

Εκδήλωση/ Παρουσίαση του 22ου τεύχους του περιοδικού Βαβυλωνία (Αθήνα)

Με αφορμή την έκδοση του 22ου τεύχους του περιοδικού Βαβυλωνία και των εγκαινίων του Κινηματικού βιβλιοπωλείου Λούθιο // Anti-bookstore Lucio διοργανώνουμε εκδήλωση/συζήτηση με τίτλο: **Μπροστά στον Πόλεμο**

Αντιεξουσιαστικές προσεγγίσεις για τον πόλεμο χθες και σήμερα



Παραμονή κάθε πολεμικής σύρραξης ή γενικευμένης κρατικής ανθρωποφαγής παράγονται διαφωνίες, αντιπαραθέσεις, ρήξεις, εντός του αντιεξουσιαστικού αναρχικού, ελευθεριακού χώρου σαν συνέπεια απουσίας μίας ιστορικά σταθερής θέσης και στάσης απέναντι στον πόλεμο. Αυτή η διαπίστωση, δυστυχώς, δεν είναι καινούργια, αλλά έχει βαθιές ρίζες στο παρελθόν και δεν φαίνεται να αναιρείται. Υπάρχει λόγος, λοιπόν, να στοχαστούμε μία σταθερή αναρχική θέση απέναντι στον πόλεμο.

Ποια μπορεί να είναι η αντιεξουσιαστική θέση απέναντι στην κατάσταση πολέμου;

Η κατάσταση πολέμου είναι καθολική. Διαπερνά το σύνολο των κοινωνικών δομών, των κοινωνικών σχέσεων, αλλά και όλων των ατόμων. Ο Δημόσιος χώρος μετατρέπεται σε μια αποκλειστική

διαβούλευση ένοπλου ή εν δυνάμει ένοπλου διαλόγου τακτικής και στρατηγικής της πολεμικής δράσης. Ο πόλεμος γίνεται η αισθητή πραγματικότητα, καθώς η απειλή δεν αφορά μόνο τη ζωή, αλλά το σύνολο της ανθρώπινης δημιουργίας. Γίνεται, με άλλα λόγια, κοινωνική σχέση σε όλη τη διάρκειά του που μπορεί να απασχολεί μεγάλη ή μικρή χρονικότητα.

Το ότι ο πόλεμος παράγεται και διαχειρίζεται από το κράτος, δεν απαλλάσσει ούτε τώρα ούτε στο παρελθόν κανέναν, στο βαθμό που παρεμβαίνει στο δημόσιο χώρο, από το να πάρει την α' ή β' θέση ή την α' ή β' στάση. Σήμερα, όπου τα σύγχρονα εθνοκράτη σε μια διαρκή πολεμική ετοιμότητα που τροφοδοτεί ο εθνικισμός στον οποίο οφείλουν την ύπαρξή τους, αλλά και δέσμια μιας γεωστρατιωτικής και γεωπολιτικής σε πλανητικό επίπεδο που τα καθιστά σε μια επιπλέον κατάσταση πολεμικής αναμονής, το ερώτημα παραμένει.

Η αναγκαιότητα για μια ενιαία θέση-στάση απέναντι στον πόλεμο από αναρχική-αντιεξουσιαστική οπτική δεν αφορά το ενιαίο της υπόθεσης, αλλά πηγάζει από το γεγονός ότι ουδέποτε και κάτω από οποιεσδήποτε συνθήκες δεν εκφράστηκε μια ενιαία άποψη, όχι από οργανωτική αδυναμία, αλλά από πολιτική και φιλοσοφική ελλειμματικότητα πάνω σε δομικές αντιλήψεις της αναρχικής υπόθεσης.

Είτε “ιμπεριαλιστικός” είτε “αλλυτρωτικός” είτε αμυντικός είτε αντιφασιστικός είτε εθνικός είτε εθνικοαπελευθερωτικός η στάση ήταν αποσπασματική και καταφατική προς όλους τους χαρακτήρες του πολέμου.

Σας προσκαλούμε, λοιπόν, σε έναν αναγκαίο διάλογο για τη στάση του κινήματος πριν και κατά τη διάρκεια του πολέμου.

Καλεσμένοι μας θα είναι μέλη από το εγχείρημα “Σημειώσεις της Στέπας” και το “Academy of Democratic Moderinty”

ΚΡΑΤΟΣ ΡΑΤΣΙΣΤΩΝ ΜΠΑΤΣΩΝ ΒΑΣΑΝΙΣΤΩΝ

συγκέντρωση - πορεία

για τη δολοφονία στο ΑΤ Αγ. Παντελεήμονα

Σάββατο 28/09, 18:00
περιφέρεια Ηπείρου

ΚΡΑΤΟΣ ΡΑΤΣΙΣΤΩΝ ΜΠΑΤΣΩΝ ΒΑΣΑΝΙΣΤΩΝ



Χειρονομία Αντιεξουσιαστική Κίνηση

Ο Μοχάμεντ Καμράν Ασίκ, γιατί πίσω από κάθε αόρατο υπάρχει μία ανθρώπινη υπόσταση, ήταν μετανάστης πακιστανικής καταγωγής και σύμφωνα με τα δημοσιεύματα του Τύπου που επικαλούνται τις δηλώσεις των οικείων του, πρόκειται για άτομο που ζούσε περίπου είκοσι χρόνια στην Ελλάδα, μιλούσε άπταιστα ελληνικά, είχε άδεια παραμονής και ανθρώπους που τον αναζητούσαν.

Για να μην τα πολυλογούμε : ο Μοχάμεντ βρέθηκε νεκρός στο Α.Τ Αγίου Παντελεήμονα στην Αθήνα, με τις εικόνες του άψυχου σώματός του να προκαλούν ανατριχίλα. Εμφανή ίχνη σωματικής κακοποίησης, στην πλάτη, στα χέρια, ακόμα και στις πατούσες, μεταφέροντάς μας νοερά στις εποχές των βασανιστηρίων με φάλαγγα που έκαναν οι βασανιστές της Χούντας στην ταράτσα της Μπουμπουλίνας. Το ότι ο άνθρωπος αυτός βρέθηκε, μετά από μια βδομάδα που αγνοούνταν, δολοφονημένος μέσα σε ένα από τα πιο αμαρτωλά αστυνομικά τμήματα της Αθήνας, όπου οι μπάτσοι

αποτελούσαν τον πιο στενό συνεργάτη των Χρυσανγιτών κατά τα χρόνια των πογκρόμ απέναντι σε μετανάστες στον Άγιο Παντελεήμονα, δεν μπορεί να είναι καθόλου τυχαίο.

Όσες προσπάθειες κι αν κάνει η ΕΛ.ΑΣ για να κουκουλώσει το θέμα, οι μνήμες τόσων και τόσων ανθρώπων που έχουν βασανιστεί, κακοποιηθεί σωματικά και σεξουαλικά και δολοφονηθεί από ένστολους βασανιστές σε αστυνομικά τμήματα όπως του Άγιου Παντελεήμονα, δεν αφήνουν περιθώρια να πιστέψουμε τις θεωρίες της. Με τα εκλογικά ποσοστά ακροδεξιών-ρατσιστικών κομμάτων σε αυτά τα Α.Τ να φτάνει ή να ξεπερνάει το 50%, καταλαβαίνουμε ότι στις περισσότερες περιπτώσεις μιλάμε για φασισταριά και ρατσιστές που αντιμετωπίζουν τους μετανάστες, τις πόρνες, τους τοξικοεξαρτημένους και κάθε φτωχοδιάβολο που πέφτει στα χέρια τους, σαν ένα φονεύσιμο και γυμνό από δικαιώματα ον, που αξίζει να πάθει τα χειρότερα. Μιλάμε, φυσικά, για τους ίδιους ανθρώπους που στέκονται σούζα μπροστά στα αφεντικά τους, που μπλέκονται σε όλα τα κυκλώματα διακίνησης ναρκωτικών, προστασίας μαγαζιών, εκβιασμών, διακίνησης ανθρώπινων ψυχών που κυκλοφορεί εκεί έξω.

Τι να περιμένει, όμως, κανείς από τους ένστολους προστάτες, όταν ο εντολοδόχος τους, δηλαδή το Κράτος, έχει ως δομικό στοιχείο τον ρατσισμό. Τα χέρια των ένστολων είναι λυτά και ανεξέλεγκτα γιατί το ελληνικό κράτος έχει θεμελιωθεί πάνω στις αρχές του δωσιλογισμού και της ρουφιανιάς των παρακρατικών συμμάχων του. Στις μέρες μας, έχει βρει πιο «νόμιμους» τρόπους να δολοφονεί τους μετανάστες, πνίγοντάς τους στο Αιγαίο ή στον Έβρο με τις ευλογίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, της Τουρκίας και των υπόλοιπων κρατών-δολοφόνων και αφήνει τη «βρώμικη» δουλειά στους αστυνομικούς-βασανιστές, οι οποίοι σε σκοτεινά σοκάκια, σε δρόμους χωρίς κάμερες, στα σύνορα και στα υγρά μπουντρούμια της ελληνικής δημοκρατίας φονεύουν τους εξαθλιωμένους και τους πετάνε στα αζήτητα σαν το σκυλί στ' αμπέλι.

Απέναντι σε αυτήν την συνεχιζόμενη τάση απανθρωποποίησης της ελληνικής κοινωνίας, που ψάχνει να βρει στην ιστορία του θύματος τις λέξεις για να δικαιολογήσει τον βασανισμό του,

πρέπει να ορθώσουμε ανάστημα αξιοπρέπειας και αντίστασης. Όχι απλά να μην συνηθίσουμε ακόμα λίγο θάνατο, αλλά να δημιουργήσουμε εκείνες τις κοινωνικές αντιστάσεις των από τα κάτω που θα μας επιτρέψουν να τσακίσουμε την ιδεολογία του μίσους, να κάνουμε τους ένστολους φρουρούς, τους ακροδεξιούς συμμάχους τους και το κράτος-δολοφόνο που συγκαλύπτει στυγερά εγκλήματα, να φοβηθούν από την δικαιοσύνη που μόνο μία κοινωνία με μνήμη και συνείδηση μπορεί να επιβάλει.

ΧΕΙΡΟΝΟΜΙΑ ΑΝΤΙΕΞΟΥΣΙΑΣΤΙΚΗ ΚΙΝΗΣΗ

ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ ΒΑΒΥΛΩΝΙΑ – ΣΗΜΕΙΑ ΔΙΑΚΙΝΗΣΗΣ

ΑΤΤΙΚΗ

- Ελεύθερος Κοινωνικός Χώρος Αλτάι – Εξάρχεια, Θεμιστοκλέους 65
- Κινηματικό βιβλιοπωλείο Λούθιο – Εξάρχεια, Οικονόμου 6
- Περίπτερο πλ. Εξαρχείων – Στουρνάρη και Σπ. Τρικούπη
- Closer Bbooks Coffee And More Εξάρχεια – Θεμιστοκλέους 74
- Εναλλακτικό Βιβλιοπωλείο – Εξάρχεια, Θεμιστοκλέους 37
- Βιβλιοπωλείο Κομπραί – Εξάρχεια, Διδότου 34
- Κατάστημα Ψιλικών-Εντύπων – Εξάρχεια, Βαλτετσίου 51
- Αυτοδιαχειριζόμενο Καφενείο Σκάλα – Εξάρχεια, Κωλέττη 29
- Βιβλιοπωλείο Ναυτίλος – Εξάρχεια, Χ. Τρικούπη 28
- Βιβλιοπωλείο Πολιτεία – Ασκληπιού 1-3
- Βιβλιοπωλείο Πρωτοπορία – Γραβιάς 3
- Βιβλιοπωλείο Μετεωρίτης – Κυψέλη, Φωκ. Νέγρη 61

- Κοινωνικό Πολιτιστικό Κέντρο “Λαμπεδόνα” – Βύρωνα, Άλσος Αγ.Τριάδας
- Υπόστεγο – Αυτοδιαχειριζόμενο Στέκι Αργυρούπολης – 25ης Μαρτίου 38
- Βοτανικός Κήπος Πετρούπολης – Κεφαλληνίας 14



ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

- Ελεύθερος Κοινωνικός Χώρος Σχολείο – Βασ. Γεωργίου & Μπιζανίου
- Ακυβέρνητες Πολιτείες Συνεργατικό Βιβλιοπωλείο-Καφέ – Αλεξάνδρου Σβώλου 28
- Belleville sin patron Συνεργατικό Καφέ Μπαρ-Βιβλιοπωλείο – Φιλίππου 80-82
- Βιβλιοπωλείο Το Κεντρί – Δημητρίου Γούναρη 22
- Πολιτικός Χώρος Διαρκή Αγώνα – Γκαρμπολά 12
- Α.Σ. Απάλευτος – Βαρβάκη 4
- The Lab Tshirt – Α. Παπαναστασίου 24

- Κατάληψη Φάμπρικα Υφανέτ – Ομήρου & Περδικα

ΠΑΤΡΑ

- Αυτοδιαχειριζόμενος χώρος Επί τα Πρόσω – Πατρέως 87

ΑΜΟΡΓΟΣ Επικοινωνήστε με τη σελίδα μας στο FB ή στο email : periodikobabylonia@gmail.com

ΑΓΡΙΝΙΟ

- Α.Α.Σ.Α. Ασαλάγητος – Πλατεία Λουριώτου
- Σείριος-Εναλλακτικό Καφενείο – Πάνου Σούλου 3
- Συνεταιριστικό Καφενείο Ακροβάτης – Καραϊσκάκη 16
- Βιβλιοπωλείο Επίκουρος – Σουλίου 34-36
- Η Λέσχη του Βιβλίου – Αναστασιάδη 2
- Βιβλιοπωλείο Αγαύη – Καραπαπά 16

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗ

- Α. Σ. Φουρτούνα – Βυζβυζή 42

ΒΟΛΟΣ

- Στέκι Μεταναστών – Λαχανά 48

ΗΡΑΚΛΕΙΟ

- Βιβλιοπωλείο Αναλόγιο – Ρούσσου Χούρδου 8

ΙΩΑΝΝΙΝΑ

- Ελεύθερος Κοινωνικός Χώρος Αλιμούρα – Αραβαντινού 6
- Συνεργατικό Καφενείο Αυτουργός – Κατσαρή 11
- Βιβλιοπωλείο Αναγνώστης – Πυρσινέλλα 11



ΚΑΡΔΙΤΣΑ

- Κοινωνικός Χώρος Αλληλεγγύης και Αγώνα

ΚΩΣ

- Κοινωνικός χώρος Μανδηλαρά 32

ΛΙΒΑΔΕΙΑ

- Στέκι Ρήξης Λιβαδειάς – Πλατεία Ταμπάχνας

ΜΥΤΙΛΗΝΗ

- Κατάληψη στο Μπίνειο

ΡΟΔΟΣ

- Κινητό κινηματικό Βιβλιοπωλείο Άγρωστη

ΤΡΙΚΑΛΑ

- Ανάρες Ελευθεριακή Συνέλευση Rossonero – Αμαλίας 18

ΧΑΝΙΑ

▪ Κατάληψη Rosa Nera

Πολιτικό περιοδικό ΒΑΒΥΛΩΝΙΑ

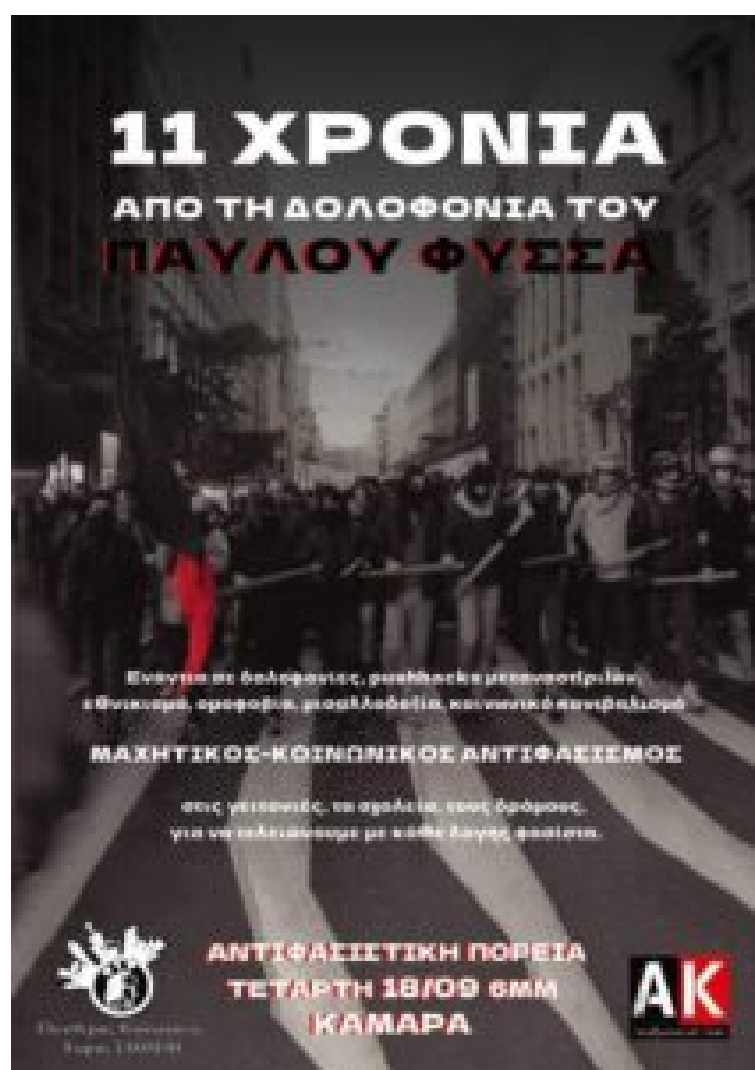


Επικοινωνία:

Mail: periodikobabylonia@gmail.com

Facebook : [periodikobabylonia](https://www.facebook.com/periodikobabylonia)

Ο ΦΑΣΙΣΜΟΣ ΤΣΑΚΙΖΕΤΑΙ ΣΤΟΥΣ ΔΡΟΜΟΥΣ ΑΝΤΙΦΑΣΙΣΤΙΚΗ ΠΟΡΕΙΑ ΓΙΑ ΤΑ 11 ΧΡΟΝΙΑ ΑΠΟ ΤΗ ΔΟΛΟΦΟΝΙΑ ΤΟΥ ΠΑΥΛΟΥ ΦΥΣΣΑ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ)



11 χρόνια πριν, τα ξημερώματα της 18ης Σεπτεμβρίου 2013, στο Κερατσίνι της Αττικής, ο Παύλος Φύσσας δολοφονείται από τα τάγματα εφόδου της Χρυσής Αυγής. Στο σήμερα, ο αγώνας ενάντια στο φασισμό και τα διάφορα προσωπεία που ενσαρκώνει, παραμένει ακόμα επίκαιρος και σημαντικός για τις ζωές μας, αλλά και για την ζωή του κάθε καταπιεσμένου ανθρώπου αυτής της κοινωνίας.

Ο φασισμός είναι κοινωνικό φαινόμενο, άρρηκτα συνδεδεμένο με την εξουσία, το κράτος και το κεφάλαιο, με αποτέλεσμα να μεταλλάσσεται και να παίρνει διάφορες μορφές μέσα στα χρόνια. Φέτος, μια σημαντική έκφραση του αναδυόμενου νεοφασιστικού

στοιχείου ήταν τα ρατσιστικά πογκρόμ στην Αγγλία. Στις 29 Ιουλίου, στο Σάουθπορτ, υστέρη από μια δολοφονική επίθεση (όπου θύτης ήταν πιθανότατα κάποιος ανήλικος με καταγωγή από τη Ρουάντα, χώρα με 95% χριστιανικό στοιχείο, όπως και οι Άγγλοι εκκολαπτόμενοι Άντριου Τέιτ και όχι κάποιος ισλαμιστής όπως αρχικώς πιθανολογήθηκε) που είχε ως αποτέλεσμα το θάνατο τριών παιδιών και τον τραυματισμό δέκα ατόμων, ακροδεξιοί σε όλη την χώρα ακολουθώντας την πάγια τακτική γενίκευσης μέσω πογκρόμ, βγήκαν στους δρόμους με στόχο να «τιμωρήσουν» (λιντσάρουν) οποιοδήποτε άνθρωπο θεωρούσαν ένοχο, δηλαδή αδύναμους και φτωχούς μετανάστες, όπως συνηθίζουν να κάνουν όλοι οι θρασύδειλοι του είδους τους.

Παράλληλα, αυτό το γεγονός εμφάνισης των φασιστών στους δρόμους είναι αποτέλεσμα της γενικής ανόδου της ακροδεξιάς σε όλη τη Δύση σε θεσμικό και μη επίπεδο. Καθώς περνάει ο καιρός, στο μυαλό του μέσου ευρωπαίου φαίνεται αναπόφευκτη η εκλογική νίκη του φασιστικού μορφώματος Λεπέν που οδηγεί σε ένα καθεστώς πλήρους κανονικοποίησης του ακροδεξιού λόγου.

Φυσικά, όλα αυτά τα βλέπουμε και στην ελληνική κοινωνία. Φασιστικές πρακτικές εντοπίζουμε αρχικά στα σύνορα της χώρας. Από τον ποταμό Έβρο μέχρι και τα νησιά του Αιγαίου οι επαναπροωθήσεις αποτελούν καθεστώς, βάζοντας στο στόχαστρο κάθε ταλαιπωρημένο άνθρωπο που θέλει να βρει ένα καλύτερο μέλλον. Οι επαναπροωθήσεις αυτές, πολλές φορές καταλήγουν θανατηφόρες, κάνοντάς μας να μετράμε κρατικές δολοφονίες, όπως στην περίπτωση του ναυαγίου της Πύλου, με εκατοντάδες νεκρούς. Στο βάζο με το μέλι που ονομάζεται «υπεράσπιση των συνόρων» έχουν βουτηγμένα τα χέρια τους διάφορα κομμάτια της ελληνικής κοινωνίας. Από το ΑΠΘ και το ΕΜΠ που παράγουν έρευνα χρηματοδοτούμενη από ευρωπαϊκά προγράμματα για το στρατό και την αστυνομία στο πλαίσιο «διαφύλαξης» των συνόρων, μέχρι και τους διάφορους εφοπλιστές (βλ. Μαρινάκης) με την έμπρακτη στήριξη των σωμάτων ασφαλείας και των «ηρωικών» μας συνοριοφυλάκων.

Πιο συγκεκριμένα στη Θεσσαλονίκη την Παρασκευή 06/09 και

έπειτα από συναυλία στην περιοχή της Νεάπολης, 15 περίπου φασιστοειδή επιτέθηκαν σε παρέα 6 ατόμων οι οποίοι έφεραν αντιφασιστικά χαρακτηριστικά. Μία επίθεση που έρχεται να συμπληρώσει σειρά από γεγονότα τους τελευταίους μήνες (βλ. φασιστικά σύμβολα στο βιβλιοπωλείο “Ακυβέρνητες Πολιτείες” στο κέντρο και στη Λαϊκή Βιβλιοθήκη στη Νεάπολη, επίθεση σε τρανς άτομο στην πλ. Αριστοτελους κ.α.) που δηλητηριάζουν τους δρόμους και τις πλατείες αυτής της πόλης με σκοταδιστικές πρακτικές και αντιλήψεις.

Στο πλαίσιο του κοινωνικού διαχωρισμού που προαναφέρθηκε, έχει εισαχθεί και στα μέρη μας ένα νέο ρεύμα φασιστικής ρητορικής εν ονόματι “anti-woke”. Αυτό το «κίνημα», στην βάση του αποτελείται από άτομα με αντιδραστικές πολιτισμικές πεποιθήσεις, που εναντιώνονται στη διεκδίκηση αναγνώρισης και ορατότητας διαφόρων ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (μετανάστ(ρι)ες-α, ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα, θυληκότητες κλπ.) Αυτή η ρητορική, που προάγει ως ανώτερο το ανδρικό φύλο που επιβάλλεται σε ένα υποτιθέμενο κατώτερο γυναικείο, αποτέλεσμα μιας πατριαρχικά δομημένης κοινωνίας, οδηγεί σε κακοποιητικές συμπεριφορές που μπορεί να δέχεται ένα παιδί για να μεγαλώνει με βάση τον «κοινωνικό ρόλο» που έρχεται πακέτο με το βιολογικό του φύλο μέχρι την ενδοοικογενειακή σωματική και λεκτική κακοποίηση που μπορεί να δέχεται μια γυναίκα, ακραία έκφραση της οποίας αποτελούν οι γυναικοκτονίες που έχουμε κουραστεί να μετράμε, ενώ το έχουμε δει να αποτυπώνεται και στο δρόμο με διάφορες ομοφοβικές επιθέσεις, με χαρακτηριστικό συμβάν την επίθεση μιας μάζας ανήλικων φασιστοειδών σε δύο κουιρ άτομα, τον Μάρτιο του '24, στην Πλατεία Αριστοτέλους της Θεσσαλονίκης. Η “anti-woke” ρητορική, εργαλειοποιείται και από τα ελληνικά ακροδεξιά κόμματα ως τροφή για τον κάθε πικραμένο που αποτελεί την εκλογική τους βάση και που το υπαρξιακό του άγχος για επιβίωση το στρέφει πολύ βολικά ενάντια σε όσους νιώθει ότι αποτελούν απειλή για τα ήθη, τις παραδόσεις και τις εθνικές του πεποιθήσεις.

Ο φασισμός αποτελεί δομικό στοιχείο στη συγκρότηση των εθνών

κρατών της νεωτερικότητας. Αποτελεί μια ριζοσπαστική έκφανση του δομικού ρατσισμού, της αποικιοκρατίας και του εθνικισμού που ενυπάρχουν σε όλα τα κράτη της Δύσης από τη στιγμή της δημιουργίας τους. Εκπληρώνει το ρόλο του μέσα σε συνθήκες κοινωνικής κρίσης, εμφανιζόμενος ως αντισυστημική και ριζοσπαστική λύση απέναντι στην αμηχανία και την ανικανότητα του κοινοβουλευτισμού. Ο φασισμός ενσαρκώνει σε πιο παροξυσμικό βαθμό, τον βαθύ ρατσισμό του δυτικού κόσμου απέναντι στις κοινωνικές ομάδες που θεωρεί κατώτερες και «γυμνές» από δικαιώματα, ενώ παράλληλα και παρά την δήθεν αντικαπιταλιστική ρητορική του, αποτελεί μία σωτήρια για τον καπιταλισμό δύναμη, λειτουργώντας ως τσιράκι των ισχυρών αφεντικών, όποτε αυτοί τον χρειάζονται.

Όταν κάποιος σοκάρεται με τη βία των φασιστών απέναντι στους αδύναμους, θα πρέπει να θυμάται ότι οι κοινωνίες μας είναι βουτηγμένες μέσα στον εθνικισμό, το μιλιταρισμό, την πατριαρχία και το μίσος για το διαφορετικό που ενσαρκώνεται με τις μορφές της μετανάστριας, του πρόσφυγα, του ατόμου που δεν «ικανοποιεί» τα κοινωνικά και σεξουαλικά στάνταρ, του κοινωνικού αγωνιστή που αντιστέκεται στο υπάρχον και βολικά βαφτίζεται βολεμένος από όσους δεν σκοπεύουν να κουνήσουν ούτε το μικρό τους δαχτυλάκι για την ανατροπή της υπάρχουσας άθλιας κατάστασης που ζούμε.

Το να παλεύεις ενάντια στον φασισμό, σημαίνει πολλά πράγματα : σημαίνει να παλεύεις ενάντια στην κοινωνική αδικία, ενάντια στην κρατική εξουσία, την καπιταλιστική βαρβαρότητα, το ρατσισμό απέναντι στους αδύναμους, να παλεύεις ενάντια στον πόλεμο και τον εθνικιστικό παροξυσμό. Σημαίνει, επίσης, να τσακίζεις τους φασίστες όπου τους βρεις. Επειδή η μνήμη δεν είναι σκουπίδι, ούτε μουσειακό έκθεμα που μας «θυμίζει» την ναζιστική και φασιστική κτηνωδία σαν να είναι κάτι περασμένο και μακρινό, δεν ξεχνάμε και δεν πρόκειται ποτέ να ξεχάσουμε ούτε τον Πάυλο Φύσσα, ούτε τον Σεχζάτ Λουκμάν, ούτε τους ανώνυμους νεκρούς μετανάστες και πρόσφυγες, αλλά θα συνεχίσουμε να τσακίζουμε τους φασίστες παντού, στήνοντας

παντού αναχώματα κοινωνικού και μαχητικού αντιφασισμού.

ΑΝΤΙΦΑΣΙΣΤΙΚΗ ΠΟΡΕΙΑ – ΤΕΤΑΡΤΗ 18/09 ΣΤΙΣ 18:00, ΚΑΜΑΡΑ (Κοινό μπλοκ με τον Ελεύθερο Κοινωνικό Χώρο Σχολείο)

Ο ΠΑΥΛΟΣ ΖΕΙ ΤΣΑΚΙΣΤΕ ΤΟΥΣ ΝΑΖΙ

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ-ΜΑΧΗΤΙΚΟΣ ΑΝΤΙΦΑΣΙΣΜΟΣ ΠΑΝΤΟΥ

Αντιεξουσιαστική Κίνηση Θεσσαλονίκης

Ο ΦΑΣΙΣΜΟΣ ΤΣΑΚΙΖΕΤΑΙ ΣΤΟΥΣ ΔΡΟΜΟΥΣ – ΠΟΡΕΙΑ 18/09 – 18:00 (ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΗΠΕΙΡΟΥ)

11 χρόνια πριν, τα ξημερώματα της 18ης Σεπτεμβρίου 2013, στο Κερατσίνι της Αττικής, ο Παύλος Φύσσας δολοφονείται από τα τάγματα εφόδου της Χρυσής Αυγής. Στο σήμερα, ο αγώνας ενάντια στο φασισμό και τα διάφορα προσωπεία που ενσαρκώνει, παραμένει ακόμα επίκαιρος και σημαντικός για τις ζωές μας, αλλά και για την ζωή του κάθε καταπιεσμένου ανθρώπου αυτής της κοινωνίας.

Ο φασισμός είναι κοινωνικό φαινόμενο, άρρηκτα συνδεδεμένο με την εξουσία, το κράτος και το κεφάλαιο, με αποτέλεσμα να μεταλλάσσεται και να παίρνει διάφορες μορφές μέσα στα χρόνια. Φέτος, μια σημαντική έκφραση του αναδυόμενου νεοφασιστικού στοιχείου ήταν τα ρατσιστικά πογκρόμ στην Αγγλία. Στις 29 Ιουλίου, στο Σάουθπορτ, υστέρη από μια δολοφονική επίθεση (όπου θύτης ήταν πιθανότατα κάποιος ανήλικος με καταγωγή από τη Ρουάντα, χώρα με 95% χριστιανικό στοιχείο, όπως και οι Άγγλοι εκκολαπτόμενοι Άντριου Τέιτ και όχι κάποιος ισλαμιστής

όπως αρχικώς πιθανολογήθηκε) που είχε ως αποτέλεσμα το θάνατο τριών παιδιών και τον τραυματισμό δέκα ατόμων, ακροδεξιοί σε όλη την χώρα ακολουθώντας την πάγια τακτική γενίκευσης μέσω πογκρόμ, βγήκαν στους δρόμους με στόχο να «τιμωρήσουν» (λιντσάρουν) οποιοδήποτε άνθρωπο θεωρούσαν ένοχο, δηλαδή αδύναμους και φτωχούς μετανάστες, όπως συνηθίζουν να κάνουν όλοι οι θρασύδειλοι του είδους τους.

Παράλληλα, αυτό το γεγονός εμφάνισης των φασιστών στους δρόμους είναι αποτέλεσμα της γενικής ανόδου της ακροδεξιάς σε όλη τη Δύση σε θεσμικό και μη επίπεδο. Καθώς περνάει ο καιρός, στο μυαλό του μέσου ευρωπαίου φαίνεται αναπόφευκτη η εκλογική νίκη του φασιστικού μορφώματος Λεπέν που οδηγεί σε ένα καθεστώς πλήρους κανονικοποίησης του ακροδεξιού λόγου.

Φυσικά, όλα αυτά τα βλέπουμε και στην ελληνική κοινωνία. Φασιστικές πρακτικές εντοπίζουμε αρχικά στα σύνορα της χώρας. Από τον ποταμό Έβρο μέχρι και τα νησιά του Αιγαίου οι επαναπροθήσεις αποτελούν καθεστώς, βάζοντας στο στόχαστρο κάθε ταλαιπωρημένο άνθρωπο που θέλει να βρει ένα καλύτερο μέλλον. Οι επαναπροθήσεις αυτές, πολλές φορές καταλήγουν θανατηφόρες, κάνοντάς μας να μετράμε κρατικές δολοφονίες, όπως στην περίπτωση του ναυαγίου της Πύλου, με εκατοντάδες νεκρούς. Στο βάζο με το μέλι που ονομάζεται «υπεράσπιση των συνόρων» έχουν βουτηγμένα τα χέρια τους διάφορα κομμάτια της ελληνικής κοινωνίας. Από το ΑΠΘ και το ΕΜΠ που παράγουν έρευνα χρηματοδοτούμενη από ευρωπαϊκά προγράμματα για το στρατό και την αστυνομία στο πλαίσιο «διαφύλαξης» των συνόρων, μέχρι και τους διάφορους εφοπλιστές (βλ. Μαρινάκης) με την έμπρακτη στήριξη των σωμάτων ασφαλείας και των «ηρωικών» μας συνοριοφυλάκων.

Αυτές τις πρακτικές, δεν τις βλέπουμε μόνο στα σύνορα και στα ακριτικά νησιά της χώρας, αλλά εντοπίζονται παντού μέσα στην ελληνική κοινωνία. Στην πόλη μας, μόνο όσοι εθελοτυφλούν δε βλέπουν τους κοινωνικούς και ταξικούς διαχωρισμούς που επιβάλλονται στον άμεσα εκμεταλλεύσιμο πληθυσμό των Ιωαννίνων. Στα Γιάννενα, το κοινό μυστικό για το οποίο κανένας δεν μιλάει, είναι αυτό του κυκλώματος εκμετάλλευσης που έχει χτιστεί μεταξύ ελληνικού κράτους, Περιφέρειας Ηπείρου, Καμπ Κατοικιάς, ΜΚΟ-νταβατζήδων και πτηνοτροφικών μονάδων, με θύμα τον προσφυγικό πληθυσμό της πόλης.

Σε μια κίνηση που θυμίζει τις εποχές του δουλεμπορίου και της μετακίνησης των πληθυσμών για την εκπλήρωση των καπιταλιστικών

στόχων ανάπτυξης, οι μεγάλες πτηνοτροφικές μονάδες της Ηπείρου, Πίνδος και Νιτσιάκος, χρησιμοποιούν μη καταγεγραμμένους πρόσφυγες και προσφύγισσες ως φθηνό εργατικό δυναμικό, βάζοντάς τους για εργασία στους πιο επικίνδυνους τομείς του εργοστασίου, όπως τα σφαγεία, πετώντας τους ένα ψωρομεροκάματο. Όλα αυτά, διαδραματίζονται υπό την αιγίδα του ελληνικού κράτους και του περιφερειάρχη Ηπείρου Καχριμάνη, με την άριστη συνεργασία του Καμπ Κατσικάς, που «ξεφορτώνεται» πρόσφυγες χωρίς χαρτιά και των ΜΚΟ/Νταβατζήδων, που παίρνουν και αυτοί την προμήθειά τους κατευθύνοντας τους ανθρώπους να δουλέψουν σε αυτά τα κάτεργα.

Στο πλαίσιο του κοινωνικού διαχωρισμού που προαναφέρθηκε, έχει εισαχθεί και στα μέρη μας ένα νέο ρεύμα φασιστικής ρητορικής εν ονόματι “anti-woke”. Αυτό το «κίνημα», στην βάση του αποτελείται από άτομα με αντιδραστικές πολιτισμικές πεποιθήσεις, που εναντιώνονται στη διεκδίκηση αναγνώρισης και ορατότητας διαφόρων ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (μετανάστ(ρι)ες-α, ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα, θυληκότητες κλπ.) Αυτή η ρητορική, που προάγει ως ανώτερο το ανδρικό φύλο που επιβάλλεται σε ένα υποτιθέμενο κατώτερο γυναικείο, αποτέλεσμα μιας πατριαρχικά δομημένης κοινωνίας, οδηγεί σε κακοποιητικές συμπεριφορές που μπορεί να δέχεται ένα παιδί για να μεγαλώνει με βάση τον «κοινωνικό ρόλο» που έρχεται πακέτο με το βιολογικό του φύλο μέχρι την ενδοοικογενειακή σωματική και λεκτική κακοποίηση που μπορεί να δέχεται μια γυναίκα, ακραία έκφραση της οποίας αποτελούν οι γυναικοκτονίες που έχουμε κουραστεί να μετράμε, ενώ το έχουμε δει να αποτυπώνεται και στο δρόμο με διάφορες ομοφοβικές επιθέσεις, με χαρακτηριστικό συμβάν την επίθεση μιας μάζας ανήλικων φασιστοειδών σε δύο κουιρ άτομα, τον Μάρτιο του '24, στην Πλατεία Αριστοτέλους της Θεσσαλονίκης. Η “anti-woke” ρητορική, εργαλειοποιείται και από τα ελληνικά ακροδεξιά κόμματα ως τροφή για τον κάθε πικραμένο-η που αποτελεί την εκλογική τους βάση και που το υπαρξιακό του άγχος για επιβίωση το στρέφει πολύ βολικά ενάντια σε όσους νιώθει ότι αποτελούν απειλή για τα ήθη, τις παραδόσεις και τις εθνικές του πεποιθήσεις.

Ο φασισμός αποτελεί δομικό στοιχείο στη συγκρότηση των εθνών κρατών της νεωτερικότητας. Αποτελεί μια ριζοσπαστική έκφανση του δομικού ρατσισμού, της αποικιοκρατίας και του εθνικισμού που ενυπάρχουν σε όλα τα κράτη της Δύσης από τη στιγμή της δημιουργίας τους. Εκπληρώνει το ρόλο του μέσα σε συνθήκες

κοινωνικής κρίσης, εμφανιζόμενος ως αντισυστημική και ριζοσπαστική λύση απέναντι στην αμηχανία και την ανικανότητα του κοινοβουλευτισμού. Ο φασισμός ενσαρκώνει σε πιο παροξυσμικό βαθμό, τον βαθύ ρατσισμό του δυτικού κόσμου απέναντι στις κοινωνικές ομάδες που θεωρεί κατώτερες και «γυμνές» από δικαιώματα, ενώ παράλληλα και παρά την δήθεν αντικαπιταλιστική ρητορική του, αποτελεί μία σωτήρια για τον καπιταλισμό δύναμη, λειτουργώντας ως τσιράκι των ισχυρών αφεντικών, όποτε αυτοί τον χρειάζονται.

Όταν κάποιος σοκάρεται με τη βία των φασιστών απέναντι στους αδύναμους, θα πρέπει να θυμάται ότι οι κοινωνίες μας είναι βουτηγμένες μέσα στον εθνικισμό, το μιλιταρισμό, την πατριαρχία και το μίσος για το διαφορετικό που ενσαρκώνεται με τις μορφές της μετανάστριας, του πρόσφυγα, του ατόμου που δεν «ικανοποιεί» τα κοινωνικά και σεξουαλικά στάνταρ, του κοινωνικού αγωνιστή που αντιστέκεται στο υπάρχον και βολικά βαφτίζεται βολεμένος από όσους δεν σκοπεύουν να κουνήσουν ούτε το μικρό τους δαχτυλάκι για την ανατροπή της υπάρχουσας άθλιας κατάστασης που ζούμε.

Το να παλεύεις ενάντια στον φασισμό, σημαίνει πολλά πράγματα : σημαίνει να παλεύεις ενάντια στην κοινωνική αδικία, ενάντια στην κρατική εξουσία, την καπιταλιστική βαρβαρότητα, το ρατσισμό απέναντι στους αδύναμους, να παλεύεις ενάντια στον πόλεμο και τον εθνικιστικό παροξυσμό. Σημαίνει, επίσης, να τσακίζεις τους φασίστες όπου τους βρεις. Επειδή η μνήμη δεν είναι σκουπίδι, ούτε μουσειακό έκθεμα που μας «θυμίζει» την ναζιστική και φασιστική κτηνωδία σαν να είναι κάτι περασμένο και μακρινό, δεν ξεχνάμε και δεν πρόκειται ποτέ να ξεχάσουμε ούτε τον Πάυλο Φύσσα, ούτε τον Σεχζάτ Λουκμάν, ούτε τους ανώνυμους νεκρούς μετανάστες και πρόσφυγες, αλλά θα συνεχίσουμε να τσακίζουμε τους φασίστες παντού, στήνοντας παντού αναχώματα κοινωνικού και μαχητικού αντιφασισμού.

ΠΛΑΙΣΙΩΝΟΥΜΕ ΤΟ ΜΠΛΟΚ ΤΟΥ ΑΝΤΙΦΑΣΙΣΤΙΚΟΥ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΥ ΤΗΝ ΤΕΤΑΡΤΗ 18/09 ΣΤΙΣ 18:00 ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΗΠΕΙΡΟΥ

Ο ΠΑΥΛΟΣ ΖΕΙ ΤΣΑΚΙΣΤΕ ΤΟΥΣ ΝΑΖΙ

Χειρονομία – Αντιεξουσιαστική Κίνηση

ΑΝΤΙΦΑΣΙΣΤΙΚΗ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ/ΠΟΡΕΙΑ ΚΥΡΙΑΚΗ 15/09 12:00 ΣΤΟ ΡΟΛΟΙ ΤΗΣ ΝΕΑΠΟΛΗΣ

Την Παρασκευή 06/09 και έπειτα από συναυλία στην περιοχή της Νεάπολης, 15 περίπου φασιστοειδή επιτεθηκαν σε παρέα 6 ατόμων οι οποίοι έφεραν αντιφασιστικά χαρακτηριστικά. Μία επίθεση που έρχεται να συμπληρώσει σειρά απο γεγονότα τους τελευταίους μήνες (βλ. φασιστικά σύμβολα στο βιβλιοπωλείο Ακυβέρνητες Πολιτείες στο κέντρο και στη λαϊκή βιβλιοθήκη στη Νεάπολη, επίθεση σε τρανς άτομο στην πλ. Αριστοτελους κ.α.) που δηλητηριάζουν τους δρομους και τις πλατείες αυτής της πόλης με σκοταδιστικές πρακτικές και αντιλήψεις.

11 χρόνια μετά την δολοφονία του Παύλου Φύσσα (Killah P) απο τους νεοναζί της Χρυσής Αυγής, βλέπουμε ακροδεξιά σκουπίδια και γκρούπες να κερδίζουν έδαφος (πάντα βάζοντας το στα πόδια ακριβώς μετά), καθώς ήταν και θα είναι αναπόσπαστο κομμάτι του κράτους και του κεφαλαίου που τα εργαλειοποιούν για την επίτευξη των δικών τους συμφερόντων.

Εκμεταλλευόμενοι μία περιοδο οικονομικής επισφάλειας, υπέρμετρης ακρίβειας, εξώσεων, πολέμου και αναταραχών, η Ακροδεξιά βρίσκει χώρο να αναπτύξει τη δική της ρητορική μίσους στο όνομα κάποιας υπεροχής έναντι των πιο αδύναμων και καταπιεσμένων. Είτε είναι αντιεξουσιαστές, αντιφασίστ(ρι)ες, απεργοί/ές, ΛΟΑΤΚΙ+, μετανάστ(ρι)ες και ρομά, το κουβάρι του φασισμού ξετυλίγεται επικίνδυνα και ο μόνος τροπος να το αντιμετωπίσουμε είναι συλλογικά, κοινωνικά και μαχητικά.

Κόντρα σε όλο αυτόν τον κοινωνικό κανιβαλισμό και το σκοτάδι της μισαλλοδοξίας προτάσσουμε την αλληλεγγύη, την συνύπαρξη και την πολυμορφία στις γειτονιές πέρα από κάθε φυλή και φύλο. Στεκόμαστε απέναντι σε φασιστικές απειλές και πρακτικές, αγωνιζόμαστε σε σχολεία, δρόμους, πλατείες και γειτονιές καθημερινά και ακατάπαυστα. Ενάντια σε εθνικισμό, πατριαρχία και φασισμό χτίζουμε τείχη αλληλεγγύης κι αξιοπρέπειας.

• ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ/ΠΟΡΕΙΑ ΚΥΡΙΑΚΗ 15/09 12:00 ΣΤΟ ΡΟΛΟΙ ΤΗΣ

ΝΕΑΠΟΛΗΣ

- ΟΥΤΕ ΣΤΗ ΝΕΑΠΟΛΗ ΟΥΤΕ ΠΟΥΘΕΝΑ ΤΣΑΚΙΣΤΕ ΤΟΥΣ ΦΑΣΙΣΤΕΣ ΣΕ ΚΑΘΕ ΓΕΙΤΟΝΙΑ
- ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΦΑΣΙΣΤΑ ΚΑΙ ΟΜΟΦΟΒΙΚΟ ΥΠΑΡΧΕΙ ΜΙΑ ΘΕΣΗ ΣΤΟΝ ΘΕΡΜΑΙΚΟ

Αντιεξουσιαστική Κίνηση Θεσσαλονίκης | ak_salonica@espin.net

Κάλεσμα για την συγκρότηση αντιφασιστικού μπλόκ - 13/09 (Ιωάννινα)

Ο ΦΑΣΙΣΜΟΣ ΤΣΑΚΙΖΕΤΑΙ ΣΤΟΥΣ ΔΡΟΜΟΥΣ

Διανύουμε μια εποχή, όπου η καταδίκη της Χρυσής Αυγής έφερε μια μεγάλη νίκη για το κοινωνικό αντιφασιστικό κίνημα, ταυτόχρονα όμως οδήγησε στη μετάλλαξη του τρόπου με τον οποίο η φασιστική απειλή εκφράζεται. Στην θέση των ταγμάτων εφόδου, μπήκαν οι “σοβαρές” κοινοβουλευτικές ομάδες με τις γραβάτες και τα κοστούμια. Αυτό φυσικά δεν σημαίνει ότι πρέπει να καθησυχάσουμε, η αλλαγή μορφής του φασισμού θα πρέπει να μας βρει έτοιμους και έτοιμες να τον αντιμετωπίσουμε.

Το δικό μας σκεπτικό, είναι ότι ο αντιφασισμός πρέπει να εκφράζεται με πλατιά αντιφασιστικά μέτωπα. Θεωρούμε, επιτακτικής σημασίας το να μπορέσουμε να βρεθούμε και να ζυμωθούμε με κάθε άνθρωπο που θεωρεί τον εαυτό του αντιφασίστα, για να καταφέρουμε να δημιουργήσουμε μια μαζική αντιφασιστική πορεία στις 18/09, με ένα κοινό μπλόκ και στη συνέχεια, να οργανώσουμε τις αντιστάσεις μας με περισσότερες αντιφασιστικές δράσεις.

Γι' αυτό, καλούμε σε ανοιχτή συνέλευση για την συγκρότηση αντιφασιστικού μπλοκ, την Παρασκευή 06/09, στις 19:00, στον Ελεύθερο Κοινωνικό Χώρο Αλιμούρα (Τσιριγώτη 14, εντός στοάς

σκόρδου).

ΜΑΖΙΚΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΝΤΙΦΑΣΙΣΜΟΣ

Χειρονομία – Αντιεξουσιαστική Κίνηση

Η Τελετή έναρξης αλλά και λήξης χωρίς *citius altius fortius* στο Παρίσι

Του Νώντα Σκυφτούλη

Προβλέψιμες θα ήταν οι τελετές των Ολυμπιακών Αγώνων στα Βαλκάνια. Οι Έλληνες καλλιτέχνες θα ξεκίναγαν από αρχαία Ελλάδα, οι Αλβανοί από τους Ιλλυριούς, οι Βούλγαροι από τους θράκες, οι Ρουμάνοι από τους Δάκες και πάει λέγοντας. Οι Γάλλοι δεν έκαναν αυτό γιατί η κοινωνία τους παράγει δημιουργεί και γράφει ιστορία και δεν ζει αγκαλιά με σπασμένα αγάλματα και με τα όποια μεγαλεία του παρελθόντος και αυτή η διαπίστωση είναι αποδεκτή από όλους. Έκαναν λοιπόν τελετές με συνέπεια να εξαγριώσουν πολύ κόσμο και κυρίως αυτούς που ονειρεύονται παλινόρθωση των παραδοσιακών αξιών σημασιών ρόλων σχέσεων κλπ

Από την κόλαση που βρίσκεται η Λένι Ρίφενσταλ θα είδε την τελετή έναρξης των αγώνων στο Παρίσι και σίγουρα θα έφτυσε μέσα στο φλεγόμενο καζάνι που βρίσκεται για την ατυχία της, με την ευκαιρία που τις δινόταν να καταγγείλει την εικόνα παρακμής του δυτικού αστικού-εβραϊκού πολιτισμού. Με καλλιτεχνικό τρόπο φυσικά θα το έκανε. Επεκτείνοντας το ντοκιμαντέρ "Olympia" με αποσπάσματα σωμάτων της Γαλλικής τελετής για να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στα Άρια σώματα και στο *citius altius fortius* που οι Γάλλοι είναι αλήθεια το παράκαναν στην απαξίωση του κεντρικού αυτού ολυμπιακού μότο.

Αλλά με τα Αν ιστορία δεν γράφεται. Στον αισθητό κόσμο ανέλαβε η Ζαχάροβα να αποκαταστήσει τους Ολυμπιακούς Αγώνες αλλά και το σύνολο των αξιών και σημασιών που εθίγησαν και υπονομεύτηκαν από την τελετή έναρξης, με τα “πρεζάκια” να μεταφέρουν την ολυμπιακή φλόγα και με τους τραβεστί αποστόλους να πλαισιώνουν τον Δάσκαλό τους στον μυστικό δείπνο.

Η Καθολική εκκλησία κατήγγειλε την εισβολή των μειονοτήτων στην τελετή σαν απόδειξη της εχθρότητας των διοργανωτών στην χριστιανική εκκλησία και σε αυτό δεν έχουν άδικο. Οι πρώτοι θεοκτόνοι υπήρξαν οι πολιτικοί πρόγονοι των συντελεστών της τελετής και τι άλλο θα μπορούσε να περιμένει κανείς από τους απογόνους. Για την Άκρα δεξιά η τελετή έναρξης και λήξης ήταν βούτυρο στο ψωμί της. Σε όλη την Ευρώπη από το Εθνικό μέτωπο ως τον Σαλβίνι και τον Ολλανδό Βιλντερς μέχρι τον γιό του Τραμπ μαζί με όλο το συντηρητικό πλήθος που τους ακολουθεί κατάγγειλαν σαν σατανική τελετή και καλούσαν επισκόπους Πάπες Πατριάρχες σε σταυροφορία ενάντια σε αυτή τη “woke” κουλτούρα όπως την αποκαλούν για να μην χρησιμοποιήσουν άλλες εκφράσεις.



Για τη Ελλάδα δεν χρειάζεται να πούμε κάτι γιατί ήταν προβλεπόμενες οι αντιδράσεις των ντόπιων ακροδεξιών. Η άκρα δεξιά έχει κάθε λόγο να αντιδρά με αγανάκτηση αφού ποτέ δεν

έκρυσσε ούτε την καταγωγή της ούτε την προοπτική της. Να συντηρήσει το υπάρχον και να εξοντώσει οτιδήποτε αμφισβητεί και σχετικοποιεί την υπάρχουσα δομή κυριαρχίας. Παράλληλα μέσα από τους ρατσισμούς τις ξενοφοβίες τους εθνικισμούς τους εθνοκρατικούς αντικαπιταλισμούς, αντιιμπεριαλισμούς κλπ να ελέγχει ιδεολογικά την γεμάτη οδύνη ψυχή του απλοϊκού ανθρώπου και της μανιασμένης μεσαίας τάξης. Προς το παρόν το πετυχαίνει είναι αλήθεια έχοντας πάρει την ηγεμονία από τα κλασικά αριστερά φαντασιακά τα οποία στην ουσία της ανήκαν. Εκτός όλου του συρφετού που αναφέρουμε υπάρχει ένα μικρό κομμάτι της Αριστεράς που συνδέεται με αυτό το αντιδραστικό κίνημα με ένα πολιτικό και αξιακό νήμα που έχει τεκμηριωθεί από τα εμβόλια και τους εθνικισμούς μέχρι την στάση τους απέναντι στα ατομικά δικαιώματα και μάλλον δεν υπάρχει επιστροφή. Τώρα μάλιστα που η γλαυξ της ιδεολογίας πέταξε από την Αθήνα και δεν υπάρχουν δύο οπτικές δύο γλώσσες δύο σκεπτικά δύο γωνίες η ταύτιση τείνει να γίνει οργανική. Θα μου πείτε πάντα υπήρχε και θα υπάρχει ένα σύνολο ανθρώπων το οποίο δεν μπορεί να παρακολουθήσει τους ρυθμούς κίνησης των κοινωνικών σχέσεων και των τρόπων και αυτοί οι ρυθμοί είναι στις μέρες μας πολύ γρήγοροι οι άτιμοι. Αυτό οκ να το υποστούμε. Όσο ο καπιταλιστικός και ο κρατικός καπιταλισμός ενσωματώνει, αυτοί θα γίνονται περισσότερο συντηρητικοί για να είναι αντισυστημικοί ή κάνοντας την αδυναμία επιλογή ή τελικά βολεύονται με τα υπάρχοντα. Τους πρόλαβε η Άκρα δεξιά στην ηγεμονία διαχείρισης αυτών των υπαρχόντων και ο κίνδυνος της ολικής επαναφοράς είναι ακόμη ζωντανός.

Υπάρχει και μια άλλη πιο ραφιναρισμένη αριστερή αλλά κοινότοπη κριτική προς αυτά τα κοινωνικά υποκείμενα του “δικαιωματισμού” που συνοψίζεται στο “ρεφορμιστικό” της υπόθεσης. Είναι η γνωστή σχέση Μέρους-Όλου στην οποία τα κινήματα αυτά κατατάσσονται ως μερικά χωρίς να οδηγούν σε μια προοπτική συνολικής αλλαγής της κοινωνίας και εννοούν αλλαγή από ένα κράτος υπήκοοι σε ένα άλλο κράτος. Αν και η Αριστερά όλων των εκδοχών δεν έχει ούτε είχε ασχοληθεί ποτέ με τα ατομικά δικαιώματα λόγω του αφηγήματος τους και δικαίως θεωρούν ότι το

δικαίωμα στην ύπαρξη ενός ατόμου στην κρατική ή χειρότερα εθνοκρατική κοινωνία δεν είναι τίποτα σπουδαίο. Αυτός είναι ο λόγος που δεν θεωρούν και το Άουσβιτς όριο εποχής και μοναδικό. Σήμερα που επαναπροσδιορίζεται η υπαρξιακή θέση και όχι η πολιτική, του ατόμου – πολίτη υπήκοο στον κυρίαρχο και αίρονται ένα σωρό καταστάσεων εξαίρεσης αντί να γυρίσουμε στην παλινόρθωση του παραδοσιακού και του συντηρητισμού είναι ευκαιρία να αναγνωριστούμε σαν άνθρωποι ευθύς με τη γέννησή μας χωρίς χαρτιά και πολιτογράφηση-ούτε πολίτες ούτε υπήκοοι-επανιδρύοντας την κοινωνία του ανθρώπινου γένους και να φροντίσουμε την χωρίς κράτος προοπτική της αυτονομίας. Λόγια θα μου πείτε. Ναι αλλά οι Γάλλοι ξεπέρασαν αυτό το Μέρος-Όλον προβάλλοντας την Αντουανέτα να κρατάει το κεφάλι της και την Λουίζ Μισέλ θυμωμένη στις όχθες του Σηκουάνα. Είναι Μερικό αυτό; Ταυτόχρονα άφησαν το *citius altius fortius* στις πολυεθνικές στους χορηγούς στις διαφημιστικές να διαχειριστούν τους Ολυμπιακούς αγώνες. Να πάλι μια αντίφαση μεταξύ βάσης και εποικοδομήματος! Τι ωραία! Έχουν λοιπόν αναδυθεί νέα υποκείμενα σημασιών με λόγο και γλώσσα ικανά να γίνουν πλειοψηφικά ή και καθολικά. Η αντίσταση η ανατροπή η επανάσταση η μεταρρύθμιση του υπάρχοντος περνάει μέσα από αυτή τη νέα διαδικασία προκειμένου να γίνει μεταγενέστερη. Και για τους επιλήσμονες ήταν ο Δεκέμβρης του 08 που άνοιξε αυτή την προοπτική στη χώρα που ζούμε.

**Η γνώση και η μάθηση στο
εκπαιδευτικό σύστημα: από τον
θετικισμό στον**

μεταθεμελιωτισμό και τη ριζωματική μάθηση

Του Μιχάλη Κατσιγιάννη

Προπτυχιακού φοιτητή του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (Πανεπιστήμιο Πατρών)

mixaliskatsimm@gmail.com

1. Εισαγωγή

Η παρούσα πραγμάτευση εκκινεί από την ευρύτερη θεωρία της κοινωνικής κατασκευής της πραγματικότητας και κατ' επέκταση τη σύλληψη της γνώσης ως κοινωνικού προϊόντος (Μπέργκερ & Λούκμαν, 2003· Ξανθόπουλος, 2015: 33-40· Πεχτελίδης, 2020). Πιο συγκεκριμένα, στο άρθρο παρουσιάζεται μία διαλογική σύγκριση/συζήτηση δύο μεγάλων θεωρητικών/φιλοσοφικών παραδειγμάτων, του θετικισμού και του μεταθεμελιωτισμού και αναλύεται η εμπλοκή, η προσφορά και η λειτουργία των δύο αυτών παραδειγμάτων στην εκπαίδευση (βλ. επίσης Πεχτελίδης, 2020), ειδικά σε ό,τι αφορά τη γνώση, τη μάθηση και την εκπαιδευτική διαδικασία. Αναλυτικότερα, το παρόν άρθρο επιχειρεί να δώσει απαντήσεις κινούμενο γύρω από έναν άξονα τριών σημείων. Αρχικά, επιχειρείται μια κριτική παρουσίαση του θετικισμού και του τρόπου με τον οποίο οι αξιώσεις του κυριαρχούν στο εκπαιδευτικό σύστημα επηρεάζοντας – καταλυτικά ίσως – τη γνώση, τη μάθηση και την όλη εκπαιδευτική διαδικασία. Ακολουθεί μια συζήτηση πάνω στον μεταθεμελιωτισμό ως εναλλακτική θεώρηση της πραγματικότητας, της γνώσης και της μάθησης. Και τέλος, θίγοντας περαιτέρω το ζήτημα του κατά πόσο, και πώς, μεταθεμελιωτισμός μπορεί να συνεισφέρει και να αναζωογονήσει τη μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία, θα αναλύσω το (σχετικά παραγνωρισμένο και περιθωριακό στην ελληνική βιβλιογραφία) πλαίσιο της ριζωματικής

μάθησης/παιδαγωγικής (Cormier, 2011· Charney, 2017· Πεχτελίδης, 2020· Brailas, 2020· Μπράιλας & Παπαχριστόπουλος, 2022), αντλώντας (κυρίως) από τη θεωρία των Deleuze & Guattari (2017).

2. Ο θετικισμός και η κυριαρχία του στην εκπαίδευση

Το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί στη βάση μίας γραφειοκρατικής και τεχνοκρατικής αντίληψης για τη γνώση και τη μάθηση. Εμπορεύεται, με άλλα λόγια, εντόνως από – και προωθεί περαιτέρω – την πεποίθηση τόσο της διεκπαιρευτικής χρήσης της γνώσης και της μάθησης όσο και της ουσιοκρατικής σύλληψής τους (Πεχτελίδης, 2020). Θα λέγαμε δηλαδή ότι ο προσανατολισμός του θεσμού της εκπαίδευσης είναι θετικιστικός, υπό την έννοια ότι προσανατολίζει τη γνώση και τη σκέψη προς ένα *«πρότυπο βεβαιότητας και ακρίβειας»*, εξαρτώντας τες από και επιτρέποντάς τους να κινούνται με βάση, και να αντλούν νομιμοποίηση από, μια – ιδωμένη ως – αμετάβλητη και σταθερή *«εμπειρία»* κάποιων – εξίσου ιδωμένων ως – συγκεκριμένων *«γεγονότων»* και δεδομένων (βλ. Marcuse, 1971: 180· βλ. επίσης Μαρκούζε, 1999: 310). Ο θετικισμός λοιπόν *«έρχεται σε αντίθεση με κάθε μεταφυσική, με κάθε υπερβατισμό, με κάθε ιδεαλισμό»* αντιμετωπίζοντάς τα ως *«τρόπους σκοταδιστικής και οπισθοδρομικής σκέψης»* (Marcuse, 1971: 180):

στο βαθμό που η δοσμένη πραγματικότητα συλλαμβάνεται και μετασχηματίζεται από την επιστήμη, στο βαθμό που η κοινωνία γίνεται [...] τεχνολογική, τότε, ο θετικισμός βρίσκει το μέσο όρο για την πραγματοποίηση (και την επιβεβαίωση) των εννοιών του [...]. Η φιλοσοφική σκέψη γίνεται [...] μια σκέψη καταφατική· η φιλοσοφική κριτική ασκείται μέσα στο κοινωνικό σύστημα κι οι όροι που δεν είναι θετικοί θεωρούνται καθαρή «θεωρία», όνειρα και ιδέες αλλόκοτες (Marcuse, 1971: 180).

Σε παρόμοιο μήκος κύματος, οι Χορκχάιμερ & Αντόρνο, ασκώντας έντονη κριτική στον θετικισμό, θεωρούν ότι ο τελευταίος «δεν

άφησε απείραχτο [...] το πλάσμα του εγκεφάλου υπό την πιο κυριολεκτική έννοια, την ίδια τη σκέψη» (1996: 69), «εξόρισε [...] τη διδασκαλία των ιδεών» (1996: 51) και αναλώθηκε «στο κυνήγι της πληροφορίας» (1996: 16). Ο θετικισμός είναι με άλλα λόγια η θεώρηση εκείνη που «αναπτύσσεται γύρω από την ιδέα ότι υπάρχει μια αντικειμενική πραγματικότητα η οποία μπορεί να περιγραφεί, να αναλυθεί και να αποκαλυφθεί ή να αναπαρασταθεί όπως είναι, δηλαδή αντικειμενικά, μέσω της (επιστημονικής) γλώσσας» (Πεχτελίδης, 2020: 47). Όπως εξηγεί ο Πεχτελίδης (2020: 47), ο θετικισμός επιδιώκει «να προβλέψει και συνεπώς να ελέγξει τα φυσικά και κοινωνικά φαινόμενα» και να βασίσει την πρόσληψή τους πάνω σε μια ισχυρή πεποίθηση ότι κάτι τέτοιο είναι εφικτό «αν οι κατάλληλες διαδικασίες και τεχνικές εφαρμοστούν σωστά», απηχώντας έτσι τη σκέψη του Φουκώ (2008: 87) ότι «η έκδοση διαταγμάτων προς κάθε επιστήμη είναι ίδιον του θετικισμού».

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο όπως αυτό που σκιαγραφήθηκε παραπάνω, ο θετικιστικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης επιχειρεί να δημιουργήσει υποκείμενα χωρίς κριτική σκέψη και ικανότητα, αφού έχει ως κέντρο του την ακλόνητη «πεποίθηση της αντικειμενικής αναπαράστασης και αποκάλυψης του κόσμου», την «έγκυρη και ουδέτερη γνώση», την «αντικειμενική Αλήθεια» (Πεχτελίδης, 2020: 47). Έτσι, νεκρώνει τα άτομα, τα οποία δεν αντιλαμβάνονται τη διαδικασία που επιχειρείται εναντίον τους, δηλαδή την αλλοτρίωση του πνεύματός τους. Ο μαθητής αποξενώνεται από τον εαυτό και την ζωή του διότι εξαιτίας του θετικιστικού υποβάθρου του εκπαιδευτικού συστήματος, αντιλαμβάνεται τη γνώση ως κάτι εξωτερικό από τον ίδιο, από τον εαυτό και τη ζωή του. Χαρακτηριστικό είναι δε, το γεγονός ότι η γνώση με την οποία συναναστρέφεται και την οποία δέχεται ο μαθητής από το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει να κάνει με την προσωπική του ζωή, με τα ενδιαφέροντά του, με την οικογένειά του κλπ. (Bernstein, 1991: 84). Η «ουσιοκρατική αυτή στάση» του εκπαιδευτικού συστήματος, με βάση τον Πεχτελίδη (2011: 28), «έχει ως αποτέλεσμα την αντικειμενικοποίηση της ταυτότητας» του/της μαθητή/τριας,

επιχειρώντας να τον/την καταστήσει «*βασικό υποκείμενο*» (Πεχτελίδης, 2020: 47) του θετικισμού. Ένα υποκείμενο που υποτίθεται ότι χαρακτηρίζεται από τις οικουμενικές και καθολικές αξίες του ορθολογισμού, της αντικειμενικότητας, της αμεροληψίας, της αδέκαστης, ουδέτερης και ανεπηρέαστης σκέψης και κρίσης κλπ.

Η επίσημη λοιπόν «*εκπαιδευτική ρητορική*» θεμελιώνεται τόσο στις ιδέες του 'οικουμενικού' και του 'ορθολογικού' όσο και «*γύρω από καθολικές κατηγορίες όπως [...] η κοινή ανθρώπινη φύση, το καθολικό πρότυπο ορθολογικότητας, το έλλογο αυτόνομο άτομο*» κλπ. (Πεχτελίδης, 2011: 21). Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν αντιλαμβάνεται τη γνώση και τη μάθηση ως κάτι που συμβαίνει «*στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας η οποία είναι ανοιχτή, συλλογική και κοινωνική*» (Πεχτελίδης, 2020: 128). Αντίθετα, την εκλαμβάνει και τη βασίζει σε ιδέες «*περί αληθινής και αντικειμενικής γνώσης*», η οποία υποτίθεται ότι «*αναπαριστά μια ανεξάρτητη και προϋπάρχουσα πραγματικότητα*» και, σε ένα τέτοιο πλαίσιο, το σχολείο έρχεται να αναλάβει την «*ευθύνη της μεταβίβασης [...] της αληθινής γνώσης*» στα παιδιά (Πεχτελίδης, 2020: 128-129· βλ. επίσης Πεχτελίδης, 2011: 14-15). Όπως σχολιάζει ο Χολτ (1995: 354), «*μας έχουν [...] εκπαιδεύσει ώστε να πιστεύουμε ότι η γνώση, η επιδεξιότητα και η σοφία παρέχονται στο σχολείο*» και, επιπλέον, ότι «*οι άνθρωποι θα έπρεπε να βαθμολογούνται και να ταξινομούνται ανάλογα με τα χρόνια φοίτησής τους σ' αυτό*».

Η εκπαίδευση μετατρέπεται έτσι σε ένα καθαρά πολιτικό εργαλείο της κρατικής εξουσίας, το οποίο είναι επιφορτισμένο με το καθήκον να διαχωρίζει, να διαχειρίζεται και να μεταδίδει όχι την γνώση ως κοινωνικό προϊόν αλλά μια υποτιθεμένη αντικειμενική και «*έγκυρη γνώση*» στους μαθητές (βλ. επίσης Πεχτελίδης, 2020: 50). Αυτή η έγκυρη γνώση «*αντανακλά*», και παράγει, «*την κατανομή της εξουσίας και τις αρχές του κοινωνικού ελέγχου*» (Πεχτελίδης, 2020: 50). Και αυτό, σύμφωνα με τον Bernstein (1991: 63-64), συμβαίνει «*μέσα από τρία συστήματα*»: το «*αναλυτικό πρόγραμμα*», την «*παιδαγωγική*» και

την «αξιολόγηση». Ειδικότερα, το αναλυτικό πρόγραμμα «ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη γνώση», η παιδαγωγική «αυτό που θεωρείται έγκυρη μετάδοση γνώσης» και η αξιολόγηση «αυτό που θεωρείται έγκυρη πραγμάτωση αυτής της γνώσης από την πλευρά του διδασκομένου» (Bernstein, 1991: 64).

Αυτού του τύπου η «κατασκευή της σχολικής γνώσης», όπως εξηγεί ο Κυριάκης (2019), δεν είναι μια ουδέτερη και «οικουμενική» διαδικασία που υπερβαίνει τα εκάστοτε ιστορικά, πολιτισμικά και κοινωνικο-πολιτικά πλαίσια, αλλά αντίθετα υπάγεται σε αυτά και συχνά τα ενισχύει. Συγκροτείται «μέσα από πράξεις εξουσίας» και στοιχειοθετείται ως η «ιδιαιτέρη, ιστορική», πολιτισμική και κοινωνικο-πολιτική «απάντηση στο ερώτημα τι αποτελεί [...] γνώση» (Κυριάκης, 2019). Για την ακρίβεια, η «σύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων», με βάση τον Κυριάκη (2019), αποτελεί «τη στιγμή της σύγκλισης και συναίνεσης» των ποικίλων «ανταγωνιστικών λόγων» (discourses) που επικρατούν σε μια συγκεκριμένη συνθήκη, μια σύγκλιση και συναίνεση που συμβαίνει κυρίως μέσα από – και παράγει – αποκλεισμούς (Κυριάκης, 2019).

Υπό την λειτουργία αυτού του σχήματος παρεμποδίζεται η ελεύθερη ανάπτυξη του υποκειμένου (Στίρνερ, 2000: 69) μέσα από την επιχείρηση της τυποποιημένης και ομογενοποιημένης σκέψης και δράσης, ενώ η όποια αξία της φαντασίας αδυνατεί να αναγνωρισθεί, και εκτοπίζεται, ή στοιχειοθετείται ως εκτοπιστέα (βλ. Marcuse, 1971: 248). Γίνεται συστηματική προσπάθεια παγίωσης μίας αρνητικά ιδιότυπης εικόνας για την ανάπτυξη του υποκειμένου. Θα μπορούσαμε δηλαδή να κάνουμε λόγο για μια μετ' εμποδίων ανάπτυξη του υποκειμένου, προσανατολισμένη και καθοριζόμενη από έναν εξωτερικό, και από τα πάνω, κυρίαρχο λόγο, ο οποίος εν πολλοίς βασίζει και αντλεί τη νομιμοποίησή του μέσα από τη δημιουργία νορμών σκέψης.

3. Η περίπτωση του μεταθεμελιωτισμού

Στον αντίποδα της παραπάνω οπτικής (δηλαδή, του θετικισμού), υπάρχει ένας εναλλακτικός λόγος, ο λόγος του μεταθεμελιωτισμού, ο οποίος θέτοντας τις ποικίλες θεωρήσεις του αμφισβητεί τους κυρίαρχους τρόπους με τους οποίους η εκπαίδευση αντιμετωπίζει τη γνώση και τη μάθηση (βλ. Πεχτελίδης, 2020: 48). Ειδικότερα, ο μεταθεμελιωτισμός κυοφορεί μια άλλη πρόταση, μια εναλλακτική προσέγγιση για την πραγματικότητα, και κατ' επέκταση για την γνώση και τη μάθηση, έχοντας στο επίκεντρο την ποικιλομορφία και την υποκειμενικότητα, θέτοντας το ζήτημα υπό τη οπτική μιας πιο ενεργητικής, συμμετοχικής και συνεργατικής «ερμηνείας της κοινωνικής πραγματικότητας» γενικότερα (βλ. Μαυρίδης, 2015: 199) και της μαθησιακής διαδικασίας ειδικότερα.

Ακολουθώντας τον Πεχτελίδη (2020: 48-51), ο μεταθεμελιωτισμός αποτελεί «ένα σύστημα πεποιθήσεων που δίνει μεγάλη σημασία στις πολλαπλές προοπτικές, την ποικιλομορφία και τον πλουραλισμό, την υποκειμενικότητα, την ενδεχομενικότητα και την πολυπλοκότητα» και συνδέεται με την θεωρία της κοινωνικής κατασκευής (βλ. Μπέργκερ & Λούκμαν, 2003). Εκκινεί δηλαδή από την άποψη ότι τόσο η πραγματικότητα όσο και η γνώση που έχουμε για αυτή «κατασκευάζονται κοινωνικά» από τα υποκείμενα τα οποία βρίσκονται σε μία συνεχή αλληλεπίδραση (Μπέργκερ & Λούκμαν, 2003). Χαρακτηριστική είναι και η περιγραφή του Φις (2019: 458) ότι «οι απόψεις μας για την αλήθεια και την πραγματικότητα» δεν είναι φυσικές, «δεν μας επιβλήθηκαν» δηλαδή «από τον κόσμο [...] αλλά προέρχονται από τις πρακτικές κοινοτήτων με ιδεολογικά κίνητρα», απορρέουν από τη (και στη) διαμόρφωση προτύπων και κανόνων πεποιθήσεων.

Όπως εξηγεί ο Μαυρίδης (2015: 198), «καμία κοινωνική, πολιτική, φυσική ή άλλη πραγματικότητα δεν είναι απλώς και αδιαμεσολάβητα πραγματική αλλά αναφέρεται σε κάτι το οποίο δομείται από επιμέρους (ατομικά ή συλλογικά) υποκείμενα».[1]

—

4. Ο μεταθεμελιωτισμός στην εκπαιδευτική διαδικασία: προς

μία ριζωματική μάθηση/παιδαγωγική

Με βάση όλα όσα έχουν ειπωθεί ως τώρα για τον μεταθεμελιωτισμό μπορεί να συναχθεί ως ένα πρώτο συμπέρασμα η ακόλουθη θέση: από τη στιγμή που η πραγματικότητα και η γνώση αποτελούν κοινωνικο-πολιτισμικές κατασκευές οι οποίες εργαλειοποιούνται (είτε θετικά είτε αρνητικά) από τις ποικίλες πολιτικές θεωρήσεις, τότε ο τρόπος ύπαρξής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από μία ελαστικότητα, μία πλαστικότητα, τόσο ως προς τις ίδιες τις θεωρητικές έννοιες όσο και ως προς τις παιδαγωγικές πρακτικές με τις οποίες αυτές οι έννοιες, πρώτον, επιλέγονται και, δεύτερον, μεταδίδονται.

Η υιοθέτηση του μεταθεμελιωτισμού από μέρους της εκπαίδευσης θα σήμαινε έναν βαθύ μετασχηματισμό των κυρίαρχων λόγων που δεσπόζουν σχετικά με τη γνώση, τη μάθηση και τις εκπαιδευτικές/σχολικές πρακτικές. Έτσι, θα προέκυπτε μία διαδικασία γενικής *«μετατόπισης από μια στατική, παθητική και αναπαραστατική προσέγγιση της γνώσης προς μια πιο ενεργητική, συμμετοχική και ενδεχομενική»* πρόσληψή της (Πεχτελίδης, 2020: 128), έτσι που *«η γνώση»* να μη *«γίνεται αντιληπτή πλέον ως μια απόλυτα ακριβής και αντικειμενική αναπαράσταση μιας προϋπάρχουσας πραγματικότητας, αλλά αντίθετα»* να συλλαμβάνεται εντός των κοινωνιών διεργασιών από όπου και παράγεται (Πεχτελίδης, 2020: 128).

4.1 Η (μη σκόπιμη) συνεισφορά των Deleuze & Guattari

Στην προσπάθεια να προσεγγιστεί η κατανόηση και η οργάνωση μίας παιδαγωγικής η οποία θα βασίζεται στον μεταθεμελιωτισμό, μπορούν να αξιοποιηθούν οι έννοιες του *«ριζώματος»* (rhizome) (Deleuze & Guattari, 2017: 15-42) και των *«γραμμών φυγής»* (lines of flight) (Deleuze & Guattari, 2017) που εισήγαγαν οι Deleuze & Guattari (2017· βλ. Πεχτελίδης, 2020: 135).

Επιχειρώντας να εξηγήσουν την έννοια του ριζώματος οι Deleuze & Guattari, (2017), την αντιπαραβάλλουν σχηματικά με την εικόνα

του δέντρου (βλ. εικόνα 1) (βλ. επίσης Ιωάννου, 2017: 12-13· Newman, 2019: 248-254· Πεχτελίδης, 2020: 128-139· Ντελέζ & Παρνέ, 2022· Κίτσιου, 2024). Το δέντρο αυτό (που σχηματικά αντιπαρατίθεται στο ρίζωμα) αντιπροσωπεύει (για τις ανάγκες τις αντιπαραβολής) ένα ιεραρχικό σύστημα: έχει συγκεκριμένη και συμπαγή δομή και επίσης ένα κέντρο, έναν άξονα «που ορίζεται από ένα σύνολο σημείων και θέσεων, από δυαδικές σχέσεις μεταξύ των ίδιων σημείων και από αμφιμονοσήμαντες σχέσεις μεταξύ των ίδιων θέσεων» (Deleuze & Guattari, 2017: 37). Αυτό το «κεντροθετημένο σύστημα» χαρακτηρίζεται από «ιεραρχική επικοινωνία και προδιαμορφωμένους δεσμούς» (Deleuze & Guattari, 2017: 37-38), δεσμούς που θεμελιώνονται «σε μια ουσιοκρατική [...] σκέψη», σημαίνουν «μια ουσιώδη αλήθεια, μια ενότητα ή έναν τόπο» (Newman, 2019: 249). Σε ένα τέτοιο σχήμα, η «σκέψη» προσκολλάται σε έναν συγκεκριμένο «τόπο, σε μια [...] κεντρική ενότητα» υπό τη μορφή «αλήθειας» ή «ουσίας», και αυτή η αλήθεια, και ουσία, είναι που καθορίζει την «ανάπτυξη και την κατεύθυνση της σκέψης» (Newman, 2019: 249). Αυτό το μοντέλο «ακολουθεί τη διαλεκτική» της δυαδικότητας, και μάλιστα της υπεραπλουστευμένης δυαδικότητας: «η σκέψη οφείλει πάντοτε να ξεδιπλώνεται σύμφωνα με τους κανόνες της δυαδικής λογικής και ως εκ τούτου εγκλωβίζεται στις δυαδικές διαιρέσεις: αληθές/ψευδές, κανονικό/αντικανονικό, μαύρο/άσπρο, αρσενικό/θηλυκό, έλλογο/άλογο» (Newman, 2019: 249).

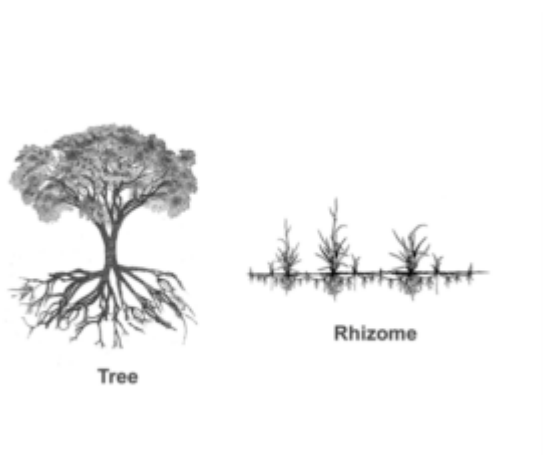
Από την άλλη, σε αντίθεση με το δέντρο, «το ρίζωμα είναι μια αντι-γενεαλογία» (Deleuze & Guattari, 2017: 24), «είναι κάτι που διαφέρει πολύ από το δέντρο ή τη ρίζα, που παγιώνουν ένα σημείο, μια τάξη» (Deleuze & Guattari, 2017: 19). Πρόκειται για μία «μη-εξουσιαστική» προσέγγιση της γνώσης και της σκέψης (Newman, 2019: 248), η οποία βασίζεται στην ετερογένεια. Το ρίζωμα θεωρείται ότι είναι «ένα σύστημα άκεντρο, μη ιεραρχικό, μη σημαίνον, χωρίς Στρατηγό, χωρίς οργανωτική μνήμη ή κεντρικό αυτόματο, αποκλειστικά προσδιορισμένο από μια κυκλοφορία καταστάσεων» (Deleuze & Guattari, 2017: 38). Το ρίζωμα υπό αυτό το πρίσμα αμφισβητεί τη «δενδροειδή κουλτούρα» (Deleuze & Guattari, 2017: 29), η οποία είναι αυτή που δεσπόζει στην

«δυτική πραγματικότητα», καθώς και σε «ολόκληρο το δυτικό στοχασμό» (Deleuze & Guattari, 2017: 33), και η οποία εκπέμπει «μια θλιβερή εικόνα της σκέψης» (Deleuze & Guattari, 2017: 30). Το ριζώμα είναι ένα μοντέλο το οποίο «παρακάμπτει την ουσία, τις ενότητες και τη δυαρχική λογική και αποδέχεται την πολλαπλότητα, την πολυπλοκότητα και το γίνεσθαι [...] κάτι που διαταράσσει αυτήν ακριβώς την ουσιοκρατία και τον ορθολογισμό» (Newman, 2019: 250).

Εντός του συστήματος του ριζώματος «υπάρχουν μόνο γραμμές» (Deleuze & Guattari, 2017: 21-22) οι οποίες συνεχώς διαπλέκονται, διασταυρώνονται, ενώνονται, διαχωρίζονται, έτσι που στο τέλος επικρατεί μία καλώς εννοούμενη άναρχη κατάσταση (Newman, 2019: 250), μια συνεχής ανανέωση στη βάση της οποίας δεν υπάρχει προσκόλληση σε ήδη προαποφασισμένα, προδιαμορφωμένα, προκαθορισμένα και προορισμένα πρότυπα, μοντέλα και σχήματα: «μια ατέρμονη, τυχαία πολλαπλότητα συνδέσεων, η οποία, αντί να εξουσιάζεται από ένα μοναδικό κέντρο ή τόπο, είναι αποκεντροποιημένη και πληθυντική» (Newman, 2019: 250). Δημιουργούνται νέες κατευθύνσεις και διασταυρώσεις, γραμμές φυγής οι οποίες δημιουργούν «το πραγματικό», τη «ζωή» και βρίσκουν νέα όπλα (Ντελέζ & Παρνέ, 2022: 51) και εμποδίζουν το αδιατάρακτο και ομογενοποιημένο κοινωνικό σώμα της κανονικότητας (Deleuze & Guattari, 2017: 253-254). «Χωρίς συμμετρία [...] δεν σταματούν να βγαίνουν από τα δέντρα [...] δεν παύουν να διαφεύγουν, να επινοούν συνδέσεις που πηδούν από δέντρο σε δέντρο, συνδέσεις που ξεριζώνουν» (Deleuze & Guattari, 2017: 624). Εντός του συστήματος του ριζώματος λοιπόν, δεν υπάρχουν «αριθμήσιμα στοιχεία και εύτακτες σχέσεις», αλλά μόνο «σύνολα ρευστά» (Deleuze & Guattari, 2017: 624), διαρκώς μεταβαλλόμενα και υπό συνεχή μετασχηματισμό:

το ριζώμα συνδέει ένα οποιοδήποτε σημείο με ένα οποιοδήποτε άλλο [...] το ριζώμα δεν μπορεί να αναχθεί ούτε στο Ένα ούτε στο πολλαπλό. Δεν είναι Ένα που γίνεται δύο [...] δεν είναι κάτι πολλαπλό που προκύπτει από το Ένα ούτε κάτι στο οποίο το Ένα

θα προστίθετο ($n+1$). Δεν είναι φτιαγμένο από μονάδες, αλλά από διαστάσεις, ή μάλλον από κινητές κατευθύνσεις. Δεν έχει ούτε αρχή ούτε τέλος, αλλά πάντα ένα μέσον, από το οποίο ωθεί και εκχειλίζει. Συνιστά γραμμικές πολλαπλότητες [...] χωρίς υποκείμενο ούτε αντικείμενο, που μπορούν να απλωθούν σε ένα πλάνο σύστασης, και από τις οποίες το Ένα έχει πάντα αφαιρεθεί ($n-1$). Μια τέτοια πολλαπλότητα δεν μεταβάλλει τις διαστάσεις της χωρίς να αλλάζει φύση η ίδια και χωρίς να μεταμορφωθεί (Deleuze & Guattari, 2017: 37).



Εικόνα 1: Δέντρο (αριστερά) και ρίζωμα (δεξιά) (Πηγή: <https://kjemurray.com/rhizome-city/tlulxvdr2ahlv3o15j53vmafugalg1>)

Κάνοντας τους ανάλογους παραλληλισμούς, εύκολα μπορούμε να δούμε τον θετικισμό (βλ. ενότητα 2) ως ‘δενδροειδή’ και τον μεταθεμελιωτισμό (βλ. ενότητα 3) αντίστοιχα ως ‘ριζωματικό’. Στην πρώτη περίπτωση έχουμε «αφηρημένες» και δογματικές «γενικεύσεις, όπως η αλήθεια, η ορθολογικότητα και η ανθρώπινη ουσία», οι οποίες «αρνούνται την πολλαπλότητα, κόβουν και ράβουν τις διαφορές στα μέτρα τα ομοιότητας» (Newman, 2019: 251):

σ’ ένα δένδρο, υπάρχουν πολλά χαρακτηριστικά: Υπάρχει ένα σημείο προέλευσης, σπόρος ή κέντρο· είναι μηχανή δυαδική ή αρχή διχοτόμησης, με τα κλαδιά του διαρκώς να διαιρούνται και να αναπαράγονται σε διακλαδώσεις, και με τα σημεία δενδροποίησής του [...] είναι δομή, σύστημα σημείων και θέσεων

που σταθεροποιεί όλο το δυνατό μέσα σ' ένα δίκτυο, σ' ένα σύστημα ιεραρχικό [...] έχει ένα μέλλον και ένα παρελθόν, ρίζες και κορυφή, μια ολόκληρη ιστορία, μια εξέλιξη, μια ανάπτυξη (Ντελέζ & Παρνέ, 2022: 30).

Στη δεύτερη περίπτωση παρατηρείται μία ρευστή λειτουργία η οποία επιτρέπει –και επιτελείται μέσα από– τη διαφορά, την πολλαπλότητα, την ενδεχομενικότητα (Newman, 2019: 251· Πεχτελίδης, 2020). Πιο συγκεκριμένα, το μοντέλο του ριζώματος:

συνιστά μια μορφή σκέψης που απορρίπτει τις δυαρχίες και τις ιεραρχίες δεν επιφυλάσσει προνομιακή μεταχείριση εις βάρος ενός άλλου ούτε κυβερνάται από μία και μόνο εκτυλισσόμενη λογική. Ως εκ τούτου, θέτει εν αμφιβόλω τις αφηρημένες ιδέες που κυβερνούν τη σκέψη και που διαμορφώνουν τη βάση των διαφόρων λόγων περί γνώσης και ορθολογικότητας (Newman, 2019: 250).

4.2. Ριζωματική μάθηση/παιδαγωγική: επιστρέφοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η θεωρία των Deleuze & Guattari που παρουσιάστηκε παραπάνω, έχει επηρεάσει σημαντικά το (δι)επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης (βλ. Charney, 2017: 8), στον βαθμό μάλιστα να έχει επινοηθεί από διάφορους/ες ερευνητές/τριες, μελετητές/τριες και παιδαγωγούς ο όρος «ριζωματική μάθηση» (Cormier, 2011). Η ριζωματική μάθηση αναφέρεται σε πρακτικές μάθησης που ξεφεύγουν «από τα παραδοσιακά, τυποποιημένα, θεσμικά συστήματα μάθησης που έχουμε βιώσει οι περισσότεροι από εμάς και που μας έχουν γειώσει στη σκέψη μας για το πώς και πότε πρέπει να συμβαίνει η μάθηση» (Charney, 2017: 8). Η σύνδεση του εννοιολογικού πλαισίου του ριζώματος με την εκπαιδευτική διαδικασία – και η εφαρμογή του σε αυτή – θα σήμαινε την αρχή της ρήξης με τις απολυτότητες και τις δογματικές αντιλήψεις του θετικισμού με αποτέλεσμα να αλλάξει ριζικά και συνολικά ο τρόπος με τον οποίο συλλαμβάνεται, γίνεται αντιληπτή και

επιτελείται η όλη μαθησιακή διαδικασία. Αναλυτικότερα, το εν λόγω μοντέλο «αναφέρεται σε μια δικτυο-κεντρική αντίληψη της μάθησης» (Μπράιλας & Παπαχριστόπουλος, 2022: 93) και αντιλαμβάνεται την τελευταία «ως ένα οικοσυστημικό φαινόμενο, ως τη συνέπεια της ενεργού συμμετοχής και συνέργειας σε ένα πολύπλοκο ζωντανό σύστημα μερών που αλληλοεπιδρούν, αλληλεξαρτώνται και συνεξελίσσονται» (Μπράιλας & Παπαχριστόπουλος, 2022: 92):

η ριζωματική μάθηση μπορεί να οριστεί ως η διαδικασία επέκτασης, ανατροφής, καλλιέργειας και κατάλυσης της ανάπτυξης ενός ζωντανού δικτύου, που αποτελείται από γνώστες, ανθρώπινους και τεχνητούς, και υλικά αντικείμενα/πόρους. Σε αυτό το πλαίσιο, η μάθηση μπορεί να πραγματοποιηθεί ως η δημιουργική ικανότητα τέτοιων ριζωμάτων να βασίζονται σε υπάρχοντες πόρους και να δημιουργούν νέες συνδέσεις, να αποκτούν νέους κόμβους και να επεκτείνονται ακόμη περισσότερο σε διαφορετικές κατευθύνσεις (Brailas, 2020: 3).

«Στο ριζωματικό μοντέλο μάθησης», η γνώση δεν είναι καθορισμένη και καθοδηγούμενη εκ των πρότερων, αλλά αντιθέτως «κατασκευάζεται και διαπραγματεύεται σε πραγματικό χρόνο από τις συνεισφορές όσων εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία» (Cormier, 2008· Πεχτελίδης, 2020: 138-139). Έτσι, η «κοινότητα» κατασκευάζει «ένα μοντέλο εκπαίδευσης αρκετά ευέλικτο» (Cormier, 2008). Πιο συγκεκριμένα και σύμφωνα με τον Cormier (2008), «το ριζωματικό μοντέλο απαλλάσσει από την ανάγκη για εξωτερική επικύρωση της γνώσης, είτε από έναν/μια ειδικό είτε από ένα κατασκευασμένο πρόγραμμα σπουδών». Υπό το πλαίσιο λοιπόν της ριζωματικής παιδαγωγικής:

η μαθησιακή δραστηριότητα δεν αναπτύσσεται γραμμικά, προοδευτικά και προβλέψιμα από το ένα στάδιο στο άλλο. Αντίθετα, προχωράει με εφαρμογές, πειραματισμούς και δοκιμές, παρεκκλίσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν γραμμές διαφυγής που οδηγούν σε απρόβλεπτες κατευθύνσεις, όχι πάντα θετικές και ωφέλιμες, οι οποίες προκαλούνται μέσα από τις συναντήσεις με το διαφορετικό, καθώς δημιουργούνται νέες διασυνδέσεις και

δοκιμάζονται νέες θεωρίες στην πράξη (Πεχτελίδης, 2020: 128) (έμφαση δική μου).

Έτσι, η γνώση δεν αποτελεί ένα στατικό, απόλυτο, अपαράλλακτο και αμετάβλητο έκθεμα, μία ουσία που κρύβει εντός της αλήθεια του κόσμου και με τα κατάλληλα κλειδιά ο μαθητής θα καταστεί ικανός να την κατακτήσει και να κυριαρχήσει, αλλά αντίθετα θα μπορούσαμε να κάνουμε λόγο για μια απομυθιστοποίηση της γνώσης. Αμφισβητούνται οι κυρίαρχοι, εξουσιαστικοί και ιεραρχικοί ρόλοι των υποκειμένων περί «μεταδότη» και «δέκτη» της γνώσης (Bernstein, 1991: 114-115· βλ. επίσης Χολτ, 1971, 1979· Φρέιρε, 1974), απορρίπτονται οι άκαμπτες παιδαγωγικές μέθοδοι, μετασχηματίζεται η μονομερής και μονοδιάστατη παραγωγή, διαχείριση και μετάδοση της γνώσης ως απαραίτητη και κοινώς λογική και ορθολογική παιδαγωγική συνθήκη και δημιουργείται μία νέα διάσταση, πιο κοινοτική, συνεργατική και συλλογική (Lenz Taguchi, 2010: 29· Πεχτελίδης, 2020). Με άλλα λόγια, η εκπαιδευτική διαδικασία αποκτά τα χαρακτηριστικά μιας παιδαγωγικής κοινότητας στην οποία όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες – μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί – εργάζονται ως ισότιμα μέλη μιας ομάδας και δρουν από κοινού τόσο στον σχεδιασμό και την οργάνωση όσο και στην επιτέλεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας: *«η διδασκαλία και η μάθηση που βασίζονται σε ριζωματικές αρχές [...] τοποθετούν τόσο τον/την εκπαιδευτικό όσο και τον/την μαθητή/τρια σε έναν χώρο περιέργειας και ανακάλυψης», σε «έναν χώρο που ανοίγει ένα δρόμο για νέα σκέψη»* (Charney, 2017: 8). Στην κατεύθυνση αυτή:

μαθητές και εκπαιδευτικοί αλλάζουν και συνεχώς εξελίσσονται, βρίσκονται σε μια διαδικασία γίνεσθαι με άγνωστη δυναμική. Αυτή η λογική των συνεχώς νέων διασυνδέσεων προκαλεί γραμμές φυγής προς νέες κατευθύνσεις και οδηγεί τους εμπλεκόμενους μακριά από την κλειστή, ταξινομική και διπολική σκέψη προς μια ανοιχτή δίχως τέρμα σκέψη (Πεχτελίδης, 2020: 137).

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού:

σε μια τέτοια ριζωματική οικολογία είναι να εξουσιοδοτήσει τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να δημιουργήσουν εναλλακτικές συνδέσεις, νέα δίκτυα σκέψης και νέα πρότυπα σχέσης μεταξύ τους και με άλλους διαθέσιμους ανθρώπινους, ή μη, κόμβους και πόρους μάθησης. Αλλά δεν είναι ο/η παιδαγωγός που εκπαιδεύει πραγματικά τους/τις μαθητές/τριες. Το ρίζωμα στο σύνολό του γίνεται η συσκευή διδασκαλίας, ένας πολλαπλασιαστής προοπτικών και ένας ενισχυτής συνεργειών (Brailas, 2020: 3· βλ. επίσης Charney, 2017: 40· Πεχτελίδης, 2020: 114).

Κινούμενος σε παρόμοιο μήκος κύματος, ο Χολτ (1995: 283-284) εξηγεί ότι:

τα παιδιά [...] ανοίγουν τα δικά τους μονοπάτια προς το άγνωστο, μονοπάτια που ποτέ δεν θα μπορούσαμε να διανοηθούμε να ανοίξουμε για λογαριασμό τους [...] όταν ακολουθούν το δικό τους ένστικτο και μαθαίνουν ό,τι τους κινεί την περιέργεια, τα παιδιά προχωρούν πιο γρήγορα και μαθαίνουν περισσότερα πράγματα από όσα θα είχαμε διανοηθεί να επιχειρήσουμε να τους επισημάνουμε ή αν τους διδάξουμε [...] η μάθησή τους δεν τα περιορίζει· τα οδηγεί στη ζωή, υπό πολλές έννοιες, και τους ανοίγει πολλούς ορίζοντες. Κάθε καινούργιο πράγμα που μαθαίνουν τα βοηθά να συνειδητοποιήσουν ότι υπάρχουν και άλλα πράγματα που πρέπει να μάθουν. Η περιέργεια τους μεγαλώνει με κάθε τι που την τροφοδοτεί. Το καθήκον μας είναι να την τροφοδοτούμε συνεχώς. Το να συντηρούμε την περιέργειά τους «τροφοδοτώντας στην σωστά» δεν σημαίνει ότι τα «ταΐζουμε» ή ότι τους λέμε πώς να θρέψουν τον εαυτό τους. Σημαίνει ότι τους παρέχουμε τη μεγαλύτερη δυνατή ποικιλία και ποσότητα καλής τροφής (Χολτ, 1995: 283-284).

Επομένως, οι όποιες παιδαγωγικές διαδικασίες λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο του σχολείου πρέπει να επιτελούνται εντός ενός πραγματικού και όχι τύποις δημοκρατικού ιδεώδους (Πεχτελίδης, 2011, 2020), να είναι ανοικτές, διαλογικές, συλλογικές, να λαμβάνουν πάντα υπόψη τις σκέψεις όλων των μαθητών/τριών (όχι

όμως από θέση υπεροχής) και να υπερβαίνουν εν πολλοίς τα στερεοτυπικά πρότυπα σχετικά με τη γνώση, τη μάθηση και την παιδαγωγική που επιβάλλουν οι κυρίαρχοι εκπαιδευτικοί λόγοι στα υποκείμενα. Οι όποιες δηλαδή εκπαιδευτικές διαδικασίες, σε αυτό το πλαίσιο, καλούνται να ασχοληθούν, όχι με τον εγκλωβισμό και την ψευδοκυριαρχία της γνώσης και της μάθησης, αλλά με τη «μεταφορά της γνώσης σε πραγματικότητα [...] σε ανθρώπινες συνθήκες ύπαρξης» (Μαρκούζε, 1971: 91) και αντίστροφα. Σκοπός λοιπόν μιας τέτοιας παιδαγωγικής θα ήταν, με τους όρους του Ferrer (2022: 90), η «απελευθέρωση των ανθρώπων από δόγματα και συμβάσεις που διασφαλίζουν την αναπαραγωγή της παρούσας αδικίας στην κοινωνία» και επιπλέον, με τους όρους του Βανεγκέμ (1996: 17), να αφήσει το παιδί να «προσεγγίσει τη ζωή» και να «μάθει να ξέρει τι θέλει». Πρόκειται για έναν επαναπροσδιορισμό της γνώσης, της μάθησης και των εκπαιδευτικών/σχολικών πρακτικών ο οποίος «θα σήμαινε την απελευθέρωση της σκέψης, της ερευνάς, της διδασκαλίας και της μάθησης από το υπάρχον σύστημα αξιών» (βλ. Marcuse, 1984: 39).

5. Συζήτηση

Όπως ίσως έχει ήδη φανεί, το ριζωματικό μοντέλο για τη μάθηση θέτει εν αμφιβόλω όχι μόνο τον τρόπο με τον οποίο εμφανίζεται/παρουσιάζεται και επιτελείται η συμβατική και παραδοσιακή παιδαγωγική, αλλά και την προσίδια σε αυτή σύλληψη, παραγωγή, μετάδοση και λειτουργία της γνώσης. Αντλώντας από την ορολογία της Butler (2004, 2017), αυτό που υποστηρίζεται εδώ είναι ότι η ριζωματική μάθηση επιχειρεί την πλήρη αποδόμηση των θεμέλιων της κατεστημένης μαθησιακής διαδικασίας εντός της οποίας ο μαθητής, τελεί υπό όρους «επισφάλειας» (Αθανασίου, 2007). Στη βάση αυτή, ο μαθητής αποτελεί το αντικείμενο ενός παιδαγωγικού οργανογράμματος εντός του οποίου δεν επιτρέπεται να έχει αυτόνομη και ανεξάρτητη φωνή και δράση, αλλά αντίθετα επιτελεί μία πάγια, καθιερωμένη και αναμενόμενη στάση και συμπεριφορά. Η

ριζωματική μάθηση αποδιοργανώνει αυτή την ιεραρχική και καταναγκαστική σχέση που παράγει μορφές κοινωνικής δράσης εντός προκαθορισμένων (από τα πάνω) ορίων, δεσμεύσεων και επιλογών και δημιουργεί μία «βιώσιμη αλληλεξάρτηση» (Butler, 2017: 88) μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας ανεξάρτητα από τις ποικίλες διαφορετικές προσεγγίσεις που σίγουρα υπάρχουν προχωρώντας σε «μια συλλογική απόρριψη της επισφάλειας» (βλ. Butler, 2017: 37) που κυριαρχεί και επικρατεί τόσο στο σχολικό κλίμα όσο και στις ψυχοκοινωνικές συνθήκες και καταστάσεις που αναπόφευκτα απορρέουν από αυτό. Ως εκ τούτου, στη λειτουργία του ριζωματικού μοντέλου για τη μάθηση, απορρίπτεται η ατομικιστική οπτική «προς όφελος μιας ηθικής της αλληλεγγύης» (βλ. Butler, 2017: 34). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, κανένα υποκείμενο (είτε μαθητής/τρια είτε εκπαιδευτικός), δεν μένει στην αφάνεια ή/και στα «όρια της αναγνωρισιμότητας» (Butler, 2017: 55). Αντίθετα, κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας απολαμβάνει την ίδια «αναγνώριση» (Butler, 2017) και αξία, συνάπτοντας έτσι σχέσεις δημοκρατίας, ισοτιμίας, σεβασμού, κατανόησης και αλληλεγγύης. Με αυτό τον τρόπο, αναδύεται η λειτουργία της σχολικής κοινότητας, στο «πρότυπο» των αξιών «για τις οποίες αγωνίζονται» τα μέλη της κοινότητας αυτής (βλ. Butler, 2017: 87), με τα τελευταία να «ενσαρκώνουν μια άλλη αντίληψη για την ισότητα, την ελευθερία και τη δικαιοσύνη» και με το «εγώ» να «είναι συγχρόνως και εμείς» (βλ. Butler, 2017: 68-69).

Παρατηρούμε συνεπώς, ότι «η αλληλεξάρτηση, η αλληλεγγύη, η συλλογικότητα, η συμμετοχή, η αναγνώριση και η αποδοχή της διαφορετικότητας και της αυτονομίας, η κίνηση, ο πειραματισμός και η ενδεχομενικότητα» (Πεχτελίδης, 2020: 154) αποτελούν τα βασικά συστατικά της ριζωματικής μάθησης, καθώς και το αναντίρρητο (κοινωνικό) γεγονός ότι «η εξάρτηση του ενός από τον άλλο είναι αναπόφευκτη και αναγκαία επειδή όλοι θεωρούνται ευάλωτοι [...] δεν μπορεί κανείς να επιβιώσει και να ευημερήσει χωρίς αλληλεξάρτηση και ένα υποστηρικτικό περιβάλλον» (Πεχτελίδης, 2020: 153-154).

Στο σημείο αυτό, ενδεχομένως να θεωρηθεί ότι ανακλύπτουν στον ευρύτερο χώρο της εκπαίδευσης ουτοπικές ελπίδες, ανάγκες και αναζητήσεις. Για το λόγο αυτό, θα επιχειρήσω ένα – διαλογικό – ξεκαθάρισμα. Πρώτον, η – θεωρητική και πρακτική – επιδίωξη της επίτευξης της αναγνώρισης και της αλληλεξάρτησης μεταξύ των ατόμων της σχολικής κοινότητας, δεν αποτελεί κατ' ανάγκη μία εγγενώς ελπιδοφόρα, ανιδιοτελή και αγαθή σπουδή. Όπως σημειώνει σχετικά και η ίδια η Butler (2017: 182) αναφορικά με την ιδέα της αλληλεξάρτησης: *«θα συνιστούσα προσοχή ως προς το εξής: δεν μπορούμε να υποθέτουμε ότι η αλληλεξάρτηση είναι μια όμορφη κατάσταση συνύπαρξης [...] δεν υπάρχει τρόπος να αποσυνδέσουμε, μια και καλή, την εξάρτηση από την επιθετικότητα»*. Βέβαια, το γεγονός ότι οι διαδικασίες αναγνώρισης και αλληλεξάρτησης δεν εμπίπτουν απαραίτητα και από μόνες τους σε ένα καλούπι αγάπης, φροντίδας και μοιράσματος, δεν σημαίνει ότι οι άνθρωποι δεν οφείλουν να επιμένουν στην τήρηση της *«παγκόσμιας υποχρέωσής»* (Butler, 2017: 148) τους να διεκδικούν και να στηρίζουν τη ζωή όλων των πλασμάτων *«με όρους ισοτιμίας»* (Butler, 2017: 145).

Δεύτερον, σίγουρα *«οι διάφορες μορφές εκπαίδευσης»* αποτελούν μηχανισμούς *«κανονικοποίησης που επιβάλλονται σε ένα άτομο»* με σκοπό *«να το κάνουν να μεταβάλλει»* το *«σημείο υποκειμενικοποίησης, πάντα ψηλότερα, πάντα ευγενεστέρα, πάντα περισσότερο προσαρμοσμένο σε ένα υποτιθέμενο ιδανικό»* (Deleuze & Guattari, 2017: 165). Όμως, αυτή η (ρεαλιστική) κατάσταση, δεν πρέπει να δημιουργεί αισθήματα αποστροφής και ματαίωσης, αλλά αντίθετα να κοπιάζει και να εργάζεται εντονότερα, διορατικότερα και σοφότερα στην προσπάθεια του συλλογικού (από τα κάτω) εκπαιδευτικού (αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού) μετασχηματισμού με όρους κοινωνικής δικαιοσύνης, ισότητας, ειρήνης και αλληλεγγύης.

Τρίτον, κάθε παιδαγωγική σχέση χαρακτηρίζεται από μια απόσταση, από μια γνωστική αρρυθμία και κατά συνέπεια *«είναι ουσιαστικά, και εγγενώς, μια σχέση ασυμμετρική»* (Bernstein, 1991: 114· Ρανσιέρ, 2015: 9-33). Ωστόσο, αυτό δεν συνεπάγεται

άρνηση και απόρριψη της πνευματικής δυναμικής και των γνωστικών εργαλείων των υπολοίπων, δηλαδή των μαθητών/τριών. Αυτό που θέλω να πω είναι ότι το γεγονός ότι ο/η εκπαιδευτικός είναι το υποκείμενο εκείνο το οποίο χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη ποικιλία γνωστικών σχημάτων (τόσο σε ό,τι αφορά τόσο τους προσληπτικούς μηχανισμούς όσο και τους μηχανισμούς ανταπόκρισης), κυρίως λόγω της αυξημένης ποσότητας εμπειριών που διαθέτει, αυτό δεν σημαίνει ότι του/της οφείλεται και του/της παραχωρείται η θέση του/της επιτηρητή/τριας. Όπως υποστηρίζει και ο Χολτ (1979: 45), τα παιδιά «μπορεί να βρουν περισσότερο έξυπνα σχήματα από εκείνα που θα μπορούσαμε να σκεφτούμε εμείς». Δεν λειτουργούν δηλαδή παθητικά και απροϋπόθετα υπομονετικά, όπως λανθασμένα κυκλοφορεί στους κυρίαρχους λόγους του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά αντίθετα είναι ενεργά υποκείμενα που συνεχώς απορούν και αναστοχάζονται, δοκιμάζουν και πειραματίζονται, κρίνουν και συγκρίνουν, εξερευνούν και ανακαλύπτουν (Χολτ, 1995). :

το παιδί είναι [...] ανοιχτό, δεκτικό και διορατικό. Δεν αποκλείει τον εαυτό του από τον παράξενο, συγκεχυμένο και περίπλοκο κόσμο που το περιβάλλει. [...] Δεν παρατηρεί κυρίως τον κόσμο γύρω του, αλλά τον δοκιμάζει, τον αγγίζει, τον ζυγίζει, τον κάνει να υποταχθεί, τον διαλύει (Χολτ, 1995: 342-343).

Τέλος, καθίσταται απολύτως κατανοητό το γεγονός ότι μία παιδαγωγική προσανατολισμένη στη θεωρία του μεταθεμελιωτισμού και του ριζώματος ενδεχομένως εγείρει αμφιβολίες και επιφυλάξεις, καλόπιστες και μη. Θα κλείσω με την απάντηση που δίνει ο Χολτ (1995: 347) σε ανάλογες αντιρρήσεις:

Δεν υπάρχουν άραγε ορισμένα πράγματα που ο καθένας οφείλει να γνωρίζει και δεν είναι καθήκον μας [...] να είμαστε σίγουροι ότι τα παιδιά τα γνωρίζουν; Αυτό το επιχείρημα μπορεί να καταρριφθεί ποικιλοτρόπως [...] δεν είναι δυνατόν να αποδειχθεί ότι οποιοδήποτε τμήμα γνώσης είναι ουσιώδες για τον καθένα. Είναι ενδεχομένως χρήσιμο και πρόσφορο, όχι όμως και ουσιαστικό. Επιπλέον, οι άνθρωποι που πιστεύουν ότι μια

ορισμένη γνώση είναι ουσιώδης δεν συμφωνούν μεταξύ τους ποια είναι αυτή η γνώση [...] επιπλέον, η γνώση μεταβάλλεται.

—

Βιβλιογραφία

Αθανασίου, Α. (2007). *Ζωή στο όριο: Δοκίμια για το σώμα, το φύλο και τη βιοπολιτική*. Αθήνα: Εκκρεμές.

Βανεγκέμ, Ρ. (1996). *Το τέλος της εξάρτησης: Προειδοποίηση προς τους μαθητές γυμνασίου και λυκείου* (Μ. Λογοθέτη, Μτφρ., Α. Ζαγκούρογλου, Επιμ.). Αθήνα: Ελεύθερος Τύπος.

Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος* (Ι. Σολωμών, Μτφρ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Brailas, A. (2020). *Rhizomatic Learning in Action: A Virtual Exposition for Demonstrating Learning Rhizomes*. Στο *Eighth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (σσ. 309–314). DOI: <https://doi.org/10.1145/3434780.3436565>.

Butler, J. (2004). *Precarious life. The Powers of Mourning and Violence*. New York: Verso.

Butler, J. (2017). *Σημειώσεις για μια επιτελεστική θεωρία της συνάθροισης* (Μ. Λαλιώτης, Μτφρ., Ρ. Σινοπούλου, Επιμ.). Αθήνα: Angelus Novus.

Charney, R. (2017). *Rhizomatic Learning and Adapting: A Case Study Exploring an Interprofessional Team's Lived Experiences*. <https://aura.antioch.edu/etds/382>.

Cormier, D. (2008). *Rhizomatic Education: Community as Curriculum*. *Innovate: Journal of Online Education*, 4(5). Ανακτήθηκε 26 Αυγούστου, 2024, από: <https://www.learntechlib.org/p/104239/>.

Cormier, D. (2011). *Rhizomatic learning – Why we teach* [Blog

post]. Ανακτήθηκε 26 Αυγούστου, 2024, από: <http://davecormier.com/edblog/2011/11/05/rhizomatic-learning-why-learn/>.

Deleuze, G. & Guattari, F. (2017). *Καπιταλισμός και Σχιζοφρένεια 2. Χίλια Πλατώματα* (Β. Πετσογιάννης, Μτφρ.). Αθήνα: Πλέθρον.

Ferrer, F. I. (2022). *Το Μοντέρνο Σχολείο: Η καταγωγή και τα ιδανικά του* (Φ. Τσαλούχου, Μτφρ., Χ. Ποζίδης, Επιμ.). Αθήνα: Στάσει Εκπίπτοντες.

Ιωάννου, Ε. (2017). *Ο σχεδιασμός του χώρου στα πλαίσια της Νέας Ενιαίας Κουλτούρας: η δράση της Neue Slowenische Kunst* (Διπλωματική Εργασία). Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.

Κίτσιου Ρ. (2024). Αξιοποιώντας το «ρίζωμα» στην κοινωνιογλωσσολογική και την εκπαιδευτική έρευνα. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 13(1). DOI: <https://doi.org/10.12681/revmata.37703>

Κυριάκης, Κ. (2019). *Τί αποτελεί σχολική γνώση: Τα αναλυτικά προγράμματα ως σχέση αληθολογίας και πράξη εξουσίας*. *Fractal*. Ανακτήθηκε 26 Αυγούστου, 2024, από: <https://www.fractalart.gr/ti-apotelei-scholiki-gnosi/>.

Lenz Taguchi, H. (2010). *Rethinking pedagogical practices in early childhood education: A multidimensional approach to learning and inclusion*. Στο N. Yelland. (Επιμ.), *Contemporary perspectives on early childhood education* (σσ. 14-32). Maidenhead, Berkshire, England: Open University Press.

Μαρκούζε, Χ. (1971). *Για την απελευθέρωση: δοκίμιο* (Ν. Αιγινήτης, Μτφρ.). Αθήνα: Διογένης.

Marcuse, H. (1971). *Ο μονοδιάστατος άνθρωπος* (Μπ. Λυκούδης, Μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Marcuse, H. (1984). *Παρατηρήσεις για έναν επαναπροσδιορισμό της κουλτούρας*. Στο M. Marcuse, T. W. Adorno, M. Horkheimer &

- L. Lowenthal, (Επιμ.), Τέχνη και μαζική κουλτούρα (Ζ. Σαρίκας, Μτφρ.) (σσ. 27-47). Αθήνα: Ύψιλον.
- Μαρκούζε, Χ. (1999). Λόγος και επανάσταση: Ο Χέγκελ και η γένεση της κοινωνικής θεωρίας (Γ. Λυκιαρδόπουλος, Μτφρ.). Αθήνα: Ύψιλον.
- Μαυρίδης Η. (2015). Για την “κατασκευή” της κοινωνικής πραγματικότητας: μετα-φαινομενολογικές προοπτικές του κοινωνικού κονστρουξιονισμού. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 15, 197–228. DOI: <https://doi.org/10.12681/sas.599>
- Μπέρκερ, Π. Λ., & Λούκμαν, Τ. (2003). Η κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας (Κ. Αθανασίου, Μτφρ., Γ. Κουζέλης & Δ. Μακρυνιώτη, Επιμ.). Νήσος.
- Μπράιλας, Α. & Παπαχριστόπουλος, Κ. (2022). Κοινότητες, ριζωματική μάθηση και μοντέλα αξιολόγησης: Μια κριτική οικοσυστημική προσέγγιση. Στο Πρακτικά 11^{ου} Συνεδρίου για ην Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Εμπειρίες, Προκλήσεις, Προοπτικές (Νοέμβριος 2021), (σσ. 90-103).
- Ντελέζ, Ζ. & Παρνέ, Κ. (2022). Διάλογοι (Κ. Β. Μπούντας, Μτφρ., Δ. Τουλάτου, Επιμ.). Αθήνα: Εκκρεμές.
- Newman, S. (2019). Από τον Μπακούνιν στον Λακάν: Ο αντιεξουσιασμός και η εξάρθρωση της εξουσίας (Α. Αγγελής, Μτφρ., Τ. Γκόνης & Δ. Παπαγιαννοπούλου, Επιμ.). Αθήνα: Κέλευθος.
- Ξανθόπουλος, Χ. (2015). Συμβολές στην Κοινωνική θεωρία της Γνώσης. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Πεχτελίδης, Γ. (2011). Κυριαρχία και αντίσταση. Μεταδομιστικές αναλύσεις. Της εκπαίδευσης. Αθήνα: Εκκρεμές.
- Πεχτελίδης, Γ. (2020). Για μια εκπαίδευση των κοινών εντός και πέραν των «τειχών». Αθήνα: Gutenberg.

Ρανσιέρ, Ζ. (2015). *Ο χειραφετημένος θεατής* (Α. Κιουπκιολής). Αθήνα: Εκκρεμές.

Στίρνερ, Μ. (2000). *Οι λανθασμένες αρχές της παιδείας μας* (Α. Γαρμπή, Μτφρ.). Αθήνα: Ελεύθερος Τύπος.

Φις, Σ. (2019). *Συνέπειες*. Στο Κ. Μ. Newton (επιμ.), *Η λογοτεχνική θεωρία του εικοστού αιώνα: Ανθολόγιο κειμένων* (Α. Κατσικερός & Κ. Σπαθαράκης, Μτφρ.) (σσ. 451-460). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.

Φουκώ, Μ. (2008). *Το μάτι της εξουσίας*. Αθήνα: Βάνιας.

Φρέιρε, Π. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (Γ. Κρητικός, Μτφρ.). Αθήνα: Ράππα.

Χολτ, Τζ. (1971). *Γιατί αποτυγχάνουν τα παιδιά: Το σχολείο αυτός ο εχθρός* (Μπ. Γραμμένος, Μτφρ.). Αθήνα: Άγκυρα.

Χολτ, Τζ. (1979). *Πέρα από το Σάμερχιλ: Η εναλλαγή της ελευθερίας* (Β. Πανταζής & Γ. Νταλιάνης, Μτφρ., Λ. Θεοδωρακόπουλος, Επιμ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Χολτ, Τζ. (1995). *Πώς μαθαίνουν τα παιδιά* (Δ. Τσαρμακλή, Μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Χορκχάιμερ, Μ. & Αντόρνο, Τ. Β. (1996). *Διαλεκτική Του Διαφωτισμού: Φιλοσοφικά Αποσπάσματα* (Λ. Αναγνώστου, Μτφρ., Γ. Κουζέλης, Επιμ.). Αθήνα: Νήσος.

[1] Η άποψη αυτή δεν αρνείται την υλική ύπαρξη της πραγματικότητας, αλλά δεν τη θεωρεί σταθερή, «δεδομένη και φυσική» (βλ. Μαυρίδης, 2015: 198· Φις, 2019: 455).

Η εναλλακτική εκπαίδευση στην Ελλάδα: η περίπτωση του αυτοοργανωμένου παιδαγωγικού εγχειρήματος 'Μικρό Δέντρο'

Του Μιχάλη Κατσιγιάννη

Προπτυχιακός φοιτητής

Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία

Πανεπιστήμιο Πατρών

mixaliskatsimm@gmail.com

1. Εισαγωγή

Διαχρονικά, ο ελληνικός χώρος δεν φημίζεται για τις εναλλακτικές και ριζοσπαστικές του παιδαγωγικές προτιμήσεις, προτάσεις και πρακτικές. Τα ποικίλα καινοτόμα εκπαιδευτικά ιδρύματα, όπως το πιο γνωστό από αυτά σάμμερχιλ για παράδειγμα, δεν έχουν αφήσει το στίγμα τους, παρά τη μεγάλη αίγλη και δημοσιότητα που τα συνοδεύει ανά τα χρόνια. Ωστόσο, παρά το υπαρκτό έλλειμμα που εντοπίζεται, το παρόν άρθρο επιχειρεί να αναδείξει την προσπάθεια μίας ομάδας παιδαγωγών από τη Θεσσαλονίκη, η οποία δημιούργησε ένα εναλλακτικό νηπιαγωγείο, το 'Μικρό Δέντρο', με βασικό σκοπό να συμβάλλει τόσο στην επίτευξη όσο και στην προώθηση της εναλλακτικής εκπαίδευσης.

2. Οι βασικές αρχές του Μικρού Δέντρου

Το Μικρό Δέντρο (στο εξής ΜΔ), είναι ένα εναλλακτικό νηπιαγωγείο που τέθηκε σε λειτουργία τον Ιανουάριο του 2014 και βρίσκεται στην περιοχή Κρυονερίου της Θεσσαλονίκης. Το όραμα για την δημιουργία του ΜΔ «ξεκίνησε από μία αυτοοργανωμένη ελευθεριακή κατασκήνωση στην περιοχή του Βερτίσκου, στη Θεσσαλονίκη, όπου γονείς, μη γονείς και παιδιά θέλαμε να ζήσουμε μαζί σε ένα αυτοοργανωμένο περιβάλλον με κεντρικό θέμα τα παιδαγωγικά» (Περιοδικό Βαβυλωνία, Οκτώβριος 2018, 00:03:27-00:03:44). Σύμφωνα με τους ανθρώπους που δημιούργησαν το ΜΔ, πρόκειται για «ένα αυτοοργανωμένο παιδαγωγικό εγχείρημα που λειτουργεί με τις αξίες της ελευθεριακής εκπαίδευσης και της βιωματικής μάθησης» (Συνέλευση του Αλλιώτικου Σχολείου το Μικρό Δέντρο, χ.η.):

σκοπός του ΜΔ ήταν φυσικά να ξεκινήσει μία πρωινή καθημερινότητα, μία σχολική καθημερινότητα αλλά δεν ήταν μόνο αυτό. Όταν λέγαμε πως θέλουμε μία κοινωνία, την απάντηση την βρίσκαμε στην εκπαίδευση, στο πως θέλουμε την εκπαίδευση. Ούτως ή άλλως, η ελευθεριακή και αναρχική σκέψη έχει αναπόσπαστο κομμάτι την παιδαγωγική μέσα, όποιος την έχει μελετήσει βλέπει ότι η εκπαίδευση είναι βασικό στοιχείο της. Οπότε, για εμάς, στόχος του σχολείου ήταν να δημιουργηθούν και άλλα τέτοια συμμετοχικά, κοινοτικά σχολεία στην Ελλάδα (Περιοδικό Βαβυλωνία, Οκτώβριος 2018, 00:06:34-00:07:05).

Στο ΜΔ «αφετηρία είναι οι ατομικές ανάγκες του κάθε παιδιού στο εδώ και τώρα» (Πεχτελίδης & Πανταζίδης, 2018: 384), ενώ σύμφωνα με τον Πανταζίδα (2021: 514) «οι έννοιες της ομοφωνίας και της συναίνεσης είναι βασικές στην καθημερινή ζωή του ΜΔ». Το «Μικρό Δέντρο που θα γίνει δάσος» (Συνέλευση του Αλλιώτικου Σχολείου το Μικρό Δέντρο, χ.η.) έχει την ακόλουθη λογική, σύμφωνα με τους/τις ιδρυτές/ες του:

μια εκπαίδευση που σε πρώτο επίπεδο ξεκινάει από το σεβασμό στην ατομικότητα του κάθε παιδιού, στους προσωπικούς του ρυθμούς, στις ανάγκες και τις επιθυμίες του. Σε δεύτερο

επίπεδο συνεχίζεται με το βίωμα της αμεσοδημοκρατικής κοινότητας, με εργαλεία τη συνεκπαίδευση, την αλληλοβοήθεια και τη συμμετοχή στη συλλογική ζωή. Θεωρούμε βασικό να συντροφεύουμε τα παιδιά με ενσυναίσθηση, ειλικρίνεια και αποδοχή στην ανακάλυψη της γνώσης και στην ολόπλευρη ανάπτυξη τους (Συνέλευση του Αλλιώτικου Σχολείου το Μικρό Δέντρο, χ.η.).

Το ιδεολογικό πλέγμα της «ελευθεριακής μαθησιακής κοινότητας του Μικρού Δέντρου» αποτελείται από «τη συμμετοχική δημοκρατία, την ελευθεριακή αναρχία, την οικολογία και τον φεμινισμό» (Πεχτελίδης, 2020: 98). Οι παιδαγωγοί του σχολείου αυτού το χαρακτηρίζουν ως «αυτο-οργανωμένο» και «αλλιώτικο σχολείο» το οποίο στοχεύει να υλοποιήσει στην πράξη «την ισότιμη συμμετοχή στην οργάνωση» (Ένα Αλλιώτικο Σχολείο, Οκτώβριος 2014). Όπως λένε χαρακτηριστικά και οι παιδαγωγοί, «προσπαθούμε να επιλέγουμε διαδικασίες και εργαλεία που να υποστηρίζουν την αντί ιεραρχία, οριζόντιους τρόπους λήψης των αποφάσεων, την άμεση συμμετοχή αντί της ανάθεσης και όλα αυτά που μας επιτρέπουν να πάρουμε τις ζωές μας στα χέρια μας» (Ένα Αλλιώτικο Σχολείο, Οκτώβριος 2014). Σχολιάζοντας την περίπτωση του εγχειρήματος, οι Πεχτελίδης & Πανταζίδης (2018: 379) αναφέρουν ότι:

οι άνθρωποι που το απαρτίζουν είναι μια ομάδα παιδιών, γονέων και παιδαγωγών-συνοδών. Το σχολείο αυτό λειτουργεί μέσα από τις αποφάσεις των τριών αυτών ομάδων με γνώμονα μία ιδεολογία η οποία συνδέεται σε ένα σημαντικό βαθμό με τη δημοκρατία, την ελευθεριακή παιδεία και άλλα αυτο-οργανωμένα κινήματα οικολογίας, φεμινισμού και αλληλεγγύης.

Τέλος, το ΜΔ δέχθηκε ποικίλες επιδράσεις κατά την διαμόρφωσή του, π.χ. από το σάμερχιλ, την παιδαγωγική μοντεσσόρι, την παιδαγωγική φρενέ, τον Φερέρ, τον Κόρτσακ, τον Φρέιρε και την παιδαγωγική reggio emilia (0 Ελευθεριακός, Μάιος 2022, 00:05:52-00:08:56). Βέβαια, όπως λένε και οι ίδιοι οι παιδαγωγοί του σχολείου «ποτέ δεν είχαμε κάποια αναγκαιότητα να θέλουμε να επικεντρώσουμε σε κάποιο συγκεκριμένο, ας πούμε, ξέρω γω, θεωρητική επιρροή. Δηλαδή και αυτό, βλέπουμε ας πούμε

στο παιδαγωγικό μας πλαίσιο, είναι μία σύνθεση αναρχικής, ελευθεριακής και δημοκρατικής εκπαίδευσης» (Ο Ελευθεριακός, Μάιος 2022, 00:10:00-00:10:18).

3. Εκπαιδευτικοί ή συνοδοί: κυριαρχία ή αλληλεγγύη;

Στο ΜΔ δεν υπάρχει καμία ιεραρχική διάκριση και εξουσιαστική σχέση μεταξύ των παιδιών και των παιδαγωγών. Χαρακτηριστικό αυτού του γεγονότος είναι ότι «οι εκπαιδευτικοί του Μικρού Δέντρου αυτοπροσδιορίζονται ως συνοδές και όχι ως δασκάλες, γιατί συνοδεύουν τα παιδιά στη μάθηση και την ψυχαγωγία των παιδιών με έναν ευέλικτο και μη εξαναγκαστικό τρόπο» (Πεχτελίδης, 2020: 114). Όπως σημειώνουν και οι ίδιες οι συνοδές, «επιλέγουμε να χρησιμοποιούμε τη λέξη συνοδεία για να περιγράψουμε τον ρόλο των παιδαγωγών του Μικρού Δέντρου στη διαδικασία ανάπτυξης και μάθησης των παιδιών» (από το επίμετρο στον Ferrer, 2022: 195):

σκοπός της συνοδού στο Μικρό Δέντρο είναι να συνοδεύσει το άτομο στην ειρηνική εξερεύνηση του εαυτού, του άλλου και του περιβάλλοντος. Με κύριες αξίες την αποδοχή, την ενεργητική ακρόαση και την ενσυναίσθηση, η συνοδός προσπαθεί να διευκολύνει το άτομο να εμβαθύνει στο προσωπικό του βίωμα, σύμφωνα με τις προσωπικές του συγκινήσεις. Εμπνεόμαστε από τις αξίες αυτές και πιστεύουμε πως οι σχέσεις επικοινωνίας μπορούν να βασιστούν πάνω σε αυτές, θυμίζοντάς μας ότι οι άνθρωποι δεσμοί συνιστούν έναν πραγματικό εμπλουτισμό, μετασχηματίζοντας τις σχέσεις αλλά και την κοινωνία (από το επίμετρο στον Ferrer, 2022: 194-195).

Ο Πανταζίδης (2021: 513), σχολιάζει σχετικά με το ζήτημα αυτό ότι «εξέχουσας σημασίας είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών οι οποίες λειτουργούν υποστηρικτικά χωρίς να διατάζουν. Πολλές φορές θύμιζαν μεγάλα αδέρφια»:

η συνοδή στοχεύοντας στην αυτοδιεύθυνση δίνει τον χώρο και τον χρόνο στα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα πάνω σε ένα

συγκεκριμένο έργο (λ.χ. δραστηριότητα, εργασία) και απώτερος σκοπός του μαθητή και της μαθήτριας, και του/της παιδαγωγού-κριτικού/ής φίλου/ης είναι η επιτυχία στο έργο αυτό. Επίσης, δεν ταιριάζει στο κλίμα της δομής η τιμωρία αλλά προτείνονται τρόποι συλλογικής ευθύνης και συνδιαχείρισης (Πανταζίδης, 2021: 513).

4. Σχολική διακυβέρνηση: ισοτιμία ή αυταρχισμός;

Στο ΜΔ δεν υπάρχει ανώτερη διακυβέρνηση από κάποιον διευθυντή ή από μία κλειστή ομάδα ανθρώπων. Αντίθετα, η λήψη των αποφάσεων γίνεται μέσω του εργαλείου της συνέλευσης:

στο Μικρό Δέντρο αξιοποιούνταν τρόποι αμεσοδημοκρατικής συνέλευσης με τη συμμετοχή όσων παιδιών ήθελαν να λάβουν μέρος. Τα υπόλοιπα μπορούσαν να απασχολούνται με κάτι άλλο στον χώρο. Μέσω της αμεσοδημοκρατικής οπτικής, ώστε όχι μόνο να ακούγονται όλες οι φωνές, αλλά και να εξετάζονται, με απώτερο σκοπό την από κοινού λήψη ενημερωμένων και δίκαιων αποφάσεων, που έχουν ως βάση τους το πνεύμα της ομοφωνίας (Πανταζίδης, 2021: 512).

Ο Πανταζίδης (2021: 506) αναφέρει σχετικά με την συνέλευση ως εκπαιδευτικό εργαλείο ότι:

η αξιοποίηση εργαλείων για την ενδυνάμωση της φωνής των παιδιών σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα συχνά ξεκινά από τους/τις εκπαιδευτικούς και όσους/ες ενδιαφέρονται να δουν στην πράξη μικρές αλλά σημαντικές αλλαγές στον καθημερινό σχολικό βίο. Πολλές φορές οι αλλαγές αυτές συνοδεύονται με μια γενικότερη κοσμοαντίληψη για τα παιδιά, τον/την εκπαιδευτικό, το σχολείο ως θεσμό, αλλά και την κοινωνία ολόκληρη.

Το παιδί δηλαδή δεν θεωρείται ανίκανο να συμβάλλει σε διαδικασίες απόφασης και εύρεσης λύσεων, αλλά αποτελεί ενεργό μέλος της κοινότητας στην οποία μετέχει. «Οι συνελεύσεις αποτελούν ένα πολύτιμο εργαλείο στην εκπαιδευτική πράξη το

οποίο συνδέεται με πολλαπλές δεξιότητες, όπως είναι η συνεργασία, η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η επικοινωνία και η επίλυση προβλήματος» (Πανταζίδης, 2021: 507). Στο ΜΔ «τα παιδιά θεωρούνται άξια να παίρνουν αποφάσεις και να διαμορφώνουν την καθημερινότητά τους» (Πανταζίδης, 2021: 512), κάτι που επιτελείται ακριβώς μέσα από το εργαλείο της συνέλευσης (Πανταζίδης, 2021: 507).

Ειδικότερα, στο ΜΔ, λειτουργούν δύο είδη συνελεύσεων. Το πρώτο η «γενική συνέλευση στην οποία συμμετέχουν οι οικογένειες και οι παιδαγωγοί» (Ένα Αλλιώτικο Σχολείο, Οκτώβριος 2014):

η συνέλευση αυτή ασχολείται με όλα τα πρακτικά ή θεωρητικά ζητήματα οργάνωσης, συντήρησης και ανάπτυξης του εγχειρήματος. Σε αυτή τη συνέλευση παρουσιάζουν τις προτάσεις, τις ιδέες προς υλοποίηση οι ομάδες εργασίας που αποτελούνται από τα ίδια τα μέλη της συνέλευσης και είναι επιφορτισμένες με ζητήματα όπως η νομική υπεράσπιση και δικτύωση, η οικονομική διαχείριση αλλά και ενίσχυση, το παιδαγωγικό πλαίσιο του σχολείου, την κατασκευή παιδαγωγικού υλικού, την υποδοχή νέων μελών στην κοινότητα, την οργάνωση των εξωτερικών δραστηριοτήτων του σχολείου κ.α. Επίσης στη γενική συνέλευση, μεταφέρονται από τις συνοδούς προτάσεις που βγαίνουν από την παιδική συνέλευση (Ένα Αλλιώτικο Σχολείο, Οκτώβριος 2014).

Το δεύτερο είδος συνέλευσης είναι η «παιδική συνέλευση», στην οποία «συμμετέχουν τα παιδιά και οι συνοδοί του σχολείου» (Ένα Αλλιώτικο Σχολείο, Οκτώβριος 2014):

η παιδική συνέλευση μπορεί να καλεστεί από οποιοδήποτε μέλος της σχολικής κοινότητας είτε παιδί είτε συνοδό, αλλά έχει και την προγραμματισμένη ώρα της στις 11:00 κάθε μέρα. Βέβαια η παιδική συνέλευση είναι κομμάτι ενός ευρύτερου παιδαγωγικού πλαισίου και έτσι όπως όλα στο σχολείο μας δεν είναι υποχρεωτική (Ένα Αλλιώτικο Σχολείο, Οκτώβριος 2014).

Οι συνοδές, σχολιάζοντας το εργαλείο της συνέλευσης, εξηγούν ότι:

επιλέξαμε ένα εργαλείο που αρχικά λειτουργεί ως ένα πεδίο διασφάλισης του λόγου των παιδιών μέσα στην κοινότητα, καθώς θέματα που προκύπτουν μέσα στην παιδική συνέλευση μπορούν να μεταφέρονται στη συνέλευση των ενηλίκων (όπως π.χ. μια πρόταση για εκδρομή ή η ανάγκη για ανανέωση του παιδαγωγικού υλικού). Από την άλλη είναι ένα παιδαγωγικό εργαλείο (και για τους μεγάλους) καθώς μαθαίνεις να ακούς και να εκφράζεσαι, να συνδημιουργείς και να συνδιαμορφώνεις, να αναλαμβάνεις τις πράξεις και τις ευθύνες αυτών. Η παιδική συνέλευση στο σχολείο μας μπορεί να γίνεται κάθε μέρα, μπορεί και να μη γίνει για μια εβδομάδα. Τα παιδιά συζητούν για τις σχέσεις τους, για τα όρια και πειραματίζονται με τη συλλογική διαχείριση αυτών (Ένα Αλλιώτικο Σχολείο, Οκτώβριος 2014).

5. Παιδαγωγική και χειραφέτηση: αυτονομία και ανεξαρτησία

Το ΜΔ ενδιαφέρεται για την παιδαγωγική διαδικασία, όχι ως μία μουσειακή πρακτική που μεταλαμπαδεύει την υπάρχουσα γνώση στις νεότερες γενιές, αλλά ως ένα κομμάτι του κόσμου που εμπλέκεται ενεργά στο κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι. Στο πλαίσιο αυτό, το ΜΔ εργάζεται για την χειραφέτηση, την αυτονομία και την ανεξαρτησία των παιδιών που έρχεται σε επαφή, και όχι για την κρύφια μύησή τους σε κάποιο ιδεολογικό πρόταγμα και δόγμα. Σύμφωνα με τη Χρονάκη (2018: 221):

η μάθηση βασίζεται κυρίως στην άμεση εμπειρία, στην πρακτική εφαρμογή και τον πειραματισμό, με στόχο την άμεση σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, πάντα με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες του παιδιού και ανεξάρτητα από την ηλικία του. Η οργάνωση της σχολικής ζωής και του προγράμματος γίνεται σε ένα πλαίσιο αυτονομίας και αυτοδιαχείρισης, όπου όλα τα μέλη έχουν ισότιμο ρόλο. Ο στόχος είναι η αποϊδρυματοποίηση της μόρφωσης.

Στα θεμέλια του ΜΔ βρίσκει κανείς «δομές που βασίζονται στην αλληλεγγύη, την αυτο-οργάνωση» ώστε να δημιουργηθούν «σχέσεις που συγκρούονται με τις ισχύουσες αξίες του συστήματος» (Ένα

Αλλιώτικο Σχολείο, Οκτώβριος 2014):

επιθυμούμε να προσεγγίσουμε έναν τρόπο ζωής που να βασίζεται στην κοινότητα και την αλληλεγγύη, που να πηγάζει από την οικοδόμηση ισχυρών σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα μας και ταυτόχρονα να κτίσουμε ένα ευρύτερο παιδαγωγικό περιβάλλον με συνεχή επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και το σπίτι και την εξερεύνηση κοινών κατευθύνσεων (Ένα Αλλιώτικο Σχολείο, Οκτώβριος 2014).

Στο πλαίσιο αυτό, το ΜΔ λειτουργεί με γνώμονα την ανάπτυξη και την καλλιέργεια της αυτονομίας και της ανεξαρτησίας του παιδιού. Οι συνοδές δεν απαιτούν, δεν διατάζουν και γενικότερα, δεν προαποφασίζουν ένα συγκεκριμένο σχέδιο το οποίο αναμένεται να επιτελεστεί από τα παιδιά, αλλά «αφήνουν τον χώρο ώστε να μην υπάρχει μόνο η αποδοχή μιας πρότασης αλλά να υπάρχει μια αρχική ιδέα, η οποία κτίζεται συλλογικά από όσους/ες έχουν αντιρρήσεις» (Πανταζίδης, 2021: 514). Όπως λένε χαρακτηριστικά και οι ίδιες οι συνοδοί:

διατηρούμε μια πεποίθηση ότι η κάθε συλλογικότητα διαπραγματεύεται και ερμηνεύει την ελευθερία με τους όρους της δικής της ιδιότυπης και ξεχωριστής φύσης. Στο αλλιώτικο σχολείο προσπαθούμε να μεταφράσουμε τις επιθυμίες μας για ελευθερία, αυτονομία και σεβασμό, μέσα από ένα προσεκτικά οργανωμένο περιβάλλον, με πολλές και διαφορετικές ποιότητες ερεθισμάτων και υλικών. Στο σχολείο δεν υπάρχει πρόγραμμα μαθημάτων ή υποχρεωτική προσέλευση σε κάποια δραστηριότητα. Τα πλάσματα είναι ελεύθερα από της στιγμή που θα έρθουν να ετοιμάσουν το πρωινό τους στην κουζίνα, να παίξουν ατομικά ή σε παρέες, να ασχοληθούν με κάποιο υλικό ή να οργανώσουν μια δραστηριότητα. Είναι επίσης ελεύθερα να περιπλανηθούν σε οποιοδήποτε χώρο του σχολείου, να κινηθούν ή να ρεμβάσουν. Από την πλευρά μας οι ενήλικες προσπαθούμε να στεκόμαστε διακριτικά χωρίς να παρεμβάλουμε και να κατευθύνουμε το ρυθμό και τη σκέψη του παιδιού με περισσότερη εμπιστοσύνη στην περιέργεια και την έμφυτη ορμή για εξερεύνηση του ατόμου. Προσπαθούμε να είμαστε και να δείχνουμε (είμαστε και

φαινόμενα) διαθέσιμοι για οποιαδήποτε υποστήριξη ή βοήθεια (Ένα Αλλιώτικο Σχολείο, Οκτώβριος 2014).

Τέλος, η – εκ διαμέτρου αντίθετη με το παραδοσιακό και συμβατικό σχολικό μοντέλο – αντιμετώπιση που επιφυλάσσει το ΜΔ στα παιδιά διακρίνεται και μέσα από τη χρήση της γλώσσας. Αποφεύγεται το γλωσσικό ετικετάριασμα των σκέψεων, των κινήτρων, των διαθέσεων, των επιλογών και των πράξεων των παιδιών, με αποτέλεσμα – και σκοπό – να μη δημιουργούν άνωθεν και εξωτερικές, επιβαλλόμενες δηλαδή, προσδοκίες. Οι συνοδοί αναφέρουν χαρακτηριστικά:

η αποφυγή κάποιων γλωσσικών συμβόλων έχει να κάνει με την απόρριψη των σκέψεων που εικονίζουν, της λογικής που εκπροσωπούν. Τα δίπολα, σωστό και λάθος, καλός και κακός, είναι λέξεις που συντηρούν τους διαχωρισμούς και υποκρύπτουν τις λεπτές ποιότητες και τις μεγάλες αντιφάσεις που ενυπάρχουν σε κάθε άτομο. Απέναντι στα παιδιά επιλέγουμε περισσότερο τη σιωπή κάνοντας λίγο χώρο και λίγο χρόνο να αναπτύξουν τη δική τους σκέψη ή να πειραματιστούν πάνω στη δική τους συμβολική αφήγηση χωρίς παρεμβολές από τους ενηλίκους συμβολισμούς ή την ενήλικη ηθική. Αποφεύγουμε να χρησιμοποιούμε τα δίπολα όπως και επιθετικούς προσδιορισμούς σαν όμορφη, έξυπνος. Λέξεις που ορίζουν για το άτομο έναν ρόλο που καλείται να εκπληρώσει αλλά δεν έχει επιλέξει (Ένα Αλλιώτικο Σχολείο, Οκτώβριος 2014).

6. Συνεκπαίδευση των φύλων, σώμα και σεξουαλικότητα: αποφυγή της αναπαραγωγής των έμφυλων στερεοτύπων

Τις συνοδές του ΜΔ, απασχολούν έντονα ζητήματα γύρω από φύλο, το σώμα και τη σεξουαλικότητα. Σύμφωνα με τις ίδιες μπορεί «η συνεκπαίδευση των φύλων είναι θεσμικά κατοχυρωμένη εδώ και πολλά χρόνια», ωστόσο, «προσπαθούμε μέσω της στάσης και των παιδαγωγικών μας πρακτικών να την εφαρμόσουμε στην ουσία της» (από το επίμετρο στον Ferrer, 2022: 196). Κάτι, που όπως λένε οι συνοδές «ελάχιστα συμβαίνει στο παραδοσιακό σχολείο του

σήμερα» (από το επίμετρο στον Ferrer, 2022: 196):

κύριο μέλημά μας είναι να μη συνδέουμε συμπεριφορές, ποιότητες συναισθημάτων, χαρακτηριστικά προσωπικότητας, προτιμήσεις, ενδιαφέροντα και ικανότητες των παιδιών με το φύλο τους, επιβεβαιώνοντας τα κανονιστικά πρότυπα συμπεριφοράς [...] δεν θέλουμε να προβάλλουμε έμφυλες προσδοκίες ή απαγορεύσεις στα παιδιά για το ποιους ρόλους πρέπει να επιτελούν ως αγόρια ή κορίτσια (από το επίμετρο στον Ferrer, 2022: 196).

Οι διάφορες παιδαγωγικές πρακτικές είναι σύμφωνα με τις συνοδές «δραστηριότητες προσβάσιμες σε όλα τα φύλα», με στόχο «να μην προβάλλουμε στερεοτυπικές αναπαραστάσεις των φύλων στα βιβλία και στις ιστορίες και να χρησιμοποιούμε και τα δύο γένη στον προφορικό μας λόγο» (από το επίμετρο στον Ferrer, 2022: 196). Όπως μας πληροφορεί μία από τις συνοδές:

όλα αυτά κάπως τα κάνουμε με μια παραδοχή ότι τα παιδιά ακόμη και σε αυτή την ηλικία των δύο και τριών ετών που έρχονται στο σχολείο, ήδη έχουν έρθει σε επαφή με τα έμφυλα στερεότυπα, με τους διαχωρισμούς, γιατί πολλές φορές τείνουμε να λέμε ότι αυτά δεν είναι ζητήματα τα οποία τα παιδιά έρχονται σε επαφή ή έχουν να τα διαχειριστούν. Οπότε, βλέπουμε ότι φυσικά και τα διαχειρίζονται ήδη όταν έρχονται εδώ. Είναι μάλιστα και σε μία περίοδο συνήθως που υπάρχει αυτή η ρευστότητα ανάμεσα στα φύλα, δηλαδή δοκιμάζουν διάφορα πράγματα χωρίς να έχουν κάποια ενοχή εκτός και αν τους δημιουργήσουμε εμείς (0 Ελευθεριακός, Μάιος 2022, 1:00:44-1:01:30).

Ειδικότερα, οι συνοδές τοποθετούμενες για το πώς χειρίζονται στο σχολείο ζητήματα γύρω από φύλο, το σώμα και τη σεξουαλικότητα, εξηγούν:

[Σχετικά με το σώμα] εμείς εδώ στο περιβάλλον μας αυτό που προσπαθούμε σε σχέση με το σώμα είναι να καλλιεργήσουμε μία κουλτούρα συναίνεσης. Για παράδειγμα, πάντα ζητάμε την άδεια των παιδιών για να τα αγγίξουμε: θέλεις μία αγκαλιά;, μπορώ να σε βοηθήσω να αλλάξεις ρούχα για παράδειγμα. Πάντα ζητάμε τη

συναίνεσή τους πριν το κάνουμε αυτό και προτείνουμε στα παιδιά να κάνουν το ίδιο και μεταξύ τους και είναι ένα εργαλείο το οποίο λειτουργεί πάρα πολύ καλά και ειδικά σε αυτές τις πολύ μικρές ηλικίες που τα παιδιά έχουν συνηθίσει ότι οι άλλοι μπορούν να τα αγγίζουν, έτσι, χωρίς να τα ρωτάνε. Οπότε, βλέπεις ότι όταν ένα μικρό παιδί, δύο χρονών και τριών μαθαίνει ότι μπορώ να πω και όχι, το χρησιμοποιούν βέβαια πάρα πολύ στις μεταξύ τους σχέσεις (0 Ελευθεριακός, Μάιος 2022, 58:29-59:15).

[Σχετικά με το φύλο] εμείς εδώ δεν έχουμε δουλειές, δραστηριότητες που προορίζονται είτε για αγόρια είτε για κορίτσια και προσπαθούμε πάντα να ενισχύσουμε ας πούμε το κομμάτι το οποίο είναι πιο παραμελημένο σε κάθε φύλο. Για παράδειγμα, προτείνουμε, έχουμε πιο πολύ το νου μας ας πούμε προτίμηση τα αγόρια να αναλάβουν δραστηριότητες φροντίδας, καθαριότητας. Αντίστοιχα, να ενδυναμώσουμε άλλα κομμάτια στα κορίτσια που είναι πιο υποτιμημένα για το φύλο τους όπως για παράδειγμα, ότι μπορούν να κουβαλήσουν βάρη, ότι μπορούν να ασχοληθούν με το ξυλουργείο (0 Ελευθεριακός, Μάιος 2022, 59:19- 50:54)

[Σχετικά με τη σεξουαλικότητα] δεν προϋποθέτουμε, δεν παίρνουμε σαν αυτονόητη τη μελλοντική τους ετεροφυλοφιλία για παράδειγμα. Απλά, όπως λέει και η Σάσα, στη φυσικοποίηση αυτής της ετεροφυλοφιλίας θα δημιουργήσαμε μία ρωγή ας πούμε. Μπορώ να παντρευτώ ας πούμε ένα αγόρι;, Μπορώ να παντρευτώ ένα κορίτσι; Και ανοίγουμε τέτοιες κουβέντες με τα παιδιά δίνοντας πάντα και μία πληροφορία η οποία μας ζητούν τα παιδιά μέχρι εκεί που θέλουν, αντέχουν και τους ενδιαφέρει. (0 Ελευθεριακός, Μάιος 2022, 01:02:35-01:03:03)

7. Συμπεράσματα

Το παρόν κείμενο επιχείρησε να αναδείξει την καινοτόμα πρωτοβουλία μίας ομάδας παιδαγωγών από την Θεσσαλονίκη, η

οποία δημιούργησε ένα εναλλακτικό εκπαιδευτικό εγχείρημα, που μαζί με λίγα ακόμη αποτελούν τις μοναδικές νησίδες εναλλακτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Είδαμε ότι στο ΜΔ η εκπαιδευτική διαδικασία και λειτουργία και η σχολική ζωή είναι εκ διαμέτρου αντίθετες με τις αντίστοιχες του παραδοσιακού και συμβατικού σχολείου. Το ΜΔ στηρίζεται στα ιδεώδη της ισοτιμίας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ενσυναίσθησης, του απροϋπόθετου σεβασμού στην ατομικότητα και την ιδιωτικότητα, της ελευθεριακής παιδείας, της αυτοοργάνωσης, της αμεσοδημοκρατίας και της αλληλεγγύης. Παράλληλα, απορρίπτει τη σύναψη ιεραρχικών και εξουσιαστικών σχέσεων με τα παιδιά, ενώ βασικό μέλημά του είναι η προώθηση της κοινωνικής, πολιτικής και πολιτισμικής χειραφέτησης των παιδιών. Τέλος, το ΜΔ, με τον τρόπο που επιλέγει να οργανώνεται και να λειτουργεί, μας δείχνει ότι η ριζοσπαστική και εναλλακτική εκπαίδευση, όπως την ξέρουμε από άλλες χώρες, δεν αποτελεί ένα μη εφαρμόσιμο σενάριο, μία ουτοπία. Αντιθέτως, είναι τελείως εφικτή.

Βιβλιογραφία

Ένα Αλλιώτικο Σχολείο (8 Οκτωβρίου 2014). TVXS Ανεξάρτητη Ενημέρωση. Ανακτηθηκε, 10 Αυγούστου 2024, από: <https://tvxs.gr/life-plus/paideia/ena-alliotiko-sxoleio/>.

Ferrer, F. I. (2022). Το Μοντέρνο Σχολείο: Η καταγωγή και τα ιδανικά του (Φ. Τσαλούχου, Μτφρ., Χ. Ποζίδης, Επιμ.). Αθήνα: Στάσει Εκπίπτοντες.

Ο Ελευθεριακός (22 Μαΐου 2022). Μια Συζήτηση με το Μικρό Δέντρο. YouTube. Ανακτήθηκε, 10 Αυγούστου 2024, από: <https://www.youtube.com/watch?v=R98NgkpVyfk&t=3784s>.

Πανταζίδης, Σ. (2021). Παιδικές συνελεύσεις στην εκπαίδευση για μια διακυβέρνηση βασισμένη στα κοινά. Στο Χ. Ζάγκος & Θάνος (Επιμ.), Κοινωνία-Πολιτική και Εκπαίδευση. Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτική πολιτική, Ερευνητικές τομές (σσ.505-521). Αθήνα: Πεδίο.

Περιοδικό Βαβυλωνία (16 Οκτωβρίου 2018). Ελευθεριακό Νηπιαγωγείο «Το Μικρό Δέντρο» | B-Fest. YouTube. Ανακτήθηκε, 10 Αυγούστου 2024, από: <https://www.youtube.com/watch?v=m0C6z80bQ7U&t=426s>.

Πεχτελίδης, Γ. (2020). Για μια εκπαίδευση των κοινών εντός και πέραν των «τειχών». Αθήνα: Gutenberg.

Πεχτελίδης Γ. & Πανταζίδης Σ. (2018). Εκπαίδευση και Ετεροπολιτική: ένα “σχολείο των κοινών”. Στο Λ. Συμεού, Θ. Θάνος και Μ. Βρυωνίδης (Επιμ.), Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης “Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση” (Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου). σσ. 377-389.

Συνέλευση του Αλλιώτικου Σχολείου το Μικρό Δέντρο (χ.η.). Ενημερωτικός ιστότοπος της Συνέλευσης του Αλλιώτικου Σχολείου. Ανακτήθηκε, 10 Αυγούστου 2024, από: <https://alliotikosxoleio.espinblogs.net/>.

Χρονάκη, Μ. (2018). Τα διαφορετικά μοντέλα για την εκπαίδευση, η αποϊδρυματοποίηση της μόρφωσης και η σχέση τους με τον χώρο. Στο Κ. Τσουκαλά & Δ. Γερμανός (Επιμ.), Πρακτικά Συνεδρίου 19-21 Μαΐου 2017: Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης (σσ. 216-229). DOI: <https://doi.org/10.12681/%CF%87%CF%80.1397>.