

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ
ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Κοινωνικές Διακρίσεις, Μετανάστευση, Ιδιότητα του Πολίτη

**Ανισότητες στην εκπαίδευση και αλληλέγγυα σχολεία.
Μελέτη Περίπτωσης: Αλληλέγγυο Σχολείο Μεσοποταμίας**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ιωάννα Τσέτικα

Επιβλέπουσα καθηγήτρια : Δέσποινα Καρακατσάνη

Κόρινθος, 2018

Copyright © 2018 Ιωάννα Τσέτικα

Με την επιφύλαξη παντός δικαιώματος. Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας έκδοσης, εξολοκλήρου ή τμήματος αυτής για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση των μελετών για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τους συγγραφείς. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα των κειμένων εκφράζουν τους συγγραφείς και μόνο.

Περιεχόμενα.....	3
Περίληψη.....	5
Abstract.....	7
Εισαγωγή.....	9
Α' Μέρος	
1. Ανισότητες στην εκπαίδευση	
1.1. Εισαγωγή.....	14
1.2. Ερμηνείες.....	16
1.3. Η φονξιοναλιστική ερμηνεία.....	16
1.4. Η ριζοσπαστική ερμηνεία.....	20
1.5. Η θεωρία του μορφωτικού κεφαλαίου.....	23
1.6. Σημαντικές διεθνείς έρευνες για τις ανισότητες στην εκπαίδευση.....	26
1.7. Σημαντικές έρευνες στην Ελλάδα για τις ανισότητες στην εκπαίδευση.....	30
2. Ο παράγοντας του κοινωνικού αποκλεισμού	
2.1 Κοινωνικός αποκλεισμός, ανισότητες και εκπαίδευση.....	37
2.2 Φτώχεια, αποκλεισμός και εκπαίδευση.....	41
2.3 Κρίση, αποκλεισμός και εκπαίδευση.....	43
2.4 Ανεργία, αποκλεισμός και εκπαίδευση.....	47
3. Η διάσταση της κοινωνικής οικονομίας	
3.1 Κοινωνική Οικονομία.....	50
3.2 Κοινωνική Οικονομία και Κρίση.....	53
3.3 Αλληλέγγυα Οικονομία.....	54
3.4 Ανταλλακτική οικονομία και τράπεζες χρόνου.....	58
4. Η κοινωνία των πολιτών και η έννοια της αλληλεγγύης	
4.1 Ιδιότητα του πολίτη.....	60
4.2 Ενεργός Πολίτης.....	64
4.3 Εθελοντισμός.....	67
4.4 Αλληλεγγύη.....	70
5. Όψεις εναλλακτικής εκπαίδευσης	
5.1 Εναλλακτική εκπαίδευση.....	73
5.2 Μη τυπική εκπαίδευση.....	76
5.3 Εκπαίδευση και Δημοκρατία.....	81

Β' Μέρος

6. Μεθοδολογία της έρευνας

6.1 Παρουσίαση των δομών.....	88
6.2 Στόχοι.....	92
6.3 Ερευνητική μέθοδος.....	92
6.4 Τεχνική συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων.....	95
6.5 Ανάλυση Περιεχομένου.....	98
6.6 Το δείγμα.....	99
6.7 Περιορισμοί.....	101
6.8 Αξιοπιστία και εγκυρότητα έρευνας.....	101

7. Αποτελέσματα έρευνας..... 103

7.1 Ανάλυση συνεντεύξεων

Αλληλέγγυο Σχολείο Μεσοποταμίας και Ανισότητες στην εκπαίδευση.....103

Αλληλέγγυο Σχολείο Μεσοποταμίας και Κοινωνία των Πολιτών.....115

Αλληλέγγυο Σχολείο Μεσοποταμίας και

Κοινωνική και Αλληλέγγυα Οικονομία.....129

Αλληλέγγυο Σχολείο Μεσοποταμίας και Εναλλακτική Εκπαίδευση.....137

7.2 Συμπεράσματα.....147

Βιβλιογραφία.....151

Παράρτημα.....166

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία γίνεται απόπειρα να διερευνηθούν πτυχές της ανισότητας στην εκπαίδευση και η επίδραση που μπορεί να έχει σε αυτές η δράση του θεσμού των αλληλέγγυων σχολείων.

Ο θεσμός των αλληλέγγυων σχολείων δημιουργήθηκε κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης ως απάντηση στις εκπαιδευτικές ανάγκες των οικογενειών που επλήγησαν από τα μέτρα λιτότητας της συγκεκριμένης περιόδου. Σε αντίθεση με παρόμοιες εκπαιδευτικές δομές που συστάθηκαν την αντίστοιχη περίοδο, τα αλληλέγγυα σχολεία διαφοροποιούνται ως προς τη λειτουργία τους στον άξονα της αλληλέγγυας δράσης, της αυτοοργάνωσης και της δημοκρατικής λήψης αποφάσεων. Σε σύντομο χρονικό διάστημα φάνηκε ότι η αξία αυτών των εκπαιδευτικών δομών ξεπερνά κατά πολύ την ανάγκη που τα δημιούργησε. Τα αλληλέγγυα σχολεία θέλουν να αποτελέσουν τη μήτρα μιας εναλλακτικής εκπαίδευσης, που βασίζεται στις αρχές της κοινωνικής και αλληλέγγυας οικονομίας, έχει στο επίκεντρο το μαθητή και καλλιεργεί τη διαφορετικότητα, τον αντιρατσισμό και την αλληλεγγύη, ενώ παράλληλα στηρίζει την τυπική εκπαίδευση και την εμποτίζει με τις αξίες της δημοκρατικής εκπαίδευσης με σκοπό την αναζωογόνηση της δημοκρατίας.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση των θεωρητικών προσεγγίσεων που σχετίζονται με το κεντρικό ζήτημα διαπραγμάτευσης της έρευνας. Μέσα από τη σύνθετη αυτή παρουσίαση αναδεικνύεται το θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο στηρίζεται η παρούσα μελέτη και οι βασικότερες επιμέρους διαστάσεις των ζητημάτων που προσπαθεί να αναδείξει και να ερμηνεύσει. Επιχειρείται μια εισαγωγή στις έννοιες της ανισότητας στην εκπαίδευση, του εκπαιδευτικού αποκλεισμού, του εθελοντισμού, της εναλλακτικής εκπαίδευσης και της κοινωνικής και αλληλέγγυας οικονομίας, οι οποίες θεωρούνται βασικές ως προς την προσέγγιση του θέματος της εργασίας.

Η έρευνα εστίασε στο Αλληλέγγυο Σχολείο Μεσοποταμίας στο Μοσχάτο και υλοποιήθηκε από τον Απρίλιο έως τον Ιούλιο του 2017. Η εργασία πραγματοποιήθηκε με την μέθοδο της

ποιοτικής έρευνας χρησιμοποιώντας ως ερευνητικό εργαλείο την ημι-δομημένη συνέντευξη. Διενεργήθηκαν συνεντεύξεις με δεκαπέντε συμμετέχοντες του αλληλέγγυου σχολείου. Στη συνέχεια επιχειρείται η ανάλυση του υλικού που συγκεντρώθηκε μέσω της υλοποίησης της έρευνας. Η ανάλυση διαρθρώνεται σε ομαδοποιημένες κατηγορίες που απορρέουν από τους ερευνητικούς άξονες τις εργασίας. Επίσης, επιχειρείται μία καταγραφή συμπερασμάτων που εξάγονται από την ερευνητική διαδικασία, μέσω των οποίων προτρέπεται η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

Λέξεις κλειδιά: ανισότητες, εκπαίδευση, αποκλεισμός, εναλλακτική εκπαίδευση, κοινωνική και αλληλέγγυα οικονομία, κοινωνία των πολιτών, αλληλέγγυα σχολεία

Abstract

The present treatise attempts to explore aspects of inequality in education and the impact it may have on the institution of solidarity schools.

In Greece, the institution of solidarity schools has been created during the economic crisis and as an answer to the educational needs of families who have been struck by the austerity measures of the afore mentioned period. In contrast to similar educational structures that have been set up in the same period, the solidarity schools differ as to their operation on the lines of solidarity action, self-management and the democratic decision-taking. Within a short period of time it became evident that the value of these educational structures surpassed the very need, which initially led to their creation. The solidarity schools aspire to become the cast of an alternative education, which is based on the principles of social, and solidarity economy, has the student at its epicenter, cultivates diversity, anti-racism and solidarity, while at the same time supports the formal educational system and enriches it with the values of democratic education aiming at the rejuvenation of democracy.

In the first part of the treatise, a bibliographic review explores the theoretical approaches that are relevant with the central question that this research is investigating. This composite presentation highlights not only the theoretical framework, on which the present study is based, but the main dimensions of the issues that it tries to reiterate and interpret too. An introduction to the notions of inequality in education, exclusion in education, volunteerism, alternative education and social and solidarity economy is attempted in this treatise since these notions are considered fundamental to the topic of its hypothesis.

The research has focused on the Mesopotamia Solidarity School in Athens' Moschato suburb and was carried out between April and July 2017. The research was implemented through the method of qualitative research, using the semi-structured interview as a main research tool. Fifteen interviews have been conducted with an equal number of participants from the solidarity school. This study further analyses the material that has been gathered during the conduct of the

research. This analysis is structured in categorized groups that derive from the research axes. In addition, a collection of conclusions that were drawn from the research process is attempted, urging in its turn to a further investigation of the topic.

Key words: inequalities, education, exclusion, alternative education, social and solidarity economy, civil society, solidarity schools

Εισαγωγή

Η κοινωνική ανισότητα που διέπει τις εκπαιδευτικές διαδρομές, παρά τη σχετικώς περιορισμένη ορατότητά της, αποτελεί κεντρικό ζήτημα κοινωνικής δικαιοσύνης που πρέπει να αντιμετωπισθεί μαζί με τα πολλά άλλα προβλήματα που έχουν συσσωρευθεί σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και έχουν επιδεινωθεί από την κρίση.

Είναι αλήθεια ότι έχουν γίνει πολύ σημαντικά βήματα στην κατεύθυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Στις δυτικές χώρες παρατηρείται, εξάλειψη του αναλφαβητισμού, γενίκευση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και θεαματική άνοδος του εκπαιδευτικού επιπέδου του πληθυσμού, χαρακτηριστικά που δείχνουν ότι η πρόσβαση στην εκπαίδευση διευρύνεται για όλα τα κοινωνικά στρώματα. Όμως, παρά τις θετικές αυτές εξελίξεις, η κοινωνική ανισότητα όχι μόνο εξακολουθεί να διέπει τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, αλλά δείχνει και να βαθαίνει. Εμφανίζεται με νέες μορφές και μετατίθεται σε άλλα επίπεδα (Ασκούνη, 2007).

Τα τελευταία χρόνια πλήθος ερευνών διεθνώς μελέτησε τις πολλαπλές πτυχές της εκπαιδευτικής ανισότητας και διαφορετικές θεωρίες διατυπώθηκαν για την ερμηνεία της. Ο αξιοκρατικός και δημοκρατικός χαρακτήρας του σχολείου αμφισβητήθηκε με βάση πολυάριθμα ερευνητικά ευρήματα που τεκμηριώναν το γεγονός ότι το σχολείο ασκεί κοινωνική επιλογή και ενισχύει την κοινωνική ανισότητα (Φραγκουδάκη, 1985).

Η «έκθεση παρακολούθησης» της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τις εξελίξεις στα εκπαιδευτικά συστήματα μέχρι το 2015, αποτυπώνει τη μεγάλη εικόνα του εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με την έκθεση, η εκπαιδευτική κατάσταση παρουσιάζει σημαντική βελτίωση, πάνω από τους ευρωπαϊκούς στόχους, στους κρίσιμους τομείς της πρόωρης εγκατάλειψης της εκπαίδευσης, της πρόσβασης στην τριτοβάθμια και τη λυκειακή εκπαίδευση. Παρά την αύξηση της πρόσβασης στην προσχολική αγωγή (ηλικία από 4 ετών), χρειάζεται περαιτέρω βελτίωσή της, λόγω και του αυξημένου ρόλου της στην εκπαιδευτική εξέλιξη. Αναγκαία επίσης η συνεχής βελτίωση πρόσβασης του μεταναστευτικού πληθυσμού. Αντίθετα όμως στον τομέα των

επιδόσεων, η έκθεση καταγράφει για δεκατά σειρά διεθνή αξιολόγηση από το 2000, αποτελέσματα κάτω του ευρωπαϊκού μέσου όρου. Το σημαντικό στις εκθέσεις της ΕΕ όπως και άλλων οργανισμών (ΟΗΕ-ΟΥΝΕΣΚΟ), είναι ότι η ισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες δεν προσμετράται πλέον μόνο ως πρόσβαση, αλλά κυρίως ως απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων-δεξιοτήτων της εποχής μας, τη λεγόμενη «νέα μάθηση» (συλλογιστικές ικανότητες, κριτική-δημιουργική σκέψη, παιδεία του πολίτη, επικοινωνία με πολλαπλά μέσα κ.α.). Λόγω της υστέρησης των επιδόσεων στην Ελλάδα με εμφανή την κοινωνικοοικονομική επίδραση, είναι σαν να διώχνουμε την ανισότητα από την πόρτα της πρόσβασης και αυτή να επανέρχεται από το παράθυρο της ανισότητας ως προς τα αποκτούμενα μορφωτικά εφόδια (Δούκας, 2017).

Με τον τρόπο αυτό η ταξική ανισότητα στην εκπαίδευση συνεχίζει να είναι εργαλείο ανάλυσης, όχι μόνο για τις παραδοσιακές μορφές των αποκλεισμένων, αλλά και για τις νέες μορφές φτωχοποίησης τμημάτων της μεσαίας τάξης με όλες τις επιπτώσεις στα μορφωτικά αποτελέσματα. Στα χρόνια της κρίσης το πρόβλημα των ταξικών φραγμών, που είναι εντοπισμένο από καιρό, στο χώρο της εκπαίδευσης εντείνεται ακόμα περισσότερο. Είναι κοινή παραδοχή ότι η δωρεάν δημόσια εκπαίδευση είναι πολύ ακριβή για μια οικογένεια, ειδικά την περίοδο της προετοιμασίας για τις πανελλαδικές εξετάσεις. Το αποτέλεσμα της όξυνσης των οικονομικών ανισοτήτων, σε συνδυασμό με τις μεταρρυθμίσεις που έκαναν το Λύκειο ακόμα πιο ανταγωνιστικό και εξετασιοκεντρικό ήταν να δυσχεράνει ακόμα περισσότερο την κατάσταση για τους μαθητές και τις οικογένειές τους. Ο ολοένα και εντεινόμενος ταξικός διαχωρισμός της πρόσβασης στο αγαθό της εκπαίδευσης διαμορφώνει συνθήκες λειτουργικού αποκλεισμού για μεγάλη μερίδα παιδιών και νέων, ενώ το εκπαιδευτικό σύστημα διαρκώς αποδομείται και υποβαθμίζεται.

Με βάση την προαναφερθείσα συλλογιστική από τις αρχές του 2012 άρχισαν να δημιουργούνται τα πρώτα αλληλέγγυα σχολεία της περιόδου της οικονομικής κρίσης. Σε αντίθεση με αντίστοιχες δομές της εκκλησίας, των δήμων και των Μ.Κ.Ο., τα σχολεία αυτά, παρότι δεν είναι πανομοιότυπα, έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό το στοιχείο της αυτοοργάνωσης και της δημοκρατικής λήψης αποφάσεων. Η οργάνωση, στελέχωση και επίλυση προβλημάτων είναι αποτέλεσμα αποφάσεων συνέλευσης και προσωπικής δουλειάς των ανθρώπων που αφιερώνουν καθημερινά χρόνο σε αυτή την προσπάθεια.

Με γνώμονα την ικανοποίηση των αναγκών της κοινωνίας και την αξιοποίηση ενός δυναμικού επαγγελματιών της εκπαίδευσης που επιθυμεί και μπορεί να παρέχει υπηρεσίες παιδείας σε μη κερδοσκοπική βάση συγκροτήθηκε το Αλληλέγγυο Σχολείο Μεσοποταμίας στο πλαίσιο της Τράπεζας Χρόνου Μοσχάτου και της Κίνησης Πολιτών Μοσχάτου «Μεσοποταμία». Το Αλληλέγγυο Σχολείο εντάσσεται στο ευρύτερο δίκτυο αλληλεγγύης της Τράπεζας Χρόνου Μοσχάτου. Αποτελεί ουσιαστικά μία εκπαιδευτική δομή που στηρίζεται στο παράδειγμα και τις αρχές της Κοινωνικής και Αλληλέγγυας Οικονομίας, στοιχείο που του χαρίζει πρωτοτυπία σε πανελλήνιο επίπεδο. Σκοπός του αλληλέγγυου σχολείου είναι η υποστήριξη των μαθητών, ανήλικων και ενηλίκων, μέσα από την παροχή υπηρεσιών παιδείας, πάντα στη λογική της ανάπτυξης μιας αλληλέγγυας, μη κερδοσκοπικής κοινότητας μάθησης.

Η παρούσα έρευνα έχει ένα πολυσύνθετο χαρακτήρα καθώς στηρίζεται σε ένα θέμα το οποίο άπτεται πολλών προσεγγίσεων. Η ανάδειξη του νεοσύστατου θεσμού των αλληλέγγυων σχολείων καθώς και η επίδραση που ενδέχεται να έχει η δράση τους στην άμβλυνση των παραγόντων που οδηγούν σε εμφάνιση των ανισοτήτων στον εκπαιδευτικό χώρο είναι ο κεντρικός στόχος του πονήματος. Τα ζητήματα, όμως, που επιχειρώνται να προσεγγιστούν στην ερευνητική αυτή προσπάθεια δεν ολοκληρώνονται εκεί. Αναπόδραστα, ζητήματα όπως η έννοια της αλληλέγγυας και συλλογικής δράσης, ο εθελοντισμός την περίοδο της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης που αντιμετωπίζει η χώρα τα τελευταία έτη, τα εναλλακτικά μοντέλα εκπαίδευσης και το πόσο αναγκαία είναι στο σημερινό εκπαιδευτικό σκηνικό είναι μερικά από τα ζητήματα που μέσω της έρευνας επιχειρείται να αναδειχθούν καθώς και να υπάρξει διαπραγμάτευση μεταξύ αυτών και του ερευνητικού υλικού.

Αναλυτικότερα, η εργασία δομείται σε δυο μέρη.

Στο πρώτο μέρος γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση των θεωρητικών προσεγγίσεων που σχετίζονται με το κεντρικό ζήτημα διαπραγμάτευσης της έρευνας. Μέσα από τη σύνθετη αυτή παρουσίαση αναδεικνύεται το θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο στηρίζεται η παρούσα μελέτη και οι βασικότερες επιμέρους διαστάσεις των ζητημάτων που προσπαθεί να αναδείξει και να ερμηνεύσει.

Στην πρώτη ενότητα του πρώτου μέρους παρουσιάζονται συνοπτικά οι κυριότερες θεωρητικές και ερμηνευτικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί και αξιοποιούνται για την κατανόηση και

την ερμηνεία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά σε σημαντικές έρευνες που διεξήχθησαν στην Ελλάδα και στο εξωτερικό και είχαν σκοπό να φωτίσουν το ζήτημα των ανισοτήτων στην εκπαίδευση.

Στη δεύτερη ενότητα επιχειρείται η εννοιολογική οριοθέτηση και κατανόηση της έννοιας του αποκλεισμού στην εκπαίδευση. Επιπλέον, προσεγγίζονται τα ζητήματα της φτώχειας, της κρίσης και της ανεργίας σε συνάρτηση με τον αντίκτυπο που έχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα και στο εκπαιδευτικό έργο.

Στην τρίτη ενότητα γίνεται αναφορά στην έννοια της κοινωνικής οικονομίας και παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά και οι βασικές αρχές της. Στη συνέχεια εξετάζεται το μοντέλο της κοινωνικής οικονομίας βάσει του άξονα της οικονομικής κρίσης που βίωσε η χώρα τα τελευταία χρόνια. Η ενότητα ολοκληρώνεται με μία εισαγωγή στις έννοιες της ανταλλακτικής και αλληλέγγυας οικονομίας και την έκφραση της που αφορά την παρούσα εργασία, τις τράπεζες χρόνου.

Στην τέταρτη ενότητα αναπτύσσονται και οριοθετούνται οι έννοιες της ιδιότητας του πολίτη και της ενεργού πολιτειότητας, καθώς αποτελούν σημαντικό γνώρισμα των αλληλέγγυων δομών που στηρίζονται στην εθελοντική συμμετοχή. Κατόπιν επιχειρείται μία σκιαγράφηση του εθελοντισμού ως κοινωνικού φαινομένου και της έννοιας της αλληλεγγύης, που έχει προβληματίσει σε θεωρητικό και κοινωνικό επίπεδο.

Η πέμπτη ενότητα εστιάζει στην έννοια της εναλλακτικής εκπαίδευσης και σε διάφορες μορφές της, οι οποίες εντοπίζονται στην εκπαιδευτική πρακτική των αλληλέγγυων σχολείων. Γίνεται προσπάθεια αποσαφήνισης του όρου της εναλλακτικής εκπαίδευσης και εν συνεχεία αναλύονται οι μορφές της μη τυπικής και της δημοκρατικής εκπαίδευσης.

Στο πρώτο σκέλος του δεύτερου μέρους αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας. Γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην επιλογή της ποιοτικής έρευνας ως μεθόδου. Στη συνέχεια παρατίθεται και σχολιάζεται η τεχνική συλλογής των δεδομένων της έρευνας που είναι η ημιδομημένη συνέντευξη, καθώς και η τεχνική επεξεργασίας των δεδομένων που αποτελεί η ανάλυση περιεχομένου. Τέλος, εξηγούνται τα κριτήρια επιλογής του δείγματός.

Στο δεύτερο σκέλος του δεύτερου μέρους επιχειρείται η ανάλυση του υλικού που συγκεντρώθηκε μέσω της υλοποίησης της έρευνας. Η ανάλυση διαρθρώνεται σε ομαδοποιημένες κατηγορίες που απορρέουν από τους ερευνητικούς άξονες της εργασίας. Επίσης, επιχειρείται μία καταγραφή συμπερασμάτων που εξάγονται από την ερευνητική διαδικασία, μέσω των οποίων προτρέπεται η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

Στο τέλος της εργασίας παρατίθεται η βιβλιογραφία πάνω στην οποία βασίστηκε η παρούσα εργασία.

A' Μέρος

1. Ανισότητες στην εκπαίδευση

1.1. Εισαγωγή

Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς κλάδους των Επιστημών της Αγωγής που αναπτύσσεται παράλληλα με την επέκταση και την ανασυγκρότηση των εκπαιδευτικών συστημάτων κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα, κατά κυρίως λόγο όμως, μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο.

Αξιοποιεί, επίσης, σε μεγάλο βαθμό τη θεωρητική παράδοση της επιστήμης της κοινωνιολογίας για τη μελέτη της εκπαίδευσης. Μια ιστορική αναδρομή στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης, ως κοινωνικού θεσμού, με τη σημερινή της μορφή δείχνει ότι οι ρίζες της ανάγονται στη βιομηχανική επανάσταση και τη συγκρότηση των εθνών-κρατών μετά την παγίωση της αστικής κοινωνίας. Έκτοτε, ο θεσμός της εκπαίδευσης θεωρείται ουσιαστικός παράγοντας για την ενσωμάτωση των ατόμων στην κοινωνία, και συνεπώς τη διασφάλιση της κοινωνικής συναίνεσης και συνοχής αλλά και βασικός μοχλός για την ατομική ευημερία και την οικονομική ανάπτυξη των κρατών.

Η θεώρηση ότι η εκπαίδευση είναι ένα οικονομικό αγαθό γεννιέται τη δεκαετία του 1950 και 1960, αν και η βασική ιδέα ότι πρόκειται για μια επένδυση εντοπίζεται από τον Άνταμ Σμιθ στο βιβλίο του *Ο πλούτος των εθνών* (1776). Η θεωρία ανθρωπίνου κεφαλαίου στηρίζεται στην άποψη ότι η σημαντικότερη πηγή πλούτου για την οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας είναι ο άνθρωπος και κατ'επέκταση η εκπαίδευση είναι θεμέλιο ατομικής προόδου και πρωταρχικός παράγοντας για την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη των κρατών (Schultz, 1972). Η συσσώρευση γνώσεων, εμπειριών και δεξιοτήτων ή, όπως τελικά επικράτησε ο όρος «ανθρώπινο κεφάλαιο», στηρίζουν την ανάπτυξή τους στην εκπαίδευση. Για τον Schultz, τον Αμερικανό οικονομολόγο και πατέρα της θεωρίας, ειδικά η ανώτατη εκπαίδευση είναι

απαραίτητη για τη συσσώρευση του ανθρωπίνου κεφαλαίου και κατ' επέκταση για την οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας (Schultz, 1972).

Στα μέσα του 20ου αιώνα, μετά τις κοινωνικές εξελίξεις και την επιστημονική οικονομική πρόοδο που προηγήθηκαν, αποτελούσε κοινή πεποίθηση ότι όλοι οι πολίτες έχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και ότι μέσω αυτών μπορεί καθένας, αν διαθέτει τις απαιτούμενες ικανότητες, να φτάσει ψηλά στην εκπαιδευτική πυραμίδα. Όμως, ενώ οι κοινωνίες είχαν γενικά αποδεχθεί την ισχύ της ισότητας απέναντι στην εκπαίδευση, μια νέα Επιστήμη - η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης - απέδειξε μέσω αναμφισβήτητων μελετών ότι οι κοινωνικές ανισότητες αναπαράγονται πιστά μέσω του σχολείου, παρά τις προσφερόμενες «ίσες ευκαιρίες».

Το πρόβλημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων αποτέλεσε μετά τη δεκαετία του '50 αντικείμενο μελέτης από πολλούς ερευνητές σε πολλές χώρες του κόσμου. Από τη δεκαετία του 1960, εποχή ορόσημο για την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, το αίτημα της ισότητας των ευκαιριών συνδέθηκε με την πρόσβαση και τη συμμετοχή στην εκπαίδευση όλων αδιάκριτα των ατόμων ανεξάρτητα από την κοινωνική τάξη, το φύλο και άλλες μορφές διάκρισης. Η αντίληψη περί ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλες τις κοινωνικές τάξεις και η εξάλειψη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων είχε ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη μιας καινούργιας εκπαιδευτικής πολιτικής που περιελάμβανε στους στόχους της και την οικονομική διάσταση (Μυλωνάς 2004: 145).

Κατά την πρώτη φάση της μεταπολεμικής περιόδου το φαινόμενο των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση εξετάζεται σε σχέση με τη σχολική επίδοση ή τη σχολική αποτυχία και την εγκατάλειψη ή την καθυστέρηση στην ολοκλήρωση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως είναι οι έρευνες του Coleman ή του Jenks και των συνεργατών του (Φραγκουδάκη, 1985: 44-57). Από τα ευρήματά τους, επίσης, τεκμηριώνεται η σχέση ανάμεσα στη σχολική επίδοση και στην κοινωνική προέλευση των μαθητών και η συμβολή της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Πρόκειται για μια σημαντική εξέλιξη, καθώς μέχρι τότε οι κοινωνικές ανισότητες ερμηνεύονται με βάση τις εγγενείς ικανότητες των μαθητών που θεωρούνται βασικός παράγοντας για τη σχολική επίδοση. Φέρνει, μαζί με τη διάδοση και την επικράτηση της θεωρίας του ανθρωπίνου κεφαλαίου, στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος το ζήτημα της ισότητας των ευκαιριών, το οποίο αποτελεί σημείο ορόσημο για την ανάπτυξη της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης.

Παράλληλα, οι συνεχείς συζητήσεις σχετικά με το αίτημα της ισότητας των ευκαιριών αναφέρονται στη μεγάλη σημασία που έχει η εκπαίδευση για την οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική ευημερία των κρατών, όπως και την πρόοδο των ατόμων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, μεγαλώνει η ζήτηση για την εκπαίδευση, όπως και το ενδιαφέρον των κυβερνήσεων, αφού η εκπαίδευση συνδέεται με την αντιμετώπιση του διεθνούς οικονομικού ανταγωνισμού μεταξύ των κρατών και καλούνται να αυξήσουν τις κρατικές δαπάνες για αυτή. Σε αυτό το ενδιαφέρον συντείνει και η ανάπτυξη του κοινωνικού κράτους στα ευρωπαϊκά κράτη, εφόσον η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους τρεις πυλώνες του, μαζί με την υγεία και την πρόνοια. Επικρατεί η αντίληψη ότι η εκπαίδευση είναι αναφαίρετο δικαίωμα του πολίτη, το οποίο οφείλει κάθε αστικό κράτος να διασφαλίζει, ανεξάρτητα από τις οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες (Dahrendorf, 1988).

Από τη δεκαετία του 1980, ωστόσο, κυρίως μετά την πετρελαϊκή κρίση και την επικράτηση του νεοφιλελευθερισμού, το ενδιαφέρον για τα ζητήματα που σχετίζονται με τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση μειώνεται και μετατίθεται σε νέα πεδία. Είναι προφανές ότι γίνεται λόγος εδώ για τις αλλαγές στις προτεραιότητες και τους προσανατολισμούς της εκπαιδευτικής πολιτικής, στόχος της οποίας είναι η αναβάθμιση της ποιότητας και την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, η επιστημονική συζήτηση και η έρευνα μετατίθεται σταδιακά σε άλλα πεδία. Ένα μέρος της, όμως, παραμένει επικεντρωμένο στην ισότητα των ευκαιριών και τις κοινωνικές ανισότητες, αλλά εστιάζεται ολοένα και πιο συχνά στη «μαζική» ανώτατη εκπαίδευση.

Οι κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση είναι ένα ζήτημα το οποίο βρίσκεται στην καρδιά της θεωρίας και της έρευνας από τη γέννηση της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Η σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και την εκπαίδευση εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της προβληματικής για τις ανισότητες και τις διάφορες μορφές διάκρισης και κοινωνικής επιλογής στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικές ανισότητες αποτελούν παθογένεια των κοινωνικών ανισοτήτων (Κυρίδης, 2015).

1.2. Ερμηνείες

Οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις για τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση βασίζονται στην παράδοση των κοινωνιολογικών θεωριών, συνεισφέρουν με τα εργαλεία τους στην κατανόηση τους και τροφοδοτούν τη σχετική επιστημονική συζήτηση.

1.3. Η φονξιοναλιστική ερμηνεία

Σύμφωνα με τη θεωρία του λειτουργισμού ο θεσμός του σχολείου στη σύγχρονη εποχή αποτελεί μία οργάνωση με συγκεκριμένη δομή, χαρακτηρίζεται από μια συγκεκριμένη αλληλοσύνδεση θέσεων και ρόλων που αποσκοπεί στην επίτευξη δύο βασικών λειτουργιών. Η πρώτη λειτουργία αφορά στην κοινωνικοποίηση με στόχο την κοινωνική συμμόρφωση, μέσα από την εσωτερίκευση των κυρίαρχων κοινωνικών αξιών. Η δεύτερη σχετίζεται με την κοινωνική επιλογή και την καλλιέργεια δεξιοτήτων με σκοπό τον προσανατολισμό των παιδιών σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό ρόλο που θα καθορίσει την μελλοντική τους ζωή (Λάμνιας, 2001). Με βάση αυτή την οπτική, η αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση είναι φυσιολογική και δίκαιη διαδικασία, εφόσον μια βασική λειτουργία της εκπαίδευσης είναι η επιλογή.

Έτσι, είναι λογικό σε μια ανταγωνιστική κοινωνία να επιλέγονται οι ικανότεροι και οι καλύτεροι, και αυτοί να πετυχαίνουν. Όσοι ασπάζονται αυτή την προσέγγιση, θεωρούν ότι δεν τίθεται ζήτημα κοινωνικής προέλευσης αλλά ότι είναι ζήτημα ικανοτήτων. Τα άτομα με περισσότερες ικανότητες επιβραβεύονται ενώ τα άτομα που δεν έχουν πολλές ικανότητες αποτυχαίνουν. Βασική λειτουργία της εκπαίδευσης είναι να μεταβιβάζει σε όλα τα άτομα τις αξίες και τα κίνητρα για να πετύχουν. Οι αξίες και τα κίνητρα έχουν ηθικό περιεχόμενο και ενισχύονται κυρίως μέσα από την οικογένεια, τους εκπαιδευτικούς και τους συνομήλικους. Επίσης, εφόσον μια σημαντική λειτουργία της εκπαίδευσης είναι η επιλογή των πιο ικανών ατόμων, η εκπαίδευση πρέπει ταυτόχρονα να παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλα τα άτομα αλλά και τη δυνατότητα της κοινωνικής κινητικότητας. Οι διαδικασίες της επιλογής νομιμοποιούν τις κοινωνικές ανισότητες, εκτός και αν η επιλογή δεν είναι αξιοκρατική και στην περίπτωση αυτή χρειάζεται να εφαρμοστούν μεταρρυθμιστικά μέτρα για τη διασφάλιση της αξιοκρατίας μέσα από την εφαρμογή αντικειμενικών αξιοκρατικών καθολικών κριτηρίων.

Η ερμηνεία της σχολικής επιτυχίας γίνεται στην φονξιοναλιστική παράδοση με όρους ψυχολογικούς. Η ενθάρρυνση του δασκάλου, τα κίνητρα από την οικογένεια, οι φιλοδοξίες του

μαθητή, παρουσιάζονται κοινωνικά αποφορτισμένα και ουδέτερα, κινούμενα στον ακαθόριστο χώρο των ιδεών. Κατά τη δομολειτουργική προσέγγιση, η εκπαίδευση είναι ένας θεσμός, ο οποίος μαζί με άλλους, χρησιμοποιείται ως μηχανισμοί επίλυσης των προβλημάτων της κοινωνίας.

Στο πλαίσιο της δομολειτουργικής παράδοσης, η εκπαίδευση θεωρείται προϊόν διάδρασης, με την έννοια ότι οι επιλογές στην εκπαίδευση, το είδος της γνώσης που παρέχει στα άτομα και το είδος της μελλοντικής ζωής που τους δίνει τη δυνατότητα να αποκτήσουν όσα επιθυμούν μέσω της διάδρασης. Η διάδραση αυτή έχει ως βασικά χαρακτηριστικά τη σύγκρουση αξιών, πεποιθήσεων και συμφερόντων που αντανακλώνται στην εκπαίδευση. Συνεπώς, η εκπαίδευση μεταδίδει αλληλοσυγκρουόμενες αξίες και συμφέροντα, γεγονός που με τη σειρά του εξηγεί τον αγώνα για τη διατήρηση των προνομίων της κάθε κοινωνικής τάξης ή την επιδίωξη της ισότητας.

Η δομολειτουργική προσέγγιση, με βάση τις παραπάνω απόψεις, νομιμοποιεί τις ανισότητες στην εκπαίδευση, εφόσον αυτές οφείλονται στη δράση των πρωταγωνιστών της. Όσοι έχουν περισσότερες ικανότητες πετυχαίνουν στην εκπαίδευση. Σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία είναι και η προσαρμογή στις ηθικές αξίες της κοινωνίας. Ανάμεσα σε αυτές είναι τα κίνητρα επιτυχίας τα οποία δεν ενυπάρχουν στον ίδιο βαθμό σε όλα τα άτομα. Οι προσδοκίες της οικογένειας, οι συνομήλικοι και η στάση των δασκάλων επιδρούν στη διαμόρφωση των κινήτρων.

Ο Parsons, από τους σημαντικότερους εκπροσώπους του δομολειτουργισμού θεωρεί ότι η εκπαίδευση παρέχει στα άτομα κίνητρα, μέσω της κοινωνικοποίησης και επιλογής, ώστε να διατηρήσουν τη συμπεριφορά τους σε κατάσταση ισορροπίας. Θεωρεί πολύ φυσικό το σχολείο να επιλέγει αυτούς που θεωρεί καλύτερους και ικανότερους. Το βασικό στοιχείο προβληματισμού μετατίθεται στην απαίτηση τήρησης αυστηρών αντικειμενικών και δίκαιων κριτηρίων σε αυτή την επιλογή. Το σχολείο επιβραβεύει *«τις καλές επιδόσεις και την προσαρμογή των μαθητών στις ηθικές αξίες»* (βλ. Φραγκουδάκη, 1985:152), προετοιμάζοντας τους μαθητές να αναλάβουν τους μελλοντικούς τους κοινωνικούς ρόλους, σε μια ιεραρχημένη κοινωνία. Η διαρροή του μαθητικού πληθυσμού, ο κοινωνικός επικαθορισμός της επίδοσης, το εξαρτημένο της αξιολόγησης, είναι φυσιοποιημένες καταστάσεις. Για τον Parsons αυτό που μετράει είναι το δίκαιο της σχολικής επιλογής στη βάση διαφορούμενων εργαλείων όπως ο

δείκτης νοημοσύνης. Είναι ο πρώτος δομολειτουργιστής που εξετάζει με σαφήνεια και αναφέρεται καθαρά στη νομιμοποίηση της ανισότητας στην εκπαίδευση. Εξηγεί ότι οι ανισότητες υπάρχουν, γιατί δε γίνεται σωστή επιλογή. Η διεύρυνση των ευκαιριών στην εκπαίδευση και η μεγάλη συμμετοχή σε αυτή έχει προωθήσει σε σημαντικό βαθμό την ισότητα των ευκαιριών.

Στο δοκίμιο του *Η σχολική τάξη ως κοινωνικό σύστημα*, ο Parsons (1985), όπως αναφέρεται στο Φραγκουδάκη, 1985:249) τονίζει ότι, εφόσον η βασικότερη λειτουργία της εκπαίδευσης είναι η κοινωνικοποίηση και η διατήρηση της σταθερότητας στην κοινωνία, μέσα από την ύπαρξη ενός κοινού συστήματος αξιών και, εφόσον η εκπαίδευση προκαλεί ποικίλες μορφές ανισοτήτων, αυτό που χρειάζεται είναι η νομιμοποίηση της ανισότητας. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση μεταδίδει την ιδέα ότι οι ανισότητες στο εισόδημα και την κοινωνική θέση είναι αποδεκτές με την έννοια ότι είναι δίκαιο να αμείβονται όσοι προσπαθούν και επιτυγχάνουν περισσότερα στην εκπαίδευση. Χαρακτηριστικά, ο Parsons (όπως αναφέρεται στο Φραγκουδάκη, 1985) αναφέρει ότι «είναι δίκαιο να δίνονται διαφορετικές ανταμοιβές για διαφορετικά επίπεδα επιτυχίας, εφόσον έχει υπάρξει ίση πρόσβαση στις ευκαιρίες και είναι δίκαιο αυτές οι ανταμοιβές να οδηγούν τους πετυχημένους σε ευκαιρίες υψηλότερου επιπέδου» (Φραγκουδάκη, 1985: 265).

Ο Parsons ισχυρίζεται ότι κατά την πρόσβαση στην εκπαίδευση όλα τα άτομα είναι ίσα. Αυτή η ισότητα είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να αποδεχτούν αργότερα ότι η διαφοροποίησή τους, μέσω της επιλογής. Η ισότητα των ευκαιριών καθιστά φανερές τις διαφορετικές ικανότητες μεταξύ των ατόμων, τις διαφορετικές προσδοκίες και αντιλήψεις της οικογένειας σχετικά με την εκπαίδευση και αφετέρου με τις διαφορές ως προς τα ατομικά κίνητρα. Οι διαφορές στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα εισάγουν επίσης νέες μορφές ανισότητας γιατί αυτά καθορίζουν το εισόδημα, το κύρος και τη θέση στο ευρύτερο σύστημα της κοινωνική διαστρωμάτωσης.

Σε σχέση με τη λειτουργία της επιλογής, αρκετοί συγγραφείς υποστηρίζουν ότι είναι πιο σημαντική λειτουργία από την κοινωνικοποίηση, όπως ο Turner και ο Hopper (Blackledge & Hunt, 2000:109). Ο Turner εξετάζει το θέμα της διατήρησης της κοινωνικής τάξης στην εκπαίδευση. Επισημαίνει ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι επιλεκτικά συστήματα που έχουν ως στόχο να διευκολύνουν την κοινωνική κινητικότητα. Τόσο η ανοδική όσο και η καθοδική

κινητικότητα εξυπηρετούν οικονομικούς, πολιτικούς και ηθικούς σκοπούς και για αυτό το λόγο προωθούνται μέσω της εκπαίδευσης.

Ο Davies, σύμφωνα με τους Blackledge και Hunt, προσπαθώντας να συγκαλύψει τις αδυναμίες του δομολειτουργισμού, πιστεύει ότι η βασικότερη λειτουργία της εκπαίδευσης είναι η διαχείριση της γνώσης (Blackledge & Hunt, 2000:129). Τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα υιοθετούν διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης της γνώσης ανάλογα με την ιστορία και τη δομή των κοινωνιών που αναπτύσσονται. Μέσα από την εξέταση των εκπαιδευτικών συστημάτων προκύπτει η δομή της εξουσίας στην κοινωνία και οι θεσμοί που οργανώνουν τη γνώση που πρόκειται να μεταδοθεί. Για παράδειγμα, όπως επισημαίνουν οι Blackledge και Hunt (2000:133), οι Γάλλοι υιοθετούν μια φιλοσοφική προσέγγιση στην έρευνα και στη γνώση ενώ οι Βρετανοί ακολουθούν την εμπειρική έρευνα. Η δομολειτουργική ανάλυση της εκπαίδευσης τίθεται συχνά υπό αμφισβήτηση. Αρχικά, οι Blackledge και Hunt (2000:144) πιστεύουν ότι δεν έστρεψε το επιστημονικό ενδιαφέρον στο άτομο παρά μόνο στην κοινωνία, ως σύνολο. Επίσης, ο δομολειτουργισμός κατηγορήθηκε ότι στερείται αιτιακής ερμηνείας και έχει επικριθεί για την αδυναμία του να αντιμετωπίσει το ζήτημα της κοινωνικής αλλαγής εφόσον οι δομολειτουργιστές εστιάζουν τη μελέτη τους στο γεγονός ότι άνθρωπος επιζητά την επιδοκιμασία και ως εκ τούτου υπάρχει γενική συναίνεση ως προς τις αξίες. Με λίγα λόγια, έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στις εγγενείς διαφορές των ατόμων, ως προς τις ικανότητες και τις κλίσεις τους. Για το λόγο αυτό, μάλιστα, οι μεταγενέστεροι κριτικοί ανέφεραν ότι ο δομολειτουργισμός έφερε την κοινωνιολογία κοντά στη ψυχολογία (Timashef & Theodorson, 2005:434-439).

1.4. Η ριζοσπαστική ερμηνεία

Οι ριζοσπάστες αποδίδουν την άνιση σχολική επίδοση και την εκπαιδευτική ανισότητα στην κεφαλαιοκρατική κοινωνική δομή. Έχουν θεωρητικό υπόβαθρο στο μαρξισμό και το βεμπερισμό. Η ποσοτική αύξηση των μαθητών οφείλεται και στις ανάγκες της οικονομίας για ειδικευμένη εργασία (φονξιοναλισμός) και στον ταξικό ανταγωνισμό για ιεραρχία και εξουσία. Το σχολείο μεταδίδει γλωσσικές συνήθειες, τρόπους συμπεριφοράς, αξίες της κυρίαρχης τάξης. Θεωρούν ότι η δομή και ο τρόπος λειτουργία τους σχολείου καθρεφτίζουν την ηγεμονία των κυρίαρχων. Σημαντικό ρόλο αποδίδουν στην ευφυΐα (Δ.Ν.) για τη μεταβίβαση της κοινωνικής ανισότητας. Οι γνωστικές ικανότητες έχουν μικρό ρόλο για την εργασία και την οικονομική και

επαγγελματική επιτυχία· μεγαλύτερη έχουν τα στοιχεία συμπεριφοράς και προσωπικότητας που οφείλονται στην κοινωνική προέλευση και το σχολείο που τα μεταδίδει. Η ανισότητα οφείλεται όχι μόνο σε κοινωνικά αίτια, αλλά στη θεμελιώδη κοινωνική λειτουργία. Αναπαράγει το σχολείο την ταξική δομή της κοινωνίας. Επιπλέον, οφείλεται όχι μόνο στην ιδιοκτησία των μέσων παραγωγής, αλλά στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας και στη διαίρεση σε χειρωνακτική και διανοητική.

Οι προσεγγίσεις που ξεκινούν από το έργο του Karl Marx και μπορούν να χαρακτηριστούν μαρξικές, μαρξιστικές, νεομαρξιστικές κλπ, θέτουν στο επίκεντρο της μελέτης τους τις οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ανισότητες που προκύπτουν από την κοινωνική διαίρεση των ανθρώπων σε δυο μεγάλα κοινωνικά στρατόπεδα, τους αστούς καπιταλιστές-κατόχους των μέσων παραγωγής και τους προλεταρίους, οι οποίοι δεν κατέχουν τίποτα άλλο πέρα από την εργατική τους δύναμη. Αν και ο Marx δεν προχώρησε στον ορισμό των κοινωνικών τάξεων, εντούτοις προσδιόρισε τα χαρακτηριστικά τους, με αποτέλεσμα στο ερώτημα «στην αναπαραγωγή ποιών δομικών σχέσεων και ποιών δομικών στοιχείων συμβάλλει το σχολείο;» όλοι οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης να απαντούν ή να αφήνουν να εννοηθεί ότι απαντούν: *«των δυο αντίπαλων κοινωνικών τάξεων και των ταξικών τους σχέσεων, δηλαδή σε τελευταία ανάλυση (στην αναπαραγωγή) όλου του δομικού συστήματος της ταξικής καπιταλιστικής κοινωνίας»* (βλ. Μυλωνάς,1998,σ.319). Το σχολείο μέσα στην καπιταλιστική κοινωνία δεν κάνει τίποτα άλλο, από το να αναπαράγει τις κοινωνικές σχέσεις παραγωγής, δηλαδή τις σταθερές δομικές σχέσεις. Το πώς αυτό επιτυγχάνεται θα το προσεγγίσουμε μέσα από το έργο του Louis Althusser και το περίφημο κείμενό του *“Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους”*. Ο Althusser προσπαθώντας να δείξει με ποιον ακριβώς τρόπο λειτουργεί η ιδεολογία, απέδωσε πρωτεύοντα ρόλο στο σχολείο όσον αφορά στην *ιδεολογική αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων* στις σύγχρονες καπιταλιστικές κοινωνίες και έτσι επηρέασε βαθύτατα την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης (βλ. Althusser,1977, σ.73).

Κατά τη μαρξιστική θεώρηση, η εκπαίδευση είναι άμεση συνέπεια της λειτουργίας του οικονομικού συστήματος. Υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την οικονομία, με την οικονομία να έχει προτεραιότητα. Πρόκειται για μια οικονομική αντίληψη, αντίθετη με τις αρχές του δομολειτουργισμού. Όπως επισημάνθηκε προηγουμένως, ο δομολειτουργισμός βλέπει θετικά την εγχάραξη των αξιών και των κανόνων στις νέες γενιές που

επιτυγχάνει η εκπαίδευση, με την έννοια ότι συμβάλλει στην κοινωνική σταθερότητα και συνοχή, κατά συνέπεια στην επίλυση ποικίλων κοινωνικών προβλημάτων. Οι Bowles και Gintis (1976 όπως αναφέρεται στους Blackledge & Hunt 2000:153), ως μαρξιστές, πιστεύουν ότι η εκπαίδευση δεν μπορεί να επιλύσει τα διάφορα κοινωνικά προβλήματα, δεν μπορεί να λειτουργήσει ως δύναμη κοινωνικής αλλαγής, ως παράγοντας διασφάλισης της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Οι εκπαιδευτικοί θεσμοί χρησιμεύουν για να εξυπηρετούν και να αναπαράγουν το καπιταλιστικό σύστημα. Όπως υποστηρίζεται από τους Bowles και Gintis «Όποιος πιστεύει ότι η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων έχει ελλιπή αντίληψη του οικονομικού συστήματος» (Bowles & Gintis, 1976:53). Η εκπαίδευση λειτουργεί ως μέσο αναπαραγωγής της κυρίαρχης ταξικής δομής καλλιεργώντας την άποψη ότι η οικονομική επιτυχία συνδέεται άρρηκτα με την επιτυχία στην εκπαίδευση.

Αυτός που πετυχαίνει στην εκπαίδευση μπορεί ταυτόχρονα να διεκδικήσει μια καλή θέση μέσα στο καπιταλιστικό σύστημα. Οι άνθρωποι δρουν με προκαθορισμένο τρόπο, δεν έχουν άλλη επιλογή από το να υπηρετούν το σύστημα. Μέσα σε αυτό το σύστημα εντάσσεται και η συμμόρφωση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η ανισότητα θεωρείται αναγκαία και επιθυμητή, εφόσον η εκπαίδευση είναι ένας μηχανισμός διάκρισης των καλών και πετυχημένων από τους αποτυχημένους. Μέσα από την «ιδεολογία των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και της αξιοκρατίας» νομιμοποιούνται οι κοινωνικές ανισότητες. Αυτό επιτυγχάνεται με την επικράτηση της αντίληψης ότι οι ανισότητες είναι νόμιμες και φυσικές, εφόσον οι σπουδαιότερες θέσεις στην κοινωνία πρέπει να καταλαμβάνονται από τους καταλληλότερους ανθρώπους.

Όπως όλοι οι άνθρωποι έτσι και αυτοί πρέπει να εκπαιδευτούν για να αποκτήσουν τα καταλληλότερα εφόδια. Στην ουσία πρόκειται για έναν μηχανισμό με βάση τον οποίο οι κοινωνίες εξασφαλίζουν με νόμιμο τρόπο τις κοινωνικές θέσεις, όπως αυτές έχουν προκαθοριστεί από την άρχουσα κοινωνική τάξη. Οι ικανότητες και οι δεξιότητες που αποκτώνται στην εκπαίδευση είναι ένα ιδεολογικό προπέτασμα. Στην ουσία αυτό που έχει σημασία είναι η κοινωνικοοικονομική προέλευση των ανθρώπων και η αντιστοιχία που υπάρχει ανάμεσα στις σχέσεις της εκπαίδευσης και της εργασίας (Blackledge & Hunt, 2000). Η εκπαίδευση αποτελεί μια διαδικασία μέσα από την οποία διατηρούνται οι κοινωνικές ανισότητες και κατά την οποία οι χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις οδηγούνται στην αποδοχή της κατάστασής τους. Σημαντικό σημείο όμως, σε αυτή τους τη διαπίστωση, είναι ότι δεν φταίνε οι άνθρωποι για

τη διατήρηση των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση, αλλά ο τρόπος που λειτουργούν οι οικονομικές δυνάμεις και κατά συνέπεια το καπιταλιστικό σύστημα. Μεγάλη σημασία για τις ανισότητες έχει το «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα», με την έννοια ότι μέσω των κοινωνικών σχέσεων της εκπαίδευσης (μαθητής-δάσκαλος, διεθυντής-δάσκαλος, μαθητής-εργασία) προετοιμάζονται οι εργαζόμενοι που θα καταλάβουν διαφορετικές θέσεις στον καταμερισμό της εργασίας. Αυτό αποτελεί άμεση συνέπεια του γεγονότος ότι η εκπαίδευση προσπαθεί να αναπτύξει στα άτομα εκείνες τις ικανότητες και δεξιότητες που απαιτεί η αγορά εργασίας. Είναι σαφώς αντίθετη η θεώρηση αυτή από τις μικρο-κοινωνιολογικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις, δηλαδή εκείνες τις προσεγγίσεις που βλέπουν ότι οι ανισότητες στην εκπαίδευση παράγονται μέσα από τις σχέσεις των ατόμων που δρουν ελεύθερα και δημιουργικά μέσα στο κοινωνικό σύστημα και με αυτό τον τρόπο επηρεάζουν τις παραγωγικές σχέσεις.

1.5. Η θεωρία του μορφωτικού κεφαλαίου

Η έννοια του μορφωτικού κεφαλαίου προτάθηκε από τους συγγραφείς των “Κληρονόμων”, Πιέρ Μπουρντιέ και Ζαν-Κλωντ Πασερόν, μια μελέτη η οποία ξεκινάει το 1964 και έχει αποκτήσει μεγάλη επιρροή σε διεθνές επίπεδο. Κατά τους συγγραφείς των “Κληρονόμων” τα κοινωνικά και οικονομικά εμπόδια στην εκπαίδευση δεν επαρκούν για την ερμηνεία της ανισότητας και της αναπαραγωγής του κατακερματισμού της εργασίας. Στους Κληρονόμους ο Bourdieu οδήγησε τη συζήτηση ένα βήμα πιο μπροστά, γιατί απέδειξε όχι μόνο ότι το σχολείο αποβάλλει τα παιδιά που προέρχονται από τις μη προνομιούχες κοινωνικές τάξεις, αλλά και εξήγησε και «γιατί συμβαίνει αυτό».

Η έρευνα του Bourdieu άλλαξε τη θεώρηση για την εκπαίδευση και μέσα από το συγγραφικό του έργο γίνεται κατανοητή η σημαντική συνεισφορά του στην κατανόηση της συμβολής της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Αναλύοντας το εκπαιδευτικό σύστημα στη Γαλλία, αναπτύσσει ένα θεωρητικό μοντέλο για την κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας που υπερβαίνει τη διάκριση μεταξύ αντικειμενικού και υποκειμενικού. Η υπέρβαση αυτή επιτυγχάνεται στο έργο του Bourdieu χάρη στην έννοια του έθους (habitus), το οποίο αναφέρεται σε ένα σύστημα από υποκειμενικές «εσωτερικευμένες δομές (internalized structures), σχήματα αντίληψης, σύλληψης και δράσης που είναι κοινά σ' όλα τα μέλη μιας ομάδας ή τάξης» (Μουζέλης, 1994), που καθορίζει την κοινωνική δράση των ατόμων. Έχει πρακτικό χαρακτήρα ακόμη και αν αναφέρεται σε εσωτερικευμένες γνωστικές προδιαθέσεις και

δομές. Είναι ένα είδος πρακτικής αίσθησης, με την οποία είναι εφοδιασμένα τα κοινωνικά υποκείμενα, και που τα καθιστά ικανά να προσανατολίζονται σε συγκεκριμένες πρακτικές/επιλογές(Παναγιωτόπουλος,1994).

Στο έργο του Bourdieu, το έθος εμπεριέχει όλες τις μορφές κεφαλαίου που είναι σημαντικές για να συντελεστεί η αναπαραγωγή των κυρίαρχων δομών. Οι κοινωνικά κατασκευασμένες μορφές διαθέσεων είναι τα θεμέλια για τη μελέτη της κοινωνικής τάξης και των ανισοτήτων. Ο McDonough (1997) ισχυρίζεται ότι το έθος δεν υπάρχει μόνο στα άτομα αλλά και στα ιδρύματα. Ακόμη και τα πανεπιστήμια έχουν μια ορισμένη μορφή έθους. Στη θεωρία του Bourdieu σημαντική θέση έχει η έννοια «κεφάλαιο» (Bourdieu, 1986, 1988). Σε αντίθεση με τη θεωρία του Μαρξ (οικονομικό κεφάλαιο), ο Bourdieu δίνει διαφορετικό περιεχόμενο στον όρο (Μυλωνάς, 2009). Οι μορφές που αποκτά το κεφάλαιο, σύμφωνα με τον Bourdieu, ανάλογα με τον όγκο και τη δομή του, είναι πολλές. Για τη μελέτη της λειτουργίας της εκπαίδευσης, τρεις είναι οι μορφές με τη μεγαλύτερη σημασία: το οικονομικό, το κοινωνικό και το πολιτισμικό κεφάλαιο.

Το πολιτισμικό κεφάλαιο είναι έννοια-κλειδί στην ανάλυση του Bourdieu, γιατί μέσω αυτού διατηρούνται και αναπαράγονται οι υπάρχουσες κοινωνικές και οικονομικές τάξεις και σχέσεις, άποψη που αποτελεί σημείο τομής στην έως τότε θεώρηση ότι η σχολική επιτυχία ή αποτυχία είναι αποτέλεσμα των φυσικών ικανοτήτων του ατόμου (Bourdieu, 1994). Η Πατερέκα ορίζει το πολιτισμικό κεφάλαιο ως εξής: «το σύνολο των πνευματικών, κατά κύριο λόγο, στοιχείων, όπως γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες, που το νεαρό άτομο αποκτά από το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον του και που διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνική τάξη προέλευσης του ατόμου» (Πατερέκα, 1986:9). Με άλλα λόγια, η κοινωνική προέλευση καθορίζει την επίδοση στις σπουδές, την επιλογή της ειδικότητας και την αργοπορία. Τα αίτια της ανισότητας είναι οικονομικά (ταξικά), κοινωνικά και το *μορφωτικό κεφάλαιο* (αρχικά το ονόμαζαν *κοινωνικό προνόμιο*). Αυτό είναι οι στάσεις και οι συμπεριφορές για το σχολείο και την παιδεία που μεταδίδονται από γενιά σε γενιά και διαφέρουν ανάλογα με την κοινωνική κατηγορία. Είναι επίσης τα γνωστικά και ιδεολογικά στοιχεία. Τα παιδιά των προνομιούχων τάξεων αποκτούν προδιάθεση στη μάθηση με γνώσεις και εξοικείωση με έργα (εφόδια) φαινομενικά άσχετα, που ωστόσο, έχουν σχολική χρησιμότητα στην προδιάθεση για μάθηση και την εξάσκηση. Κατανοούν έργα τέχνης και ιδέες, που δεν προέρχεται από τη σχολική γνώση. Έτσι η *ελεύθερη παιδεία* ορίζει την ανισότητα.

Η αναπαραγωγή αποτελεί έναν από τους κυρίαρχους όρους στη θεωρία του Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 2014). Στο ομώνυμο βιβλίο του αποδεικνύεται «με ποιο τρόπο ο σχολικός τίτλος συμβάλλει στη διασφάλιση της κοινωνικής αναπαραγωγής και στη διαιώνιση της δομής του καταμερισμού των εξουσιών και των προνομίων διαμέσου μιας μόνιμης ανακατανομής, η οποία παρόλο που εμφανίζεται ως δίκαιη, μεροληπτεί συστηματικά υπερ των κατόχων ενός κληρονομημένου πολιτισμικού κεφαλαίου» (Παναγιωτόπουλος, 2013:12 όπως αναφέρεται στο Bourdieu & Passeron, 2014). Είναι η διαδικασία κατά την οποία τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών τάξεων μεταφέρονται συνειδητά ή ασυνείδητα από τη μια γενιά στην άλλη, μέσω της αναπαραγωγής που βασίζεται στα τρία είδη κεφαλαίου, το οικονομικό, το κοινωνικό και το πολιτισμικό. Αυτό που αποδεικνύει, με τη θεωρία του, ο Bourdieu είναι πώς η κυριότερη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος δεν είναι να μεταδίδει τη γνώση, αλλά να δρα ως μηχανισμός επιλογής και νομιμοποίησης των κοινωνικών ανισοτήτων. Η ανεξαρτησία της εκπαίδευσης είναι μερική, αφού δεν πρόκειται για ένα αυτόνομο σύστημα μετάδοσης ιδεών. Ο αναπαραγωγικός και επιλεκτικός ρόλος της εκπαίδευσης αναδεικνύεται, κατά τη θεώρηση του Bourdieu, από το γεγονός ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο των κυρίαρχων ομάδων διαμορφώνει το εκπαιδευτικό σύστημα αξιών και χρησιμεύει ως ένας «φυσικός» δείκτης της ικανότητας των μαθητών. Το πολιτισμικό κεφάλαιο διαφοροποιείται μεταξύ των κοινωνικών τάξεων, αλλά η εκπαίδευση αντιμετωπίζει τους μαθητές σαν να έχουν ίση πρόσβαση στις υψηλές μορφές του πολιτισμικού κεφαλαίου. Οι ανώτερες τάξεις κυριαρχούν στην εκπαίδευση, γιατί παρέχουν στα παιδιά τους το πολιτισμικό κεφάλαιο που διαθέτουν και η ίδια απαιτεί, με συνέπεια την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Ο Bourdieu (1985) δίνει μεγαλύτερη έμφαση στο επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα ή της μητέρας, παρά στην οικονομική τους κατάσταση για να δείξει τον τρόπο που αναπαράγονται οι ανισότητες.

Σύμφωνα με το Bourdieu (1986 όπως αναφέρεται στο Layder et al., 2006), το κοινωνικό κεφάλαιο είναι «το σύνολο των πραγματικών ή δυνητικών πόρων που συνδέονται με την κατοχή ενός στερεού δικτύου λιγότερο ή περισσότερο θεσμοθετημένων σχέσεων αμοιβαίων γνωριμιών και αναγνώρισης» (Layder et al., 2006:110). Το πολιτισμικό και το κοινωνικό κεφάλαιο είναι σημαντικά για τη θεωρία του Bourdieu, σημαντική συμβολή της οποίας είναι ότι προσπαθεί να δείξει πώς το εκπαιδευτικό σύστημα κρίνει έναν μαθητή καλύτερο από κάποιον άλλο, με συνέπεια η σχολική επιτυχία ή αποτυχία να εξαρτώνται από την κοινωνική προέλευση. Στηρίζεται στην άποψη ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι αυτόνομο και αναπαράγει την

κοινωνική δομή. Η επίδοση είναι βασικό μέσο αναπαραγωγής των ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Τα άτομα κατά την είσοδό τους στο εκπαιδευτικό σύστημα έχουν ένα ορισμένο πολιτισμικό, κοινωνικό και οικονομικό κεφάλαιο από την οικογένειά τους που μετατρέπεται σε φυσικές ικανότητες, οι οποίες εκλαμβάνονται ως φυσικό χάρισμα. Το πρόβλημα είναι ότι οι ταξικές δομές σε μια κοινωνία χαρακτηρίζονται από διαφορετικούς τύπους κουλτούρας. Τα παιδιά αποκτούν αβίαστα από την οικογένειά τους την κουλτούρα που αντιστοιχεί στην κοινωνική τους τάξη και έτσι ενσωματώνουν μέσω της κοινωνικοποίησης τους κυρίαρχους κανόνες και τις αξίες. Η κουλτούρα όμως της εκπαίδευσης είναι παρόμοια με την κουλτούρα των κυρίαρχων τάξεων που διαθέτουν υψηλότερο πολιτισμικό κεφάλαιο.

1.6. Σημαντικές διεθνείς έρευνες για τις ανισότητες στην εκπαίδευση

Μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο έχουμε κατακόρυφη αύξηση των εκπαιδευτικών δαπανών και την κυριαρχία της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία η επένδυση στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι όρος *sine qua non* της οικονομικής ανάπτυξης. Την ίδια χρονική περίοδο έχουμε πολλές μελέτες που αποτέλεσαν τη βάση για παρύτερες έρευνες και μερικές προκάλεσαν πλήθος συζητήσεων και αντιπαραθέσεων. Πρώτα θα αναφέρουμε τις σπουδαιότερες και μετά θα κάνουμε μια σύντομη ανάλυση σ' αυτές που έχουν συζητηθεί περισσότερο: Girard (1954,1971), Floud, Halsey, Martin (1956), Halsey, Floud, Anderson (1961), Bourdieu - Passeron (1964 ,1970), Coleman (1966) , Bourdieu (1966), Jenks (1 972), Husen (1972 ,1975), Boudon (1973), Bernstein (1973), Silver (1973), Camoy (1974), Bonvles-Girrtis (1975) και Snyctem (1976). Στις παραπάνω εργασίες εξετάζεται το πρόβλημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και ο κοινωνικός του ρόλος, οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες και η άνιση πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα, η κοινωνική αναπαραγωγή μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς καθώς και η επίδραση των οικονομικών και κοινωνικών δεδομένων στην απόκτηση των εκπαιδευτικών αγαθών. Οι εργασίες που ακολούθησαν χρησιμοποιώντας τα συμπεράσματα των παραπάνω μελετών και αξιολογώντας τις κριτικά, δίνουν μια καινούργια διάσταση στο πρόβλημα, εξετάζοντας χωριστά τις διάφορες συνιστώσες που το απαρτίζουν, ώστε μέσα από αυτή την αντιμετώπιση να διαφαίνεται ο πολυδιάστατος και δυναμικός ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος (βλ. Ηλιού, 1984).

Από τις παραπάνω μελέτες και εργασίες αυτές που έχουν συζητηθεί περισσότερο είναι η "Εκθεση" του James Coleman αλλά και η έρευνα του James Coleman και των συνεργατών του

με τίτλο Equality of Educational Opportunity (1966) . Ο Coleman με τους συνεργάτες του πραγματοποίησε μια σημαντική έρευνα στην Αμερική με αντικείμενο τις εκπαιδευτικές ανισότητες και τις ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση μεταξύ Αμερικανών και Αφροαμερικανών μαθητών. Το δείγμα περιελάμβανε 4.000 σχολεία και 645.000 μαθητές (Φραγκουδάκη, 1985) και έθεσε το ερώτημα αν υπάρχει κοινωνική ανισότητα στο αμερικανικό σχολείο. Κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η άνιση επίδοση των παιδιών οφείλεται σε ένα συνδυασμό διαφόρων οικογενειακών παραγόντων. Επίσης, μέσα από την έρευνα φάνηκε ότι οι φυλετικές διακρίσεις, ο ελλιπής τεχνικός εξοπλισμός των σχολείων και η ελλιπής υποδομή επηρεάζουν αρνητικά την επίδοση των παιδιών, της εργατικής τάξης της Αμερικής και ιδιαίτερα των παιδιών με αφροαμερικάνικη καταγωγή. Αυτό όμως που σχετίζεται αμεσότερα με την κακή επίδοση των παιδιών αυτών, είναι το χαμηλό μορφωτικό, πολιτιστικό και οικονομικό επίπεδο των οικογενειών τους.

Η μελέτη με τον τίτλο "Ανισότητα" του Christopher Jenks (1973) αφορούσε την επεξεργασία δεδομένων από έρευνες, που είχαν γίνει μέχρι το 1970 στις Η.Π.Α. και ήταν σχετικές με την εκπαίδευση και την κοινωνική ανισότητα (σχολική επίδοση και επαγγελματική επιτυχία). Μερικά από τα συμπεράσματα της μελέτης ήταν ότι η οικονομική κατάσταση της οικογένειας δεν επηρεάζει την επιτυχία στις δοκιμασίες της νοημοσύνης και ότι η επαγγελματική επιτυχία εξαρτάται κατά το ήμισυ μόνο από την οικογένεια, (επιδόσεις & διπλώματα), ενώ σημαντικό ρόλο παίζει και ο παράγοντας «τύχη». Σχολιάζοντας τις απόψεις και τα συμπεράσματα της «έκθεσης Coleman», η μελέτη επισημαίνει ότι το σχολείο είναι σε παρά πολύ μικρό βαθμό υπεύθυνο για τις κοινωνικές ανισότητες και δεν αποτελεί την πιο αποτελεσματική κινητήρια δύναμη για την κοινωνική εξίσωση. Η άποψη αυτή του Jenks είναι αντίθετη με τις απόψεις που αποδίδουν στο σχολείο πρωτεύοντα ρόλο στη κοινωνική εξίσωση ή ανισότητα. Από τις απόψεις αυτές, άλλες θεωρούν το σχολείο ως τον κατεξοχήν παράγοντα κοινωνικής ισότητας και άλλες ως τον παράγοντα εκείνον που οδηγεί σε αναπαραγωγή και διαιώνιση των κοινωνικών ανισοτήτων (Φραγκουδάκη, 1985). Η έρευνα του Jenks που πραγματοποιήθηκε στην Αμερική κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση, μικρό ρόλο παίζουν στην εξάλειψη των ανισοτήτων και το σχολείο ελάχιστα ευθύνεται για την ύπαρξη των κοινωνικών ανισοτήτων. Επίσης η διάρκεια των σπουδών επηρεάζεται σημαντικά από το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας (Φραγκουδάκη, 1985).

Μια παρόμοια άποψη με τον Jenks εκφράζουν και οι Bowles και Gintis, που θεωρούν ότι η εκπαίδευση δεν υπήρξε ικανός παράγοντας οικονομικής ισότητας. Ο ρόλος του σχολείου δεν είναι κεντρικός και αποφασιστικός στην εξάλειψη των ανισοτήτων. Οι Bowles και Gintis (1976) (Φραγκουδάκη, 1985) δέχονται ότι η αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων μέσω του σχολείου γίνεται αβίαστα με την αντιστοιχία που υπάρχει μεταξύ του σχολείου και του χώρου εργασίας. Το σχολείο είναι οργανωμένο κατά τέτοιο τρόπο ώστε να προσφέρει εργατικό δυναμικό διαφορετικών επιπέδων, αναπαραγάγοντας με αυτόν τον τρόπο τις οικονομικές ανισότητες και ενισχύοντας την άρχουσα τάξη.

Η Έκθεση Plowden (1967) στην Αγγλία, μπορεί να χαρακτηριστεί ως η αντίστοιχη της έκθεσης του Coleman. Η έρευνα έγινε σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και για αυτό το λόγο ο επίσημος τίτλος της είναι Children and their Primary Schools. Η έκθεση του Plowden συμπεραίνει ότι το 58% των επιτευγμάτων των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οφείλεται στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

Την ίδια δεκαετία ο Basil Bernstein (1971) αναφέρεται για πρώτη φορά στη σχέση του γλωσσικού κώδικα που κατέχει ο μαθητής απ' την κοινωνική του προέλευση και του γλωσσικού κώδικα που είναι υποχρεωμένος να χρησιμοποιήσει στο σχολείο (Φραγκουδάκη, 1985).

Ο ίδιος μελετητής θεωρεί ότι η γλώσσα και ιδιαίτερα η γνώση του χειρισμού της σε ικανοποιητικό επίπεδο και της ευχέρειας για τη μάθηση των κανόνων, αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους, αν όχι το σημαντικότερο παράγοντα της σχολικής επιτυχίας. Οι διάφορες κοινωνικές τάξεις χρησιμοποιούν, σύμφωνα με τον Bernstein, διαφορετικό γλωσσικό κώδικα, όχι τόσο ως προς το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν, όσο ως προς τη δομή που συγκροτούν το λόγο. Η γλώσσα του σχολείου είναι η γλώσσα των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων, με συνέπεια να εννοείται η σχολική επιτυχία των μαθητών που προέρχονται από αυτά ή τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Αντίθετα, οι μαθητές από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα βρίσκονται με την έλευσή τους στο σχολείο σ' ένα διαφορετικό γλωσσικό περιβάλλον, που επηρεάζει καθοριστικά τις δυνατότητές τους για σχολική επιτυχία.

Η Φραγκουδάκη (2001), αναφέρει ότι ο Bernstein, διατύπωσε την θεωρία των ταξικά διαφορετικών «κωδίκων επικοινωνίας», που διαμορφώνουν διαφορετικές σχέσεις μέσα στην οικογένεια, προσδιορίζοντας τους ρόλους των μελών της και μέσα από αυτό τον προσδιορισμό αναπαράγουν τον ταξικά καθορισμένο κώδικα επικοινωνίας, ο οποίος διαμορφώνει τους ομιλητές ως προς την πολιτισμική τους σχέση με τη γνώση και προκαθορίζει τις πολιτισμικές τους πρακτικές. Η ίδια συγγραφέας αναφέρει, ότι ο τελειώς διαφορετικός κώδικας επικοινωνίας που χρησιμοποιούν τα εργατικά στρώματα σε σχέση με τον επίσημο κώδικα του σχολείου που χρησιμοποιούν τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα αποτελεί το θεμέλιο της μαζικής σχολικής αποτυχίας των μαθητών εργατικής προέλευσης. Πρωτεύον αίτιο είναι ότι το σχολείο αγνοεί αυτή τη μεγάλη ταξική διαφορά, αξιολογεί την επίδοση με κριτήριο τη γλώσσα και την κουλτούρα των ανώτερων στρωμάτων και συνεπώς καταδικάζει τα παιδιά από τα εργατικά στρώματα σε σχολική αποτυχία.

Μια σημαντική μεθοδολογική παρατήρηση σε αυτό το θέμα έκανε ο Αυστραλός γλωσσολόγος Halliday, υποστηρίζοντας το έργο του Bernstein. Τόνισε ότι δεν είναι η γλωσσική διαφορά το αίτιο της σχολικής αποτυχίας αλλά η μη αναγνώριση της διαφοράς και η αρνητική αξιολόγηση της ποικιλίας που μιλούν τα εργατικά στρώματα ως «λαθεμένης» γλώσσας (Φραγκουδάκη, 2001). Συμπεραίνουμε από τα παραπάνω ότι οι δυσκολίες των παιδιών των εργατικών στρωμάτων στην κατανόηση και χρήση του καλλιεργημένου γλωσσικού κώδικα, δεν συνίστανται στην «ανωτερότητα» του, αλλά στο γεγονός ότι το σχολείο με τις τεχνικές διδασκαλίας και την αξιολόγηση, βασίζεται στην «επίσημη» γλώσσα δημιουργώντας ξένο γλωσσικό περιβάλλον στα παιδιά αυτά.

Πολλές από τις απόψεις αυτές του Bernstein αντέκρουσε ο Labov (1972), ο οποίος δέχεται ότι υπάρχει διαφοροποίηση και όχι γλωσσική υστέρηση στις κατώτερες κοινωνικές τάξεις σε σχέση με τις ανώτερες. Διότι και ο γλωσσικός κώδικας, που χρησιμοποιούν τα άτομα που ανήκουν στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, έχει τη δική του εκφραστικότητα και πλαστικότητα και δεν υστερεί σε τίποτα συγκρινόμενος με τον κώδικα των μεσαίων και ανώτερων στρωμάτων (βλ. Βρύζας, 1992: 110). Ο Labov, ως ένας από τους ιδρυτές της Κοινωνιογλωσσολογίας, είχε μελετήσει ιδιαίτερα τις γλωσσικές παραλλαγές των διαφόρων κοινωνικών τάξεων στη Ν. Υόρκη. Μελετώντας τη λεκτική συμπεριφορά παιδιών Αφροαμερικανών υποστήριξε την έννοια της γλωσσικής διαφοροποίησης ενώ εστράφη εναντίον αυτής της γλωσσικής υστέρησης.

Διατύπωσε την άποψη ότι υπάρχουν διαφορετικοί, αλλά όχι ανώτεροι ή κατώτεροι γλωσσικοί κώδικες. Ο Labov αποδέχεται τη διαφορετικότητα της επίσημης γλώσσας της μεσοαστικής τάξης, όμως υποστηρίζει ότι αυτή δεν είναι αναγκαστικά πιο χρήσιμη. Ίσως απλά υποδεικνύει ένα περισπούδαστο στιλ, ενώ, ο κώδικας της εργαστικής κοινωνικής τάξης διακρίνεται από λογική ικανότητα και λεκτική σαφήνεια χωρίς την προσθήκη βερμπαλισμών.

Κατά τον Lawton, που στηρίζεται και στις μελέτες των Ρώσων ψυχολόγων Luria και Vygotsky, ο άνθρωπος κατορθώνει με τη γλώσσα του να σκέφτεται, να μαθαίνει και να αλλάζει κοινωνικά. Ο ίδιος μελετητής αναφέρει, ότι η αποτυχία δεν οφείλεται στη δήθεν κατωτερότητα της γλώσσας των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, γιατί δεν υπάρχει κατώτερη και ανώτερη γλώσσα και όλες οι γλώσσες έχουν την ίδια επικοινωνιακή αξία, εφόσον εξυπηρετούν ικανοποιητικά την επικοινωνία, αλλά από ότι τα παιδιά αυτών των τάξεων δεν ξέρουν καλά τον επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα, που χρησιμοποιείται υποχρεωτικά στο σχολείο (Φραγκουδάκη, 1992). Γι' αυτό, αντί να μιλούμε για γλωσσική αποτυχία του μαθητή, θα ακριβολογούσαμε, αν μιλούσαμε για κοινωνιογλωσσικά εμπόδια ανάμεσα στους μαθητές και στο εκπαιδευτικό σύστημα.

1.7. Σημαντικές έρευνες στην Ελλάδα για τις ανισότητες στην εκπαίδευση

Όσα ισχύουν σε διεθνές επίπεδο για τις εκπαιδευτικές ανισότητες ισχύουν και για την Ελλάδα. Παρά τις προσπάθειες που έγιναν κατά καιρούς και τα μέτρα που πάρθηκαν (επέκταση προσχολικής αγωγής, καθιέρωση εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, κατάργηση εξετάσεων Λυκείου, δωρεάν χορήγηση σχολικών βιβλίων κ.α), το πρόβλημα δεν έπαυσε να ταλανίζει και τους Έλληνες και ιδιαίτερα τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Η κατανομή των εκπαιδευτικών ευκαιριών παραμένει άνιση ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις, τα δύο φύλα και τις διάφορες γεωγραφικές περιοχές με αποτέλεσμα να λείπει η δυνατότητα προώθησης όλων των νέων, οποιασδήποτε κοινωνικής και οικονομικής προέλευσης, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Τα εκπαιδευτικά αγαθά δεν αποκτούνται με την ίδια ευκολία από όλους τους Έλληνες. Και δεν μπορεί να υπάρξει δίκαιη κατανομή των εκπαιδευτικών ευκαιριών, αν δεν υπάρξει αλλαγή στις δομές, στις αντιλήψεις και τις νοοτροπίες της ελληνικής κοινωνίας (Ηλιού, 1984: 18).

Η έρευνα για τις ανισότητες πρόσβασης στα διάφορα επίπεδα εκπαίδευσης, είτε αυτές οφείλονται σε κοινωνικούς λόγους, είτε σε γεωγραφικούς για διάφορες αιτίες, μόλις τα τελευταία σαράντα χρόνια άρχισε να αναπτύσσεται στην Ελλάδα. Η έλλειψη από την άλλη μεριά πληρέστερων στατιστικών στοιχείων στάθηκε εμπόδιο για τη συγγραφή ενός ικανού αριθμού μελετών σχετικών με το παραπάνω θέμα. Όπως σημειώνει ο Θ. Μυλωνάς "όσες σχετικές έρευνες επιχειρήθηκαν και δημοσιεύτηκαν μέχρι σήμερα έχουν περιορισμένο και αποσπασματικό χαρακτήρα". Και είναι φυσικό αφού, αν όχι όλες, τουλάχιστον οι περισσότερες, είναι προϊόντα ατομικού μόχθου και εξόδων μεμονωμένων ερευνητών. Ωστόσο μας είναι πολύτιμες (βλ. Μυλωνάς, Θ.: 1991:159), γιατί μέσα από αυτές αναδεικνύεται η διάσταση αυτού του σημαντικού προβλήματος των εκπαιδευτικών ανισοτήτων για την Ελλάδα και επιπλέον μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για περαιτέρω έρευνες και μελέτες. Από τις εργασίες αυτές αναφέρουμε εδώ και αναλύουμε, όσο αυτό είναι δυνατόν, τις σπουδαιότερες.

Η πρώτη εργασία στον κλάδο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκε από την Ιωάννα Λαμπίρη- Δημάκη, η οποία υλοποίησε την έρευνά της μεταξύ των ετών 1964-1967 και δημοσιοποίησε τα αποτελέσματά της το 1974. Στην έρευνα που έκανε στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (1964-67), μεταξύ των πρωτοετών φοιτητών, με αντικείμενο την κοινωνική τους προέλευση, το σύστημα ευκαιριών για την ανώτατη εκπαίδευση καθώς και τους οικονομικούς, κοινωνικούς και ψυχολογικούς παράγοντες που δρούσαν στα εκπαιδευτικά πράγματα της εποχής, μας δίνει σημαντικά στοιχεία για την κοινωνική προέλευση των μαθητών, οι οποίοι πέτυχαν στις ανώτατες σχολές κατά το σχολικό έτος 1964-65. Σύμφωνα με τα στοιχεία της έρευνας αυτής (βλ. Λαμπίρη- Δημάκη, 1974), από τους μαθητές που πέτυχαν στην Ανώτατη Εκπαίδευση το μεγαλύτερο ποσοστό ανήκε στην ανώτερη τάξη (βιομήχανοι, ελεύθεροι επαγγελματίες, διοικητικά επαγγέλματα). Ακολουθούν αυτοί που ανήκουν στη μεσαία τάξη (έμπορο, πωλητές, υπάλληλοι γραφείου) και τέλος όσοι ανήκουν στην κατώτερη τάξη (εργάτες, τεχνίτες, αγρότες). Από τα στοιχεία της έρευνας αυτής διαπιστώνουμε για τη συγκεκριμένη χρονιά, στην οποία αναφέρεται η έρευνα, την ύπαρξη μιας έντονης ανισότητας πρόσβασης στις ανώτατες σχολές μεταξύ των μαθητών των ανώτερων και των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Χαρακτηριστικά είναι και τα συμπεράσματα για τις ανισότητες πρόσβασης στις ανώτατες σχολές μεταξύ των μαθητών που κατοικούν στα αστικά κέντρα και στις αγροτικές περιοχές. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα αυτά, ευνοούνται οι μαθητές των αστικών περιοχών

και κυρίως της Περιφέρειας Πρωτευούσης (βλ. Λαμπίρη-Δημάκη, Ι, 1974: 77), σε αντίθεση με τους μαθητές της ελληνικής υπαίθρου, οι οποίοι ξεκινούν για την ακαδημαϊκή τους σταδιοδρομία με λιγότερα πολιτιστικά εφόδια (βλ. Λαμπίρη - Δημάκη, Ι., 1974: 78). Η ερευνήτρια διαπίστωσε επίσης σε υψηλό βαθμό "καθυστερημένη" είσοδο στις Ανώτατες Σχολές (μετά το 19^ο έτος της ηλικίας τους) (βλ. Λαμπίρη - Δημάκη, Ι., 1974: 78).

Στην ίδια επιστημονική γενιά με τη Λαμπίρη-Δημάκη εντάσσεται και η Μαρία Ηλιού. Έχει πολύ μεγάλο ενδιαφέρον το γεγονός πως, σε μια περίοδο που η ισότητα ευκαιριών ήταν ό,τι μπορούσε και έπρεπε να επιδιώκεται για τους περισσότερους, η ίδια όχι μόνο εξέφραζε αμφισβήτηση, αλλά και διατύπωνε την αντίρρησή της και στη βάση μεθοδολογικών επιχειρημάτων. Γράφει: «Η απαίτηση για ισότητα, όπως η απαίτηση για δικαιοσύνη, για ελευθερία, για δημοκρατία, αποτελεί κινητήρια δύναμη και στόχο κοινωνικών αγώνων. Κοινωνικό και πολιτικό αίτημα, η διεκδίκηση της ισότητας αποτελεί κίνητρο της δυναμικής που οδηγεί στην κοινωνική απελευθέρωση».

Η Μαρία Ηλιού (1976) επιχειρεί μια πρώτη προσέγγιση της γεωγραφικής κατανομής των εκπαιδευτικών ευκαιριών, με βάση την απογραφή του 1971 και με αναφορές και σε προηγούμενες απογραφές. Επειδή όμως, όπως σημειώνει και η συγγραφέας "η παρατακτική θεώρηση των ποσοτικών στοιχείων που αφορούν την κατανομή στον ελληνικό χώρο του πληθυσμού κατά εκπαιδευτικό επίπεδο, δεν αρκεί για να διαγράψει τη συνολική εικόνα που συνθέτουν οι επί μέρους ομοιότητες" (βλ. Ηλιού, Μ., 1976 :260), αποδίδει με ένα σύνθετο δείκτη, που τον ονομάζει "δείκτη εκπαιδευτικού επιπέδου", το ποσοστό των αναλφάβητων και των αποφοίτων του δημοτικού, της μέσης εκπαίδευσης και των ανωτάτων σχολών, έτσι ώστε να γίνεται δυνατή η κατάταξη των νομών ή των γεωγραφικών διαμερισμάτων σε μια κοινή κλίμακα. Η έρευνα συμπληρώνεται με στατιστικούς χάρτες, στους οποίους παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικές ανισότητες για τους νομούς και τις γεωγραφικές περιφέρειες της χώρας μας.

Αξιόλογη είναι επίσης και η έρευνα της Μαρίας Ηλιού (1984) "για τα προβλήματα της σχολικής φοίτησης, του αναλφαβητισμού και της διαρροής των μαθητών" που δεν πρόλαβε να τελειώσει λόγω της δικτατορίας του 1967 και από την οποία δημοσιεύτηκαν ορισμένα μόνο από τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν. Στην έρευνα αυτή παρουσιάζονται στοιχεία που έχουν σχέση με την διαρροή των μαθητών (στασιμότητα ή επανάληψη της τάξης και αποχώρηση ή εγκατάλειψη

του σχολείου), τόσο στη στοιχειώδη όσο και στη μέση εκπαίδευση και επιχειρείται προσέγγιση του κοινωνικού προβλήματος του αναλφαριθμητισμού.

Οι παραπάνω εργασίες καθώς και άλλες αξιόλογες όπως "η κατανομή των εκπαιδευτικών ευκαιριών στην Ελλάδα", "η ισότητα φύλων στην εκπαίδευση" κ.ά., που δημοσιεύτηκαν κατά καιρούς σε διάφορα ελληνικά και ξένα επιστημονικά έντυπα, και μέσα από τις οποίες προβάλλεται εναργέστατα το πρόβλημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στην Ελλάδα, περιέχονται στο βιβλίο της "Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική" που κυκλοφόρησε το 1984.

Ο Δημήτρης Τομπαΐδης (1976) στη μελέτη του με τίτλο "Η ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση", επιχειρεί μια συνοπτική θεώρηση του προβλήματος των ανισοτήτων πρόσβασης στην εκπαίδευση για παιδιά με διαφορετική κοινωνική καταγωγή. Στην εργασία του αυτή ο συγγραφέας δέχεται ότι η κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει η οικογένεια επηρεάζει "την επιτυχία και τον επαγγελματικό προσανατολισμό των παιδιών (βλ. Τομπαΐδης, Δ., 1976:45).

Ο Κωνσταντίνος Τσουκαλάς (1979) ασχολήθηκε με τον κοινωνικό ρόλο "των εκπαιδευτικών μηχανισμών" στην πατρίδα μας για τη χρονική περίοδο 1830-1922, εξετάζοντας την ποσοτική ανάπτυξη της φοίτησης, την ανάλυση της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος και το ιδεολογικό περιεχόμενο της διδασκαλίας. Κατά την ανάλυση του Τσουκαλά η δομή και οι λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος την συγκεκριμένη περίοδο εξηγούνται απολύτως από τις απαιτήσεις που ο ελληνικός κοινωνικός σχηματισμός είχε να ικανοποιήσει. Στο κέντρο της ελληνικής κοινωνικής δυναμικής βρίσκεται, όπως είδαμε, ένα ρεύμα ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας που χαρακτηρίζεται από το μαζικό πέρασμα από τη μικρή αγροτιά στη μικρή αστική τάξη των πόλεων και απαιτεί μια ιδιαίτερη διαδικασία ιδεολογικής εγχάραξης. Η λειτουργία αυτής της εγχάραξης «μπορεί κατεξοχήν να αναληφθεί από το σχολείο, που είναι ικανό να μεταβιβάσει μαζικά στους επίδοξους φορείς το τεχνικό και ιδεολογικό οπλοστάσιο της ταξικής τους μετάθεσης και συνιστά πράγματι το βασικό μηχανισμό επιμερισμού των φορέων στις νέες τους θέσεις στο πλαίσιο του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας» (Τσουκαλάς, 1979, 382). Ο συγγραφέας μελετώντας τη γεωγραφική κατανομή της δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης, ενώ για τη δημοτική

εκπαίδευση βρίσκει μια ομοιογένεια στο ρυθμό ανάπτυξης της, για τη μέση εκπαίδευση παρατηρεί σημαντικές διαφοροποιήσεις στα ποσοστά φοίτησης και μάλιστα "τα ποσοστά φοίτησης είναι στάσιμα ή αναπτύσσονται πολύ σιγά στις περιοχές όπου κυριαρχεί η μεγάλη ιδιοκτησία, ενώ τα ίδια αυτά ποσοστά αυξάνονται γοργά στις περιοχές που κυριαρχεί η μικρή ιδιοκτησία" (βλ. Τσουκαλάς, Κ, 1987:427).

Με τις ανισότητες πρόσβασης στα διάφορα επίπεδα εκπαίδευσης ασχολείται και ο Γιάννης Μηλιός (1981, 1992) και ιδιαίτερα με τον "αναπαραγωγικό ρόλο", που επιτελεί η εκπαίδευση "στο πλαίσιο των σχέσεων εξουσίας". Έτσι, με τη λειτουργία της συμβάλλει αποφασιστικά στην αναπαραγωγή της διάκρισης ανάμεσα "στην πνευματική και χειρωνακτική εργασία", στην αναπαραγωγή των μορφωμένων "κυρίαρχων τάξεων" καθώς και στην αναπαραγωγή των "λαϊκών τάξεων" με "λιγότερη μόρφωση" (βλ. Μηλιός Γ., 1981 και 1986 :15). Ο συγγραφέας υποστηρίζει ότι στο εσωτερικό της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης συντελείται μια διαδικασία "επιλογής / απόρριψης των εκπαιδευομένων", η οποία δρα πολύ περισσότερο αποφασιστικά από τις εξετάσεις που λαμβάνουν χώρα στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να χωρίζεται κάθε γενιά στη μέση. Για παράδειγμα αναφέρουμε ότι από τα 144.000 παιδιά περίπου που γεννήθηκαν το 1970 και γράφτηκαν στην Α' Δημοτικού, μόνο 68.800 πήραν απολυτήριο Λυκείου. Επομένως μόνο το 48% της γενιάς αυτής έχει δικαίωμα συμμετοχής στις εξετάσεις για εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (βλ. Μηλιός Γ, 1992 : 20). Ο Μηλιός επιμένει ιδιαίτερα σε αυτά που υποδεικνύει ως δομικά χαρακτηριστικά της καπιταλιστικής εκπαίδευσης –χωρισμός εκπαίδευσης και παραγωγής, παροχή της από το κράτος, ιεραρχική της δόμηση κατά βαθμίδες, διάκριση γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης- συνδέεται με την άποψη πως τα συγκεκριμένα είναι χαρακτηριστικά ακριβώς της καπιταλιστικής εκπαίδευσης και καθόλου δεν ενέχουν κάποιον οικουμενικό η διστορικό χαρακτήρα. Η προσέγγισή του αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση ως μια λειτουργία που εμπεδώνει την αστική ιδεολογική κυριαρχία, τη διάκριση χειρωνακτικής και πνευματικής εργασίας, την απομόνωση της εργατικής τάξης, ως τάξης, από την άσκηση της εξουσίας, ως μια λειτουργία δηλαδή που συντελεί αποφασιστικά στην αναπαραγωγή του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας.

Ο Θεόδωρος Μυλωνάς (1982) με μια έρευνα που πραγματοποίησε το 1977 σε τέσσερις

διαφορετικές περιοχές του νομού Ηλείας, μελέτησε τις ανισότητες πρόσβασης στην εκπαίδευση, παίρνοντας ως βάση τον τόπο κατοικίας των μαθητών και την απόσταση του τόπου κατοικίας από την πόλη και την έδρα του σχολείου. Η έρευνα έδειξε ότι, από τους μαθητές που κατοικούσαν στην πόλη και τελείωσαν το δημοτικό τη σχολική χρονιά 1970 - 71, μπήκε στην Α' Γυμνασίου το 63% και πήρε απολυτήριο το 1976 - 77 το 50%. Από τους μαθητές που κατοικούσαν στην πιο μακρινή από την πόλη περιοχή, μπήκε στην Α' Γυμνασίου το 34% και πήρε απολυτήριο μετά από 6 χρόνια το 25%. Από τους μαθητές που κατοικούσαν στην πιο μακρινή από την έδρα του γυμνασίου περιοχή, μπήκε στην Α' Γυμνασίου το 31% και πήρε απολυτήριο το 17% (βλ. Μυλωνάς, Θ., 1982: 148,157).

Ο Ιωάννης Πυργιωτάκης (1984) σε μια συνθετική του μελέτη, με βάση τα πορίσματα διαφόρων ερευνών, προσπαθεί να θεμελιώσει την άποψη ότι η άνιση πρόσβαση στην εκπαίδευση οφείλεται κυρίως στην οικογένεια, η οποία, "ανάλογα με το κοινωνικοπολιτιστικό της επίπεδο, επηρεάζει θετικά ή αρνητικά την εξέλιξη και την επιτυχία των παιδιών" (βλ. Πυργιωτάκης, Ι., 1984, 1989:12). Ο συγγραφέας υποστηρίζει ότι το κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον επιδρά πάνω στην εξέλιξη των ατόμων και καθορίζει το επίπεδο στο οποίο θα φθάσουν. Έτσι ο αριθμός των μαθητών "με χαμηλή κοινωνικοπολιτιστική προέλευση, μειώνεται όσο προχωρούμε από τις κατώτερες προς τις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης και συρρικνώνεται ανεπίτρεπτα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση" (βλ. Πυργιωτάκης, Ι, 1984:161).

Η Άννα Φραγκουδάκη (1985), "στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης" ασχολείται με τις ανισότητες πρόσβασης στην εκπαίδευση και τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου που ασκεί αυστηρά κοινωνική επιλογή, αναπαράγοντας έτσι τις κοινωνικές ανισότητες, επισημαίνοντας ότι "η ποσοτική παρουσία των κοινωνικά αδικημένων που ανεβαίνουν στα ψηλά σκαλοπάτια της σχολικής κλίμακας είναι ελάχιστη" (βλ.Φραγκουδάκη, Α., 1985: 43). Η συγγραφέας τονίζει ότι «στα 100 παιδιά αγροτών, τα 5 μόνο θα αποκτήσουν Πανεπιστημιακό πτυχίο, ενώ στα 100 παιδιά διπλωματούχων με ανώτερα επαγγέλματα, τα 90. Ο γιος ενός ελεύθερου επαγγελματία έχει πάνω από μία πιθανότητα στις δύο να κάνει ανώτατες σπουδές, ενώ ο γιος ενός αγρότη έχει μία πιθανότητα στις 50» (βλ.Φραγκουδάκη, Α., 1985: 43). Η συγγραφέας καταλήγει στο συμπέρασμα ότι και στην Ελλάδα, παρά την έλλειψη στοιχείων που υπάρχει σε σχέση με τις άλλες χώρες, ισχύει ό,τι και παντού, δηλαδή η σχολική επίδοση και η επιτυχία στις ανώτατες

σχολές καθορίζονται από την κοινωνική προέλευση των μαθητών. Στην εργασία αυτή υπάρχουν και αρκετοί πίνακες στους οποίους παρουσιάζονται στοιχεία για την κοινωνική σύνθεση των σπουδαστών γενικά για το σχολικό έτος 1978-1979 (επαγγελματική κατηγορία γονέα, φύλο, ανισότητα φύλων κ.τ.λ). Στο βιβλίο της *Γλώσσα και Ιδεολογία*10 θα καταδείξει τον τεράστιο ρόλο που παίζει στην αναπαραγωγή των φορέων των ιεραρχημένων κοινωνικών θέσεων η αξιολογική αντιμετώπιση των διαφορετικών γλωσσικών κωδικών από μέρους του σχολείου, αξιοποιώντας –στην πραγματικότητα εισαγάγοντας για πρώτη φορά– τις επεξεργασίες του Basil Bernstein για τους δύο γλωσσικούς κώδικες, σε συνδυασμό με τις απόψεις των Labov και Halliday. «Η δύναμη των λέξεων, η εξουσία που δίνει η χρήση ορισμένων γλωσσικών μορφών στον ομιλητή δεν ανήκει στο λόγο τον ίδιο, αλλά προέρχεται από την κοινωνική διαίρεση, την ιεραρχία που προσδίδει σε ορισμένες γλωσσικές μορφές μεγάλο κοινωνικό κύρος» (Φραγκουδάκη, 1987, 189).

Τα τελευταία χρόνια στο πλαίσιο της ελληνικής παραγωγής στον τομέα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης έχει αποκτήσει μεγάλη επιρροή και εγκυρότητα μια ομάδα ερευνητών που κινείται γύρω από το περιοδικό *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*. Η πρώτη μονογραφία από μέλη αυτού του κύκλου με αντικείμενο σχετικό με την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης υπήρξε το βιβλίο των Χρήστου Κάτσικα και Γιώργου Καββαδία με τίτλο *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση –Η Εξέλιξη των Ευκαιριών Πρόσβασης στην Ελληνική Εκπαίδευση (1960-1994)*1. Εδώ οι συγγραφείς, αξιοποιώντας ένα μεγάλο αριθμό εμπειρικών ερευνών και συνοψίζοντας το μεγαλύτερο τμήμα της κοινωνιολογικής παραγωγής σχετικά με την εκπαίδευση στην Ελλάδα, αναδεικνύουν σε κεντρικό ζήτημα προς ερμηνεία το γνωστό φαινόμενο της συστηματικής διαφοράς σχολικής επίδοσης ανάμεσα στους γόνους των λαϊκών και στους γόνους των ανώτερων τάξεων. Επιχειρούν έτσι να καταδείξουν πως «η κύρια όψη της εκπαιδευτικής λειτουργίας δεν είναι η άμβλυνση, αλλά, αντίθετα, η αναπαραγωγή και σταθεροποίηση των κοινωνικών –ταξικών διαιρέσεων και των αντίστοιχων μορφωτικών διαφορών που διέπουν την κοινωνία μας», όπως σημειώνει ο Γιάννης Μηλιός στον πρόλογο του βιβλίου (Κάτσικας-Καββαδίας, 1994, 13). Η επίκριση της ιδεολογίας της «ισότητας των ευκαιριών», του μύθου πως το σχολείο αποτελεί το «μεγάλο εξισωτή», η αποκάλυψη του ρόλου που παίζει η ιδεολογία της κοινωνικής ανόδου στην αναπαραγωγή των ταξικών σχέσεων, η άρνηση του «φυσικού χαρίσματος» ως εξήγησης των διαφορετικών σχολικών επιδόσεων είναι κάποια από τα ζητήματα που θίγονται στο ερευνητικό αυτό πόνημα.

Έρευνες έδειξαν ότι η ανισότητα στο ελληνικό σχολείο καθορίζεται από παράγοντες κοινωνικούς. Το ελληνικό σχολείο με τον επιλεκτικό και ανταγωνιστικό τρόπο λειτουργίας του, είναι υποχρεωμένο να διαχωρίζει τους μαθητές σε "καλούς" και "κακούς" μεταφέροντας μέσα στο σχολικό χώρο τις κοινωνικές διαφορές, δηλαδή τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στην τάξη που ελέγχει τα μέσα παραγωγής και στην εργατική. Με αυτό τον τρόπο λειτουργίας το ελληνικό σχολείο συμμετέχει ενεργά στην αναπαραγωγή των κοινωνικών σχηματισμών (βλ. Παπακωνσταντίνου, 1981: 50). Η διαδικασία της επιλογής που εφαρμόζεται στο ελληνικό σχολείο έχει ως αποτέλεσμα να αποβάλλονται από το εκπαιδευτικό σύστημα περισσότεροι από τους μισούς μαθητές κάθε γενιάς, που κατά κύριο λόγο ανήκουν στα μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα.

2.Ο παράγοντας του κοινωνικού αποκλεισμού

2.1 Κοινωνικός αποκλεισμός, ανισότητες και εκπαίδευση

Ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι ένα πολυσύνθετο κοινωνικό φαινόμενο που το περιεχόμενό του δεν έχει πλήρως αποσαφηνισθεί. Έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί που έχουν σχέση με το θεωρητικό και το ιδεολογικό πλαίσιο στη βάση του οποίου εξετάζεται το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού.

Η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού συνδέεται με την ανεργία και τη φτώχεια και αναφέρεται στην οικονομική ανισότητα, η οποία συνδέεται με τη θέση των ατόμων στην αγορά εργασίας, το εισόδημα και τις επαγγελματικές προοπτικές. Η μονοδιάστατη, όμως, οικονομική θεώρηση των φαινομένων του κοινωνικού αποκλεισμού δεν είναι δυνατόν να ερμηνεύσει το ευρύτερο φάσμα του, το οποίο δεν σχετίζεται μόνο με τα ζητήματα της ανεργίας και του χαμηλού εισοδήματος, αλλά και με την αποξένωση από τους θεσμούς, τη δυσχέρεια πρόσβασης και οικειοποίησης των κοινωνικών αγαθών, ακόμα και με προσωπικούς - ψυχολογικούς παράγοντες συμμετοχής στο κοινωνικό γίνεσθαι και στο δίκτυο των κοινωνικών σχέσεων (Lloyd, 1997). Η ευρύτερη θεώρηση του φαινομένου συνδέεται με την πολιτική, την κοινωνική ζωή καθώς και την έλλειψη πρόσβασης στους θεσμούς του κράτους. Τα βαθύτερα αίτια που προκαλούν τον κοινωνικό

αποκλεισμό αναφέρονται στις οικονομικές, κοινωνικές δομές και σχέσεις, τις κοινωνικές ανισότητες και τις διακρίσεις που υπάρχουν, αναπαράγονται και οξύνονται διαρκώς στις σύγχρονες κοινωνίες, ιδιαίτερα υπό την επίδραση της κρίσης. Ο όρος, λοιπόν, είναι δυναμικός και όχι στατικός. Αναφέρεται σε μια κατάσταση μη ενσωμάτωσης, αλλά και στους μηχανισμούς που είτε οδηγούν σε αυτήν, είτε αναπαράγονται από αυτήν.

Η προαναφερθείσα θεώρηση της έννοιας του κοινωνικού αποκλεισμού και της επιλογής του ως άξονα ερμηνείας των κοινωνικών ανισοτήτων και της περιθωριοποίησης των ατόμων δεν είναι απόλυτη. Η κριτική που έχει ασκηθεί συμπυκνώνεται στη μομφή ότι το μοντέλο αυτό χρησιμοποιείται από πολιτικούς και ότι αποτελεί περισσότερο στοιχείο πολιτικής ρητορικής παρά κοινωνικής παρέμβασης. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζεται από ομάδα ερευνητών και θεωρητικών ότι ο σκοπός ανάπτυξης ενός τέτοιου μοντέλου είναι η απαγκίστρωση του ενδιαφέροντος από την ανάλυση της ταξικής δομής των σύγχρονων κοινωνιών. Με τον κοινωνικό αποκλεισμό υιοθετείται μια ουδέτερη γλώσσα, που δεν παρέχει δυνατότητες περιγραφής των κοινωνικών διαφοροποιήσεων και των μηχανισμών ιεραρχίας και ηγεμονίας μεταξύ των κοινωνικών ομάδων. Αυτό δημιουργεί αποσπασματικές θεωρίες της κοινωνικής μεταβολής που δεν μπορούν να ερμηνεύσουν τους μετασχηματισμούς της κοινωνικής δομής και τις λειτουργίες της που προκαλούν τους "αποκλεισμούς". Με αυτόν τον τρόπο ευνοείται το πέρασμα από την κάθετη θεώρηση της κοινωνίας των τάξεων, στην οριζόντια θεώρηση διαχωρισμού της κοινωνίας σε αυτούς που είναι μέσα σε αυτήν, από αυτούς που δεν είναι ενσωματωμένοι. Η θεωρητική αποσπασματικότητα προκαλεί και ένα κατακερματισμό της κοινωνικής πολιτικής σε δέσμες μέτρων που απευθύνονται σε ειδικές πληθυσμιακές ομάδες. Τελικά, ο κίνδυνος είναι να ερμηνευτούν τα προβλήματα της κοινωνικής ανισότητας ως αποτελέσματα των προσωπικών ικανοτήτων και μόνο, το αίτημα των κοινωνικών δικαιωμάτων να αντικατασταθεί από τη λογική των παροχών, ή ακόμη και να αποδυναμωθεί το Κράτος Πρόνοιας με το να αφεθεί η επίλυση των προβλημάτων του "κοινωνικού περιθωρίου" στις ομάδες φιλανθρωπίας (Abrahamson, 1991).

Το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού έχει άμεση σχέση με τις ιδιαιτερότητες του σύγχρονου κόσμου, αφού ερμηνεύεται στην πραγματικότητα ως μια μη πραγμάτωση κοινωνικών δικαιωμάτων, τα οποία είναι και επίσημα αναγνωρισμένα στα επιμέρους κρατικά Συντάγματα ή τις διακρατικές Συνθήκες (πχ ΕΕ) (Hirtz & Kölner & Schulte, 1992). Με αυτήν

την προοπτική ο Κοινωνικός Αποκλεισμός μπορεί να οριστεί ως "η παρεμπόδιση απορρόφησης κοινωνικών και δημόσιων αγαθών, όπως είναι πχ αυτά της εκπαίδευσης, του συστήματος υγειονομικής περίθαλψης κτλ, η έλλειψη των οποίων οδηγεί και στην οικονομική ανέχεια και στην περιθωριοποίηση" (Τσιάκαλος, 1998). Ως διαδικασία και ως κατάσταση ο κοινωνικός αποκλεισμός αποτελεί ένδειξη της διάκρισης και της περιθωριοποίησης που υφίστανται συγκεκριμένες ομάδες και αποκαλύπτει τη φιλοσοφία και την εκπαιδευτική πολιτική της κάθε πολιτείας και κοινωνίας. Το άμεσο αποτέλεσμα τον κοινωνικού αποκλεισμού είναι η σχολική αποτυχία, ενώ το έμμεσο η φτώχεια και η ανεργία (Κοσσυβάκη, 1999: 169). Αυτό συμβαίνει εξαιτίας της άμεσης και σταθερής σχέσης που συνδέει την εκπαίδευση με την αγορά εργασίας και τις κοινωνικές της λειτουργίες, καθώς η εκπαίδευση είναι παράγοντας που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τις πιθανότητες εξεύρεσης εργασίας και, συνεπώς, μετάπτωσης ή όχι στην κατάσταση της ανεργίας και της φτώχειας.

Οι διαμορφούμενες ανισότητες πολιτισμικού κεφαλαίου, πρόσβασης, επιλογών, και δυνατότητας συμμετοχής στο σχολείο συμβάλλουν στη μη πραγμάτωση του κοινωνικού δικαιώματος της εκπαίδευσης και στη συντέλεση του εκπαιδευτικού αποκλεισμού, η ολοκλήρωση του οποίου θα επέλθει με το γενικό κοινωνικό αποκλεισμό μετά την έξοδο από το σχολείο. Ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός είναι το αίτιο της μη ολοκλήρωσης του σχολείου, της αναπαραγωγής του φτωχού εκπαιδευτικού επιπέδου και του λειτουργικού αναλφαβητισμού και για την άνιση πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Χρυσάκης, 1999). Οι παράγοντες αυτοί θα γίνουν με τη σειρά τους αίτια ποικίλων φτωχογόνων και περιθωριοποιητικών παραγόντων που έχουν ως κατάληξη τον εγκλωβισμό των μαθητών αυτών σε δουλειές δύσκολες, αβέβαιες και χαμηλά αμειβόμενες. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με μια γενικότερη έλλειψη δεξιοτήτων που να ανταποκρίνονται στις νέες ανάγκες και με την αποστέρηση ευρέων προσωπικών δικτύων επικοινωνίας εγκυμονεί τις προϋποθέσεις ενός ολοκληρωτικού κοινωνικού αποκλεισμού από τα δημόσια αγαθά και το κοινωνικό γίνεσθαι.

Ο «εκπαιδευτικός αποκλεισμός» δεν μπορεί παρά να ενταχθεί στην παράδοση της έρευνας για την «ανισότητα». Με τον όρο εκπαιδευτική ανισότητα εννοούμε, σε αναλογία με τον όρο κοινωνική ανισότητα, την ύπαρξη άνισων ευκαιριών και πλεονεκτημάτων. Η εκπαιδευτική ανισότητα συνίσταται στις άνισες ευκαιρίες που έχουν τα άτομα προκειμένου να ολοκληρώσουν τη σχολική διαδρομή, να ενταχθούν στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες, και να τις

ολοκληρώσουν επιτυχώς. Παρά την επέκταση των συστημάτων της εκπαίδευσης, οι ανισότητες στην εκπαίδευση εξακολουθούν να πλήττουν μειονεκτούσες κοινωνικές ομάδες και κοινωνικά στρώματα. Η κεντρική ιδέα, στην οποία βασίζονται, είναι ότι στις σύγχρονες κοινωνίες υπάρχουν διάφορες μορφές ανισότητας ανάμεσα στα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες, αφού ορισμένοι πόροι είναι άνισα κατανομημένοι.

Στον βαθμό λοιπόν που οι εκπαιδευτικές ανισότητες συνιστούν αποκλεισμό των πολιτών από την άσκηση ενός βασικού κοινωνικού δικαιώματος, όπως είναι το δικαίωμα στην εκπαίδευση και στη μόρφωση, η αποστέρηση στον τομέα αυτό οδηγεί σε εκπαιδευτικό και κατ' επέκταση σε κοινωνικό αποκλεισμό. Οι εκπαιδευτικές ανισότητες και ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός δρουν σαν κλασικοί προσδιοριστικοί παράγοντες τον κοινωνικού αποκλεισμού, συντελώντας στη συσσώρευση επιπλέον μειονεκτημάτων στους ήδη μειονεκτούντες, με αποτέλεσμα να επιβαρύνεται περαιτέρω η κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση (Χρυσάκης, 1996: 87–88).

Η έννοια «εκπαιδευτικός αποκλεισμός» ορίζει τόσο αυτούς που αποκλείονται από την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα όσο και εκείνους που αποκλείονται από κάποιο επίπεδο ή κατεύθυνση του εκπαιδευτικού συστήματος. Και στις δύο περιπτώσεις ο αποκλεισμός μπορεί να είναι είτε επίσημος (θεσμοθετημένος) είτε άτυπος μέσα από κοινωνικές και σχολικές πρακτικές (μη θεσμικές διαδικασίες). Ο αποκλεισμός στην πρόσβαση του εκπαιδευτικού συστήματος, θεσμοθετημένος ή άτυπος, αφενός μεν αποσιωπάται ή παραμερίζεται πολλές φορές στο βαθμό που αφορά την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα και όχι αποκλειστικά και μόνο τις λειτουργίες μέσα στο σύστημα και αφετέρου είναι ο πλέον σκληρός και απόλυτος. Ο θεσμοθετημένος, όπως έχει δείξει η εμπειρία, μπορεί να είναι ολικός ή μερικός. Ο πρώτος οδηγεί εκτός συστήματος. Ο δεύτερος αποκλείει την πρόσβαση σε συγκεκριμένες κατευθύνσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο άτυπος έχει να κάνει αφενός μεν με την έλλειψη εκπαιδευτικού δικτύου ή ακόμα ευρύτερων κοινωνικών υπηρεσιών που θα διευκόλυναν την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα (Παναγιωτοπούλου, 1993) και αφετέρου με τη σχολική πρακτική, δηλαδή μια καθημερινή διαδικασία φθοράς και διάβρωσης της σχέσης σχολείου-μαθητή. Ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα-αιχμής αφού οδηγεί, είτε πρόωρα στην κορεσμένη αγορά εργασίας αυξάνοντας τη δυσπραγία της είτε στο περιθώριο, δημιουργώντας τεράστια προβλήματα στην κοινωνική συνοχή. Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι η έννοια «εκπαιδευτικός αποκλεισμός» αλλάζει διαρκώς φύση και μορφή. Αποτελεί ταυτόχρονα

και φαρέτρα της κοινωνικής αμφισβήτησης, αλλά και αντικείμενο-στόχο του κυρίαρχου πολιτικού συστήματος. Έτσι, περιορίζεται θεσμικά, δεν εξαλείφεται όμως πρακτικά. Ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός λειτουργεί πιά κατά βάση άτυπα, κι ως άτυπος γίνεται ανεξέλεγκτος και επικίνδυνος. Εμφανίζονται τα αποτελέσματά του ως μη πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα ή ως μαθητική διαρροή. Ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός είναι αποτέλεσμα ισχυρών δογμάτων/ιδεολογιών, ελλειπούς πολιτικής βούλησης για μεταρρύθμιση, έλλειψης επαρκούς τεχνογνωσίας και οδηγεί σε ανισότητα ευκαιριών και κοινωνικό αποκλεισμό (Εισήγηση).

Ως φαινόμενα εκπαιδευτικού αποκλεισμού θα μπορούσαν να αναφερθούν η μη ολοκλήρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, οι διαρροές από το δημοτικό και κυρίως από το γυμνάσιο, ο λειτουργικός αναλφαβητισμός, η αναπαραγωγή των χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου μεταξύ των παιδιών των φτωχών νοικοκυριών, η περιορισμένη και άνιση πρόσβαση στις μεταύποχρεωτικές εκπαιδευτικές βαθμίδες, η εγκατάλειψη των εκπαιδευτικού συστήματος χωρίς ταυτόχρονη ένταξη στο εργατικό δυναμικό και η αναπαραγωγή της υποεκπαίδευσης σε άτομα που έχουν ήδη ενταχθεί στο εργατικό δυναμικό ή που δηλώνουν μη ενεργοί και εκτός εργατικού δυναμικού, (Χρυσάκης,1996: 120-121).

Η διαδικασία αποκλεισμού από την εκπαίδευση είναι δυνατόν να κατηγοριοποιηθεί σε τρεις περιπτώσεις (Τρέσσου, 1998): Στην πρώτη περίπτωση ανήκουν τα παιδιά εκείνα (συνηθέστερα παιδιά ειδικών κοινωνικών ομάδων) που μένουν εξαρχής έξω από την εκπαιδευτική διαδικασία και δεν φοιτούν στο σχολείο ποτέ. Σε μια δεύτερη κατηγορία ανήκουν τα παιδιά που βιώνουν τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση μέσα στο σχολείο (συνήθως ως δεύτερο κύμα αποκλεισμού, αφού έχουν ήδη δοκιμάσει την απαξίωση της ιδιαιτερότητάς τους, εθνικής, γλωσσικής, ή άλλης στο κοινωνικό τους περιβάλλον). Σε μια τρίτη κατηγορία εντάσσονται τα παιδιά που έχοντας υπερβεί τις δύο πρώτες φάσεις του αποκλεισμού αντιμετωπίζουν δυσκολίες εισαγωγής στα ανώτατα επίπεδα εκπαίδευσης ή και στη συνέχεια αναγνώρισης των δεξιοτήτων τους στον κοινωνικό χώρο, άρα και συμμετοχής δι' αυτών στον εργασιακό χώρο. Ο οικονομικός αποκλεισμός στον εργασιακό χώρο θα επιφέρει με τη σειρά του τον αποκλεισμό από άλλα ανθρώπινα δικαιώματα, όπως αυτό της στέγασης. Στη πολυσχιδή διαπλοκή των παραγόντων αυτών το φαινόμενο του Κοινωνικού Αποκλεισμού αναπαράγεται με τη δημιουργία νέων αιτιακών κύκλων (εργασιακός αποκλεισμός, έλλειψη μόνιμης στέγης, αποκλεισμός από την εκπαίδευση και ακολούθως αποκλεισμός εκ νέου από τον κύκλο των

οικονομικών διεργασιών και των δημόσιων αγαθών) (Τσαούσης, 1998). Φυσική και λογική συνέπεια των παραπάνω είναι ότι η εκπαίδευση καθίσταται ένα από τα πιο σημαντικά κομμάτια κοινωνικής παρέμβασης κατά της διάρρηξης του κοινωνικού ιστού και από τα πιο πρόσφορα μέσα άσκησης της κοινωνικής αλληλεγγύης (Κανελόπουλος, 1986).

2.2 Φτώχεια, αποκλεισμός και εκπαίδευση

Η φτώχεια απασχολεί τον επιστημονικό προβληματισμό από τη δεκαετία του '70, μετά από μια ιστορική περίοδο υψηλών ρυθμών ανάπτυξης που ενίσχυε την προσδοκία για μια κοινωνία πλήρους απασχόλησης. Είναι η περίοδος κατά την οποία αρχίζουν να γίνονται εμφανείς οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης και οι κυβερνήσεις ή συλλογικά όργανα ευρύτερων οικονομικών και πολιτικών σχηματισμών, όπως η Ε.Ε., δείχνουν ενδιαφέρον και χρηματοδοτούν προγράμματα για την καταπολέμησή της. Μέχρι τότε η φτώχεια γίνεται αντιληπτή ως φαινόμενο με οικονομική διάσταση συνυφασμένο με την κατανομή του εισοδήματος, τον πλούτο, και το οποίο υφίσταται εντός ενός συστήματος οικονομικής οργάνωσης και κοινωνικής ολοκλήρωσης βασισμένο στη μισθωτή εργασία. Η έννοια αναφέρεται στην κατάσταση εκείνη, κατά την οποία τα άτομα έχουν περιορισμένες δυνατότητες κατανάλωσης και χαμηλό βιοτικό επίπεδο, γιατί διαθέτουν ανεπαρκείς ή δεν διαθέτουν καθόλου τους αναγκαίους για την επιβίωσή τους πόρους.

Μετέπειτα η φτώχεια εκλαμβάνεται συχνά ως ένα πολυδιάστατο κοινωνικό φαινόμενο. Η έννοια περιγράφει όχι μόνο την προκύπτουσα από την απουσία των απαραίτητων για την επιβίωση υλικών πόρων κατάσταση, αλλά τη γενικότερη αδυναμία συμμετοχής σε βασικές επαγγελματικές και κοινωνικές δραστηριότητες, στις οποίες οι ανισότητες και οι διαφορές παίζουν καθοριστικό ρόλο. Η ένταξη των ατόμων στην κατηγορία των «νέοφτωχων» γίνεται βάσει ενός συνόλου κριτηρίων, όπως η εισοδηματική ανεπάρκεια, η αδυναμία ένταξης στην αγορά εργασίας, οι πολύμορφες ανισότητες και διαφορές, οι οποίες περιλαμβάνουν ένα ευρύ πλέγμα ελλείψεων και παρεμποδίζουν την άσκηση συγκεκριμένων ρόλων εντός της οικονομικής και κοινωνικής πραγματικότητας.

Η φτώχεια μπορεί να είναι φυσική ή κοινωνική, σχετική (έλλειψη αγαθών που θεωρούνται βασικά από την κοινωνία ή αδυναμία πραγματοποίησης δραστηριοτήτων που οι περισσότεροι άνθρωποι θεωρούν δεδομένες) ή απόλυτη (μη κάλυψη βασικών αναγκών, όπως τροφής, στέγης, θέρμανσης, συνθηκών υγιεινής, στέρηση υγείας και εκπαίδευσης), παρατεταμένη και

μακροχρόνια ή στιγμιαία και περιοδική (Engle & Black, 2008; Μπαλούρδος & Πετράκη, 2012). Η απόλυτη και παρατεταμένη φτώχεια, όπως είναι αναμενόμενο, έχει πιο καταστροφικές επιρροές από την περιοδική, στο δείκτη νοημοσύνης του ατόμου, στις επιδόσεις του στο σχολείο, στην κοινωνικοσυναισθηματική του λειτουργία κ.ά., ενώ ο τρόπος αντιμετώπισης των ατόμων στην πρώτη περίπτωση διαφέρει από τη δεύτερη (βλ. Roseberry- McKibbin, 2012).

Η φτώχεια και ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι δύο έννοιες αλληλένδετες. Στη θέση τον κοινωνικού αποκλεισμού παρατηρείται σε πλείστες εμπειρικές έρευνες η τάση χρησιμοποίησης της έννοιας της φτώχειας με στόχο την κατά προσέγγιση ποσοτική διερεύνηση του φαινομένου. Η ουσιαστική διασύνδεση, όμως, των εννοιών εντοπίζεται αλλού. Το περιεχόμενο της έννοιας του κοινωνικού αποκλεισμού προσδιορίζει μια κατάσταση και μια διαδικασία που καταγράφεται με την παρεμπόδιση ορισμένων κοινωνικών ομάδων να μετέχουν και να απολαμβάνουν των κοινωνικών και δημοσίων αγαθών, όπως είναι αυτά της εκπαίδευσης, της υγείας, της συμμετοχής στις πολιτικές εξελίξεις και παρεμβάσεις και της συμμετοχής στην αγορά εργασίας. Η μη συμμετοχή στα παραπάνω κοινωνικά αγαθά οδηγεί συνήθως στην οικονομική ανέχεια, τη φτώχεια και την περιθωριοποίηση (Τσιάκαλος, 1999: 56).

Η φτώχεια και ο κοινωνικός αποκλεισμός προσδιορίζουν σε σημαντικό βαθμό την εμφάνιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και παράλληλα ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός και το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο ασκούν μια κλασική φτωχογόνο δράση (Χρυσάκης, 1996: 85). Με άλλα λόγια, η κοινωνική ανισότητα εισάγεται στο σχολείο, το σχολείο τη μετασχηματίζει σε εκπαιδευτική ανισότητα, και αυτή με τη σειρά της μετασχηματίζεται εκ νέου σε κοινωνικο-επαγγελματική ανισότητα. Τα άτομα που αποτυγχάνουν στο σχολείο δεν φτάνουν σε ένα από την αγορά προσδιορισμένο επίπεδο γνώσεων και ειδίκευσης ώστε να μπορούν να διεκδικήσουν μια θέση εργασίας, ενώ παράλληλα συνιστούν μια ειδική κατηγορία ατόμων τα οποία απορριπτόμενα από το σχολείο εισέρχονται στις ζώνες εργασιακής αβεβαιότητας (Μυλωνάς-Μάνεσης, 2001: 566).

Τα αποτελέσματα των μέχρι σήμερα μελετών του φαινομένου της φτώχειας συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι, μεταξύ φτώχειας και εκπαίδευσης υπάρχει μια αμφίδρομη αιτιακή σχέση και επομένως το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο και ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός, αφενός δρουν ως κλασικοί εν δυνάμει φτωχογόνοι παράγοντες και αφετέρου προσδιορίζονται και αποτελούν με τη

σειρά τους συνέπεια των καταστάσεων φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού στις οποίες τυχόν έχουν περιέλθει τα άτομα ή τα νοικοκυριά (Χρυσάκης, 1996: 111).

2.3 Κρίση, αποκλεισμός και εκπαίδευση

Η οικονομική κρίση επέφερε μία βίαιη μεταβολή στην κοινωνική στρωμάτωση της ελληνικής κοινωνίας, μεγεθύνοντας τις κοινωνικές ανισότητες, διευρύνοντας τον κίνδυνο φτώχειας και δημιουργώντας μία νέα διακριτή κατηγορία απόκληρων στα μεγάλα αστικά κέντρα. Η σωρευτική συρρίκνωση του ΑΕΠ σχεδόν κατά 25% από το 2008 έως τα τέλη του 2013 οδήγησε στη δραματική μεγέθυνση της ανεργίας (Μπουρίκος-Σωτηρόπουλος, 2014). Τον Φεβρουάριο του 2014, σύμφωνα με τα μηνιαία αποτελέσματα της Έρευνας Εργατικού Δυναμικού της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής, η ανεργία ανήλθε σε 26,5%. Εκτιμάται ότι το σύνολο των απασχολουμένων ήταν 3.609.445 άτομα, ενώ οι άνεργοι ήταν 1.300.165. Το υψηλότερο ποσοστό ανεργίας καταγράφηκε στους νέους ηλικίας 15-24 ετών (56,9%) (Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2014). Σύμφωνα με τις νέες τάσεις που καταγράφηκαν στην αγορά εργασίας, «η ανεργία κινδυνεύει να συμπαρασύρει στη φτώχεια ολόκληρα νοικοκυριά», οι νέοι λόγω του υψηλού ποσοστού ανεργίας παρατείνουν τις σπουδές τους και συγκατοικούν με τους γονείς τους, ενώ οι γυναίκες-σύζυγοι (άνω των 45) αναζητούν ξανά εργασία (Ματσαγγάνης, 2013).

Η οικονομική κρίση και τα μέτρα δημοσιονομικής λιτότητας οδήγησαν στη δραματική επιδείνωση των συνθηκών διαβίωσης των νοικοκυριών στην Ελλάδα. Με βάση τα στοιχεία της δειγματοληπτικής Έρευνας Εισοδήματος και Συνθηκών Διαβίωσης των Νοικοκυριών (EU-SILC) της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (με περίοδο αναφοράς εισοδήματος το 2011) το 23,1% του πληθυσμού (αντιστοιχεί σε 914.873 νοικοκυριά με συνολικό αριθμό μελών 2.535.700 άτομα) βρισκόταν το 2011 κάτω από το όριο της σχετικής φτώχειας (Τράπεζα της Ελλάδος, 2014). Ακόμη υψηλότερο ήταν το ποσοστό του πληθυσμού που βρισκόταν σε κίνδυνο φτώχειας ή κοινωνικού αποκλεισμού, δηλαδή ζούσε με υλικές στερήσεις ή σε νοικοκυριά με χαμηλή ένταση εργασίας. Το ποσοστό αυτό ανήλθε το 2011 στο 34,6%. Το 2012 το ποσοστό ακραίας φτώχειας, δηλαδή η αδυναμία εξασφάλισης ενός καλαθού βασικών αγαθών που κρίνονται απαραίτητα για την αξιοπρεπή διαβίωση ενός ατόμου, διαμορφώθηκε στο 10, 37% (Ματσαγγάνης, 2013). Όσον αφορά τις εισοδηματικές μεταβολές, το 2012 το φτωχότερο 10% του πληθυσμού ήταν κατά μέσο όρο 56,5% φτωχότερο από το φτωχότερο 10% του πληθυσμού

το 2009. Η οικονομική κρίση επέφερε μεταβολές και στη σύνθεση του φτωχού πληθυσμού. Το 2011 οι κυριότερες ομάδες υψηλού κινδύνου φτώχειας ήταν τα μονογονεϊκά νοικοκυριά με τουλάχιστον ένα εξαρτώμενο παιδί (ποσοστό φτώχειας: 66,0%), οι άνεργοι (ποσοστό φτώχειας: 45,8%), τα πολυμελή νοικοκυριά με δύο ενήλικες και τρία ή περισσότερα εξαρτώμενα παιδιά (ποσοστό φτώχειας: 36,8%), οι μη οικονομικά ενεργοί εκτός των συνταξιούχων (νοικοκυρές κ.λπ.) (ποσοστό φτώχειας: 32,9%), τα νοικοκυριά που διαμένουν σε ενοικιασμένη κατοικία (ποσοστό φτώχειας: 29,6%), τα παιδιά ηλικίας έως 17 ετών (ποσοστό φτώχειας: 26,9%).

Η αύξηση των χαμηλόμισθων θέσεων και των ευέλικτων μορφών εργασίας έχει αυξήσει επίσης το ποσοστό των εργαζόμενων φτωχών, που δεν μπορούν να εξασφαλίσουν εισόδημα υψηλότερο από το όριο της φτώχειας (Μπαλούρδος, 2011). Το βιοτικό επίπεδο των μισθωτών επιδεινώνεται περαιτέρω από την άτυπη πρακτική πολλών επιχειρήσεων την περίοδο της οικονομικής κρίσης να μην καταβάλλουν έγκαιρα τα δεδουλευμένα (π.χ. εργαζόμενοι έχουν μήνες να πληρωθούν) (Μουρίκη,) Η επιδείνωση της σχετικής φτώχειας καταγράφεται κυρίως σε ομάδες του πληθυσμού, που παρουσίαζαν υψηλό κίνδυνο φτώχειας προγενέστερα της κρίσης. Αντίθετα, στις ομάδες, που πριν την οικονομική κρίση ο κίνδυνος φτώχειας ήταν χαμηλός, η άνοδος της σχετικής φτώχειας είναι μικρότερη. Συνεπώς, η οικονομική κρίση έχει εντείνει τις ήδη υφιστάμενες κοινωνικές ανισότητες (Ματσαγγάνης, 2013). Στην Ελλάδα, η οικογένεια και τα συγγενικά δίκτυα αναπλήρωναν παραδοσιακά τα κενά στην παρεχόμενη από το κράτος κοινωνική προστασία (Παπαθεοδώρου-Δαφέρμος, 2010). Την περίοδο της οικονομικής κρίσης, όμως, καταγράφεται μία σημαντική μετάθεση της ευθύνης για την κοινωνική προστασία από το κράτος στο θεσμό της οικογένειας και στις προοπτικές ανάκαμψης» στο Α. Μουρίκη, Δ. Μπαλούρδος, Ο. Παπαλιού, Ν. Σπυροπούλου, Ε. Φαγαδάκη, Ε. Φρονίμου (επιμ.), *Το Κοινωνικό Πορτραίτο της Ελλάδας 2012*, ΕΚΚΕ, Αθήνα, 2012, σ. 51-83. Η μετάθεση αυτή οδηγεί στη διευρυμένη απουσία κοινωνικής προστασίας, καθώς πολλές οικογένειες βιώνουν συνθήκες φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού, αδυνατώντας να καλύψουν τις ανάγκες των μελών τους, ενώ οι δράσεις που αναπτύσσονται στη σφαίρα της κοινωνίας πολιτών παίρνουν αναπόφευκτα τη μορφή στοχευμένης υποστήριξης προς τις πιο αδύναμες κοινωνικές ομάδες (π.χ. απόρους, αστέγους).

Η κοινωνική και οικονομική κρίση κατανοείται από ορισμένους μελετητές ως η αυξανόμενη δυσκολία των ατόμων να ανταποκριθούν στις οικονομικές ανάγκες και των δομών να

προσφέρουν τις υπηρεσίες λόγω περικοπών και θεσμικών αλλαγών. Μια διαφορετική προσέγγιση ορίζει την κρίση ως μεταβίβαση ισχύος από κάποιες ομάδες που χάνουν τα προνόμιά τους σε άλλες που φαίνεται να «κερδίζουν» από την κρίση (Agelopoulos, 2016· Calhoun & Derlugian, 2011). Η μεταβίβαση αυτή ισχύος έχει συνέπειες στην εξασφάλιση των δικαιωμάτων για ίση και ικανή πρόσβαση στην αξιοπρεπή διαβίωση, στην υγεία και στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, κάποιες χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, βίωσαν έντονα τον αντίκτυπο της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης κυρίως σε ό,τι αφορά τους άμεσα εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές (Damme & Karkkainen, 2010).

Τα αίτια της κρίσης είναι σύνθετα και πηγάζουν από πολυάριθμους εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες που είναι πολιτικοί, ιστορικοί, οικονομικοί, κοινωνικοί κλπ.. Αυτό που έχει σημασία είναι ότι η Ελλάδα βυθίζεται στη λιτότητα, την ύφεση, τη συρρίκνωση οικονομίας. Αυτή οξύνει τις ανισότητες και τον αποκλεισμό στην αγορά εργασίας, αφού η κρίση έχει οδηγήσει στην απώλεια 1,5 εκατομμυρίων θέσεων εργασίας, η επαναδημιουργία των οποίων θα απαιτήσει πολύ χρόνο.

Οι συνθήκες στην αγορά εργασίας δεν προσδιορίζονται μόνο από τις παγκόσμιες εξελίξεις, αλλά σε μεγάλο βαθμό από τα χαρακτηριστικά των εγχώριων οικονομιών. Ο μετασχηματισμός του εθνικού ή του παγκόσμιου καταμερισμού εργασίας, σε συνδυασμό με την οικονομική κρίση και τη μετάθεση των οικονομικών δραστηριοτήτων σε χώρες με φτηνό εργατικό δυναμικό, την αυτοματοποίηση της παραγωγής οδηγούν στη μεγαλύτερη εξειδίκευση ή στην αποειδίκευση. Μεγαλώνουν τη διαφοροποίηση στην ιεραρχία των επαγγελμάτων και μεταβάλλουν τη σύνθεση του εργατικού δυναμικού. Δημιουργούν ακόμη μια αγορά εργασίας για πτυχιούχους δύο ταχυτήτων, την παραδοσιακή και τη σύγχρονη, στην οποία συνυπάρχουν δύο κατηγορίες εργαζομένων, οι προνομιούχοι και οι μη προνομιούχοι. Εκτός από αυτούς, ένα μικρό ποσοστό κατέχει θέσεις με εξαιρετικά υψηλούς μισθούς, ενώ ένα άλλο ποσοστό που υπερβαίνει κατά μέσο όρο το 25% στα ευρωπαϊκά κράτη έχει εισόδημα κάτω από τα όρια της φτώχειας, βιώνει τον κοινωνικό αποκλεισμό. Οι συνθήκες αυτές στην αγορά εργασίας σε συνδυασμό με την κυριαρχία της ελεύθερης αγοράς καθιστούν δυσδιάκριτα τα όρια ανάμεσα στο δημόσιο και ιδιωτικό, το κράτος και την αγορά, την κυβέρνηση και τις επιχειρήσεις. Ενισχύουν την εμπορευματοποίηση και την ιδιωτικοποίηση και επιβάλλουν νέα μοντέλα για τη διαχείριση της

απόδοσης των εργαζομένων και τη χρηματοδότηση των δημοσίων υπηρεσιών, προκειμένου να μειωθεί το κόστος λειτουργίας τους. Συμβάλλουν στην όξυνση των κοινωνικών ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού, γιατί μεγαλώνουν την ανεργία, μειώνουν τους μισθούς, καλλιεργούν την επαγγελματική και την οικονομική ανασφάλεια, οδηγούνται στη μετανάστευση ή βιώνουν την επώδυνη εμπειρία επαναλαμβανόμενων περιόδων ανεργίας, μιας αβέβαιης επαγγελματικής πορείας, με απροσδιόριστες και αστάθμητες διαδρομές.

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών συσχετίζουν συγκεκριμένα αίτια που συνδέουν με την κρίση με συγκεκριμένες επιπτώσεις στα παιδιά και στις οικογένειές τους. Για παράδειγμα, έρευνες συσχετίζουν τις δομικές ελλείψεις που παρατηρούνται την εποχή της κρίσης με συνέπειες στην καθημερινή διαβίωση των παιδιών και των οικογενειών τους, στη συναισθηματική, κοινωνική και γνωστική τους ανάπτυξη. Οι έρευνες αυτές δείχνουν ότι δομικοί παράγοντες όπως η ανεργία, η μείωση των εισοδημάτων, η αύξηση της φορολογίας, οι άνισες ευκαιρίες πρόσβασης στο εισόδημα οδηγούν σε μια σειρά από υλικές και συναισθηματικές ελλείψεις στο επίπεδο παιδιών και γονέων. Οι υλικές ελλείψεις αφορούν στον υποσιτισμό, την ανεπαρκή ιατρο-φαρμακευτική περίθαλψη, ελλείψεις στα καθημερινά είδη ένδυσης και στα σχολικά είδη, στην αποχή από δραστηριότητες (Griggs & Walker, 2008· Horgan, 2009· Ridge 2009· Shafiq, 2010· Sutton et. al., 2007) και τη μετακίνηση σε φτωχότερες γειτονιές (Brooks-Gunn & Duncan, 1997· Ridge, 2009· Sylva, 2014). Οι συναισθηματικές ελλείψεις αφορούν στην ανασφάλεια και στην αγωνία που νοιώθουν τα παιδιά λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι γονείς τους και βιώνουν τα ίδια στην καθημερινότητά τους. Σύγχρονες έρευνες κάνουν εμφανές το γεγονός ότι τα οικονομικά προβλήματα δημιουργούν πρόσθετο άγχος και κατάθλιψη στους μαθητές, κάτι που επηρεάζει έντονα τις επιδόσεις τους στο σχολείο (Andrews & Wilding, 2004). Επίσης, η επίδραση των υλικών ελλείψεων συνδέεται με την ανάγκη των γονέων να εργάζονται περισσότερες ώρες και να βρίσκονται εκτός σπιτιού αλλά και με την αρνητική ψυχολογική τους κατάσταση (Brooks-Gunn & Duncan, 1997· Sutton et. al., 2007), επηρεάζοντας με αυτόν τον τρόπο τις οικογενειακές τους σχέσεις (Ντολιοπούλου, 2015· Ridge, 2009· Shafiq, 2010).

2.4 Ανεργία, αποκλεισμός και εκπαίδευση

Η μεγαλύτερη πρόκληση που αντιμετωπίζει σήμερα η χώρα μας αλλά και η Ευρώπη είναι το πρόβλημα της ανεργίας. Το φαινόμενο της ανεργίας έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά και υπόκειται σε διαφορετικές αιτιώδεις σχέσεις καθώς μεταβάλλονται τα πρότυπα οργάνωσης της

κοινωνικής εργασίας. Η κρίση του παγκόσμιου οικονομικού συστήματος δημιουργεί τη μαζική ανεργία και τον αποκλεισμό εκατομμυρίων ανθρώπων από την απασχόληση. Τα τελευταία είκοσι περίπου χρόνια η ανεργία όχι μόνο αυξήθηκε με ταχύτατους ρυθμούς, αλλά παρουσιάζει μια ανθεκτικότητα η οποία διατηρείται σε υψηλά επίπεδα. Παράλληλα, έχει αυξηθεί η μέση διάρκεια της ανεργίας. γι' αυτό παρατηρείται μια διαρκής ανησυχία για τα επίμονα υψηλά επίπεδα της ανεργίας και τη συνεχή προσπάθεια εξεύρεσης τρόπων για τη μείωσή της.

Η ανεργία στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια ακολουθεί μια εκρηκτική ανοδική πορεία. Από το 7,8% του εργατικού δυναμικού το 2008, στο 10,3% το 2009, στο 14,1% το 2010 και το 20,8% και 27% το 2011 και 2012 αντίστοιχα (στοιχεία Νοεμβρίου, ΕΛΣΤΑΤ 2012, 2013). Η συνολική ανεργία σχεδόν τετραπλασιάστηκε, ενώ ο δείκτης ανεργίας των νέων ηλικίας 15-24 ετών έφθασε το 61,7% το 2012 και το 36,2% στην ηλικιακή ομάδα 25-34 ετών (στοιχεία Νοεμβρίου 2012, ΕΛΣΤΑΤ, 2013). Τα στοιχεία της εγγεγραμμένης ανεργίας του ΟΑΕΔ, επίσης, είναι χαρακτηριστικά της εκρηκτικής ανόδου αλλά και δηλωτικά της έλλειψης κοινωνικής προστασίας της πλειοψηφίας των ανέργων. Σύμφωνα με τα στοιχεία του Δεκεμβρίου της περιόδου 2010- 2012, οι εγγεγραμμένοι άνεργοι αυξήθηκαν από 804.597 το 2010 στους 907.890 το 2011 και τους 989.422 το 2012 (ΟΑΕΔ, 2010, 2011, 2012). Το ποσοστό των μακροχρόνια ανέργων (εγγεγραμμένοι 12 μήνες και άνω) ανήλθε από το 33,7% το 2010 στο 38,3% το 2012, ποσοστό που αγγίζει το 42,3% μεταξύ των εγγεγραμμένων που δηλώνουν ότι αναζητούν εργασία (ΟΑΕΔ, 2010, 2011, 2012).

Η διεθνής και η ευρωπαϊκή οικονομική κρίση έχει δημιουργήσει τις πιο δυσμενείς συνθήκες κοινωνικο-οικονομικής αβεβαιότητας και ανασφάλειας για τον κόσμο της μισθωτής εργασίας, των ανέργων και των συνταξιούχων. Στην Ευρώπη και την Ελλάδα οι εφαρμοζόμενες πολιτικές κατά την τελευταία τριετία δεν κατόρθωσαν να αντιμετωπίσουν τις επιπτώσεις της κρίσης στον κόσμο της μισθωτής εργασίας, με τις απολύσεις, την αύξηση της ανεργίας (800.000 περίπου άτομα στο τέλος του β' τριμήνου του 2011), την μείωση του εισοδήματος (-20%), την μείωση των συντάξεων (-25% μέχρι -50%), την διεύρυνση των κοινωνικών ανισοτήτων και την συρρίκνωση των κοινωνικοασφαλιστικών και κοινωνικών δικαιωμάτων. Αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι, το επερχόμενο κραχ στην αγορά εργασίας στην Ελλάδα τροφοδοτείται από την σημαντική αύξηση της ανεργίας, 95% αύξηση της ανεργίας την περίοδο από τον Μάρτιο 2008 μέχρι τον Μάρτιο 2011, (Εκθεση ΙΝΕΕ/ΓΣΕΕ, 2011) καθώς και από την μείωση της

απασχόλησης (πρώτη φορά από το 1991) η οποία υπερβαίνει ακόμα και αυτή της συνολικής μείωσης της απασχόλησης. Με αυτά τα δεδομένα θα απαιτηθούν αρκετά χρόνια (όχι νωρίτερα από το 2020) για να επανέλθει το επίπεδο της ανεργίας σ' αυτό (7,8%) πριν την εκδήλωση της οικονομικής κρίσης (φθινόπωρο 2008). Μια τέτοια προοπτική θα πλήξει ιδιαίτερα τους νέους, τους ανειδίκευτους, τους μετανάστες και τους εργαζόμενους σε ευέλικτες και προσωρινές μορφές απασχόλησης, επιφυλάσσοντάς τους την ένταξή τους στην κατηγορία της μακροχρόνιας ανεργίας και της σταδιακής περιθωριοποίησης από το εργατικό δυναμικό ή της επιλογής της μετανάστευσής τους στο εξωτερικό αφού η απασχόλησή τους στο εσωτερικό θα είναι περιορισμένη.

Η αύξηση της ανεργίας, της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού συνδέεται με οικονομικούς και κοινωνικούς μετασχηματισμούς, οι οποίοι επιβάλλονται από την ένταξη των εθνικών οικονομιών στην παγκόσμια ανταγωνιστική οικονομία, την επικράτηση του νεοφιλελευθερισμού στις πολιτικές των κρατών και κυρίως την προϊούσα κρίση. Τα φαινόμενα αυτά προκαλούν την απορρύθμιση της αγοράς εργασίας, αυξάνουν την ανεργία και οξύνουν τις ανισότητες που αναπαράγονται με τη συμβολή των θεσμών του κράτους, μεταξύ των οποίων η εκπαίδευση παίζει σημαντικότερο ρόλο.

Η άρρηκτη και σταθερή σχέση που συνδέει την εκπαίδευση με την απασχόληση και την ανεργία, και κατ' επέκταση με τη φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό διαπιστώνεται από την ιεραρχικά προσδιορισμένη ένταξη ή από τον αποκλεισμό από την αγορά εργασίας (Μπαλούρδος, 1998: 656). Η εκπαίδευση, λόγω της σχέσης που τη συνδέει με την αγορά εργασίας, είναι παράγοντας που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τις πιθανότητες εξεύρεσης εργασίας και, συνεπώς, μετάπτωσης ή όχι στην κατάσταση της ανεργίας και της φτώχειας. Ως μηχανισμός επιλογής νομιμοποιεί τη μετάπτωση αυτή, αλλά μπορεί να συμβάλει και στην άμβλυνσή τους, εφόσον η προαναφερθείσα σχέση είναι, εν δυνάμει, κυκλική.

Η φοίτηση στην ανώτατη εκπαίδευση είχε καλλιεργήσει την ψευδαίσθηση ότι οι διαδικασίες ένταξης στον κόσμο της εργασίας γίνονται κοινωνικά δικαιότερες, με θετικές συνέπειες στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Στην πραγματικότητα συμβαίνει το αντίθετο. Οι σπουδές στο πανεπιστήμιο από επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο τείνουν να γίνουν κεφάλαιο κινδύνου. Η ένταξη στον κόσμο της εργασίας γίνεται μια σύνθετη και δύσκολη υπόθεση, η οποία εξαρτάται από θεσμικούς παράγοντες, όπως είναι οι διαθέσιμες θέσεις. Δεν καθορίζεται από τα προσόντα

και τα ατομικά επιτεύγματα αλλά από την κοινωνική τάξη, από τις προϋπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες και διαφορές που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την ένταξη στην αγορά εργασίας, με συνέπεια όχι μόνο να αναπαράγονται αλλά και να οξύνονται, μεταβάλλοντας έτσι την κοινωνική δομή.

Οι μελέτες που εξετάζουν τις κοινωνικές λειτουργίες της εκπαίδευσης βεβαιώνουν, όπως είδαμε παραπάνω, πως συμβάλλει στην κοινωνική αναπαραγωγή, με τη σχολική αποτυχία και την εγκατάλειψη των σπουδών. Αποτελεί μέσο που καθορίζει τη ζωή των ανθρώπων μέσω τριών αλληλεξαρτώμενων διαδικασιών, της επίδοσης, της πρόσβασης στις ανώτερες βαθμίδες της και της ένταξης στην αγορά εργασίας. Νομιμοποιεί την αναπαραγωγή των ανισοτήτων και διακρίσεων μεταθέτοντας μεγάλο μέρος της ευθύνης στους πληττόμενους από τη φτώχεια και συγκαλύπτοντας τις επιπτώσεις που έχει η κρίση στην απορρύθμιση της αγοράς εργασίας. Αυτή η ισχυρή σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας αναδεικνύει τους λόγους, για τους οποίους χρησιμοποιήθηκε μεταπολεμικά από τις κυβερνήσεις των αναπτυσσόμενων χωρών για την καταπολέμηση της φτώχειας, αλλά και εξακολουθεί να αποτελεί σήμερα κεντρικό σημείο αναφοράς στις κοινωνικές επιστήμες και το δημόσιο πολιτικό λόγο.

3. Η διάσταση της κοινωνικής οικονομίας

3.1 Κοινωνική Οικονομία

«Η Κοινωνική Οικονομία ή Τρίτος Τομέας αποτελεί το χώρο της οικονομίας που Κοινωνική Οικονομία και Επιχειρηματικότητα: Η περίπτωση της Ελλάδας βρίσκεται ανάμεσα στον Ιδιωτικό και το Δημόσιο τομέα της οικονομίας και στον οποίο διεξάγονται οικονομικές δραστηριότητες με οικονομικούς και κοινωνικούς σκοπούς και στόχους» (Χρυσάκης Μ, Ζιώμας Δ, Χατζαντώνης Δ, Καραμητροπούλου Ντ., 2002, σελ. 33- 38). Με βάση τα παραπάνω, το πεδίο της κοινωνικής οικονομίας οριοθετείται κυρίως ανάμεσα στην κρατική πολιτική και την ιδιωτική επένδυση για οικονομική δραστηριότητα και στόχο έχει να καλύψει εκείνες τις ανάγκες της κοινωνίας τις οποίες δεν δύνανται να καλύψουν ούτε ο ιδιωτικός αλλά ούτε και ο κρατικός τομέας, λόγω της απουσίας των απαραίτητων δημοσιοοικονομικών και χρηματοοικονομικών μέσων.

Έτσι, η σύγχρονη δομή της οικονομίας θεωρείται ότι περιλαμβάνει τον δημόσιο τομέα, ο οποίος υποστηρίζει, κυρίως θεσμικά με υποδομές, αλλά και με διάφορες επενδύσεις, την οικονομική αλλά και κοινωνική ανάπτυξη, τον ιδιωτικό τομέα, που λειτουργεί στο πλαίσιο της αγοράς και την κοινωνική οικονομία. Προκύπτει ότι η κοινωνική οικονομία λειτουργεί μέσα από τη δυνατότητα που υπάρχει για συλλογικά συστήματα, για εθελοντικές και κοινωνικές δράσεις γενικά, που δεν λειτουργούν κερδοσκοπικά, αλλά λειτουργούν σε ένα πλαίσιο κοινωνικό, καθώς και οικονομικό.

Πέρα από τα παραπάνω, ωστόσο, στον όρο της κοινωνικής οικονομίας μπορεί να αποδοθεί και μια σειρά από παρόμοιες έννοιες όπως είναι ο τρίτος τομέας, ο μη κερδοσκοπικός τομέας, η αλληλέγγυα οικονομία, η εναλλακτική οικονομία αλλά και η οικονομία του μη κέρδους (Westlund, 2003).

Τα βασικότερα χαρακτηριστικά της κοινωνικής οικονομίας όπως παρουσιάζονται στη χάρτα της E.E. είναι η προτεραιότητα δίνεται στον ανθρώπινο παράγοντα αλλά και στην κοινωνική αποστολή και όχι στον οικονομικό σκοπό, ο στόχος είναι η κάλυψη των αναγκών του κοινωνικού συνόλου που δεν καλύπτει ούτε το κράτος ούτε η αγορά (unmet needs), ο στόχος είναι η αντιμετώπιση του αποκλεισμού για ομάδες με ανισότητες στην αγορά εργασίας, η ευκαιρία δημιουργίας δυνατοτήτων συνεχούς απασχόλησης (employment potential), η κινητοποίηση του τοπικού κοινωνικού κεφαλαίου σε παραγωγικές πρωτοβουλίες (Human capital mobilization), η εθελοντική αλλά και η ανοικτή συμμετοχή των μελών, ο δημοκρατικός έλεγχος και συμμετοχή των μελών, με στόχο το γενικό καλό, η υπεράσπιση και εφαρμογή των αρχών της αλληλεγγύης και της υπευθυνότητας και η αυτόνομη διοίκηση και απόλυτη ανεξαρτησία από τις δημόσιες αρχές (E.E. 2013).

Οι βασικές αρχές που διαμόρφωσαν την Κοινωνική Οικονομία στον 19ο και 20ο αιώνα και συνεχίζουν ακόμη σήμερα να την χαρακτηρίζουν είναι η ελεύθερη συμμετοχή, η δημοκρατική διοίκηση: «ένα πρόσωπο, μια ψήφος», η δίκαιη (περιορισμένη) διανομή του πλεονάσματος, το αδιαίρετο του ιδίου κεφαλαίου, η αλληλεγγύη, το προβάδισμα του ατόμου έναντι του κεφαλαίου, η ανεξαρτησία απέναντι στο κράτος ή σε κάθε δημόσια συλλογικότητα.

Η κοινωνική οικονομία στην κλασική της μορφή περιλαμβάνει κυρίως τους συνεταιρισμούς, τα διάφορα αλληλοβοηθητικά-αλληλοασφαλιστικά ταμεία, τις ενώσεις- συλλόγους και παραδοσιακά, τα ιδρύματα (Κολέμπας&Γιόκαρης, 2012). Οι νομικές αυτές μορφές χαρακτηρίζονται από μια τυπική τουλάχιστον δημοκρατική διακυβέρνηση και έχουν ως κύριο στόχο την ικανοποίηση του κοινωνικού σκοπού, που καθορίζεται από τα μέλη ή τους εταίρους. Αυτά τα στοιχεία τις διαφοροποιούν ριζικά από τις κεφαλαιουχικές εταιρίες όπου η εξουσία κατέχεται από τους μετόχους και η παραγωγή αγαθών και υπηρεσιών είναι απλώς ένα μέσο για την αύξηση των κερδών από το κεφάλαιο που έχει επενδυθεί.(Σακελλαρόπουλος, 2006). Ο όρος «Κοινωνική Οικονομία», εντοπίζεται αρκετούς αιώνες πίσω, σύμφωνα με τους Moulaert και Ailenet (2005), με αρκετά παραδείγματα τόσο από την αρχαία Ελλάδα, τα οποία σχετίζονται με τη συγκέντρωση χρημάτων για τελετουργικές ή ακόμα και νεκρικές τελετές, όσο και από την αρχαία Ρώμη, που αφορούν κυρίως στη χρηματοδότηση συλλόγων βιοτεχνών (Moulaert, Ailenet,2005).

Ο όρος «Κοινωνική Οικονομία» με την πάροδο του χρόνου πέρασε από διάφορα στάδια και κατά συνέπεια άλλαξε αρκετές φορές εννοιολογικό περιεχόμενο. Παραδείγματος χάρη, έως το 1929, ο όρος αυτός περιορίστηκε κυρίως σε αγροτικούς συνεταιρισμούς και σε αποταμιεύσεις μικρών αγροτών. Μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο οι επιχειρήσεις της κοινωνικής οικονομίας, ιδίως οι αγροτικοί συνεταιρισμοί και οι συνεταιριστικές τράπεζες αρχίζουν πλέον να ενσωματώνονται στην κυρίαρχη και αναπτυσσόμενη μεγεθυνόμενη οικονομία της αγοράς και του ανταγωνισμού, δημιουργώντας, ιδίως από τη δεκαετία του '70 και μετά, σύνθετους, πολύπλοκους και πολυεθνικούς συνεταιριστικούς ομίλους χάνοντας την αρχική και καταστατική τους φυσιογνωμία καθώς και αρκετά από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.

Εξαιτίας της οικονομικής κρίσης του 1929, οι συνεργασίες που προέκυψαν για την παροχή τροφής και στέγασης σε ανέργους είχαν σαν αποτέλεσμα την ανάπτυξη της «Αλληλέγγυας Οικονομίας». Δεκαετίες αργότερα, τα υψηλά ποσοστά ανεργίας κατά τη δεκαετία του '80 και ο περιορισμός του κράτους πρόνοιας κατά τη δεκαετία '90 διαμόρφωσαν ένα νέο πεδίο στο οποίο οικοδομήθηκε η κοινωνική οικονομία, με συνεργατικές, κυρίως, ενώσεις εργατών αυτή τη φορά, που σαν βασικό σκοπό είχαν να καλύψουν την αδυναμία του κράτους να παρέχει κοινωνικά αγαθά, αλλά και για να βάλουν κάποιες βάσεις όσον αφορά στην ένταξη κοινωνικά ευάλωτων ομάδων στην αγορά εργασίας (Moulaert, Ailenet, 2005).

Στα περισσότερα κείμενα η επιχειρηματολογία υπέρ ενός ενισχυμένου ρόλου της κοινωνικής οικονομίας αντλεί στοιχεία από δύο θεωρητικές παραδόσεις. Η πρώτη αφορά στην πίστη στην αγορά του νεοκλασικού υποδείγματος και η δεύτερη στην ικανότητα δημιουργίας τοπικού κοινωνικού κεφαλαίου, της λογικής του τρίτου δρόμου. Το πρόταγμα της «Ευρώπης της κοινωνικής οικονομίας» διατυπώθηκε ρητά στα πρακτικά συνεδρίου που διοργανώθηκε το 2002 από την ευρωπαϊκή βουλή και την ευρωπαϊκή οικονομική και κοινωνική επιτροπή για τους συνεταιρισμούς, τις κοινωνίες αμοιβαιότητας και την κοινωνική οικονομία. Σε αυτό ορίστηκαν ως βασικές αρχές της κοινωνικής οικονομίας η προτεραιότητα του ατόμου και των κοινωνικών στόχων έναντι του κεφαλαίου, ο εθελοντισμός και η αυτοβοήθεια, ο δημοκρατικός έλεγχος της παραγωγής και η αυτονομία από το κράτος, η εναρμόνιση των ατομικών συμφερόντων με το γενικό και η υπεράσπιση της αλληλεγγύης και της υπευθυνότητας (European Standing Conference of the Cooperatives, Mutual Societies Associations and Foundations, 2002). Η δεκαετία του '90 φέρνει στο προσκήνιο μια αναθεωρημένη έκδοση της κοινωνικής οικονομίας με τη μορφή των κοινωνικών επιχειρήσεων. Τούτο στο βαθμό που οι κοινωνικές επιχειρήσεις παρουσιάζουν ως κοινό χαρακτηριστικό την τάση να δραστηριοποιούνται αναλαμβάνοντας εμπορευματικές, οικονομικές δραστηριότητες προερχόμενες από ιδιωτική πρωτοβουλία ακόμα και ενός ατόμου στην κοινωνική δράση υπό ευρεία έννοια (κοινωνιακή) (Κολέμπας&Γιόκαρης, 2012). Οι Chezali και Sibille(2010) υποστηρίζουν ότι η κοινωνική οικονομία μπορεί να αποτελέσει έναν πυλώνα μιας διαδικασίας δημοκρατικοποίησης, αντίστασης στον αποκλεισμό και την ανισότητα. Συμβάλλει στη διαρκή μεταρρύθμιση της κοινωνίας εξανθρωπίζοντας και δημοκρατικοποιώντας την οικονομία εισάγοντας πληθυντικές μορφές οργάνωσης της παραγωγής (Chezali&Sibille, 2010).

Συμπερασματικά η κοινωνική οικονομία λειτουργεί παράλληλα με τη δημόσια και ιδιωτική αλλά βασίζεται σε διαφορετικά κίνητρα και διαφορετικές αρχές. Η κοινωνική οικονομία μπορεί και να συμπληρώσει και να ανταγωνιστεί, όπου χρειάζεται, τόσο το κράτος με τις γραφειοκρατικές του δομές όσο και την ιδιωτική πρωτοβουλία όταν αυτή θυσιάζει δικαιώματα για το κέρδος.

3.2 Κοινωνική Οικονομία και Κρίση

Η οικονομική κρίση, που σε διάφορες εποχές και περιοχές εμφανίζεται με ολέθριες συνέπειες τόσο για την οικονομία όσο και για την κοινωνία, αποτελεί τις περισσότερες φορές το έναυσμα για την αναζήτηση εναλλακτικών συναλλακτικών τρόπων, προκειμένου οι κοινωνίες να μπορέσουν να καλύψουν τις βιοτικές τους ανάγκες.

Ο 21ος αιώνας βρίσκει τις σύγχρονες κοινωνίες να μαστίζονται από μια βαθύτατη και πολυδιάστατη κρίση. Η κυριαρχία και παντοδυναμία του μοντέλου του άκρατου ανταγωνισμού της αγοράς παράγει ανισότητες και συντρίβει τους μικρομεσαίους παραγωγικούς τομείς στον βιοτεχνικό και αγροτικό τομέα περιθωριοποιώντας μέσω της ανεργίας και της φτώχειας τα ευρύτερα λαϊκά στρώματα. Η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, η κρίση και ο μετασχηματισμός των συστημάτων κοινωνικής προστασίας προκαλούν οδυνηρές επιπτώσεις στην καθημερινή ζωή των πολιτών, οι οποίοι αυτοοργανώνονται αναπτύσσοντας συλλογικές πρωτοβουλίες στη βάση της αλληλεγγύης και της συνεργασίας, έχοντας ως κύριο στόχο την αντιμετώπιση των προβλημάτων και την κάλυψη αναγκών που δεν είναι σε θέση να καλύψουν ο δημόσιος και ο ιδιωτικός τομέας της οικονομίας.

Στη χώρα μας παρατηρούμε τα τελευταία χρόνια μια όξυνση του ενδιαφέροντος γύρω από τον τρίτο τομέα της οικονομίας και την στροφή κοινωνικών και πολιτικών στρωμάτων σ' αυτόν ως μέσο εξόδου από την κρίση καθώς θεωρείται ότι οι άλλοι δύο τομείς της οικονομίας, δηλαδή ο δημόσιος που εκπροσωπείται από το κράτος και τους φορείς του και ο ιδιωτικός που εκπροσωπείται από τις ιδιωτικές κεφαλαιοκρατικές επιχειρήσεις, αλληλοεμπλέκονται και συνεργάζονται.

Η κοινωνική οικονομία προτείνει ως απάντηση στα αδιέξοδα της κρίσης ένα εναλλακτικό σύστημα παραγωγής και διάθεσης αγαθών και υπηρεσιών στα πλαίσια του οποίου δεν υπάρχει μισθωτή και εξαρτημένη εργασία. Οι φορείς της κοινωνικής οικονομίας δραστηριοποιούνται με μοναδικό τους μέλημα την εξυπηρέτηση των μελών τους και το συλλογικό όφελος. Χαρακτηρίζονται από ισότιμες, δημοκρατικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων και έχουν σαν προτεραιότητα τις ανάγκες των ανθρώπων και την απασχόληση (Καπογιάννης, Νικολόπουλος, 2011)

3.3 Αλληλέγγυα Οικονομία

Οι όροι «κοινωνική οικονομία» και «αλληλέγγυα οικονομία» χρησιμοποιούνται συχνά μαζί ή εναλλάξ χωρίς να σηματοδοτούν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους χαρακτηρίζονται, όμως, από μια βασική διαφοροποίηση. Βασικό τους διαφοροποιό στοιχείο αποτελεί η πολιτική διάσταση της αλληλέγγυας οικονομίας η οποία δεν υπάρχει στην περίπτωση της κοινωνικής οικονομίας. Από τη μια μιλάμε για οργανώσεις με κοινωνικό σκοπό που αποτελούν ένα διαφορετικό πρότυπο επιχειρηματικότητας, το οποίο αντιλαμβάνεται διαφορετικά τη σχέση μεταξύ οικονομίας και αγοράς, και από την άλλη οργανώσεις, οι οποίες εντάσσονται σε λογικές ρήξης με το καπιταλιστικό περιβάλλον (Νικολόπουλος & Καπογιάννης, 2012). Ο όρος «κοινωνική και αλληλέγγυα οικονομία» συνδυάζει τα δύο κύρια ρεύματα πρακτικής που υπάρχουν. Ο κοινός παρανομαστής αυτών των δραστηριοτήτων είναι η συλλογικότητα και η αλληλεγγύη, η αλληλοβοήθεια αλλά και η κοινή αντίθεσή τους απέναντι στον υπερφιλελευθερισμό και την ολοκληρωτική κυριαρχία της οικονομίας της αγοράς.

Ο όρος αλληλέγγυα οικονομία προσλαμβάνει κοινωνικό-κινηματικά χαρακτηριστικά καθώς έχει συνδεθεί με τα ριζοσπαστικά κινήματα της Λατινικής Αμερικής (Αδάμ & Παπαθεοδώρου, 2010). Οι φορείς που λειτουργούν στη βάση της αμοιβαιότητας, της ισότητας και της αλληλεγγύης περιγράφονται ως «νησιά σ'ένα πέλαγος που κυριαρχείται από το κεφάλαιο» (Zibechi, 2010). «Τα κινήματα της Λατινικής Αμερικής αποτελούσαν ανέκαθεν σημεία αναφοράς για τον υπόλοιπο κόσμο καθώς συνιστούν ελπιδοφόρα εργαστήρια συλλογικής δράσης, αντιστάσεων, εγχειρημάτων αυτοοργάνωσης και θεωρητικών αναζητήσεων. Μέσα από διαδικασίες και μορφές οργάνωσης μεριμνούν για την ικανοποίηση των αναγκών τους: από τη στέγαση, την εκπαίδευση, την ιατρική περίθαλψη, την παραγωγή και διακίνηση προϊόντων έως τα μέσα ενημέρωσης και τις πολιτισμικές εκφράσεις» (Zibechi, 2010). Στην Ελλάδα οι πρωτοβουλίες αλληλέγγυας οικονομίας αναπτύσσονται και γίνονται περισσότερο ορατές σε σχέση με το παρελθόν κατά την περίοδο της κρίσης και παραλληλίζονται με τις μορφές που πήρε η λαϊκή διαμαρτυρία στην Αργεντινή στην αντίστοιχη περίοδο της οικονομικής της κρίσης.

Η Αργεντινή βίωσε μια οικονομική κρίση που οδήγησε σε οικονομική κατάρρευση το 2002, ενώ μέχρι το 1928 κατατάσσόταν στις έξι πλουσιότερες χώρες του κόσμου. Η βιομηχανική ανάπτυξη, όμως, της χώρας, η οποία στηρίχτηκε σε ξένα κεφάλαια, σε συνδυασμό με τις δικτατορίες και τις νεοφιλελεύθερες πολιτικές αύξησαν το εξωτερικό της χρέος. Με το νόμο της

μετατρεψιμότητας μειώθηκε η ανταγωνιστικότητα της χώρας καθώς τα προϊόντα της στις αγορές θεωρήθηκαν ακριβά. Οι εξαγωγές της χώρας έπεσαν και οι βιομηχανίες η μια μετά την άλλη έκλεισαν, ενώ άλλες μεταφέρθηκαν σε γειτονικές χώρες στις οποίες μπορούσαν να παράγουν φθηνότερα. Παράλληλα το κράτος προχώρησε στην ιδιωτικοποίηση όλων των κρατικών επιχειρήσεων και φυσικών πόρων (πετρέλαιο, φυσικό αέριο, διόδια, τρένα, τηλεπικοινωνίες, κρατική αεροπορία, εταιρεία ύδρευσης, κρατική εταιρεία παραγωγής ηλεκτρισμού). Έτσι, στα τέλη της δεκαετίας του '90 η χώρα αποβιομηχανοποιήθηκε, απέκτησε ένα τεράστιο εξωτερικό χρέος και ένα τεράστιο ποσοστό ανεργίας και φτώχειας. Σημείο καμψής για την οικονομική κρίση στην Αργεντινή είναι η οικονομική κρίση στις λεγόμενες ασιατικές τίγρεις το 1997. Τα μέτρα που εφαρμόστηκαν σχεδιάστηκαν από το ΔΝΤ και την παγκόσμια τράπεζα και έπληξαν κατά βάση την εργατική τάξη της Αργεντινής αλλά και τα άλλα λαϊκά στρώματα. Ο συνδυασμός της βαθιάς ύφεσης και των μέτρων λιτότητας οδήγησαν τη χώρα τον Οκτώβριο του 2001 να έχει επίσημο ποσοστό φτώχειας πάνω από 38% ενώ ένα χρόνο μετά άγγιξε το 60% του πληθυσμού. Τη δεκαετία 1991-2001 το 48% του πληθυσμού έμεινε εκτός ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης με αποτέλεσμα να αυξάνεται η θνησιμότητα και τα προβλήματα ψυχικής φύσης (Τραβασάρος, 2012). Η κατάσταση που επικράτησε περιγράφηκε ως «γενοκτονία του νεοφιλελευθερισμού». Το διάστημα αυτό αναπτύχθηκαν από το λαό εναλλακτικές μορφές οικονομίας έξω από την παρουσιαζόμενη ως αναπόφευκτη καπιταλιστική γραμμή παραγωγής και κατανάλωσης που βοήθησαν τον κόσμο να επιβιώσει. Η εναλλακτική αυτή οικονομία πήρε μορφές όπως κοινωνικά εστιατόρια, συσσίτια, κέντρα εκπαίδευσης, υγείας, άτυπες μορφές απασχόλησης, συστήματα ανταλλακτικής οικονομίας κ.α. Εμφανίστηκαν νέες μορφές εμπορίου και εναλλακτικά νομίσματα επιδιώκοντας μ' αυτό τον τρόπο ένα δίκαιο εμπόριο.

Με παρόμοιο τρόπο και μορφές η αλληλέγγυα οικονομία εμφανίστηκε και λειτούργησε στη χώρα μας την περίοδο της κρίσης. Οι πρωτοβουλίες για την ίδρυση εναλλακτικών εγχειρημάτων παίρνουν τις μορφές του ανταλλακτικού παζαριού, της ανταλλακτικής κοινότητας χρόνου, της τράπεζας σπόρων, των συλλογικών αυτοδιαχειριζόμενων λαχανόκηπων, των συνεταιρισμών παραγωγών και καταναλωτών, του αλληλέγγυου εμπορίου, των αυτοδιαχειριζόμενων κοινωνικών χώρων, των κοινωνικών ιατρείων, κοινωνικών παντοπωλείων κ.α. Η ιδέα που υποβαστάζει και κινεί αυτά τα εγχειρήματα είναι η συγκρότηση υποδομών («αντιδομών»), οι οποίες θα προσπαθήσουν να λύσουν σημαντικά προβλήματα επιβίωσης στις τρομερά δύσκολες

οικονομικές συνθήκες. Τα αλληλέγγυα δίκτυα στην Ελλάδα παίρνουν τη νομική μορφή του σωματείου ή της ένωσης φυσικών ή νομικών προσώπων που δεν συνιστά σωματείο.

Οι σύγχρονες πρακτικές της εποχής αποδεσμεύουν δημιουργικές ανθρώπινες δυνατότητες και δυνάμεις με αποτέλεσμα η αλληλεγγύη που αφορά φτωχούς εργαζόμενους ή άνεργους δεν αποτελεί απλά υποστήριξη περιθωριοποιημένων οικονομικά ατόμων αλλά αποτελεί κατά κύριο λόγο τη μέθοδο κοινωνικής και πολιτικής ενεργοποίησης τους και αξιοποίησης των γνώσεων, των ικανοτήτων και της δημιουργικότητάς τους.

Οι συμμετέχοντες στην κοινωνική και αλληλέγγυα οικονομία έχουν διπλή ιδιότητα: δικαίωμα να επωφελούνται της οικονομικής δραστηριότητας αλλά και καθήκον να συμμετέχουν και να αποφασίζουν για τον πολιτικό σχεδιασμό αυτής. Είναι δηλαδή ταυτόχρονα οικονομικά και πολιτικά υποκείμενα. Καλλιεργούνται στις αξίες της αλληλεγγύης και της ισότητας, μαθαίνουν επιπλέον να αυτοδιαχειρίζονται τα μέσα παραγωγής (Νικολόπουλος & Καπογιάννης, 2012). Η οργάνωση αλληλέγγυων πρωτοβουλιών που έχουν σχέση με την παραγωγή αγαθών και την προσφορά υπηρεσιών αξιώνει να αντικαταστήσει το υπάρχον κοινωνικοοικονομικό σύστημα με ένα άλλο, στο οποίο η κοινωνική παραγωγή και ανταλλαγή θα βασίζεται στις αρχές του αλληλέγγυου συνεταιρίζεσθαι, στην κοινωνική ιδιοκτησία των μέσων παραγωγής, στην απελευθέρωση της εργασίας από την εκμετάλλευση και στην ικανοποίηση ατομικών και συλλογικών αναγκών. Στόχος αποτελεί ο κοινωνικός μετασχηματισμός μέσω αυτών των εγχειρημάτων.

Συμπερασματικά, η κοινωνική και αλληλέγγυα οικονομία αναφέρεται σε τυπικές και άτυπες οικονομικές δομές που δεν εντάσσονται ούτε στο πεδίο της αγοράς αλλά ούτε και του κράτους. Οι οργανώσεις που περικλείονται θεωρούνται εναλλακτικές είτε γι' αυτό που είναι είτε γι' αυτό που κάνουν, διότι ο σκοπός τους εκφράζει μια ειδική κοινωνιακή χρησιμότητα. Όταν μιλάμε για κοινωνική και αλληλέγγυα οικονομία κάνουμε λόγο για μια οικονομία που δεν αποβλέπει κατά προτεραιότητα στην επιδίωξη κέρδους αλλά δίνει προτεραιότητα στον άνθρωπο μέσω της αλληλεγγύης και της αλληλοβοήθειας. Ανταποκρίνεται στις κοινωνικές ανάγκες και όχι στις ανάγκες των αγορών και του κέρδους. Πρόκειται για οικονομία ανθρώπινων και οικολογικών μεγεθών με μικρο-τοπική κατά βάση οικονομική συγκρότηση, συμβάλλει στην ανάπτυξη της τοπικής οικονομίας, αποτελεί διέξοδο για τους άνεργους, αποσκοπεί στην κοινωνικοποίηση, τον εξανθρωπισμό, τη δημοκρατικοποίηση και την οικολογικοποίηση της οικονομίας με την κάλυψη

των μεγάλων κοινωνικών και περιβαλλοντικών ελλείψεων (Κολέμπας & Γιόκαρης, 2012). Τα νέα εγχειρήματα αποτελούν ένα εργαστήριο που παράγουν ιδέες για τη συμμετοχική δημοκρατία, την αλληλεγγύη, την κριτική σκέψη και είναι ένας μηχανισμός ανακούφισης της κοινωνίας από τα πρωτοφανή μέτρα λιτότητας. Κίνητρο τους είναι η εξυπηρέτηση των αναγκών της κοινωνίας και των εργαζομένων σε αυτές. Αμφισβητούν αγοραίες μορφές παραγωγής και ανταλλαγής, τη γενικευμένη εμπορευματοποίηση αγαθών και δραστηριοτήτων, την κυριαρχία του εμπορεύματος και των καταναλωτικών προτύπων επί των αναγκών, ανασυστήνουν συλλογικότητες μέσα στην κοινωνία και θέτουν τη βασική προϋπόθεση αντίστασης: «Κανείς μόνος στην κρίση».

3.4 Ανταλλακτική οικονομία και τράπεζες χρόνου

Η οικονομική κρίση του 2008 και οι συνέπειες της (κατάρρευση του χρηματοπιστωτικού τομέα, διάλυση του κοινωνικού κράτους, μείωση του εισοδήματος των πολιτών, μαρasmus των επιχειρήσεων, αύξηση της ανεργίας κλπ.) στάθηκαν αφορμή για την επαναδραστηριοποίηση της ανταλλακτικής οικονομίας. Από το ξέσπασμα της οικονομικής κρίσης μέχρι σήμερα δημιουργούνται κινήσεις πολιτών που προάγουν και προωθούν την ανταλλακτική οικονομία. Τα ανταλλακτικά δίκτυα στηρίζονται στις αρχές της αλληλεγγύης και της συμπαράστασης. Επαναπροσδιορίζουν τον τρόπο διαχείρισης και διάθεσης των αγαθών (υλικών και πνευματικών) προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες της κοινωνίας και των πολιτών της.

Ως Ανταλλακτική Οικονομία (εμπράγματα οικονομία - barter system) ορίζεται η οικονομία όπου οι συναλλαγές των ανθρώπων πραγματοποιούνται με απευθείας ανταλλαγές αγαθών και υπηρεσιών, αντιπραγματισμός, χωρίς τη διαμεσολάβηση του χρήματος (Κιόχος και Παπανικολάου, 2011). Η ανταλλακτική οικονομία βρίσκεται υπό τη σκέπη της κοινωνικής και αλληλέγγυας οικονομίας, η οποία ορίζεται ως ο χώρος ανάμεσα στον ιδιωτικό και δημόσιο τομέα της οικονομίας και αναπτύσσει δραστηριότητες με κοινωνικούς σκοπούς και στόχους.

Από τη δεκαετία του '90 στα πλαίσια της «νέας κοινωνικής και αλληλέγγυας οικονομίας» δημιουργούνται ποικίλα εναλλακτικά σχήματα, τα οποία δραστηριοποιούνται τοπικά σε οικονομίες μικρής κλίμακας και προάγουν την τοπική παραγωγή και κατανάλωση τοπικών

προϊόντων ενισχύοντας τους μικρούς - τοπικούς παραγωγούς, την αειφόρο ανάπτυξη, την συμμετοχή όλων των μελών μιας κοινωνίας δίνοντας την ευκαιρία σε κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες να δραστηριοποιηθούν (Καπογιάννης, Νικολόπουλος, 2009).

Οι τράπεζες χρόνου, είναι ένα είδος ανταλλακτικού δικτύου που χρησιμοποιεί ένα ανταλλακτικό νόμισμα για να επιβραβεύσει την “εθελοντική” εργασία και να χτίσει πιο στενούς δεσμούς μεταξύ των μελών μιας κοινότητας. Τα δίκτυα αυτά υιοθετούν ως συναλλακτική μονάδα τον αφιερωμένο χρόνο (ωριαία μονάδα μέτρησης) και μέσω αυτών ανταλλάσσονται υπηρεσίες και προϊόντα. Κάθε μέλος κερδίζει ώρες προσφέροντας χρόνο υπηρεσίας σε άλλους και τις ξοδεύει παίρνοντας υπηρεσίες από άλλους. Κάθε ώρα εργασίας είναι ισότιμη με μια ώρα οποιαδήποτε άλλης εργασίας.

Οι τράπεζες χρόνου εμφανίζονται τη δεκαετία του 1980, από τον Edgar Cahn, ως ένας μηχανισμός που αποσκοπούσε στο χτίσιμο νέων κοινωνικών δικτύων και στη δημιουργία αλληλοϋποστήριξης στις γειτονιές (Ozanne, 2010). Η ιδέα ήταν να δημιουργηθεί ένα νέου είδους νόμισμα, ως απάντηση στις μεγάλες περικοπές των κοινωνικών δαπανών από τον κρατικό προϋπολογισμό. Δεδομένου ότι ο στόχος του Cahn ήταν να αυξήσει την αποτελεσματικότητα των διαφόρων κοινωνικών προγραμμάτων, οι τράπεζες χρόνου στοχεύουν στους κοινωνικά αποκλεισμένους (Collom, 2007). Ο Cahn εστίασε στην από-πάνω-προς-κάτω (top-down) προσέγγιση που επικρατούσε τότε στις κοινωνικές υπηρεσίες. Πίστευε, ότι ένα από τα μεγαλύτερα λάθη πολλών κοινωνικών οργανισμών, ήταν ότι αντιμετώπιζαν τους ανθρώπους στους οποίους απευθύνονταν, ως ανήμπορους και παράβλεπαν το γεγονός ότι κι αυτοί μπορούσαν να προσφέρουν στην κοινωνία. Το εξέλαβε αυτό ως μια ελαττωματική προσέγγιση των κοινωνικών υπηρεσιών και έτσι οδηγήθηκε στη σύλληψη της ιδέας της τράπεζας χρόνου.

Για κάθε ώρα προσφοράς, το κάθε μέλος κερδίζει μια μονάδα χρόνου που μπορεί να την ανταλλάξει, ζητώντας μια ώρα εργασίας από άλλο μέλος της κοινότητας. Ο διαχειριστής του συστήματος, συνδέει τη ζήτηση με τη προσφορά δηλαδή τις ανάγκες με τις ικανότητες των μελών, δημιουργώντας έτσι ένα σύστημα αμοιβαίου εθελοντισμού.

Όπως υποστηρίζει ο Seyfang, οι συμμετέχοντες μπορούν να καλύψουν μερικές από τις ανάγκες τους χωρίς να ξοδεύουν λεφτά, αλλά επίσης να αποκτήσουν αυτοεκτίμηση και να νιώσουν

χρήσιμα μέλη της κοινωνίας (Seyfang, 2005). Μετά την επιτυχία που είχε η ιδέα του Cahn, γρήγορα διαδόθηκε σε πολλές πολιτείες της Αμερικής και αργότερα υιοθετήθηκε από πολλές αγγλόφωνες χώρες του κόσμου, ξεκινώντας από την Αγγλία, όπου η πρώτη τράπεζα χρόνου που δημιουργήθηκε ήταν στο Γκλούτσεστερ με το όνομα Fair shares. Όπως αναφέρει ο Lietaer, το 2000, υπήρχαν τριακόσιες τράπεζες χρόνου παγκοσμίως (Lietaer, 2001). Μια αντίστοιχη προσπάθεια με αυτή του Cahn, αναδύθηκε στην Ιαπωνία τη δεκαετία του 1990. Ήδη από τη δεκαετία του 1950, οι Ιάπωνες πειραματίστηκαν με τοπικά νομίσματα για να παρέχουν κοινωνικές υπηρεσίες και θα μπορούσαν να θεωρηθούν οι πρόγονοι των τραπεζών χρόνου όπως εξελίχθηκαν στον δυτικό κόσμο (Lietaer; Hallsmith, 2006). Μια από τις μεγαλύτερες τράπεζες χρόνου της Ιαπωνίας είναι η Fureai Kirpu” (the caring relationships ticket). Η Fureai Kirpu έχει πολλές ομοιότητες με την ιδέα του Cahn. Οι “εθελοντές” λαμβάνουν μονάδες χρόνου για τις υπηρεσίες που προσφέρουν σε οποιοδήποτε μέλος του συστήματος που το έχει ανάγκη. Μέχρι το τέλος του 2003 στην Ιαπωνία λειτουργούσαν πάνω από εξακόσια ανταλλακτικά δίκτυα (Lietaer, 2004).

Μεταξύ των σκοπών των ανταλλακτικών δικτύων ή δικτύων αλληλέγγυας οικονομίας, αναφέρονται συνήθως η απόκτηση μεγαλύτερου βαθμού αυτάρκειας (ατομικής και κοινωνικής), η δημιουργία ηθικής και ισότιμης κοινωνίας και οικονομίας, η ανταλλαγή αγαθών χωρίς κερδοσκοπία και ενάντια στα καταναλωτικά πρότυπα, η προώθηση της συλλογικής δράσης μέσω της αυτό-οργάνωσης και της άμεσης δημοκρατίας, η καταπολέμηση της μοναξιάς και του ατομικισμού, η ενίσχυση της περιβαλλοντικής ευαισθησίας, η αποδοκιμασία και αποκλεισμός ρατσιστικών, φασιστικών και σεξιστικών συμπεριφορών και πρακτικών κομματικής προπαγάνδας, η διασύνδεση και συνεργασία με άλλες συλλογικότητες, και η παροχή βοήθειας στην επιβίωση και αξιοπρέπεια ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.

4. Η κοινωνία των πολιτών και η έννοια της αλληλεγγύης

4.1 Ιδιότητα του πολίτη

Η ιδιότητα του πολίτη είναι μια από τις πιο επίμαχες έννοιες της πολιτικής φιλοσοφίας, φορτισμένη με περιεχόμενα όπως η πολιτική αρετή, τα ατομικά συμφέροντα, το κοινό καλό, το

εθνικό συμφέρον και η αξία της πολιτικής συμμετοχής (Μπάλιας, 2008). Η ιδιότητα του πολίτη, αποτελεί έννοια πολυσήμαντη και δύσκολα οριοθετημένη αφού παραπέμπει στη σύνθεση της εκάστοτε κοινωνίας και στη δυναμική των σχέσεων που απορρέουν από αυτή.

Η έννοια του πολίτη και κατ' επέκταση του «ενεργού πολίτη», γεννήθηκε στην αρχαία Ελλάδα στο πλαίσιο της «πόλεως». Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, ο πολίτης «δι' απλώς ουδέν των άλλων ορίζεται ή τω μετέχειν κρίσεως και αρχής». Η πόλις και κατ' επέκταση ο δημόσιος χώρος, ήταν αντιληπτά ως πλαίσια χειραφέτησης από μορφές δουλείας, όπως η ιδιωτική ζωή και ο κόσμος των πραγμάτων και μετάβασης στον κόσμο των προσώπων και της κοινωνικής πράξης, μετάβασης από τον οίκο στην πόλι (Shafir, 1998). Κατά την αρχαιότητα, στην Αθηναϊκή πόλη - κράτος, ο ελεύθερος Αθηναίος πολίτης διάγει πολιτικό βίο, προωθώντας την ιδέα του ελεύθερού πολίτη που προασπίζεται τα συμφέροντα της πόλης του. Ιδέα, η οποία συνδέεται, κατά τον Αριστοτέλη, με την παιδεία, η οποία τον δίνει εκείνα τα απαραίτητα προσόντα ώστε να άρχει και να άρχεται. Η άμεση συμμετοχή του στις υποθέσεις του κράτους, προϋποθέτει την ανάπτυξη της δημόσιας αρετής ως αρχής, όπου σύμφωνα με τον Jaeger, ατομικό και συλλογικό δε διαφοροποιούνται (Μπάλιας, 2008).

Η απόδοση του ορισμού του πολίτη από τον Αριστοτέλη ως «τω μετέχει κρίσεως και αρχής» στα πολιτικά, συμπληρώνεται από το χαρακτηριστικό της «φρόνησης» ως «πολιτική αρετή» που ο ίδιος τον αποδίδει με την έννοια του ενάρετού, στα Ηθικά Νικομάχεια (Μπάλιας, 2008), συνδέοντας έτσι την πολιτική και την ηθική (Μπάλιας, 2008).

Η ιδιότητα του πολίτη εντοπίζεται ως έννοια στη Γαλλία κατά την περίοδο 1879 -1942, και συσχετίζεται με την έννοια Laïcité ως ένα νέο εκπαιδευτικό μοντέλο της που συνδέεται με την ηθική συμπεριφορά (Deloye, 1994), ως καθήκον δηλ. στα πλαίσια της προσωπικής ζωής που πηγάζει από την ατομική λογική, ιδιότητα που βρίσκεται σε αντίθεση με τα χριστιανικά πρότυπα. Η ανάπτυξη της «ηθικής δημοκρατικής υπευθυνότητας», με σκοπό την ανάπτυξη της αυτονομίας και τον έλεγχο της συμπεριφοράς» καθώς και αξιών όπως «η αίσθηση καθήκοντος, η ανοχή, η ανεκτικότητα και η αλληλεγγύη», αποτέλεσαν επιδίωξη των δημοκρατικών, τονίζοντας τη σημασία της δημοκρατίας ως το μέσο που μπορεί να οδηγήσει στην «ανθρώπινη τελειότητα». Δίνεται με τον τρόπο αυτό στην εκπαίδευση μια σαφής κατεύθυνση προς την πολιτική κοινωνικοποίηση, επιτρέποντας στον πολίτη να αποκτήσει μια δημοκρατική ιδιότητα κατορθώνοντας έτσι «να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στο άτομο και την πολιτική κοινωνία»

(Deloye, 1994), υπογραμμίζοντας την αξία της συλλογικής συνείδησης μέσα από την άμεση σύνδεση τον ατόμου με την κοινότητα (Deloye, 1994). Η Γαλλική Επανάσταση σύνδεσε την έννοια με τη δημοκρατία και τα ατομικά δικαιώματα, μέσα από μια νέα φιλοσοφία που έθεσε ως προϋπόθεση για να αποκτήσει ο πολίτης την αίσθηση του «ανήκειν» σε μια δίκαιη πολιτεία, της οποίας απολαμβάνει τα αγαθά με κυριότερο όλων την ελευθερία.

Η βασικότερη ώθηση για την ανάπτυξη και την ενίσχυση του προβληματισμού σχετικά με την ιδιότητα του πολίτη δόθηκε μέσω των διαδικασιών που ορίζουν το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης. Η μεταεθνική και υπερεθνική προσέγγιση της ιδιότητας του πολίτη κλόνισε τις κλασικές ερμηνείες της συγκεκριμένης έννοιας, οι οποίες βρίσκονταν σε άμεση συνάρτηση με τα έθνη-κράτη. Αν και δεν αμφισβητείται η επίσημη κυριαρχία των εθνικών κρατών, εκδηλώνεται έντονα η ανάγκη επανακαθορισμού και επαναπροσδιορισμού της πολιτειακής ιδιότητας, λόγω της διαμόρφωσης ενός ετερογενούς, πολύμορφου και αντιφατικού πλαισίου. Η ιδιότητα του πολίτη είναι μια έννοια με ασαφές σε μεγάλο βαθμό περιεχόμενο, καθώς εξαρτάται από το εκάστοτε κοινωνικό και ιστορικό συγκείμενο, διαθέτει πολλαπλές σημασίες και επιδέχεται διαφορετικές ερμηνείες, καθώς συνδέεται με πολλούς επιστημονικούς κλάδους και διαμορφώνεται σε συνάρτηση με αρκετές πολιτικές και ιδεολογικές παραμέτρους.

Σύμφωνα με την Καρακατσάνη (2004), η ιδιότητα του πολίτη έχει δύο διαστάσεις, μια νομική και μια ψυχολογική. Η νομική διάσταση αναφέρεται στη νομική υπόσταση του ατόμου, όπως αυτή καθορίζεται από τις εθνικές συμβάσεις και τα θεμελιώδη διεθνή κείμενα, κυρίως το Σύνταγμα κάθε χώρας, τους κρατικούς νόμους και τα διατάγματα. Η ψυχολογική διάσταση της ιδιότητας του πολίτη αναφέρεται στο πεδίο της γνώσης, των διαισθήσεων, των απόψεων, των αντιλήψεων, των στάσεων, των αξιών, των πρακτικών επιδιώξεων και των συμπεριφορών του ατόμου.

Το ενδιαφέρον της πολιτικής επιστήμης στρεφόταν στη προβληματική της μετάβασης του ατόμου στη κατάσταση του πολίτη και στην απόκτηση εκείνων των στοιχείων και χαρακτηριστικών που συγκροτούν την ιδιότητά του. Για την απάντηση του ζητήματος οι πολιτικοί επιστήμονες στηρίχθηκαν σε θεωρητικές προσεγγίσεις τις οποίες υιοθέτησαν ως

είχαν και ενώ άλλες τις διαμόρφωσαν. Η νομική επιστήμη προσδιορίζει την ιδιότητα του πολίτη ως μια έννοια επιφορτισμένη με ένα σύνολο δικαιωμάτων και υποχρεώσεων που προσδίδει στα άτομα που την κατέχουν. Η πολιτική θεωρία προχωρά ένα βήμα παραπέρα σε προβληματισμό σχετικά με έννοιες κοντινές με τη πολιτική ιδιότητα, όπως η έννοια του έθνους και της δημοκρατίας. Η πολιτειακή ιδιότητα προσδιορίζεται με σημείο αναφοράς τη συμμετοχή στα κοινά αφήνοντας κατά μέρος τη φόρτιση του όρου με στοιχεία ταξικής ή κοινωνικής ανισότητας (Καρακατσάνη, 2004).

Ο T.H. Marshall, στο βιβλίο του *Ιδιότητα του Πολίτη και Κοινωνική Τάξη (Citizenship and Social Class)*, που αποτελεί ορόσημο για την κοινωνιολογική θεωρία των δικαιωμάτων και της ιδιότητας του πολίτη, αναλύει την ιστορική εξέλιξη και δυναμική σχέση των δικαιωμάτων –ατομικών, πολιτικών και κοινωνικών- μεταξύ τους και με την κοινωνική δομή «Η ιδιότητα του πολίτη είναι μια κοινωνική θέση που απονέμεται σε όλους, όσοι είναι πλήρη μέλη μιας κοινότητας. Όλοι όσοι την κατέχουν είναι ίσοι ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, με τις οποίες έχει εμπλουτιστεί αυτή η θέση. Δεν υπάρχει καθολική αρχή που να καθορίζει ποια θα είναι αυτά τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις» (T.H. Marshall & T.Bottimore 1995 σελ.62).

Ο Marshall προτείνει τη διάκριση της ιδιότητας του πολίτη σε τρία μέρη, τα οποία είναι το ατομικό στοιχείο (δικαιώματα απαραίτητα για την ελευθερία του ατόμου: προσωπική ελευθερία, ελευθερία έκφρασης, σκέψης, πίστης κ.λπ.), το πολιτικό στοιχείο (δικαίωμα συμμετοχής στην άσκηση της πολιτικής δύναμης), το κοινωνικό στοιχείο (όλο το φάσμα δικαιωμάτων της ζωής ενός πολιτισμένου όντος σύμφωνα με το επίπεδο ζωής που γίνεται αποδεκτό στη συγκεκριμένη κοινωνία). Οι διατυπώσεις του Marshall αποτελούν σημείο αναφοράς και συνεχίζουν να επηρεάζουν τις κοινωνιολογικές μελέτες πολλών χωρών ακόμα και σήμερα. Ωστόσο, δέχονται κριτική ως προς το γεγονός, ότι ο Marshall δίνει έμφαση στα δικαιώματα των πολιτών, ενώ δεν τονίζει τις υποχρεώσεις που αυτοί έχουν προς την κοινωνία (Καλογρίδη, 2005, σελ. 188).

Στα πλαίσια της πολιτειακής αγωγής επιδιώκεται η ανάπτυξη πολιτειακών αρετών σύμφωνα με την άποψη των Θεωρητικών της ιδιότητας τον πολίτη (Galston, 1980), υποστηρίζοντας την

ύπαρξη τεσσάρων πολιτειακών αρετών, των γενικών, κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών αρετών που συναρθρώνουν ένα σύνολο αρετών που προάγουν την έννοια του υπεύθυνου πολίτη καθιστώντας αναγκαίο ένα περισσότερο διαβονλεντικό μοντέλο δημοκρατίας μέσα από το οποίο θα αναδειχθεί η αλληλοκατανόηση (Kymlicka, 2005). Η ύπαρξη αρετής αποτελεί προϋπόθεση της ύπαρξης της κοινωνίας των πολιτών (Gellner, 1996) της ύπαρξης της ανθρώπινης αρετής που για τους αρχαίους έλληνες στηρίζεται στην έννοια της παιδείας. Αρετές όπως η εμπιστοσύνη στους Θεσμούς καθώς και η προθυμία συμμετοχής, αποτελούν για τον W. Kymlicka, στοιχεία απαραίτητα για την ενίσχυση του κοινωνικού κεφαλαίου και τη λειτουργία της δημοκρατίας, καθώς διαμορφώνουν τη δημοκρατική κοινωνία μέσα στην οποία είναι εφικτή η λειτουργία της συλλογικής δράσης (Γκιόργκι 1995).

Η ιδιότητα του πολίτη που αποτελεί έναν από τους άξονες της δυτικής πολιτικής φιλοσοφίας, σχετίζεται και με την εκπαίδευση, καθιστώντας την σημαντικό μέσο, τόσο για την αντιμετώπιση παγκόσμιων προβλημάτων όσο και για την αναζωογόνηση της δημοκρατίας (Μπάλιας, 2008).

4.2 Ενεργός Πολίτης

Η ενεργητική ιδιότητα του πολίτη εμπεριέχει μια κάθετη και μια οριζόντια διάσταση που αφορούν τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο άτομο και τους θεσμούς στο πλαίσιο δικαιωμάτων - καθηκόντων και τις σχέσεις ανάμεσα στα άτομα και τις κοινότητες με στόχο την ανάπτυξη ασφάλειας μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον (Καρακατσάνη, 2003). Δυο διαφορετικές διαστάσεις, που όπως υποστηρίζεται συγκρούονται μεταξύ τους. Η μια διάσταση αφορά τη δυνατότητα ψήφου ενώ η δεύτερη τις ανάγκες και τις προσωπικές τον απόψεις για θέματα που αφορούν τη λειτουργία του κρατικού μηχανισμού ή την επίλυση κοινωνικών, περιβαλλοντικών ή άλλων προβλημάτων που άπτονται των ενδιαφερόντων του.

Ο ενεργός πολίτης κατά τον Καστοριάδη προκύπτει από τη δημοκρατία, κι αυτή με τη σειρά της έχει ως προαπαιτούμενο τον ενεργό πολίτη, ενισχύοντας την άποψη για τη σημαντικότητα του ρόλου του πολίτη και την ύπαρξη της δημοκρατίας, η οποία σύμφωνα με τον Τσάτσο Δ. εμφανίζεται ως ατελής αν δεν καθοριστεί το είδος του πολίτη που απαιτείται.

Ο όρος ενεργός συμμετοχή στα κοινά (active citizenship), δηλαδή η ιδιότητα του ενεργού πολίτη, χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Douglas Hurd, ως ένας τρόπος να

αποθαρρυνθεί η εξάρτηση από το κράτος πρόνοιας (Jochum κά, 2005). Ωστόσο, η έννοια βρίσκεται ακόμα σε μία κατάσταση αέναης ροής. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η διαφορά μεταξύ της ιδιότητας του πολίτη και της ενεργής ιδιότητας του πολίτη έγκειται στο γεγονός ότι η πρώτη αποδίδεται από το κράτος, ενώ η ενεργός συμμετοχή στα κοινά αποτελεί μία πρακτική που νοηματοδοτείται από τον ίδιο τον πολίτη. Από τη στιγμή που είναι πρακτική, συνοδεύεται από δικαιώματα και υποχρεώσεις και καθορίζεται από ευθύνες, πολιτικές αρετές και συμμετοχή στα κοινά (Jochum κά, 2005).

Πολλοί σύγχρονοι ηθικοί και πολιτικοί φιλόσοφοι όπως ο J.S.Mill, υποστήριξαν τη θέση ότι η συμμετοχή στα κοινά αποτελεί μεγάλο μάθημα για τον πολίτη και μπορεί μέσα από αυτή να διδαχθεί τις αρετές και τα καθήκοντά του. Το βασικό ερώτημα είναι πως μπορεί να συμβάλλει η εκπαίδευση στη διαμόρφωση του ενεργού πολίτη, εφόσον στη κρατούσα αντίληψη θεωρείται προϋπόθεση για την καλή λειτουργία της δημοκρατίας και την πραγμάτωση των ηθικών σκοπών της. Προς ποια κατεύθυνση δηλαδή θα πρέπει να διαμορφωθεί, μέσω της εκπαίδευσης η προσωπικότητα του πολίτη, ώστε να ανταποκρίνεται στη δημοκρατική πολιτική κοινότητα, να προάγονται τα δημοκρατικά ιδεώδη και να αντιμετωπισθούν αποτελεσματικά τα κρίσιμα προβλήματα που ταλανίζουν τις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες. Ποια παιδεία τελικά είναι η κατάλληλη για τον πολίτη και με ποιους τρόπους θα αποκτηθεί (Μπάλιας, 2008, σελ.9-22).

Ο ενεργός πολίτης, όπως τον οραματίζονται οι φορείς της κοινωνίας των πολιτών, είναι ο υπεύθυνος πολίτης, που είναι ενημερωμένος, ξέρει τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του, εκφράζει την άποψή του και συμμετέχει ενεργά στα κοινωνικά αλλά και τα πολιτικά δρώμενα. Χρειάζεται για αυτό «πολιτική επιμόρφωση» (Ανδριτσάκου, 2010), προκειμένου να εμπνευσθεί αλλά και να ενισχυθεί η συμβολή του στο ιδανικό της συμμετοχικής δημοκρατίας, στην κατεύθυνση της «πραγματικής αλλαγής της κοινωνίας», (Freire, 1977). Ο ενεργός πολίτης είναι αυτός που είναι υπεύθυνος απέναντι στον εαυτό του, ενημερώνεται για τα κοινά, προστατεύει το περιβάλλον, διεκδικεί τα δικαιώματά του στο δημόσιο χώρο, σέβεται τη διαφορετικότητα και ενεργεί. Για να είναι όμως κάποιος ενεργός πολίτης, χρειάζεται να είναι ενημερωμένος, χρειάζεται να είναι καταρτισμένος, χρειάζεται να ξέρει πού και πώς να συμμετάσχει.

Περισσότερο από όλα όμως χρειάζεται να έχει ελεύθερη πρόσβαση στην πληροφόρηση για τα θέματα που τον αφορούν.

Ο ρόλος της πολιτικής εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα σημαντικός κυρίως σε ότι αφορά την υιοθέτηση κριτικού τρόπου σκέψης και δράσης και την ανάπτυξη πολιτικής συνείδησης που με τη σειρά τους θα βοηθούν στη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής στη βάση της γνώσης, του σεβασμού, της αποδοχής, της ανοχής των πολιτισμικών διαφορών. Η εξέλιξη στον τομέα της πληροφορικής, που είχε σαν επακόλουθο την υπερπροσφορά γνώσεων και την διάχυση των πληροφοριών, συμπαρέσυρε την ανάγκη συνεχούς επεξεργασίας αυτής της γνώσης, ανατροφοδότησης και ανακατασκευής της μέσα από μια κριτική προσέγγιση προκειμένου οι αποδέκτες να δρουν ως «ενεργοί παραλήπτες» της γνώσης. Συνάγεται το συμπέρασμα, ότι δεν επαρκεί η κατάκτηση συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων οι οποίες γρήγορα θα ξεπεραστούν λόγω της ροής των γεγονότων και των εξελίξεων, αλλά χρειάζεται η καλλιέργεια της συνολικής προσωπικότητας του ανθρώπου μέσω της εκπαίδευσης.

Η ενεργή συμμετοχή του πολίτη στα κοινά είναι μια διαδικασία δια βίου μάθησης. Είναι διαδραστική και βαθιά ενσωματωμένη σε συγκεκριμένα πλαίσια. Οι άνθρωποι αποκτούν συναφείς γνώσεις και δεξιότητες μέσω ενεργών προσπαθειών να επιλύσουν ένα πρόβλημα ή να φέρουν εις πέρας μια αποστολή, και όχι μέσω οργανωμένων ή θεσμοθετημένων μαθησιακών διαδικασιών. Ο ενεργός πολίτης μαθαίνει να σέβεται τον εαυτό του και τους άλλους, και ανάλογα με το πλαίσιο της ενασχόλησής του με τα κοινά, τα ανθρώπινα δικαιώματα, το περιβάλλον, τους θεσμούς κ.λπ. Μαθαίνει τις έννοιες και τις επιπτώσεις τις συνεργασίας, μαθαίνει να αξιολογεί τις επιδόσεις αυτού αλλά και των άλλων, διδάσκεται ευαισθησία, ανοχή, ηθική, αναπτύσσει κριτική σκέψη. Έχει την ευκαιρία να εφαρμόζει ό,τι μαθαίνει στην πράξη, να λαμβάνει αποφάσεις που επηρεάζουν και αυτόν και τους άλλους. Διδάσκεται αξίες όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα, η πλουραλιστική δημοκρατία, οι κανόνες δικαίου, το δικαίωμα στη διαφορετικότητα, η αλληλεγγύη και η υπευθυνότητα.

Ποικίλες κοινωνικοπολιτικές - οικονομικές ανακατατάξεις, η σύνθεση νέων πολνπολιτισμικών κοινωνιών και η διεκδίκηση δικαιωμάτων, αποτελούν κάποιους από τους λόγους για τους οποίους η ιδιότητα τον ενεργού πολίτη αποκτά σήμερα νέες διαστάσεις (Μπάλιας, 2008).

Παράλληλα με την ανάδυση της παγκοσμιοποίησης, όρος που αναφέρεται στο διευρυμένο χαρακτήρα της διεθνούς οικονομίας σε πλαίσια ανταγωνιστικά, δημιουργεί νέες συνθήκες στο παγκόσμιο γίνεσθαι (Σκουλάς, 2006), έτσι ώστε να προκύπτει η ανάγκη ανάπτυξης μιας πολλαπλής ταυτότητας της έννοιας τον πολίτη, ταυτότητας στην οποία η δράση και συμμετοχή τον να αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ενίσχυση και της ταυτότητας της κοινωνίας.

4.3 Εθελοντισμός

Η έννοια του εθελοντισμού στη σύγχρονη κοινωνία δεν μπορεί να οριστεί μονοσήμαντα και στατικά. Ο εθελοντισμός αποτελεί μία πολυμορφική διαδικασία, η οποία δεν γίνεται κατανοητή μέσα από το πρίσμα μιας και μόνο επιστήμης. Αντίθετα, η κατανόησή του απαιτεί μια περισσότερο διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση η οποία οφείλει να λαμβάνει υπόψη της πολλά και διαφορετικά επιστημονικά πεδία (Lockstone, 2004).

Επιχειρώντας να προσεγγίσουμε την έννοια του εθελοντισμού θα μπορούσαμε να πούμε ότι αναφέρεται στην ηθελημένη πράξη για κάποιο κοινωφελή σκοπό χωρίς υλικό ή άλλο αντάλλαγμα. Η στόχευση της εθελοντικής δράσης είναι η εθελούσια και ανιδιοτελής προσφορά, το συλλογικό όφελος, η κοινωνική παρέμβαση στα κοινά, η ανάπτυξη και η κοινωνική ευημερία. Ως εκ τούτου, εθελοντής είναι ο πολίτης που προσφέρει ανιδιοτελώς χρόνο ή γνώση για χρήσιμες δράσεις προς όφελος άλλων, χωρίς να περιμένει αντάλλαγμα.

Σύγχρονες μελέτες προσπαθούν να κατανοήσουν τα κίνητρα που ωθούν στον εθελοντισμό. Προκειμένου να συστηματοποιηθούν τα κίνητρα (Widjaja, 2010) που ωθούν κάποιον στο να αναλάβει εθελοντική δράση έχουν δημιουργηθεί βασικά μοντέλα. Σύμφωνα με τα κριτήρια αυτά, το πολυδιάστατο μοντέλο (Clary et al 1998) βασίζεται σε συγκεκριμένα διακριτά στοιχεία τα οποία κινητοποιούν τη συμπεριφορά μας. Ειδικότερα τα στοιχεία αυτά είναι: οι αξίες, οι αντιλήψεις, τα κοινωνικά κριτήρια, η καριέρα, το αίσθημα της αυτοπροστασίας και της αυτοβελτίωσης. Πρόκειται δηλαδή για ένα πλέγμα κινήτρων, το οποίο περιλαμβάνει τις αλτρουιστικές ανάγκες του ανθρώπου, τις νέες εμπειρίες, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θέλει να αποκτήσει, την ανάπτυξη και ενδυνάμωση των κοινωνικών του σχέσεων, την απόκτηση και ενίσχυση της κοινωνικής του ταυτότητας, την αποδοχή και την αναγνώριση από τον κοινωνικό περίγυρο, την ενδυνάμωση των προσόντων του και της επαγγελματικής του

εμπειρίας, την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης, το αίσθημα απενοχοποίησης για την αδυναμία κάποιων συνανθρώπων μας να αντιμετωπίσουν τις δικές τους ανάγκες ή τη φυσική και κοινωνική τους υστέρηση. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως ανεξάρτητα από τα κίνητρα τα οποία ενεργοποιούν τη δράση των ατόμων σε σχέση με τον εθελοντισμό, η προσωπικότητα του καθενός διαδραματίζει αποφασιστικό ρόλο, αφού στοιχεία όπως η ψυχοδιανοητική συγκρότηση, το ενδιαφέρον για προσφορά στο συνάνθρωπο, καθώς και το αίσθημα της μετριοπάθειας και της έλλειψης εγωισμού, ενεργοποιούν την ανθρώπινη συμπεριφορά προς τον εθελοντισμό (Penner, 2004). Εθελοντική δράση ωστόσο μπορεί να αναπτύξει κάποιος λόγω των προσωπικών του βιωμάτων, της θρησκευτικής του συνείδησης, της συμμετοχής του σε μία κοινότητα, των βαθύτερων προσωπικών του αναγκών ή της πίεσης που του ασκείται από τον οικογενειακό και κοινωνικό του περίγυρο (Houle et al, 2005).

Ο εθελοντισμός δεν είναι απλώς ένας όρος, είναι μια στάση ζωής, καθώς επιδρά εποικοδομητικά στο κοινωνικό στερέωμα, αφορά όλους, ανεξαρτήτως κοινωνικών και οικονομικών διακρίσεων, προάγει την ενεργό συμμετοχή των πολιτών στην προάσπιση θεμελιωδών δικαιωμάτων και ενδυναμώνει την κοινωνική αλληλεγγύη και συνοχή. Μια εθελοντική δράση στοχεύει όχι μόνο στο προσωρινό ξεπέρασμα του προβλήματος, αλλά, κατά περίπτωση, και στην αντιμετώπιση των αιτίων του, την ενδυνάμωση των επωφελούμενων, τη συνεχή λειτουργία δομών υποστήριξης. Ο εθελοντισμός ενδέχεται να ξεκινάει από ένα βαθύ προσωπικό κίνητρο αλλά συνδέεται με μια ανιδιοτελή κοινωνική δράση, η οποία είναι προϊόν συλλογικής δουλειάς, καθώς αποσκοπεί στην κοινή ωφέλεια μέσω της ανώνυμης και ηθελημένης προσφοράς. Στο πλήθος των περιπτώσεων, ο εθελοντισμός στοχεύει στην κοινωνική αλλαγή των στάσεων και των αντιλήψεών μας με στόχο τη διάρκεια και εν τέλει την κοινωνική μεταβολή προς μια κατεύθυνση που να ωφελεί τους πολλούς.

Αξίζει σε αυτό το σημείο να υπογραμμιστεί ότι η ανάπτυξη και η ενδυνάμωση του εθελοντισμού, καθώς και η αναγνώριση της συμβολής του δεν θα πρέπει να ερμηνεύεται ως άλλοθι της πολιτείας προκειμένου αυτή να μην αναλάβει τις ευθύνες της απέναντι στους πολίτες. Ούτε να συμβάλλει στη μετάθεση των ευθυνών της πολιτείας σε τρίτους. Ακόμη περισσότερο ο εθελοντισμός δεν θα πρέπει να μετατρέπει τους πολίτες σε παθητικούς δέκτες οι οποίοι θα πάψουν να διεκδικούν τα δικαιώματά τους από το κράτος και τους επίσημους θεσμούς του.

Επιχειρώντας να κατανοήσουμε την έννοια και το περιεχόμενο του εθελοντισμού είναι σημαντικό να αναφερθούμε στην έννοια και το ρόλο της «κοινωνίας των πολιτών». Με τον όρο «κοινωνία των πολιτών» εννοούμε τον ενδιάμεσο χώρο ανάμεσα στο κράτος και την αγορά. Εννοούμε μια κοινωνική περιοχή στην οποία δεν παρεμβαίνει το επίσημο κράτος με τους θεσμούς του, ούτε η ιδιωτική πρωτοβουλία με την έννοια της αμιγούς επιχειρηματικής δραστηριότητας. Ταυτόχρονα, σε ό,τι αφορά στους πολίτες η κοινωνία των πολιτών προϋποθέτει «πολιτικά υποκείμενα με υψηλό βαθμό αυτονομίας στον προσδιορισμό κατά τον προσδιορισμό των συλλογικών τους συμφερόντων» (Σημίτη, 2002:177). Οι εθελοντικές οργανώσεις, οι μη κυβερνητικές οργανώσεις, οι μη κερδοσκοπικές συνεταιριστικές ομάδες, οι πολιτιστικοί σύλλογοι αποτελούν μέρος της κοινωνίας των πολιτών, συγκροτώντας ουσιαστικά τον τρίτο πυλώνα ανάπτυξης στις δυτικές κοινωνίες. Ο Νίκος Μουζέλης αποδίδει τον όρο ως «έναν «ενδιάμεσο» χώρο μεταξύ κράτους και αγοράς έναν αυτοκυβερνώμενο κοινωνικό χώρο, αποτελούμενο από θεσμούς, ομάδες, οργανώσεις οι οποίες λειτουργούν και κατά του άκρατου ατομικισμού της αγοράς και κατά του κρατικού αυταρχισμού» (Μουζέλης,1997). Ουσιαστικά, για να γίνει πιο κατανοητό, η κοινωνία των πολιτών αποτελεί ένα χώρο συμμετοχής των πολιτών σε ένα ευρύτερο σύνολο στο οποίο ο κάθε πολίτης προσχωρεί με τη θέλησή του (Γιαννής, 2002). Και για το λόγο αυτό, συναπαρτίζεται από κοινωνικά υποκείμενα με διαφορετικές αφετηρίες, ιδεολογικές καταβολές και επαγγελματικές προσεγγίσεις τα οποία ενώνει ο κοινός στόχος της κοινωνικής προσφοράς και της επίλυσης σημαντικών κοινών κοινωνικοοικονομικών προβλημάτων. Η «κοινωνία των πολιτών» αποτελεί ουσιαστικά ένα ζωντανό και δυναμικό κοινωνικό χώρο που προσπαθεί να αναπτύξει ρεαλιστικές προτάσεις και λύσεις σε μια μεγάλη γκάμα κοινωνικών ζητημάτων. Ο χώρος αυτός στηρίζεται στη δράση, στη συμμετοχή και στη διάθεση για συνεισφορά, δίνοντας προτεραιότητα στην κοινωνική και όχι στην ατομική ευημερία (Αλεξάκης & Αφουξενίδης, 2010).

Ο εθελοντισμός, ως οργανωμένη και συντονισμένη έκφραση της «κοινωνίας των πολιτών», εκδηλώνεται και αναπτύσσεται σε κάθε κοινωνία μέσα από διάφορους τρόπους και μορφές ανάλογα με το ιστορικό παρελθόν, το πολιτισμικό επίπεδο, τις παραδόσεις, την πολιτική κατάσταση, τη θρησκευτική παράδοση του κάθε λαού. Είναι σαφές ότι οι εθελοντικές δράσεις και παρεμβάσεις δεν εμφανίζονται με τον ίδιο τρόπο σε κάθε κοινωνία κι αυτό οφείλεται στο διαφορετικό επίπεδο αλλά και στις συνθήκες που η κάθε κοινωνία έχει διαμορφώσει. Ωστόσο, μελετώντας το φαινόμενο του σύγχρονου εθελοντισμού, διαπιστώνουμε πως εκδηλώνεται κατά

κανόνα σε επίπεδα όπως η κοινωνική φροντίδα και οι κοινωνικές υπηρεσίες, η καταπολέμηση της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού, η προστασία του περιβάλλοντος, οι πολιτικές παρεμβάσεις (ακτιβισμός και κινηματική δράση), η προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η έκφραση κοινωνικής αλληλεγγύης, η πολιτική προστασία, η προάσπιση της πολιτιστικής κληρονομιάς.

Ο εθελοντισμός μπορεί να αναπτυχθεί είτε σε επίσημο-τυπικό επίπεδο (π.χ. ΜΚΟ), είτε σε άτυπο - ανεπίσημο (π.χ. προσφορά στη βάση της ατομικής πρωτοβουλίας). Είναι σαφές ότι η εθελοντική δράση είναι πολύ-επίπεδη και διακρίνεται σε πολλές κατηγορίες, ανάλογα πάντα με τη φύση και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της. Η εθελοντική δραστηριότητα βασίζεται στη συλλογική δράση, στην αμοιβαιότητα και στη συνεργασία με στόχο το γενικό συμφέρον και το κοινό καλό. Οι βασικές κατευθύνσεις που διέπουν (ή που πρέπει να διέπουν) τον εθελοντισμό ως κοινωνική πρακτική είναι αναγκαίο να κινούνται σε ένα κοινό πλαίσιο αρχών και αξιών. Ειδικότερα, απαιτείται ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των αξιών του πολιτισμού μας, με έμφαση στα ατομικά δικαιώματα, τις πολιτικές και κοινωνικές ελευθερίες, η παροχή εθελοντικής εργασίας να μη συνδέεται σε καμία περίπτωση με την αγοραπωλησία και την εκμετάλλευση εργατικής δύναμης, η εθελοντική δράση να στοχεύει στην κάλυψη ζωτικών αναγκών για τον άνθρωπο, τη φύση και την κοινωνία, η έμφαση στις αξίες της διαφάνειας, της αξιοκρατίας, της ισοτιμίας, της αλληλεγγύης και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Σημαντικές πρωτοβουλίες-μορφές εθελοντισμού έχουν αναπτυχθεί από τις τοπικές κοινωνίες σε τομείς όπως η πολιτική προστασία (έκτακτες καταστάσεις, θεομηνίες, φυσικές καταστροφές, σεισμοί κ.ά.), η προστασία του περιβάλλοντος (πυρκαγιές, δένδροφυτεύσεις, αποψιλώσεις, καθαρισμοί παραλιών κ.ά.), στη βελτίωση δημόσιων χώρων, στη διατήρηση και την προστασία της πολιτιστικής κληρονομιάς. Η αποδυνάμωση του κοινωνικού κράτους, η αύξηση της ανεργίας, η ένταση της φτώχειας ενέτειναν την εθελοντική δράση ως μέρος της κοινωνικής ζωής. Το τελευταίο χρονικό διάστημα λόγω της οικονομικής κρίσης έχουν εμφανιστεί νέες μορφές εθελοντισμού με τοπική δράση, όπως τα δίκτυα ανταλλαγής υπηρεσιών- τράπεζες χρόνου, τα κοινωνικά παντοπωλεία, τα κοινωνικά φροντιστήρια, τα κοινωνικά ιατρεία και φαρμακεία.

4.4 Αλληλεγγύη

Η αλληλεγγύη είναι μια ιδιαίτερα ολισθηρή έννοια καθώς συναντάται με διαφοροποιημένα νοήματα και πλαίσια τόσο στην κοινωνιολογία, την κοινωνική ψυχολογία και την πολιτική φιλοσοφία, όσο και στις πολιτικές επιστήμες, την χριστιανική θρησκεία, αλλά και στην καθημερινή ρητορική των πολιτικών και των πολιτών. Καθώς δύναται να συμπεριλάβει πολλαπλές νοηματοδοτήσεις, είναι δυσχερής ένας μοναδικός ορισμός της.

Η αλληλεγγύη σχετίζεται με έννοιες όπως η συμπαράσταση και η αλληλοβοήθεια. Στηρίζεται στο αίσθημα ενότητας μεταξύ ατόμων που τους συνδέουν κοινά συμφέροντα, κοινοί στόχοι ή κίνδυνοι. Αφορά τις σχέσεις σε μια κοινωνία με τις οποίες οι άνθρωποι συνδέονται μεταξύ τους.

Η από κοινού αντιμετώπιση καταστάσεων υπό συνθήκες «απειλής», η αλληλοβοήθεια και αλληλοϋποστήριξη, αλλά και η κοινότητα στόχων και ιδανικών αποτελούν τα κύρια χαρακτηριστικά γνωρίσματα της αλληλεγγύης. Αυτά τα χαρακτηριστικά υπάρχουν σε πολλές πρακτικές που έχουν σκοπό να ωφελήσουν τους άλλους και μπορεί να περιλαμβάνουν μια ευρεία γκάμα δραστηριοτήτων, οι οποίες ξεκινούν από το ατομικό και το διαπροσωπικό πεδίο και εκτείνονται μέχρι το παγκόσμιο.

Η γερμανίδα φιλόσοφος Χάνα Άρεντ διακρίνει τον οίκτο (που προκαλεί φιλανθρωπία) από την αλληλεγγύη. Ο οίκτος αντιστοιχεί ακριβώς σε ορισμένη κατάσταση δυστυχίας που γίνεται αισθητή από μας από απόσταση εγγύτητας προς αυτόν που δυστυχεί. Η σχέση αυτή είναι προφανώς μερική και συγκεκριμένη, καθότι εμπλέκει κάθε φορά ορισμένα μόνο πρόσωπα. Δεν αναφέρεται στην κοινωνία ως όλον, ούτε στα μέλη της συνολικά. Αντίθετα, η αλληλεγγύη, ακόμα και αν τροφοδοτείται από συναίσθημα συμμετοχής στην οδύνη κάποιου άλλου, πηγαίνει πέρα από αυτή. στη στάση αλληλεγγύης η αποδοκιμασία της αναξιοπάθειας του άλλου αφαιρείται από συγκεκριμένες περιστάσεις ή σχέσεις στις οποίες τυχαίνει να ενέχεται το υποκείμενο. και γενικεύεται σε σταθερή ηθική στάση, καθότι ανταποκρίνεται σε καθολικεύσιμη ηθική αρχή (Άρεντ 2006, Σταμάτης 2013).

Σε μία πιο αυστηρά κοινωνιολογική προσέγγιση η αλληλεγγύη διαμορφώνεται, κατά τη διάκριση των Bierhoff RD και Küpper, ή στη βάση κοινών συμφερόντων του ατόμου με τους άλλους ή αποτελεί ανταπόκριση σε μία κοινωνική συνθήκη και δράση υπεράσπισης των συμφερόντων των άλλων (1999: 133). Η πρώτη κατεύθυνση της έννοιας της αλληλεγγύης, που

αποτελεί και την είσοδό της στις κοινωνικές επιστήμες, συνδέεται με το ζήτημα της κοινωνικής συνοχής και ενσωμάτωσης, μέσα από το ερώτημα του πώς είναι δυνατή η κοινωνική τάξη και η ίδια η κοινωνία. Με την εξέλιξη της καπιταλιστικής κοινωνίας στη βάση ορθολογικών οικονομικών κοινωνικών σχέσεων ο Ντυρκέμ έθεσε την διάκριση ανάμεσα στην "μηχανική αλληλεγγύη" και στην "οργανική αλληλεγγύη" (Komter, 2005: 107). Η πρώτη αναπτύσσεται σε απλές κοινωνίες που στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό στην ομοιότητα, στη βάση κοινών αξιών, κανόνων και πεποιθήσεων, όπως και ισχυρών κοινωνικών τελετουργικών. Χαρακτηρίζονται από ισχυρή συλλογική συνείδηση και ένταση τόσο στο επίπεδο της αφομοίωσης όσο και των αποκλεισμών όσων δεν είναι "όμοιοι". Η δεύτερη, που επήλθε με τον σύνθετο καταμερισμό της εργασίας που επέφερε ο καπιταλισμός, στηρίζεται στην αλληλεξάρτηση που γεννά η ανάγκη συνεργασίας των τόσο διαφοροποιημένων παραγωγών αγαθών, υπηρεσιών κλπ., με αποτέλεσμα αφενός διαφοροποιημένες αξίες, πολιτισμικά πλαίσια κλπ., και αφετέρου τη συλλογική συνείδηση να υποχωρεί έναντι της ατομικής συνείδησης, αλλά και τη σχέση συμπεριλήψεων και αποκλεισμών να ελαστικοποιείται. Ο Ντυρκέμ διαβλέπει τον κίνδυνο ηθικού ελλείμματος στην οργανική αλληλεγγύη. Έτσι, κατά τον Ντυρκέμ, ο ατομικισμός και το ατομικό συμφέρον δεν είναι ασύμβατα με την οργανική αλληλεγγύη και αντίθετα μπορούν να ενισχύσουν το ένα το άλλο (Thome, 1999: 101), στο μέτρο όμως που ο ατομικισμός διέπεται από κάποιον ηθικό κώδικα (Stjernø, 2004: 36). Για τον Ντυρκέμ, ο βαθμός της "ομαδικότητας" ενός συνόλου, ο βαθμός δηλαδή που η ομάδα με διάφορους τρόπους επηρεάζει και καθορίζει την συμπεριφορά των μελών της, θέτοντας κανόνες και ορίζοντας δράσεις, συνιστά και τον ορισμό της αλληλεγγύης της (Hechter, 1987: 8). Ο Ντυρκέμ διακρίνει μεταξύ "ηθικού" και "εγωιστικού" ατομικισμού. Στην πραγματικότητα προσπαθεί να εισάγει στη θεωρία του για την αλληλεγγύη και μια ηθική διάσταση, που τον φέρνει προς την δεύτερη κατεύθυνση της έννοιας επιδεικνυόμενη αλληλεγγύη.

Η άλλη απάντηση, που είναι και η κρατούσα όσον αφορά τη συλλογική δράση γενικότερα και στην οποία εντάσσονται στοχαστές όπως ο Μαρξ, δίνει έμφαση στη δομή και στη διαστρωμάτωση του συνόλου. Στις σχέσεις, δηλαδή, των ατόμων που αναπτύσσονται εντός ενός κοινωνικού συνόλου. Σε αυτή την προσέγγιση τα πλέον αλληλέγγυα σύνολα είναι εκείνα στα οποία υπάρχουν μεγαλύτερα κοινά ατομικά συμφέροντα, όπως π.χ. στην μαρξιστική προσέγγιση της ταξικής αλληλεγγύης.

Κλείνοντας τις προσεγγίσεις της αλληλεγγύης πάνω στην κοινότητα συμφερόντων, θα πρέπει να αναφερθούμε και σε εκείνη την πρακτική διάσταση που προσέδωσαν στην έννοια οι θεωρητικοί της αναρχίας. Πραγματικά, για τον Μπακούνιν η αλληλεγγύη, που ενυπάρχει μέσα σε κάθε άνθρωπο, είναι η βασική αρχή που καθοδηγεί τον προλετάριο, που είναι και "είναι ο φορέας των προτύπων της ανθρωπότητας", ενώ και ο Κροπότκιν τη θεωρεί βάση της κοινωνικής ενσωμάτωσης, αλλά ταυτόχρονα και ηθική αρχή. Το ενδιαφέρον είναι ότι, όπως αναφέρει και ο Stjernø, εφαρμόστηκε στην πράξη μέσα από διάφορα είδη αυτοοργάνωσης, όπως π.χ. με "κοοπερατίβες μεταξύ παραγωγών και καταναλωτών" (Stjernø, 2004: 57).

Σε μία γενικότερη και ευρύτερη θεώρηση του θέματος, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η αλληλοσυνεισφορά είναι το κύριο χαρακτηριστικό της αλληλεγγύης και αυτό που τη διαφοροποιεί από τον εθελοντισμό και τη φιλανθρωπία. Ο ιστορικός και διανοητής Eduardo Galeano υποστηρίζει: «δεν πιστεύω στη φιλανθρωπία. Πιστεύω στην αλληλεγγύη. Η φιλανθρωπία είναι κατακόρυφη, από τα πάνω προς τα κάτω. Η αλληλεγγύη είναι οριζόντια. σέβεται τον άλλο» (Eduardo Galeano, Ένας κόσμος ανάποδα).

Σε μια προσπάθεια αντιμετώπισης των αποτελεσμάτων της κρίσης στην Ελλάδα έχουν αναπτυχθεί πολλές συλλογικότητες και δομές αλληλεγγύης, συχνά με τοπικό χαρακτήρα. Πρόκειται για πρωτοβουλίες ομάδων πολιτών, άτυπων δικτύων ή συλλογικοτήτων με λιγότερο ή περισσότερο καλά οργανωμένες δράσεις, σε όλο το φάσμα της παραγωγής και συναλλαγής για την κάλυψη των μεγάλων αναγκών της κοινωνίας (διατροφή, εκπαίδευση, στέγαση, ψυχαγωγία κ.ά.). Σκοπός τους, κατά περίπτωση, είναι η παροχή άμεσης κοινωνικής και υλικής βοήθειας, αλλά και η ανάδειξη και η δημοσιοποίηση των προβλημάτων για την άσκηση πίεσης στα κέντρα αποφάσεων.

5. Όψεις εναλλακτικής εκπαίδευσης

5.1 Εναλλακτική εκπαίδευση

Ο όρος εναλλακτική εκπαίδευση αποτελεί όρο ομπρέλα για παιδαγωγικές θεωρίες που αποκλίνουν από τα τυπικά, παραδοσιακά εκπαιδευτικά συστήματα. Η εναλλακτική εκπαίδευση θεωρείται ότι είναι η εκπαίδευση που εισακούει τον παλμό της σύγχρονης εποχής, θέλει και μπορεί να ανταποκριθεί στις νέες ανάγκες που δημιουργούνται στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας, δεν φοβάται να πειραματιστεί σε νέα εργαλεία και νέα περιβάλλοντα

μάθησης, εφοδιάζει όχι μόνο τους μαθητές αλλά και τους εκπαιδευτικούς με γνώσεις και ικανότητες να ανταποκριθούν στους στόχους που θα θέσουν και έχει πραγματικό σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των μαθητών, την ανάπτυξη συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους, υπεύθυνους και δημιουργικούς ανθρώπους.

Σε πολλές περιπτώσεις ο όρος εναλλακτική εκπαίδευση είναι διφορούμενος. Ο όρος «εναλλακτική εκπαίδευση» με την ευρύτερη έννοια καλύπτει όλες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που δεν εντάσσονται στο παραδοσιακό σχολικό σύστημα. Παρατηρούμε ότι στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία και ειδικά σε ό, τι αφορά στα εκπαιδευτικά θέματα στις Η.Π.Α. Ο όρος αναφέρεται σε εναλλακτικές εκπαιδευτικές λύσεις και εκπαιδευτικά προγράμματα, αντί του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, τα οποία προσφέρονται είτε σε μαθητές ευπαθών κοινωνικών ομάδων που δεν έχουν καταφέρει να ενταχθούν ή δεν έχουν επιτύχει στο τυπικό σχολείο συνεπάγεται είτε σε ενήλικες. Ο κοινός πυρήνας δεδομένων (Common Core of Data), η πρωταρχική βάση δεδομένων του Υπουργείου Παιδείας των ΗΠΑ για τη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ορίζει το εναλλακτικό σχολείο ως «ένα δημόσιο σχολείο πρωτοβάθμιας / δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που απευθύνεται στις ανάγκες των μαθητών, οι οποίοι δεν μπορούν να εξυπηρετηθούν σε ένα κανονικό σχολείο, παρέχει μη παραδοσιακή εκπαίδευση, χρησιμεύει ως συμπλήρωμα στο κανονικό σχολείο ή δεν εμπίπτει στις κατηγορίες της τακτικής, ειδικής ή επαγγελματικής εκπαίδευσης» (Υπουργείο Παιδείας των ΗΠΑ, 2002, Πίνακας 2, σελ. 14). Συμπερασματικά, θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμο να διακρίνουμε τις θεωρίες και τα συστήματα εναλλακτικής παιδαγωγικής, τα οποία αποτελούν αντικείμενο της παρούσης μελέτης, από τις εκπαιδευτικές εναλλακτικές λύσεις για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες που περιγράφονται παραπάνω.

Εκτός από τα εναλλακτικά σχολεία, η εναλλακτική εκπαίδευση περιλαμβάνει και τα κέντρα κοινοτικής μάθησης, την κατ'οίκον εκπαίδευση, τα συνεργατικά κέντρα δια βίου μάθησης, τα αλληλέγγυα φροντιστήρια και σχολεία και μια πληθώρα άλλων μαθησιακών κοινοτήτων και ομάδων.

Πολλοί εναλλακτικοί παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι αυτό που γνωρίζουν οι μαθητές, το πώς το γνωρίζουν και το πώς ενεργούν δεν είναι ξεχωριστά στοιχεία, αλλά αντικατοπτρίζουν τις αλληλεξαρτήσεις μεταξύ του κόσμου και του εαυτού μας. Όπως εξηγεί ο συγγραφέας Parker

Palmer «Οι εικόνες του εαυτού και του κόσμου που βρίσκονται στην καρδιά της γνώσης μας θα βρεθούν επίσης στις αξίες με τις οποίες ζούμε τη ζωή μας» (Palmer, 1983). Κάνοντας ένα ακόμη βήμα, ο Palmer περιγράφει τον δάσκαλο ως διαμεσολαβητή μεταξύ του γνωστού και του αγνώστου, του «ζωντανού συνδέσμου στην επιστημολογική αλυσίδα». Η ανθρώπινη ανάπτυξη, συνεπώς, αποτελεί μέρος της εκπαίδευσης και περιλαμβάνει τις συναισθηματικές, οικολογικές, σωματικές και πνευματικές πτυχές της ζωής.

Η εναλλακτική εκπαίδευση αναπτύχθηκε ως απάντηση στην καθιέρωση της τυποποιημένης και υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Καθ' όλη τη διάρκεια της 200ετούς ιστορίας της δημόσιας εκπαίδευσης, μια ευρεία ομάδα κριτικών της παιδαγωγικής επεσήμανε ότι η εκπαίδευση των νέων ανθρώπων πρέπει να συνεπάγεται κάτι πολύ περισσότερο από απλώς την εξέλιξή τους σε μελλοντικούς εργαζόμενους ή πολίτες. Ο Johann Pestalozzi, ο Amos Bronson Alcott, ο Ralph Waldo Emerson, ο Henry David Thoreau, οι ιδρυτές της «προοδευτικής» εκπαίδευσης, Francis Parker και John Dewey, και άλλοι πρωτοπόροι όπως μεταξύ άλλων η Maria Montessori, ο Celestin Freinet και ο Rudolf Steiner επέμειναν ότι η εκπαίδευση πρέπει να γίνει κατανοητή ως η τέχνη της καλλιέργειας των ηθικών, συναισθηματικών, σωματικών, ψυχολογικών και πνευματικών διαστάσεων του αναπτυσσόμενου παιδιού (Miller, 1997). Πιο πρόσφατα και μέσα από διαφορετικές οπτικές, πολλοί διανοητές, όπως ο John Holt, ο Paul Goodman, ο Ivan Illich και ο Paulo Freire εξέτασαν το πώς η συμβατική εκπαίδευση υποσκάπτει τη δημοκρατία και καταπιέζει τα άτομα μέσω διαφόρων εξουσιαστικών σχέσεων (Miller, 2000).

Ένα ακόμη σημείο που διαφοροποιεί την εναλλακτική από την παραδοσιακή εκπαίδευση είναι η ποικιλομορφία της. Σε αντίθεση με τα παραδοσιακά ιδιωτικά και δημόσια σχολεία που χαρακτηρίζονται από στατικότητα μεθόδων και πρακτικών και έλλειψη καινοτομίας και δημιουργικότητας, τα περισσότερα εναλλακτικά σχολεία είναι στον αντίποδα της λογικής "ένα μοντέλο για όλους". Αντίθετα, δημιουργεί τις δικές της μεθόδους και προσεγγίσεις στη μάθηση και τη διδασκαλία. Έτσι, κάθε εναλλακτική προσέγγιση βασίζεται σε διαφορετικές πεποιθήσεις για το τι σημαίνει να ζεις, να μαθαίνεις και να αναπτύσσεσαι στη σημερινή κοινωνία.

Διαφοροποιητικό στοιχείο μεταξύ της εναλλακτικής και της παραδοσιακής εκπαίδευσης, αλλά και των εναλλακτικών θεωριών μεταξύ τους είναι τα αναλυτικά προγράμματα. Διαπιστώνουμε ότι τα παραδοσιακά μαθήματα όπως η ανάγνωση, η γραφή και τα μαθηματικά δεν διδάσκονται πάντοτε ξεχωριστά αλλά ενσωματώνονται στη συνολική μάθηση των μαθητών και

αντιμετωπίζονται σε διαθεματικό επίπεδο με καινοτόμους τρόπους (Clark, 1997). Άλλα θέματα όπως η οικολογία, οι τέχνες ή η δημοκρατία και η συμμετοχικότητα, τα οποία συχνά δεν απαντώνται επαρκώς στα παραδοσιακά σχολικά προγράμματα, συχνά προκύπτουν βάσει των ενδιαφερόντων και των επιθυμιών των μαθητών ως χαρακτηριστικά μιας πιο ανοιχτής μαθησιακής κοινότητας. Το σημαντικότερο όλων, ωστόσο, δεν είναι τα ίδια τα μαθήματα και η διδακτέα ύλη, αλλά η μέθοδος της μάθησης και η σύνδεση της αποκτηθείσας γνώσης με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της τρέχουσας πραγματικότητας.

Υπάρχουν πολλοί τρόποι να κατηγοριοποιηθεί και να εξεταστεί όλο το εύρος της εναλλακτικής εκπαίδευσης. Μερικές ομαδοποιήσεις που έχουν προταθεί είναι η ολιστική εκπαίδευση, η ανθρωπιστική εκπαίδευση, η ελευθεριακή εκπαίδευση, η λαϊκή εκπαίδευση, η κονστρουκτιβιστική εκπαίδευση, η δημοκρατική, η αντιρατσιστική κ.α.

Το εγχείρημα για μια μαθητοκετρική προσέγγιση που άπτεται των ενδιαφερόντων και του τρόπου μάθησης του μαθητή υποστηρίζεται από πολλά ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων δεκαετιών. Ο Ron Miller έχει εντοπίσει πέντε κοινά χαρακτηριστικά της εναλλακτικής εκπαίδευσης, τα οποία είναι ο σεβασμός στο άτομο, η ισορροπία, η αποκέντρωση της αρχής, η μη παρεμβολή μεταξύ των πολιτικών, οικονομικών και πολιτιστικών πεδίων της κοινωνίας, η ολιστική κοσμοθεωρία.

Οι εναλλακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις μπορούν να περιλαμβάνουν διαφορετικού τύπου εκπαιδευτικές δομές, όπως η ανοιχτή τάξη των ελεύθερων σχολείων ή και διαφορετικά προγράμματα σπουδών και διδακτικές μεθόδους, όπως στα σχολεία Waldorf και Montessori.

5.2 Μη τυπική εκπαίδευση

Η μη-τυπική εκπαίδευση είναι ένα μέρος της εκπαιδευτικής συζήτησης από το τέλος της δεκαετίας του '60. Αυτή είναι μια περίοδος μεγάλων κοινωνικών, οικονομικών και εκπαιδευτικών αλλαγών. Η μη-τυπική εκπαίδευση εθεωρείτο ως πανάκεια για όλα τα δεινά της εκπαίδευσης στις αναπτυσσόμενες χώρες κατά τις δεκαετίες του 1960 και 1970. Οι περισσότερες οργανώσεις παροχής βοήθειας περιέλαβαν τη μη-τυπική εκπαίδευση στο χαρτοφυλάκιο των παρεμβάσεών τους.

Η γρήγορη επέκταση των τεχνολογιών, των κοινωνικών αλλαγών και η αυξανόμενη κοινωνική αναταραχή επεσήμανε τους περιορισμούς του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος στις αναπτυγμένες χώρες και την αδυναμία του να αντιμετωπίσει την αναδυόμενη νέα μεταβιομηχανική κοινωνία της γνώσης. Το εκπαιδευτικό σύστημα που ήταν σχεδιασμένο για τις ανάγκες του βιομηχανικού καπιταλισμού δεν ήταν πλέον ένα στερεό οικοδόμημα για τις ανάγκες μιας κοινωνίας πιο ανοικτής και πιο συμμετοχικής. Οι ανησυχίες που είχαν αρχίσει να αναπτύσσονται εκείνη την περίοδο ήταν σχετικά με την καταλληλότητα της διδακτέας ύλης, τη συνειδητοποίηση του ότι η ανάπτυξη της εκπαίδευσης δεν ήταν παράλληλη με την οικονομική και το γεγονός πως η εργασία δεν ήταν άμεση απόρροια των σπουδών. Επίσης, πολλές χώρες αντιμετώπιζαν δυσκολία στο να αντεπεξέλθουν οικονομικά στην διεύρυνση της τυπικής εκπαίδευσης. Η εμφανής αντίφαση μεταξύ της όλο και περισσότερο ανοικτής και ρευστής κοινωνίας και του άκαμπτου εκπαιδευτικού συστήματος παρ'όλη την επέκταση του από την άποψη του αριθμού σπουδαστών/στριών και του αριθμού ετών φοίτησης έγινε αναμφισβήτητη. Το συμπέρασμα ήταν ότι το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα προσαρμοζόταν με πολύ αργό ρυθμό στις κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές που συνέβαιναν και υπόκειτο στο συντηρητισμό του. Η εμφάνιση της έννοιας της μη-τυπικής εκπαίδευσης ήταν μια ευκαιρία για την επανεξέταση και ανασυγκρότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Όπως αναφέρει ο Fordham στη δεκαετία του '70, η μη τυπική εκπαίδευση διαφοροποιήθηκε από τους κλασικούς εκπαιδευτικούς θεσμούς εμφανίζοντας τα εξής χαρακτηριστικά: η εκπαίδευση προσαρμοζόταν στις ανάγκες μη προνομιούχων ομάδων, επικεντρωνόταν σε προκαθορισμένους στόχους και εμφάνιζε προσαρμοστικότητα στην οργάνωση και στην επιλογή μεθόδων.

Οι σχεδιαστές και οικονομολόγοι άρχισαν να κάνουν το διαχωρισμό μεταξύ τυπικής, μη-τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, μια σημαίνουσα τριμερής κατηγοριοποίηση των συστημάτων μάθησης. Η πιο γνωστή της παρουσίαση είναι από τους Combs, Prosser και Ahmed (1973). Η τυπική εκπαίδευση είναι το ιεραρχικά δομημένο, χρονολογικά βαθμολογούμενο 'εκπαιδευτικό σύστημα', που ξεκινάει από το νηπιαγωγείο μέχρι το πανεπιστήμιο και περιλαμβάνει, εκτός από γενικές ακαδημαϊκές σπουδές, ποικιλία εξειδικευμένων προγραμμάτων και εκπαιδευτικών οργανισμών πλήρους απασχόλησης τεχνολογική και επαγγελματική εκπαίδευση. Ως άτυπη εκπαίδευση νοείται η πραγματικά δια βίου διαδικασία, κατά την οποία το άτομο αποκτάει αξίες, στάσεις συμπεριφοράς, δεξιότητες και γνώσεις μέσα από τις καθημερινές εμπειρίες και τις

εκπαιδευτικές επιρροές του περιβάλλοντός του από την οικογένεια και τους γείτονες, από την εργασία και το παιχνίδι, από την αγορά, τη βιβλιοθήκη και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Η μη-τυπική εκπαίδευση ορίζεται ως η κάθε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα εκτός καθιερωμένου τυπικού συστήματος είτε λειτουργώντας μεμονωμένα είτε ως σημαντικό γνώρισμα κάποιας ευρύτερης δραστηριότητας – που στοχεύει στην εξυπηρέτηση συγκεκριμένης ομάδας μαθητευόμενων και έχει ως αντικειμενικό στόχο τη μάθηση. Ο διαχωρισμός που έγινε είναι σε μεγάλο βαθμό διοικητικός. Η τυπική εκπαίδευση συνδέεται με σχολεία και εκπαιδευτικά ιδρύματα, η μη-τυπική με ομάδες πολιτιστικών κέντρων και άλλους οργανισμούς και η άτυπη, καλύπτει ότι απέμεινε, π.χ. αλληλεπίδραση με την οικογένεια, τους φίλους και συνεργάτες. Ο διαχωρισμός όμως αυτός παύει να είναι τόσο ξεκάθαρος όταν οι άνθρωποι οργανώνουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες στα πλαίσια της καθημερινότητάς τους. Σε τέτοιες περιπτώσεις μπορεί να υπάρξει αλληλοεπικάλυψη των όρων τυπική και μη-τυπική εκπαίδευση.

Ο Eraut (2000) χρησιμοποιεί τον όρο ‘μη τυπική’ μάθηση, υποστηρίζοντας πως η μάθηση συμβαίνει κατά κύριο λόγο εκτός τυπικών πλαισίων. Διερεύνησε το θέμα της μάθησης κυρίως μέσα στον εργασιακό χώρο του ατόμου, αναγνωρίζοντας όμως ότι οι κατηγοριοποιήσεις που χρησιμοποιεί έχουν γενικότερη εφαρμογή. Ο ίδιος αποφεύγει τον όρο ‘άτυπη’ μάθηση γιατί πιστεύει ότι είναι πολύ γενικός, αναφέρεται σε θέματα που δεν έχουν ως αποτέλεσμα τη μάθηση και προκαλεί συγχύσεις. Για τον Eraut κάθε ανάλυση της διαδικασίας της μάθησης, πρέπει να επικεντρώνεται στην ίδια τη δραστηριότητα και στο κατά πόσο το αποτέλεσμα της επιφέρει αλλαγές στο βαθμό κατανόησης του ατόμου και στις ικανότητες του.

Τους τύπους μάθησης στον εργασιακό χώρο του ατόμου, ερεύνησαν και οι Hodkinson και Hodkinson (2001), δημιουργώντας ένα πλαίσιο με δύο διαστάσεις, οι οποίες διασταυρώνονται μεταξύ τους. Η πρώτη διαχωρίζει την σκόπιμη και προγραμματισμένη μάθηση από την αθέλητη και απρογραμματίστη. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να προκύψει είτε γιατί η σχετική δραστηριότητα δεν ήταν εσκεμμένη και ήταν απρογραμματίστη, είτε γιατί η δραστηριότητα ήταν εσκεμμένη και προγραμματισμένη, αλλά δεν είχε ως άμεσο σκοπό τη μάθηση. Η δεύτερη διάσταση εστιάζεται κυρίως στην πηγή της μάθησης. Διαχώρισαν τη μάθηση που αντλείται από μια προϋπάρχουσα πηγή γνώσης, από εκείνη που είτε δεν προϋπήρχε, είτε ο μαθητευόμενος ενέργησε σαν να μην υπήρχε. Για να διευκολύνουν την ανάλυση των δεδομένων που ανέλυναν,

πρόσθεσαν και ένα ενδιάμεσο στάδιο, το οποίο ονόμασαν 'ανάπτυξη προϋπάρχουσας ικανότητας.

Ο Simkins, T. (1977) ανέλυσε τα προγράμματα μη-τυπικής εκπαίδευσης ανάλογα με τους σκοπούς, το χρόνο, το περιεχόμενο, το σύστημα παροχών και τον έλεγχο που ασκούν και τα αντιπαρέθεσε με τυπικά προγράμματα. Τα αποτελέσματα των ιδεατών τύπων παρέχουν ένα χρήσιμο πλαίσιο και καταδεικνύουν την έκταση στην οποία οι πρωτοβουλίες της μη-τυπικής εκπαίδευσης, ενώ δίνουν έμφαση στην ευελιξία και την κατανόηση, παραμένουν στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διδακτέας ύλης (σε αντίθεση με τις μορφές εκπαίδευσης που κατευθύνονται από συζήτηση).

Ιδεατοί τύποι μοντέλων τυπικής και μη-τυπικής εκπαίδευσης		
	Τυπική	Μη-τυπική
Σκοποί	Μακροπρόθεσμοι και γενικοί Βασισμένη στα προσόντα	Βραχυπρόθεσμοι και συγκεκριμένοι Μη βασισμένη στα προσόντα
Χρόνος	Μεγάλη διάρκεια / προπαρασκευαστική / πλήρης απασχόληση	Μικρής διάρκειας / επαναλαμβανόμενη / ημι-απασχόληση
Περιεχόμενο	Συγκεκριμένο Ακαδημαϊκό Οι προϋποθέσεις εισόδου καθορίζουν το πελατολόγιο	Εξατομικευμένο Πρακτικό Το πελατολόγιο καθορίζει τις προϋποθέσεις εισόδου
Σύστημα παροχών	Βασισμένη σε κάποιο ίδρυμα, απομονωμένη από το περιβάλλον. Αυστηρά δομημένη, με επίκεντρο το δάσκαλο	Βασισμένη στο περιβάλλον, σχετιζόμενη με το κοινωνικό σύνολο. Ευέλικτη, με επίκεντρο τον εκπαιδευόμενο
Έλεγχος	Εξωτερικός / ιεραρχικός	Αυτο-ελεγχόμενος / δημοκρατικός

(Προσαρμοσμένο από τον Fordham 1993 από τον Simkins 1977: 12-15)

Σύμφωνα με τον Fordham (1993), ένα από τα θέματα που αναφέρονται συχνά στη βιβλιογραφία της μη-τυπικής εκπαίδευσης, πραγματεύεται το ότι η εκπαίδευση πρέπει να είναι προς όφελος των εκπαιδευόμενων και η οργάνωση και διδακτέα ύλη θα έπρεπε να καθορίζεται από τους ίδιους, ότι δηλαδή θα έπρεπε να είναι ‘από τη βάση προς τα επάνω’ (‘bottom up’). Υποστηρίζεται επίσης πως θα έπρεπε να ενδυναμώνει τους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν και αν είναι αναγκαίο να αλλάξουν τις κοινωνικές δομές γύρω τους. Από την άλλη πλευρά, παραδείγματα προγραμμάτων μη-τυπικής εκπαίδευσης ‘από την κορυφή προς τα κάτω’ (top down), είναι αρκετά συνηθισμένα. Σχεδόν όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία παρέχονται από εργοδότες ή το κράτος, ανήκουν σε αυτή την κατηγορία. Το γεγονός αυτό μπορεί να παραλληλιστεί με το διαχωρισμό που έκαναν οι Jeffs και Smith (1990,1999) ανάμεσα στη μη-τυπική και τυπική εκπαίδευση ανάλογα με τη διδακτέα ύλη. Με τον τρόπο αυτό, η τυπική εκπαίδευση θα προσεγγίζει την ‘από την κορυφή προς τα κάτω’ διαμόρφωση της διδακτέας ύλης (γ), η μη-τυπική την ‘από τη βάση προς τα επάνω’ ή διαπραγματεύσιμη διδακτέα ύλη (β) και η άτυπη εκπαίδευση δεν θα έχει διδακτέα ύλη ή θα είναι βασιζόμενη στη συζήτηση (α).

Αν και έχουν δοθεί αρκετές ερμηνείες στους ορισμούς της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, η ακριβής τους φύση παραμένει δύσκολο να προσδιοριστεί. Η δυσκολία αυτή διαχωρισμού τους είναι προφανής αν εξετάσουμε κατ’ αρχάς τους φορείς που παρέχουν εκπαιδευτικά προγράμματα. Αυτοί είναι σχολεία, ΜΚΟ, κέντρα νεότητας, οργανισμοί που ασχολούνται με δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου και άλλοι. Βλέπουμε πως κάποιοι από αυτούς, όπως τα σχολεία, προωθούν κατά βάση την τυπική εκπαίδευση. Άλλοι όμως που στηρίζονται από ιδιώτες ή άλλα δημόσια ιδρύματα, ενδέχεται να είναι λιγότερο τυπικοί. Επίσης, φορείς όπως οι λέσχες ελεύθερου χρόνου, οι οποίες δεν έχουν πάντα κάποια εξωτερική οικονομική υποστήριξη, ενδέχεται να διοικούνται και οργανώνονται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες. Αναφορικά λοιπόν με τις υπηρεσίες που οργανώνουν προγράμματα εκπαίδευσης, δε μπορούν να αποτελέσουν διαχωριστικό κριτήριο για τις τρεις κατηγορίες μάθησης.

Όσον αναφορά τώρα τις διαδικασίες μάθησης που ακολουθούνται σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία, μπορεί να περιλαμβάνουν συνεργασία, οργάνωση, πειθαρχία, τιμωρία, διάλογο, συμμετοχή, ορισμό στόχων και επίτευξή τους, κινητοποίηση κλπ. Συνεπώς, ούτε οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται με σκοπό τη μάθηση μπορούν να διαχωρίσουν τις μορφές εκπαίδευσης. Ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο εφαρμόζονται, μπορούν να περιγραφούν ως περισσότερο ή λιγότερο τυπικές.

Η μη-τυπική μάθηση μπορεί να παρατηρηθεί σε διάφορα πλαίσια, ακόμη κι αν οι συμμετέχοντες σε αυτήν δεν το κατανοούν άμεσα. Ακόμη και οι απαιτούμενες για τη συμμετοχή ικανότητες ή οι τίτλοι σπουδών δε μπορούν να αποτελέσουν διαχωριστική δικλείδα. Στην απόκτηση ικανοτήτων συμβάλουν τόσο η τυπική όσο η μη-τυπική και η άτυπη μάθηση. Οι Morch και Stadler (2003) πρότειναν ένα απλό τριγωνικό μοντέλο για να περιγράψουν τις σχέσεις μεταξύ της απόκτησης των ικανοτήτων και της προσωπικής ανάπτυξης. Η 'ύπαρξη', η 'γνώση' και η 'πράξη' συναποτελούν την έννοια της ικανότητας σε προσωπικό επίπεδο. Συνδυάζοντας τις τρεις μορφές μάθησης με τα τρία αυτά στοιχεία, μπορούμε να βρούμε τον καλύτερο τρόπο να προωθήσουμε τη γνώση, ανάλογα με το πλαίσιο, την περίσταση και τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται. Με τον τρόπο αυτό είναι κατανοητό πως πολλοί φορείς παρέχουν μη-τυπική εκπαίδευση, αν και είναι κατά βάση τυπικοί, μη-τυπικοί ή άτυποι.

Ακόμη και αν τα μη-τυπικά προσόντα μπορούν να αποκτηθούν μέσω διαφόρων μορφών μάθησης, οι μη-τυπικές ικανότητες φαίνεται να περιλαμβάνουν κατά κύριο λόγο στοιχεία δραστηριοποίησης, δημοκρατίας, συμμετοχής, υπευθυνότητας, ευελιξίας και κριτικής σκέψης. Οι ιδιότητες αυτές μπορεί να μην είναι μετρίσιμες με τυπικά μέσα, είναι όμως παρόμοιες με εκείνες που χρειάζονται στην καθημερινότητα και που βοηθούν τα άτομα να διαχειρίζονται διαφορετικές καταστάσεις και εμπειρίες. Αποτελούν λοιπόν προϋποθέσεις για τη συμμετοχή στην κοινωνική, προσωπική και επαγγελματική ζωή του ανθρώπου και λειτουργούν ως μεσολαβητές ανάμεσα στην τυπική γνώση και τις άτυπες φιλοδοξίες, επιθυμίες και όνειρα του.

5.3 Εκπαίδευση και Δημοκρατία

Η δημοκρατία ως σύστημα διακυβέρνησης, αλλά και ως σύστημα αξιών, ορίζει πολλαπλές πτυχές της ύπαρξης του ανθρώπου και της κοινωνίας και ως εκ τούτου έχει απασχολήσει

πολιτικούς φιλοσόφους, λογοτέχνες, κοινωνιολόγους, εκπαιδευτικούς, αλλά και τους απλούς πολίτες στην καθημερινή τους ζωή. Για τον Dewey, η δημοκρατία είναι αδιαχώριστη από την εμπειρία. Ο ίδιος ο φυσικός κόσμος είναι μια δημοκρατία, η οποία δεν υπόκεινται σε καμιά υπερφυσική αυθεντία. Η δημοκρατία στις ανθρώπινες σχέσεις είναι μια ιδανική διευθέτηση, η οποία δεν έχει επιτευχτεί ολοκληρωτικά, καθώς για να γίνει αυτό τα άτομα θα πρέπει να έχουν αποκτήσει ικανότητες για ελεύθερη και κριτική σκέψη, για διατύπωση και αξιολόγηση σκοπών και κυρίως για αποφασιστική και συνεργατική δράση. Συνεπώς, η δημοκρατία προϋποθέτει την εκπαίδευση (Χατζηγεωργίου, 2011).

Η προσπάθεια για μία εκπαίδευση με στόχο την παρότρυνση και υποβοήθηση των παιδιών προκειμένου να γίνουν υπεύθυνα μέλη και ενεργοί μελλοντικοί πολίτες με σεβασμό προς τις δημοκρατικές αξίες και τα ανθρώπινα δικαιώματα, αναπτύχθηκε έντονα κατά τη δεκαετία του 1990 σε Ευρώπη και Αμερική (Finkel & Ernst, 2005, σ.334). Αρκετά χρόνια νωρίτερα μεγάλοι φιλόσοφοι, ήδη από την εποχή του διαφωτισμού, όπως οι Λοκ, Ρουσσώ, Καντ, και παιδαγωγοί, όπως ο Κομήνιος και πολύ αργότερα ο Πεσταλότσι, διαμόρφωσαν με το έργο τους την αντίληψη ότι η εκπαίδευση μπορεί να θεμελιώσει στις νεωτερικές κοινωνίες την ελευθερία και την αρετή, οι οποίες αποτελούν βασικές αρχές και αξίες της δημοκρατίας. Αυτή η αντίληψη επανέρχεται και υποστηρίζεται ακόμα πιο έντονα από τους: Ντεκρολί, Ντιούι, Φρενέ, Μοντεσόρι, από το κίνημα δηλαδή της «Νέας Αγωγής» και του «Σχολείου Εργασίας» και από σύγχρονους διανοητές, όπως οι: Πιαζέ, Ίλιτς, Πάπερτ, Νιλ, Φρέιρε, αλλά και από τους μεγάλους φιλόσοφους και διανοητές της σοβιετικής ψυχολογίας και παιδαγωγικής, όπως ο Βιγκότσκι. Υπάρχει ένα σημείο, που όλοι όσοι έχουν ασχοληθεί με το ζήτημα της δημοκρατίας συναντιούνται και αυτό είναι η αναγκαιότητα ύπαρξης ενημερωμένων και ενεργών πολιτών, οι οποίοι θα μπορούν να νομιμοποιούν την εξουσία, να την επιλέγουν και να την ελέγχουν.

Είναι, ωστόσο, ενδιαφέρουσα η παρατήρηση του Levin (Ichilov, 1990) ότι τα σχολεία σε μια δημοκρατική καπιταλιστική κοινωνία καλούνται να συνεισφέρουν στη δημιουργία δύο τύπων προσωπικοτήτων σε κάθε άτομο. Από τη μια, τα σχολεία διαμορφώνουν το δημοκρατικό χαρακτήρα, ο οποίος είναι απαραίτητος για να μπορέσει το άτομο να συμμετέχει στη διοίκηση και λειτουργία των δημόσιων δημοκρατικών θεσμών. Παράλληλα, τα σχολεία καλούνται να δημιουργήσουν μελλοντικούς εργαζόμενους, οι οποίοι θα μπορούν να λειτουργήσουν σε ένα ιεραρχικό και αυταρχικό περιβάλλον όπως αυτό της εργασίας.

Η Ichilov (1990) ξεκινάει με την παραδοχή ότι για να καλυφθεί επαρκώς η ουσία της ιδιότητας του πολίτη σε μια δημοκρατία, τα χαρακτηριστικά της πρέπει να περιγράφονται και οι αντίστοιχοι προσανατολισμοί της να δηλώνονται ρητά. Η εξέταση της δημοκρατικής θεωρίας δίνει την ευκαιρία να οριστεί η ιδιότητα του πολίτη, με αναφορά στις σχέσεις μεταξύ ατόμων και των κοινοτήτων τους και την ποιότητα της κοινωνικής ζωής. Η συμμετοχική δημοκρατία αντιλαμβάνεται το άτομο ως πολίτη που συμμετέχει στους διάφορους κοινωνικούς πολιτικούς τομείς.

Η δημοκρατική θεωρία της εκπαίδευσης δεν αντικαθιστά το ιδανικό ή το ιδεώδες της εκπαίδευσης, αλλά προωθεί μια δημοκρατική κοινωνία που επιτρέπει να εκφραστούν τα ιδανικά του καθενός γύρω από θέματα εκπαίδευσης σε διάφορα επίπεδα. Η δημοκρατική θεωρία της εκπαίδευσης μέσω της διαβούλευσης βοηθάει στην επίλυση των διαφορετικών αντιλήψεων με τον πιο δίκαιο δυνατό τρόπο, πάντοτε με σκοπό να εμπλουτίσει την κοινή ζωή των πολιτών. Η Gutmann μίλησε, επίσης, για την προοπτική προώθησης μιας δημοκρατικής θεωρίας της εκπαίδευσης, στόχος της οποίας μπορεί να είναι ο εξοπλισμός των μαθητών με τις δεξιότητες που κρίνονται απαραίτητες για τη διαμόρφωση μιας ενεργητικής ιδιότητας του πολίτη, υπογραμμίζοντας ότι η σύνδεση του δημόσιου σχολείου με την εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη μπορεί να αποτελέσει μια στρατηγική που μπορεί να συμβάλει στη μείωση του δημοκρατικού ελλείμματος. Οι αποφάσεις στη δημοκρατία λαμβάνονται μετά από συζητήσεις και διαφωνίες, αλλά και στα πλαίσια δημόσιων διαβουλεύσεων. Η ποιότητα των αλλαγών και των αποφάσεων βασίζεται στην ποιότητα των διαβουλεύσεων, η οποία με τη σειρά της στηρίζεται στην ποιότητα των πληροφοριών που φτάνουν στην κοινή γνώμη, αλλά και στην ικανότητα των πολιτών να χρησιμοποιήσουν τις πληροφορίες αυτές, να αντιληφθούν το συμφέρον τους και να το εκφράσουν ευκρινώς (παράθεμα των Caprini και Keeter, 1996, αναφ. στο: Cook, 2006).

Δεν μπορεί να υπάρχει ένας σαφής ορισμός της δημοκρατικής εκπαίδευσης κυρίως λόγω των αντιφάσεων της ίδιας της δημοκρατίας. Εντούτοις, διάφοροι ερευνητές και μελετητές έχουν διατυπώσει μία σειρά ορισμών της. Ενδεικτικά, οι Renner & McCrury (2011) ορίζουν ως δημοκρατική εκπαίδευση τη διδασκαλία και τη μάθηση κατά κύριο λόγο, που στοχεύει στην απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και διαθέσεων απαραίτητων για την ενεργό συμμετοχή σε μία πλουραλιστική και συμμετοχική δημοκρατία. Για την Quraishi (2007), η δημοκρατική

εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από την εμπειρία και τη γνώση μίας σειράς αξιών και συμπεριφοριστικών προτύπων. Η κυρίαρχη αξία της είναι η ίδια η δημοκρατία με τις τρεις βασικές συνιστώσες της κοινωνικής, πολιτικής και οικονομικής δημοκρατίας. Η δημοκρατική εκπαίδευση μεταφέροντας εμπειρίες δημοκρατίας μνεί τους μαθητές στο δημοκρατικό τρόπο συμβίωσης, κοινωνικοποιώντας τους σε μια δημοκρατική σκέψη, προωθώντας δηλαδή τις γνωστικές και συναισθηματικές εκείνες διαδικασίες, με τις οποίες οι δημοκρατικές κοινωνίες μεταδίδουν τις πολιτικές αξίες τους και συμπεριφορές.

Η εκπαίδευση μπορεί να χαρακτηριστεί δημοκρατική όταν προάγει ομαδικές δραστηριότητες, βασίζεται στην ελεύθερη συμμετοχή, την αναγνώριση και αποδοχή του άλλου, την ισοτιμία, τη φιλαλήθεια (Νούνης, 1988). Μια τέτοια εκπαίδευση γίνεται τρόπος ζωής στα πλαίσια της σχολικής πραγματικότητας, όχι μέσα από τη διδασκαλία με βάση σχολικά εγχειρίδια, αλλά μέσα από το διάλογο, τη λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων, την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στις διαδικασίες της σχολικής ζωής, προάγει τον αλληλοσεβασμό, την ισότητα και την αξιοκρατία. Έτσι, η εκπαίδευση θα φτάσει στην επίτευξη του αιώτερου σκοπού της δημοκρατικής παιδείας που δεν είναι άλλη από τη διαμόρφωση πολιτών ικανών να συμμετέχουν εποικοδομητικά στον κοινό διάλογο και την αναζήτηση λύσεων (Gutman & Thomson, 1996). Όπως τόνισε ο Dewey, η παιδεία σε μια δημοκρατική κοινωνία θα πρέπει να στηρίζεται πάνω από όλα σε ελεύθερη επικοινωνία σε όλα τα μέλη της και δεύτερον, στη μεγιστοποίηση των κοινών ενδιαφερόντων και εμπειριών (Χατζηγεωργίου, 2011).

Η εκμάθηση της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη αποτελεί μια διαδικασία, η οποία διαρκεί σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, μέσω της οποίας θα μάθει προοδευτικά τη συμμετοχή του σε διάφορα πεδία της δραστηριότητάς του, και όχι μόνο στο χώρο της εκπαίδευσης. Ωστόσο, απαραίτητη προϋπόθεση για τον δημοκρατικό πολίτη, είναι ο ενεργός πολίτης, ο πολίτης που θα διεκδικήσει τη θέση του στην κοινωνία και θα συμβάλλει, όπως μπορεί, στην ανάπτυξή της (Νικολάου, 2006). Σήμερα, ο όρος πολιτική κοινωνικοποίηση συνδέεται με τη διάπλαση του πολιτικού ανθρώπου, τη διαμόρφωση και τον ενστερνισμό πολιτικών στάσεων, πεποιθήσεων και συμπεριφορών, την πληροφόρηση και τη συμμετοχή, την ανάπτυξη πολιτικής συνείδησης και ταυτότητας. Έτσι η πολιτική κοινωνικοποίηση μπορεί να οριστεί ως «τη διαδικασία που συνδέεται με τη μεταβίβαση πολιτικών αξιών, τη διαμόρφωση πολιτικών στάσεων, την επεξεργασία ιδεών και πεποιθήσεων, οι οποίες συμβάλλουν στη

διαμόρφωση συμβόλων και κανόνων με βάση τις οποίες συγκροτείται στη συνέχεια η πολιτική ταυτότητα, διαμορφώνεται η πολιτική συνείδηση και εκδηλώνεται η πολιτική συμπεριφορά» (Καλογιαννάκη, 2003), εφοδιάζοντας, ουσιαστικά το άτομο με το «πολιτικό του εγώ» (Τερλεξής, 1999)

Μεταξύ σχολικής τάξης και του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος δημιουργούνται πολλές ευκαιρίες για ενασχόληση με δημοκρατικές διαδικασίες και δοκιμές δημοκρατικών διαδικασιών. Το σχολείο ως ευρύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον έχει τη δυνατότητα να εξελιχθεί σε ένα περιβάλλον δημοκρατικής εκμάθησης και εμπειρίας. Σύμφωνα με τη δημοκρατική θεωρία της εκπαίδευσης, το σχολείο οφείλει να βοηθάει τα παιδιά να αναπτύξουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται και να αξιολογούν κριτικά ανταγωνιστικές αντιλήψεις για το τί είναι καλή ζωή ή καλή κοινωνία. Για να εξασφαλιστεί ο παραπάνω ρόλος της εκπαίδευσης, είναι θεμιτό η εξουσία και τα κέντρα αποφάσεων γύρω από θέματα εκπαίδευσης να συμπεριλαμβάνει ποικίλους συμμετέχοντες (Gutmann, 1999). Η δημοκρατική θεωρία της εκπαίδευσης εξοπλίζει τους μαθητές με τα κατάλληλα προσόντα για να είναι ικανοί ενεργοί πολίτες. Στο ίδιο μήκος κύματος, τα πρακτικά του συμβουλίου της Ευρώπης (2003) τονίζουν ότι σε ένα δημοκρατικό κράτος η εκπαίδευση είναι δικαίωμα και αυτό το εγγυάται το σύνταγμα σε όλους. Η φοίτηση στο σχολείο είναι υποχρεωτική για όλους και θέτει τα θεμέλια για τη μελλοντική πορεία του καθενός.

Ταυτόχρονα, γίνεται κατανοητό ότι η δημοκρατική αγωγή του πολίτη είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία με επίκεντρο το μαθητή και οι διαδικασίες της μάθησης που λαμβάνουν χώρα είναι καίριες για την ανάπτυξη της ιδιότητας του ενεργού πολίτη. Γι' αυτό απαιτείται μάθηση μέσω της πράξης. Οι ενεργητικές μέθοδοι μάθησης που συνδέονται με τη Δημοκρατική Εκπαίδευση περιλαμβάνουν ανταλλαγή ιδεών, παιγνίδια ρόλων, αντιπαράθεση αντιλήψεων, συζήτηση και έργο βάσει σχεδίων. Σε αυτή την κοινωνική και διαλογική μάθηση, οι διαδικασίες δημιουργίας ομάδων γίνονται το επίκεντρο και οι δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης δίνουν τη δυνατότητα στα άτομα να μαθαίνουν μαζί μέσω της εργασίας επί κοινών σχεδίων. Αυτό δεν σημαίνει το τέλος της ατομικής μάθησης, αντιθέτως η συμπερίληψη δραστηριοτήτων συνεργατικής μάθησης εξασφαλίζει την ισορροπία μεταξύ ατομικής και συλλογικής μάθησης. Στην οικοδόμηση όμως της δημοκρατικής αγωγής αναπόσπαστο στοιχείο είναι η κριτική ανάλυση ως αναπόσπαστο τμήμα της κριτικής κοινωνικής συνείδησης. Οι δεξιότητες κριτικής

σκέψης περιλαμβάνουν δεξιότητες έρευνας, ερμηνείας, παρουσίασης και στοχασμού. Ως εκ τούτου, η κριτική ανάλυση απαιτεί διερεύνηση ζητημάτων κατά πιο σύνθετο τρόπο. Θεμελιώδης πτυχή μιας τέτοιας αντίληψης είναι και η αξιολόγηση, ως διαδικασία στοχασμού και δράσης με πνεύμα διαφάνειας ως προς την αλλαγή και τη βελτίωση. Παράλληλα, η εκπαίδευση θα πρέπει να είναι δημοκρατική και δημόσια και θα πρέπει να περιέχει δραστηριότητες που να στοχεύουν στην καλλιέργεια της «πολιτικής επάρκειας» και «αίσθησης της κοινότητας» (Καζαμίας, 2005).

Κατά συνέπεια, η μάθηση για τη δημοκρατική αγωγή του πολίτη απαιτεί ένα εκτεταμένο έργο με ένα ευρύ φάσμα επίσημων και ανεπίσημων πλαισίων εκπαίδευσης που καθιστά το άτομο σε μια συνεχή διαδικασία μάθησης, τη δια βίου μάθηση. Εξάλλου, οι δημοκρατικές πρακτικές μπορούν να υποστηριχθούν και από την εκπαιδευτική έρευνα με την προϋπόθεση ότι εξετάζονται και τεκμηριώνονται οι γνώμες και οι ιδέες των μαθητών σχετικά με τη ζωή. Τα αποτελέσματα της δημοκρατικής αγωγής συνδέονται με την κατανόηση (γνωστικά), τη στάση (συναισθηματικά) και τη συμπεριφορά (πρακτικά αποτελέσματα ή αποτελέσματα δράσης) και περιλαμβάνουν τη συμμετοχή, την υπευθυνότητα, την κοινωνική συνοχή, την αλληλεγγύη και την αειφόρο ανάπτυξη (O'Shea, 2003, σ. 16-23).

Σκοπός του σχολείου είναι να εκπαιδεύσει το παιδί έτσι, ώστε να μπορεί να συμμετάσχει συνειδητά στις κοινωνικές εξελίξεις και τα πολιτικά δρώμενα, αλλά να είναι και σε θέση να κατανοήσει και να κρίνει τις διαφορετικές επιλογές του τρόπου ζωής που διαθέτει. Σήμερα δεν αρκεί, λοιπόν, η ιδιότητα του πολίτη να ορίζεται εντός του περιορισμένου πλαισίου ενός έθνους κράτους. Περισσότερο από ποτέ ο κάθε ένας από εμάς είναι πολίτης του κόσμου. Το πλεονέκτημα της δημοκρατικής θεωρίας της εκπαίδευσης είναι ότι οι αρχές της είναι αρκετά «ελαστικές» και μπορούν να συμπεριλάβουν τις πολλαπλές ταυτότητες και ιδιότητες του σημερινού πολίτη του κόσμου. Βεβαίως, η αναζήτηση της δημοκρατίας και ο αγώνας της εκπαίδευσης για τη θεμελίωση της δημοκρατίας έγκειται στην ευθύνη των λαών να τη διεκδικούν. Διότι, διαφορετικά «ακόμα και οι ελευθερίες και τα ατομικά δικαιώματα δεν μπορούν να εξασφαλιστούν σε μια δημοκρατική κοινωνία στην οποία ο λαός δεν ενδιαφέρεται ούτε για τους άλλους ούτε για το κοινό καλό, αλλά αφήνει τη διαχείρισή τους στην ελίτ και στους ειδικούς της πολιτικής» (Μπάλιας, 2004:238-239).

Τα δημοκρατικά εκπαιδευτικά συστήματα σήμερα, στοχεύουν κυρίως στην προετοιμασία μελλοντικών πολιτών. Αυτό προσπαθούν να το πετύχουν μέσω σπουδών και προγραμμάτων σύμφωνα με τα οποία παρέχουν στους μαθητές κοινωνικές δεξιότητες κατάλληλες κυρίως για το έθνος που ζουν όπως για παράδειγμα εξοικείωση με τους μελλοντικούς ρόλους καθώς και παροχή πληροφοριών για το συνταγματικό και νομικό πλαίσιο των κρατών στα οποία διαβιώνουν. Η πολιτική και κοινωνική αγωγή που προωθείται σήμερα περιλαμβάνει τρεις κατευθύνσεις: μια εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη, που συνίσταται στην κατανόηση της ιστορίας, της πολιτικής, της διακυβέρνησης, της διαχείρισης και των πολιτικών διαδικασιών εν γένει, μια εκπαίδευση μέσω της ιδιότητας του πολίτη, που περιλαμβάνει μια εμπειρική γνώση και μια εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη, που στοχεύει στην ανάπτυξη και κατάκτηση εργαλείων γνώσης και κατανόησης και την καλλιέργεια δεξιοτήτων και αξιών, απαραίτητων για έναν πολίτη ενεργό και υπεύθυνο (Καρακατσάνη, 2008).

Ένας από τους βασικούς στόχους του δημόσιου σχολείου όπως αυτό διαμορφώνεται κατά τον 19ο και 20ο αιώνα είναι η παιδεία του πολίτη με την έννοια της πολιτικής διαπαιδαγώγησης, της διαμόρφωσης στάσεων και της καλλιέργειας πολιτικών αρετών, με τελικό σκοπό τη διαμόρφωση του δημοκρατικού ανθρώπου – πολίτη (Καζαμίας & Πετρονικολός, 2003). Άλλωστε πολλοί νεοφιλελεύθεροι πιστεύουν ότι η παιδεία του πολίτη θα πρέπει να στοχεύει στην ηθική αυτονομία του ατόμου, άποψη που στηρίζεται στις αρχές της εξελικτικής ψυχολογίας των Piaget και Kohlberg (Πετρονικολός, 2003). Ωστόσο, το νέο πλαίσιο που επέφερε η παγκοσμιοποίηση και η πολυπολιτισμικότητα η ιδέα αυτή του φιλελεύθερου εθνικού πολίτη επανεξετάζεται και μαζί της επανεξετάζεται και ο ρόλος της εκπαίδευσης (Καζαμίας & Πετρονικολός, 2003). Πολλοί στοχαστές πιστεύουν, πλέον, ότι η κοινότητα και όχι ο ακραίος ατομικισμός θα πρέπει να αποτελεί τη βάση της ηθικής στήριξης των θεσμών της δημοκρατικής κοινωνίας. Η άποψη αυτή, η οποία στην αγγλική ορολογία εκφράζεται ως «communitarianism», θεωρεί ότι η ηθική αυτονομία είναι εφικτή μόνο αφού το άτομο έχει εθιστεί στις ηθικές αξίες της κοινότητας (Πετρονικολός, 2003).

B' Μέρος

6. Μεθοδολογία της έρευνας

6.1 Παρουσίαση των δομών

Δημιουργία Κίνησης Πολιτών

Στο πλαίσιο της διοργάνωσης των Ολυμπιακών Αγώνων του 2004 στην Αθήνα, η πολιτεία προέβη στη χωροταξία μιας σειράς ολυμπιακών εγκαταστάσεων στην παραλιακή ζώνη μεταξύ Νέου και Παλαιού Φαλήρου. Σε συνδυασμό με την μετατροπή της παραλιακής λεωφόρου σε ταχείας κυκλοφορίας αυτοκινητόδρομο και μέσω της ανύψωσης της, οι πολίτες του Δήμου Μοσχάτου αποκόπηκαν παντελώς από την παραδοσιακή, καθημερινή σχέση και συναναστροφή τους με τη θάλασσα. Η Κίνηση Πολιτών «Μεσοποταμία» συγκροτήθηκε το 2003 με κύριο σκοπό να αντιστρέψει τον αποκλεισμό του τοπικού πληθυσμού από το θαλάσσιο μέτωπο του Δήμου τους. Επρόκειτο για μια μικρή, αρχικά, ομάδα ανθρώπων που βάδισαν ενάντια όχι μόνο στον κρατικό σχεδιασμό των έργων αλλά και κόντρα στη γενική ευφορία της διοργάνωσης της Ολυμπιάδας. Η Κίνηση Πολιτών είχε σαφή πολιτικά χαρακτηριστικά και, αν και προερχόμενοι από τον ευρύτερο χώρο της Αριστεράς, συσπείρωσε πολλούς πολίτες γύρω από δύο βασικά ζητήματα, το θέμα της πρόσβασης στη θάλασσα και το περιβαλλοντικό ζήτημα του ποταμού Κηφισού.

Η ερμηνεία του ονόματος Μεσοποταμία

Η Κίνηση Πολιτών πήρε το συγκεκριμένο όνομα από την ιδέα ενός κατοίκου του Μοσχάτου που ήθελε να προσδιορίσει την περιοχή με βάση τα δύο μεγάλα ποτάμια της Αθήνας, τον Κηφισό

και τον Ιλισσό. Στην ουσία το Μοσχάτο βρίσκεται ανάμεσα στα δύο αυτά ρεύματα που όχι μόνο οριοθετούν αλλά κατευθύνουν κιόλας προς μια θάλασσα, η πρόσβαση της οποίας βρισκόταν επ' απειλή.

Οικονομική κρίση και μετεξέλιξη

Το 2011 μετά το κίνημα των Αγανακτισμένων στην πλατεία Συντάγματα, ξεκίνησαν να δημιουργούνται δεκάδες λαϊκές συνελεύσεις σε γειτονίες, όχι μόνο της πρωτεύουσας αλλά και άλλων πόλεων της ελληνικής επικράτειας. Αρχίζει τότε να διαδίδεται και η σκέψη της συγκρότησης κινηματικών δομών σε τοπικό επίπεδο, η οποία σύντομα βρήκε πολυάριθμους υποστηρικτές. Συνελεύσεις, στέκια γειτονιάς και δομές αλληλεγγύης αρχίζουν να εμφανίζονται σχεδόν ταυτόχρονα σε διαφορετικές περιοχές, με βασικά χαρακτηριστικά την αυτοοργάνωση και την άμεση δημοκρατία.

Από τις αρχές του 2012 άρχισαν να δημιουργούνται τα πρώτα αλληλέγγυα σχολεία της περιόδου της οικονομικής κρίσης. Σε αντίθεση με αντίστοιχες δομές της εκκλησίας, των δήμων και των ΜΚΟ, αυτά τα σχολεία, παρότι δεν είναι πανομοιότυπα, έχουν κοινά χαρακτηριστικά το στοιχείο της αυτοοργάνωσης και της δημοκρατικής λήψης αποφάσεων. Στα σχολεία αυτά δεν υπάρχει καμία μακρινή εξουσία που οργανώνει, στελεχώνει και λύνει προβλήματα, όλα είναι αποτέλεσμα αποφάσεων συνέλευσης και πολλής προσωπικής δουλειάς των ανθρώπων που αφιερώνουν καθημερινά χρόνο σε αυτή την προσπάθεια. Διαρκής στόχος είναι η εμπλοκή όλο και περισσότερων ανθρώπων σε αυτό.

Τράπεζα Χρόνου Μοσχάτου

Στο πλαίσιο των κοινωνικών αυτών ζυμώσεων, η Κίνηση Πολιτών Μοσχάτου «Μεσοποταμία» ξεκινάει το 2012-13 την Τράπεζα Χρόνου, μια ηλεκτρονική πλατφόρμα ανταλλαγής υπηρεσιών

ανάμεσα στα μέλη της. Το συγκεκριμένο μοντέλο που εφαρμόστηκε, αν και εμπνευσμένο από παρόμοιες πλατφόρμες στο εξωτερικό (Βαρκελώνη), αναδιαμορφώθηκε σε πρωτότυπο από τα μέλη της Μεσοποταμίας. Οι ανταλλαγές των υπηρεσιών γίνονται χωρίς εγχρήματες συναλλαγές, βασιζόμενες περισσότερο στις εργατοώρες παρά στην τιμή της αγοράς για τις εν λόγω υπηρεσίες. Ένα από τα προβλήματα που προέκυψαν ήταν ότι πολλές από αυτές τις υπηρεσίες που προσφέρονταν αρχικά ήταν εκπαιδευτικής φύσεως. Αυτό είχε το μικροοικονομικό αποτέλεσμα να δημιουργείται μια υπερπροσφορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε αντίθεση με την ζήτηση για άλλου είδους υπηρεσίες. Ο συσχετισμός αυτός κινδύνευε να προκαλέσει μια υπεραξία η οποία θα αποθηκεύονταν στο ηλεκτρονικό πορτοφόλι όσων προσέφεραν εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Οι τελευταίοι ουσιαστικά δεν θα προλάβαιναν να εξαργυρώσουν την αξία των υπηρεσιών που προσέφεραν στην Τράπεζα Χρόνου με άλλες. Για να λυθεί αυτή η ενδεχόμενη ανισορροπία τα μέλη της Μεσοποταμίας κατέληξαν σε μια ρηξικέλευθη ιδέα που αποτελεί μέχρι σήμερα την καρδιά του εκπαιδευτικού εγχειρήματός τους. Αποφάσισαν τη συγκέντρωση όλων των προσφερόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών εντός της Τράπεζας Χρόνου και της οργάνωσής τους σε ένα Αλληλέγγυο Σχολείο.

Αλληλέγγυο Σχολείο Μεσοποταμίας

Η λειτουργία του Αλληλέγγυου Σχολείου εντός της Τράπεζας Χρόνου αποτελεί στην ουσία μια δομή μέσα στην ήδη υπάρχουσα δομή. Η φιλοσοφία είναι η συγκέντρωση της αξίας των προσφερόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών και τη διοχέτευσή της σε κοινωνικές, πολιτικές και πολιτιστικές δράσεις. Το Αλληλέγγυο σχολείο διατηρεί την αυτονομία του, μέσω των συνελεύσεών του, αλλά κρατάει και τους δεσμούς με την Τράπεζα Χρόνου ως ένα κίνητρο συμμετοχής και εμπλοκής των μελών της. Ουσιαστικά η Μεσοποταμία αποπειράθηκε με αυτή την κίνηση να δημιουργήσει ένα σχολείο πάνω σε ένα οικονομικό μοντέλο. Οι αξίες των υπηρεσιών που συσσωρεύονται ανταλλάσσονται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες με τις λεγόμενες ανταποδοτικές δράσεις, είτε πρόκειται για μια κοινωνική δράση, είτε για πολιτική δράση, είτε για πολιτιστική δράση.

Οι μεικτές συνελεύσεις μαθητών, γονιών και εκπαιδευτικών, είναι ένα πολύ βασικό στοιχείο για

την οπτική της δημοκρατίας μέσα στο σχολείο και κατ'εξακολούθηση ένα σημαντικό στοιχείο λειτουργίας του Αλληλέγγυου Σχολείου Μεσοποταμίας. Αυτή η λειτουργία θέλει να εκπαιδεύσει τους μαθητές και τους γονείς τους σε ένα άλλο μοντέλο λήψης αποφάσεων, αντίθετο με τη λογική της ανάθεσης που καλλιεργείται, ήδη, από τα μαθητικά χρόνια, με τον περιορισμό της παρέμβασης στη σχολική κοινότητα σε μία ψήφο για το δεκαπενταμελές, το οποίο επιπλέον έχει περιορισμένο και προκαθορισμένο πεδίο στο οποίο μπορεί να γνωμοδοτήσει. Επιπλέον, η συνύπαρξη και η σύμπραξη με δράσεις διαφορετικού περιεχομένου στο πεδίο της αλληλεγγύης και του πολιτισμού, όπως είναι δομές τροφής, ομάδες αλληλεγγύης στους πρόσφυγες, κινηματογραφικές λέσχες, λέσχες ανάγνωσης, προσφέρει ένα χώρο όπου οι νέοι άνθρωποι έρχονται σε επαφή με την έννοια του αντιρατσισμού, των αλληλέγγυων σχέσεων και της αλληλέγγυας δράσης.

Σε ότι αφορά το εκπαιδευτικό περιεχόμενο, η επιτακτικότητα της ανάγκης δεν αφήνει πολλά περιθώρια, παρ' όλ' αυτά γίνονται προσπάθειες εμπλουτισμού του εκπαιδευτικού περιεχομένου, όπως για παράδειγμα τα «Σεμινάρια του Μήνα» που οργανώνει το Αλληλέγγυο Σχολείο της Μεσοποταμίας, στο Μοσχάτο. Επίσης ως απόπειρες εμπλουτισμού του περιεχομένου μπορούν να θεωρηθούν και οι προβολές ταινιών και οι θεατρικές παραστάσεις που διοργανώνονται από αυτές τις δομές.

Συντονιστικό Αλληλέγγυων Σχολείων

Το 2015 με πρωτοβουλία του Αλληλέγγυου Σχολείου της Μεσοποταμίας, μαζί με το Σχολείο Αλληλεγγύης Κερατσινίου, ξεκίνησε μια προσπάθεια καταγραφής και συντονισμού των δομών που ασχολούνται με την παιδεία στο πεδίο της αλληλεγγύης, πανελλαδικά και να σχηματιστεί η συσσωρευμένη εμπειρία. Οι κοινές συζητήσεις, τροφοδότησαν μια νέα δυναμική και έδωσαν πολύ χρήσιμα συμπεράσματα. Τα Αλληλέγγυα Σχολεία θέλουν να αποτελέσουν τη μήτρα μιας εναλλακτικής εκπαίδευσης, που θα έχει στο επίκεντρο το μαθητή, που δε θα επιβάλει την ομοιομορφία, αλλά θα καλλιεργεί, αντιθέτως, τη διαφορετικότητα και για αυτό το λόγο έχουμε πολλά να κάνουμε, ακόμα και αν κάποια στιγμή το κράτος καλύψει την ανάγκη για υποστηρικτικά μαθήματα.

6.2 Στόχοι

Η παρούσα έρευνα έχει ένα πολυσύνθετο χαρακτήρα καθώς στηρίζεται σε ένα θέμα το οποίο άπτεται πολλών προσεγγίσεων. Η ανάδειξη του νεοσύστατου θεσμού των αλληλέγγυων σχολείων καθώς και η επίδραση που ενδέχεται να έχει η δράση τους στην άμβλυνση των παραγόντων που οδηγούν σε εμφάνιση των ανισοτήτων στον εκπαιδευτικό χώρο είναι ο προφανής στόχος που διατυπώνεται ήδη στον τίτλο του πονήματος. Τα ζητήματα, όμως, που επιχειρώνται να προσεγγιστούν στην ερευνητική αυτή προσπάθεια δεν ολοκληρώνονται εκεί. Αναπόδραστα, ζητήματα όπως η έννοια της αλληλέγγυας και συλλογικής δράσης, ο εθελοντισμός την περίοδο της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης που αντιμετωπίζει η χώρα τα τελευταία έτη, τα εναλλακτικά μοντέλα εκπαίδευσης και το πόσο αναγκαία είναι στο σημερινό εκπαιδευτικό σκηνικό είναι μερικά από τα ζητήματα που μέσω της έρευνας επιχειρείται να αναδειχθούν καθώς και να υπάρξει διαπραγμάτευση μεταξύ αυτών και του ερευνητικού υλικού.

6.3 Ερευνητική μέθοδος

Η επιλογή της μεθόδου γίνεται με βάση το αντικείμενο τη έρευνας, τους στόχους και το θεωρητικό πλαίσιο. Η ερευνητική μέθοδος που έχει επιλεγεί είναι η ποιοτική μέθοδος, γιατί σκοπός είναι να εντοπιστούν τα στοιχεία που έχουν νόημα, να περιγραφούν βιώματα, να εκτιμηθούν με υποκειμενικό τρόπο συγκεκριμένα νοήματα, σημασίες που κρύβονται πίσω τους. Με αυτήν καταγράφεται η «φωνή» των υποκειμένων και οι εκφράσεις τους (Eisner, 1991). Σύμφωνα με την Κυριαζή (2006), σε έρευνες που στοχεύουν όχι στον έλεγχο της θεωρίας αλλά στην ανάπτυξη και στην αποσαφήνισή της ταιριάζουν οι ποιοτικές μέθοδοι. Η ποιοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων επιτρέπει τη διερεύνηση ενός ζητήματος σε βάθος και συνεισφέρει στην ουσιαστική κατανόηση του προβλήματος και των επιμέρους παραμέτρων του (Denzin et al., 2006). Αυτό συμβαίνει, επειδή βασίζεται στην αρχή της ελεύθερης επικοινωνίας ανάμεσα στα υποκείμενα και τον ερευνητή, ο οποίος μπορεί να προσεγγίσει επαρκέστερα τη σκέψη τους και στη συνέχεια «να ερμηνεύσει τα φαινόμενα σε σχέση με το νόημα που αποδίδουν τα άτομα σε αυτά» (Denzin & Lincoln, 2005:3). Δεν υπάρχει περιορισμός στις απαντήσεις των υποκειμένων και εξασφαλίζονται λεπτομερή δεδομένα που βοηθούν στην κατανόηση του υπό διερεύνηση ζητήματος (Creswell, 2011). Σύμφωνα με τον Coolican: «Μια ποιοτική προσέγγιση δίνει

έμφαση στις σημασίες, στις εμπειρίες, στις περιγραφές, κ. ά. Τα ακατέργαστα στοιχεία αποτελούνται από τα ακριβή λόγια ανθρώπων (από συνεντεύξεις ή μαγνητοφωνημένες συνομιλίες) ή από περιγραφές γεγονότων που έχουν παρατηρηθεί» (Coolican, 1990, σελ 36-37).

Η έννοια ποιοτική στην ουσία υποδηλώνει τα αξιώματα που περιλαμβάνει η συγκεκριμένη μέθοδος. Αυτού του είδους η έρευνα χρησιμοποιείται, αντίθετα από την ποσοτική η οποία καταγράφει, σε φαινόμενα τα οποία χρειάζονται επεξήγηση ή ερμηνεία, πάντα όμως σε φυσικό πλαίσιο, στοιχείο που της αποδίδει και την έννοια της νατουραλιστικής. Στην περίπτωση που η ποιοτική έρευνα βασίζεται σε μία ρεαλιστική προσέγγιση, τότε είναι απαραίτητο να περιλαμβάνει κριτήρια τα οποία υπάρχουν και στην ποσοτική μέθοδο, όπως η εγκυρότητα και η αξιοπιστία (Κυριαζή, 2002). Άρα πρόκειται για ευέλικτη διαδικασία, αφού η θεωρία διαμορφώνεται σε διαπλοκή με τη συλλογή και ανάλυση στοιχείων. Η ποιοτική έρευνα στηρίζεται σε μικρότερο αριθμό περιπτώσεων. Υπάρχει ένα γενικό εννοιολογικό πλαίσιο, ο ερευνητής απορροφά όσο το δυνατό πολλές πληροφορίες, που σταδιακά μειώνονται, αφού επικεντρώνεται σε εκείνα τα στοιχεία που φωτίζουν τις υπό διαμόρφωση εννοιολογικές κατηγορίες. Άρα ο διάλογος ιδεών και στοιχείων σημαίνει πως η εξέλιξη της έρευνας δεν είναι σταθερή αλλά διαμορφώνεται στην πορεία. Οι διαδικασίες επικεντρώνονται στη σημασία που έχουν τα κοινωνικά φαινόμενα για τα δρώντα υποκείμενα σε συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις. Αυτό σημαίνει ότι ο ερευνητής προσπαθεί να δει τα πράγματα από τη σκοπιά των ερευνώμενων. Από αυτούς αποδίδονται τα κοινωνικά νοήματα ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται.

Οι ποιοτικές μέθοδοι δίνουν την ευκαιρία στον ερευνητή να στοχεύσει στο τι σημαίνει για τα υποκείμενα η εμπειρία για την οποία μιλούν, με άλλα λόγια, να εμβαθύνει. Αυτό που συμβαίνει είναι μια «λεπτή» περιγραφή (Geertz, 1973) από την πλευρά των ερευνητών. Ο ερευνητής καλείται να ερμηνεύσει τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί και να αναδείξει τα τελικά συμπεράσματα, χρησιμοποιώντας τις παρατηρήσεις του.

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Η εξέταση του ερευνητικού ερωτήματος πραγματοποιήθηκε αρχικά μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης για την πληρέστερη κατανόηση και προσέγγιση του θέματος. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι μια μέθοδος απαραίτητη για κάθε έρευνα καθώς είναι η πρώτη επίσημη

επαφή με το εξεταζόμενο θέμα. Επιπλέον, θα πρέπει να παράσχει το πλαίσιο για την μετέπειτα δουλειά (Παπαγεωργίου, 1998). Η ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας συμβάλλει στην ενημέρωσή για θέματα που έχουν ήδη μελετηθεί σε βάθος, για πτυχές του προβλήματος που επιδέχονται περαιτέρω διερεύνησης καθώς και για τις μεθόδους που έχουν χρησιμοποιηθεί για τη μελέτη του συγκεκριμένου ζητήματος.

Μελέτη περίπτωσης

Η μελέτη περίπτωσης είναι στενά συνδεδεμένη με την εκπαιδευτική έρευνα. Η μελέτη περίπτωσης είναι «η μελέτη ενός περιστατικού εν τη εξελίξει του» (Adelman κ.ά., 1980), το οποίο αποτελεί τμήμα ενός ευρύτερου συστήματος. Η κατανόηση του υπό διερεύνηση φαινομένου μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από τη σε βάθος μελέτη μιας συγκεκριμένης «περίπτωσης» ή «περιπτώσεων» με παρόμοια χαρακτηριστικά. Η δυνατότητα της να επικεντρώνεται σε ερωτήματα όπως «πώς», «ποιος», «γιατί» και «τι» και η επικέντρωση σε ένα σύγχρονο, πραγματικό φαινόμενο, ενσωματωμένο στην πραγματική ζωή αποτελούν δυνατότητες γεφύρωσης της έρευνας και της διδακτικής πράξης. Η μελέτη περίπτωσης είναι όρος γενικός και συμπεριλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα ερευνητικών τακτικών και μεθόδων (Burns, 2000). Ο Stake (1997) διευκρινίζει ότι δεν πρόκειται για μεθοδολογική επιλογή, αλλά για επιλογή του προς διερεύνηση αντικειμένου. Ο ερευνητής που την επιλέγει, κατά κανόνα, παρατηρεί τα χαρακτηριστικά μιας ομάδας ή ενός προσώπου με σκοπό να διερευνήσει και να αναλύσει ολιστικά και σε βάθος τα πολυσχιδή φαινόμενα της ζωής της μονάδας που μελετά (Creswel, 1998). Η αδυναμία γενίκευσης αποτελεί το βασικό μειονέκτημά της. Η δυνατότητά της όμως να δώσει αποτελέσματα ικανά να βοηθήσουν μέλη παρόμοιων ομάδων να αναγνωρίσουν τα προβλήματά τους και ίσως να οδηγηθούν στη λύση τους αποτελεί πλεονέκτημα. Η σχετικότητα μιας μελέτης περίπτωσης είναι πιο σημαντική απ' ότι η γενίκευσή της γιατί έχει τη δυνατότητα να διερευνά τα ζητήματα σε βάθος. Η αξία μιας μελέτης περίπτωσης στην εκπαίδευση εξαρτάται από το βαθμό της λεπτομερούς παρουσίασης και ανάλυσής της. Αν αυτός είναι ικανοποιητικός, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει συσχετίσεις με τη δική του τάξη (Bell, 1997). Τα μέσα συλλογής και ανάλυσης δεδομένων της μεθόδου φωτίζουν μια σειρά από κρυμμένα περιεχόμενα και ανεπίσημες όψεις.

6.4 Τεχνική συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων

Η τεχνική συλλογής δεδομένων είναι η συνέντευξη, μια μορφή συζήτησης μεταξύ συνεντευκτή και ερωτώμενου με ερωτήσεις που μεταβάλλονται, διαμορφώνονται ή προστίθενται στη διάρκεια της, αφού «περιλαμβάνει τη συλλογή στοιχείων μέσω της άμεσης λεκτικής συναλλαγής μεταξύ ατόμων» (Κυριαζή, 2006). Αυτό το εργαλείο «δίνει τη δυνατότητα στα υποκείμενα να συζητήσουν τις ερμηνείες τους για τον κόσμο στον οποίο ζουν και να εκφράσουν τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν διάφορες καταστάσεις μέσα από το προσωπικό τους πρίσμα» (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Όπως αναφέρει και ο Dingwall, η συνέντευξη αποτελεί «μια κοινωνική συνάντηση» όπου οι χαρακτήρες είναι αυτοί που δημιουργούν την πραγματικότητα της κατάστασης της συνέντευξης (Dingwall, 1997).

Αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ των ερευνητών στη κατηγοριοποίηση των μορφών της συνέντευξης. Για παράδειγμα, η πρόσφατη βιβλιογραφία αναφέρεται στις εξής κατηγοριοποιήσεις: α) πλήρως δομημένη συνέντευξη, β) ημιδομημένη συνέντευξη και γ) μη δομημένη συνέντευξη (Robson, 2007). Αντίστοιχα, οι Fontana & Frey κάνουν την εξής διάκριση: α) δομημένη, β) μη-δομημένη και γ) ανοιχτή συνέντευξη (Fontana & Frey, 2005). Τέλος, οι Cohen, Manion and Morrison (2007) διακρίνουν τις συνεντεύξεις σε α) τυπική συνέντευξη, β) λιγότερο τυπική συνέντευξη, και γ) απόλυτα άτυπη συνέντευξη. Πιο συγκεκριμένα, οι συνεντεύξεις που διακρίνονται σε αυστηρά δομημένες, ημιδομημένες ή ελεύθερες κατηγοριοποιούνται με αυτόν τον τρόπο ανάλογα με το βαθμό ελευθερίας στη διατύπωση των ερωταπαντήσεων. Τα χαρακτηριστικά της πρώτης κατηγορίας, της πλήρως δομημένη ή δομημένης συνέντευξης, είναι ότι περιλαμβάνει προκαθορισμένες ερωτήσεις και παρουσιάζει σημαντικές ομοιότητες με ένα ερωτηματολόγιο. Από την άλλη μεριά, οι ημιδομημένες ή μη δομημένες συνεντεύξεις αν και έχουν ορισμένες προκαθορισμένες ερωτήσεις, είναι ανοιχτή η διάταξη τους και υπάρχει ελευθερία στη σειρά των ερωτήσεων και απαντήσεων.

Στην προκειμένη έρευνα επιλέγεται η ημιδομημένη συνέντευξη στην οποία «δεν είναι απαραίτητο οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις να ακολουθούν την ίδια σειρά και διατύπωση για κάθε απαντώντα» (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Υπάρχει, έτσι, η δυνατότητα, ανάλογα με το

επικοινωνιακό πλαίσιο, η ερευνήτρια να παραλείψει ερωτήσεις, να απλοποιήσει άλλες ή να προσθέσει νέες.

Η απόφαση, πιο συγκεκριμένα, να πραγματοποιηθούν ημιδομημένες συνεντεύξεις οφείλεται στους παρακάτω λόγους. Επειδή οι ημιδομημένες συνεντεύξεις έχουν σχετικά προκαθορισμένη μορφή, η συζήτηση παρέχει τη δυνατότητα συλλογής μεγάλου εύρους δεδομένων και τη σε βάθος ανάλυσή τους, που αποτελούν τις δύο βασικές προϋποθέσεις για την καλύτερη και πληρέστερη κατανόηση του αντικειμένου της έρευνας. Αντίθετα οι ερωτήσεις στις δομημένες, τυπικές συνεντεύξεις έχουν πολύ αυστηρή δομή και δεν επιτρέπουν τη διεύρυνση σε βάθος αντιλήψεων των υποκειμένων, προκειμένου να γίνει όσο το δυνατό περισσότερο κατανοητό το συγκεκριμένο κοινωνικό ζήτημα. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις στην περίπτωση που διερευνώνται αντιλήψεις και βιωμένες εμπειρίες προσφέρουν πιο έγκυρα δεδομένα. Στις μη δομημένες ή ελεύθερες συνεντεύξεις ελλοχεύει ο κίνδυνος ο ερευνητής να είναι μεροληπτικός και να επηρεάσει τις απαντήσεις των υποκειμένων, ενώ στις ημιδομημένες η πιθανότητα αυτή μειώνεται κατά πολύ, εφόσον αξιοποιεί τον οδηγό συνέντευξης, ο οποίος βοηθά τον ερευνητή να μην παρεκκλίνει από την αντικειμενικότητα των ερωτήσεων και να μη κάνει ερωτήσεις που πηγάζουν από προσωπικές απορίες. Ενώ το περιεχόμενο, η σειρά και ο λόγος των ερωτήσεων είναι ολοκληρωτικά στα χέρια του ερευνητή, την ίδια στιγμή ο ερωτώμενος έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει τα θέματα όπως εκείνος θέλει περιγράφοντας ελεύθερα τις εμπειρίες του και εκφράζοντας γενικώς τις απόψεις του. Η συνέντευξη σχεδιάζεται, αφού γίνεται καταγραφή των ερωτημάτων της έρευνας και των πληροφοριών που επιδιώκεται να συγκεντρωθούν.

Στο πρώτο μέρος της έρευνας υπάρχουν βέβαια ερωτήσεις προκαθορισμένες, με μια συγκεκριμένη σειρά και κλειστή μορφή που εύκολα κωδικοποιείται (τυποποιημένη συνέντευξη) δίνοντας αντικειμενικές πληροφορίες. Στη συνέχεια όμως οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, που περιλαμβάνονται, επιτρέπουν στους ερωτώμενους να απαντήσουν χωρίς δοσμένους περιορισμούς, να δώσουν δικές τους περιγραφές και ερμηνείες χρησιμοποιώντας δικές τους εννοιολογικές κατηγορίες και συντελώντας σε μια πιο αξιόπιστη αναπαράσταση της κοινωνικής πραγματικότητας (ελεύθερη, μη τυποποιημένη συνέντευξη). Οι «ανοιχτές» ερωτήσεις στις συνεντεύξεις αποκαλούνται τα «διαμάντια» των πληροφοριών γιατί αποτυπώνουν την αυθεντικότητα και την ειλικρίνεια της απάντησης και γιατί μπορούν να «ρίξουν φως» σε ένα

ζήτημα, για το οποίο οι απαντήσεις δεν είναι δυνατό να προβλεφθούν από πριν (Λαμπίρη-Δημάκη, 1983:21).

Το ότι δίνονται εξηγήσεις και διευκρινίσεις κατά τη διάρκεια της συνέντευξης («προτροπές και έλεγχου») οδηγεί την έρευνα σε πιο αξιόπιστα αποτελέσματα (Κυριαζή, 2006). Η δυνατότητα «εισόδου» (Tuckman, 1972) μέσω των συνεντεύξεων στο τι συμβαίνει στο νου των υποκειμένων και η ανίχνευση των απόψεών τους είναι οι βασικοί άξονες της συνομιλίας. Δεδομένου του ποιοτικού προσανατολισμού της παρούσας έρευνας, ένα τέτοιο ευέλικτο σχήμα συνέντευξης επιτρέπει την ανάδειξη της θεωρίας μέσα από τα δεδομένα (ποιοτική έρευνα) και όχι τον έλεγχο της θεωρίας (ποσοτική έρευνα) (Κυριαζή, 2006).

Είναι σημαντικό το γεγονός ότι με την τεχνική της συνέντευξης αποκομίζεται επιπλέον όφελος, όπως το ότι εξασφαλίζεται μεγαλύτερο ποσοστό συμμετοχής, αρκεί βέβαια να δημιουργείται το αρμόζον φιλικό και οικείο κλίμα μεταξύ συνεντευκτή και ερωτώμενου (Κυριαζή, 2006). Ενδεικτικό της δημιουργίας φιλικού και άνετου κλίματος στη συγκεκριμένη έρευνα είναι οι απαραίτητες πληροφορίες για το σκοπό της έρευνας, η συμφωνία στην μαγνητοφώνηση των συνομιλιών, όπως και των συναντήσεων κατόπιν συνεννοήσεως (Tuckman, 1972). Αυτό εξάλλου εντάσσεται στη δεοντολογία που διέπει τις συνεντεύξεις. Η Κυριαζή αναφέρει πως η άνετη και φιλική σχέση που δημιουργεί, η εμπιστοσύνη που εμπνέει μέσω της συμπεριφοράς και των αντιδράσεών του ο συνεντευκτής τόσο κατά την προσέγγιση των ερευνώμενων όσο και κατά τη διάρκεια της συνέντευξης μπορεί να επιδρά σημαντικά στα αποτελέσματα της έρευνας και στο βαθμό αξιοπιστίας τους (Κυριαζή, 2006).

Ο σχεδιασμός της συνέντευξης

Η κατασκευή του ερωτηματολογίου στη συνέντευξη (οδηγός συνέντευξης) είναι μία χρονοβόρα και επίπονη εργασία. Χρειάζεται μεγάλη προσοχή και επανειλημμένες αναθεωρήσεις μέχρι την τελική μορφή που θα εξασφαλίζει τη συλλογή εκείνων των δεδομένων που θα εξυπηρετούν κατά το δυνατόν πληρέστερα και εγκυρότερα τους σκοπούς της έρευνας. Για να εξασφαλιστεί η αντικειμενικότητα και η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου, επιχειρείται κατά την κατασκευή του η αποφυγή διαφορούμενων λέξεων, ανακρίβειών στη διατύπωση των ερωτήσεων, καθώς και

συμπερασματικών ή καθοδηγητικών ερωτήσεων, που δημιουργούν σύγχυση ή προκαταβάλλουν τις απαντήσεις των υποκειμένων (Bell, 1997).

Ο οδηγός συνέντευξης κατασκευάστηκε με μεγάλη προσοχή, με σκοπό να περιλαμβάνει γενικές ερωτήσεις και να επιτρέπει στα υποκείμενα να εκφραστούν ελεύθερα. Αποτελεί, άλλωστε, το πρωταρχικό βήμα για το σχεδιασμό της συνέντευξης και είναι ένα είδος «πιλότου», ο οποίος στηρίζεται στο γενικότερο σκοπό της έρευνας αλλά και στα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα. Έτσι, σχεδιάζεται η πορεία της συζήτησης, δηλαδή, τι θα ρωτηθεί και γιατί, χωρίς βέβαια να υπάρχει αυστηρά προκαθορισμένη μορφή.

Η διατύπωση των ερωτήσεων, ανοιχτού τύπου, γίνεται με προσοχή. Ως ημιδομημένη συνέντευξη που κινείται ανάμεσα στην πλήρως δομημένη και τη μη δομημένη συνέντευξη έχει προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά η διάταξη και η διατύπωση των ερωτήσεων σε κάθε συνέντευξη μπορεί να αλλάξει, όπως μπορεί επίσης να παραλειφθούν κάποιες ερωτήσεις και να περιληφθούν ορισμένες άλλες, ανάλογα με τη ροή της συνέντευξης και την κρίση του/της ερευνητή/τριας (Robson, 2007).

6.5 Ανάλυση Περιεχομένου

Τα δεδομένα των συνεντεύξεων υπέστησαν επεξεργασία με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Η Κυριαζή αναφέρει ότι «οι έρευνες που εφαρμόζουν την εν λόγω μέθοδο συνήθως επικεντρώνονται στα βασικά θέματα που καλύπτει το κείμενο, στη συγκριτική τους σημασία, στο χώρο ή στο χρόνο που αφιερώνεται σε αυτά καθώς και άλλα στοιχεία του περιεχομένου, τα οποία επιτρέπουν στον ερευνητή να περιγράψει το μήνυμα σε σχέση με τις κατηγορίες που τον ενδιαφέρουν. Σε αντίθεση λοιπόν με την απλή ανάγνωση του κειμένου η ανάλυση περιεχομένου επιτρέπει τη συστηματική διερεύνηση του κειμένου». (Κυριαζή, 2002 στο Λιντζέρης, 2007) Στην ανάλυση των συνεντεύξεων προσπαθήσαμε να ομαδοποιήσουμε και να κωδικοποιήσουμε τις απαντήσεις που λάβαμε εφόσον η κωδικοποίηση των απαντήσεων βελτιώνει την αξιοπιστία της συνέντευξης σύμφωνα με τον Silverman 1993, στο (Cohen, Manion & Morrisson, 2007).

6.6 Το δείγμα

Ο πληθυσμός, που στην εμπειρική έρευνα «προσδιορίζεται από το πεδίο εφαρμογής του ερευνητή για τα συμπεράσματα της έρευνάς του και τον προϋπολογισμό του» (Cohen, Manion & Morriison, 2007), αποτελείται από όλα τα αλληλέγγυα σχολεία που δρουν στην Ελλάδα και τους συμμετέχοντες σ αυτά.

Τα αλληλέγγυα σχολεία που δρουν στην Ελλάδα είναι τα εξής:

- Αλληλέγγυο Σχολείο Μεσοποταμίας
- Ανοιχτό Σχολείο Μεταναστών Πειραιά
- Σχολείο Αλληλεγγύης Κερατσινίου
- Ανοιχτό Σχολείο Μεταναστών και Προσφύγων Αθήνας
- Φροντιστήριο Αλληλεγγύης Πειραιά
- Αλληλέγγυο Σχολείο Ταύρου
- Αλληλέγγυο Φροντιστήριο Kardelen
- Μαθήματα για όλους Ετεροτοπίας

Το Αλληλέγγυο Σχολείο Μεσοποταμία επιλέχθηκε ως περίπτωση άξια μελέτης για πολλούς λόγους. Κατ' αρχήν, αποτελεί ένα από τα πιο δραστήρια και μαζικά αλληλέγγυα σχολεία. Στο σχολείο συμμετέχουν 50 εθελοντές δάσκαλοι και 300 μαθητές. Ο τρόπος και ο χρόνος δημιουργίας του το καθιστούν αντικείμενο εξαιρετικού ενδιαφέροντος. Η δράση του σχολείου ξεκινάει το 2013 κατά την διάρκεια της οικονομικής κρίσης, ως μετεξέλιξη της Τράπεζας Χρόνου Μοσχάτου. Το Αλληλέγγυο Σχολείο εντάσσεται στο ευρύτερο δίκτυο αλληλεγγύης της Τράπεζας Χρόνου Μοσχάτου με την έννοια ότι οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές που συμμετέχουν στο Αλληλέγγυο Σχολείο προϋποτίθεται ότι είναι και μέλη της Τράπεζας Χρόνου. Ουσιαστικά πρόκειται για μια δομή εγκιβωτισμένη σε μια άλλη δομή, δηλ. το αλληλέγγυο σχολείο, η οποία χαίρει κάποιας αυτονομίας αλλά κρατάει τους δεσμούς αυτούς με την Τράπεζα Χρόνου ως ένα κίνητρο συμμετοχής και εμπλοκής για τους συμμετέχοντες. Άρα το σχολείο έχει διμορφωθεί στη βάση του οικονομικού μοντέλου της κοινωνικής και αλληλέγγυας οικονομίας. Το χαρακτηριστικό του αυτό το καθιστά πρωτότυπο και μοναδικό για τα ελληνικά δεδομένα.

Το μέγεθος του δείγματος εξαρτάται από τους οικονομικούς πόρους, από το δειγματοληπτικό σφάλμα που θεωρεί αποδεκτό ο ερευνητής, καθώς και από το βαθμό εμπιστοσύνης που επιδιώκει σχετικά με την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος (Κυριαζή, 2006).

Εξάλλου στην ποιοτική έρευνα το ενδιαφέρον των ερευνητών στρέφεται στη συνολική περιγραφή λίγων περιπτώσεων που δε συμβιβάζεται με τη διαδικασία τυχαίας δειγματοληψίας την οποία απαιτεί ο μεγάλος αριθμός περιπτώσεων και η γενίκευση του ποσοτικού μοντέλου (Ragin, 1994). Μπορεί τα ευρήματα να μην επιτρέπουν γενικεύσεις, δίνουν όμως ενδείξεις στις οποίες μπορούν να βασιστούν τα ερευνητικά ερωτήματα.

Κατά το χρονικό διάστημα Απρίλιος 2017-Ιούλιος 2017 υλοποιήθηκαν οι 15 συνεντεύξεις με μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς του Αλληλέγγυου Σχολείου Μεσοποταμίας. Υποραμμίζεται ότι εκτός από το χρονικό διάστημα της υλοποίησης των συνεντεύξεων προηγήθηκε μία περίοδος στην οποία κρίθηκε χρήσιμο η ερευνήτρια να παρακολουθεί και να συμμετέχει στις δράσεις και της συνελεύσεις του Αλληλέγγυου Σχολείου προκειμένου να εξασφαλιστεί ο απαραίτητος βαθμός οικειότητας με τους συνεντευξιζόμενους και να αρθούν οι ενδεχόμενες προκαταλήψεις και φόβοι. Η περίοδος παρακαλούθησης των δράσεων βοήθησε στο να αποκομιστεί μία καλύτερη εικόνα του τρόπου λειτουργίας του Αλληλέγγυου Σχολείου και των σχέσεων και των απόψεων των συμμετεχόντων σε αυτό.

Το δείγμα αποτελείται από 5 μαθητές Λυκείου, 5 γονείς και 5 εθελοντές δασκάλους. Κρίθηκε σημαντικό να εξεταστούν οι απόψεις όλων των κατηγοριών των εμπλεκόμενων στον εγχείρημα σε πνεύμα ισοτιμίας και ισότητας με σκοπό να εξεταστεί το θέμα της έρευνας αναλυτικά και σφαιρικά. Ο αριθμός των 15 συνεντεύξεων κρίθηκε επαρκής σύμφωνα με τα χρονικά δεδομένα και τους διαθέσιμους πόρους μιας μεταπτυχιακής διπλωματικής έρευνας. Οι συνεντευξιζόμενοι επιλέγησαν με κύριο κριτήριο τον βαθμό συμμετοχής τους στο εγχείρημα προκειμένου να είναι σε θέση να δώσουν μία εναργέστερη εικόνα για την δομή και τη λειτουργία της. Το κριτήριο, όμως, αυτό δεν ήταν απόλυτο, καθώς υπήρξαν και άτομα που συμμετείχαν περισσότερο παλαιότερα και για διάφορους λόγους η συμμετοχή τους είχε ασθενήσει. Θεωρήθηκε ότι η οπτική τους θα έδινε περισσότερες πτυχές στην απεικόνιση του κεντρικού θέματος, οπότε και υλοποιήθηκαν οι συγκεκριμένες συνεντεύξεις.

6.7 Περιορισμοί

Κυριότερος περιορισμός της έρευνας ήταν η έλλειψη χρόνου. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το θέμα της έρευνας άπτεται πολλών ζητημάτων και θεωρητικών προσεγγίσεων, τα οποία δεν έχουν εξεταστεί επαρκώς στην ελληνική βιβλιογραφία, όπως τα ζητήματα της αλληλεγγύης και της εναλλακτικής εκπαίδευσης και της κοινωνικής οικονομίας. Ένα εκτενέστερο χρονικό διάστημα ερεύνης θα επέτρεπε την πιο ενδελεχή βιβλιογραφική προσέγγιση των ζητημάτων, την μεγέθυνση του δείγματος και την επέκταση της έρευνας σε περισσότερα του ενός αλληλέγγυα σχολεία προκειμένου να αποκομίσουμε μία εναργέστερη και πολύπληρη εικόνα του θέματος.

Αυτό σημαίνει ότι τα ευρήματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν, γενικότερα τα συμπεράσματά της δεν μπορούν να συζητηθούν σε ένα ευρύτερο, πέραν της συγκεκριμένης έρευνας, πλαίσιο σε σχέση με τους ανθρώπους και τις καταστάσεις (Robson, 2007). Παρά τις δυσκολίες, έγινε συστηματική προσπάθεια να διασφαλιστεί στο μέγιστο δυνατό βαθμό, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας, ώστε να προκύψουν από τα ευρήματα βάσιμες και σημαντικές ενδείξεις σχετικά με τα αλληλέγγυα σχολεία και πως αυτά επιδρούν στις εκπαιδευτικές ανισότητες.

6.9 Αξιοπιστία και εγκυρότητα έρευνας

Η διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας είναι πολύ σημαντική για τη διεξαγωγή της έρευνας. Οι Cohen, Manion & Morriison, (2007) αναφέρουν ότι ο καλύτερος τρόπος για να επιτευχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό η εγκυρότητα είναι να ελαχιστοποιηθεί ο παράγοντας της μεροληψίας. Στην μεροληψία συγκλίνουν οι ερωτήσεις της συνέντευξης, η συμπεριφορά και οι απόψεις του συνεντευκτή, πιθανές παρανοήσεις τόσο στις ερωτήσεις του συνεντευκτή όσο και στις απαντήσεις του συνεντευξιαζόμενου, πιθανές προσδοκίες του συνεντευκτή για την έκβαση της συνέντευξης. Έτσι επιδιώξαμε την προσεκτική διατύπωση των ερωτήσεων της συνέντευξης ώστε αυτές να είναι ξεκάθαρες, να μην χρειάζονται καθοδήγηση και οι συνεντευξιαζόμενοι να απαντούν αυθόρμητα βασισμένοι στην εμπειρία τους. Για την εξασφάλιση της εγκυρότητας του σχεδίου της έρευνας αρχικά αποσαφηνίζεται ο λόγος για τον οποίο γίνεται η συνέντευξη στους ερωτώμενους. Φροντίσαμε κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης να παραμείνουμε όσο το δυνατόν αμέτοχοι, ελαχιστοποιώντας έτσι το βαθμό επηρεασμού του συνεντευξιαζόμενου και κατά συνέπεια την υποκειμενικότητα των απαντήσεών του. Επίσης διατηρήσαμε την ανωνυμία

των συνεντευξιαζόμενων κάτι για το οποίο δεσμευτήκαμε εξ 'αρχής και θεωρούμε ότι έτσι πετύχαμε περισσότερη ευθύτητα στις απαντήσεις που έδωσαν. Τέλος, κατά την ανάλυση των συνεντεύξεων προσπαθήσαμε να ομαδοποιήσουμε και να κωδικοποιήσουμε τις απαντήσεις προσεκτικά, καθώς η κωδικοποίηση των απαντήσεων σύμφωνα με τον Silverman (1993), στο Cohen, Manion & Morrison, (2007), βελτιώνει την αξιοπιστία της συνέντευξης.

Μια έρευνα είναι αξιόπιστη, όταν μπορούμε να είμαστε σίγουροι ότι στην περίπτωση που κάποιος αποφασίσει να την επαναλάβει κάποια άλλη χρονική στιγμή θα καταλήξει στα ίδια περίπου συμπεράσματα (Faulkner, Swann, Baker, Birgit & Carty, 1999). Για την διασφάλιση της αξιοπιστίας της έρευνας ξεκινάμε τη συλλογή δεδομένων εφαρμόζοντας τον 2ο κανόνα του Bassegy, σύμφωνα με τον οποίο «τα στοιχεία πρέπει να συγκεντρώνονται και να καταγράφονται κατά τρόπο συστηματικό ,ώστε , αν κρίνεται αναγκαίο, να μπορούν να ελεγχθούν και από άλλους ερευνητές» (Faulkner, Swann, Baker, Birgit & Carty, 1999).

Όσον αφορά την εγκυρότητα όπου ελέγχεται κατά πόσο ένα θέμα περιγράφει αυτό που υποτίθεται ότι πρέπει να περιγράφει (Bell, 1997) είναι επιθυμητό να διαφυλαχθεί λαμβάνοντας όμως την άποψη του Kitwood (Cohen, Manion & Morrison, 2007) πως η ενίσχυση της αξιοπιστίας μειώνει την εγκυρότητα, δηλαδή το ανθρώπινο στοιχείο της συνέντευξης. Εξάλλου ο ίδιος επισημαίνει πως πρόκειται για μια διαπροσωπική συνάντηση όπου σκέψεις, συναισθήματα και αξίες ανακαλύπτονται, χωρίς όμως να μπορούν να αποτυπωθούν επακριβώς στα χειρόγραφα του συνεντευκτή. Για τον Kvale εξάλλου στη συνέντευξη «είναι πιθανό να υπάρχουν τόσες διαφορετικές ερμηνείες των ποιοτικών δεδομένων όσοι είναι και οι ερευνητές που συμμετέχουν σε αυτή» (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

7. Αποτελέσματα έρευνας

7.1 Ανάλυση συνεντεύξεων

Αλληλέγγυο Σχολείο Μεσοποταμίας και Ανισότητες στην εκπαίδευση

Κατ' αρχήν αξίζει να σημειωθεί ότι το σύνολο των ερωτώμενων δήλωσαν ότι θεωρούν ότι η εκπαίδευση βρίθεται ανισοτήτων. Οι περισσότεροι, μάλιστα, ξαφνιάστηκαν από την ερώτηση αφού, όπως δήλωσαν, θεωρούσαν την εν λόγω διαπίστωση προφανή.

Η οικονομική διάσταση προβλήθηκε ως ο κύριος λόγος που οι γονείς και οι μαθητές ξεκίνησαν να συμμετέχουν στο αλληλέγγυο εγχείρημα του Σχολείου της Μεσοποταμίας και η διάσταση αυτή είναι αυτή που υπερτονίζεται ως η πηγή και ο κύριος παράγοντας της ανισότητας στην εκπαίδευση. Η ύπαρξη των φροντιστηρίων και η ανάγκη που οδηγεί σε αυτά θεωρήθηκε από το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος ως η πιο πρόδηλη πτυχή της ανισότητας, η οποία συνδέεται με οικονομικούς και άλλους λόγους. Η ενισχυτική στήριξη στα μαθήματα του σχολείου και τα μαθήματα των ξένων γλωσσών αποτελούν κύριες ανάγκες των μαθητών, οι οποίες, όπως αναφέρουν οι συνεντευξιζόμενοι, δημιουργούνται από την ανεπάρκεια του δημόσιου σχολείου. Η εκπαιδευτική διαδικασία που λαμβάνει χώρα στη σχολική αίθουσα υπολείπεται σε πολλές περιπτώσεις ποιότητας και οργάνωσης λόγω των περιπλοκών στην παιδεία με αποτέλεσμα οι μαθητές να αισθάνονται αδύναμοι στο να ανταπεξέλθουν επιτυχώς στις ενδοσχολικές και πανελλήνιες εξετάσεις.

Σ11: «Τον πρώτο χρόνο ήρθαμε απλά για να δούμε πώς είναι, κάναμε αγγλικά σε φροντιστήριο. Τη δεύτερη χρονιά, επειδή είδαμε ότι είναι πολύ καλά τα μαθήματα, κάναμε αγγλικά εδώ και μαθηματικά και φυσική. Πέρσι που πήγαίνα Α' Λυκείου, ερχόμουν με τον αδερφό μου και με δύο άλλους φίλους από το σχολείο και κάναμε Μαθηματικά, Φυσική και Έκθεση. Και Αγγλικά, εγώ με τον Αλέξανδρο».

Η οικονομική κατάσταση των γονιών είναι επιβαρυνμένη λόγω πολλαπλών αιτιών. Η πολυτεκνία και οι οικονομικές επιπτώσεις της κρίσης φαίνεται από τις συνεντεύξεις να είναι οι κυριότεροι λόγοι της οικονομικής δυσπραγίας των γονέων. Ιδιαίτερα η δραματική αύξηση της ανεργίας και

η μη καταβολή δεδουλευμένων, φαινόμενα της ακραίας οικονομικοκοινωνικής κρίσης που βίωσε η χώρα τα τελευταία χρόνια, αποτυπώνονται στις εμπειρίες των συνεντευξιαζόμενων.

Σ11 «Είναι πιθανόν πιο πριν από την κρίση, μια οικογένεια να μην σκεφτόταν να πάει σε τέτοιο φροντιστήριο. Μπορεί μια 4μελής ή 5μελής οικογένεια να έλεγε ότι θα δώσουν τα χρήματα για ένα κανονικό φροντιστήριο. Τώρα με την κρίση νομίζω ότι φαίνεται περισσότερο το πόσο σημαντικά είναι αυτά τα φροντιστήρια. Τα αλληλέγγυα».

Σ5 «Για να είμαι ειλικρινής ο βασικότερος λόγος ήταν ο οικονομικός γιατί εγώ δεν ήξερα καν ότι υπήρχε αυτό το κονσεπτ. Η μεγάλη μου η κόρη πήγαινε Β' Λυκείου, οικονομικά δεν μπορώ να την υποστηρίξω να πάει σε κάποιο κανονικό φροντιστήριο. Ο Δημήτρης, ο άντρας μου, είχε ενημερωθεί επειδή ασχολείται με τα κοινά κάπως. Και είχε ενημερωθεί για διάφορες δράσεις της Μεσοποταμίας γενικά και μέσα σε αυτά. Δεν ήξερε βέβαια το πώς λειτουργούσε αυτό, ήξερε όμως ότι υπάρχει μια τέτοιου τύπου βοήθεια που μπορεί να παραχθεί σε κάποιες οικογένειες, σε παιδιά δηλαδή που δεν μπορούσαν να πάνε κάπου αλλού. Στα πλαίσια βέβαια, όπως ενημερωθήκαμε εκ των υστέρων, της ανταποδοτικότητας, της Τράπεζας Χρόνου και τα λοιπά. Εγώ είμαι εργαζόμενη αλλά είναι ο άντρας μου άνεργος. Στην κρίση γιατί είχαμε ένα μαγαζί το οποίο έκλεισε γιατί είχε μπλέξει με το Δημόσιο. Ήταν προμηθευτής νοσοκομείων, αν έχεις ακούσει. Που ξαφνικά δεν τους πληρώνανε, τους χρωστάνε το Θεό και αντιλαμβάνεσαι ότι τα πράγματα από εκεί και πέρα πήραν άλλη τροχιά».

Η οικογένεια επιδιώκοντας να καλύψει τις ανάγκες αυτές και να προσφέρει όλα τα εφόδια στα παιδιά καλείται να ανταπεξέλθει στο δυσβάσταχτο οικονομικό φορτίο, το οποίο προκαλείται από τη φοίτηση σε ιδιωτικούς φορείς ενισχυτικής μαθησιακής στήριξης, τα γνωστά φροντιστήρια. Ανάλογα με τις οικονομικές δυνατότητες της οικογένειας, οι μαθητές παρακολουθούν τα προγράμματα σπουδών «καλύτερων» ή «χειρότερων» φροντιστηρίων. Η διαφορά έγκειται, σύμφωνα με τα λεγόμενα των συνεντευξιαζόμενων, στο κόστος σπουδών. Τα φροντιστήρια που έχουν πιο ακριβά δίδακτρα είναι τα «καλά» φροντιστήρια και αυτά που έχουν φθηνότερο κόστος σπουδών είναι τα «κακής ποιότητας» φροντιστήρια. Η οικονομική δυνατότητα ή μη των γονιών να ανταπεξέλθουν σε αυτό το οικονομικό φορτίο φαίνεται να καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επίδοση των παιδιών τους στο σχολείο και πιο συγκεκριμένα στις σχολικές και πανελλήνιες εξετάσεις. Η ανάγκη για επιπλέον στήριξη και ενίσχυση στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι δηλωμένη ανάγκη της πλειοψηφίας των μαθητών που φοιτούν

στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου. Παράγοντες της καθιέρωσης των φροντιστηρίων ως αναγκαίο επακόλουθο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτέλεσαν τα εξεταστικά συστήματα, οι μορφωσιολατρικές αντιλήψεις της ελληνικής οικογένειας και η σημαντικότητα εξαργύρωσης του πανεπιστημιακού πτυχίου στην αγορά εργασίας, που με την ανταγωνιστικότητα και τον κλειστό αριθμό εισακτέων οδηγούν σε παραμηχανισμούς υπέρβασης των φραγμών που τίθενται με οποιοδήποτε οικονομικό αντάλλαγμα (Πολυχρονάκη, 2011). Παράλληλα, η παροχή μη ικανοποιητικών οικονομικών ερεισμάτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προκαλεί προβλήματα, όχι μόνο ποσοτικού, αλλά και ποιοτικού χαρακτήρα οδηγώντας ακριβώς στη «διαμόρφωση μιας παράλληλης εκπαιδευτικής διαδικασίας με πολύμορφες εκφάνσεις» (Πεσμαζόγλου, 1987). Η αποδοχή συμπόρευσης της επίσημης εκπαίδευσης με το ιδιωτικό παραεκπαιδευτικό δίκτυο μαθημάτων οδηγεί στη σμίλευση ανισωτικών εκπαιδευτικών προτύπων, που αντιβαίνουν όχι μόνο στις προθέσεις της επίσημης πολιτείας αλλά και σε πρωταρχικά ζητήματα ηθικής τάξης (Πολυχρονάκη, 2011).

Σ9 «Πιστεύω ότι το πρώτο, το αρχικό κίνητρο, της πλειοψηφίας των ανθρώπων, γιατί κάποιοι άνθρωποι έρχονται από θέση, η πλειοψηφία έχει να κάνει με το οικονομικό κίνητρο. Από εκεί και πέρα έρχονται πολλοί άνθρωποι που έρχονται συνειδητά, από θέση, ή που συμμετέχουν ήδη σε κάποια άλλη δράση και τελικά έρχονται και στο σχολείο, είτε οι ίδιοι ή τα παιδιά τους.»

Σ1 «Ήταν και οικονομικός καθώς είμαστε 5μελής οικογένεια. Και επίσης επειδή ήταν κάτι το διαφορετικό».

Σ14 «Ένα κριτήριο που ήταν και για αυτούς αλλά και για εμένα ήταν το οικονομικό. Επειδή έχω άλλα δύο αδέρφια και είμαστε 5 μέλη στην οικογένεια, έπαιζε σημαντικό ρόλο το οικονομικό.»

Σ8 «Κακά τα ψέματα, πρώτα από όλα ο λόγος είναι οικονομικός. Οι άνθρωποι που έχουν έρθει μονάχα για ιδεολογικούς λόγους είναι λίγοι. Όποιος δηλαδή έχει λύσει τα οικονομικά του προβλήματα και έρχεται μονάχα για τη χαρά της συμμετοχής».

Σ10 «Αυτό που κάνει η Μεσοποταμία ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια χτυπάει ακριβώς στο κέντρο της προσπάθειας να αμβλυθούν οι ανισότητες. Όσο αυτό είναι εφικτό, έτσι; Γιατί μέχρι ένα σημείο μπορούν να γίνουν όλα αυτά. Αλλά και αυτό το σημείο είναι σημαντικό. Γιατί με δεδομένο ότι ένα παιδί σήμερα πρέπει να πάει οπωσδήποτε σε φροντιστήριο για να έχει μια

πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, δεν μιλάμε για ιδιαίτερα που είναι αρκετά πιο ακριβά, αλλά τουλάχιστον πρέπει να πάει σε κάποιο φροντιστήριο. Για οτιδήποτε, για τα αγγλικά του, τα τελευταία χρόνια και για να ενισχυθεί, αν είναι παιδί που έχει κάποιες μαθητικές δυσκολίες οι γονείς δίνουν πάρα πολλά χρήματα. Και εκ των πραγμάτων όλο αυτό είναι άνισο γιατί όποιος έχει πιο πολλά δίνει, όποιος δεν έχει δεν μπορεί να δώσει και το παιδί του δεν τα κάνει όλα αυτά με αποτέλεσμα να φαίνεται στο σχολείο ένας εντός εισαγωγικών «πιο αδύναμος μαθητής» και αυτή η αδυναμία είναι κοινωνικό φαινόμενο».

Η Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ανέτρεψε, όπως αναφέρθηκε και στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, τα δεδομένα αναφορικά με τις απόψεις που ανήγαγαν την άνιση σχολική επίδοση και τη σχολική αποτυχία σε ατομικά αίτια, που σχετίζονται με το δείκτη νοημοσύνης (Φραγκουδάκη, 2001). Αντίθετα, σύνδεσε το φαινόμενο αυτό σε διεθνές επίπεδο με κοινωνικά αίτια, που αφορούν τις διακρίσεις που θεσμοθετημένα αναπαράγει η εκπαίδευση και σχετίζονται αφενός με την προώθηση των παιδιών των ανώτερων κοινωνικά στρωμάτων και αφετέρου με τον παραγκωνισμό μαθητών που προέρχονται από την εργατική και αγροτική τάξη. Ειδικότερα, η ταξική αυτή ανισότητα, όπως χαρακτηριστικά επισήμανε ο Pierre Bourdieu, δυσχεραίνει την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών των λαϊκών στρωμάτων, που καθορίζουν τις προσδοκίες τους και τα όνειρά τους με καθαρά ρεαλιστικά κριτήρια (Bourdieu στο Φραγκουδάκη, 2001: 104). Επιπλέον, σχετίζονται με τις συχνά παρωχημένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, τις μεθόδους διδασκαλίας, αλλά και το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα. Σε ό,τι αφορά τη σύγχρονη επιστημονική άποψη για τη φυσική ικανότητα όλων ανεξαιρέτως, άρα και όλων των παιδιών από λαϊκές κοινωνικές ομάδες και μειονότητες να φτάσουν στα πανεπιστήμια, η δυσκολία αποδοχής της άποψης οφείλεται στην κοινωνική ανισότητα και την τάση υπεράσπισης των κοινωνικών προνομίων από τις ομάδες που τα κατέχουν. Οφείλεται, επίσης, στις βαθιά ριζωμένες κοινωνικές προκαταλήψεις, που στηρίζουν την κοινωνική ανισότητα και εμποδίζουν τη διαμόρφωση ιδεών για άλλους τρόπους οργάνωσης της κοινωνίας που θα απαιτούσαν ανακατανομή των αγαθών και των προνομίων. το σχολείο μόνο φαινομενικά είναι δίκαιο και προσφέρει ίσες ευκαιρίες. Επί της ουσίας, συντηρεί την κοινωνική, ταξική ανισότητα και υποδαυλίζει τις κοινωνικές προκαταλήψεις, αφού η σχολική επίδοση εξαρτάται από την κοινωνική προέλευση και η σχολική ιεραρχία αντιστοιχεί στην κοινωνική ιεραρχία (Ασκούνη, 2003). Συνεπώς, η ίδια η σχολική εκπαίδευση, εξαιτίας της άγνοιας ή της υποτίμησης της διαφοράς, εθνικής ή κοινωνικής, ευθύνεται για τις άνισες σχολικές επιδόσεις των μαθητών. Η

σχετική θεωρητική προσέγγιση της ανισότητας και της επίδοσης στο σχολείο φαίνεται να διαπιστώνεται ως τέτοια και από τους ερωτώμενους στα παρατιθέμενα αποσπάσματα.

Σ10 «Δεν είναι δηλαδή αδυναμία του μαθητή, είναι κοινωνικό ζήτημα. Η ανισότητα είναι κοινωνική. Εγώ αυτό το πίστευα πάντα και για αυτό και παλιότερα είχα δουλέψει σε αυτό το ζήτημα με ομάδες, ήμουν και στο πρόγραμμα Μουσουλμανόπαιδων της Θράκης. Η ανισότητα είναι κάτι που χτυπιέται πάλι με τη βοήθεια της κοινωνίας και επειδή το επίσημο κράτος αυτά τα πράγματα δεν φαίνεται να τα αντιμετωπίζει στο βαθμό που θα έπρεπε, γίνονται και προσπάθειες και σε αυτό, υπάρχουν προσπάθειες και μέσα από το δημόσιο σχολείο αλλά στην ουσία τα παιδιά των κοινωνικά πιο αδύναμων, αδυνατούν και μετά γενικώς. Και μετά τα παιδιά ενσωματώνουν αυτή την ανισότητα ως προσωπικό ζήτημα. Δηλαδή θεωρούν ότι φταίνει αυτά. Και αν το πιστέψει αυτό ένα παιδί, ότι φταίει αυτό που δεν τα καταφέρνει, μετά δεν προχωράει».

Αν και κριτήριο συμμετοχής στο Αλληλέγγυο Σχολείο για την συντριπτική πλειοψηφία των οικογενειών αποτέλεσε ο οικονομικός παράγοντας, στη συνέχεια και μετά από τη γνωριμία με τις νέες μεθόδους της αλληλέγγυας εκπαίδευσης, πολλές οικογένειες το είδαν όχι ως μία λύση ανάγκης, αλλά ως επιλογή στον αντίποδα της μονομερούς, αγχογενούς και εντατικοποιημένης εκπαιδευτικής διαδικασίας των φροντιστηρίων.

Σ7 «Κατ' αρχήν οι πιο πολλοί ήρθαν εδώ από ανάγκη. Δηλαδή κι εγώ το ξεκίνησα από οικονομική ανάγκη, καθαρά. Έτσι ξεκίνησε. Στην πορεία πάνω, βλέποντας οτι αναπτύχθηκε μια άλλη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, αυτό δημιούργησε άλλη εικόνα. Δηλαδή τώρα κάποιος που πάει το παιδί του στο φροντιστήριο και δεν προχωράει, το φέρνει στη Μεσοποταμία».

Το Αλληλέγγυο Σχολείο της Μεσοποταμίας θεωρείται από τους συμμετέχοντες ως η εναλλακτική εκπαιδευτική δομή που μπορεί να τους βοηθήσει να αναταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολείου και των εξετάσεων αναδεικνύοντας τις ικανότητές τους. Από λύση ανάγκης γίνεται επιλογή. Δεν αποτελεί πια ένα εγχείρημα που κάποιοι άλλοι ξεκίνησαν και συντηρούν, αλλά κοινός τόπος προσφοράς και δημιουργίας, δηλαδή ένα περιβάλλον μάθησης συμμετοχικό και αυτοοργανωμένο. Στο απόσπασμα που παρατίθεται διαφαίνεται η διάσταση της αισιόδοξης, αυτοοργανωμένης εκπαιδευτικής προοπτικής στον αντίποδα των οικονομικών αδιεξόδων.

Σ4 «Μου αρέσει το εξής: συνέχεια λένε οι άνθρωποι «πώς μας καταντήσανε έτσι; Δεν ξέρουμε τι να κάνουμε. Πρέπει να πληρώνουμε για τα φροντιστήρια» ενώ τελικά υπάρχει και αυτή η λύση. Μπορεί να μην είναι τέλειο ακόμα αλλά αν δεν βοηθήσουμε εμείς να τελειοποιηθεί. Και πιστεύω ότι είναι ένας ωραίος χώρος για να συμβάλλεις».

Η θεωρητική προσέγγιση του επισφαλούς της αναγωγής της προσωπικής εμπειρίας σε αξίωμα όσον αφορά τις ανισότητες στην εκπαίδευση φαίνεται να επιβεβαιώνεται και από τις συνεντεύξεις. Διαπιστώθηκε ότι αποτελεί κοινό τόπο η προσωπική οπτική σε ζητήματα κοινωνικά. Το φαινόμενο της άμεσης εμπειρίας στην εξέταση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση δεν διαφωτίζει ολόπλευρα και αντικειμενικά το κοινωνικό αυτό ζήτημα. Μεγάλο ποσοστό των ατόμων γύρω μας γνωρίζει άτομα που παρά τις όποιες δυσκολίες στη ζωή τους κατάφεραν να επιτύχουν στο σχολείο. Η αξιολόγηση, όμως, της ύπαρξης ή μη εκπαιδευτικών ανισοτήτων βάσει της προσωπικής εμπειρίας παραβιάζει την επιστημονική αλήθεια. Όπως αναφέρει η Φραγκουδάκη (1985), «τα άτομα ξεφεύγουν από τον αναπαραγωγικό μηχανισμό, κάποια άτομα ξεφεύγουν. Ενώ η ποσοστιαία παρουσία των παιδιών των αγροτών και εργατών στην εκπαίδευση μας δείχνει ότι οι κοινωνικές τάξεις δεν ξεφεύγουν, εφόσον η ταξική διαίρεση αναπαράγεται στη σχολική επιλογή». Το φαινόμενο της κρίσης της πραγματικότητας με βάση την προσωπική εμπειρία εντοπίστηκε και στις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με παράδειγμα το ακόλουθο απόσπασμα.

Σ4 «Έχουν περισσότερες ευκαιρίες σε σύγκριση με τα παιδιά που έχουν τις ίδιες νοητικές ικανότητες και λιγότερα λεφτά. Σίγουρα. Παρόλα αυτά ένα παιδί με λιγότερα λεφτά και περισσότερη θέληση μπορεί να ξεπεράσει στα αποτελέσματα των πανελλαδικών ένα παιδί με περισσότερα λεφτά και λιγότερη θέληση. Να σου πω ένα παράδειγμα. Ήταν ένα παιδί, φίλος μου, που πέρυσι έδωσε πανελλήνιες, ο οποίος ήταν πολύ φτωχός. Και έκανε φροντιστήριο σε ένα πάμφθινο, ξέρεις, αυτά τα φροντιστήρια της γειτονιάς και έγραψε πάνω από 19000 μόρια και πέρασε Ιατρική Αθήνας. Ένα παιδί, με καταγωγή από την Αλβανία και έγραψε έκθεση πάνω από 16, κοντά στο 17».

Εκτός, όμως, από την οικονομική διάσταση την οποία διαπίστωσαν όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι ως πρώτη αιτία ανισότητας στο ελληνικό σχολείο, παρατηρήθηκαν και άλλοι παράγοντες που προκαλούν ανισότητα. Όπως παρατηρήθηκε από έναν από τους συνεντευξιαζόμενους μαθητές, εκτός από την οικονομική διάσταση, υπάρχει και ο παράγοντας της παράβλεψης των

προσωπικών χαρακτηριστικών και ικανοτήτων του κάθε μαθητή. Είναι προφανές ότι το σχολείο εν ονόματι της περίφημης ισότητας, η οποία αναλύθηκε διεξοδικά στο θεωρητικό πλαίσιο, δεν αντιμετωπίζει τους μαθητές ως ξεχωριστές και διαφορετικές οντότητες με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, ξεχωριστά ενδιαφέροντα και διαφορετικό μορφωτικό και κοινωνικό κεφάλαιο, αλλά αντιθέτως ισοπεδώνει την διαφορετικότητα μέσω του απόλυτα δεσμευτικού αναλυτικού προγράμματος σπουδών και του εξετασιοκεντρικού χαρακτήρα του. Το σχολείο σε αυτή την περίπτωση δεν αναπαράγει απλώς την κοινωνική και οικονομική ανισότητα, αλλά εμφανίζεται ως παράγοντας ανισοτήτων μέσω της εξισωτικής τάσης του. Η αλλαγή της δεδομένης κατάστασης κρίνεται αναγκαία προκειμένου να υπάρξουν οι συνθήκες εκείνες που θα επιτρέψουν στον κάθε μαθητή να αναπτυχθεί πολύπλευρα. Οι προϋπάρχουσες εξωσχολικές αντιλήψεις, δεξιότητες και γνώσεις των παιδιών βρίσκονται στο επίκεντρο του Αλληλέγγυου Σχολείου, το οποίο δομείται με κοινωνικές διαδικασίες και κατόπιν εξατομικεύεται.

Σ4 «Υπάρχει (ανισότητα στην εκπαίδευση) και έτσι όπως έχει γίνει ο οικονομικό παράγοντας παίζει πολύ μεγάλο ρόλο. Υπάρχει όμως και κάτι άλλο. Μπορεί εμένα το μυαλό μου να κάνει για έναν τομέα και κάποιος άλλον να κάνει για κάποιον άλλο τομέα. Έτσι όπως είναι διαμορφωμένο το σχολείο, αυτός θα είναι ο χαζός και εγώ θα είμαι ο έξυπνος, ή το αντίθετο. Οπότε πρέπει να αλλάξει η κατάσταση ώστε και οι δύο να είμαστε έξυπνοι, ώστε και εγώ να είμαι έξυπνος στον τομέα μου και αυτός στον δικό του».

Παρά την αναπόδραστη επίδραση των ανισοτήτων στον εκπαιδευτικό χώρο, ο ρόλος των εκπαιδευτικών φαίνεται να διαχωρίζεται από το δύσκαμπτο πλαίσιο λειτουργίας και να χαίρει ευελιξίας. Αναφερόμενοι στο ρόλο του εκπαιδευτικού, μπορούμε να πούμε ότι αυτός προσδιορίζεται από τις συνειδητές ή ασυνειδητες προσδοκίες και απαιτήσεις όλων των κοινωνικών ομάδων και φορέων που έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με το σχολείο. Οι κοινωνικές αυτές ομάδες (μαθητές, γονείς, σύλλογοι, κοινή γνώμη, συνδικαλισμός, διοίκηση, πολιτεία κ.λπ.) εξελίσσονται και μεταβάλλονται, με αποτέλεσμα να μεταβάλλεται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσδιορίζεται, ακόμη, από την επιστημονική του κατάρτιση, από το νόημα και τη βαρύτητα που ο ίδιος δίνει στο ρόλο του καθώς και από την ίδια τη σχολική πραγματικότητα στο πλαίσιο της οποίας υλοποιείται ο ρόλος αυτός (Ντούσκας, 2005:95). Ο εκπαιδευτικός φαίνεται από τις συνεντεύξεις ότι παίζει σημαντικό ρόλο σε ατομικό επίπεδο στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών και στην επίδοσή τους στο σχολείο. Παρ'όλα

αυτά, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι δεν πρόκειται για κάποια γενική θεώρηση του ρόλου αυτού ως μοχλό άμβλυσης των ανισοτήτων, αλλά ως την αναγνώριση του έργου κάποιων εξαιρετικών περιπτώσεων, στις οποίες ο εκπαιδευτικός κάνει ένα βήμα πέρα από τα επαγγελματικά καθήκοντά του και αντιμετωπίζει τις εκπαιδευτικές προκλήσεις σε βάθος. Παρατηρείται, μάλιστα, ότι ένα πιο οργανωμένο πλαίσιο ελέγχου και λειτουργίας του εκπαιδευτικού έργου, όπως αυτό του ιδιωτικού σχολείου, θα μπορούσε να συμβάλλει θετικά στον επαναπροσδιορισμό των καθηκόντων των εκπαιδευτικών.

Σ5 «Έχω δύο παιδιά. Έχω ζήσει όλες τις τάξεις και τα λοιπά, έχω να σου πω ότι και τα δύο ισχύουν. Δηλαδή, υπάρχουν δάσκαλοι που δεν χρειάζεται να πας πουθενά αλλού, η κόρη μου όντως σε κάποιο μάθημα που δεν πήρε υποστήριξη από εκεί, τη βοήθησαν από το σχολείο, η καθηγήτριά της με δικό της προσωπικό κόστος. Και ένας καθηγητής της σε ένα άλλο μάθημα... Όπου ζητάς βοήθεια υπάρχει μεγάλο ποσοστό των καθηγητών που ανταποκρίνεται. Υπάρχουν όμως και καθηγητές που δεν μπορούν ή δεν θέλουν να παράξουν κανένα έργο. Δεν είμαι υπέρ των ιδιωτικών σχολείων καθόλου, αντιθέτως είμαι κατά. Όμως εκεί το ποσοστό των δασκάλων που υποχρεούνται, όχι απαραίτητα θέλουν, να προσφέρουν είναι μεγαλύτερο από αυτό του δημοσίου σχολείου. Με αυτή την έννοια και μόνο. Και η αλήθεια είναι ότι αν κάποια παιδιά πάνε σε ένα ιδιωτικό σχολείο, πάνε σε ένα καλό φροντιστήριο, πάνε πάνε πάνε, είναι αυτό που σου λέω ότι μου λείπει... ότι πιέζονται τα παιδιά για να αποδώσουν κάτι καλύτερο».

Σ9 «Θεωρώ ότι μεγάλο ζήτημα για το πώς γίνονται τα πράγματα έχει να κάνει με τον εκπαιδευτικό. Διότι τα όρια είναι πολύ συγκεκριμένα και τα προβλήματα πολλά αλλά η δουλειά του καθενός έχει να κάνει με τις προσωπικές του αποφάσεις. Πώς θα κινηθεί μέσα σε αυτά τα πλαίσια. Γενικώς εγώ είμαι ευχαριστημένη και μέσα από τις δυσκολίες και τα προβλήματα του Δημοσίου».

Εκτός από τα μαθήματα σε ανήλικους μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου, εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει και η σχέση των μαθημάτων σε ενήλικες με τις ανισότητες στην εκπαίδευση. Τα τμήματα αλφαριθμητισμού ενηλίκων, τα μαθήματα ελληνικής και αγγλικής γλώσσας, τα μαθήματα πληροφορικής και μουσικής δίνουν τη δυνατότητα σε ενήλικες που είτε δεν είχαν πρόσβαση στην εκπαίδευση είτε επιθυμούν να επεκτείνουν τις γνώσεις τους στους προαναφερθέντες τομείς, να αποκτήσουν νέες γνώσεις, να ενισχύσουν το προφίλ των δεξιοτήτων τους, να κοινωνικοποιηθούν και να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο. Οι όλο και αυξανόμενες

απαιτήσεις της αγοράς εργασίας απαιτούν την συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση σε τομείς, όπως οι ξένες γλώσσες και η πληροφορική, με αποτέλεσμα οι ενήλικες που δεν έχουν την δυνατότητα να παρακολουθήσουν τα αντίστοιχα εκπαιδευτικά προγράμματα σε κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης ή άλλους φορείς, να αποκλείονται από θέσεις εργασίας και να δυσχεραίνεται η θέση τους δεδομένου του ανταγωνισμού στην αγορά εργασίας. Η δια βίου μάθηση μπορεί να απασχολεί κύριο σημείο των καιρών και ζητούμενο των εκπαιδευτικών πολιτικών, αλλά την ίδια στιγμή ένα μεγάλο ποσοστό των ατόμων που επιθυμούν να επεκτείνουν το πεδίο των γνωστικών και άλλων ικανοτήτων αντιμετωπίζουν πολλά εμπόδια είτε στην πρόσβασή τους σε προγράμματα δια βίου μάθησης είτε στη αδιάλειπτη συνέχιση των σπουδών τους. Οι λόγοι που δυσχεραίνουν τα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά βήματά τους φαίνεται να είναι κυρίως λόγοι που έχουν σχέση με την οικονομική και εργασιακή τους κατάσταση.

Σ7 «Εγώ έχω μπει σε ένα τμήμα αγγλικών, ενηλίκων για να πάρω το Lower. Το ξεκίνησα για πλάκα για να με βοηθήσει. Ασχολούμαι 27 χρόνια με υπολογιστές, αγγλικά ξέρω μόνος μου. Διαβάζοντας κλπ και είπα να μάθω κανονικά Αγγλικά, συντακτικό, γραμματική κλπ. Και μου αρέσει που το κάνω, έχω ξεκινήσει φέτος, από την αρχή της χρονιάς και ελπίζω στο τέλος του χρόνου να δώσω πιστοποίηση να πάρω το Lower. Παλιά όταν είχα προσπαθήσει δεν προλάβαινα επειδή δούλευα. Μετά γιατί δεν είχα λεφτά. Είχα περάσει στο Ανοιχτό Πανεπιστήμιο και το σταμάτησα για οικονομικούς λόγους, ενώ ήθελα να το κάνω. Και αυτό το Δια Βίου Μάθηση, μάλλον είναι Δια Βίου Εκπαίδευση. Δηλαδή πρέπει να παιδεύεσαι σε όλη σου τη ζωή. Και να παιδεύεσαι και στα καλά, όχι μόνο στα άσχημα».

Τα μαθήματα ελληνικής γλώσσας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση ενηλίκων αποτελούν σημαντικό άξονα των δράσεων του Αλληλέγγυου Σχολείου. Σε ό, τι αφορά την εκπαίδευση ευπαθών κοινωνικών ομάδων, όπως μετανάστες, πρόσφυγες, μέλη μειονοτικών εθνικών και θρησκευτικών ομάδων, ερχόμαστε αντιμέτωποι με ζητήματα εκπαιδευτικού αποκλεισμού είτε θεσμοθετημένου είτε άτυπου. Η μη πρόσβαση στην εκπαίδευση, εκτός από το γεγονός ότι συνιστά σημαντική μορφή κοινωνικής αδικίας, επιδρά καταλυτικά στα ίδια τα άτομα αφού τα αποκλείει και τα περιθωριοποιεί από το κοινωνικό σύνολο. Η δυνατότητα ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων, η εύρεση εργασίας και η κατα συνέπεια ομαλή ένταξη των ατόμων στο κοινωνικό σύνολο ανασκάπτεται από τις περιορισμένες ευκαιρίες εκπαίδευσης που τους

προσφέρονται ή που μπορούν να διεκδικήσουν. Ακόμα και πρωτοποριακοί εκπαιδευτικοί θεσμοί που έχουν οικοδομηθεί βάσει συμμετοχικών εκπαιδευτικών πρακτικών, όπως τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, δεν έχουν καταφέρει να ανταποκριθούν ικανοποιητικά σε πολλές περιπτώσεις, αφού βασικά προβλήματα, όπως το γλωσσικό εμπόδιο, δεν έχουν αντιμετωπιστεί με αποτελεσματικές λύσεις. Η διαπολιτισμική προσέγγιση που εφαρμόζεται στο Αλληλέγγυο Σχολείο φαίνεται ως η καταλληλότερη μέθοδος εκπαίδευσης μεταναστών και προσφύγων. Η διαπολιτισμικότητα ορίζεται ως διαδικασία αναστοχαστικής αντίληψης και εμπειρίας του πολιτισμικού πλουραλισμού, αναγνώριση της ετερότητας και συνεργασίας μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμών. Ως αποδέκτες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ορίζονται όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους προέλευση (Γκόβαρης, 2004: 14-15).

Σ12 «Εγώ είχα πολλά τμήματα τότε, δηλαδή για να σου πω, μπορεί να είχα και 15 μαθητές εκείνη την εποχή. Οι οποίοι ήταν όλοι ενήλικες οικονομικοί μετανάστες. Δηλαδή ήταν άνθρωποι από την Αίγυπτο, από τη Συρία, από το Αφγανιστάν, που τους ενδιέφερε να μάθουν τη γλώσσα για να μείνουν στην Ελλάδα και να δουλέψουν. Αυτό κράτησε 3-4 χρόνια γιατί μετά άρχισε χοντρά η κρίση. Αυτό από μόνο του ατόνησε, κάποιιοι από αυτούς έφυγαν, είτε δεν τους ενδιέφερε πια να μάθουν ελληνικά αφού δεν είχαν δουλειά οπότε τι να τα κάνουν; Γιατί ο λόγος που μαθαίνανε ήταν να ενσωματωθούν με έναν τρόπο στην κοινωνία. Ήταν πολύ ενδιαφέρον. Θα μπορούσαν ίσως να πάνε σε σχολείο δεύτερης ευκαιρίας αλλά πολύ δύσκολο, ειδικά για μετανάστες είναι πολύ δύσκολο».

Σ12 «Ο ένας, ο οποίος συνεχίζει τώρα μέχρι το τέλος Αυγούστου, είναι μουσουλμάνος ο οποίος προέρχεται από τη Θράκη, από τη μειονότητα, ο οποίος ζει και μένει πολλά χρόνια στην Αθήνα, είναι παντρεμένος, με τρεις κόρες, από μια φτωχή οικογένεια που περνούσε τον χρόνο της πηγαίνοντας για πατάτες στη Θήβα. Σε περιοχές για να βγάλουν ένα μεροκάματο να ζήσουν. Και το αποτέλεσμα ήταν να μην πάει ποτέ σχολείο. Ειδικά για τον συγκεκριμένο, τον Αϊντίν, είναι αυτό που λέμε, μάλλον ειρωνικά, τον «αδίκησε η κοινωνία». Γιατί είναι ένα πολύ έξυπνο άτομο, πραγματικά συγκροτημένος, πολύ σημαντικό. Τα άλλα δύο παιδιά είναι παιδιά της πόλης. Ο ένας τελείωσε το δημοτικό και φτάνει μέχρι εκεί και το σταμάτησε. Και έτσι ξέχασε να διαβάζει. Πού και πού μπορούσε. Και ο άλλος είναι με πάρα πολλά προβλήματα. Ο Αϊντίν δουλεύει σε δουλειές του ποδαριού. Το Πάσχα τη Μεγάλη Εβδομάδα πήγαινε και πουλούσε κεριά σε διάφορες περιοχές, διάφορα θελήματα, τα βγάζει πέρα ικανοποιητικά με την οικογένειά του,

μένουν στο κέντρο της Αθήνας. Οι άλλοι δύο είναι στον Πειραιά. Ο ένας όπως είπα σταμάτησε, ο άλλος σταμάτησε γιατί πιθανότατα αρρώστησε. Και δείχνει ότι έχει προβλήματα και ο ίδιος. Με λίγα λόγια υπάρχουν αυτές οι ανισότητες και νιώθουν και οι ίδιοι άσχημα και παράξενα».

Η σχέση των Αλληλέγγυων Σχολείων με το δημόσιο σχολείο είναι σημαντική για να κατανοήσουμε τον τρόπο δράσης και λειτουργίας του αλληλέγγυου εκπαιδευτικού θεσμού. Παρά το γεγονός ότι η ανάγκη δημιουργίας εναλλακτικών εκπαιδευτικών δομών, όπως αυτή των δομών αλληλεγγύης, προέκυψε από την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση, το Αλληλέγγυο Σχολείο δεν βλέπει τον εαυτό του ως αντίμαχο της δημόσιας εκπαίδευσης, αλλά ως υποστηρικτή και ανανεωτή της. Η δράση των δομών αλληλεγγύης δεν αποσκοπεί στον εκφυλισμό της έννοιας της δωρεάν και δημόσιας εκπαίδευσης, αλλά αντιθέτως, μέσα από τη γόνιμη κριτική και ανάδειξη κύριων εκπαιδευτικών και κοινωνικών ζητημάτων που αναδύονται από το σύγχρονο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, αποσκοπεί στο να προτείνει νέους τρόπους και νέες λογικές δημιουργίας ενός σχολείου δημοκρατικού, συμμετοχικού και ανοιχτού σε όλους που θα σέβεται το κάθε άτομο ξεχωριστά ανεξάρτητα της προέλευσής του. Όπως αναφέρεται και στις αρχές του εκπαιδευτικού αυτού θεσμού τα αλληλέγγυα σχολεία πρέπει να διαδραματίσουν ένα ρόλο υποστηρικτικό στο δημόσιο σύστημα εκπαίδευσης, χωρίς να είναι σε καμία περίπτωση υποκατάστατο αυτού. «Τα αλληλέγγυα σχολεία μπορούν να αποτελέσουν τις μήτρες στις οποίες θα καλλιεργηθούν μορφές εναλλακτικής εκπαίδευσης με τις οποίες θα μπολιαστεί το δημόσιο σχολείο. Επιδιώκεται ένα ευρύ κοινωνικό μέτωπο για την υπεράσπιση του χαρακτήρα της εκπαίδευσης ως δημόσιο και δωρεάν κοινωνικό αγαθό, που ως τέτοιο θα έχει το στοιχείο του πλουραλισμού και θα εξελίσσεται με βάση τις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας και την εξέλιξη της διδακτικής επιστήμης».

Σ12 «Νομίζω ότι η σχέση Μεσοποταμίας με το δημόσιο σχολείο είναι αποκλειστικά σύζευξης. Δεν υπάρχει αντιπαράθεση. Είναι μια ανάγκη, όχι μόνο της κοινωνίας λόγω κρίσης αλλά και της κοινωνίας που ψάχνει έναν άλλο τρόπο να εκφραστεί, είτε μαθησιακά είτε προσωπικά. Νομίζω ότι είναι σύζευξη. Το αλληλέγγυο σχολείο δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς ένα δημόσιο σχολείο».

Σ13 «Η σχέση με το δημόσιο σχολείο είναι ένα ζητούμενο. Εμείς θα σου πω, και σαν συντονιστικό σχολείων αλλά και εδώ, θεωρούμενο απαραίτητο θέμα το δημόσιο σχολείο, θεωρούμε ότι μόνο το δημόσιο σχολείο μπορεί να εξασφαλίσει ίση πρόσβαση, ίσες ευκαιρίες σε

θέματα που αφορούν στην εκπαίδευση, στο επάγγελμα, στον ταξικό χαρακτήρα που μπορεί να πάρει η εκπαίδευση».

Σ2 «Δεν θεωρούμε ότι η εκπαίδευση εκπορεύεται μόνο από το δημόσιο σχολείο. Η σχέση λοιπόν με το δημόσιο σχολείο είναι αυτό που θέλουμε να φτιάξουμε. Είναι το ζητούμενο, το πώς δηλαδή θα καταφέρουμε να πείσουμε τους θεσμούς ότι μπορούμε να παίξουμε αυτόν τον ρόλο σε ένα θεσμικό πλαίσιο το οποίο όμως θα είναι καινούριο, δεν θα μας υποχρεώνει να κάνουμε θεσμοποιήσεις οι οποίες είναι σωματεία, ΜΚΟ, ή οτιδήποτε τέτοιο. Θα μας δίνει ένα περιβάλλον στο οποίο μπορούμε να δρούμε με ασφάλεια, υποστηρικτικά στο δημόσιο σχολείο, με έλεγχο αλλά όχι καπέλωμα, με δημοκρατία, με αυτοδιαχείριση, να τελειώνουμε με τα φροντιστήρια. Όχι επειδή έχουμε οικονομική κρίση, αλλά να τελειώνει αυτό το πράγμα το οποίο είναι μια στρεύλωση παγκόσμιας πρωτοτυπίας».

Η δράση του Αλληλέγγυου Σχολείου της Μεσοποταμίας προτάσσει το αντιπαράδειγμα στις ανισότητες, τον αποκλεισμό και την κρίση που βιώνεται στην εκπαιδευτικό ελληνικό σκηνικό σήμερα. Η στήριξη που προσφέρει έχει αποδέκτη ολόκληρη την οικογένεια και την κοινότητα που την περιβάλλει. Οι γονείς δεν επιβαρύνονται με τα δυσβάσταχτα οικονομικά φορτία των φροντιστηρίων, οι μαθητές ενισχύονται και ενδυναμώνονται αναπτύσσοντας κριτική σκέψη και βαθιά συνείδηση των δημοκρατικών θεσμών και οι εθελοντές εκπαιδευτικοί ασκούνται στην εφαρμογή εναλλακτικών εκπαιδευτικών μεθόδων με μαθητοκεντρικό χαρακτήρα. Η επιδίωξη για άμβλυνση και εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων αποτελεί πρότιστο μέλημα του εκπαιδευτικού αυτού θεσμού μέσω του οραματισμού για «ένα άλλο σχολείο».

Σ10 «Αυτό είναι το θέμα και με αυτή την έννοια η Μεσοποταμία κάνει μια πολύ καλή δουλειά. Γιατί; Γιατί αφενός βοηθάει τους γονείς αποφορτίζοντάς τους από αυτό το κομμάτι αλλά κυρίως βοηθάει τα παιδιά πρώτον να τα καταφέρουν στο σχολείο και δεύτερο, πολύ σημαντικό που ειδικά στη Μεσοποταμία συμβαίνει, γιατί μπορεί να μην έκανα μαθήματα αλλά παρακολουθούσα πώς δουλεύει, η Μεσοποταμία βοηθάει τα παιδιά να δουν ένα άλλο σχολείο. Να δουν δηλαδή ένα σχολείο που το παιδί, στο Γυμνάσιο όπου το είχανε ως τελευταίο, για 2.000 λόγους, παίρνει τα πάνω του. Γιατί νιώθει ότι υπάρχει ένα περιβάλλον στο οποίο το προσέχουν, στο οποίο μπορεί να μιλήσει, του δίνεται χώρος, του δίνεται χρόνος, δηλαδή υπάρχει ένα σχολείο που το νιώθει δικό του. Πιο κοντά του. Και αυτό είναι για μένα το κυριότερο ζήτημα γιατί έτσι διαμορφώνει καλύτερες συνειδήσεις στα παιδιά. Τους κάνει υγιείς ενήλικες δηλαδή,

πιο διεκδικητικούς, πιο δυνατούς... και βέβαια τα πάνε και καλύτερα στα μαθήματα γιατί τα μαθήματα είναι συνέπεια όλων αυτών των πραγμάτων. Επίσης έχει ένα υψηλό επίπεδο καθηγητών η Μεσοποταμία. Δηλαδή η δουλειά που γίνεται στο καθαρά μαθησιακό κομμάτι είναι πολύ καλή».

Σ15 «Ο στόχος και το ζητούμενο είναι τα αλληλέγγυα σχολεία, ως θεσμός, να λειτουργήσουν ως απάντηση στις ανισότητες στο σχολείο».

Αλληλέγγυο Σχολείο Μεσοποταμίας και Κοινωνία των Πολιτών

Το Αλληλέγγυο Σχολείο Μεσοποταμίας οφείλει την ύπαρξή του στην εθελοντική συνεισφορά των υπηρεσιών που προσφέρουν οι δάσκαλοι αλλά και στην αλληλέγγυα συνεισφορά των οικογενειών που συμμετέχουν στην τράπεζα χρόνου και στο σχολείο. Οι άξονες που σχετίζονται με την κοινωνία των πολιτών, τον εθελοντισμό και την αλληλεγγύη αποτελούν ουσιαστικές πτυχές του εγχειρήματος και φωτίζουν τα ζητήματα των ανισοτήτων στην εκπαίδευσης και της κοινωνικής και αλληλέγγυας οικονομίας από διαφορετική σκοπία. Πριν προχωρήσουμε στην εξέταση του προαναφερθέντος ερευνητικού άξονα θα ήταν χρήσιμο να αναφέρουμε ότι το εξεταζόμενο δείγμα δεν χαρακτηρίζεται από ομοιογένεια όσον αφορά τον βαθμό συμμετοχής του σε κοινωνικές και αλληλέγγυες δράσεις ή γενικότερα σε φορείς της κοινωνίας των πολιτών. Από τους συνεντευξιαζόμενους κάποιοι έχουν μακρά ιστορία συμμετοχής σε κινήματα ή και κομματικές παρατάξεις, άλλοι έχουν κατά καιρούς συμμετάσχει σε δομές αλληλεγγύης, άλλοι έχουν περιστασιακά προσφέρει υπηρεσίες και αγαθά σε κοινωνικούς σκοπούς, ενώ για άλλους ήταν η πρώτη φορά που έρχονταν σε επαφή με κάποια δομή ή δράση κοινωνικού χαρακτήρα. Το κάθε άτομο είχε ένα ξεχωριστό ιστορικό και διαφορετική προσέγγιση στην έννοια της αλληλεγγύης. Επιβεβαιώθηκε με αυτόν τον τρόπο η παραδοχή πολλών συμμετεχόντων ότι το Αλληλέγγυο Σχολείο Μεσοποταμίας έχει στους κόλπους του άτομα της τοπικής κοινωνίας ανεξαρτήτως κινηματικού ή μη ιστορικού. Το εγχείρημα δεν απασχολεί άτομα με μακρά εμπειρία στο χώρο της πολιτικής και των κινήματων αλλά απευθύνεται σε κάθε κύτταρο της γειτονιάς.

Επιπλέον, είναι σημαντικό να διασαφηνιστεί ότι η εμπλοκή των ατόμων στο Αλληλέγγυο Σχολείο είναι πολυσχιδής. Όπως πολύ επεξηγηματικά αναφέρει ένα από τα ιδρυτικά μέλη του Αλληλέγγυου Σχολείου (Σ2) «Οι δράσεις της Μεσοποταμίας θα μπορούσαν να διαχωριστούν σε

δύο τομείς. Είναι οι μόνιμες δράσεις, δηλαδή οι δράσεις αλληλεγγύης, οι οποίες σημαίνουν οργάνωση, διαχείριση αναγκών, ρόλοι, ευθύνες, πόστα κλπ. Και το δεύτερο είναι οι κινηματικές δράσεις ή εκδηλώσεις και τα λοιπά. Κινηματική δράση μπορεί να είναι μια αυθόρμητη δράση, η οποία βγαίνει από μια συνέλευση σε μια οριζόντια λογική. Οτι πάμε, αξιοποιούμε τη δυναμική μιας συνέλευσης, «ποιός θέλει, παιδιά;», έχει έναν αυθορμητισμό της στιγμής». Αν στα παραπάνω προστεθεί το γεγονός ότι για να συμμετέχει κάποιος στο Σχολείο πρέπει να είναι μέλος της Τράπεζας χρόνου προσφέροντας αγαθά ή υπηρεσίες, καταλαβαίνουμε ότι οι τρόποι συμμετοχής είναι ποικίλοι και η ουσιαστική συμμετοχή και αλληλεπίδραση είναι προαπαιτούμενο. Δεν υπάρχει περιθώριο για φαινόμενα εκμετάλλευσης μία υπηρεσίας που παρέχεται δωρεάν από άτομα που αδιαφορούν πλήρως για το υπόλοιπο πλαίσιο, αφού προκειμένου να «πάρεις» μία υπηρεσία, μαθήματα ή αγαθά πρέπει να «δώσεις» στη βάση μίας σχέσης ισοτιμίας, αλληλεγγύης και αμοιβαίας συνειδητότητας. Ο τρόπος με τον οποίο διαπλέκονται οι δράσεις και οι ρόλοι στο Αλληλέγγυο Σχολείο με αποτέλεσμα όλοι οι συντελεστές του εγχειρήματος να είναι υπεύθυνοι για ένα μέρος της ύπαρξής του περιγράφονται με ενάργεια στα παρατιθέμενα αποσπάσματα των συνεντεύξεων.

Σ1 «Εμπλέκομαι σε διάφορες δράσεις. Πάω όπου με καλούν και μπορώ. Η μητέρα μου είναι στο Καλάθι εδώ. Ιδιαίτερα μου άρεσε κάποια δράση που είχαν κάνει στη Γεωπονική Σχολή. Το Αλληλέγγυο Φεστιβάλ που έγινε τώρα. Πήγα και παρακολούθησα και ήταν πολύ ωραία».

Σ4 «Πρώτη φορά είχα έρθει σε συνελεύση το παρα-προηγούμενο Σάββατο και από τότε λίγο πορώθηκα και πήγα και το προηγούμενο Σάββατο στο Αντιρατσιστικό Φεστιβάλ».

Σ3 «Ο πατέρας μου είναι γραμμένος στην Τράπεζα Χρόνου και κάνει απολυμάνσεις και η μητέρα μου ήταν επίσης και πρόσεχε, κάθε Δευτέρα 7-9 μέχρι τον Ιάνουριο, τα παιδιά που περιμένανε τους γονείς τους αλλά βρήκε δουλειά τώρα και δεν προλαβαίνει».

Σ4 «Βασικά, όλοι δίνουν τόσα πολλά και το κάνουν χωρίς κανένα οικονομικό όφελος που δεν ξέρω αν μπορείς να ζητήσεις κάτι παραπάνω».

Σ9 «Είμαι στο Καλάθι Αλληλεγγύης, είμαι καθηγήτρια στο σχολείο και ενεργό μέλος γενικότερα, γιατί δεν υπάρχουν στεγανά. Δηλαδή «εσύ κάνεις αυτό και τέλος», οποιοσδήποτε μπορεί να εμπλακεί οπουδήποτε. Ότι χρειαστεί μπορεί να το κάνουμε. Ή εάν έχουμε μια ιδέα

μπορούμε να την κάνουμε. Δεν υπάρχουν στεγανά ότι εσύ κάνεις ένα πράγμα και δεν μπορείς να κάνεις κάτι άλλο».

Σ8 «Υπάρχουν περιπτώσεις όπου εκπαιδευτικοί φέρνουν τα παιδιά τους. Εκπαιδευτικοί που είναι ταυτόχρονα και μαθητές. Σε μια ξένη γλώσσα για παράδειγμα. Περιπτώσεις όπως η κόρη μου που ήταν μαθήτρια και τώρα κάνει μάθημα σαν εκπαιδευτικός. Δηλαδή υπάρχουν περιπτώσεις που έχει γίνει αυτό».

Είναι προφανές ότι μόνο μέσω συγκεκριμένων κινήτρων μπορεί η εθελοντική δράση να ενεργοποιηθεί και να παρακινήσει τους πολίτες να συμμετέχουν, να παρεμβαίνουν, να αυτενεργούν, να προσφέρουν και να λειτουργούν συλλογικά μέσα στο σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον. Ειδικότερα, παράγοντες και κίνητρα όπως η αναγνώριση της προσφοράς και του έργου των εθελοντών, η ανάδειξη και η διάχυση των αποτελεσμάτων της δράσης τους, η έμφαση στο συλλογικό χαρακτήρα της δράσης, η έμφαση σε αρχές, αξίες και οραματικούς στόχους που οφείλει να έχει η εθελοντική δράση, η έμφαση στη ανάγκη των εθελοντών για βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων τους μέσα από την απόκτηση τεχνογνωσίας, η αξιοποίηση του εθελοντισμού ως μέσου για την ενίσχυση της προσωπικής και επαγγελματικής τους προοπτικής, η κοινωνική αναγνώριση της αλληλεγγύης ως θεμελιακής αξίας της κοινωνικής ζωής, η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων από το άτομο-εθελοντή, η ανάπτυξη αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης του εθελοντή αποτελούν μερικές από τις σημαντικές παραμέτρους οι οποίες διαμορφώνουν το πλαίσιο μέσα από το οποίο μπορεί να ανατροφοδοτηθεί και να αναπτυχθεί η εθελοντική δράση (Randle & Dolnicar, 2009) – (Handy & Katz, 2008).

Βάσει των ευρημάτων της παρούσας έρευνας διαπιστώνουμε ότι οι αιτίες που οδηγούν τα άτομα στην αναζήτηση κοινωνικών δομών για συμμετοχή σε κοινωνικές δράσεις εκτείνονται σε ένα ευρύ φάσμα από προσωπικές ανάγκες και στόχους μέχρι και εμπεδωμένη αίσθηση ευθύνης. Λόγοι, όπως η κοινωνικοποίηση, η αλλαγή της ρουτίνας, η ανάγκη για προσφορά, η αίσθηση ευθύνης απέναντι στο κοινωνικό σύνολο, η ανάγκη για πολιτική δράση εν μέσω της κρίσης, είναι μερικοί από τους λόγους που παρατηρήθηκε ότι μπορεί να κινητοποιήσουν τα άτομα προκειμένου να αναλάβουν ενεργό δράση και να ενταχθούν στην κοινωνία των πολιτών. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ακόμα και ψυχολογικοί λόγοι που συνδέονται με τα αδιέξοδα και την αίσθηση ματαιώσης είναι δυνατό να αποτελέσουν λόγους κινητοποίησης σε μία

προσπάθεια προσωπικής αλλαγής και θέασης του εαυτού ως τμήμα ενός κοινωνικού συνόλου. Επίσης, το «κοινό καλό», η διάθεση δηλαδή για προσφορά στο σύνολο, αναδείχθηκε ως ο κύριος λόγος συμμετοχής στο Αλληλέγγυο Σχολείο.

Σ3 «Ξεκίνησα το Φθινόπωρο του 2013. Αρχισα να διδάσκω αγγλικά αν και δεν έχω σχετικές σπουδές, Αγγλικής Φιλολογίας δηλαδή. Απλά επειδή τα είχα ξεκινήσει από πολύ μικρός μου ήταν σαν δεύτερη φύση ας πούμε, σαν δεύτερη μητρική γλώσσα. Δεν μένω στο Μοσχάτο, μένω στην Αγία Παρασκευή. Απλά επειδή ήμασταν φίλοι με τον Χρήστο και ξεκίνησε αυτός λίγο νωρίτερα να δραστηριοποιείται, ήρθα κι εγώ να βοηθήσω. Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης έχω σπουδάσει. Μετά έκανα ένα μεταπτυχιακό στη Μουσικολογία μέσω της σχολής των ΜΜΕ στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Και τώρα αφότου έφυγα, αφότου σταμάτησα να διδάσκω στο αλληλέγγυο σχολείο, έχω ξεκινήσει ένα διδακτορικό. Μου φάνηκε ενδιαφέρον... Και μετά που σταμάτησα τα μαθήματα, και άρχισα να συμμετέχω στην Κινηματογραφική Λέσχη».

Σ6 «Μπαίνεις στην Τράπεζα Χρόνου αρχικά και εγώ έτυχε να έρθω και στο Καλάθι Αλληλεγγύης. Γιατί έφυγε η προηγούμενη κοπέλα. Γιατί ήρθα; Γιατί είχα τρία παιδιά και όταν ήταν μικρά τα παιδιά μου ήμουν κλεισμένη μέσα στο σπίτι. Οπότε ήταν ένας τρόπος να βγω από το σπίτι και μάλιστα δημιουργικά. Και έτσι ήρθαν και τα παιδιά μετά και στο σχολείο...»

Σ9 «Εννοώ αυτό που μου επιβάλλει η συνείδησή μου. Προφανώς θεωρώ ότι θα έπρεπε να είναι καθήκον για τον καθένα. Εντάξει, δεν είμαστε όλοι στο ίδιο σημείο, είναι πολύ προσωπικό για τον καθένα αλλά αυτό σημαίνει «πρέπει» για μένα. Θεωρώ ότι είναι υποχρέωσή μας. Και θεωρώ ότι εάν δεν κινούμε εμείς τα νήματα, τα νήματα δεν κινούνται μόνα τους».

Σ7 «Το βασικό κίνητρο ήταν ότι, βλέποντας να έρχεται η κρίση, δηλαδή γύρω στο 2010-2011. Εγώ είχα περάσει παλιά από πολιτικό χώρο. Τον οποίο τον εγκατέλειψα και είχα αράξει στον καναπέ μου κανονικά. Αρχισα πλέον να έχω πρόβλημα, ότι κάτι έπρεπε να κάνω. Δηλαδή να μην περιμένω ψηφίζοντας να γίνει κάτι, δεν μπορούσε να γίνει αυτό. Σε διάφορες συζητήσεις με τη γυναίκα μου λέγαμε ότι κάπως θα πρέπει ο ένας να βοηθάει τον άλλον. Έτσι γενικά. Σε εκείνη τη φάση λοιπόν, διαβάζω κάπου σε μια αφίσα ότι η Μεσοποταμία θα πάει στην παραλία να ρίξει τα συρματοπλέγματα γιατί την παραλία ήθελε να την πουλήσει τότε η κυβέρνηση και είχαν βάλει μια εταιρεία που είχε τοποθετήσει συρματοπλέγματα, κανονικά. Σαν να ήταν ιδιωτικός χώρος. Βέβαια το κάλεσμα αυτό δεν έγινε μόνο από τη Μεσοποταμία, ήταν και ο

Δήμος Μοσχάτου και διάφοροι άλλοι. Είχα ακούσει για τη Μεσοποταμία χωρίς να ξέρω τίποτα άλλο, εντελώς. Λέω θα πάω για να δω και πώς είναι. Είδα λοιπόν ότι είναι ενεργοί πολίτες, όχι μπλα μπλα και τίποτα άλλο. Ήρθα εδώ λοιπόν και ενώ στην αρχή έλεγα ότι θα ήμουν ένας ξένος, ξαφνικά ήταν ένα στυλ σαν να γνωριζόμαστε χρόνια. Δηλαδή είχα τα ίδια ακριβώς δικαιώματα με αυτούς, γιατί εδώ δεν γράφεται μέλος. Εδώ έρχεται απλώς. Αυτό λοιπόν μου άρεσε πάρα πολύ, ότι πήγα σε ένα μέρος, δεν με ξέρανε, συστήθηκα και ήμουν ισότιμος. Πήρα μέρος στις αποφάσεις που παρτήκανε και όλα τα σχετικά. Ήταν και μια εποχή που άρχισα να έχω κάποια ας τα πούμε ψυχολογικά προβλήματα. Με την κρίση που έβλεπα που πλησιάζει. Και από οικογενειακά κλπ. Έτσι ήρθα λοιπόν και είδα μια ομάδα ανθρώπων εδώ πέρα η οποία ήταν πολύ ανοιχτή, από την αρχή σου δίνουν δικαίωμα να συμμετέχεις σε δράσεις, σε αποφάσεις, σε όλα αυτά που αυτό δεν το έχεις παντού. Παντού περνάς μια περίοδο να σε δουν ποιός είσαι και τι κάνεις. Διαπίστωσα ότι ήταν άνθρωποι από όλα τα κοινωνικά στρώματα, από όλα τα μορφωτικά επίπεδα, τα επίσημα, και από όλους τους πολιτικούς χώρους. Το «από όλους» όταν λέμε δεν εννοώ μόνο τους κομματικούς χώρους, εννοώ τους πολιτικούς χώρους. Από αριστεριστές αναρχικούς, υπάρχουν ακόμη εδώ πέρα, μέχρι και δεξιούς. Αλλά όλοι ενδιαφέρονται για το κοινό καλό. Αυτό μου άρεσε σε πρώτη φάση. Λέω εντάξει και έτσι ξεκίνησα να έρχομαι».

Η όξυνση της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού καθώς και η συρρίκνωση των κοινωνικών υπηρεσιών του κράτους αποτελούν σημαντικές ευκαιρίες για την ενεργοποίηση των πολιτών και την ανάπτυξη διαφόρων μορφών δράσεων οι οποίες προσφέρουν ποικίλες υπηρεσίες σε ευπαθείς ομάδες του πληθυσμού με στόχο την παροχή κοινωνικής προστασίας. Οι δράσεις αυτές με το ποικίλο κοινωνικό έργο διαμορφώνουν μια «κουλτούρα αλληλεγγύης» που δεν εκδηλώνεται μέσω του κράτους «εκ των άνω», αλλά πολύ πιο άμεσα και αυθόρμητα «από τα κάτω», από πολίτες που ανταποκρίνονται στο συνάνθρωπο που ζητάει βοήθεια (Μουζέλη, 2011).

Στο κοινωνικό πεδίο, η αλληλεγγύη κατανοείται κυρίως ως ηθική αξία που εκφράζεται με στάσεις συμπαράστασης και πράξεις υποστήριξης αυτών που βρίσκονται σε ανάγκη. Η αλληλεγγύη στα ευπαθή και ευάλωτα άτομα, ιδιαίτερα σε αυτούς που βιώνουν καταστάσεις κοινωνικού αποκλεισμού για διάφορους λόγους (φτώχεια, αναπηρία, ασθένεια, μετανάστευση, προσφυγιά), θεωρείται ως έκφραση συμπάθειας και εκδήλωση προσωπικού ενδιαφέροντος ενός

ευαισθητοποιημένου ανθρώπου απέναντι στον «πόνο» του συνανθρώπου. Παράλληλα όμως θεωρείται και άσκηση υπευθυνότητας ενός ενεργού πολίτη, ο οποίος ενδιαφέρεται για το «κοινό καλό», για την απόδοση μιας ορισμένης μορφής κοινωνικής δικαιοσύνης (Ετζιόνι, 1999). Η αλληλεγγύη με αυτήν την έννοια έχει μια εγγενή αξία. Σημαίνει τη φροντίδα, τη στήριξη και την προστασία του άλλου, όχι από προσωπικό συμφέρον αλλά επειδή ακριβώς χρειάζεται προστασία (Meulen, Wright, 2010).

Σε συνθήκες απειλής οι άνθρωποι ενώνουν τις δυνάμεις τους και το αποτέλεσμα αυτής της ένωσης είναι προς το συμφέρον όλων, αφού η συλλογική δράση φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματική από τη μεμονωμένη δράση κάθε ατόμου χωριστά (Dawson, 2012). Οι πιο ορατές όψεις αυτής της διαδικασίας, δηλαδή η από κοινού αντιμετώπιση καταστάσεων υπό συνθήκες απειλής, η αλληλοβοήθεια και αλληλοϋποστήριξη, αλλά και η κοινότητα στόχων και ιδανικών, αποτελούν τα κύρια χαρακτηριστικά γνωρίσματα της αλληλεγγύης.

Κατά συνέπεια, η αλληλεγγύη είναι βασικά ένα κοινωνιολογικό δεδομένο. Είναι συνώνυμο περίπου της κοινωνικότητας και ειδικότερα της σύνθετης αλληλεξάρτησης μεταξύ ατόμων, λαών, εθνών και ηπείρων, μια αλληλεξάρτηση που ενδυναμώνεται περαιτέρω με τη διαδικασία της παγκοσμιοποίησης. Κατά δευτερεύοντα λόγο, ως προέκταση της κοινωνιολογικής σημασίας, η έννοια της αλληλεγγύης αποκτά επίσης μια ηθική σημασία. Αυτή η δεύτερη, ηθική, έννοια αναφέρεται όχι τόσο στην «αόριστη συμπάθεια» των κοντινών και μακρινών άλλων, αλλά «στη διαρκή και σταθερή δέσμευση του καθενός στο κοινό καλό: πιο συγκεκριμένα στο καλό όλων και του καθενός ξεχωριστά, διότι όλοι είμαστε υπεύθυνοι για όλους» (Verstraeten, 2001). Με αυτούς τους όρους η αλληλεγγύη δεν περιορίζεται σε μια υποχρέωση αμιγώς ηθική, αλλά διευρύνεται για να αποκτήσει και μια σημασία πολιτική. Η οικονομική κρίση αναδεικνύει το ζήτημα του πολιτικού περισσότερο από κάθε άλλη φορά.

Ως πιθανή συνέχιση των στοχασμών που έχουν στο επίκεντρό τους την έννοια της αλληλεγγύης τίθενται οι σκέψεις των συνεντευξιαζόμενων πάνω στο θέμα. Όπως διαπιστώσαμε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η έννοια της αλληλεγγύης έχει προβληματίσει επιστήμονες των κοινωνικών και άλλων επιστημών, ενώ δεν παρατηρούμε εκτενή αναπτυξή της στην ελληνόφωνη βιβλιογραφία. Για το λόγο αυτό κρίθηκε σκόπιμο να ζητήσουμε από τους συνεντευξιαζόμενους να προβληματιστούν γύρω από αυτή την έννοια και να μοιραστούν τις σκέψεις τους. Στη συνέχεια παρατίθενται οι απόψεις των ερωτώμενων, οι οποίοι παρά την

δεδομένη δυσκολία που παρουσιάζει ο ορισμός της έννοιας, κατέβαλαν προσπάθεια να την προσδιορίσουν με άξονα τα βιώματα και τους προβληματισμούς τους. Οι ορισμοί που εδόθησαν κινούνται σε κοινωνικά, ηθικά και πολιτικά πλαίσια. Η αλληλεγγύη συχνά ορίστηκε ως το αντίθετο της φιλανθρωπίας, ως μία δυναμική διαδικασία ανταλλαγής βοήθειας και προσφοράς στη βάση των αναγκών των ατόμων, ως όραμα με τη διάσταση της πολιτικοκοινωνικής αλλαγής, ως διαλεκτική σχέση επιβίωσης μεταξύ ίσων, ως υποχρέωση και ως δικαίωμα, ως κατάσταση και συναίσθημα ελευθερίας.

Σ4 «Αλληλεγγύη σημαίνει ότι δίνεις κάτι και σου δίνουμε κάτι».

Σ3 «Το σχολείο είναι αλληλέγγυο από την άποψη ότι δεν είναι φιλανθρωπικό ίδρυμα. Δεν έχεις κάποιους συγκεκριμένους όρους για να γίνεις μαθητής ή καθηγητής. Τώρα για μένα προσωπικά, η αλληλεγγύη είναι κάτι που εφαρμόζεται στην πράξη καθημερινά. Από μια σκηνή σε ένα λεωφορείο όπου ένας ελεγκτής μπορεί να χτυπήσει έναν ματανάστη επειδή δεν είχε εισιτήριο μέχρι το να βοηθήσεις στο λιμάνι του Πειραιά στους πρόσφυγες, μέχρι να κάνεις μαθήματα σε ένα σχολείο σαν κι αυτό».

Σ9 «Με μια λέξη θα σου έλεγα ενσυναίσθηση. Αν υπάρχει ενσυναίσθηση όλα τα άλλα λύνονται. Βεβαίως υπάρχουν και πολιτικές πλευρές της αλληλεγγύης αλλά για εμένα είναι πολύ πιο απλά τα πράγματα. Η ενσυναίσθηση αρκεί. Και αν δεν θες με μια λέξη να στο πω με μια παροιμία. Το ένα χέρι νίβει το άλλο και τα δυο το πρόσωπο».

Σ10 «Αλληλεγγύη είναι το αντίθετο της φιλανθρωπίας. Η αλληλεγγύη είναι να νιώθεις ότι δεν είμαστε ίδιοι αλλά μπορούμε να είμαστε ίσοι όσον αφορά στα δικαιώματα. Και να αισθάνεσαι ότι προσφέρεις αλλά όχι με την έννοια ότι χαρίζεις κάτι. Αλλά με μια διαδικασία ανταλλαγής όπου δίνεις αυτό το οποίο κάποιος το έχει ανάγκη. Εγώ ας πούμε έχω ανάγκη να το κάνω αυτό. Είναι καλό για μένα, μου κάνει καλό το να είμαι εκεί. Το παιδί ή ο ενήλικας που έρχεται και παίρνει τα μαθήματα επίσης εκπληρώνει μια ανάγκη του. Και μετά, κάτι πολύ σημαντικό που μόνο η αλληλεγγύη το έχει, δεν το έχει η φιλανθρωπία, είναι ότι η αλληλεγγύη δημιουργεί μια άλλη δυναμική. Και σε αυτόν προσφέρει και σε αυτόν που λαμβάνει. Δημιουργείται μια άλλη δυναμική και στους δύο, ή και στους τρεις και σε όλη την ομάδα. Το οποίο δεν θα μπορούσε να συμβεί εάν δεν είχαμε ως δεδομένο ότι μιλάμε για σχέσεις αλληλεγγύης. Με αυτή την έννοια έχει και έναν οραματικό χαρακτήρα».

Σ8 «Είναι το αντίθετο της φιλανθρωπίας. Και μπορώ να το εξηγήσω ως εξής. Τι σημαίνει να είσαι φιλάνθρωπος; Ότι είσαι φίλος του ανθρώπου. Δηλαδή εσύ ο ίδιος δεν είσαι άνθρωπος. Είσαι κάτι υψηλότερο; Εμείς τους βλέπουμε όλους σαν συν-άνθρωπους. Όχι σαν κάποιος από πάνω. Ο Θεός για παράδειγμα είναι φιλάνθρωπος, δεν είναι άνθρωπος. Άρα η Εκκλησία κάνει φιλανθρωπικό έργο. Εμείς εδώ κάνουμε αλληλοβοήθεια, μεταξύ ανθρώπων ίσων. Θέλουμε να είμαστε ίσοι και θέλουμε να είμαστε σε μια λογική που σήμερα βοηθάω εγώ εσένα και αύριο βοηθάς εσύ εμένα. Άρα αυτό είναι αλληλεγγύη, αλληλοβοήθεια μεταξύ ίσων. Όπως και να το πεις, η ουσία είναι αυτή».

Σ12 «Δεν ξέρω αν μπορώ να πω ότι αυτό είναι αλληλεγγύη. Δεν το βλέπω έτσι. Το βλέπω ότι κάνουμε μια εκπαίδευση για πράγματα που μπορούμε. Μόνο έτσι. Αν μπορώ να το κάνω θα το κάνω. Πριν από λίγα χρόνια, πριν από την κρίση, άκουγα αριστερούς να λένε «ο τζάμπας πέθανε» για εμάς που ασχολιόμασταν με τον εθελοντισμό σε διάφορα επίπεδα. Αυτό το πράγμα ήταν πολύ σημαντικό να σπάσει μέσα στην κρίση και έσπασε. Άρα αν μπορώ να κάνω πράγματα τα κάνω. Χωρίς να περιμένω...».

Σ7 «Κατ' αρχήν δεν είναι φιλανθρωπία. Δηλαδή αλληλεγγύη δεν σημαίνει ότι κάνω κάτι για να βοηθήσω τον άλλον και να νιώσω καλύτερα. Αυτό το λένε όλοι στην αρχή «να βοηθάω κάποιον για να νιώσω καλύτερα». Αυτό είναι φιλανθρωπία. Πώς λέμε ότι είμαι ζωόφιλος και βοηθάω ένα ζώο, έτσι είναι και η φιλανθρωπία. Το ίδιο πράγμα είναι. Αλληλεγγύη σημαίνει υποχρεώσεις και δικαιώματα. Δηλαδή αυτόν που βοηθάω, θέλω να με βοηθήσει. Θέλω να με βοηθήσει. Και η βοήθεια δεν είναι απαραίτητα υλική, ακόμη και ψυχολογική να είναι, είναι βοήθεια. Όταν αυτός ο άνθρωπος σε αυτό που τον βοηθάω, μου το ανταποδίδει ψυχολογικά, εγώ νιώθω πάρα πολύ καλά. Αλληλεγγύη δεν είναι τα αντικείμενα, τα χρήματα και όλα αυτά. Δηλαδή έρχομαι εγώ και σου φτιάχνω τον υπολογιστή άρα αυτό είναι αλληλεγγύη.. όχι. Δεν είναι αυτό αλληλεγγύη. Αλληλεγγύη είναι που θα έρθω να σου μιλήσω για αυτό το πράγμα. Δεν είμαι το μαγαζί που θα σου κάνω μια προσφορά και κάτι που θα το κάνω μέσα σε πέντε λεπτά, θα στο κάνω σε μια ώρα. Θα σου μιλήσω για το πρόβλημα το συγκεκριμένο. Αλληλεγγύη είναι εδώ τα παιδιά που σου είπα, έρχονται εδώ και δεν είναι μόνο το μάθημα που τους προσφέρεις αλλά τα βοηθάς και ψυχολογικά και όλα αυτά. Φωνάζεις ένα παιδί και του λες «πες τη γνώμη σου», που μπορεί αυτό το παιδί να μην μπορεί να την πει τη γνώμη του στο σχολείο. Αλληλεγγύη είναι να βοηθάς και να βοηθιέσαι, χωρίς κριτήρια. Και εδώ η Μεσοποτομία αυτό κάνει. Εμείς δεν έχουμε κριτήρια, η

Τράπεζα Χρόνου, το σχολείο δεν σου λέει «φέρε μου τη φορολογική σου δήλωση για να μου δείξεις ότι είσαι φτωχός ώστε να σου δώσω». Εδώ προσφέρουμε και τρόφιμα, δεν ζητάμε φορολογική δήλωση. Θέλεις τρόφιμα; Έλα πάρε. Εσύ αποφασίζεις. Άρα η αλληλεγγύη είναι κάτι πολύ ανοιχτό αλλά και πολύ κλειστό. Γιατί οι πιο πολλοί στην εποχή μας είναι φιλόανθρωποι. Και η Μαριάννα η Λάτση, φιλόανθρωπη είναι, δεν είναι αλληλέγγυοι. Δεν τους βοηθάει κανείς σε τίποτα, περνάνε το δικό τους πράγμα. Και προπαντός δεν το κάνουμε για να συγχωρεθούν τα αποθαμένα μας, που λέγαμε παλιά, απέναντι στο Θεό. Είμαστε εμείς οι Θεοί πάνω στην αλληλεγγύη. Εκείνη την ώρα εγώ είμαι ο Θεός».

Σ5 «Η αλληλεγγύη σημαίνει ότι ο καθένας που μπορεί και έχει κάποια δυνατότητα, βοηθάει αυτόν που θα το χρειαστεί. Ο καθένας κάνει αυτό που μπορεί και που έχει τη δυνατότητα να το κάνει και το προσφέρει σε κάποιον άλλον που δεν μπορεί να το κάνει και το έχει ανάγκη. Είναι αυτό που σου είπα πριν ακριβώς. Στους όρους μιας οικογένειας ο ένας φροντίζει τον άλλον. Όποιος μπορεί προσφέρει. Δεν είναι ότι προσφέρω εγώ ένα, πρέπει να πάρω ένα. Δεν είναι αυτή η λογική. Η λογική είναι ότι όποιος μπορεί βοηθάει και έναν άλλον που έχει ανάγκη. Τόσο, όσο...».

Σ2 «Αλληλεγγύη για μένα, θα στο απαντήσω βιωματικά, είναι η πρακτική επιβίωσης μέσω της οποίας μπορώ να αντιλαμβάνομαι τις ανθρώπινες σχέσεις και τις κοινωνικές σχέσεις και τις σχέσεις μεταξύ ανθρώπων και συνόλων. Δηλαδή αλληλεγγύη για μένα είναι μια διαλεκτική σχέση ανάμεσα στα άτομα και τα σύνολα η οποία χρειάζεται διαρκή ανανέωση, διαρκή εμπάθυνση αλλά πολύ συγκεκριμένες κατευθύνσεις οι οποίες είναι η ισότητα, η ελευθερία, η δημοκρατία, η διαφορετικότητα, η αντίληψη των αδικιών του κόσμου, δηλαδή να μην πηγαίνουμε να εξισώνουμε τις αδικίες, χοντροκομμένα, αλλά να αντιλαμβανόμαστε τις αδικίες και τις αιτίες των αδικιών κλπ.».

Είναι σαφές πως ο εθελοντισμός και η αλληλέγγυα δράση συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας συνεκτικής και συγκροτημένης κοινωνίας μέσα από διαδικασίες όπως η δημιουργία στενών κοινωνικών δεσμών, η ανάπτυξη του «κοινωνικού κεφαλαίου» και του κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των πολιτών, η ένταξη και η ενίσχυση των κοινωνικά ευπαθών ατόμων και ομάδων, η υπεράσπιση και η στήριξη των κοινωνικά αδυνάτων (Penner, 2004). Ο εθελοντισμός των νέων βάζει βαθιά τα θεμέλια για την ενεργό και αποτελεσματική συμμετοχή τους στα κοινά ως πολίτες του αύριο. Επιπροσθέτως, η συμμετοχή των ατόμων της τρίτης ηλικίας σε εθελοντικές

δραστηριότητες τους ενισχύει ψυχοσωματικά, αναπληρώνοντάς το κενό που δημιουργεί είτε η έλλειψη του εργασιακού τους περιβάλλοντος, είτε η απουσία της οικογένειας με τον τρόπο που την είχαν στο παρελθόν (Handy & Katz, 2008). Σε πολλές χώρες με μεγάλες ομάδες περιθωριοποιημένων ομάδων (λόγω φτώχειας, ανεργίας, κοινωνικού αποκλεισμού και μετανάστευσης) έχει παρατηρηθεί ένα σημαντικό ποσοστό αποστροφής και αδιαφορίας των ομάδων αυτών για την εθελοντική δράση, γεγονός που εξηγείται λόγω της έλλειψης πληροφόρησης, οργανωτικών δομών και διαδικασιών προβολής των στόχων και αξιών του εθελοντικού κινήματος. Ο εθελοντισμός φέρνει στην επιφάνεια πρωτοφανείς δυνάμεις δημιουργικότητας και προόδου, που παραγκωνίζουν τις αγκυλώσεις ενός γραφειοκρατικού κράτους, δυνάμεις, και εξασφαλίζουν την κοινωνική συνοχή και ενότητα, συνέχουν τον κοινωνικό ιστό, διατηρούν ζωντανή την ελπίδα και την αισιοδοξία των ανθρώπων.

Η διάδραση της αλληλέγγυας δράσης εκτός από το στοιχείο της προσφοράς ενέχει και το στοιχείο της ικανοποίησης του ατόμου που συμμετέχει και προσφέρει. Οι ερωτώμενοι πολύ εύστοχα διαπιστώνουν ότι ακόμα και η ίδια η προσφορά από μόνη της προκαλεί αιθήματα ικανοποίησης και χαράς. Τα οφέλη της συμμετοχής είναι αυτά που πολλές φορές κινητοποιούν τα άτομα στη δραστηριοποίηση και συμμετοχή, ενώ άλλες φορές ανακαλύπτουν νέες θετικές πτυχές της δράσης τους κατά τη διάρκεια αυτής.

Σ6 «Κοίτα όταν κάτι το κάνεις με ευχαρίστηση, παίρνεις. Ικανοποίηση».

Σ9 «Και παίρνω και δίνω. Δεν ξέρω τι παίρνω. Σίγουρα θα πάρω κάποια στιγμή κάποια πράγματα. Κάποια στιγμή δηλαδή συνειδητοποίησα ότι κάλυπτα κάποιες πρακτικές μου ανάγκες. Αυτό που κυρίως παίρνω είναι η ικανοποίηση και ότι τα έχω καλά με τον εαυτό μου. Ότι κάνω αυτό που θεωρώ ότι πρέπει να κάνω. Και στο βαθμό που μπορώ, το ζήτημα είναι να τα έχω καλά με μένα. Τώρα το τι δίνω, ξέρω γω;».

Σ8 «Ο καθένας άνθρωπος που συμμετέχει σε μια τέτοια δομή γίνεται καλύτερος άνθρωπος. Αυτό δεν μπορείς να το εκτιμήσεις με οικονομικά κριτήρια. Το να κάνεις μια καλή φίλια, πώς το μετράς αυτό; Δηλαδή αντί ο καθένας να είναι κλεισμένος σε ένα σπίτι, καθισμένος στον καναπέ του, στον υπολογιστή του, σε μια τηλεόραση, βρίσκεται εδώ σε μια ομάδα και πολύ περισσότερο παρέχει πράγματα σε άλλους και όχι μόνο στον εαυτό του. Η αξία η ιδεολογική ας πούμε είναι όταν κάνεις κάποια πράγματα όχι μόνο για να καλύψεις τη δική σου ιδεολογική ανάγκη αλλά

μαζί και με άλλους. Ο χώρος εδώ πέρα έχει λειτουργήσει πολιτικά. Δεν είναι η λογική ότι είναι εδώ κάποιοι άνθρωποι που υποστηρίζουν κάποιους άλλους καημένους που δεν έχουν. Εδώ πέρα μιλάμε για μια λογική ότι όλοι εμείς που δεν έχουμε αλληλοϋποστηριζόμαστε. Αυτό νομίζω ότι τα λέει όλα».

Σ7 «Κοίταξε εγώ στην πρώτη μου φάση που ήρθα εδώ, επειδή πέρασα κάποια πολύ δύσκολα οικογενειακά προβλήματα, με θανάτους κλπ είχα φτάσει σε ακραίο σημείο. Δεν ξέρω εάν μπορείς να με καταλάβεις. Το σκεφτόμουν πάρα πολύ σοβαρά. Ο Στέφανος που γνώρισες εδώ, με πήρε στην πλάκα, μου λέει «Έλα εδώ, κάνουμε και κάτι γλεντάκια και κάτι τέτοια». Τώρα είμαι άλλος άνθρωπος. Ή μάλλον, για να το πω καλύτερα, ξαναέγινα άνθρωπος. Δηλαδή όλα αυτά που πίστευα μικρός, τα όνειρα και τα ιδανικά που πίστευα, που κάποια στιγμή θεώρησα ότι είναι βλακείες και ότι δεν γίνονται, τώρα πιστεύω ότι όλα γίνονται. Σιγά-σιγά. Αλλά όλα γίνονται. Και ελπίζω. Ενώ παλιά ήμουν απελπισμένος. Τώρα, βάλε ότι είμαι άνεργος, ο γιός μου είναι φοιτητής, η κόρη μου είναι να δώσει εξετάσεις φέτος. Η γυναίκα μου ευτυχώς βρήκε δουλειά και έχουμε ένα εισόδημα σταθερό, είναι μικρό, δεν μας φτάνει, χρωστάμε αλλά εντάξει. Αλλά είμαι πολύ αισιόδοξος. Αυτό μου το προσφέρει αυτή εδώ η παρέα που βλέπεις. Που έρχομαι εδώ, που θα πω, που θα μου πούνε και θα φτιάξουμε και θα κάνουμε. Είναι μεγάλη δουλειά. Δηλαδή οι δομές αλληλεγγύης είναι ψυχοφάρμακο. Κατ' αρχήν. Και μετά καταλαβαίνεις ότι μπορείς στη ζωή σου κάτι να κάνεις. Γιατί οι πιο πολλοί νιώθουμε ότι δεν μπορείς να κάνεις τίποτα, κάνουν κάποιοι άλλοι για σένα. Δηλαδή ήρθε ο ΣΥΡΙΖΑ, έκανε ότι έκανε και λέμε «πάει, να, φτου και από την αρχή τα ίδια». Όμως εμείς κάτι μπορούμε να κάνουμε. Αυτό πιστεύω και αυτό μου έχει δώσει εδώ ο χώρος».

Σ2 «Η συμμετοχή μου μου έχει προσφέρει τη ζωή μου. Όλη. Με την έννοια ότι (μου έχει προσφέρει/διαμορφώσει) την αντίληψή μου για τα πράγματα, τη δυνατότητα να γνωρίζω καινούριους ανθρώπους, κάθε μέρα και τη δυνατότητα ότι κατάλαβα ότι οι ικανότητες που έχω σαν άνθρωπος είναι τελείως διαφορετικές από αυτές που είχα».

Οι πολιτικές διαστάσεις της κοινωνικής δράσεις έχουν προβληματίσει κατά καιρούς και τους ερευνητές, αλλά και τους πολίτες. Σε πολλές περιπτώσεις οι δράσεις που εντάσσονται στα πλαίσια της κοινωνίας των πολιτών αντιμετωπίζονται με καχυποψία καθώς θεωρείται ότι ενέχουν κάποια πολιτική ή και κομματική στόχευση. Είναι μεγάλη η συζήτηση στις μέρες μας για φορείς που οργανώνουν δράσεις κοινωνικής ευαισθησίας με αδιαφανείς διαδικασίες ή

κίνητρα, ενώ πολλές φορές μία δράση κρίνεται από αυτόν που την υλοποιεί και όχι από το αποτέλεσμα της. Αν και, όπως αναφέρθηκε ήδη, τα άτομα που συμμετέχουν στο Αλληλέγγυο Σχολείο έχουν ποικίλες πολιτικές αντιλήψεις και ιδεολογικές κατευθύνσεις, στο ερώτημα αν θεωρούν ότι το εγχείρημα έχει πολιτικά χαρακτηριστικά, απάντησαν όλοι θετικά δίνοντας συνάμα την βάση ερμηνείας της πολιτικής διάστασης μιας κοινωνικής δράσης.

Σ8 «Τα πολιτικά χαρακτηριστικά είναι πολύ συγκεκριμένα. Υπήρχε ας πούμε, όταν έβαλαν το χαραάτσι της ΔΕΗ, υπήρχε άρνηση πληρωμής. Και κινητοποίηση σε όλη τη συνοικία με αποτέλεσμα στο Μοσχάτο να υπάρχει πάρα πολύ μεγάλη συμμετοχή, χάρη και στη δική μας κινητοποίηση, υπήρχε μεγάλο ποσοστό ανθρώπων που αρνήθηκαν να το πληρώσουν το χαραάτσι. Άσχετα τι έγινε μετά. Αντιφασιστικές δράσεις. Ή ας πούμε στο δημοψήφισμα, πριν από δύο χρόνια. Είχαμε απόλυτη θέση για το ΟΧΙ. Άσχετα το τι έγινε μετά. [γέλια] Να σου πω κάτι όμως. Το ζήσαμε αυτό. Το ζήσαμε και θα το θυμόμαστε για όλη μας τη ζωή».

Σ10 «Η συμμετοχή σε μια τέτοια δομή, από μόνη της είναι πολιτική πράξη. Ούτως ή άλλως. Εάν φύγουμε από μια λογική φιλανθρωπίας, του καλού ανθρώπου που βοηθάει και τέτοια, και το δούμε σαν τι πραγματικά γίνεται εδώ, τότε πρόκειται απόλυτα για μια πολιτική πράξη. Με πολιτικά χαρακτηριστικά και λοιπά. Τώρα κατά πόσο ισχύει αυτό σε όλους, δεν το γνωρίζω. Ο καθένας έχει τη δική του λογική και λειτουργεί με διαφορετικά κριτήρια. Άλλος έρχεται εδώ πέρα και το μόνο που τον ενδιαφέρει είναι να καλύψει την ανάγκη του και τελειώνει εκεί η ιστορία. Για άλλους όμως η συμμετοχή και λήψη των υπηρεσιών είναι ένα πράγμα. Επίσης εδώ γίνονται σεμινάρια, πολιτικές συζητήσεις, καμπάνιες, δράσεις για τους πρόσφυγες... όλα αυτά έχουν πολιτικά χαρακτηριστικά».

Η εθελοντική και η αλληλέγγυα δράση αποτελεί μαθησιακή-μορφωτική λειτουργία. Ενισχύει την απόκτηση κοινωνικών, επικοινωνιακών και επαγγελματικών δεξιοτήτων και αναπτύσσει νέες ικανότητες. Αποτελεί κοινωνική δραστηριότητα με την οποία μπορεί κανείς να περάσει δημιουργικά τον ελεύθερό του χρόνο. Μέσα από την ανάπτυξη των οργανώσεων αλληλεγγύης αξιοποιούνται οι πρωτοβουλίες, η φαντασία των νέων, των πολιτών και οικοδομείται ένας πολιτικός πολιτισμός συνεργασίας, που καταπολεμά τη νοσηρότητα παλαιοκομματικών αντιλήψεων ανταγωνισμού και στείρας αντιπαράθεσης. Οι μαθητές, εξοικειώνονται με τις συλλογικές, δημοκρατικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων, συμμετοχής στα κοινά, ανάληψης ευθυνών, ωριμάζουν, γίνονται περισσότερο υπεύθυνοι, βγαίνουν απ' τα στενά όρια της

ατομικότητας και αναπτύσσουν συλλογικό πνεύμα. Εν συνεχεία παρατίθεντα οι απόψεις των ερωτώμενων σχετικά με τις μαθητικές συνελεύσεις που λαμβάνουν χώρο στο Αλληλέγγυο Σχολείο της Μεσοποταμίας.

Σ12 «Φυσικά είναι πολύ καλό και μακάρι να έρχονται και μαθητές. Για να μορφώσουν και με τη δική τους την άποψη πολλά πράγματα. Συμμετέχω σιγά-σιγά και νομίζω ότι είναι σε πολύ καλό δρόμο και η συμμετοχή των μαθητών. Νομίζω ότι οι συνελεύσεις, εκτός από τις 3 μεγάλες που γίνονται, και οι εβδομαδιαίες, είναι σημαντικές γιατί δεν ασχολούνται μόνο με την Τράπεζα Χρόνου. Μαθαίνεις να συμμετέχεις. Μαθαίνεις να ακούς και να ακούγεσαι. Να εκφράζεσαι και να έχεις υπομονή να ακούσεις αυτό που θα σου πει ο άλλος, συμφωνείς δεν συμφωνείς. Ειδικά για τα παιδιά νομίζω ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό αυτό. Είναι τεράστια τα μαθήματα που παίρνουν».

Σ7 «Λέω μετά, δεν πάω και σε μια συνέλευση; Γιατί τότε έκανε μια φορά το μήνα συνέλευση, κυριακάτικη, για να δω τι κλίμα υπάρχει. Εγώ τις συνελεύσεις λόγω κόμματος τις φοβόμουν. Γιατί ξέρεις, υπάρχει και το καπέλωμα και όλα αυτά».

Σ1 «Δεν συμμετέχω σε κάποιο άλλο χώρο, αλλά αν χρειαστεί θα πάω».

Μπορεί το γενικό αίσθημα που προέκυψε από τις συνεντεύξεις να ήταν αίσθημα χαράς και αισιοδοξίας, δεν έλειψαν, όμως, και οι προβληματισμοί. Ένα στοιχειώδες ζήτημα των κοινωνικών και αλληλέγγυων χώρων αποτελεί η αλλαγή των συνειδήσεων μέσα από την ενεργό συμμετοχή. Συχνά παρατηρείται ότι οι συμμετέχοντες σε διάφορες αλληλέγγυες δομές και κοινωνικούς σκοπούς δεν συνδέουν την κοινωνική τους δράση με σαφή πολιτικά χαρακτηριστικά και δύσκολα εντάσσουν το πρόβλημα που μέσω της δράσης τους καλούνται να καλύψουν με τα κοινωνικοπολιτικά του αίτια. Η ανάγκη για σύνδεση της άμεσης εμπειρίας με βαθύτερους κοινωνικοπολιτικούς προβληματισμούς είναι ένα από τα θέματα προς επίλυση. Επιπλέον, η αναδιαμόρφωση της διαδικασίας των συνελεύσεων καθώς και η αύξηση της ουσιαστικής, δημιουργικής και ενθουσιώδους συμμετοχής σε αυτές αποτελούν καίρια ζητήματα προβληματισμού και επεξεργασίας.

Σ11 «Είναι σημαντικές γιατί ακούγονται οι απόψεις όλων όσων έρχονται, τα προβλήματα και οι τρόποι επίλυσης των προβλημάτων απλά συνέχεια ακούγονται τα ίδια και τα ίδια».

Σ7 «Πρέπει να εμπεδωθεί συνολικά η έννοια της αλληλεγγύης. Εδώ έρχονται, εάν υπολογίσεις και το σχολείο, γύρω στους 400 ανθρώπους. Πολύ λίγοι από αυτούς, εννοώ ποσοστιαία, μπορούν να καταλάβουν σε όλο τους το εύρος όλα αυτά τα πράγματα από ιδεολογικής άποψης. Εκεί είναι το σημαντικό. Και για αυτό θα είδες ότι στις ερωτήσεις τα περισσότερα ιδεολογικά σχόλια ήταν δικά μου. Πρέπει ο κόσμος να εμπεδώσει κάποια πράγματα γιατί θα του κάνει καλό και του ίδιου. Αυτό είναι μια αδυναμία όλου το κινήματος της αλληλεγγύης και για αυτό πολλές δομές εμφανίζονται και σβήνουν. Και το άλλο που το έχει πετύχει η Μεσοποταμία και το συζητάμε συνέχεια, εμείς ξέρεις δεν λέμε κάτι και τελείωσε αλλά κάθε φορά που συναντιόμαστε συζητάμε τα ίδια πράγματα, ψάχνουμε να δούμε πού κάνουμε λάθος, πού είμαστε σωστοί να το προωθήσουμε. Η εμπλοκή ανθρώπων σε διάφορα πράγματα. Δηλαδή δεν χρειάζεται να έρθεις στη συνέλευση για να νιώσεις ότι είσαι συμμετέχων πολίτης. Μπορείς να φτιάξεις ένα πιάτο φαγητό για το καλάθι της αλληλεγγύης. Είναι συμμετοχή και αυτό. Αν το νιώσεις και το καταλάβεις ότι είναι συμμετοχή και αυτό, το τόσο λίγο που παρόλα αυτά είναι πολιτικό στην πραγματικότητα, δεν είναι κάτι «άντε το έκανα και τελείωσε», είναι μια πολιτική απόφαση πολύ πιο σημαντική από την ψήφο στις εκλογές... Αυτό θέλει πιο πολύ δουλειά και θέλει υπομονή. Δηλαδή έρχονται άνθρωποι εδώ επί 3 χρόνια, τα 2 χρόνια είναι σαν να μην υπάρχουν, έρχονται, φέρνουν τα παιδιά τους και έρχονται και τα παίρνουν. Και ξαφνικά τον τρίτο χρόνο έρχονται εδώ και εμπλέκονται και κάνουν και ράνουν και λες «το χώνεψε! Το καταλαβε! Κοίτα να δεις!»». Και τότε νιώθεις χαρά. Και το πιο σημαντικό είναι τα παιδιά. Βλέπεις παιδιά που δεν ξέρουν τίποτε και αρχίζει το μυαλό τους και στροφάρει και καταλαβαίνουν τι γίνεται γύρω τους. Ανοίγει το μυαλό τους».

Εν κατακλείδι, η εθελοντική προσφορά και η αλληλέγγυα δράση αποτελούν κύρια χαρακτηριστικά της κοινωνίας των πολιτών μέσω της οποίας οι συμμετέχοντες αποκομίζουν θετικά στοιχεία για τους ίδιους και ενεργοποιούν θετικά το κοινωνικό τους περιβάλλον. Η ανάγκη για μαζική συμμετοχή στα εγχειρήματα αυτά, η σημασία της αδιάλειπτης δράσης και η κατανόηση ότι προκειμένου να επιτευχθούν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα πρέπει στοχευμένα οι πολίτες να προσπαθούν και να επιδιώκουν καθημερινά την αλλαγή που θέλουν να ζήσουν.

Σ4 «Πλέον έχω πορωθεί πάρα πολύ. Και νομίζω ... πήγα να σου πω κάτι που δεν ισχύει, ότι έχει πάρει μια φόρα που δεν το σταματάει τίποτα. Αλλά δεν ισχύει. Αν δεν συμβάλλουμε κι εμείς θα σταματήσει».

Σ14 «Όλοι σε αυτή τη χώρα λένε ότι δεν γίνεται τίποτα και διαφωνούμε για το εκπαιδευτικό σύστημα... Ε, κάνε κάτι για αυτό! Έλα στη Μεσοποταμία και βοήθα».

Σ6 «Για την αλληλεγγύη δεν χρειάζεται να είσαι σε έναν χώρο. Μπορεί και στον δρόμο και οπουδήποτε να την δείξει κάποιος».

Σ9 «Λιθαράκι-λιθαράκι μπορεί να αλλάξει ο κόσμος. Μπορεί να μην δούμε την αλλαγή εμείς αλλά και εμείς με τη σειρά μας σήμερα ζούμε την αλλαγή που έχτισε κάποιος άλλος πριν πολλά χρόνια. Οπότε πιστεύω ότι μπορεί ο καθένας από εμάς να βάλει ένα λιθαράκι και να αλλάξει ο κόσμος».

Αλληλέγγυο Σχολείο Μεσοποταμίας και Κοινωνική και Αλληλέγγυα Οικονομία

Η πρωτοφανής για τα παγκόσμια δεδομένα χρηματοπιστωτική κρίση που βίωσε και συνεχίζει να βιώνει η Ευρώπη και η Ελλάδα είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία νέων μορφών αντιμετώπισης της σε οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο. Τα μέτρα λιτότητας, η συρρίκνωση των εισοδημάτων και η κατάργηση πολλών επιδομάτων μείωσε δραστικά την καταναλωτική ικανότητα των πολιτών και τη δυνατότητα τους να ανταπεξέρχονται σε καθημερινές οικονομικές υποχρεώσεις. Παρ' όλα αυτά, από την έκρηξη της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα, παρατηρείται το φαινόμενο, όχι μόνο της συλλογικής δράσης κατά των μέτρων λιτότητας, αλλά και της συνδρομής και αλληλοβοήθειας μεταξύ των θυμάτων της κρίσης. Οι τράπεζες χρόνου δημιουργήθηκαν σε αυτό ακριβώς το πλαίσιο, το οποίο οριοθετείται ανάμεσα στην ανάγκη που γεννήθηκε από τις οικονομικοκοινωνικές επιπτώσεις της κρίσης και από την ανάδειξη νέων τρόπων αλληλοβοήθειας και αλληλεγγύης. Πιο συγκεκριμένα, η Τράπεζα Χρόνου στο Μοσχάτο στηρίχθηκε στο παράδειγμα της τράπεζας χρόνου του Συντάγματος, η οποία συστάθηκε το καλοκαίρι του 2011 κατά τη διάρκεια του κινήματος των «Αγανακτισμένων». Στο παρατιθέμενο αποσπάσμα περιγράφεται η έναρξη της δημιουργίας της Τράπεζας χρόνου.

Σ7 «Σε αυτή τη φάση λοιπόν, συζητώντας ότι πρέπει κάτι να κάνουμε και να βοηθάει ο ένας τον άλλον γιατί άρχισε η κρίση, μου είπαν ότι το είχαν συζητήσει και πιο παλιά αυτό και, να μην στα

πολυλογώ, τότε ήταν εποχή με τους Αγανακτισμένους στο Σύνταγμα. Αυτοί λοιπόν ρίξαν κάποια ιδέα για Τράπεζα Χρόνου, κάποια από τα μέλη μας επειδή είχανε ανακατευτεί πολύ εκεί πάνω και ξέρανε μας είπαν «ρε παιδιά ξέρετε γίνεται αυτό το πράγμα». Εγώ επειδή είμαι άνθρωπος του ίντερνετ πολύ, μπήκα και είδα ότι αυτό γίνεται εκτενώς σε Γαλλία, Αμερική κλπ. Και μάλιστα υπάρχουν χρόνια αυτά εκεί και πολύ διαφορετικά οργανωμένα από εμάς. Και έπεσε σαν ιδέα και αρχίσαμε να το συζητάμε. Και έτσι φτιάχτηκε η Τράπεζα Χρόνου, η οποία πέρασε από πάρα πολλές ώρες συζητήσεων για να σταθεροποιηθεί σε αυτό που είναι τώρα, να βρούμε πώς θα λειτουργεί, πώς είναι».

Παράλληλα με την επίσημη οικονομία που καθορίζεται από τους κανόνες της ελεύθερης αγοράς και έχει στόχο την μεγιστοποίηση του κέρδους και την δημόσια οικονομία, δραστηριοποιείται ο τρίτος τομέας της οικονομίας, η «οικονομία των ριζικών αναγκών» όπως την ονομάτισε η Ανιές Χέλερ. Πρόκειται για πρωτοβουλίες των ιδίων των πολιτών μιας κοινωνίας προκειμένου να καλύψουν αλληλοβοηθούμενοι τις ανάγκες τους (Ρουμελιώτης, 2011). Οι τράπεζες χρόνου αποτελούν μέρος αυτής της οικονομίας.

Η Τράπεζα Χρόνου είναι ένα δίκτυο αχρήματης και αλληλέγγυας οικονομίας, ένα δίκτυο ανταλλαγής υπηρεσιών και γνώσεων που υποστηρίζεται από τη δική της μονάδα συναλλαγής, το χρόνο. Έχει ιδιαίτερη κοινωνική χρησιμότητα διότι αφενός μπορεί να καλύψει βασικές ανάγκες κάθε νοικοκυριού χωρίς τη μεσολάβηση χρήματος και αφετέρου ως δίκτυο πολιτών συμβάλλει στη δημιουργία δεσμών αλληλεγγύης μεταξύ των μελών ενδυναμώνοντας τον κοινωνικό ιστό της περιοχής, όπως επίσης συμβάλλει στην ενεργοποίηση των πολιτών σε ένα εναλλακτικό οικονομικό μοντέλο.

Τα μέλη μιας τράπεζας χρόνου ανταλλάσσουν υπηρεσίες με μονάδα συναλλαγής την ώρα. Όλες οι υπηρεσίες έχουν ίση αξία, ανεξάρτητα αν πρόκειται για πνευματικές ή χειρονακτικές εργασίες, αν απαιτούν εξειδίκευση ή όχι. Η προσφορά και η ζήτηση υπηρεσιών δεν είναι διαπροσωπική. Το μέλος που πρόσφερε, θα δεχθεί με τη σειρά του υπηρεσίες από ένα άλλο μέλος του δικτύου. Αποφάσεις για τη λειτουργία μιας τράπεζας χρόνου λαμβάνονται από τις συνελεύσεις των μελών. Όλα τα μέλη έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν ισότιμα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Η κάθε συνέλευση έχει το δικαίωμα να αποφασίζει τους τρόπους με τους οποίους θα λειτουργεί η τράπεζα χρόνου έτσι ώστε να εξυπηρετούνται καλύτερα οι

σκοποί της αλλά και οι ιδιαίτερες ανάγκες της. Βασική αξία που χαρακτηρίζει όλες τις τράπεζες χρόνου είναι οι αχρήματες συναλλαγές και η αμεσοδημοκρατική διαδικασία λήψης αποφάσεων. Δεν υπάρχουν τυπικές προϋποθέσεις συμμετοχής στο δίκτυο αλλά υπάρχουν οι αρχές του σεβασμού ανάμεσα στα μέλη, της θέλησης για κοινωνική προσφορά και δημιουργική συνεργασία και κυρίως της ισότητας και της προστασίας των μελών από κάθε είδους διάκριση. Η διαδικασία λειτουργίας περιγράφεται και στην παρατιθέμενη συνέντευξη.

Σ7 «Η λογική είναι, και για αυτό τη λέμε τράπεζα, ότι ο καθένας μας μπορεί να προσφέρει κάποια υπηρεσία και να την πάρει κάποιος άλλος. Και η ανταλλαγή από εκεί και πέρα δεν γίνεται σε προσωπικό επίπεδο, π.χ. προσφέρω εγώ σε σένα που ξέρω από υπολογιστές και εσύ επειδή είσαι φιλόλογος μου κάνεις ένα μάθημα φιλολογικό. Απλώς από τη στιγμή που εγώ θα σου προσφέρω μια υπηρεσία, εμένα η Τράπεζα μου χρωστάει μια υπηρεσία, που μπορεί να την πάρω από ένα ξυλουργό που μπορεί να φτιάξει ένα τραπεζάκι. Εσύ χρωστάς μια υπηρεσία, μπορείς να την δώσεις σε ένα παιδί κάποιου άλλου μέλους της Τράπεζας. Η Τράπεζα έχει κανονικά μέλη. Και η λογική είναι προσφορά και ζήτηση, χωρίς να είναι απαραίτητα ένας προς έναν. Δηλαδή η υπηρεσία δίνεται από έναν και η υπηρεσία προσφέρεται προς έναν που είναι άσχετοι μεταξύ τους. Αυτή είναι η λογική της».

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να περιγραφεί λεπτομερώς η λειτουργία της τράπεζας χρόνου Αθήνας και αυτή της τράπεζας χρόνου Μοσχάτου και μέσα από την αντιπαράθεση των χαρακτηριστικών τους να αναδειχθούν τα δύο μοντέλα τραπεζών χρόνου που δραστηριοποιούνται στη χώρα.

Η τράπεζα χρόνου Αθήνας ξεκίνησε από μια ομάδα ενεργών πολιτών που συμμετείχαν στο κίνημα της πλατείας Συντάγματος το Μάιο του 2011. Το εγχείρημα ενέπνευσε τη δημιουργία τραπεζών χρόνου σε διαφορετικές περιοχές της χώρας. Το βασικό εργαλείο για τη λειτουργία της συγκεκριμένης τράπεζας είναι μια ηλεκτρονική πλατφόρμα, μέσω της οποίας πραγματοποιούνται οι εγγραφές νέων μελών και η διεκπεραίωση των συναλλαγών. Η διαχείριση της τράπεζας χρόνου συντελείται μέσω της εβδομαδιαίας ανοιχτής συνέλευσης των μελών. Στη συνέλευση αντιμετωπίζονται τα εκάστοτε προβλήματα και οργανώνονται περαιτέρω δράσεις. Μέσω της πλατφόρμας μπορεί ο καθένας να γίνει μέλος της τράπεζας χρόνου δημιουργώντας ένα προσωπικό προφίλ, στο οποίο θα αναφέρει τι υπηρεσίες μπορεί να προσφέρει. Επίσης, σε

διαφορετικό χώρο στην ίδια πλατφόρμα έχει τη δυνατότητα να ανανεώνει τις προσφερόμενες υπηρεσίες του και παράλληλα να δημοσιεύει τις υπηρεσίες που αναζητά. Η πλατφόρμα έχει τη δυνατότητα να ενημερώνει αυτόματα τα μέλη για τις υπηρεσίες που τους ζητώνται. Μετά την ολοκλήρωση μιας συναλλαγής, το μέλος που έχει λάβει την υπηρεσία πιστώνει το μέλος που του πρόσφερε την υπηρεσία με τις αντίστοιχες ώρες μέσω μιας αυτοματοποιημένης διαδικασίας.

Η τράπεζα χρόνου και αλληλεγγύης της κίνησης πολιτών Μεσοποταμία στο Μοσχάτο δημιουργήθηκε από την ανοιχτή συνέλευση, για την αντιμετώπιση της κρίσης, της κίνησης πολιτών “Μεσοποταμία”. Οι αποφάσεις για τη λειτουργία της τράπεζας χρόνου, λαμβάνονται στις τακτικές εβδομαδιαίες συνελεύσεις της “Μεσοποταμίας” και ένα συντονιστικό αναλαμβάνει να διεκπεραιώνει τη διαδικασία. Το συντονιστικό αποτελείται από τρία (3) μέλη της Τράπεζας Χρόνου, που αναλαμβάνουν το συντονισμό της λειτουργίας του δικτύου, δηλαδή την εγγραφή νέων μελών, καθώς και την επιβεβαίωση ότι κάποια ανταλλαγή υπηρεσίας ολοκληρώθηκε. Όλα τα μέλη του δικτύου διαδοχικά περνούν από το συντονιστικό. Οι προσφερόμενες υπηρεσίες, οι οποίες συγκεντρώνονται από τις αιτήσεις μελών από το συντονιστικό ανακοινώνονται στον ιστότοπο της “Μεσοποταμίας”. Το μέλος που ενδιαφέρεται να κάνει χρήση μιας υπηρεσίας, επικοινωνεί με τον διαχειριστή και εκείνος με τη σειρά του ενημερώνει τα μέλη που εμφανίζονται πως προσφέρουν τη συγκεκριμένη υπηρεσία. Στη συνέχεια οι ενδιαφερόμενοι έρχονται απευθείας σε επικοινωνία έτσι ώστε να γνωριστούν και να πραγματοποιηθεί η συναλλαγή. Με την ολοκλήρωση της συναλλαγής ενημερώνουν το διαχειριστή έτσι ώστε να πιστώσει και να χρεώσει αντίστοιχα τους λογαριασμούς των μελών.

Κύρια διαφορά μεταξύ των δυο τραπεζών χρόνου αποτελεί η μορφή τους και ο τρόπος λειτουργίας τους. Η τράπεζα χρόνου της Αθήνας επιχειρεί να επιτεύξει τους στόχους της στο πλαίσιο της ανταλλακτικής οικονομίας χρησιμοποιώντας ως μέσο το διαδίκτυο, ενώ η τράπεζα χρόνου του Μοσχάτου λειτουργεί σε διαπροσωπικό επίπεδο έχοντας φυσική παρουσία στο επίπεδο της γειτονιάς. Η χρήση του διαδικτύου στην δεύτερη περίπτωση βασίζεται στην διευκόλυνση κάποιων διαδικασιών, αλλά σε καμία περίπτωση δεν εναποτίθεται στο διαδίκτυο η λειτουργία της δομής. Συμπεραίνουμε ότι οι διαστάσεις που αφορούν την επίδραση της κοινότητας, η κοινωνικοποίηση των συμμετεχόντων, η δημιουργία δεσμών, η καλύτερη αναγνώριση των αναγκών με σκοπό τη βέλτιστη υποστήριξη του ευάλωτου πληθυσμού επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερα στη δεύτερη περίπτωση, της τράπεζας χρόνου στο Μοσχάτο.

Σ2 «Σε αντίθεση για παράδειγμα με την Τράπεζα Χρόνου της πλατείας Συντάγματος, η οποία είναι τελείως ιντερνετική. Δεν γνωρίζεται ο κόσμος μεταξύ τους. Σε εμάς εδώ εάν δεν γνωρίζεσαι προσωπικά δεν σε γράφουν. Πρέπει να σε ξέρουμε».

Σ2 «Εμείς λοιπόν προσπαθήσαμε και να βάλουμε το επιστημονικό στοιχείο όπου μπορούσαμε και να βάλουμε το πολιτικό στοιχείο όσο μπορούσαμε και να βάλουμε το διαπροσωπικό στοιχείο όσο μπορούσαμε και να φτιάξουμε μια τράπεζα χρόνου ή οποία μπορώ να πω, με δεδομένα ελληνικά, στήθηκε πάρα πολύ καλά και με τις δυνατότητες που είχαμε τότε. Με πάρα πολλή δουλειά βέβαια. Και πάλι επαναφορά, και πάλι επαναφορά...».

Σημαντικό χαρακτηριστικό της τράπεζας χρόνου Μοσχάτου είναι η αμφίδρομη σχέση της με τις δομές της Κίνησης Πολιτών και του Αλληλέγγυου Σχολείου. Η ανταλλαγή των υπηρεσιών που στόχο έχει την κάλυψη των αναγκών και την κοινωνικοποίηση μέσα από τη δράση εδράζεται σε ένα ολιστικό πλαίσιο με άξονες την κοινότητα, την εκπαίδευση και την αλληλεγγύη. Μέσω της σύνδεσής τους οι δομές καταφέρνουν να δίνουν στα άτομα εναλλακτικές ενεργοποίησης ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, αλλά και να μετατοπίζουν τη δράση των συμμετεχόντων από το ένα πεδίο στο άλλο με αποτέλεσμα οι συμμετέχοντες να αποκτούν βιωματική πείρα από πολλά πεδία δράσης και να αυξάνουν το βαθμό συνειδητοτητας σχετικά με τον αλληλένδετο χαρακτήρα της πολιτικής και κοινωνικής ενασχόλησης.

Σ6 «Όλες οι δομές είναι αλυσίδα, τα πάντα, δεν κάνει κανείς μόνο ένα πράγμα».

Σ13 «Ακόμη και οι άνθρωποι που παίρνουν τα τρόφιμα είναι και αυτοί στην Τράπεζα Χρόνου. Έχουνε δηλώσει τι μπορούν να κάνουν».

Τα άτομα που απευνήθηκαν στην τράπεζα χρόνου για να καλύψουν τις ανάγκες τους είτε για να συμμετέχουν σε μία καινοτόμα πρωτοβουλία δεν ήταν μόνο άτομα με εμπειρία συμμετοχής σε κοινωνικές δράσεις και κινήματα. Όπως αναφέρθηκε στις συνεντεύξεις, το μεγαλύτερο ποσοστό αποτελείται από τον κόσμο της γειτονιάς που αντιμετωπίζει πλείστα οικονομικά προβλήματα λόγω της κρίσης. Ιδιαίτερα άνεργοι νέοι και οικογένειες αλλά και συνταξιούχοι καλωσόρισαν το νέο εγχείρημα και λίγο διστακτικά στην αρχή, με μεγαλύτερη θέρμη αργότερα πειραματίστηκαν με το νέο μοντέλο της κοινωνικής και αλληλέγγυας οικονομίας.

Σ14 «Είναι και συνταξιούχοι, οι οποίοι δεν βγαίνουν γιατί παίρνουν και φάρμακα πολλά κλπ. Τα πάντα, εργαζόμενοι, άνεργοι, οποιοσδήποτε έχει ανάγκη. Δεν ζητάμε ούτε χαρτιά, ούτε κάτι άλλο».

Σ12 «Η Τράπεζα Χρόνου, εντάξει, για εμένα είναι πολύ συμβολικό – είναι περισσότερο συμβολική παρά ουσιαστική. Για κάποιους άλλους είναι... Εγώ όταν μπορώ να κάνω κάτι το κάνω. Μέχρι εκεί. Δεν υπερβάλλω».

Η πολιτική στόχευση είναι εγγενές στοιχείο της τράπεζας χρόνου. Η κριτική στο υπάρχον οικονομικό σύστημα και στα αδιέξοδα που δημιουργεί και η απάντηση στις πολιτικές της ακραίας λιτότητας που έχουν εφαρμοστεί αποτελούν πυλώνα της θεωρητικής κατασκευής της κοινωνικής και αλληλέγγυας οικονομίας. Το αντιπαράδειγμα που προτάσσει η ανταλλακτική οικονομία δεν νοείται ως μια ευκαιριακή λύση στα χωροχρονικά δεδομένα μιας συγκεκριμένης οικονομικής δυσπραγίας, αλλά ως ένα συνολικό αντιπρόταγμα στην υπάρχουσα κατάσταση και ως ένα πεδίο κοινωνικών μετασχηματισμών.

Σ2 «Αυτά τα πράγματα, αυτά τα οικονομικά μοντέλα, εάν δεν έχουν πολιτικό περιεχόμενο είναι πολύ εύκολο να καταλήξουν σε ένα στείο μοντέλο το οποίο δεν απαντάει στην κρίση δομικά, δηλαδή δεν απαντάει στην κρίση και φτιάχνει μια άλλη τύπου πρόταση τελείως έξω από τη λογική της αγοράς, το οποίο είναι και το δικό μας ζητούμενο, αλλά απαντάει στην κρίση ευκαιριακά δηλ. «τι θα κάνουμε τώρα που δεν έχουμε λεφτά». Το οποίο τι σημαίνει; Είσαι εσύ ξέρω γω καθηγήτρια, εγώ είμαι κομμωτής, θα πάμε να μεταφέρουμε το τι πιάνει στην πιάτσα ο κομμωτής ανά ώρα και το τι πιάνει η καθηγήτρια και θα το κάνουμε σε αχρήματη βάση. Με μονάδες. Αυτό είναι ένα παράλληλο νόμισμα ουσιαστικά. Έτσι; Αυτό το κάνει η αυτοματοποίηση. Δηλαδή δίκτυα τράπεζας χρόνου τα οποία μάλιστα λανσάρονται και μέσα σε αριστερά πλαίσια και κινηματικά τα οποία είναι αυτοματοποιημένα, τα οποία έχουν πετάξει μια φόρμα στο διαδίκτυο και λένε «γραφτείτε και ανταλλάξτε μόνοι σας κλπ» αυτά είναι απολίτικα πράγματα κατά τη γνώμη μου, σε πολύ μεγάλο βαθμό. Μπορεί να είναι ανακουφιστικά, μπορεί να είναι πολιτικά με την έννοια ότι απαντάνε σε μια ανάγκη άμεση συνήθως, αμφιβάλλω βέβαια γιατί εάν δεν υπάρχει οργάνωση δεν γίνεται τίποτα. Από την άλλη είναι απολίτικα. Δηλαδή «ωραία, δεν έχουμε λεφτά. Κάνουμε μια παράλληλη οικονομία. Με τι όρους; Με τους ίδιους; Ποιοί; Πώς; Γιατί; Με ποιο στόχο; Μέχρι να ξανανοήξουν οι τράπεζες και να δώσουν λεφτά;».

Οι οριζόντιες σχέσεις και η δημοκρατική λειτουργία είναι βασικές αρχές της λειτουργίας όλων των δομών της κοινωνικής και αλληλέγγυας οικονομίας. Ο σεβασμός και η ισοτιμία των απόψεων και των ρόλων έχουν κομβική σημασία στην εύρυθμη λειτουργία των δομών. Στην πράξη της καθημερινότητας πολλές φορές μπορεί να υπάρξουν ζητήματα ιεραρχίας, τα οποία συζητούνται και ξεπερνιούνται σε ένα πνεύμα διαλόγου και αμοιβαιότητας. Οι προβληματισμοί σε ζητήματα ρόλων, καθηκόντων, δημιουργίας οριζόντιων σχέσεων και υπέρβασης των ιεραρχιών παρουσιάζονται στα λόγια των συνεντευξιαζομένων στα ακόλουθα παραθέματα.

Σ2 «Αυτοί οι χώροι, επειδή δεν έχουν ιεραρχίες καμιά φορά λέει κάποιος “τι δεν έχει ιεραρχία; Αφού εσύ είσαι εδώ”. Άμα έρθει τώρα το παιδί θα μιλήσεις εσύ, εσύ δεν κάνεις κουμάντο στο σχολείο; Ναι, για να κάνω εγώ κουμάντο στο σχολείο, αυτό το κουμάντο το ανανεώνω και πείθω για αυτό που πρέπει να κάνω σε μια βάση που ορίζει εδώ η συλλογικότητα. Αν η συλλογικότητα αποφασίσει να με κάνει στην άκρη θα με κάνει. Αυτό δεν σημαίνει ότι εγώ δεν έχω μια επιρροή, ότι δεν έχω χτίσει μια κατάσταση που με προστατεύει για αυτά που θέλω να κάνω, όπως κάνει ο καθένας άλλωστε. Έτσι είναι οι πολιτικές διαδικασίες, οκ;»

Σ13 «Επίσης, υπάρχει και ένα άλλο στοιχείο. Ότι ο συντονιστής, σε σχέση με τον πρόεδρο, δεν ασκεί εξουσία. Εγώ δεν μπορώ να κάνω κατάχρηση αυτού του πράγματος και να πω «Ιωάννα αυριο θα έρθεις να πάρεις τις πορτοκαλάδες, στις 10 θα είσαι στην κάβα». Αυτό το κάνω, αλλά πώς το κάνω; Για να μπορέσω να το κάνω αυτό πρέπει να είμαι εδώ σε κάθε συνέλευση. Συνέχεια. Αν ήμουν πρόεδρος, δεν θα χρειαζόμουν να πατάω. Θα έλεγα «το κεφάλι τους να κόψουν, εγώ έχω την εξουσία». Εγώ θα υπογράψω για να γίνει. Υπάρχει λοιπόν τεράστια διαφορά. Τεράστια. Όμως όταν υπάρχουν χώροι όπου υπάρχει δουλειά να γίνει, απαραιτήτως υπάρχουν μερικοί άνθρωποι για να συντονίζουν τους υπόλοιπους. Και στο σχολείο αυτό γίνεται σε πάρα πολλά επίπεδα, δεν γίνεται με μένα. Εγώ ας πούμε ότι έχω τον γενικό συντονισμό κάποιων πραγμάτων. Αυτή τη στιγμή. Άλλος έχει συντονισμό ομάδων εργασίας, τις οποίες εγώ δεν μπορώ να τις ελέγξω πια. Με την έννοια να ασχοληθώ».

Τα κινήματα των πολιτών εντάσσουν την κοινωνική και αλληλέγγυα οικονομία στο πλαίσιο μιας στρατηγικής βιώσιμης και εναλλακτικής κοινωνικής, παραγωγικής και περιβαλλοντικής ανασυγκρότησης, ως τρίτο τομέα της οικονομίας, πέρα από το κράτος και την αγορά. Η προσπάθεια, όμως, αυτή στην Ελλάδα είναι σχετικά καινούρια και ακόμα γίνονται προσπάθειες να μελετηθεί και να υποστηριχθεί θεσμικά. Οι πολίτες δεν γνωρίζουν ακόμα την ύπαρξη

σχετικών πρωτοβουλιών, ενώ η εκκωφαντική απουσία εκπαιδευτικών σεμιναρίων σε σχολεία και πανεπιστήμια σχετικά με την κοινωνική και αλληλέγγυα οικονομία τείνει σιγά σιγά να αντικατασταθεί από κάποια δειλά αλλά σημαντικά βήματα. Η ανάγκη για την ένταξη της έννοιας της κοινωνικής και αλληλέγγυας οικονομίας στο εκπαιδευτικό σύστημα και η σύνδεση της με άλλους τομείς της κοινωνίας, της πολιτικής και της οικονομίας είναι καίριο στοιχείο που αναδείχθηκε από τις συνεντεύξεις.

Σ12 «Έχει λόγο να γίνεται, χρειαζόμαστε και εκεί εκπαίδευση. Χρειαζόμαστε εκπαίδευση στην αλληλέγγυα και κοινωνική οικονομία. Τώρα δεν μπουσουλάμε καν, φαντασιωνόμαστε ότι μπορούμε να μπουσουλήσουμε. Βλέπουμε από εδώ από εκεί, βλέπουμε κάποια παραδείγματα αλλά ακόμα προσπαθούμε, ψηλαφίζουμε κάποια πράγματα. Χρειάζεται, είναι ανάγκη να πάμε σε αυτό το μετακαπιταλιστικό σύστημα κοινωνίας όπου θα μοιραζόμαστε πράγματα. Τώρα προσπαθούμε να βρούμε τον βηματισμό μας για να δούμε πού βρισκόμαστε».

Το ανταλλακτικό δίκτυο του Μοσχάτου προσπαθεί να χτίσει νέες οικονομικές και κοινωνικές δομές, οι οποίες βασίζονται σε διαφορετικές αξίες από αυτές της κυρίαρχης αγοράς. Για να επιτευχθεί αυτό δημιουργείται ένα μέσο ανταλλαγών, παράλληλα με το επίσημο, δημιουργώντας έτσι νέες ευκαιρίες για οικονομικές και κοινωνικές δραστηριότητες (Seyfang, 2006). Παράλληλα, έχοντας έναν πολύ ισχυρό τοπικό χαρακτήρα, ενδυναμώνει την τοπική οικονομία και βοηθάει στην αυτονομία της τοπικής κοινότητας. Η βασική του συνεισφορά, είναι στο χτίσιμο κοινωνικών δεσμών μεταξύ των μελών της. Οι τράπεζες χρόνου προσελκύουν μέλη από κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες, που σε άλλη περίπτωση δε θα ασχολιόντουσαν με άλλου είδους εθελοντισμό. Επίσης, χτίζουν ένα αίσθημα εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης που η κυρίαρχη οικονομία αποτυγχάνει να δημιουργήσει. Τέλος, δημιουργούν νέους ορισμούς της ευημερίας, της αξίας αλλά και της εργασίας (Seyfang, 2004β). Η πολυδιάστατη συνεισφορά και τα οφέλη που δύνανται να αντληθούν από τις δομές της κοινωνικής και αλληλέγγυας οικονομίας περιγράφονται γλαφυρά στις απαντήσεις των ερωτώμενων που έπονται.

Σ10 «Γιατί και η κοινωνική οικονομία σε αυτό βασίζεται. Στο ότι αλλάζουν οι σχέσεις των ανθρώπων, μέσα σε ένα σύστημα που είναι ξεκάθαρα εναντίον της εκμετάλλευσης με βάση το χρήμα, για να μην τα πάμε παραπέρα τα πράγματα. Εκεί γίνεται μια προσπάθεια να αλλάξουν οι σχέσεις».

Σ5 «Η αλήθεια είναι ότι αυτές οι δράσεις πιστεύω ότι ωφελούνε πολύ και καλό θα ήταν να μην μένουν μόνο στο επίπεδο του σχολείου. Καταλαβαίνω ότι για όλους μας αυτό είναι η πρώτη και η βασική ανάγκη για τα παιδιά αλλά νομίζω ότι αν επεκταθεί, όχι αν, σίγουρα επεκτείνεται και σε άλλους τομείς, βοηθάνε οικογένειες. Αυτό το ανταποδοτικό πράγμα, το να μπορείς να κάνεις, να προσφέρεις και να παίρνεις πράγματα που πραγματικά χρειάζεσαι ανταλλάσσοντας υπηρεσίες. Αυτό το πράγμα της Τράπεζας Χρόνου θεωρώ γενικά ότι είναι πολύ ιδιαίτερο και υπάρχει ανάγκη σήμερα σε όλη αυτή την κρίση αφενός από το να χρησιμοποιήσεις και να σε χρησιμοποιήσουνε για τις ανάγκες μας ο καθένας.. αφετέρου φέρνει κοντά την κοινωνία. Κάνει την κοινωνία μια οικογένεια, ή όπως τουλάχιστον θα ήθελα εγώ να είναι η οικογένεια και η κοινωνία».

Αλληλέγγυο Σχολείο Μεσοποταμίας και Εναλλακτική Εκπαίδευση

Είναι προφανές ότι σε εκπαιδευτικό επίπεδο οι αλληλέγγυες δομές εφαρμόζουν ένα εναλλακτικό πρότυπο εκπαίδευσης. Στη συνέχεια θα εξετάσουμε λεπτομερώς τις εκφάνσεις αυτής της εναλλακτικής πρότασης, αλλά προτού προχωρήσουμε θα σταθούμε στο στοιχείο της προκατάληψης που μπορεί να υπάρξει σε διαφορετικές από το κλασικό πρότυπο εκπαιδευτικές δομές και διαδικασίες. Σε πολλές περιπτώσεις, οι γονείς και οι μαθητές αλλά ακόμα και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχοντας έρθει σε επαφή μόνο με παραδοσιακά εκπαιδευτικά σχήματα δεν είναι ανοιχτοί σε διαφορετικές ιδέες όσον αφορά το ζήτημα της εκπαίδευσης. Οι αρνητικές συνυποδηλώσεις της έννοιας «εναλλακτική εκπαίδευση» μπορεί να περιλαμβάνουν στοιχεία μη οργανωμένης εκπαιδευτικής πρακτικής, ασυνέπειας, έλλειψη ποιότητας και ανυπαρξία στοχοθεσίας. Δεν είναι λίγες οι φορές που οι μαθητές και οι οικογένειές τους είναι περισσότερο δεκτικές με το ενδεχόμενο παρακολούθησης ενός εναλλακτικού εκπαιδευτικού προγράμματος όταν αυτό αφορά τις τέχνες, το περιβάλλον, τον πολιτισμό παρά όταν συμπεριλαμβάνει μαθήματα στα οποία οι μαθητές θα εξεταστούν σε πανελλήνιο επίπεδο. Το Αλληλέγγυο Σχολείο της Μεσοποταμίας δεν αποτέλεσε εξαίρεση σε αυτό τον άξονα καθώς σύμφωνα με τους ερωτώμενους, πολλοί ήταν διστακτικοί στην αρχή, αλλά άλλαξαν γνώμη στη συνέχεια.

Σ4 «Εν τω μεταξύ εγώ στην αρχή νόμιζα ότι ήταν χάσιμο χρόνου γιατί πίστευα ότι τέτοιου είδους σχολεία θα λειτουργούσαν πολύ άσχημα, δηλαδή δεν θα είχαν οργάνωση, ότι ήταν κυρίως για χαβαλέ. Αλλά ήρθα και δεν ήταν καθόλου έτσι τα πράγματα. Ήταν πολύ οργανωμένα και, όποιος ενδιαφέρεται μπορεί να δει και τις διακρίσεις που έχουν πάρει σε θέματα πτυχίων.

Δηλαδή έχουν πάρει και Proficiency Michigan, το οποίο είναι δύσκολο ξέρεις. Έχουν διεκδίκηση στις πανελλαδικές. Οπότε...».

Σ7 «Και το κάναμε, όπως ξέρει ο κόσμος έξω το φροντιστήριο, κάτι αντίστοιχο κάναμε κι εμείς εδώ. Από την αρχή τέθηκε θέμα έντονο της αξιοπιστίας αυτού που κάνουμε. Δηλαδή δεν λέω εγώ «ξέρω κάτι αγγλικά, θα κάνω μάθημα», όχι. Πρέπει να ξέρω αγγλικά καλά για να σου κάνω αγγλικά. Και εσύ θα μάθεις αγγλικά από εμένα. Εμένα ο γιος μου πήρε από εδώ Proficiency και ο ίδιος κάνει μάθημα αγγλικά σε μικρά παιδιά πλέον, η κόρη μου έχει πάρει το Lower, πάει για Proficiency και κάνει και τα σχολικά της εδώ γιατί θα δώσει φέτος. Το σημαντικό στο εκπαιδευτικό κομμάτι είναι ότι όσα παιδιά από εδώ έδωσαν σε ανώτατη σχολή και όσα παιδιά από εδώ δώσανε πιστοποίηση, έχουν περάσει και έχουν πάρει την πιστοποίηση όλα. Και μάλιστα σε πρώτη φάση τους πληρώσαμε και τα έξοδα για την πιστοποίηση, που είναι κάπου 150-160 ευρώ το κάθε παιδί».

Ο ρόλος του εθελοντή δασκάλου είναι ένας πολύ ενδιαφέρον τομέας στην εναλλακτική εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα στην αλληλέγγυα εκπαίδευση. Μέσω των συμμετοχικών δραστηριοτήτων που απευθύνονται σε όλο το κύτταρο του σχολείου, τον δάσκαλο, τον μαθητή και τον γονιό, η απόσταση που χωρίζει τον εκπαιδευτή από τον εκπαιδευόμενο μειώνεται σημαντικά ενώ ταυτόχρονα δημιουργείται μία νέα σχέση συνδιαλλαγής και ισοτιμίας. Ο εθελοντής έχει το χώρο και τον χρόνο να εφαρμόσει καινοτόμες εκπαιδευτικές μεθόδους αφού το πλαίσιο λειτουργίας του αλληλέγγυου σχολείου του το επιτρέπει. Ο ίδιος ο εθελοντής έχει επιλέξει την θέση του και τον ρόλο του συνειδητά για λόγους που μπορεί να διαφέρουν για το κάθε άτομο αλλά σίγουρα συναντώνται στην συνισταμένη της προσωπικής επιλογής και της βούλησης.

Σ9 «Το μάθημα ως μάθημα για μένα δεν είναι διαφορετικό εδώ από ότι στο σχολείο που δουλεύω. Εγώ τη δουλειά μου θα την κάνω όπου και να βρίσκομαι. Και ίσως καμιά φορά με περισσότερη αυστηρότητα από όσο θα έπρεπε. Όχι αυστηρότητα, αλλά συνέπεια. Για τα παιδιά, είναι όπως είναι και στο σχολείο. Το ένα παιδί είναι έτσι και το άλλο αλλιώς, απλώς εδώ είναι μικρότερη η ομάδα και φαίνονται μεγαλύτερα τα χαρακτηριστικά του καθενός».

Σ11 «Στο σχολείο ο καθηγητής θα κάνει το μάθημα επειδή πληρώνεται. Ενώ εδώ πέρα το μάθημα ο καθηγητής θα το κάνει επειδή θέλει. Το κάνει με ενδιαφέρον».

Σ7 «Κατά κύριο λόγο είναι ότι τα παιδιά εδώ δεν βλέπουν τους εκπαιδευτικούς όπως στο σχολείο. Δηλαδή αυτή η απόσταση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή δεν υπάρχει. Δεν είναι απαραίτητο να λες «κύριε! Κύριε» και να σηκώνεις το χέρι σου για να μιλήσεις. Αυτές οι κοινές συνελεύσεις που είδες και εσύ σήμερα εμπλουτίζουν ακόμη παραπάνω αυτή τη σχέση. Γιατί τους λέμε ότι εδώ πέρα είτε μιλήσει παιδί είτε εκπαιδευτικός είτε γονιός είτε οποιοσδήποτε είναι εδώ, έχει την ίδια αξία η γνώμη του και η απόφασή του. Ένα θέμα είναι αυτό».

Σ2 «Το εκπαιδευτικό περιεχόμενο έχει μια ανάγκη, έχει εκ των πραγμάτων μια ιεραρχία, ένα ζητούμενο, έχει να κάνει με το τι είδους καθηγητής είναι ο καθένας, τι προσωπικότητα έχει, τι σχέσεις θα φτιάξει. Εννοείται ότι ο κάθε εκπαιδευτικός έχει εδώ τη δυνατότητα να κάνει και πράγματα αν το σηκώνουν οι συνθήκες και οι πρακτικές. Έχει να δοκιμάσει πράγματα, έχει την ασφάλεια για κάτι τέτοιο».

Κύριο χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα Αλληλέγγυα Σχολεία είναι ότι συνδέεται άρρηκτα με την κοινωνική και αλληλέγγυα δράση. Οι μαθητές μαθαίνουν και στα μαθήματα του Σχολείου και στις δραστηριότητες που προτείνονται, αποφασίζονται, οργανώνονται και υλοποιούνται από τους ίδιους μέσω των συνελεύσεων των μαθητών ή των μικτών συνελεύσεων (εθελοντές δάσκαλοι, γονείς, μαθητές). Η γνώση και η μάθηση κινείται με αυτό τον τρόπο όχι μόνο στον χώρο της σχολικής αίθουσας, αλλά βγαίνει στην κοινότητα και μεταουσιώνεται σε δράση. Η δημοκρατική διαδικασία στην οποία στηρίζεται η εκλογή των δράσεων και ο κοινωνικός τους χαρακτήρας αποτελούν στοιχεία ενός νέου τρόπου εκπαίδευσης, όπου ο μαθητής δεν μαθαίνει μόνο στο μάθημα αλλά μαθαίνει μέσω του βιώματος σε όλες τις αλληλένδετες με το μάθημα δραστηριότητες. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές αναπτύσσονται σε ενεργούς πολίτες με κριτική σκέψη και βαθιά γνώση και συνείδηση των δημοκρατικών θεσμών.

Σ2 «Από την άλλη είναι ο τρόπος λειτουργίας αυτός ο οποίος επηρεάζει τα πράγματα. Δηλαδή είναι η αφορμή η εκπαιδευτική διαδικασία για τα άλλα που είναι γύρω από την εκπαιδευτική διαδικασία, το οποίο είναι πχ. η γιορτή που θα έρθουν τα παιδιά αύριο με τους καθηγητές, είναι μια άλλη δράση αλληλεγγύης, είναι οτιδήποτε».

Σ6 «Ξεκίνησαν με την ενισχυτική αλλά έχουν μάθει και στον εθελοντισμό. Δηλαδή πριν λίγο με πήρε ο γιος μου να μου πει για το αντιρατσιστικό. Δηλαδή συμμετέχουν εθελοντικά, ήταν και

στη Γεωπονική και στον κήπο, και στο Ταεκβοντό... δηλαδή τα παιδιά μαθαίνουν και στον εθελοντισμό. Το βλέπουν σαν παιχνίδι, είναι και με τους φίλους τους και τους αρέσει γενικά».

Σ5 «Συζητώντας με τα παιδιά μου λένε ότι είναι ευχαριστημένα. Δηλαδή βλέπω ότι δεν το κάνουν σαν αγγαρεία. Και μάλιστα έχουν φέρει και φίλους τους».

Σ11 «Ήταν πολύ καλά τα μαθήματα εδώ. Ασχολούμασταν με διάφορες δραστηριότητες της Μεσοποταμίας. Για παράδειγμα στις αρχές της χρονιάς, που μάζευαν τρόφιμα για τους πρόσφυγες στο Τάεκβοντό, πηγαίναμε εκεί και βοηθούσαμε. Όταν μας ζητάνε από εδώ να καθαρίσουμε την αυλή, ερχόμαστε. Πηγαίναμε κατά τις 9 και φεύγαμε κατά τη 1 και ξεχωρίζαμε τα τρόφιμα, τα συσκευάζαμε κλπ και δεν προσφέραμε μόνο στους πρόσφυγες, περνούσαμε ωραία και επειδή ήμασταν με τους φίλους μας».

Σ7 «Νομίζω ότι πιο πολύ για τα παιδιά είναι η δράση. Η συνέλευση δεν τους λέει τίποτα. Τα παιδιά δεν θέλουν να λένε την άποψή τους δημόσια. Προτιμούν κατ' ιδίαν αλλά... Να σου δώσω να καταλάβεις σε μια προηγούμενη συνέλευση θέλαμε να αποφασίσουμε μια δράση. Εγώ είχα πάει, είχε φτιάξει η περιφέρεια μια αποθήκη όπου μάζευε υλικά για τους πρόσφυγες. Πρότεινα λοιπόν στην συνέλευση να έρθουν τα παιδιά εκεί να προσφέρουν. Η συμμετοχή ήταν τρομακτική, καταχαρήκανε τα παιδιά και ρώτησαν εάν μπορούν να έρχονται από μόνα τους κι άλλες μέρες. Νομίζω ότι η εμπλοκή τους στη δράση είναι αυτό που τα κάνει να καταλαβαίνουν ποιά είναι η αλήθεια γιατί όλα τα άλλα είναι λίγο virtual. Η εμπλοκή τους στη δράση είναι αυτό που τα απελευθερώνει τα παιδιά. Το μάθημα είναι καλύτερο από το σχολείο. Δεν έχει βαθμολογία, δεν τους κυνηγάνε, δεν είναι αυστηροί οι δάσκαλοι, αυτό είναι σίγουρα που τους αρέσει αλλά δεν είναι αυτό που τους αλλάζει. Αυτό που τους αλλάζει είναι αυτό που τους λέμε ότι «στο σχολείο μπορείς να ψηφίσεις αλλά εδώ μπορείς και να μιλήσεις».

Ο αντιρατσισμός και η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελούν σημαντικά χαρακτηριστικά των περισσότερων μορφών εναλλακτικής εκπαίδευσης. Το Αλληλέγγυο Σχολείο αναφέρουν τα χαρακτηριστικά αυτά στις κύριες αρχές λειτουργίας τους. Αντιλαμβανόμενοι τις διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές ανάγκες στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία, οι συντελεστές του Αλληλέγγυου Σχολείου Μεσοποταμίας προσεγγίζουν το ζήτημα του αντιρατσισμού, της ανεκτικότητας και της διαφορετικότητας μέσα από την απεύθυνση του Σχολείου σε όλους του κατοίκους της γειτονιάς ανεξαρτήτως φυλετικών και θρησκευτικών

χαρακτηριστικών και μέσα από την διοργάνωση και υλοποίηση δράσεων με σκοπό την στήριξη ευπαθών κοινωνικών ομάδων, ανάμεσα στις οποίες βρίσκονται οι οικογένειες μεταναστών και προσφύγων. Αν και το ποσοστό των μεταναστών και προσφύγων μαθητών ήταν πολύ μεγαλύτερο στο ξεκίνημα του Σχολείου, το στοιχείο αυτό άλλαξε στη συνέχεια κυρίως λόγω της κρίσης και της φυγής μεγάλου αριθμού μεταναστών από τη χώρα και κατ'επέκταση από τη γειτονιά του Μοσχάτου. Το Αλληλέγγυο Σχολείο δεν έχει, παρ'όλα αυτά, σταματήσει να δέχεται ανήλικες ή ενήλικους μαθητές με μεταναστευτική ή προσφυγική καταγωγή, τους οποίους εντάσσει στους κόλπους του με απόλυτη ισοτιμία. Τα μαθήματα που υλοποιούνται στο σχολείο διαπνεύονται από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία αντιμετωπίζονται ως ευκαιρία για μάθηση σε ένα πνεύμα σεβασμού και ισότητας.

Σ12 «Η Μεσοποταμία με εκφράζει απόλυτα γιατί είναι ένα πολυεθνικό σχολείο που μοιραζόμαστε πολύ ως πολίτη του κόσμου».

Σ13 «Καταρχάς ίσως να ακουστώ λίγο παράξενα αλλά εγώ πιστεύω ότι τα μεγαλύτερα ταξίδια είναι όταν γνωρίζεις ανθρώπους και μάλιστα όσο πιο διαφορετικούς από εσένα. Από διαφορετικές κουλτούρες και πολιτισμούς. Ειδικά αυτά τα τρία παιδιά, είναι 35 χρονών δεν είναι παιδιά πια, ειδικά με αυτά και με τον έναν που έχει μείνει ήμουν σε έναν άλλον κόσμο. Στον κόσμο των ανθρώπων που δεν γνωρίζουν να διαβάζουν. Είναι μια εμπειρία, είναι τεράστια, είναι πανέμορφα ταξίδια».

Τα Αλληλέγγυα Σχολεία θέλουν να αποτελέσουν τη μήτρα μιας εναλλακτικής εκπαίδευσης, που θα έχει στο επίκεντρο το μαθητή, που δεν θα επιβάλει την ομοιομορφία, αλλά θα καλλιεργεί, αντιθέτως, τη διαφορετικότητα. Η συνδιαλλαγή των λειτουργιών της αυτοδιαχείρισης και της δημοκρατικότητας με την εκπαιδευτική διαδικασία δείχνει να έχει πολύ ενδιαφέροντα αποτελέσματα, τα οποία θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθούν περαιτέρω. Η μη ύπαρξη βαθμολόγησης, εξατομίκευση της ύλης, η σχέση εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτή διαμορφώνεται μέσα από τις ισότιμες συνεργατικές διαδικασίες που ανάγουν το σχολείο ως κομμάτι της κοινότητας, ενώ η περίοπτη θέση που καταλαμβάνει η τέχνη στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο των μαθημάτων ενηλίκων και ανηλίκων μέσω της διοργάνωσης των «Σεμιναρίων του Μήνα», των κινηματογραφικών προβολών και των θεατρικών παραστάσεων είναι στοιχεία που ανανεώνουν τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές μεθόδους. Ακόμη και ο ζεστός και φιλόξενος χώρος διεξαγωγής των μαθημάτων που έχει διακοσμηθεί από τους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους, έχει

ανακατασκευαστεί από τους γονείς των μαθητών μέσω της εργασίας τους που καταχωρήθηκε στην τράπεζα χρόνου και με τη διεκδίκηση του κτιρίου από τον Δήμο Μοσχάτου αποτελεί σύμβολο της πολυσύνδετης και πρωτοποριακής εκπαιδευτικής μεθόδου. Αξίζει να σημειωθεί ότι εν είδει αυτοκριτικής επισημάνθηκε από τους εθελοντές εκπαιδευτές ότι η επιτακτικότητα της ανάγκης που βιώνουν οι μαθητές στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν αφήνει πολλά περιθώρια για εμπλουτισμό των μαθημάτων στον βαθμό που θα επιθυμούσαν οι ίδιοι.

Σ2 «Άρα αυτό στο σημείο που έχουμε φτάσει εμείς είναι να φιλοδοξούμε να λειτουργούμε με ένα καθεστώς δημοκρατίας εδώ, με ένα καθεστώς αυτοδιαχείρισης, με ένα εμπλουτισμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον, να σπάμε τις ιεραρχίες γονιών, μαθητών, καθηγητών κλπ και όλη αυτή τη νοοτροπία να μπορούμε να την μεταγγίζουμε στο δημόσιο σχολείο, κυρίως στους νέους ανθρώπους οι οποίοι βλέπουν ίδιες, ίδιο περιεχόμενο, ίδιους ανθρώπους σε άλλα πλαίσια, το οποίο είναι πάρα πολύ σημαντικό. Άρα αποδαιμονοποιούν τη σχέση τους με τους δασκάλους. Επίσης επανανοηματοδοτούν την έννοια της δημοκρατίας, μπορεί να μην είμαστε κατά της αντιπροσώπευσης αλλά είμαστε κατά της περιορισμένου τύπου αντιπροσώπευσης. Θέλουμε δηλαδή να διευρύνουμε τα πράγματα για τα οποία θα μιλάει, θα έχει λόγο ο κάθε συμμετέχοντας σε ένα κοινωνικό σχολείο».

Σ1 «Είναι ένα κράμα, οι άνθρωποι, οι καταστάσεις εδώ. Είναι πολλά. Είναι διάφορες καταστάσεις που βιώνεις, μαθαίνουμε νέα πράγματα».

Σ12 «Και αυτό που προσπάθησα με τον Αϊντίν, και με τους άλλους αλλά κυρίως με αυτόν, το οποίο πέτυχε μετά από λίγο το πείραμα, ήταν να εμπλέξω και λίγο την οικογένειά του. Έρχεται η κόρη του η μεγάλη και κάνουμε μάθημα μαζί, επειδή κάνουμε λίγες ώρες τη βδομάδα, δύο ώρες τη βδομάδα είναι... Προσπάθησα να πηγαίνει και μια δασκάλα στο σπίτι για την κόρη του που πηγαίνει στην 6^η δημοτικού».

Σ7 «Εγώ έχω πει στο συγκεκριμένο άτομο και έφερε την κόρη του εδώ η οποία την απέρριπταν και στο φροντιστήριο και εδώ έχει γίνει καλή μαθήτρια».

Σ15 «Το άλλο είναι ο χώρος. Όπως είδες μέσα είναι ζεστός χώρος, δεν είναι η αίθουσα του σχολείου με τα θρανία, η απόσταση του εκπαιδευτικού από το παιδί κλπ».

Σ5 «Η μεγάλη μου η κόρη πήγαινε Β' Λυκείου, οικονομικά δεν μπορώ να την υποστηρίξω να πάει σε κάποιο κανονικό φροντιστήριο, δεν ήθελε κιόλας και η ίδια, είναι πολύ καλλιτεχνικός τύπος, ήθελε κάτι πιο χαλαρό για εκείνη, να μην την απασχολεί πάρα πολλές ώρες. Εκείνο το συστηματικό πράγμα του φροντιστηρίου 3-4 ώρες κάθε μέρα, δεν το άντεχε. Και βρήκαμε σαν διέξοδο αυτό και πήγε πέρυσι, ξεκίνησε και φέτος έκανε τη χρονιά του Λυκείου ας πούμε. Της Γ' Λυκείου».

Σ14 «Το παιδί μου έχει αποκτήσει νομίζω μια πολύ καλή συνεργασία και πολύ καλή σχέση με τους ανθρώπους εκεί. Και με τους δασκάλους της και με τον Χρήστο που το συντονίζει όλο αυτό. Είναι ένα μέρος που πηγαίνει ευχάριστα, γίνονται κάποιες δράσεις που θα ήθελε και παραπάνω να συμμετέχει, γιατί έχουν ένα ενδιαφέρον για εκείνη και πιθανόν σκέφτεται ακόμα και τον τρόπο που θα το ανταποδώσει αυτό. Γιατί ουσιαστικά εκείνη είναι η ωφελούμενη, για να το πω έτσι».

Η μαθητοκεντρική προσέγγιση προτείνει μία ακαδημαϊκή μετατόπιση από τη διδασκαλία στη μάθηση και ενθαρρύνει τους μαθητές να στοχαστούν και να αλληλεπιδράσουν με τους άλλους και τον καθηγητή, με το περιεχόμενο και τη διαδικασία της μάθησης (CAPT, 2006). Η μάθηση διευκολύνεται σε περιβάλλοντα όπου οι μαθητές έχουν υποστηρικτικές σχέσεις, έχουν μία αίσθηση ελέγχου πάνω στη μαθησιακή διαδικασία και μπορούν να μάθουν μαζί και από άλλους σε ασφαλή και έμπιστα μαθησιακά περιβάλλοντα (MCombs, 2001b). Η προσωποκεντρική αγωγή είναι μία κατ'εξοχήν δημοκρατική διαδικασία που, σύμφωνα με έρευνες, μόνο το 10% των εκπαιδευτικών εφαρμόζουν στην παιδαγωγική διαδικασία και οι λόγοι γι αυτό φαίνεται να συνδέονται με τον φόβο της απώλειας δύναμης και ελέγχου, με την έλλειψη οικονομικών πόρων, με τη γραφειοκρατία, με την έλλειψη εμπειρίας και με την έλξη του ανθρώπου από την εξουσία (Rogers, 1980a). Στη μαθητοκεντρική μέθοδο ο μαθητής παύει να είναι παθητικός όπως τον θέλει η δασκαλοκεντρική μέθοδος και αναλαμβάνει ενεργητικό ρόλο, ερευνά, αναζητά πληροφορίες και ο δάσκαλος αποτελεί μέρος της μαθητικής κοινότητας. Κύριο χαρακτηριστικό της είναι η ελευθερία έκφρασης στην τάξη, έχει όμως και τον κίνδυνο να υπάρξει σύγχυση και να μην επιτευχθεί ο εκπαιδευτικός στόχος. Στο πλαίσιο αυτό συντελείται η εφαρμογή της μαθητοκεντρικής μεθόδου στην διδακτική πράξη του Αλληλέγγυου Σχολείου της Μεσοποταμίας. Σημαντικό στοιχείο που απορρέει από το υλικό των συνεντεύξεων είναι πως το

το μη κερδοσκοπικό περιβάλλον μάθησης φαίνεται ως το ιδανικό περιβάλλον εφαρμογής και ανάπτυξης μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία.

Σ7 «Και μετά είναι η προσαρμογή πάνω στον κάθε μαθητή. Και όταν λέμε στον κάθε μαθητή δεν εννοούμε μόνο στα μαθησιακά του προβλήματα, αλλά και στα κοινωνικά του, και στα οικογενειακά του. Γιατί υπάρχουν γονείς εδώ που είναι σε πάρα πολύ κακή κατάσταση. Βοηθάμε και τους γονείς. Είτε με τροφή είτε με ψυχολογική υποστήριξη».

Σ2 «Διαφοροποιείται όσο διαφοροποιούνται οι συνθήκες. Γιατί δεν έχει να κάνεις με 25 παιδιά, έχεις να κάνεις με 4-5. Έχεις να κάνεις με λιγότερα. Επίσης επειδή έχουμε τη δυνατότητα να μην αποσκοπούμε στο κέρδος, δεν θα στριμώξουμε, δεν θα φτιάξουμε τα τμήματα ανάλογα με το πόσες λιγότερες εργατώρες θα πληρώσουμε αλλά το πόσο καλύτερα θα εξυπηρετηθούνε τα παιδιά».

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους κλάδους του τομέα της εκπαίδευσης. Σήμερα, αρκετά θεωρητικά και πρακτικά ερωτήματα απασχολούν το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ παράλληλα σημαντικές μελέτες στο χώρο αυτό προσπαθούν να δώσουν απαντήσεις. Τα μαθήματα ενηλίκων στο Αλληλέγγυο Σχολείο Μεσοποταμίας απευθύνονται σε αναλφάβητους ενήλικες, μετανάστες και πρόσφυγες που επιθυμούν να μάθουν την ελληνική γλώσσα και άτομα που θέλουν ενταχθούν στα τμήματα αγγλικών, πληροφορικής και μουσικής.

Σ3 «Ενήλικες. Κοίτα, ήταν αρχάριοι και αρκετοί ήθελαν να έχουν περισσότερα προσόντα για τις δουλειές τους».

Σ12 «Έκανα μια κρούση στη Μεσοποταμία εάν υπάρχει κάποιος δάσκαλος-καθηγητής που θα μπορούσε να ασχοληθεί με ενήλικες αναλφάβητους και ξεκίνησα πάλι από εκεί πέρα και συνεχίζω με αυτό. Με τρεις έλληνες αναλφάβητους».

Σ7 «Εγώ έχω μπει σε ένα τμήμα αγγλικών, ενηλίκων για να πάρω το Lower. Το ξεκίνησα για πλάκα για να με βοηθήσει ... Ασχολούμαι 27 χρόνια με υπολογιστές, αγγλικά ξέρω μόνος μου. Διαβάζοντας κλπ Και είπα να μάθω κανονικά Αγγλικά, συντακτικό, γραμματική κλπ. Και μου αρέσει που το κάνω, έχω ξεκινήσει φέτος, από την αρχή της χρονιάς και ελπίζω στο τέλος του χρόνου να δώσω πιστοποίηση να πάρω το Lower».

Σ7 «Επειδή εγώ κάποια στιγμή είχα ξεκινήσει να κάνω μαθήματα, είτε ιδιαίτερα είτε σε κάποιες σχολές που ήταν ειδικά για εργαζόμενους κλπ είναι πολύ προσαρμοσμένο το πρόγραμμα εδώ. Πρώτα σε περνάει ένα τεστ για να δει σε ποιο επίπεδο είσαι και μετά εκεί σε βάζει στο τμήμα. Είναι πολύ προσαρμοσμένο, με πολύ καλή κατεύθυνση και σε βοηθάει. Δεν είναι «έχω αυτή την ύλη για να τη βγάλω». Δεν υπάρχει αυτό το πράγμα. Και μπορεί να επιμείνει και δύο και τρεις φορές στο ίδιο πράγμα αρκεί να το μάθεις».

Σ9 «Θέλουν να κάνουν ένα μουσικό όργανο, ας πούμε. Υπάρχουν και ενήλικες που τους ενδιαφέρει. Και πρόσφατα και κάναμε σε συνεργασία με το Δημοτικό Ωδείο του Μοσχάτου-Ταύρου ένα σεμινάριο, ως συνδιοργάνωση, για ενήλικες για μουσική ακρόαση κλασικής μουσικής κλπ το οποίο τελειώνει αυτή τη Δευτέρα εδώ. Και εκεί έχει να κάνει με ενήλικες και ήταν απλά επειδή τους ενδιέφερε να μάθουν κάτι καινούριο. Η Τέχνη ξέρεις δεν καλύπτει ανάγκη, καλύπτει επιθυμία. Και λεπτότερες ανάγκες από τις καθημερινές. Οπότε η ανάγκη είναι να ξεφύγουν, να κάνουν κάτι ευχάριστο, να μάθουν κάτι διαφορετικό, να εμπλουτίσουν τον συναισθηματικό και τον ψυχικό τους κόσμο. Και επειδή λόγω του οικονομικού ο κόσμος τα αφήνει αυτά σχεδόν πάντα τελευταία, εδώ δεν έχουν να σκεφτούν το οικονομικό».

Οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να προβληματιστούν και πάνω σε ζητήματα που επιδέχονται βελτίωση καθώς και στόχους που μπορούν να θέσουν για το μέλλον όσον αφορά την εκπαιδευτική λειτουργία της δομής.

Σ9 «Το πρόβλημα που έχω με τους μαθητές μου εδώ είναι η συνέπεια και η προσήλωση σε αυτό. Το βλέπουν λίγο πιο χαλαρά. Δεν είναι απαραίτητα κακό αυτό, ανάλογα βέβαια και ποιός είναι ο στόχος. Όταν κάναμε δηλαδή ομαδικά μαθήματα, που τα κάνουμε για την ευχαρίστησή μας, εκεί δεν με πειράζει καθόλου. Όταν όμως θέλω ένα παιδί να ακολουθήσει ένα πρόγραμμα έχοντας ένα στόχο, πρέπει να καταλάβει ότι το μάθημα εδώ, επειδή είναι δωρεάν δεν σημαίνει ότι είναι και παιχνίδι. Αλλά αυτό το θέμα της προσήλωσης και της συνέπειας ξεκινάει από τους ενήλικες, δεν ξεκινάει από τα παιδιά. Και υπάρχουν και ανάμεσά μας ενήλικες που δεν είναι τυπικοί στις υποχρεώσεις τους. Ότι βλέπουμε σε μια κοινωνία, το βλέπουμε και εδώ που είμαστε μια ομάδα».

Σ2 «Το επόμενο βήμα που πρέπει να γίνει είναι για μένα διπλό. Το θέμα της διαχείρισης, το θέμα των καθημερινών δυσκολιών, να σου πω ένα παλό πράγμα τώρα. Χθες είχαμε ένα μάθημα όπου έχουμε έναν μαθητή που είναι δυσκολεμένος. Πολύ. Μεγαλώνει μόνος του, έχει πολλά

προβλήματα. Έχει κίνητρο αλλά δεν έχει κανέναν στο περιβάλλον του να τον οριοθετήσει και έχει προβλήματα. Δεν ξέρω και τι ειδικά προβλήματα μπορεί να παίζουν και στο σπίτι του. Αυτός λοιπόν έκατσε πάνω σε ένα τμήμα με μια καθηγήτρια η οποία σε θέματα πειθαρχίας είναι δύστροπη. Και επειδή της έκανε μια χοντράδα, την έστησε χοντρά δηλαδή, με πήρε και μου είπε ότι «εγώ δεν τον υπολογίζω εδώ. Μέχρι εκεί. Εγώ δεν έρχομαι καλοκαιριάτικα για αυτό» κλπ. Κατάφερα και το έλυσα το θέμα. Αυτό δεν αντικαθίσταται. Είναι κάτι το οποίο συμβάλλει στο χτίσιμο αυτού του χώρου. Η επόμενη δυσκολία θα λυθεί πιο εύκολα. Έτσι προοδεύουν αυτοί οι χώροι. Έτσι. Προχωρώντας και λύνοντας αυτά τα πράγματα. Και μαζικοποιούμενοι και καλύτερη οργάνωση και τα λοιπά. Αυτό που πρέπει να γίνει την επόμενη μέρα όμως είναι να εμβαθύνουμε τους λόγους για τους οποίους κάνουμε ότι κάνουμε, όχι εμείς σαν Μεσοποταμία, αλλά όλα τα αλληλέγγυα σχολεία. Να μην μιλάμε με όρους υβριδίου. Ότι έχουμε εδώ το παράδειγμα. Ότι «υπάρχει και το δημοτικό του Φουρφουρά». Ο στόχος είναι να είμαστε περισσότερα, είναι η διεύρυνση της απεύθυνσης και της ανάγκης, πολύ περισσότερο από αυτό, είναι να ενοχλήσουμε τους θεσμούς και να καταλάβουν όλοι ότι μπορούμε να αξιώσουμε πράγματα τα οποία θα μας θεμελιώσουν στη συνείδηση του κόσμου. Σαν ένα παράλληλο εκπαιδευτικό πράγμα το οποίο λειτουργεί με τους όρους που σου περιέγραψα προηγουμένως. Αλλά χρειάζεται, χρειάζονται πόροι. Διαφορετικά θα μιλάμε με όρους μικροκινήματος. Και δεν μιλώ για εδώ. Εμείς εδώ μαζικοποιηθήκαμε, κάναμε μια συμφωνία με τον Δήμο, μάλλον θα μας δώσει χώρο και απέναντι. Οι άλλοι δεν μπορούν να περιμένουν να μαζικοποιηθούν για να το κάνουν. Πρέπει λοιπόν να μπούμε σε μια φάση συνεργασίας να δούμε τι γίνεται με τους Δήμους. Τι γίνεται με τους ελεύθερους κοινωνικούς χώρους; Υπάρχουν δυνατότητες. Να φτιάξουμε τέτοιες ενώσεις πολιτών οι οποίες ας πούμε θα αξιοποιήσουν μια κατάσταση. Αυτό. Αυτό είναι μια πάρα πολύ μεγάλη κουβέντα. Έχουνε γίνει βήματα και εκεί, και το συντονιστικό είναι ένα βήμα προς αυτή την κατεύθυνση, κυριώς. Αλλά πρέπει να γίνουν κι άλλα. Και αυτά θα γίνουν βήμα-βήμα και το ειδικό θα γίνει βήμα-βήμα».

Σ13 «Ως προς το περιεχόμενο τώρα, λίγες είναι οι διαφορές. Παρόλ' αυτά υπάρχουν δυνατότητες εμπλουτισμού του περιεχομένου, πάρα πολλές, αλλά αυτό είναι ένα ζητούμενο χώρων, πόρων, σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό».

7.2 Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε η ανάδειξη της σύνδεσης του θεσμού των αλληλέγγυων σχολείων με τις ανισότητες και τον αποκλεισμό στην εκπαίδευση, την αλληλεγγύη, την κοινωνική και αλληλέγγυα οικονομία και την εναλλακτική εκπαίδευση.

Βάσει της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της εργασίας διαπιστώνεται ότι τα αλληλέγγυα σχολεία ως θεσμός συμβάλλουν στην άμβλυνση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση και αντιπροτάσσουν ένα εναλλακτικό παράδειγμα εκπαίδευσης στηριζόμενο στην κοινωνική και αλληλέγγυα οικονομία. Όπως παρατηρείται από την ανάλυση των συνεντεύξεων, οι ανισότητες στην εκπαίδευση εντάθηκαν τα τελευταία χρόνια κατά τη διάρκεια των οποίων η χώρα βίωσε μια ισχυρή χρηματοπιστωτική κρίση, η οποία είχε επιπτώσεις σε πολλούς κοινωνικούς τομείς. Οι αντικατοπτρισμοί της κρίσης στην εκπαίδευση είχαν ως αποτέλεσμα την διόγκωση φαινομένων ανισότητας και αποκλεισμού. Η αύξηση της φτώχειας και της ανεργίας επηρέασαν δραματικά τους γονείς και τους μαθητές με αποτέλεσμα την ανάγκη εφαρμογής μέτρων και πολιτικών για την αντιμετώπισή τους. Βασιζόμενα στον άξονα των αναγκών της οικογένειας, τα αλληλέγγυα σχολεία δημιουργήθηκαν όχι ως απλό μέτρο αντιμετώπισης της κρίσης και των επιπτώσεών της, αλλά ως μία ολιστική απάντηση στα κοινωνικά, οικονομικά και εκπαιδευτικά αδιέξοδα των καιρών.

Όσον αφορά τις εκπαιδευτικές ανισότητες, η οικονομική δυσχέρια των λαϊκών νοικοκυριών σε συνδυασμό με την ανάγκη για επιπρόσθετη εκπαιδευτική στήριξη των μαθητών μετά τις ώρες του σχολείου αναδείχθηκε ως η κύρια πηγή πρόκλησης ανισοτήτων στον εκπαιδευτικό χώρο. Οι περικοπές που επιβλήθηκαν στην δημόσια παιδεία και οι συνακόλουθες απόρριες τους καθώς και ο υψηλός ανταγωνισμός, που προκαλεί η δυσαναλογία υποψηφίων και εισακτέων, ευνόησαν την προσφυγή των μαθητών στο δίκτυο των φροντιστηρίων προκειμένου να αυξήσουν τις δυνατότητες πραγματοποίησης των σπουδών στις μετα-υποχρεωτικές εκπαιδευτικές βαθμίδες. Η αδυναμία φοίτησης των μαθητών σε ιδιωτικά φροντιστήρια οδήγησε τις οικογένειες στην ανεύρεση εναλλακτικών λύσεων για την κάλυψη των αναγκών τους. Αν και πολλές οικογένειες εντάχθηκαν στο Αλληλέγγυο Σχολείο της Μεσοποταμίας για οικονομικούς λόγους, σύντομα συνειδητοποίησαν ότι ο λόγος συνέχισης και επιτυχίας του εγχειρήματος δεν ήταν μόνο η αδυναμία πληρωμής υπέρογκων διδάκτρων, αλλά η συνολικότερη εκπαιδευτική και κοινωνική του αντιπρόταση. Εντοπίστηκε στις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων η κοινωνική θεώρηση

της σχολικής επίδοσης και της σχολικής αποτυχίας και ο εξισωτικός χαρακτήρας του σχολείου ως προς το μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών. Σε πολλές περιπτώσεις, η αναζήτηση ακαδημαϊκής ενίσχυσης σε ένα περιβάλλον που δεν είναι στρεσογόνο, δεν βασίζεται στην βαθμολόγηση και τις εξετάσεις, αλλά σέβεται τη διαφορετικότητα και αναδεικνύει τις ικανότητες και τις δεξιότητες του κάθε μαθητή. Αυτός ήταν και ο κύριος λόγος που το Αλληλέγγυο Σχολείο της Μεσοποταμίας αύξησε τα ποσοστά συμμετοχής του.

Εκτός, από τους οικονομικούς λόγους, οι ανισότητες και τα φαινόμενα αποκλεισμού στην εκπαίδευση παρατηρήθηκαν και στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων και της εκπαίδευσης μεταναστών και προσφύγων. Όπως περιγράφηκε στις συνεντεύξεις, ενήλικες που επιθυμούν να καταρτιστούν σε κάποιο αντικείμενο και να διανθίσουν τις γνώσεις τους προκειμένου να βελτιώσουν τη θέση τους στην αγορά εργασίας, συχνά αδυνατούν να ενταχθούν σε προγράμματα δια βίου μάθησης είτε λόγω των κριτηρίων που τίθενται από τους φορείς υλοποίησης των προγραμμάτων αυτών είτε λόγω του κόστους που απαιτεί η παρακολούθησή τους. Ως προς το φαινόμενο του αποκλεισμού και των ανισοτήτων στην εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων, τα γλωσσικά μαθήματα στο Αλληλέγγυο Σχολείο της Μεσοποταμίας ήταν για τους ενήλικους μετανάστες και πρόσφυγες εκπαιδευόμενους η μόνη επιλογή που είχαν ώστε να μάθουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και στη συνέχεια να ενταχθούν με ευνοϊκότερους όρους στην κοινωνία.

Η σχέση των αλληλέγγυων σχολείων με το δημόσιο σχολείο αποτέλεσε κεντρικό ζήτημα στην κατανόηση των λειτουργιών του νέου εκπαιδευτικού θεσμού. Έγινε σαφές από τις απαντήσεις των ερωτώμενων ότι τα αλληλέγγυα σχολεία δεν δρουν στον αντίποδα του δημόσιου σχολείου ούτε ως υποκατάστατά του, αλλά στοχεύουν στην υποστήριξή του μέσω ωφέλιμης κριτικής και να το εμποτίσουν με στοιχεία δημοκρατικότητας και αλληλεγγύης. Η ανάδειξη ζητημάτων, όπως η ενίσχυση της χρηματοδότησης της δημόσιας και δωρεάν παιδείας, η υποστήριξη των αιτημάτων των εκπαιδευτικών και η δημιουργία κοινωνικών συσπειρώσεων που θα έχουν σκοπό την υπεράσπιση του χαρακτήρα της εκπαίδευσης ως δημόσιο και δωρεάν κοινωνικό αγαθό βρίσκονται στο κέντρο της διαλεκτικής σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ των αλληλέγγυων σχολείων και της τυπικής εκπαίδευσης.

Το Αλληλέγγυο Σχολείο της Μεσοποταμίας, ως φορέας της κοινωνίας των πολιτών, στηρίζεται στην εθελοντική δράση και στοχεύει στη δημιουργία αλληλέγγυων σχέσεων σε τοπικό και υπερ-

τοπικό επίπεδο. Σημαντική απόρροια της έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι πολλοί από τους συμμετέχοντες του Αλληλέγγυου Σχολείου δεν είχαν πρότερη κινηματική ή κοινωνική δράση. Η κινητοποίησή τους πραγματοποιήθηκε αρχικά λόγω της κάλυψης των αναγκών τους, αλλά λόγω του συμμετοχικού χαρακτήρα του σχολείου, στη συνέχεια πήραν μέρος σε κοινωνικές και αλληλέγγυες δράσεις μετουσιώνοντας την ιδιότητά τους ως πολίτες σε μία ενεργή θεώρηση αυτής. Εκτός από την κάλυψη των αναγκών, τα αίτια συμμετοχής εντοπίστηκαν σε ψυχολογικά αδιέξοδα, επιθυμία για κοινωφελή δράση, κοινωνικοποίηση και ιδεολογικούς λόγους. Τα οφέλη της συμμετοχής σε προσωπικό επίπεδο αφορούσαν την ικανοποίηση των αναγκών, την δημιουργία κοινωνικού κύκλου, την ενίσχυση των γνώσεων και των ικανοτήτων, την καλλιέργεια πολιτικής συνείδησης και ενεργής συμμετοχής στα κοινά, την ανάπτυξη συναισθημάτων χαράς και αισιοδοξίας. Οι ορισμοί της αλληλεγγύης που δόθηκαν από τους συνεντευξιαζόμενους κρίνεται ότι αποτελούν σημαντικό εύρημα της παρούσας εργασίας αφού οριοθετούν μία δυσνόητη και βιβλιογραφικά ελλιπώς στοιχειοθετημένη έννοια βάσει της οπτικής των εμπειριών των ατόμων που συμμετέχουν σε μία αλληλέγγυα δομή.

Τα πολιτικά χαρακτηριστικά του Αλληλέγγυου Σχολείου φαίνεται να είναι προφανή στους συμμετέχοντες με την έννοια ότι το σχολείο προγραμματικά δεν αποτελεί κάποια φιλανθρωπική οργάνωση ή μη κερδοσκοπικό σωματείο, αλλά πολιτικοποιημένο κοινωνικό χώρο. Όσον αφορά τη λειτουργία του σχολείου, αυτή χαρακτηρίζεται από τις οριζόντιες σχέσεις, τον δημοκρατικό τρόπο λήψης αποφάσεων και τα συμμετοχικά κριτήρια. Σχετικά με τις δράσεις του, η πολιτική στόχευση παρατηρείται στα αντιρατσιστικά και πλουραλιστικά του στοιχεία που έχουν σαφή προσανατολισμό ενάντια στις πολιτικές λιτότητας και χρέους.

Ένα από τα ενδιαφέροντα συμπεράσματα της έρευνας αποτελεί το ότι η δόμηση του εναλλακτικού εκπαιδευτικού μοντέλου του Αλληλέγγυου Σχολείου Μεσοποταμίας στο πλαίσιο της οικονομικής και κοινωνικής οικονομίας είχε θετικά αποτελέσματα όσον αφορά τη λειτουργία του αλληλέγγυου σχολείου, τον βαθμό συμμετοχής των μαθητών και των οικογενειών τους καθώς και την ενίσχυση της κοινότητας. Η τράπεζα χρόνου και το αλληλέγγυο σχολείο, ως συγκοινωνούσες δομές, κατάφεραν να ενεργοποιήσουν τους συμμετέχοντες του σχολείου σε κοινωνική κλίμακα, να δημιουργήσουν ένα εναλλακτικό οικονομικό πεδίο αλληλεπίδρασης της γειτονιάς, να καλύψουν πρακτικές ανάγκες των συμμετεχόντων και να

διαπαιδαγωγήσουν τους συμμετέχοντες στη δημοκρατική συμμετοχικότητα και τον τρίτο τομέα της οικονομίας.

Οι συνεντεύξεις που συντελέστηκαν στα πλαίσια της έρευνας επισήμαναν και την επίδραση των αλληλέγγυων σχολείων στην εξέλιξη των μεθόδων της εναλλακτικής εκπαίδευσης. Η αυτοδιαχείριση, η δημοκρατία, ο αντιρατσισμός, η αλληλέγγυα δράση, η συνεργασία είναι πεδία στα οποία βασίζεται η εκπαιδευτική διαδικασία στα αλληλέγγυα σχολεία. Εξαιρετικής σημασίας φάνηκε να είναι για τους συμμετέχοντες η συμμετοχή μαθητών, γονιών και εθελοντών σε συνελεύσεις στις οποίες συναποφασίζονται τα μελλοντικά σχέδια του σχολείου και λύνονται τα προβλήματα που ανακύπτουν, καθώς και η σύνδεση των μαθημάτων με την κοινωνική πραγματικότητα μέσω της δραστηριοποίησης των μαθητών σε δράσεις αλληλέγγυου χαρακτήρα. Παρ'όλα αυτά, ενδιαφέρον προκαλεί και το ζήτημα των προκαταλήψεων που μπορεί να υπάρχουν απέναντι σε εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης, όπως αυτό αναδύθηκε από το υλικό των συνεντεύξεων. Πολλές φορές άτομα που δεν έχουν έρθει σε πρότερη επαφή με μεθόδους της μη τυπικής και εναλλακτικής εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν με καχυποψία και δισταγμό ο,τιδήποτε εκτείνεται εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού πλαισίου. Οι φόβοι και η ανησυχία που παρατηρούνται σχετίζονται με την πεποίθηση ότι η μη τυπική εκπαίδευση δεν είναι τόσο αυστηρά δομημένη και οργανωμένη όσο η τυπική και χαρακτηρίζεται από χαλαρότητα, έλλειψη στοχοθεσίας και ασυνέπεια των εκπαιδευτών.

Εν κατακλείδι, διαπιστώνεται ότι τα αλληλέγγυα σχολεία μπορούν να αποτελέσουν εκκολαπήρια εναλλακτικών εκπαιδευτικών μεθόδων που θα βασίζονται στις αρχές της δημοκρατικής εκπαίδευσης και θα αποσκοπούν στην ενίσχυση του δημόσιου σχολείου μέσω της στήριξης της τοπικής κοινωνίας. Το Αλληλέγγυο Σχολείο της Μεσοποταμίας βασιζόμενο στις αρχές της κοινωνικής και αλληλέγγυας οικονομίας πρωτοτυπεί σε πανελλήνιο επίπεδο και αποτελεί ένα ενδιαφέρον εκπαιδευτικό μοντέλο, το οποίο αποσκοπεί στην άμβλυνση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Σαφώς, η ύπαρξη των αλληλέγγυων σχολείων δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να αποδειχθεί ως πανάκεια για την υπέρβαση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Είναι προφανές ότι για να αντιμετωπιστεί ένα τόσο περίπλοκο κοινωνιολογικό φαινόμενο απαιτούνται βαθύτατες και μακροχρόνιες πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές. Τα πορίσματα, όμως, της εργασίας κατέδειξαν την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα για την επίδραση που μπορεί

να έχει η αλληλέγγυα εκπαίδευση στις εκπαιδευτικές ανισότητες και την σημασία μιας συστηματικής, εκτεταμένης και ενδεδειγμένης έρευνας πάνω στο ζήτημα αυτό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

1. Ανισότητες στην εκπαίδευση

Allhusser, L. [μετ. Ξ. Γιαταγάννα], *Ιδεολογία και Ιδεολογικοί Μηχανισμοί του Κράτους*, στο L. Althusser, *Θέσεις*, ό.π., σ. 93

Banks, O. (1976). *The Sociology of Education*. London: Batsford

Blackledge, D., & Hunt, B. (2000). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης (μετάφραση Μ. Δεληγιάννη)*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In Layder, H., Brown, P., Dillabough J.A. & Hasley, A.H (eds), *Education, Globalization & Social change* (2006). New York: Oxford University Press, 105-118.

Bourdieu, P. (1988). Vive la crise!. *Theory and society*, 17(5), 773-787.

Bourdieu, P. (2002). *Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης* (Μτφρ. Ν. Παναγιωτόπουλος, Πρόλογος Κ. Καψαμπέλη). Αθήνα: Πατάκης.

Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1993). *Οι κληρονόμοι*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (2014). *Η αναπαραγωγή*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contractions of Economic Life*. New York: Basic Books, Inc.

Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.

Coleman, J. (1966). *Equality of Educational opportunity*. Washington D C: US Government Printing Office, Στο

Φραγκουδάκη, Α (1985) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση, 301-357

Dahrendorf, R. (1988). *The modern social conflict: An essay on the politics of liberty*. California: University of California Press.

Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία (μτφρ. Δ.Γ. Τσαούσης)*. Αθήνα: Gutenberg.

Κ. Τσουκαλάς, 1) *Εξάρτηση και αναπαραγωγή*, Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα 1982, ιδιαίτερα κεφ.2 και 3. 2) «*Η ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα ως μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής*», *Δευκαλίων*, τ. 13.(1975). 3) *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830- 1922)*. (Αθήνα, Θεμέλιο). (1987)

Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J. A., & Halsey, A. H. (2006). *Education, globalization, and social change*. Oxford: Oxford university press.

McDonough, P. M. (1997). *Choosing colleges: how social class and schools structure opportunity*. Albany: State University of New York Press.

Moore, R. (2004). *Education and Society: issues and explanations in the Sociology of education*. UK: Polity.

Parsons, T (1964). *The social system*. New York: The Free Press.

Parsons, T (1985). Η σχολική τάξη ως κοινωνικό σύστημα: μερικές από τις λειτουργίες της στην Αμερικάνικη κοινωνία (μτφρ. Φραγκουδάκη Α.) στο Φραγκουδάκη Α. *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση, 249-279.

Schultz, T. W. (1972). *Η οικονομική αξία της εκπαίδευσης* (εισαγ.- μτφρ Γ.Φ Κουτσουμάρη), Αθήνα: Παπαζήσης.

Timasheff, N.S., & Theodorson, G.A. (2005). *Ιστορία Κοινωνιολογικών Θεωριών*, (μτφ.: Τσαούση Δ.Γ.). Αθήνα: Gutenberg.

Ασκούνη, Ν. (2011). *Κλειδιά και αντικλειδιά: Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*. Διαθέσιμο στο <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/931>.

Ηλιού Μαρία. 1) *Η Μέση Εκπαίδευση στο χωριό και στη πόλη*. 2) *Οι συνθήκες και η ποιότητα της εκπαίδευσης*. 3) *Η Συγκριτική Προσέγγιση στις Επιστήμες της Αγωγής*, στο Μ. Debesse - G. Mialaret. *Οι Επιστήμες της Αγωγής*, τόμ. 3, Αθήνα 1985, σσ. 11-20 4) 1984 *Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική*. Αθήνα: Πορεία

Ηλιού, Μ. (1987). *Η έννοια της ισότητας ευκαιριών και η πολλαπλή πολιτική της χρήση*. Στο Λαμπίρη-Δημάκη (επιμ.), *Η Κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα*. Αθήνα: Παπαζήση, 117-124.

Κάτσικα Χ, Ε. Πολίτου 1) «*Εκτός τάξης το διαφορετικό;*» Αθήνα: Gutenberg, 1999 2) Κάτσικα Χ., Γ. Καββαδία μελέτες «*η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση*» (1994)

Κυρίδης, Α. (2015). «*Ισότητα στην ελληνική εκπαίδευση; Ας γελάσω...*» Οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα σύμφωνα με τις απόψεις φοιτητριών και φοιτητών ελληνικών ΑΕΙ και ΑΤΕΙ. Στο Θάνος, Θ. (επιμ.), *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: ερευνών απάνθισμα*. Αθήνα: Gutenberg, 79-118

Λάμνιαν, Κ. (2002). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση. Διακριτές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1974). *Προς μίαν Ελληνικήν Κοινωνιολογίαν της Παιδείας. Έλληνες φοιτηταί: προέλευσις και προοπτικά*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών

Μουζέλης, Ν. (1994). *Habitus: Η συμβολή του Bourdieu στην κοινωνιολογία της δράσης*. Στο Ι. Λαμπίρη-Δημάκη & Ν. Παναγιωτόπουλος (Επιμ.), *P. Bourdieu, Κοινωνιολογία της Παιδείας*. Αθήνα: Καρδαμίτσας-Δελφίνι, 54-62.

Μπουρντιέ Π. (1994β). Το κοινωνικό κεφάλαιο [Προσωρινές σημειώσεις] (Μτφρ. Π. Γεωργίου & Θ. Ψυχογιός). Στο Ν. Παναγιωτόπουλος (Παρουσίαση-Επιμ.), *Π. Μπουρντιέ Κείμενα Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Δελφίνι, 91-95.

Μπουρντιέ, Π. (1994α). Οι τρεις καταστάσεις του πολιτισμικού κεφαλαίου (Ε. Σταματοπούλου, Μετφρ.). Στο Ν. Παναγιωτόπουλος (Παρουσίαση-Επιμ.), *Π. Μπουρντιέ Κείμενα Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Δελφίνι, 75-84.

Μυλωνάς Θ. 1) Έρευνα και ανάπτυξη ψυχοκοινωνικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 1999. 2) Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς. Αθήνα: Γρηγόρης (1982). 3) Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς: η μέση εκπαίδευση στο χωριό και την πόλη. Αθήνα: Gutenberg (1999²).

Μυλωνάς, Θ. (2009). Η κοινωνική γένεση της σχολικής αποτυχίας. Στο Θ. Θάνος (Επιστ. Επιμ.), *Εκπαιδευτικές ανισότητες. Μεθοδολογικά, θεωρητικά και εμπειρικά θέματα* [Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας προς τιμή του Καθηγητή Ι. Πυργιωτάκη, Ρέθυμνο 11.03.2009]. Αθήνα: Μοτίβο, 43-57.

Παναγιωτόπουλος, Ν. (1994). Ο στοχαστής της «πρωτόγονης σκέψης». Στο Ι. Λαμπίρη-Δημάκη & Ν. Παναγιωτόπουλος (Επιμ.), P. Bourdieu, *Κοινωνιολογία της Παιδείας*. Αθήνα: Καρδαμίτσας-Δελφίνι, 23-48.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1981). Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση: Σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση. *Ο Πολίτης*, 44, 46-51

Πατερέκα, Χ. (1986). *Βασικές έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Πυργιωτάκη Ι.Ε. 1) *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη* σ.184 2) *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες* σ.162). 3) *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000, σ. 62* 4) *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000, σσ. 396-406*. 5) *Έλληνες Δάσκαλοι, Γρηγόρης, Αθήνα 1992, σ. 157*. 6) *Η Ελληνική Εκπαιδευτική Κρίση: Μύθοι και Πραγματικότητες, στο Ι, Πυργιωτάκης (επιμ. Ν. Παπαδάκης), Εκπαίδευση και Κοινωνία στην Ελλάδα, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2001. σ. 144* 7) *Η Ελληνική Εκπαιδευτική Κρίση*

Πυργιωτάκης, Ι. (1992). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες* (4η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης

Τσουκαλάς, Κ. (1977). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή: Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*. Αθήνα: Θεμέλιο

Τσουκαλάς, Κ. (2007). Εκπαίδευση, κουλτούρα και ιδεολογία. Στο Δ. Κλάδης, Ξ. Κοντιάδης, Γ. Πανούσης (επιμ.), *Η μεταρρύθμιση του ελληνικού πανεπιστημίου*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, 19-34.

Τσουκαλάς, Κ. (2012). *Η Ελλάδα της λήθης και της αλήθειας. Από τη μακρά εφηβεία στη βίαια ενηλικίωση*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Φραγκουδάκη, Α. (1997). Η Ελληνική Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Μια επιστήμη που ακόμα διαμορφώνεται. Στο Θ. Μυλωνάς, (επιμ.). *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Απολογισμός , νέες έρευνες, προοπτικές*. Πρακτικά Α * Πανελληνίου Συνεδρίου της Κοινωνιολογίας της Ελληνικής Εκπαίδευσης, Πάτρα: Αχαϊκές εκδόσεις, 237-254.

2. Ο παράγοντας του κοινωνικού αποκλεισμού

Abrahamson, P.(1991) *Welfare and Poverty in the Europe of the 90s: Social Progress or Social Dumping?*, στο: *International Journal of Health Services*, τ. 2

Hirtz F. - Kölner P. – Schulte B. , "Die drei Gesichter der Armut" στο: S. Leibfried- W. Voges, *Armut im modernen Wohlfahrtsstaat*, Opladen 1992, σελ 335/ Kommission der Europäischen Gemeinschaft, *Gemeinschaftscharta der sozialen Grundrechte der Arbeitnehmer*, Brüssel 1989b.

Lloyd, J. (1997) *A plan to abolish the underclass*, π. New Statesman, August
Ματσαγγάνης, Μ., Λεβέντη, Χ. (2013) *Η ανατομία της φτώχειας στην Ελλάδα του 2013*, *Ενημερωτικό Δελτίο*, τχ. 5, Ομάδα Ανάλυσης Δημόσιας Πολιτικής,, Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, http://www.paru.gr/files/newsletters/NewsLetter_05.pdf

Ελληνική Στατιστική Αρχή, *Δελτίο Τύπου: Έρευνα Εργατικού Δυναμικού: Φεβρουάριος 2014*, 8 Μαΐου 2014,
http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/BUCKET/A0101/PressReleases/A0101_SJO02_DT_MM_02_2014_01_F_GR.pdf

Κανελόπουλος, Κ. (1986) *Εισοδήματα και φτώχεια στην Ελλάδα. Προσδιοριστικοί παράγοντες*, Αθήνα.

Ματσαγγάνης, Μ. (2013) «Διανεμητικές επιπτώσεις της λιτότητας και της ύφεσης», <http://www.pbo.gr/Media/PressReleases/TabId/1087/ArtMID/2986/ArticleID/79/Fiscal-Adjustment-how-fair-is-the-distribution-of-the-burdens.aspx>

Ματσαγγάνης, Μ. (2013) «Η πολιτική κατά της φτώχειας στην Ελλάδα της κρίσης», *Ενημερωτικό Δελτίο*, τχ. 6, Ομάδα Ανάλυσης Δημόσιας Πολιτικής, Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, http://www.paru.gr/index.php?lang=gr&page=newsletters/2013_6.

Μουρίκη, Δ. Μπαλούρδος, Ο. Παπαλιού, Ν. Σπυροπούλου, Ε. Φαγαδάκη, Ε. Φρονίμου (επιμ.), (2012) *Το Κοινωνικό Πορτραίτο της Ελλάδας 2012*, ΕΚΚΕ, Αθήνα,

Μπαλούρδος, Δ. (2011) Επιπτώσεις της κρίσης στη φτώχεια και τον οικονομικό αποκλεισμό: Αρχικές μετρήσεις και προσαρμοστικές πολιτικές, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τχ. 134-135

Μπουρίκος, Δ. , Σωτηρόπουλος, Δ. (2014) *Οικονομική Κρίση, Κοινωνική Πρόνοια και Κοινωνία Πολιτών*, ΕΛΙΑΜΕΠ: Παρατηρητήριο για την Κρίση, Αθήνα.

Παπαθεοδώρου, Χ. Δαφέρμος, Γ. (2010) «Δομή και τάσεις της οικονομικής ανισότητας και της φτώχειας στην Ελλάδα και την ΕΕ, 1995-2008», Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ; Παρατηρητήριο Οικονομικών και Κοινωνικών Εξελίξεων.

Σιάνου Ε. (2001) «Φτώχεια, αγορά εργασίας και εκπαίδευση» στο Θ. Πάκος (επιμ.) *Κοινωνία των 2/3. Διαστάσεις του σύγχρονου κοινωνικού προβλήματος*, Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο, σσ. 579-594.

Τράπεζα της Ελλάδος, *Έκθεση του Διοικητή για το έτος 2013*, Αθήνα, 2014, <http://www.bankofgreece.gr/BogEkdoseis/ekthdkth2013.pdf>.

Τρέσσου, Ε. (1998) "Αποκλεισμός ειδικών ομάδων από την εκπαίδευση σε συνθήκες σχολικής διαφοροποίησης και σε συνθήκες σχολικής συνύπαρξης", στο: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, *Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός*, Αθήνα.

Τσαούσης, Δ. «Πολιτισμός, ελεύθερος χρόνος και Κοινωνικός Αποκλεισμός», στο: Κ.Κασιμάτη, *Κοινωνικός Αποκλεισμός: η ελληνική εμπειρία*, Αθήνα 1998

Τσιάκαλος, Γ. (1998) Κοινωνικός Αποκλεισμός: Ορισμοί, πλαίσιο και σημασία στο: Κ. Κασσιμάτη, *Κοινωνικός Αποκλεισμός: η Ελληνική Εμπειρία*, Αθήνα, σελ. 58

Χρυσάκης, Μ. (1999) "Κοινωνικός Αποκλεισμός και εκπαιδευτικές ανισότητες", στο: Ηλ. Κατσούλης (επ.), *Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα. Κύρια θέματα και προσδιορισμός προτεραιοτήτων πολιτικής*, τ. Α', Αθήνα

7 Η διάσταση της κοινωνικής οικονομίας

Chezali, T, Sibille, H. (2010) *Democratiser l'economie. Le marche a l' epreuve des citotens*, Grasset, Paris,

Collom, E. (2007). *The motivations, engagement, satisfaction, outcomes, and demographics of time bank participants: Survey findings from a US system. International Journal of Community Currency Research, 11, 36-83.* European Standing Conference of the Cooperatives, Mutual Societies Associations and Foundations, 2002

Leitaer, B. (2001). *The future of money: Creating new wealth, work and a wiser world.*

Lietaer, B. (2004). *Complementary currencies in japan today: History, originality and relevance. International Journal of Community Currency Research, 8(1), 1-23.*

Lietaer, B., & Hallsmith, G. (2006). *Community currency guide. Global Community Initiatives.*[Http://www.Lyttelton.Net.nz/timebank/Community% 20Currency% 20Guide.Pdf](http://www.Lyttelton.Net.nz/timebank/Community%20Currency%20Guide.Pdf).
Moulaert και Ailenet 2005

Ozanne, L. (2010). *Learning to exchange time: Benefits and obstacles to time banking*

Seyfang, G. (2002). *Tackling social exclusion with community currencies: Learning from LETS to time banks. International Journal of Community Currency Research, 6(1), 1-11*

Seyfang, G. (2004β). *Time banks: Rewarding community self-help in the inner city? Community Development Journal, 39(1), 62-71.*

Seyfang, G. (2005). *Community currencies and social inclusion: A critical evaluation. Zugriff Am,15, 2011*

Sotiropoulou, I. (2012). *Transactions without euros in times of crisis: Coincidence, affinity or challenge?*

E.E. (2013), *Κοινωνική οικονομία και κοινωνική επιχειρηματικότητα*, Οδηγός για την Κοινωνική Ευρώπη, τ. 4, , Ευρωπαϊκό Ινστιτούτο Έρευνας για τις Συνεργατικές και Κοινωνικές Επιχειρήσεις Λουξεμβούργο

Καπογιάννης, Δ., Νικολόπουλος, Τ. (2009), «Νέες Μορφές κοινωνικής και αλληλέγγυας οικονομίας», Εφημερίδα Η Αυγή, ένθετο «Ο Δαίμων της Οικολογίας», τεύχος 97,18-10 2009, από <http://archive.avgi.gr/ArtideActionshow.action?artideID=498287>.

Καπογιάννης, Δ., Νικολόπουλος, Τ. (2011), Εισαγωγικές Επισημάνσεις για την Εξέλιξη της Κοινωνικής/ Αλληλέγγυας Οικονομίας και για το Εννοιολογικό και Επιστημολογικό της Πεδίο, σελ. 2-5, από <http://www.epohi.gr/portal/koinonia/10897>.

Κιόχος, Π. και Παπανικολάου, Γ. (2011), Χρήμα-Πίστη-Τράπεζες, σελ.24, εκδόσεις Κιόχου Ελένη, Αθήνα.

Νικολόπουλος, Τ. και Καπογιάννης, Δ. (2012), *Εισαγωγή στην Κοινωνική και Αλληλέγγυα Οικονομία*, Αθήνα: Οι εκδόσεις των συναδέλφων

Σακελλαρόπουλος, Θ. (2006), *Ζητήματα κοινωνικής πολιτικής*, τόμ. Β' , Αθήνα: Διόνικος

Σταματοπούλου, Χ. (2009), «Κοινωνική Αλληλεγγύη απέναντι στην Κρίση της Παγκοσμιοποίησης», *περιοδικό Άρδην-Ρήξη*, φύλλο 50, από <http://www.ardin.gr/?q=node/882/>.

Τραβασάρος, Τάσος. (2012, Γραμμή ενσωμάτωσης ή γραμμή ανατροπής; Η πείρα της Αργεντινής, *Κομμουνιστική Επιθεώρηση*, 4-5, 73-102

Χρυσάκης Μ, Ζιώμας Δ, Χατζαντώνης Δ, Καραμητροπούλου Ντ. (2002), *Προοπτικές απασχόλησης στον τομέα της Κοινωνικής Οικονομίας*, εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα

4. Η κοινωνία των πολιτών και η έννοια της αλληλεγγύης

Bierhoff, H. W., and Kupper, B., 1999 in *Solidarity*, ed. by Bayertz, K., 1999, Great Britain: Kluwer Academic Publishers.

Clary, E.G., Snyder, M., Ridge, R.D., Copeland, J., Stukas, A.A., Haugen, J. και Miene, P. (1998). Understanding and assessing the motivations of volunteers: A functional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 74(6), σελ.1516-1530.

Freire, P. (1977) *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Κέδρος.

Freire, P., Shor I., (2011). *Απελευθερωτική παιδαγωγική*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Galeano Eduardo, *Ένας κόσμος ανάποδα*

Gellner E. (1996). *Η κοινωνία πολιτών και οι αντίπαλοί της σε συνθήκες ελευθερίας*. Αθήνα: Παπαζήση.

Hechter, M., 1987. *Principles of Group Solidarity*, Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.

Komter, Aaf. E., 2005. *Social Solidarity and the Gift*, UK: Cambridge University Press.

Kymlicka W. (2005). *Η πολιτική φιλοσοφία της εποχής μας*. Αθήνα: Πόλις

Lockstone, L. (2004). Managing the Volunteer Workforce: Flexible Structures and Strategies to integrate to volunteers and paid workers. *Thesis paper* διαθέσιμο στο: <http://vuir.vu.edu.au/15531/1/LLockstone.pdf>.

Penner, L. (2004). Volunteerism and Social Problems: Making Things Better or Worse?. *Journal of Social Issues*, Vol.60, No.3, pp.645-66.

Shaffer, Jack, 1999. *Ιστορικό Λεξικό του Συνεταιριστικού Κινήματος*. London: The Scarecrow, Inc Lanham Md.

Sterno, S., 2004. *Solidarity in Europe: The history of an idea*, Cambridge: Cambridge University Press.

Marshall, T.H., & Bottomore, T. (2001). *Ιδιότητα του πολίτη και κοινωνική τάξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Thome, H., 1999. “Solidarity: Theoretical Perspectives for Empirical Research” in *Solidarity*, 1999, ed. by Bayertz, K., Great Britain: Kluwer Academic Publishers.

Widjaja, E. (2010). *Motivation Behind Volunteerism*, CMC Senior Theses. Στο: http://scholarship.claremont.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1015&context=cmc_theses

Yves Deloye , *Ecole ti cítoyennete : L'individualisme republicain de Jules Ferry á Vichy: controverses*, Presses de la Fondation πεί/ποίο des sciences politiques, βιβλιοκρισίες Δ. Καρακατσάνη Παρίσι 1994

Ανδριτσάκου, Δ.,(2010). *Συμμετοχική Δημοκρατία και Πολιτική Επιμόρφωση. Η περίπτωση του Ινστιτούτου Επιμόρφωσης*. Διπλωματική Διατριβή, Πάτρα: ΕΑΠ. Στο: www.eap.gr

Arendt, Hannah, 2006. *Για την Επανάσταση*, μτφρ. Αγγελική Στουπάκη, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Καλογρίδη, Σ., (2005). *Καλές Πρακτικές για την εκπαίδευση και την πολιτειότητα*, Στα: ΠΡΑΚΤΙΚΑ Εισηγήσεων του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων με θέμα: «Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνικές Δεξιότητες», Αθήνα, 16-18 Δεκεμβρίου 2005.

Καρακατσάνη, Δ.(2004). *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Καρακατσάνη, Δ. (2008), «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης. Επαγγελματισμός, αυτοανάπτυξη και διδακτικές στρατηγικές», στο Μπαλιάς, σ. (επιμ.), *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση*, Αθήνα: Παπαζήσης

Καραλής Θ., Μπάλιας Σ. (2007). *Ιδιότητα του πολίτη και δια βίου εκπαίδευση στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες*.

Μουζέλης, Ν. (1997). Τι είναι η κοινωνία των πολιτών Πολυσημικότητα και πολλαπλότητα. *Το Βήμα*, 14/12/97 <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=94080>.

Μπάλιας, Σ. (2008) *Ενεργός πολίτης και Εκπαίδευση*. Εκδόσεις Παπαζήση

Σημίτη, Μ. (2002). Κοινωνία των Πολιτών Νέες μορφές συλλογικής δράσης. *ΣΠΟΥΔΑΙ*, Τ. 52, Τεύχος 4ο, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, σελ.166-182.

5. Όψεις εναλλακτικής εκπαίδευσης

Banks, O., *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, μτφρ. Τ.Δαρβέρης, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 1987.

Coombs, P. A., & Amhed, M.,(1974), *Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help*. John Hopkins University Press, Baltimore.

Dewey, J. , *Τα Σχολεία Εργασίας*, Αθήνα: Α. Ι. Ράλλης, 1924.

Fordham, P. E.,(1993), *'Informal , non-formal and formal education programs in YMCA George Williams College'* , ICE301 Lifelong Learning Unit 2, London: YMACA George Williams College.

Kymlicka W., *Η Πολιτική Φιλοσοφία της Εποχής μας Μια Εισαγωγή*, Αθήνα: Πόλις, 2005.

Καζαμίας, Α. Μ., Η Παιδεία του Πολίτη: από την αρχαία Πόλη στη νεωτερική Εθνόπολη. Ιστορικο-συγκριτική θεώρηση, στο Καζαμίας, Α., & Πετρονικολός Λ., 311 (επιμ.), *Παιδεία και Πολίτης. Η Παιδεία του Πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του Κόσμου*, Αθήνα: Ατραπός, 2003.

Καζαμίας, Α., Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτικές κουλτούρες στην ύστερη νεωτερικότητα: το σύνδρομο του Αγαμέμνονα, στο Δ. Ν. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική πολιτική. Μεταξύ κράτους και αγοράς*, Αθήνα: Σαββάλας, 2005.

Καλογιαννάκη, Π., Πολιτική κοινωνικοποίηση και σχολείο: συγκρίσεις, όψεις και προοπτικές, στο Καζαμιάς, Α., & Πετρονικολός Λ., (επιμ.), *Παιδεία και Πολίτης. Η Παιδεία του Πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του Κόσμου*, Αθήνα: Ατραπός, 2003.

Καρακατσάνη, Δ., Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Εκπαίδευσης. Επαγγελματισμός, αυτοανάπτυξη και διδακτικές στρατηγικές, στο Σ. Μπάλιας, (επιμ.), *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση*, Αθήνα: Παπαζήση, 2008.

Καστοριάδης, Κ., *Παιδεία σε μια δημοκρατική κοινωνία*, Η αναγόρευση του Καθηγητή της Ανωτάτης Σχολής Κοινωνικών Επιστημών των Παρισίων Κ. Καστοριάδη, ως επίτιμου διδάκτορα Π.Τ.Δ.Ε. του Δ.Π.Θ., Εκδόσεις Π.Τ.Δ.Ε., Δ.Π.Θ., 1999

Κάτσικας, Χ. & Θεριανός Κ., *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2004*, Αθήνα: Σαββάλας, 2004.

Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη, Γ., *Η δημοκρατία, ο πολίτης και οι «άλλοι». Πολιτισμική οικείωση της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg, 2005.

Μπάλιας, Σ., Ανθρώπινα Δικαιώματα. Ιδιότητα του Πολίτη και Εκπαίδευση, στο Μπάλιας, Σ., (επιμ.), *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση*, Αθήνα: Παπαζήση, 2008.

Νούνης, Θ., *Συστηματική Δημοκρατική Εκπαίδευση*, Φλώρινα: αυτοέκδοση, 1988.

Πετρονικολός, Λ., Η νομική έννοια του πολίτη στην Ελλάδα και τις Η.Π.Α., στο Καζαμιάς, Α., & Πετρονικολός Λ., (επιμ.), *Παιδεία και Πολίτης. Η Παιδεία του Πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του Κόσμου*, Αθήνα: Ατραπός, 2003.

Τερλεξής, Π., *Πολιτική Κοινωνικοποίηση. Η γένεση του πολιτικού ανθρώπου*, Αθήνα: Gutenberg, 1975.

Υπουργείο Παιδείας των ΗΠΑ, 2002, Πίνακας 2, σελ. 14

Χατζηγεωργίου, Γ. (2011), *Κείμενα Παιδείας: John Dewey*, Αθήνα: Ατραπός.

6. Μεθοδολογία της έρευνας

Bell, J. (1997) *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*, Αθήνα: Gutenberg.

Eisner, W. E. (1991) *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.

Faulkner, Joan Swann, Sally Baker, Margaret Birgit and Joan Carty, *Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα 1999.

Robson, C. (2007) *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, Αθήνα: Gutenberg.

Tuckman, B. W. (1972) *Conducting educational research*, New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Tuckman, B. W. (1972) ό.π.· Cohen, L., Manion, L. και Morrison, K. (2007).

Κυριαζή, Ν. (2006) *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ.51-53.

Cohen, L., Manion, L. και Morrison, K. (2007) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Kvale, S. (2007) *Doing Interviews*, London: Sage Publications.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.-Α. (2008) «Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις», *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4 (1).
<http://openworkshop.pbworks.com/w/file/fetch/64390800/poioikh-ereyna-ekpaideysh.pdf>

Ragin, C.C. (1994) *Constructing Social Research*, London: Pine Forge Press.

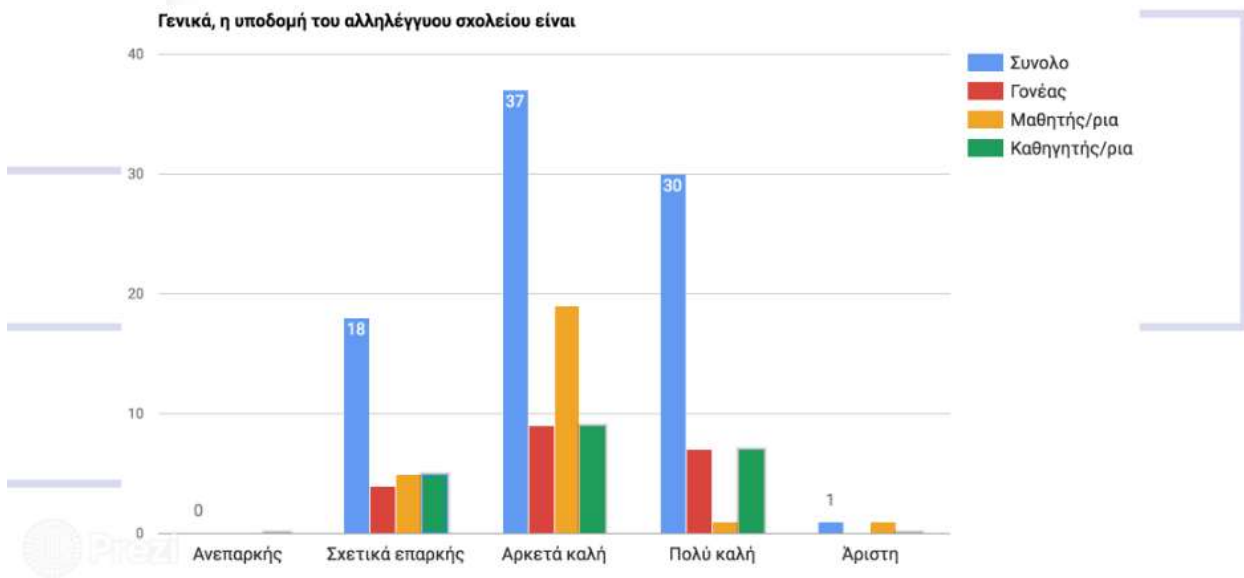
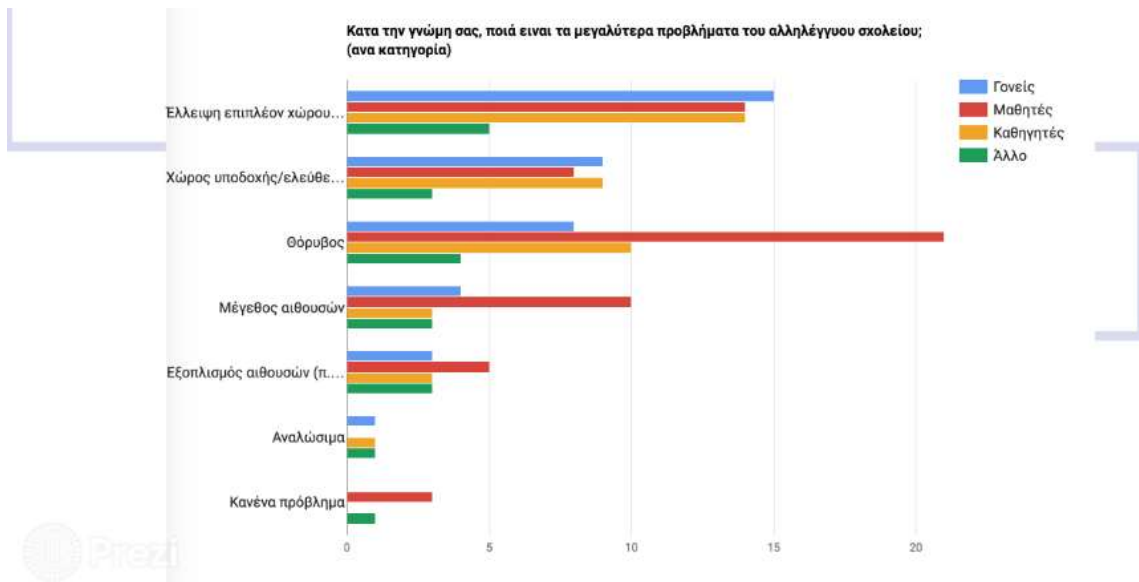
Παράρτημα

Παράρτημα 1

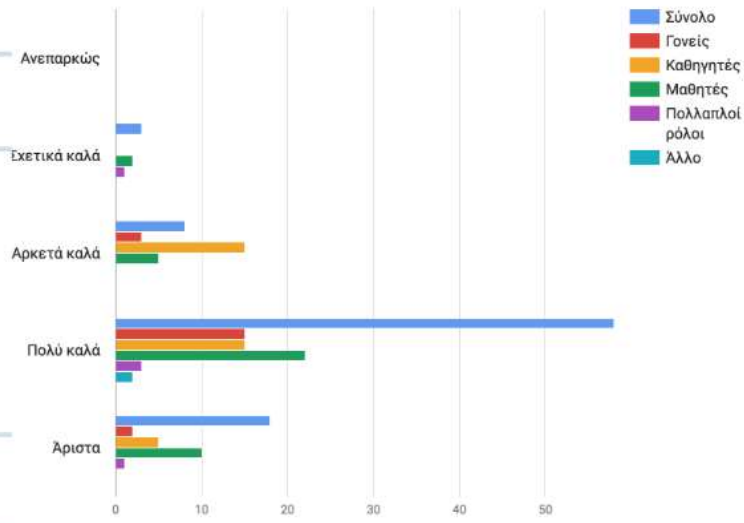
Σε συνημμένο αρχείο παρατίθενται οι απομαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεων. Δεν ήταν εφικτό λόγω της έκτασης του αρχείου της διπλωματικής εργασίας να παρατεθούν σε αυτό.

Παράρτημα 2

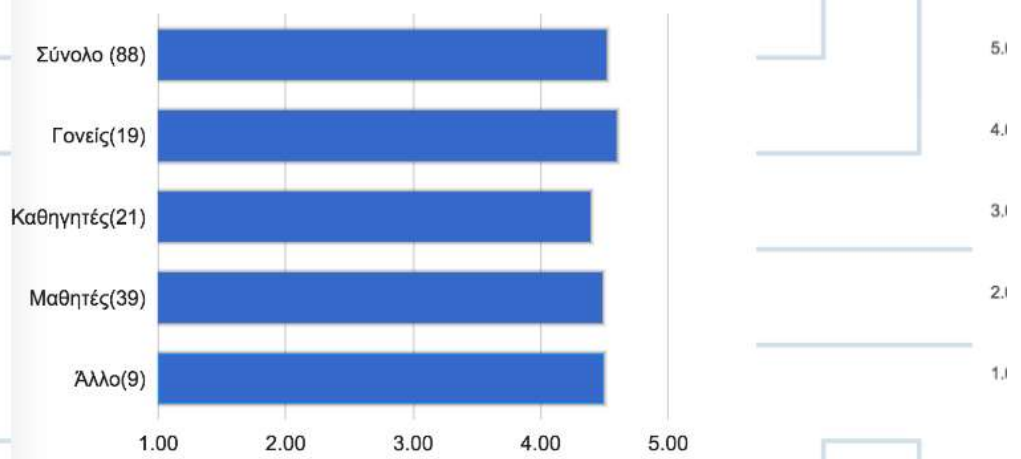
Στο δεύτερο μέρος του παραρτήματος τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη στο Αλληλέγγυο Σχολείο της Μεσοποταμίας τον Ιούλιο 2017 κατά την ολοκλήρωση της ακαδημαϊκής χρονιάς. Πρόκειται για έρευνα που απευθύνθηκε στους συμμετέχοντες του σχολείου (εθελοντές, γονείς, παιδιά) και διαμοιράστηκε ηλεκτρονικά. Σκοπός της ήταν να καταγράψει τον βαθμό συμμετοχής και ικανοποίησης από τη λειτουργία του σχολείου και να θέσει στόχους για το μέλλον.



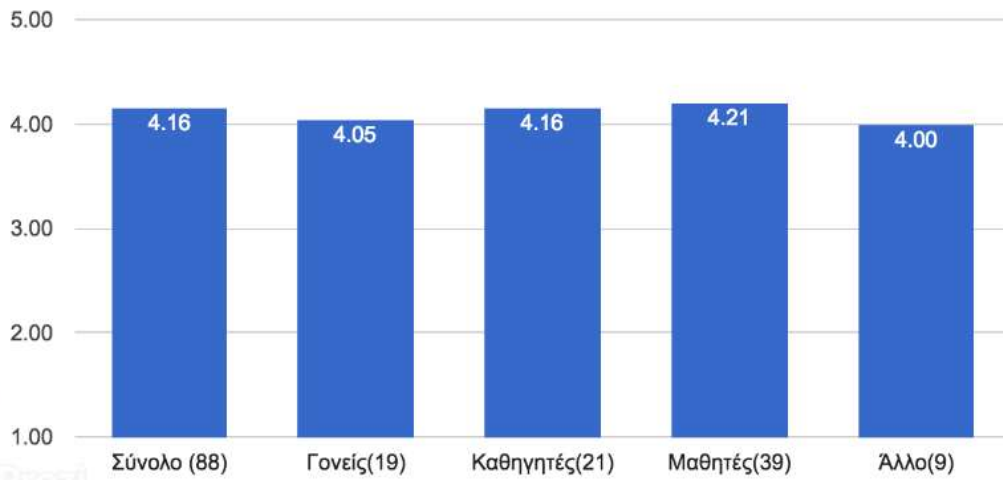
Τα μαθήματα σχεδιάζονται και υλοποιούνται από τους καθηγητές



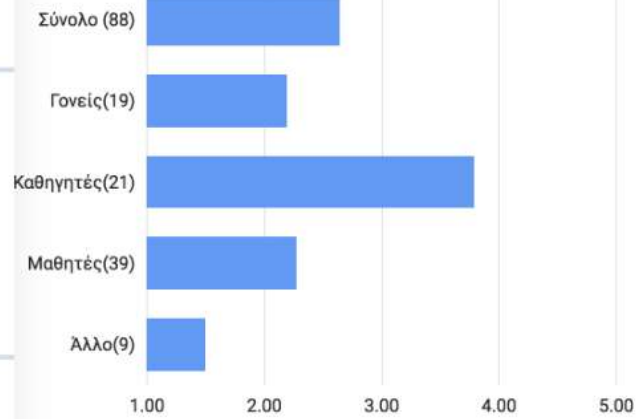
Είμαι ικανοποιημένος/η από το έργο των καθηγητών



Είμαι ικανοποιημένος/η από το εύρος των μαθημάτων

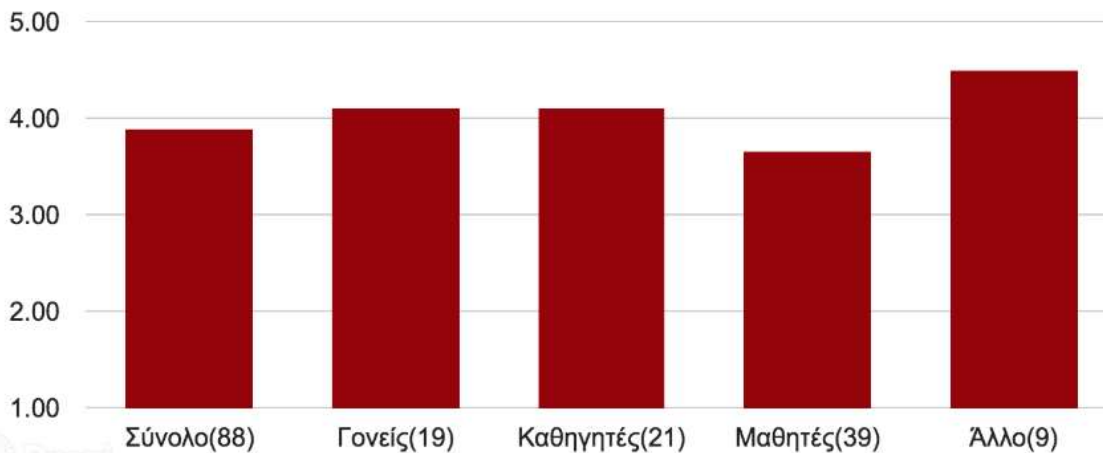


Συνεισφέρω στην βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου

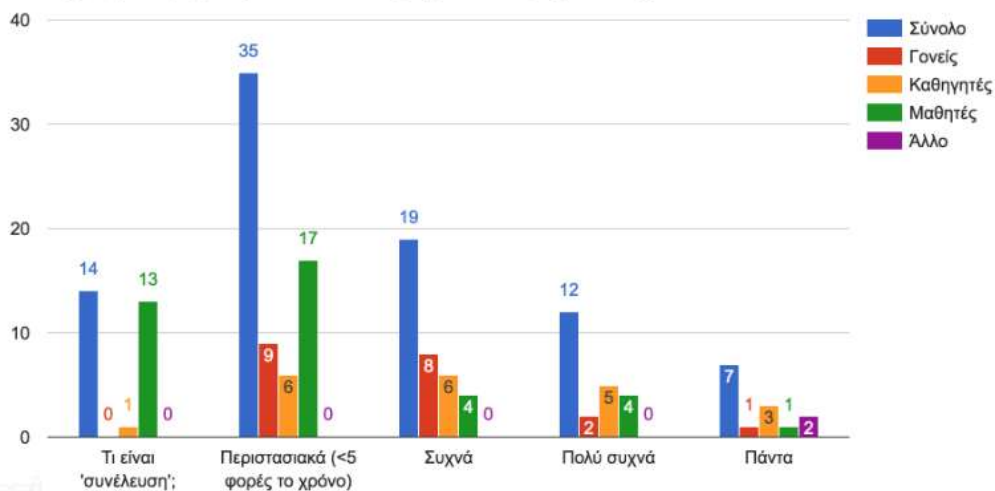


Με την μεγαλύτερη συμμετοχή των γονέων
 Δεν υπάρχει κάτι αρνητικό το οποίο πρέπει να αλλάξει
Με την περαιτέρω μαζικοποίηση του Σχολείου
 Καλύτερη συνεργασία καθηγητών, εκκίνηση δράσης θεμελιώδη κατάρτιση στις ιδέες της αλληλεγγύητας
 Με την προσθήκη περισσότερων ειδικοτήτων και με δημιουργία επιπλέον εκπαιδευτικού υλικού για όποιον επιθυμεί , διαδικτυακά σαν τα γνωστά
Αν γίνουν περισσότερα μαθήματα
 Περισσότερες ώρες την εβδομάδα
 Μεγαλύτερη εξωστρέφεια με επισκέψεις σε θέατρα μουσεία εκθεσεις και εξωσχολικές δρασεις
 Με την καλύτερη ενημέρωση γονέων και παιδιών
 Χρησιμοποιώ υλικό για να είναι πιο διαδραστικό το μάθημα
 Να κάνουμε πιο συχνά μαθήματα Περισσότερος χρόνος μαθημάτων
Πιστεύω αν υπήρχε ο χώρος θα γινόταν περισσότερο μαθημα
 Περισσότερη πρόοδος στους μαθητές
 Να μαθούν περισσότεροι για αυτή την δράση
Δεν έχω καμία πρόταση ίσως αν προστεθούν και άλλα μαθηματα
Εμπλουτισμός προγράμματος
Εμπλουτισμός του περιεχομένου των μαθημάτων
 Εμπειρικά για τα νέα μέλη ως καθηγητες
 Θα μπορούσαν οι καθηγητες των τάξεων της θ και Γ Λυκείου να βάλουν στα παιδιά τεστ στην τελειώνουν κάποιο κεφάλαιο
 Αν ενθαρρύνουμε εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας
 Περισσότερους χώρους ώστε να είναι ελαττα και πιο μικρά τμήματα
 Συχη επικοινωνια των γονιών με τους καθηγητες εθελοντες για σωστή συνεργασία προς οφελος των παιδιων
 Περισσότεροι εθελοντες, περισσότερο ενδιαφέρον απο τους γονεις
Δεν έχω πρόβλημα με τη δράση του σχολείου
 εχω κανένα Περισσότερες εκδηλώσεις
 βοηθώντας ολοι οι μαθητές εστώ από την επιδραση των μαθητων πριν ή μετα το μαθημα
e-class των πανεπιστημίων
 εκπαιδευτικες συγκεντρωσεις σαββατοκυριακου με συμμετοχή και βοήθεια των γονέων σε θεματα εκπαίδευσης με βοήθεια των δασκαλων
Με δράσεις εκπαιδευτικού χαρακτήρα
 Με δραστηριότητες σχετικές με την εκπαιδευτική διαδικασία
 Με περισσότερους καθηγητες και αμβλυση μαθημάτων
 Όσο γίνεται να μην χανουμε καποια μαθηματα
Υλικο, Χώρος, Εκπαιδευτικες εκδρομες
 Με την δημιουργία πιο ομοιομορφων τμημάτων

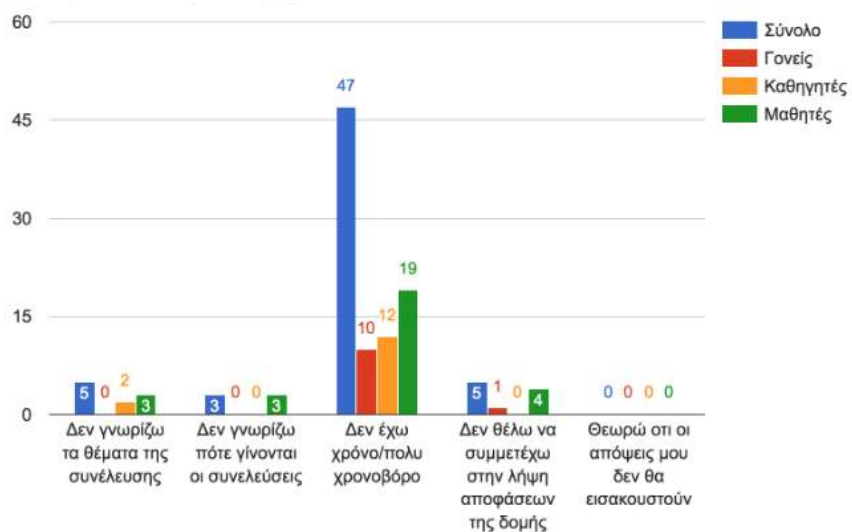
Είμαι ικανοποιημένος/η από τη συνέλευση του σχολείου



Συμμετέχω/παρευρίσκομαι σε συνελεύσεις της Μεσοποταμίας και του σχολείου



Λόγος/λόγοι μη συμμετοχής στις συνελεύσεις (μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μια επιλογές)



Συνελεύσεις τα σαββατοκυριακά αντί καθημερινές και συνελεύσεις εκπαιδευτικών πιο τακτικές πιο πολύ ενδιαφέρον απ' όλους μας για συμμετοχή. Ο ένας να παρακινεί τον άλλο

Περισσότερη συμμετοχή μέσω κοινωνικής δικτύωσης

Περισσότερες συνελεύσεις, διαφορετικές μέρες και ώρες τσιγκ

Μηνιαίες συνελεύσεις Μεσοποταμίας με ημερήσια διάταξη

Θα πρέπει οι συμμετέχοντες να κάνουν προτάσεις και να μην ερχονται απλά

Με συνεχή υπενθύμιση

Καλύτερη οργάνωση

Μεγαλύτερη συμμετοχή

Οι συνελεύσεις πιο νωρίς

Πιο συχνές

Με τεχνολογικά μέσα

Με την τεχνολογία

Μεγαλύτερη συμμετοχή των εμπλεκόμενων

Με τη συμμετοχή όλων

Μέσω της όλο και καλύτερης προετοιμασίας τους

Είμαι καινούργιος για να έχω αποκρυσταλλωμένη άποψη

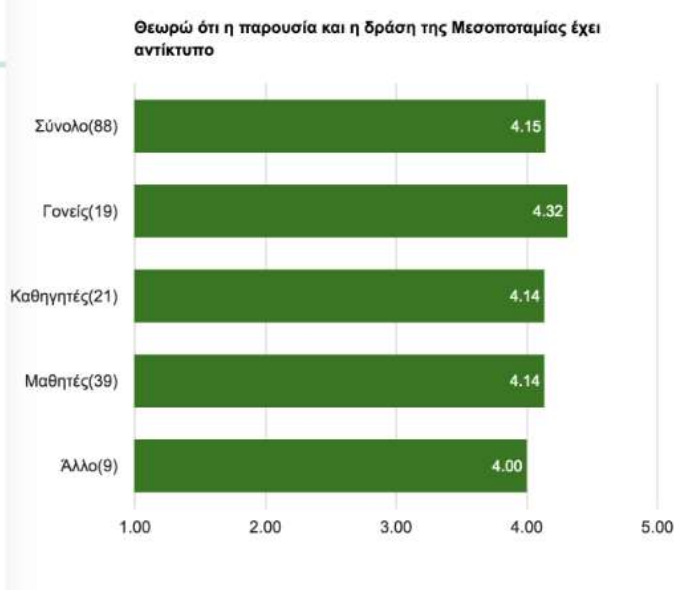
Αν συμμετέχουν περισσότεροι

Δεν χρειάζεται κάποια βελτίωση

Ενα κουτί που ο καθένας θα γράφει και θα βάζει μέσα τα παραπονα του και τα θέματα που πιστεύει πρέπει να συζητηθούν στην συνεύση

Με μεγαλύτερη και πιο ενεργή συμμετοχή

Prezi





Πιο εντατικά μαθηματα, μαθηματα κατευθυνσης 3ης για παιδια 2ας
Να κάνουν οι γονείς περισσότερη ησυχία
Αν είναι δυνατόν να βρεθεί περισσότερος χώρος
Καλό θα ήταν να είχαμε περισσότερο χώρο για τα μαθηματα, ώστε να μην ενοχλούνται τα τμήματα το ένα από το άλλο
Δεν έχω κάτι να προτείνω
Ίσως ένα άλλο σπίτι με περισσότερες αιθουσες
Περισσότερες διδακτικές ώρες
Να υπάρχουν περισσότερες αιθουσες για μαθημα
Να προχωράνε πιο γρήγορα με περισσότερη ύλη τα αγγλικά
Να γίνονται περισσότερες δράσεις με τους μαθητές που να μην έχουν σχέση αυστηρά με τα μαθηματα
Δεν έχω κάτι ιδιαίτερο να επισημάνω
Λίγες περισσότερες ώρες στα μαθηματα
Ίσως πρέπει να "τιεστούν" κάποιοι που δεν συμμετέχουν για να "μπουν στο πνευμα
Λιγότερη ερωστροφή Η ηχορμπανση χώρος Ο χώρος
Περισσότερα μαθηματα Αιθουσες Πινακες Δεν έχω κάτι να πω
Η υποδομη Δεν έχω προτάσεις
τιποτα
Να βελτιωθεί η ηχομόνωση
Δεν έχω να προτείνω κάτι
Χώρος, θερμανση Στην μεσοποταμία τιποτα
Δεν θέλω να αλλάξει κάτι Δεν υπάρχει κάτι
Ίσως λίγο παραπάνω δουλειά στο σπίτι
Όλα ανεκτά και θετικά
Πολυ θορυβος πρέπει να γίνει κάτι γι αυτο
Να μην γραφουμε διαγωνισματα
Χρειάζονται μεγαλύτερες εγκαταστάσεις - αιθουσες - χώρος συνελευσεων
βελτίωση παραπέρα ιδέας ανταλλαγής
Να υπάρχει μια μεγαλύτερη γκαμα μαθηματων και μια προσπάθεια επίλυσης του χώρου
Το πανο που χωρίζει τις δυο αιθουσες, πολυ θορυβος κατα την διάρκεια των μαθηματων
Είμαι πολυ καινούργιος για να έχω ολοκληρωμενη αποψη. Για τα δεδομενα μας ολα είναι ικανοποιητικά