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 έκρυψε 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 σκεφτικά 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. Εμφορείται, με άλλα λόγια, εντόνως από – και προωθεί περαιτέρω – την πεποίθηση τόσο της διεκπαιρεωτικής 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 «*ιδιαίτερη, 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 αναγνωριστεί, 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).

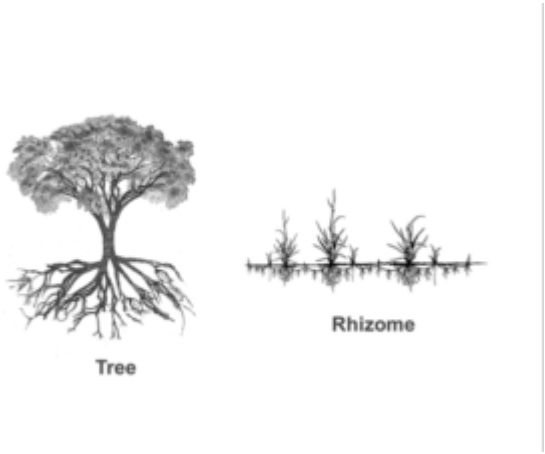
Επιχειρώντας να εξηγήσουν την έννοια του ριζώματος οι Deleuze & Guattari, 2017), την αντιπαραβάλλουν σχηματικά με την εικόνα του δέντρου (βλ. εικόνα 1) (βλ. επίσης Ιωάννου, 2017: 12-13· Newman, 2019: 248-254· Πεχτελίδης, 2020: 128-139· Ντελέζ & Παρνέ, 2022· Κίτσιου, 2024). Το δέντρο αυτό (που σχηματικά 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 ρίζωμα είναι ένα μοντέλο το οποίο «*παρακάμπτει την ουσία, τις ενότητες και τη δυαρχική λογική και αποδέχεται την πολλαπλότητα, την πολυπλοκότητα και το γίγνεσθαι […] 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 όποιας δεν υπάρχει προσκόλληση σε ήδη προαποφασισμένα, προδιαμορφωμένα, προκαθορισμένα και προοριοθετημένα 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 ρίζωμα συνδέει ένα οποιοδήποτε σημείο με ένα οποιοδήποτε άλλο […] το ρίζωμα 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 (ν+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 (ν-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/tlulxvdr2ahlv3o15j53vmafu8ega1)

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 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, απαράλλακτο 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 *απομουσειοποίηση 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 γίγνεσθαι 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 άξιών*» (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 ανακύπτουν 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, τι 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-φαινομενολογικες προοπτικές του κοινωνικού κονστρουξιονισμου. 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 11ου Συνεδρίου για την 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 Σχολείο 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 Πανταζίδη (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 Σχολείο 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 Σχολείο 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 σχολειό*» 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 (Ο 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 ανθρώπινοι 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 θωρείται 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 σχολειού, την κατασκευή παιδαγωγικού υλικού, την υποδοχή νέων μελών στην κοινότητα, την οργάνωση των εξωτερικών δραστηριοτήτων του σχολειού 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 σχολειού*» (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 σχολειό 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 σχολειό 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 σχολειό 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 σχολειό 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 σχολειού, 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 φαινόμαστε) διαθέσιμοι για οποιαδήποτε υποστήριξη η 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 ετικετάρισμα 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 (Ο 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 (Ο 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 (Ο 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 ρωγμή 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. (Ο 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=mOC6z80bQ7U&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 Πανελλήνιου 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.espivblogs.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.

Η άνοδος της Ακροδεξιάς: Η εγκόλπωση του alt-right λόγου (Μέρος Α’)

Του Μηνά Μπλάνα

“Ούτε που κατάλαβες πως έγινες φασίστας” έλεγε ένα σύνθημα γραμμένο στον τοίχο, απευθυνόμενο πιθανότατα στους λεγόμενους “νοικοκυραίους”, με το γνωστό στυλάκι ξερολίασης και υπεροψίας.

Λίγα χρόνια μετά, θα λέγαμε πως αυτό το συνθηματάκι ίσως να μπορούσε να χωρέσει όχι μόνο νοικοκυραίους αλλά και τον γενικόλογα αναφερόμενο αρκετές φορές ως “προοδευτικό πολιτικό χώρο”. Λίγο κλεισούρα, λίγο “μπόλι και τσιπάκια”, λίγο η κανονικότητα του θανάτου και η κατάκλιση του TINA στα πάντα

και ποιος φταίει για όλα αυτά; Φυσικά γκέι, γυναίκες, τρανς, ίντερσεξ και γενικότερα οτιδήποτε έχει να κάνει με το έμφυλο και το ΛΟΑΤΚΙ+ ζήτημα.

Το παράδοξο είναι το πως αναδείχθηκε αυτό πάλι στον δημόσιο λόγο και χώρο για πολλοστή φορά μέσα σε αυτή τη χρονιά, ειδικά όταν αυτό έρχεται έπειτα από το "σοκαριστικό" (τα εισαγωγικά γιατί απ' ότι φαίνεται δεν ήταν τελικά το ίδιο για όλα τα άτομα) περιστατικό στον ελλαδικό χώρο. Την επίθεση πλήθους 150+ ατόμων σε 2 ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα στην πλατεία Αριστοτέλους, στο κέντρο της θεσσαλονίκης, μέσα στην ίδια χρονιά.

Λίγο-πολύ ο ντόρος είναι γνωστός, αν και αφετηρία αποτελεί η τελετή έναρξης της διοργάνωσης. Προήλθε από την ακροδεξιά ατζέντα του Σαλβίνι και της Ιταλικής Ακροδεξιάς και διαδόθηκε χωρίς καμία εξακρίβωση από σχεδόν όλα τα ελληνικά "δημοσιογραφικά" και μη σάητ με τους ίδιους ακριβώς τίτλους και λέξεις, όπως γίνεται για τα πάντα σχεδόν πλέον. Αμέσως μυνήματα και σχόλια μίσους προς κάθε τι ΛΟΑΤΚΙ+ άρχισαν να ξετυλίγονται απ' άκρη σε άκρη, από τους θεμελιωτές του "δίκαιου" και του "φυσιολογικού". Δηλαδή να καθορίσουν ποιος πρέπει να ζήσει ή όχι, γύρω από την υπεράσπιση μάλιστα της Γυναίκας, ενώ σε όλες τις άλλες περιπτώσεις καταδίκης της πατριαρχίας θα καταφέρονταν ενάντια σε κάθε τι διεκδικητικό και με παρόμοια μηνύματα. Είναι η κανονικότητα που ταράζεται, δηλαδή, και τίποτα παραπάνω. Ούτε κάποια δήθεν υπόθεση "δίκαιου" ανταγωνισμού, ούτε κάποια γυναικεία υπεράσπιση από "κάποιον άντρα που βαράει γυναίκες".

Γενικότερα, θα μπορούσαμε να πούμε πολλά πάνω στον σαθρό και γεμάτο μίσος λόγο που αρθρώνεται. Όμως, ο λόγος που γράφεται το παρόν άρθρο δεν είναι για να εξετάσουμε την υπόθεση της συμμετοχής ίντερσεξ/τρανς ανθρώπων σε αθλητικά δρώμενα, πόσο μάλλον σε έναν επαγγελματικό κόσμο όπου εμπλέκονται συμφέροντα και χρήματα στην μέση όπως είναι ο σύγχρονος επαγγελματικός αθλητισμός. Το μόνο που αξίζει να σημειωθεί είναι πως στην Αλγερία το να είσαι ανοιχτά ομοφυλόφιλος, πόσο μάλλον τρανς, σημαίνει ποινή φυλάκισης και πως στην ίδια οργάνωση συμμετέχει

ένας καταδικασμένος αθλητής για παιδοβιασμό. Για να μην φτάσουμε στην ίδια την ουσία της διεξαγωγής των Ολυμπιακών Αγώνων με τα δισεκατομμύρια ευρώ που δαπανούνται και που οι ίδιοι οι Γάλλοι προσπάθησαν να μας υπενθυμίσουν με τις δράσεις-σαμποτάζ τους.

Η alt-right ατζέντα εξαπλώνεται παντού σε κάθε ευκαιρία, έτοιμη να στιγματίσει ζωές και να αντιδράσει σε κάθε τι έξω από τα πρότυπα που ορίζει. Όμως τι κάνει ακόμα και τον λεγόμενο προοδευτικό κόσμο να πέφτει σε αυτή την παγίδα μετατόπισης της θεματικής και του ίδιου του λόγου με βάση όσα ορίζει η εξουσία και η ακροδεξιά ατζέντα; Φυσικά, η πατριαρχία. Ο πιο καθοριστικός παράγοντας.

Και ασφαλώς στόχος σε όλη αυτή τη ρητορική δεν είναι το δήθεν σπάσιμο ενός κατεστημένου με έναν χαρακτήρα αντισυστημικότητας αλλά η ίδια η οντότητα του ανθρώπου που βάλλεται.

Σε συνδυασμό με την αποκαθήλωση των πολιτικών νοημάτων γύρω από το χτίσιμο μίας προοπτικής-εναλλακτικής και Αντίστασης, που ξεκίνησε με την έναρξη της πανδημίας Covid-19. Παράλληλα, άνθησε η συνωμοσιολογία και η αποτίναξη του συλλογικού, τα οποία μεταφέρθηκαν σε κάθε πολιτικό ζήτημα (από την οικολογία μέχρι το έμφυλο), φανερώνοντας ένα φοβερό πολιτικό χάσμα αναλυτικών εργαλείων που να αναπαράγουν και να γεννούν ριζοσπαστικά πολιτικά νοήματα και προοπτικές αγώνα προς μία χειραφετική και απελευθερωτική κατεύθυνση. Ουσιαστικά, έπειτα από την κρατική άλωση κατά τη διάρκεια της πανδημίας, φάνηκε πέρα απ’ όλα τα άλλα η καλλιέργεια μίας ηττοπάθειας, συνεχόμενης γκρίνιας για το οτιδήποτε κι εν τέλει την εγκαθίδρυση του TINA με την έλλειψη οράματος για το ξεπέρασμα των δεινών που μας περιβάλλουν. Η πλήρης νίκη του νεοφιλελευθερισμού.

Αυτή η έλλειψη οδήγησε τα όποια πολιτικά και συλλογικά νοήματα και δράσεις, μπορεί να υπήρχαν, στον γκρεμό. Με την θέση τους να παίρνουν η ακροδεξιά θαλπωρή της συνωμοσιολογίας που έχει την εύκολη και έτοιμη λύση και απάντηση για όλα (πράκτορες,

στημένο-σκοτεινό παιχνίδι της εξουσίας, απώτερος σκοπός για κάτι άλλο κλπ), καθιστώντας ως νόημα στον πυρήνα της το πόσο ανήμπορη είναι να δράσει η κοινωνία εν τέλει. Οδήγησε γρήγορα, σε συνδυασμό με την έλλειψη εναλλακτικού αφηγήματος, προοπτικής και πολιτικών εργαλείων στην εγκόλπωση μίας ήττας που μετατρέπει οτιδήποτε τοποθετείται υποτίθεται απέναντι σε κάποια Κυριαρχία σε ψευτοαφηγήματα με τον μανδύα αντίστασης και ελπίδας για τους από τα κάτω (βλέπε στήριξη κρατικών μπλοκ και αυταρχικών καθεστώτων έναντι των ΗΠΑ και του ΝΑΤΟ, στήριξη αντιεμβολιαστών κ.ο.κ.).

Άλλωστε, αυτό ακριβώς ξέρει να κάνει και η alt-right. Να πουλάει αντισυστημικότητα που στρέφεται μονάχα πάνω και ενάντια σε κοινωνικές ομάδες.

Όλα τα παραπάνω απότοκα της "καραντίνας" έχουν δημιουργήσει τρομερές αρνήσεις, ηττοπάθεια μα πάνω απ' όλα παραίτηση από κάθε τι πολιτικό και συλλογικό. Κι αυτό με την σειρά φέρνει την αποσπασματικότητα και την υιοθέτηση οτιδήποτε φαίνεται έστω και λίγο πιο αντιδραστικό.

Σε δεύτερο βαθμό, έχει ξεκινήσει αρκετά έντονα μία συζήτηση γύρω από την alt-right και τον "δικαιωματισμό". Δηλαδή πως η υποτιθέμενη προσκόλληση κομματιού του ευρύτερου Αριστερού και ακροαριστερού-αντιεξουσιαστικού χώρου στην πολιτική των ταυτοτήτων και στα ΛΟΑΤΚΙ+ δικαιώματα, δίνουν το έναυσμα για την αντίδραση και την άνοδο της Ακροδεξιάς. Υπό την έννοια, πως αποκόβει τον πολιτικό αυτό χώρο από τα "πραγματικά" προβλήματα της κοινωνίας, όπως η ακρίβεια, η εργασιακή εκμετάλλευση, η ζωή στην πόλη ή και ο πόλεμος.

Δηλαδή μπροστά στην επέλαση του ακροδεξιού εσμού, λόγου και νοημάτων φταίει η υπεράσπιση όλων αυτών των ανθρώπων και η διεκδίκηση, η ορατότητα γύρω από τα δικαιώματα τους και η ίδια η ύπαρξη.

Βάζουμε μία τελεία και το κρατάμε για πιο μετά αυτό στην συζήτηση (Β' Μέρος).

Σε κάθε περίπτωση η κοινωνική κίνηση και τα σοβαρά δείγματα μετατόπισης του λόγου σε ακροδεξιές αφηγήσεις άπλετου μίσους και μισαλλοδοξίας, μας δείχνουν πως το ζήτημα έχει να κάνει με την προστασία και υπεράσπιση πρώτα απ’ όλα των ανθρώπων που βάλλονται. Γιατί ο alt-right λόγος και οι πρακτικές του αυτό κάνουν. Δημιουργούν ένα περιτύλιγμα περί Κυριαρχίας και Τάξης Πραγμάτων είτε αφορά το ζήτημα ορατότητας των ΛΟΑΤΚΙ+ ανθρώπων είτε των μεταναστ(ρι)ών/προσφύγων είτε ευρύτερα την ομοτρανσφοβία, τον αντιρατσισμό, τον αντισεξισμό. Και με βάση αυτό τροφοδοτούν το μίσος αποκλειστικά προς αυτούς τους ανθρώπους που βρίσκονται στον στόχο.

Γι’ αυτό ότι και να αναλύεται, πόσο μάλλον από την ευκολία του πληκτρολογίου χωρίς καμία συλλογική αποτύπωση παρά μόνο με την γνωστή μορφή της προσωπικής αποψάρας των social media, η αποτύπωση αυτού του μίσους λαμβάνει μονάχα μία ισχύ:

Στα 150+ άτομα που κυνηγούσαν δύο ανθρώπους για τον σεξουαλικό τους προσανατολισμό και εμφάνιση στην πλατεία Αριστοτέλους λίγο πριν καιρό. Αυτά για να μην ξανασοκαριστούμε.

Σημείωση πως την ώρα που γράφονται αυτές οι γραμμές, τις τελευταίες ημέρες, έχουμε μεγάλες ακροδεξιές διαδηλώσεις με αρκετά επιθετικά χαρακτηριστικά-πογκρόμ σε όλη την Αγγλία και με στόχο μουσουλμάνους/ες μετανάστ(ρι)ες. Όλα αυτά από μία ψεύτικη είδηση.

10ο Αντιεξουσιαστικό Φεστιβάλ

(Ιωάννινα)



Το Αντιεξουσιαστικό Φεστιβάλ επιστρέφει για 10η συνεχόμενη χρονιά, σε ένα επετειακό κλίμα, δίπλα στην Λίμνη Παμβώτιδα, στο θεατράκι Σκάλας, στα Γιάννενα. Μέσα από 20 χρόνια παρουσίας της Χειρονομίας – ΑΚ στην πόλη, φιλοδοξούμε να παρουσιάσουμε φλέγοντα πολιτικά ζητούμενα της εποχής και να αναπτύξουμε μια ριζοσπαστική οπτική της επικαιρότητας, έχοντας στο νου μας τον δρόμο προς μια ελευθεριακή κοινωνία απαλλαγμένη από κάθε είδους εξουσία.

Μία συνθήκη που μπορεί να χαρακτηρίσει την εποχή στην οποία ζούμε, είναι αυτή των συνεχόμενων πολεμικών συγκρούσεων. Από την Ουκρανία μέχρι την Παλαιστίνη, έχουν αναπτυχθεί πανίσχυροι κρατικοί σχηματισμοί που έχουν βάλει στο φουλ τις πολεμικές μηχανές και το ενδεχόμενο γενικευμένης και καταστροφικής σύρραξης, μοιάζει κοντινότερο από ποτέ. Από τις 7 Οκτωβρίου, μέχρι το σήμερα, έχουμε δει το κράτος του Ισραήλ να διεξάγει μια πραγματική γενοκτονία του παλαιστινιακού λαού, με σύσσωμο τον δυτικό κόσμο να του κάνει πλάτες. Αυτή η στήριξη, πέραν όλων των άλλων, ενισχύει και την ήδη υπάρχουσα αποικιοκρατική λογική της Δύσης, που θέλει βάρβαρους λαούς οι οποίοι θα εξημερωθούν από τους πολιτισμένους δυτικούς.
Αυτές οι θανατηφόρες κινήσεις, οδηγούν σε επικίνδυνες εντάσεις και στην Παλαιστίνη και στην Ουκρανία, με το ελληνικό κράτος

να είναι βαθιά χωμένο και στα δύο μέτωπα, είτε με την αποστολή πολεμικού υλικού στο μέτωπο της Ουκρανίας, είτε με την αποστολή της φρεγάτας Ύδρα στην Ερυθρά Θάλασσα. Ταυτόχρονα, έχει γεμίσει την επικράτεια του με νατοϊκές βάσεις, από την Σούδα μέχρι την Αλεξανδρούπολη και από την Λάρισα μέχρι το γειτονικό Άκτιο, με τις στρατιωτικές δαπάνες να έχουν φτάσει σε ακραίο επίπεδο. Πρέπει όμως πάντα να γνωρίζουμε, ότι οποιαδήποτε κοινωνία οδηγείται σε πόλεμο, ανεξαρτήτως του αφηγήματος τον εξουσιαστών αυτού του πλανήτη, το μόνο που βιώνει είναι θάνατο, φόβο και καταστροφή. Μόνη λύση σε αυτήν την κοινωνία των πολεμικών ιαχών, είναι η εμφάνιση ενός πραγματικού αντιπολεμικού κινήματος που θα στρέφει τα όπλα προς τους πραγματικούς εχθρούς: τους θεούς, τα κράτη και τους αφέντες όλου του ντουνιά.
Αν εμείς γνωρίζουμε τους πραγματικούς εχθρούς της κοινωνίας, απ' ό,τι φαίνεται και το ίδιο το κράτος καταλαβαίνει ποιοι πολεμάνε την νεοφιλελεύθερη λαίλαπα που το ίδιο προωθεί. Ο νέος Ποινικός Κώδικας, έρχεται να ποινικοποιήσει την οποιαδήποτε μορφή αντίστασης και να θέσει εκτός νόμου, τα άτομα και τις συλλογικότητες που αποτελούν το αγωνιζόμενο φάσμα, φιμώνοντας τις εναλλακτικές που προτάσσονται από τα κοινωνικά κινήματα. Φυσικά, θέλοντας να παρουσιαστεί ως μέτρο αντιμετώπισης της εγκληματικότητας, περιλαμβάνει μια ραγδαία αυστηροποίηση τον ποινών, αυξάνοντας τες και μετατρέποντας πολλά πλημμελήματα σε κακουργήματα, προσβάλλοντας έτσι κάθε κομμάτι της κοινωνίας.
Στο 10ο Αντιεξουσιαστκό Φεστιβάλ θα ασχοληθούμε ποικιλοτρόπως με τα παραπάνω ζητούμενα. Την Πέμπτη στις 27/6, δίνουμε ραντεβού στην Περιφέρεια Ηπείρου, στις 18:30, για να βγούμε στο δρόμο και να φωνάξουμε πως από την Ουκρανία μέχρι την Παλαιστίνη όσο υπάρχουν κράτη δεν θα υπάρχει ειρήνη και να εκφράσουμε την αλληλεγγύη μας προς τον παλαιστινιακό λαό. Την επόμενη μέρα, Παρασκευή 28/6, στις 19:00, στο θεατράκι Σκάλας, θα αναλύσουμε το πολεμικό ζήτημα στο σήμερα, ενώ το Σάββατο 29/6, στις 19:00, στο ίδιο μέρος, θα δούμε τις κοινωνικές προεκτάσεις του Νέου Ποινικού Κώδικα που αποτελούν απειλή για την ελευθερία όλων μας.
Καλούμε όλη την γιαννιώτικη κοινωνία, να πλαισιώσει το 10ο Αντιεξουσιαστικό Φεστιβάλ. Η διεκδίκηση του δημόσιου χώρου αποτελεί για μας, έναν σημαντικό τρόπο να ανταλλάξουμε ιδέες και απόψεις και να οργανώσουμε τις αντιστάσεις μας απέναντι

στη βαρβαρότητα που βιώνουμε καθημερινά. Δεν υποσχόμαστε, δεν αναθέτουμε. Φτιάχνουμε σήμερα στιγμές από το κοινό μας μέλλον.
Αναλυτικό πρόγραμμα φεστιβάλ:
Πέμπτη 27 Ιουνίου:
18:30 – Περιφέρεια Ηπείρου: **Πορεία για την Παλαιστίνη**

Παρασκευή 28 Ιουνίου:
19:00: Εκδήλωση – Συζήτηση "Οι κοινωνίες μπροστά στον πόλεμο: Γεωπολιτικά παιχνίδια και αποικιοκρατία στο σήμερα"
Θα μιλήσει: **Δημήτρης Σταματόπουλος – Καθηγητής Ιστορίας στο ΠΑΜΑΚ**
Παρεμβαίνει: **Στάθης Παπασταθόπουλος**
23:00: **Πάρτι**
–
Σάββατο 29 Ιουνίου:
19:00: Εκδήλωση – Συζήτηση "Οι κοινωνικές προεκτάσεις του Νέου Ποινικού Κώδικα: Απειλή για την ελευθερία όλων μας"
Θα μιλήσει: **Θανάσης Καμπαγιάννης – Δικηγόρος**
Θα ακολουθήσει Liveμε: **Elephant/Lost Bodies/Capètte**
–
Κυριακή 30 Ιουνίου:
22:00: Live : **Makari Trio/La Baf**
**Το φεστιβάλ θα πραγματοποιηθεί στο θεατράκι Σκάλας. Σε περίπτωση βροχής, θα μεταφερθούμε στον Ελεύθερο Κοινωνικό Χώρο Αλιμούρα (Αραβαντινού 6, εντός στοάς Σκόρδου, είσοδος και από Τσιριγώτη 14).*
Χειρονομία – Αντιεξουσιαστική Κίνηση
Ιούνιος 2024

Να μην συνεχίσουμε έτσι απλά τη ζωή μας. Να μην συνηθίσουμε στη βαρβαρότητα

Ένας χρόνος συμπληρώνεται από το πολύνεκρο ναυάγιο στην Πύλο, ένα ακόμα από τα διαρκή εγκλήματα στη θάλασσα που αφορούν

συμφωνίες τής ΕΕ για τις νέες μεταναστευτικές ροές. Εκατόμβες προσφύγων και μεταναστών ως αποτέλεσμα των εγκληματικών πολιτικών που έχει υιοθετήσει και το ελληνικό κράτος, με άγρια καταστολή,κλειστά σύνορα, pushbacks.

Η βάρκα με 700+ ανθρώπους ξεκίνησε από το Τομπρούκ της Λιβύης για την Ιταλία και βούλιαξε κοντά στην Πύλο, αν και το ελληνικό λιμενικό γνώριζε 15 ώρες νωρίτερα για το σαπιοκάραβο – Οι ελληνικές αρχές ειδοποιήθηκαν από το ιταλικό λιμενικό, τη Frontex και το Alarmphone.

Η μετακίνηση στις θάλασσες έχει μετατραπεί από Κοινό Αγαθό σε αποστολή θανάτου απέναντι στη μηδενική ανοχή που προτάσσει ο ηθικός πανικός, όπως αυτός έχει επενδυθεί σχολαστικά απέναντι στον ξένο, στον Άλλο. Το μαζικό έγκλημα της Πύλου είναι εδώ για να μας θυμίζει διαρκώς, λίγο καιρό μετά την κρατική δολοφονία στα Τέμπη, πώς ορίζονται οι ζωές μας από την ισχύ τής κρατικής οντότητας.

Η συντριπτική δύναμη του εθνοκράτοαυς συνεργάζεται αλλά και την ίδια στιγμή κατισχύει του καπιταλισμού, όσο κι αν ο τελευταίος λεηλατεί τις ζωές μας: Για τον καπιταλισμό δεν θα σκότωναν παρά ελάχιστοι, για το εθνοκράτος θα σκότωναν, θα επικροτούσαν ή θα αδιαφορούσαν επιδεικτικά για την θανατοπολιτική του ασύγκριτα περισσότεροι.

Το εθνοκράτος για τους “μέσα” αποτελεί καταφύγιο, αλλά για τους “έξω” μπορεί να γίνει φονική καταιγίδα. Αδιάκοπη. Το έθνος νομιμοποιεί τη θανατοπολιτική, το κράτος την παραλαμβάνει ως εν δυνάμει και την κάνει πράξη.

Επιπλέον, το κράτος για να συγκαλύψει την δολοφονική του στρατηγική απέναντι στους μετανάστες/ριες στοχοποίησε με ψευδές καταθέσεις και χωρίς στοιχεία 9 διασωθέντες ως διακινητές προφυλακίζοντάς τους.

Στις 21/05/2024 μετά από ένα χρόνο εγκλεισμού σε διάφορες φυλακές της χώρας το Τριμελές Εφετείο Αθηνών σε μια κατάμεστη αίθουσα του Κακουργιοδικείου το οποίο κλήθηκε να δικάσει τους

«εννιά», με βάση τον μισό ποινικό κώδικα, το ακροατήριο, αλλά και οι εκτός ακροατηρίου, ζήτησαν την αθώωση των κατηγορουμένων.Το δικαστήριο δεν τους αθώωσε, αλλά τους απάλλαξε, δηλώνοντας αναρμοδιότητα.

Σημαντικό είναι να τονίσουμε ότι μία μέρα αργότερα από τη κρατική-καπιταλιστική δολοφονία στις 15/6 χιλιάδες άτομα κατέβηκαν στους δρόμους της μητρόπολης για να φωνάξουν για ένα από τα μεγαλύτερα εγκλήματα της σύγχρονης ιστορίας . Μία πορεία που χτυπήθηκε άγρια από τους ένστολους δολοφόνους της ΕΛ.ΑΣ με αποτέλεσμα τραυματισμούς ατόμων και στη σύλληψη 19 συντρόφων/ισσών φορτώνοντας σε όλους και όλες ένα πολύ βαρύ κατηγορητήριο ώστε να τους εξαντλήσουν οικονομικά και να εκφοβίσουν το υπόλοιπο αλληλέγγυο κίνημα που διεκδικούσε να μαθευτεί η αλήθεια. Χρυσοπληρώνουν διακινητές ως υποψήφιοι θανατοποινίτες, δίνουν τάλαντο στις όχθες του Αχέροντα για να ανέβουν στη βάρκα χωρίς να ξέρουν πού και αν θα τους ξεβράσει η θάλασσα.

Γυμνές ζωές, ανάξιες για να βιωθούν, φονεύσιμες, σε καθεστώς εξαίρεσης από την πολιτισμένη Δύση. Από τα κράτη της πολιτισμένης Δύσης. Να μην συνεχίσουμε έτσι απλά τη ζωή μας. Να μην συνηθίσουμε στη βαρβαρότητα. Νέος Μεσαίωνας, νέα καθήκοντα. Να τα αναλάβουμε. Γιατί είναι στη βάρδιά μας.

Αντιεξουσιαστική Κίνηση Αθήνας

ΟΧΙ ΣΤΙΣ ΕΞΟΡΥΞΕΙΣ ΥΔΡΟΓΟΝΑΝΘΡΑΚΩΝ ΣΤΗΝ ΗΠΕΙΡΟ /

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ-ΠΟΡΕΙΑ 15 ΙΟΥΝΙΟΥ ΣΤΙΣ 12ΜΜ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΗΠΕΙΡΟΥ

7 χρόνια τώρα, από το 2017 που τέθηκαν σε εφαρμογή οι συμβάσεις παραχώρησης του 2014, προκειμένου να πραγματοποιηθούν έρευνα κι εξόρυξη υδρογονανθράκων στην Ήπειρο αλλά και στο 1/3 περίπου της χώρας, η τοπική κοινωνία καλείται να βρίσκεται συνεχώς σε εγρήγορση απέναντι στις πετρελαϊκές εταιρείες και στους ντόπιους και εθνικούς «ευεργέτες» που ξεπουλάνε την περιοχή έναντι πινακίου φακής. Το ξεπούλημα της Ηπείρου αρχίζει να λαμβάνει επικίνδυνες διαστάσεις, αφού από τη μία μεριά το μόνο που έχει να επιδειχθεί σε επίπεδο παραγωγικής δραστηριότητας είναι μία άνευ προηγουμένου τουριστικοποίηση η οποία πάει πακέτο με την ολοένα αυξανόμενη ερημοποίηση της υπαίθρου και από την άλλη βρισκόμαστε ενώπιον ενός ενεργειακού σχεδιασμού που αντιμετωπίζει την γη ως εμπόρευμα προς αξιοποίηση ιδιωτικών συμφερόντων. Ή γκαρσόνια της Ευρώπης δηλαδή, ή μπαταρία της Ευρώπης θα είμαστε και αυτό περιλαμβάνει και την Ήπειρο. Εξορύξεις, φράγματα σε κάθε ποτάμι, φωτοβολταϊκά σε κάθε πλαγιά και κάθε χωράφι, ανεμογεννήτριες στα βουνά, βιορευστά και τεράστιες απολήψεις νερού για να ικανοποιηθούν οι ανάγκες των εταιρειών εμφιάλωσης, που αξιοποιούν τεράστιες ποσότητες νερού από τον υδροφόρο ορίζοντα της περιοχής, την ίδια στιγμή που γίνονται συστάσεις από τους τοπικούς μας άρχοντες να προσέχουμε την κατανάλωση νερού το καλοκαίρι, γιατί κινδυνεύουμε από λειψυδρία! Κι όλα αυτά ενώ το πρόβλημα της αιθαλομίχλης ήδη είναι τεράστιο τους χειμερινούς μήνες, η λίμνη βρίσκεται σε άθλια κατάσταση και γενικώς η ποιότητα ζωής πέφτει με ραγδαίους ρυθμούς.

Όσον αφορά τις εξορύξεις υδρογονανθράκων στην περιοχή μας, πέρυσι ανακοινώθηκε ότι θα ξεκινήσει άμεσα από την Energean oil ερευνητική γεώτρηση (λήψη δείγματος φυσικού αερίου) στην

περιοχή γύρω απο τη Γιουργάνιστα του δήμου Ζίτσας, 16 χιλιόμετρα σε ευθεία γραμμή απ’την πόλη των Ιωαννίνων. Έναν χρόνο μετά, η εταιρεία παραμένει άφαντη και της ευχόμαστε να πάει στα τσακίδια. Επειδή, όμως, δεν υπάρχει περίπτωση να πέσουμε στην παγίδα και να πιστέψουμε ότι αποσύρεται από την επένδυση χωρίς επίσημες και οριστικές ανακοινώσεις, βρισκόμαστε στις επάλξεις του αγώνα για να τους διώξουμε μία ώρα αρχύτερα.
θα πρέπει σε κάθε περίπτωση, όμως, να τονισθούν τα εξής : και αυτή τη φορά εταιρεία, δήμος Ζίτσας και περιφέρεια Ηπείρου προσπαθούν να κρατήσουν τις κινήσεις τους όσο το δυνατόν λιγότερο γνωστές στην τοπική κοινωνία. Ερχόμενοι-ες σε επαφή με τους κατοίκους της περιοχής, πληροφορηθήκαμε ότι δεν ξέρουν τι ακριβώς σχεδιάζεται να γίνει λίγο έξω από το χωριό τους. Δικαιολογημένο, ίσως, καθώς την προηγούμενη φορά που οι πετρελαϊκές (βλ. περίοδος 2017-2019) είχαν προσπαθήσει να εμφανισθούν στην ευρύτερη περιοχή, η αντίσταση του κόσμου δεν ήταν διόλου ανεπαίσθητη. Το πρωί οι εταιρείες έκαναν εργασίες προετοιμασίας και το βράδυ οι εργασίες καταστρέφονταν ή κόσμος από τα χωριά και την πόλη των Ιωαννίνων σταματούσαν τις εργασίες με τα σώματά τους. Δικαιολογημένο, επίσης, αφού δεν είναι η πρώτη φορά που το γλύψιμο και οι υποσχέσεις των εταιρειών στην τοπική κοινωνία δεν απέδωσαν καρπούς.

Εμείς, απ’ την πλευρά μας, γνωρίζουμε καλά τις αρπαχτές που στήνουν τοπικοί άρχοντες και μη, ώστε να ξεζουμίσουν τον τόπο μας. Ξέρουμε καλά τα ψέματα και τις υποσχέσεις τους όταν αναφέρονται στα οφέλη των εξορύξεων και όπως αντισταθήκαμε στα σχέδιά τους στο παρελθόν, συνεχίζουμε να το κάνουμε και σήμερα.
Από την πρώτη στιγμή που το ελληνικό κράτος έβαλε στην ατζέντα του το ζήτημα των εξορύξεων, με την κυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ να παραχωρεί σχέδον όλη την έκταση της χώρας στις πετρελαϊκές, έπρεπε να χτίσει ένα αφήγημα που να παρουσιάζει το ξεπούλημα της Ηπείρου ως «ευλογία» και κέρδος για την κοινωνία.
Το παραμύθι ξεκινάει με την ενεργειακή εξασφάλιση της περιοχής. Υποτίθεται ότι το φυσικό αέριο που θα εξαχθεί, θα

αντικαταστήσει το συνεχώς πιο ακριβό εισαγόμενο αέριο, ενώ ταυτόχρονα, θα εξασφαλισθούν θέσεις εργασίας για τους ντόπιους. Εντωμεταξύ, προβλέπεται ξεκάθαρα στη σύμβαση ότι το προϊόν που θα προκύψει, όταν και αν παραχθεί, θα ανήκει αποκλειστικά στην εταιρεία, η οποία μπορεί να το διαθέσει όπου και σε όποια τιμή θέλει. Επιπλέον, κρίνοντας και απ'τις προηγούμενες προσπάθειές τους να προσεγγίσουν την Ήπειρο για εξορύξεις, αυτού του τύπου οι εταιρείες έρχονται με δικό τους προσωπικό απ'το εξωτερικό. Αλλά, ακόμα και αλήθεια να ήταν όλα αυτά περί των θέσεων εργασίας και να επωφελούμασταν όντως οικονομικά από το έργο, η αντίληψη ότι η φύση και η γη μπορούν να καταστραφούν στο βωμό του κέρδους, μας βρίσκει πάντα αντίθετους. Σημειωτέον, ότι κανένας καλοθελητής της εταιρείας και των τοπικών αρχόντων δεν θα βγει να μας πει πόσες θέσεις εργασίας θα χαθούν από την εξόρυξη έμμεσα και σε βάθος χρόνου. Τι θα γίνει με τους αμπελώνες της Ζίτσας, την κτηνοτροφία, δασοκομία, μελισσουργία της περιοχής, από τη στιγμή που θα ρυπανθεί το έδαφος; Πόση άλλη ερημοποίηση να αντέξει η φτωχότερη περιφέρεια της Ελλάδας για το κέρδος λίγων κι εκλεκτών;

Γιατί όσο και να εγγυώνται με κακοφτιαγμένες περιβαλλοντικές μελέτες και άλλα διαπιστευτήρια ότι το φυσικό τοπίο θα μείνει αναλλοίωτο, όπου έχουν τρυπήσει τα γεωτρύπανα αφήνουν πίσω τους καταστροφή και θάνατο. Συγκεκριμένα, είναι γνωστό ότι η επέμβαση σε μεγάλα βάθη αυξάνει την πιθανότητα σεισμικών δονήσεων, πόσω μάλλον σε μία τόσο σεισμογενή περιοχή, όπως ο τόπος μας. Και τι να πει κανείς για τον πλούσιο υδροφόρο ορίζοντα της Ηπείρου που μπορεί ανά πάσα στιγμή να υποστεί σοβαρή ρύπανση (ο ποταμός Καλαμάς περνάει σε πολύ κοντινή απόσταση από το σημείο της εξόρυξης); Ποιος θα αναλάβει την ευθύνη αν ξαφνικά η περιοχή της Ζίτσας μετατραπεί σε κρανίου τόπο; Τα ατυχήματα, είτε εργατικά, είτε στις εγκαταστάσεις και στα πεδία εξόρυξης, είναι συνηθισμένο φαινόμενο για τις πετρελαϊκές, οι οποίες πάντοτε την βγάζουν «καθαρή», κάτι που δεν θα ισχύει σε καμία περίπτωση και για τη Ζίτσα και την Ήπειρο ολόκληρη.

Τέλος, ο μύθος συνεχίζεται με το σημαντικότερο αφήγημα για την επιβίωση και αναπαραγωγή του ελληνικού κράτους, αυτό της γεωστρατηγικής αναβάθμισής του. θέλουν να μας πείσουν ότι οι εξορύξεις θα ενισχύσουν την γεωστρατηγική θέση της χώρας και θα την μετατρέψουν σε μία ισχυρή δύναμη στη Μεσόγειο και τα Βαλκάνια. Βέβαια, κοιτάζοντας κανείς τι γίνεται σε παγκόσμιο επίπεδο, όταν μια χώρα παράγει κι εξάγει υδρογονάνθρακες, είναι εύκολο να διαπιστώσει ότι το μόνο που της μένει στο τέλος είναι εντάσεις, διαμάχες και πόλεμος (π.χ. Βενεζουέλα, Λιβύη, Μέση Ανατολή). Η πρόσφατη εμπλοκή του ονόματος της Energean Oil & Gas στον πόλεμο του Ισραήλ κατά της Παλαιστίνης, αφού διαχειρίζεται πολλά από τα κοιτάσματα υδρογονανθράκων κοντά σε διαφιλονικούμενες περιοχές, θα έπρεπε να ταρακουνήσει και τους πλέον ευκολόπιστους.

Είναι προφανές ότι το ζήτημα των εξορύξεων για να παρουσιαστεί ελκυστικό, θα πρέπει να πλαισιωθεί απο ψέματα και μεγάλες ιδέες. Είναι προφανέστερο πως αν η περιοχή μας γίνει εξορυκτική ζώνη, θα καταστραφεί ανεπανόρθωτα. Όπως στο παρελθόν, έτσι και τώρα, η τοπική κοινωνία καλείται να σταθεί στο ύψος των περιστάσεων και να αποτελέσει εμπόδιο στα πλάνα των εταιρειών, του δήμου και της περιφέρειας. Όσο αυτοί προσπαθούν να κινηθούν μακριά απ’ τα φώτα της δημοσιότητας ή αφήνουν να εννοηθεί ότι δεν πρόκειται να προχωρήσει η επένδυση, άλλο τόσο οφείλουμε και εμείς να είμαστε σε εγρήγορση για να οργανώσουμε τις αντιστάσεις μας, οριζόντια και αμεσοδημοκρατικά και να καταστήσουμε σαφές ότι δεν θα τους αφήσουμε, γιατί απλούστατα κάθε ζήτημα τόσο μεγάλης σημασίας δεν μπορεί παρά να είναι ζήτημα κοινωνικό και οι κοινωνίες είναι οι μόνες αρμόδιες για να αποφασίσουν για το παρόν και το μέλλον τους.

ΧΕΙΡΟΝΟΜΙΑ – ΑΝΤΙΕΞΟΥΣΙΑΣΤΙΚΗ ΚΙΝΗΣΗ

Το βίντεο της Εκδήλωσης – συζήτησης για τις δολοφονίες στα Τέμπη που πραγματοποιήθηκε στις 11 Μαΐου στον Ε.Κ.Χ Αλιμούρα(Ιωάννινα)

Σε μια προσπάθεια το ζήτημα αυτό να μην αποσιωπηθεί, δημοσιεύουμε ολόκληρη την βιντεοσκοπημένη εκδήλωση που πραγματοποιήθηκε στις 11 Μαΐου για τη δολοφονία στα Τέμπη. Είχαμε την τιμή να μας μιλήσουν πολλοί από τους συγγενείς των θυμάτων, καθώς και ο δημοσιογράφος του Solomon Σταύρος Μαλιχούδης και η δικηγόρος της πολιτικής αγωγής Αντωνία Λεγάκη. Ήταν μια εκδήλωση που αφορούσε ένα ασύλληπτων διαστάσεων κρατικό έγκλημα, από τα μεγαλύτερα στη σύγχρονη ιστορία της χώρας, που συνοδεύεται από την πιο σκανδαλώδη προσπάθεια συγκάλυψης που έχουμε δει τις τελευταίες δεκαετίες και είχε φόρο τιμής δεκάδες αθώους νεκρούς και τραυματίες. Ο κόσμος που γέμισε την αίθουσα, που παρέμεινε επί ώρες, που κρεμόταν από τα χείλη των συγγενών, των οποίων τα λόγια ανακίνησαν κάτι πολύ βαθιά στην ψυχή μας, ελπίζουμε ότι είναι μια ακόμα ισχυρή ένδειξη ότι σαν κοινωνία δεν έχουμε καμία πρόθεση να ξεχάσουμε το έγκλημα στα Τέμπη και τους νεκρούς του. Ξέρουμε καλά – και συνειδητοποιήσαμε ακόμα περισσότερο – ποιοι είναι οι υπεύθυνοι για αυτόν τον όλεθρο, για την ξεδιάντροπη προσπάθεια αποσιώπησης και η αλαζονική τους στάση μας εξοργίζει ακόμη περισσότερο.

Σας ευχαριστούμε όλους θερμά, κοινό και ομιλητές. Και πάνω από όλα, ευχαριστούμε τους συγγενείς των νεκρών για τη δύναμη τους να μιλήσουν για άλλη μια φορά, για την περηφάνεια και την αξιοπρέπειά τους και για την εμπιστοσύνη που έδειξαν στους

αγνώστους ανθρώπους που βρέθηκαν μπροστά τους εκείνη την ημέρα. Τα λόγια σας, μας άγγιξαν πολύ βαθιά, μας ανακίνησαν και μας άλλαξαν και ελπίζουμε να νιώσατε ότι σε όλη αυτή τη διαδρομή δεν θα είστε μόνοι.

Γιατί είναι υποχρέωση όλων μας να είμαστε εκεί σε κάθε βήμα αυτού του δρόμου, μια γροθιά μέχρι τη δικαίωση και τη διασφάλιση ότι τίποτα τέτοιο δεν πρόκειται ποτέ να ξανασυμβεί.

Για μια πλήρη ενημέρωση, για κάθε νέο στοιχείο που προκύπτει και για δράσεις που καλούν οι συγγενείς των νεκρών των Τεμπών, μπορείτε να ανατρέχετε εδώ: https://tempi-egklima-2023.com/

Χειρονομίας Αντιεξουσιαστική Κίνηση

Εκδήλωση – Συζήτηση για τις δολοφονίες στα Τέμπη : Δεν υπάρχει ειρήνη χωρίς δικαιοσύνη – Χειρονομία Α.Κ(Ιωάννινα)

Θα μιλήσουν:
Θοδωρής Ελευθεριάδης – Γιος Μαρίας Εγούτ
Νίκος Πλακιάς – Πατέρας Χρύσας και θώμης Πλακιά/θείος Αναστασίας Πλακιά
Αθανασία Μπουρνάζη – Αδερφή του Παναγιώτη Μπουρνάζη/ κόρη του Ευάγγελου Μπουρνάζη
Άννα Καρατζόγλου – Μητέρα Κέλλης Πορφυρίδου
Χρήστος Βλάχος – Πατέρας Βάιου Βλάχου
Βάσω Γκέκα – Σύζυγος Παναγιώτη Χατζηχαραλάμπους
Αντωνία Λεγάκη – Δικηγόρος πολιτικής αγωγής

Σταύρος Μαλιχούδης – Δημοσιογράφος “Solomon”
Σάββατο 11 Μάϊου – 6μ.μ. // Άλσος, Ιωάννινα
Σε περίπτωση βροχής η εκδήλωση θα πραγματοποιηθεί στον Ελεύθερο Κοινωνικό Χώρο Αλιμούρα (Αραβαντινού 6, εντός στοάς, είσοδος και από Τσιριγώτη 14)

Η ΧΑΡΤΑ/ΠΡΟΤΑΣΗ ΤΩΝ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Το Ataxia School ήρθε για να αποτελέσει μια απτή πρόταση αυτοθέσμισης, έναν προεικονισμό της παιδείας που θέλουμε. Το ερώτημα αν αυτό μπορεί να γίνει στα πλαίσια της κρατικής εκπαίδευσης ή της αμιγούς ιδιωτικής θα προσπαθήσουμε να το απαντήσουμε ορίζοντας τις στοχεύσεις ενός δημοκρατικού σχολείου τόσο παιδαρωγικά, όσο και κοινωνικά. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά αυτού που ορίζουμε ως δημοκρατικό σχολείο;
1ον Τα Δημοκρατικά σχολεία έχουν στόχο να προσφέρουν σε παιδιά και δασκάλους τη δυνατότητα να εφαρμόζουν ισότιμα τις αρχές της αυτορρύθμισης και της δημοκρατίας στην καθημερινότητά τους.
2ον Στα Δημοκρατικά σχολεία η παιδική ηλικία γίνεται κατανοητή ως αυτόνομη φάση της ανθρώπινης ζωής με δικαίωμα στον αυτοπροσδιορισμό, στη χαρά, στην ικανοποίηση, αλλά και στην ευθύνη, τηρουμένων των αναλογιών και όχι απλώς και μόνο ως φάση προετοιμασίας για τη ζωή του ενηλίκου.
3ον Τα Δημοκρατικά σχολεία προσφέρουν ένα περιβάλλον στο οποίο τα παιδιά να μπορούν να ικανοποιούν την ανάγκη τους για ελευθερία κίνησης, αυθορμητισμό, διάλογο καθώς και συμμετοχής στις αποφάσεις που αφορούν τους κανόνες τους, άρα και στην κατά βούληση κατανομή του χρόνου τους.
4ον Τα Δημοκρατικά σχολεία παραιτούνται από τη χρήση μεθόδων εξαναγκασμού και επιφανειακού συμπεριφορισμού για την πειθάρχηση των παιδιών. Οι διενέξεις που δημιουργούνται μεταξύ παιδιών, αλλά και ενηλίκων επιλύονται από το ανώτερο όργανο συνδιαχείρισης του σχολείου τη Συνέλευση, η οποία είναι επιφορτισμένη με το καθήκον της αδιάκοπης θέσμισης, ως ένα

ρευστό γίγνεσθαι υπό συνεχή αναδιαμόρφωση, με κύριο συστατικό την αμφισβήτηση και τον αναστοχασμό.
5ον Το περιεχόμενο της μάθησης προκύπτει και αναδύεται από τις εμπειρίες των παιδιών και προσδιορίζεται από κοινού με τους δασκάλους. Λαμβάνοντας πάντοτε υπόψιν το γεγονός ότι η μάθηση είναι μια αμφίδρομη και πολυδιάστατη διαδικασία, ακολουθείται ο προσωπικός ρυθμός και αναδεικνύεται η μαθησιακή διαφορά. Με όχημα το παιχνίδι και την ουσιαστική γνώση των ιδιαιτεροτήτων του κάθε παιδιού ξεχωριστά παρέχεται και η εξατομικευμένη φροντίδα του, -μαθησιακή και μη-.
6ον Τα Δημοκρατικά σχολεία ενθαρρύνουν τον διαφορετικό τρόπο σκέψης και πρόσληψης της γνώσης. Η ριζοσπαστική φαντασία εξάλλου του είδους μας αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την προσπέραση των αδικιών αυτού του κόσμου.
7ον Τα Δημοκρατικά σχολεία είναι αυτοοργανωμένα και λειτουργούν με βάση τις αρχές της άμεσης Δημοκρατίας και της αυτοδιαχείρισης. Η Δημοκρατία κατ’ αυτόν τον τρόπο δεν αντιμετωπίζεται ως μια αφηρημένη έννοια ή ως ανάθεση, αλλά ως άμεση βιωματική εμπειρία της συνεχούς δημιουργίας του καινούριου απ’ τον καθένα/μια στο παρόν.
8ον Τα μαθήματα στα Δημοκρατικά σχολεία υφίστανται υπό τη μορφή δυνατοτήτων. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα τόσο ελεύθερης , όσο και δεσμευτικής επιλογής σε μαθήματα τα οποία παρακολουθούν αφού έχουν κατανοήσει τη χρησιμότητά τους.
9ον Στα Δημοκρατικά σχολεία δίνεται ίση προτεραιότητα στην κοινωνική και γνωστική μάθηση.
1θον Τα Δημοκρατικά σχολεία, ειδικά αυτά του Βουνού που στήνονται στην επαρχία πρέπει να είναι μικρά και εποπτεύσιμα, ώστε να λειτουργούν όλα τα παραπάνω.
11ον Από τη «διδακτική» που χρησιμοποιούν ως αυτονόητο όρο τα κρατικά σχολεία μεταφερόμαστε στη “μαθητική- bottom up” προσέγγιση και από τον «παιδαγωγό» στον «παιδαρωγό». Ο παιδαρωγός εκμαιεύει τη γνώση διατυπώνοντας ερωτήματα που προωθούν την σκέψη και την κριτική ικανότητα και βρίσκεται κοντά στη σωκρατική αντίληψη του “ταπεινού δασκάλου”, ο οποίος γνωρίζει το ό,τι δεν μπορεί να γνωρίζει και ως τέτοιος μετέρχεται στη μαθησιακή διαδικασία, ως συμμαθητής δηλαδή μιας αέναης μαθησιακής ροής.
12ον Στα Δημοκρατικά σχολεία απουσιάζουν οι βαθμοί και οποιαδήποτε έλεγχος απόδοσης στη βάση θετικιστικών μοντέλων.

Αντί αυτών προκρίνεται η αξιολόγηση της επίδοσης στη βάση ποιοτικών, περιγραφικών αναφορών τόσο σε σχέση με το μαθησιακό στάδιο του κάθε μαθητή/τριας γενικά, όσο και ειδικά για το κάθε μεμονωμένο μάθημα.
Ας σκεφτούμε λοιπόν σοβαρά και δυνατά. Συμφέρει το Κράτος ή τις αγορές να υπάρξουν τέτοιου είδους σχολεία; Αν απάντηση σε αυτήν την ερώτηση βγαίνει αβίαστα, καλούμαστε ως δημιουργικό πλήθος να παράξουμε και να πράξουμε. Τιμώντας και αναγνωρίζοντας ως πολύτιμες και αναγκαίες παράλληλα τις προσπάθειες εμπνευσμένων δασκάλων στα ασφυκτικά πλαίσια εργασίας τόσο στον κρατικό, όσο και στον ιδιωτικό τομέα, να προχωρήσουμε λίγο παραπέρα για το δημόσιο σχολείο που ονειρευόμαστε.
Από την πλευρά μας, αυτήν την απάντηση προσπαθούμε να δώσουμε και σας απευθυνόμαστε όχι ως αυθεντίες, αλλά ως άνθρωποι με το βάρος των λαθών και των αντιφάσεων που φέρει η πράξης τους. Όμως προσπαθούμε και όσο αντέξουμε θα προσπαθούμε και σας ρωτάμε: αξίζει να διεκδικήσουμε μια τέτοια παιδεία;
Ataxia School
Για τη Ζωή, τη Γη, τον Πολιτισμό