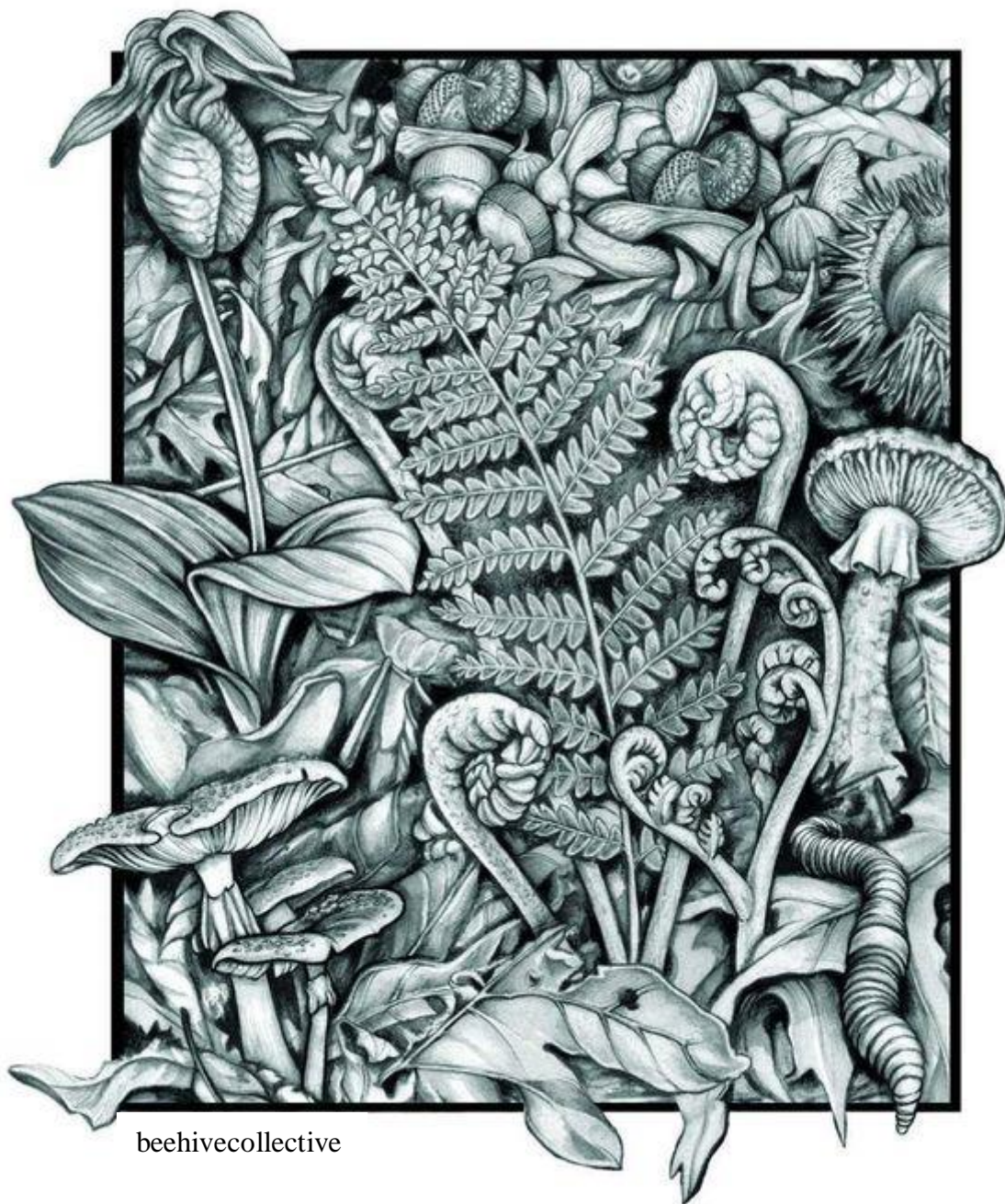


«Κοινά και Εκπαίδευση, μια ρεαλιστική ουτοπία για ένα σχολείο των κοινών»



beehivecollective

Μικρό Δέντρο, Μάιος 2022

Εισαγωγή στην εικονοποιητική επιθυμία

Η ανάδυση της θεωρίας των κοινών εξετάζεται σαν μια *εικονοποιητική* επιθυμία που εμπνέεται από το όραμα για μια ελεύθερη κοινωνία, που βασίζεται στην αλληλοβοήθεια, στην συνεργασία, στην αυθεντική επικοινωνία και την ατομική αυτονομία στη συλλογική συμβίωση. Αυτός ο *τέλειος* *τόπος* συμβίωσης λειτουργεί σαν την βασική κινητήριο δύναμη με πυρήνα την υλοποίηση του στο σήμερα. Η θεωρία των κοινών δεν ευαγγελίζεται κάποιο τέλειο ρομαντικό μελλοντικό τόπο, η ουτοπία φτιάχνεται από την θεωρία στην πράξη στο εδώ και στο τώρα, χωρίς να έχει λύσεις και συνταγές που την καταστούν πανάκεια (Buber, 2000).

Η μη συνεκτική θεωρητική και πρακτική προσέγγιση των κοινών μπορεί να προκαλεί σύγχυση και θολότητα. Κάλιστα όμως μπορεί αυτή η ερμηνεία να αποδομηθεί, ιδωμένη από το πρίσμα ενός ζωντανού εν κινήσει οργανισμού, που η μετασχηματισμοί του μπορεί να προκαλέσουν ενδεχόμενες δυναμικές σε θεωρία και πράξη. Η πολυμορφία και η διαφοροποίηση που χαρακτηρίζει τα κοινά στη θεωρητική και πρακτική τους προσέγγιση ενέχει τον κίνδυνο να μην λαμβάνεται σαν ρεαλιστική πρόταση οργάνωσης στις εκάστοτε συνθήκες του σήμερα. Θα λέγαμε πως αυτό καθίσταται αναμενόμενο γιατί αντικρούει την κυρίαρχη αφήγηση της κάθετης διάρθρωσης στην οργάνωση και προτείνει μια ισοδύναμη αυτο-οργάνωση των μελών που συνιστούν την κοινότητα (C, Ward 1975).

Η εξίσωση της ιεραρχίας με την τάξη και την λειτουργικότητα των δομών, είναι η φυσικοποίηση του κοινωνικού ελέγχου για την συντήρηση της υπάρχουσας τάξης και του εξουσιαστικού δόγματος. Τα κοινά αποδομούν αυτή την εξίσωση και λόγω της ποικιλομορφίας τους μπορούν να προστατεύουν του πόρους των κοινωνιών από την εκμετάλλευση των λίγων και την εμπορευματοποίηση τους. Η έλλειψη μιας κυρίαρχης αφήγησης, αλλά και μιας προκάτ συνταγής για την εφαρμογή τους, αποτρέπουν από ενδεχόμενο δογματισμό και δημιουργία ακόλουθων αυτού, κάτι το οποίο αποτελεί στοιχείο αυτής της ρευστότητας (R. Haworth, 2012). Μια ρευστότητα που δεν αποσυνθέτει το άτομο και την κοινότητα, αλλά ενδυναμώνει την άποψη για την πολυεπίπεδη οπτική του ατόμου και τις αυθόρμητες δυναμικές που μπορεί να συνδημιουργήσουν οι επιθυμίες, οι ανάγκες αλλά και οι 'φαντασίες' των ατόμων σε μια συλλογικότητα, ανάλογα με τις γεωγραφίες, τις ιστορίες και τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες. Οι ενδεχόμενες αντικρουόμενες απόψεις των κοινωνιών σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο διατρέχονται από κάποιες κοινές αξίες και παραδοχές. Τέτοιες αποτελούν όχι μόνο η κεντρική απόρριψη της διαχείρισης των κοινών πόρων από το κράτος και το κεφάλαιο και η προστασία τους από την κερδοσκοπική εκμετάλλευση, αλλά και ο συνολικός μετασχηματισμός στον τρόπο της διακυβέρνησης της κοινωνίας. Ως αφετηρία νοείται η αυτοδιαχείριση των κοινών πόρων με σκοπό την επιβίωση των άμεσα εμπλεκόμενων, την ριζοσπαστικοποίηση και την ανατροπή της υπάρχουσας απάνθρωπης κοινωνίας (Dardau & Laval, 2020).

Μια κριτική προσέγγιση της αυτοδιαχείρισης εγείρει προβληματισμούς σε σχέση με την ιδεολογική συμφωνία των ατόμων, και αν η προτεινόμενη ποικιλομορφία μπορεί να προκαλέσει αστάθειες και μη βιωσιμότητα των εγχειρημάτων. Για να αποφευχθούν τέτοιες καταστάσεις, τα ίδια τα άτομα χρειάζεται να καλλιεργήσουν αξίες μέσα από την συλλογική ζωή. Τις αξίες αυτές αποτελούν η αμοιβαιότητα, η αλληλεγγύη, η ενσυναίσθηση και η αντι-ιεραρχία με σκοπό την από κοινού διαχείριση του πόρου, χωρίς την επιδίωξη δημιουργίας κάποιου είδους διανοητικής πρωτοπορίας ή ανακάλυψη κάποιας μοναδικής αλήθειας και λύσης που χρειάζεται να επιβληθεί ή να αφυπνίσει. Η ίδια η διαδικασία λήψης των αποφάσεων μπορεί να μετασχηματιστεί και να τροποποιηθεί ανάλογα με τις ανάγκες και τις επιθυμίες των μελών, για το εκάστοτε ζήτημα, αρκεί να είναι σε ισχύ η αρχή της ισοδυναμίας των μελών (Dardau & Laval, 2020). Αυτές οι διαδικασίες είναι το κύριο

θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο αλλά και μοντέλο υλοποίησης μιας δικαιότερης κοινωνίας εμπνεόμενο από το παρελθόν, επικαιροποιημένο στο παρόν και αναστοχαστικό για το μέλλον (D. Graeber σ. 30-31). Η αναφορά της έμπνευσης από το παρελθόν δε νοείται σαν τη νοσταλγία και την ωραιοποίηση ενός πριμιτιβιστικού παρελθόντος, αλλά αναφέρεται σε μια εποχή όπου οι βασικές αρχές των κοινών προϋπήρχαν και εφαρμόζονταν από διαφορετικούς γεωγραφικούς πολιτισμούς χωρίς οι ίδιοι να βάζουν σε αυτό που κάνουν κάποια ταμπέλα, μιας και αυτός ο τρόπος οργάνωσης υπήρχε αυτονόητα κατά το πέρασμα των χρόνων. Αυτό, βέβαια, δε σημαίνει πως δεν υπήρξαν στην ιστορία των κοινών σημαντικά άτομα που συγκέντρωσαν, συνέθεσαν και αναπλαισίωσαν την θεωρία και την πράξη, με αποτέλεσμα τα κοινά να αποτελέσουν μια ολιστική πρόταση αυτοδιαχείρισης (Bollier, 2016).

Μια ακόμα κριτική πάνω στη θεωρία των κοινών ειπωμένη από διαφορετικές πολιτικές αφηγήσεις αφορά την εφικτότητα της πρότασης αυτής στο εδώ και στο τώρα. Το ζήτημα δεν επικεντρώνεται στην εφικτότητα της μη ιδιοκτησίας των πόρων, διότι οι κοινοί πόροι είναι εφικτό να μην είναι ιδιόκτητοι όπως συνέβαινε και συμβαίνει ακόμα (φυσικοί πόροι, τα 'κοινά της γνώσης'). Η κριτική αμφισβητεί την εφικτότητα της υλοποίησης της κοινοποίησης, την εφικτότητα σαν στάση ζωής σε όλο το κοινωνικοπολιτικό φάσμα (Dardau & Laval, 2020). Ο ρομαντισμός, η αφέλεια, ο ουτοπισμός, με την έννοια του ονειροπολήματος ,είναι κάποιοι από τους χοντροκομένους χαρακτηρισμούς που αποδίδονται με σκοπό την υποβάθμιση αυτής της στάσης και αντίληψης για την αυτοδιαχείριση (Suissa, 2006). Η πραγματικότητα χρειάζεται να εμπλουτιστεί από προεικονιστικές δράσεις αυτο- οργάνωσης, και οι κοινωνικές σχέσεις να ενσαρκώνουν την δυνατότητα της κollectιβιστικής συμβίωσης όχι μόνο σαν μια ηθική αρχή για την συνάρθρωση, αλλά και σαν πολιτική πρόταση του 'κοινού' (Dardau & Laval σ. 17-18).

Οι προεικονιστικές πολιτικές, όρος που χρησιμοποίησε την δεκαετία του 1970 ο Carl Boggs, είναι οι τρόποι οργάνωσης κοινωνικών σχέσεων που ενδεχομενικά αντανάκλουν την μελλοντική μετεπαναστατική κοινωνία. Βασική επιθυμία αποτελεί η δέσμευση των μελών μιας κοινότητας, που υπάρχει σε ένα κόσμο που δεν είναι ελεύθερος, να δρουν σαν να είναι, δηλαδή να λειτουργούν με αξίες όπως η αλληλοβοήθεια, η αυθεντικότητα και η ισότητα, δημιουργώντας στο εδώ και στο τώρα τον κόσμο που οραματίζονται στα πλαίσια των κοινωνικών σχέσεων, της λήψης αποφάσεων, του πολιτισμού. Κεντρικό πυλώνα αποτελεί ο αντιεραρχικός τρόπος λήψης των αποφάσεων και οι τοπικές αποκεντρωμένες αμεσοδημοκρατικές κοινότητες. Αυτή η κοινοτική ζωή σε όλες τις εκφάνσεις της μπορεί να δημιουργήσει νέες οπτικές ρήξης και μετασχηματισμού, συνθέτοντας έναν συλλογικό πολιτισμό χειραφέτησης, δημιουργώντας ρωγμές στην φυσικοποιημένη κρατική εξουσία στον κοινό νου (C. Boggs, 1977; Graeber, 2019).

Τα κοινά είναι προϋπόθεση και αποτέλεσμα, σημείο συνάντησης και διερεύνησης. Αυτό δε σημαίνει πως αποκλείεται να υπάρξουν καρικατούρες και αγκυλώσεις στα πλαίσια τέτοιων ομάδων και οι διαδικασίες που τόσο έχουν σημασία στην αυτοεκπαίδευση να απέχουν μακράν από το δρόμο της χειραφέτησης (Graeber, 2019). Στον αντίποδα αυτών, και κατά τον M. Buber, βρίσκεται η *εικονοποιητική επιθυμία* του ατόμου μέσα στην κοινότητα, δίνοντας ρεαλιστική υπόσταση σε ένα τέλειο φανταστικό τόπο που 'πρέπει να υπάρχει' όχι με μια στατική βλέψη του παρόντος για το μέλλον, αλλά σαν μια κινητήριος δύναμη για μετασχηματισμό του άνισου τοπίου σε τέλειο τόπου, δηλαδή της ουτοπίας, επιδιώκοντας την διεύρυνση από τοπικό σε παγκόσμιο επίπεδο (Buber, 2000) .

Ξεμπλέκοντας τον κόμπο των κοινών

"Isolation is that impasse into which men are driven when the political sphere of their lives, where they act together in the pursuit of a common concern, is destroyed" (Arendt, 1972)

Τα κοινά (commons) είναι τα αγαθά ή οι πόροι που αποτελούν τον κοινωνικό πλούτο -τα οποία όταν ιδιοποιούνται από εταιρίες μετατρέπονται σε ακριβά ιδιωτικά εμπορεύματα- και μπορεί να είναι υλικά όπως ο αέρας, η γη και το νερό ή άυλα όπως η γνώση και η ψηφιακή τεχνολογία. Χαρακτηριστικό των κοινών είναι πως υπάρχουν αυτονόητα γύρω μας ακόμα και αν δεν το γνωρίζουμε, ήδη κάνουμε ατομική ή συλλογική χρήση αυτών. Η αυτονόητη ύπαρξη των κοινών δεν μετουσιώνεται αυτόματα στην έννοια του κοινού, παρά μόνο μέσα από την συμμετοχική διαχείριση και δράση, συνδημιουργώντας μια κοινότητα με σκοπό την διατήρηση, τον εμπλουτισμό, και την από κοινού χρήση του πόρου από τα μέλη της κοινότητας. Ο σκοπός της κοινότητας δεν είναι αυτοαναφορικός, αλλά επιδιώκει να ανοίξει ένα δημόσιο διάλογο για τις διαδικασίες που ακολουθεί και τις αξίες από τις οποίες εμπνέεται και να προτείνει την δημιουργία αντίστοιχων κοινοτήτων. Αυτές οι τρεις δυναμικές δημιουργούν ένα δίκτυο αλληλεξάρτησης, τον προαναφερθέντα ζωντανό εν κινήσει οργανισμό, στον οποίο όπως σημειώνει ο Peter Linebaugh χρειάζεται να υπάρχει η πολιτισμική παρακαταθήκη και συμφωνία της κοινότητας των ανθρώπων για την κοινή δράση και την διατήρηση του κοινού. Η ιδιαιτερότητα και η μοναδικότητα του κάθε κοινού διατρέχεται από συγκεκριμένες αξίες όπως αυτές της δημοκρατίας, της αλληλοβοήθειας, της ισοδυναμίας, της αντιεραρχίας, της διαφάνειας, του σεβασμού στον ατομικό ρυθμό, στην προσβασιμότητα κτλ. (Bollier, 2016).

Οι κοινωνοί (commoners), είναι τα ενεργά υποκείμενα της κοινότητας που μετέχουν στην συλλογική κατασκευή του παράγειν πόρους με σκοπό την διατήρηση, την αυτοδιαχείριση και τον εμπλουτισμό των κοινών (Bollier, 2016; Νταρντό & Λαβάλ, 2020). Καθοριστικό στοιχείο διαφοροποίησης των κοινοτήτων που δημιουργούν οι κοινωνοί, από άλλες κοινότητες πέραν της αυτο-οργάνωσης, είναι πως δεν υπάρχει μια καθολική ταυτότητα των ατόμων, αλλά ένας εσωτερικός κανονισμός που διαμορφώνεται από τα εμπλεκόμενα άτομα, και είναι χρήσιμος και λειτουργικός μέχρι η κοινότητα να τον ανακατασκευάσει, αναγνωρίζοντας ως αναπόσπαστο συστατικό της την διαφοροποίηση. Η μεθοδολογία δεν είναι αυτοσκοπός, ούτε κάποια συμπαγή λύση που μπορεί να παγιωθεί και να οικειοποιηθεί από όλες τις κοινότητες σε όλους τους τόπους και τους χρόνους. Άλλωστε με αυτόν τον τρόπο θα χανόταν η δυναμική της φαντασίας του εκάστοτε οργανισμού (Graeber, 2004). Χωρίς να αποκλείονται οι διαφοροποιήσεις που μπορεί να οδηγήσουν σε δίπολα, σε συγκρούσεις και εξουσιαστικές σχέσεις, οι αξίες έρχονται να ξανα-ρυθμίσουν την συλλογική ζωή. Η ύπαρξη των αντιφάσεων και η αντιμετώπιση των κυρίαρχων κανονιστικών στερεότυπων (εθνοτικά, έμφυλα, ηλικιακά και ταξικά) μέσα στις σχέσεις των μελών της ομάδας, υπενθυμίζουν την συνεχόμενη ανάγκη για αυτοεκπαίδευση και συλλογική αυτομόρφωση. Με τις οριζόντιες αντι-ιεραρχικές, από τα κάτω διαδικασίες συμμετοχής, και λήψης αποφάσεων, σύμφωνα με τις ελευθερίες και τα όρια που διέπουν την κάθε κοινότητα, τα άτομα κατασκευάζουν το κοινωμείο (commoning) και αναπαράγουν τα κοινά μέσω των αμοιβαίων καθηκόντων και υποχρεώσεων (De Angelis, 2013). Τα δρώντα υποκείμενα συλλογικοποιούν τις γνώσεις και τις φαντασίες τους από την θεωρία στην πράξη, χωρίς ή με την ελάχιστη δυνατή θεσμική και κρατική καθοδήγηση, γι' αυτό πολλές φορές αυτές οι κινήσεις έχουν και τις αντίστοιχες κατασταλτικές απαντήσεις από την αγορά και το κράτος ή την διάλυση τους με την ενσωμάτωση τους στον κρατικό έλεγχο (Dardot & Laval, 2020). Σκοπός δεν είναι η γαλούχηση νέων επαναστατών, αλλά η καταγραφή της καθημερινότητας σε μια κοινότητα που συναποφασίζεται μια κοινή κατεύθυνση. Χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής διαδικασίας του κοινωμείου αποτελούν η απελευθέρωση και η εξερεύνηση, ένας αμφίπλευρος τρόπος έκφρασης, μάθησης και επικοινωνίας, δημιουργώντας έτσι μια καθημερινότητα στην οποία η ηλικία, το φύλο, η

φυλή, η θρησκεία ή οποιοδήποτε δόγμα ή διάκριση δεν έχει καμία σχέση και θέση με την ζωή και τον πολιτισμό που επιθυμεί να παράξει.

Οι ορισμοί και οι ερμηνείες χρειάζονται για να απλοποιούν και να συνθέτουν, να κωδικοποιούν και να αποκωδικοποιούν τις έννοιες με σκοπό την κατανόηση, την επικοινωνία και την διερεύνηση τους. Οι γενικεύσεις ενέχουν όμως τον κίνδυνο της υπεραπλούστευσης ή της μιας και μοναδικής αλήθειας με αποτέλεσμα να οδηγούν σε αλλοίωση του περιεχομένου. Παρ' όλα αυτά, δεν μπορεί να μην υπάρξει μια απόπειρα ορισμού υπό το πρίσμα της κατανόησης και διεύρυνσης αυτού του μη ενιαίου και διάχυτου κοινωνικού φαινομένου που ονομάστηκε κοινό (De Angelis, 2013). Η θεωρία των κοινών είναι απλή, χωρίς να νοείται ως απλοϊκή. Βρίσκεται σε διαλεκτική σχέση με την πολιτική πράξη, χωρίς να προτείνει κάποια συγκεκριμένη μεθοδολογία που να γενικεύει την δράση, ορίζεται σαν μια ανοιχτή πρόσκληση για έρευνα, δικτύωση και δράση στο εδώ και στο τώρα, σε ένα πλαίσιο πολιτικών αγώνων για τον επαναπροσδιορισμό δημοκρατικών θεωριών και πρακτικών και σαν μια αντιπρόταση στην κυρίαρχη καπιταλιστική αφήγηση (Bollier, 2016; Νταρντό & Λαβάλ, 2020).

Τοποθετώντας έναν ορισμό από την ίδια την ρίζα της λέξης και τα παράγωγα της, θα μπορούσαμε να αντλήσουμε κάποιες ερμηνείες οι οποίες δημιουργούν μια γενικευμένη σύγχυση καθώς και εικασίες για το τι είναι στην πραγματικότητα.

Τα κοινά έχουν οριστεί στο παρελθόν ως «τα δημόσια αγαθά» για την «κοινή ωφέλεια». Όμως, σύμφωνα με το ριζοσπαστικό κομμάτι των υποστηρικτών/ριών του, το κοινό έρχεται σε σύγκρουση τόσο με το ιδιωτικό όσο και με το δημόσιο, καθώς το κρατικό/δημόσιο ολοένα και 'παραχωρεί' «τα δημόσια αγαθά» στο ιδιωτικό τομέα με τις συνέπειες που προκύπτουν από την εκμετάλλευση και την κερδοσκοπία των τοπικών και πολυεθνικών εταιριών(Νταρντό & Λαβάλ, 2020). Ενδιαφέρον έχει ο ορισμός που δίνεται από το Oxford English Dictionary: (1) ένα ανεκμετάλλευτο κομμάτι γης, βοσκοτόπι (2) το μέρος όπου σιτίζονται οι φοιτητές/τριες. Ερωτήματα αναδύονται κυρίως από την πρώτη ερμηνεία όπως για παράδειγμα ανεκμετάλλευτη γή από ποιους; τι σημαίνει ανεκμετάλλευτη; είναι η γη ευτελής χωρίς την εμπορική της χρήση; κτλ. Κατανοούμε πως οι λέξεις ανάλογα το πολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο χρησιμοποιούνται φέρουν και τα αντίστοιχα σημασιόμενα κατασκευάζοντας μια πραγματικότητα(Bollier, 2016; Suissa, 2007). Εξίσου ενδιαφέρον έχουν οι ορισμοί στα ελληνικά όπως συνήθης (frequent), μέσος (inferior), χυδαίος (vulgar), 'λαουζίκος' (common people), δημόσιος (public), βοσκοτόπι (truck of land). Τα συμφραζόμενα δεν είναι απλά αμφίσημα είναι υποτιμητικά και οδηγούν σε μια συγκεκριμένη κοινωνική κατασκευή που νοείται ως κυρίαρχη αφήγηση δηλώνοντας πως αν τα κοινά αφεθούν στην κοινωνία παραμελούνται, ευτελίζονται και εκχυδαίζονται. Το επιχείρημα αυτό είναι που δήθεν νομιμοποιεί τη φιλελεύθερη παραδοχή πως η ατομική ιδιοκτησία συνεπάγεται της εύρυθμης και επιτυχημένης κοινωνικής λειτουργίας, της λεγόμενης κανονικότητας (Bollier, 2016; Κιουπικιολής, Κοσμά, Πεχτελίδης 2015).

Ο ελάχιστος προσδιορισμένος σκοπός των κοινών είναι η δημιουργία μη εμπορευματοποιημένων ζωνών μέσα από τις διαδικασίες της αυτοδιαχείρισης. Μέσα από τις ποικίλες εκφράσεις των κοινών κάποιες ομάδες στοχεύουν σε ένα διαφορετικό τρόπο προστασίας, παραγωγής, διαμοιρασμού, κάποιοι/ες κοινωνοί ασχολούνται με το συγκεκριμένο κοινό, άλλες ομάδες μπορεί να προσπαθούν μια συνεργασία με θεσμικούς φορείς, άλλες όχι, άλλες ομάδες κοινωνιών επανανοηματοδοτούν τα κοινά σαν έναν τρόπο μετασχηματισμού του υπάρχοντος και αμφισβήτησης του νεοφιλελεύθερου κράτους και της καπιταλιστικής οικονομίας, άρρηκτα συνδεδεμένου με την οικολογία (Dardot & Laval, 2020)

. Αν και υπάρχουν αποκλίσεις και διακυμάνσεις σε σχέση με τους σκοπούς των κοινωνιών η διακριτή ομοιότητα τους βρίσκεται στο γεγονός πως απορρίπτουν ξεκάθαρα τις ανταγωνιστικές εμπορικές σχέσεις της καπιταλιστικής αγοράς και του κράτους εις βάρος των άμεσα εμπλεκόμενων ατόμων, καθώς επίσης στέκονται κριτικά απέναντι στην ανθρωποκεντρική εξήγηση του κόσμου και προτείνουν μια οικοκεντρική σκοπιά, ακυρώνοντας περιχαράξεις όπως οικολογικό και κοινωνικό, πολιτισμός και φύση, άνθρωπος και έμβια όντα. Στον αντίποδα προσεγγίζουν έναν κριτικά ολιστικό τρόπο ύπαρξης και συμβίωσης με χαρακτηριστικά αλληλοβοήθειας και σεβασμού. (Μπούκτσιν & Ρόμπερτς, 1987; Κροπτόκιν, 2005)

Τα κοινά αναδύθηκαν στην δεκαετία του '90 μαζί με τα κινήματα της οικολογίας και της αντιπαγκοσμιοποίησης, όχι σαν μια νέα ιδεολογία ή σαν μια πρωτοπορία, αλλά σαν μια αντίσταση στον καπιταλισμό (Dardot & Laval, 2020, Κιουπκιολής, 2014). Παγκόσμια κοινωνικά κινήματα επηρεάστηκαν από την θεωρία αυτή με χαρακτηριστικότερα των Ζαπατίστας και το κίνημα Occupy Wall Street του 2011, τα οποία με την σειρά τους ενέπνευσαν και εμπλούτισαν ευρύτερα τοπικά και παγκόσμια κινήματα.

Νεοφιλελεύθερη κριτική και η ανάδυση των κοινών

Η συντηρητική και νεοφιλελεύθερη κριτική των κοινών βασίστηκε στο διάσημο άρθρο του G. Hardin, (συντηρητικός οικονομολόγος που δέχτηκε κριτική τόσο από τους δεξιούς όσο και από τους αριστερούς για τις απόψεις του πάνω στην μετανάστευση και στο γυναικείο ζήτημα) το οποίο επαναδιατύπωσε και επικαιροποίησε την λεγόμενη 'Τραγωδία των κοινών', περιγράφοντας τα κοινά σαν έναν τόπο και χρόνο ανορίστων, ασύδοτων συμφεροντολογικών ατομικοτήτων που σαν σκοπό έχουν την ιδιώτευση του πόρου. Η κλασική αυτή αφήγηση στοχεύει στην ενίσχυση της ατομικής ιδιοκτησίας, και του ανταγωνισμού μέσα στο υπάρχον καπιταλιστικό σύστημα, προβάλλοντας και φυσικοποιώντας την ανικανότητα των ανθρώπων να ενεργήσουν με κριτική σκέψη πάνω σε κοινοτικά ζητήματα με σκοπό την λήψη αποφάσεων και την άμεση δράση. Η ατομική ιδιοκτησία είναι ένας μηχανισμός που επιφέρει τον ανταγωνισμό απέναντι στην ιδιοκτησία του άλλου, και απειλεί την δυνατότητα συλλογικοποίησης της ζωής (Dardot & Laval, 2020). Ο ανταγωνισμός φυσικοποιείται σαν ένα βιολογικό προϊόν, ενώ προέρχεται από την καπιταλιστική αφήγηση (Dardot & Laval σ. 8) και προβάλλεται προς τους πολίτες σαν μια προοπτική ίσων ευκαιριών, καθώς ταυτόχρονα αναπαράγει τον μύθο της πολιτικής ουδετερότητας. Η εμπορευματοποίηση και ο έλεγχος των κοινών, και ο αποκλεισμός του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου από τα οφέλη ενός πόρου αποτελούν τις περιφράξεις των κοινών από την νεοφιλελεύθερη αγορά. Οι περιφράξεις που επιβάλλονται από τις κυβερνήσεις επικαλούνται συνήθως σε τοπικό επίπεδο την πρόοδο της οικονομίας, την ανάπτυξη του τόπου, τις θέσεις εργασίας για τους κατοίκους, και σε ευρύτερο επίπεδο τα οφέλη των οικονομικών επενδύσεων και την πράσινη ανάπτυξη (Bollier 2016).

Σαν απάντηση του κυρίαρχου λόγου, έρχεται η Elinor Ostrom κοινωνική επιστημόνισσα την δεκαετία του 1990, με το βιβλίο της "Η διαχείριση των κοινών πόρων", θέτοντας κάποια ερωτήματα και απαντώντας σε αυτά για το πώς μπορεί να είναι εφικτή η δημιουργία βιώσιμων και επιτυχημένων κοινών, αναδεικνύοντας την επικαιρότητα τους και την αποσιωπημένη τους ιστορία. Αξιοσημείωτο είναι πως η δράση της ξεκίνησε από την δεκαετία του '60 και το αξιοσημείωτο είναι διπλό μη μπορώντας να παραβλέψουμε το έμφυλο ζήτημα σε έναν ανδροκρατούμενο και πατριαρχικό χώρο, όπου ως κοινωνική επιστημόνισσα αμφισβήτησε επαγγελματίες οικονομολόγους. Η Ostrom σημείωνε πως όσα άτομα εμπλέκονται σε μια διαχείριση πόρου είναι εφικτό να λύσουν ζητήματα και να

αναβαθμίσουν τις διαδικασίες αυτο-οργάνωσης χωρίς να χρειάζεται η από τα πάνω παρέμβαση (Ostrom, 2002; Bollier, 2016). Η πολυεπίπεδη δράση της Ostrom μετασχημάτισε το εκτόπισμα των κοινών και χάρις αυτήν απέκτησαν διεθνή απήχηση στον χώρο των ακαδημαϊκών ερευνών στα πεδία της κοινωνιολογίας, της ανθρωπολογίας, των πολιτικών επιστημών, της οικολογίας. Επιπλέον, επηρέασε τα κοινωνικά κινήματα που συσπειρώνονται γύρω από οικολογικά και τοπικά ζητήματα αυτοδιαχείρισης υλικών πόρων για τα μεταλλεία, το νερό, την ενέργεια κ.α. (Means et al. 2017).

Η ίδια η Ostrom πρότεινε κάποιους τρόπους για να απαντηθούν τα ερωτήματα που έθεσε, αλλά και πιθανά σενάρια επίλυσης ζητημάτων που μπορεί να συναντώνται συχνά στην αυτοοργάνωση. Συνέταξε οκτώ κατευθύνσεις για τον σχεδιασμό ενός βιώσιμου κοινού, βάση των παραγόντων που το επηρεάζουν. Συνοψίζοντας τις αρχές της ίδιας

1. σαφή όρια και ελευθερία για τους κοινωνούς του εγχειρήματος,
2. βασική προϋπόθεση για την αλλαγή των εσωτερικών κανονισμών είναι να συμβαίνει από τα άμεσα εμπλεκόμενα άτομα,
3. ο αναστοχασμός της παιδευτικής διαδικασίας να παράγει μεταβολές στις διαδικασίες που συνδέονται με τις τοπικές συνθήκες και για τις οποίες όλα τα άτομα θα είναι σύμφωνα,
4. δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης και διαφάνειας στις διαδικασίες,
5. έλεγχος και κυρώσεις σε περιπτώσεις μη τήρησης των κανόνων, όχι με σκοπό την αρνητική διαφοροποίηση αλλά την επανένταξη στην κοινότητα,
6. μηχανισμοί αποφόρτισης και επίλυσης συγκρούσεων,
7. οι εξωτερικές αρχές να επιτρέπουν το δικαίωμα των κοινωνών στην χρήση του πόρου, και
8. όλα τα παραπάνω ξεκινάν από επιθυμίες και ανάγκες από τα κάτω και διαχέονται στην κοινότητα και σε καμία περίπτωση το αντίστροφο.

Τα ζητήματα που αναδύονται στην αυτοοργάνωση και οι εκάστοτε αναστοχασμοί συγκλίνουν αρκετά στις παραπάνω θέσεις, χωρίς η ίδια η Ostrom να επιδίωξε να καταστούν οι αρχές της προαπαιτούμενο των κοινών. (Ostrom, 2002; Πεχτελίδης, 2020).

Επιπρόσθετοι σημαντικοί παράμετροι που χρειάζεται να ληφθούν υπόψη για ένα βιώσιμο κοινό είναι

1. ο χαρακτήρας του πόρου άυλος ή υλικός,
2. η γεωγραφική θέση και η σύνδεση τοπικού με παγκόσμιο πόρου,
3. η ισοδυναμία των μελών σαν μια διαδικασία μάθησης της ελευθερίας και όχι μια de facto ισότητα που μπορεί να οδηγήσει σε αποτυχία της κοινοτικής διαχείρισης,

4. οι ιστορίες των κοινοτήτων, των τόπων, των πολιτισμών προσδίδουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά σε κάθε κοινό
5. όλα τα ενεργά μέλη να έχουν πρόσβαση στον πόρο και στην εγκυρότητα των διαδικασιών (Bollier, 2016).

Διερευνώντας τις αρχές και τις παραμέτρους εύλογα δημιουργούνται ζήτημα αυτοκριτικής και αναστοχασμού για την πραγμάτωση των παραπάνω, πέρα από την τραγωδία της μη ύπαρξης κοινών, ας εξετάσουμε αναστοχαστικά και την τυραννία της απουσίας κοινών δομών.

Η τυραννία της απουσίας των κοινών δομών

Η κριτική και οι προβληματισμοί που προκύπτουν στο εσωτερικό των κοινοτήτων, και κατ' επέκταση τα ζητήματα επιβίωσης αυτών των κοινοτήτων που διαχειρίζονται ένα κοινό πόρο, μπορούν να καταγραφούν μέσα από μια σειρά ερωτημάτων τα οποία θα ήταν πολύ εμπλουτιστικό να συνιστούσαν μια μελλοντική έρευνα

- 1.θα επιλέξει η κοινότητα διαχείρισης του πόρου την αυτοοργάνωση σαν διαδικασία λήψης αποφάσεων, ή θα δημιουργηθεί ανάθεση και στερεοτυπικοί ρόλοι;
2. Το εγχείρημα θα αντέξει στο χρόνο χωρίς εξωτερική και από τα πάνω παρέμβαση; Η από τα πάνω παρέμβαση θα οδηγήσει στην ενσωμάτωση;
3. Τα άτομα που αποτελούν την κοινότητα θα καταφέρουν να συνεργαστούν και να εμπλακούν ισοδύναμα, χωρίς εσωτερικές προστριβές και ευκαιριακές λογικές;
4. Θα αποτελέσει ολιστικό παράδειγμα και στάση ζωής και για άλλες κοινωνικές ομάδες, ώστε να ανοίξει δημόσια ένα διάλογος και να αποκτήσει ορατότητα αυτός ο τρόπος συλλογικής ζωής;
5. Τελικά τι κάνει ένα κοινό διαχρονικό και επιτυχημένο?

Η E. Ostrom τόνισε πως τα όρια και ο εσωτερικός κανονισμός των κοινοτήτων χρειάζεται να είναι διασαφηνισμένα, έτσι ώστε ακόμα κι όταν προκύπτουν συγκρούσεις να υπάρχουν διαδικασίες επίλυσης των διαφωνιών. (Ostrom, 2000; Bollier 2016; Freeman & Levine, 2003)

Ενδιαφέρον έχει η αντίστιξη της ποικιλομορφίας των κοινών από την μία μεριά, και οι παρόμοιες παραδοχές αυτοκριτικής και προβληματισμών που διατυπώνονται από τις κατά τύπους κοινότητες, από την άλλη.

Παρακάτω θα διερευνηθεί η εφαρμογή της θεωρίας των κοινών στην εκπαίδευση υπό το πρίσμα της αυτοδιαχείρισης της μάθησης από τα ίδια τα νεαρά άτομα. Αναπόσπαστο εργαλείο για την διερεύνηση της διαδικασίας της γνώσης (knowing) και τη δυνατότητα της χειραφέτησης των παιδιών θα αποτελέσει η κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας και της εκπαίδευσης (Πεχτελίδης, 2015). Η παιδική ηλικία, αυτή η σύνθετη κοινωνική ταυτότητα που ανακατασκευάζεται ανά τους αιώνες, σήμερα βρίσκεται αντιμέτωπη στην πολυεπίπεδη κρίση του 21ου αιώνα αποχαιρετώντας για πάντα τον προοδευτικό 'αιώνα της παιδικής ηλικίας' της Ellen Key. Ο κύκλος της υπέρμετρης παιδαγωγικής αισιοδοξίας της Νέας Αγωγής ολοκληρώνεται δια παντός με τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, όπου η παιδική ηλικία οδηγήθηκε συνοδευόμενη από τους ενήλικους κηδεμόνες της, με φυλετικά και πολιτικά κριτήρια στα στρατόπεδα θανάτου. Γεγονότα που είναι πλέον αρκετά γνωστά και με πολλά στοιχεία, ιδιαίτερα για τους νεαρούς Εβραίους και τις νεαρές Εβραίες και λιγότερο για τους νεαρούς και νεαρές Ρομά. Η 'ανάδυση αυτής της δύσκολης μνήμης' όπως χαρακτηριστικά

ονομάζει η Οντέτ Βαρών- Βασάρ χρειάζεται και απαιτείται να είναι αναπόσπαστο μέρος της χειραφετικής και αντιρατσιστικής παιδείας και καθημερινής παιδαγωγικής. Η γνώση και η διερεύνηση των ιστοριών της παιδικής ηλικίας χρειάζεται πάντα να κλίνεται στον πληθυντικό αριθμό, για να υπογραμμίζεται η πολλαπλότητα της κατασκευής της παιδικής ηλικίας ανάλογα τις γεωγραφίες, τις ιστορίες και τους χρόνους. Τα παιδιά σε κάθε ιστορική περίπτωση καλέστηκαν να διαχειριστούν τις εκάστοτε συνθήκες και να προσαρμοστούν στην 'ωριμότητα' της ενήλικης κοινωνίας και των προσδοκιών που φέρει και επιβάλλει.

Κοινά και περιφράξεις στην εκπαίδευση, τα εκπαιδευτικά κοινά ως πολιτική πράξη

Η εκπαίδευση στην νεοφιλελεύθερη πολιτική είναι και η ίδια νεοφιλελεύθερη, φέρει τις ταυτότητες και της αξίες, δεν μπορεί να είναι ουδέτερη πολιτικά όπως επικαλείται, δεν μπορεί να είναι αντικειμενική ή να διατηρεί ίσες αποστάσεις και να παρέχει ίσες ευκαιρίες (Arendt 2012). Η θέσεις περί ουδετερότητας της εκπαίδευσης παράγουν και αναπαράγουν το κυρίαρχο κανονιστικό στερεότυπο. Το αναλυτικό πρόγραμμα, η αξιολόγηση των μαθητών και μαθητριών, η σχολική τάξη και η αρχιτεκτονική του σχολικού κτιρίου με τον προαύλιο χώρο, αναπαράγουν τον έλεγχο, την πειθαρχία, την αυταρχικότητα, την εξουσία και την καθολική ανελευθερία των νέων ατόμων (Σολομών, 1992). Τα σχολεία από την ίδρυση των εθνών-κρατών έχουν πρωτεύοντα ρόλο στην φυσικοποίηση και την αναπαραγωγή των εθνοτικών και φυλετικών ρατσισμών, των ταξικών ανισοτήτων, των έμφυλων καταπιέσεων, των ηλικιακών διακρίσεων (ageism) ομογενοποιώντας και κατασκευάζοντας συλλογικές ταυτότητες με δομικό στοιχείο το 'άλλο'(επιμ. Φραγκουδάκη & Δραγωνά, 1997).

Σε πρώτο επίπεδο,σωματικό, η αρχιτεκτονική των κτιρίων (σύγκριση με στρατό και φυλακές), η χωροταξία των τάξεων (διάταξη θρανίων και βάθρο καθηγητή), το πανοπτικόν του δασκάλου, οδηγούν στον καθολικό έλεγχο του σώματος. Ο έλεγχος του χρόνου, αλλά και ο έλεγχος της λεκτικής επικοινωνίας, ο μετωπικός άκαμπτος δάσκαλος που αποφασίζει τους κανόνες, την αξιολόγηση, και την εποπτεία, δηλαδή κρίνει πότε θα κινηθούν ή θα μιλήσουν τα νέα άτομα, φυσικοποιεί μία απόλυτη ιεραρχία. Σε δεύτερο επίπεδο ο έλεγχος του πνεύματος μέσα από το σχολικό πρόγραμμα, το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια που κατασκευάζει την εθνική ιδεολογία και συγκροτεί τα νεαρά υποκείμενα. Ο τρόπος της κατασκευής και της μετάδοσης της γνώσης θεωρείται αδιαμφισβήτητος και συμβαδίζει με το εθνικό συμφέρον. Ο τρόπος του ελέγχου γίνεται μέσα από την συσσώρευση γνώσεων η οποία επιφέρει τιμωρίες και επιβραβεύσεις. Έτσι σε ένα μαζικό εκπαιδευτικό σύστημα, η αντιμετώπιση του δασκάλου είναι ατομική στο νεαρό άτομο, γεγονός που ενισχύει τον ατομικισμό και τον ανταγωνισμό (Σολομών, 1992).

Στα σχολικά εγχειρίδια, κύριο εργαλείο αναπαραγωγής του εθνικισμού εμφανίζεται ο 'άλλος' για να ενισχυθεί το εθνική ιδεολογία και το θρησκευτικό φρόνημα. Από την διεκδίκηση των εθνικοτήτων ταυτότητας και εδάφους από το τέλος των αυτοκρατοριών, στην συνέχεια κατασκευή συμπαγούς ιδεολογίας, σήμερα αντιμετωπίζουμε το πρόβλημα της φυσικοποίησης των εθνικών οντοτήτων σαν κάτι προαιώνιο και θέσφατο. Οι εθνικισμοί και οι μύθοι που 'στοιχειοθετούν' αυτούς (γιατί εντός ενυπάρχουν πολλοί και αλληλοαντικρουόμενοι) έχουν ριζώσει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην γενικότερη παιδεία (πχ κρυφό σχολειό). Ιδιαίτερα τα κείμενα της Ιστορίας αλλά και της Λογοτεχνίας διαιωνίζουν τα μίσση, τον ανταγωνισμό και τις αναπαραστάσεις της 'βαρβαρότητας' διάφορων προαιώνιων εχθρών τόσο εσωτερικών όσο εξωτερικών. Παράλληλα, ομογενοποιούν την ελληνική κοινωνία, της δίνουν χαρακτηριστικά ψευδή όπως για παράδειγμα σύνδεση και συνέχεια του έθνους από τους αρχαίους Έλληνες ,

ενιαία γλώσσα και πολιτισμό κτλ. Το σχολείο και η ιστορία που διδάσκεται εξυπηρετεί προπαγανδιστικούς σκοπούς με σκοπό την κυριαρχία και την εθνική ανωτερότητα (επιμ. Φραγκουδάκη & Δραγωνά, 1997).

Η Hanna Arendt γράφει το 1961 το κείμενο για την 'Κρίση της εκπαίδευσης', επικεντρώνοντας στην περίπτωση του αμερικάνικου εκπαιδευτικού συστήματος χαρακτηρίζοντάς το «πολιτικό πρόβλημα πρώτου μεγέθους» και επισημαίνει πως «η εκπαίδευση παίζει ένα ρόλο διαφορετικό και από πολιτική άποψη ασύγκριτα πιο σημαντικό από ό,τι στις άλλες χώρες. Αυτό εξηγείται τεχνικά από το γεγονός πως η Αμερική υπήρξε πάντοτε μια μεταναστευτική χώρα». Επικεντρώνοντας στην ανάλυση πως το εκπαιδευτικό σύστημα έχει το καθήκον να προετοιμάζει τα νέα παιδιά για την κοινωνία των ενηλίκων, όταν μιλάμε για την Αμερική αναφερόμαστε στον εξαμερικανισμό, και αντιστοίχως για την κάθε χώρα με το αντίστοιχο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι μαθητές και οι μαθήτριες 'δυσεκπαιδεύονται' για το ενήλικο μέλλον τους που συνεπάγεται το εργασιακό μέλλον και την κοινωνική ιεραρχία (Goodman, 1977).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα συντηρεί και αναπαράγει το κυρίαρχο τρίπτυχο πατρίς-θρησκεία-οικογένεια. Στο άρθρο του S. Aronowitz 'Ενάντια στην Σχολειοποίηση: Εκπαίδευση και κοινωνική τάξη' παρατίθεται ένα απόσπασμα της H. Arendt από το προαναφερθέν κείμενο για την εκπαίδευση και γίνεται κριτική στην προοδευτική εκπαίδευση και τους λόγους που δεν μπόρεσε να δώσει τα επιθυμητά αποτελέσματα «Η κρίση στην αμερικάνικη εκπαίδευση, από τη μια μεριά, προαναγγέλλει τη χρεοκοπία της προοδευτικής εκπαίδευσης και, από την άλλη, αναδεικνύει ένα πρόβλημα πάρα πολύ δύσκολο, διότι εμφανίστηκε στις συνθήκες της μαζικής κοινωνίας και ως μια απάντηση στις απαιτήσεις της. »(Arendt, 2012)

Η Arendt το 1961 επισφραγίζει την χρεοκοπία του προοδευτικού κινήματος να μετασχηματίσει το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και την κοινωνία, σε μια συνθήκη που ο φιλελευθερισμός έχει ανοίξει τον δρόμο για την ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης μέσα και έξω από τον κρατικό της χαρακτήρα.

Τα σχολεία με χαρακτηριστικά από την θεωρία των κοινών σε παγκόσμιο επίπεδο δεν εμφανίστηκαν στο σήμερα σαν τυχαία συμβάντα, αλλά υπάρχουν σε μια ιστορική συνέχεια. Συγκεκριμένα στον ελλαδικό χώρο υπήρξαν ήδη από την μεταπολίτευση μέχρι και σήμερα σε μια πορεία προς την εκδημοκρατίση της εκπαίδευσης μέσω συλλογικών διαδικασιών. Είτε σε πιο συστημικό επίπεδο, είτε εξωθεσμικό, είτε δομές τυπικής ή άτυπης εκπαίδευσης τα σχολεία με παρόμοια χαρακτηριστικά ήρθαν σαν απάντηση στη παραδοσιακή εκπαίδευση σε διπλό επίπεδο τόσο της οργάνωσης όσο και της διαδικασίας της μάθησης (Arendt, 2012). Μόνο που οι ιστορίες αυτές των σχολείων με τις διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις που ακολουθούν έχουν αποσιωπηθεί συστηματικά από την κυρίαρχη αφήγηση της ιστορίας της εκπαίδευσης. Τα σχολεία των κοινών, χωρίς να ανήκουν σε μια ομογενοποιημένη κατηγορία, τοποθετούνται σε μια παρένθεση. Ο λόγος είναι πως προτάσσουν μια αλλιώςτική εκπαίδευση -πέρα από την παραδοσιακή εκπαίδευση- τόσο στις αξίες όσο και στις διαδικασίες της μάθησης. Θα αποπειραθούμε να διερευνήσουμε την εφαρμογή της θεωρίας των κοινών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο με ιδιαίτερη έμφαση στην πρόταση των κοινών για την αυτο-οργάνωση της εκπαίδευσης αλλά και των άλλων πόρων, πέρα από την κυρίαρχη αφήγηση. Τα κοινά επιχειρούν να αναδομήσουν το φυσικοποιημένο δίλλημα της διαχείρισης των πόρων και συγκεκριμένα το δίλλημα ιδιωτικό ή δημόσιο σχολείο, υπενθυμίζοντας πως οι δοσμένες επιλογές οδηγούν και σε συγκεκριμένες συνέπειες που συντηρούν το υπάρχον. Πέρα από το δίπολο ιδιωτικό και δημόσιο, υπάρχει η συλλογική δράση. Η άμεση συμμετοχή των εμπλεκόμενων στην διαχείριση του εκάστοτε αγαθού σπάει την μανιχαϊστική αντίληψη της δημόσιας ή ιδιωτικής

διαχείρισης. Η υπεράσπιση από την μία πλευρά οι κοινόχρηστοι πόροι και τα αγαθά να ανήκουν στο κράτος, δηλαδή να ελέγχονται από κάποιο δημόσιο φορέα ώστε να διασφαλίζεται μια χρήση που να επωφελούνται όλοι οι πολίτες από αυτή. Ο κρατικός έλεγχος δεν διασφαλίζει μια δίκαιη διαχείριση των πόρων, αλλά νομιμοποιεί τις κερδοφόρες εταιρίες της νεοφιλελεύθερης αγοράς. (Bollier 2020) Η δεύτερη και επικρατέστερη πλέον εναλλακτική είναι η ιδιωτικοποίηση των κοινόχρηστων πόρων και αγαθών, με αποτέλεσμα την μερική προσβασιμότητα ή και αποκλεισμό των κοινωνιών στους πόρους και στα αγαθά.

Παρακάμπτοντας τα παραπάνω δίπολα της ιδιωτικής κερδοσκοπίας ή της συγκεντρωτικής γραφειοκρατίας, αναδύεται η ιδέα των κοινών, και θεμελιώνεται μέσα από συλλογικές, αντι-ιεραρχικές διαδικασίες, που ο ατομικός ανταγωνισμός και συμφέρον δεν έχει λόγο να φυσικοποιείται, αλλά αντίθετα παύει να υπάρχει, το άτομο είναι ισοδύναμο μέλος της κοινότητας με σκοπό την ατομική και κοινοτική χειραφέτηση (Πεχτελίδης, 2020).

Τα κοινά θεσπίζονται από τα ίδια τα παιδιά και έτσι καλλιεργούνται οι αξίες της αυτοδιαχείρισης, της ατομικής αυτονομίας και της αλληλοβοήθειας στην κοινότητα. Η αυτοδιεύθυνση της γνώσης και της μάθησης του ατόμου συμβαδίζει με την αυτοδιάθεση του ατόμου στην κοινότητα με σκοπό την συλλογική αυτορύθμιση

Οι πιθανότητες να δημιουργηθεί ένα τέτοιο σχολείο στο εδώ και στο τώρα δεν είναι ζήτημα αισιοδοξίας και απαισιοδοξίας, αλλά επιθυμίας και αναγκαιότητας. Για την Suisse η υιοθέτηση μιας ουτοπικής θεώρησης της ιδανικής κοινωνίας είναι σημείο εκκίνησης για την δημιουργία τόπων και κοινοτήτων αλληλεγγύης, φιλίας και ανθρώπινης ευτυχίας. Τα παραπάνω μπορούν να μας βοηθήσουν στο να αναστοχαστούμε πάνω σε αυτά που ήδη φτιάχνουμε αλλά και πάνω στον ρόλο των οραμάτων και της φαντασίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο σε ατομικό όσο και συλλογικό επίπεδο. Η παιδαγωγική δεν χρειάζεται να ακολουθεί μια συγκεκριμένη συνταγή, όπως ακριβώς συμβαίνει και στην θεωρία των κοινών, αλλά οι διαδικασίες να εμπλουτίζονται από αξίες. Ας φανταστούμε, λοιπόν, ένα σχολείο που να λειώνει τα όρια του μέσα και έξω, ανοιχτό και σε αλληλεπίδραση με την πόλη και την γειτονιά. Οι διαδικασίες της μάθησης να συμβαίνουν ολιστικά (integral education) χωρίς τον διαχωρισμό πνευματικής και χειρωνακτικής εργασίας. "Ένα σχολείο φιλόξενο που διαχειρίζεται τους ταξικούς, έμφυλους, εθνοτικούς, ηλικιακούς διαχωρισμούς και επιθυμεί την συνεργατικότητα, την αυθεντική επικοινωνία και την αλληλοβοήθεια (Κροπότκιν, 2009).

Μια παιδαγωγική των κοινών διερευνά την σχέση της μνήμης με τον πολιτισμό, την αρχιτεκτονική, τη φιλοσοφία, και την ιστορία μέσα στην πόλη και τους δημόσιους χώρους της. Με σκοπό την επανοικειοποίηση των δημόσιων χώρων, την κοινοποίηση τους και τη διεύρυνση της φαντασίας. Η πόλη και η φύση είναι η καλύτερη βάση για την κατάκτηση της γνώσης και της ελευθερίας, όχι μόνο των παιδιών αλλά κυρίως των ενηλίκων, για να ξεμάθουν αυτά που έμαθαν. Υπερασπίζοντας την διεκδίκηση της παιδικής ηλικίας, σαν μια αυτόνομη περίοδο της ζωής και μη ταυτίζοντας την με την προετοιμασία για την ενηλικίωση, αλλά αντιμετωπίζοντάς την ως την ίδια τη ζωή μέσα και έξω από τα τείχη του σχολείου και του σπιτιού. Το σχολείο είναι το έξω! Η επανοικειοποίηση των κοινών πόρων είναι ένα σημείο χειραφέτησης και μάθησης της ελευθερίας χωρίς να χρειάζεται ερμηνείες και εξηγήσεις από τον ενήλικα, γιατί ακριβώς συμβαίνει βιωματικά, αυθόρμητα και αυτόβουλα (Ross, 2020).

Τα εκπαιδευτικά κοινά απαντούν στο ερώτημα ποιο είναι το όραμα ενός ελεύθερου σχολείου των κοινών, με την ερώτηση ποιο είναι το όραμα μιας ελεύθερης κοινωνίας; Σ' ένα ελεύθερο σχολείο που εμπνέεται από το όραμα μιας ελεύθερης κοινωνίας, που βασίζεται στην αλληλοβοήθεια, την συνεργασία, την αυθεντική επικοινωνία και την ατομική αυτονομία στην συλλογική συμβίωση, η πίστη στον άνθρωπο πηγάζει από την εφικτότητα αυτής της ουτοπίας. Κι ίσως η λέξη ουτοπία έχει ένα τόνο ανυπομονησίας και ενέχει τον

κίνδυνο να χαρακτηριστεί ως αφέλεια, αλλά νοείται ως η πρόταση μιας μελλοντικής κοινωνίας που ξεκινάει από την προετοιμασία της με το να την φανταζόμαστε και να υλοποιούμε στιγμές της στο τώρα. Κι αν αυτό ακούγεται και πάλι απλουστευμένο, η φαντασία δεν ορίζεται ως πλάνη, και ονειροπόλημα, αλλά ως την βασική κινητήριο δύναμη με πυρήνα την επιθυμία για ενεργή και συλλογική δράση (Buber, 2000; Suissa, 2006).

Απελευθερώνοντας το παιδί από την παιδική ηλικία βαδίζοντας προς μια παιδαγωγική των κοινών

“Κι ακόμα, όσο στερούμε στο παιδί το δικαίωμα για αυτοδιάθεση δεν μπορούμε καν να υπολογίσουμε τις δυνατότητες του.”(Φάρσον,)

Χτίζουμε την επικοινωνία με τα παιδιά, ζώντας μαζί με τα παιδιά. Η παιδική ηλικία δεν είναι η μεταβατική περίοδος για την ενηλικίωση. Δεν είναι το λευκό χαρτί που ο ενήλικας/αυθεντία μορφοποιεί. Είναι η πρώτη ταυτότητα που κατασκευάζουμε όλα τα άτομα ανεξαιρέτως, η πρώτη γέφυρα επικοινωνίας και κατανόησης του κόσμου (επιμ. Μακρυνιώτη, 1997). Το εργαλείο για την απελευθέρωση του παιδιού από την παιδική ηλικία είναι η επικοινωνία με χαρακτηριστικά αυτονομίας και ισοδυναμίας η οποία ζυμώνεται μέσα από τη δυναμική του συλλογικού. Η διαδικασία αυτή βιώνεται μέσα από την αυτοκριτική, τον αναστοχασμό, την αλληλοβοήθεια και το σεβασμό. Πιθανώς τα παραπάνω να μη μας οδηγούν σε συγκεκριμένες απαντήσεις αλλά σε ποικίλα ερωτήματα. Η απελευθέρωση της παιδικής ηλικίας από τις ενήλικες φιλοδοξίες, είναι το πρώτο βήμα για την κατάκτηση της αυτονομίας του (Πεχτελίδης, 2020).

Η παιδική ηλικία και η αντιμετώπιση της είναι μια ιστορικά μεταβαλλόμενη έννοια. Η κυρίαρχη δυτική προσέγγιση της παιδικής ηλικίας ορίζει τον διαχωρισμό των παιδιών από την κοινωνία των ενήλικων σε όλους τους τομείς της καθημερινής ζωής όπως τροφή, ένδυση, ομιλία, διασκέδαση κ.τ.λ. και οδηγεί τα παιδιά στην απομόνωση και στην περιθωριοποίηση σαν έναν ακόμη ‘άλλο’ (Αριές, 1990). Οι πόλεις μας είναι φτιαγμένες για αρτιμελείς, υγιείς ενήλικες. Έτσι, οι διαχωρισμοί και οι επακόλουθοι αποκλεισμοί δεν σχετίζονται μόνο με την αναπηρία, τη φυλή, το φύλο, την τάξη αλλά και με την ηλικία. Οι ενήλικες περιορίσαμε την ελευθερία του παιδιού με την στέρωση των κοινωνικοπολιτικών του δικαιωμάτων. Το παιδί στερείτε επιλογής και απόφασης, το παιδί στερείτε την δυνατότητα να δομεί, να συμμετέχει και να αποφασίζει στην οικογενειακή και σχολική κοινότητα (Spring, 1987). Αποκλείοντας το παιδί από την κοινωνία, την ίδια στιγμή φτιάχτηκαν κατάλληλοι χώροι για την μόρφωση και την διασκέδαση τους. Για την πρώτη παιδική ηλικία δημιουργήθηκαν χρωματιστά πάρκα και παιδότοποι με κάγκελα. Ποιος αποφάσισε πως τα παιδιά είναι πιο ευτυχισμένα σε αυτό κλουβί, διαχωρισμένοι από τους ενήλικες που τους επιτηρούν; Ποιος αποφάσισε ότι δεν θέλουν ή ότι δεν μπορούν να συμμετέχουν στην κοινωνική ζωή (Suiss, 2006). Η παιδική ηλικία είναι μια ακόμη αυτόνομη περίοδος στην ζωή του ατόμου. Το παιδί είναι ένα ον δραστήριο, αυθόρμητο και μοναδικό, ικανό να ανακαλύψει τον δικό του τρόπο για να εκφραστεί, να ενεργήσει, να δοκιμάσει, να αποφασίσει για τον εαυτό του χωρίς να είναι αποκομμένο από τον κόσμο των ενήλικων. Τα παιδιά ζουν στο παρόν και για το παρόν. Η παιδική ηλικία δεν είναι μια προετοιμασία μετάβασης για την μελλοντική ενήλικη ζωή, είναι μια ειδική περίοδος με ειδικά χαρακτηριστικά και ειδικά προβλήματα. Σε ένα περιβάλλον, τα χαρακτηριστικά του οποίου θα αναλύσουμε παρακάτω, το παιδί μπορεί να λειτουργήσει σύμφωνα με τα εσωτερικά του κίνητρα και τις επιθυμίες του για να δομήσει τον εαυτό του και να

κατανοήσει τους άλλους. Η πρώτη παιδική ηλικία είναι η βάση του ατόμου για να καλλιεργήσει την αυτονομία, την αυτοπεποίθηση και την κριτική συνείδηση μέσα από το βίωμα της πραγματικότητας. Υπερασπίζοντας την αυτονομία της παιδικής ηλικίας και την ικανότητα του παιδιού για αυτοδιάθεση, το παιδί μπορεί να επιλέξει για την ζωή του μέσα και έξω από τα τείχη του σχολείου και του σπιτιού. Αναγνωρίζουμε, ακόμα, πως η γονεϊκότητα λειτουργεί αποστειρωμένη από το κοινωνικό της περιεχόμενο, έχει καταλήξει να είναι μια αγγαρεία. Ο γονιός είθισται να ακολουθεί ένα 'εγχειρίδιο' γονεϊκής συμπεριφοράς, σύμφωνα με το οποίο θα επιτύχει, αν συνεχώς συμβουλευτεί το παιδί του και κοπιάζει κάνοντας 'πράγματα' αντί για το ίδιο. Αυτή η λογική της ανάθεσης διαπερνά όλη την κοινωνία και τις σχέσεις μέσα σε αυτή. Έτσι, η γονεϊκή ταυτότητα καταλήγει να είναι κεντρική ταυτότητα του ατόμου. Όμως, το να είσαι γονιός δεν είναι το τελικό και στατικό επίπεδο στην αυτοανάπτυξη του ατόμου. Η σχέση του ενήλικα με το παιδί είναι μια δυναμική εξελισσόμενη σχέση, ζούμε μαζί με τα παιδιά, και εκπαιδευόμαστε μαζί τους (Κροποτκιν, 2005; Suissa, 2006).

Η αυτονομία του ατόμου σαν παιδαγωγική διαδικασία υποστηρίχθηκε από πολλούς/ες παιδαγωγούς της μεταρρυθμιστικής, προοδευτικής, ελευθεριακής και αναρχικής παιδαγωγικής, σαν αναπόσπαστο κομμάτι της αυτοεκπαίδευσης του ατόμου. Η λίστα σίγουρα είναι μεγάλη, αλλά ενδεικτικά αναφέρονται οι F. Froebel, P. Robin, F. Ferrer, M. Montessori, R. Cousinet, J. Korczak, C. Freinet, A. S. Neil, P. Freire. Οι παραπάνω παιδαγωγοί, άλλοι/ες με πιο κοντινή αφετηρία και άλλοι/ες από διαφορετική, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως μέσα από τις αισθήσεις, το βίωμα και το διάλογο η γνώση παίρνει μορφή και συνδέεται με τον πραγματικό κόσμο. Συνδέοντας τις επιθυμίες του παιδιού με την ανάπτυξη της αυτοπειθαρχίας/αυτενέργειας του, το άτομο αυτορρυθμίζεται και έτσι κατακτά την προσωπική του αυτονομία. (J. Houssaye, 2000).

Η ελευθεριακή σκέψη και συγκεκριμένα οι ελευθεριακές προσεγγίσεις για την μάθηση θέτουν σαν βασικό το ζήτημα της ατομικής αυτονομίας, ιδωμένο από το πρίσμα της κοινοτικής ζωής. Μια αρχή που συμπίπτει με τις αρχές των κοινών. Ο Collin Ward υποστηρίζει πως η ελευθεριακή μάθηση συντελείται σε τρία επίπεδα: 1. Το επίπεδο της ατομικότητας: όπου μέσα από την αυτενέργεια ο μαθητής κατακτά την προσωπική του γνώση, 2. Το επίπεδο της κοινότητας: με τη συνεκπαίδευση, την αλληλοβοήθεια και τη συμμετοχή κατακτά το βίωμα της δημοκρατικής συμβίωσης, 3. Το επίπεδο της οργάνωσης: βιώνοντας τη λειτουργία μιας αυτοοργανωμένης δομής που διέπεται από αντιεραρχικές, οριζόντιες σχέσεις.

Ο δρόμος για την αυτονομία και την ελευθερία δε διδάσκεται, αλλά μαθαίνεται μόνο από το προσωπικό βίωμα και τη συλλογική ευθύνη. Δε θα πρέπει να συγχέεται η ατομική αυτονομία στην ελευθεριακή παιδαγωγική με αυτή της εξειδίκευσης από την φιλελεύθερη οπτική. Η αυτονομία του ατόμου έχει κεντρικό ρόλο με την έννοια της προσωπικής ευθύνης και της ελεύθερης επιλογής. Το άτομο αν και μοναδικό δεν βρίσκεται μόνο του στην διαδικασία μάθησης. Οι μαθητές δουλεύουν ελεύθερα σε μικρές ομάδες (αρχή της συνεκπαίδευσης) σύμφωνα με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και στόχους. Πρώτα, προκύπτει με την συνοδεία των ενηλίκων η ανάδυση των επιθυμιών, έπειτα δημιουργείται η ομάδα και θέτει τους στόχους της και τέλος γίνεται η αυτοαξιολόγηση/αυτοδιόρθωση. Ανάλογα με την ηλικία του παιδιού και τον προσωπικό του χρονορυθμό, το άτομο μπορεί να επιλέξει ατομική ή ομαδική δραστηριότητα, χωρίς να είναι υποχρεωτική καμιά από τις δυο. Σύμφωνα με τα παραπάνω, η διαδικασία της μάθησης δεν είναι μια ουδέτερη συνθήκη ή μια συγκεκριμένη μεθοδολογία που σκοπό έχει τη λεγόμενη αγωγή του πολίτη. Αυτή η διαδικασία δεν μπορεί να είναι παρά συνεχώς μεταβαλλόμενη, ενεργή, και πειραματική σε ένα συνεχή διάλογο της θεωρίας με τη πράξη.

Η παιδαγωγική των κοινών δεν έχει ενιαίες συνταγές, το κάθε άτομο δομεί τον εαυτό του και έχει ευθύνη του εαυτού του, έτσι το σχολείο και η μάθηση δεν είναι το μεταβατικό

στάδιο, αλλά η ίδια ζωή (J. Suissa, 2009) για ένα σχολείο όπου το κάθε παιδί θα μπορεί να είναι ο εαυτός του πέρα από δόγματα, ρατσισμούς και στερεότυπα. Ένα σχολείο όπου κανένα δόγμα και καμία θρησκευτική ιδεολογία δεν θα αναπαράγεται επεκτατικά επάνω τους, χωρίς όμως να τους αποκρύπτεται και η πολλαπλότητα της πραγματικότητας (Ferrer, 2021).

Η συνάντηση του Μικρού Δέντρου με τα εκπαιδευτικά κοινά

Το 2020 οι Πεχτελίδης και Κιουπκιολής παρουσιάζουν την έρευνα με τίτλο 'Η εκπαίδευση ως κοινό, τα παιδιά ως κοινωνοί', η μελέτη περίπτωσης της κοινότητας του Μικρού Δέντρου. Η έρευνα αυτή έρχεται να προστεθεί σε μια σειρά ερευνών και άρθρων που από το 2015 έχει ανοίξει μια δημόσια συζήτηση για τα εκπαιδευτικά κοινά τόσο στον ακαδημαϊκό όσο και στον κινηματικό κόσμο και βρίσκεται σε μια σχέση μοιράσματος και ανατροφοδότησης.

Το "Μικρό Δέντρο που θα γίνει δάσος", είναι ένα αυτοοργανωμένο κοινοτικό παιδαγωγικό εγχείρημα που λειτουργεί με τις αξίες της ελευθεριακής εκπαίδευσης και της βιωματικής μάθησης. Ξεκίνησε τη λειτουργία του τον Ιανουάριο του 2014 στην περιοχή της Θεσσαλονίκης. Εμπνέεται από 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. Αναπόσπαστο μέρος της παιδαγωγικής διαδικασίας τίθεται και ο αγώνας να αποκτήσουν ορατότητα και να ανοίξει ένας δημόσιος διάλογος με την δυνατότητα δημιουργίας εκπαιδευτικών εγχειρημάτων που εμπνέονται από την αυτοοργάνωση στην αμεσοδημοκρατική κοινότητα.

Οι διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για την λειτουργία του σχολείου είναι οι συνελεύσεις, ο αναστοχασμός/απολογισμός, οι αυτομορφωτικές διαδικασίες και ο εσωτερικός κανονισμός. Μια πρόταση οργάνωσης μιας σχολικής κοινότητας με τα χαρακτηριστικά της αντιεραρχίας, της ελευθερίας και της συμμετοχής. Το Μικρό δέντρο λειτουργεί με διαδικασίες που οι ίδιοι/ες συμμετέχοντες έχουν αποφασίσει, με αφετηρία τις προσωπικές ανάγκες και επιθυμίες για την ύπαρξη ενός κοινοτικού σχολείου. Με εργαλείο τις συνελεύσεις δημιουργείται ένα πλέγμα επικοινωνίας όλων των ομάδων: παιδιών, γονιών, παιδαγωγικής ομάδας. Σκοπός είναι να αντιμετωπίσουν όπως γράφουν στα κείμενα τους και στο παιδαγωγικό τους πλαίσιο 'τις κοινωνικές αντιφάσεις που βιώνουμε μαζί με τα παιδιά και όχι να τα απομονώσουμε σε μια γυάλα'.

Για να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι ανάγκες, οι επιθυμίες, τα προβλήματα που προκύπτουν μέσα και έξω από τη σχολική κοινότητα, πρέπει να υπάρχει ο κατάλληλος χώρος και χρόνος για να μπορούν να εκφραστούν και να συζητηθούν. Συγχρόνως, θα πρέπει να υπάρχει ένα συλλογικό όργανο λήψης αποφάσεων που να δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά, ως άτομα και μέλη μιας ομάδας, να συμμετέχουν ενεργά, να λύνουν τις διαφορές τους, να θέτουν τις διαφωνίες τους και τα όριά τους. Τα παιδιά δεν ζουν σε ένα κοινωνικοπολιτικό κενό, είναι δέκτες των κανονιστικών στερεότυπων της κοινωνίας, αντικατοπτρίζουν τα πατριαρχικά και καπιταλιστικά στερεότυπα και καλούνται να διαχειριστούν αυτά τα ζητήματα από την πρώτη παιδική ηλικία. Στο Μικρό Δέντρο δεν υποστηρίζουν πως δημιουργούν ένα πλαίσιο στο οποίο δεν υπάρχουν αυτά τα στερεότυπα και οι ανισότητες, αλλά πως γίνεται μια προσπάθεια να υπάρχει επαγρύπνηση, από τους ενήλικες, σε θεωρία και πράξη σε σχέση με τα κανονιστικά στερεότυπα που αναπαράγουν.

Κάποια αυτούσια ερωτήματα της ίδιας της κοινότητας για την παιδική ηλικία αλλά και την παιδαγωγική στα πλαίσια της πολιτικής πράξης:

”Ποιος είναι ο στόχος του σχολείου στην κοινωνία; Τι απαιτήσεις έχουν από αυτό, αυτοί που το ελέγχουν; Ποια είναι τα όρια των δασκάλων και πώς αυτά καθορίζονται; Ποια είναι η θέση του παιδιού στο κόσμο; Η θέση του παιδιού μέσα στην κοινωνία πολιτικά;

Θέλουμε να προετοιμάζουμε τα παιδιά για τον σκληρό κόσμο που έχουμε φτιάξει. Τα προετοιμάζουμε για να σταθούν δυνατά ως αυτό που είναι. Ως ο εαυτός τους. Δεν προετοιμάζουμε το εργατικό δυναμικό της χώρας. Σημασία για μας έχει τόσο η καρδιά, όσο και το μυαλό. Τόσο ο νους, όσο και το σώμα. Η εκπαίδευση δεν μπορεί να παραλείπει ή να υποτιμά κάποιο από τα κομμάτια που συνθέτουν ένα εγώ και την αυτοδιάθεση του στην κοινότητα” (Παιδαγωγικό Πλαίσιο, 2014)

Παιδαγωγική καταγραφή στο Μικρό Δέντρο

Φτάνοντας στο σήμερα η κοινότητα του Μικρού Δέντρου συνεχίζει να συναντιέται και να ερευνά τα εκπαιδευτικά κοινά. Με πολύ ενθουσιασμό συνεργαζόμαστε ξανά με τον Γ. Πεχτελίδη αλλά και άλλες/ους ερευνήτριες και παιδαγωγούς, που εμπνέονται από αυτή τη θεωρία, στα πλαίσια του ερευνητικού προγράμματος «Εκπαιδευτικοί χώροι των κοινών. Διασχίζοντας περιφράξεις και αντιστρέφοντας ανισότητες – SMOOTH» (η οποία χρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό πρόγραμμα Horizon 2020).

Με τη συμμετοχή στο πρόγραμμα αυτό δόθηκε η ευκαιρία στην παιδαγωγική ομάδα να εκπαιδευτεί περαιτέρω πάνω σε συνδιαμορφωτικά εργαλεία σχεδιασμού της μαθησιακής διαδικασίας όπως αυτό της «παιδαγωγικής καταγραφής» αλλά και να καταγράψει πιο συστηματικά τα όσα συμβαίνουν σε μια κοινότητα παιδιών 2- 4 ετών που συμβιώνουν και συμμετέχουν σε ένα ελευθεριακό πλαίσιο των κοινών στη φύση.

Το εργαλείο της «παιδαγωγικής καταγραφής», έχει χρησιμοποιηθεί στα σχολεία Reggio Emilia (Dahlberg, Moss, & Pence, 1999). Τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την καταγραφή των ενδιαφερόντων των παιδιών μέσω της παρατήρησης του ελεύθερου παιχνιδιού ποικίλουν και μπορεί να περιλαμβάνουν χειρόγραφες σημειώσεις των συνοδών και των παιδιών, για όσα λέγονται και γίνονται, ηχογραφήσεις και βίντεο από την πρωινή καθημερινότητα, φωτογραφίες και έργα των παιδιών. Με τη χρήση των ποικίλων αυτών μέσων, δίνεται η ευκαιρία να καταγράψουμε τι κάνουν και τι λένε τα παιδιά αλλά και τι κάνουν και λένε οι συνοδές σε σχέση με τα παιδιά και την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτή η μεθοδολογία περιλαμβάνει τη χρήση αυτού του υλικού ως μέσο προβληματισμού, για όλες τις συμμετέχουσες πάνω στην παιδαγωγική διαδικασία, μέσα από ένα αυστηρό, μεθοδικό και δημοκρατικό τρόπο. Η διαδικασία αυτή αφορά κυρίως την προσπάθεια να δούμε και να κατανοήσουμε τι ακριβώς συμβαίνει στην παιδαγωγική διαδικασία και τι μπορεί να κάνει το παιδί πέρα από προκαθορισμένα πλαίσια προσδοκιών και κανόνων.

Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν λήψεις φωτογραφιών σε εξωτερικούς χώρους εάν τα παιδιά εξερευνούν κάτι νέο ή προκαλούν τον εαυτό τους με έναν νέο τρόπο ή αν τα παιδιά το ζητήσουν (η ομάδα των παιδιών γνωρίζει πώς χρησιμοποιείται η καταγραφή ώστε να τους δίνεται η εξουσία πάνω σε ό,τι είναι σημαντικό για αυτά και όχι πάντα η αντίληψή από τους ενήλικες για το τι είναι σημαντικό στην ανάπτυξή τους).

Χειρόγραφες σημειώσεις καταγράφουν τους εκάστοτε σχηματισμούς της ομάδας, πώς τα παιδιά ομαδοποιήθηκαν και ανασυγκροτήθηκαν κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού τους, σε τι είδους παιχνίδι συμμετείχαν και πόσο καιρό συμμετείχαν σε ορισμένα παιχνίδια πριν αλλάξουν. Οι ηχογραφήσεις και η μαγνητοσκόπηση χρησιμοποιούνται ώστε να καταγραφούν με όλες τις λεπτομέρειες οι διάλογοι που πραγματοποιούνται στις παιδικές

συνελεύσεις αλλά και στις μαθησιακές ομάδες που δημιουργούν τα παιδιά, καθώς και στις ομαδικές δραστηριότητες. Οι καταγραφές δεν εστιάζουν στην τεχνική, τις ιδέες και τη δημιουργικότητα των παιδιών, αλλά και στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση, στην έκφραση των συναισθημάτων και σε κάθε πτυχή της καθημερινής ζωής των ατόμων που αποτελεί πηγή, εργαλείο και ερέθισμα μάθησης μέσω της συμβίωσης. Αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας αποτελεί η συζήτηση με τα παιδιά για τη λήψη φωτογραφιών, ώστε να γίνουν μέρος της διαδικασίας καθώς και η παραχώρηση της άδειάς τους στις περιπτώσεις λήψης φωτογραφιών των έργων τους.

Μέσω αυτής της συστηματικής και πολύπλευρης καταγραφής δίνεται η δυνατότητα στην παιδαγωγική ομάδα να αναλύσει και να συζητήσει το υλικό τόσο στις συνελεύσεις της, όσο και με τα παιδιά αλλά και άλλα υποκείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (π.χ γονείς). Ως εκ τούτου, δημιουργείται ένα πεδίο όπου οι εμπλεκόμενες μπορούν να αναπτύξουν γνώση και κατανόηση για τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν και παράγουν νοήματα αλλά και τον τρόπο με τον οποίο χτίζεται η έννοια του παιδιού μέσα από τις ενέργειες των συνοδών. Το υλικό που συλλέγεται, θα διατηρηθεί και θα αποτελέσει αντικείμενο περαιτέρω επεξεργασίας, καθώς αποτελεί ζωντανό αρχείο της παιδαγωγικής πρακτικής. Επομένως, η διαδικασία της παιδαγωγικής καταγραφής λειτουργεί ως τρόπος επανεξέτασης παλαιότερων εμπειριών και θα δημιουργήσει νέες ερμηνείες και ανακατασκευές του τι συνέβη στο παρελθόν (Dahlberg, Moss, & Pence, 1999). Αυτό προϋποθέτει, ωστόσο, οι ενήλικες να βρισκόμαστε σε συνεχή προβληματισμό και αναστοχασμό, κάτι που θέτει υψηλές απαιτήσεις αλλά μπορεί επίσης να λειτουργήσει ως πρόκληση και έμπνευση για βαθύτερη εμπλοκή.

Η παιδαγωγική καταγραφή, η οποία επιτρέπει τον αυτό- προβληματισμό, δεν αντιλαμβάνεται την παρατήρηση ως τη χαρτογράφηση κάποιας καθολικής και αντικειμενικής κοινωνικής πραγματικότητας, αλλά ως μια διαδικασία συν-κατασκευής που είναι ενσωματωμένη σε συγκεκριμένες χωρο- χρονικές καταστάσεις. Εν ολίγοις, συν-κατασκευάζουμε και συν-παράγουμε την καταγραφή, ως ενεργά υποκείμενα και συμμετέχουσες. Η παιδαγωγική καταγραφή, επομένως, μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο για τη δημιουργία μιας κριτικής και αναστοχαστικής πρακτικής, που θα αμφισβητήσει τους κυρίαρχους λόγους και θα κατασκευάσει αντίθετους.

Τέλος, φέρνοντας την παιδαγωγική διαδικασία στο προσκήνιο και καθιστώντας τη θέμα αμεσοδημοκρατικού και ανοιχτού διαλόγου, η παιδαγωγική καταγραφή παρέχει τη δυνατότητα ανάδειξης της δυναμικής αλλά και των περιορισμών του έργου των ελευθεριακών περιβαλλόντων προσχολικής εκπαίδευσης των κοινών.

Έχοντας λοιπόν εξερευνήσει το εργαλείο της παιδαγωγικής καταγραφής το πρώτο ερώτημα που θέλουμε να διερευνήσουμε είναι το πώς τα παιδιά κατασκευάζουν την γνώση δημιουργώντας αυτόνομες ομάδες μάθησης. Διερευνώντας το ερώτημα αυτό και παρατηρώντας συστηματικά την συμπεριφορά και τα σχόλια των παιδιών παρατηρούμε ότι τα πλαίσια της μάθησης διευρύνονται για να συμπεριλάβουν και άλλα αντικείμενα που δεν ανήκουν απαραίτητα σ' αυτό που θα ονομάζαμε αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, δεν είναι δηλαδή τα συνήθη γνωστικά αντικείμενα. Στις ομάδες αυτές μπορεί τα παιδιά να επεξεργάζονται μία πληθώρα ζητημάτων όπως την ζωή των ζώων και των φυτών που ζουν στον αγρό, τις λειτουργίες του ανθρώπινου σώματος, τις ονομασίες των γεννητικών οργάνων, το βιολογικό και το κοινωνικό φύλο, την διαδικασία λήψης μιας απόφασης, την αγάπη, τη φιλία και άλλα πολλά. Σε ένα περιβάλλον που προσφέρει ελευθερία κίνησης και δράσης καθώς και μία πληθώρα ερεθισμάτων, παρατηρούμε ότι τα παιδιά δημιουργούν

μικρές ομάδες, με ή χωρίς την παρουσία ενήλικα μέσα από τις οποίες επεξεργάζονται όλα αυτά τα ζητήματα. Τα παιδιά μπορούν να το κάνουν αυτό είτε συγκεντρώνοντας τις πληροφορίες που ήδη έχουν, είτε αναζητώντας καινούργιες (χρησιμοποιώντας τον ενήλικα σαν πηγή πληροφοριών), είτε και με άλλους τρόπους όπως συμβολικό παιχνίδι και καλλιτεχνική έκφραση.

Όπως παρατηρούμε και από τα παραπάνω, ρόλος του ενήλικα σε αυτήν την διαδικασία είναι να βοηθήσει τα παιδιά να συγκεντρώσουν τις πληροφορίες που ήδη γνωρίζουν, να δημιουργήσει νέα ερωτήματα, να προτείνει τρόπους διερεύνησης των ερωτημάτων αυτών και αναζήτησης πηγών και τέλος να δώσει τις πληροφορίες που γνωρίζει για το θέμα.

Πολλές φορές οι αυτόνομες ομάδες μάθησης μπορεί να επεξεργαστούν ένα θέμα φέρνοντας το στην παιδική συνέλευση και εκεί έχουν τη δυνατότητα -είτε τα παιδιά είτε οι ενήλικες- να προτείνουν την επίσκεψη σε κάποιο χώρο που να επιτρέπει την περαιτέρω επεξεργασία του ζητήματος με βιωματικό τρόπο. Τους τελευταίους μήνες αυτό πραγματοποιήθηκε δύο φορές με τις επισκέψεις στο πρώην στρατόπεδο του Παύλου Μελά όπου είχαμε την ευκαιρία να παρατηρήσουμε διάφορα οχήματα που δούλευαν σε ένα εργοστάσιο, καθώς και στο μουσείο των τρένων όπου επιβιβαστήκαμε σε παλιά βαγόνια και είδαμε την εξέλιξη των τρένων μέσα στα χρόνια. Οι δύο εκδρομές προέκυψαν από το ενδιαφέρον των παιδιών για τα φορτηγά και τα τρένα αντίστοιχα. Μετά από κάθε εκδρομή επιστρέφουμε στην παιδική συνέλευση όπου εκεί παιδιά και συνοδές μπαίνουμε στη διαδικασία αναστοχασμού της υλοποίησης της απόφασής μας. Τα παιδιά έχουν όσο χρόνο χρειάζονται για να πάρουν τον λόγο και να μοιραστούν την εμπειρία και τις εντυπώσεις τους από την εκδρομή.

Ένα δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που επεξεργαζόμαστε είναι το πώς τα παιδιά διαχειρίζονται τις συγκρούσεις που προκύπτουν μεταξύ τους. Στο περιβάλλον του Μικρού Δέντρου προσπαθούμε βιωματικά να εξερευνούμε με τα παιδιά τις αξίες της αλληλεγγύης, της αλληλοβοήθειας και της μη-βίαιης επικοινωνίας. Μοιραζόμαστε λοιπόν με τα παιδιά εργαλεία επικοινωνίας προτείνοντας τους διάφορους τρόπους με τους οποίους μπορούν να ζητήσουν αυτό που θέλουν, να εκφράσουν το συναίσθημα τους ή να θέσουν τα όρια τους. Μέσω της παιδαγωγικής καταγραφής παρατηρούμε με μεγάλο ενδιαφέρον ότι τα παιδιά όχι μόνο χρησιμοποιούν τα εργαλεία αυτά με λειτουργικό τρόπο αλλά ότι εφευρίσκουν και άλλα, δικά τους αλλά και ακόμα βλέπουμε συχνά κάποιο παιδί να παίζει τον ρόλο του διαμεσολαβητή-τριας προκειμένου να βοηθήσει άλλα παιδιά στην επίλυση μιας σύγκρουσης. Άλλες φορές επίσης παρατηρούμε ότι η σύγκρουση δεν επιλύεται άμεσα, αλλά τα παιδιά χρειάζονται χρόνο προκειμένου να εκφράσουν αυτό που θέλουν.

Τέλος, το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που επεξεργαζόμαστε είναι η συμμετοχή των μικρότερων παιδιών στις διαδικασίες αυτές. Θέλουμε να δούμε αν και με ποιόν τρόπο συμμετέχουν στις αυτόνομες ομάδες μάθησης και στην διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων τα παιδιά 2 χρονών που πολλές φορές δε μοιράζονται ακόμα με τα υπόλοιπα το εργαλείο του λόγου. Αυτό που προκύπτει μέχρι στιγμής από την ερευνητική διαδικασία είναι ότι τα παιδιά αυτά συμμετέχουν με ποικίλους τρόπους στις διαδικασίες αυτές. Σε ένα περιβάλλον που επιτρέπει την ελευθερία κίνησης παρατηρούμε τα παιδιά αυτά συχνά να έρχονται για να συμμετάσχουν για όσο χρόνο μπορούν στις διάφορες ομάδες που δημιουργούνται και ύστερα φεύγουν ή συχνά παρατηρούν από μακριά και εμπλέκονται με έναν δικό τους, συχνά μη λεκτικό τρόπο. Επίσης, συνήθως εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους με νέες λέξεις γύρω από τα ζητήματα που επεξεργαζόμαστε. Τα παιδιά προσπαθούν να επαναλάβουν τις λέξεις αυτές, ακόμα και τις πιο δύσκολες όπως “γαιοσκώληκας”.

Συμπεράσματα και ερωτήματα

Η κοινοποίηση της εκπαίδευσης έχει σαν σκοπό να δημιουργήσει ρωγμές στην υπάρχουσα συντηρητική, αυταρχική και γραφειοκρατική εκπαίδευση και να δημιουργήσει συλλογικές δομές διαχείρισης του κοινού της εκπαίδευσης με χαρακτηριστικό την ενδυνάμωση και την ενεργό συμμετοχή των ίδιων των παιδιών στις πολιτικές διαδικασίες. Αναπόσπαστο εργαλείο είναι η αέναη αμφισβήτηση των κατασκευών της παιδικής ηλικίας, της ενήλικης ζωής, της πολιτεότητας, της εκπαίδευσης κ.α. Σίγουρα δεν είναι μια διαδικασία που θα συμβεί σε συμβατούς χρόνους, και ούτε στο ελλαδικό χώρο υπάρχει ευρεία αποδοχή και υλοποίηση των κοινών και ιδιαίτερα στο πεδίο της εκπαίδευσης. Ακριβώς γι' αυτούς τους λόγους η δημιουργία βιώσιμων κοινοτήτων είναι πιο αναγκαία από ποτέ σε αυτήν την καπιταλιστική συνθήκη που ο ατομικισμός και ανταγωνισμός εξισώνεται με την φύση του ατόμου. Οι αλλαγές μπορεί να συμβαίνουν αργά και πολλές φορές τις χαρακτηρίζουμε με πρόσημα αισιοδοξίας και απαισιοδοξίας, αλλά ακριβώς έτσι συμβαίνουν οι παιδαγωγικές διαδικασίες με αργό και σταθερό ρυθμό σαν αναπόσπαστο μέρος του συνολικότερου μετασχηματισμού της κοινωνίας. Τα παιδαγωγικά ερωτήματα παραμένουν και η κατακλείδα είναι διαχρονική και είναι η ίδια που είναι κινητήριος δύναμη. Οι απαντήσεις δεν μπορεί να είναι συγκεκριμένες ούτε στατικές, γιατί σίγουρα δεν θα ήταν δυναμικά συλλογικές.

Πως οραματιζόμαστε ένα ελεύθερο σχολείο;

Πως οραματιζόμαστε μια ελεύθερη κοινωνία;

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Arendt, H. (2012), *Η κρίση της κουλτούρας*. Αθήνα: Στάσει Εκπίπτοντες.

Αριές, Φ. (1990). *Αιώνες τις παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Γλάρος.

Ball, S.J., (2021). *Ο Foucault, η εξουσία & η εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Bollier, D, (2016). *Κοινά. Μια σύντομη εισαγωγή*. Αθήνα: Angelus Novus.

Γκούντμαν, Π. (1977). *Κριτική της κατεστημένης παιδείας. Υποχρεωτική δυσεκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

De Angelis, M., (2013). *Περιφράξεις και κρίσεις. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις των Ξένων*.

Ibanez, T., (2016). *Ο αναρχισμός σε κίνηση. Ο Αναρχισμός, νεοαναρχισμός και μετα-αναρχισμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Ευτοπία.

Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.

Graeber, D. (2004). *Απόσπασμα μια Αναρχικής Ανθρωπολογίας*. Αθήνα: Στάσει Εκπίπτοντες.

Jenks, Ch. (2020). *Παιδική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.

Κιουπκιολής, Α. (2014), *Για τα κοινά της ελευθερίας*. Αθήνα: Εξάρχεια.

- Κιουπκιολής, Α., Κοσμά, και Υ., Πεχτελίδης, Γ. (2015) *Θεωρία του Λόγου. Δημιουργικές εφαρμογές. Αθήνα: Gutenberg.*
- Κροπότκιν, Π. (2005). *Αγροί, εργοστάσια, εργαστήρια. Θεσσαλονίκη: Νήσος.*
- Μακρυγιάννη Δ. (επιμ.) (1997). *Παιδική Ηλικία. Αθήνα: Νήσος.*
- Μακρυγιάννη, Δ. (2003). *Ζητήματα διαχείρισης της παιδικής ηλικίας: Ασάφειες και αντινομίες. Στο: Μακρυγιάννη Δ. (επιμ.). Κόσμοι της Παιδικής Ηλικίας, Τοπικά Δ'. Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α.*
- Νταρντό, Π. & Λαβάλ, Κ. (2020), *Κοινό. Δοκίμιο με την επανάσταση του 21ο αιώνα. Αθήνα: Εκκρεμές.*
- Μπούπερ, Μ. (2000), *Μονοπάτια στην ουτοπία. Σκόπελος: Νησίδες.*
- Ostrom, E. (2002) *Η διαχείριση των κοινών πόρων. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη*
- Πεχτελίδης, Γ. (2015). *Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας. Σύγχρονες Προσεγγίσεις. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα, ΣΕΑΒ.*
- Πεχτελίδης, Γ. (2015). *Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.*
- Πεχτελίδης, Γ. & Κοσμά, Υ. (2012). *Αγ(ρ)ια παιδιά. Οριοθετήσεις της παιδικής ηλικίας στο λόγο. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.*
- Πεχτελίδης, Γ. (2020). *Για μια εκπαίδευση των κοινών εντός και πέραν των τειχών. Αθήνα: Gutenberg.*
- Πεχτελίδης, Γ. και Πανταζίδης, Σ. (2018). *Εκπαίδευση και Ετεροπολιτική: ένα "σχολείο των κοινών". Στο Λ. Συμέου, Θ. Θάνος και Μ. Βρυωνίδης (επιμ.). Δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση. Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Λευκωσία: Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου.*
- Ρανσιέρ, Ζ. (2008). *Ο αδαής δύσκολος. Πέντε μαθήματα χειραφέτησης. Αθήνα: Νήσος*
- Ross, K.(2020). *Κοινοτική πολυτέλεια. Το πολιτικό φαντασιακό της Παρισινής Κομμούνας. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις των Ξένων.*
- Σολομών, Ι. (1992). *Εξουσία και Τάξη στο Νεοελληνικό Σχολείο. Μια τυπολογία των σχολικών χωρών και πρακτικών 1820-1900. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.*
- Σπρίνγκ, Τζ. (1987). *Το αλφαβητάρι της ελευθεριακής εκπαίδευσης. Αθήνα: Ελεύθερος τύπος*
- Φραγκουδάκη, Α. (1985), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.*
- Ferrer, F. (2021), *Το Μοντέρνο Σχολείο. Η καταγωγή και τα ιδανικά του. Αθήνα: Στάσει Εκπίπτοντες.*

Φραγκουδάκη, Α. και Δραγώνα, Θ. (επιμ.) (1997). "Τι είναι η πατρίδα μας;" *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Ξενόγλωσση

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London: Falmer Press.

Haworth, R. (2012). *Anarchist Pedagogies: Collective action, Theories and critical reflections on Education*. San Fransisco: PMPress

Hard, M. και Negri, A. (2000), *Empire*, Massachusetts: Harvard University press

Hard, M. και Negri, A. (2009). *Commonwealth*. Massachusetts: The Belkna Press of Harvard University

Korsgaard, M.T. (2018). *Education and the concept of commons. A pedagogical reinterpretation*. *Educational philosophy and theory*, vol. 50, 445-455.

Means, A.J., et al (2017), *Educational commons in theory and practice. Global pedagogy and politics*. New York: Palgrave Macmillan.

Πεχτελίδης, Γ. και Δαμοπούλου, Ε. (2017), *The 'competent chil' in time of crisis: a synthesis of Foucauldian with critical discourse analysis in Greek pre-school curricula*. *Palgrave Communication*, 3, 17065.

Pechtelidis, Y. και Kioupkiolis, A.(2020). *Education as commons, Children as Commoners: The case study of the little tree community*. *Democracy an Education*, 28 (1), article

5.Suissa, J. (2010), *Anarchism an Education*. Oakland: PMPress.