata and educational resources. The design team provided interface prototypes and storyboards to the project. The developers converted the information into WordPress custom post types and relational custom

fields, which determined how each content element, such as testimonies and expert videos and songs, and text sections, would display and connect.

The import operation emerged as a vital point where team members worked together while facing technical challenges. The educational teams provided data through changing formats because their understanding of educational connections evolved, which led to additional columns and categories. The team needed to update import mapping rules and potentially modify database schema structures after every change. The technical team executed multiple import operations through custom PHP scripts while conducting manual field verification for each step. The team needed multiple rounds of importing specific data segments to achieve data structure alignment and manage different language versions. As a result, the process of import-review-correction took longer than expected to complete. The process showed how educational requirements for adaptability clashed with the developers' requirement for stable data structures. The team developed a data dictionary through incremental work, which eventually became the essential documentation for system maintenance.

The front-end design underwent multiple development stages while the data modeling process continued simultaneously. The initial prototype adopted modern web design principles through its responsive design structure and simple color scheme and straightforward navigation system. The educators who tested the interface stated that it lacked sufficient emotional impact because its neutral design failed to convey the deep emotional value of testimonies. The designers implemented collage-based imagery and layered backgrounds that drew from the visual content of testimonies were added to the system during the redesign process. The technical team needed to rebuild CSS templates and optimize images for accessibility and performance while maintaining these elements. While the collage-based design solution was preferable for classrooms where projectors and big screens are used, it could not be fully replicable to mobile devices and smaller screens.

The technical team allocated six months for the initial work plan. The development period stretched to nearly one year because of ongoing design changes and emerging pedagogical needs including multilingual search and dynamic testimony-expert material linking and automatic keyword generation. The addition of new features created dependencies, which forced developers to implement WPML indexing and find/replace operations that needed performance optimization and relational links required database query customization to prevent page load slowdowns.

During the span of our collaboration, the ongoing technical modifications brought changes to the way the team worked together. The developers started to understand pedagogical requests as essential domain knowledge expressions instead of project scope changes, while educator developed an understanding and genuine respect for the hidden work involved in system maintenance and version control. The design team operated as a communication link that converted design instincts into workable technical limitations. The team members developed a deeper understanding that infrastructure needs translation into programming code and

layout decisions affect educational outcomes through their work, despite occasional delays and exhaustion.

The team members also developed infrastructuring skills through their collective efforts of system maintenance and adaptation and learning during the public deployment of the repository. The multiple redesigns served as essential educational experiences which refined and epistemically expanded the understanding the team members instead of representing project failures. The process revealed that successful cooperation between different knowledge domains need extended patience and continuous translation work, as well as continuous adjustments to project boundaries. The repository's architecture demonstrated both technical mastery and distributed collaborative teaching methods which showed that building a commons requires enduring teamwork as much as it needs the finished technological system.

Pedagogical Outcomes and Conclusion

The *VOLARE* digital repository functions as an educational resource for students at both secondary and higher education levels across Greece and Bulgaria and France. The Navigation Guide enables teachers and students to create personalized learning paths that connect testimonies with expert commentaries and multimodal educational resources. The platform enables users to create their own paths through the content which promotes active engagement with personal experiences instead of following predetermined learning paths. Students use testimonies as starting points for classroom discussions which help them develop critical thinking and empathy through active listening and comparison activities (Zembylas, 2018). The platform features multilingual functionality and a flexible taxonomy system which enables teachers to use it in various educational settings. Teachers can construct educational narratives that link regional histories to migration stories to demonstrate how migration affects social systems and cultural frameworks and political institutions. The repository functions as an interactive learning platform which generates meaning through user interactions instead of functioning as a static collection of stories.

The development process of *VOLARE* operated as an educational experience which took place within the organization. The team members needed to translate their professional languages and fundamental beliefs about the project through continuous dialogue. The team members used their disagreements about layout and terminology and data models to develop their collective understanding. The team gradually developed a new perspective about technical development through mutual learning because maintenance sessions evolved into ethical discussions and debugging sessions led to accessibility and representation assessments. The experience demonstrates that infrastructure serves as a learning environment where people can develop their skills and receive care according to Star (2010) and Denis & Pontille (2015). The repository as a final digital artifact ultimately contains both the recorded testimonies and the ongoing work of its maintenance team. Beyond its

technical achievements, *VOLARE* demonstrates that digital infrastructures can cultivate care as a pedagogical and collaborative stance, grounded in attentiveness and reciprocity. This ethos extends to teaching itself, inviting educators and learners to engage with testimony as an ongoing relationship rather than a completed story.

The system development process using open-source tools and distributed decision-making systems fights against proprietary control systems which dominate educational technology (Kelty, 2008; Kostakis & Bauwens, 2014). The digital repository design process at *VOLARE* shows how maintenance work and collaborative efforts can become educational activities through commoning principles. This coincides with what Perperidis (2025) suggests as a new ethical framework for current and future technological societies. As he argues, despite the proliferation of studies in the field of Science and Technology Studies, as well as critical philosophical approaches to technology, the influence of technological determinism remains strong today, displacing ethical judgments from the field of technology. Drawing from ethical theories of thinkers such as Hans Jonas and Corine Pelluchon, he pushes for a stronger emphasis on the moralization of technological designs and the overt politicization of technology, especially given the emergence today of “open technologies” that operate within the framework of the commons paradigm and the ethics by design approach. The *VOLARE* project maintains its development through the same core values which established it including accessibility, plurality and collective accountability. The digital infrastructure-based learning environment of *VOLARE* presents an educational framework which unites technology with pedagogy and care practices through system development and maintenance processes that teach users as much as the final system does.

References

- Akrich, M., Callon, M., & Latour, B. (2002). The key to success in innovation part I: The art of intersement. *International Journal of Innovation Management*, 6(2), 187–206. <https://doi.org/10.1142/S1363919602000550>
- Akama, Y. (2015). Being awake to *Ma*: Designing in between-ness as a way of becoming with. *Design and Culture*, 7(1), 13–36. <https://doi.org/10.2752/175470815X14212498964312>
- Bauwens, M., Kostakis, V., & Pazaitis, A. (2019). *Peer to peer: The commons manifesto*. University of Westminster Press. <https://doi.org/10.16997/book33>
- Cook, T. (2013). The four changing archival paradigms of evidence and memory and identity and community have transformed the way we approach archives. *Archival Science*, 13(2–3), 95–120. <https://doi.org/10.1007/s10502-012-9180-7>
- Dardot, P., & Laval, C. (2019). *Common: On revolution in the 21st century*. Bloomsbury Academic.
- Denis, J., & Pontille, D. (2015). Material ordering and the care of things. *Science, Technology & Human Values*, 40(3), 338–367. <https://doi.org/10.1177/0162243914553129>
- Derrida, J. (1996). *Archive fever: A Freudian impression*. University of Chicago Press.
- DiSalvo, C. (2012). *Adversarial design*. MIT Press.
- Dourish, P. (2017). *The stuff of bits: An essay on the materialities of information*. MIT Press.

- Ellis, C., & Berger, L. (2003). Their story/my story/our story: Including the researcher's experience in interview research. In J. Holstein & J. Gubrium (Eds.), *Inside interviewing: New lenses, new concerns* (pp. 467–493). SAGE Publications.
- Haraway, D. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Kelty, C. M. (2008). *Two bits: The cultural significance of free software*. Duke University Press.
- Ketelaar, E. (2001). Tacit narratives: The meanings of archives. *Archival Science*, 1(2), 131–141. <https://doi.org/10.1007/BF02435644>
- Knorr-Cetina, K. (1999). *Epistemic cultures: How the sciences make knowledge*. Harvard University Press.
- Kostakis, V., & Bauwens, M. (2014). *Network society and future scenarios for a collaborative economy*. Palgrave Macmillan.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford University Press.
- Linebaugh, P. (2008). *The Magna Carta manifesto: Liberties and commons for all*. University of California Press.
- Mol, A. (2002). *The body multiple: Ontology in medical practice*. Duke University Press.
- Pangrazio, L., & Sefton-Green, J. (2021). Digital rights, digital citizenship and digital literacy: What's the difference? *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(1), 15–27. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.1.616>
- Perperidis, G. (2025). Openness of designs and ethical values: Outlining a new ethical framework for our technological future. *Ariadne*, 30(2023–2024), 299–318. <https://doi.org/10.26248/ariadne.v30i.1898>
- Puig de la Bellacasa, M. (2017). *Matters of care: Speculative ethics in more than human worlds*. University of Minnesota Press.
- Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.
- Star, S. L. (2010). This is not a boundary object: Reflections on the origin of a concept. *Science, Technology & Human Values*, 35(5), 601–617. <https://doi.org/10.1177/0162243910377624>
- Star, S. L., & Bowker, G. C. (2006). How to infrastructure. In L. A. Lievrouw & S. Livingstone (Eds.), *Handbook of new media: Social shaping and social consequences of ICTs* (pp. 230–245). SAGE Publications.
- Suchman, L. (2002). Located accountabilities in technology production. *Scandinavian Journal of Information Systems*, 14(2), 91–105.
- Zembylas, M. (2018). *Affect, race, and white discomfort in education*. Routledge.

PART III.

Pedagogical Praxis and Wider Impact

“Techniques Freinet/pédagogie institutionnelle”: L’artisanat de l’accueil par une classe coopérative

بيدآباد آرام دل avec Pierre Johan Laffitte

« Figurons-nous chaque élément par une boule, disposons ces boules sur une sphère idéale et reions chacune des boules à toutes les autres : vous avez reconnu l’Atomium de l’exposition de Bruxelles. Au centre de cette sphère idéale, une place : le lieu de la classe où nous nous trouvons quand nous sommes intégrés dans la classe et soumis à l’action simultanée des différents éléments. Ce lieu nous apparaît comme un champ où peut se produire l’action éducative. (Il n’y a plus lieu ici, de faire la distinction entre les élèves, le maître et la psychologue.) En ce lieu, nous sommes « agis » par les divers éléments, mais nous pouvons aussi agir sur ces éléments, agir et non nous agiter.

Lieu de l’angoisse peut-être, mais aussi lieu de l’action : lieu de vie.

(Vasquez et Oury, 1967, p. 105-106)

1. La pédagogie prend soin du sujet qui prend soin de la classe

Dans nos différents documents, vidéos et podcasts, nous donnons un aperçu de ce que sont la pédagogie Freinet et la pédagogie institutionnelle (Vasquez, Oury, 1967, 1972; Laffitte, R., 1999 ; Ribas, Aristide, 2016 ; sitographie). Ici, nous souhaitons dresser à vol d’oiseau un tableau de l’ambiance éthique de ce qu’est, concrètement, une classe coopérative et sa vie quotidienne.

La classe coopérative TFPI, travaillée par les techniques Freinet (TF) et la pédagogie institutionnelle (PI) peut apparaître, d’emblée, comme un puzzle complexe. Mais un puzzle vivant, mouvant, sans plan préconçu, composé de pièces toutes différentes, mais qui le constitueront de façon impeccable lorsque le groupe sera né, et qui évolueront aussi longtemps que ce groupe vivra, grandira. Chaque élève y est une présence unique : elle a sa forme, ses couleurs, ses contours, son histoire. Aucune ne ressemble à une autre, et pourtant chacune est indispensable pour que l’ensemble se tienne et prenne sens. Certaines pièces trouvent rapidement leur place, d’autres tâtonnent, se retournent, attendent le temps (parfois long) qu’il faut. On ne peut ni les forcer ni les recouper : leur singularité et leur intégrité sont

leur richesse, la source intouchable, sacrée, de tout ce qui va se construire dans la vie de la classe. Le rôle de l'enseignant n'est pas de contraindre les pièces à entrer dans un cadre rigide, mais d'accompagner l'ensemble du processus d'assemblage, en respectant les rythmes, les formes et les tensions propres à chaque élève. Mais face à cette hétérogénéité radicale, comment permettre à chaque élève de se situer, d'être reconnu, de trouver du sens dans sa place et dans celle des autres ? Comment construire un cadre commun qui respecte la diversité sans l'écraser ?

J'ai choisi de travailler sur la « PI » en premier lieu parce que cette pédagogie prend soin du sujet. L'élève y est reconnu comme un enfant, comme un sujet, et non comme un simple « apprenant », récepteur de savoirs. Cela rejoint la pensée psychanalytique, notamment lacanienne, qui insiste sur le fait que le sujet n'est pas réductible à sa performance, ou son ego, son soi conscient, mais qu'il est traversé par des désirs, des résistances, une histoire. C'est ce sujet du désir (au sens lacanien du terme, proche du *conatus* spinozien, effort pour persévérer dans son être, fondement de toute vie singulière) qui est la dimension fondamentale de toute pratique. La pédagogie institutionnelle nous permet de nous mobiliser coopérativement, à partir de nos situations singulières, à partir d'un « nous ». Il nous permet de faire commun.

La pédagogie institutionnelle, telle que tentent de la faire vivre au quotidien les pédagogues et enfants qui la mettent en œuvre, n'est pas en premier lieu une manière alternative pour (re-)produire du savoir et de la connaissance officiels, ou, pire, pour avoir une classe « sage ». Elle ne se réduit pas à l'usage d'institutions comme de simples outils de *management* scolaire par de la motivation-ersatz pour un rendement cognitif. Il ne s'agit pas de matériel pédagogique qu'on appliquerait à un groupe comme une recette ou un protocole. Les institutions ne sont pas des objets fixes, mais des formes vivantes, en lien avec les besoins du groupe, avec la vie quotidienne, et avec ce que les sujets traverseront en grandissant.

La PI est une discipline, tant collective qu'intime, à accueillir l'inconscient⁵³, le subjectif, la vie. Elle est, comme le dit Pierre Johan Laffitte, « une discipline sans disciples », une « discipline pour aucun disciple ». C'est en la pratiquant en tant que sujet sur mes terrains de recherche que j'ai réellement saisi l'importance de cette dimension. Le rôle de l'inconscient est important parce qu'il travaille en silence sous les mots, les gestes, les refus, les élans, les tensions d'un groupe. Il n'est pas seulement ce que le sujet ignore de lui-même, mais ce qui traverse le groupe, ses institutions visibles et ses lois implicites. L'inconscient n'est pas qu'individuel : ses effets sont relationnels, collectifs, politiques. Il est là dans le silence d'un élève qui ne parle plus, dans la colère qui surgit sans raison, dans le rituel trop bien huilé d'un Conseil devenu vide. La pédagogie institutionnelle, loin de chercher à « soigner » l'inconscient ou à le normaliser, lui donne des lieux d'expression. Elle propose des dispositifs qui permettent aux affects de circuler, aux tensions de s'instituer, aux conflits de se dire autrement qu'en violence.

⁵³ On entend ici l'inconscient (post-)freudien. De façon générale, cf. Imbert, 1996 et Laffitte, R., 1999.

Les institutions se créent, se transforment, ou disparaissent selon les besoins et les désirs du groupe, selon ce qui émerge dans les lieux de parole. Ces lieux sont essentiels : ils permettent à la classe de naître comme groupe, de se confronter à ses tensions, à ses conflits, à ce qui se joue dans sa dynamique, de façon non-consciente (Geffard). Ce sont ces espaces qui rendent possible l'expression, ou à tout le moins la prise en compte, de ce qui ne se dit pas ailleurs. C'est là que l'on capte ce qui cloche, ce qui résiste, ce qui demande à être transformé. La classe accueille les singularités, les conflits, les imprévus, non comme des obstacles, mais comme des moteurs du travail collectif.

Les institutions doivent toujours pouvoir s'adapter à la réalité du groupe, à sa composition, à son histoire, à ses mouvements. Il faut sans cesse réinterroger les institutions, écouter ce qui échappe, et accepter que le désordre fasse partie du travail. En instituant le cadre, la PI n'enferme pas : elle ouvre. Elle permet que l'inconscient soit pris en compte sans être dominé, et que ce qui agit dans l'ombre devienne partageable, habitable. Ainsi, elle transforme la classe en un espace vivant, traversé, où chacun peut peu à peu trouver sa place.

Ce que nous avons souhaité apporter à *VOLARE*, à partir de témoignages de la vie de classes, d'écoles et de familles, n'est donc pas un modèle figé, mais un ensemble de dispositifs modulables, une boîte à outils à ajuster, discuter, bricoler (Lévi-Strauss, 1962) dans chaque contexte particulier. L'essentiel, c'est que le cadre instauré serve la vie du groupe, et non l'inverse. Les cinq outils, ou « institutions », que nous allons présenter sont loin d'être les seuls, mais ils nous semblent emblématiques de cette pédagogie, et de sa fertile greffe sur le quotidien d'un groupe d'enfants ou d'adolescents, d'où qu'ils viennent. Tout d'abord, nous présentons les lieux et moments permettant l'accueil de la parole singulière : le *Quoi de neuf*, lieu de parole et d'écoute, et le *texte libre*, un lieu d'écriture et de partage. Ensuite, nous présenterons trois autres outils qui forment le « noyau » de l'organisation de la classe coopérative, de son « matérialisme » fomentant du commun : le *conseil*, « institution instituante », où le groupe, dans un processus de démocratie directe, organise, analyse et critique les conditions concrètes de sa vie et de son travail⁵⁴ ; les *métiers* (prise en charge des responsabilités nécessaires à la vie du groupe), et les *ceintures* (de niveau et de comportement), qui définissent les statuts et compétences de chaque membre du groupe. C'est une dialectique entre singularité et communauté qui définit l'éthique : celle-ci étaye le sujet, plutôt que de le dominer comme l'agent d'une « néo-société » ? Enfin, la greffe de la pédagogie multilingue immersive sur cet ensemble sera abordée dans un dernier paragraphe.

2. Accueillir la parole singulière du sujet

On a beau vouloir accueillir autrui avec la meilleure volonté du monde, au début, tout lieu impose son anonymat, et, pour les populations en perpétuel déplacement, sa probable évanescence : une classe n'est a priori qu'un lieu imposé parmi tant

⁵⁴ D'autres lieux, d'autres institutions, permettent d'éprouver ce qu'est réellement la démocratie (Bidabad & Francomme, 2025).

d'autres, tel est le destin de tout lieu *établi* sur le chemin de l'exil. Mais un brin d'herbe, un sourire, un recoin de hall délabré peut suffire à faire renaître un monde : pour peu qu'on y prenne soin d'accueillir la subjectivité. C'est cela, le souci *sacré* de toute éthique. Ensuite, à partir de cela, la technique, presque, est secondaire, contingente. Quoi que...

a. *Quoi De Neuf?*

On n'accueille pas le sujet seulement au moment de son arrivée, en un lieu précis : la fonction d'accueil (Delion, 2013), c'est un souci permanent de sa place, de son état, de sa parole. Ce souci, « tout simple », peut s'organiser quelle que soit la configuration dans laquelle nous travaillons. Ainsi, la matinée d'une classe coopérative commence souvent par un *Quoi de Neuf*, à la fois une fonction de libération et d'entraînement à la parole (Laffitte, R., 1999, p. 100).

Chaque sujet arrive dans la classe avec un esprit, une histoire propre, et un vécu... Le *Quoi de Neuf* est le lieu de parole libre pour dire et partager des nouvelles, des préoccupations, des joies, des problèmes, des choses simples du quotidien, mais qu'on a plaisir à partager, mais aussi ce qui ne peut pas se dire ailleurs, et pour délivrer de toute la solitude et de l'isolement. Une occasion de ne plus se sentir seul au monde, parce qu'on sait qu'ici ce sera accueilli en toute sécurité, de partager un fardeau trop lourd (Laffitte, R., 1999, p. 106). C'est à travers cet espace que se tisse le lien entre l'extérieur et la classe.

L'accueil de la parole se fait par le groupe, la classe accueille le sujet, le contenu, la tonalité de sa parole ; le groupe fait attention à la présence du sujet. À travers la manière dont le sujet s'exprime, à travers sa voix, son langage corporel et ses émotions, le groupe accueille sa singularité.

Au *Quoi de neuf*, les échanges varient selon les individus, et les intérêts du moment. En règle générale, les débuts sont souvent marqués par le silence ou des conversations minimales, où l'on ne dit que ce que l'on estime attendu. Ce n'est pas facile de prendre la parole et d'oser parler. Comme on peut le voir dans le livre de Françoise Thébaudin et Fernand Oury (1995, p. 53-54), dans l'école de Pivardière, lors de la première séance de *Quoi de neuf?*, personne n'a osé prendre la parole, et à la deuxième séance Françoise a rassuré sur la confidentialité de leur réunion en proposant une nouvelle loi, et c'est là qu'une première élève a pris la parole. Au fur à mesure dans les séances suivantes, les élèves ont été plus nombreux à prendre la parole. Plusieurs facteurs interviennent : le fait d'être rassuré, le phénomène d'entraînement par le groupe et le fait de s'écouter les uns les autres. Cette parole a aussi un effet sur les autres et sur le groupe. Il faut (se) donner du temps.

Chaque échange est unique et reflète les expériences individuelles et les préoccupations du groupe. Une fois la confiance établie, les enfants, surtout les plus jeunes, ont tendance à partager avec enthousiasme leurs activités récentes : faire du vélo, regarder la télévision, jouer à des jeux, ou même ce qu'ils ont mangé... Mais lorsque l'enfant se sent en sécurité, une variété de nouvelles émerge, des déclarations plus intimes et des événements familiaux à des sujets plus sensibles, voire

controversés. Les récits peuvent être porteurs de situations traumatiques, nécessitant une réponse sensible, empathique de la part du groupe. Des rêves et des fantaisies peuvent également être partagés, tout en encourageant la distinction entre réalité et imagination. La présidence du Quoi de neuf ? est donc importante, tant la sécurité est essentielle dans ce contexte, elle ne se décrète pas, elle ne peut qu'émerger de certaines conditions, par la mise en place des lois : « J'écoute qui parle... on ne se moque pas... la loi du secret : "je ne répète pas ce que j'entends ici..." » Bref, un Quoi de neuf « ne va pas de soi ». Aussi, les pédagogues rappellent-ils en permanence :

Quelques points importants pour assurer la présidence

- Après une intervention (surtout au démarrage), laisser aller les associations : moi aussi je... ça me fait penser à... Ce qui n'empêche pas de recentrer la conversation si l'on oublie trop qui vient de parler : on parle de ce que X vient de nous dire...

- Utiliser des questions inductives, pour favoriser le « je » : et toi, qu'as-tu pensé ?... qu'est-ce que ça t'a fait ?... Les enfants, à leur tour, utiliseront ce type d'intervention. C'est là que « la musique » se règle : le souci de l'autre, le respect de ce qu'il dit et ressent.

- La distribution de la parole est régulée par un ordre de priorité sous-jacent qu'on ne peut pas toujours expliquer au groupe.

- les petits d'abord (qui risquent d'oublier) ;

- X, qui ne parle pas souvent ;

- Y, qui connaît bien X (qui vient de parler), ou bien, justement, pas Y, mais plutôt Z, qui sait souvent repérer le sous-jacent, etc.

- Se servir de ce que l'on ressent : il arrive qu'après des mois de Quoi de neuf ?, l'un ou l'autre répète inlassablement : je suis rentré, j'ai mangé mon goûter, j'ai regardé la télé, je suis allé me coucher..., apparemment, rien. Un discours vide qui finit par terriblement nous ennuyer : et si c'était cela, le message ? Dire à quel point la vie, pour cet enfant, est vide, monotone... Considérer le jour où il dira clairement : « Je me suis ennuyé » comme un grand pas pour lui. (Laffitte, R., 1999, p. 85.)

On le voit, encore faut-il qu'une certaine éthique, et une certaine technique, puissent adapter cet outil à l'impératif de respecter la dignité humaine qui prime sur toute autre intervention. On laisse le temps, la *tranquillité* suffisante : c'est-à-dire qu'il faut l'instaurer, et assurer, à qui arrive dans on ne sait quel état, que cette tranquillité est ici une condition toujours assurée, réassurante. Alors, sur ce fond d'un calme enfin à nouveau possible, on peut déposer sa parole, puis, à nouveau regagné par cette qualité d'ambiance, retrouver soi-même un chemin praticable en mots pour tisser en langage des choses qui étaient au-delà, ou en-deçà du dicible.

Pour cela, il faut accepter qu'un Quoi de neuf puisse sembler banal, ennuyeux. Lors de ce moment de parole le plus « nu » de toutes les institutions nées de la pédagogie de Freinet et d'Oury, on ne force personne, car la figure souvent inaperçue

de la singularité se loge avant tout dans la parole ordinaire, « insignifiante », bref inaperçue, inaudible.

C'est pour cela qu'il est important d'accueillir au « Quoi de neuf ? » cette pâte quotidienne parfois si ennuyeuse. Bien des « Quoi de neuf ? » sont ainsi remplis de ces menus faits dont la monotonie cache toujours des réalités les plus diverses, vécues par les enfants. Si on les écoute sans *a priori*, sans juger de leur pertinence, au niveau même de ce qu'ils disent et qu'ils ressentent, il arrive souvent que des choses insoupçonnables s'articulent et se déploient.

Ainsi, dans telle classe spécialisée, Régine, pour la dix ou onzième fois depuis la Toussaint, raconte au « Quoi de neuf ? » des emplois du temps qui semblent, dans leur insignifiance, n'être que des prétextes à la phrase rituelle de la fin où elle précise qu'elle a mangé — et aimé — des frites. Nous l'avons écoutée chaque fois, nous lui avons demandé pourquoi elle aimait les frites : — *Parce que c'est bon* ; et si elle aimait autre chose que des frites : — *Oui, des pâtes*, mais Régine est revenue, à chacune de ses interventions avec ses frites. Ce jour-là, Gaëtan lui demande si elle les préfère « écrasées », « molles » ou « grilleuses » (craquantes). Régine nous précise alors qu'elles sont toujours écrasées — *Parce que Raymond met un couvercle sur la poêle*. Gaëtan, qui a appris à écouter l'autre malgré ses propres problèmes familiaux (ou grâce à eux ?), va direct à l'essentiel : — *Et tu l'aimes bien, Raymond ?* — *Oui, il est gentil et ne bat pas maman*. Raymond, « arrivé en octobre », c'est le nouveau compagnon de la mère, depuis le départ du père brutal, lorsque Régine avait quatre ans...

Le « Quoi de neuf ? », dans la même classe, ce fut aussi Joseph qui durant trois semaines s'inscrivit pour parler mais avait oublié ce qu'il voulait dire lorsque son tour arrivait. Sa première intervention fut lapidaire : — *On a fait la grillade*. Durant un mois, à chaque intervention : — *On a fait la grillade*. Nous n'avons pas pu en savoir davantage car lorsqu'on lui posait une question, Joseph qui par ailleurs communiquait tout à fait normalement, avait oublié. C'est parce que nous avons respecté les « oublis » de Joseph qu'il a pu parler plus tard de certaines scènes traumatisantes autour de ces grillades rituelles. (Laffitte, R., 2006, p. 116-118)

Évidemment, cela n'est possible que si le Quoi de neuf n'est pas une institution isolée, et qu'il appartient à une vie quotidienne qui pourra reprendre ces « déclenchements », et les faire embrayer sur d'autres productions, d'autres grandissements, d'autres redéploiement du courage de l'enfant qui a su oser parler, enfin. Mais dans ce milieu, le Quoi de neuf permet l'accueil sans doute le plus inconditionnel, le plus épuré, de la nudité existentielle de quiconque, et ce, dans l'ordinaire le plus simple, le moins susceptible d'une « esthétisation » du sensationnel.

C'est donc sans aucun doute l'outil pédagogique le plus immédiatement efficace pour une situation telle que l'accueil éducatif d'enfants en situation de migration : accueil de l'intégralité de leur vie, sans réduire cette dernière à des catégories trop générales, trop douloureuses ou creuses. Selon nous, le Quoi de neuf ? est l'outil le plus immédiatement mobilisable pour « faire groupe » autour de la subjectivité de chaque parole.

Dans un tel moment, la diversité des langues n'empêche pas d'accueillir la *tonalité* de chacun. Alors, des coopérations dans la traduction peuvent déjà se faire, ce qui renforce le vécu d'accueil, tout en permettant à qui apporte son aide de se sentir utile dans la vie du groupe. Et le seul fait que malgré la barrière de la langue, le groupe se soucie de ce que je dis, et fait effort pour me comprendre, pour entrer en contact, chercher à être là, bref pour que je ne parle pas dans le désert, c'est déjà immense...

b. Texte libre

Une Institution qui apprend à écrire et accueille l'enfant dans son intimité : le *Texte Libre*, inventé par Célestin Freinet, et dont Fernand Oury a pu dire qu'il était « la voie royale vers l'inconscient de l'enfant » (en pastichant Freud qui, lui, parlait du rêve). Le texte libre est... libre, sans aucune consigne a priori, moyennant quoi il peut s'avérer utile pour faire émerger la parole singulière de chacun. Dans son **texte**, chacun est libre d'exprimer ses pensées, ce qui l'inspire, son ressenti, les moments qui l'ont particulièrement marqué, laissant la liberté à chacun d'écrire selon sa volonté, sans contraintes (hormis celle de faire de son mieux). Ce qui est particulièrement enrichissant dans le texte libre, c'est la capacité des enfants à exprimer leurs sentiments et émotions, parfois sous forme de dessins pour les plus petits en écriture : c'est la technique du « dessin conté » — qui peut aussi servir pour les personnes qui découvrent une nouvelle langue...

Cette pratique permet à chaque élève d'exprimer son droit et son intérêt à écrire et à être lu. L'exercice du texte libre consiste aussi à déployer sa propre pensée et à exprimer ce qui se passe dans sa vie sans contraintes, tout en apprenant à exprimer ses idées de façon à pouvoir les partager : l'écoute et la lecture de l'autre sont fondamentales, la réception forme l'horizon de toute écriture. La présence des autres implique une certaine exigence dans la rédaction d'un texte, parfois sans que l'auteur en soit pleinement conscient. Il importe de savoir à *qui* on écrit. Quand un enfant écrit pour quelqu'un, quand il sait que son texte sera lu, entendu, partagé, il s'investit autrement — il n'est pas rare qu'un enfant n'ait jamais vraiment éprouvé ce fait que quelqu'un s'intéresse vraiment à ce qu'il a à dire ou écrire, *lui*. Il comprend alors que son écrit a de la valeur, que cela peut toucher quelqu'un d'autre.

Pour favoriser l'installation des enfants dans une culture de l'expression écrite, il est important d'assurer la régularité dans l'écriture et dans son partage. Il n'est pas toujours facile d'écrire... Rien de naturel au fait d'écrire sur ce registre, surtout quand on est « habitué à l'école », et qu'on sait que le travail scolaire « ne sert à rien ». Il est essentiel d'institutionnaliser un temps consacré au *texte libre*, puis, pour ceux qui souhaitent lire leur écrit, un moment de *Choix des textes* qui permet de partager l'ensemble des productions du groupe, et de voter (en fonction de l'âge et du niveau du groupe) celles qui figureront dans le journal saisonnier de la classe. Ce moment de partage socialise la parole intime, entrée (souvent augurale) dans la vie groupale : ce que j'écris compte pour d'autres — et pas seulement pour n'être qu'un exercice artificiel pour être évalué. Il s'agit d'une affirmation de la valeur de l'autre, et de soi à travers le regard d'autrui.

Le texte devient alors un outil pour se raconter, comprendre le monde, ou encore interpeller (faire rire, ou émouvoir) l'autre. Il véhicule de la parole vive...

...à partir de laquelle, de fait, on aura d'autant plus besoin, donc désir, d'apprendre à mieux écrire, et lire : il est possible d'organiser tout le travail en langue à partir de la production de textes libres par les enfants. (Laffitte, R., 1999, p. 30). Le texte libre permet de prendre conscience de ses propres progrès, de les mettre en valeur. Ensuite, en effet, vient un temps de travail sur la correction de la forme et de la mise en page du texte. Ce n'est pas seulement l'enseignant, mais tout le groupe, qui assiste les élèves dans l'amélioration de leur texte en termes de structure, de grammaire et d'orthographe, de style : travail de « toilettage » profitant de l'hétérogénéité des niveaux de maîtrise de la langue (cf. *infra*, ceintures) : face au texte recopié au tableau, chacun cherche ce qu'il pourrait améliorer, et c'est toujours les ceintures les plus claires (les niveaux les plus fragiles) qui interviennent en premier (souvent pour travailler la ponctuation, les majuscules, etc.), et les ceintures les plus foncées prennent le relais — l'enseignant, ceinture noire, n'intervient généralement qu'avec économie. Chacun apporte tout ce qu'il peut à la réussite de l'un d'entre nous : un texte est une signature singulière, mais qui ne naît que parce qu'il existe un groupe entier qui l'a aidé à naître, et à s'affiner — étant entendu qu'en dernier lieu, c'est l'auteur qui décide d'accepter ou non les propositions de reformulation qui lui sont faites. D'autres viendront l'illustrer, aider à composer le texte s'il s'agit d'une imprimerie, à le taper à la machine si l'auteur n'y arrive pas, etc. Et tout cela participe de la valeur du journal de *notre* classe.

En effet, le texte choisi pourra être utilisé pour le journal, inclus dans un recueil, affiché en classe, envoyé aux parents, mais aussi aux correspondants — ailleurs, aussi, chez des gens que l'enfant n'a jamais rencontrés, il sera lu, il existera... Mais dans le monde même de la classe, désormais, et les années suivantes, il deviendra un auteur du « patrimoine » de la culture du groupe. Son texte trouvera abri dans les recueils de lecture ou les journaux indexés dans la bibliothèque, dont le « coin » est souvent l'un des lieux les plus accueillants et rassurant de la classe : là, il pourra être choisi par les futures générations de lecteurs — tout particulièrement à l'occasion du moment de *Présentation de lecture*. L'enfant pourra n'être passé que peu de temps dans la vie du groupe, « en coup de vent », sa trace n'aura pas été du vent : elle s'y sera enracinée. Et la classe pourra être, aussi, le territoire où le passage d'une existence peut laisser un héritage, et n'être pas qu'une *raya en el mar*... Un prénom peut devenir un ancêtre : une *fonction d'ancestralité* prend tout être, cet être fût-il incarné en un texte tapé à la machine. Mais cela, à condition qu'une situation éducative soit engendrée comme un milieu de culture, et pas seulement comme une usine ou un dispensaire à compétences psycho-sociales adaptatives pour victimes passives d'un phénomène massif.

Les nouveaux textes créés lors de ces séances de texte libre deviennent ensuite des supports pour les leçons d'orthographe et de grammaire de la semaine suivante, ce qui permet de lier la pratique de l'écriture à l'apprentissage des règles linguistiques. Parallèlement à son existence comme parole vive, le texte constitue aussi l'objet d'une attention conjointe à la langue, qui d'étrangère doit devenir

hospitalière, porteuse, à la parole de quiconque. Alors, un voyage dans l'écriture et la parole peut devenir autre chose qu'un exil dans une langue froide, dure, inhospitalière à force de ne montrer que son visage de porte de prison.

En d'autres termes, le texte libre est un dispositif parfait pour une situation d'urgence et instable, bref pour une « guérilla éducative ». Écrire, dans de telles conditions, c'est se brancher immédiatement sur la source la plus sûre de la subjectivité de la personne qui est là, pour le moment où elle est là. On ne sait pas combien de temps elle va rester, mais cela n'empêche pas de se mettre de suite au travail, dans la vie de quelqu'un qui produit et qui crée. Quelqu'un qui produit un vrai texte, une parole pour de vrai, et non pas se contente de reproduire un travail artificiel — comme les exercices d'entraînement et de révision (ce n'est que dans un second temps que de tels exercices peuvent efficacement intervenir).

Une telle parole peut laisser plus qu'une trace dans un lieu sans âme : dans notre mémoire, son histoire...

3. Quand vit le groupe : coopération, auto-organisation, analyse permanente

Comment naît un groupe, comment s'organise-t-il ? Dans une situation d'urgence, dans un groupe précaire, l'une des premières choses que l'on puisse faire, même « à partir de rien », c'est organiser la vie et le travail. Un groupe coopératif n'existe que s'il y a une production concrète et une organisation du travail. Voici l'esprit dans lequel un tel dispositif se déploie dans une classe, et qui nous semble pouvoir être approprié, a fortiori, à la mise en place d'une rencontre éducative en milieu de migration.

a. Conseil

La « fonction d'accueil mise en œuvre dans une classe TFPI » (Lopez, 2013) convoque une dynamique institutionnalisante. Qu'appelle-t-on une institution, en pédagogie *institutionnelle* ?

Qu'entendons-nous par « institutions » ? La simple règle qui permet d'utiliser le savon sans se quereller est déjà une institution. L'ensemble des règles qui déterminent *ce qui se fait et ce qui ne se fait pas* en tel lieu, à tel moment, ce que nous appelons *les lois de la classe*, en sont une autre.

Mais nous appelons aussi *institution* ce que nous instituons : la définition des lieux, des moments, des statuts de chacun suivant son niveau de comportement, c'est-à-dire selon ses possibilités, les fonctions (services, postes, responsabilités), les rôles (présidence, secrétariat), les diverses réunions (chefs d'équipe, classes de niveau, etc....), les rites qui en assurent l'efficacité, etc.

Nous pensons qu'il est possible d'institutionnaliser le changement, c'est-à-dire de faire en sorte que ce changement soit permanent. Si le conseil, lieu de parole, est aussi lieu de pouvoir, si régulièrement tout est remis en question, il est possible que la classe-groupe vive.

Institutionnaliser le changement sans que cela tourne à l'anarchie stérile, c'est faire en sorte que la « discipline de navire » (Freinet désignait ainsi la complexité du fonctionnement quotidien de la classe coopérative) ne se transforme pas en dictature de la majorité ou d'une oligarchie de techniciens « bons élèves », mais préserve au contraire tout à la fois la liberté, le pouvoir et la responsabilité de chacun, par une maîtrise véritable par tous de la Loi du groupe — ce qu'à proprement parler on peut désigner comme une démocratie directe.

Parmi toutes les institutions d'une classe coopérative, le Conseil de coopérative constitue la clef-de-voûte : elle est l'*institution instituante*. Le Conseil est un lieu de partage de pouvoir et de prise de décision commune du fonctionnement du groupe, où les lois sont établies ou retirées. Tout est discuté et soumis au vote, au sein d'un milieu où chacun a le droit d'exprimer ses désirs et ses besoins. Réunion généralement bi-hebdomadaire, le Conseil constitue le lieu principal⁵⁵ de la Loi du groupe, d'où naissent et où peuvent être rediscutées, changées et dépassées les règles de vie et les décisions, les plus importantes comme les plus triviales. Chacun y a droit à la parole et au vote. Le conseil est un lieu de langage où la parole de chacun est écoutée et où la décision du groupe est souveraine, sécurisé par des règles : « on ne se moque pas, on écoute l'autre, on demande la parole, on est tous garant du cadre » : « Les lois du Conseil aident chacun, dans le groupe, à exister, à régler sa relation aux autres et à tous de vivre ensemble » (Laffitte, R., 1999, p. 155).

Un rituel

Choisir un déroulement de l'ordre du jour et s'y tenir. Un exemple parmi d'autres :

1. *Le Conseil commence, silence !*
2. *On note la classe : Qui pense que la classe marche mal ? Ce n'est qu'une vision globale, mais les critiques devront justifier leur intervention*⁵⁶.

⁵⁵ Vasquez et Oury recourent à une comparaison organique pour définir la place cardinale du conseil dans l'organisation de la classe : il est l'œil, le cerveau, le cœur, le poumon et le rein du groupe. Le conseil permet 1. un regard sur ce qui se passe dans la classe (l'œil), 2. d'en comprendre le fonctionnement, l'analyser et revisiter ainsi les gestes, les activités, l'organisation générale (le cerveau), 3. de donner de l'air, du tirage, de souffler, de ne pas se sentir ligoté par la rigueur du cadre (le poumon), 4. de vider son sac, d'exposer et dénouer les conflits, difficultés et dysfonctionnements (le rein), et 5. d'exprimer projets, envies, curiosités, qui insufflent vie, désir et sens (le cœur). Le conseil exerce une fonction intégratrice sur l'intelligence produite par le travail du groupe : en lui s'inventent ou s'éternissent les solutions qui dialectisent les conflits, relancent la vie de l'organisme entier de la classe.

⁵⁶ On note la classe : sur 18 élèves, 8 pensent qu'elle marche mal ? Alors la classe a 10 sur 18. Ce n'est qu'une indication, éviter de se laisser prendre aux apparences, ces sondages ne sont pas des comparaisons de fractions. Là encore, l'important c'est le sens : une classe qui marche mal ne peut nous aider à grandir et à fabriquer du progrès. Il nous faut donc y réfléchir et guérir la classe.

Cependant, cela est à éviter quand les phases tumultueuses (cf. VASQUEZ, OURY, 1967, p. 92) s'éternissent : tout le monde sait que la classe marche mal. Plutôt que de le stigmatiser, il vaut

3. *Parole au secrétaire... qui relit les décisions du Conseil précédent (si les décisions du Conseil ne se traduisent pas en actes, à quoi sert-il ?).*
4. *Propositions (et divers : demandes, informations, etc.).*
5. *Métiers.*
6. *Autres critiques.*
7. *Félicitations (et/ou remerciements).*
8. *La parole au secrétaire... qui relit les décisions du jour.*
9. *Le Conseil est terminé. (Laffitte, R., 1999, p. 97)*

Un « grand » en comportement (pas forcément l'adulte cf. infra, *ceintures*) prend la fonction de présidence : cela ne signifie pas qu'il dit aux autres quoi penser, et généralement il ne parle qu'en dernier ; son rôle est de faire respecter les règles, il distribue la parole, fait en sorte que tous soient écoutés, et éventuellement coupe cette parole si le temps qui passe le nécessite⁵⁷. Bref, la présidence assure la sécurité éthique de chacun, et l'efficacité pratique de ce moment-clé de la vie du groupe ; en aucun cas elle ne suppose un quelconque accaparement du pouvoir (même si elle n'en protège pas automatiquement). Un secrétaire inscrit les décisions et informations importantes dans un cahier auquel chacun pourra se référer, et qui seront relues la fois suivante pour vérifier si elles ont été suivies d'effets (à de tels indices, on vérifie l'efficacité réelle du conseil).

Le Conseil est une réunion d'organisation et de mise en langage des situations (surtout conflictuelles) : on est là pour prendre des décisions et organiser une vraie vie scolaire, riche et complexe (autour des métiers, des projets, des ceintures de comportement, etc.), sans perdre des heures en débats stériles, avec lesquels beaucoup d'adultes confondent souvent la démocratie. « Tu demandes de la liberté, je nous propose de l'organisation », tel est l'adage sérieux de la praxis, pédagogique ou autre. Il ne faut donc pas confondre le conseil avec un lieu de « débat » plus ou moins philosophique sur n'importe quel sujet.

Le Conseil traduit les situations, d'affrontements immédiats, en échanges langagiers qui font médiation. « Le conseil, c'est pour pas se battre », disait un jeune délinquant. Le Conseil est emblématique de la mission pédagogique première : faire de la classe un milieu de langage, et non seulement un lieu d'apprentissage de la correction. Ici, *langage* n'est pas synonyme de *langue*, de code de communication,

mieux alors insister sur les progrès (*la classe a 8 sur 18 ? C'est très bien, la dernière fois elle n'avait que 6...*).

« Noter la classe » est intéressant car, outre le « sondage express » que cela constitue, ça la fait exister. Cependant, surtout avec des petits, le « bilan météo » du soir (cf. p. 106) peut remplacer ce « clignotant » du tableau de bord (cf. « Les cligotants », p. 300). (Laffitte, R., 1999, p. 97)

⁵⁷ On ne discute pas ses décisions sur le moment : un enfant trois fois « gêneur » peut être exclu du conseil, et donc des votes — mais il pourra critiquer le président au conseil suivant s'il le souhaite.

mais tel que le définissent les anthropologues, comme loi symbolique qui fait de nous des êtres humains.

Le Conseil permet une analyse institutionnelle permanente du groupe, les discussions et les émergences permettent de mettre en lumière ce qui traverse le groupe, de donner un espace de parole et de symbolisation aux mouvements invisibles : ce qui bloque, se répète, exclut, divise ou mobilise. Un conseil sans vie concrète à organiser, sans responsabilités à prendre, mais surtout sans pouvoirs ni libertés pour ses sujets, cela n'est pas concevable. C'est pour cela que le conseil s'articule avec tout le milieu, et en particulier au moyen de deux autres institutions bien utiles : les métiers et les ceintures.

b. Métiers

Le travail du groupe consiste à construire l'espace de vie de la classe, de l'analyser et de la faire avancer constamment. Cette tâche collective intègre toute une variété d'efforts plus locaux, hétérogènes ; parmi eux, certains, réguliers, constituent les « métiers ».

Les métiers sont une institution indispensable à l'organisation de la vie commune. C'est la vie quotidienne qui les impose au groupe : s'occuper des différents matériels, des fichiers, de la bibliothèque, du vivarium, de préparer le colis pour les correspondants, des casses d'imprimerie, de la propreté le soir, de la cantine, etc. Ces métiers sont pérennes et nécessitent des compétences, que des « fiches-métiers » établissent ; chaque métier donne pouvoir et liberté pour que le responsable se l'approprie : n'importe qui ne peut pas faire n'importe quoi, sinon l'organisation de la vie du groupe peut en pâtir. Les décisions des métiers sont prises au moment du conseil : un métier régulièrement mal fait voit son responsable changer. Cela n'a donc rien à voir avec les « tâches » souvent distribuées parmi les élèves chaque semaine (voire chaque jour) soit par l'enseignant, soit au hasard (à tour de rôle). Un métier nécessite du temps : du temps pour s'approprier la technique, du temps pour effectuer sa responsabilité à régime de croisière, et aussi un temps pour transmettre ce métier — un tuilage permanent entre responsables : autant d'occasion d'échanges, de transmissions, de dynamiques identificatoires entre quelqu'un qui apprend (en faisant) et quelqu'un qui sait (et peut aider)... sans que cette dialectique puissante d'apprentissage passe forcément l'adulte. Se partager le pouvoir, en se le passant saisonnièrement, définit la coopération en créant le groupe-classe.

Le métier n'a rien d'une tâche anonyme : c'est un support identificatoire important, qui en dit souvent long sur l'enfant qui le choisit (on ne choisit pas n'importe quelle tâche, qu'on n'investit pas indifféremment), et qui bien souvent signe l'entrée réelle de l'enfant dans la vie de la classe. Aussi, les métiers ne sont pas attribués une fois pour toutes : au contraire, changer de place, ne pas s'identifier de façon trop statutaire ou imaginaire à une seule place dans le groupe, est indispensable pour relancer l'expérience de l'hétérogénéité, le « je peux être multiple, donc singulier ». Un enfant veut-il accéder au métier de bibliothécaire pour lequel il lui manque, par exemple, une suffisante maîtrise en lecture pour bien

classer les ouvrages ? Voilà une bonne raison de se mettre à travailler ses ceintures en lecture (cf. *infra*) ! Surtout, il est possible d'apprendre le métier auprès du responsable, en demandant à être apprenti.

Cet esprit engage les praticiens (enfants comme adulte) à rester vigilants, à proposer, modifier ou même supprimer un métier selon les besoins réels de la classe. Cette dynamique permet à chacun de trouver sa place, de se sentir utile et reconnu. Les métiers ne sont pas figés : ils évoluent avec la vie du groupe, reflétant ses priorités et ses transformations. En les adaptant, on prend en compte les besoins collectifs, on exerce un regard critique sur les institutions. C'est aussi une manière de se construire comme sujet capable d'agir dans un cadre collectif, sans se dissoudre dans la masse. Les métiers sont donc des outils introduisant de la distinctivité, des occasions pour des singularités de venir concrètement s'inscrire dans la vie quotidienne, tout en participant à la bonne marche de cette dernière.

Toutefois, pour cela, encore faut-il savoir sur quels critères repérer qui peut, ou non, à tel instant, prendre un métier en responsabilité ? C'est ici que vient une autre institution : les ceintures.

c. Ceintures

Accueillir les singularités, c'est avant tout reconnaître l'hétérogénéité qui constitue tout groupe en vie : de l'hétéroclite rassemblement initial de personnes qui n'ont pas choisi d'être ensemble, il s'agit de faire un groupe en vie, où les relations se créent entre des sujets qui se sentent accueillis pour ce qu'ils ou elles sont. Si le texte libre et le Quoi de neuf insistent avant tout sur la singularité de chaque parole, il s'agit de pouvoir situer ces spécificités dans un ensemble aisément lisible : accueillir la singularité, ce n'est pas atomiser le groupe, sinon aucune coopération et aucune auto-organisation n'est envisageable. Permettre de repérer les différences, les relier et les rendre vertueuses, c'est la fonction d'un outil très important : les ceintures (Vasquez, Oury, 1972, p. 407sq. ; Laffitte, R., 1999, p. 207sq. ; Laffitte, P.J., 2020, p. 44-68).

Dans une classe les différences entre les élèves ne se limitent au niveau scolaire de leur classe d'âge. Chaque enfant a son propre rythme d'apprentissage, ses capacités spécifiques, ses talents, ses centres d'intérêt, mais aussi ses fragilités, ses besoins particuliers en termes d'accompagnement, d'encouragement et de motivation : cela ne se décide pas à la place du sujet lui-même, et le but d'une pédagogie coopérative n'est pas de « motiver » artificiellement chaque enfant, mais de les aider, chacun et tout le groupe, à faire naître des désirs, des volontés, des projets qui valent la peine de travailler, et de combiner ensemble joie de créer et effort de se remettre en question, de produire, de grandir. Et cela, sans oublier qu'aucun enfant ne ressemble à un autre, et qu'il n'y a pas « d'élève normal ». Certains progressent rapidement et de manière autonome, tandis que d'autres ont besoin de repères stables, de soutien individualisé ou d'encouragements constants. Cette diversité pose les questions suivantes : comment se positionner par rapport à chaque élève de manière bienveillante, en tenant compte de son parcours, de ses forces, de

ses fragilités et de son potentiel d'autonomie ? Comment créer un environnement d'apprentissage qui permette à chacun de se situer, de se sentir reconnu, et d'avancer avec clarté sur son propre chemin ?

Le système des ceintures, né sur le modèle du judo, inventé par Fernand Oury (pédagogue et judoka...), constitue une réponse concrète à ces questionnements. Dans chaque matière, les compétences à acquérir sont soigneusement pensées, clairement formulées et organisées avec précision. Elles sont regroupées par ensembles de 4 à 5 compétences, formant des niveaux progressifs, chaque groupe associé à une couleur de ceinture, de la blanche à la noire. C'est un système qui repère des capacités techniques (en écriture, lecture, mathématique, histoire, sport, etc., mais aussi en théâtre, cuisine, imprimerie, informatique, etc.) : à chaque palier de grandissement (blanc, jaune, orange... noir, avec parfois des distinctions : orange clair/orange foncé) correspond un certain nombre de compétences : « Je sais faire (...) ». Régulièrement, les élèves peuvent passer un examen pour une nouvelle ceinture : entre temps, le travail dans la classe leur permet de progresser, et tout un ensemble d'outils les aide à s'entraîner (fichiers autocorrectifs en écriture, mathématique, lecture ; outils de documentation, dont les productions de la classe ou des correspondants ; etc.).

Il existe une ceinture à part : la ceinture de comportement, qui n'est nullement un « jugement » (rien à voir avec un brevet de bon élève, docile, ni avec l'évaluation du développement psychologique de l'enfant), mais désigne la place et le statut de chacun dans la classe, le degré de confiance que le groupe peut avoir en chacun : chaque statut désigne un certain nombre de pouvoirs, responsabilités et libertés. Ainsi, le ceinture blanche « essaie de ne pas trop gêner » : peu de responsabilité, mais peu de pouvoir, et peu de liberté de mouvement — certes, la liberté de parole, de vote, de décision, est sacrée, mais par exemple il ne peut se lever sans demander la permission à son chef d'équipe, alors qu'un ceinture verte peut se déplacer librement dans la classe, et un ceinture bleue, dans l'école : on sait qu'ils ne créeront pas de problème — au contraire, à ce niveau de ceinture, ils commencent déjà à savoir régler les conflits, même en l'absence de l'adulte : ce sont « des grands », et avec eux, même les petits peuvent se sentir en sécurité.

Le changement de couleur est une décision de l'élève, on ne le force pas et il ne se lance que quand il se sent prêt (ou quand on lui fait réaliser qu'il l'est). Pour la ceinture de comportement, il n'y a pas « d'examen », ou plutôt c'est le groupe tout entier qui *examine* la situation : l'enfant fait sa demande au conseil, la classe regarde le critère de la couleur de ceinture qui suit, l'enfant essaie d'évaluer son comportement et de voir où il en est, ce qui doit éventuellement évoluer pour atteindre la ceinture supérieure. En cas d'accord, l'enfant obtient sa couleur, mais seulement à l'essai quinze jours (au bout desquels le conseil valide, ou non, sa nouvelle ceinture de comportement⁵⁸). Lors de ces discussions et du vote, tout le

⁵⁸ Pourquoi cette période d'essai ? C'est qu'une ceinture désigne le franchissement d'un seuil symbolique important, dans son existence tout entière : « Quand on grandit, on ne rétrécit pas au lavage », et une fois obtenue une ceinture, on ne régresse pas dans ce statut de

monde a la parole, mais les ceintures les plus foncées, qui maîtrisent la question, ont une autorité que tout le monde reconnaît.

Ces ceintures sont matérialisées par des punaises colorées sur le Panneau des ceintures, tableau à double entrée, où en un coup d'œil on peut voir toutes les ceintures de la classe, celles d'un enfant sur la ligne de son nom, et l'hétérogénéité des niveaux dans la classe sur la colonne d'une ceinture. On voit ainsi se dessiner un tableau vivant, rempli de couleurs, reflet des parcours individuels de chacun. Ce tableau ne hiérarchise pas au sens élitiste du terme : il donne à voir la diversité des avancées, la richesse des rythmes, et rend visibles les efforts, les réussites et les chemins en construction.

Quel est le sens et la portée des ceintures dans une classe coopérative ? Le tableau des ceintures est une institution, et un métier : il est bien utile au quotidien. Sans les ceintures, pas d'organisation efficace du travail : quand un projet se décide au conseil, quand un métier dans la vie quotidienne est à pourvoir, le responsable doit être capable d'indiquer rapidement qui peut en prendre la responsabilité. Par exemple, tout le monde n'est pas à même d'être trésorier : il faut être suffisamment bon en calcul, mais aussi fiable dans son rapport à l'argent... Un chef d'équipe doit être au moins vert clair en comportement, mais il n'est pas obligé d'être « bon partout » : un coéquipier peut être bleu en mathématique, un autre, vert en lecture, etc. : les équipes de travail, saisonnièrement recomposées à l'aide d'un sociogramme-express (inspiré de Lewin et Moreno), sont fondées sur une hétérogénéité parmi ses membres, qui appelle la coopération, et lui donne du sens.

On comprend, à voir cette intégration dans « l'Atomium » de la classe, que le système des ceintures n'est pas une évaluation au sens classique du terme — même s'il peut remplir aussi une fonction évaluative, et de façon très souple et efficace, mais tout en étant profondément formatif et structurant : il ne s'agit pas de notes, les ceintures désignent des compétences pérennes, et fiables. Elles s'inscrivent dans une logique de repérage, de parcours, de progression individuelle et de tâtonnement. Elles intègrent l'évaluation comme levier d'émancipation, plutôt que d'en faire un classement de performance (Laffitte, P.J., 2020, p. 278sq.). Comment ?

4. De l'ethos à l'éthique. Une dialectique entre singularité et communauté

Plus que toute autre institution dans la classe, les ceintures révèlent l'intrication entre la dimension sémiotique de lecture/interprétation de la situation, et la dimension pratique d'outil/levier pour engendrer sérieusement action, coopération,

« grand ». Il est possible, certes, d'avoir des « moments régressifs » : non encouragés, ils sont possibles, situables, gérables, par d'autres institutions (en l'occurrence, dans certaines classes il existe une monnaie intérieure — autorisant donc les amendes, mais aussi un salaire qui paye l'effort et le courage, plus que le résultat en lui-même — ; existent aussi une *ceinture dorée*, en cas d'un besoin temporaire de « faire une pause », et une *ceinture rouge*, dans les cas graves (mais rares) où l'enfant, pour différentes raisons, se met, ou met les autres, en danger, et où c'est de l'adulte seul qu'il dépend. (Laffitte, R., 2006, p. 239-259.)

projection. Lire le monde, c'est déjà l'écrire ; le percevoir, c'est l'interpréter, et donc rendre possible son changement.

Comment cette matrice peut-elle accueillir et soutenir l'existence intime de chaque sujet dans la construction de sa singularité ? Les ceintures aident à voir « où l'on en est » : où en est la classe, où en est chacun dans son grandissement : et là, l'utile sans jugement embraye sur le repérage et l'image de soi que chacun peut travailler dans l'intimité de son existence. En effet, l'hétérogénéité n'existe pas seulement entre les enfants : chacun peut éprouver combien lui-même est multiple. Les « mauvais élèves » éprouvent, dans les yeux du groupe, qu'ils peuvent ne pas être *que* mauvais : jaune en lecture, mais bleu en dessin, ou vert en comportement ; et les « bons » élèves, qu'on peut être marron en calcul, mais orange clair en histoire, et qu'être « premier » n'implique en rien d'être ceinture verte ou bleue en comportement — or dans une classe *coopérative*, le véritable pouvoir est celui de la liberté et de l'autonomie (à la condition de développer proportionnellement un sens des responsabilités, et donc un souci de l'autre). Expérimenter cela, intimement et ordinairement, c'est éprouver qu'on peut échapper à l'univocité de son destin. Cela n'a rien d'anodin, surtout quand tout, dans notre existence et celle de nos proches, semble nous clouer à jamais à une seule destinée : l'exil, la pauvreté, la ségrégation... Dans la vie du groupe, mais aussi dans des parties de ma vie où l'école n'a pas l'habitude de me laisser regarder, je peux trouver des étoiles, des points auxquels je peux m'identifier, pour grandir, pour trouver sens à l'effort de dépasser mes limites que je croyais inamovibles. Et en retour, ce dépassement, dans quelques semaines, je sais, et l'enseignant ou les copains qui font attention à moi savent, que je pourrai l'inscrire symboliquement : en changeant de ceinture... Et cela s'inscrira à son tour dans la page « Nous grandissons » du Journal saisonnier, distribué aux familles, envoyé aux correspondants, qui sont loin...

On ne saurait sous-estimer l'importance de cette donation, en un même geste, d'un éprouvé bouleversant et d'un pouvoir d'agir apte à bouleverser les conditions collectives et personnelles de nos existences. Les ceintures sont ainsi des leviers de transformation personnelle autant que collective. Plutôt que de classer ou de figer, elles permettent une lecture fine du parcours propre à chacun : où j'en suis, ce que j'ai déjà construit, ce qui reste à explorer ou à construire. Ce système offre à chaque élève une visibilité sur sa position dans son parcours d'apprentissage, pour prendre conscience de ses compétences, de ses fragilités et de ce dont il a besoin pour avancer et se projeter vers les étapes suivantes à son rythme. Il rend visible le fait que personne n'est « naturellement » ceinture noire en tout (l'adulte), et qu'on n'est pas condamné à être un ceinture blanche à vie. Ce faisant, les ceintures permettent au collectif de reconnaître les positions et responsabilités de chacun, et permettent au groupe de prendre conscience de son hétérogénéité. Cela permet à chacun de se situer sans se comparer de façon massive, mais au contraire d'entrer dans une tout autre dynamique d'échanges : « Qui peut m'aider pour réaliser mon projet ? Sur quels points ai-je envie de devenir reconnu comme point de repère aux yeux des autres ? » Ce système désamorce la paralysie qu'inspire l'angoisse individuelle de l'échec, en montrant qu'on avance ensemble, avec nos imperfections, dans un espace

où les écarts ne sont pas des défauts, mais des formes différentes d'expérience et, partant, de contribution. La vie quotidienne du groupe instaure une logique de valeurs fondée sur le respect de soi, des autres et du cheminement.

Ce qui ressort d'une telle vie quotidienne, c'est un certain ethos, c'est-à-dire les mœurs, la façon d'être, et d'être ensemble, que chaque sujet peut introjecter et dialectiser avec sa propre complexion singulière. L'éthique, la qualité d'ethos qui règne au sein d'une société (large ou restreinte), devient une qualité que le sujet intègre à sa propre singularité. Le danger, évidemment, est que cela devienne une suraliénation de l'enfant à la doxa du groupe — danger permanent, risque entropique de toute socialisation, à l'échelle micro- autant que macro-sociale. C'est en vue de travailler et désamorcer une telle tendance que se constitue tout l'appareil pédagogique que nous présentons ici : d'une part, l'ethos du groupe a pour principe sacré l'accueil de la singularité de chaque subjectivité (cf. le Quoi de neuf, le texte libre), et d'autre part, des lieux d'analyse permanente tout au travers de la vie du groupe permettent de défiger ces dangers d'aliénation à l'imaginaire de la masse (conseil, mais aussi bilan-météo de chaque soir, réunions de chefs d'équipe, etc.).

Le moteur de toute progression dans une transmission, des apprentissages, le grandissement, repose fondamentalement sur ce que la psychanalyse et la psychologie du développement nomment les *processus d'identification* (Vasquez, Oury, 1967). Plus le milieu sera riche de « repères identificatoires », plus chacun pourra trouver des branches auxquelles se raccrocher pour continuer à progresser. L'enseignant n'a pas à incarner, voire à capter, l'intégralité de cette fonction identificatoire (au risque d'être lui-même étiqueté comme unique bouc-émissaire si l'école échoue dans sa mission — ce qui est, hélas, un constat de plus en plus dramatique) : combien d'autres personnes peuvent jouer un tel rôle, et souvent de façon bien plus efficace : un enfant « grand » en math (parfois une petite fille, mais douée !) sera moins inhibant que le savoir adulte souvent considéré comme inaccessible dans sa supposée perfection, et ainsi objet d'une adoration (ou d'un rejet, tout aussi massif) : au contraire, « fractionner en petite monnaie » les différentes figures du savoir et du savoir-faire permet de trouver plus aisément, souvent juste à côté de soi, l'image encourageante d'un camarade qui y arrive tout en partageant nos points de fragilités... Cette dynamique identificatoire joue aussi, symétriquement, quand je réalise qu'aux yeux des autres, je peux à mon tour devenir un tel repère, alors que je me croyais bien faible, voire inexistant : dans la reconstitution d'un narcissisme souvent abîmé, une telle vie spéculaire se révèle ainsi d'une immense efficacité existentielle pour chaque sujet de l'échange. Dans une telle dynamique de l'imaginaire groupal, les ceintures jouent un rôle essentiel, quasiment automatique : elles inscrivent la richesse de ce que je suis dans la vie de la valeur ayant cours dans notre groupe, sans pour autant la réduire à des performances et encore moins à un classement. C'est bien le milieu qui fait grandir, c'est-à-dire « l'institution imaginaire de la société » (Castoriadis, 1973).

5. Quand la tonalité d'une langue se fait accueillante

Ici, nous devons rappeler tout un champ pédagogique et linguistique que nous ne faisons qu'évoquer dans cet ouvrage, alors qu'il représente une part très importante du matériau que notre équipe a voulu mettre en valeur : la praxis des Calandretas, les écoles bilingues immersives de langue occitane (Calandreta, 2011 ; Laffitte, P.J., 2020, p. 133sq. ; Benesty, 2024 ; Bidabad, 2026).

Ces écoles pratiquent la pédagogie Freinet et la pédagogie institutionnelle depuis cinquante ans : tout ce qui précède les concerne en plein. La valeur propre qu'elles apportent à la rencontre entre praxis pédagogique et praxis migrante nous semble majeure : leur culture d'ouverture linguistique et culturelle. La doxa monolingue sclérose le système éducatif français, dont l'un des effets dangereux est de supposer évident que ce sont les enfants, quelle que soit leur origine, qui doivent s'intégrer à « notre » langue. Tout à rebours, le bilinguisme pratiqué en Calandreta porte une conception de la langue fondée sur un accueil des différentes langues dont est porteur chaque sujet. Toutes les langues familiales sont accueillies, valorisées, deviennent occasions de rencontres ou d'invitations : parents, proches, viennent parler de leur pays, de leur culture, partager leur cuisine, chanter... Chaque enfant a le droit de parler sa langue, de ne pas en avoir honte, de ne pas la laisser en dehors de la classe comme on laisse son manteau de pluie au porte-manteau : tout comme une classe coopérative accueille la singularité intime et psychique de tout enfant, celui-ci peut y entrer avec la langue et la culture de sa famille, de son passé — surtout quand ce passé est pour longtemps, ou à jamais, une terre perdue dans l'exil... Mesure-t-on ce que signifie un tel accueil éducatif de l'enfant et de sa famille ? L'école peut être un lieu de recours, de refuge, de reconstruction, pas d'enrôlement dans l'ordre établi d'une nouvelle législation linguistique.

Dans ces écoles, l'occitan est certes le nom d'une langue et d'une culture antérieures, extérieures, dont la transmission et l'apprentissage font partie du « contrat » éducatif ; mais surtout, l'occitan y est langue de communication dans le quotidien des écoliers (sinon, pas d'immersion). La didactique du bilinguisme immersif est fondée sur un apprentissage parallèle et comparatif des langues, au point qu'un véritable éveil au multilinguisme est repérable dans ces classes (à travers le programme *Musicas de lengas*). Dans cette didactique, on pourrait voir en germe une romanistique comparée à l'école primaire. Mais il ne s'agit pas seulement d'une série de protocoles d'apprentissages : il y règne l'éthique du texte libre, des méthodes naturelles d'apprentissages, des ceintures. On correspond avec d'autres classes occitanes, mais aussi de tout autres langues (sarde, galloise, aymara...). L'occitan n'est pas indiscutable : il « ne va pas de soi » et peut être interrogé dans son bien-fondé. Il y a des ceintures en occitan comme en mathématique, et on questionne cette langue comme on peut questionner le français, l'arabe, le catalan, le persan, les mathématiques, l'histoire. C'est tout cela qui fait dire aux pédagogues occitans d'Apène (le centre supérieur de formation) qu'il ne s'agit pas seulement d'une didactique, mais d'une pédagogie de l'immersion (dont l'un des outils emblématiques a pour nom *Familhas de lengas*, Ferré, 2012). Dans cette ambiance, dans la tonalité intime de la parole que développe chaque enfant grâce à ce milieu

dont l'occitan est la langue, cette langue devient « la langue de l'accueil », la langue par laquelle le sujet s'entend dire institutionnellement : « Tu peux ici devenir qui tu es ».

Bref, le propre de Calandreta par rapport aux autres pédagogies immersives, est que l'occitan est une *institution* de la classe : identifié comme la langue dans laquelle la vie institutionnelle se parle, se travaille, et fait sens, l'occitan devient langue de l'accueil du sujet. C'est en occitan qu'on dit les phrases rituelles qui scandent le conseil, ou qu'on pose les questions au Quoi de neuf — et si l'enfant, tout petit ou arrivé seulement en cours de scolarité, ne sait pas encore y répondre en occitan, ce n'est pas grave : il fait comme il peut, avec l'aide des copains installés depuis plus longtemps dans ce nouveau pays qu'est cette classe un peu étrange. Faire coexister, coopérer, plusieurs langues entre elles, cesse d'être un handicap pour le chronomètre des contremaîtres des Curriculums ministériels ou de l'OCDE. Pour ces quelques enfants rassemblés en un groupe vivant, l'occitan devient alors une langue de vie, qui accueille les langues étrangères plutôt que les refouler comme on refoule un étranger à la frontière.

Ce n'est qu'à ce prix que cette langue, par ailleurs si minorée sur le plan sociolinguistique (et si longtemps combattue par l'École de la République qu'elle a failli en mourir), retrouve vie : vie précaire, à l'échelle restreinte certes, mais vivante, de la praxis d'une simple classe. C'est forte d'un tel « sens du précaire » que la praxis de Calandretas transmet son éthique la plus euristique : « Ne pas avoir peur des langues qu'on ne comprend pas. » On « se jette dans le vide » parce que le groupe est là qui nous rattrape par son écoute, et qu'à plusieurs, dans le tâtonnement expérimental cher à Freinet, on arrive à comprendre l'autre, dans sa langue, dans sa vie. *With a little help from my friends...*

Là encore, avec une boîte à outils propre, c'est-à-dire limitée et parlant son dialecte local, une praxis offre ses astuces bricoleuses, et l'éthos qui va avec : celui qui non seulement n'a pas peur de la langue de l'autre, mais recherche le contact de son étrangeté pour s'en faire une richesse, se défiger et mieux se défiger elle-même, toujours plus.

Ces outils bien utiles ont une éthique contaminante : nous espérons qu'ils seront l'un des liens par où se rencontreront les différentes praxis qui, au sein de *VOLARE*, se sont croisées et, *ojalá*, se croiseront.

Bibliographie

- Bidabad, D. (2026). *Aprene: Pédagogie de l'accueil; une pédagogie pour créer un environnement inclusif et accueillant*. ISLRF.
- Bidabad, D., & Francomme, O. (2025). L'émergence d'une pratique démocratique dans l'école de la République: Une monnaie intérieure au collège, les points de confiance. *Revue L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, 2025. Cairn.
- Calandretas (Confédération occitane des écoles laïques), & Aprene (Établissement d'enseignement supérieur). (2011). *Calandretas, 30 ans de creacions pedagogicas*. La Poesia.

- Castoriadis, C. (1973). *L'institution imaginaire de la société*. Seuil.
- Delion, P. (2013). *La fonction phorique*. Êres.
- Ferré, X. (2012). "Familhas de lengas": L'occitan, étayage institutionnel de l'éveil au multilinguisme [Master's thesis, Université de Perpignan-Via Domitia - ISLRF]. <http://www.aprene.org>
- Geffard, P. (2018). *Expériences de groupes en pédagogie institutionnelle*. L'Harmattan.
- Imbert, F., & Groupe de recherche en pédagogie institutionnelle (GRPI). (1996). *L'inconscient dans la classe: Transferts et contre-transferts*. ESF.
- Laffitte, P. J. (2020). *Pédagogie et langage: La pédagogie institutionnelle, à la rencontre des sciences du langage et de l'homme*. L'Harmattan.
- Laffitte, R., & AVPI. (1999). *Mémento de pédagogie institutionnelle: Faire de la classe un milieu éducatif* (Avant-propos de J. Oury). Matrice. (Rééd. Nîmes: Champ social Éditions).
- Laffitte, R., & AVPI. (2006). *Essais de pédagogie institutionnelle: La nécessaire clairvoyance des taupes, ou l'école, un lieu de recours possible pour l'enfant et ses parents*. Champ social.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Plon.
- Lopez, R. (2013). *La fonction d'accueil mise en œuvre dans une classe TFPI vue au travers d'une monographie* [Master's thesis, Université de Perpignan-Via Domitia - ISLRF]. <http://www.aprene.org>
- Vasquez, A., & Oury, F. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle* (Préface de F. Dolto). François Maspero. (Rééd. Nîmes: Champ social Éditions).
- Vasquez, A., & Oury, F. (1972). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. François Maspero. (Rééd. Nîmes: Champ social Éditions).

Documentaires

- Benesty, A. (2024). *Endavant tà l'escola! Calandreta, une pédagogie en commun* (documentaire bilingue).
- Ribas, A., & Aristide, C. (2016). *Les semilles: La pédagogie institutionnelle à l'école de Javrezac, Cognac*.

Sitographie

- Aprene (centre de formation supérieur occitan) : www.aprene.org
- Calandretas : www.calandreta.org
- Champ-PI : www.champ-pi.com
- Fimem (Fédération internationale des mouvements de l'École moderne) : www.fimem-freinet.org
- Icem (Institut coopératif de l'École moderne) : www.icem-pedagogie-freinet.org
- Réseau Pédagogie institutionnelle internationale : www.reseau-pi-international.org

TEN

“Freinet Techniques / Institutional Pedagogy”: The craft of everyday welcoming in a cooperative class

Del Aram Bidabad, with Pierre Johan Laffitte

Let us picture each element as a ball, let's place these balls on an ideal sphere and link each of these balls to all the others: you have recognized the Atomium of the Universal Exhibition in Brussels. At the centre of this ideal sphere, is one place: the place of the class where we are when we are integrated in the class and submitted to the simultaneous action of all those various éléments. This place appears to us as a field where educative action can be produced. (There lies no reason to distinguish anymore between pupil, teacher and psychologist.) In this place, we are « acted » by various éléments, but in return, we can also act back on them, act instead of getting agitated.

A place for angst, maybe, but also a place for action: a place for life.

(Vasquez, Oury 1967, p. 105-106)

1. Pedagogy that takes care of the subject that takes care of the class

In our various documents, videos, and podcasts, we provide an overview of what Freinet pedagogy and Institutional Pedagogy are (Vasquez, Oury, 1967, 1972; Laffitte, R., 1999; Ribas, Aristide, 2016; online source). Here however, we aim to give a bird's-eye view of the *ethical atmosphere* that defines, in concrete terms, a cooperative classroom and its daily life.

A TFPI cooperative classroom, shaped by Freinet Techniques (FT) and Institutional Pedagogy (IP), may at first appear as a complex puzzle—but a *living, moving* puzzle, without a preconceived map, made up of pieces that are all different, but that will impeccably build it as soon as the group will get born: and they will evolve as long as that group will live and grow up. Each student is a unique presence, with their own shape, colors, contours, and story. No two are alike, yet each one is essential for the whole to hold together and make sense. Some pieces quickly find their place; others hesitate, turn over, and wait for the (long sometimes) moment that is necessary. One cannot force or trim them to fit: their singularity and integrity *are* their richness, the untouchable, sacred spring of all that will get built along the life of the class. The teacher's role is not to make the pieces conform to a rigid frame,

but to accompany the process of assembling the whole, respecting the rhythms, forms, and tensions proper to each student. Yet faced with such radical heterogeneity, how can each student find their place, be recognized, and find sense in their own position and in that of others? How can a shared framework be built—one that respects diversity without flattening it?

I have chosen to focus on Institutional Pedagogy first because this approach cares for the *subject*. In IP, the pupil is recognized as a child, as a subject, not merely as a “learner”, a recipient of knowledge. This perspective resonates with psychoanalytic thought, particularly that of Lacan, which emphasizes that the subject cannot be reduced to performance, ego, or conscious self, but is traversed by desires, resistances, and a personal history. It is this *subject of desire* (in the Lacanian sense, close from Spinoza’s *conatus*, *i.e.*, the effort to persevere into one’s being, the foundation of all singular life) that forms the fundamental dimension of all practice. Institutional Pedagogy enables us to mobilize ourselves cooperatively, beginning from our singular situations, from a “we.” It allows us to *create a common*.

As enacted daily by the educators and students who put it into practice, Institutional Pedagogy is not, first and foremost, an alternative method for (re-)producing official knowledge or learning outcomes—or worse, a way to obtain a “well-behaved” classroom. It cannot be reduced to the use of institutions as mere tools for an educational management by some ersatz-motivation aiming to cognitive performance. It is not a set of pedagogical materials to be applied to a group like a recipe. Institutions are not fixed objects, but living forms—constantly evolving in relation to the needs of the group, to everyday life, and to what each subject will experience while growing up.

Institutional Pedagogy (IP) is a discipline, both collective and intimate, aimed at welcoming the subconscious, subjectivity, and life itself. It is, as Pierre Johan Laffitte puts it, “a discipline for no disciples”, “a discipline without disciples”. It was through practicing it as a subject within my own research sites that I truly grasped the importance of this dimension. The role of the subconscious is significant because it operates silently beneath words, gestures, refusals, impulses, and tensions within a group. It is not merely what the subject is unaware of in themselves, but what traverses the group, its visible institutions, and its implicit rules. The subconscious is not only individual: its effects are relational, collective, and political. It is present in the silence of a student or teacher who no longer speaks, in anger that arises without apparent reason, and in the overly rehearsed ritual of a Council that has become empty. Far from seeking to “cure” or normalize the subconscious, Institutional Pedagogy provides spaces for its expression. It offers arrangements that allow affects to circulate, tensions to become institutionalized, and conflicts to be articulated in ways other than through violence.

Institutions are created, transformed, or disappear according to the needs and desires of the group, and according to what emerges in spaces of dialogue. These spaces are essential: they allow the class to come into being as a group, to confront its tensions, conflicts, and what happens in its collective subconscious dynamics (Geffard, 2018). It is within these spaces that what cannot be expressed elsewhere

can find voice. They are where we perceive what is wrong, what resists, and what demands transformation. Institutional Pedagogy welcomes singularities, conflicts, and the unexpected—not as obstacles, but as driving forces for collective work.

Institutions must always be able to adapt to the reality of the group, its composition, its history, and its dynamics. It is necessary to constantly revisit institutions, to listen to what escapes, and to accept that disorder is part of the work. By instituting the framework, Institutional Pedagogy does not confine; it opens. It allows the subconscious to be acknowledged without being dominated, and what operates in the shadows to become shareable and inhabitable. In this way, it transforms the classroom into a living, traversed space, where each individual can gradually find their place.

What we wished to contribute to *VOLARE*, drawing on testimonies from classroom, school, and family life, is therefore not a fixed model, but a set of adaptable arrangements—a toolbox to adjust, discuss, and even “bruise” (Lévi-Strauss, 1962) in each particular context. The essential point is that the established framework should serve the life of the group, rather than the other way around. The five tools, or “institutions,” that we will present are by no means exhaustive, but they seem emblematic of this pedagogy and of its fertile integration into the daily life of a group of children or adolescents, regardless of their origins. First, we present the spaces and moments that allow for the reception of singular voices: *Quoi de neuf* (What’s new?), a space for speaking and listening, and *Texte libre* (free text), a space for writing and sharing. Next, we will introduce three other tools that form the “core” of the cooperative classroom’s organization, its “materialism” that fosters the common: *Council*, an “instituting institution,” where the group organizes, analyzes, and critiques the concrete conditions of its life and work through a process of direct democracy⁵⁹; *jobs* (taking care of tasks necessary for the life of the group); and *belts* (levels and behavioral markers), which define the status and competencies of each member of the group. There lies a dialectic between singularity and community, that defines what ethics is: ethics supports the subject, instead of dominating him or her as the agent of a “neo-society”? Last, one paragraph will introduce to the grasp of immersive multilingual pedagogy on all this organic whole dipositive.

2. Welcoming the singular voice of the subject

No matter how strong one’s intention to welcome someone may be, at first, every space imposes its anonymity, and for populations in perpetual movement, its probable ephemerality: a classroom is, a priori, just one compulsory place among so many others, such is the fate of any *established* space on the road of exile. Yet a blade of grass, a smile, or a quiet corner of a dilapidated hallway can be enough to make a world come alive—if care is taken to welcome subjectivity. This is the sacred concern

⁵⁹ Other places and institutions allow to experiment what really is democracy at school (Bidabad and Francomme, 2025).

of any ethical praxis. From there, technique becomes almost secondary, contingent. Although...

a. *Quoi De Neuf?*

One does not welcome the subject only upon their arrival, in a specific place and time: “welcoming function” (Delion, 2013) is a constant concern for their position, state, and speech. This concern, “simple as it may seem,” can be organized regardless of the configuration in which we work. Thus, the morning in a cooperative classroom often begins with a *Quoi de Neuf*, serving both as a space for release and as practice in speaking (Laffitte, R., 1999, p. 100).

Each subject enters the classroom with their own mind, history, and lived experience... The *Quoi de Neuf* is a space for free speech, where students can share news, concerns, joys, problems, or simple everyday matters that they take pleasure in sharing. It is also a space for what cannot be expressed elsewhere, helping to relieve solitude and isolation. It offers an opportunity to no longer feel alone in the world, because one knows that here they will be welcomed safely, and can share a burden that is too heavy (Laffitte, R., 1999, p. 106). It is through this space that the connection between the outside world and the classroom is woven.

The reception of speech occurs through the group; the classroom welcomes the subject, the content, and the tone of their speech. The group pays attention to the presence of the subject. Through the way the subject expresses themselves—through their voice, body language, and emotions—the group welcomes their singularity.

In the *Quoi de Neuf*, exchanges vary according to individuals and the interests of the moment. Generally, beginnings are often marked by silence or minimal conversation, where one will express only what seems expected. Speaking up and daring to share is not easy. As illustrated in Françoise Thébaudin and Fernand Oury’s book (1995, p. 53-54), at the Pivardière school, during the first *Quoi de Neuf* session, no one dared speak. In the second session, Françoise reassured the students about the confidentiality of their meeting by proposing a new rule, and it was then that the first student spoke. Over the subsequent sessions, more students gradually began to participate. Several factors contribute to this: feeling reassured, the phenomenon of group modeling, and listening to one another. This speech also has an effect on others and on the group. Time must be allowed for this process.

Each exchange is unique and reflects both individual experiences and the concerns of the group. Once trust is established, children—especially younger ones—tend to enthusiastically share their recent activities, whether riding bicycles, watching television, playing games, or even describing what they have eaten. But when a child feels safe, a variety of news emerges. These range from more intimate statements, such as family events, to sensitive and sometimes controversial topics. Narratives may occasionally carry traumatic situations, requiring a sensitive and empathetic response from the group. Dreams and fantasies may also be shared, while encouraging the distinction between reality and imagination. The “presidence” of *Quoi de Neuf* is particularly important because of these intimate exchanges. Safety

is essential in this context and cannot be imposed by decree: it must arise from certain conditions—for example, through the establishment of rules: “I listen to whoever is speaking... no mocking... the law of secrecy: ‘I do not repeat what I hear here...’” In other words, a *Quoi de Neuf* session “does not go without saying.” Therefore, educators continuously remind students:

Key Points for Facilitating the Session⁶⁰

– After an intervention—especially at the beginning—allow associations to flow: “Me too, I...”, “That reminds me of...”. This does not prevent refocusing the conversation if it drifts too far from who just spoke: we talk about what X has just shared with us....

– Use inductive questions to encourage the “I”: “And you, what did you think?”, “How did that make you feel?” Children, in turn, will adopt this type of intervention. This is where “the rhythm” of the session is established: attentiveness to others, respect for what they say and feel.

– The distribution of speaking turns is regulated by an underlying order of priority that cannot always be explained to the group.

– the youngest first (who might forget);

– X, who does not speak often;

– Y, who knows X (who just spoke) well, or perhaps not Y, but Z, who often notices what lies beneath the surface, etc.

– Use what one senses: sometimes, after months of *Quoi de Neuf*, a child may repeat tirelessly: “I came home, I had my snack, I watched TV, I went to bed...”, apparently saying nothing. A seemingly empty discourse that eventually becomes tedious. But what if that is the message? To express how empty or monotonous life feels for this child. Consider the day when they finally say clearly: “I was bored” as a major step for them. (Laffitte, R., 1999, p. 85.)

As we can see, it is still necessary for a certain ethics—and a certain technique—to adapt this tool to the imperative of respecting human dignity, which must come prior to any other intervention. Time and sufficient calm must be allowed: that is, it must be created and assured to anyone arriving in an uncertain state, so that this tranquility is always a guaranteed, reassuring condition. Only then is it possible, against this backdrop of renewed calm, for someone to offer their words, and then, supported again by the quality of the environment, to find their own practicable path in language, weaving into words things that were previously beyond or beneath the sayable.

For this, one must accept that a *Quoi de Neuf* may seem banal or even boring. During this most “bare” moment of speech among all the institutions born from Freinet and Oury’s pedagogy, no one is forced to speak, because the often unnoticed

⁶⁰ René Laffitte, *Mémento de pédagogie institutionnelle*, 1999, Page 85.

presence of singularity resides primarily in ordinary, “insignificant,” in short, imperceptible and inaudible speech.

This is why it is important to welcome at the *Quoi de Neuf* even this daily “dough” that can sometimes seem so boring. Many *Quoi de Neuf* sessions are filled with these minor occurrences, whose apparent monotony always conceals the diverse realities experienced by the children. If we listen without prejudice, without judging their relevance, at the very level of what they say and feel, it often happens that unsuspected things are articulated and unfold.

Thus, in a particular specialized classroom, Régine, for the tenth or eleventh time since All Saints’ Day, recounts at the *Quoi de Neuf* schedules that seem, in their triviality, to be nothing more than pretexts for the ritual closing sentence in which she mentions that she has eaten—and enjoyed—fries. We listened to her each time and asked why she liked fries: “Because they’re good.” And if she liked anything other than fries? “Yes, pasta,” but Régine returned, at each intervention, with her fries. That day, Gaëtan asked whether she preferred them “mashed,” “soft,” or “crispy.” Régine then specified that they are always mashed—“Because Raymond puts a lid on the pan.” Gaëtan, who had learned to listen to others despite (or perhaps thanks to) his own family problems, went straight to the essential question: “And you like him, Raymond?” “Yes, he’s kind and doesn’t hit Mom.” Raymond, “arrived in October,” is the mother’s new partner, following the departure of the violent father when Régine was four years old...

In the same class, the *Quoi de Neuf* also included Joseph, who for three weeks signed up to speak but forgot what he wanted to say when his turn came. His first intervention was laconic: “We had the barbecue.” For a month, at each intervention: “We had the barbecue.” We could learn no more, because when asked a question, Joseph—who otherwise communicated perfectly normally—had forgotten. It was precisely because we respected Joseph’s “forgetfulness” that he was later able to speak about certain traumatic scenes surrounding these ritual barbecues (René Laffitte, 2006, p. 116–118).

Obviously, this is only possible if the *Quoi de Neuf* is not an isolated institution, and if it belongs to an entire daily life that can take up these “triggers” and channel them into other productions, other growth, and other redeployments of the courage of the child who has finally dared to speak. Within this milieu, the *Quoi de Neuf* provides perhaps the most unconditional and purified reception of anyone’s existential nakedness, and it does so in the simplest, most ordinary context, least susceptible to any “aestheticization” of the sensational.

It is therefore undoubtedly the pedagogical tool most immediately effective for situations such as the educational reception of children in migration: the reception of their life integrally, without reducing the latter to too general, painful or empty categories. In our view, the *Quoi de Neuf* is the tool most readily mobilizable to “build a group” around the subjectivity of each utterance.

In such a moment, the diversity of languages does not prevent welcoming the *tone* of each person. And then, one can even say that cooperation can already take

place in helping one newcomer by translating its speech, which strengthens the experience of welcoming, while allowing those who assist to feel useful within the life of the group. And simply the fact that, despite the language barrier, the group cares about what I am saying and makes an effort to understand me, to make contact, to be there—so that I am not speaking into the void—that is already something just immense...

b. Free Text

An institution that teaches writing and welcomes the child into their inner world: the *Free Text* : The Free Text, invented by Célestin Freinet and described by Fernand Oury as “the royal path to the child’s unconscious” (paraphrasing Freud, who used the phrase about dreams), is a writing practice that is... free—entirely without prior instruction. Precisely because of this freedom, it can serve as a powerful means for the singular voice of each child to emerge. In their text, every student is free to express their thoughts, inspirations, emotions, and the moments that have particularly marked them—writing as they wish, without constraint (except that of doing their best). What is particularly enriching about the Free Text is the children’s capacity to express feelings and emotions—sometimes through drawings, for the youngest or for those who are just beginning to write. This is the technique of “narrated drawing” (*dessin conté*), which can also be used with learners discovering a new language. This practice allows each pupil to exercise both their right and their desire to write—and to be read. The act of writing a Free Text also involves developing one’s own thinking and expressing personal experience freely, while learning to articulate ideas so that they may be shared. Listening and reading others’ texts are fundamental; reception forms the horizon of all writing. The presence of others introduces a certain demand for quality in the writing, sometimes without the author even realizing it. It matters to know *for whom* one writes. When a child writes for someone, when they know that their text will be read, heard, and shared, they invest themselves differently—and it is not uncommon for a child to experience, perhaps for the first time, that someone genuinely cares about what they have to say or write. They come to understand that their writing has value—that it can move, touch someone else.

To help children settle into a culture of written expression, it is important to ensure regularity in both writing and sharing. Writing is not always easy—there is nothing “natural” about it, especially for children used to thinking that schoolwork “serves no purpose.” It is therefore essential to institutionalize a dedicated time for Free Text, followed, for those who wish, by a Text Selection moment (*séance du Choix de texte*), where the group shares all its productions and votes (depending on age and level) on which one will appear in the class’s seasonal journal. This moment of collective sharing transforms intimate speech into a social act—an early and symbolic entry into group life: what I write matters to others, and not merely as an artificial exercise to be graded. It is an affirmation of the value of others, and of oneself, through the gaze of others.

The text thus becomes a tool to tell one's story, to understand the world, and to reach out—to make others laugh, think, or feel. It carries living speech...

...from which, in fact, arises an even stronger *need*—and therefore *desire*—to learn to write and read better. It becomes possible to organize all language work around the children's production of *Free Texts* (Laffitte, R., 1999, p. 30). The *Free Text* allows learners to become aware of their own progress and to appreciate it. Indeed, then comes a time for revising the text's form and layout. It is not only the teacher but the entire group that supports the student in improving their text—working collectively on structure, grammar, spelling, and style. This process of *refinement* (literally “*toiletage*”) benefits from the group's linguistic diversity and varying levels of mastery (see below, *belts* system). With the text rewritten on the board, everyone contributes suggestions for improvement. The lighter belts (those at the more fragile levels) speak first, often addressing punctuation or capitalization, while the darker belts take over with more advanced aspects of syntax or style. The teacher—the “black belt”—intervenes sparingly. Each person contributes what they can to the success of one among us: a text is a unique signature, but it is born only because an entire group has helped it come into being and refinement. Ultimately, the author decides whether to accept or refuse the reformulation proposals made by others. Some classmates will later illustrate the text, assist with typesetting if it is to be printed, or help type it if the author cannot. All of this contributes to the collective value of *our* class journal—a living document that embodies cooperation, creativity, and shared authorship.

Indeed, the chosen text may later be used in the class journal, included in a collection, displayed in the classroom, sent to parents, or even to pen pals—elsewhere, to people the child has never met, it will be read, it will exist... But even within the world of the class itself, and in the years to come, the child will become an author within the group's shared *cultural heritage*. Their text will find a home among the reading collections or journals indexed in the class library—often one of the most welcoming, reassuring corners of the classroom. There, it may be chosen by future generations of readers, especially during the *Reading Presentation* time. Even if the child has only passed briefly through the life of the group, “like a gust of wind,” their trace will not have vanished like the wind: it will have taken root. The classroom can thus become a territory where the passage of a life leaves a legacy—not just *una raya en el mar*, a fleeting line on the sea. A first name may become an ancestor: a form of *ancestrality* can take hold of every being, even when embodied in a typewritten text. But this is possible only if the educational situation is conceived as a *milieu of culture*, not merely as a factory or a dispensary of adaptive psychosocial skills for passive victims of large-scale phenomena.

The new texts created during *Free Text* sessions then serve as the basis for spelling and grammar lessons in the following week, linking the practice of writing to the learning of linguistic rules. Alongside its existence as *living speech*, the text becomes the object of collective attention to language—a language that, from being foreign, must become hospitable, nurturing, and capable of carrying the words of anyone who speaks. Then, a journey through writing and speech can become something

other than an *exile* in a cold, harsh, inhospitable tongue that shows only its prison-door appearance...

In other words, the *Free Text* is a perfect device for situations of urgency and instability—in short, for an *educational guerrilla*. Writing, under such conditions, means connecting directly to the most reliable source of the subjectivity of the person who is there, in that moment. We do not know how long they will remain, but that does not prevent us from immediately getting to work—in the life of someone who produces, who creates. Someone who produces a real text, a genuine act of speech—not a mere reproduction of artificial work, like practice or revision exercises (which can, effectively, come later).

Such a speech can leave more here than a trace in a soulless place: it can leave, in our memory, its (his)story...

3. When a group lives on its own: cooperation, self-organization, permanent analyse

How does a group emerge, and how does it organize itself? In an emergency situation, within a fragile group, one of the first things that can be done—even “from nothing”—is to organize life and work. A cooperative group exists only if there is concrete production and an organized approach to tasks. The following captures the spirit in which such a structure unfolds within a classroom, and which we believe can, a fortiori, be appropriately applied to the establishment of an educational encounter in a migration context.

a. Council (conseil)

What is called an institution in Institutional Pedagogy?

What do we mean by “institutions”? Even a simple rule that allows us to use the soap without arguing already constitutes an institution. The set of rules that determines *what can and cannot be done* in a given place, at a given time, what we call the *laws of the class*, is another example.

But we also name “institution” what we institute by ourselves: the definition of spaces, moments, and the status of each member according to their behavioural level, that is, according to their capabilities; the functions (services, positions, responsibilities), the roles (presidency, secretary), the various meetings (team leaders, level classes, etc.), and the rituals that ensure their effectiveness.

We believe it is possible to institutionalize change, that is, to make such change be permanent. If the council, as a space for speech, is also a space of power, and if everything is regularly questioned, it becomes possible for the class-group to truly live.

Institutionalizing change without it descending into sterile anarchy means ensuring that the “ship discipline” (as Freinet referred to the complex functioning of the cooperative classroom) does not turn into a dictatorship of the majority or an oligarchy of “model student” technicians. Instead, it preserves at the same time the

freedom, power, and responsibility of each member, through a genuine mastery of the group's Law by all—that is, properly speaking, direct democracy.

Among all the institutions of a cooperative class, the Cooperative Council constitutes the keystone: it is the instituting institution. The Council is a space for sharing power and making collective decisions about the functioning of the group, where laws are established or withdrawn. Everything is discussed and submitted to a vote within an environment where everyone has the right to express their desires and needs. Usually held twice a week, the Council is the principal⁶¹ site of the group's Law, from which the rules of life and decisions—both major and minor—arise, are debated, modified, or transcended. Everyone has the right to speak and to vote. The Council is a place of language where everyone's voice is heard and where the group's decision is sovereign, safeguarded by rules: "We do not mock, we listen to others, we request the floor, we are all guarantors of the framework". "The laws of the Council help each member, within the group, to exist, regulate their relationship with others, and enable everyone to live together." (Laffitte, R., 1999, p. 155)

A ritual

Choose an agenda sequence and stick to it. One example among many:

1. *The Council begins, silence!*
2. *Note the class: Who thinks the class is not functioning well? This is only a general overview, but critics must justify their intervention⁶².*

⁶¹Vasquez and Oury use an organic metaphor to define the cardinal role of the Council in the organization of the classroom: it is the eye, the brain, the heart, the lungs, and the kidney of the group. The Council enables: 1) a view of what is happening in the class (the eye); 2) an understanding of the classroom's functioning, analysing and revisiting gestures, activities, and overall organization (the brain); 3) a breathing space, a release, a way to avoid feeling constrained by the strictness of the framework (the lungs); 4) an opportunity to unload, expose, and untangle conflicts, difficulties, and dysfunctions (the kidney); and 5) a space to express projects, desires, and curiosities that inject life, motivation, and meaning (the heart). The Council serves an integrative function on the intelligence produced by the group's work: within it, solutions are invented or validated, conflicts are dialectically addressed, and the life of the classroom organism as a whole is reinvigorated.

⁶²We grade the class: out of 18 students, 8 think that it is not functioning well? Then the class receives a score of 10 out of 18. This is merely an indication—one should be careful not to be misled by appearances, as such surveys are not mathematical comparisons. Once again, what matters is the meaning: a class that is not functioning well cannot help us to grow or to foster progress. We must therefore reflect upon it and help the class to heal.

However, this practice should be avoided when tumultuous phases (see Vasquez & Oury, 1967, p. 92) drag on: everyone already knows that the class is not functioning well. Rather than stigmatizing it, it is better to emphasize progress (the class scores 8 out of 18? That's very good—last time it only had 6...).

"Grading the class" is interesting because, beyond the "express survey" it provides, it makes the class exist as a collective entity. However, especially with younger children, the "weather

3. *Floor to the secretary... who reads out the decisions of the previous Council (if the Council's decisions do not translate into actions, what is its purpose?).*
4. *Proposals (and miscellaneous: requests, information, etc.).*
5. *Jobs (tasks and responsibilities).*
6. *Other criticisms.*
7. *Congratulations (and/or thanks).*
8. *Floor to the secretary... who reads out the decisions of the day.*
9. *The Council is concluded. (Laffitte, R., 1999, p. 97)*

A “senior” in behaviour (not necessarily the adult—see below, belts system) assumes the role of president. This does not mean that they tell others what to think, and in general, they only speak last. Their role is to ensure that the rules are respected: they distribute the floor, make sure everyone is heard, and, if necessary, interrupt the discussion when time constraints require it.⁶³ In short, the presidency ensures the ethical safety of each participant and the practical effectiveness of this key moment in the group’s life; it in no way entails any form of power monopolization (even though it does not automatically prevent it). A secretary records the decisions and important pieces of information in a notebook that everyone can consult, and these are read aloud at the following meeting to verify whether they have been acted upon (such indicators allow one to assess the council’s actual effectiveness).

The Council is a meeting for organization and the verbal mediation of situations (especially conflictual ones): its purpose is to make decisions and to structure a genuine, rich, and complex school life (around classroom jobs, projects, behavioural belts, etc.), without wasting hours in sterile discussions—something that many adults too often mistake for democracy. “You ask for freedom, I propose organization,” is the serious adage of praxis, pedagogical or otherwise. The council should therefore not be confused with a space for more or less philosophical debate on just any topic.

The Council translates immediate confrontations into mediated verbal exchanges. “The council is so we don’t fight,” as one young delinquent put it. The Council is emblematic of the primary pedagogical mission: to make the classroom a milieu of language, not merely a place for learning correctness. Here, language is not synonymous with tongue or communication code, but is understood, in the anthropological sense, as the symbolic law that makes us human beings.

report” at the end of the day (see p. 106) can replace this “dashboard indicator” (see “Indicators,” p. 300). (Laffitte, R., 1999, p. 97)

⁶³One does not contest the president’s decisions in the moment: a child who has been disruptive three times may be excluded from the council and therefore from voting—however, they will have the opportunity to criticize the president at the next council meeting if they wish.

The Council enables a permanent institutional analysis of the group; the discussions and emergent themes bring to light what traverses the group, providing a space for speech and symbolization of the invisible movements—what blocks, repeats, excludes, divides, or mobilizes. A council without concrete life to organize, without responsibilities to assume, but above all without powers or freedoms for its subjects, is inconceivable. That is why the Council is articulated with the whole milieu, and particularly through two other key institutions: classroom jobs and behavioural belts.

b. Jobs (métiers)

The group's work consists in constructing the living space of the class, analyzing it, and continually helping it to progress. This collective task includes a wide variety of more localized, heterogeneous efforts; among them, some regular ones constitute the classroom jobs.

Classroom jobs are an essential institution for organizing communal life. Everyday life itself imposes them on the group: taking care of materials, files, the library, the vivarium, preparing parcels for correspondents, managing the printing press, ensuring cleanliness at the end of the day, overseeing the cafeteria, and so on. These jobs are ongoing and require specific skills, defined through job sheets. Each job grants both power and freedom to its holder, who is expected to make it their own: not everyone can do everything, otherwise the organization of group life would suffer. Decisions concerning jobs are made during the Council: a job that is consistently poorly done leads to a change of responsible person. Thus, this has nothing to do with the “tasks” often distributed among students each week (or even each day), either by the teacher or at random (in turn-taking). A job requires time—time to master its techniques, time to perform its duties at cruising speed, and also time to transmit this knowledge to another—a continuous handover between responsible persons. These are as many occasions for exchanges, transmission, and identification dynamics between someone who learns (by doing) and someone who knows (and can help)—without this powerful dialectic of learning necessarily passing through the adult. Sharing power by passing it on periodically defines cooperation, thereby creating the class-group.

A job is not an anonymous task: it is an important identificatory support, often revealing much about the child who chooses it (one does not choose just any task, nor invest in it indifferently), and it often marks the child's true entry into the collective life of the class. Moreover, jobs are not assigned once and for all: on the contrary, changing roles, avoiding overly fixed or imaginary identification with a single position within the group, is essential for renewing the experience of heterogeneity—“I can be multiple, therefore singular.”

If a child wishes to take on the role of librarian but lacks sufficient reading proficiency to classify books properly, this becomes an excellent motivation to work on their reading belts (see below). Most importantly, one can learn the job alongside the current responsible person, by asking to become an apprentice. This spirit

commits practitioners (children and adults alike) to remain vigilant, to propose, modify, or even eliminate a job according to the real needs of the class. This dynamic allows each individual to find their place, to feel useful and recognized. Jobs are not static: they evolve with the life of the group, reflecting its priorities and transformations. By adapting them, the group responds to collective needs and exercises a critical view of its institutions. It is also a way of developing oneself as a subject capable of acting within a collective framework, without dissolving into it. Jobs therefore serve as tools introducing distinctiveness, providing opportunities for singularities to become concretely inscribed in daily life while contributing to its smooth functioning.

However, to make this work, one must know by what criteria it can be determined who is, or is not, ready to take on a job responsibly. This is where another institution comes into play: the belts.

c. Belts (ceintures)

Welcoming singularities means, above all, recognizing the heterogeneity that constitutes any living group. From the initially heterogeneous gathering of individuals who did not choose to be together, the task is to form a living group—a community in which relationships emerge among subjects who feel welcomed for who they are. If the free text and the What’s New? activities primarily emphasize the singularity of each individual’s voice, it is nonetheless essential to situate these specificities within a coherent and easily legible whole. To welcome singularity does not mean to fragment the group into isolated atoms; otherwise, no cooperation or self-organization would be possible. Making differences visible, connecting them, and turning them into a collective strength is precisely the function of a crucial tool: the belts (Vasquez, Oury, 1972, p. 407sq.; Laffitte, R., 1999, p. 207sq.; Laffitte, P.J., 2020, p. 44-68).

In a classroom, the differences between pupils go far beyond their academic level or age group. Each child has their own learning rhythm, specific abilities, talents, interests—but also vulnerabilities, and particular needs in terms of guidance, encouragement, and motivation. These cannot be determined on behalf of the learner; the aim of cooperative pedagogy is not to *artificially motivate* each child, but rather to help them—and the group as a whole—to cultivate genuine desires, intentions, and projects that make learning worthwhile, combining the joy of creation with the effort of self-questioning, producing, and growing. Moreover, no child resembles another, and there is no such thing as a “normal pupil.” Some progress rapidly and autonomously, while others require stable reference points, individualized support, or constant encouragement. This diversity raises crucial questions: how can we position ourselves in relation to each learner in a caring and respectful manner, taking into account their trajectory, strengths, weaknesses, and potential for autonomy? How can we create a learning environment in which everyone can locate themselves, feel recognized, and move forward with clarity along their own path?

The belt system, inspired by judo and invented by Fernand Oury (both a pedagogue and a judoka), offers a concrete response to these pedagogical questions. In each subject area, the skills to be acquired are carefully defined, clearly articulated, and precisely organized. They are grouped into sets of four or five competencies, forming progressive levels—each associated with a belt colour, from white to black. This system identifies and values technical abilities (in writing, reading, mathematics, history, physical education, but also in theatre, cooking, printing, computer science, and more). At each stage of growth—white, yellow, orange, up to black, sometimes with intermediate shades such as light or dark orange—corresponds a specific set of competencies, typically formulated as “I can...” statements. Learners can periodically take an assessment to earn a new belt. In the meantime, their daily classroom activities help them advance, supported by a variety of tools designed for independent learning and practice: self-correcting work files in writing, mathematics, and reading; reference and documentation materials; and the class’s own productions or those of its correspondents.

There exists a special type of belt: the behaviour belt, which is by no means a judgment—it has nothing to do with being a “good, obedient student” or with evaluating a child’s psychological development. Rather, it designates each person’s role and status within the class, as well as the degree of trust the group can place in them. Each status corresponds to a specific set of powers, responsibilities, and freedoms.

For instance, a white belt student is someone who “tries not to disturb too much”: they have few responsibilities, little power, and limited freedom of movement—although the right to speak, vote, and participate in decisions remains sacred. By contrast, a green belt student can move freely within the classroom, and a blue belt within the entire school: they are trusted not to cause trouble. In fact, at this level, students often begin to mediate conflicts, even in the absence of an adult—they are considered the “big ones,” and their presence reassures the younger children.

Progression from one colour to the next is initiated by the student’s own decision; they are never forced but may be encouraged to realize when they are ready. For the behaviour belt, there is no formal “exam.” Instead, the entire group collectively examines and evaluates the situation: the student makes their request during the class council, and the class reviews the criteria for the next belt colour. The child self-assesses their behaviour, reflecting on what might still need to improve in order to reach the next level. If the group agrees, the student earns their new belt on a trial basis for fifteen days, after which the class council confirms—or rejects—the change⁶⁴. During these discussions and the vote, everyone has the right to speak, but

⁶⁴Why this trial period? Because a belt signifies the crossing of an important symbolic threshold in the student’s entire existence: “When you grow up, you don’t shrink in the wash.” Once a belt is earned, one does not regress in this status of being a “big one.” Of course, regressive moments can occur; although not encouraged, they are possible, identifiable, and manageable through other institutions. For example, in some classes there exists an internal currency system—allowing fines but also a “salary” that rewards effort and courage rather than the result itself. There is also a gold belt, used in cases of a temporary need to “take a break,”

the darker belts, who have mastered the topic, hold an authority that is recognized by all.

These belts are represented by coloured pins on the Belt Board, a double-entry chart where, at a glance, one can see all the belts in the class, the belt of each child along the row of their name, and the heterogeneity of levels in the class along the column of a given belt. In this way, a living, colourful tableau emerges, reflecting each individual's trajectory. This board is not hierarchical in an elitist sense; rather, it reveals the diversity of progress, the richness of rhythms, and makes visible the efforts, achievements, and paths under construction.

What is the meaning and purpose of belts in a cooperative classroom? The Belt Board is both an institution and a "job": it is extremely useful in daily life. Without belts, there is no effective organization of work: when a project is decided in the Council, or when a role in daily life must be assigned, the responsible person must be able to quickly indicate who is capable of taking on the responsibility. For example, not everyone is suited to be a treasurer: they must have sufficient skills in arithmetic but also be reliable with money. A team leader must have at least a light green behavioral belt, but does not need to be "good at everything": one teammate can be blue in mathematics, another green in reading, etc. Teams, recomposed seasonally using a quick sociogram (inspired by Lewin and Moreno), are based on heterogeneity among members, which requires cooperation and gives it meaning.

When seen as integrated into the "Atomium" of the class, it becomes clear that the belt system is not an evaluation in the classical sense—even though it can also serve an evaluative function, and in a very flexible and effective way, it remains profoundly formative and structuring. It is not about grades: belts signify durable and reliable competencies. They operate according to a logic of mapping, progression, and individual trial-and-error. They incorporate evaluation as a lever of emancipation, rather than as a tool for ranking performance (Laffitte, P.J., 2020, p. 278sq.). How?

4. From ethos to ethics: a dialectic between singularity and community

More than any other institution in the classroom, the belt system reveals the interweaving of the semiotic dimension—reading and interpreting situations—and the praxic dimension—as a tool or lever to seriously generate action, cooperation, and projection. To read the world is already to write it; to perceive it is to interpret it, and therefore to make its transformation possible.

How can this matrix welcome and support the intimate existence of each subject in the construction of their singularity? The belts help to see "where one stands": where the class is, where each individual is in their personal growth. Here, usefulness without judgment links directly to self-awareness, which each child can cultivate

and a red belt, reserved for serious (but rare) situations where a child, for various reasons, endangers themselves or others, a situation in which only the adult has authority and responsibility. (Laffitte, R., 2006, p. 239-259.)

within the privacy of their own existence. Indeed, heterogeneity does not exist only between children: each one can experience their own multiplicity. “Poor” students realize, in the eyes of the group, that they are not defined solely as poor: yellow in reading, but blue in drawing, or green in behaviour. Likewise, “good” students can be brown in mathematics but light orange in history, and being “first” does not necessarily mean being a green or blue belt in behaviour. In a cooperative classroom, real power lies in freedom and autonomy—provided this is balanced with a sense of responsibility, and thus a concern for others. Experiencing this, both intimately and ordinarily, demonstrates that one can escape the univocity of one’s destiny. This is far from trivial, especially when everything in one’s life—or the lives of those close to us—seems to bind us to a single path: exile, poverty, segregation. Within the life of the group, but also in parts of my life where school does not usually allow me to look, I can find small shining stars, points of identification that allow me to grow, to find meaning in the effort to surpass limits I once thought immovable. In turn, this achievement can later be symbolically inscribed: by changing belt colour. And this, in turn, will be recorded on the “We Grow” page of the seasonal class journal, distributed to families and sent to correspondents who are far away...

One cannot underestimate the significance of this simultaneous gift: both a deeply felt experience and a capacity for action capable of transforming the collective and personal conditions of our lives. The belt system thus serves as a lever for both personal and collective transformation. Rather than ranking or freezing, it enables a nuanced reading of each individual’s trajectory: where I stand, what I have already accomplished, and what remains to be explored or constructed. This system provides each student with visibility over their position in their learning journey, allowing them to recognize their competencies, vulnerabilities, and the resources they need to progress and project themselves toward the next stages at their own pace. It makes clear that no one is “naturally” a black belt in everything (the adult), and that one is not condemned to remain a white belt for life. In doing so, the belts allow the collective to recognize each person’s positions and responsibilities, enabling the group to become aware of its heterogeneity. This allows each individual to situate themselves without engaging in massive comparison, instead entering a very different dynamic of exchange: “Who can help me realize my project? In which areas would I like to be recognized as a point of reference by others?” The system defuses the paralysis often inspired by the individual anxiety of failure, showing that we advance together, with our imperfections, in a space where differences are not deficits but distinct forms of experience and, consequently, contributions. The group’s daily life establishes a logic of values grounded in respect for oneself, for others, and for one’s existence considered as a journey.

What emerges from such daily life is a certain ethos—that is, the customs, ways of being, and modes of coexistence that each individual can internalize and dialectically integrate with their own singular constitution. Ethics—the quality of ethos prevailing within a society, whether large or small—becomes a quality that the individual incorporates into their own singularity. The danger, of course, lies in this process becoming a form of over-alienation of the child to the group’s doxa—a

persistent risk, an entropic hazard inherent to all socialization, both at micro- and macro-social scales. It is with the aim of addressing and mitigating such tendencies that the entire pedagogical framework presented here is constituted. On one hand, the group's ethos is grounded in the sacred principle of welcoming the singularity of each subjectivity (cf. *Quoi de neuf*, free writing), and on the other hand, permanent spaces for analysis throughout the life of the group allow these risks of alienation to the collective imagination to be unbound (council meetings, daily "weather reports," team leader meetings, etc.).

The engine of all progress in transmission, learning, and personal growth fundamentally relies on what psychoanalysis and developmental psychology identify as processes of identification (Vasquez, Oury, 1967). The richer the environment is in "identificatory references," the more each individual can find branches to grasp in order to continue progressing. The teacher need not embody—or monopolize—this entire identificatory function (at the risk of being labelled as the sole scapegoat should the school fail in its mission—a reality that, sadly, is increasingly dramatic). Many other figures can play this role, often much more effectively: a child "advanced" in mathematics (sometimes a gifted girl!) may be less inhibiting than adult knowledge, which is often perceived as inaccessible in its supposed perfection and thus becomes an object of adoration—or, conversely, massive rejection. On the contrary, "breaking down" different figures of knowledge and skill into smaller, more accessible units makes it easier to find, often right beside oneself, the encouraging image of a peer who succeeds while sharing our points of fragility. This identificatory dynamic also works symmetrically: I realize that, in the eyes of others, I too can become such a reference point, even when I once believed myself so weak, or even non-existent. In the reconstruction of a frequently damaged sense of narcissism, such a specular life proves to be immensely existentially effective for each participant in the exchange. Within this dynamic of the group imaginary, the belt system plays an essential, almost automatic role: it inscribes the richness of who I am into the life of value circulating in our group, without reducing it to mere performance, let alone ranking. It is indeed the environment that fosters growth, that is to say, "the imaginary institution of society" (Castoriadis, 1973).

5. When the tone of a language becomes welcoming

Here, we must acknowledge an entire pedagogical and linguistic domain that we only touch upon in this work, even though it constitutes a significant part of the material our team sought to highlight: the praxis of the Calandretas, the Occitan-language immersive bilingual schools (Calandreta, 2011; Laffitte, P.J., 2020, p. 133sq., Benesty, 2024, Bidabad, 2026).

These schools have been practicing Freinet pedagogy and institutional pedagogy for fifty years: everything discussed above applies to them fully. Their unique contribution to the intersection between pedagogical praxis and the experiences of migrant children seems to us particularly significant: their culture of linguistic and cultural openness. The monolingual doxa has a stultifying effect on the French educational system, one of its most dangerous assumptions being that children,

regardless of their origin, must integrate into “our” language. In stark contrast, the bilingualism practiced in the Calandretas embodies a conception of language based on welcoming the various languages each child carries. All family languages are acknowledged, valued, and become opportunities for encounters or invitations: parents and relatives come to speak about their country and culture, share their cuisine, sing... Each child has the right to speak their language, to feel no shame in doing so, and not to leave it outside the classroom as one might leave a raincoat on a coat rack. Just as a cooperative classroom welcomes the intimate and psychic singularity of each child, the child may enter it with the language and culture of their family, of their past—especially when this past represents, for a long time or even permanently, a lost homeland in exile. Can we fully grasp what such an educational reception of the child and their family entails? The school can be a place of recourse, refuge, and reconstruction—not a site for enlistment into the established order of a new linguistic legislation.

In these schools, Occitan is indeed the name of a language and culture that are prior and external, whose transmission and learning are part of the educational “contract”; but above all, Occitan functions as the language of communication in the daily life of the pupils (otherwise, there is no immersion). The didactics of immersive bilingualism is based on a parallel and comparative learning of languages, to the extent that a genuine awakening to multilingualism can be observed in these classrooms (notably through the *Musicas de lengas* program). Within this didactic approach, one could perceive the beginnings of comparative Romance studies at the primary school level. Yet, it is not merely a set of learning protocols: it is imbued with the ethics of free writing, natural learning methods, and the belt system. Students correspond with other Occitan-speaking classes, but also with classes in entirely different languages (Sardinian, Welsh, Aymara...). Occitan is not taken for granted: it “does not go without saying” and can be critically questioned. There are belts in Occitan just as there are in mathematics, and the language can be interrogated in the same way as French, Arabic, Catalan, Persian, mathematics, or history. This is why Occitan educators at Aprene (the higher training center) insist that this is not merely a didactics but a pedagogy of immersion (one of its emblematic tools being *Familhas de lengas*, Ferré, 2012). Within this environment, in the intimate tone of expression that each child develops through this milieu in which Occitan is the language, the language itself becomes “the language of welcome,” the language through which the subject is institutionally told: “Here, you can become who you are.”

In short, what distinguishes Calandretas from other immersive pedagogies is that Occitan functions as an institution within the classroom: identified as the language in which institutional life is conducted, worked through, and made meaningful, Occitan becomes the language that welcomes the subject. It is in Occitan that the ritual phrases punctuating the class council are spoken, or that questions are asked during the *Quoi de neuf*—and if a child, whether very young or newly arrived during the school year, is not yet able to respond in Occitan, it does not matter: they do their best, with the help of peers who have been in this somewhat strange new country of

the classroom longer. Making several languages coexist and cooperate ceases to be a handicap in the eyes of the time-obsessed overseers of ministerial curricula or the OECD. For these few children gathered into a living group, Occitan thus becomes a language of life, welcoming foreign languages rather than repressing them as one represses a stranger at the border.

Only at this price does this language—otherwise so minoritized sociolinguistically, and for so long opposed by the French Republic’s school system that it nearly perished—regain life: precarious life, certainly on a limited scale, but alive within the praxis of a single classroom. It is with an awareness of such “precarity” that the praxis of Calandretas transmits its most heuristic ethic: “Do not fear languages you do not understand.” One “leaps into the void” because the group is there to catch us through its attentive listening, and together, through the experimental trial-and-error so dear to Freinet, we manage to understand the other, in their language, in their life. *With a little help from my friends...*

Here again, with a toolbox that is specific—that is, limited and speaking its local dialect—a praxis offers its inventive strategies and the accompanying ethos: the ethos of one who not only is unafraid of the other’s language but actively seeks contact with its foreignness, transforming it into a source of enrichment, unfreezing oneself and continually unfreezing the language itself.

These extremely useful tools carry a contagious ethic: we hope that they will be one of the links through which the different praxes that have intersected within *VOLARE*, and hopefully will continue to intersect, can meet *ojalá*.

Bibliography

- Bidabad, D. (2026). *Aprene: Pédagogie de l'accueil; une pédagogie pour créer un environnement inclusif et accueillant*. ISLRF.
- Bidabad, D., & Francomme, O. (2025). L'émergence d'une pratique démocratique dans l'école de la République: Une monnaie intérieure au collège, les points de confiance. *Revue L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, 2025. Cairn.
- Calandretas (Confédération occitane des écoles laïques), & Aprene (Établissement d'enseignement supérieur). (2011). *Calandretas, 30 ans de créations pédagogiques*. La Poesia.
- Castoriadis, C. (1973). *L'institution imaginaire de la société*. Seuil.
- Delion, P. (2013). *La fonction phorique*. Érès.
- Ferré, X. (2012). “Familhas de lengas”: L'occitan, étayage institutionnel de l'éveil au multilinguisme [Master's thesis, Université de Perpignan-Via Domitia – ISLRF]. <http://www.aprene.org>
- Geffard, P. (2018). *Expériences de groupes en pédagogie institutionnelle*. L'Harmattan.
- Imbert, F., & Groupe de recherche en pédagogie institutionnelle (GRPI). (1996). *L'inconscient dans la classe: Transferts et contre-transferts*. ESF.
- Laffitte, P. J. (2020). *Pédagogie et langage: La pédagogie institutionnelle, à la rencontre des sciences du langage et de l'homme*. L'Harmattan.
- Laffitte, R., & AVPI. (1999). *Mémento de pédagogie institutionnelle: Faire de la classe un milieu éducatif* (Avant-propos de J. Oury). Matrice. (Rééd. Nîmes: Champ social Éditions).

- Laffitte, R., & AVPI. (2006). *Essais de pédagogie institutionnelle: La nécessaire clairvoyance des taupes, ou l'école, un lieu de recours possible pour l'enfant et ses parents*. Champ social.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Plon.
- Lopez, R. (2013). *La fonction d'accueil mise en œuvre dans une classe TFPI vue au travers d'une monographie* [Master's thesis, Université de Perpignan-Via Domitia – ISLRF]. <http://www.aprene.org>
- Vasquez, A., & Oury, F. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle* (Préface de F. Dolto). François Maspero. (Rééd. Nîmes: Champ social Éditions).
- Vasquez, A., & Oury, F. (1972). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. François Maspero. (Rééd. Nîmes: Champ social Éditions).

Documentaries

- Benesty, A. (2024). *Endavant tà l'escola! Calandreta, une pédagogie en commun* (bilingual documentary).
- Ribas, A., & Aristide, C. (2016). *Les semailles: La pédagogie institutionnelle à l'école de Javrezac, Cognac*.

Online sources

- Aprene (centre de formation supérieur occitan) : www.aprene.org
- Calandretas : www.calandreta.org
- Champ-PI : www.champ-pi.com
- Fimem (Fédération internationale des mouvements de l'École moderne) : www.fimem-freinet.org
- Icem (Institut coopératif de l'École moderne) : www.icem-pedagogie-freinet.org
- Réseau Pédagogie institutionnelle internationale : www.reseau-pi-international.org

ЕДИНАДЕСЕТ

Рефлексивната педагогика в действие: прилагане на принципите на рефлексивността в класните стаи

Дафина Пандин

Въведение

Аналитичен, активен, изследовател с високо ранище на самопознание, емпатиен и търсещ нови решения – това са част от характеристиките на рефлексивния учител, който по пътя на своето професионално развитие, умело превръща опита си във възможност за учене и развиване. В своя житейски път (като праподаватели, специалисти, родители) несъмнено срещаме учители, които бихме могли да наречем „рефлексивни“. Това са онези учители, които притежават проникателност и решителност, с готовност откликват на нуждите на своите ученици и ги насочват към избор на подходящи форми на поведение и общуване с другите. При срещата си с човек с описаните характеристики всеки от нас изпитва възхищение и благодарност. Несъмнено примерите от педагогическата практика са много, но тук ще бъде представен един от тях, който ще „осветли“ как прилагането на принципите на рефлексивността в класната стая подобряват вътрегруповия микроклимат, елиминират формите на насилие и формират у учениците високо равнище на самопознание и емпатия – едни от ключовите характеристики в нашето съвремие. Примерът е от средно общообразователно училище в гр. Бургас, в което се обучават ученици от български и ромски етнически произход. Профилът на училището покрива предоставянето на общообразователна подготовка на учениците от първи до десети клас в рамките на задължителното училищно образование. Педагогическият екип се състои от около 40 учители. В прогимназиален етап (от пети до седми клас) по учебния предмет „Български език и литература“ преподава учител с дългогодишна педагогическа практика. Учител с висок професионализъм, който не ограничава своята работа единствено в рамките на класната стая, но и извън нея. По разкази на учителя преподаването в подобно училище е „трудно, но удовлетворяваща задача“, тъй като не малка част от учениците притежават ниска мотивация за учене и продължаване на образованието си в гимназиален етап, а подкрепата, която оказват учителите

в тази посока, често води до дълговременни резултати и оставането в училищна среда. Усилията на учителя, които са представени тук са насочени към осигуряване на топло, дружелюбно отношение, готовност за беседи с учениците по теми, които надхвърлят образователните – това най-често са теми за идентичността, семейните взаимоотношения, справянето с предизвикателствата на бедността и изолацията, възрастовите особености на учениците. По разказ на учителя, за да формираш интерес към учебните предмети, то трябва да показваш личен, високо етичен пример за това какво се крие зад личността на преподавателя, за да могат останалите (учениците) да я опознаят и да се идентифицират с този пример. Не са рядко случаите, в които образователното съдържание остава на втори план, поради възникнали кризисни моменти с ученик. В подобни случаи ефективно се оказва педагогическата подкрепа към ученика от страна на учителя за справяне с възникналите предизвикателства. Когато ученикът получава навременна подкрепа, рискът от отпадане на училищна среда се свежда до минимум. В този план освен подкрепа към ученика, подкрепа получават и родителите. Конкретният разглеждан пример се отнася до ученик в шести клас от семейство с нисък социоикономически стаус. Семейството живее в бедност и често не може да покрива базисните нужди на своето дете. За да предотврати чувството на изолация от другите, учителят съветва, а и самият той дава личен пример, за изработка на вид училищна униформа, която не е задължителна за училището, но е препоръчителна за конкретния клас. Самият учител носи подобни дрехи. Макар че в тази възраст е важно за учениците начинът по който изглеждат, с подобен пример се илюстрира това, че не е важно какви дрехи предпочитат да носят учениците, а това, че съществуват много неща, които ни обединяват и те са повече от тези, които ни отделяват. Помощта и професионалното отношение на учителя не спират дотук.

Организирана е благотворителна кампания в помощ на семейството, което е подпомогнато с необходими дрехи и продукти от първа необходимост. Примерът на този учител провокира останалите ученици да формират критична и активна позиция по отношение на онези неща, които наблюдаваме в обществото или общността и самосъзнанието да не стоим безучастни към нуждите на другите. Това е нагледен пример как един учител може да формира алтруистични нагласи у учениците си и така да ги провокира да проявяват активност, аналитичност и търсене на решения независимо от етнически произход и културна обусловеност. Подобно преживяване резонира дълбоко с философията на проекта *VOLARE*, в който както свидетелствата на учителите, така и на учениците се разглеждат не просто като разкази за опит, а като форми на педагогически доказателства. Благодарение на тяхното събиране, споделяне и критично осмисляне, тези свидетелства стават част от по-широко дигитално и етично пространство на обучение, което се ангажира именно с рефлексивната педагогика. В тази рамка разказването на истории придобива образователна стойност, защото носи моралното и емоционалното напрежение на преподавателската практика;

превърщайки самото образование в място за среща между знанието и живия опит.

Спецификите на междуетническата образователна среда поставят сериозни изисквания към глобалното разбиране за образование. Основите се поставят още в предучилищния период и се разгръщат в пълна степен в училищния период като отправят особен вид изисквания към педагогическите специалисти за актуализиране на знания, умения и компетентности за междуетническо общуване и формиране на тази основа на межкултурна компетентност чрез приемане и зачитане на различията. Взаимодействието с различието се разгръща по посока на признаване на културни ценности и формираните на тази основа идентичности сред образователните субекти, както и промяна на нагласите за взаимодействие с различието, основани на полова, расова, етническа, религиозна, социална или класова основа. В този културен обмен намират място и социалните неравенства и произтичащите от това предизвикателства пред образователните системи на мултикултурните общества. Основен акцент се открива чрез противопоставяне и недопускане на всякакви форми на дискриминация, както и борба със съществуващи стереотипи нагласи и установки за осъществяване на основната цел на съвременното демократично образование: формиране на активни граждани, които зачитат културното многообразие като основна ценност за обществото, в което живеят и ще се реализират.

В тази връзка рефлексивната педагогика отправя поглед към приспособяването и ефективната адаптация на личността в различни културни условия, което създава необходимост от нов поглед в разбирането за мултикултурния фактор като конструктивен елемент на адаптацията. Разбира се, необходимо е извършване на диференцирана оценка по отношение функцията на определени културни и етнически параметри в условията на психологическата адаптация и отчитането на нейните механизми. Познаването на психологическите особености на личността подпомагат ефективното осъществяване на процеса на межкултурно общуване между образователните субекти – педагогически специалисти, ученици, родители.

Наред с причините за възникване на етнически противоречия и конфликти в образователен контекст, централен остава проблемът за способите за тяхното регулиране чрез формиране на умения за разрешаването им. Особено внимание този въпрос придобива в интеркултурна образователна среда поради съществуващия риск от проява на стереотипни нагласи, дискриминационни практики и осъществяване на форми на междуличностно взаимодействие на база на неблагоприятен субективен опит с различието.

Мултикултурната среда задава непрекъснат обмен на информация с разнороден характер и вариативност в междуличностните взаимоотношения на индивидите. Отчитайки мултикултурния характер на населението в Република България, може да предположим, че съществува разнородност в

междучелностните връзки и интеракции, а оттам и ценностни нагласи и установки, осъществявани в училищна образователна среда. Междучелтурният обмен предполага априори осъществяване на феномена на рефлексията в нейните четири аспекта (личностен, комуникативен, кооперативен, интелектуален). Ключово разбиране в тази посока представлява разглеждане на училищната възраст за централна в това отношение, поради интензифицирането на когнитивните, емоционалните и мотивационните аспекти на личността на ученика и в последствие като надграждащ (обогастващ) първоначално формираните рефлексивни умения (Пандин, 2025).

Изложение

В международен аспект едни от най-значимите автори на рефлексивната педагогика са John Dewey (1933), Donald Schön (1987; 2017) и Jack Whitehead (2006; 2008). Според John Dewey (1933), който е основоположника на концепцията за рефлексивното мислене, ученето се основава на опита, а мисленето се мотивира чрез разрешаването на належащите проблеми. Според автора рефлексията е динамичен процес на осъзнаване на убеждения или знания, имайки предвид фактите, които стоят зад тези убеждения и знания, както и възможните следствия от целия този процес на осъзнаване (Dewey, 1933). В различни културни условия, където се осъществява динамичен културен обмен на ценности, нагласи, убеждения, рефлексивното мислене представлява необходимо условие и следствие от страна на педагогическите субекти по отношение на училищния контекст централна роля заема психологическата нагласа за взаимодействие с различието и обогатяването на индивида в средство на това взаимодействие.

Съществен принос на Donald Schön (1987; 2017) представлява формулирането на идеята за рефлексивния практикуващ. С оглед на това той въвежда термините „рефлексия в действие“ и „рефлексия за действие“, които се осъществяват на равнище мислене. Рефлексията в действие се осъществява успоредно с определена дейност. С други думи учителят в класната стая следва да реагира бързо разпознавайки дадена ситуация, като с оглед на това протичат процесите анализ и корекция. Рефлексията за действие е мисловна дейност непосредствено след дадено събитие. По този начин учителят би могъл детайлно да анализира и синтезира образователната ситуация като изгради последваща стратегия за действие (Schön, 1987; 2017). Рефлексивният практикуващ учител анализира и на тази основа коригира педагогическото взаимодействие с ученика в класната стая. Това е предпоставка именно класната стая да бъде възприета от учениците като сигурна и подкрепяща среда, в която чрез активно взаимодействие между образователните субекти да се осъществява непреднамерено общуване основано на опита и готовността за промяна на индивида при отчитане на определена образователна дейност. Междучелтурното общуване се осъществява ефективно именно чрез насърчаване от страна на учителя на позитивни форми на общуване, какъвто

е диалогът, на приемане на различен субективен опит и на подпомагане в посока формиране на межкултурна компетентност. Тази идея за „безопасна и подкрепяща среда“ е в основата на мултимодалната педагогика, която VOLARE се стреми да насърчава. Гласът, погледът, звукът и разказът действат като равностойни преносители на смисъл, образувайки мултисензорно хранилище от учебни преживявания. От тази перспектива учителят не е просто преподавател на знания, а куратор на житейски преживявания. Той е този, който организира, интерпретира и разсъждава върху свидетелствата на учениците като форми на културна памет и педагогическо прозрение.

В произведенията си авторът Jack Whitehead говори за т.нар. „изследователско действие“. Според него педагогическите специалисти са в състояние да формират лично знание в образователното поле посредством практическата си педагогическа дейност. В този смисъл рефлексията се основава на цикличността „действие – субективна рефлексия – модифициране“, на базата на което педагогическите специалисти следва да си задават въпроса: „Как да подобря това, което правя?“ (Whitehead, 2006; 2008). Рефлексивният учител реализира своята педагогическа дейност, осъзнавайки отговорността си като авторитетна фигура за учениците в класната стая, работи целенасочено върху субективния си опит, за да минимизира преживени неблагоприятни събития в личностен аспект и влиза в ролята на ментор на равнище: личностно развитие на учениците.

Българската рефлексивна научна школа представя етно-психолого-педагогическа технология на различни форми на взаимодействие в училищна среда. Тя се основава на рефлексивния подход като психологически в мултикултурна образователна среда в условията на училищното образование. В образователното взаимодействие са представени всички засегнати субекти (родители, учители, ученици). Българските изследователи пишат на полето на петте вида рефлексия, а именно: личностна, кооперативна, интелектуална, мотивационна, комуникативна и дидактическа. Представители на българската научна рефлексивна школа⁶⁵ са специалисти с широк научен профил и специалности, които специалисти разработват емпирични изследвания на всички етапи на образованието. Всички те работят в полето на образованието в различни институции на държавния и неправителствения сектор.

В областта на училищното образование в монокултурна и интеркултурна образователна среда са разработени етнопсихологически теоретико-емпирични и емирико-теоретични модели и рефлексивни етнопедагогически технологии, апробирани върху големи извадки и приложения в условията на училищния етап на образование (Богданов, 2016; Андреева, 2017; Зарев, 2017; Витанова, 2021; Каменов, 2021; Ангелов, 2022).

⁶⁵ Ирина Колева, Мирена Легурска, Галина Благомилова, Георги Богданов, Анелия Андреева, Петър Зарев, Елена Витанова, Лало Каменов, Калоян Ангелов, Дафина Пандин, Теодора Григорова.

Други изтъкнати изследователи на полето на българската рефлексивна традиция са Стефан Еленков (2012; 2015) и Маргарита Арабаджиева (2010; 2018). Според С. Еленков (2012; 2015) рефлексията е основна компетентност в посока на професионалното усъвършенстване на педагогическите специалисти, в основата на това, авторът изтъква ролята на саморефлексията с акцент върху практиката в контекста на училищното образование (Еленков, 2012; 2015).

Подобно на С. Еленков и М. Арабаджиева (2010; 2018) разглежда рефлексивната практика на педагогическите специалисти в контекста на самооценката и непрекъснатото себеусъвършенстване в професионален аспект. В изследванията си авторът издига идеята за рефлексивния учител, който непрекъснато усъвършенства полезността в процеса на преподаване като същевременно отговаря на възникналите специфични потребности на учениците, които се пораждат в класната стая (Арабаджиева, 2010; 2018).

Румяна Неминска (2018) представя петмодулен мултимедиен конструктор в посока на ситуиране на педагогическа среда, в която студенти от педагогическите специалности да формират личностна и кооперативна рефлексия в посока бъдещото им изграждане на педагогически специалисти и развиването на професионални педагогически компетентности в тази посока. По този начин бъдещите учители формират знания, умения и компетентности за „управление на разнообразни класни стаи от гледна точка на многообразието на етнос, религия, социални модели и ценности, мигранти и бежанци“ (Неминска, 2018: 3). Педагогическият факултет на ТРУ-Стара Загора има традиции по отношение на реализиране на интеркултурни рефлексивни модели на педагогическо взаимодействие в академична среда, насочени към академичната подготовка на бъдещите учители. Според Р. Неминска преподаването в мултиетническа педагогическа среда се отнася до формирането на изследователска рефлексия и саморефлексия.⁶⁶

Според Красимира Димитрова (2017) „прилагането на хоризонтална и вертикална рефлексия в обучението на студентите по подходящи дисциплини е гаранция за успешна подготовка при практическата им реализация в кариерата“ (цит. по Димитрова, 2017: 101).

В допълнение авторът посочва, че формирането на рефлексивни компетентности у студентите от педагогическите специалности се постига благодарение на хоризонталната и вертикалната рефлексия: съответно се отнасят до кратки срокове и дадени дисциплини и дълги срокове като е интердисциплинарна в своята същност.

⁶⁶ Симулира се интерактивна образователна среда, в която студентите експериментират ролеви модели на педагогическо взаимодействие, посредством „комбинирането на видео, изображение, музика, текст, говор, анимация, с което се обогатяват възможностите за възприемане на информацията и учениците полагат малко усилия да възприемат по-широк обем от знания. Така създадените учебни ресурси могат да имат ярко изразена интегративна и интеркултурна насоченост с фрагментно представяне на празници, обичаи, традиции...“ (по Димитров, 2012).

В българската рефлексивна педагогическа школа принципите на рефлексивния подход и неговото широко приложение в образователна среда разработва за първи път Ирина Колева. Авторът издига идеите за фундаменталната роля на рефлексията на образователните субекти (родители, учители, ученици) на всички етапи на образование. Незаменима е ролята на рефлексията в процеса на преподаване, а именно използването на от страна на учителя на различни рефлексивни техники в контекста на подобряване на педагогическото взаимодействие с учениците. В този смисъл рефлексията е инструмент в посока формирането на професионални педагогически компетентности и педагогически практики.

И. Колева посочва, че „... представителите на школата на СУ „Св. Климент Охридски“ – Г. Ангушев, Н. Александрова, В. Матанова, И. Колева, М. Легурска, Г. Благомилова и други, на рефлексивния подход, считат за целеполагащ психологическия феномен на осъзнаването, като средство и елемент на аспектите на рефлексията: интелектуален, кооперативен, комуникативен и личностен. Те разработват цялостна психолого-педагогическа технология на основни и допълнителни форми на педагогическо взаимодействие на основата на рефлексивния подход. Техните парадигми са кодирани в Закона за предучилищно и училищно образование на Р. България (2016), както и в последващите го стандарти, Националната стратегия за учене през целия живот (2015), Националната стратегия за образователна интеграция на децата и учениците от етническите малцинства (2016), Националната стратегия с план за действие на НССЕИВ – МС (2012 – 2020) и много други пожелателни и директивни документи, определящи образователните маркери за развитие на детето и ученика ... в областта на всички степени на образователната ни система, както и в областта на глобалните интеграционни изследвания на социалната рефлексивна антропология“ (цит. по Колева, 2016: 165 – 166).

В контекста на педагогическото взаимодействие „учител – ученик“ авторът съсредоточава вниманието си върху развитието на говора и езиковото обогатяване у учениците. В този смисъл рефлексията на говора се явява централен елемент за осъществяване на рефлексивно взаимодействие. Посредством говора ученикът формира умения и компетентности за анализ и конституира граматичен и речеви потенциал. Ученикът осъзнава своята субективна реалност като мисловен и езиков процес, ето защо този процес в своята цялост се разглежда като метакогнитивна рефлексия (Колева, 2001).

В контекста на рефлексията на родителя, в това число с различен етнически произход, акцент се поставя върху осъзнаването и оценяването на специфичните образователни нужди на ученика от страна на родителя, както и собствената му роля по отношение на личностното развитие на ученика. В този смисъл рефлексията се свежда и до пълноправно родителско участие и осъзнатост на образователния процес и образователното благополучие на ученика (Колева, Попова, 2003).

Богатият науен принос на И. Колева показва, че феноменът на рефлексията не представлява изолиран процес, а напротив – процес, който е имплицитно включен в различните аспекти на образованието – от професионалното развитие на учителя в училищна среда и уменията му да управлява и насочва педагогическото взаимодействие в класната стая до когнитивното и езиковото развитие на ученика като базови конструктори за цялостното му личностно развитие (Пандин, 2025).

Компетентностно базираната (рефлексивна) ценностно-ориентирана политика на интеркултурно взаимодействие в училищното образование следва да акцентира на формиране и зачитане на ценностно-ориентираните поведенчески модели у всички адресати в образователния процес чрез разгръщане на феномена на рефлексията в четирите му аспекта: комуникативен, кооперативен, интелектуален, личностен. Макар, да съществува изоставане при провеждане на образователни политики, отчитащи етнокултурното многообразие на населението в България в периода 2012 – 2015 г. и в потвърждение на европейския образователен контекст и интеграционни политики на малцинствените общности и групи за борба със социалната изолация и неравенствата, на ниво стратегически документи, се затвърждава необходимостта от обогатяване и затвърждаване на културната идентичност на образователните субекти и насърчаване на межкултурния обмен (Пандин, 2025).

Ценностно-ориентираните поведенчески модели сред образователните участници трябва да се разбират в многоизмерна рамка, която обхваща няколко взаимосвързани контекста. Първо, личната значимост, проявена чрез четири вида рефлексия – интелектуална, лична, кооперативна и морална – оформя начина, по който индивидите възприемат и действат въз основа на своя образователен опит. Второ, социалната значимост се отнася до взаимоотношенията между хора, явления и обекти на реалността, в рамките на които се развива обучението. Трето, културната значимост се отнася до отличителните културни особености на представители на различни етнически и социални общности в България. И накрая, етнопсихологичните и културно-психологическите измерения влияят върху начина, по който учащите и преподавателите правят морален избор и концептуализират ценностите. Тези измерения варират в различните културни среди и следователно са от съществено значение за разбирането на етичната и образователната динамика на межкултурната педагогика (Pandini, 2025).

В българския образователен контекст тези ценностно-ориентирани модели могат да бъдат групирани според компетенциите и нагласите, които култивират. От една страна, така наречените „меки“ или гъвкави умения включват емоционална и културна интелигентност, социална адаптивност и способност за вземане на информирани и етични преценки в сложни ситуации. Те обхващат и способността за инициативност, любопитство, отвореност към нови идеи и креативност – изразени чрез критично и рефлексивно мислене. Гъвкавостта тук предполага способност за

саморефлексия и когнитивна гъвкавост, включваща анализ, обобщение, моделиране и трансфер на знания в нови контексти. Кооперативната и комуникативна рефлексия играят ключова роля, тъй като учениците участват в педагогическо взаимодействие в рамките на групи и екипи, учейки се да прилагат различни видове знания в нови ситуации.

От друга страна, „твърдите умения“ съответстват на по-структурирани, измерими форми на компетентност. Те включват способността за разрешаване на противоречия и вземане на научно обосновани решения (интелектуална рефлексия), както и за провеждане на реална самооценка и утвърждаване на физическото, психическото и социалното благополучие (лична рефлексия). Емоционалната саморегулация и оценката на риска са също толкова важни, тъй като позволяват както на учениците, така и на учителите да действат автономно и отговорно. Формирането на предприемачеството като лична компетентност, особено в областта на етнокултурното многообразие, илюстрира как ценностно ориентираното образование може да свърже знанието с действието и личностното израстване.

От тази гледна точка, ценностно ориентираната образователна политика изисква учителите и педагогическите специалисти да разгледат редица въпроси, които надхвърлят техническото обучение и обхващат етичните и социалните измерения на обучението. Как социалните и природните процеси са свързани с дигиталната култура и компетентност на учениците, особено когато се разглеждат през техните етнопсихологични характеристики? Как комуникацията с изкуствен интелект – същество, способно да имитира, но не и да изпитва емоции – влияе върху процеса на социализация и световъзприятие на ученика? Какви трансформации настъпват в комуникацията с връстници, социалната адаптация и възпроизвеждането на етнопсихологични характеристики във все по-дигитализирана учебна среда? И накрая, как възходът на изкуствения интелект поставя под въпрос човешкия разум, автономност и достойнство?

Тези въпроси сигнализират за решаваща промяна: от външна регулация към вътрешна рефлексия – тоест от наложен поведенчески контрол към култивиране на рефлексивна компетентност както у учителите, така и у учениците. Следователно оценката на качеството на образованието трябва да включва рефлексивно измерение, което признава взаимните позиции на учащия и преподавателя при анализа на причините за предизвикателствата и избора на коригиращи пътища. В тази рамка ценностно ориентираната образователна политика в България придобива приоритетна роля не само като механизъм за оценка, но и като превантивна и развиваща стратегия. Фокусът му трябва да бъде върху системите за ранна интервенция и структурите за социално-емоционална подкрепа, насърчавайки етично поведение, межкултурен диалог и устойчивост във все по-разнообразни образователни среди (Pandin, 2025).

Заклучение

Ценностно – ориентираната образователна политика изисква от учителя (педагогическия специалист) да си отговори на следните въпроси:

Как социалните и природни процеси се свързват с общата дигитална култура и дигитална компетентност на ученика на основата на неговите етнопсихологически характеристики.

Как ще се отрази възприемането на света на процеса на социализация на ученика и общуването му с изкуствения интелект, който не изпитва човешки емоции, но може да ги имитира.

Как ще се промени процесът на общуване на детето по социометричен статус и неговата социална адаптация.

Как ще се промени процесът на социализация в условията на училищното образование.

Каква ще бъде спецификата на възпроизвеждането на етнопсихологически и народопсихологически характеристики на изкуствения интелект.

Какви ще бъдат следствията от изкуствения интелект: разумът и изместването на човешкия разум към целепогашото си място на човешкото достойнство и независимост.

Проектът *VOLARE* демонстрира как рефлексивната педагогика може да се развива в по-широк европейски контекст, където образованието среща антропологията, технологиите и естетиката. В дигиталното хранилище истории, свидетелства и песни се трансформират в архиви от живи знания, не просто представяйки различието, но и активирайки го педагогически. Българският опит, със силния си мултикултурен и многоезичен характер, илюстрира как рефлексивната практика може да преобрази училищната култура в пространство на солидарност, емпатия и творчески диалог. Подобно преобразяване не просто би подобрило межкултурното общуване, но би формирало дълбоко взаимодействие с другите, основано на ценности, етика и емпатия.

Част от ценностно-ориентираната образователна политика е промяната „отвън – навътре“, т.е. формирането на рефлексивна компетентност както по отношение на учителя, така и по отношение на ученика. Оценката на качеството на планираната и реализирана дейност включва рефлексивно равнище, поне в две субектни позиции и съответстващите им функции за откриване на причините на определени недостатъци в дейността, въз основа на анализ на ситуацията по критерии и избор на пътища за тяхната корекция. Това поставя тезата за приоритентното място на ценностно-ориентираната образователна политика в българското образование, за да се стимулират мерките за превенция и интервенция в образователните институции, ценностно-ориентираната политика трябва да се съсредоточи върху системи за ранно предупреждение и социално-емоционална поведенческа подкрепа в междуетническа среда (Пандин, 2025).

Библиография

- Арабаджиева, М. (2010). *Рефлексивната практика на учителя*. София: ИК "Св. Климент Охридски".
- Арабаджиева, М. (2018). *Професионално развитие на учителя*. София: Университетско издателство "Св. Климент Охридски".
- Димитров, М. (2012). *Възможности за използване на безплатен софтуер за обработка на музика, приложим в началното училище*. XIII национален педагогически форум с международно участие, Тракийски университет, ДИПКУ, Ст. Загора.
- Димитрова, К. (2017). Рефлексивен подход в обучението и подготовката на студенти-педагози. *Образование и технологии*, 8(2017), 99–101. Достъпно на: https://www.edutechjournal.org/wp-content/uploads/2017/09/8_1_99-101.pdf
- Еленков, С. (2012). *Рефлексията в педагогическия процес*. Парадигма.
- Еленков, С. (2015). *Методология на изследователската дейност на учителя*. Парадигма.
- Колева, И. (2001). *Етнопсихопедагогика на говора*. София: Университетско издателство, СУ „Св. Климент Охридски“.
- Колева, И., & Попова, Л. (2003). *Родителите и образованието в междуетническа среда. Социално-педагогически тренинг*. София: Изд. „Образование“.
- Колева, И. (2016). Рефлексивният подход: методология, парадигми и факти (в системата на образователното взаимодействие). *Strategies for Policy in Science & Education / Strategii na Obrazovatelnata i Nauchnata Politika*, 24(2), 151–170. Достъпно на: https://azbuki.bg/wp-content/uploads/2016/04/azbuki.bg_dmdocuments_Strategiesi-02_16_Irina-Koleva.pdf
- Колева, И., Легурска, М., Богомилова, Г., Богданов, Г., Ангелов, К., Андреева, Д., & Зарев, П. (2023). *Народопсихолого-педагогически проекции и парадигми (научен принос в периода 1990–2023 г.)*. София: Университетско издателство "Св. Климент Охридски".
- Неминска, Р. (2018). Рефлексивна технология за развиване на педагогически компетентности в интеркултурна образователна среда. *Педагогически форум*, (4), 3–9. <https://doi.org/10.15547/PF.2018.025>
- Пандин, Д. (2025). *Ценностно-ориентирани модели на взаимодействие в междуетническа образователна среда* [Автореферат]. София: СУ „Св. Климент Охридски“. <https://eecvrxw66yt.exactdn.com/wp-content/uploads/2025/01/avtoreferat-d.-pandin.pdf>
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath and Company. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000193692>

- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
<http://www.thecommonwealthpractice.com/reflectivepractitionerreview.pdf>
- Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Whitehead, A. J., & McNiff, J. (2006). *Action research: Living theory*. Sage.
- Whitehead, J. (2008). Using a living theory methodology in improving practice and generating educational knowledge in living theories. *Educational Journal of Living Theories*, 1(1), 103–126. <https://insight.cumbria.ac.uk/id/eprint/4899>

ELEVEN

Reflexive pedagogy in action: Applying the principles of reflexivity in classrooms

Dafina Pandin

Introduction

Analytical active, researcher with a high level of self-knowledge, empathetic and seeking new solutions – these are some of the characteristics of the reflexive teacher, who, on the path of his professional development, skillfully transforms his experience into an opportunity for learning and development. In his life path (as primary teachers, specialists, parents) we undoubtedly meet teachers who we could call “reflexive”. These are those teachers who possess insight and determination, readily respond to the needs of their students and guide them to choose lasting forms of behavior and in communication with others. When meeting a person with the described characteristics, each of us feels admiration and gratitude. Undoubtedly, there are many examples from pedagogical practice, but here we will present one of them, which will “illuminate” how the application of the principles of reflexivity in the classroom improves the intragroup microclimate, eliminates forms of violence and forms a high level of self-knowledge and empathy in students – some of the key characteristics in our time. The example is from a secondary general education school in the city of Burgas, which educates students of Bulgarian and Roma ethnic origin. The school’s profile covers the provision of general education to students from the first to the tenth grade within the framework of compulsory school education. The pedagogical team consists of about 40 teachers. In the junior high school stage (from the fifth to the seventh grade) the subject “Bulgarian Language and Literature” is taught by a teacher with many years of pedagogical practice. A teacher with high professionalism, who does not limit his work only within the classroom, but also expands his role outside it. According to the teacher, teaching in such a school is a “difficult but satisfying task”, since a significant proportion of students have low motivation to learn and continue their education in high school, and the support that teachers provide in this direction often leads to long-term results and the staying in the school environment. The teacher’s efforts, which are presented here, are aimed at ensuring a warm, friendly attitude, readiness for discussions with students on topics that go beyond educational ones – these are most often topics about identity, family relationships, dealing with the challenges of poverty and isolation, and the age characteristics of

students. According to the teacher, in order to form interest in the subjects, you need to show a personal, highly ethical example of what lies behind the teacher's personality, so that others (the students) can get to know it and identify with this example. It is not uncommon for educational content to take a back seat due to crisis moments with a student. In such cases, pedagogical support for the student by the teacher to cope with the challenges that arise is effective. When the student receives timely support, the risk of dropping out of the school environment is minimized. In this regard, in addition to support for the student, the parents also receive support. The specific example under consideration concerns a sixth-grade student from a family with a low socioeconomic status. The family lives in poverty and often cannot cover the basic needs of their child. In order to prevent the feeling of isolation from others, the teacher advises, and he himself gives a personal example, to make a type of school uniform, which is not mandatory for the school, but is recommended for the specific class. The teacher himself wears similar clothes. Although at this age it is important for students how they look, such an example illustrates that it is not important what clothes students prefer to wear, but that there are many things that unite us and they are more than those that drive us apart. The teacher's help and professional attitude do not stop there.

A charity campaign was organized to help the family, which was assisted with necessary clothes and basic necessities. The example of this teacher provokes the other students to form a critical and active position regarding those things that we observe in society or the community and to develop the self-awareness not to remain indifferent to the needs of others. This is a clear example of how a teacher can form altruistic attitudes in his students and thus provoke them to show activity, analytical skills and search for solutions regardless of ethnic origin and cultural conditioning. Such an experience resonates deeply with the philosophy of the *VOLARE* project, in which both teachers' and students' testimonies are considered not simply as narratives of experience, but as forms of pedagogical evidence. Thanks to their collection, sharing and critical reflection, these testimonies become part of a broader digital and ethical learning space that is committed to reflective pedagogy. In this framework, storytelling acquires educational value because it carries the moral and emotional tension of teaching practice; transforming education itself into a meeting place between knowledge and lived experience.

The specifics of the interethnic educational environment place serious demands on the global understanding of education. The foundations are laid in the preschool period and are fully developed in the school period, placing special demands on pedagogical specialists to update their knowledge, skills and competencies for interethnic communication and to form this basis of intercultural competence through acceptance and respect for differences. Interaction with difference is developing towards the recognition of cultural values and the identities formed on this basis among educational subjects, as well as changing attitudes towards interaction with difference based on gender, race, ethnicity, religion, social or class. Social inequalities and the resulting challenges to the educational systems of multicultural societies also find their place in these cultural exchanges. A main

emphasis is placed on opposing and preventing all forms of discrimination, as well as combating existing stereotypes, attitudes and beliefs to achieve the main goal of modern democratic education: forming active citizens who respect cultural diversity as a fundamental value for the society in which they live and will thrive.

In this regard, reflexive pedagogy looks at the effective adaptation of the personality in different cultural conditions, which creates a need for a new perspective on the understanding of the multicultural factor as a constructive element of adaptation. Of course, it is necessary to carry out a differentiated assessment of the function of certain cultural and ethnic parameters in the conditions of psychological adaptation and to take into account its mechanisms. Knowledge of the psychological characteristics of the personality supports the effective implementation of the process of intercultural communication between educational subjects—pedagogical specialists, students, parents.

Along with the causes of the emergence of ethnic contradictions and conflicts in an educational context, the central problem remains the problem of methods for their regulation by forming skills for their resolution. This issue gains particular attention in an intercultural educational environment due to the existing risk of manifestation of stereotypical attitudes, discriminatory practices and implementation of forms of interpersonal interaction based on unfavorable subjective experience with difference.

The multicultural environment sets a continuous exchange of information with a heterogeneous character and variability in the interpersonal relationships of individuals. Taking into account the multicultural character of the population in the Republic of Bulgaria, we can assume that there is heterogeneity in interpersonal relationships and interactions, and hence value attitudes and attitudes implemented in a school educational environment. Intercultural exchange presupposes a priori the implementation of the phenomenon of reflection in its four aspects (personal, communicative, cooperative, intellectual). A key understanding in this direction is the consideration of school age as central in this regard, due to the intensification of the cognitive, emotional and motivational aspects of the student's personality and subsequently as building on (enriching) the initially formed reflexive skills (Pandin, 2025).

A brief presentation

Internationally, some of the most significant authors of reflexive pedagogy are John Dewey (1933), Donald Schön (1987; 2017) and Jack Whitehead (2006; 2008). According to John Dewey (1933), who is the founder of the concept of reflexive thinking, learning is based on experience, and thinking is motivated by solving pressing problems. According to the author, reflection is a dynamic process of awareness of beliefs or knowledge, taking into account the facts that stand behind these beliefs and knowledge, as well as the possible consequences of this entire process of awareness (Dewey, 1933). In different cultural settings, where a dynamic cultural exchange of values, attitudes, beliefs takes place, reflexive thinking is a

necessary condition and consequence on the part of pedagogical subjects in relation to the school context, a central role is played by the psychological attitude to interact with difference and the enrichment of the individual through this interaction.

A significant contribution of Donald Schön (1987; 2017) is the formulation of the idea of the reflexive practitioner. In view of this, he introduces the terms “reflection in action” and “reflection for action”, which are carried out at the level of thinking. Reflection in action takes place in parallel with a certain activity. In other words, the teacher in the classroom should react quickly by recognizing a given situation, and with this in mind the processes of analysis and correction take place. Reflection for action is a thinking activity immediately after a given event. In this way, the teacher could analyze and synthesize the educational situation in detail and build a subsequent strategy for action (Schön, 1987; 2017). The reflexive practitioner teacher analyzes and on this basis corrects the pedagogical interaction with the student in the classroom. This is a prerequisite for the classroom to be perceived by students as a safe and supportive environment, in which, through active interaction between educational subjects, unintentional communication based on the experience and readiness for change of the individual is carried out when considering a certain educational activity. Intercultural communication is effectively carried out precisely by the teacher's promotion of positive forms of communication, such as dialogue, acceptance of different subjective experiences and assistance in the formation of intercultural competence. This idea of a “safe and supportive environment” is at the heart of the multimodal pedagogy that *VOLARE* seeks to promote. Voice, gaze, sound and narrative act as equal carriers of meaning, forming a multisensory repository of learning experiences. From this perspective, the teacher is not simply a transmitter of knowledge, but a curator of life experiences. He is the one who organizes, interprets and reflects on students' testimonies as forms of cultural memory and pedagogical insight.

In his works, the author Jack Whitehead speaks of the so-called “research action”. According to him, pedagogical specialists are able to form personal knowledge in the educational field through their practical pedagogical activity. In this sense, reflection is based on the cyclicity “action - subjective reflection - modification”, on the basis of which pedagogical specialists should ask themselves the question: “How can I improve what I do?” (Whitehead, 2006; 2008). The reflexive teacher realizes his pedagogical activity, realizing his responsibility as an authoritative figure for students in the classroom, works purposefully on his subjective experience in order to minimize adverse events experienced in a personal aspect and takes on the role of a mentor at the level of: personal development of students.

The Bulgarian reflexive scientific school presents an ethno-psychological-pedagogical technology of various forms of interaction in a school environment. It is based on the reflexive approach as a psychological in a multicultural educational environment in the conditions of school education. In educational interaction, all affected subjects (parents, teachers, students) are represented. Bulgarian

researchers write⁶⁷ in the field of five types of reflection, namely: personal, cooperative, intellectual, motivational, communicative and didactic. Representatives of the Bulgarian scientific reflexive school are specialists with a broad scientific profile and specialties, which specialists develop empirical research at all stages of education. All of them work in the field of education in various institutions of the state and non-governmental sectors.

Similar to S. Elenkov, the work of M. Arabadzhieva (2010; 2018) also examines the reflexive practice of pedagogical specialists in the context of self-assessment and continuous self-improvement in a professional aspect. In his research, the author raises the idea of the reflexive teacher, who continuously improves the usefulness of the teaching process while responding to the specific needs of students that arise in the classroom (Arabadzhieva, 2010; 2018).

Rumyana Neminska (2018) presents a five-module multimedia construct in the direction of situating a pedagogical environment in which students of pedagogical specialties can form personal and cooperative reflection in the future development of pedagogical specialists and the development of professional pedagogical competencies in this direction. In this way, future teachers form knowledge, skills and competencies for “managing diverse classrooms from the perspective of the diversity of ethnicity, religion, social models and values, migrants and refugees” (Neminska, 2018: 3). The Faculty of Pedagogy of the Bulgarian National University of Education-Stara Zagora has traditions in terms of implementing intercultural reflexive models of pedagogical interaction in an academic environment, aimed at the academic preparation of future teachers. According to R. Neminska, teaching in a multiethnic pedagogical environment refers to the formation of research reflection and self-reflection.⁶⁸

According to Krasimira Dimitrova (2017), “the application of horizontal and vertical reflection in the education of students in appropriate disciplines is a guarantee of successful preparation for their practical realization in their careers” (Dimitrova, 2017: 101).

In addition, the author points out that the formation of reflexive competencies in students of pedagogical specialties is achieved thanks to horizontal and vertical reflection: respectively, they relate to short terms and given disciplines and long terms, being interdisciplinary in nature.

67 Irina Koleva, Mirena Legurska, Galina Blagomilova, Georgi Bogdanov, Anelia Andreeva, Petar Zarev, Elena Vitanova, Lalo Kamenov, Kaloyan Angelov, Dafina Pandin, Teodora Grigороva.

68 An interactive educational environment is simulated in which students experiment with role models of pedagogical interaction, through “combining video, image, music, text, speech, animation, which enriches the possibilities for perceiving information and students make little effort to perceive a wider volume of knowledge. The learning resources created in this way can have a clearly expressed integrative and intercultural focus with fragmentary presentation of holidays, customs, traditions...” (according to Dimitrov, 2012).

In the Bulgarian reflexive pedagogical school, the principles of the reflexive approach and its wide application in the educational environment were first developed by Irina Koleva. The author raises the ideas about the fundamental role of the reflection of educational subjects (parents, teachers, students) at all stages of education. The role of reflection in the teaching process is irreplaceable, namely the use by the teacher of various reflexive techniques in the context of improving pedagogical interaction with students. In this sense, reflection is a tool towards the formation of professional pedagogical competencies and pedagogical practices.

I. Koleva points out that "... the representatives of the school of Sofia University "St. Kliment Ohridski" - G. Angushev, N. Aleksandrova, V. Matanova, I. Koleva, M. Legurska, G. Blagomilova and others, of the reflexive approach, consider the psychological phenomenon of awareness to be purposeful, as a means and element of the aspects of reflection: intellectual, cooperative, communicative and personal. They develop a comprehensive psychological and pedagogical technology of basic and additional forms of pedagogical interaction based on the reflexive approach. Their paradigms are codified in the Law on Preschool and School Education of the Republic of Bulgaria (2016), as well as in the subsequent standards, the National Strategy for Lifelong Learning (2015), the National Strategy for Educational Integration of Children and Students from Ethnic Minorities (2016), the National Strategy with an Action Plan of the National Strategy for the Integration of Children and Students from Ethnic Minorities – MS (2012 – 2020) and many other aspirational and directive documents defining the educational markers for the development of the child and student ... in the field of all levels of our educational system, as well as in the field of global integration studies of social reflexive anthropology" (cited in Koleva, 2016: 165 – 166).

In the context of pedagogical interaction "teacher - student" the author focuses his attention on the development of speech and linguistic enrichment in students. In this sense, the reflection of speech is a central element for the implementation of reflexive interaction. Through speech the student forms skills and competencies for analysis and develops grammatical and speech potential. The student realizes his subjective reality as a thought and language process, which is why this process in its entirety is considered as metacognitive reflection (Koleva, 2001).

In the context of parental reflection, including that of a different ethnic background, emphasis is placed on the parent's awareness and assessment of the student's specific educational needs, as well as his or her own role in the student's personal development. In this sense, reflection also boils down to full parental participation and awareness of the educational process and the student's educational well-being (Koleva, Popova, 2003).

The rich scientific contribution of I. Koleva shows that the phenomenon of reflection is not an isolated process, but on the contrary - a process that is implicitly included in various aspects of education - from the professional development of the teacher in a school environment and his skills to manage and direct pedagogical interaction in the classroom to the cognitive and linguistic development of the student as basic constructs for his overall personal development (Pandin, 2025).

The competence-based (reflexive) value-oriented policy of intercultural interaction in school education should emphasize the formation and respect of value-oriented behavioral models in all addressees in the educational process by deploying the phenomenon of reflection in its four aspects: communicative, cooperative, intellectual, personal. Although there is a neglect in implementing educational policies that take into account the ethnocultural diversity of the population in Bulgaria in the period 2012-2015 and in confirmation of the European educational context and integration policies of minority communities and groups to combat social isolation and inequalities, at the level of strategic documents, the need to enrich and strengthen the cultural identity of educational subjects and promote intercultural exchange is confirmed (Pandin, 2025).

Value-oriented behavioral models among educational actors should be understood within a multidimensional framework that encompasses several interrelated contexts. First, personal significance, manifested through four types of reflection—intellectual, personal, cooperative, and moral—shapes how individuals perceive and act upon their educational experience. Second, social significance pertains to the relationships between people, phenomena, and the objects of reality within which learning unfolds. Third, cultural significance refers to the distinct cultural particularities of representatives of different ethnic and social communities in Bulgaria. Finally, the ethnopsychological and cultural-psychological dimensions influence how learners and educators make moral choices and conceptualize values. These dimensions vary across cultural settings and are therefore essential to understanding the ethical and educational dynamics of intercultural pedagogy (Pandin, 2025).

In the Bulgarian educational context, these value-oriented models can be grouped according to the competencies and dispositions they cultivate. On one hand, the so-called “soft” or flexible skills include emotional and cultural intelligence, social adaptability, and the ability to make informed and ethical judgments in complex situations. They also encompass the capacity for initiative, curiosity, openness to new ideas, and creativity—expressed through critical and reflexive thinking. Flexibility here implies an ability for self-reflection and cognitive versatility, involving analysis, generalization, modeling, and the transfer of knowledge to new contexts. Cooperative and communicative reflection plays a crucial role, as students engage in pedagogical interaction within groups and teams, learning to apply different types of knowledge in novel situations.

On the other hand, “hard skills” correspond to more structured, measurable forms of competence. These include the ability to resolve contradictions and make scientifically grounded decisions (intellectual reflection), as well as to conduct real self-assessment and affirm one’s physical, mental, and social well-being (personal reflection). Emotional self-regulation and risk assessment are equally essential, as they enable both students and teachers to act autonomously and responsibly. The formation of entrepreneurship as a personal competence, particularly in the field of ethnocultural diversity, illustrates how value-oriented education can connect knowledge with action and personal growth.

From this perspective, a value-oriented educational policy requires teachers and pedagogical specialists to address a series of questions that go beyond technical instruction and reach into the ethical and social dimensions of learning. How are social and natural processes linked to students' digital culture and competence, especially when viewed through their ethnopsychological characteristics? How does communication with artificial intelligence—an entity capable of mimicking but not feeling emotions—affect the student's process of socialization and world perception? What transformations occur in peer communication, social adaptation, and the reproduction of ethnopsychological features in an increasingly digital learning environment? And finally, how does the rise of artificial intelligence challenge human reason, autonomy, and dignity?

These questions signal a crucial shift: from external regulation to internal reflection—that is, from imposed behavioral control to the cultivation of reflexive competence in both teachers and students. The evaluation of educational quality must therefore include a reflexive dimension, one that acknowledges the mutual positions of learner and educator in analyzing the causes of challenges and selecting corrective paths. Within this framework, value-oriented educational policy in Bulgaria acquires a priority role, not only as a mechanism of evaluation but as a preventive and developmental strategy. Its focus should rest on early intervention systems and socio-emotional support structures, fostering ethical behavior, intercultural dialogue, and resilience in increasingly diverse educational environments (Pandin, 2025).

Conclusion

Value-oriented educational policy requires the teacher (pedagogical specialist) to answer the following questions:

- How social and natural processes are connected with the general digital culture and digital competence of the student based on his ethnopsychological characteristics.
- How will the perception of the world be affected by the student's socialization process and his communication with artificial intelligence, which does not experience human emotions, but can imitate them.
- How will the process of communication of the child change according to sociometric status and his social adaptation.
- How will the process of socialization change in the conditions of school education.
- What will be the specificity of the reproduction of ethnopsychological and folk psychological characteristics of artificial intelligence.
- What will be the consequences of artificial intelligence: reason and the shift of human reason to its purposeful place of human dignity and independence.

The *VOLARE* project demonstrates how reflective pedagogy can be developed in a broader European context, where education meets anthropology, technology and aesthetics. In the digital repository, stories, testimonies and songs are transformed into archives of living knowledge, not only presenting difference but also activating it pedagogically. The Bulgarian experience, with its strong multicultural and multilingual character, illustrates how reflective practice can transform school culture into a space of solidarity, empathy and creative dialogue. Such a transformation would not only improve intercultural communication, but would also form a deep interaction with others, based on values, ethics and empathy.

Part of the value-oriented educational policy is the change “from the outside in”, i.e., the formation of reflexive competence both in relation to the teacher and in relation to the student. The assessment of the quality of the planned and implemented activity includes a reflexive level, at least in two subject positions and their corresponding functions for discovering the causes of certain shortcomings in the activity, based on an analysis of the situation by criteria and the choice of ways for their correction. This puts forward the thesis for the priority place of the value-oriented educational policy in Bulgarian education, in order to stimulate prevention and intervention measures in educational institutions, the value-oriented policy should focus on early warning systems and socio-emotional behavioral support in an interethnic environment (Pandin, 2025).

References

- Arabadzhieva, M. (2010). *Refleksivnata praktika na uchitelya* [The teacher's reflective practice]. Sofia: IK "Sv. Kliment Ohridski".
- Arabadzhieva, M. (2018). *Profesionalno razvitiye na uchitelya* [The professional development of the teacher]. Sofia: Universitetsko izdatelstvo "Sv. Kliment Ohridski".
- Dimitrov, M. (2012). *Vazmozhnosti za izpolzvanie na bezplaten softuer za obrabotka na muzika, prilozhim v nachalno uchilishte* [Opportunities for using free music processing software applicable in primary school]. In *XIII Natsionalen pedagogicheski forum s mezhdunarodno uchastie*, Trakia University, DIPKU, Stara Zagora.
- Dimitrova, K. (2017). *Refleksiven podkhod v obuchenieto i podgotovkata na studenti-pedagogzi* [Reflective approach in the training of student-teachers]. In *Obrazovanie i tekhnologii* [Education and Technologies], 8(2017), 99–101. https://www.edutechjournal.org/wp-content/uploads/2017/09/8_1_99-101.pdf
- Elenkov, S. (2012). *Refleksiyata v pedagogicheskiya protses* [Reflection in the pedagogical process]. Sofia: Paradigma.
- Elenkov, S. (2015). *Metodologiya na izsledovatelstka deynost na uchitelya* [Methodology of the teacher's research activity]. Sofia: Paradigma.
- Koleva, I. (2001). *Etnopsikhopedagogika na govora* [Ethnopsychopedagogy of speech]. Sofia: Universitetsko izdatelstvo, SU "Sv. Kliment Ohridski".
- Koleva, I., & Popova, L. (2003). *Roditelite i obrazovaniето v mezhuetnicheska sreda: Sotsialno-pedagogicheski trening* [Parents and education in an interethnic environment: Socio-pedagogical training]. Sofia: Izd. "Obrazovanie".

- Koleva, I. (2016). *Refleksivniyat podkhod: metodologiya, paradigmi i fakti (v sistemata na obrazovatelnoto vzaimodeystvie)* [The reflective approach: Methodology, paradigms, and facts (in the system of educational interaction)]. *Strategies for Policy in Science & Education/ Strategii na obrazovatelната i nauchната politika*, 24(2), 151–170. https://azbuki.bg/wp-content/uploads/2016/04/azbuki.bg_dmdocuments_Strategiesi-02_16_Irina-Koleva.pdf
- Koleva, I., Legurska, M., Bogomilova, G., Bogdanov, G., Angelov, K., Andreeva, D., & Zarev, P. (2023). *Narodopsikhologo-pedagogicheski proektsii i paradigmi: Nauchen prinos v perioda 1990–2023 g.* [Folk-psychological and pedagogical projections and paradigms: Scientific contributions from 1990 to 2023]. Sofia: Universitetsko izdatelstvo "Sv. Kliment Ohridski".
- Neminska, R. (2018). *Refleksivna tekhnologiya za razvivane na pedagogicheski kompetentnosti v interkulturalna obrazovatelna sreda* [Reflective technology for developing pedagogical competencies in an intercultural educational setting]. *Pedagogicheski forum*, (4), 3–9. <https://doi.org/10.15547/PF.2018.025>
- Pandin, D. (2025). *Tsennostno-orientirani modeli na vzaimodeystvie v mezhuetnicheska obrazovatelna sreda* [Value-oriented models of interaction in an interethnic educational setting]. Sofia: SU "Sv. Kliment Ohridski". <https://eecvrxrw66yt.exactdn.com/wp-content/uploads/2025/01/avtoreferat-d-pandin.pdf>
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath and Company. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000193692>
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass. <http://www.thecommonwealthpractice.com/reflectivepractitionerreview.pdf>
- Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Whitehead, A. J., & McNiff, J. (2006). *Action research: Living theory*. Sage.
- Whitehead, J. (2008). Using a living theory methodology in improving practice and generating educational knowledge in living theories. *Educational Journal of Living Theories*, 1(1), 103–126. <https://insight.cumbria.ac.uk/id/eprint/4899>

ΔΩΔΕΚΑ

Η ακρόαση ως μάθηση: Μια πρώτη αποτίμηση του *VOLARE* ως χώρου αναστοχασμού και ελπίδας

Ελίνα Τσιρόγκα

Μεθοδολογική προσέγγιση και πλαίσιο της δοκιμαστικής φάσης του έργου

Οσο προσεκτικά κι αν έχει σχεδιαστεί, κάθε παιδαγωγικό εργαλείο πρέπει τελικά να δοκιμαστεί σε πραγματικές συνθήκες για να αποδείξει την εκπαιδευτική του αξία. Η δοκιμαστική αυτή φάση του αποθετηρίου *VOLARE* αποτέλεσε μια ιδιαίτερη χρήσιμη διαδικασία, καθώς στη διάρκειά της αναδύθηκαν ερωτήματα στην ομάδα σχεδιασμού, που δεν είναι μόνο τεχνικά ή οργανωτικά, αλλά σχετίζονταν με τις παιδαγωγικές αρχές του εγχειρήματος. Πώς το «συστήνουμε» σε εκπαιδευτικούς και φοιτήτριες ώστε να μην το προσεγγίσουν εργαλειακά, αλλά αυτόνομα, ως ένα δυναμικό πεδίο μάθησης και αναστοχασμού; Και γιατί επιλέχθηκε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα εκπαιδευτικών και ένα πανεπιστημιακό μάθημα ως τα κατάλληλα πλαίσια για αυτή την πρώτη συνάντηση με το υλικό του ψηφιακού αποθετηρίου;

Αντίστοιχα, η συλλογή των αποκρίσεων δεν αποτέλεσε αποκλειστικά μια διαδικασία ελέγχου της λειτουργικότητας ενός ψηφιακού εργαλείου· για την ομάδα σχεδιασμού αποτέλεσε ένα κρίσιμο σημείο κατανόησης σχετικά με το κατά πόσο το αποθετήριο συνιστά ένα πεδίο παιδαγωγικής και ανθρωπολογικής συνάντησης, η οποία διέτρεχε εξ αρχής όλες τις όψεις του κοινού μας εγχειρήματος. Τα ερωτήματα που αναδύθηκαν κατά τη διάρκειά της δοκιμαστικής φάσης ξεπερνούν την τεχνική ή μεθοδολογική διάσταση και καταλήγουν σε ερωτήματα βαθιά παιδαγωγικά: πώς μαθαίνουμε να ακούμε τον Άλλο; Πώς μεταφράζεται η μαρτυρία σε παιδαγωγική πράξη; Και πώς η ψηφιακή τεχνολογία μπορεί να υπηρετήσει την ενσυναίσθηση, χωρίς να την αποστειρώνει ή να την εργαλειοποιεί;

Στόχος μας ήταν η μεθοδολογία που υιοθετήθηκε, βασισμένη σε μεικτές τεχνικές συλλογής δεδομένων, με κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις (Τσιώλης, 2014), να αντανακλά τη σχεδιαστική λογική του ίδιου του αποθετηρίου: τη συνύπαρξη οργανωμένου ψηφιακού συστήματος και πρότασης ανοιχτής περιήγησης. Όπως η πλοήγηση στο *VOLARE* δεν είναι γραμμική, έτσι και το ερευνητικό εργαλείο που επιλέχθηκε, το ερωτηματολόγιο, δεν θα μπορούσε να περιλαμβάνει αποκλειστικά κλειστές ή ανοιχτές ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις σχεδιάστηκαν για να δώσουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες να αποτιμήσουν τη λογική της περιήγησης, ενθαρρύνοντας τους/τις να περιηγηθούν ελεύθερα στους

προσφερόμενους πόρους. Ένα ακόμη κρίσιμο ερώτημα που επιθυμούσαμε να διερευνήσουμε αφορούσε τον χώρο των φωνών: όπως το αποθετήριο επιδιώκει να δώσει βήμα στους εκτοπισμένους ανθρώπους και τις μειονότητες, έτσι και η δοκιμαστική φάση όφειλε να αναγνωρίσει τις φωνές των ίδιων των εκπαιδευτικών. Τέλος, η ηθική διάσταση της διαδικασίας αποδείχθηκε εξίσου κεντρική: η ηθική της ανάπτυξης του αποθετηρίου συνδέθηκε με την ηθική της παρούσας μελέτης.

Σε αυτό το πλαίσιο, τα ευρήματα που προέκυψαν δεν ερμηνεύονται απλώς ως αξιολόγηση ενός ψηφιακού εργαλείου, αλλά ως τεκμήρια μιας παιδαγωγικής εμπειρίας σε εξέλιξη. Η συζήτηση που ακολουθεί επιχειρεί να ερμηνεύσει αυτά τα ευρήματα μέσα από τρεις κεντρικούς άξονες: (α) την πλοήγηση ως παιδαγωγική εμπειρία, (β) τη μαρτυρία ως πράξη γνώσης και ενσυναίσθησης, και (γ) την πολυτροπικότητα ως εργαλείο συμπερίληψης και κριτικής παιδαγωγικής. Οι απαντήσεις των συμμετεχουσών/όντων δείχνουν ότι η εμπειρία της πλοήγησης στο αποθετήριο λειτούργησε ως βιωματική μαθησιακή διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί και οι φοιτήτριες που έλαβαν μέρος στην ποιοτική αποτίμηση δεν στάθηκαν μόνο απέναντι σε ένα σύνολο υλικών, αλλά ενεπλάκησαν σε μια πράξη ακρόασης και αναστοχασμού: ένιωσαν συγκίνηση, προβληματισμό, αμηχανία· αναγνώρισαν μέσα στις φωνές των εκτοπισμένων την ανθρώπινη κοινότητά τους, αλλά και τη δική τους θέση μέσα σε ένα πολύπλοκο κοινωνικό πεδίο.

Τα στάδια και οι συμμετέχουσες/οντες της μελέτης

Στις σελίδες που ακολουθούν επιχειρούμε να αναδείξουμε πώς κάποια μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (εν ενεργεία και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί) ήρθαν σε μια πρώτη επαφή με το αποθετήριο *VOLARE*. Το κεφάλαιο καταγράφει τις φάσεις αυτής της ερευνητικής διαδικασίας, τις επιλογές που τη διαμόρφωσαν, και τους πρώτους απόηχους της επαφής με ένα υλικό που θέτει την εμπειρία του εκτοπισμού στο κέντρο της μαθησιακής διεργασίας.

Συμμετοχή εκπαιδευτικών στην έρευνα

Η ψηφιακή πλατφόρμα *VOLARE* παρουσιάστηκε αρχικά σε σύνολο 229 εκπαιδευτικών σε δύο τρίωρες εξ αποστάσεως επιμορφωτικές συναντήσεις που διεξήχθησαν τον Μάιο του 2025 στο πλαίσιο του επιμορφωτικού προγράμματος με τίτλο «Teacher's capacity building on Integration of refugee and migrant children in Greece»⁶⁹. Το πρόγραμμα Teach.In.G. αποτελεί μια σημαντική περίπτωση εφαρμοσμένης παιδαγωγικής καινοτομίας σε περιβάλλοντα γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας. Υλοποιήθηκε από το ΕΚΠΑ σε συνεργασία με τη UNICEF (2022–2025), με στόχο την ενίσχυση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών σε ζητήματα πολυγλωσσικής διδασκαλίας, διαπολιτισμικής επικοινωνίας, πολυτροπικού γραμματισμού και διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Μέχρι σήμερα έχουν επιμορφωθεί πάνω από 1.400 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κυρίως σε Αττική και νησιά του Αιγαίου, με σκοπό την υποστήριξη

⁶⁹ <https://teach-in-g.cce.uoa.gr/programa/>

μαθητών προσφυγικού και μεταναστευτικού υπόβαθρου, αλλά και την εφαρμογή σύγχρονων παιδαγωγικών πρακτικών σε ποικίλα μαθησιακά περιβάλλοντα. Η επιμόρφωση (400 ώρες) πραγματοποιήθηκε σχεδόν αποκλειστικά εξ αποστάσεως, λόγω της πανδημίας, περιλαμβάνοντας 80 ώρες σύγχρονης και 320 ώρες ασύγχρονης μάθησης. Οι προκλήσεις της ψηφιακής επιμόρφωσης, σε συνδυασμό με την κόπωση από την εμπειρία της «εξ αποστάσεως έκτακτης διδασκαλίας» την περίοδο 2020–2021, ανέδειξαν την ανάγκη δημιουργικών λύσεων και υποστηρικτικών μεθοδολογιών για την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών (Αποστολίδου κ.ά., 2023).

Η αρχική παρουσίαση του αποθετηρίου στο πλαίσιο αυτής της επιμόρφωσης περιλάμβανε την παρουσίαση του σκεπτικού και των παιδαγωγικών και επιστημολογικών αρχών του σχεδιασμού, την παρουσίαση συγκεκριμένων μαρτυριών καθώς και την παρουσίαση συγκεκριμένων πολυτροπικών υλικών που πλαιασιώνουν τις μαρτυρίες. Στις συγκεκριμένες συναντήσεις οι συμμετέχουσες/οντες επεξεργάστηκαν σε ομάδες μία συγκεκριμένη μαρτυρία, με βασικά ερωτήματα/θέματα συζήτησης τη δύναμη της μαρτυρίας και τις δικές τους πρώτες αντιδράσεις σε αυτή και τις δικές τους ανάγκες/απόψεις πάνω στο τι υλικά και πληροφορίες θα θέλανε να έχουν ως εκπαιδευτικοί για να κατανοήσουν καλύτερα και να διδάξουν καλύτερα μια τέτοια μαρτυρία. Ακολούθησαν συζητήσεις στην ολομέλεια πάνω στην έννοια της πολυτροπικότητας του εκπαιδευτικού υλικού, στην έννοια του ψηφιακού αρχείου και στο ρόλο του εκπαιδευτικού. Ζητήθηκε από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να δηλώσουν τη διαθεσιμότητά τους να δοκιμάσουν την ψηφιακή πλατφόρμα όταν ολοκληρωθεί η κατασκευή της.

Μετά την ολοκλήρωση της κατασκευής της ψηφιακής πλατφόρμας *VOLARE*, το Σεπτέμβριο του 2025, στάλθηκε σε όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στις αρχικές παρουσιάσεις τον Μάιο του 2025, ενημερωτικό email για την πλήρη λειτουργία της πλατφόρμας, προσκαλώντας τους να περιηγηθούν σε αυτή και παράλληλα τους ζητούσαμε να συμπληρώσουν ένα σύντομο ερωτηματολόγιο με βάση την εμπειρία πλοήγησης σε αυτήν. Σε αυτό το δεύτερο στάδιο συμμετείχαν συνολικά 63 εκπαιδευτικοί.

Συμμετοχή φοιτητών στη δοκιμαστική φάση

Το σκεπτικό του ερευνητικού έργου *VOLARE* και το περιεχόμενο της πλατφόρμας παρουσιάστηκε επίσης σε ομάδα 30 φοιτητριών κατά τη διάρκεια του εαρινού εξαμήνου του 2025, στο πλαίσιο του πανεπιστημιακού μαθήματος σεμιναριακού χαρακτήρα «Παιδαγωγικές παρεμβάσεις σε ανοιχτά πλαίσια: ανάλυση δράσεων για παιδιά προσφύγων και ευάλωτων κοινωνικά ομάδων» που διεξάγεται στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, με διδάσκουσα την Καθηγήτρια Διδακτικής Μεθοδολογίας και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικού Υλικού, Αλεξάνδρα Ανδρούσου. Αντλώντας από την θεωρία της Κριτικής Παιδαγωγικής, το συγκεκριμένο μάθημα αποσκοπεί στην προετοιμασία των φοιτητών και των φοιτητριών για εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε ανοιχτά πλαίσια μη τυπικής εκπαίδευσης. Εστιάζει σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που αναπτύσσονται τα τελευταία χρόνια στο χώρο της μη τυπικής εκπαίδευσης τόσο στην Ελλάδα όσο και αλλού και ειδικότερα σε παρεμβάσεις που αφορούν παιδιά

προσχολικής και σχολικής ηλικίας προσφύγων και ευάλωτων κοινωνικά ομάδων. Παρουσιάζονται βασικές θεωρίες της μη τυπικής εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα επιχειρείται κριτική προσέγγιση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στον ελληνικό χώρο για παιδιά προσφύγων και ευάλωτων κοινωνικά ομάδων. Κατά τη διάρκεια του οι φοιτητές/τριες εμπλέκονται σε βιωματικά εργαστήρια με σκοπό να μπορέσουν να τοποθετηθούν κριτικά απέναντι στην εκπαιδευτική πράξη και να αναπτύξουν ικανότητες εκπαιδευτικού σχεδιασμού με βάση τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής Θεωρίας. Ως εκ τούτου, το συγκεκριμένο πανεπιστημιακό πλαίσιο ήταν κατάλληλο για αυτή τη δοκιμαστική φάση και κυρίως για την αποτίμηση των παιδαγωγικών λειτουργιών της πλατφόρμας του έργου *VOLARE* σε μια πανεπιστημιακή αίθουσα διαζώσης.

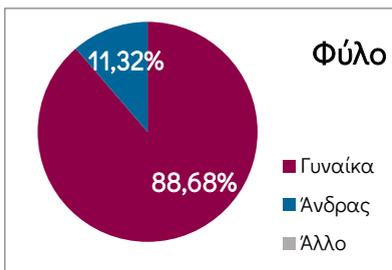
Το πρώτο στάδιο έλαβε χώρα μετά τη μέση του εξαμήνου, όταν οι συμμετέχουσες είχαν αποκτήσει μια αίσθηση ομαδικής και διαλογικής δράσης και είχαν εξοικειωθεί επαρκώς, μέσα από θεωρητικές επεξεργασίες και επιτόπιες επισκέψεις σε χώρους ενδιαφέροντος, με τις έννοιες της ετερότητας και του εκτοπισμού. Στην πρώτη παρουσίαση του εγχειρήματος, οι φοιτήτριες επεξεργάστηκαν επιλεγμένο περιεχόμενο της πλατφόρμας και συγκεκριμένα επιλεγμένες μαρτυρίες μαζί με το εκπαιδευτικό υλικό που τις πλαισιώνουν. Η επεξεργασία έγινε με άξονες τις εντυπώσεις που είχαν καθώς παρακολούθησαν τις συνεντεύξεις, τις πληροφορίες που αποκόμισαν καθώς και τα σημεία τις κινητοποίησαν να τα διερευνήσουν περαιτέρω ή να σκεφτούν διαφορετικά. Σε αυτό το πρώτο στάδιο, μετά την επεξεργασία των συνεντεύξεων είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν και κάποιους/ες από τους/τις συνεντευξιζόμενους/ες που κλήθηκαν να στο σεμινάριο και συνομίλησαν με τις φοιτήτριες για θέματα που αφορούν στη ζωή τους, τις ταυτότητές τους και την εκπαιδευτική πορεία τους.

Στο δεύτερο στάδιο της έρευνας στις φοιτήτριες και μετά την σχεδόν ολοκληρωμένη μορφή της ψηφιακής πλατφόρμας *VOLARE*, το Σεπτέμβριο του 2025, ζητήσαμε μέσω της ηλεκτρονικής τάξης του μαθήματος στις φοιτήτριες να περιηγηθούν στο αποθετήριο και τις καλέσαμε να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου. Στο στάδιο αυτό συμμετείχαν 9 φοιτήτριες.

Το προφίλ των εκπαιδευτικών και φοιτητριών που συμμετείχαν στην έρευνα

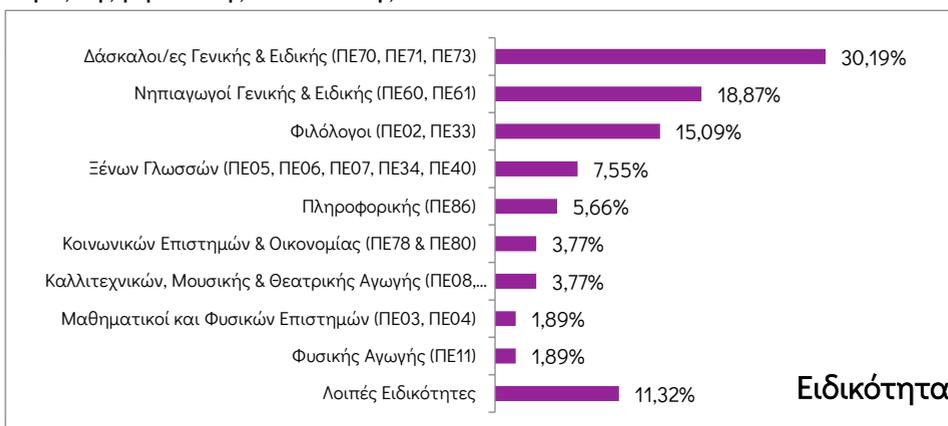
Εκπαιδευτικοί

Στην έρευνα ανταποκρίθηκαν 63 εκπαιδευτικοί τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης. Το 88,68% είναι γυναίκες και το 11,32% άνδρες. Το 66,04% ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 46-60 ετών, το 30,19% στην ηλικιακή κατηγορία 36-45 ετών ενώ το 3,77% στην ηλικιακή κατηγορία 26-35 ετών.



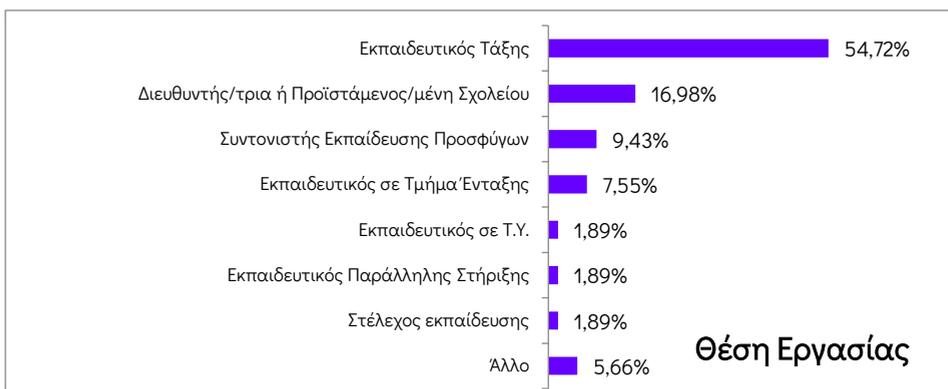
Γράφημα 1. Φύλο (εκπαιδευτικοί)

Πρόκειται για μία ομάδα εκπαιδευτικών με μεγάλη εκπαιδευτική εμπειρία καθώς το 50,94% δηλώνει ότι εργάζεται στην εκπαίδευση από 16 έως 25 έτη, το 16,98% πάνω από 26 έτη, το 13,21% 8 έως 15 έτη ενώ το 16,98 εργάζεται 3 έως 7 έτη και μόλις το 1,89% έχει λιγότερο από 2 έτη εκπαιδευτική εμπειρία. Παραπάνω από τους μισούς υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (43,40% σε Δημοτικά και 20,75% σε νηπιαγωγεία), το 26,42% υπηρετεί στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο:15,09%, Γενικό Λύκειο:7,55%, ΕΠΑΛ: 1,89%, Ε.Ε.Ε.Κ.:1,89%) ενώ το 9,43% υπηρετεί σε δομές της μη τυπικής εκπαίδευσης.



Γράφημα 2. Πεδίο ειδίκευσης (εκπαιδευτικοί)

Η συντριπτική πλειοψηφία τους (81,13%) είναι μόνιμοι/ες εκπαιδευτικοί σε δημόσιο σχολείο, το 13,21% είναι αναπληρωτές/τριες εκπαιδευτικοί στη δημόσια εκπαίδευση και το 5,66% εργάζεται στην ιδιωτική εκπαίδευση. Λίγο παραπάνω από τους μισούς (54,72%) είναι εκπαιδευτικοί σε τυπικές τάξεις, ενώ οι υπόλοιποι υπηρετούν σε διάφορες θέσεις στην εκπαίδευση.



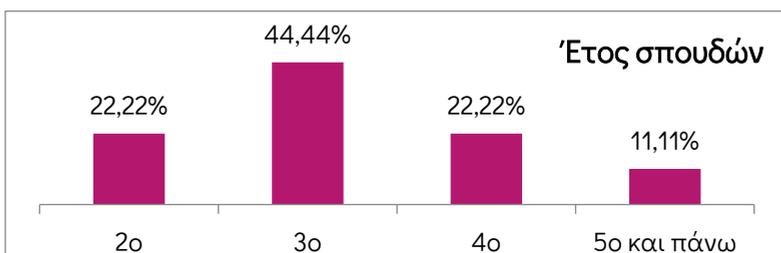
Γράφημα 3. Θέση στην εκπαίδευση (εκπαιδευτικοί)

Οι συμμετέχοντες/ουσες εργάζονται σε όλη την Ελληνική επικράτεια, ωστόσο το 47,17% δηλώνει ως περιοχή εργασίας την Αττική και το υπόλοιπο 52,83% την υπόλοιπη Ελλάδα. Στερεά Ελλάδα: 15,09%, Θεσσαλία: 11,32%, Πελοπόννησος: 13,21%, Βόρειο Αιγαίο: 5,66%, Κυκλάδες: 3,77%, Δωδεκάνησα: 1,89%, Κεντρική Μακεδονία: 1,89%. Επιπλέον, σε ποσοστό 92,46% δηλώνουν αρκετά έως πολύ εξοικειωμένοι/ες με τους υπολογιστές και το διαδίκτυο με Μ.Ο. στο δείκτη εξοικείωσης 4,3/5. Το 84,91% έχει χρησιμοποιήσει στο παρελθόν ψηφιακές πλατφόρμες για τη διδασκαλία και το 64,15% έχει ενσωματώσει στο παρελθόν στη διδασκαλία τους πολυτροπικό περιεχόμενο σχετικό με τους πρόσφυγες ή τη μετανάστευση.

Συμπερασματικά, πρόκειται για μία ομάδα εκπαιδευτικών με πολλά χρόνια εμπειρίας στην εκπαίδευση, από διάφορες ειδικότητες αλλά και θέσεις στην εκπαίδευση, από όλες τις βαθμίδες, εξοικειωμένη με τους υπολογιστές και τις ψηφιακές πλατφόρμες και με ενδιαφέρον τόσο για πολυτροπικά εκπαιδευτικά υλικά όσο και για εκπαιδευτικά υλικά σχετικά με τους πρόσφυγες ή τη μετανάστευση.

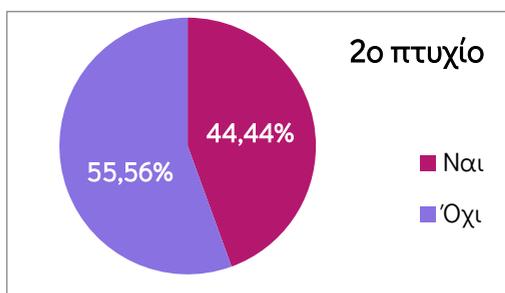
Φοιτήτριες

Οι φοιτήτριες που συμμετείχαν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου για την εμπειρία από τη χρήση της πλατφόρμας VOLARE ήταν 9, όλες γυναίκες. Πέντε από αυτές (55,56%) ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία έως 25 ετών, τρεις (33,33%) στην ηλικιακή κατηγορία 26-35 ετών και μία (11,11%) στην ηλικιακή κατηγορία 36-45 ετών. Το Μάιο του 2025, όπου παρακολούθησαν την παρουσίαση του VOLARE τέσσερις (44,44%) ήταν στο 3^ο έτος σπουδών τους, δύο (22,22%) στο 2^ο, δύο (22,22%) στο 4^ο και μία είχε ολοκληρώσει τα 4 πρώτα έτη σπουδών της.



Γράφημα 4. Έτος σπουδών (φοιτήτριες)

Οι πέντε (55,56%) είχαν εισαχθεί στο ΤΕΑΠΗ με τη διαδικασία των Πανελληνίων Εξετάσεων ενώ οι υπόλοιπες τέσσερις (44,44%) με Κατατακτικές εξετάσεις και κατέχουν και 2^ο πτυχίο. Οι τέσσερις (44,44%) έχουν εργαστεί στην τυπική ή μη τυπική εκπαίδευση, η μία 0-1 έτη και οι άλλες τρεις πάνω από 6 έτη.



Γράφημα 5. Ποσοστό κατόχων δεύτερου πτυχίου (φοιτήτριες)

Οι οκτώ από τις εννιά (88,88%) δηλώνουν αρκετά έως πολύ εξοικειωμένες με τους υπολογιστές και το διαδίκτυο, ενώ η μία δηλώνει κάπως εξοικειωμένη με συνολικό Μ.Ο. εξοικείωσης 4,22/5. Οι τρεις από τις εννιά (33,33%) δηλώνουν ότι χρησιμοποιήσει στο παρελθόν ψηφιακές πλατφόρμες σχετικές με τη διδασκαλία, ενώ μόνο οι δύο από τις εννιά (22,22%) έχουν χρησιμοποιήσει ή έχουν έρθει σε επαφή με πολυτροπικό περιεχόμενο σχετικό με τους πρόσφυγες ή τη μετανάστευση.

Η ομάδα των φοιτητριών είναι μικρή αριθμητικά ομάδα, που παρότι φοιτήτριες έχουν εμπειρία από την εκπαιδευτική πράξη, καθώς σχεδόν οι μισές έχουν ήδη εργαστεί στην εκπαίδευση με την δεύτερη ειδικότητά τους. Επομένως, πρόκειται για άτομα εξοικειωμένα με τα ψηφιακά εργαλεία ωστόσο με πολύ μικρή εξοικείωση και επαφή με εκπαιδευτικές ψηφιακές πλατφόρμες ή με πολυτροπικό σχετικό με το VOLARE περιεχόμενο.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η δοκιμαστική φάση του VOLARE ολοκληρώθηκε όχι ως μια απλή αξιολόγηση λειτουργιών, αλλά ως μια συλλογική μαθησιακή εμπειρία. Οι συμμετέχοντες/ουσες (εκπαιδευτικοί, φοιτήτριες και ερευνητές/τριες) βρέθηκαν να κινούνται ανάμεσα σε δύο πεδία: το κοινωνικό, όπου γεννιούνται οι μαρτυρίες, και το εκπαιδευτικό, όπου αυτές μετασχηματίζονται σε γνώση ώστε να επιστρέψουν, μέσω

της εκπαίδευσης, πίσω στο κοινωνικό σύνολο. Το πέρασμα από την εμπειρία της πλοήγησης στην ανάλυση των αντιδράσεων και στοχασμών τους δεν σηματοδοτεί απλώς ένα επόμενο ερευνητικό στάδιο· αποτελεί συνέχεια της ίδιας διαδικασίας μάθησης. Στη συνέχεια, επιχειρείται να δοθεί φωνή σε αυτή την εμπειρία, να ακουστούν δηλαδή οι τρόποι με τους οποίους οι συμμετέχοντες/ουσες προσέγγισαν, αμφισβήτησαν και άσκησαν κριτική στο αποθετήριο, καθώς και οι εκπαιδευτικές διαστάσεις που ανέδειξε αυτή η συνάντηση.

Μια κριτική αποτίμηση των αποκρίσεων

Εκπαιδευτικοί: Αντιλήψεις και παιδαγωγικές αναγνώσεις

Η ανάλυση που ακολουθεί εστιάζει στο πώς οι εκπαιδευτικοί και οι φοιτήτριες/φοιτητές βίωσαν την πλοήγηση και τη χρήση του αποθετηρίου VOLARE. Μέσα από τα ερωτηματολόγια και τις ανοιχτές απαντήσεις τους, αναδύονται τόσο οι παιδαγωγικές δυνατότητες όσο και οι προκλήσεις που θέτει ένα τέτοιο εγχείρημα. Οι φωνές των συμμετεχουσών/όντων αποτυπώνουν την ένταση ανάμεσα στη συναισθηματική εμπλοκή και την επαγγελματική απόσταση, ανάμεσα στην καινοτομία της εμπειρίας και τις τεχνικές ή θεσμικές δυσκολίες που τη συνοδεύουν.

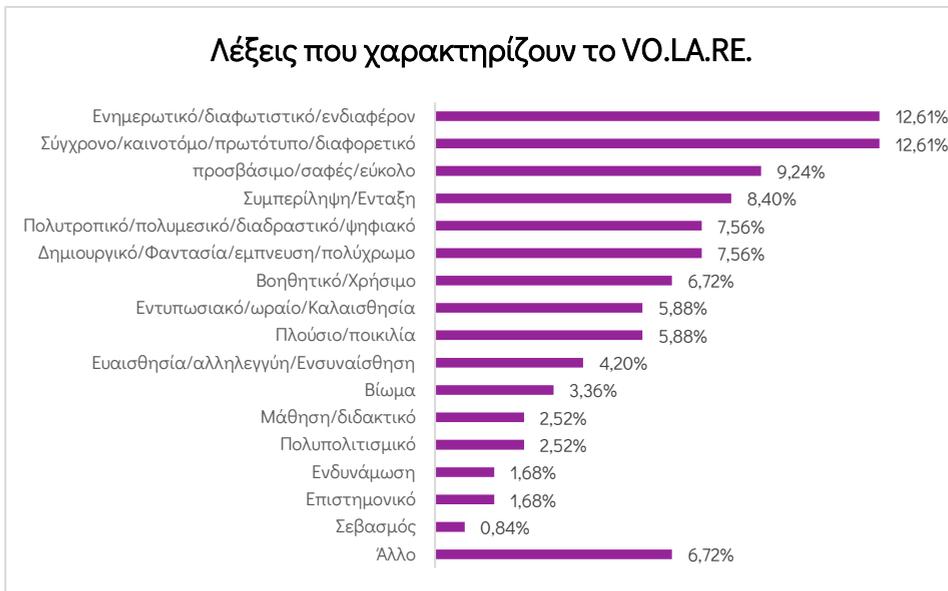
Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο 2^ο στάδιο της δοκιμαστικής μελέτης επιλέγουν λέξεις με θετικό πρόσημο (θετική/πολύ καλή 30,38%, εξαιρετική/καθελωτική 17,72%). Ξεχωρίζουν χαρακτηριστικά όπως η πρωτοτυπία/καινοτομία (8,86%), το όμορφο αισθητικό αποτέλεσμα και το καλό στήσιμο (5,06%) και το πλούσιο υλικό (7,59%), όπως αποτυπώνεται στο Γράφημα 6.



Γράφημα 6. Πρώτες εντυπώσεις από το αποθετήριο VOLARE (εκπαιδευτικοί)

Όταν καλούνται να επιλέξουν συγκεκριμένες λέξεις για να χαρακτηρίσουν το εγχείρημα, επιλέγουν λέξεις όπως ενδιαφέρον/ενημερωτικό (12,61%), σύγχρονο και

πρωτότυπο (12,61%), προσβάσιμο και σαφές (9,24%). Αναφέρονται στην πολυτροπικότητα του (7,56%), στη δημιουργικότητα (7,56%), στην καλαισθησία του (5,88%) αλλά και στο πλούσιο υλικό του (5,88%) Επίσης αναδύονται και λέξεις όπως Συμπερίληψη και ένταξη (8,40%), ευαισθησία, αλληλεγγύη, ενσυναίσθηση (4,20%) αλλά και βίωμα (3,36%), μάθηση (2,52%) και ενδυνάμωση (1,68%).



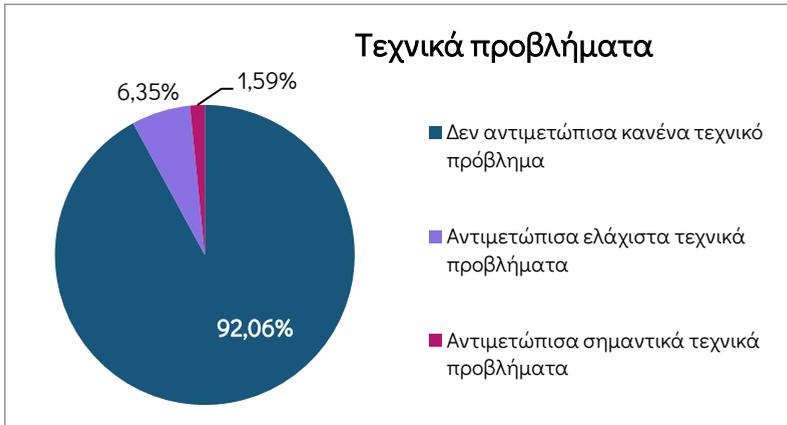
Γράφημα 7. Λέξεις που περιγράφουν το VOLARE (εκπαιδευτικοί)

Ξεχωρίζουν ως το πιο πολύτιμο στοιχείο της πλατφόρμας τις μαρτυρίες και την αυθεντικότητα και αμεσότητα τους (56,76%), το πλούσιο και χρήσιμο υλικό (24,32%), την εύκολη και κατανοητή πλοήγηση (8,11%) καθώς και την μοναδικότητά του.

Πλοήγηση στην πλατφόρμα (σαφήνεια, ευκολία) και τεχνικά θέματα/προβλήματα

Ως προς το ζήτημα της προσβασιμότητας στο ψηφιακό αποθετήριο, τα ευρήματα της δοκιμής ήταν ενθαρρυντικά, δεδομένου και του σχετικά υψηλού ψηφιακού γραμματισμού του δείγματος. Το 74,60% (47 άτομα) δηλώνει ότι η πλοήγηση στην πλατφόρμα ήταν πολύ εύκολη, το 23,81% (15 άτομα) δηλώνει ότι ήταν ούτε εύκολη/ούτε δύσκολη ενώ το 1,59% (1 άτομο) δηλώνει ότι ήταν πολύ δύσκολη διαμορφώνοντας Μ.Ο. στην ευκολία πλοήγησης 2,73/3. Επίσης το 80,95% (51 άτομα) δηλώνουν ότι ο τρόπος πλοήγησης ήταν απόλυτα σαφής, το 17,46% βρίσκεται ανάμεσα στο απόλυτα σαφής και στο καθόλου σαφής ενώ το 1,59% (1 άτομο) δηλώνει ότι δεν ήταν καθόλου σαφής ο τρόπος πλοήγησης διαμορφώνοντας έτσι Μ.Ο. στη σαφήνεια πλοήγησης 2,79/3.

Τέλος το 92,06% (58 άτομα) δεν αντιμετώπισε κανένα τεχνικό πρόβλημα, το 6,35% (4 άτομα) αντιμετώπισε ελάχιστα τεχνικά προβλήματα ενώ το 1,59% (1 άτομο) αντιμετώπισε σημαντικά τεχνικά προβλήματα.



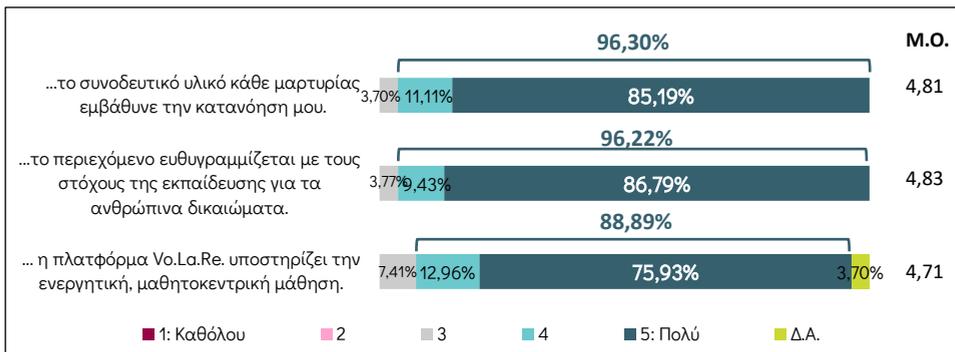
Γράφημα 8. Τεχνικά προβλήματα (εκπαιδευτικοί)

Στα τεχνικά προβλήματα που αναφέρουν εντοπίζεται μία καθυστέρηση στις σελίδες, θέματα στον ήχο ενώ το ένα άτομο που αντιμετώπισε σημαντικά τεχνικά προβλήματα, είναι το ίδιο που δήλωσε δυσκολίες και στην πλοήγηση και κατέγραψε θέματα που αφορούν την προβολή των βίντεο. Επίσης κάποιες δυσκολίες εντοπίστηκαν στις εναλλαγές των γλωσσών ή στην αναζήτηση υλικού για συγκεκριμένες ηλικιακές κατηγορίες μαθητών.

Περιεχόμενο, κατανόηση, υποστηρικτική λειτουργία

Απαντώντας σε ερώτηση για το κατά πόσο καλά ενσωματωμένο ήταν το περιεχόμενο πολυμέσων της πλατφόρμας το 84,13% (53 άτομα) δήλωσαν ότι ήταν πολύ καλά ενσωματωμένο ενώ το 15,87% (10 άτομα) τοποθετήθηκε στη μέση θέση, ανάμεσα στο πολύ καλά ενσωματωμένο και το καθόλου καλά ενσωματωμένο διαμορφώνοντας έτσι Μ.Ο. στην ενσωμάτωση του περιεχομένου 2,84/3.

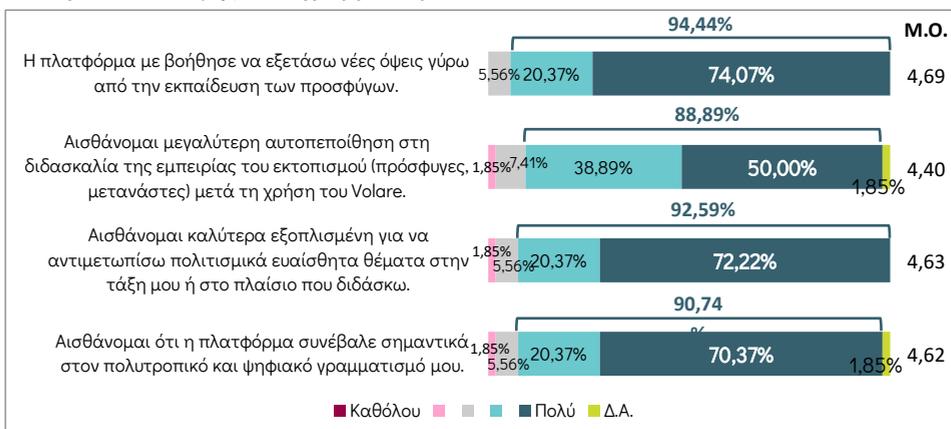
Με βάση την εμπειρία τους από τη χρήση του VOLARE το 96,30% των συμμετεχουσών/όντων πιστεύει ότι το συνοδευτικό υλικό κάθε μαρτυρίας εμβάθυνε την κατανόηση του, το 96,22% ότι το περιεχόμενο ευθυγραμμίζεται με τους στόχους της εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα ενώ το 88,89% πιστεύει ότι η πλατφόρμα VOLARE υποστηρίζει την ενεργητική, μαθητοκεντρική μάθηση.



Γράφημα 9. Ενσωμάτωση πολυμεσικού περιεχομένου της πλατφόρμας (εκπαιδευτικοί)

Επίδραση στον τρόπο διδασκαλίας και στην προσέγγιση θεμάτων σχετικής θεματολογίας

Καλούμενες/οι να επιλέξουν τι ισχύει με βάση την εμπειρία τους στη χρήση του VOLARE το 94,44% των ερωτηθέντων δηλώνουν ότι η πλατφόρμα τους βοήθησε να εξετάσουν νέες όψεις γύρω από την εκπαίδευση των προσφύγων. Το 88,89% αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στη διδασκαλία της εμπειρίας του εκτοπισμού (πρόσφυγες, μετανάστες) μετά τη χρήση του VOLARE ενώ το 92,59% αισθάνονται καλύτερα εξοπλισμένες/οι για να αντιμετωπίσουν πολιτισμικά ευαίσθητα θέματα στην τάξη τους ή στο πλαίσιο που διδάσκουν. Τέλος το 90,74% των συμμετεχουσών/όντων αισθάνονται ότι η πλατφόρμα συνέβαλε σημαντικά στον πολυτροπικό και ψηφιακό γραμματισμό τους.

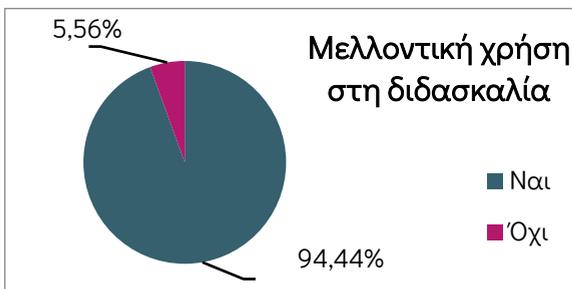


Γράφημα 10. Επίδραση πλατφόρμας (εκπαιδευτικοί)

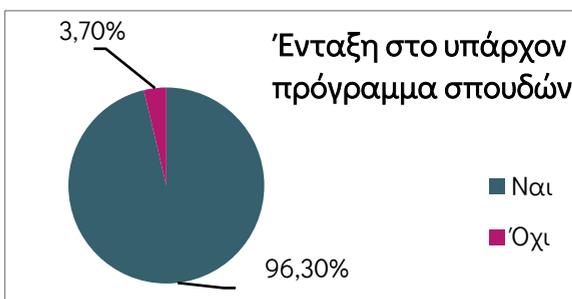
Μελλοντική χρήση και ενσωμάτωση στη διδασκαλία στην τάξη

Στις ερωτήσεις που αφορούν στην ένταξη του VOLARE και στη χρήση στη διδασκαλία τους καθώς και σε πιθανή σύσταση, το 96,30% δηλώνει ότι θα μπορούσε να το

φανταστεί να εντάσσεται στο υπάρχον πρόγραμμα σπουδών, το 94,44% δηλώνει ότι σκοπεύει να το χρησιμοποιήσει στη διδασκαλία, ενώ το σύνολο των συμμετεχουσών/όντων (100%) δηλώνει ότι θα το συνιστούσε σε άλλους εκπαιδευτικούς.



Γράφημα 11. Πρόθεση μελλοντικής χρήσης



Γράφημα 12. Ένταξη στο υφιστάμενο αναλυτικό πρόγραμμα

Προτάσεις και σχόλια

Οι παρατηρήσεις και προτάσεις των συμμετεχουσών/όντων κατά την πιλοτική φάση του έργου VOLARE αποτυπώνουν τη δυναμική σχέση ανάμεσα στη χρηστικότητα και τη μαθησιακή εμπειρία που γεννά ένα πολυτροπικό αποθετήριο. Οι περισσότεροι σχολιασμοί αφορούν πρακτικά ζητήματα πρόσβασης και πλοήγησης, στοιχεία που, αν και τεχνικά, συνδέονται άμεσα με την παιδαγωγική αποτελεσματικότητα του εργαλείου. Όπως σημειώνει ένας εκπαιδευτικός: «*Η πρόσβαση στο αποθετήριο μέσω κινητού δεν είναι δυνατή! Ίσως αυτό να ρίχνατε μια ματιά*». Η ανάγκη για ευκολότερη και πιο ευέλικτη πρόσβαση επανέρχεται σε αρκετές μαρτυρίες: «*Η αναζήτηση υλικού παρουσιάζει δυσκολίες*» ή «*Δεν υπάρχει μενού προσβασιμότητας*».

Αυτά τα σχόλια δεν αναδεικνύουν μόνο τεχνικά ελλείμματα αλλά φέρνουν στο προσκήνιο ένα κρίσιμο ζήτημα: ότι η εμπειρία του χρήστη αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του παιδαγωγικού σχεδιασμού. Η πρόσβαση στο περιεχόμενο, η αίσθηση προσανατολισμού μέσα στην πλατφόρμα και η δυνατότητα να κινηθεί κανείς ελεύθερα αποτελούν μορφές παιδαγωγικής ενδυνάμωσης πρότασης για ένα ανοιχτό εκπαιδευτικό υλικό. Όπως έγραψε μια φοιτήτρια: «*Θα ήθελα να βλέπω τις σύντομες πληροφορίες ταυτότητας των ανθρώπων που μιλούν όταν παίζει το βίντεο τους... βοηθάει*

να έχω μια μόνιμη υπενθύμιση για το ποιος είναι ο άνθρωπος που προβάλλεται». Η παρατήρηση αυτή είναι ιδιαίτερα εύγλωττη, καθώς αναδεικνύει τη σχέση ανάμεσα στην τεχνική λεπτομέρεια και την ηθική της ακρόασης: το ποιος μιλά, ποια είναι η θέση του και ποιο είναι το βλέμμα του θεατή απέναντί του. Σε αυτό το επίπεδο, και ιδιαίτερα στη φάση του επανασχεδιασμού, μας απασχόλησε ιδιαίτερα πώς η τεχνολογική λειτουργικότητα μετατρέπεται σε φορέα παιδαγωγικού νοήματος.

Πολλές προτάσεις επικεντρώθηκαν επίσης στην ανάγκη για καθαρότερη οργάνωση και καθοδήγηση. Όπως ανέφεραν δύο συμμετέχουσες: «Θα επιθυμούσα να υπήρχε καλύτερη εισαγωγή με πληροφορίες για τη χρήση του υλικού σε κάθε ενότητα και υποενότητα». Μια άλλη σημειώνει: «(Μου έλλειψε) ο χάρτης πλοήγησης». Οι φωνές αυτές δείχνουν ότι η επιθυμία για ελεύθερη περιήγηση δεν αναιρεί την ανάγκη για δομή και προσανατολισμό· αντίθετα, προτείνουν έναν ισορροπημένο σχεδιασμό που καθοδηγεί χωρίς να περιορίζει, εκπαιδεύει χωρίς να κανονικοποιεί. Όπως σχολίασε χαρακτηριστικά μία συμμετέχουσα: «Θα πρότεινα τη βελτίωση της πλοήγησης και της οργάνωσης του περιεχομένου, με πιο ξεκάθαρη δομή και φίλτρα αναζήτησης, ώστε η περιήγηση στο αποθετήριο να είναι πιο εύχρηστη και αποτελεσματική».

Παράλληλα, αρκετές/οί εκπαιδευτικοί εστίασαν στο περιεχόμενο και τη δυνατότητα διεύρυνσης του αποθετηρίου: «Περισσότερες εμπειρίες από το πεδίο», ή «Να υπάρχει νομοθεσία απλά και κατανοητά-νομοθεσίες που συναντάμε καθημερινά στο σχολείο μας», ή το αίτημα της γλωσσικής πρόσβασης που αποτυπώνεται στο σχόλιο «Θα ήθελα στις βουλγαρικές και γαλλικές μαρτυρίες να υπάρχουν υπότιτλοι και στα ελληνικά». Οι προτάσεις αυτές φανερώνουν μια ενεργή επιθυμία συμμετοχής: οι εκπαιδευτικοί δεν βλέπουν τον εαυτό τους ως παθητικούς χρήστες, αλλά ως συνδημιουργούς περιεχομένου. Ζητούν υλικό που να συνομιλεί με τη σχολική τους πραγματικότητα και να εμπλουτίζει την καθημερινή τους πρακτική: «Ίσως παραδείγματα αξιοποίησης του υλικού στην τάξη». Με αφορμή την επεξεργασία αυτών των σχολίων η ομάδα σχεδιασμού πρόσθεσε έναν συνοπτικό χάρτη πλοήγησης στην αρχική σελίδα του αποθετηρίου και επιβεβαίωσε την αρχική του παραδοχή ότι απευθύνεται κυρίως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η ανατροφοδότηση αυτή αποδεικνύει ότι το αποθετήριο λειτούργησε ήδη από τις πρώτες του εφαρμογές ως ζωντανός παιδαγωγικός οργανισμός, ως ένας χώρος που καλεί τους επισκέπτες του να τον διαμορφώσουν περαιτέρω, να σκεφτούν πάνω στις σχέσεις ανάμεσα στην τεχνολογία, την εκπαίδευση και την εμπειρία του εκτοπισμού. Μέσα από αυτές τις μικρές, πρακτικές αλλά ουσιώδεις προτάσεις, η δοκιμαστική φάση του VOLARE βοήθησε την ομάδα σχεδιασμού να διορθώσει και να εμπλουτίσει το αποθετήριο, ενώ παράλληλα ανέδειξε τη δυναμική της συμμετοχής: ότι δηλαδή η εκπαιδευτική αξία ενός έργου δεν μετριέται μόνο από το περιεχόμενό του, αλλά και από το πώς προσκαλεί τους άλλους να συν-διαμορφώσουν το νόημά του.

Φοιτήτριες: Αναστοχασμοί και εκπαιδευτικές εμπειρίες

Συνεχίζοντας την συζήτηση που προκύπτει από τα ευρήματα του λόγου των φοιτητριών που συμμετείχαν, τις διαβάζουμε όχι ως δείκτες αποτελεσματικότητας, αλλά ως παιδαγωγικές αφηγήσεις που αποκαλύπτουν πώς οι συμμετέχουσες

νοηματοδοτούν την προσωπική τους διαδρομή μάθησης μέσα από τη μαρτυρία, την εικόνα και τον ήχο. Η ανάλυση επιχειρεί να αναδείξει τη φωνή των ίδιων των εκπαιδευτικών ως φορέων στοχασμού και αλλαγής, και να δείξει πώς η εμπειρία του VOLARE λειτουργεί ως αφορμή προβληματισμού για την κοινωνική πραγματικότητα εντός και εκτός εκπαίδευσης.

Σε πρώτη ανάγνωση, καταγράφοντας ποια είναι η συνολική εντύπωση από την πλατφόρμα και οι φοιτήτριες επιλέγουν λέξεις και φράσεις που αποδίδουν θετικό πρόσημο στην εμπειρία τους. Φράσεις όπως «πολύ ενδιαφέρουσα», «πολύ θετική», «ενθουσιασμός», «μου αρέσει», «πρωτότυπη ιδέα», «χρήσιμη» περιέχονται στις απαντήσεις τους. Επιλέγουν λέξεις όπως «συμπερίληψη», «ενδυνάμωση», «ενσυναίσθηση», «εμπιστοσύνη», «ελπίδα» αλλά και «διαπολιτισμικότητα», «ορατότητα», «πολυτροπικότητα» για να χαρακτηρίσουν το VOLARE.

Πλοήγηση στην πλατφόρμα (σαφήνεια, ευκολία) και τεχνικά θέματα/προβλήματα

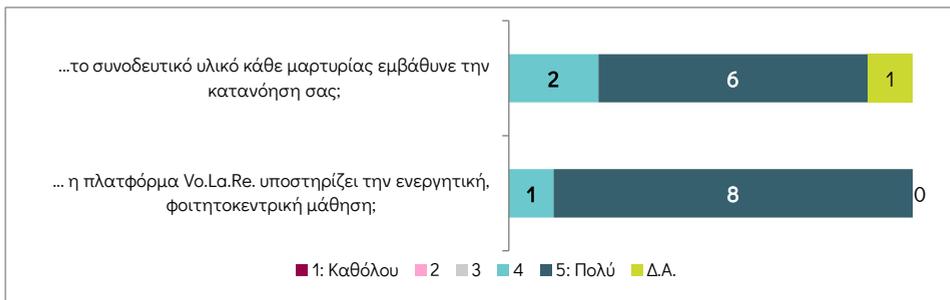
Οι 4 στις 9 συμμετέχουσες δηλώνουν ότι η πλοήγηση στην πλατφόρμα ήταν πολύ εύκολη ενώ οι υπόλοιπες 4 δηλώνουν ότι ήταν ούτε εύκολη/ούτε δύσκολη διαμορφώνοντας Μ.Ο. στην ευκολία πλοήγησης 2,44/3. Επίσης οι 6 στις 9 δηλώνουν ότι ο τρόπος πλοήγησης ήταν απόλυτα σαφής ενώ οι υπόλοιπες 3 βρίσκονται ανάμεσα στο απόλυτα σαφής και στο καθόλου διαμορφώνοντας έτσι Μ.Ο. στη σαφήνεια πλοήγησης 2,66/3.

Τέλος οι 5 από τις 9 δεν αντιμετώπισαν κανένα τεχνικό πρόβλημα, οι 3 αντιμετώπισαν ελάχιστα τεχνικά προβλήματα ενώ μία αντιμετώπισε σημαντικά τεχνικά προβλήματα. Τα τεχνικά προβλήματα που αναφέρουν αφορούν στην έλλειψη υποτίτλων σε κάποια βίντεο και κάποιες καθυστερήσεις στην πλοήγηση.

Περιεχόμενο, κατανόηση, υποστηρικτική λειτουργία

Οι 6 από τις 9 εκτιμούν ότι το περιεχόμενο των πολυμέσων ήταν πολύ καλά ενσωματωμένο ενώ οι 3 επέλεξαν τη μέση θέση, ανάμεσα στο πολύ καλά ενσωματωμένο και το καθόλου καλά ενσωματωμένο διαμορφώνοντας έτσι Μ.Ο. στη ενσωμάτωση του περιεχομένου 2,66/3.

Με βάση την εμπειρία τους από τη χρήση του VOLARE οι 8 από τις 9 φοιτήτριες δήλωσαν ότι το συνοδευτικό υλικό κάθε μαρτυρίας εμβάθυνε την κατανόηση τους ενώ και οι 9 δήλωσαν ότι πιστεύουν ότι η πλατφόρμα VOLARE υποστηρίζει την ενεργητική, φοιτητοκεντρική μάθηση.



Γράφημα 13. Εμπλοκή και μάθηση (φοιτήτριες)

Ξεχωρίζουν ως χρήσιμη την επαφή με «τις προσωπικές μαρτυρίες», την «πλαισίωση με άρθρα, κείμενα και επικαιρότητα» αλλά και «Το ότι μέσα σε μια ιστοσελίδα είχα όλες τις πηγές που χρειαζόμουν μαζεμένες».

Επίδραση στην προσέγγιση θεμάτων σχετικής θεματολογίας

Και οι 9 φοιτήτριες που συμμετείχαν στην ανατροφοδότηση δηλώνουν ότι με βάση την εμπειρία τους στη χρήση του VOLARE αισθάνονται ότι τους είναι πιο σαφές με ποιο τρόπο η μαρτυρία μπορεί να στηρίξει τη κατανόηση των ζητημάτων του μεταναστευτικού/ προσφυγικού ενώ οι 8 από τις 9 δηλώνουν ότι αισθάνονται ότι η πλατφόρμα συνέβαλε σημαντικά στον πολυτροπικό και ψηφιακό γραμματισμό τους. Επίσης και οι 9 δηλώνουν ότι αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να προσεγγίσουν την εμπειρία του εκτοπισμού (πρόσφυγες, μετανάστες) μετά τη χρήση του VOLARE καθώς και ότι το VOLARE τις βοήθησε να κατανοήσουν πολλές πτυχές γύρω από την εκπαίδευση των προσφύγων. Τέλος 7 από τις 9 δηλώνουν ότι αισθάνονται καλύτερα εξοπλισμένες για να αντιμετωπίσουν πολιτισμικά ευαίσθητα θέματα στην τάξη τους ή στο πλαίσιο που θα εργαστούν στο μέλλον.



Γράφημα 14. Επίδραση στη βαθύτερη κατανόηση (φοιτήτριες)

Σύνδεση με το Πανεπιστήμιο

Μετά την εμπειρία τους στην πλατφόρμα του VOLARE και οι 9 δηλώνουν ότι θα μπορούσαν να φανταστούν το VOLARE να εντάσσεται σε πανεπιστημιακό μάθημα καθώς και ότι θα το σύστηναν σε άλλες φοιτήτριες.

Εντοπίζουν συνδέσεις ανάμεσα στο αποθετήριο ως εκπαιδευτικό υλικό και στον τρόπο που εργάστηκαν με μαρτυρίες και άλλα υλικά καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος στο οποίο ήρθαν αρχικά σε επαφή με το υλικό του VOLARE. Συγκεκριμένα εντοπίζουν ως κοινά στοιχεία τον «κεντρικό ρόλο της μαρτυρίας», την «ζωντάνια» του υλικού, τη «λειτουργία της μαρτυρίας ως στήριγμα για την κατανόηση πολιτικών/κοινωνικών ζητημάτων» και στην «Ποικιλία μέσων και διαφορετικών τρόπων προσέγγισης και εξερεύνησης του κάθε θέματος». Επίσης, εντοπίζουν συνδέσεις «στα εργαλεία ανάγνωσης τα οποία αφορούν τις συνεχείς μετατοπίσεις από το εγώ στο εσύ και αντίστροφα» καθώς και «στην ενσυναίσθηση, την ενδυνάμωση και την ανθρώπινη ματιά σε ένα ακαδημαϊκό σύστημα που μας είχε συνηθίσει σε μια αποστασιοποιημένη και χωρίς συναίσθημα γνώση».

Τέλος εντοπίζουν κοινά μεθοδολογικά εργαλεία ανάμεσα στο μάθημα και στο αποθετήριο, όπως φαίνεται στα ακόλουθα αποσπάσματα: «Νιώθω πως είναι ο τρόπος που δουλέψαμε μες στο μάθημα σε ένα σάιτ. Με πρώτο επίπεδο το βίωμα ξεδιπλώνονται γύρω γύρω όλα τα υπόλοιπα», «Για εμένα, το μάθημα συνδέεται απόλυτα με την ιστοσελίδα καθώς ο τρόπος διεξαγωγής ήταν παρόμοιος. Για παράδειγμα μας ζητήθηκε να αναφερθούμε στην βιογραφία μας, με αντίστοιχες πολυτροπικές τεχνικές, όπως ακριβώς λειτουργεί και η ιστοσελίδα».

Προτάσεις και σχόλια

Οι παρατηρήσεις των φοιτητριών αναδεικνύουν τη σημασία της προσβασιμότητας και της κατανόησης ως προϋποθέσεων για μια ουσιαστική παιδαγωγική εμπειρία. Ένα από τα συχνότερα ζητήματα που εντοπίστηκαν αφορά την απουσία ή δυσλειτουργία των υποτίτλων στα βίντεο που δεν είναι στα ελληνικά ή στα αγγλικά. Όπως χαρακτηριστικά γράφουν: «Σε πολλά από τα βίντεο που δεν ήταν στην αγγλική ή στην ελληνική γλώσσα, δεν λειτουργούσε η υπηρεσία υποτιτλισμού και επομένως ήταν αδύνατη η παρακολούθηση και κατανόησή τους». Η παρατήρηση αυτή υπενθυμίζει ότι η πολυγλωσσία, η οποία αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό και πλούτο του αποθετηρίου, μπορεί να μετατραπεί σε εμπόδιο εάν δεν συνοδεύεται από τα κατάλληλα εργαλεία προσβασιμότητας. Η ανάγκη για υποτιτλισμό σε όλες τις γλώσσες δεν είναι απλώς τεχνικό αίτημα, αλλά παιδαγωγική και πολιτική επιλογή που διασφαλίζει τη δυνατότητα όλων να ακούν και να κατανοούν τη μαρτυρία του άλλου.

Πέρα από τα ζητήματα κατανόησης, οι φοιτήτριες προτείνουν τον εμπλουτισμό του αποθετηρίου με περισσότερες πληροφορίες για το περιεχόμενο. «Επίσης, για τα τραγούδια που υπήρχαν στην πλατφόρμα, δεν παρέχονται 'λίγα λόγια' για το περιεχόμενό τους ή για τη σημασία τους στην κάθε χώρα. Κάτι το οποίο, κατά τη γνώμη μου, θα προσέδιδε στην ακρόασή τους περισσότερο νόημα», ή «'Λίγα λόγια' για το κάθε τραγούδι –περιληπτικά τι λέει, πότε συνήθως το τραγουδούν κ.λπ.». Οι φωνές αυτές δείχνουν ότι το δυνητικό κοινό του αποθετηρίου αναζητά πλαίσιο και πολιτισμική πληροφορία, όχι

για να «ερμηνεύσει» τη μαρτυρία αλλά για να μπορέσει να την προσεγγίσει με σεβασμό και επίγνωση. Η προσθήκη σύντομων σημειώσεων, εξηγήσεων ή συνοδευτικών κειμένων θα μπορούσε να λειτουργήσει ως γέφυρα μεταξύ ακρόασης και κατανόησης, βοηθώντας τον επισκέπτη να διαμορφώσει ένα προσωπικό αλλά ενημερωμένο βλέμμα πάνω στα πολιτισμικά ίχνη των τραγουδιών.

Ανάλογη λογική διέπει και τα σχόλια για τη διαδραστικότητα και την οπτική παρουσίαση: «Στο ηχητικό σχέδιο στο κάτω μέρος της ιστοσελίδας, το οποίο μπορείς να πατήσεις και να ακούσεις τα τραγούδια, θα πρέπει να υπάρχει κάποια ένδειξη –π.χ. ‘πατήστε για να ακούσετε’– διότι δεν είναι ξεκάθαρος ο διαδραστικός του χαρακτήρας και μπορεί κάποιος/α να το παραλείψει», «Ίσως περισσότερες εικόνες, με τα όσα διηγούνται οι άνθρωποι στις μαρτυρίες», «Νομίζω θα ήταν ωραίο να υπάρχουν περισσότερες πληροφορίες και εικόνες για τον τόπο και το μέρος που αναφέρεται σε κάθε μαρτυρία».

Οι παρατηρήσεις αυτές συνδέουν την αισθητική εμπειρία με τη μαθησιακή πρόσληψη. Οι φοιτήτριες δείχνουν ότι η πολυτροπικότητα –ο συνδυασμός ήχου, εικόνας, κειμένου– δεν είναι απλώς μια μορφολογική επιλογή, αλλά ένας τρόπος σκέψης και εμπλοκής. Το ζητούμενο δεν είναι να γίνει το αποθετήριο «πιο εντυπωσιακό», αλλά να ενισχυθεί η σχέση μεταξύ εμπειρίας και κατανόησης, να μετατραπεί η ακρόαση και η θέαση σε μορφές ενεργής μάθησης. Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι προτάσεις για τη σύνδεση της πλατφόρμας με το δημόσιο χώρο και την κοινωνική πράξη: «Να έρθει σε διάλογο με το χώρο με παράλληλες δράσεις στο δρόμο και στις γειτονίες», ή «Θα μπορούσε να διευρυνθεί η απεύθυνση και πέρα απ’ την εκπαίδευση».

Αυτές οι σκέψεις αγγίζουν με διαφορετικό τρόπο την πολιτική διάσταση του εγχειρήματος. Το VOLARE δεν γίνεται αντιληπτό απλώς ως εκπαιδευτικό εργαλείο, αλλά ως δυνατότητα κοινωνικής διακίνησης της μαρτυρίας· ως ένα ζωντανό αρχείο που μπορεί να ταξιδέψει εκτός των πανεπιστημιακών και σχολικών τειχών, να συναντήσει κοινότητες, δρόμους, πλατείες. Μέσα από αυτά τα σχόλια, το αποθετήριο αποκτά τη μορφή ενός ανοιχτού χώρου συμμετοχής και δράσης, όπου η μάθηση συνεχίζεται μέσα στην κοινωνία.

Οι φωνές των εκπαιδευτικών συναντούν τις φωνές της πλατφόρμας

Η ανάλυση των απαντήσεων δείχνει ότι η πλοήγηση στο αποθετήριο ξεπερνά τα όρια μιας τεχνικής εμπειρίας και μετατρέπεται σε μια πράξη μάθησης με αισθητική και συναισθηματική διάσταση. Οι εκπαιδευτικοί και οι φοιτήτριες περιγράφουν την εμπειρία τους με λέξεις όπως «συγκινητική», «αμεσότητα», «γνήσια επικοινωνία», «εμπιστευτικό πλαίσιο». Μιλούν για «τη δυνατότητα να γνωρίσω τους ανθρώπους μέσα από τις προσωπικές τους καταθέσεις», για «τις γνήσιες μαρτυρίες (βίντεο/κείμενο)» και «τη δυσκολία της συγκίνησης στο άκουσμα των προσωπικών ιστοριών».

Αυτές οι φράσεις δεν περιγράφουν απλώς συναισθηματικές αντιδράσεις, αλλά μαρτυρούν μια βαθύτερη μορφή συμμετοχής, που ανακινεί τη σημασία και την αναγνώριση της συναισθηματικής εμπλοκής για την κατασκευή της γνώσης στην εκπαίδευση (Αβραμοπούλου, 2018). Η συγκίνηση δεν λειτουργεί εδώ ως

συναισθηματική υπερχειλίση, αλλά ως γνωστική και ηθική διαδικασία, μέσα από την οποία ο εκπαιδευόμενος αναμετρείται με τον «Άλλο» –όχι ως αντικείμενο μελέτης, αλλά ως φωνή με ιστορία, σώμα και εμπειρία. Ένας συμμετέχων σημειώνει: «Είναι ένα έργο πάρα πολύ συγκινητικό. Μόνο που φέρει τόσες ανθρώπινες μαρτυρίες, συναισθήματα και αγνά βιώματα, έχει τεράστια συναισθηματική αξία, λειτουργώντας σαν εμπιστευτικό πλαίσιο».

Η αβεβαιότητα της μη καθοδηγούμενης περιήγησης, την οποία πολλές/οί αναφέρουν ως «δυσκολία», αποδεικνύεται επίσης ως μια καινοτόμα παιδαγωγική πρόταση: η/ο εκπαιδευόμενη/ος καλείται να χαράξει τη δική της/του διαδρομή, να συγκρίνει, να σκεφτεί, να επιλέξει. Αυτή η εμπειρία της αβεβαιότητας ενεργοποιεί την αναστοχαστική διάσταση της μάθησης, καθώς η πλοήγηση μετατρέπεται σε μια διαδικασία επιτέλεσης κατανόησης. Σε αυτό το σημείο αναδεικνύεται η παιδαγωγική προσέγγιση του *VOLARE*: η μετατόπιση από την κατανάλωση στην εμπλοκή, από την παθητική πρόσληψη περιεχομένου στη βιωματική μάθηση. Το αποθετήριο δεν ζητά να «παρακολουθήσουμε» τις μαρτυρίες· μας προσκαλεί να ακούσουμε, να αφεθούμε στη φωνή, να αντέξουμε τη σιωπή, να αποδεχθούμε τη ρήξη ανάμεσα στη δική μας θέση και τη θέση του άλλου.

Η πράξη της ακρόασης αποκτά εδώ πολιτική σημασία: είναι μια μορφή αντίστασης στην αδιαφορία, στην τυποποίηση, στη γρήγορη κατανάλωση συναισθήματος. Όπως δείχνουν οι συμμετέχουσες/οντες, η εμπειρία του *VOLARE* τις/τους έφερε αντιμέτωπους όχι μόνο με τις μαρτυρίες των εκτοπισμένων, αλλά και με τα όρια της δικής τους ακουστικής συνείδησης –με το πώς ακούμε, ποιον ακούμε, ποιον ίσως δεν ακούμε ακόμη (Apostolidou, Androusou & Plexousaki, 2025). Το *VOLARE*, έτσι, μετατρέπεται σε χώρο παιδαγωγικής συνάντησης: ένα περιβάλλον όπου η μάθηση δεν είναι πια συσσώρευση γνώσης, αλλά πράξη αναγνώρισης και ευθύνης· ένας τόπος όπου η τεχνολογία λειτουργεί ως μέσο και όχι ως φίλτρο της ανθρώπινης εμπειρίας.

Η δοκιμαστική έρευνα του *VOLARE* ανέδειξε ότι η παιδαγωγική και η τεχνολογία μπορούν να συνυπάρξουν δημιουργικά, όταν τίθενται στην υπηρεσία της ακρόασης. Οι συμμετέχοντες δεν περιορίστηκαν στην αξιολόγηση ενός εργαλείου, αλλά βίωσαν μια πράξη συνάντησης με τις φωνές των εκτοπισμένων, μια εμπειρία που τους ώθησε να αναστοχαστούν τον δικό τους ρόλο μέσα στο εκπαιδευτικό πεδίο. Οι απαντήσεις τους δείχνουν ότι η μάθηση αποκτά βάθος όταν προκύπτει από τη συμμετοχή, τη συγκίνηση και τη σύγκρουση με το διαφορετικό· όταν η τεχνολογία δεν λειτουργεί ως φίλτρο, αλλά ως χώρος σχέσης. Υπό αυτό το πρίσμα, το *VOLARE* αποδεικνύεται ως περισσότερο από ένα ψηφιακό αποθετήριο: είναι ένα εργαστήριο μετασχηματισμού τόσο για τις/τους μαθήτριες/μαθητές και τις/τους εκπαιδευτικούς, όσο και για όσες/όσους συμμετέχουν στην έρευνα. Μέσα από τις μαρτυρίες, τους ήχους και τις εικόνες, ανοίγει έναν χώρο όπου η γνώση παράγεται συλλογικά και η εκπαίδευση ξανασυνδέεται με την ηθική και πολιτική της διάσταση.

Η δοκιμαστική φάση ως μετασχηματιστική εμπειρία

Όπως έχει ήδη διαφανεί, η δοκιμαστική εφαρμογή του *VOLARE* δεν λειτούργησε απλώς ως μέσο αξιολόγησης ενός εργαλείου, αλλά ως πράξη μάθησης και

επιμόρφωσης. Η διαδικασία πλοήγησης στην πλατφόρμα μετατράπηκε σε παιδαγωγική εμπειρία, όπου η γνωριμία με τις φωνές των εκτοπισμένων έγινε αφορμή για αναστοχασμό γύρω από τον ρόλο του εκπαιδευτικού, τη φύση της μαρτυρίας και την πολιτική σημασία της ακρόασης. Η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων (51 από τους 63 εκπαιδευτικούς και όλες οι φοιτήτριες) δήλωσε ότι το αποθετήριο συνέβαλε στην κατανόηση νέων πτυχών της εκπαίδευσης των προσφύγων και να αντιληφθούν πώς η μαρτυρία μπορεί να αποτελέσει εργαλείο κατανόησης και διδασκαλίας. Όπως έγραψε μια φοιτήτρια: «Επειδή είναι έντονη η εμπειρία του να περιηγείσαι, θέλω λίγο χρόνο να τη μεταβολίσω και μετά να συνεχίσω».

Η έρευνα, με άλλα λόγια, έγινε χώρος βιωματικής εμπειρίας και όχι απλής πληροφόρησης. Η πλοήγηση στο αποθετήριο λειτούργησε ως μια μορφή επιμόρφωσης «από μέσα», όπου οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν την αβεβαιότητα, τη συγκίνηση και την ευθύνη της ακρόασης. «Οι μαρτυρίες με βοήθησαν να συναισθανθώ τους ομιλητές και να κοιτάξω με τα μάτια τους», σημειώνει μια συμμετέχουσα, εκφράζοντας αυτό που η παιδαγωγική του VOLARE επιδιώκει: τη μετατόπιση από τη γνώση προς τη συνάντηση.

Η λέξη «ορατότητα» επανέρχεται ξανά και ξανά στα σχόλια, υποδηλώνοντας ότι η μάθηση δεν είναι μόνο γνωστική διεργασία, αλλά πράξη αναγνώρισης. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (50 στους 63) και οι περισσότερες φοιτήτριες δήλωσαν αυξημένη ετοιμότητα για τη διαχείριση πολιτισμικά ευαίσθητων θεμάτων, ενώ πάνω από τα τρία τέταρτα των εκπαιδευτικών και το σύνολο των φοιτητριών ένιωσαν ότι ενισχύθηκε η αυτοπεποίθησή τους ως προς την προσέγγιση του εκτοπισμού στην εκπαίδευση. «Το συνοδευτικό υλικό με βοήθησε να φωτίσω πλευρές της κάθε μαρτυρίας ακολουθώντας τη δική μου διαδρομή», και «Μου έδωσε ελπίδα για την πορεία αυτών των ανθρώπων που υποδεχόμαστε με τόσο σκληρό τρόπο».

Η εμπειρία του να ακούς τη φωνή του άλλου χωρίς διαμεσολάβηση, μετατράπηκε για πολλούς συμμετέχοντες σε γνωστική και ηθική συνάντηση. Οι αναφορές σε «ελπίδα», «δύναμη», «ανθρώπινη αξία» φανερώνουν πως η μαρτυρία λειτούργησε ως αντίβαρο στην απρόσωπη γνώση και ως πρόσκληση για στοχασμό πάνω στο τι σημαίνει να μαθαίνεις και να διδάσκεις μέσα σε έναν κόσμο που μετακινείται. Εξ άλλου, η πράξη της ακρόασης, όπως την περιγράφει ο Freire (2005), δεν είναι ποτέ ουδέτερη: αποτελεί πράξη διαλόγου και συνειδητοποίησης, μέσα από την οποία η/ο εκπαιδευόμενος και η/ο εκπαιδευτής συνδημιουργούν γνώση. Στο πλαίσιο αυτό, η ακρόαση γίνεται πολιτική χειρονομία αναγνώρισης του Άλλου και ταυτόχρονα διαδικασία απελευθέρωσης, όπου η φωνή μετατρέπεται σε εργαλείο κριτικής κατανόησης και μετασχηματισμού του κόσμου.

Η συγκίνηση, σε αυτή τη συνθήκη, δεν είναι ρομαντικοποίηση του βιώματος, αλλά κριτική παιδαγωγική διαδικασία. Αποτελεί, σύμφωνα με το σχεδιαστικό σκεπτικό του έργου, ένα σημείο εκκίνησης για αναστοχασμό και πολιτική τοποθέτηση. Όπως μας υπενθυμίζει με πολλαπλούς τρόπους η κριτική παιδαγωγική, το να μαθαίνεις σημαίνει να διαβάξεις τον κόσμο πριν από το κείμενο. Οι εκπαιδευτικοί και οι φοιτήτριες του VOLARE φάνηκαν να επιβεβαιώνουν ότι μαθαίνουν να διαβάζουν τον κόσμο των εκτοπισμένων και, μέσα από αυτόν, να ξαναδιαβάζουν και να επανερμηνεύουν τον δικό τους.

Η πολυτροπικότητα ως εμπειρία μάθησης

Η εμπειρία της πλοήγησης στο VOLARE ανέδειξε με σαφήνεια τη σημασία της πολυτροπικότητας ως μορφής μάθησης. Οι 48 από τους 63 εκπαιδευτικούς και όλες οι φοιτήτριες δήλωσαν ότι η πλατφόρμα υποστηρίζει ενεργητικές, μαθητοκεντρικές μορφές μάθησης, ενώ 59 εκπαιδευτικοί και 8 φοιτήτριες ανέφεραν ότι συνέβαλε ουσιαστικά στον ψηφιακό και πολυτροπικό γραμματισμό τους. Στις ανοιχτές ερωτήσεις, οι συμμετέχοντες μιλούν για «φαντασία», «καινοτομία», «διαδραστικότητα», «προσβασιμότητα», λέξεις που επιστρέφουν συχνά και αποτυπώνουν την ενεργή σχέση τους με την αισθητική και τη δομή της πλατφόρμας.

Η πολυτροπικότητα, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις, δεν αφορά απλώς τη συνύπαρξη διαφορετικών μέσων (ήχου, εικόνας, βίντεο, κειμένου), αλλά εκφράζει μια πολιτική της ορατότητας και της συμμετοχής (Kress, 2010). Η ταυτόχρονη παρουσία πολλαπλών μορφών αφήγησης επιτρέπει σε περισσότερες φωνές να ακουστούν και σε διαφορετικούς τρόπους νοημοσύνης –αισθητηριακής, συναισθηματικής, γλωσσικής– να ενεργοποιηθούν, όπως χαρακτηριστικά συζητούν οι Jewitt και Bezemer (2016) αναφορικά με την επίδραση της πολυτροπικότητας στη συμμετοχική μαθησιακή διαδικασία. Μια συμμετέχουσα γράφει χαρακτηριστικά: «Θετική γιατί πρόκειται για χρήσιμο υλικό –όχι μόνο για όσους εργάζονται με μειονότητες– με κύριο χαρακτηριστικό την πολυτροπικότητα που ανοίγει ακόμη πιο ευρεία την ομπρέλα της συμπερίληψης». Η πολυτροπικότητα, επομένως, μεταφράζεται σε πράξη συμπερίληψης: η εκπαιδευτική γνώση δεν παράγεται πλέον μόνο μέσα από τη λογική και τον λόγο, αλλά μέσα από την αίσθηση, τη μνήμη και τη συγκίνηση. Το VOLARE διευρύνει έτσι τα όρια του παιδαγωγικού χώρου, δημιουργώντας συνθήκες όπου όσοι συνήθως σιωπούν ή αποκλείονται μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα στη μαθησιακή διαδικασία (Cope & Kalantzis, 2017).

Σημαντική εδώ είναι και η εμπειρία της μη καθοδηγούμενης πλοήγησης, την οποία αρκετοί περιγράφουν ως πρόκληση αλλά και ως γοητεία: «Μου αρέσει που στην αρχή εμφανίζονται μόνο οι εικόνες. Είναι πρωτότυπο –στην αρχή σκέφτομαι ‘τι είναι αυτό, από πού να ξεκινήσω;’ και μετά απολαμβάνω το σταδιακό ξεκλειδωμά. Με έκανε να σταθώ μισό λεπτό και να δω προς τα πού θέλω να κινηθώ». Αυτή η ανοιχτή δομή, που απορρίπτει την αυστηρή καθοδήγηση, λειτουργεί ως παιδαγωγική πρόσκληση για στοχασμό. Ο χρήστης καλείται να πάρει αποφάσεις, να χαράξει τη δική του πορεία, να αναλάβει ενεργό ρόλο στη διαδικασία νοηματοδότησης. Η αισθητική γοητεία που αναφέρουν οι συμμετέχοντες δεν αφορά μόνο την οπτική εμπειρία, αλλά την αίσθηση ότι η γνώση δεν επιβάλλεται· ξεκλειδώνει.

Τέλος, η εμπειρία της πολυτροπικότητας συνδέεται άμεσα με μια ανατροπή στην ιεραρχία της γνώσης. Όπως εύστοχα σημειώνει μια φοιτήτρια: «Το πρωτόγνωρο στοιχείο είναι ότι η ακαδημαϊκή γνώση κάνει ένα βήμα πίσω και μπαίνουν στην πρώτη γραμμή οι φωνές και τα βιώματα των υποκειμένων, τα οποία παράγουν γνώση που επιστρέφει στα ίδια». Η δήλωση αυτή συνοψίζει τη βαθύτερη πολιτική και παιδαγωγική τομή του VOLARE: η γνώση παράγεται όχι μόνο για τους ανθρώπους του πεδίου, αλλά με αυτούς· η αφήγηση δεν μεταφράζεται απλώς σε περιεχόμενο, αλλά σε σχέση. Έτσι, η πολυτροπικότητα καθίσταται όχι τεχνικό χαρακτηριστικό, αλλά μεθοδολογία ανθρωπολογικής παιδαγωγικής, όπου η φωνή, η εικόνα και το βίωμα

συνθέτουν έναν νέο τρόπο του «μαθαίνειν» που είναι ταυτόχρονα αισθητικός, κριτικά αναργής και βαθιά ανθρωπίνος.

Επίλογος

Η δοκιμαστική έρευνα δεν λειτούργησε απλώς ως αξιολόγηση, αλλά ως συν-δημιουργική διαδικασία, όπου η ίδια η εμπειρία των συμμετεχουσών/όντων τροφοδότησε την εξέλιξη του αποθετηρίου. Το VOLARE αναδεικνύεται εδώ ως χώρος διασταύρωσης διαφορετικών γνώσεων: της εμπειρικής γνώσης των εκπαιδευτικών, της θεωρητικής των ερευνητών/τριών της βιωματικής των εκτοπισμένων. Μέσα από αυτή τη συνάντηση, το έργο προτείνει ένα νέο υπόδειγμα για το πώς η έρευνα, η διδασκαλία και η τεχνολογία μπορούν να συνεργαστούν, χωρίς να απορροφά η μία την άλλη. Πρόκειται για μια παιδαγωγική της σχέσης, όπου η γνώση παράγεται από την εμπιστοσύνη, την περιέργεια και την κοινή ευθύνη απέναντι στο ανθρώπινο. Σε ένα αποθετήριο που φιλοξενεί φωνές, θεωρούμε ότι οι φωνές των συμμετεχουσών/όντων αποτυπώνουν τη μεταμορφωτική δύναμη της εμπειρίας. «Ήταν η πρώτη φορά που αισθάνθηκα ότι δεν απλώς 'χρησιμοποιώ' ένα υλικό, αλλά συνομιλώ με αυτό», έγραψε μια εκπαιδευτικός. Μια φοιτήτρια παρατήρησε: «Ένιωσα ότι μπήκα σε έναν χώρο σιωπής –όπου η σιωπή όμως μιλάει». Άλλοι τόνισαν την ανάγκη να «ξαναμάθουμε να ακούμε χωρίς να ερμηνεύουμε αμέσως» και να αφήνουμε «τον ήχο και το βλέμμα του άλλου να μας μετακινήσει».

Οι μαρτυρίες που συλλέχθηκαν στο πλαίσιο της πιλοτικής εφαρμογής συναντήθηκαν με τις μαρτυρίες του αποθετηρίου και φώτισαν από μια άλλη οπτική τον πυρήνα της παιδαγωγικής πρότασης του VOLARE: ότι η μάθηση δεν είναι πια η κατανάλωση γνώσης, αλλά η συν-παρουσία, σε έναν κοινωνικό χώρο όπου η τεχνολογία παύει να είναι μεσολαβητής και γίνεται τόπος σχέσης. Όπως σημείωσε μια συμμετέχουσα, «αυτό το αποθετήριο δεν σου δείχνει ιστορίες, σε καλεί κάπως να σταθείς απέναντι τους». Και ίσως εκεί ακριβώς βρίσκεται το στοιχείο της εκπαίδευσης στην σημερινή κρίσιμη καμπή: να δίνει χώρο στις φωνές που μας αλλάζουν, ακριβώς επειδή μας καλούν να τις ακούσουμε.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αβραμοπούλου, Ε. (2018). *Το συν-αίσθημα στο πολιτικό: Υποκειμενικότητες, εξουσίες και ανισότητες στο σύγχρονο κόσμο*. μτφρ. Ο. Τσιάκαλου. Νήσος.
- Αποστολίδου, Α., Τσιρόγκα, Ε., Ιακώβου, Μ., Ανδρούσου, Α. (2023). Συμπεριληπτική εξ αποστάσεως μάθηση: Σχεδιασμός περιβαλλόντων μάθησης και διαδικτυακές κοινότητες πρακτικής στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών. *Περιοδικό Νέα Παιδεία*, 185. <https://neapaideia-glossa.gr/articles/1129/> (για το ελληνικό κείμενο του τόμου)
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Κριτική.
- Apostolidou, A., Androusou, A., Plexousaki, E. (2025). Listening Otherwise: Rethinking Voice, Authorship and Pedagogy in Digital Anthropology. Ανακοίνωση στο διεθνές συνέδριο *Anthropologists and New Audiences: Pathways to Teaching and Learning*, Teaching Anthropology Network, EASA, Πανεπιστήμιο του Αιγαίου, 16-18 Οκτωβρίου 2025.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2017). *E-learning ecologies: Principles for new learning and assessment*. Routledge.

- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed* (έκδοση 30^{ης} επετείου έκδοσης). Continuum.
- Jewitt, C., & Bezemer, J. (2016). *Introducing multimodality*. Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.

TWELVE

Listening as learning:

A first appraisal of *VOLARE* as a space for reflection and hope

Elina Tsiroga

Methodological approach and framework of the trial phase of the project

However carefully designed and meticulously prepared, any pedagogical tool must ultimately be tested in real-life conditions to demonstrate its genuine educational value. The evaluation of the *VOLARE* repository served as a powerful stimulus for reflection among both in-service teachers and university students who, during a preparatory phase, engaged with a multimodal learning environment centered on testimony. These early trial uses of the digital platform proved invaluable not only for the participants themselves but also for the members of the project's design team.

The process soon extended beyond the boundaries of testing an educational resource. It evolved into an act of listening—an inquiry in which the experience of displacement became the focal point of learning across diverse educational contexts. Through a combination of questionnaires and open-ended responses, the study illuminated a set of critical questions: How can lived experience be translated into pedagogical material? How does an ethics of listening develop within a digital environment? And what form does learning take when voice precedes theory?

Participants described the project's digital repository as a space that felt “*alive, moving, and demanding*,” where technology was not an end in itself but a catalyst for reflection on the human condition. The analysis of findings suggests that *VOLARE* is recognized as a pedagogical framework that brings together ethnographic observation and experiential learning—creating a site where testimony becomes a bridge for understanding, care, and motivation.

Framework of the trial phase: Methodological approach

The trial phase of the *VOLARE* repository proved particularly valuable, as it generated questions within the design team that extended beyond technical or organizational concerns and touched on the project's pedagogical foundations. How could the platform be introduced to teachers and university students in a way that would avoid an instrumental approach, while instead inviting autonomous and reflective engagement—as a dynamic field of learning? And why were a teacher

training program and a university course chosen as the most appropriate contexts for this initial encounter?

Similarly, the collection of responses was never conceived merely as a test of the repository's functionality. For the design team, it represented a crucial moment of understanding: to what extent could this digital repository function as a space of pedagogical and anthropological encounter—an aspiration that had, from the outset, informed every aspect of the project? The questions that emerged during this phase went far beyond technical or methodological issues: How do we learn to listen to the Other? How can testimony be translated into pedagogical practice? And how might digital technology serve empathy without sterilizing or instrumentalizing it?

The research methodology adopted, a mixed-methods approach combining closed and open-ended questions (Tsiolis, 2014), was designed to mirror the very logic that guided the repository's creation: the coexistence of a structured digital system with an open, exploratory mode of navigation. Just as navigation through *VOLARE* is nonlinear, the research instrument could not rely exclusively on closed or open questions. Instead, the questionnaire encouraged participants to assess the platform's exploratory logic and to move freely among its available resources.

Another key issue concerned the “*space of voices*.” Just as the repository seeks to give voice to displaced people and minorities, the trial phase needed to acknowledge and include the voices of teachers themselves. The ethical dimension of the process thus became equally central: the ethics underlying the repository's development became inseparable from the ethics of the research itself.

In this context, the findings cannot be interpreted merely as an evaluation of a digital tool, but rather as evidence of an ongoing pedagogical experience. The discussion that follows interprets these findings along three central axes: (a) Navigation as a pedagogical experience, (b) Testimony as an act of knowledge and empathy, and (c) Multimodality as a tool for inclusion and critical pedagogy.

The participants' responses reveal that navigating the repository functioned as a deeply experiential process. The teachers and students involved in the qualitative evaluation did not merely engage with a set of materials; they participated in an act of listening and reflection. They reported feelings of emotion, curiosity, and at times discomfort. In the voices of the displaced, they recognized both shared humanity and their own position within a complex social field.

The stages and participants of the study

This section outlines how members of the educational community—both in-service and prospective teachers—first came into contact with the *VOLARE* repository. It presents the phases of the research process, the methodological choices that shaped it, and the first echoes of engagement with material that places the experience of displacement at the center of learning.

Participation of teachers in the study

The *VOLARE* digital platform was first presented to a group of 229 teachers during two three-hour online training sessions held in May 2025, as part of the University of Athens' professional development program "*Teacher's Capacity Building on the Integration of Refugee and Migrant Children in Greece.*" This program—*Teach.In.G.* (Teachers' Capacity Building for the Integration of Refugee and Migrant Children in Greece)—represents a major instance of applied pedagogical innovation within environments of linguistic and cultural diversity. It was implemented by the National and Kapodistrian University of Athens (NKUA) in collaboration with UNICEF (2022–2025), with the goal of enhancing teachers' competences in multilingual instruction, intercultural communication, multimodal literacy, and differentiated teaching.

To date, more than 1,400 teachers from primary and secondary education—mainly from Attica and the Aegean islands—have received training to support students of refugee or migrant backgrounds while also promoting contemporary pedagogical practices in diverse learning contexts. The program consisted of 400 hours of training, conducted almost entirely online due to the pandemic, with 80 hours of synchronous and 320 hours of asynchronous learning. The challenges of distance education—combined with the fatigue resulting from the "emergency remote teaching" of 2020–2021—highlighted the need for creative methodologies that could sustain teachers' active engagement (Apostolidou et al., 2023).

During the initial presentation of *VOLARE*, the team introduced the project's rationale and its pedagogical and epistemological principles. Selected testimonies and accompanying multimodal materials were showcased. Participants then worked in small groups with a specific testimony, guided by key discussion prompts: What is the power of testimony? What were their first reactions to it? What additional resources or contextual information would they need as teachers to understand and teach such material effectively?

These discussions were followed by a plenary exchange on the concepts of multimodality, digital archives, and the teacher's role. At the end of the session, participants were invited to express their willingness to test the platform once development was complete.

After the full construction of the digital platform in September 2025, an informational email was sent to all teachers who had participated in the earlier sessions, announcing the repository's complete functionality and inviting them to explore it freely. They were also asked to complete a short questionnaire reflecting on their experience of navigation. A total of 63 teachers took part in this second stage.

Participation of university students in the trial phase

The rationale and content of the *VOLARE* project were also presented to a group of 30 university students during the Spring Semester of 2025, within the seminar "*Pedagogical Interventions in Open Frameworks: Analysing Actions for Refugee and*

Socially Vulnerable Children,” taught by Professor Alexandra Androusou in the Department of Education and Early Childhood Education at the National and Kapodistrian University of Athens. Grounded in the principles of Critical Pedagogy, this course prepares students for educational activities in open and non-formal learning contexts. It examines interventions developed in recent years—both in Greece and internationally—addressing refugee and socially vulnerable children of preschool and school age. The seminar introduces key theories of non-formal education while critically analysing Greek educational initiatives aimed at these populations. Throughout the course, students participate in experiential workshops that encourage critical reflection on educational practice and the design of learning activities consistent with Critical Pedagogy. This university context therefore provided an ideal framework for testing and evaluating *VOLARE*’s pedagogical potential in a face-to-face setting.

The first stage of the research took place mid-semester, once participants had developed a sense of collaboration and dialogic engagement, and had become familiar—through theoretical discussions and field visits—with the concepts of otherness and displacement. In this initial session, students examined selected interviews and testimonies together with their accompanying educational materials. Their analysis focused on:

- The impressions generated while watching or listening to the testimonies;
- The information they gained; and
- The aspects that prompted further inquiry or a reconsideration of prior assumptions.

After working with the testimonies, students were invited to meet some of the interviewees themselves, who participated in the seminar to discuss their lives, identities, and educational experiences.

In the second stage, following the platform’s completion in September 2025, students were asked through the online classroom environment to navigate the repository and complete a mixed-format questionnaire (with open and closed questions). A total of nine students participated in this final stage.

Profile of the teachers and students who participated in the study

Teachers

A total of 63 teachers from both formal and non-formal education participated in the study. Among them, 88.68% were women and 11.32% men. The majority belonged to the 46–60 age group (66.04%), followed by 36–45 (30.19%), and 26–35 (3.77%).

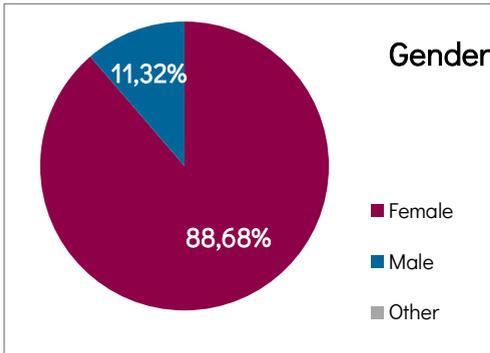


Figure 1. Gender (Teachers)

This group represents highly experienced educators: 50.94% had worked in education for 16–25 years, 16.98% for more than 26 years, 13.21% for 8–15 years, 16.98% for 3–7 years, and only 1.89% had less than two years of experience.

More than half served in primary education (43.40% in elementary schools and 20.75% in kindergartens), while 26.42% worked in secondary education (lower secondary: 15.09%, upper secondary: 7.55%, vocational: 1.89%, special education: 1.89%). The remaining 9.43% were employed in non-formal educational settings.

The vast majority (81.13%) were permanent teachers in public schools, 13.21% were substitute teachers, and 5.66% worked in private education.

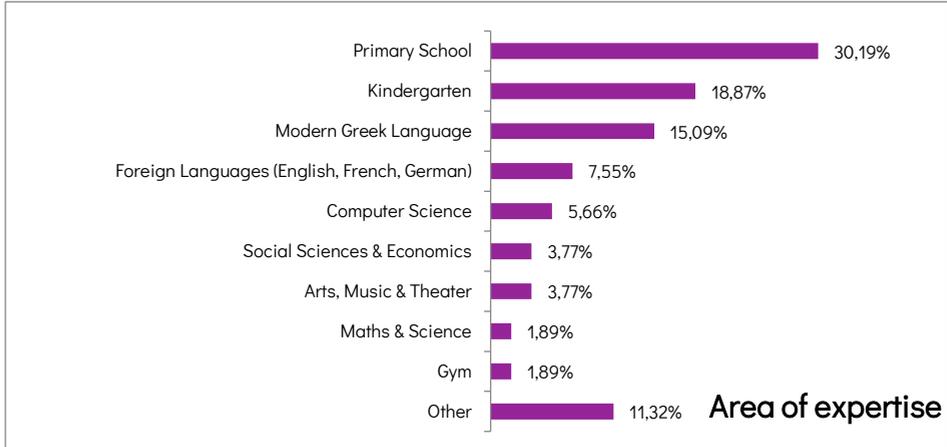


Figure 2. Area of expertise (teachers)

Slightly over half (54.72%) taught in mainstream classrooms, while the rest held other educational roles (e.g., administrative, special education, intercultural support).



Figure 3. Position in education (teachers)

Geographically, participants came from across Greece: 47.17% worked in Attica, and 52.83% across other regions, including Central Greece (15.09%), Thessaly (11.32%), Peloponnese (13.21%), North Aegean (5.66%), Cyclades (3.77%), Dodecanese (1.89%), and Central Macedonia (1.89%).

In terms of digital literacy, 92.46% reported being *quite or very familiar* with computers and the internet (mean familiarity score: 4.3/5). Moreover, 84.91% had previously used digital platforms for teaching, and 64.15% had incorporated multimodal content related to refugees or migration into their teaching.

In summary, this was a group of teachers with extensive professional experience, representing diverse subject areas and educational levels, technologically proficient, and showing strong interest in multimodal educational materials and in topics concerning refugees and migration.

University students

Nine students participated in the trial evaluation of the VOLARE platform—all women. Five (55.56%) were under 25 years old, three (33.33%) were 26–35 years old, and one (11.11%) belonged to the 36–45 age group. At the time of the platform’s presentation in May 2025: Four (44.44%) were in their third year of study, two (22.22%) in the second year, two (22.22%) in the fourth year, and one had already completed her degree requirements.

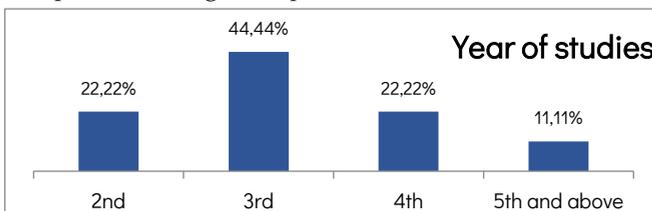


Figure 4. Years of training (students)

Five students (55.56%) had entered the Department through the national university entrance exams, while four (44.44%) were graduates of other disciplines admitted through qualifying examinations and already held a second degree. Four students (44.44%) had previous teaching experience in either formal or non-formal education: one for 0–1 year, three for over six years.

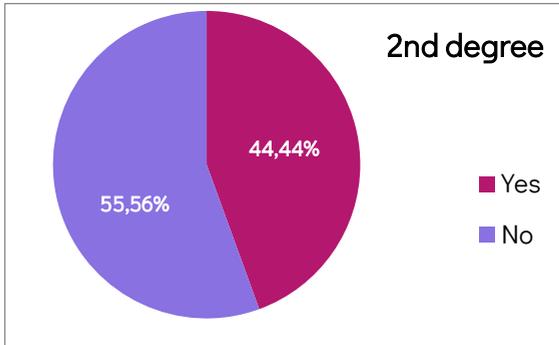


Figure 5. Percentage of second-degree holders (students)

Eight of the nine students (88.88%) reported being quite or very familiar with digital technologies (mean score: 4.22/5), while one reported being “somewhat familiar.” Three students (33.33%) had previously used digital platforms related to teaching, and only two (22.22%) had worked with multimodal content concerning refugees or migration.

Although numerically small, this group of students possessed considerable practical insight, as nearly half had already worked in educational settings due to their second field of study. They were therefore digitally literate but had limited prior experience with educational digital platforms or multimodal materials similar to those in *VOLARE*

Notably, the trial phase of *VOLARE* did not conclude as a mere assessment of technical functions but as a collective learning experience. Teachers, students, and researchers found themselves navigating between two interconnected fields: the social, where testimonies are born, and the educational, where these testimonies are transformed into knowledge that ultimately returns—through education—to the broader community. The transition from exploring the repository to analysing participants’ reflections marked not merely a new research stage but a continuation of the same learning process. The following discussion gives voice to that experience—how participants approached, questioned, and critiqued the repository, and what pedagogical dimensions this encounter revealed.

A critical appraisal of the responses

Teachers: Perceptions and pedagogical readings

The analysis that follows focuses on how teachers and students experienced the navigation and use of the *VOLARE* repository. Through their questionnaires and open-ended responses, both the pedagogical potential and the challenges of such an undertaking became visible. Participants' voices reveal the tension between emotional engagement and professional distance, between the novelty of the experience and the technical or institutional constraints that accompany it.

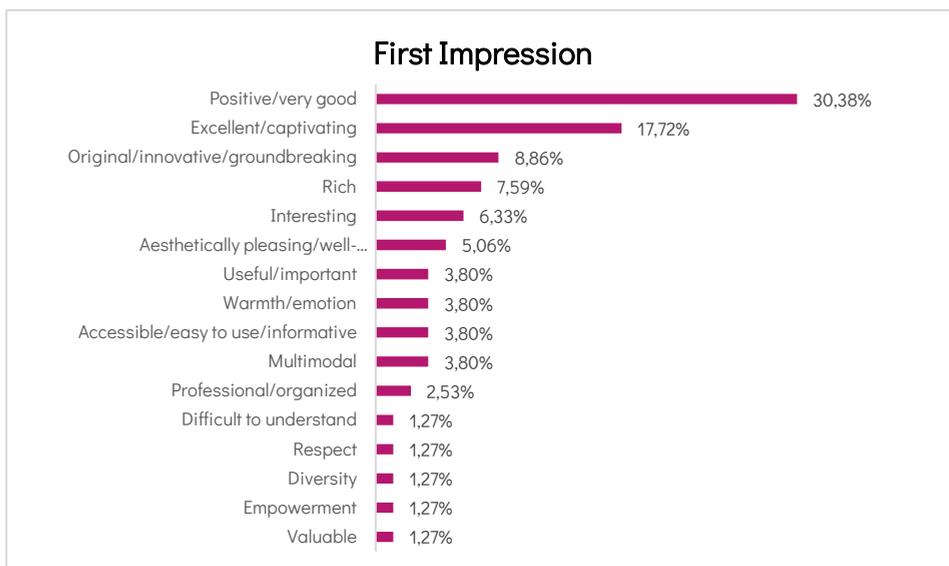


Figure 6. *First Impressions from the VOLARE repository (teachers)*

More specifically, teachers who took part in the second stage of the trial phase used predominantly positive terms to describe their experience: “*positive/very good*” (30.38%), “*excellent/captivating*” (17.72%), “*innovative/original*” (8.86%), “*aesthetically pleasing and well structured*” (5.06%), and “*rich material*” (7.59%).

When asked to select words characterising the project, they chose terms such as “*interesting/informative*” (12.61%), “*contemporary and original*” (12.61%), “*accessible and clear*” (9.24%), “*multimodal*” (7.56%), “*creative*” (7.56%), and “*aesthetic*” (5.88%). Other recurring concepts included “*inclusion and integration*” (8.40%), “*sensitivity, solidarity, empathy*” (4.20%), “*experience*” (3.36%), “*learning*” (2.52%), and “*empowerment*” (1.68%).

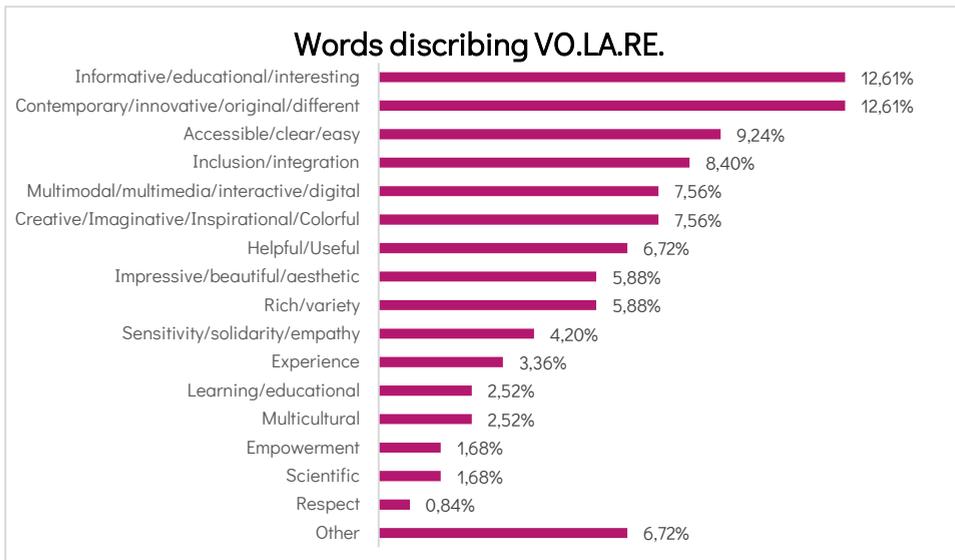


Figure 7. Words that describe VOLARE (teachers)

The most valuable elements of the platform, as identified by the participating teachers was: the authenticity and immediacy of the testimonies (56.76%), the rich and useful educational content (24.32%), the ease and clarity of navigation (8.11%), and the uniqueness of the platform as an educational resource.

Navigation and technical aspects

Regarding accessibility and usability, the trial results were highly encouraging, especially given the participants' generally advanced digital literacy. 74.60% (47 respondents) found navigation "very easy," 23.81% (15 respondents) found it "neither easy nor difficult," while only 1.59% (one respondent) described it as "very difficult." The average ease-of-navigation score was 2.73/3. Similarly, 80.95% (51 participants) stated that navigation was "entirely clear," 17.46% positioned themselves between "clear" and "unclear," and 1.59% found it "not clear at all." The mean clarity score was 2.79/3. Finally, 92.06% (58 participants) reported encountering no technical problems, 6.35% (4) mentioned minor issues, and 1.59% (1) reported serious technical difficulties.

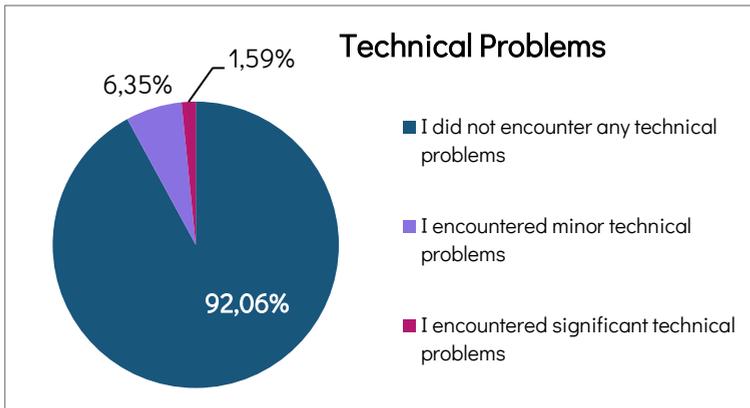


Figure 8. Technical problems (teachers)

The reported problems were minor—occasional slow loading times, sound issues, and difficulties with video playback in isolated cases. Some participants also mentioned trouble switching between languages or locating materials by age group.

Content, comprehension, and support

When asked whether the platform’s multimedia content was well integrated, 84.13% (53 participants) answered “very well integrated,” while 15.87% (10 participants) selected an intermediate position between “well integrated” and “poorly integrated,” yielding a mean score of 2.84/3. Based on their experience: 96.30% believed the accompanying materials deepened their understanding of each testimony, 96.22% agreed that the content was aligned with the goals of human rights education, and 88.89% felt that VOLARE supported active, learner-centred learning.

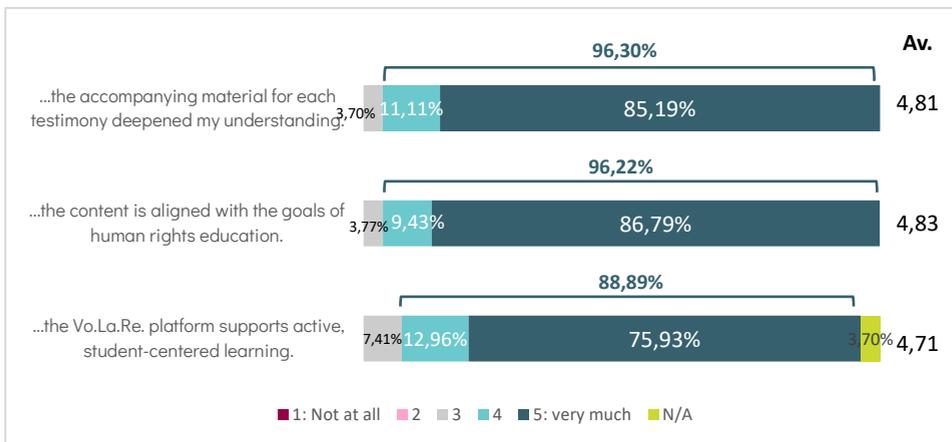


Figure 9. Integration of platform's multimedia content (teachers)

Impact on teaching practice and engagement with the topic

When invited to reflect on the impact of *VOLARE* on their teaching, participants' responses were strikingly positive: 94.44% stated that the platform helped them consider new aspects of refugee education, 88.89% felt more confident teaching about displacement and migration, 92.59% felt better equipped to handle culturally sensitive issues, and 90.74% believed that the platform enhanced their multimodal and digital literacy skills.

These results suggest that engagement with *VOLARE* extended beyond content acquisition to foster pedagogical transformation, encouraging teachers to rethink how displacement and diversity can be approached in the classroom.

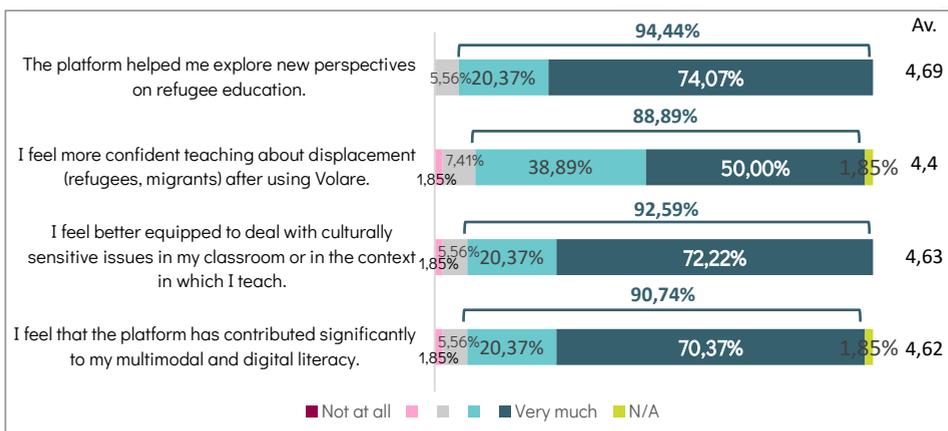


Figure 10. Impact on teaching (teachers)

Future Use and Integration in Educational Practice

When asked about potential future use, 96.30% stated that they could imagine integrating *VOLARE* into existing curricula, 94.44% intended to use it in their teaching, and 100% said they would recommend it to other educators.

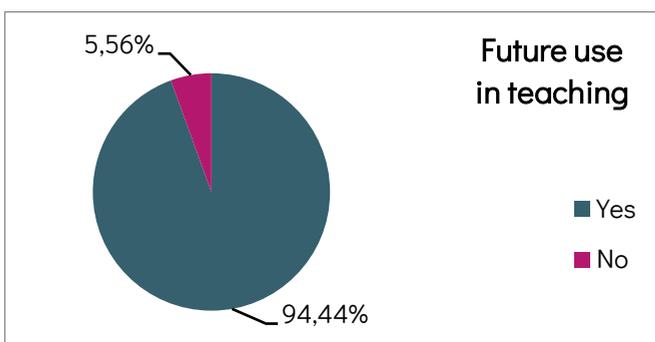


Figure 11. Intention of future use (teachers)

What appears to be a unanimous willingness to share and apply the resource suggests that the platform succeeded in building a sense of professional ownership and collective engagement among its users.

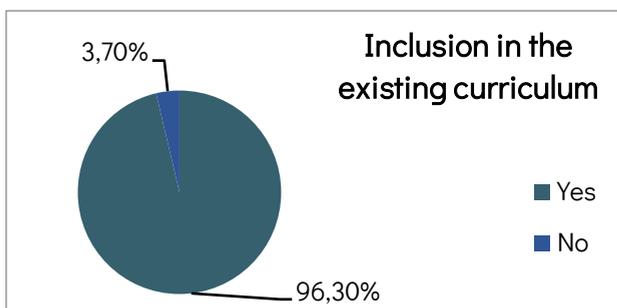


Figure 12. Inclusion in current curriculum (teachers)

Suggestions and feedback

Participants' comments during the trial phase illuminate the dynamic relationship between usability and learning experience in multimodal repositories. Most remarks concerned practical issues of access and navigation, which, though technical in nature, are deeply connected to pedagogical effectiveness.

As one teacher observed: "Accessing the repository from a mobile device is not possible! Maybe this could be checked." Another wrote: "Searching for materials is a bit difficult," and a third noted: "There's no accessibility menu." Such feedback underscores that user experience is integral to pedagogical design. Access, orientation, and the freedom to move intuitively through the platform are themselves forms of pedagogical empowerment—key features of open educational materials. One student's comment illustrates this perfectly: "I'd like to see short identity notes about the people speaking while their videos play... it helps me remember who is being shown." This observation points to the link between technical detail and the ethics of listening—to the importance of knowing who speaks, from what position, and how the viewer is invited to listen. Consequently, the design team's attention turned to how technological functionality can embody pedagogical meaning.

Several participants also requested clearer organisation and guidance: "I would have liked a better introduction with information on how to use the materials in each section," "I missed a navigation map." These comments highlight that free exploration does not negate the need for structure and orientation; rather, they call for a balanced design that guides without constraining, educates without standardising. Others proposed expanding the repository's content and scope: "Include more field experiences," "Add simple, comprehensible references to educational legislation," "Provide Greek subtitles for the Bulgarian and French testimonies." Such remarks reveal a desire for active participation: teachers viewed themselves not as passive users but as co-creators of content, seeking materials that

resonate with their classroom realities. In response, the design team incorporated a concise navigation map on the home page and reaffirmed the platform's primary orientation toward higher education while maintaining its open-access nature.

This process demonstrated that the repository functioned as a living pedagogical organism, inviting visitors to help shape its evolution and to reflect critically on the intersections of technology, education, and displacement. Through these small yet meaningful suggestions, the trial phase of *VOLARE* helped refine and enrich the repository while underscoring the transformative power of participation—the idea that an educational project's value lies not only in its content but also in how it invites others to co-create meaning.

Students: Reflections and educational experiences

Continuing the analysis, the reflections shared by the university students are not treated here as mere indicators of effectiveness but as pedagogical narratives—accounts that reveal how participants made meaning of their own learning journeys through testimony, image, and sound. This section highlights how the experience of *VOLARE* encouraged students to think critically about education, empathy, and social reality, both inside and beyond the university setting.

General impressions

On a first glance, students' responses convey a uniformly positive engagement with the platform. They used phrases such as “*very interesting*,” “*very positive*,” “*enthusiastic*,” “*I liked it*,” “*original idea*,” and “*useful*.” The words they chose to characterise *VOLARE* include inclusion, empowerment, empathy, trust, hope, as well as interculturality, visibility, and multimodality. These terms indicate that the students experienced the repository not merely as a technological resource but as a space of encounter and recognition, where listening becomes an ethical as well as an epistemic act.

Navigation and technical aspects

Regarding the ease of use, four of the nine participants described navigation as *very easy*, while another four found it *neither easy nor difficult*, yielding an average ease-of-navigation score of 2.44/3. Six out of nine found the navigation method entirely clear, and three rated it between *clear* and *unclear* (average clarity score: 2.66/3). Five of them encountered no technical difficulties, three reported minor issues, and one experienced significant problems—mainly the absence of subtitles in some videos and occasional slow loading times. While these issues were limited, they reinforce an important insight already raised by the teachers: technological accessibility is inseparable from educational accessibility. For multimodal materials to foster inclusion, users must be able to engage with them seamlessly.

Content, comprehension, and learning support

Six of the nine students found the multimedia content very well integrated, and the remaining three moderately so (average score 2.66/3). Eight out of nine agreed that the accompanying materials deepened their understanding of each testimony, while all nine affirmed that the platform supports active, student-centered learning. Students highlighted as most valuable: the personal testimonies, the contextual framing through articles and texts, and the availability of all necessary sources within a single digital space.

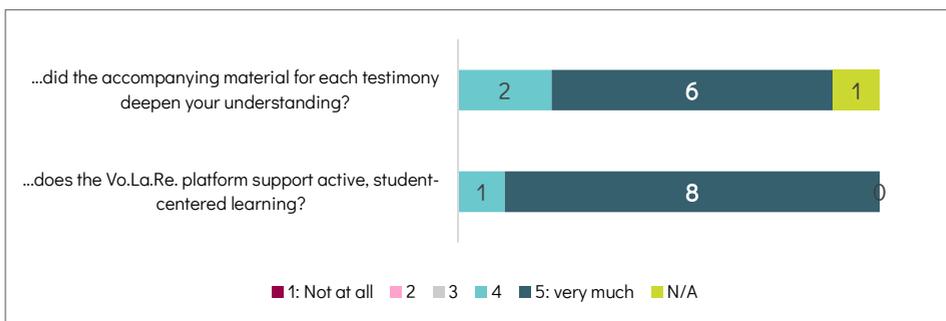


Figure 13. Engagement and learning (students)

Such remarks suggest that the platform's curated intertextuality—its careful weaving of narrative, context, and reflection—helped transform the act of listening into a form of knowledge-building.

Impact on the understanding of educational themes

All nine students stated that, after using *VOLARE*, they now have a clearer sense of how testimony can illuminate issues related to migration and displacement. Eight of them also believed that the platform significantly enhanced their multimodal and digital literacy, while all nine felt more confident about addressing the topic of displacement in educational contexts. They also reported that *VOLARE* helped them grasp multiple dimensions of refugee education, and seven out of nine felt better equipped to deal with culturally sensitive topics in their future classrooms. These responses reveal how critical empathy—the ability to engage intellectually and emotionally with the experiences of others—can be cultivated through carefully designed multimodal encounters.

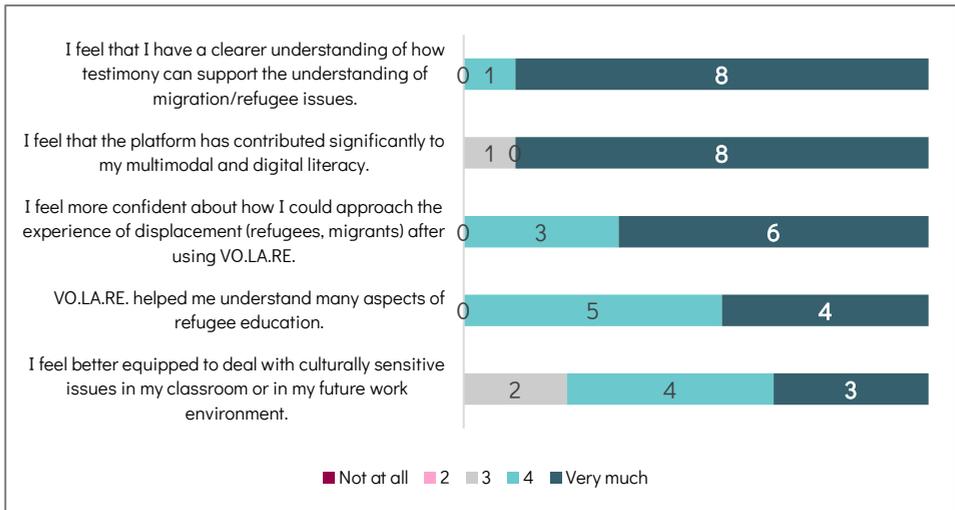


Figure 14. Impact on deeper understanding (students)

Connection with university learning

After navigating the *VOLARE* platform, all nine students stated that they could easily imagine its inclusion within a university course and that they would recommend it to other students. They identified strong connections between the repository’s educational logic and the methods used in their own seminar throughout the semester. Specifically, they noted common elements such as: the central role of testimony, the liveliness of the material, the function of testimony as an entry point for understanding political and social issues, and the variety of media and approaches offered for exploring each theme. They also recognised parallels in the reading tools and interpretive shifts employed in both settings—particularly the constant movement between “I” and “you,” and the cultivation of empathy, empowerment, and a human gaze within an academic framework that often privileges detachment.

The students also had the opportunity to meet some of the interviewees, who were invited to the seminar and engaged in conversation with them about their lives, identities, and educational paths. As one student reflected: “I feel like it’s the same way we worked in class, but inside a website. With the first layer being lived experience, everything else unfolds around it.” Another added: “For me, the seminar and the website are directly connected, because the way of working was similar. We were asked to refer to our own biographies using multimodal techniques—exactly as the platform does.” These reflections demonstrate that students recognised *VOLARE* not simply as content but as a pedagogical method—a digital extension of dialogic, critical, and experiential learning.

Suggestions and comments

The students' observations highlight the importance of accessibility and comprehension as prerequisites for meaningful pedagogical engagement. One of the most frequent issues concerned the lack or malfunction of subtitles in non-Greek or non-English videos: "In many of the videos that were not in English or Greek, the subtitle service didn't work, making them difficult to follow and understand." This points to a fundamental issue: multilingualism, while a key strength of the repository, can become a barrier if not supported by adequate accessibility tools. The need for full subtitling is therefore not merely technical but pedagogical and political—ensuring that every visitor can *hear and understand* the voices presented.

Students also proposed adding more contextual information to enhance comprehension: "For the songs included, there aren't any short explanations of their content or cultural meaning. That would make listening more meaningful." "A short note for each song—what it says, when it is sung, etc.—would really help." "I would like to see brief identity information about the people speaking while their video is playing... it helps to have a constant reminder of who the person on screen is." These comments reveal that users seek cultural framing—not to over-interpret testimonies, but to approach them with awareness and respect. Adding concise background notes or commentaries could serve as a bridge between listening and understanding, allowing visitors to form a more informed and empathetic perspective on the cultural traces embedded in sound.

Similar concerns were raised about interactivity and visual presentation: "At the bottom of the homepage, there's an audio strip you can click to listen to songs—but it's not clear that it's interactive. Maybe add a note like 'click to listen' so users don't miss it." "Perhaps more images showing what the people in the testimonies describe." "It would be nice to include more photos or information about the places mentioned in each testimony."

Teachers did not view themselves as passive users but as co-creators of content. They requested materials that resonate with their school realities and enrich their everyday teaching practice. One teacher suggested: "Perhaps examples of how to use the material in class." "Accessing the repository via mobile devices isn't possible! Maybe you could look into that." These remarks link aesthetic experience directly to learning processes. The students showed an intuitive understanding that multimodality—the integration of sound, image, and text—is not just a design feature but a mode of cognition and engagement. Their suggestions were not about making the site more visually impressive, but about deepening the relationship between experience and understanding—turning viewing and listening into forms of active learning.

Finally, several comments addressed the potential for *VOLARE* to extend beyond academia into public and community spaces: "It should engage with public space—through parallel activities in streets and neighbourhoods." "Its reach could extend beyond education." These reflections highlight the project's political dimension. For these students, *VOLARE* was not only an educational tool but a vehicle for social participation and visibility—a living archive that could travel

beyond university walls to encounter communities and public life. In this sense, they imagined *VOLARE* as an open civic platform, where learning continues through social action and shared storytelling.

The voices of the teachers meet the voices of the platform

The analysis of participants' responses reveals that navigation within the repository transcends the limits of a technical experience and becomes an act of learning imbued with aesthetic and emotional dimensions. Teachers and university students alike described their experience using words such as “moving,” “immediacy,” “genuine communication,” and “a confidential space.” They spoke of “the possibility of getting to know people through their personal testimonies,” of “authentic narratives (video/text),” and of “the difficulty of holding back emotion when listening to personal stories.” These expressions do not merely convey emotional reactions; they testify to a deeper form of participation—one that foregrounds the importance and recognition of emotional engagement in the construction of knowledge within education (Avramopoulou, 2018). Emotion here does not function as an overflow of feeling, but as a cognitive and ethical process through which the learner encounters the Other—not as an object of study, but as a voice with a history, a body, and lived experience. One participant remarked: “*It is an extremely moving project. Simply by carrying so many human testimonies, feelings, and pure lived experiences, it possesses immense emotional value, functioning as a confidential space.*”

The uncertainty of unguided navigation—often described by participants as a “difficulty”—also emerges as an innovative pedagogical proposition. Learners are called upon to chart their own paths, to compare, to think, and to choose. This experience of uncertainty activates the reflective dimension of learning, as navigation itself becomes a performative process of understanding. It is at this point that the pedagogical approach of *VOLARE* becomes evident: a shift from consumption to engagement, from passive reception of content to experiential learning. The repository does not ask us merely to *watch* testimonies; it invites us to *listen*—to surrender to the voice, to endure silence, to accept the rupture between our own standpoint and that of another.

The act of listening thus acquires political significance: it becomes a form of resistance to indifference, standardization, and the fast consumption of emotion. As the participants indicate, the *VOLARE* experience confronted them not only with the testimonies of displaced people but also with the limits of their own auditory consciousness—with how we listen, to whom we listen, and whom we have yet to hear (Apostolidou, Androusou, & Plexousaki, 2025). *VOLARE* therefore becomes a pedagogical meeting ground: an environment in which learning is no longer the accumulation of knowledge, but an act of recognition and responsibility; a space where technology operates not as a filter, but as a medium for human experience.

The trial phase of *VOLARE* demonstrated that pedagogy and technology can coexist creatively when placed in the service of listening. Participants did not merely evaluate a digital tool; they experienced an encounter with the voices of the

displaced—an encounter that prompted reflection on their own roles within the educational field. Their responses suggest that learning acquires depth when it arises through participation, emotion, and confrontation with difference—when technology ceases to mediate and instead becomes a space of relation. From this perspective, *VOLARE* emerges as far more than a digital repository: it is a laboratory of transformation—for students, teachers, and all those involved in the research alike. Through testimonies, sounds, and images, it opens a space where knowledge is produced collectively, and education is reconnected with its ethical and political dimensions.

The trial phase as a transformative experience

As has already become evident, the *VOLARE* trial study did not function merely as a means of evaluating a tool, but as an act of learning and professional development. The process of navigating the platform evolved into a pedagogical experience in which engagement with the voices of the displaced became a stimulus for reflection on the role of the educator, the nature of testimony, and the political significance of listening. The overwhelming majority of participants (51 out of 63 teachers and all of the students) reported that the repository contributed to their understanding of new dimensions in refugee education and helped them recognise how testimony can serve as both a tool for comprehension and a resource for teaching. As one student wrote, *“Because the experience of navigating is so intense, I feel I need a little time to process it before continuing.”*

In other words, the study became a space of lived experience rather than mere information gathering. Navigation through the repository acted as a form of *internal* professional development, in which participants confronted uncertainty, emotion, and the ethical responsibility of listening. *“The testimonies helped me to empathize with the speakers and to see through their eyes,”* one participant noted, expressing precisely what the pedagogy of *VOLARE* seeks to achieve: a shift from *knowledge* to *encounter*. The word *“visibility”* appears repeatedly in the participants’ comments, suggesting that learning is not only a cognitive process but also an act of recognition. Most teachers (50 out of 63) and nearly all students reported an increased readiness to address culturally sensitive issues, while over three-quarters of the teachers and all of the students stated that their confidence in approaching displacement within education had strengthened. *“The accompanying materials helped me illuminate aspects of each testimony by following my own path,”* wrote one teacher, while another observed, *“It gave me hope for the future of these people whom we so harshly receive.”*

For many participants, the experience of listening to another’s voice without mediation became a cognitive and moral encounter. References to *“hope,” “strength,”* and *“human dignity”* reveal that testimony functioned as a counterweight to impersonal knowledge and as an invitation to reflect on what it means to teach and learn in a world in motion. Indeed, as Freire (2005) reminds us, the act of listening is never neutral—it is an act of dialogue and conscientization, through which teacher and learner co-create knowledge. In this light, listening becomes a political gesture

of recognition of the Other and simultaneously a process of liberation, in which the voice transforms into a tool for critical understanding and for reimagining the world.

Within this framework, emotion is not a romanticization of experience but a process of critical pedagogy. It constitutes, in the project's design logic, a point of departure for reflection and political positioning. As critical pedagogy repeatedly reminds us, learning means reading the world before reading the word. The teachers and students involved in *VOLARE* seemed to confirm that they were learning to read the world of the displaced—and, through it, to reread and reinterpret their own.

Multimodality as a Learning Experience

The experience of navigating *VOLARE* highlighted with clarity the significance of multimodality as a form of learning. Forty-eight of the sixty-three teachers and all students reported that the platform supports active, learner-centered approaches, while fifty-nine teachers and eight students indicated that it substantially enhanced their digital and multimodal literacy. In the open-ended responses, participants used words such as “*imagination*,” “*innovation*,” “*interactivity*,” and “*accessibility*”—terms that recur frequently and reflect their active engagement with the platform's aesthetic and structural design.

As the responses suggest, multimodality does not simply refer to the coexistence of different media (sound, image, video, text), but expresses a politics of visibility and participation (Kress, 2010). The simultaneous presence of multiple narrative forms allows more voices to be heard and activates diverse modes of intelligence—sensory, emotional, linguistic—as discussed by Jewitt and Bezemer (2016) in relation to the participatory dimensions of multimodal learning. One participant aptly wrote: “*Positive, because it is useful material—not only for those working with minorities—with multimodality as its key feature, widening even further the umbrella of inclusion.*” Thus, multimodality translates into an act of inclusion: educational knowledge is no longer produced solely through logic and discourse, but also through sensation, memory, and emotion. *VOLARE* thereby expands the boundaries of the pedagogical space, creating conditions in which those who are usually silent or excluded can participate equally in the learning process (Cope & Kalantzis, 2017).

Equally important is the experience of unguided navigation, which several participants described as both a challenge and a source of fascination: “*I like that only the images appear at first. It's original—at first I think, ‘What is this? Where should I start?’ and then I enjoy the gradual unfolding. It made me pause for a moment and decide where I wanted to go.*” This open structure, which resists strict guidance, operates as a pedagogical invitation to reflection. The user is called to make decisions, to trace a personal trajectory, to assume an active role in meaning-making. The aesthetic pleasure participants describe concerns not merely the visual experience, but the sense that knowledge is not imposed—it unfolds.

Ultimately, the experience of multimodality is closely linked to a reconfiguration of the hierarchy of knowledge. As one student insightfully noted: “*What is most striking is that academic knowledge takes a step back, while the voices and lived*

experiences of the subjects move to the forefront, producing knowledge that returns to them.” This statement encapsulates the deeper political and pedagogical rupture introduced by *VOLARE*: knowledge is produced not only *for* the people in the field, but *with* them; storytelling is not simply translated into content but transformed into relationship. In this way, multimodality becomes not a technical feature but a methodology of anthropological pedagogy—one in which voice, image, and experience compose a new mode of *learning* that is simultaneously aesthetic, critically aware, and profoundly human.

Epilogue

The trial study functioned not merely as an evaluation, but as a co-creative process in which the participants’ own experiences informed the ongoing development of the repository. *VOLARE* emerges here as a space of intersection among different forms of knowledge: the empirical knowledge of teachers, the theoretical insights of researchers, and the experiential knowledge of displaced individuals. Through this encounter, the project proposes a new model for how research, teaching, and technology can collaborate without subsuming one another. It articulates a *pedagogy of relation*, in which knowledge arises from trust, curiosity, and a shared responsibility toward the human.

In a repository that houses voices, it is the voices of the participants themselves that reveal the transformative power of experience. “*It was the first time I felt that I wasn’t simply ‘using’ material but actually conversing with it,*” wrote one teacher. A student reflected, “*I felt I entered a space of silence—where silence itself speaks.*” Others emphasized the need to “*relearn how to listen without immediately interpreting*” and to “*let the sound and gaze of the other move us.*” The testimonies collected during the trial and evaluation phase intersected with those housed in the repository, shedding new light on the very core of *VOLARE*’s pedagogical vision: that learning is no longer the consumption of knowledge but *co-presence*—a shared space in which technology ceases to mediate and becomes a locus of relationship. As one participant observed, “*This repository doesn’t just show you stories—it calls you to stand before them.*” And perhaps therein lies the true challenge of education at this critical juncture: to make room for the voices that transform us, precisely because they compel us to listen.

References

- Avramopoulou, E. (2018). *To syn-aisthima sto politiko: Ypokeimenikotites, exousies kai anisotites sto synchrono kosmo [Affect in the political: Subjectivities, powers and inequalities in the contemporary world]*. Trans. O. Tsiakalou. Nisos.
- Apostolidou, A., Tsiroga, E., Iakovou, M., & Androusou, A. (2023). Inclusive distance learning: Designing learning environments and online communities of practice in teacher training. In S. Soulis, M. Liakopoulou, & A. Galani (Eds.), *Challenges and Concerns in 21st Century Education* (pp. 444–459). Cambridge Scholars Publishing.
- Apostolidou, A., Androusou, A., & Plexousaki, E. (2025). Listening otherwise: Rethinking voice, authorship and pedagogy in digital anthropology. Paper presented at the

international conference *Anthropologists and New Audiences: Pathways to Teaching and Learning*, Teaching Anthropology Network, EASA, University of the Aegean, 16–18 October 2025.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2017). *E-learning ecologies: Principles for new learning and assessment*. Routledge.

Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). Continuum.

Jewitt, C., & Bezemer, J. (2016). *Introducing multimodality*. Routledge.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.

Tsiolis, G. (2014). *Methodoi kai technikes analysis stin poiotiki koinoniki erevna [Methods and techniques of analysis in qualitative social research]*. Kritiki.

ΔΕΚΑΤΡΙΑ

VO-LA-RE. Τρία σχόλια για τις Ψηφιακές Ανθρωπιστικές Επιστήμες

Στάθης Παυλόπουλος

Εισαγωγή

Κατά το παρελθόν οι ερευνητές και ερευνήτριες των Ψηφιακών Ανθρωπιστικών Επιστημών (ΨΑΕ) κι ευρύτερα όσοι/ες από διαφορετικούς κλάδους χρησιμοποιούσαν ψηφιακές μεθοδολογίες για το επιστημονικό τους έργο, συχνά βρίσκονταν ενώπιον μιας δομικής αμηχανίας και περίσκεψης: Πώς να γράψουν και να προβληματοποιήσουν την εργασία τους με επίκεντρο νέα ψηφιακά προγράμματα και ψηφιακά παράγωγα της έρευνάς τους; Κι όταν τελικά το αποφάσιζαν, πώς μπορούσε αυτό να γίνει με τρόπο ουσιαστικό, κριτικό και συνθετικό και όχι εν είδει δελτίου Τύπου ή σαν μια διεκπεραιωτική παρουσίαση μιας καλοσχεδιασμένης βιτρίνας; Πως δηλαδή μπορούσαν να μιλήσουν κριτικά και αναστοχαστικά για μια νέα δομή οργάνωσης των ερευνητικών τους δεδομένων και αναπαράστασης των πορισμάτων τους που υπερβαίνει τα χαρακτηριστικά, την μεθοδολογία, τις ιεραρχίες και την αφηγηματική ροή του μακραινώνου έντυπου πολιτισμού;

Σήμερα, πολλοί από τους ανωτέρω λόγους ερευνητικής αμηχανίας ολοένα και ταχύτερα —συχνά δε και αθέλητα— αίρονται καθώς η ψηφιοποίηση της καθημερινής ζωής, συνακόλουθα της ερευνητικής διαδικασίας, επεκτείνεται. Σε μια συνθήκη επιπλέον όπου η Τεχνητή Νοημοσύνη (TN) συγκροτεί ένα καθολικό κοινωνικό-τεχνολογικό και πολιτικό επίδικο και νέα κανονιστικά πλαίσια, ενώ η έννοια της ψηφιακότητας με τις όποιες αμφισημίες και ασάφειές της συγκροτεί έναν νέο κυρίαρχο λόγο. Εύλογα λοιπόν κι εύστοχα, η ερευνητική κοινότητα δεν έθεσε εαυτόν εκτός αυτής της δύσκολης συζήτησης, εκτός δηλαδή μιας επιτακτικής ανάγκης για αναστοχασμό γύρω από τις νέες ψηφιακές ερευνητικές μεθοδολογίες και τις επιστημολογικές προκλήσεις. Η συζήτηση αυτή, όταν διεξάγεται με όρους εποικοδομητικής κριτικής δύναται να βαθιάει τις μεθοδολογίες και τα ερευνητικά αιτούμενα, να επισημαίνει προβλήματα και περιορισμούς καθώς και να συμβάλει στην μεγαλύτερη αλληλεπίδραση των κοινωνιών με τα παράγωγα του επιστημονικού λόγου.

Γύρω από αυτό τον κριτικό αναστοχασμό πάνω στα ερωτήματα και τις ψηφιακές μεθοδολογίες έρευνας και παρουσίασης των αποτελεσμάτων, το ερευνητικό πρόγραμμα *VOLARE* και το περιβάλλον του παρόντος τόμου δημιουργούν έναν ζωτικό χώρο συζήτησης και προβληματισμού. Πρωτίστως γιατί επαναφέρουν στο προσκήνιο την διαχρονική και θεμελιώδη ανάγκη ο επιστημονικός λόγος και τα παράγωγα της έρευνας, —έντυπα και ψηφιακά— να στέκονται ανοιχτά στη διαπραγμάτευση, την κριτική, στις δεύτερες ματιές και τις αβεβαιότητες. Αυτός ο χαρακτήρας ανοιχτής διερώτησης, όπως θα δούμε αναλυτικότερα παρακάτω, διατρέχει το σύνολο των οπτικών της επιστημονικής ομάδας του *VOLARE*, ενώ αποτυπώνεται ανάγλυφα στις σχεδιαστικές επιλογές, τις αναπαραστάσεις των ερευνητικών δεδομένων και τις αφηγηματικές στρατηγικές του έργου. Εδώ ας μου επιτραπεί μια μικρή παρέκβαση γύρω από την χρήση των όρων. Πολύ συχνά στον δημόσιο λόγο και τις θεωρητικές προσεγγίσεις γύρω από το ψηφιακό περιβάλλον, οι χρησιμοποιούμενοι όροι αποκτούν συνθηματολογικά κι ενίοτε κενολογικά χαρακτηριστικά. Ο περιώνυμος νεολογισμός της «ανοιχτότητας» αλλά και των «καλών πρακτικών» κατά περιπτώσεις συγκροτούν ένα λεξιλόγιο μεγάλων υποσχέσεων και προσδοκιών που τελικά μερικώς ή και καθόλου εκπληρώνονται στα ψηφιακά παράγωγα. Άλλωστε, η ίδια δε η έννοια της επιστημολογικής «υπόσχεσης» των ΨΑΕ και των ψηφιακών μεθοδολογιών υπό το πρίσμα μιας μετασχηματιστικής δυναμικής έχει πολλαπλώς τεθεί υπό το πρίσμα ενός κριτικού σχολιασμού από την βιβλιογραφία (Thomas, 2014).

Σε αντίθεση με αυτή την συχνά στείρα συνθηματολογία «μεγάλων υποσχέσεων» κι έναν άνευρο φορμαλισμό, το πρόγραμμα *VOLARE* θέτει την ανοιχτή θέαση και αναμέτρηση με το ερευνητικό του υποκείμενο ως αναγκαία επιστημονική προϋπόθεση. Ειδικότερα, επιθυμώντας να προσεγγίσει και να κατανοήσει το σύνθετο και πολυεπίπεδο φαινόμενο των προσφυγικών και μεταναστευτικών εμπειριών και των μειονοτικών ομάδων, καθώς και της εκπαίδευσης φοιτητών/τριων και του ευρύτερου κοινού, επιλέγει καταρχάς να δώσει φωνή στους πρωταρχικούς φορείς και μάρτυρες των εμπειριών. Πρόσωπα από διαφορετικές χώρες καταγωγής και μετακίνησης, πρόσφυγες και μετανάστες/τριες με διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο γίνονται οι αδιαμεσολάβητοι αφηγητές της ιστορίας τους και παράλληλα συνθέτουν την πρώτη ερευνητική ύλη κατανόησης του ζητήματος. Με αυτό τον τρόπο το *VOLARE* κατορθώνει να συνομιλήσει αποφασιστικά τόσο με το επιστημολογικό υπόδειγμα της σύγχρονης κριτικής παιδαγωγικής θεωρίας όσο και με εκείνο της ανθρωπολογικής έρευνας πεδίου. Η σύνθεση της ερευνητικής ομάδας, βασισμένη στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, ψυχολόγων, ανθρωπολόγων, αρχιτεκτόνων, καλλιτεχνών και μηχανικών ψηφιακών εφαρμογών δεν αποσκοπούσε μόνο στη δημιουργία μιας πλατφόρμας, αλλά κυρίως στην ψηφιακή αποτύπωση ενός διεπιστημονικού τρόπου ακρόασης της μαρτυρίας.

Συγχρόνως το πρόγραμμα, συνομιλώντας με την θεωρία των ΨΑΕ αντιλαμβάνεται την τεχνολογική συνθήκη και το ψηφιακό υπόστρωμα όχι απλώς ως μέσο, αλλά ως οργανικό συνδιαμορφωτή των ερωτημάτων και των μεθοδολογικών επιλογών εκτέλεσης της ερευνητικής εργασίας. Τα ερωτήματα, τα νέα δεδομένα που παράγονται και δη το είδος αυτών, οι επιλογές των κατάλληλων ψηφιακών εργαλείων και των

αποτυπώσεων νοούνται ως ισότιμα αναγκαίες και αλληλένδετες παράμετροι για να συγκροτηθεί το όλον: Η ψηφιακή υπόσταση του έργου δεν είναι το κάδρο αλλά μέρος του πίνακα.

Παρακάτω, εστιάζοντας ενδελεχέστερα σε αυτές τις ερευνητικές επιλογές και αποφάσεις θα επιχειρήσουμε να προβούμε σε ορισμένες κρίσιμες επισημάνσεις γύρω από τις σύγχρονες μεθοδολογίες διεξαγωγής έρευνας υπό το πρίσμα των ΨΑΕ. Τα σημεία που θα συζητηθούν παρακάτω μπορούν να στέκονται ως χρήσιμες υπομνήσεις για τον αποτελεσματικότερο σχεδιασμό και την διεξαγωγή ανάλογων ερευνητικών έργων.

1. Σύνθεση ερευνητικών δεδομένων και πολυτροπικότητα, ή αλλιώς συγκροτώντας ένα ζωντανό αρχείο μνήμης

Εκκινώντας από το περιεχόμενο, από τα ερευνητικά δεδομένα (data) που συγκέντρωσε και παρέχει στους χρήστες/τριες του, το *VOLARE* συγκροτήθηκε ως ένα κατεξοχήν πολυτροπικό και πολυμεσικό αποθετήριο. Ένα αποθετήριο δηλαδή όπου οι πόροι του δεν είναι μόνο κειμενικοί, για την ακρίβεια είναι κυρίως μη κειμενικοί, αλλά οπτικοακουστικοί, όπως άλλωστε ολοένα και συχνότερα συμβαίνει στη σύγχρονη ερευνητική πραγματικότητα (Rigney, 2010). Όπως άλλωστε ανάγλυφα δηλώνει το όνομά του, το *VOLARE* είναι ένα πρόγραμμα που εστιάζει πρωτίστως στην καταγραφή και διάσωση της προφορικότητας και της προσωπικής αφήγησης ως πηγές για την μνήμη, την ανθρωπολογική κατανόηση ειδικότερων κοινωνικών ομάδων και την ενίσχυση της κριτικής παιδαγωγικής διδασκαλίας. Έτσι, αντί να δημιουργήσει μια (ακόμη) αποθήκη ατάκτως ερριμμένων δεδομένων, η ομάδα του έργου επέλεξε να συγκροτήσει ένα ζωντανό αποθετήριο ανθρώπινης εμπειρίας, μέσα από το πολύτιμο σώμα βιντεοσκοπημένων συνεντεύξεων.

Συνομιλώντας διαρκώς με αυτό τον στόχο για την δημιουργία ενός αποθετηρίου καταγραφής και διάσωσης ξεχωριστών ανθρώπινων εμπειριών, η φωνή και η μορφή, τα δύο κατεξοχήν στοιχεία μοναδικότητας της ανθρώπινης ύπαρξης, μπαίνουν εμβληματικά στο επίκεντρο της ψηφιακής αφήγησης και του εικαστικού σχεδιασμού του έργου. Αναφορικά με τον τελευταίο, χαρακτηριστικό δείγμα η κεντρική σελίδα του αποθετηρίου που κοσμείται από μια προσωπογραφική σύνθεση με τις φωτογραφίες και σύντομα βιογραφικά στοιχεία των πληροφορητών: στην οθόνη των χρηστών αναδύεται ένα εικονιστικό παλίμψηστο διαφορετικών προσώπων και ξεχωριστών εμπειριών που μετατρέπονται σε μια κρίσιμη πρώτη ύλη για μια συλλογική κατανόηση των πληθυσμιακών μετακινήσεων.

Μέσα από αυτή την εστίαση στα πρόσωπα και την προσωποποιημένη αφήγηση, το *VOLARE* καταφέρνει να διαρρήξει τον άτεγκτο κανόνα που θέτει τους χρήστες/τριες μιας ψηφιακής πλατφόρμας αντιμετώπους με μεγάλους όγκους απρόσωπων δεδομένων. Αντιθέτως, το έργο θέτει τους πληροφορητές/τριες στο επίκεντρο, προσκαλώντας τους χρήστες/τριες να ακούσουν, να δουν, να σχετιστούν με τις ιστορίες και τις μνήμες άλλων ανθρώπων. Σε αυτό βοηθούν αποφασιστικά οι καλά επιμελημένες συνεντεύξεις οι οποίες επιχειρούν να φωτίσουν το σύνολο της κάθε προσφυγικής και μεταναστευτικής εμπειρίας και τους πολλαπλούς χρόνους της,

χωρίς να εστιάζουν μονομερώς στο παρελθόν ή το τραύμα. Το σώμα των συνεντεύξεων κατορθώνει έτσι να ισορροπεί σε έναν αισιόδοξο ρεαλισμό, χωρίς να παρουσιάζει ιστορίες θυμάτων, ηρωισμού, επιτυχίας ή αποτυχίας. Μοτίβα και απλουστευτικές ταξινομήσεις κοινωνιών και ανθρώπων που ολοένα και περισσότερο κατακλύζουν τις ψηφιακές εφαρμογές και τα κοινωνικά δίκτυα σήμερα, δημιουργώντας έναν νέο κυρίαρχο λόγο.

Χωρίς να είμαι ειδικός επί του θέματος, θεωρώ ότι το κοινωνικό κι εκπαιδευτικό αποτέλεσμα από αυτή την αντιμετώπιση των πληροφορητών/τριων είναι μεγάλο. Η χρήση του σώματος των συνεντεύξεων στις αίθουσες διδασκαλίας πανεπιστημίων και σχολείων μπορεί να ενεργοποιήσει την κριτική κατανόηση γύρω από τις μεταναστευτικές και προσφυγικές μετακινήσεις και γύρω από το διαχρονικό και διαρκώς επανερχόμενο ερώτημα ποιοι και ποιες δικαιούνται να είναι πολίτες ενός σύγχρονου κράτους.

Περαιτέρω, κάθε βιντεοσκοπημένη αφήγηση πλαισιώνεται από σχετιζόμενα δεδομένα και πηγές παρέχοντας μια πληρέστερη εικόνα του ευρύτερου λόγου και της συζήτησης. Και πάλι εδώ το *VOLARE* μας υπενθυμίζει την κεντρική σημασία της πολυτροπικής και πολυμεσικής αφήγησης. Έτσι, τα σχετιζόμενα ψηφιακά αντικείμενα διαθέτουν μεγάλη ποικιλία, μπορεί κατά περίπτωση να είναι κείμενα, άρθρα, τραγούδια, βίντεο, ψηφιακά παιχνίδια, αναρτήσεις στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Τα αντικείμενα αυτά μεταβιβάζουν ανοιχτά την επιλογή και απόφαση πλοήγησης στους χρήστες/τριες σχετικά με το ποιο ψηφιακό αντικείμενο τους ενδιαφέρει την δεδομένη στιγμή περιήγησης. Η ποικιλία αυτή δίνει την δυνατότητα για επαναλαμβανόμενες επισκέψεις στο αποθετήριο αλλά και την δυνατότητα στην ομάδα έργου να εμπλουτίζει το περιεχόμενο με νέους πόρους και ευρήματα.

Όλα τα παραπάνω στοιχεία συνθέτουν ένα υβριδικό αρχείο που με τον προσβάσιμο, ανοιχτό και πολυθεματικό χαρακτήρα του μας καλεί να ξανασκεφτούμε γύρω από τις έννοιες των αρχείων και των πηγών τεκμηρίωσης της έρευνας. Έννοιες που στο σύγχρονο ψηφιακό παράδειγμα υπερβαίνουν τις σημασίες, τις ιεραρχίες, τους τρόπους ταξινόμησης, τους συμβολισμούς και τις τελετουργίες του έντυπου πολιτισμού όπως αναδεικνύεται στη σχετική βιβλιογραφία (Owens & Padilla, 2021· Παπαλεξίου, 2022). Υπό αυτό το πρίσμα το αποθετήριο του *VOLARE* πρέπει να ειδωθεί ως ένα ζωντανό αρχείο που διασώζει την μνήμη και την ανθρώπινη εμπειρία μέσα από ετερογενή τεκμήρια και συνθετικές αφηγήσεις που ενεργοποιούν σχεδόν όλες τις αισθήσεις των χρηστών/τριων. Δίνοντας επίσης στο επίπεδο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δυναμικές μιας πολυαισθητηριακής μάθησης.

2. Η πολυτροπικότητα της ψηφιακής αφήγησης και ο ανοιχτός χαρακτήρας του *VOLARE* ως προϋποθέσεις μιας δημοκρατικής πολιτειότητας

Όπως αποτυπώνεται από τα παραπάνω, ο ανοιχτός και υβριδικός χαρακτήρας του *VOLARE* υπήρξε το αποτέλεσμα προσεκτικά μελετημένων επιστημολογικών αποφάσεων κι ερευνητικών επιλογών. Η απόληξη δηλαδή μιας οργανικής —και μάλιστα σε όλες τις φάσεις του έργου— συσχέτισης μεταξύ των πρωταρχικών ερωτημάτων του έργου με την μεθοδολογία και τους τρόπους προσέγγισής τους. Υπό

αυτή την έννοια το *VOLARE* δεν αυτοσυστήνεται ως ένα έργο ερευνητικής ουδετερότητας αλλά ως ένα έργο με άποψη και προτάσεις· καλώς υπό την οπτική μας.

Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι το έργο εγγράφεται σε μια ευρύτερη παράδοση ερευνητικών προγραμμάτων και πρωτοβουλιών που ήδη από τα πρώτα χρόνια του διαδικτύου έθεσαν στο επίκεντρο τους το ζήτημα του εκδημοκρατισμού της επιστημονικής γνώσης και της καλλιέργειας των δημοκρατικών αξιών στην ψηφιακή δημόσια σφαίρα. (Locke & Wright, 2021). Αξίζει ενδεικτικά να θυμηθούμε εδώ τις πρωτοπόρες θεάσεις και το μεθοδολογικό υπόδειγμα του Αμερικανού ιστορικού Roy Rosensweig, πρωτοπόρου ερευνητή στο πεδίο της Ψηφιακής Ιστορίας.

Αποκορύφωμα αυτού του προτάγματος για τον εκδημοκρατισμό της ιστορικής γνώσης και της ισότιμης συμμετοχής των πολιτών στην διάσωση της μνήμης και των ιστορικών πηγών υπήρξε το «The September 11 Digital Archive: Saving the Histories of September 11, 2001», ένα από τα πρώτα ψηφιακά έργα που υλοποιήθηκαν με την μέθοδο του πληθοπορισμού (Βαλατσού, 2014). Με αφορμή το τελευταίο αυτό σημείο, θα άξιζε ίσως και στην ιστοσελίδα του *VOLARE* να δημιουργηθεί μια ξεχωριστή ενότητα που θα δίνει χώρο σε νέο εκπαιδευτικό υλικό κι εφαρμογές που αξιοποιούν το ψηφιακό περιεχόμενο του έργου, όσο φυσικά αυτό εντάσσεται συστηματικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ασφαλώς, από τις αρχές της δεκαετίας του 2000 έχει περάσει πολύς χρόνος και πολλαπλάσιος με όρους ψηφιακού περιβάλλοντος. Αντιθέτως όμως από ό,τι θα ανέμενε κανείς πολλά από τα θεμελιώδη και αυτονόητα ζητούμενα επιλύονται επί τα χείρω, μεταξύ των οποίων και η εμπέδωση μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας που διαμορφώνει συνειδητοποιημένους δημοκρατικούς πολίτες. Προσαρμόζοντας τα διαχρονικά αυτά αιτήματα στις σημερινές κοινωνικές κι ερευνητικές ανάγκες και τις σύγχρονες μεθοδολογίες, μάλιστα σε ένα κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο ανάδυσης νέων αυταρχισμών, το *VOLARE* επαναφέρει μια πάντα επίκαιρη συζήτηση, απαντώντας όχι με βεβαιότητες αλλά με ερωτήματα: Πως μπορούμε να μιλήσουμε και να αναδείξουμε προσφυγικές και μεταναστευτικές εμπειρίες και κοινότητες αν όχι δημοκρατικά, με όρους κατανόησης και συμπερίληψης αυτού που δεν εμπίπτει στον κανόνα; Πως μπορούμε να αφηγηθούμε ιστορίες άλλων ανθρώπων αν όχι με τις λιγότερες δυνατές διαμεσολαβήσεις στη φωνή τους; Μπορεί η εκπαίδευση στα δικαιώματα του πολίτη και την πολιτείοτητα να γίνεται από τα πάνω και μέσα από τις βεβαιότητες κοινωνικών και οικονομικών προνομίων;

Πριν όμως θέσει αυτά τα ερωτήματα, το *VOLARE* έκανε ένα βήμα πίσω θέλοντας καταρχάς να διαμορφώσει το δικό του δημοκρατικό πλαίσιο λειτουργίας και οργάνωσης αλλά και αυτοσύστασης στο κοινό. Ως απαρχή αυτής της διαδικασίας, επέλεξε να ενσωματώσει ένα πάγιο αιτούμενο των πληροφοριακών συστημάτων και του ψηφιακού κόσμου: την έννοια της διαφάνειας. Έτσι οι χρήστες/τριες της ιστοσελίδας και των εφαρμογών του *VOLARE* όσο περιηγούνται στο περιεχόμενο του λαμβάνουν διαρκώς την αίσθηση μιας διάχυτης λογοδοσίας για τα βήματα, τις επιλογές και τις αποφάσεις της ομάδας έργου. Για τις συναντήσεις εργασίας που πραγματοποιήθηκαν στη Σόφια και το Παρίσι κατά τη διάρκεια εκπόνησης του προγράμματος, για τα προβλήματα που προέκυψαν και για τις αναπροσαρμογές. Στο ίδιο πλαίσιο, τα κείμενα γενικής περιγραφής, των στόχων και των στοιχείων

καινοτομίας του έργου ξεχωρίζουν για την καθαρότητα και σαφήνεια της γραφής τους, επιχειρώντας να απευθυνθούν ισότιμα στο μεγαλύτερο δυνατό κοινό. Το μήνυμα του ψηφιακού περιβάλλοντος του VOLARE είναι σαφές: όχι ψηφιακά “black boxes”, οι χρήστες/τριες δικαιούνται να ξέρουν από που ξεκίνησε, που έφτασε και ακόμη πως το έργο θα καταστεί βιώσιμο στο μέλλον, σημείο ιδιαίτερης σημασίας για την ψηφιακή συνθήκη με την δεδομένη ευθραυστότητα της ψηφιακής πληροφορίας.

Πριν λοιπόν μιλήσει μεγαλόστομα και με ακλόνητες βεβαιότητες για το ζήτημα της δημοκρατικής εκπαίδευσης κι ευαισθητοποίησης γύρω από τα ζητήματα μειονοτικών ομάδων και των εξαναγκασμένων μετακινήσεων πληθυσμών, το VOLARE μέσα από το ψηφιακό ερευνητικό του παράδειγμα θέλησε να γίνει μέρος μιας ισότιμης, δημοκρατικής και συνεργατικής διαδικασίας ανάπτυξης της έρευνας. Για την ομάδα του έργου οι δημοκρατικές αξίες έγιναν συγχρόνως μέσο και σκοπός, ενώ η ίδια σε μια ένδειξη ερευνητικής δεοντολογίας, θέλησε πρώτα να εκπαιδευτεί σε μια συμμετοχική παραγωγή και παρουσίαση της γνώσης πριν προσπαθήσει να εκπαιδεύσει το κοινό των χρηστών/τριων του ψηφιακού αποθετηρίου. Αντιστοίχως, το οπτικοακουστικό υλικό με συζητήσεις και παρουσιάσεις ειδικών ερευνητών σε αλληλεπίδραση με τις αφηγήσεις των πληροφορητών/τριων πρέπει μάλλον να ειδωθεί ως μέρος αυτής της άσκησης ισοτιμίας, παρά ως ένα κλειστό σύστημα προαποφασισμένων ερμηνειών και αδιαμφισβήτητων συμπερασμάτων.

3. Ανθρωποκεντρικός σχεδιασμός των ψηφιακών περιβαλλόντων και των ψηφιακών ερευνητικών έργων

Το τελευταίο σημείο που αξίζει να σταθούμε, άρρηκτα συνδεδεμένο με τα δύο προηγούμενα, αφορά τον συνολικότερο σχεδιασμό του ψηφιακού περιβάλλοντος του VOLARE. Αντιστοίχως με τα ερευνητικά ερωτήματα και η οργάνωση των δεδομένων και η ψηφιακή αφήγηση ακολουθούν την συλλογιστική του ανθρωποκεντρικού σχεδιασμού των ψηφιακών περιβαλλόντων. Το ζήτημα του ανθρωποκεντρικού σχεδιασμού των συστημάτων και της πρόσληψης της τεχνολογίας ως μιας κατεξοχήν κοινωνικο-πολιτισμικής συνθήκης, μακράν δηλαδή των προσλήψεων ενός άγονου τεχνολογικού ντετερμινισμού έχει πολλαπλώς σχολιαστεί από την βιβλιογραφία. Στο πεδίο αυτό ιδιαίτερα γόνιμες είναι οι οπτικές του Eric Schatzberg όπως αποτυπώνονται στο έργο *Technology: Critical History of a Concept* που μεταφράστηκε και κυκλοφόρησε στα ελληνικά το 2024 (Schatzberg, 2018, 2024). Ειδικότερα δε για τον σχεδιασμό συστημάτων οργάνωσης και αναπαράστασης της γνώσης όπως οι ψηφιακές βιβλιοθήκες και τα αποθετήρια, ιδιαίτερα χρήσιμες είναι οι προσεγγίσεις και των Ann Peterson Bishop, Nancy A. Van House και Barbara P. Buttenfield όπως αποτυπώνονται στον τόμο *Digital Library Use. Social Practice in Design and Evaluation* (Bishop κ.ά., 2003).

Σύμφωνα με τις εν λόγω ερευνήτριες οι ψηφιακές ερευνητικές υποδομές πολύ πέραν του να λειτουργούν ως αποθήκες δεδομένων και μεταδεδομένων αποτελούν σύνθετα κοινωνικοτεχνολογικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, επαφής και διασύνδεσης ανθρώπων. Ψηφιακά σημεία όπου διαφορετικές κοινότητες ανθρώπων μπορούν να συναντώνται και να επαναδιαπραγματεύονται την ταυτότητα και την

μνήμη τους σε αλληλεπίδραση με τα ψηφιακά αντικείμενα. Συγχρόνως όμως, να διασταυρώνονται και να συνομιλούν με άλλες κοινότητες.

Έτσι στην περίπτωση μας, το αποθετήριο του VOLARE μπορεί να λειτουργήσει ως ένας πολυεπίπεδος τόπος συνάντησης. Αρχικώς για τις ίδιες τις μεταναστευτικές και προσφυγικές κοινότητες ως ψηφιακός τόπος μνήμης. Σε ένα δεύτερο επίπεδο ως χώρος ώσμωσης απόψεων και δικτύωσης μεταξύ των ερευνητών και ερευνητριών που εργάζονται σε πεδία όπως οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης, η Ανθρωπολογία, η Προφορική Ιστορία κ.ά. Ευρύτερα όμως, δύναται να καταστεί ένας πόλος της ψηφιακής δημόσιας σφαίρας όπου όλοι και όλες, φοιτητές/τριες, εκπαιδευτικοί, ειδικοί επιστήμονες και το ευρύ κοινό μπορούν να αλληλεπιδρούν ισότιμα και δημοκρατικά γύρω από προσωπικές εμπειρίες και συλλογικά διδάγματα.

Ο εν λόγω ανθρωποκεντρικός σχεδιασμός του VOLARE δεν περιορίζεται όμως σε κάποιες γενικόλογες παραδοχές αλλά γίνεται αντιληπτός σε κάθε ενότητα, μέσα από τις σχεδιαστικές λεπτομέρειες και τα ποικίλα εικαστικά χαρακτηριστικά του. Μέσα δηλαδή από μοτίβα που αντιτείνουν το παιχνίδι, το τραγούδι, το πείραγμα, την ανθρώπινη ελαφρότητα και το χιούμορ ως αντίδοτα στον ακαδημαϊσμό και τον φορμαλισμό. Μοτίβα ακόμη που ενδεχομένως θέλουν να λειτουργήσουν και ως επανορθωτικά και παιδαγωγικά μέσα επούλωσης ή επεξεργασίας των τραυμάτων. Έτσι οι φωτογραφίες των πληροφορητών/τριων μετά το πέρας της βιντεοσκοπημένης αφήγησής, μετατρέπονται σε έναν δημιουργικό καμβά όπου ψηφιακά κολάζ, ζωγραφίες με βουνά, θάλασσες και ποτάμια κοσμούν τα πρόσωπα. Η ιστορία των προσώπων αντί να γίνεται αντιληπτή ως μια κατάθεση με ιερά χαρακτηριστικά λαμβάνει τα ανθρώπινα στοιχεία που της αναλογούν. Οι πληροφορητές/τριες από μάρτυρες τραυματικών εμπειριών μετατρέπονται στους συμμαθητές και συμμαθήτριές μας στην τάξη, καρφίτσώνονται ψηφιακά στον πίνακα ανακοινώσεων της σχολικής μας αίθουσας. Μετατρέπονται στους ανθρώπους με τους οποίους μπορούμε να αστειευτούμε και να τους πειράξουμε στο πλαίσιο ενός ομαδικού παιχνιδιού. Πρόταση μου εδώ προς τους χρήστες/τριες του αποθετηρίου είναι να παρακολουθήσουν τις βιντεοσκοπημένες συνεντεύξεις στο προτεινόμενο από την σελίδα μέγεθος παραθύρου και όχι σε full-screen για να μην χάσουν αυτή την αίσθηση της ομιλίας ενός συμμαθητή ή συμμαθήτριάς τους ενώπιον της τάξης. Συμμαθητές και συμμαθήτριες από διάφορες χώρες και περιβάλλοντα που σε κάθε περίπτωση μιλούν χωρίς φόβο και χωρίς σοβαροφάνεια.

Ολοκληρώνοντας αυτή την επισκόπηση του ψηφιακού προγράμματος VOLARE θα ήθελα να σταθώ σε ένα κρίσιμο σημείο που διακρίνει αυτό το ερευνητικό εγχείρημα. Το VOLARE πάνω από όλα είναι ένα πολιτικό εγχείρημα με την έννοια της καλλιέργειας μιας κριτικής πολιτειακής εκπαίδευσης. Ένα εγχείρημα που μέσα από συστηματική πρωτογενή έρευνα και επιστημονική τεκμηρίωση, μέσα από την συνεχή συνομιλία μεταξύ σκοπών και μεθοδολογίας επιδιώκει να ευαισθητοποιήσει την κοινή γνώμη και την πανεπιστημιακή κοινότητα για ένα κρίσιμο κι εντεινόμενο φαινόμενο των σύγχρονων κοινωνιών: την προσφυγική και μεταναστευτική εμπειρία και τα βιώματα των ποικίλων μειονοτικών ομάδων ως οργανικό μέρος του κόσμου που μας περιβάλλει.

Μέσα από τα στοιχεία αυτά, το VOLARE δύναται να καταστεί μια ανοιχτή, πολυπρισματική και μη ιεραρχική πρόταση μαθήματος γύρω από τις θεμελιώδεις δημοκρατικές αξίες του σεβασμού των δικαιωμάτων, της κατανόησης της διαφορετικής ανθρώπινης εμπειρίας και της ομαλής ένταξής της ως μέρος της σχολικής ζωής. Παράλληλα να σταθεί ως μια πιστή αντανάκλαση ενός μη ταξινομημένου και κατηγοριοποιημένου αλλά πληθυντικού και αντιφατικού κόσμου. Με την επιλογή της πολυτροπικής αφήγησης κι ελεύθερης σύνθεσης του ερευνητικού σώματος, θέτει σε αμφισβήτηση τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά μοντέλα, όπως και τους παιδαγωγικά παγιωμένους ρόλους της αυθεντίας των διδασκόντων/ουσών από την μια και της παθητικής αποδοχής των διδασκόμενων από την άλλη. Αντ' αυτού, μέσα από λιτές γραμμές και το απαλλαγμένο από περιττές σχεδιαστικές φαντασμαγορίες ψηφιακό περιβάλλον του περνάει με σαφήνεια το μήνυμά του: οι φωνές, τα πρόσωπα και τα ηχοχρώματα είναι αυτά που μπορούν να μοιραστούν και να καταστήσουν κατανοητό το ανθρώπινο βίωμα (του εκτοπισμού).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βαλατσού, Δ. (2014). *Ανάδυση νέων μνημονικών τόπων στο διαδίκτυο* [Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών]. <https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=34941>
- Παπαλεξίου, Ε. (Επιμ.). (2022). *Δημιουργικά αρχεία ως ζωντανά τοπία μνήμης στην ψηφιακή εποχή* (1^η έκδ.). Fagottto Books.
- Bishop, A. P., Van House, N. A., & Buttenfield, B. P. (Επιμ.). (2003). *Digital library use: Social practice in design and evaluation*. MIT Press.
- Locke, J. L., & Wright, B. (2021). History can be open source: Democratic dreams and the rise of digital history. *American Historical Review*, 126(4). <https://doi.org/10.1093/ahr/rhab534>
- Owens, T., & Padilla, T. (2021). Digital sources and digital archives: Historical evidence in the digital age. *International Journal of Digital Humanities*, 1(3), 325–341. <https://doi.org/10.1007/s42803-020-00028-7>
- Rigney, A. (2010). When the monograph is no longer the medium: Historical Narrative in the online age. *History and Theory*, 49(4), 100–117. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2303.2010.00562.x>
- Schatzberg, E. (2018). *Technology: Critical history of a concept*. The University of Chicago Press.
- Schatzberg, E. (2024). *Τεχνολογία. Κριτική ιστορία μιας έννοιας* (Τ. Τύμπας, Επιμ.; Θ. Τσακαλάκης, Μτφ.). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης (ΠΕΚ).
- Thomas, W. (2014). *The Promise of the Digital Humanities and the Contested Nature of Digital Scholarship*. Department of History: Faculty Publications. <https://digitalcommons.unl.edu/historyfacpub/198>

THIRTEEN

VO-LA-RE. Three comments for the Digital Humanities

Stathis Pavlopoulos

Introduction

In the past, researchers in the field of the Digital Humanities—and more broadly, scholars from various disciplines employing digital methodologies in their academic work—often found themselves in a position of structural unease and hesitation: how could they write about and critically reflect on their research when it was centered on new digital tools and digital outcomes? And when they finally chose to do so, how could this be achieved in a manner that was substantive, critical, and synthetic—rather than resembling a press release or a superficial presentation of a well-designed showcase? In other words, how could they speak critically and reflexively about a new structure of organizing their research data and representing their findings—one that transcends the characteristics, methodologies, hierarchies, and narrative flows of the centuries-old print culture?

Today, many of these earlier reasons for scholarly hesitation are gradually—and often inadvertently—being lifted, as the digitization of everyday life, and consequently of the research process itself, continues to expand. We are now in a condition where Artificial Intelligence constitutes a pervasive socio-technological and political issue that calls for new normative frameworks. At the same time, the very notion of ‘digitality,’ with all its ambiguities and uncertainties, has become a dominant discourse. Understandably, the research community has not placed itself outside this difficult discussion—that is, outside the pressing need to reflect on new digital research methodologies and their epistemological challenges. When conducted through the lens of constructive critique, such reflection can deepen both methodologies and research objectives, highlight problems and limitations, and foster a greater interaction between societies and the outcomes of scholarly work.

It is around this critical reflection on research questions and digital methodologies of investigation and presentation that the *VOLARE* project and the broader framework of this volume establish a vital space for discussion and inquiry. Above all, they bring back to the forefront the enduring and fundamental need for scholarly discourse and research outputs—both printed and digital—to remain open to negotiation, criticism, second readings, and uncertainties. This spirit of open

inquiry, as we shall see in greater detail below, permeates all perspectives of the *VOLARE* research team and is vividly inscribed in the project's design choices, the representation of research data, and its narrative strategies.

Allow me a brief digression on terminology at this point. In public discourse and theoretical discussions about the digital environment, the terms employed often acquire slogan-like or even vacuous characteristics. The much-cited neologism of "openness," as well as that of "best practices," sometimes forms a lexicon of grand promises and expectations that are only partially—or not at all—fulfilled in digital outputs. Indeed, the very notion of the epistemological "promise" of the Digital Humanities and digital methodologies, viewed through the prism of transformative potential, has already been critically examined in the literature (Thomas, 2014).

In contrast to this often-sterile sloganism of "great promises" and a tepid formalism, the *VOLARE* project posits open engagement with its research subject as a necessary scientific condition. Seeking to approach and understand the complex and multilayered phenomenon of refugee and migratory experiences, minority groups, and the education of students and the wider public, the project first and foremost gives voice to the primary bearers and witnesses of these experiences. Individuals from different countries of origin and migration—refugees and migrants with diverse social and cultural backgrounds—become the unmediated narrators of their own stories and, at the same time, constitute the primary research material for understanding the issue at hand. In this way, *VOLARE* succeeds in engaging decisively both with the epistemological model of contemporary critical pedagogy and with that of anthropological field research. The composition of the research team—based on collaboration among educators, psychologists, anthropologists, architects, artists, and digital application engineers—did not aim merely at creating a platform, but rather at digitally capturing an *interdisciplinary mode of listening to testimony*.

Concurrently, the project, in dialogue with the theory of the Digital Humanities, conceives of the technological condition and the digital substrate not simply as a medium but as an organic co-constitutor of the research questions and the methodological choices through which the work is carried out. The questions posed, the new data produced—and indeed their very nature—the selection of appropriate digital tools and representational strategies are understood as equally necessary and interdependent parameters that together compose the whole. The digital dimension of the project is not the frame around the painting—it is part of the painting itself.

In what follows, by examining these research choices and decisions in greater depth, we will attempt to make several critical observations concerning contemporary research methodologies viewed through the prism of the Digital Humanities. The points that will be discussed may serve as useful reminders for the more effective design and implementation of similar research endeavors.

1. Composition of research data and multimodality or, constructing a living archive of memory

Beginning with its core content—the research data it has gathered and now offers to its users—*VOLARE* is conceived as a fundamentally multimodal and multimedia repository. That is, a repository whose resources are not primarily textual—in fact, they are mostly non-textual—but audiovisual, reflecting a trend increasingly prevalent in contemporary research environments (Rigney, 2010). As its name itself evocatively suggests, *VOLARE* focuses above all on the collection and preservation of oral histories and personal narratives as sources for memory, for the anthropological understanding of specific social groups, and for the enrichment of critical pedagogical practice. Rather than creating yet another storage space for scattered data, the project team sought to build a *living archive of human experience*, anchored in a precious corpus of video-recorded interviews.

Aligned consistently with its aim of documenting and safeguarding unique human experiences, *VOLARE* places at the center of its digital storytelling and design two core elements of human uniqueness: voice and face. A characteristic example of this is found on the repository's homepage, where a visual mosaic of portraits and brief biographical notes of the narrators appears—a kind of iconographic palimpsest of diverse faces and singular experiences, which becomes a critical raw material for a collective understanding of migration and displacement.

Through this focus on personal narratives and embodied presence, *VOLARE* breaks with the rigid convention that often confronts users of digital platforms with massive volumes of impersonal data. Instead, it brings the narrators to the forefront, inviting users to listen, to watch, and to engage with the stories and memories of others. The curated interviews are key to this: they strive to illuminate the entirety of each refugee or migratory experience and its multiple temporalities, without reducing it to trauma or focusing solely on the past. The interview corpus strikes a balance of hopeful realism, avoiding simplistic tales of victimhood, heroism, or success—narrative patterns that increasingly dominate digital platforms and social media, generating a new hegemonic discourse of classification.

Though I do not claim expertise in the subject, I would suggest that this approach to the narrators holds significant social and educational potential. The use of these interview materials in university and school classrooms can activate critical understanding around the complexities of migration and displacement, as well as the ever-relevant and recurring question: *who is entitled to citizenship within a modern state?*

Moreover, each recorded narrative is accompanied by related materials and sources, offering a fuller picture of the broader discourse and context. Once again, *VOLARE* reminds us of the central importance of multimodal and multimedia storytelling. These associated digital items are diverse: depending on the case, they may include texts, articles, songs, videos, digital games, or social media posts. These elements deliberately transfer the power of navigation and choice to the user, allowing each individual to engage with whichever materials resonate most at any

given moment. This variety encourages repeated visits to the archive and enables the project team to continually enrich its content with new resources and findings.

Together, these elements compose a hybrid archive which, through its accessible, open, and multi-thematic character, invites us to rethink the very notions of “archive” and “source” in scholarly documentation. In the contemporary digital paradigm, these concepts surpass the meanings, hierarchies, classification systems, symbols, and rituals of print culture, as the relevant literature has shown (Owens & Padilla, 2021; Papalexiou, 2022). Viewed in this light, the *VOLARE* repository should be regarded as a *living archive*, preserving memory and human experience through heterogeneous evidence and composite narratives that engage almost all the senses of its users—while also enabling, within educational contexts, the dynamics of multisensory learning.

2. The multimodality of digital storytelling and the open character of *VOLARE* as preconditions for democratic citizenship

As has already been made evident, the open and hybrid nature of *VOLARE* is not incidental, but rather the result of carefully considered epistemological choices and research decisions. It is the product of an organic process—present at every stage of the project—that aligns its foundational research questions with the methods and modes through which they are approached. In this light, *VOLARE* does not present itself as a project of scholarly neutrality, but as one with a clear perspective and proposals—rightly so, in our view.

One could say that the project inscribes itself within a broader tradition of research initiatives that, from the early days of the internet, placed at the center of their efforts the democratization of scholarly knowledge and the cultivation of democratic values within the digital public sphere (Locke & Wright, 2021). It is worth recalling here the pioneering vision and methodological legacy of the American historian Roy Rosenzweig, a foundational figure in the field of Digital History. The culmination of this vision for democratizing historical knowledge and ensuring citizens’ equal participation in the preservation of memory and historical sources was the *September 11 Digital Archive: Saving the Histories of September 11, 2001*, one of the first digital projects to be developed through crowdsourcing methods (Valatsou, 2014). In light of this, it might be worth considering the creation of a dedicated section on *VOLARE*’s website, offering space for new educational materials and applications that make use of the platform’s digital content—particularly as it becomes more systematically integrated into teaching and learning processes.

Of course, a great deal of time has passed since the early 2000s—multiplied, in fact, in digital terms. And contrary to expectations, many of the fundamental and seemingly self-evident aspirations of that earlier era are today being met with increasing difficulty. Among them is the goal of fostering educational processes that form engaged, critically conscious democratic citizens. Adapting these long-standing aspirations to today’s social and research contexts—and doing so in a

political climate marked by the rise of new authoritarianisms—*VOLARE* reopens a conversation that is always timely. It does not respond with certainties, but with questions: How can we speak about and bring to light refugee and migratory experiences and communities if not democratically—through terms of understanding and inclusion for that which lies outside normative frameworks? How can we narrate the stories of others if not with the fewest possible mediations of their voice? Can education in citizenship and civic rights be meaningfully conducted from above, through the unquestioned certainties of social and economic privilege?

Before asking these questions, *VOLARE* first took a step back—choosing to establish its own democratic framework for functioning, organization, and self-presentation to the public. As a starting point for this process, the project incorporated a fundamental requirement of information systems and digital culture: the principle of *transparency*. Thus, users of the *VOLARE* website and its applications encounter a persistent sense of openness and accountability with regard to the project team's decisions, steps, and processes: the working meetings held in Sofia and Paris during the project's implementation, the challenges that arose, the adaptations that were made. In this same spirit, the descriptive texts outlining the project's goals and innovations stand out for their clarity and directness, aiming to speak equitably to the widest possible audience. The message of the *VOLARE* digital environment is clear: not digital "black boxes." Users have the right to know where the project began, how it evolved, and how it will be sustained into the future—a particularly crucial concern given the inherent fragility of digital information.

So, before making grand statements or asserting unshakable truths about democratic education and awareness concerning minority communities and forced migration, *VOLARE*, through its digital research paradigm, sought to become part of a truly egalitarian, democratic, and collaborative process of knowledge production. For the project team, democratic values were both the means and the end. As a gesture of research ethics, they first committed themselves to learning how to engage in participatory knowledge-making and storytelling—before attempting to "educate" the users of the digital repository. Likewise, the audiovisual materials featuring expert presentations and scholarly dialogue, placed in conversation with the narrators' testimonies, should be seen less as closed systems of predetermined interpretations than as integral elements of this exercise in *equity and openness*.

3. Human-centered design in digital environments and digital research projects

The final point, closely tied to the two preceding ones, concerns the overall design of the *VOLARE* digital environment. Just as the project's research questions and data organization were guided by specific epistemological choices, so too the digital storytelling strategies follow the logic of human-centered design. The question of human-centered systems and the broader conception of technology as a fundamentally socio-cultural condition—far removed from the assumptions of

sterile technological determinism—has been widely discussed in the literature. Particularly fruitful in this field are the perspectives of Eric Schatzberg, as articulated in *Technology: A Critical History of a Concept*, recently translated into Greek (Schatzberg, 2018; 2024). Equally relevant are the insights of Ann Peterson Bishop, Nancy A. Van House, and Barbara P. Buttenfield, especially concerning the design of systems for organizing and representing knowledge—such as digital libraries and repositories—outlined in their volume *Digital Library Use: Social Practice in Design and Evaluation* (Bishop et al., 2003).

According to these researchers, digital research infrastructures are far more than containers of data and metadata: they constitute complex socio-technological and cultural environments—spaces of contact, connection, and exchange. They are digital meeting points where different communities can encounter one another, renegotiate identity and memory through interaction with digital artifacts, and engage in meaningful dialogue across difference.

In this sense, the *VOLARE* repository may serve as a multi-layered meeting space: first, for migrant and refugee communities themselves—as a digital site of memory; second, as a space of intellectual exchange and networking among researchers working in fields such as education, anthropology, and oral history. More broadly, it functions as a public digital forum where students, educators, scholars, and members of the general public can interact equitably and democratically, engaging with personal narratives and shared insights.

Importantly, this human-centered design is not expressed through vague intentions or generic declarations. It is evident in every part of the project—through its design details and visual aesthetics. Patterns of playfulness, music, lightness, and humor appear throughout the platform, offering counterpoints to academic solemnity and rigid formalism. These elements may also serve reparative or pedagogical purposes—helping to process or gently heal trauma. After the conclusion of each video testimony, for instance, the portraits of the narrators are transformed into creative canvases: digital collages, drawings of mountains, rivers, and seas adorn their faces. Rather than being presented as sacred witnesses, the narrators are reimagined as human and relatable—as classmates pinned on the digital noticeboard of a shared classroom. They become people we might laugh with, tease, or play games with.

Here, I offer a small suggestion to users: consider viewing the interviews in the window size recommended by the platform rather than full-screen. In this way, the feeling is preserved—that a classmate, not a distant subject, is speaking in front of the room. Classmates from different countries and backgrounds, all of whom speak openly, without fear and without pretense.

In closing this overview of the *VOLARE* project, I wish to underscore a fundamental aspect that distinguishes this initiative: above all, *VOLARE* is a political project—in the sense of cultivating a critical civic education. It is a project that, through systematic primary research and rigorous scholarly documentation, and through ongoing dialogue between objectives and methods, seeks to raise awareness among the public and the academic community about one of the most pressing

phenomena of our time: the experience of displacement, and the lives of minority groups as an organic part of the world we live in.

Through these elements, *VOLARE* becomes a non-hierarchical, multi-perspective educational proposal grounded in fundamental democratic values: respect for rights, understanding of different human experiences, and their smooth integration into school and social life. Simultaneously, it stands as a faithful reflection of a world that is unclassified and uncategorized—plural and contradictory. By choosing multimodal storytelling and open-ended research composition, the project challenges traditional educational models and the entrenched pedagogical roles of authoritative instructors on one side and passive learners on the other. Instead, through clean design and a platform free from unnecessary spectacle, it delivers a clear message: voices, faces, and soundscapes are what can be shared—and what can truly communicate the lived experience (of displacement).

References

- Bishop, A. P., Van House, N. A., & Battenfield, B. P. (Eds.). (2003). *Digital library use: Social practice in design and evaluation*. MIT Press.
- Locke, J. L., & Wright, B. (2021). History can be open source: Democratic dreams and the rise of digital history. *American Historical Review*, 126(4). <https://doi.org/10.1093/ahr/rhab534>
- Owens, T., & Padilla, T. (2021). Digital sources and digital archives: Historical evidence in the digital age. *International Journal of Digital Humanities*, 1(3), 325–341. <https://doi.org/10.1007/s42803-020-00028-7>
- Papalexioi, E. (Ed.). (2022). *Dimiourgika archeia os zontana topia mnimis stin psifaki epochi* [Creative archives as living memory landscapes in the digital age] (1st ed.). Fagotto Books.
- Rigney, A. (2010). When the monograph is no longer the medium: Historical narrative in the online age. *History and Theory*, 49(4), 100–117. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2303.2010.00562.x>
- Schatzberg, E. (2018). *Technology: Critical history of a concept*. The University of Chicago Press.
- Schatzberg, E. (2024). *Technologia: Kritiki istoria mias ennoias* [Technology: A critical history of a concept] (T. Tympas, Ed.; Th. Tsakalakis, Trans.). Panepistimiakes Ekdoseis Kritis.
- Thomas, W. G. (2014). The promise of the digital humanities and the contested nature of digital scholarship. *Department of History: Faculty Publications*, (198). <https://digitalcommons.unl.edu/historyfacpub/198>
- Valatsou, D. (2014). *Anadysi neon mnimonikon topon sto diadiktyo* [The emergence of new sites of memory on the internet] [Unpublished doctoral dissertation, Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon]. <https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=34941>

QUATORZE

La part migrante de toute praxis.

Une discipline sans disciples

Pierre Johan Laffitte

1. *Vivre libre en travaillant. Quand émerge une praxis*

Notre voyage à travers *VOLARE*, dans les différentes situations pédagogiques, politiques, ordinaires, qui nous ont accueillis, émus et appris, fut un merveilleux cheminement dans la précarité et le sérieux de l'existence humaine, qui mérite qu'on l'appelle « vie », et qu'on se batte en commun pour défendre le droit de chaque être à pouvoir la mener.

Nous avons recouru, comme souvent dans le champ de ces pratiques émancipatrices, au terme de « praxis ». Mais pourquoi parler d'une « praxis », et pas seulement d'un champ de pratiques ? Le point commun du recours à ce terme est la connotation positive d'émancipation accordée à la pratique. Or une pratique n'est pas automatiquement porteuse d'une émancipation ou d'une autonomisation : tout dépend de l'environnement dans lequel elle se déploie, de la logique et de l'éthique qui prévalent à son organisation, non seulement en tant que technique, mais en tant que milieu de vie, à la fois intime et commun. Le concept marxien de *praxis* désigne un milieu de travail et d'existence où les praticiens sont non seulement les agents producteurs, mais les sujets qui maîtrisent cette production : maîtrise des moyens et outils, mais aussi du savoir qui les constitue (la praxis produit elle-même sa propre théorie), et enfin de la valeur produite : valeur économique de l'artefact ou du service produit, valeur politique des modes d'organisation du travail et de la vie de cette communauté, et enfin valeur existentielle du sens, de l'étoffe éthique et psychique que chaque sujet trouve et éprouve dans ces conditions de vie et de travail. *Vivre libre en travaillant*, pour reprendre un adage ouvrier du XIX^e siècle (Flottès, 2017), et qui résume bien l'idéal (ou paradigme) révolutionnaire du concept de praxis, dont on peut dire qu'il s'est historiquement incarné dans l'expérience des coopératives ouvrières, paysannes, et ensuite pédagogiques — c'est en tout cas le phylum qui mène à la pédagogie coopérative de Célestin Freinet, dont nos propositions pour *VOLARE* se veulent les héritières. C'est à hauteur de ce milieu que la fonction efficace (fonction d'accueil, de transmission, émancipatrice, créatrice, thérapeutique) se met en marche : elle n'est le monopole ni l'exclusive statutaire de quelque profession ou âge que ce soit. Cette fonction se déploie dans une dimension commune et

réci-proque, mutuelle, telle que la distinction inamovible et hiérarchique accueillants/accueillis, autochtone/migrant, éducateur/éduqué, enseignant/enseigné, n'a plus vraiment lieu d'être : cette distinction désigne des places auxquelles chacune et chacun peut accéder à certains moments, selon certaines conditions, laissant ensuite la place à plus efficace, cinq minutes après : c'est à cette dynamisation et communalisation d'une fonction d'étayage et d'émancipation, à ce qu'elles soient sérieusement partageables par tout sujet du milieu, que vise l'organisation praxique du travail.

Mais quelles sont les conditions d'une telle *orientation* ? Quelles sont les qualités qui assurent à une situation de fonctionner « à régime praxique », et non d'être une situation pratique reproduisant les aliénations (économiques, sociologiques, épistémiques, doxiques, etc.) engendrées « à régime macrosocial » ?

Quel est le point de départ où, dans le continuum social, une situation fait naître un possible qui échapperait au mode de production ou d'existence aliénées à la seule loi macrosociale, et/ou étatique ? Cette départie réside en un moment d'interruption : soudain, à la place des réponses attendues, un creux. Or tout vide suscite l'angoisse, et la société est faite au contraire de réponses prêtes-à-l'emploi, qui sans attendre comblent nos besoins (eux-mêmes plus ou moins artificiellement entretenus par la société de consommation et de contention). Pourtant, parfois, quelque chose résiste à la pression environnante qui nous incite à combler ce vide, à revenir dans la doxa — la praxis, c'est alors asserter (en mots, ou en actes), à rebours de cette tentation : Non, assumons ensemble cet espace et cette durée d'une non-réponse-attendue, et dans ce creux, voyons ce qui émerge.

Ainsi, la pédagogue Catherine Pochet dans *Qui c'est l'conseil?* (Pochet, Oury, 1979) raconte la naissance de sa classe. Les tout premiers jours, au lieu que l'enseignante « fasse ce pour quoi elle est faite », c'est-à-dire faire régner l'ordre dans la classe et assurer seule la discipline, elle répond : « On en reparlera au conseil. » Elle ne « répond pas » aux attentes « naturelles » des écoliers (et de la société) : seule façon pour que ce soit le groupe qui soit mis en position de s'emparer du pouvoir, de la responsabilité et de la liberté nécessaires à créer ses propres lois. Le groupe devient sujet de la loi : sujet de sa naissance, et donc sujet qui, en se soumettant à sa propre loi, la fera vivre, au lieu de seulement obéir à une loi décidée d'ailleurs, d'en haut (car alors on n'est plus « sujet » de la loi, mais son vassal). Ainsi, l'un des tout premiers conseils dans la classe de Catherine a duré trente longues minutes pour tenter de régler le problème de la « discipline » : « Tout ce temps pour arriver à cette simple loi : *On essaye de ne pas trop faire de bruit* ». Et pourtant, cette durée a été fondatrice, car c'est pendant cette période que le groupe apprend à exister, à se parler, et à développer ses propres outils, basés sur ses besoins et ses capacités. Un groupe met du temps à *naître* ; ce temps, précaire et fragile, est pourtant fondateur, et souvent, ce qui renaît, c'est le désir des enfants (et des adultes !) à participer à la naissance d'une praxis éducative commune, au lieu de n'être là que par « obligation sociale ». Refondation du sens, dans le tâtonnement de cette période où émerge une culture dans les comportements comme les échanges : bref une éthique du lieu — chaque groupe fomenté son éthique.

Telle est la naissance d'une praxis, imprévisible autant qu'improbable et contraire à toute reproduction statistique d'une situation de champ : mais cette naissance est la matrice que la praxis ne devra jamais cesser d'être, sous peine de ronronner dans ses habitudes, et donc de ne plus travailler à son régime propre, un régime praxique — et donc de cesser d'être une praxis. L'assurance d'une existence physique, ou macro-sociologique, permanente, indépendamment de la fluctuation de son régime de fonctionnement, ne définit en rien une praxis. Cette matrice désigne une qualité d'investissement profond, angoissant autant que désirant, des sujets dans la vie institutionnelle et culturelle du groupe, dans sa production multiple. Dans notre trajet dans la praxis d'une classe coopérative, nous rencontrons deux figures du sujet, qui le dessinent dans sa singularité (sujet existentiel de désir, de poiesis, de parole) et dans sa communalité (sujet politique, culturel, de discours). La dialectisation de ces deux sujets (une vraie dialectique : *négative* (Adorno, 1978), jamais achevée) constitue le moteur de toute praxis : pas de vie institutionnelle sans engagement subjectif, et réciproquement, pas d'ouverture subjective à sa propre singularité sans se sentir soi-même suffisamment en confiance, porté par la fonction contenante et symboligène d'un milieu institutionnel et culturel étoffé.

René Laffitte écrivait que la pédagogie institutionnelle n'existait pas, qu'elle était une « non-évidence » (Laffitte, R., 2006) ; et Francesc Tosquelles disait : « Pour qu'on puisse vraiment parler de psychothérapie institutionnelle, il faudrait y être vingt-quatre heures sur vingt-quatre... » Une praxis ne va *jamais* de soi. Pour peu que le désir déserte et qu'on se mette à être là « comme si ça allait de soi », le travail vivant régresse à n'être que reproduction : la praxis régresse à régime macrosocial, et il n'y a tout simplement plus aucune pertinence à parler de praxis. Cela peut advenir en une seconde : d'où la nécessité d'une permanente fonction d'analyse institutionnelle, attitude critique généralisée et commune, qu'assure entre autres le conseil.

2. Sens, éthique et pertinence : un matérialisme praxique

Pour que cette praxis naissante « tienne bon », il faut que ses outils, ses essais, fassent leur *preuve*, traversent l'*épreuve* des faits, et débouchent ainsi sur un savoir *éprouvé* : bref, pour accompagner le vécu de sens, et l'émergence d'une éthique, il faut de la pertinence concrète. Cette pertinence s'éprouve, se vérifie et se travaille dans le mouvement d'analyse institutionnelle permanente que, dans la classe, permet en premier lieu le conseil : le « on note la classe », les propositions, et avant tout la relecture des décisions antérieures : « Si les décisions du Conseil ne se traduisent pas en actes, à quoi sert-il ? »... Autant de dispositifs ordinaires (mais l'ordinaire d'une praxis ne se réduit pas à la banalité répétitive d'une activité anonyme imposée), tout simples (et le simple n'est pas le contraire du complexe, mais du compliqué).

Chaque sujet participe de cette fonction d'analyse, élaboratrice d'un savoir partagé dans sa maîtrise : là est la dimension politique de la position

épistémologique d'une praxis, contre une division statutaire du travail⁷⁰. Mais n'importe qui ne fait pas n'importe quoi : les places dans l'épistémè du groupe ne sont pas « toutes les mêmes » — sinon, de la complexe hétérogénéité, on régresse à une massification, même sous sa forme « horizontale », qui évacue toute hiérarchie, mais en perdant également tout critérium de pertinence. Au contraire, ce que permet une praxis, c'est une transversalité (Guattari, 1972, p. 72sq.) dans l'institutionnalisation du milieu et des échanges, qui permet que *peu importe qui* (universalité de droit entre chaque sujet) puisse accéder à toute place dans la structuration du milieu, mais pas *n'importe comment* (comme pourrait le faire croire une lecture supposée radicale de la non-directivité) : à condition de le faire selon les lois d'organisation votées par le groupe (et rediscutables à tout moment, lors du prochain conseil), et d'en avoir des compétences repérables et discutables par le groupe (les ceintures). Bref, chaque membre du groupe est *sujet* de la loi commune, aux deux sens du terme : maître de la naissance et de la vie de cette loi, mais obéissant dès lors à cette loi. Or obéir à la loi que l'on participe librement et puissamment à réguler, n'est-ce pas là la *seule* définition crédible d'une autonomie sérieuse, et d'une liberté véritable ? C'est cela que vise l'auto-institutionnalisation d'une praxis, et son processus de désinstitutionnalisation et réinstitutionnalisation permanent.

Pas de liberté sans qu'elle ne se tresse dans une vie commune, où sa reconnaissance est liée aux deux autres dimensions fondamentales de la responsabilité et du pouvoir (ou puissance) : le statut d'un membre du groupe n'est rien d'autre que la reconnaissance du périmètre de liberté(s), responsabilité(s) et pouvoir(s) dont chacun dispose, et qui définit sa place dans le groupe, traduit par une institution des plus régulées au nom de tous par le conseil : les *ceintures de comportement*, qui fixent le degré sérieux de confiance que le groupe peut avoir en chacun, selon le moment, la tâche ou le lieu.

Tel est le matérialisme d'une praxis : nouer ensemble sens, éthique et pertinence, c'est-à-dire singularité du désir (au sens psychique, ne l'oublions jamais), communauté d'une éthique quotidienne, et fiabilité d'un outillage pratique et théorique aidant à l'auto-constitution et auto-organisation. Alors, il devient concrètement possible d'essayer de passer d'une vie de « groupe assujetti » à ce que Félix Guattari appelle un « groupe-sujet » (Guattari, 1972, p. 39q.) ; un essai à reprendre en permanence, sous peine de voir se figer les institutions en établissement, la culture en doxa, et les subjectivités en agentivités sans désir. Nous n'insisterons jamais assez sur le fait que l'articulation entre inconscient freudien et politique émancipatrice est fondamentale dans notre approche de la praxis ; à ce

⁷⁰ Division du travail intellectuel/manuel dont l'université actuelle, qui s'auto-proclame « scientifique », est sans doute l'une des gardiennes les plus féroces, du moins en sciences de l'éducation... On voit beaucoup de chercheurs universitaires venir étudier (et prescrire) dans des classes de l'enseignement primaire ou secondaire : qui sait, les choses commenceront peut-être à changer le jour où un pédagogue, enseignant en primaire ou secondaire, pourra à son tour, avec la même autorité symbolique (c'est-à-dire sans avoir dû entre-temps être devenu « praticien-chercheur », c'est-à-dire... un universitaire), venir en faire de même dans nos cours du « supérieur »...

sujet, nous renvoyons tout particulièrement à nos podcasts avec Valeria Schiavone et Lorena Méndez Arieta, qui ne sont pas sans s'inscrire dans le sillage d'une phrase fameuse de Tosquelles, tout à fait actuelle malgré les dates livrées par le psychiatre catalan :

On songeait, jusqu'en 1914 à peu près, à l'effet salutaire de la prise de conscience. On disait qu'il fallait que le sujet puisse devenir conscient de ses problèmes inconscients, inconnus de lui-même. Dès que la vérité ainsi connue serait formulée, la souffrance disparaîtrait. Avant 1930, Freud désenchantait à ce propos et, moi-même, si j'avais à prophétiser, j'envisagerais que le prolétariat puisse rester branché sur l'inconscient et non sur la prise de conscience (Pain, Pollack, Sivadon, 1989).

Que nous apprennent les témoignages de ces « rencontres en migration » que rassemble *VOLARE* ? Que l'autonomie logique, politique, épistémique d'une praxis est certes beaucoup moins « prévisible », « gérable » que les solutions organisées par un management humanitaire pensé comme des actions massives, « clé-en-main ». Mais pour prix de cela, elle est d'une complexité et d'une finesse à la fois clinique et écologique incomparables. Les subjectivités, surtout en souffrance, ne sont pas une variété à trier et traiter (idéal de rendement, même humanitaire), mais une multiplicité qu'il s'agit d'aider à élaborer sa propre singularisation, tant existentielle et intime, que groupale et commune. Cette logique peut accueillir une variété a priori infinie de singularités (physique, psychique, genrée, culturelle, linguistique, mais aussi, tout simplement, familiale, historique, humorale, d'affinité, de désir de travail, etc.). Surtout, elle est biodégradable et reproductible : quand un groupe marche bien, il intègre d'autant mieux les nouveaux arrivants — et en matière de migration, cet aspect est fondamental, car il permet de maintenir une « inertie organisationnelle » malgré les fréquents mouvements de population. Surtout, les effets de portance psychique et existentielle demeurent beaucoup plus pérennes quand les liens qui se tissent dans ces rencontres éducatives sont singuliers, enracinés dans des partages véritables, intimes et pris dans une poiesis commune — nous renvoyons à l'histoire, exemplaire, de Benjamin et de ses liens avec l'équipe de nos amies grecques.

Ce dont témoigne l'expérience grecque à l'origine de *VOLARE*, et qui pour nous a fait parfaitement écho aux praxis pédagogiques de pédagogie institutionnelle et des écoles Calandretas, c'est le fait que toute pratique sociale s'ouvre à la possibilité de fonctionner à régime praxique dès lors qu'elle entre dans un processus d'auto-organisation et d'auto-institutionnalisation, d'analyse permanente de soi *par soi*, c'est-à-dire par son peuple praticien.

La logique des praxis est celle de la singularité, de l'ouverture permanente, logique *abductive* et *vague* (Peirce, cf. Laffitte, P.J., 2021 et 2025a). C'est un mode de fonctionnement qui se distingue de la logique des situations macrosociales établies, où prévaut est une logique générale, déductive, où les catégories théoriques et les possibles organisationnels, autant que les dispositifs techniques et concrets, sont déjà pensés en amont de toute existence pratique. Au cœur de toute conception d'« ingénierie » sociale, l'accueil est pensé avec la perspective de l'ingénieur (Lévi-Strauss, 1962), qui traite sa matière en termes de quantité, d'agentivité, de flux, de

masse, avant tout comme une gestion de flux d'agents reçus dans des cases prévues, avant même que puisse être entendue, telle une instance secondaire, la parole propre à chacune de ces présences en tant que subjectivités dont les demandes, incalculables, échappent dans leur singularité existentielle à toute approche statistique.

C'est pour cette raison qu'il ne saurait exister de « solution générale » à l'accueil des singularités. La question sérieuse consisterait bien plutôt à manier un paradoxe⁷¹ : comment une logique générale peut être élaborée de façon à aider à faire émerger, laisser croître et se relier entre elles des aires, restreintes, où règne une logique du singulier, une liberté d'auto-organisation des conditions d'existence et de travail ? Dans la logique générale (et nécessaire) d'un abord macrosocial des migrations comme fait massif à gérer rationnellement, comment rendre possibles des dispositifs et des agencements locaux singuliers, dans leur logique propre, à leur échelle restreinte ? Comment « fiche la paix⁷² » à ces possibles praxis, à leur tentative de tenir bon sur une non-réponse attendue, à leur travail d'auto-institutionnalisation et à leurs transmissions réciproques d'outillages et d'oxygène, sans venir leur signifier qu'elles n'ont le choix qu'entre des solutions au nombre préfini, déjà limité avant même l'intervention de toute subjectivité ? Comment mettre en place les conditions d'émergence (d'abord, mais accompagnées de légitimes conditions de vérification ensuite : traduction, analyse, évaluation, etc.) d'une praxis ?

Selon nous, si des instances décideuses à l'échelle macrosociales doivent se poser en priorité une question sérieuse pour oser prétendre accueillir humainement des êtres humains, c'est celle-là, et nulle autre. Pour la simple raison que ces praxis dont nous parlons ont l'avantage de n'avoir rien d'utopique, et encore moins d'innovant : elles *existent*, elles ont fait leurs preuves, certaines depuis près d'un siècle, envers et contre tout.

3. Le sens du précaire, ou la rencontre entre praxis pédagogique et praxis migrante

À cette question qui se pose à une logique macrosociale, le champ des praxis peut apporter ses réponses : des témoignages et des outils théoriques et pratiques, et l'effort de *VOLARE*, avec tant d'autres, en est un essai. Mais ces réponses seront forcément décalées, dans leur logique et leur discours, et on peut aussi donner à saisir ce qui caractérise la logique singulière d'une praxis, puisque cette logique est, par définition, irréductible à la logique générale du champ macrosocial. Précarité, ouverture, actualité, discontinuité, parité, transversalité, immanence, monisme, hétérogénéité : telles sont selon moi les caractéristiques d'une praxis, et qui nous

⁷¹ Mais un paradoxe n'est pas une contradiction, tout au contraire, tout dépend de choisir la perspective épistémique et politique adéquate, le régime de pensée et d'action adapté à la réalité praxique

⁷² L'expression émane de la réponse sincère de Jean Oury à la question, tout aussi sincère, d'une fonctionnaire de la sécurité sociale : « Comment pouvons-nous vous aider ? »

semblent se révéler, plus que jamais, dans l'accueil des singularités migrantes telles que nous les avons partagées autour de *VOLARE*.

Avant tout, une praxis est *précaire* et n'a pas la permanence des situations « automatiques », celles qui dépendent du champ « macrosocial ». Une praxis n'est jamais une qualité donnée une fois pour toutes : sans engagement porté par un désir profond, la qualité praxique vive disparaît en une seconde, et l'on retombe dans une pratique directement aliénée aux conditions macrosociales. À proprement parler, à régime macrosocial, il n'existe pas de sujets, mais des agents, qui sont, en tant que tels, aliénés à des lois plus puissantes qu'eux, et qu'ils intègrent à travers des habitus (Bourdieu, 1980). À l'inverse, pour une praxis, il suffit que le désir et l'engagement des sujets s'estompent, et les institutions ne sont plus étoffées, ou hantées, par cette qualité de présence à régime de sens, elles retombent à n'être que des cadres automatiques, non-questionnés : la situation régresse à n'être plus qu'une situation de champ « normale », sa singularité s'évanouit en une seconde — de même qu'elle peut renaître en une seconde, peu après, ou très longtemps après, ou très loin.

La précarité prend également un visage beaucoup plus dynamique : une praxis est une matrice à ouverture ; une praxis est fragile parce qu'elle s'ouvre au contingent, au hasard, au désir, à l'événement (parfois au désastre), et que ce n'est qu'à partir de ce point incalculable, et cependant inévitable, qu'elle structure son organisation, se remettant en permanence en question, au risque de s'ouvrir à ce qui peut mettre à bas sa puissance structurante. S'ouvrir aux événements imprévus, à des désirs ou projets portés par les enfants ou la vie alentours, à la vie intime que l'enfant apporte dans sa parole ou son écriture : c'est le fondement éthique de la vie coopérative et du « matérialisme scolaire » de Célestin Freinet. C'est aussi celui de toute praxis : *Greffer de l'ouvert* et *Programmer le hasard* sont les deux adages par lesquels le psychiatre Jean Oury (frère de Fernand) résume sa propre praxis, la psychothérapie institutionnelle — et il renchérit : « la psychothérapie institutionnelle se structure à partir du psychotique » (Oury, J., 1980, p. 13). Dès qu'elle se referme sur ses protocoles, la clinique (pédagogique, psychiatrique, politique) cesse de fonctionner à régime praxique. Et c'est pour cela que, dans des situations aussi chaotiques qu'un camp de migrants, l'outillage des praxis pédagogiques nous semble le plus aidant qui soit : car il est, en soi, fait pour être cabossé.

La précarité implique qu'on ne puisse parler d'un « champ praxique » en soi, mais seulement d'un champ des praxis réellement existantes. *Actualité* et *discontinuité* sont les deux qualités « physiques » du champ des praxis. Une praxis n'existe qu'en actes, mais il s'agit d'une actualité complexe, non réduite à une positivité pauvre, et qui donc est traversée de virtualités et de possibles, de phénomènes inconscients, non-dits, mais qui en forment la véritable existence affective, fantasmatique, émotionnelle. La discontinuité peut être source de fragilité et d'effondrement soudain, mais tout autant de renaissance à partir de (presque) rien. La fragilité des praxis mises en place pour accueillir les enfants migrants confine à une précarité quasi-archipélique : essayer de faire classe quasiment de l'autre côté d'une clôture de barbelé, dans des conditions de canicule ou de boue, voilà un emblème de ce que peut être l'accueil des singularités, de ce qu'est toute praxis, dont l'émergence est si

fragile qu'elle risque à chaque instant de retourner au néant, noyée sous le flot permanent de la violence sociale (les manifestations xénophobes), économique (le camp d'Elaionas rasé pour bâtir un stade de foot) ou étatique (la policarisation et la criminalisation des existences migrantes).

À régime praxique, les rencontres se font dans une profonde *égalité paritaire*. Les phénomènes de hiérarchie habituels et dominants sont ici dialectisés, voire interrompus, en tout cas dans leur autorité allant de soi : une neutralisation des statuts au sens macrosocial, établis et accolés à des personnes de par leur place dans le champ macrosocial, politique, étatique, économique, etc. Seuls les statuts discutables, analysables, décidables *parmi* les praticiens coprésents ont une valeur dans l'organisation des échanges (cf. les *ceintures de comportement*). Pourtant, à la verticalité indiscutable, il ne s'agit pas d'opposer une horizontalité anomique, où aucun statut n'aurait lieu d'être, mais une *transversalité* (Guattari, 1972, p. 72sq.), tant politique que psychique, où chaque subjectivité peut éprouver l'hétérogénéité de la vie sociale véritable, dans laquelle une organisation symbolique signifie que le réel habité en commun est constitué de places, toutes signifiantes dans la vie du groupe, et que ces places ne peuvent être occupées que selon des règles, mais des règles *communes*, et par tout sujet. Ce qui fait que ces règles donnent naissance à une praxis, et non à un figement de domination d'une classe d'êtres par une autre, c'est que chaque sujet de la Loi est maître (à sa mesure, égale à celle de tout autre sujet, et sous le nom commun du conseil) du processus d'institutionnalisation qui fait, questionne, cabosse, défait ces mêmes lois.

Autre caractéristique d'une praxis, consécutive : son *immanence*. Cette immanence n'est certes pas un écrasement des différents plans où existe la complexité anthroposociale de la situation. Sur le plan de la vie quotidienne, au sein du milieu, pensons à la sous-jacence des phénomènes inconscients (sur le plan d'une approche psychique, ou psychosociale, de la vie des groupes restreints), ou relevant de ce qu'on peut appeler « l'archéologique » ou « l'ancestral » propre à toute culture (creusement vers le passé), mais aussi de ce qui participe du devenir singulier des différentes présences (creusement vers l'avenir⁷³). On le voit, on plonge ici à un niveau d'anthropologie qui questionne les dimensions pulsionnelles, archaïques, psychiques : c'est sans doute ce qui explique que de telles praxis pédagogiques, et leurs proches voisines, psychiatriques, « parlent » tant, dans leur outillage théoriques et pratiques, à beaucoup des praticiens du champ éducatif (et populaire), social, médical et sanitaire, culturel, et politique, qui en font la rencontre — et espérons-le, cette fois encore avec les personnes et groupes que nous avons eu le bonheur de rencontrer grâce à *VOLARE*.

Ces présences, ce sont certes les compagnons de travail et de chemin, mais pas seulement : pensons aux productions textuelles ou artistiques qui forment autant

⁷³ L'importance de l'utopie et de la projection n'est pas à négliger dans la dynamique fondamentale instituante de l'imaginaire (Castoriadis, 1973). Et l'anthropologie amérindienne contemporaine rappelle combien le futur est une dimension du temps tout aussi cruciale pour la vie humaine que le passé et le présent (Kohn, 2013).

d'ancestralités à venir, présences qui viendront jouer rôle de repères identificatoires, d'étoffe imaginaire, « présence d'arrière-fond » si importantes pour pouvoir accueillir les singulières, et souvent timides, arabesques des personnes nouvellement arrivées... L'existence d'une praxis repose également dans son discours : toute praxis développe un discours (à travers sa culture, sa théorie, son analyse) ; chaque discours peut être analysé à travers son émergence, en permanence dialectisée, au cœur de sa propre praxis (ce que j'ai, quant à moi, appelé une « analyse praxique du discours »).

Mais l'immanence d'une praxis concerne aussi la relation avec d'autres praxis, laquelle ne suppose pas un renfermement homogène de praxis qui se ressemblent et s'assemblent : tout au contraire, le discours né dans une praxis, parlant sa « langue locale », avec sa culture, ses idiolectes, ses topoi et ses problématiques propres, n'en est pas moins, souvent, très éloquent pour d'autres praxis qui les écoutent, alors qu'elles sont parfois très éloignées d'elles, que ce soit dans le temps, ou dans l'espace, ou dans la rationalité strictement sociologique ou professionnelle : l'instituteur d'une ville ouvrière européenne peut se reconnaître bien mieux dans l'expérience d'une organisation paysanne de l'Altiplano ou du Chiapas, que dans le discours à régime macrosocial de sa hiérarchie établie (et évidemment indiscutable). Une monographie pédagogique peut parler à des psychiatres ou des éducateurs africains, bien plus que la vision médico-scientiste de la nosographie de la dernière version du DSM...

Et dans l'étoilement humain à ciel ouvert qu'est un camp de migrants, où sont concentrés, forcés, tant de lignes en exil, ne voit-on pas combien le souci d'une telle immanence respectueuse de l'altérité et de l'hétérogénéité, est plus que jamais nécessaire ? Ne voit-on pas surtout qu'elle est peut-être le plus riche des trésors ? la possibilité d'une rencontre véritable (la *tuché* aristotélicienne) est comme concentrée dans ces lieux où l'humain fait vivre l'enfer à l'humain, mais où dans un même Quoi de neuf, dans une même classe d'enfants, peuvent enfin se dire, parce qu'écoutées, partagées, tant d'histoires en exil ? Oui, qui sait, peut-être que notre invitation à aller écouter des praticiens d'une praxis pédagogique (enfants ou adultes, élèves, parents ou enseignants) pourra faire écho à nos contemporains qui travaillent et luttent pour que dans des camps de migrants vivent des praxis pédagogiques plutôt que l'horreur ou l'automatique indifférence ?

L'écho entre les discours des différentes praxis n'a besoin d'aucune nouvelle « instance experte », ou autre doxa des « bonnes pratiques » : ce serait retomber dans un discours général, à régime macrosocial. Certes, des bonnes pratiques, il y en a : mais avant tout parce qu'il y a des praticiens, qui eux-mêmes produisent leur pertinence théorique et pratique ; ils n'ont pas besoin de « chercheurs statutaires » qui viendraient leur dire « scientifiquement » ce qu'ils font « pratiquement ». Dans la praxis, théorie et pratique sont le même. Permettre à ces praticiens de se rencontrer, et à leur tour de croiser leurs savoirs, c'est tout ce à quoi nous aspirons : faire se rencontrer des praxis, *et surtout rien de plus*. La rencontre entre deux praxis forme une praxis, et rien d'autre qu'une praxis. Et la rencontre de leurs savoirs est un autre savoir — et les trois communiquent entre eux à régime praxique. Voici donc une nouvelle caractéristique des praxis : leur *monisme*. Deux classes primaires qui se

rencontrent, une classe d'étudiantes de Paris 8 et une coopérative de femmes d'un quartier immigré : ces rencontres, si elles sont véritablement investies, non imposées du dehors, protocolaires, engagent le désir des sujets, les éthiques se métissent, les aires de discours se créolisent (Glissant, 2009).

Mais il s'agit d'un monisme non univoque, et non massif : une *hétérogénéité* constitutive et principielle demeure. Au demeurant, elle est au cœur de toute praxis, même considérée « isolément » : aucun « atome d'identité pure » ne réside dans le concept de praxis, qui vise au contraire à « désinfecter » le milieu commun d'un tel idéal⁷⁴, qui toujours risque de revenir se fourrer dans les « hypothèses de base » du groupe et le faire se coaguler et figer dans des phénomènes de fusion, confusion et fermeture. C'est pour cela que le conseil dans la classe est l'instance qui permet que soit accueillie, enfin, la *conflictualité* dans la vie quotidienne : pas le conflit, ni l'agressivité, encore moins la guerre, mais une qualité langagière apte à transformer les passages à l'acte et les agressivités du réel par leur médiation au travers des échanges structurés par une loi symbolique protégeant l'intégrité des sujets. De même, le Quoi de neuf ou le texte libre accueillent *toute* parole, sans jugement aucun, aussi violente, ou traumatique, soit-elle. La fonction symboligène de telles institutions, et d'autres, est nécessaire au quotidien d'une classe coopérative. Il nous semble que ce constat, là encore, demeure pertinent en contexte d'accueil des singularités migrantes.

On pourra trouver que les outils pédagogiques d'une classe « ordinaire » sont inappropriés face à la dimension extraordinaire de l'existence d'enfants migrants. Au contraire, il semble que ce soit l'ordinaire de ces outils pédagogiques qui les rendent efficaces : parce qu'ils « n'insistent pas » ; parce qu'ils n'ont pas pour but de « faire parler » ce qui a avant tout besoin d'être accueilli dans le silence, c'est-à-dire la dignité de l'être, qui cherche avant tout la paix et la reconstruction de soi ; parce que c'est la qualité du travail et de la coprésence journaliers qui portent la fonction d'accueil, de portance, de relance existentielle, et pas des « interventions-choc », des prises en charge spécialisées (lesquelles ne sont évidemment pas inutiles par ailleurs). Les classes coopératives ont, dans une autre rencontre, avec la praxis psychiatrique, témoigné de leur efficacité à accueillir et aider en profondeur des enfants psychotiques et autistes, là encore parce qu'elles les accueillent avec la neutralité d'une praxis ordinaire, où le sujet n'est ni un handicapé (ou pas plus qu'un autre), ni un héros (ou pas plus qu'un autre), ni, surtout, quelqu'un de « normal » (le plus dangereux des mythes de notre époque normative...). Face à la pathologie mortifère de notre époque et de sa « pulsion sécuritaire » (Recalcati, 2025), gageons qu'il est des dispositifs praxiques qui peuvent tenter de « greffer de l'ouvert »...

⁷⁴ Pourtant très prisé dans les réflexions contemporaines sur les modèles de construction de cohérence sociale, où de nombreuses options semblent fascinées par un contractualisme fédéral d'identités communautaristes.

4. Réciprocité d'un bouleversement épistémologique

Il y a bel et bien eu rencontre entre nos différentes praxis : celles de l'accueil d'enfants migrants, celles des classes coopératives, des écoles occitanes, mais aussi des praxis artistiques, associatives, militantes : le site de *VOLARE* est riche de ce patchwork qui n'a cherché aucune « cohérence » antérieure à nos rencontres, si ce n'est celle de la vie qui est loin d'être toujours rationnelle, et celle de la fidélité à ces rencontres qui, elle, a toujours le sens et la vie pour orient.

La question est donc : réciproquement, mutuellement, que sont venu cabosser en nous ces autres praxis, et au premier rang la praxis des engagements éducatifs et sociaux en situation d'accueil de migration ? Un bouleversement tant psychique que politique, qui s'exprime par une forte pénétration du pathos et de l'ethos dans les registres de la technè et du logos. Nous n'avons pas cherché à éliminer cette part de notre écriture, nous aurions trouvé cela inapproprié (comment, à régime praxique, agir « anonymement », « objectivement » ?). Mais sous-jacente à cette question, c'est une autre qui se pose : sur le plan épistémologique, comment cesser de refouler ce qu'il en est du sujet, de son visage, pour lui préférer la figure, certes plus aisément manipulable et gérable, d'un individu anonyme et interchangeable, d'un numéro dans une masse, de la pièce d'un rouage, d'un *Stück* ?

a. De quoi « trans » est-il le préfixe ?

La première leçon d'une telle traversée est un plaidoyer en faveur d'une épistémologie du « trans ».

Nous n'évoluons pas dans des problématiques seulement interlinguistiques, on multilingues, ni même bilingues : ce que nous éprouvons, c'est que nous n'existons véritablement que *dans le passage* entre nos langues, entre nos images (culturelles, personnelles, groupales). C'est dans l'*entre*, l'*in-between* (la langue japonaise parle d'*aida* — Bin Kimura, 2000), que se situe notre être-humain le plus spécifique : nous n'évoluons pas dans la logique fixatrice de la signification, qui nous arraisonne à une seule rive, mais dans la logique du sens, qui est la discipline du passage permanent d'une place à l'autre. Dans le milieu symbolique et institutionnalisé de la praxis, c'est l'organisation du « milieu de langage » qui nous met en position d'être en permanence dans le passage, dans la variation de statut (ceinture bleue pour l'imprimerie, orange pour le calcul, pur sujet créateur quand j'écris un texte libre, sujet politique quand je vote ou me fais critiquer au conseil, etc.). Quand nous tenons compte de la variation parfois violente de nos affects, désirs, comportements, paroles, nous éprouvons la dimension transémotique de notre existence (Laffitte, 2020, p. 165-174 et 2025b) : ces mille vies dans un seul jour, elles s'écrivent et s'inscrivent, laissent des traces, qui font sens autant dans notre souci de les distinguer que dans notre vécu de les avoir senties profondément dans une même existence, une même chair, une même âme. Un enfant, bien plus vieux que son âge après ce qu'il a traversé, peut très bien être ici, maintenant dans le groupe-classe d'Elaionas, et là-bas, dans un village du Congo ou d'Afghanistan, et à Munich un jour peut-être, et, l'espère-t-il ?, cette nuit sous la bâche d'un camion.

Et c'est aussi cela qui fait la condition translinguistique (Prax-Dubois, 2019) et transculturelle de nos existences. Si l'on se situe dans la perspective de l'éducation émancipatrice comme prise de conscience de nos identités — ici, on rejoint par exemple la pédagogie de Paulo Freire —, alors il est clair que nos identités sont multiples, et en permanente reconfiguration. Une vie migrante éprouve cela souvent dans l'exil et qui dépassera toujours les mots que je pourrai tenter de lui offrir en guise de *souci*. Mais au même instant, elle pointe une condition humaine profonde : Édouard Glissant (2009) nous a offert le nom rénové de « créolisation » pour penser la condition commune à toute l'humanité, même celle qui se croit « pure » (rêve fascisant et hélas de plus en plus exacerbé). Nous sommes tous faits non seulement d'une pluralité d'appartenances (contradictaires autant que convergentes — ne serait-ce que vers ce point contingent, jamais défini jusqu'à son dernier souffle : nous-même), mais d'une multiplicité de devenirs — à tout moment notre vie peut bifurquer, dans l'abîme comme dans la cime, ou tout simplement poursuivre son chemin « qui se fait en marchant » (Antonio Machado, 1912). Toute praxis se sait prise dans ce que le créole malgache appelle la *batarcité*, cette qualité d'être-bâtard-dans-le-monde : pour peu que nous soyons dans l'ouvert, comment pourrait-il en être autrement ? C'est de cet ouvert originaire que viennent, et nos failles (comme celles de la croûte terrestre, qui elle aussi ne cesse de dériver en se déchirant et en se cognant), et le jaillissement de nos richesses. Chacune des voix qui nous accueille sur la page de *VOLARE* n'est-elle pas, en contrebande, porteuse d'une telle sagesse ?

b. Tout penser migre. Un impératif pour l'espèce humaine

Mais notre éprouvé va jusqu'à un renversement de paradigme. La qualité migrante d'être-au-monde se montre sous le jour d'un désastre et d'un deuil à jamais refermables pour l'humanité contemporaine ; c'est aussi le nom d'une certaine ruine de l'Europe en tant qu'entité macropolitique ; et ce, tandis que nous avons rencontré des praxis qui, elles, sauvent ce qui peut encore l'être de l'âme de notre continent. Et cependant, par une conscience épistémique, il faut voir que nous sommes convoqués, comme un trait d'époque, à dire (et sentir) une confraternité de condition avec ces êtres qui forment le visage contemporain de l'« humanité générique » (comme l'appelle Alain Badiou, 1988), comme le prolétaire ouvrier ou paysan a pu l'être au XIX^e s. *Toute pensée est migrante, tout penser migre* : tel est l'adage de confraternité, solidarité sérieuse qu'il doit nous être (un) impératif (catégorique) de pouvoir maintenir. Telle serait la position morale, au sens kantien, de notre époque. Un impératif moral n'a pas à être avant tout « thématizable » en un programme de pensée, il ne s'agit pas « d'y penser » à tout propos, tout le temps ; c'est un écho, silencieux, qui doit accompagner chacune de nos pensées, tel un *cogito*, ou plutôt un doute : qu'ouvre cette perspective, pour penser ce qu'est le penser ? C'est une condition de vie pour le penser que nous acceptons de prendre sur nos épaules. Pour qui se sent contemporain d'un tel impératif, c'est la moindre des choses.

Mais il est toujours à craindre que cela devienne un nouveau cliché, et qui sait une véritable « crèmerie » : un projet Erasmus+ de plus ? Oui, notre doute doit aller jusque-là... Quant à *VOLARE*, et à son intuition initiale, ce doute a donné naissance

à ce parti-pris : parole aux sujets ayant éprouvé ce qu'est ce savoir migrant. Nous en restons donc à rappeler une condition à un tel impératif, du point de vue qui est le nôtre, radicalement matérialiste : la qualité de la pensée doit avant tout se mesurer à la condition réelle de sa production. Et là, nous disons : la pensée de la praxis ne naît nulle part ailleurs que dans une praxis ; sinon, la pensée experte, ou académique, « autorisée », peut très bien « penser la praxis », mais en s'en extrayant, en faisant un thème de recherche, et en oubliant de se penser elle-même comme praxis. C'est-à-dire en oubliant de se penser elle-même comme *affectée* des différentes qualités d'une praxis, que l'on a énumérées (précarité, ouverture, discontinuité, etc.), et qui sont passablement castratrices, bien loin des logiques dominatrices du champ du pouvoir symbolique et du savoir scolastique (Bourdieu) : le prix à payer pour un penser à régime praxique, c'est de renoncer à l'universalité, à la totalité et à l'unité de son système, et c'est à sa propre incomplétude qu'il doit se résoudre. Une *dialectique négative* (Adorno, 1978) est au cœur de tout savoir praxique, et ce savoir échappe radicalement à tout savoir général, ratio-conceptuel pur : un protocole strict, une méthodologie, voilà ce que ne pourra jamais être une praxis — en elle, trop d'ethos et de pathos rappellent le savoir à sa radicale fragilité.

La puissance d'être est la puissance d'être affecté : il n'y a de puissance en une pensée qu'à condition de se laisser être elle-même affectée par « ce qui la touche ». Dimension proprement dépressive de la pensée qui, avant de « comprendre », de « maîtriser », doit avant tout accepter de se laisser envahir, au risque de se laisser briser, par cette rencontre porteuse d'angoisse, de désir, de contingence, et d'altérité radicale, avec ce qui deviendra son objet. Nous retrouvons ici la leçon sémiotico-pédagogique des Calandretas : ne pas avoir peur du langage de l'autre, pas même de l'autre du langage. Nulle fonction d'accueil (psychique, politique ou épistémique) qui ne se fasse au risque de voir son intériorité bouleversée, voire dissoute au contact du monde, et surtout du monde dans l'état de déflagration et de violence le plus poussé de notre temps. La pensée, face à cela, ne peut plus se penser dans la dualité intériorité (du sujet pensant)/extériorité (de son objet pensé) : c'est plutôt une tension intimité/monde qui se fait jour, dans laquelle le sujet est ce qui « habite le monde » (Weizsäcker — cf. Laín Entralgo, Ledoux, Oury, 2021), dans ses dimensions les plus archaïques et pulsionnelles jusqu'à ses dimensions les plus politiques, matérielles et écologiques. Et à la lisière où se co-constituent le sujet intime et le monde habitable, paraît une troisième dimension : celle du commun. Communauté d'un penser intimement habitable, sur le registre du singulier, et cependant communément partageable, comme le monde.

C'est en cela que le savoir praxique a pour synonyme la *méthode* d'un penser cheminant en marchant, marche hantée d'intime autant que traversée de commun. C'est en un point totalement contingent, incalculable, du réel, de l'histoire, de la géographie, que peut émerger une telle émergence d'un commun neuf, porteur d'une éthique rénovée en faveur de la vie intime et du monde tout à la fois ; un point incalculable, non prévisible et non « traitable » par des logiques générales, des solutions pré-fabriquées. Ce point peut être un point de catastrophe, de renversement de l'état du monde : c'est la tragédie contemporaine des migrations.

Mais ce point, qui peut faire événement et bascule, peut aussi apparaître, dans le recoin d'une tente transformé en un lieu d'accueil : là, dans ce tout petit recoin, c'est toujours sur le registre de l'ordinaire, de « la moindre des choses », de la plus humble ou insignifiante des présences qu'un enfant ou un adulte peut venir déposer une parole, un regard. C'est pour accueillir ces points, dont rien n'assure qu'une singularité gît en lui, que tout le souci d'une praxis trouve sens — car pour le coup, sans le geste d'un tel souci, alors il est sûr que *rien du tout* ne naîtra jamais, que la fragilité restera faiblesse, et ce qui gît, néant. Accueillir le plus nu, le plus pauvre, le plus fragile, pas par charité, mais par lucidité : face au réel, l'incalculable prévaut, et à cela, seules une logique vague et abductive, et l'outillage d'une démocratie directe et en permanente analyse institutionnelle peuvent permettre de « répondre présent », juste assez pour ne pas trop prendre de place, ne pas parler trop fort, et laisser une subjectivité venir se nicher dans ce creux qui lui est laissé, et l'y aider à faire (re)naître une parole qui, presque silencieuse d'abord, longtemps parfois, pourra peu à peu engendrer un ton, un son, un chant.

Bibliographie et sitographie

- Adorno, T. W. (1992 [1978]). *Dialectique négative*. Payot.
- Badiou, A. (1988). *L'Être et l'Événement*. Seuil.
- Bin Kimura. (2000). *L'Entre: Une approche phénoménologique de la schizophrénie*. Jérôme Millon.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Les Éditions de Minuit.
- Calandretas. (n.d.). Retrieved October 12, 2025, from <http://www.calandreta.org>
- Castoriadis, C. (1973). *L'institution imaginaire de la société*. Seuil.
- Flottès, A. (2017). *Travail et utopie: Réinventer des coopérations subversives*. Éditions d'Une.
- Glissant, É. (2009). *Philosophie de la relation*. Gallimard.
- Guattari, F. (1972). *Psychanalyse et transversalité: Essais d'analyse institutionnelle*. François Maspero.
- Kohn, E. (2023 [2013]). *Comment pensent les forêts: Vers une anthropologie au-delà de l'humain*. Seuil.
- Laffitte, P. J. (2020). *Pédagogie et langage: La pédagogie institutionnelle, à la rencontre des sciences du langage et de l'homme*. L'Harmattan.
- Laffitte, P. J. (2021). *Le langage en-deçà des mots: Rencontre à l'aube du langage entre psychothérapie institutionnelle et sémiotique peircienne*. Éditions d'Une.
- Laffitte, P. J. (2025a). Greffer de l'ouvert: Fonction éthique de la logique du vague dans le champ clinique. *Nouvelle Revue de l'Enfance et de l'Adolescence*, 11, 105-120.
- Laffitte, P. J. (2025b). Dans l'entre du monde: Psychothérapie institutionnelle, phénoménologie et sémiotique. *Revue Kairos*. (à paraître).
- Lain Entralgo, P., Ledoux, M., & Oury, J. (2021). *Vers une anthropologie médicale: Viktor von Weizsäcker*. Éditions d'Une.

- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Plon.
- Machado, A. (1989 [1912]). *Campos de Castilla*. Cátedra.
- Oury, J. (1980). *Onze heures du soir à La Borde: Essais sur la psychothérapie institutionnelle* (p. 13). Galilée.
- Pain, F., Pollack, J.-C., Sivadon, D., & Tosquelles, F. (1989). *Une politique de la folie*. Anabase Productions.
- Pochet, C., & Oury, F. (1979). *Qui c'est, l'conseil? La loi dans la classe* (Rééd. Nîmes: Champ social Éditions). François Maspero.
- Prax-Dubois, P. (2019). Décoloniser le multilinguisme à l'école française: Pour une pédagogie rhizomatique et transgressive. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 16(2), 43-74. <https://doi.org/10.3917/cisl.1902.0043>
- Recalcati, M. (2025). *Les nouvelles mélancolies* (V. Schiavone, Trans.). Stylus.

FOURTEEN

The migrant part of every praxis. A discipline without disciples

Pierre Johan Laffitte

1. To live free by working. When a praxis rises

Our journey through *VOLARE*, across the various pedagogical, political, and ordinary situations that have welcomed, moved, and taught us, constitutes a wonderful traversal of the precariousness and seriousness of human existence—an existence that merits being called “life,” and for which we must collectively defend the right of every being to live it fully.

We are invoking the term *praxis* (as often in the field of these emancipatory practices). But why talk about “praxis,” rather than merely a field of practice? The point in common to all these uses is that they emphasize the positive, emancipatory connotation granted to the practice—whereas a practice, in itself, does not automatically yield a program of emancipation and autonomation: it depends fundamentally on the environment in which it unfolds, on the logic and ethics prevailing its organization—not merely as a technique, but as a milieu of life, both intimate and communal. The Marxian concept of *praxis* designates a production milieu in which practitioners are not merely agents of production, but true subjects who master that production: mastery over the means and tools, but also to the knowledge that constitutes them (a *praxis* produces a theory on its own), and, last, mastery over the value produced—economic value of the artifact or service, political value in the organization of work and communal life, and finally existential value, in the sense, and ethical, psychological stuff each subject finds and feels through these conditions of life and labor. “Living freely while working,” as a nineteenth-century workers’ adage puts it (Flottès, 2017), succinctly encapsulates the revolutionary ideal (or paradigm) of *praxis*, historically embodied in the experience of workers’ and peasants’ cooperatives, and subsequently pedagogical ones. It is, at least, the lineage leading to Célestin Freinet’s cooperative pedagogy, of which our proposals for *VOLARE* may be considered heirs. It is at the scale of such a milieu that effective function—of welcoming, transmission, emancipation, creation, and even therapy—is set in motion: it is neither the monopoly nor the statutory exclusive prerogative of profession or age whatsoever. This function unfolds in a shared, reciprocal dimension, such that the immutable and hierarchical distinctions—

welcomer/welcomed, native/migrant, educator/educated, teacher/learner—cease to have strict meaning. These distinctions merely designate roles accessible to each individual at particular moments, under certain conditions, leaving the position open to others when they can be more effective. This dynamic and communal distribution of scaffolding and emancipatory function is precisely what the praxic organization of work aims to achieve.

But what are the conditions for such an *orientation*? What qualities ensure that a situation operates “at a praxic régime,” or in praxic mode, rather than reproducing alienations—economic, sociological, epistemic, or doxic—engendered “at a macrosocial regime”?

Where, in the social continuum, does a situation give rise to a possibility that escapes the alienated modes of production or existence dictated solely by macro-social (and/or State) law? Such a depart lies in a moment of interruption: suddenly, instead of the expected answers, there comes a hollow. Yet every void produces angst, whereas society is designed to provide ready-made answers that immediately fill our needs (which are often artificially maintained by consumerist and controlling pressures). Yet sometimes, something resists this surrounding pressure that compels us to fill the void, to return unto the doxa—and here, praxis is the opposite assertion (in words or acts): “Well, no way, let’s try not to surrender, and collectively inhabit this space and time for a non-expected-response; in this hollow, let us observe and assume what emerges.”

Thus, as the pedagogue Catherine Pochet recounts in *Qui c’est l’conseil?* (Pochet, Oury, 1979), in the very first days of her class, rather than “doing what she was supposed to do”—i.e. enforcing order and maintaining discipline alone—she answers: “We’ll discuss it at the council.” She did not “answer” the children’s (and society’s) natural expectations: this was the only way for the group to take responsibility, authority, and the freedom necessary to create its own laws. The group becomes the subject of the law: the subject of its own birth, and thereby a subject who, by submitting to its own law, will make it live, rather than merely obeying a law imposed from above—where one becomes merely a vassal of the law rather than its subject. Consequently, one of the very first councils in Catherine’s class lasted more than thirty long minutes, attempting to regulate “discipline”; she writes: “All that time to reach this simple law: *We try not to make too much noise.*” Yet devoting this time was essential, because it is during this founding period that the group learns to exist, to communicate, and to develop its own tools, based on its capacities and needs. A group takes time to emerge; this time—precarious and fragile—is foundational. Often, what is reborn is the desire of children (and adults!) to participate in the creation of a shared educational praxis, rather than being present merely through “social obligation”: a refoundation of sense in the « *tâtonnement expérimental* » period during which a culture emerges in behaviours and exchanges—a genuine ethics of the place, as each group cultivates its own ethics.

Such is the birth of a praxis, unpredictable as improbable, and contrary to all statistic reproduction of a field-generated situation: but this birth is a matrix praxis must never cease to be, lest it stagnate in habit and cease to operate according to its

own praxic regime—and thus cease to be a praxis... There is no such thing as a permanent existence, physical or macrosociological, for defining a praxis, independently from the fluctuations of its regime of functioning. This matrix denotes a quality of deep investment—both angst-laden and desire-laden—of subjects in the institutional and cultural life of the group, and in its multiple productions. In our exploration of cooperative class praxis, two figures of the subject emerge here, that draw it in its singularity (existential subject of desire⁷⁵, poiesis, and speech) and in its communal dimension (political, cultural, discursive subject). Integrating these two dimensions into a dialectic (a true one: a *negative* dialectic (Adorno, 1978), never achieved) constitute the motor of all praxis: there is no institutional life without subjective engagement, and conversely, no subjective opening to one's own singularity without sufficient trust, supported by a *containing*, symboligène, function from a culturally and institutionally enriched milieu.

René Laffitte wrote that institutional pedagogy doesn't exist, being a "non-evidence" (Laffitte, R., 2006); and Francesc Tosquelles used to say: "For a situation to be really considered as 'institutional psychotherapy', it should take to be present twenty-four hours a day..." Praxis never goes without saying. The moment desire deserts us and we act as though "everything is self-evident," living work regresses into mere reproduction: praxis reverts to a macro-social regime, and it is just no longer meaningful to speak of "praxis". This can happen in a single instant—hence the necessity of a continuous institutional analysis function, a generalized and shared critical attitude, assured, among other moments, by the council.

2. Sense, ethics and relevance: a praxic materialism

For this nascent praxis to "hold firm," its tools and experiments must prove themselves, endure the test of reality, and thus result in verified knowledge: in short, to accompany the lived experience of sense and the emergence of an ethics, there must be concrete relevance. This relevance is experienced, verified, and developed through the ongoing process of "institutional analysis," which, in the classroom, is primarily enabled by the council: moments such as "we grade the class," proposals, and above all, the review of decisions taken during the prior Council: "If the Council's decisions are not translated into action, what is the point?"... all ordinary devices (though the ordinary in a praxis is not reducible to the banal repetition of an imposed, anonymous activity), very simple (yet the simple is not the opposite of the complex, but of the complicated).

Each subject is part of this analytical function, which produces a knowledge shared and mastered collectively: here lies the political dimension of the epistemological stance of a praxis against all division of work based on status⁷⁶. Yet

⁷⁵Here, *desire* should be understood in the psychoanalytic sense, akin to Spinoza's conatus: the effort to persevere in one's own being, which forms the foundation of all singular life.

⁷⁶ Such a division between intellectual work and material work is probably best reproduced and ferociously watched today by self-proclaimed "scientific" university, at least in the field of Sciences of Education... We can see many academic researchers go and study (and prescript)

not “anyone” does “anything”: positions within the group’s epistemic structure are not all equivalent—otherwise, from complex heterogeneity, one regresses to massification, even under the ideal of an “horizontal” homogeneity, losing all criterion of relevance. Conversely, praxis allows for transversality (Guattari, 1972, p. 72sq.) by the processus of institutionalization of the milieu and its exchanges: *no matter who* may occupy any position in structuring the milieu (universal right for each subject), but what matters is *how* he or she does so (there lies a difference with what could be a supposedly pure interpretation of “non-directivity”)—one must act according to the organizational laws voted on by the group (and subject to review at any subsequent council) and possess competencies identifiable and discussable by the group (the belt system). In short, each member of the group is a *subject* of the common law in both senses: master of its inception and life, yet also obeying this law. And to obey a law one has actively and freely helped to regulate—does this not constitute the only credible definition of serious autonomy and genuine freedom? This is the aim of the self-institutionalization of a praxis, and its ongoing process of deinstitutionalization and reinstitutionalization.

There is no freedom without its interweaving into communal life, where recognition of that freedom is inseparable from the other two fundamental dimensions of responsibility and power: a member’s status in the group is nothing other than recognition of the scope of freedom(s), responsibility(ies), and power(s) each possesses, which defines their place within the group. This status is formalized in the most regulated institution, in the name of all, by the council: the behavior belts, which establish the degree of trust the group can place in a given member according to the project, task, or moment at hand.

This is the materialism of a praxis: binding together sense, ethics, and relevance—that is, the singularity of desire (in the psychoanalytical sense), the community of daily ethics, and the reliability of practical and theoretical tools that facilitate self-constitution and self-organization. It thus becomes concretely possible to attempt to move from what Félix Guattari calls a “subjugated group” to a “subject group”; an experiment that must be continuously renewed, lest institutions harden into establishments, culture ossify into doxa, and subjectivities degrade into desireless agentivities. We shall never insist enough on the fact that the articulation between Freudian subconscious and emancipatory politics is fundamental to our approach to the conception of a praxis, and to the clinic of daily life and work: regarding this aspect, we particularly remind the reader to go and listen to our podcasts with Valeria Schiavone and Lorena Méndez Arieta, whose purpose could, to my view, inscribe themselves in the continuity with a Tosquelles’ famous phrase, that remain very contemporary despite the era evoked by the Catalan psychiatrist:

lower levels of education field (primary, secondary school): things might change the day a school teacher and pedagogist could come, invested with the same symbolic authority (*i.e.* without the obligation to have become a “researcher-practitioner”, or, in other words... an academic himself), and do the same regarding our academic teaching practices (interestingly named “enseignement supérieur” in French...).

Until around 1914, people considered the healthy effect of acquiring consciousness [*prise de conscience*]. One said that the subject had to become conscious of his or her subconscious problems, unknown to himself or herself. As soon as the truth, thus discovered, would be expressed, suffering would disappear. Before 1930, Freud was disenchanted on that purpose, and if I were to prophesise myself, I would foresee that proletariat should remain connected with the subconscious and not on the process of acquiring consciousness. (Pain, Pollack, Sivadon, 1989)

3. Sense, ethics and relevance

What do testimonies of these “encounters in migration” gathered by *VOLARE* teach us? They show that the logical, political, and epistemic autonomy of a praxis is far less “predictable” or “manageable” than solutions organized by a humanitarian management model conceived as mass, “turnkey” interventions. Yet, in exchange for this apparent unpredictability, it achieves a level of complexity and finesse—both clinical and ecological—that is unparalleled. Subjectivities, particularly those in distress, are not merely a category to be sorted and treated (the efficiency ideal, even in humanitarian contexts); they are a multiplicity that must be supported in elaborating their own singularization, both existentially and intimately, as well as collectively and communally. This logic can accommodate an ostensibly infinite variety of singularities—physical, psychic, gendered, cultural, linguistic, and also familial, historical, temperamental, relational, or related to one’s work desires, among others. Importantly, it is biodegradable and reproducible: when a group functions well, it integrates newcomers more easily. In the context of migration, this feature is crucial, as it allows the maintenance of “organizational inertia” despite frequent population movements. Furthermore, the psychological and existential carrying effects are far more durable when the bonds forged in these educational encounters are singular, rooted in genuine, intimate sharing, and embedded in a common poiesis—we can refer, for instance, to the exemplary story of Benjamin and his connection with the Greek team involved.

What the Greek experience at the origin of *VOLARE* demonstrates, and what resonated strongly with the pedagogical praxis of institutional pedagogy and Calandretas schools, is that any social practice can operate at a praxic regime as soon as it enters a process of self-organization and self-institutionalization—a permanent self-analysis conducted by its practitioner community.

The logic of praxis is that of singularity and perpetual openness—a vague, abductive logic (Peirce, cf. Laffitte, P.J., 2020 & 2025a). It operates differently from the logic of established macrosocial situations, where what prevails is a general, deductive logic, where theoretical categories and organisational possibles, as much as technical, concrete sets, are already thought before every practical existence. At the core of any conception of “social engineering,” reception is conceived with the perspective of the Engineer (Lévi-Strauss, 1962), that considers primarily his or her matter in terms of agency, as the management of flows of agents fitted into

preexisting categories, even before the unique voice of each individual, as a singular subjectivity, can be heard, as a secondary stance. These singular demands are incalculable and escape any statistical approach, which treats its material in terms of quantity, agency, flow, or mass. What predominates is a general, deductive logic in which theoretical categories, organizational possibilities, and technical and concrete arrangements are prefigured prior to any practical existence.

For this reason, there can be no “*general solution*” to “*welcoming singularities*.” The real challenge is to navigate a paradox: how can a general logic bien elaborated in order to help foster, nurture and link together localized spaces where a logic of the singular prevails, and where conditions for self-organization and self-determination can exist? Within the necessarily general logic of a macrosocial approach to migration—as a massive phenomenon to be rationally managed—, how can we enable devices that allow for singular, local arrangements, governed by their own logic, at their own scale? How can we “leave them alone⁷⁷” to persevere in the face of non-expected responses and their work of self-institutionalization and reciprocal transmission of tools and oxygene, without immediately forcing them into an unquestionable set of pre-determined solutions? How can we create reasonable conditions for the free emergence of a praxis first, and subsequently with legitimate verification processes of analyse (translation, evaluation, etc.)?

As for us, here is the first, serious and only question political actors with a macrosocial power of decision must face in priority, for the mere reason that those praxes we are talking about have the raw advantage to be utopian in no way, and even less innovative: they *do* exist, fact-proven, some of them since almost a century, against all odds...

4. The sense of the precarious, or the encounter between pedagogical and migrant praxes

To such a question, that correspond to a macrosocial level, the field of praxes can bring its own answers: testimonies and both theoretical and practical tools. The effort of *VOLARE*, with so many others, is a trial of such an answer. But such answers cannot be but heterogeneous, in their logic as much as their discursivity, and one can also try and characterise the singular logic of a praxis, since such a logic is, by definition, irreducible to the general logic of the macrosocial field. According to our many enquiries through the field of praxes, here are the defining features of a praxis: precarity, openness, actuality, discontinuity, parity, transversality, immanence, monism, heterogeneity—all features which appear, more than ever, in the reception of migrant singularities as shared through *VOLARE*.

First of all, a praxis is precarious and cannot rely on the permanency of “automatic” situations integrated in the functioning of the “macrosocial” field (in the sense of Pierre Bourdieu’s theory of social fields, cf. Bourdieu, 1980). A praxis is

⁷⁷ This expression (in French: “Foutez-nous la paix.”) comes from Jean Oury’s sincere answer to an equally sincere question asked by a social health civil servant: “How can we help you?”

never a fixed or given quality: without engagement fueled by a profound desire, its living praxic quality vanishes in an instant, and one falls back into practice in its impoverished form, directly alienated to macrosocial conditions. Above all, a praxis is precarious and does not possess the permanence of “automatic” situations dependent on the macrosocial field. Strictly speaking, under a macrosocial regime, there are no subjects, only agents, who are, as such, alienated to laws more powerful than themselves, internalized through habitus (Bourdieu, 1980). Conversely, in a praxis, it only takes the slightest fading of desire or engagement for institutions to cease being stuffed, or haunted, by this quality of presence “at a senseful regime”, regressing into unexamined automatic frameworks: the situation collapses into a “normal” field, and its singularity vanishes in a second—just as it can reemerge in a second, much later, or far away.

Precarity also takes on a far more dynamic aspect: a praxis is an open matrix; it is fragile because it opens itself to contingency, chance, desire, and events (sometimes disasters). Only from this incalculable yet inevitable point does it structure its organization, permanently questioning itself, even at the necessary risk to get opened to what may enter and ruin its structuring capacity. Opening to unforeseen events, desires, or projects brought by children or the surrounding life, to the intimate life children bring in their speech or writing: this is the ethical foundation of cooperative life and of Célestin Freinet’s “school materialism,” but also of any praxis. As psychiatrist Jean Oury (Fernand’s brother) summarizes his own praxis, institutional psychotherapy: “Graft the open and program hazard”—he adds: “Institutional psychotherapy structures itself *from* the psychotic.” (Oury, J., 1980, p. 13) Once it closes itself into protocols, the clinic—whether pedagogical, psychiatric, or political—ceases to operate at a praxic regime. For this reason, in chaotic situations such as a migrant camp, the tools of pedagogical praxis are invaluable: they are, by design, meant to be battered and challenged.

Precarity implies that one cannot speak of a “praxic field” in itself, only of the field of existing, actualized praxes. Actuality and discontinuity are the two “physical” qualities of the praxis field. A praxis exists only in action, yet this actuality is complex, not reducible to a poor positivity; it is traversed by virtualities and potentials, by subconscious, unsaid phenomena that form its true affective, fantasmatic, and emotional existence. Discontinuity can be a source of fragility and sudden collapse, but equally of rebirth from almost nothing. The fragility of praxes implemented to welcome migrant children borders on a quasi-archipelagic precarity: trying to teach on the other side of a barbed wire fence, in cold or muddy conditions, is emblematic of the precariousness inherent to any praxis and to the reception of singularities. Its emergence is so fragile that it risks collapsing into nothing at any moment, drowned under the constant tide of social violence (xenophobic demonstrations), economic violence (the Elaionas camp destroyed to build a football stadium), or State violence (policing and criminalization of migrant existences).

At a praxic regime, encounters occur in deep, egalitarian parity. The usual hierarchical phenomena are dialectically suspended, or at least interrupted, neutralizing their taken-for-granted authority: statuses tied to the macrosocial

field—political, state, or economic—are rendered negotiable and analyzable among co-present practitioners. Only these discussable, analyzable, and decidable statuses have organizational value (cf. behavior belts). Yet, against unquestionable verticality, the goal is not to oppose an anomic horizontality where no status matters, but a *transversal* logic (Guattari, 1972, p. 72sq.)—political as well as psychic—where each subject can experience the heterogeneity of genuine social life, in which symbolic organization ensures that the shared reality is composed of positions, all meaningful in the group’s life, and that these positions can only be occupied according to common rules, by any being. What ensures that these rules generate a praxis rather than a fixed domination of one class of beings by another is that each subject of the law is master (to the same measure as any other, and under the common name of the Council) of the institutionalization process that creates, questions, challenges, and transforms the laws.

Another characteristic of a praxis, consequentially, is its immanence. This immanence is by no means a flattening of the different levels at which the anthroposocial complexity of a situation exists. In the realm of daily life within the milieu, consider the underlying subconscious phenomena (from a psychic or psychosocial approach to the life of small groups), or what might be termed the “archaeological” or “ancestral,” inherent to any culture (a digging into the past), as well as what contributes to the singular becoming of the different presences (a digging into the future)⁷⁸. One can see that this takes us to a level of anthropology that interrogates the drive, archaic and psychic dimensions; this likely explains why such pedagogical praxes, and their closely related psychiatric counterparts, “speak” so powerfully—through their theoretical and practical tools—to many practitioners across educational (especially popular), social, medical, health, cultural, and political fields, who encounter them—and, we hope, will continue to do so with the people and groups we had the joy of meeting through *VOLARE*.

These presences certainly include companions on the path and in work, but they are not limited to them: one must also consider the textual or artistic productions that form a kind of ancestrality to come—presences that will serve as identificatory landmarks, as imaginary fabric, as a “background presence” so crucial for welcoming the singular, and often timid, arabesques of newly arrived persons. The existence of a praxis also lies in its discourse: every praxis develops its discourse (culture, theory, analysis); every discourse can be analysed through its dialectic emergence of its own praxis (which I called “praxic analysis of discourse”).

Yet the immanence of a praxis also concerns its relation to other praxes, which does not imply a homogeneous enclosure of praxes that resemble and fit together. On the contrary, the discourse that arises within a local praxis, speaking its “local language,” with its culture, idiolects, topoi, and specific problems, can nonetheless

⁷⁸The importance of utopia and projection should not be underestimated in the fundamental instituting dynamics of the imaginary (Castoriadis, 1973). Contemporary Amerindian anthropology reminds us that the future is a dimension of time just as crucial for human life as the past and the present (Kohn, 2013).

be highly eloquent to other praxes that listen—even when these are far removed in time or space or according to a strictly sociological or professional rationality. How often can a teacher in a European industrial town recognize himself or herself more fully in the experience of a peasant organization in the Altiplano or Chiapas than in the macrosocial discourse of their own hierarchical authorities (obviously unquestionable)... How often can a monograph in institutional pedagogy speak more powerfully to African psychiatrists or educators than the medico-scientific perspective of the latest DSM nosography...

And in the open-sky human starfield of a migrant camp, where so many lines of exile are concentrated and forced together, how apparent is the need for an immanence that respects alterity and heterogeneity? Above all, how evident is its potential as perhaps the richest of treasures: the possibility of a true encounter (the Aristotelian *tuché*) seems concentrated precisely in these spaces, where humans inflict horror upon humans, but where, yet, in the same What's New? session, in the same classroom of children, so many exile stories can finally be told—because they are heard and shared. Who knows? Perhaps our invitation to engage dialogue with practitioners of a pedagogical praxis (children or adults, students, parents, or teachers) may resonate with our sisters and brothers, our contemporaries, who work and struggle so that migrant camps may host pedagogical praxes rather than horror or automatic indifference.

This resonance between discourses stemming from different praxis requires no new “expert authority” or other doxa of “good practices”: to invoke such external prescriptions would be to fall back into a generalizing, macrosocial discourse. Certainly, good practices exist—but primarily because there are practitioners themselves, who generate their own theoretical and practical relevance; they do not need “statuary researchers” to “scientifically” tell them what they are “practically” doing. Theory and practice are the same: such is the very core of the concept of praxis. Our aim is simply to allow these practitioners to meet, to cross-fertilize their knowledge, and nothing more. In other words, the encounter between two praxes constitutes a praxis, and nothing other than a praxis. The encounter of their knowledges constitutes another third knowledge—and all three operate and communicate at a praxic regime. From this follows a further characteristic of praxis: its monism. Two primary school classes meeting, a class of Paris 8 students and a cooperative of women from an immigrant neighborhood: when such encounters are genuinely invested, not externally imposed or merely protocol-driven, they engage the desire of the subjects, ethics intermingle, and the discursive spaces creolize (Glissant, 2009).

Still, this monism is neither univocal nor massive: a constitutive and principled heterogeneity persists. Indeed, it lies at the heart of any praxis, even when considered “in isolation”: no “atom of pure identity” exists in the concept of praxis, which instead aims to “disinfect” the common milieu from such ideals⁷⁹, which

⁷⁹Yet it is highly valued in contemporary reflections on models of social coherence, where many approaches seem captivated by a federal contractualism of communitarian identities.

otherwise risk infiltrating the group's foundational assumptions and causing coagulation, fusion, confusion, or closure. This is why the council functions as the forum in which conflictuality can finally be welcomed in daily life—not conflict or aggression, still less war, but a language quality capable of transforming real-world aggressions and impulses through mediation in exchanges structured by a symbolic law that protects the integrity of subjects. Similarly, the *Quoi de neuf* or free-text exercises must be able to accommodate all speech, without judgment, however violent or traumatic. The symbolic-generating function of such institutions—and others—is essential to the daily life of a cooperative classroom. This observation remains equally relevant in contexts of welcoming singular migrant presences.

One might think that the pedagogical tools of an “ordinary” classroom are inappropriate when confronted with the extraordinary conditions of migrant children's lives. On the contrary, it appears that it is precisely the ordinariness of these pedagogical tools that renders them effective: because they “do not press where it hurts”; because their aim is not to “force speech” from that which primarily needs to be received in silence—that is, the dignity of the being, seeking above all peace and self-reconstruction; because it is the quality of daily work and copresence that carries the function of reception, support, and existential renewal, rather than “shock interventions” or specialized care (which, of course, are not useless in other contexts). Cooperative classrooms, in another encounter with psychiatric praxis, have demonstrated their efficacy in welcoming and profoundly supporting psychotic and autistic children—again, because they are received with the neutrality of an ordinary praxis, where the subject is neither a “handicapped” individual (or no more than anyone else), nor a hero (or no more than anyone else), nor, above all, “normal” (the most dangerous myth of our normative era). Facing the mortiferous pathology of our time and its “security drive” (Recalcati, 2025), let's not forget that there exist praxic dispositions that can try and “grasp openness” ...

5. Reciprocity of an epistemological upheaval

There was indeed a meeting of our various praxis: those related to the reception of migrant children, those of cooperative classrooms, Occitan schools, as well as artistic, associative, and activist praxes. The *VOLARE* site is rich in this patchwork, which sought above all no a priori “coherence” to our meetings, except that of life itself—which is far from always rational—and that of fidelity to encounters, which always carries sense and life as its guiding principle.

The question, then, is: reciprocally, mutually, what have these other praxes—above all, the praxis of educational and social engagement in contexts of migrant reception—come to shake up within us? A disruption both psychic and political, expressed through a strong penetration of pathos and ethos into the registers of *technē* and *logos*. We have not sought to erase this dimension from our writing, for doing so would have seemed inappropriate: how, under a praxic regime, could one act “anonymously”, “objectively”? Yet underlying this question is another, epistemological one: how can we cease to repress what pertains to the subject, its

face, and conflate it with the mere figure of an interchangeable agent, a number in a mass, a cog in a machine, a *Stück*?

a. What is “trans” the prefix of?

The first lesson of such a journey is a plea in favor of an epistemology of the “trans.”

We do not move within merely interlinguistic issues, nor are we simply multilingual or even bilingual: what we experience is that we truly exist only in the passage between our languages, between our images—cultural, personal, collective. It is in the *between*, the *in-between* (Japanese idiom says *aida*, Bin Kimura, 2000), that our most specific human being resides: we do not operate within the fixist logic of signification, which confines us to a single shore, but within the logic of sense, which is the discipline of permanent passage from one place to another. In the symbolic and institutionalized milieu of praxis, it is the organization of the “language environment” that positions us constantly in passage, in variation of status (blue belt for Journal printing, orange for geometry, pure creative subject when I write a free text, political subject when I vote or am critiqued in the council, etc.). When we account for the sometimes violent variation of our affects, desires, behaviors, and words, we experience the transsemiotic dimension of our existence (Laffitte, 2020, p. 165-174 et 2025b): these thousand lives in a single day—they are written and inscribed, leaving traces that make sense both in our care to distinguish them and in our lived experience of having felt them deeply within a single existence, a single body, a single soul. A young person, much older than his or her age after what he or she had to go through, can be here, in the Elaionas classroom group, *and* there, in his or her village in Congo or Afghanistan, *and* in Munich one future day perhaps, *and* perhaps (with hope?) tonight under the tarp of a truck...

And this is also what constitutes the translinguistic (Prax-Dubois, 2019) and transcultural condition of our lives. If we situate ourselves within a perspective of emancipatory education as the awareness of our identities—here, for example, we resonate with Paulo Freire’s pedagogy—then it is clear that our identities are multiple and in constant reconfiguration. A migrant life often experiences this through exile, which will always be out of reach for the weak words I can only try and offer as *care*. But at the same time, it highlights a deep human condition: as Édouard Glissant (2009) has offered us the renovated word of “creolization” to think the common condition of all humanity, even that which believes itself as “pure” (a fascist dream, unfortunately increasingly exacerbated). We are all made not only of a plurality of belongings (contradictory as well as convergent—even if only toward this contingent point, never fully defined until our last breath: ourselves) but also of a multiplicity of becomings—at any moment, our life can bifurcate, into the abyss or toward the summit, or simply continue on its path “which is made by walking” (Antonio Machado, 1912). Every praxis knows itself caught in what the Malagasy Creole calls *batarcity* (*bâtarcité*), this quality of being a bastard-in-the-world: as long as we are in openness, how could it be otherwise? And from this archaic openness, come both the fragility of our fails (like those of the earth’s crust, which also continually drifts, tears, and collides) and the spreading of our rarest values. Is not

each of the voices that welcome us on *VOLARE*'s page the clandestine bearer of such wisdom?

*b. All thought*⁸⁰ *goes migrating*. An imperative for the human species
But what we experience goes as far as a true paradigm shift.

The migrant quality of being-in-the-world now appears as both a disaster and an ever-going mourning for all of humanity today; it also names a certain ruin of Europe as a macropolitical entity. And yet, we have encountered forms of praxis that still preserve what remains of the soul of our continent. However, through an epistemic awareness, we must recognize that we are summoned—by the very spirit of our times—to speak (and to feel) a brotherhood of condition with those beings who embody the contemporary face of what Alain Badiou calls “*generic humanity*” (Badiou, 1988), just as the proletarian worker or peasant once did in the nineteenth century. *Every thought migrates*: this is the maxim of fraternity, of serious solidarity that must become for us a (categorical) imperative to uphold. Such would be the moral stance, in the Kantian sense, of our era. A moral imperative is not something that has to be first of all “thematized” within a program of thought; it is not something one must “think about” for any matter, all the time. It is a silent echo that must accompany each of our thoughts—like a *cogito*, or rather a doubt: what does this perspective open up, when it comes to thinking what thinking is? It is a condition of life for our thought, that we accept to bear upon our shoulders. For those who feel contemporaneous with such an imperative, it is the least that can be done.

But there is always the risk that this might become a new cliché—or worse, yet another institutional enterprise: just another Erasmus+ project? Yes, our doubt must go that far... As for *VOLARE* and its initial intuition, that very doubt gave rise to a guiding choice: to give voice to those who have experienced what migrant knowledge truly means. We therefore insist on one essential condition for such an imperative, from the radically materialist standpoint that is ours: the quality of thought must be measured first and foremost by the real conditions of its production. And here we must say: *thinking of what a praxis is can only stem from within that praxis itself*. Otherwise, expert, academic, or “authorized” thought may very well “think about praxis,” but only by extracting itself from its scope, and framing it into a research theme—forgetting to think of itself *as praxis* too. In other words, academic thought forgets to recognize itself as being affected by the various qualities that define a praxis—precariousness, openness, discontinuity, and so on—qualities that are, admittedly, rather castrating, far, far away from the dominant logics of the field of symbolic power and scholastic knowledge (Bourdieu). The price to pay for a form of

⁸⁰ Note concerning the English translation : for a clearer reading, I use in this paragraph the usual term of “thought”; but in French, I prefer to use *le penser*, which is the substantive based on the infinitive (*penser*, “to think”), instead of the name *la, une pensée* (“a thought”), for its processual, anti-essentialist, connotation: *Tout penser migre*. The English (much more pragmaticist as the French language!), is close to my choice, when using for instance the form *thinking*.

knowledge grounded in praxis is the renunciation of universality, totality, and the unity of its system. It must come to terms with its own incompleteness. A negative dialectic (Adorno, 1978) lies at the heart of every praxical form of knowledge, which therefore radically escapes all general, purely rational-conceptual forms of knowing. A strict protocol, a methodology—this, a praxis can never be. Within it, there is too much ethos and pathos, too much human substance reminding knowledge of its radical fragility.

The power of being is the power of being affected: there is no real power in thought unless it allows itself to be affected by “what touches it.” This is the properly depressive dimension of thought—before it can “understand” or “master,” it must first accept the risk of being overwhelmed, even shattered, by the encounter with that which carries angst, desire, contingency, and radical otherness, and which will become its object. Here, we meet again the semiotic-pedagogical lesson from Calandretas: don’t be afraid of the other’s language, not even from the other-of-language. No function of hospitality—whether psychic, political, or epistemic—can occur without the risk of seeing one’s inner world shaken, even dissolved, through contact with the world—especially the world in its most explosive and violent states today. In the face of this, thought can no longer conceive of itself within the duality of interiority (of the thinking subject) and exteriority (of the thought object). Rather, what emerges is a tension between intimacy and world: the subject is that which “inhabits the world” (Weizsäcker—cf. Laín Entralgo, Ledoux, Oury, 2021), from its most archaic and instinctual dimensions to its most political, material and ecological. And at the very edge where the intimate subject and the habitable world are co-constituted, a third dimension arises: that of the common—the community of a thought that is intimately inhabitable on the register of the singular, yet commonly shareable, like the world itself.

Therefore, praxic knowledge is much closer from *method* (vs methodology), a thought that goes on at its own, ever-transforming pace, designed by both an intimacy-haunted walk and the passing-through of our common ground. It is at a completely contingent, incalculable point—in reality, in history, in geography—that the emergence of a new common can arise, carrying within it a renewed ethic in favor of both intimate life and the world. This point is unpredictable, untreatable by general logic or pre-fabricated solutions. Such a point may take the form of a catastrophe, a reversal of the world’s order—as in the contemporary tragedy of migration. Yet this same point, capable of becoming an event, a turning, may also appear in the corner of a tent transformed into a place of welcome. It is always in the register of the ordinary, of “the least of things,” of the humblest or most seemingly insignificant presence, that a child or an adult may come to lay down a word, a look. It is to welcome these points—without any certainty that a singularity lies within them—that the whole sense of praxis is directed: indeed, without such a caring decision, then *nothing at all* shall get born ever, fragility shall remain nothing but weakness, et what underlies here, nothingness. To welcome the barest, the most destitute, the most fragile: not out of charity, but out of lucidity—for in the face of the real, the incalculable prevails. And only a vague, abductive logic, the efficiency

of a true direct democracy and its constant institutional analyse, can allow us to truly “standing by the other”—just enough not to take up too much space, not to speak too loudly, and to let a subjectivity come to rest in the hollow left open for it, helping there to (re)birth a breath, a speech which, almost silent at first, sometimes for a long time, may little by little engender a tone, a sound, a song.

Bibliography and online sources

- Adorno, T. W. (1992 [1978]). *Dialectique négative*. Payot.
- Badiou, A. (1988). *L'Être et l'Événement*. Seuil.
- Bin Kimura. (2000). *L'Entre: Une approche phénoménologique de la schizophrénie*. Jérôme Millon.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Les Éditions de Minuit.
- Calandretas. (n.d.). Retrieved October 12, 2025, from <http://www.calandreta.org>
[calandreta.org](http://www.calandreta.org)
- Castoriadis, C. (1973). *L'institution imaginaire de la société*. Seuil.
- Flottès, A. (2017). *Travail et utopie: Réinventer des coopérations subversives*. Éditions d'Une.
- Glissant, É. (2009). *Philosophie de la relation*. Gallimard.
- Guattari, F. (1972). *Psychanalyse et transversalité: Essais d'analyse institutionnelle*. François Maspero.
- Kohn, E. (2023 [2013]). *Comment pensent les forêts: Vers une anthropologie au-delà de l'humain*. Seuil.
- Laffitte, P. J. (2020). *Pédagogie et langage: La pédagogie institutionnelle, à la rencontre des sciences du langage et de l'homme*. L'Harmattan.
- Laffitte, P. J. (2021). *Le langage en-deçà des mots: Rencontre à l'aube du langage entre psychothérapie institutionnelle et sémiotique peircienne*. Éditions d'Une.
- Laffitte, P. J. (2025a). Greffer de l'ouvert: Fonction éthique de la logique du vague dans le champ clinique. *Nouvelle Revue de l'Enfance et de l'Adolescence*, 11, 105–120.
- Laffitte, P. J. (2025b). Dans l'entre du monde: Psychothérapie institutionnelle, phénoménologie et sémiotique. *Revue Kairos*. (à paraître).
- Lain Entralgo, P., Ledoux, M., & Oury, J. (2021). *Vers une anthropologie médicale: Viktor von Weizsäcker*. Éditions d'Une.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Plon.
- Machado, A. (1989 [1912]). *Campos de Castilla*. Cátedra.
- Oury, J. (1980). *Onze heures du soir à La Borde: Essais sur la psychothérapie institutionnelle* (p. 13). Galilée.
- Pain, F., Pollack, J.-C., Sivadon, D., & Tosquelles, F. (1989). *Une politique de la folie*. Anabase Productions.
- Pochet, C., & Oury, F. (1979). *Qui c'est, l'conseil? La loi dans la classe* (Rééd. Nîmes: Champ social Éditions). François Maspero.

- Prax-Dubois, P. (2019). Décoloniser le multilinguisme à l'école française: Pour une pédagogie rhizomatique et transgressive. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 16(2), 43-74. <https://doi.org/10.3917/cisl.1902.0043>
- Recalcati, M. (2025). *Les nouvelles mélancolies* (V. Schiavone, Trans.). Stylus.

ΔΕΚΑΠΕΝΤΕ

Η φωνή που τραγουδά

Δέσποινα Αποστολίδου

Κάθε γλώσσα διαθέτει –μέσα στο παράδοξο– την κρυφή επιθυμία και ιδιότητα να μεταφέρει το νόημα του κειμένου χωρίς κάποια μετάφραση, φέροντας απλά τη δική της μουσική.

Από τόπο σε τόπο, κάθε γλώσσα ή διάλεκτος εσωκλείει μια μουσικότητα αυτόχθονη, μοναδική.

Η πρόκληση στο πολυσχιδές έργο του *VOLARE*, το οποίο ανέλαβα να ηχογραφήσω, ήταν ακριβώς αυτή: 12 πατρίδες, 12 τραγούδια, 12 ντοπιολαλιές, 12 μουσικές φρασεολογίες, 12 διαφορετικές αισθήσεις κατά την ακρόασή τους.

Αυτή η πρωτοφανής ανάθεση έκφρασης μεταξύ λόγου και μουσικής, που με κατέστησε μοιραία ως ένα αγγείο «κοινωνίας» μεταξύ τους, ήταν για μένα μια μοναδική εμπειρία άμετρης έμπνευσης.

Η μουσική δεν έχει γλώσσα, ΕΙΝΑΙ η γλώσσα.

FIFTEEN

The voice that sings

Despoina Apostolidou

Every language encloses—within the paradox—the hidden desire and inherent ability to convey the meaning of a text without translation, simply by carrying its own music.

From place to place, each language or dialect encloses a musicality, indigenous and unique.

The challenge in the multifaceted project of *VOLARE*, which I undertook to record, was precisely this: 12 homelands, 12 songs, 12 local dialects, 12 musical phrasings, 12 different sensations upon listening.

This unprecedented assignment—an expression that lies between speech and music, making me inevitably a vessel for their “communion”—was, for me, a singular experience of boundless inspiration.

Music has no language; it IS the language.

AFTERWORD

(κάτι σαν) Υστερόγραφο

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

Nοέμβριος 2025. Μια πολύ γόνιμη και δύσκολη τριετία κλείνει και το πρότζεκτ VOLARE ολοκληρώνεται και παραδίδεται πια στους χρήστες και χρήστριες που θα θελήσουν να περιηγηθούν, φοιτητές/τριες, διδάσκοντες/διδάσκουσες στα ΑΕΙ ή στα Λύκεια στις τρεις χώρες που συμμετείχαν –και ευχόμαστε και αλλού. Στο ηλεκτρονικό βιβλίο αποτυπώσαμε την πορεία αυτής της δουλειάς, καταθέτοντας διαφορετικές επιστημονικές και ερευνητικές οπτικές, καθώς και την προσωπική εμπειρία καθενός και καθεμιάς από αυτή την προσπάθεια.

Όταν κανείς φτάνει στο τέλος μιας τέτοιας πορείας αναρωτιέται αναπόφευκτα τι πέτυχε από τους αρχικούς στόχους και τι όχι, τι έμαθε από αυτή τη διαδικασία και πώς αυτό το αποθετήριο θα αναζητήσει το ακροατήριό του και θα φανεί χρήσιμο στην έρευνα και στη διδασκαλία. Και ποιους άλλους δρόμους και ατραπούς θα βρει για να ακουστεί, να εκπλήξει, να δημιουργήσει συζητήσεις και -γιατί όχι;- διαφωνίες.

Γιατί δουλέψαμε αυτά τα χρόνια με τόση ζέση και κατορθώσαμε να φτάσουμε στο τέλος; Πρώτα από όλα επειδή υιοθετήσαμε, ως μια κοινότητα μάθησης και πρακτικής, τη θεωρητική θέση ότι η μάθηση είναι μια διαδικασία μετασχηματισμού, συνειδητοποίησης και χειραφέτησης. Και αυτή η μάθηση δεν αφορά μόνο τους αποδέκτες του αποθετηρίου αλλά και εμάς τις ίδιες και τους ίδιους. Όπως έχει ήδη γραφτεί, οι περισσότεροι και περισσότερες από μας είμαστε εμπλεγμένοι/ες εδώ και χρόνια σε κινηματικές δράσεις, σε πολλαπλές δράσεις στο πεδίο μαζί, και για, τους πρόσφυγες και μετανάστ(ρι)ες.

Έχοντας αρκετά χρόνια εμπειρίας στο πεδίο είχαμε νιώσει την ανάγκη να δώσουμε χώρο, χρόνο και φωνή στις κοινότητες με προσφυγική και μεταναστευτική καταγωγή, αλλά και στις κοινότητες που πορεύτηκαν δίπλα τους. Από το Καλαί έως τη Ριτσώνα, από τον Ελαιώνα έως τις κοινότητες των Ρομά στη Βουλγαρία. Οι κοινωνίες μας αλλάζουν, οι ακροδεξιές πολιτικές παγκοσμίως κερδίζουν έδαφος και πιέζουν προς μια συνθήκη όπου η πολυμορφία είναι επικίνδυνος εχθρός, οι άλλοι πολιτισμοί απειλούν τη λευκή, χριστιανική Δύση, και επιστρέφουμε σε μορφές αποκλεισμού -συμβολικού και πραγματικού. Στην Ελλάδα οι πρόσφυγες εξαφανίζονται από την ορατότητα που κερδήθηκε τα προηγούμενα χρόνια μέσω της εκπαίδευσης, εγκλωβίζονται σε χώρους επιτήρησης και πειθαρχησης, και αποσιωπάται η παρουσία

τους. Ο δημόσιος λόγος είναι μισαλλόδοξος έως και ρατσιστικός και η δική μας μικρή προσπάθεια επιχειρεί να φτιάξει κάποια ελάχιστα αναχώματα. Για να διατηρήσει την συλλογική μνήμη και κυρίως για να κρατήσει τη μαρτυρία ατόμων που διέσχισαν τη χώρα και πέρασαν μέσα από την εκπαίδευση.

Συμφωνούσαμε όλες και όλοι, ότι η εκπαίδευση, σε οποιαδήποτε βαθμίδα, δεν είναι μια ουδέτερη ή τεχνική διαδικασία, δεν είναι απλή μετάδοση γνώσεων αλλά μια πράξη με στόχο την κριτική σκέψη, την ελευθερία και την κοινωνική αλλαγή. Τελικά τι είναι γνώση; Η γνώση, για τον Freire, Βραζιλιάνο παιδαγωγό, δεν είναι ουδέτερη ούτε αντικειμενική· διαμορφώνεται μέσα από σχέσεις εξουσίας και κοινωνικής εμπειρίας. Η παιδαγωγική πράξη, επομένως, δεν είναι τεχνική αλλά διαλογική και απελευθερωτική. Ο διάλογος, η αμφισβήτηση και η πράξη (praxis) αποτελούν τα θεμέλια αυτής της διαδικασίας. Ο Giroux (2011) επεκτείνει αυτή τη θεώρηση, εισάγοντας την έννοια της «μαθησιακής δημοκρατίας», σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση οφείλει να αποτελεί χώρο πολιτισμικής συμμετοχής, κοινωνικής ευθύνης και δημοκρατικού στοχασμού.

Η απόφασή μας να δημιουργήσουμε ένα ψηφιακό χώρο σχετίζεται με πολλά ζητήματα: για να αποτυπωθεί αυτή η πολιτική μας θέση και η δυναμική διαδικασία, δεν θα γινόταν με κειμενοκεντρική προσέγγιση που μονοπωλεί σχεδόν αυτή τη στιγμή στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Η πρόσφατη οπτική της *Κριτικής Ψηφιακής Παιδαγωγικής* (Stommel, Morris & Friend, 2020) προτείνει μια προσέγγιση όπου η τεχνολογία δεν θεωρείται απλώς εργαλείο, αλλά χώρος πολιτισμικής και κοινωνικής πράξης. Στόχος της δεν είναι η αποδοτικότητα, αλλά η ενδυνάμωση και η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Οι βασικές αρχές αυτής της παιδαγωγικής εστιάζουν στον διάλογο αντί της μετάδοσης, στην κοινότητα αντί της απομόνωσης, στην πρόσβαση και τη φωνή ως δικαίωμα, και στη συμμετοχή ως πράξη δημοκρατίας. Όπως επισημαίνουν οι Jandrić & Hayes (2023), τα ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης μπορούν να λειτουργήσουν είτε ως χώροι χειραφέτησης είτε ως μηχανισμοί ελέγχου, ανάλογα με τον τρόπο χρήσης τους. Αυτή η κριτική παιδαγωγική ματιά καλεί, επομένως, τους εκπαιδευτικούς και όσες/ους σχεδιάζουν, όπως εμείς, εκπαιδευτικά υλικά να αξιοποιήσουν την τεχνολογία ως πεδίο δημιουργίας, αντίστασης και συλλογικής συνείδησης.

Με οδηγούς μας τα παραπάνω και τις άπειρες μεταξύ μας συζητήσεις και αναστοχασμούς, σχεδιάσαμε και διερευνήσαμε με τον τρόπο που ο Etienne Wenger (1998) περιγράφει τη λειτουργία των κοινοτήτων μάθησης και πρακτικής. Η εργασία του εισάγει μια κοινωνικοπολιτισμική θεώρηση της μάθησης, σύμφωνα με την οποία η γνώση οικοδομείται μέσα από τη συμμετοχή σε κοινότητες που μοιράζονται πρακτικές, αξίες και νοήματα. Στα ψηφιακά περιβάλλοντα, οι δυναμικές/εικονικές κοινότητες πρακτικής λειτουργούν ως χώροι συν-δημιουργίας και αναστοχασμού. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών μετασχηματίζεται: από φορείς γνώσης γίνονται συντονιστές και εμπυχωτές, ενισχύοντας τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση και τη συλλογική

ευθύνη για τη μάθηση. Η δομή αυτή αντικατοπτρίζει το τρίπτυχο του Freire «Ακρόαση-Αναστοχασμός-Δράση», καθώς οι φοιτητές/τριες αλλά και οι διδάσκοντες/ουσες μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο μέσα από τον διάλογο και τη συλλογική πράξη. Έτσι, η κοινότητα μάθησης αναδεικνύεται σε κατεξοχήν χώρο εφαρμογής της κριτικής και χειραφετικής παιδαγωγικής.

Μέσα από αυτή τη πορεία της κοινότητάς μας επιβεβαιώθηκε επίσης η έννοια της Μετασηματιζουσας Μάθησης του Jack Mezirow (1991), ο οποίος θεωρεί ότι οι ενήλικες μαθαίνουν ουσιαστικά όταν αναστοχάζονται κριτικά τις παραδοχές και τις εμπειρίες τους. Μέσα από το λεγόμενο *disorienting dilemma* –μια κατάσταση γνωστικής ή αξιακής σύγκρουσης– το άτομο επαναξιολογεί τις πεποιθήσεις του και οδηγείται σε αλλαγή προοπτικής. Η μάθηση, έτσι, νοείται ως διαδικασία γνωστικού και αξιακού μετασηματισμού. Ο Jürgen Habermas συνέβαλε στη θεωρητική θεμελίωση αυτής της ιδέας, προτείνοντας τη διάκριση των τριών τύπων γνώσης: τεχνικής (για έλεγχο), πρακτικής (για κατανόηση) και χειραφετικής (για απελευθέρωση). Η χειραφετική γνώση συνδέεται με την αυτοστοχαστικότητα και την απελευθέρωση του ατόμου από ιδεολογικούς περιορισμούς. Σε αυτή τη βάση, τόσο ο Mezirow όσο και ο Freire αντιλαμβάνονται τη μάθηση ως διαδικασία απελευθέρωσης, που οδηγεί σε αυτονομία, ενσυναίσθηση και κοινωνική αλλαγή.

Ένα βασικό ζήτημα που μας απασχόλησε στην διαδικασία σχεδιασμού περιστράφηκε γύρω από τις έννοιες της πολυτροπικότητας (Kress, 2010) και των ψηφιακών αφηγήσεων. Στο πλαίσιο της σύγχρονης κριτικής εκπαίδευσης και οι δύο αποτελούν ισχυρά παιδαγωγικά εργαλεία. Μέσα από την ανάλυση και τη δημιουργία πολυτροπικών έργων, οι φοιτητές και φοιτήτριες μαθαίνουν να παράγουν και να ερμηνεύουν νοήματα συνδυάζοντας λόγο, εικόνα, ήχο και συναισθημα. Η επεξεργασία μαρτυριών, ιδιαίτερα όταν αφορά προσφυγικές ή μεταναστευτικές εμπειρίες, λειτουργεί ως πράξη ενσυναίσθησης και κοινωνικής συνείδησης (Zembylas, 2018). Η διαδικασία αυτή ευθυγραμμίζεται εκ νέου με την πορεία της κριτικής συνειδητοποίησης του Freire: Ακρόαση, δηλαδή η επαφή με τη φωνή του Άλλου· Αναστοχασμός, ως κατανόηση των κοινωνικών συνθηκών· και Δράση, που οδήγησε στη δημιουργία νέων αφηγήσεων και σε μια ιδιότυπη συμμετοχή στη δημόσια συζήτηση. Η πολυτροπική αφήγηση, έτσι, μετατρέπει τη μάθηση σε πράξη μετασηματισμού και κριτικής συνειδητοποίησης.

Οι επιλογές μας, οι συζητήσεις, οι συνεντεύξεις και η διερεύνηση των ορίων μας, των επιθυμιών μας, των οραμάτων μας τροφοδοτήθηκαν από την σκληρή επικαιρότητα –γενοκτονία στη Γάζα, πόλεμος Ρωσίας/Ουκρανίας, ναυάγια στη Μεσόγειο– και την έντονη πεποίθησή μας ότι η ουδετερότητα είναι απλώς ταύτιση με την κυρίαρχη ιδεολογία και όχι «επιστημονική αποστασιοποίηση».

Κάθε φορά έπρεπε να ξαναβρούμε το νόημα για να συνεχίσουμε, να ξαναβρούμε το νήμα της δουλειά μας, με άλλα λόγια να αναστοχαστούμε σε κάθε βήμα και να προσαρμόσουμε εκ νέου την στόχευση και τις επιμέρους επιλογές. Δεν είναι μια

εύκολη διαδικασία, είναι όμως απαραίτητη και μέσα από αυτή μάθαμε πολλά πράγματα για τους άλλους αλλά κυρίως για τους εαυτούς μας. Αναγνωρίσαμε τα δικά μας στερεότυπα, τις δικές μας ερμηνείες και συγκρουστήκαμε με τα δικά μας αυτονόητα. Στις συνεντεύξεις νοιώσαμε συγκίνηση, ταύτιση αλλά και έκπληξη. Η δύναμη της εμπειρίας των αφηγήσεων ήταν καταλυτική για μας και πολλές φορές απελευθερωτική. Αυτή η πορεία χρόνων σε αυτούς τους χώρους γέμισε με εικόνες, φωνές και ερωτήματα. Και εμπειρίες ζωής. Ήταν μια πορεία προς την αυτογνωσία, τη συμμετοχή και τη συλλογική ευθύνη για έναν δικαιότερο κόσμο.

Κλείνω με τους στίχους ενός ελληνικού σύγχρονου λαϊκού τραγουδιού⁸¹ που μας τραγούδησε μέσα στην τετράωρη συνέντευξή του ο Ο.Μπ., ως το ελληνικό τραγούδι που τον συγκίνησε όσο βρισκόταν στην Ελλάδα. Με έμαθε πολλά αυτή του η επιλογή. Αφιερωμένο σε όσες και όσους μας κατέθεσαν με εμπιστοσύνη τη ζωή τους.

*Από μικροί μαθαίνουμε να χάνουμε
η απώλεια θα μπορούσε να 'ναι κούνια μας
δεν μπορείς να τα 'χεις όλα
πρώτη φράση που μαθαίνουμε
από μικροί πρέπει να μοιραζόμαστε
τα γλυκά και τα παιχνίδια με τ' αδέρφια μας
μάθε πλέον να μοιράζεσαι
και έτσι δίνουμε ό, τι παίρνουμε
και τα χρόνια περνάνε
και ό, τι τρώμε κερνάμε
δίνουμε ό, τι αποκτάμε
ώσπου κάτι τελειώνει...
και οι άνθρωποι φεύγουν
και εμείς δεν αντιδράμε
μάθαμε να ξεχνάμε
και να μένουμε μόνοι...
Μα η καρδιά πονάει όταν ψηλώνει
να το θυμάσαι μικρή μου καρδιά
η καρδιά πονάει πάντα όταν ψηλώνει
πάντα...
η καρδιά πονάει όταν ψηλώνει
να το θυμάσαι μικρή μου καρδιά*

⁸¹ Νατάσσα Μποφίλιου, «Η καρδιά ποναει όταν ψηλώνει», μουσική Θέμης Καραμουρατίδης, στίχοι Γεράσιμου Ευαγγελιάτου, από το άλμπουμ *Οι μέρες του Φωτός* (2012).

η καρδιά πονάει πάντα όταν ψηλώνει
πάντα...

Η καρδιά πονάει όταν ψηλώνει
να το θυμάσαι μικρή μου καρδιά
η καρδιά πονάει πάντα όταν ψηλώνει
πάντα...

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Giroux, H. A. (2011). *Education and the crisis of public values: Challenging the assault on teachers, students, and public education*. Peter Lang.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests* (J. J. Shapiro, Trans.). Beacon Press.
- Jandrić, P., & Hayes, S. (2023). Postdigital education in a biotech future. *Policy Futures in Education*, 21(5), 503–513.
<https://doi.org/10.1177/14782103211049915>
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Stommel, J., Friend, C., & Morris, S. M. (Eds.). (2020). *Critical digital pedagogy: A collection*. Hybrid Pedagogy.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Zembylas, M. (2018). Reinventing critical pedagogy as decolonizing pedagogy: The education of empathy. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 40(5), 404–421. <https://doi.org/10.1080/10714413.2019.1570794>

AFTERWORD

(in lieu of a) Postscript

Alexandra Androusou

November 2025. A very fruitful and challenging three-year journey comes to a close, and the *VOLARE* project is now completed and handed over to its future users—students, teachers, and educators in universities and high schools in the three participating countries, and, we hope, even beyond that. In this e-book, we have captured the course of this work, presenting diverse scientific and research perspectives, as well as the personal experience of each and every participant in this effort.

When one reaches the end of such a journey, one inevitably wonders what has been achieved from the original goals and what has not; what has been learned through this process, and how this repository will find its audience and prove useful in research and teaching. And what other paths and trails it might discover—to be heard, to surprise, to spark discussion, and (why not?) to ignite disagreement.

Why did we work with such passion through these years and how did we manage to reach the end? It is because, above all, we adopted, as a community of learning and practice, the theoretical position that learning is a process of transformation, awareness, and emancipation. And this learning concerns not only the users of the repository but also ourselves. As has already been noted by many contributors in this volume, most of us have long been involved in activist initiatives, in various actions in the field, *with* and *for*, refugees and migrants.

Having many years of experience in the field, we felt the need to give space, time, and voice to communities of refugee and migrant origin, as well as to the communities that have walked beside them. From Calais to Ritsona, from Elaionas to the Roma communities in Bulgaria. Our societies are changing: far-right politics worldwide are gaining ground and pushing us toward a condition where diversity is cast as a dangerous enemy, other cultures are seen as threatening the white, Christian West, and we return to long-forgotten forms of exclusion—symbolic and real. In Greece, refugees are being erased from the visibility they had gained in recent years through education; they are confined to spaces of surveillance and discipline, and their presence is silenced. Public discourse is intolerant, even racist, and our small effort seeks to build modest barriers—to preserve collective memory and, above all,

to keep alive the testimonies of those who crossed our countries and passed through their educational institutions.

We all agreed that education, at any level, is neither a neutral nor a technical process; it is not a simple transmission of knowledge but an act aiming at critical thinking, freedom, and social change. After all, what is knowledge? For the Brazilian educator Paulo Freire, knowledge is neither neutral nor objective; it is shaped through relations of power and social experience. The pedagogical act, therefore, is not technical; it is dialogical and liberating. Dialogue, questioning, and praxis constitute the foundations of this process. Giroux (2011) expands on this perspective by introducing the concept of “learning democracy,” according to which education must be a space of cultural participation, social responsibility, and democratic reflection.

Our decision to create a digital space was linked to many concerns: to convey this political stance and dynamic process, it could not be performed through a text-centered approach that still dominates much of university education. The recent perspective of *Critical Digital Pedagogy* (Stommel, Morris & Friend, 2020) proposes an approach where technology is not merely a tool but a site of cultural and social practice. Its aim is not efficiency but empowerment and the active participation of learners. The core principles of this pedagogy focus on dialogue rather than transmission, community rather than isolation, access and voice as rights, and participation as an act of democracy. As Jandrić & Hayes (2023) point out, digital learning environments can serve either as spaces of emancipation or as mechanisms of control, depending on how they are used. Critical pedagogy thus calls on educators and educational designers, like us, to use technology as a field of creation, resistance, and collective consciousness.

Guided by these ideas, and by countless discussions and reflections among us, we designed and explored our work following the way Etienne Wenger (1998) describes the workings of communities of learning and practice. He introduces a sociocultural perspective on learning, according to which knowledge is constructed through participation in communities that share practices, values, and meanings. In digital environments, virtual communities of practice serve as spaces for co-creation and reflection. The role of educators is transformed: from transmitters of knowledge, they become facilitators and animators, fostering collaboration, interaction, and collective responsibility for learning. This structure mirrors Freire’s triad “Listening–Reflection–Action,” as both students and teachers learn from one another through dialogue and collective practice. Thus, the learning community becomes a prime space for applying critical and emancipatory pedagogy.

Through the course of our community, we also came to realize the concept of transformative learning proposed by Jack Mezirow (1991), who argues that adults learn meaningfully when they critically reflect on their assumptions and

experiences. Through what he calls a *disorienting dilemma*, a situation of cognitive or value conflict, the individual reevaluates their beliefs and undergoes a shift in perspective. Learning is thus understood as a process of cognitive and value transformation. Jürgen Habermas contributed to the theoretical foundation of this idea by proposing the distinction between three types of knowledge: technical (for control), practical (for understanding), and emancipatory (for liberation). Emancipatory knowledge is associated with self-reflection and the individual's release from ideological constraints. On this basis, both Mezirow and Freire conceive of learning as a process of liberation, leading to autonomy, empathy, and social change.

A key question that preoccupied us during the design process concerned the concepts of multimodality (Kress, 2010) and digital storytelling. Within the framework of contemporary critical education, both are powerful pedagogical tools. Through the analysis and creation of multimodal works, students learn to produce and interpret meaning by combining language, image, sound, and emotion. The processing of testimonies—especially those involving refugee or migrant experiences—functions as an act of empathy and social awareness (Zembylas, 2018). This process aligns once again with Freire's path of critical consciousness: *listening*, that is encountering the voice of the Other; *reflection*, as understanding the social conditions; and *action*, creating new narratives and participating in public dialogue. Multimodal storytelling thus converts learning into an act of transformation and critical awareness.

Our choices, discussions, interviews, and exploration of our limits, desires, and visions were fuelled by harsh current realities—the genocide in Gaza, the Russia-Ukraine war, the shipwrecks in the Mediterranean—and by our strong conviction that neutrality simply means going along with the dominant ideology; there is no such thing as “academic detachment.”

Each time, we had to rediscover meaning in order to keep on going—to find again and again the thread of our work; in other words, to reflect at every step and readjust our goals and specific decisions. It is not an easy process, but it is essential. Through it, we learned many things about others, but above all about ourselves. We recognized our own stereotypes and interpretations and confronted our own assumptions. In the interviews we experienced strong emotion, identification, but also surprise. The power of the narratives was decisive for us, and often liberating. This long journey through these spaces filled us with images, voices, and questions—and with life experiences. It was a journey toward self-knowledge, participation, and collective responsibility for a more just world.

I close this postscript with the lyrics of a contemporary Greek popular song⁸² that O.B. sang to us during his four-hour interview—the Greek song that moved him most while he was living in Greece a few years back. His choice taught me a lot.

Dedicated to all those who entrusted us with their life stories.

*Since childhood we learn to lose,
loss could have been our cradle.
You can't have everything
the first phrase we are taught.
From childhood we must share
sweets and toys with our siblings.
Learn to share now,
so we give what we receive.
And the years go by,
and we share what we taste,
we give out what we acquired,
until something ends...
and people leave,
and we do not react,
we have learned to forget
and to remain alone...
But the heart aches when it grows taller
remember that, my little heart.
The heart always aches when it grows taller
always...*

References

- Giroux, H. A. (2011). *Education and the crisis of public values: Challenging the assault on teachers, students, and public education*. Peter Lang.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests* (J. J. Shapiro, Trans.). Beacon Press.
- Jandrić, P., & Hayes, S. (2023). Postdigital education in a biotech future. *Policy Futures in Education*, 21(5), 503–513.
<https://doi.org/10.1177/14782103211049915>
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.

⁸² Natassa Bofiliou, “*The Heart Aches When It Grows Taller*,” music by Themis Karamouratidis, lyrics by Gerasimos Evangelatos, from the album *The Days of Light* (2012).

- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Stommel, J., Friend, C., & Morris, S. M. (Eds.). (2020). *Critical digital pedagogy: A collection*. Hybrid Pedagogy.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Zembylas, M. (2018). Reinventing critical pedagogy as decolonizing pedagogy: The education of empathy. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 40(5), 404–421. <https://doi.org/10.1080/10714413.2019.1570794>

Acknowledgements

This volume is the culmination of a collective journey. An unfolding conversation among researchers, performers, educators, technologists, and storytellers who have, each in their own way, lent their labor and imagination to the making of the *VOLARE* repository and the book at hand.

Conceived at the junction of revolt and care, *VOLARE* has sought to listen to voices usually unheard, to dwell in the fragile spaces between testimony and knowledge, and to experiment with the digital architectures that make such encounters thinkable—and sometimes tangible. Among those voices, the many people on the move, mediators, teachers, activists, and artists who shared their journeys, perspectives, struggles, and dreams have shaped this project in ways that cannot be measured. To you, we owe our deepest thanks.

It has been a persistent paradox for this project, as for many similar efforts that wish to challenge the norms of academia and formal education, that it was carried out with the support of the Erasmus+ Partnerships in Higher Education programme, whose funding made possible the exchanges and creative work that this book embodies.

But our endeavor has been mostly sustained by a community of persons whose generosity cannot be overstated. Our heartfelt gratitude goes to all the colleagues, collaborators, and critical friends who joined us in this effort: Kalliopi Karlou and Grigoris Tsardanidis, whose hard work and determination made a difficult-to-design repository come to life; Katerina Noumta and Nadiana Koutiva, whose communicative energy helped give *VOLARE* its public voice; Electra Floropoulou, who accompanied us in the project's thorny first year; Enit Tsela, who joined forces with us towards the end; and Anna Manoussopoulou, whose generous contribution was crucial at many stages of the project's implementation.

Long-standing friends Vicky Lagopoulou, Soula Dimitriou, and Maria Zografaki deserve our thanks for testing the repository and offering their valuable insights. We also warmly thank Vassilis Tsafos, Effie Plexousaki, Lina Ventoura, Vangelis Karamanolakis, Akis Papataxiarchis, Petros Charavitsidis, and Thaleia Dragona, among other intellectual allies who have been there for—and with—us throughout this marathon.

For blessing us with their inspiring presence at the closing conference of *VOLARE* “*Digital multimodal narratives: From displacement testimonies to critical pedagogical praxis*,” held in Athens in November 2025, we are deeply indebted to Michelle Fine, Shahram Khosravi, Samuel Finesurrey, Bashir Juwara and Dimitris Mikelis.

Behind every component of this work stood the quiet endurance of our departments, comrades, and *other* teams, who offered space and patience so that *VOLARE* could grow. And behind us all were those who make this kind of work possible in less visible ways: our friends, families and loved ones, who tolerated prolonged absences, panic attacks, and deadlines; our peers and students, who tested ideas with curiosity and care; and even our pets, who sat beside us through countless hours of writing, coding, editing, zooming.

To all of you, we wish to extend our deepest gratitude for standing aside so that *VOLARE* could be born, and for standing with us as it learned to fly.

On behalf of the VOLARE Consortium

Anna Apostolidou, Alexandra Androusou, Pierre Johan Laffitte & Ilia Iliev

About the authors

Alexandra Androusou is Professor of Teaching Methodology and Development of Educational Material at the Department of Early Childhood Education, National and Kapodistrian University of Athens, where she also serves as Director of the Laboratory of Intercultural Education and Pedagogical Intervention. Her academic and professional work centers on minorities and education, teacher training, and the development of print and digital educational resources. She has been actively involved in major research and policy initiatives, including the scientific committee of MUSEDUC (1997–2019), the project “Teacher Support Confronting Social Inequalities” (2016–2017, EEA-funded), and the “Democratic School for Inclusion” program, funded by the Council of Europe. She has also served as Vice-Chairperson of the Greek National Committee for the Integration of Refugee Students in Education. Her recent projects include “Curing the Limbo,” an innovative integration model supporting refugees in becoming socially active citizens; “Teach for Integration,” which trains educators working with refugee and migrant students; and “HumAct,” a collaborative initiative between African and European universities exploring the impact of climate change on displacement. Her publications include: “Refugee children’s integration in Greece: training future teachers to face new educational challenges” (*International Journal of Early Years Education*, 2020); “Ο ρόλος των σχολείων και οι στρατηγικές δράσης των εκπαιδευτικών την περίοδο της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης” (*Νέα Παιδεία*, 2017); “Principals’ views of the effects of socio-economic crisis on primary education” (*Menon Journal of Educational Research*, 2017); “Worlds Never Apart: Bridging Communities by Engaging Refugees in Cultural Mediation” (*International Journal of Learner Diversity and Identities*, 2023); “Itinéraires identitaires des enfants de la minorité musulmane en Thrace par l’intermédiaire d’un jeu sérieux” (*Synergies Sud-Est Européen*, 2018, with E. Kourti); and “Promoting critical awareness in the initial training of preschool teachers in Greece: resistance and perspectives” (*International Journal of Early Years Education*, 2013).

Anna Apostolidou (MA University College London, PhD University College London, PhD Hellenic Open University) is an Assistant Professor of Social Anthropology at the Department of History and Digital Humanities, Ionian University. She has taught at Panteion University, the University of Athens, and the Hellenic Open University, and has coordinated research projects on refugee education, same-sex desire, surrogate motherhood, and distance learning, supported by HFRI, AHRB, ERASMUS+, and IKY. She is particularly interested in digital narrative, autoethnography, and multimodal anthropology as modalities of

(un)learning. She currently leads the HFRI-funded project *A(I)nthropology during the Anthropocene* (2025–2028), exploring the repercussions of artificial intelligence from anthropological, philosophical, and pedagogical perspectives. Her published work includes the books: *Queering the motherland: Male same-sex desire and the Greek nation* (Lambert Academic Publishing, 2018), *E-learning for adult refugees* (Viblorama, 2019), *Reproducing fictional ethnographies: Digitally performed anthropological knowledge* (Palgrave Macmillan, 2022), *Bodies that mutter: Poetic autoethnography and digital textuality* (F.A.C. Research Publications, 2022), *Anthropological approaches to digital education* (Kallipos, 2023), *Visualization and digital critical pedagogies: Insights from anthropology and musicology* (with Michalis Cholevas, Cambridge Scholars Publishing, 2023), and *An anthropologist on Sacks* (Bloomsbury, in press). Anna is a mother of two.

Despoina Apostolidou graduated from the Experimental Music High School of Pallini in 1997. She continued her studies in monody with the tenor of the National Opera George Samartzis and in classical and jazz piano with Giorgos Kontrafouris. She has lived and worked for over ten years in Thessaloniki, where she participated in several musical groups and focused mainly on the musical traditions of the Eastern Mediterranean. She has studied and recorded songs in various languages and dialects (Arabic, Turkish, Armenian, Farsi, Bulgarian, Ukrainian, Pontic Greek etc.) and she is particularly interested in the bridges and continuities between different musical traditions which are grounded on oral performance. She has also worked for long periods in Izmir, where she focused on the performance of urban folk songs (Café aman, smyrneiko, rebetiko). Her collaborations with other artists include George Kontrafouris, Tzimis Panousis, Lakis Chalkias, Costas Parisis, Nikos Kalogeropoulos, Solon Lekkas, Ilias Karellas, Argyro Kaparou, Dimitris Mitarakis, Theodoris Kouelis, Kostas Kostagiorgos, Lizeta Kalimeri, Katerina Stanisi, Nikos Tatasopoulos, Dimitris Karras, Semeli Papavasiliou, Zachos Papazachariou and Antonis Apergis, with several participations in selected discography. In recent years, she has been performing in music venues, theatres and festivals in Greece and France, while also giving singing lessons.

Nelli Askouni (MA University Paris VII, PhD University Paris V) is Professor of Sociology of Education at the National and Kapodistrian University of Athens (Department of Early Childhood Education). She has a long-standing interest in the social class relations in education and the processes that (re)produce inequalities at school. Her research focuses on class inequalities in education, education of immigrant and minority children, teacher's practices and professional identities. From 1997 to 2019 she was member of the scientific board of a large-scale educational project aiming at the social inclusion of Muslim minority students in Western Thrace (the northeastern region of Greece) through the confrontation of massive under achievement at the primary level and the decrease of high drop-out rates from compulsory secondary courses. The Project (www.museduc.gr) was co-financed by the European Social Fund (ESF).

Del Aram Bidabad is a PhD candidate in Educational Sciences at the University of Paris 8, within the LiAge research laboratory. Under the supervision of Pierre Laffitte and Hamidreza Shairi, she is writing a dissertation entitled “Anthropology of Cooperative Classrooms: A Study of Freinet and Institutional Pedagogies and Their Cultural Adaptation.” She serves as the scientific coordinator of an action-research project at the Pajol Primary School in Paris, which will result in a collective publication on pedagogical practices in 2026. As a research assistant within the Erasmus+ project *VOLARE* (“Experiences, Tools, and Inclusive Methodologies for the Education of Minorities, Migrants, and Refugees”), she is responsible for the pedagogical anthropology of cooperative classrooms, focusing on inclusive approaches and life story methodologies. She also serves as Deputy Secretary of the International Association for Scientific and Praxical Research in Education (AIRSPE). Engaged in the Cooperative Writing Collective born at the University of Paris 8, she works at the intersection of research, writing, and cooperative practice. She created a ChamPignon group inspired by her study, her connections with Calandreta schools and ChamPignon of Béziers, in Iran with teachers, fostering dialogue between cultural contexts and pedagogical experimentation.

Michelle Fine is a Distinguished Professor of Critical Psychology, Women’s Studies, Social Welfare, American Studies and Urban Education at the Graduate Center, CUNY and founding faculty member of The Public Science Project, a university-community research space designed in collaboration with movements for racial and educational justice. She is recognized as Professor Extraordinarius at the University of South Africa (UNISA) Psychology department (2021–2024). As a scholar, expert witness in litigation, a teacher and an educational activist, her work centers theoretically and epistemically on questions of justice and dignity, privilege and oppression, and how solidarities emerge. She is currently Visiting Scholar at the University of South Africa and Distinguished Visiting Professor within the Moondani Balluk, Institute for Indigenous/Aboriginal Research Unit, Victoria University (2024–2027). Michelle is the author and co-author of several landmark works in critical education, participatory research, and social justice, including: Weis & Fine, *Critical Educational Designs in Unjust Times* (Teachers College Press, 2024); Fine & Torre, *Critical Participatory Action Research* (American Psychological Association, 2021); Fine, *Just Research in Contentious Times: Widening the Methodological Imagination* (Teachers College Press, 2017); Fabricant & Fine, *Charter Schools and the Corporate Makeover of Public Education* (Teachers College Press, 2012); Cammarota & Fine (Eds.), *Revolutionizing Education: Youth Participatory Action Research in Motion* (Routledge, 2008); Fine, *Framing Dropouts: Notes on the Politics of an Urban High School* (SUNY Press, 1991).

Niren Hasanova is head expert at the Centre for Educational Integration of Children from Ethnic Minorities at Bulgarian Ministry of Education since 2011. Between 2003 and 2009 she was an expert in the National Council for Ethnic and Demographic Issues. She has an MA in Law (2012) and became PhD student in

ethnology in December 2022. Ms Hasanova's native language is Tatar/Turkish and her professional experience and interests are focused on children of ethnic minorities and migrant families.

Ilia Iliev is associate professor at the Department of Ethnology. He was a visiting scholar in IWM (Vienna), Harvard (USA) and Max Planck Institute (Germany). His research interests are in history of ideas, ageing and old age and he has been conducting field research among ethnic minorities in Bulgaria since 1995. His main publications are in social history, family, and ageing. In 2019 he published a book on the history of Bulgarian ethnology *Community Builders and Professional Strangers: Dialogues between Bulgarian and foreign anthropologists*.

Eirini Koumparouli is an architect, performer, and researcher. She studied Architecture at the National Technical University of Athens (NTUA) and completed the postgraduate program "Design-Space-Culture" in 2016. In 2023, she earned her Ph.D. from NTUA, specializing in Spatial Theory and the Humanities. Her research explored performative practices within threshold spatialities. In addition to her architectural training, she graduated from the *Archi* drama school of Nellie Karra in 2013. As a performer, she has worked with directors such as Th. Gonis, A. Kokkinou, A. Chioti, R. Kyriazi, L. Meleme, and E. Vogli. She has been conducting theatre workshops for children, adolescents, and socially vulnerable groups since 2005. Currently, she is a Postdoctoral Fellow at the NTUA School of Architecture and an Adjunct Lecturer Fellow in Architectural Design at Democritus University of Thrace. Her interdisciplinary interests center on the transformative power of performance in the spatial field.

Pierre Johan Laffitte, born in 1973, is a professor of philosophy of education at the University of Paris 8 Vincennes-Saint-Denis (LIAGÉ: Laboratory of Interculturality, Learning, Margins, Experiences). He is a former student of cooperative classes and the École normale supérieure de la Rue d'Ulm, and holds the agrégation in modern literature. He is also a semiologist. His main languages are writing, photography, and encounters. His research and research-direction program centers on the clinic and critique of praxis, discourses, and languages. This program guides a transdisciplinary investigation across the human sciences and practices, primarily in the fields of education, psychiatry, the arts, and politics.

Since his thesis *The Sense of the Precarious: Ethics, sense and relevance in the discourse of institutional pedagogy* (2003), he has worked at the intersection of educational praxes: cooperative, Freinet, and institutional pedagogies (France, Greece), and *pedagogia speciale* (Italy) (*Pédagogie et Langage. Institutional pedagogy, at the meeting of language and human sciences*, 2020). He is also engaged in the field of emancipatory translinguistic pedagogies and, more broadly, linguistic ecology, including work with: the Occitan Calandretas schools (France); Aymara Colegio Kurmi Wasi (Achocalla, Bolivia); and the *Observatório de Territórios*

Saudáveis e Sustentáveis (Paraty, Brazil), dedicated to the political, cultural, and ecological defense of Indigenous and Afro-descendant peoples and traditional communities.

At Paris 8, he co-founded the *Coopérative d'écriture*, a self-managed space working in cooperative pedagogy, and the “Coopérative of the Souths” (in Spanish, Portuguese, Italian, and any other unfortunately minority language). He advocates for adapting academic recognition to multiple epistemologies, particularly cooperative and community-based knowledge. He is co-editor-in-chief of *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, a multilingual French-language online journal supported by Airspé (International Association for Scientific and Praxic Research in Education).

In the psychiatric field, he is a member of the steering teams for the university diplomas “Institutional Psychotherapy and Sector Psychiatry” (Paris Cité, since 2008) and “Introduction to Institutional Art Therapy” (since 2019, Paris 8–Art&Motion). In 2020, he published *Language Beyond Words. Meeting at the Dawn of Language Between Institutional Psychotherapy and Peirce's Semiotics*.

Finally, in the artistic domain, his praxic and semiotic analyses—among others, with the sound duo Kristoff K.Roll—led in 2024 to *L'Archipel sonore. Kristoff K.Roll, trente années de créations et d'expériences sonores*, in two volumes: *Conversations* (online at www.kristoff-k-roll.net and his own website: www.sensetpraxis.fr); and *Au contact tonal du monde. Du sonore comme rencontre, langue et penser. Essai sur la praxis sonore des Kristoff K.Roll*. In 2025, he published *Art, in Deed: Reflections on Art as Praxis, as Discourse and as Language*, as the preface and concluding chapter to *Artistic Mediation and Therapeutic Experience in Education*, edited by Corinne Baujard, Carole Baeza, and Francis Danvers.

Dafina Pandin is an educational psychologist with a Master's degree in *Child, Adolescent and School Psychology (Diagnosis and Counseling)*. She holds a PhD in Ethnology from the doctoral program *Ethnology–Ethnopsychological Models in Education*, having defended her dissertation in March 2025 on the topic: “*Value-Oriented Models of Interaction in an Interethnic Educational Environment (1991–2016)*.” Her research and publications focus on intercultural interaction in early childhood education, including: *Ethnopedagogical Grounds for the Implementation of Innovative Program Systems in an Interethnic Environment–A Historiographic Analysis* (Pedagogy, 2023); *Stereotypes of Behavior and Value-Oriented Behavior* (2023); *Innovative Programs and Program Systems in Organized Preschool Education in Bulgaria, 1991–2016* (2024); and *Ethnopsychological Aspects of the Rights of the Child* (2024), part of a teacher training resource for the preschool system. Dafina is a member of the editorial board of the national scientific and methodological journal *Kindergarten*. Since 2020, she has been a regular member of the Society of Psychologists in the Republic of Bulgaria, affiliated with its “Psychology of Development and Education” section. She has over ten years of experience in the field of education, having worked as a teacher, pedagogical advisor, and psychologist. Currently, she serves as a psychologist and coordinator for inclusive

education at the 8th Secondary School “Vasil Levski” in Sofia and also maintains a private psychological practice.

Matoula Papadimitriou studied Communication and Mass Media and holds an MA in *Education and Human Rights*. For many years, she served as a Senior Investigator at the Greek Ombudsman for Children, where she organized and facilitated workshops and activities with, and for, children, coordinated Youth Advisors’ Panels, managed awareness campaigns, developed educational materials on children’s rights, and conducted visits to schools, refugee shelters, migrant reception and detention centers, and Roma camps. She spent five years at the Audiovisual Education and Social Actions Department of the Hellenic Film and Audiovisual Centre, where she developed and implemented film, audiovisual, and digital literacy programs. Matoula has also collaborated with numerous international film festivals, coordinating children’s juries and leading workshops for both children and educators. In partnership with the University of Athens, she trains teachers in human rights education and co-designs multimodal and intercultural teaching materials. She is a founding member of the *Initiative for Article 12*, a voluntary association promoting children’s right to freely express their views. Her research interests and actions focus on migrant and refugee children.

Stathis Pavlopoulos is a historian and Digital Humanities scholar. He has taught Digital Humanities at the Ionian University (September 2022–September 2025) and is currently teaching at the University of Athens (MSc programme in Digital Humanities). He is also an adjunct lecturer on the New York University/“NYU in Athens” summer programme (2024–present). Since December 2023, he has been the scientific supervisor of the Contemporary Social History Archives (ASKI) in Athens. He has participated in numerous research projects in collaboration with Greek universities and institutes, including the University of Athens, Panteion University, the University of Crete, the National Hellenic Research Foundation / Institute of Historical Research. His research interests include digital history, digital humanities and modern and contemporary Greek history. Latest publication: *Between Historical Imagination and Digital History: Research Practices and Digital Transitions in Greece, 1980–2023: A Research Mapping*, Nissos Academic Publishing, Athens, 2025.

Christos Stefanou is a high school teacher, documentary filmmaker, and Ph.D. candidate at the University of Athens. For over a decade, he has worked in educational settings with migrant and refugee children (2008-2023), including five years as Refugee Education Coordinator at the Eleonas refugee camp in Athens (2016-2021). He has co-created several award-winning school films and documentaries with his students and directed the short documentary *In Between*, screened at international festivals and published in the Journal of Anthropological Films. His doctoral research, *Documentary Filmmaking with Adolescent Refugee Students in Greece and Germany*, explores participatory film as a medium for expression and inclusion. As a teacher, he has also conducted research on

Socioscientific Issues (SSI), linking science education with ethical and social inquiry. Stefanou has presented his work at various education conferences and served as a teacher trainer in Refugee Education, combining pedagogy, visual storytelling, and social justice.

Elina Tsiroga is a PhD candidate at the Department of Early Childhood Education, National and Kapodistrian University of Athens (NKUA). She is also a high school teacher and adult educator. She holds a BA in Business Administration, a BA in Education, an MBA, and an MA in Special Education. Elina has taught in multicultural school environments, supporting refugee and migrant children, as well as students with special educational needs. With extensive experience in project management and data analysis, she serves as Project Manager for the ERASMUS+ project *VOLARE* and the UNICEF–NKUA training program “Teach.In.G.” on refugee and migrant integration. A member of the Samatasavata volunteer group at the Eleonas Refugee Camp, she has co-authored research on inclusive education and teacher training (e.g., *Nea Paideia*, 2023; *Proceedings of the Panhellenic Conference on Sociology of Education*, 2022, 2025). Her work appears in journals and international conferences on education and inclusion, such as Apostolidou, A., Tsiroga, E., Iakovou, M., & Androusou, A. (2023). Inclusive distance learning: Designing learning environments and online communities of practice in teacher training in S. Soulis, M. Liakopoulou & A. Galani (eds.), *Challenges and Concerns in 21st Century Education*, Cambridge Scholars Publishing.

Antonis Faras is a PhD Candidate at the National and Kapodistrian University of Athens, specializing in the History and Philosophy of Technology, Maintenance and Repair Studies, and the Political Economy of technological change. His dissertation explores the historical and methodological dimensions of technological maintenance in relation to infrastructures, circular economies, and sustainable growth. He holds an MSc in Science, Society and Technology Studies from the National and Kapodistrian University of Athens and an MA in Business Administration and Management from the Athens University of Economics and Business. Since 2016, he has been working at Sociality, a technological cooperative, as a technology manager, researcher, and web builder. His work there focuses on participatory digital infrastructures, co-design processes, and the intersection of technology, education, and social innovation. His research examines the intersections of technological innovation, infrastructures, economic alternatives, and socio-technical systems of repair and maintenance, drawing on traditions in political economy, philosophy of technology, and critical theory. He has been active in research projects and collaborative initiatives involving digital storytelling, sustainable infrastructures, and collective knowledge practices.



Voice Lab Repository

**Experiences, Tools and Inclusive Methodologies
for Minority, Migrant and Refugee Education**

2023 - 2025

VOICE LAB REPOSITORY

This book documents the two-year collaborative work that led to the creation of the VOLARE Digital Repository, which hosts video testimonies of, and about, displacement.

It seeks to theoretically and methodologically frame how the repository came into being and why the team regards it as a meaningful and politically situated educational proposition. All texts are available in English, as well as in their original languages: Bulgarian, Greek, or French.

<https://repository.volare-project.eu/>



ISBN 978-960-466-356-9