



## Σχολή Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Κοινωνική και Αλληλέγγυα Οικονομία

Διπλωματική Εργασία

«Κοινά της εκπαίδευσης:

Πώς η εκπαίδευση μπορεί να οργανωθεί ως κοινό  
και πώς μια τέτοια οργάνωση συντελεί στον βαθύτερο  
εκδημοκρατισμό και στην κοινωνική αλλαγή.

Η περίπτωση του Αλληλέγγυου Σχολείου Μεσοποταμίας»

Κορολής Χρήστος (Α.Μ. 520808)

Επιβλέπων καθηγητής: Αλέξανδρος Κιουπκιολής

Πάτρα, Ιανουάριος 2025

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή Χρήστου Κορολή που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

«Κοινά της εκπαίδευσης:

Πώς η εκπαίδευση μπορεί να οργανωθεί ως κοινό  
και πώς μια τέτοια οργάνωση συντελεί στον βαθύτερο  
εκδημοκρατισμό και στην κοινωνική αλλαγή.  
Η περίπτωση του Αλληλέγγυου Σχολείου Μεσοποταμίας.»

Χρήστος Κορολής

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Αλέξανδρος Κιουπκιολής

Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου  
Θεσσαλονίκης

Συνεπιβλέπων Καθηγητής:

Στυλιανός Λεκάκης

ΣΕΠ ΕΑΠ

Πάτρα, Ιανουάριος 2025



*Χρήστος Κορολής, «Κοινά της εκπαίδευσης:  
Πώς η εκπαίδευση μπορεί να οργανωθεί ως κοινό  
και πώς μια τέτοια οργάνωση συντελεί στον βαθύτερο  
εκδημοκρατισμό και στην κοινωνική αλλαγή.  
Η περίπτωση του Αλληλέγγυου Σχολείου Μεσοποταμίας.»*

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε υπό την καθοδήγηση του επιβλέποντος καθηγητή Αλέξανδρου Κιουπκιολή, τον οποίο ευχαριστώ για όλη την υποστήριξη και τις πολύτιμες συμβουλές που μου παρείχε κατά τη διάρκεια μέχρι την ολοκλήρωσή της.

## Περίληψη

Η *θεωρία των κοινών*, η οποία αφορά στο πώς οι άνθρωποι μιας κοινότητας μπορούν να μοιράζονται με όρους ισοτιμίας αγαθά που σχετίζονται με τον φυσικό πλούτο αλλά και αγαθά που δημιουργούν και παράγουν, έχει επεκταθεί και στον τομέα της παιδείας. Αντικείμενο διερεύνησης αποτελεί το κατά πόσο η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να συντελείται με όρους αλληλεπίδρασης και ισότητας. Αυτή η προσέγγιση του αγαθού της παιδείας έρχεται σε αντίθεση με αυτήν του κυρίαρχου εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία επικεντρώνεται και στοχεύει στην ατομική ευημερία, με κύριο σκοπό την απόκτηση τυπικών προσόντων, που αξιοποιούνται στην κοινωνία της αγοράς.

Στην παρούσα εργασία έχει επιλεγεί ως περίπτωση μελέτης το «Αλληλέγγυο Σχολείο Μεσοποταμίας» με έδρα την περιοχή του Μοσχάτου Αττικής, μια αυτοοργανωμένη εκπαιδευτική προσπάθεια, που εντάσσεται στις δράσεις της ευρύτερης συλλογικότητας της «Μεσοποταμίας». Το «Αλληλέγγυο Σχολείο» παρέχει ενισχυτική διδασκαλία σε ανήλικα και ενήλικα άτομα χωρίς χρήματα, με μόνη προϋπόθεση τη συμμετοχή στις δράσεις της κοινότητας. Στο αρχικό στάδιο της μελέτης, επιχειρείται η παρουσίαση της *θεωρίας των κοινών* και της αντίστοιχης εφαρμογής της στον τομέα της εκπαίδευσης. Για τη μελέτη περίπτωσης που έχει επιλεγεί, θα αξιοποιηθεί η μεθοδολογία της αυτοεθνογραφίας λόγω της βιωματικής και διαρκούς εμπλοκής του συγγραφέα της παρούσας μελέτης με τη λειτουργία και δράση της «Μεσοποταμίας». Με την ιστορική παρουσίαση του εγχειρήματος μέσω της αναφοράς σε σημαντικές στιγμές στη μέχρι τώρα πορεία της εν λόγω συλλογικότητας, αναμένεται να καταδειχθεί ο σημαντικός βαθμός κοινωνικής και δημοκρατικής ενδυνάμωσης των μελών της. Τούτο επιτυγχάνεται μέσω της συμμετοχής των μελών σε ανοιχτές συνελεύσεις και γενικά σε δράσεις με πολιτικό περιεχόμενο, οι οποίες συμβάλλουν στην καλλιέργεια μιας εναλλακτικής αντίληψης για την έννοια της κοινότητας. Συν τοις άλλοις, οι μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης στο «Αλληλέγγυο Σχολείο» βασίζονται στην εναλλαγή ρόλων και την αποφυγή ιεραρχικών σχέσεων. Επιπλέον, στόχος της παρούσας μελέτης είναι αναδειχθεί η συνάφεια του «Αλληλέγγυου Σχολείου» με την παιδαγωγική διάσταση της *θεωρίας των κοινών* ως ένα παράδειγμα μη αυταρχικής ή εύπλαστης παιδαγωγικής προσέγγισης, καθώς επίσης η συσχέτιση του εγχειρήματος με το παιδαγωγικό ρεύμα της κριτικής παιδαγωγικής.

**Λέξεις κλειδιά:** Παιδαγωγικά κοινά, Αλληλέγγυο Σχολείο, Αυτοεθνογραφία, δημοκρατική ενδυνάμωση, κοινωνικός μετασχηματισμός

## Commons of Education: How Education Can Be Organized as a Common and How such organization contributes to Deepening Democracy and Social Change.

### The Case of the Solidarity School of Mesopotamia

Christos Korolis

#### Abstract

The theory of the Commons, how the people of a community can share on terms of equality goods related to natural wealth but also those they create and produce, has been extended to the field of Education through the investigation of whether the educational process can be carried out in terms of interaction and equality. This approach contrasts with the dominant educational system, which focuses and aims at individual well-being with the main purpose of acquiring formal qualifications that are utilized in the market society.

In this study, the “Solidarity School of Mesopotamia” based in the area of Moschato, Attica, has been selected as a case study, a self-organized educational effort that is part of the actions of the broader collective of “Mesopotamia”. The “Solidarity School” provides remedial teaching to minors and adults without money, with the only condition for registration being participation in the community’s actions. In the initial stage of the study, a theoretical approach is made to the theory of the commons and its respective application in the field of education.

For this specific case study, the methodology of Autoethnography has been chosen due to the author's experiential and ongoing involvement with the operation and action of this specific structure. With the historical presentation of the project through the exploitation of important moments within the narrative path, the significant degree of social and democratic empowerment of the members is demonstrated. This is achieved through participation in open



*Χρήστος Κορολής, «Κοινά της εκπαίδευσης:  
Πώς η εκπαίδευση μπορεί να οργανωθεί ως κοινό  
και πώς μια τέτοια οργάνωση συντελεί στον βαθύτερο  
εκδημοκρατισμό και στην κοινωνική αλλαγή.  
Η περίπτωση του Αλληλέγγυου Σχολείου Μεσοποταμίας.»*

assemblies and actions, resulting in the cultivation of an alternative perception of the concept of community. Important factors in this are the political content of all the actions of the space and the way of teaching and learning through the rotation of roles and the avoidance of hierarchical relationships. Also, the relevance of the project to the pedagogical theory of commons is highlighted as an example of a non-authoritarian or flexible pedagogical approach and its correlation with the pedagogical current of critical pedagogy is attempted.

**Keywords:** Pedagogical commons, Solidarity School, Autoethnography, democratic empowerment, social transformation

## Περιεχόμενα

Περίληψη	v
Abstract	vi
Περιεχόμενα	viii
Εισαγωγή	1
1. Θεωρητικό υπόβαθρο	5
1.1. Η Θεωρία των Κοινών στα κυρίαρχα συστήματα κοινωνικής και οικονομικής οργάνωσης	5
1.2. Η εκπαίδευση ως κοινό αγαθό	8
2. Η αυτοεθνογραφία ως μεθοδολογική προσέγγιση	12
3. Δομές Αλληλεγγύης	15
3.1. Το οικονομικό και πολιτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύχθηκαν οι δομές αλληλεγγύης στην Ελλάδα	15
3.1.1. Η ελληνική κρίση σε αριθμούς	16
3.1.2. Η ανάδυση των δομών αλληλεγγύης	17
4. Η περίπτωση του «Αλληλέγγυου Σχολείου Μεσοποταμίας»	19
4.1. Κίνηση πολιτών «Μεσοποταμία» — Η ιστορική διαδρομή της συλλογικότητας	19
4.2. Η συγκρότηση του «Αλληλέγγυου Σχολείου Μεσοποταμίας»	23
4.3. Οι εκπαιδευτικές επιτυχίες του «Αλληλέγγυου Σχολείου»	25
4.4. Συνέργειες με εκπαιδευτικές δομές, τοπικούς φορείς, πανεπιστημιακά ιδρύματα και οργανώσεις εξωτερικού	27
4.5. Η συγκρότηση του «Δικτύου των Αλληλέγγυων Σχολείων»	27
4.5.1. Ιστορική αναδρομή	27
4.5.2. Οι συναντήσεις του «Δικτύου» και η σπουδαιότητα του διημέρου του Ιουνίου, 2018	30
5. Το «Αλληλέγγυο Σχολείο» ως παιδαγωγική πρακτική και οι δυνατότητες δημοκρατικής ενδυνάμωσης	32
5.1. Η ιεραρχημένη δομή της τυπικής εκπαίδευσης	32
5.2. Η πραγμάτωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο «Αλληλέγγυο Σχολείο» της «Μεσοποταμίας»	33



*Χρήστος Κορολής, «Κοινά της εκπαίδευσης:  
Πώς η εκπαίδευση μπορεί να οργανωθεί ως κοινό  
και πώς μια τέτοια οργάνωση συντελεί στον βαθύτερο  
εκδημοκρατισμό και στην κοινωνική αλλαγή.  
Η περίπτωση του Αλληλέγγυου Σχολείου Μεσοποταμίας.»*

5.3. Η προσπάθεια δημοκρατικής ενδυνάμωσης μέσω των μικτών συνελεύσεων	35
5.4. Η προσπάθεια αποτροπής της εξιδανίκευσης της άμεσης δημοκρατίας	37
5.5. Η θεωρητική συνάφεια του «Αλληλέγγυου Σχολείου» με την <i>Κριτική Παιδαγωγική</i>	38
5.6. Προβληματισμοί και απαντήσεις σχετικά με το παρόν και μέλλον του «Αλληλέγγυου Σχολείου»	40
6. Αναστοχαστική αποτίμηση της αυτοεθνογραφικής αφήγησης και μελέτης	42
Συμπεράσματα	44
Βιβλιογραφία	47

## Εισαγωγή

Η περίοδος της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης των αρχών της προηγούμενης δεκαετίας στην Ελλάδα ανέδειξε χρόνια προβλήματα και παθογένειες που σχετίζονται με την ποιότητα των υποδομών της και των παροχών του κοινωνικού κράτους. Η απότομη αύξηση της ανεργίας, η πτώση του επιπέδου διαβίωσης και η επακόλουθη εφαρμογή μέτρων ακραίας λιτότητας λόγω της ανεξέλεγκτης διόγκωσης του δημόσιου χρέους και της αδυναμίας εξυπηρέτησής του άνοιξαν έναν μεγάλο κύκλο συγκρούσεων. Οι συγκρούσεις αυτές επέφεραν πλείστες αλλαγές και ανακατατάξεις, οι οποίες επηρέασαν με τη σειρά τους τόσο το πολιτικό σύστημα της χώρας όσο και την κοινωνική πραγματικότητα εν γένει.

Οι κοινωνικές αντιδράσεις έλαβαν διάφορες μορφές, με κυρίαρχη τη δημιουργική αντίσταση που ξεκίνησε μέσα από το μαζικό κίνημα των πλατειών και στη συνέχεια διαχύθηκε σε δομές αλληλεγγύης. Πρόκειται για δομές οι οποίες συγκροτήθηκαν επάνω στη βάση της κάλυψης οικονομικών αναγκών προτάσσοντας τη δημοκρατική συμμετοχή και την αυτοοργάνωση. Όσον αφορά στην εκπαίδευση, η απότομη μείωση εισοδήματος πολλών οικογενειών γέννησε την επιτακτική ανάγκη της κάλυψης του κενού μαθημάτων υποστηρικτικού χαρακτήρα, το οποίο συνήθως καλύπτεται από τον ιδιωτικό τομέα, ως φραγμός στην ανισότητα των ευκαιριών πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στην απόκτηση περαιτέρω τυπικών προσόντων.

Η παρούσα εργασία εξετάζει την περίπτωση του «Αλληλέγγυου Σχολείου Μεσοποταμίας», που βρίσκεται στο Μοσχάτο, νότιο προάστιο της Αθήνας. Η δομή αυτή επιλέχθηκε για δύο λόγους. Αφενός, πρόκειται για μια δομή με πολυετή δράση στον τομέα της αχρήματης παροχής μαθημάτων μέσα σε ένα πλαίσιο που καλλιεργεί δυνατότητες δημοκρατικής και κοινωνικής ενδυνάμωσης, ανάδειξης οικονομικών, φυλετικών, έμφυλων ή άλλων ανισοτήτων· καθώς και αφετέρου στην υπό εξέταση δομή εμπλέκομαι προσωπικά γενικά στη λειτουργία της, ειδικά στη λειτουργία του «Αλληλέγγυου Σχολείου», καθώς και σε παράλληλες δράσεις αλληλεγγύης και κοινωνικής προσφοράς. Η ερευνητική μέθοδος που ακολουθείται είναι αυτή της αναλυτικής αυτοεθνογραφίας. Η μέθοδος αυτή δίνει τη δυνατότητα στον συγγραφέα να βασίσει την παρουσίαση του εγχειρήματος του «Αλληλέγγυου Σχολείου» σε προσωπικά βιώματα τα οποία τεκμηριώνονται από την καταγεγραμμένη δράση της συλλογικότητας και

*Χρήστος Κορολής, «Κοινά της εκπαίδευσης:  
Πώς η εκπαίδευση μπορεί να οργανωθεί ως κοινό  
και πώς μια τέτοια οργάνωση συντελεί στον βαθύτερο  
εκδημοκρατισμό και στην κοινωνική αλλαγή.  
Η περίπτωση του Αλληλέγγυου Σχολείου Μεσοποταμίας.»*

να τα συνδέσει με τη *Θεωρία των Κοινών*. Η προτεινόμενη προσέγγιση αξιολογήθηκε ως η πλέον ενδεδειγμένη, όχι μόνο επειδή μια ουδέτερη και αποστασιοποιημένη εθνογραφική καταγραφή και τεκμηρίωση δεν θα ήταν εφικτή, αλλά και, κυρίως, επειδή παρέχει τη δυνατότητα μιας ευκρινούς και πολυεπίπεδης παρουσίασης του εγχειρήματος του «Αλληλέγγυου Σχολείου».

Ειδικότερα, αντικείμενο της έρευνας είναι η διερεύνηση του κατά πόσο το εν λόγω εγχείρημα μπορεί να αποτελέσει σημείο αναφοράς για τις εκπαιδευτικές δομές και πρακτικές, ως μια μορφή μη παραδοσιακής και μη τυπικής εκπαίδευσης, που αποτελεί παράγοντα κοινωνικής ενδυνάμωσης μέσα σε ένα πλαίσιο που αμβλύνει τις ανισότητες προάγοντας την αμοιβαιότητα και τον κοινοτισμό. Το εγχείρημα αυτό έχει ιδιαίτερη αξία μέσα σε ένα περιβάλλον συνεχώς αυξανόμενου ανταγωνισμού, που στοχεύει κυρίως στην απόκτηση τυπικών προσόντων και στη σύνδεση της παιδείας με την αγορά εργασίας. Είναι, επιπλέον, χρήσιμο να εξεταστεί το πώς αυτή η πρωτοβουλία και άλλες παρόμοιες μπορούν να αποτελέσουν ένα ευρύτερο πεδίο μετασχηματιστικής δράσης και διατύπωσης αιτημάτων για μια παιδεία περισσότερο δημοκρατική, ισότιμη και συμπεριληπτική.

Ο λόγος για τον οποίο το «Αλληλέγγυο Σχολείο Μεσοποταμίας» συσχετίζεται με τη *θεωρία των κοινών* είναι το ότι παράγει και διαμοιράζει στα μέλη του τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες ως κοινά αγαθά στα οποία έχουν όλες και όλοι πρόσβαση, ανεξάρτητα από τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά. Επιπλέον, η απόπειρα συσχέτισης του «Αλληλέγγυου Σχολείου» με το προαναφερθέν θεωρητικό μοντέλο παρουσιάζει ενδιαφέρον λόγω και της συνολικής λειτουργίας και δράσης της «Μεσοποταμίας», η οποία επιχειρεί μέσω της ισότιμης συμμετοχής χωρίς ιεραρχίες να ορίζει τους τρόπους διαμοιρασμού του παραγόμενου πλούτου και, ως εκ τούτου, έρχεται σε οξεία αντίθεση με άλλες μη κερδοσκοπικές φιланθρωπικές δράσεις οι οποίες λειτουργούν με μια κάθετη δομή καλύπτοντας κρατικές αδυναμίες δίχως, όμως, να στοχεύουν στη δημοκρατική ενδυνάμωση και στην κατανόηση και ανάδειξη κάθε λογής ετεροτήτων. Επομένως, βασικό εγχείρημα για αυτή τη σύνδεση αποτελεί η ανάδειξη του δημοκρατικού τρόπου λειτουργίας του «Αλληλέγγυου Σχολείου» και η ένταξή του στο πλαίσιο μιας ευρύτερης κοινότητας, το οποίο αποσκοπεί στην αποτροπή του κοινωνικού αποκλεισμού, στην ισότητα, σε αντίθεση με την επικρατούσα επιδίωξη απόκτησης ατομικών προσόντων και υλικής ευδαιμονίας.

Στο πρώτο κεφάλαιο, επιχειρείται να αναλυθεί η διαφορά των «κοινών» από τους κραταιούς, παραδοσιακούς τρόπους κοινωνικής και οικονομικής οργάνωσης. Στη συνέχεια, η ανάλυση αυτή επεκτείνεται και επικεντρώνεται στα εκπαιδευτικά κοινά ερευνώντας το κατά πόσο η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να ξεφεύγει από ένα πλαίσιο αυστηρής ιεραρχίας, πώς μπορεί να εμπλουτίζεται και να αποτελεί αποτέλεσμα συνδημιουργίας και, κυρίως, σε ποιο βαθμό μπορεί να έχει μια διαφορετική στοχοθεσία από αυτήν που ορίζουν το κράτος και η αγορά.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση της αυτοεθνογραφίας, με σκοπό την ανάδειξη των διαφορών της με παραδοσιακούς τρόπους επιστημονικής παρατήρησης, καταγραφής δεδομένων και εξαγωγής συμπερασμάτων. Στη συνέχεια, δίνεται έμφαση στους λόγους για τους οποίους αυτή η μέθοδος ακολουθείται από τον συγγραφέα.

Στο τρίτο κεφάλαιο, περιγράφονται αρχικά οι πολιτικοοικονομικές συνθήκες μέσα στις οποίες προέκυψαν οι δομές αλληλεγγύης στην Ελλάδα. Ειδικότερα, γίνεται μια προσπάθεια καταγραφής δεδομένων που φανερώνουν το μέγεθος των συνεπειών της κρίσης, με ιδιαίτερη έμφαση στον τομέα της δημόσιας εκπαίδευσης. Κατόπιν, παρουσιάζονται οι πολιτικές διεργασίες μέσα από τις οποίες συγκροτήθηκαν οι πρώτες δομές δημιουργικής αντίστασης.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, εξιστορείται η διαδρομή της συλλογικότητας της «Μεσοποταμίας» και στη συνέχεια του «Αλληλέγγυου Σχολείου». Σκοπός αυτού του κεφαλαίου είναι να αναδειχτούν τα κίνητρα ανάπτυξης αυτής της πρωτοβουλίας, το πολιτικό της περιεχόμενο και το καταγεγραμμένο της έργο. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση, επίσης, στις συνέργειες που ανέπτυξε το «Αλληλέγγυο Σχολείο» με αντίστοιχες δομές του εξωτερικού, αλλά και στις προσπάθειες συντονισμού του με όμορες συλλογικότητες, οι οποίες κατέληξαν στη συγκρότηση του «Δικτύου Αλληλέγγυων Σχολείων».

Στόχος του πέμπτου κεφαλαίου είναι η ανάδειξη των τρόπων με τους οποίους η εν λόγω δομή διαφοροποιείται από το κυρίαρχο πλαίσιο, αλλά και από παρόμοιες δομές, λόγω της μεγαλύτερης βαρύτητας που δίνει στην καλλιέργεια δημοκρατικής και κοινωνικής ενδυνάμωσης. Παράλληλα, επιχειρείται η συσχέτιση του «Αλληλέγγυου Σχολείου» με το παιδαγωγικό ρεύμα της *Κριτικής Παιδαγωγικής*, ενώ εκφράζονται και ορισμένοι προβληματισμοί για την μελλοντική πολιτική του διάστασης.



*Χρήστος Κορολής, «Κοινά της εκπαίδευσης:  
Πώς η εκπαίδευση μπορεί να οργανωθεί ως κοινό  
και πώς μια τέτοια οργάνωση συντελεί στον βαθύτερο  
εκδημοκρατισμό και στην κοινωνική αλλαγή.  
Η περίπτωση του Αλληλέγγυου Σχολείου Μεσοποταμίας.»*

Τέλος, το έκτο κεφάλαιο περιλαμβάνει μια αναστοχαστική προσέγγιση της αυτοεθνογραφικής αφήγησης και την εξαγωγή συμπερασμάτων.

## **1. Θεωρητικό υπόβαθρο**

### **1.1. Η Θεωρία των Κοινών στα κυρίαρχα συστήματα κοινωνικής και οικονομικής οργάνωσης**

Είναι γενικά παραδεκτό ότι από το ξεκίνημα της συγκρότησης των πρώτων ανθρώπινων κοινωνιών, η πρόσβαση στα φυσικά ή άλλα αγαθά και η διαχείρισή τους διέπονται αναγκαστικά από ρυθμιστικούς κανόνες, που τις περισσότερες φορές δεν αποτελούν αποτέλεσμα συμφωνιών και συναινέσεων, αλλά καθορίζονται από ποικίλες μορφές άσκησης εξουσίας και επιβολής μιας συμπαγούς μειοψηφίας επάνω σε διαφόρων ειδών πλειοψηφίες. Διαχρονικά, η πρόσβαση κάθε ατόμου σε ένα αγαθό τις περισσότερες φορές καθορίζεται από παράγοντες που σχετίζονται με την οικογενειακή του αφετηρία, την χώρα καταγωγής του και τις πολιτικές, οικονομικές ή άλλες συνθήκες κάτω από τις οποίες ζει.

Είναι, επίσης, αναντίρρητο ότι οι πιο διαδεδομένες οικονομικές και κοινωνικές θεωρίες εξετάζουν τη σχέση των μελών μιας κοινότητας με τον παραγόμενο συλλογικό πλούτο, τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες τα μέλη της κοινότητας αποκτούν πρόσβαση σε αυτόν, καθώς επίσης και τους τρόπους με τους οποίους αυτός χρησιμοποιείται. Επιπλέον, όσες από τις θεωρίες αυτές τοποθετούν στο επίκεντρο τον άνθρωπο και τα δικαιώματά του, όσες δηλαδή περιγράφουν τρόπους θεμελίωσης ενός δικαιότερου κοινωνικού συστήματος, είναι βέβαιο ότι επιδιώκουν να αναδείξουν το κατά πόσο ο διαμοιρασμός του φυσικού και του παραγόμενου πλούτου μπορεί να επιτελείται με όρους δικαιοσύνης και ισοτιμίας.

Στην παρούσα εργασία, η παρουσίαση της *Θεωρίας των Κοινών* κρίνεται απαραίτητη, προκειμένου να αναδειχθεί η συνάφειά της με το «Αλληλέγγυο Σχολείο Μεσοποταμίας», που αποτελεί το ερευνητικό αντικείμενο, καθώς, όπως θα επισημανθεί στη συνέχεια της εργασίας, δεν πρόκειται για εγχείρημα αμιγώς παιδαγωγικού χαρακτήρα, αλλά για εγχείρημα που βασίζεται στην προσπάθεια ανάπτυξης μιας συλλογικής κουλτούρας αμοιβαιότητας και κοινωνικής ενδυνάμωσης. Ειδικότερα, στο πλαίσιο του «Αλληλέγγυου Σχολείου» η παροχή δωρεάν υποστηρικτικών μαθημάτων αξιοποιείται ως μέσω εναλλαγής ρόλων και ισοτιμίας μέσα στην κοινότητα, αλλά και ως δυνατότητα συμμετοχής και παρέμβασης, που καθιστά το άτομο κοινωνό στο συλλογικό γίνεσθαι. Τούτο καθιστά την εκπαιδευτική διαδικασία έναν παράγοντα ενίσχυσης του ατομικού ρόλου σε πολλά επίπεδα. Για τους παραπάνω λόγους, η

αναφορά σε άλλα θεωρητικά μοντέλα δεν κρίνεται εξίσου σημαντική, παρόλο που υπάρχουν συνάφειες.

Το 1968, στο πολύ επιδραστικό δοκίμιο του «Η Τραγωδία των Κοινών» (“The Tragedy of Commons”) ο Garret Hardin επιχειρεί να περιγράψει το αδιέξοδο της διαχείρισης των κοινών πόρων χρησιμοποιώντας το παράδειγμα ενός βοσκότοπου η χρήση του οποίου οδηγεί τους πόρους του σε βέβαιη εξάντληση λόγω της επιδίωξης κάθε κτηνοτρόφου να μεγιστοποιεί διαρκώς το κέρδος του. Κατά την άποψή του, κάθε άτομο διαθέτει μια αυτονόητα φυσική και δεδομένη ροπή να πολλαπλασιάζει την περιουσία του μέσα σε ένα συλλογικό περιβάλλον. Μια τέτοια παραδοχή οδηγεί αναπόφευκτα στην ανάγκη εγκαθίδρυσης ενός συστήματος μόνιμης ρυθμισμένης ανισότητας, το οποίο είναι σίγουρα προτιμητέο έναντι μιας ολοκληρωτικής καταστροφής πόρων. Ο Hardin καταδεικνύει τους δύο βασικούς πυλώνες γύρω από τους οποίους περιστρέφονται οι δύο κυρίαρχες θεωρίες οικονομικής και πολιτικής συγκρότησης: είναι οι πυλώνες της αγοράς και του κράτους. Ο πρώτος από τους πυλώνες αυτούς σχετίζεται με την ιδιωτική επιδίωξη παραγωγής και εκμετάλλευσης πλούτου, ενώ ο δεύτερος με το κατά πόσο ένας μηχανισμός θεσμίσεων σε εθνική κλίμακα μπορεί να αποτελεί τον καθοριστικό ρυθμιστικό παράγοντα της οικονομικής δραστηριότητας.

Μέσα από την κριτική προσέγγιση του δοκιμίου του Hardin αναδεικνύεται η δυνατότητα ανίχνευσης της αυτόνομης *Θεωρίας των Κοινών*, μιας θεωρίας η οποία αποτελεί έναν «τρίτο δρόμο» πολιτικής και οικονομικής προσέγγισης, ο οποίος δεν προκύπτει μέσα από τη σύνθεση των δύο κυρίαρχων δρόμων (αγορά / κράτος) αλλά από τη θεωρητική και πρακτική τους υπέρβαση. Πιο συγκεκριμένα, όπως επισημαίνεται στο βιβλίο της Έλινορ Όστρομ *Η διαχείριση των κοινών πόρων* (1999), ο τρόπος συλλογικής διακυβέρνησης και διαχείρισης κοινών πόρων δεν σχετίζεται μόνο με την καθιέρωση κανόνων που διασφαλίζουν και προστατεύουν κληρονομημένα δικαιώματα σε σχέση με τον κοινό πλούτο, αλλά μπορεί να είναι το αποτέλεσμα αυτόνομων συλλογικών θεσμίσεων μέσα στην ίδια την κοινότητα. Εν ολίγοις, η πολιτική σκέψη είναι τελικά συχνά εγκλωβισμένη στο δίπολο ανάμεσα στην ιδιωτική περιουσία και στις συγκεντρωτικές και ενίοτε αυταρχικές πολιτικές ενός παρεμβατικού κράτους (Harvey, 2010).

Επιχειρώντας να προσδιορίσουμε το πώς ορίζεται και τι περιλαμβάνει η *Θεωρία των Κοινών*, αρχικά θα πρέπει να ορίσουμε την ίδια την έννοια των «κοινών». Τα κοινά, λοιπόν, δεν πρέπει



*Χρήστος Κορολής, «Κοινά της εκπαίδευσης:  
Πώς η εκπαίδευση μπορεί να οργανωθεί ως κοινό  
και πώς μια τέτοια οργάνωση συντελεί στον βαθύτερο  
εκδημοκρατισμό και στην κοινωνική αλλαγή.  
Η περίπτωση του Αλληλέγγυου Σχολείου Μεσοποταμίας.»*

να συγχέονται με τους κάθε λογής πόρους, αφού, εκτός από την ύπαρξη πόρων, προϋποθέτουν τους τρόπους και τις συμφωνίες μεταξύ των μελών μιας κοινότητας ως προς τη διαχείρισή τους, την επιβεβλημένη συμμετοχή των μελών της κοινότητας, καθώς και την ανάληψη ευθύνης και τη λογοδοσία από κάθε μέλος ξεχωριστά (Boiller, 2016). Θα πρέπει στο σημείο αυτό να επισημανθεί ότι, εκτός από τους φυσικούς πόρους, όπως είναι τα δάση και τα ύδατα, υπάρχουν και οι ανθρωπογενείς πόροι, όπως είναι οι δρόμοι και τα δημόσια πάρκα, καθώς επίσης και οι άυλοι ή οι ψηφιακοί, όπως είναι τα ασύρματα δίκτυα (WiFi), τα τοπία, κ.ά. (Αρβανιτίδης, 2017). Η έννοια των πόρων και των κοινών που τους αξιοποιούν θα μπορούσε να διευρυνθεί ακόμα περισσότερο ώστε να συμπεριλαμβάνει τις γλώσσες και ευρύτερα τους τρόπους επικοινωνίας που χρησιμοποιούμε, κοινωνικές πρακτικές και οτιδήποτε μπορεί να σχετίζεται με τους τρόπους μέσα από τους οποίους καθορίζονται οι διαπροσωπικές μας σχέσεις και αλληλεπιδράσεις (Harvey, 2010). Με άλλα λόγια, τα κοινά δεν αξιοποιούν μόνο πόρους που προϋπάρχουν, όπως είναι εκείνοι που συνδέονται με το φυσικό περιβάλλον, αλλά και αυτούς που οι άνθρωποι μπορούν να δημιουργήσουν, επινοώντας τους και δουλεύοντας για αυτούς. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της τελευταίας παραδοχής αποτελεί η Wikipedia, η διαδικτυακή βιβλιοθήκη οι δημοσιεύσεις της οποίας συλλέγονται από πολλαπλούς εθελοντές, χωρίς να υπάρχει κανενός είδους ιεραρχικός διαχωρισμός. Η πολιτική συμβολή αυτού του εγχειρήματος φαίνεται να έχει ιδιαίτερη σημασία καθώς ανατρέπει κάθε είδους διάκριση ανάμεσα στους χρήστες και τους δημιουργούς και τονίζει τη δημοκρατική και ισότιμη λειτουργία ως μια απαραίτητη προϋπόθεση για την ύπαρξη των «κοινών» (Κιουπκιολής, 2015).

Γενικά, θα μπορούσαμε να επισημάνουμε ότι η οι παντός είδους αποκλεισμοί που εμποδίζουν την ελεύθερη πρόσβαση στους πόρους και τη χρήση τους καθιστούν αδύνατη την εφαρμογή της *Θεωρίας των Κοινών*. Ιδιαίτερα στις χώρες του αναπτυγμένου και αναπτυσσόμενου κόσμου, είναι σχεδόν καθιερωμένη η διαχείριση των κοινών πόρων ανάλογα με τις ανάγκες και τις τιμές της αγοράς και η αντίστοιχη μετατροπή τους σε εμπορεύσιμο προϊόν, διαδικασία που συχνά αποκαλείται «περίφραξη των κοινών» και υποκινείται από το ισχυρό κεφάλαιο με τη συνδρομή της πολιτικής εξουσίας (Bollier, 2016).



## 1.2 Η εκπαίδευση ως κοινό αγαθό

Στο πλαίσιο της διερεύνησης όλων των πτυχών και των πεδίων εφαρμογής της *Θεωρίας των Κοινών*, είναι εύλογη και η διερεύνηση του εάν και σε ποιο βαθμό μπορεί το θεωρητικό αυτό μοντέλο να συσχετιστεί με την εκπαίδευση να συσχετιστεί. Αρχικά, είναι βέβαιο ότι κάθε μορφή εκπαιδευτικής διαδικασίας, ανεξάρτητα από τον τόπο στον οποίο πραγματώνεται και το μαθητικό κοινό, παράγει πόρους οι οποίοι διαμοιράζονται στους αντίστοιχους κοινωνούς, δηλαδή στα εκπαιδευόμενα άτομα, μέσα από συγκεκριμένους θεσμούς και κανόνες που η ίδια η κοινότητα αποφασίζει και τηρεί. Επιπλέον, είναι γνωστό από τη συνολική εμπειρία πολλών αιώνων ότι η συστηματική εκπαίδευση προϋποθέτει απαραίτητα αντίστοιχους θεσμούς αλλά και σκοπούς, οι περισσότεροι από τους οποίους σχετίζονται με τις επιδιώξεις που έχει ένα έθνος-κράτος σε σχέση με τους πολίτες του, οι οποίες επιδιώξεις, αν και παρουσιάζονται ως καθολικές, είναι σίγουρο ότι διαφοροποιούνται βάσει κοινωνικών, οικονομικών και άλλων παραγόντων. Επίσης, όπως ήδη επισημάνθηκε, απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή της *Θεωρίας των Κοινών* δεν αποτελούν οι κάθε μορφής πόροι από μόνοι τους, αλλά οι τρόποι της ισότιμης διαχείρισης και διαμοιρασμού τους στα μέλη της κοινότητας. Επομένως, για να συσχετίσουμε την εκπαιδευτική διαδικασία με τη *Θεωρία των Κοινών*, θα πρέπει να εστιάσουμε στους όρους με τους οποίους οι κοινωνοί της εκπαίδευσης λειτουργούν ισότιμα και ελεύθερα μοιράζονται γνώσεις και εμπειρίες και συνολικά αναπτύσσονται σε ένα δεδομένο εκπαιδευτικό περιβάλλον,

Η *Θεωρία των Κοινών* συνδέεται, όμως, με την εκπαίδευση και με έναν ακόμη τρόπο: η εκπαίδευση αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη μιας κοινωνίας ισότιμης πρόσβασης και διαμοιρασμού. Με άλλα λόγια, είναι βέβαιο ότι τα μέλη μιας κοινότητας αδυνατούν να κατανοήσουν και να εφαρμόζουν στην πράξη τη *Θεωρία των Κοινών*, αν δεν εξοικειωθούν με αυτήν από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής τους μέσα σε κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η εκπαιδευτική διάσταση των κοινών είναι θεμελιώδους σημασίας, αφού αποτελεί την απαραίτητη συνθήκη για την πραγμάτωση των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών τους διαστάσεων (Πεχτελίδης, 2020).

Εξετάζοντας ειδικότερα τα εκπαιδευτικά συστήματα του προηγμένου δυτικού κόσμου και αναγνωρίζοντας τις όποιες δομικές διαφοροποιήσεις τους, διαπιστώνουμε την επικράτηση του

*Χρήστος Κορολής, «Κοινά της εκπαίδευσης:  
Πώς η εκπαίδευση μπορεί να οργανωθεί ως κοινό  
και πώς μια τέτοια οργάνωση συντελεί στον βαθύτερο  
εκδημοκρατισμό και στην κοινωνική αλλαγή.  
Η περίπτωση του Αλληλέγγυου Σχολείου Μεσοποταμίας.»*

ρεύματος του θετικισμού, της σύνδεσης, δηλαδή, της εκπαίδευσης με τον ορθό λόγο, που προβάλλεται ως απαραίτητη και καθολική προϋπόθεση για την επίτευξη των εκπαιδευτικών σκοπών. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η έννοια της αυθεντίας του δασκάλου ως του σημαντικότερου — αν όχι του μόνου — φορέα στοχοθεσίας και καθοδήγησης είναι καθοριστικής σημασίας: Ο δάσκαλος είναι ο μοναδικός φορέας επιστημονικού κύρους και αυτός που αναθέτει ρόλους στα εκπαιδευόμενα άτομα, τα οποία προσηλώνονται σε ό,τι θεωρούν ως «αληθινή» και «αντικειμενική» γνώση. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το εκπαιδευόμενο άτομο εμφανίζεται ως ουδέτερο ως προς τις επιρροές εξουσίας που ασκούνται σε αυτό τόσο από το εκπαιδευτικό σύστημα όσο και από άλλους κοινωνικούς, εθνοτικούς, φυλετικούς ή άλλους παράγοντες. Επιπλέον, συχνά παρατηρούμε την ιδιαίτερη έμφαση που δίνεται στην ατομική επιδίωξη γνώσεων και δεξιοτήτων, στη θεώρηση, επομένως, της εκπαίδευσης ως ενός μέσου που διασφαλίζει την προσωπική ανέλιξη μέσω τυπικών προσόντων. Η τελευταία αυτή επισήμανση ουσιαστικά συνδέει το εκπαιδευτικό σύστημα με πολιτικές και οικονομικές θεωρίες που είναι προσηλωμένες στους νόμους της αγοράς, και επομένως προσδίδουν στην πρόσληψη και την παραγωγή γνώσης αμιγώς εμπορικά κίνητρα. Ειδικότερα, το χρονικό διάστημα μέσα στο οποίο το μικρό ηλικιακά άτομο εκπαιδεύεται αποτελεί τη μεταβατική περίοδο κατά την οποία θα εξοικειωθεί με συγκεκριμένες δομές εξουσίας και θα καθορίσει τις κοινωνικές του σχέσεις (Πεχτελίδης, 2020). Με άλλα λόγια, όπως επισημάνει ο Paulo Freire, η γνώση, μέσω συγκεκριμένων περιφράξεων, αποτελεί μια προκατασκευά ατομικής ιδιοκτησίας που βασίζεται στον ανταγωνισμό και την ατομική εργασία και αξιολόγηση (Freire, 2009).

Στον αντίποδα της θεωρίας και εφαρμογής του θετικισμού στην εκπαίδευση, συναντάμε τη μεταθεμελιωτική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πρακτικής, η οποία αμφισβητεί τη θεμελιωτική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία η γνώση είναι ανεξάρτητη από τις ενδεχόμενες πράξεις των ανθρώπων και στηρίζεται σε μια στέρεη και ενιαία επιστημονική βάση (Philips & Jorgensen, 2009). Μέσα στο μεταθεμελιωτικό πλαίσιο, η εκπαίδευση είναι το μέσο διερεύνησης των πολλαπλών και πολύπλοκων ταυτοτήτων των ατόμων, των διαφόρων υποκειμενικοτήτων και ενδεχομενικοτήτων (Πεχτελίδης, 2020).

Γίνεται, επομένως, σαφές ότι η μεταθεμελιωτική προσέγγιση αμφισβητεί ευθέως τη μονομερή διάσταση της μίας, αντικειμενικής και αυθεντικής εκπαίδευσης, η οποία ασκείται καθολικά χωρίς να λαμβάνει υπ' όψιν ούτε το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο προσφέρεται ούτε τις ατομικές ταυτότητες και υποκειμενικότητες όσων συμμετέχουν σε αυτή. Ταυτόχρονα, εισάγει την παράμετρο της ενδεχομενικότητας, δηλαδή της αβέβαιης δυναμικής που αναπτύσσεται μεταξύ διαφορετικών ατόμων μέσα στο πλαίσιο μιας κοινότητας. Η ανάδειξη μιας τέτοιας δυναμικής προϋποθέτει την οικοδόμηση μιας διαφορετικού τύπου σχέσης μεταξύ του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου, η οποία δεν θα βασίζεται στην επιστημονική αυθεντία και ταυτόχρονα θα διασφαλίζει τη δυνατότητα ισότιμης συμμετοχής και συνδιαμόρφωσης.

Στο βιβλίο του Γιάννη Πεχτελίδη (2020) «Για μια εκπαίδευση των κοινών εντός και πέρα των “τειχών”», περιγράφονται εύληπτα οι δύο παραδοσιακές μορφές θέσμησης μέσα στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης οι οποίες αντιστοιχούν και στις αντίστοιχες περιφράξεις που απορρέουν από αυτές μέσα στο σχολικό και ευρύτερα εκπαιδευτικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, η σκληρή (rigid) πειθαρχική μορφή περίφραξης αντιστοιχεί με ένα σκληρά δομημένο και οριοθετημένο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο στερεί από τα εκπαιδευόμενα άτομα οποιαδήποτε συμμετοχική συμβολή στο παραγόμενο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα και τα υποχρεώνει να ακολουθούν απαρέγκλιτα μια καθορισμένη διαδικασία, η οποία αποσκοπεί σε μια άκαμπτη, προκαθορισμένη και σε μεγάλο βαθμό «φυσική» εκπαιδευτική και ψυχολογική ανάπτυξη του ατόμου. Βάσει αυτής της λογικής διαμορφώνεται και ακολουθείται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα αυστηρά προκαθορισμένο τόσο σε επίπεδο διδακτικού περιεχομένου όσο και σε επίπεδο στοχοθεσίας.

Στην εύπλαστη (supple) μορφή περίφραξης, η προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι πιο ατομικοκεντρική. Μέσα από τη διαδικασία αυτή το εκπαιδευόμενο άτομο αποκτά προσωπικούς μαθησιακούς στόχους και δρα σε ένα καθεστώς περιφραγμένης ελευθερίας και επιλογής βάσει επιμερισμένων προσόντων και στόχων. Το άτομο συνδέεται με μια συγκεκριμένη κοινωνική κατασκευή που είναι καθοριστική για τη μελλοντική του μετάβαση στην κοινωνική πραγματικότητα, μια πραγματικότητα η οποία διαμορφώνεται από το ευρύτερο παραγωγικό μοντέλο και την αγορά εργασίας. Επομένως, στο πλαίσιο της προσέγγισης αυτής, διαπιστώνεται μια δομική αρμονία ανάμεσα στο εκπαιδευτικό σύστημα

*Χρήστος Κορολής, «Κοινά της εκπαίδευσης:  
Πώς η εκπαίδευση μπορεί να οργανωθεί ως κοινό  
και πώς μια τέτοια οργάνωση συντελεί στον βαθύτερο  
εκδημοκρατισμό και στην κοινωνική αλλαγή.  
Η περίπτωση του Αλληλέγγυου Σχολείου Μεσοποταμίας.»*

και στο νεοφιλελεύθερο πολιτικοοικονομικό αφήγημα, το οποίο αποτελεί τη βάση της συγκρότησης των κοινωνιών, ιδίως στα κράτη του δυτικού κόσμου.

Σε αυτό το σημείο, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι το καθεστώς της εύπλαστης περίφραξης δεν διαφοροποιείται σημαντικά από το προηγούμενο της σκληρής, αφού περιλαμβάνει συγκεκριμένους και καθορισμένους περιορισμούς, που αφορούν στην απόλυτη προσήλωση στο αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας, στην απουσία δυνατότητας συνδιαμόρφωσης και στον εγκλεισμό του μαθητικού κοινού σε έναν δεδομένο σχολικό χώρο. Όπως επισημαίνει ο Michel Foucault (1994), το «βλέμμα» επιτήρησης και ελέγχου μέσα στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί μια μορφή εξουσίας, η οποία απεικονίζει τις ηγεμονικές δυνάμεις που μελλοντικά θα διαμορφώσουν τις υποκειμενικότητες με όρους υπακοής και «χρησιμότητας».

## **2. Η αυτοεθνογραφία ως μεθοδολογική προσέγγιση**

Πολύ μεγάλο μέρος ερευνητικών προσεγγίσεων στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών κινείται προς την κατεύθυνση της αντικειμενικής και ουδετεροποιημένης καταγραφής και ανάλυσης δεδομένων. Υπό αυτό το πρίσμα, μια παραδοσιακή επιστημονική προσέγγιση μπορεί να θεωρεί την ερευνήτρια ή τον ερευνητή ως ένα μέσο επιτέλεσης μιας επιστημονικής εργασίας στη διάρκεια της οποίας το άτομο-ερευνητής πρέπει να αφαιρεί οποιαδήποτε έκφανση υποκειμενικότητας ελαχιστοποιώντας τη δική του βιωματική σχέση με το ερευνητικό πεδίο (Σεργής, 2018). Στον αντίποδα της προσέγγισης αυτής, βρίσκεται η μέθοδος της αυτοεθνογραφίας, η οποία βασίζεται στην προσωπική αφήγηση και στα βιώματα του ατόμου-ερευνητή. Η αυτοεθνογραφία ως μέθοδος ουσιαστικά απορρέει από την παραδοχή ότι ο ερευνητής-συγγραφέας δύναται να χρησιμοποιήσει τον εαυτό του ως ερευνητικό αντικείμενο. Όπως επισημαίνει η Carol Ellis : «...γράφω την εμπειρία μου με τη μορφή ιστορίας. Εξερευνώντας μία συγκεκριμένη ζωή, ελπίζω να κατανοήσω έναν τρόπο ζωής» (Ellis & Bochner, 2000, σελ. 737). Με άλλα λόγια, το άτομο-ερευνητής ακολουθεί έναν διττό δρόμο: από τη μια πλευρά καλείται να αξιοποιήσει προσωπικές εμπειρίες και τα συμπεράσματα που απορρέουν από αυτές και από την άλλη να εντάξει το προσωπικό βίωμα σε ένα γενικότερο επιστημονικό-θεωρητικό πλαίσιο. Με αυτόν τον τρόπο, απομακρύνεται από τον ρόλο του «ουδέτερου παρατηρητή» και μετατρέπεται σε πρωταγωνιστή μέσα στο ερευνητικό του πεδίο. Όπως, επομένως, γίνεται αντιληπτό, ο ερευνητής αντλεί τις χρήσιμες πηγές και πληροφορίες μέσα από μια διαδικασία παρατήρησης, ανακάλυψης και ενδοσκόπησης (Ellis, 1991), γνωρίζοντας και αποδεχόμενος εκ των προτέρων ότι μια — ως επί το πλείστον — υποκειμενική προσέγγιση ενδέχεται να επηρεάζει σε κάποιο βαθμό το τελικό ερευνητικό αποτέλεσμα. Ωστόσο, η εν λόγω μέθοδος έχει σίγουρα οφέλη, τα οποία κατά κύριο λόγο σχετίζονται με τη δυνατότητα που παρέχει για μια προσέγγιση της αλήθειας που δεν βασίζεται αποκλειστικά σε δεδομένα, στοιχεία και γεγονότα, αλλά αντίθετα δίνει φωνή και έμπνευση στο «δρῶν άτομο» ενισχύοντας την αυτοεπίγνωσή του μέσω ενός διαρκούς αναστοχασμού. Είναι χρήσιμο να επισημάνουμε ότι καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία αυτή παίζουν ορισμένες ανεξίτηλες στιγμές (epiphanies), συγκεκριμένοι δηλαδή σταθμοί ή υπαρξιακές κρίσεις στη ζωή ενός ατόμου που καθορίζουν τον τρόπο ανάλυσης των βιωμένων εμπειριών του (Bochner & Ellis, 2006).

Είναι βέβαιο ότι η αναλυτική αυτοεθνογραφία βασίζεται κατά κύριο λόγο στην ανάλυση κοινωνικών και πολιτισμικών φαινομένων, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν μπορεί να περιλαμβάνει και μια περισσότερο υποβλητική (evocative) πλευρά, η οποία αφορά περισσότερο σε βιωματικές αφηγήσεις που προκαλούν συναισθήματα. Συγκεκριμένα, και σύμφωνα και με τον L. Anderson (2006), οι προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται για μια επιτυχημένη αναλυτική αυτοεθνογραφική προσέγγιση σχετίζονται με την εμπλοκή του ερευνητή στο θέμα το οποίο ερευνά, στο κατά πόσο μπορεί αντικειμενικά να αποδείξει αυτή του την εμπλοκή μέσα από δημοσιεύσεις, αλλά και στη σύνδεση της αφήγησης με άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις (Anderson, 2006).

Γενικά, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η αυτοεθνογραφία διαφέρει ως προς την εθνογραφία στον βαθμό που η πρώτη δεν αναλύει απλά κοινωνικά φαινόμενα βάσει έρευνας στο πεδίο, αλλά βασίζεται σε προσωπικές αφηγήσεις και εμπειρίες, οι οποίες αποτελούν και τη βάση της ερευνητικής προσπάθειας. (Ellis & Bochner, 2000). Εντούτοις, δεν θα μπορούσε να ταυτιστεί με ένα αμιγώς αυτοβιογραφικό εγχείρημα, καθώς σκοπεύει στη σύνδεση του περιεχομένου της αφήγησης με επιστημονικά εργαλεία που την τεκμηριώνουν.

Όπως ήταν αναμενόμενο, η «μη παραδοσιακή» αυτή ερευνητική προσέγγιση αντιμετωπίζεται από ορισμένους με σκεπτικισμό και καχυποψία. Ειδικότερα, η κριτική σχετίζεται με το ζήτημα της αντικειμενικότητας: Κατά πόσο μια τέτοιου είδους καταγραφή ανταποκρίνεται στην αντικειμενική αλήθεια με μια σχετική αποστασιοποίηση του γράφοντα από τον ίδιο του τον εαυτό, δηλαδή χωρίς να υπερισχύει ένας υπερβολικός υποκειμενισμός; Με άλλα λόγια, κατά πόσο τα κριτήρια με τα οποία επιλέγονται οι σημαντικές στιγμές και τα βιώματα είναι τα ενδεδειγμένα;

Στην παρούσα εργασία, η αναλυτική αυτοεθνογραφία επιλέχθηκε ως η πλέον κατάλληλη μεθοδολογική προσέγγιση κυρίως λόγω της άμεσης εμπλοκής του γράφοντα στο «Αλληλέγγυο Σχολείο Μεσοποταμίας», το οποίο αποτελεί και το υπό μελέτη εγχείρημα. Η σύνδεση της αναλυτικής αυτοεθνογραφίας με το «Αλληλέγγυο Σχολείο Μεσοποταμίας» θα τεκμηριωθεί τόσο βάσει του πολιτικού-δημιουργικού χαρακτήρα της εν λόγω δομής όσο και βάσει της καθημερινής λειτουργίας της και των πολλαπλών τρόπων και μέσων με τα οποία αυτή επιτελείται.

*Χρήστος Κορολής, «Κοινά της εκπαίδευσης:  
Πώς η εκπαίδευση μπορεί να οργανωθεί ως κοινό  
και πώς μια τέτοια οργάνωση συντελεί στον βαθύτερο  
εκδημοκρατισμό και στην κοινωνική αλλαγή.  
Η περίπτωση του Αλληλέγγυου Σχολείου Μεσοποταμίας.»*

Ο ερευνητής θα συνδεθεί με δευτερογενείς βιβλιογραφικές αναφορές, ενώ η περιγραφή της εμπειρίας του θα γίνει αναστοχαστικά και βάσει καθοριστικών και εγχααραγμένων στιγμών που αφορούν σε προσωπικές ή συλλογικές βιωματικές εμπειρίες. Για τον σκοπό αυτό θα αξιοποιηθούν ως πηγές δημοσιεύσεις σε έντυπα και ψηφιακά μέσα, συνεντεύξεις συμμετεχόντων και οποιοδήποτε άλλο μέσο ανάκλησης σύγχρονων και παλαιότερων στοιχείων και δεδομένων.



### **3. Δομές Αλληλεγγύης**

#### **3.1. Το οικονομικό και πολιτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύχθηκαν οι δομές αλληλεγγύης στην Ελλάδα**

Το παρόν κεφάλαιο αναφέρεται στο χρονικό και το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συγκροτήθηκε και αναπτύχθηκε το «Αλληλέγγυο Σχολείο Μεσοποταμίας», το οποίο καθόρισε και καθορίζει τον τρόπο λειτουργίας και δράσης του. Μέσα από την αφήγηση που ακολουθεί, αναμένεται να καταστεί σαφές ότι το υπό εξέταση εγχείρημα δεν αποτελεί αποτέλεσμα μιας ατομικής ή συλλογικής έμπνευσης ανεπηρέαστης από τη συνολική πραγματικότητα στη χώρα, αλλά ότι, αντίθετα, οι αρχές του διαμορφώθηκαν βάσει δεδομένων συνθηκών. Συγκεκριμένα, ο αμεσοδημοκρατικός τρόπος λήψης αποφάσεων και κυρίως η καλλιέργεια της αντίληψης διαμοιρασμού του αγαθού της παιδείας με όρους αποτροπής αποκλεισμών, ισοτιμίας και αμοιβαιότητας — στοιχεία που θα αναλυθούν εκτενώς στα επόμενα κεφάλαια — αποτελούν αποτέλεσμα σημαντικών συλλογικών πολιτικών διεργασιών.

Τα τέλη της πρώτης δεκαετίας του 21<sup>ου</sup> αιώνα σηματοδοτούν, αναμφίβολα, μία από τις πιο παραγμένες περιόδους της σύγχρονης παγκόσμιας ιστορίας, λόγω της διεθνούς κρίσης των αγορών και της εκτίναξης του δημόσιου χρέους σε πολλά κράτη του δυτικού κόσμου. Οι κοινωνικές επιπτώσεις αυτής της οικονομικής κρίσης υπήρξαν τεράστιες, εξαιτίας κυρίως της σταδιακής εξάρθρωσης του κοινωνικού κράτους και των αναδιανεμητικών του μηχανισμών (Κιουπκιολής, 2015), πράγμα που επηρέασε κατά κύριο λόγο τα οικονομικά αδύναμα κοινωνικά στρώματα. Ωστόσο, μέσα σε αυτό το εκρηκτικό κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον, αναπτύσσονται σχεδόν ταυτόχρονα και σε διεθνή κλίμακα μεγάλα κινήματα αντίστασης, που έχουν στον πυρήνα τους την κραυγή «Ως εδώ!», δηλαδή τη διάθεση αντίστασης σε νεοφιλελεύθερες πολιτικές που καθορίζονται από την άρχουσα πολιτική και οικονομική τάξη (Dhaliwal, 2012). Συγκεκριμένα, οι αραβικές εξεγέρσεις κυρίως στην Αίγυπτο αλλά και στην Τυνησία, στη Λιβύη, τη Συρία και τον Λίβανο, καθώς και το κίνημα «Occupy» στη Νέα Υόρκη ενέπνευσαν σε μεγάλο βαθμό παρόμοιες εξεγέρσεις κυρίως στην Ισπανία και στην Ελλάδα, οι οποίες έβαλαν στο επίκεντρο την πάλη τους απέναντι σε κυβερνητικά μέτρα λιτότητας (Dhaliwal, 2012).



Εντούτοις, τα πολύ μαζικά, εξεγερσιακά κινήματα που αναπτύχθηκαν κυρίως από το 2010 και μετά, φαίνεται να αρθρώνουν έναν γενικότερο μετασχηματιστικό και πολιτικά διεκδικητικό λόγο, έχοντας συναισθανθεί την ευκαιρία που πρόβαλε με αυτό που ο Γκράμσι αποκαλεί «κρίση ηγεμονίας» (Gramsci, 2008). Ειδικότερα, τοποθέτησαν στον πυρήνα του λόγου τους μια κριτική στάση απέναντι στους θεσμούς δημοκρατικής εκπροσώπησης επιχειρώντας παράλληλα να εκφράσουν καινούργιους τρόπους συμμετοχής και οργάνωσης (Hardt & Negri, 2012).

Αν, επομένως, επιχειρούσαμε να συνοψίσουμε την πολιτική προσπάθεια των κινήματων εκείνης της περιόδου, θα μπορούσαμε κάλλιστα να ισχυριστούμε ότι αυτά είναι συνυφασμένα με τη διαδικασία δημιουργίας «χώρου» τόσο σε φυσικό όσο και σε νοητικό-φανταστικό επίπεδο. Δεν θα ήταν υπερβολή να υποστηρίξει κανείς ότι η θεωρία του Henri Lefebvre σχετικά με τη διαλεκτική σχέση του «πραγματικού» με τον «φανταστικό» χώρο πραγματώνεται μέσω των κινήματων της εποχής αυτής. Η εν λόγω θεωρία βρίσκεται στον αντίποδα μιας γραμμικού τύπου μαρξιστικής ερμηνείας και ανάλυσης, και αντιλαμβάνεται την οικειοποίηση του χώρου συνθετικά, σε μια διαρκή σύνθεση ανάμεσα σε αυτό που πραγματικά διεκδικούμε με αυτό που θα φανταζόμασταν ως ζωτικό περιβάλλον για τις ζωές μας (Lefebvre, 1991).

### **3.1.1. Η ελληνική κρίση σε αριθμούς**

Η ελληνική περίπτωση σχετικά με ό,τι ορίζουμε χρονολογικά ως «περίοδο οικονομικής κρίσης» είναι σίγουρο ότι εμφανίζει αρκετές ιδιαιτερότητες που την καθιστούν ίσως τη χώρα η οποία επλήγη όσο καμία άλλη στον ευρωπαϊκό Νότο. Είναι ενδεικτικό ότι το 2009, έτος που θεωρείται ως το εναρκτήριο εκείνης της ταραχώδους περιόδου, η Ελλάδα ήδη κατέγραφε έλλειμμα της τάξης του 15% επί του ΑΕΠ (Eurostat, 2009), ενώ τα μετέπειτα σκληρά μέτρα οικονομικής λιτότητας που επιβλήθηκαν επέφεραν την εκτίναξη της μακροχρόνιας ανεργίας μέχρι και στο εντυπωσιακό ποσοστό του 27,5% το 2013 (Eurostat, 2013). Αξίζει να επισημανθεί ότι κατά την ίδια περίοδο ο μέσος όρος μακροχρόνιας ανεργίας στα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης έφτανε μόλις στο αντίστοιχο 5,1% (Eurostat, 2013).

Ακόμα πιο ενδεικτικό των ιδιαιτέρως αρνητικών διαστάσεων που προσέλαβε η κρίση εκείνης της περιόδου είναι τα ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία οικονομικών δεικτών που σχετίζονται

*Χρήστος Κορολής, «Κοινά της εκπαίδευσης:  
Πώς η εκπαίδευση μπορεί να οργανωθεί ως κοινό  
και πώς μια τέτοια οργάνωση συντελεί στον βαθύτερο  
εκδημοκρατισμό και στην κοινωνική αλλαγή.  
Η περίπτωση του Αλληλέγγυου Σχολείου Μεσοποταμίας.»*

με τους τομείς της εκπαίδευσης και της παιδικής φτώχειας. Συγκεκριμένα, το 2010, με την ψήφιση του νόμου 3833/2010, επήλθε μείωση της τάξης του 10% στους προϋπολογισμούς όλων των υπουργείων. Ειδικά για το Υπουργείο Παιδείας, οι συνολικές μειώσεις στις δαπάνες έφτασαν μέχρι και το 33% επί του προϋπολογισμού το 2013, γεγονός που επέφερε μεγάλη δυσχέρεια ακόμα και ως προς την κάλυψη βασικών αναγκών που σχετίζονται με λειτουργικά ζητήματα και υποδομές σχολικών μονάδων. Επίσης, σύμφωνα με έκθεση της ΕΛΣΤΑΤ του 2015, για το συγκεκριμένο αυτό έτος, η υλική στέρηση παιδιών και εφήβων μέχρι και την ηλικία των 17 ανήλθε στο 25,7% εμφανίζοντας εκρηκτική άνοδο συγκρινόμενη με τα αποτελέσματα της αντίστοιχης έκθεσης του 2005, όταν κατέγραφε ποσοστό της τάξης του 9,9% (ΕΛΣΤΑΤ, 2015).

Παράλληλα με την οξύτατη οικονομική κρίση της περιόδου, εκδηλώθηκε μια εξίσου δυνατή κρίση πολιτικής εκπροσώπησης. Τα «παραδοσιακά» πολιτικά κόμματα, που εναλλάσσονταν στην εξουσία από την μεταπολίτευση και μετά, καταρρέουν. Η εκτόξευση του δημόσιου χρέους και η αντίστοιχη αύξηση των ελλειμμάτων επέβαλαν την εφαρμογή μέτρων ακραίας λιτότητας και έφεραν στο προσκήνιο χρόνιες οικονομικές και κοινωνικοπολιτικές παθογένειες της χώρας, όπου επικρατούσε η επιδίωξη μιας επίπλαστης ατομικής αφθονίας, η οποία δεν αντιστοιχούσε σε παραγωγή πραγματικού πλούτου, αλλά βασιζόταν σε δανεικά (Μουρίκη & Μπαλούρδος, 2012).

### **3.1.2. Η ανάδυση των δομών αλληλεγγύης**

Μέσα σε αυτό το πρωτόγνωρα ζοφερό κλίμα, στην ελληνική πρωτεύουσα ξεσπά το κίνημα των Αγανακτισμένων, το οποίο φαίνεται να προσομοιάζει σε εκείνο των Ισπανών «Indignados», κυρίως ως προς την αφορμή λόγω της οποίας δημιουργήθηκε ένα ευρύ μέτωπο λαϊκής αντίστασης· κι η αφορμή αυτή που δεν ήταν άλλη από την επιβολή ακραίων μέτρων λιτότητας και τη συνακόλουθη υποβάθμιση του επιπέδου ζωής. Εκτός, όμως, από αυτή την πρωτόγνωρη συγκυρία, η οποία διέλυσε κάθε μύθο γύρω από τις δυνατότητες εξασφάλισης ατομικής υλικής ευδαιμονίας, το κίνημα των πλατειών φαίνεται πως άρθρωσε έναν εντελώς νέο και πρωτοποριακό λόγο, που καθόρισε τα μετέπειτα πολιτικά αιτήματα σε μεγάλο βαθμό. Συγκεκριμένα, το αίτημα για μια δημοκρατία αμεσότερη και πιο ουσιαστική, η αμφισβήτηση της μυστικής εκπροσώπησης και η αντικατάστασή της από ανοιχτές και μη ιεραρχημένες συνελεύσεις, που θα προέτασσαν ένα εναλλακτικό μοντέλο οικονομικής και κοινωνικής

*Χρήστος Κορολής, «Κοινά της εκπαίδευσης:  
Πώς η εκπαίδευση μπορεί να οργανωθεί ως κοινό  
και πώς μια τέτοια οργάνωση συντελεί στον βαθύτερο  
εκδημοκρατισμό και στην κοινωνική αλλαγή.  
Η περίπτωση του Αλληλέγγυου Σχολείου Μεσοποταμίας.»*

οργάνωσης, αποτελούν στοιχεία που προώθησαν την κουλτούρα των κοινών πέρα από τα συγκεντρωτικά μοντέλα διακυβέρνησης (Γιοβανόπουλος & Μητρόπουλος, 2011).

Η πολιτική παρακαταθήκη των κινητοποιήσεων της πλατείας, τόσο στην Ισπανία όσο και στην Ελλάδα, συνδέθηκε σχεδόν αυτόματα με ένα ευρύ κύμα αυτοδιαχειριζόμενων συλλογικοτήτων γειτονιάς που επιχείρησαν όχι απλά να υποκαταστήσουν τις προνοιακές κοινωνικές πολιτικές, που βρίσκονταν σε αποδρομή, αλλά και να τις μετασχηματίσουν σε κάτι ουσιαστικότερο επιλέγοντας την άμεση δημοκρατία έναντι της δημοκρατίας της ψήφου, την ελεύθερη βούληση και συμμετοχή έναντι της στράτευσης και του καθήκοντος, καλλιεργώντας τη δική τους ηθική και αισθητική και ασκώντας τους ανθρώπους τους μέσα σε συνθήκες ουσιαστικής δημοκρατίας στην πρόταξη του «εμείς» έναντι του «εγώ» (Κορολής, 2015). Συγκεκριμένα, στην Ελλάδα λίγο πριν από το 2015, αναπτύχθηκε ένα ευρύ φάσμα συλλογικοτήτων τέτοιας μορφής έμπρακτης αλληλεγγύης σε ένα εύρος από «Κοινωνικά Ιατρεία και Φαρμακεία, Κοινωνικά Παντοπωλεία, Δωρεάν Διανομή Τροφίμων, Δίκτυα Παραγωγών – Καταναλωτών «Χωρίς Μεσάζοντες», Υποστηρικτικά Μαθήματα και Σχολεία Αλληλεγγύης, Ανταλλακτικά – Χαριστικά Παζάρια, Τράπεζες Χρόνου και Κοινωνικά Νομίσματα, Στέκια και Χώρους Εναλλακτικής Ψυχαγωγίας, Δομές Νομικής Υποστήριξης και Αλληλέγγυας Κοινωνικής Οικονομίας», όπως αναφέρεται στην «Αλληλεγγύη για όλους» (χ.χ.).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί ότι αφενός η διαφανόμενη ανάληψη της κυβέρνησης από τον πολιτικό φορέα του ΣΥΡΙΖΑ πριν από το 2015, ο οποίος υποσχόταν ότι θα αντικαθιστούσε με ένα πρόγραμμα ριζοσπαστικών εξαγγελιών τις πολιτικές λιτότητας με μια αναδιανομή πλούτου προσανατολισμένη στα λαϊκά συμφέροντα, αφετέρου η οργανική σύνδεση πολλών στελεχών και οργανώσεων μελών του φορέα αυτού με δομές αλληλεγγύης, γέννησαν στις δομές αυτές την πεποίθηση ότι μπορούν να αποτελέσουν ένα γνήσιο μετασχηματιστικό πρόπλασμα και να διατυπώσουν συγκεκριμένα αιτήματα για έναν μόνιμο και αυτόνομο κοινωνικό ρόλο πέρα από χορηγίες και εξαρτήσεις, μέσα σε ένα διακριτό ριζοσπαστικό και ανθρωπιστικό πολιτικό πλαίσιο και με διεκδικήσεις για μια μελλοντική θέσμιση, που ούτε θα τις ανάγκαζε να αφομοιωθούν από το κράτος ούτε να μετασχηματιστούν σε ιδιωτικού τύπου πρωτοβουλίες (Κορολής, 2015).

## **4. Η περίπτωση του «Αλληλέγγυου Σχολείου Μεσοποταμίας»**

### **4.1. Κίνηση πολιτών «Μεσοποταμία» — Η ιστορική διαδρομή της συλλογικότητας**

Η Κίνηση Πολιτών «Μεσοποταμία» δημιουργήθηκε περίπου στα μέσα του 2003 από μια ομάδα πολιτών της περιοχής του Μοσχάτου, που θέλησε να αναπτύξει δράση γύρω από τοπικά και ευρύτερα κοινωνικά και οικολογικά ζητήματα (κίνηση πολιτών «Μεσοποταμία», χ.χ.). Η πρόταξη των περιβαλλοντικών ζητημάτων από την πρώτη ομάδα των ατόμων που συγκρότησαν τη συλλογικότητα αυτή φαίνεται από την επιλογή του ίδιου του ονόματός της: η «Μεσοποταμία» τοποθετείται γεωγραφικά ανάμεσα στα φυσικά σύνορα της περιοχής, του Ιλισού και του Κηφισού (κίνηση πολιτών «Μεσοποταμία», χ.χ.).

Η εν λόγω συλλογικότητα στεγάζεται σε κτήριο που ανήκει στον Δήμο Μοσχάτου-Ταύρου, το οποίο χρησιμοποιείται από το 2007 χωρίς να έχει παραχωρηθεί με επίσημο τρόπο. Αυτό το τελευταίο στοιχείο, είναι ενδεικτικό της ίδιας της υπόστασης της δομής, η οποία δεν λειτουργεί στο πλαίσιο καταστατικού ή κάποιας νομικής μορφής, αλλά απλώς κάνει χρήση μιας κτηριακής υποδομής βάσει μιας άτυπης διαχρονικής συμφωνίας με τη δημοτική αρχή, η οποία καλύπτει τα λειτουργικά της έξοδα. Η επιλογή της «Μεσοποταμίας» να μη λειτουργεί βάσει κάποιας συγκεκριμένης νομικής μορφής δείχνει σε μεγάλο βαθμό τα πολιτικά χαρακτηριστικά της συλλογικότητας αυτής, η οποία δεν διαθέτει μέλη, διοικητικό συμβούλιο ή κάποιας μορφής προεδρείο, ενώ λαμβάνει αποφάσεις μέσω ανοιχτών συνελεύσεων συναινετικά, χωρίς ψήφο (κίνηση πολιτών «Μεσοποταμία», χ.χ.).

Βασικοί σταθμοί στην πρώτη περίοδο δράσης της «Μεσοποταμίας» αποτέλεσαν ο αγώνας για τη μη ιδιωτικοποίηση της παραλιακής ζώνης του Μοσχάτου, η στήριξη μεταναστών και προσφύγων με υποστηρικτικά μαθήματα μέσω της συνεργασίας με τη συλλογικότητα «Πίσω Θρακία» από το 2006 έως το 2008, η λειτουργία της κινηματογραφικής λέσχης μικρού μήκους που φιλοξενούσε νέους δημιουργούς και πολλές άλλες δράσεις πολιτιστικού, κοινωνικού και πολιτικού χαρακτήρα (κίνηση πολιτών «Μεσοποταμία», χ.χ.).

Σε αυτό το σημείο, είναι σημαντικό να επισημάνουμε τον πρωτοποριακό χαρακτήρα του πολιτικού λόγου και της δράσης της δομής, η οποία λειτουργούσε ακολουθώντας μια αντίστροφη πορεία σε σχέση με τα δεδομένα μιας εποχής για την οποία θα μπορούσε να

ειπωθεί ότι σε μεγάλο βαθμό και πριν από το ξέσπασμα της οικονομικής κρίσης του 2009–2010, χαρακτηριζόταν από έναν απολίτικο ατομικισμό, προσανατολισμένο σε έναν άκρατο καταναλωτισμό μέσα σε ένα περιβάλλον καπιταλιστικής υπεραφθονίας (Κιουπκιολής, 2006).

Η οικονομική κρίση και το εξεγερσιακό κίνημα που ακολούθησε κατά τη διετία 2010–2011 αποτέλεσαν ένα κομβικό σημείο για την πολιτική μετεξέλιξη της συλλογικότητας της «Μεσοποταμίας», καθώς σηματοδότησε την εποχή του ξεκινήματος μιας νέας πολιτικής ταυτότητας και άρθρωσης πολιτικών αιτημάτων. Ειδικότερα, προς τα μέσα του 2011, αρχίζει να διαδίδεται όλο και περισσότερο η σκέψη για την ανάπτυξη πρωτοβουλίας συγκρότησης στεκιών γειτονιάς, συνελεύσεων και δομών αλληλεγγύης με βασικά χαρακτηριστικά την αυτοοργάνωση και την αμεσοδημοκρατική λήψη αποφάσεων χωρίς αντιπροσώπους (Κολιάρη, 2016). Κάτι τέτοιο καταδεικνύει σαφώς ότι τα πολιτικά δρώντα άτομα της εποχής είχαν συναισθανθεί την ύπαρξη ενός μεγάλου πολιτικού κενού, και επιθυμούσαν να εκφραστούν πολιτικά και να επεκτείνουν τις διεκδικήσεις τους πέρα από τις υπάρχουσες πολιτικές και συνδικαλιστικές δομές ή οργανώσεις (Κολιάρη, 2016).

Στην αφηγηματική μας πορεία, ο Σεπτέμβριος του 2011 αποτελεί μια περίοδο εγχαραγμένη στην προσωπική μνήμη, αλλά και σε εκείνη πολλών ανθρώπων οι οποίοι στράφηκαν στη «Μεσοποταμία» κατά την ίδια χρονική περίοδο. Όσοι και όσες γεννηθήκαμε και μεγάλωσαμε στη γειτονιά του Μοσχάτου ανέκαθεν πιστεύαμε ότι η συνοικία αυτή με τα μικρο-μεσοαστικά της χαρακτηριστικά, δεν θα μπορούσε ποτέ να περιέχει στους γεωγραφικούς και κοινωνικούς της κόλπους τη δυνατότητα ενός κινήματος δημιουργικής αντίστασης και πρωτοπορίας — στην πορεία των χρόνων, βέβαια, συνειδητοποιήσαμε ότι ο εντοπισμός των χρονικών, χωρικών ή όποιων άλλων προϋποθέσεων που θα πρέπει να πληρούνται προκειμένου να αναπτυχθεί ένα τοπικό ή ευρύτερο κίνημα είναι δύσκολος. Ωστόσο, η προσέγγιση της «Μεσοποταμίας» έγινε με έναν σχεδόν «φυσικό» τρόπο, ως κάτι αυτονόητο, αφού τα δεδομένα της τότε κοινωνικής και πολιτικής κατάστασης ήταν τέτοια που ενεργοποιούσαν την ανάγκη συμμετοχή σε τοπικό επίπεδο.

Η εμπειρία από τις πρώτες συνελεύσεις εβδομάδας υπήρξε πραγματικά συγκλονιστική και καθοριστική τόσο σε επίπεδο προσωπικής πολιτικής συγκρότησης όσο και — κυρίως — σε επίπεδο αναθεώρησης της αντίληψης περί ατομικών επιθυμιών και δυνατοτήτων. Ήταν η εποχή κατά την οποία ο βασικός πυρήνας των ανθρώπων που δραστηριοποιούνταν στο πλαίσιο

*Χρήστος Κορολής, «Κοινά της εκπαίδευσης:  
Πώς η εκπαίδευση μπορεί να οργανωθεί ως κοινό  
και πώς μια τέτοια οργάνωση συντελεί στον βαθύτερο  
εκδημοκρατισμό και στην κοινωνική αλλαγή.  
Η περίπτωση του Αλληλέγγυου Σχολείου Μεσοποταμίας.»*

της «Μεσοποταμίας» είχε συγκροτήσει μια επιτροπή για την κρίση, η οποία καλούσε σε ανοιχτή συνέλευση κάθε Τρίτη βράδυ, στον χώρο στέγασης της συλλογικότητας. Μία από τις πρώτες πρωτοβουλίες που πάρθηκαν τότε ήταν η δημιουργία ενός Δικτύου Τράπεζας Χρόνου (ανταλλαγή υπηρεσιών χωρίς μεσολάβηση χρήματος) με άμεσο σκοπό την οικονομική ανακούφιση λόγω της δύσκολης συγκυρίας της εποχής, αλλά στοχεύοντας και απώτερα στην οικοδόμηση ενός εναλλακτικού δικτύου ανταλλαγής πέρα από τα καθιερωμένα οικονομικά μοντέλα (κίνηση πολιτών «Μεσοποταμία», χ.χ.).

Ωστόσο, αυτό που παρουσίαζε το μεγαλύτερο ενδιαφέρον δεν ήταν η δημιουργία και η οργάνωση της ίδιας της εν λόγω δράσης, αλλά κυρίως ο τρόπος με τον οποίο αυτή επήλθε. Άτομα που διέφεραν ως προς την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, την πολιτική αφετηρία και ιδεολογία, άτομα με προφανή ιδεολογική συγκρότηση και πολιτική εμπειρία και άτομα που προέτασσαν κυρίως τη διάθεση αντίστασης στα μέτρα λιτότητας και την υποβάθμιση της ποιότητας ζωής τους συμμετείχαν με πάθος σε μια αέναη πολιτική ζύμωση, η οποία αν και ενδεχομένως φάνταζε ως μια μάχη πολιτικής επικράτησης, ήταν σε μεγάλο βαθμό έκφραση μιας ανάγκης για σύνθεση και συντονισμό. Η θεματική των συζητήσεων παρουσίαζε μεγάλη ποικιλία, ειδικά αναφορικά με ερωτήματα όπως «τι κάνουμε αύριο;», ενώ συχνά, και σχεδόν απρόβλεπτα, έπαιρνε τη μορφή διάδρασης βαθύτερου πολιτικού και ιδεολογικού χαρακτήρα.

Για πολλούς και πολλές από εμάς, λόγω της συμμετοχής μας σε φοιτητικές οργανώσεις τα χρόνια των σπουδών μας, τέτοιου είδους πολιτικές αντιπαραθέσεις είχαν ως μοναδικό στόχο την επικράτηση της μιας ή της άλλης άποψης ή τάσης και την αντίστοιχη διαμόρφωση συγκεκριμένων πολιτικών συσχετισμών. Εδώ, ωστόσο, λειτουργούσε ένας απαράβατος, άγραφος κανόνας, ο οποίος προέβλεπε τη συναίνεση (consensus) μέσω της, κατά το δυνατόν, ενσωμάτωσης όλων των αποκλίσεων στην εκάστοτε τελική απόφαση. Από τα πλείστα παραδείγματα τέτοιων συναινετικών αποφάσεων που θα μπορούσαν να εντοπιστούν μέσα στην όλη ιστορική διαδρομή της συλλογικότητας, αξίζει ίσως να αναφερθεί ο τρόπος με τον οποίο ελήφθη η απόφαση σχετικά με τον πολιτικό χαρακτήρα και τους σκοπούς του δικτύου της Τράπεζας Χρόνου το 2011. Πρόκειται για μια απόφαση-συνισταμένη δύο διαφορετικών, στην ουσία, απόψεων. Σύμφωνα με τη μία από αυτές, η οποία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως πιο ελευθεριακή ή αναρχική, θα έπρεπε να προταχθεί η αξία της αχρήματης οικονομίας σε τοπικό επίπεδο· σύμφωνα με την άλλη άποψη, η συλλογικότητα δεν έπρεπε να απομακρυνθεί



*Χρήστος Κορολής, «Κοινά της εκπαίδευσης:  
Πώς η εκπαίδευση μπορεί να οργανωθεί ως κοινό  
και πώς μια τέτοια οργάνωση συντελεί στον βαθύτερο  
εκδημοκρατισμό και στην κοινωνική αλλαγή.  
Η περίπτωση του Αλληλέγγυου Σχολείου Μεσοποταμίας.»*

από τα αιτήματα της εποχής, που σχετίζονταν με τη διάσωση μισθών και συντάξεων, καθώς και με τη μείωση φόρων. Αυτή η πολιτικής φύσεως σύγκρουση, η οποία στα μάτια ενός αδαούς σε σχέση με το πώς λειτουργούσε ο χώρος φάνταζε σίγουρα αδιέξοδη, κατέληξε στη σύνταξη ενός συνθετικού κειμένου, το οποίο, αφού πρώτα εξηγούσε τους λόγους δημιουργίας και τον τρόπο λειτουργίας του Δικτύου της Τράπεζας Χρόνου, κατέληγε επισημαίνοντας: «Πρέπει να αναφερθεί ότι όσοι χρησιμοποιούν το σύστημα Τράπεζας Χρόνου και Αλληλεγγύης Μοσχάτου δεν αφήνουν το κρατικό νόμισμα και τις δουλειές τους, αλλά έχουν έναν παράλληλο δρόμο που βοηθάει το εισόδημά τους και στην πράξη είναι σα να γίνεται μεγαλύτερο» (TVXS, 2011).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί, επομένως, ότι η συνέλευση δεν λειτουργούσε ούτε με τη λογική του συμβιβασμού ούτε με τη αυτήν της επικράτησης, αλλά με τη λογική της πρακτικής αναγκαιότητας η οποία γινόταν φανερή μέσα από έναν μηχανισμό αποδοχής όλων των εκπεφρασμένων απόψεων και της ενσωμάτωσής τους στην τελική απόφαση-συνισταμένη. Με άλλα λόγια, η συναίνεση δεν αποτελεί κάποιου είδους ομοφωνία, αλλά ούτε και η όποια διαφωνία μπορεί να εμποδίσει ως «βέτο» μια απόφαση που εκφράζει τα περισσότερα άτομα της συλλογικότητας. Επομένως, η πολιτική διαδικασία λαμβάνει τη μορφή μιας συλλογικής απόφασης για την οποία δεσμεύονται όλα τα μέλη και την οποία διαφυλάττουν ως κοινό αγαθό ανεξάρτητα από τον βαθμό στον οποίο την υποστηρίζουν. Με αυτόν τον τρόπο, σταδιακά αλλά σχετικά γρήγορα, συντελέστηκε μια προσωπική ριζική αναθεώρηση της ευρύτερης έννοιας του «πολιτικού» μετατρέποντάς τη από ατομοκεντρική σε συλλογική και κοινή.

Επιπλέον, ένα στοιχείο που λειτούργησε ιδιαίτερα ενδυναμωτικά εκείνη την περίοδο για τα άτομα που προσέγγισαν τη δομή μέσα από την ορμή της τότε συγκυρίας ήταν ακριβώς αυτή η ειλικρινής και έμπρακτη εμπιστοσύνη, παρά τις όποιες πολιτικές διαφορές, με άλλα λόγια η πεποίθηση ότι όλα τα εμπλεκόμενα άτομα θα μπορούσαν να γίνουν πομποί του συλλογικού πολιτικού υποκειμένου διατηρώντας την πολιτική τους ιδιοσυγκρασία και προσθέτοντας το δικό τους πολιτικό στίγμα. Είναι ενδεικτικό ότι μέσα σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα προσωπικής εμπλοκής και συμμετοχής, μου δόθηκε η δυνατότητα να εκπροσωπήσω τη «Μεσοποταμία» ως κεντρικός εισηγητής και εκπρόσωπος της Τράπεζας Χρόνου σε ημερίδα που διοργανώθηκε με θέμα την οικονομία των αναγκών, την τοπική οικονομία και τα αχρήματα οικονομικά δίκτυα (TVXS, 2011).

#### **4.2. Η συγκρότηση του «Αλληλέγγυου Σχολείου Μεσοποταμίας»**

Το «Αλληλέγγυο Σχολείο» της «Μεσοποταμίας» ξεκίνησε το 2013 ως δράση μέσα στο πλαίσιο του Δικτύου της Τράπεζας Χρόνου, το οποίο περιελάμβανε πολλές προσφορές από εκπαιδευτικούς. Ήδη από τις αρχές δημιουργίας του Δικτύου, προσφέρονταν κάποιες εκπαιδευτικές υπηρεσίες, και συγκεκριμένα ενισχυτικά μαθήματα σε μαθητές Λυκείου και μαθήματα Αγγλικών. Προς το τέλος, ωστόσο, του 2012, η συλλογικότητα άρχισε να συζητά την ιδέα μιας αχρήματης και αυτόνομης εκπαιδευτικής δράσης, η οποία θα κάλυπτε στην αυξημένη ανάγκη συμπληρωματικών μαθημάτων για την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο ή την απόκτηση ενός πιστοποιητικού ξένης γλώσσας.

Είναι χαρακτηριστικό ότι σύμφωνα με στοιχεία της έκθεσης της ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ (2014), στο χρονικό διάστημα μεταξύ 2012 και 2014, καταγράφηκε ιδιαίτερα μεγάλη μείωση δαπανών της μέσης ελληνικής οικογένειας στις κατηγορίες των ιδιαίτερων μαθημάτων, των διδάκτρων για ξένες γλώσσες και των διδάκτρων για μαθήματα ηλεκτρονικών υπολογιστών, οι οποίες έφτασαν ή και ξεπέρασαν το 20%.

Από την πρώτη περίοδο της λειτουργίας του Σχολείου και μέσα από όλες τις ανοιχτές δημοκρατικές διαδικασίες της συλλογικότητας, η κάλυψη της πραγματικής ανάγκης μέρους της κοινωνίας να αποκτήσει ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και εξασφάλισης λοιπών τυπικών προσόντων τέθηκε ως πρωταρχικός στόχος. Είναι χαρακτηριστικό ότι στο πρώτο κιόλας κάλεσμα της «Μεσοποταμίας» για εθελοντές εκπαιδευτικούς που θα μετείχαν την προσπάθεια (Σεπτέμβριος 2012) τονίστηκε ιδιαίτερα το μέγεθος της ανθρωπιστικής κρίσης στη χώρα και η σύνδεση της εκπαιδευτικής αυτής πρωτοβουλίας με τη γενικότερη ζοφερή κοινωνική κατάσταση (κίνηση πολιτών «Μεσοποταμία», 2012). Στο ίδιο κείμενο, έγινε λόγος για τη διάκριση μεταξύ φιλανθρωπίας και της αλληλεγγύης με την επισήμανση ότι τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους γονείς και τους έφηβους μαθητές και μαθήτριες θα υπάρχει το κοινό πλαίσιο συμμετοχής στο Δίκτυο της Τράπεζας Χρόνου, μέσα στο οποίο θα διασφαλίζεται η ισότητα μεταξύ των μελών του Δικτύου χωρίς αυτά να διαχωρίζονται σε ωφελούμενα και μη.

Ωστόσο, ο προβληματισμός που από τον πρώτο καιρό ήλθε στο προσκήνιο ήταν η ανισορροπία προσφοράς και ζήτησης μέσα στο Δίκτυο λόγω της φύσης των εκπαιδευτικών υπηρεσιών



*Χρήστος Κορολής, «Κοινά της εκπαίδευσης:  
Πώς η εκπαίδευση μπορεί να οργανωθεί ως κοινό  
και πώς μια τέτοια οργάνωση συντελεί στον βαθύτερο  
εκδημοκρατισμό και στην κοινωνική αλλαγή.  
Η περίπτωση του Αλληλέγγυου Σχολείου Μεσοποταμίας.»*

(μαθήματα), η οποία είναι τακτική και διαρκής σε σύγκριση με άλλες υπηρεσίες (τεχνικές, συμβουλευτικές, υγείας), οι οποίες μπορεί να προσφέρονται και να ολοκληρώνονται άπαξ. Αυτός, όμως, ο λογικός προβληματισμός δεν στάθηκε εμπόδιο για την ενσωμάτωση του Σχολείου στο δίκτυο ανταλλαγών και αλληλοπροσφοράς — αντίθετα, μετατράπηκε σε αφορμή σκέψης και δημιουργίας ενός πλαισίου το οποίο θα διασφάλιζε την ανταπόδοση αυτής της συσσωρευμένης προσφοράς στην κοινότητα. Συγκεκριμένα, όπως ορίζεται από την ίδια τη συλλογικότητα, στις τριμηνιαίες μικτές συνελεύσεις του σχολείου αποφασίζονται δράσεις κοινωνικού και πολιτιστικού χαρακτήρα που αποφασίζονται συναινετικά (κίνηση πολιτών «Μεσοποταμία», χ.χ.), οι οποίες ισοδυναμούν με ανταπόδοση για τις παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Είναι επομένως εμφανές ότι το ανταλλακτικό δίκτυο της Τράπεζας Χρόνου και κατ' επέκταση το «Αλληλέγγυο Σχολείο» διαχειρίστηκε αυτή τη φαινομενική δυσαρμονία μεταξύ δοῦναι και λαβεῖν με έναν τρόπο που δεν οδηγεί στην «ευεργεσία» ορισμένων μελών από άλλα μέλη, αλλά στη δημιουργία ενός κοινού πλούτου για τον οποίο όλα τα μέλη της κοινότητας έχουν λόγο και μπορούν να τον διαχειριστούν συναινετικά και με εξωστρέφεια.

Στις πρώτες συνελεύσεις, που είχαν ως βασικό τους στόχο τη συγκρότηση και τον τρόπο λειτουργίας του «Αλληλέγγυου Σχολείου», πέρα από τον σαφή προσανατολισμό προς την κάλυψη της άμεσης ανάγκης για ενισχυτική διδασκαλία, διατυπώθηκε ομόφωνα — και πέρα από διαφορετικές προσεγγίσεις που αφορούσαν σε ειδικότερα θέματα — η άποψη ότι η δράση του Σχολείου πρέπει να καθορίζεται από τακτικές συνελεύσεις οι οποίες θα έχουν, συν τοις άλλοις, τον σκοπό της παροχής ορατότητας ως προς το εκπαιδευτικό ή όποιο άλλο έργο που συντελείται μέσα στους κόλπους της δομής. Και αυτό γιατί αφενός τα μαθήματα πραγματοποιούνται μέσα στον χώρο όπου πραγματοποιούνται και οι υπόλοιπες δράσεις της συλλογικότητας, αφετέρου γιατί είναι βέβαιο ότι θα πρέπει να υπάρχει απόλυτη συνάφεια ανάμεσα στη λειτουργία του Σχολείου και τον γενικότερο κοινωνικοπολιτικό προσανατολισμό της δομής. Ο «μικτός» χαρακτήρας των συνελεύσεων αποφασίστηκε όχι μόνο επειδή υπάρχει η βαθιά πεποίθηση ότι όλα τα άτομα, με την κατάλληλη ενημέρωση και οργάνωση, ανεξάρτητα από τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά και τις πολιτικές τους απόψεις, μπορούν να συμβάλουν στη λήψη μιας συλλογικής απόφασης, αλλά κυρίως για να καταδειχθεί ότι η εκπαιδευτική διαδικασία δεν συνιστά μια εμπέδωση κυριαρχίας των εκπαιδευόμενων μελών

από τους εκπαιδευτικούς και ότι, αντιθέτως, η συλλογικότητα λειτουργεί χωρίς μόνιμους ρόλους και μη ιεραρχικά.

#### **4.3. Οι εκπαιδευτικές επιτυχίες του «Αλληλέγγυου Σχολείου»**

Μέσα στα σχεδόν δώδεκα χρόνια λειτουργίας και δράσης του Σχολείου, εκατοντάδες ανήλικα και ενήλικα άτομα κατάφεραν να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση χάρη στη βοήθεια που έλαβαν από τα υποστηρικτικά μαθήματα που παρέχονται στον χώρο. Ακόμα περισσότερα άτομα κατόρθωσαν να αποκτήσουν ξενόγλωσσα πτυχία, τα οποία συνιστούν ιδιαίτερα χρήσιμα εργαλεία για την πρόσβαση στην αγορά εργασίας και όχι μόνο. Ως προς τους συνολικούς αριθμούς των ανθρώπων, ανηλίκων και ενηλίκων, που λαμβάνουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες σε τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας σε μαθήματα γυμνασίου και λυκείου, σε τμήματα διδασκαλίας ξένων γλωσσών, σε τμήματα διδασκαλίας ελληνικής γλώσσας και άλλα, θα μπορούσε με ασφάλεια να εκτιμηθεί ότι από το 2013 έως τώρα, «έχουν φοιτήσει περισσότερα από 2000 άτομα, ενώ έχουν διδάξει περισσότεροι από 200 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων», ενώ μόνο για τη σχολική χρονιά 2023–2024 «λειτουργήσαν περισσότερα από 70 τμήματα με τον αριθμό των μαθητών/τριών να ξεπερνάει τους/τις 250 και αντίστοιχα των εκπαιδευτικών τους/τις 45» (Κορολής, 2024).

Ως προς το υπόλοιπο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, θα μπορούσαμε να επισημάνουμε πως, αν και αυτό είναι ως επί το πλείστον προσανατολισμένο στην κάλυψη αναγκών που συνήθως καλύπτονται από τον ιδιωτικό τομέα — κάλυψη η οποία συχνά δηλώνεται με τον όρο «παραπαιδεία» — σε καμία περίπτωση δεν προσομοιάζει σε ένα «φροντιστηριακό» πρόγραμμα σπουδών, καθώς περιλαμβάνει μεγάλο αριθμό τμημάτων ενηλίκων, αλλά και άλλων τμημάτων, όπως είναι το εκπαιδευτικό εργαστήρι και τα μαθήματα σκίτσου (κίνηση πολιτών «Μεσοποταμία», χ.χ.).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να γίνει λόγος για το πρωτόγνωρα δυναμικό συναίσθημα της πρώιμης περιόδου λειτουργίας και δράσης του «Αλληλέγγυου Σχολείου», τότε που πολύ λίγοι εκπαιδευτικοί και αντίστοιχα μαθήτριες και μαθητές είχαν ξεκινήσει να αξιοποιούν αυτή την καινούργια δυνατότητα, και πριν ακόμη οργανωθεί το Σχολείο κατά τον τρόπο με τον οποίο είναι σήμερα οργανωμένο. Συγκεκριμένα, ήταν τα μέσα του 2011, όταν συστάθηκε η πρώτη τάξη Αγγλικών, απαρτιζόμενη από τρία μόνο νέα άτομα, που ήταν παιδιά γονιών τα οποία

*Χρήστος Κορολής, «Κοινά της εκπαίδευσης:  
Πώς η εκπαίδευση μπορεί να οργανωθεί ως κοινό  
και πώς μια τέτοια οργάνωση συντελεί στον βαθύτερο  
εκδημοκρατισμό και στην κοινωνική αλλαγή.  
Η περίπτωση του Αλληλέγγυου Σχολείου Μεσοποταμίας.»*

δραστηριοποιούνταν στον χώρο. Ωστόσο, αυτό το πρώτο ξεκίνημα ήταν αρκετό για να αρχίσει να αλλάζει η φυσιογνωμία του σπιτιού, να αρχίσει να συζητιέται διαρκώς η βελτίωση των υποδομών της «Μεσοποταμίας». Το Σχολείο άνοιγε πλέον σε τακτική βάση αυξάνοντας την ορατότητα του στην τοπική κυρίως κοινωνία. Οι μαθητές που απάρτιζαν αυτό το μοναδικό τμήμα, που τότε δεν ήταν ακόμα μέρος μια οργανωμένης δομής, αλλά αντιστοιχούσε σε κάτι που αποκαλούσαμε «τα μαθήματα της Τράπεζας Χρόνου», κατάφεραν το καλοκαίρι της επόμενης χρονιάς να φτάσουν ως το τέλος της εκπαιδευτικής προετοιμασίας και να αποκτήσουν την ανώτερη πιστοποίηση αγγλικών (proficiency).

Αυτή η επιτυχία, που με τα σημερινά αριθμητικά δεδομένα του Σχολείου φαντάζει μικρή, ίσως αμελητέα, υπήρξε ένα ιδιαίτερα ενδυναμωτικό βίωμα τόσο για τα παιδιά όσο και για εμένα τον ίδιο λόγω της προσωπικής μου εμπλοκής ως καθηγητή τους. Κι αυτό, γιατί εγχαράχτηκε μέσα σε όλες και όλους μας ως μια έμπρακτη αντίσταση στη ζοφερότητα της εποχής εκείνης, ως ένα «χειροπιαστό» αποτέλεσμα, ως η απόδειξη του ότι αξίζει να προσπαθούμε και να αγωνιζόμαστε. Κυρίως, όμως, έκανε το εγχείρημα να φαίνεται αξιόπιστο στο σύνολό του, καθιστώντας φανερό ότι μια δράση αυτοοργανωμένη και μη κερδοσκοπική δύναται να λειτουργεί με συνέπεια και επαγγελματισμό και να ανταποκρίνεται στις πραγματικές και επείγουσες ανάγκες της κοινωνίας.

Σήμερα, με σχεδόν 300 μαθήτριες και μαθητές και περισσότερα από 70 τμήματα, η δομή και η οργάνωση του Σχολείου έχει εξελιχθεί σε σημαντικό βαθμό. Τούτο ήταν αναγκαίο και αναμενόμενο, δεδομένης της εμπλοκής πολλών ανθρώπων στη λειτουργία του Σχολείου, η οποία απαιτεί την ύπαρξη συμφωνημένων κανόνων. Πρόκειται αφενός για τα άτομα που εμπλέκονται στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία, αφετέρου για όσα άτομα είναι μέλη των επικουρικών ομάδων, δηλαδή των ομάδων που ασχολούνται με τη γραμματειακή υποστήριξη, την υποδοχή των τμημάτων, την τεχνική υποστήριξη και την καθαριότητα του χώρου. Είναι, όμως, σαφές ότι και οι δύο προαναφερθείσες ομάδες, που διαρκώς διευρύνονται με την πάροδο του χρόνου, δεν λειτουργούν αυτοματοποιημένα και απομονωμένα από την υπόλοιπη συλλογικότητα, αλλά δίνουν λόγο σε αυτή μέσω της συμμετοχής των ατόμων που τις απαρτίζουν στις τακτικές, εβδομαδιαίες συνελεύσεις, κατά τις οποίες λαμβάνονται αποφάσεις για όλες τις δράσεις της «Μεσοποταμίας» ανεξαιρέτως. Τούτο αποτελεί έναν παράγοντα εμπλουτισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και επιτρέπει στα εμπλεκόμενα άτομα να

γίνουν συνδιαμορφωτές της λειτουργίας του Σχολείου και της συνολικής λειτουργίας της κοινότητας.

#### **4.4. Συνέργειες με εκπαιδευτικές δομές, τοπικούς φορείς, πανεπιστημιακά ιδρύματα και οργανώσεις του εξωτερικού**

Παράλληλα με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το «Αλληλέγγυο Σχολείο» διαχρονικά επιδιώκει τη συνεργασία και την ορατότητά του σε δομές, συλλογικότητες και φορείς τόσο της Ελλάδας όσο και του εξωτερικού, ενώ, παράλληλα, έχει προκαλέσει ενδιαφέρον σε εκπαιδευτικούς, ερευνητικούς και πολιτικούς φορείς. Είναι χαρακτηριστικό ότι, ιδίως από το 2015 και έπειτα, πολλοί σύλλογοι και πανεπιστήμια του εξωτερικού από χώρες όπως η Ελβετία, η Σουηδία, η Τουρκία, η Νορβηγία και η Αυστρία είχαν κάποιες μορφής συνεργασία ή συνέργεια με τη δομή (Αλληλέγγυα Σχολεία, 2022· infrademos, χ.χ.). Παράλληλα, το «Σχολείο» έχει συνεργαστεί με πολλές άλλες συλλογικότητες (OL Athens, χ.χ· Institute for Radical Imagination, χ.χ.), με ομάδες ψυχοκοινωνικής υποστήριξης και παιδαγωγικές ομάδες που οργανώνουν συμβουλευτικά και εκπαιδευτικά σεμινάρια, με δημόσια σχολεία, καθώς και με πανεπιστημιακά ιδρύματα της Ελλάδας, όπως είναι το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και το Πανεπιστήμιο της Θεσσαλίας.

#### **4.5. Η συγκρότηση του «Δικτύου των Αλληλέγγυων Σχολείων»**

##### **4.5.1. Ιστορική αναδρομή**

Στο ξεκίνημα του 2015, και ενώ το «Αλληλέγγυο Σχολείο» της «Μεσοποταμίας» είχε ήδη συμπληρώσει τρία χρόνια δράσης αναπτύσσοντας σε σημαντικό βαθμό τον αριθμό των μελών του, αλλά και κάνοντας πολύ σημαντικά βήματα όσον αφορά στην οργάνωση της λειτουργίας του, τέθηκε στις ανοιχτές συνελεύσεις το εξής ζήτημα: Μπορούσε η δική μας προσπάθεια να αποτελέσει πηγή έμπνευσης για άλλες συλλογικότητες που δραστηριοποιούνταν στον τομέα της αλληλέγγυας εκπαίδευσης; Και αν ναι, ήταν άραγε δυνατή η διαμόρφωση ενός κοινού πλαισίου συντονισμού και δράσης;

Από το ξεκίνημα της οικονομικής κρίσης μέχρι και εκείνη την περίοδο, είχαν αναπτυχθεί πολλές πρωτοβουλίες ενισχυτικής διδασκαλίας, ως απάντηση στην αδυναμία πρόσβασης σημαντικού μέρους του μαθητικού κοινού της χώρας στην ιδιωτική φροντιστηριακή

εκπαίδευση. Οι δράσεις αυτές τις περισσότερες φορές λάμβαναν χώρα σε αίθουσες δημόσιων σχολείων μετά το πέρας του τακτικού σχολικού προγράμματος, κυρίως κατόπιν πρωτοβουλίας συνδικαλιστικών φορέων της δευτεροβάθμιας βαθμίδας (ΕΛΜΕ). Είναι, επομένως, εμφανές ότι πρόκειται για πρωτοβουλίες με σαφώς πολιτικό υπόβαθρο, αφού οι βασικοί τους εκπρόσωποι προέτασσαν την ανάγκη αποτροπής της όλο και μεγαλύτερης και οξύτερης ανισότητας όσον αφορά στην πρόσβαση στο πανεπιστήμιο — μια ανάγκη που βρισκόταν στον πυρήνα του προβληματισμού και της στοχοθεσίας του «Αλληλέγγυου Σχολείου».

Παράλληλα, πριν ακόμα από τη δική μας προσπάθεια, λειτουργούσαν πολλά και αξιόλογα σχολεία για τους μεταναστευτικούς και προσφυγικούς πληθυσμούς. Έδρα των εκπαιδευτικών αυτών εγχειρημάτων, ο χαρακτήρας των οποίων είναι ξεκάθαρα πολιτικός και αντιρατσιστικός, είναι κυρίως το κέντρο της Αθήνας και η Θεσσαλονίκη («Ανοιχτό Σχολείο Μεταναστών Πειραιά», «Κυριακάτικο Σχολείο Μεταναστών», «Τα Πίσω Θρανία», «Οδυσσέας» κ.ά.). Τα εν λόγω σχολεία λειτουργούν μέσα στο πλαίσιο αυτοοργανωμένων κοινοτήτων, που προάγουν την πολιτισμική συνύπαρξη και κουλτούρα.

Αρωγός στην πρώτη τότε απόπειρα συνεννόησης με όλες αυτές τις συλλογικότητες υπήρξε η «Αλληλεγγύη για Όλους», η οποία ανέλαβε την οργάνωση της πρώτης μεγάλης πανελλαδικής συνάντησης αλληλέγγυων δομών, συνεταιρισμών και συλλογικοτήτων με θεματικές ενότητες και εργαστήρια, σε ένα φάσμα που περιελάμβανε «ομάδες τροφής, αγορές χωρίς μεσάζοντες, κοινωνικές κουζίνες και παντοπωλεία, κοινωνικά ιατρεία-φαρμακεία, ομάδες ενάντια στους πλειστηριασμούς, κοινωνικά φροντιστήρια και εκπαιδευτήρια, αλληλέγγυες δομές σωματείων και πολιτισμικές ομάδες» (Παπαντωνίου, 2015).

Η ανάμνηση αυτής της πρώτης συνάντησης υπήρξε ιδιαίτερα διαφωτιστική και ενδυναμωτική ως προς τους σκοπούς και την προοπτική ανάπτυξης ενός κοινού οράματος εγχειρημάτων που αφορούν στην εκπαίδευση και δραστηριοποιούνται πέρα από τη δημόσια και ιδιωτική σφαίρα. Ωστόσο, ήδη από τη συνάντηση αυτή και τη διάδραση μεταξύ άτυπων εκπροσώπων πολλών δομών διαφάνηκε ο ακόλουθος προβληματισμός, που σε κάποιο βαθμό εξακολουθεί να υφίσταται ακόμα και σήμερα: Τέτοιες πρωτοβουλίες πρέπει να έχουν το στοιχείο της προσωρινότητας, προκειμένου να μην αποπροσανατολίζουν από τις προσπάθειες για τη διεκδίκηση ενός καλύτερου δημόσιου σχολείου ή θα πρέπει να παραμένουν και να

*Χρήστος Κορολής, «Κοινά της εκπαίδευσης:  
Πώς η εκπαίδευση μπορεί να οργανωθεί ως κοινό  
και πώς μια τέτοια οργάνωση συντελεί στον βαθύτερο  
εκδημοκρατισμό και στην κοινωνική αλλαγή.  
Η περίπτωση του Αλληλέγγυου Σχολείου Μεσοποταμίας.»*

αναπτύσσονται βάσει ενός διακριτού ρόλου, που βάζει στο προσκήνιο ευρύτερα μετασχηματιστικά αιτήματα;

Στο χρονικό διάστημα που ακολούθησε και έπειτα από πολλές συζητήσεις και ανοιχτές διαδικασίες, αρκετές δομές από διαφορετικά μέρη τις χώρες εντάχθηκαν σε ένα πλαίσιο συνεννόησης, κοινού προβληματισμού και κοινής δράσης. Στους κύριους στόχους συγκαταλέγονται η ορατότητα των εγχειρημάτων μας και η διαμόρφωση πολιτικών αιτημάτων που βρίσκονται πάντα προσανατολισμένα στην προάσπιση του δημόσιου σχολείου επιχειρώντας παράλληλα να περιγράψουν ένα πλαίσιο αυτόνομης εκπαιδευτικής πρωτοβουλίας, που δεν επιχειρεί να υποκαταστήσει ή να αντικαταστήσει δομές τυπικής δημόσιας εκπαίδευσης, αλλά να αποτελέσει έναν πόλο διαμόρφωσης ιδεών και αξιοποιήσιμων πρακτικών για αυτές (Κορολής, 2016).

Συγκεκριμένα, εκτός από το «Αλληλέγγυο Σχολείο Μεσοποταμίας», σήμερα στο Δίκτυο συμμετέχουν άλλες έξι δομές, συγκεκριμένα, τρεις ακόμα από την Αθήνα («Αλληλέγγυο Σχολείο Ταύρου», «Ανοιχτό Σχολείο Μεταναστών Πειραιά», «Σχολείο Αλληλεγγύης Κερατσινίου») («Αλληλέγγυο Σχολείο Πρωτοβουλίας Κατοίκων Ταύρου», χ.χ.: «Ανοιχτό Σχολείο Μεταναστών Πειραιά», χ.χ.: «Σχολείο Αλληλεγγύης Κερατσινίου», χ.χ.), δύο από τη Θεσσαλονίκη («Αλληλέγγυο Σχολείο “Ετεροτοπίας”», «Albatros») («Ετεροτοπία», χ.χ.: «Albatros», χ.χ.) και το «Πολιτιστικό Εργαστήρι Κέρκυρας» («Εναλλακτικό Πολιτιστικό Εργαστήρι», χ.χ.). Βασικότερα κοινά αυτών των εγχειρημάτων, πέρα από τη μη κερδοσκοπική και αχρήματη διάσταση, αποτελούν η κάλυψη άμεσων εκπαιδευτικών αναγκών λόγω οικονομικής ή άλλης ανισότητας και δυσκολίας, οι αμεσοδημοκρατικές διαδικασίες για τη λήψη αποφάσεων, η ανάδειξη του κοινωνικού αποκλεισμού και η εφαρμογή, στον βαθμό του εφικτού, εναλλακτικών δημοκρατικών μεθόδων. Τα αλληλέγγυα αυτά σχολεία αποτελούν είτε αυτόνομα εκπαιδευτικά εγχειρήματα (όπως το «Ανοιχτό Σχολείο Μεταναστών» και το «Albatros») είτε εντάσσονται σε ευρύτερα κοινωνικά και κινηματικά δίκτυα (όπως το «Αλληλέγγυο Σχολείο Μεσοποταμίας» και το «Αλληλέγγυο Σχολείο Ετεροτοπίας» στη Θεσσαλονίκη). Ο τρόπος λήψης αποφάσεων και ο προγραμματισμός των δράσεων έχει και εδώ συναινετικό χαρακτήρα, ενώ ο γενικός συντονισμός δεν παρεμβαίνει στην εσωτερική λειτουργία και τις αποφάσεις κάθε δομής. Συγκεκριμένα : «Συνολικά ως δομές αλληλεγγύης, με διαφορετικές ιδεολογικές αφετηρίες, φτιαγμένοι μέσα από διαφορετικές συγκυρίες και



συχνά ακολουθώντας διαφορετικές διαδρομές, αντιλαμβανόμαστε την ανάγκη ως «εργαλείο» μετασχηματισμού της κοινωνίας μέσα από διαδικασίες συμμετοχής και αυτοοργάνωσης. Ως Αλληλέγγυα Σχολεία πασχίσαμε και κατορθώσαμε να συμφωνήσουμε επάνω στο γιατί υπάρχουμε, αλλά κυρίως στο ότι είμαστε εδώ για να μείνουμε (Κορολής Χ., 2016).

#### **4.5.2. Οι συναντήσεις του «Δικτύου» και η σπουδαιότητα του διημέρου του Ιουνίου, 2018**

Το «Δίκτυο Αλληλέγγυων Σχολείων», από το 2015 ως σήμερα έχει πραγματοποιήσει πέντε μεγάλες μονοήμερες ή διήμερες συναντήσεις. Στο πλαίσιο ομιλιών και εργαστηρίων, διοργανωτές και συμμετέχοντες έθιξαν ευρύ φάσμα θεμάτων τα οποία συνδέουν την εκπαίδευση με ευρύτερα κοινωνικά ζητήματα, προκλήσεις και αποκλεισμούς. Συγκεκριμένα, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στα προβλήματα του δημόσιου σχολείου, στον περαιτέρω εκδημοκρατισμό της λειτουργίας των εκπαιδευτικών κοινοτήτων, σε έμφυλα ζητήματα, καθώς και σε ζητήματα φραγμών πρόσβασης στη μάθηση και κοινωνικής ενσωμάτωσης ατόμων με μεταναστευτική ή προσφυγική προέλευση. Επίσης, από το 2020 κυκλοφορεί σε τριμηνιαία βάση ένα έντυπο ένθετο στην «Εφημερίδα των Συντακτών», το οποίο φιλοξενεί άρθρα μελών του Δικτύου, καθώς και άρθρα και συνεντεύξεις άλλων ατόμων που δραστηριοποιούνται στους τομείς της εκπαίδευσης και των κοινωνικών αγώνων, με τίτλο «Θρανία της Αλληλεγγύης» («Αλληλέγγυα Σχολεία», χ.χ.).

Μέσα σε όλη αυτή τη διαδρομή καθοριστική υπήρξε η καλοκαιρινή διημερίδα του 2018, στην οποία, μετά από αρκετούς μήνες προετοιμασίας, επιχειρήθηκε να περιγραφεί το ευρύτερο πολιτικό και διεκδικητικό πλαίσιο λειτουργίας και δράσης των αλληλέγγυων σχολείων. Η διημερίδα αυτή στάθηκε η αφορμή για να συμφωνηθεί συναινετικά ότι ο ρόλος μας δεν είναι προσωρινός· αντιθέτως, τα αλληλέγγυα σχολεία θα συνεχίσουν να διαδραματίζουν έναν ενεργό ρόλο μέσα στην κοινωνία, τις ανάγκες της οποίας θα προσπαθούν πάντα να αφουγκράζονται. Ο τίτλος του διημέρου («Η Παιδεία ως κοινό αγαθό – Διεκδικούμε δημιουργώντας») είναι ενδεικτικός της πεποίθησής μας ότι τα αλληλέγγυα σχολεία μπορούν να ενώνουν τις δυνάμεις τους στο πλαίσιο μιας γόνιμης ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών, με στόχο την οικοδόμηση μιας ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας που διαχωρίζεται από κάθε έννοια ιδιωτικότητας — κερδοσκοπικής και μη — και που είναι ταυτισμένη με την

*Χρήστος Κορολής, «Κοινά της εκπαίδευσης:  
Πώς η εκπαίδευση μπορεί να οργανωθεί ως κοινό  
και πώς μια τέτοια οργάνωση συντελεί στον βαθύτερο  
εκδημοκρατισμό και στην κοινωνική αλλαγή.  
Η περίπτωση του Αλληλέγγυου Σχολείου Μεσοποταμίας.»*

αντίληψη ότι η παιδεία δεν αποτελεί ούτε εμπόρευμα ούτε ανταλλάξιμο προϊόν. Με άλλα λόγια, όλες και όλοι μας «είμαστε απολύτως προσανατολισμένοι στο στόχο μετασχηματισμού της δημόσιας εκπαίδευσης», όλες και όλοι μας είμαστε βέβαιοι ότι θέλουμε το σχολείο «...να γίνει πιο δημοκρατικό και να αποτελέσουμε ένα πεδίο που μεταγγίζει πρακτικές, μετασχηματίζει συνειδήσεις και θέτει ερωτήματα ολιστικά» (Κορολής Χ., 2018).

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η συνάντηση στη Σχολή Καλών Τεχνών αποτέλεσε ένα κομβικό σημείο στη διαδρομή τόσο του Αλληλέγγυου Σχολείου όσο και της κοινής προσπάθειας του «Δικτύου». Η συνάντηση αυτή τόσο στην προσωπική συνείδηση του γράφοντος όσο και στη συνείδηση άλλων ταυτίζεται με τον τερματισμό της συζήτησης περί συνέχειας ή μη των αλληλέγγυων σχολείων. Αυτό το ιδιαίτερα συγκροτητικό στοιχείο επιστεγάστηκε και από τη συνύπαρξή μας με εκπροσώπους πολλών εγχειρημάτων του εξωτερικού, αλλά και με την απροσδόκητη επίσκεψη του Κώστα Γαβρόγλου, υπουργού παιδείας εκείνη την εποχή. Και οι δύο αυτές ευτυχείς συγκυρίες μάς έκαναν να συνειδητοποιήσουμε την αύξηση της ορατότητάς μας και την αξιοπιστία του έργου και του πολιτικού μας λόγου («Αλληλέγγυα Σχολεία», χ.χ.). Συγκεκριμένα, η ανταλλαγή πληροφοριών για εμπειρίες και πρακτικές με εκπροσώπους αντίστοιχων εγχειρημάτων από άλλα εθνικά και κοινωνικά περιβάλλοντα ενίσχυσε την αίσθηση συμπόρευσης με γνώμονα ένα κοινό, συλλογικό όραμα. Πέρα από τις διαφορές, διαφάνηκε η κοινή ανάγκη διατύπωσης αιτημάτων που σχετίζονται με το συνολικό κοινωνικό μετασχηματισμό με μοχλό την καλύτερη και περισσότερη δημοκρατία.



## **5. Το «Αλληλέγγυο Σχολείο» ως παιδαγωγική πρακτική και οι δυνατότητες δημοκρατικής ενδυνάμωσης**

### **5.1. Η ιεραρχημένη δομή της τυπικής εκπαίδευσης**

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, η εκπαιδευτική προσέγγιση μέσω της *Θεωρίας των Κοινών* έρχεται σε αντίθεση με όσα προτάσσει το ρεύμα του θετικισμού, που είναι αναντίρρητα προσανατολισμένο στην επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων οι οποίοι σχετίζονται κατά κύριο λόγο με ατομικούς μαθησιακούς αντικειμενικούς στόχους. Μια «λεία» (smooth) αντίληψη για τη λειτουργία μιας δεδομένης εκπαιδευτικής κοινότητας τοποθετεί στο επίκεντρό της έννοιες όπως η συμμετοχική παραγωγή και ο διαμοιρασμός της γνώσης και της κοινής εμπειρίας, η ενδεχομενικότητα στο πώς προκύπτει η γνώση και η αποτροπή κάθε είδους αυθεντίας και ιεραρχίας μέσα και έξω από την τάξη (Πεχτελίδης, 2020). Συγκεκριμένα, μια τέτοια προσέγγιση αποτελεί τον αντίποδα της προσέγγισης που ταυτίζει την εκπαίδευση με μια ιδιωτική πρακτική «πρωτοπορίας» και δια βίου μάθησης, με βασικό στόχο την απόκτηση όλο και περισσότερων πιστοποιητικών (Means, Ford & Slater, 2017). Ωστόσο, η εφαρμογή μιας παιδαγωγικής των Κοινών αποτελεί έναν αντικειμενικό στόχο για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί οφείλουν διαρκώς να πασχίζουν λειτουργώντας πάντα μέσα στην αναγκαστική συνθήκη της συνύπαρξης και διάδρασης με μοναδικές ατομικότητες (Bourassa, 2017).

Αποτελεί κοινή διαπίστωση πως οι δομές τυπικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα δεν αποτελούν εξαίρεση στον κανόνα που διέπει το μεγαλύτερο μέρος των δημόσιων και ιδιωτικών εκπαιδευτικών συστημάτων στις χώρες του δυτικού κόσμου, τα οποία δεν φαίνεται να ενσωματώνουν πρακτικές που θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι διαπνέονται από τους στόχους μιας εκπαίδευσης των Κοινών. Συγκεκριμένα, η παράμετρος των αναλυτικών προγραμμάτων — και παρά τις όποιες δυνατότητες εναλλακτικής αξιοποίησής τους — θα μπορούσε να συζητηθεί επάνω στη βάση μιας κεντρικής καθοδήγησης η οποία ορίζεται θέτοντας πολιτικούς και οικονομικούς στόχους (Πεχτελίδης, 2020). Κάτι τέτοιο καταδεικνύει τη σύνδεση της γνώσης με την ιδεολογία και την ταύτισή της με την προώθηση συμφερόντων που αφορούν συγκεκριμένες ομάδες (MacNaughton, 2005). Ειδικότερα, το ζήτημα της ιεραρχίας μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και συνολικότερα μέσα στην καθημερινή ζωή του σχολείου είναι συχνά συνυφασμένο με την εμπέδωση αντίστοιχων ιεραρχημένων και

εξουσιαστικών ρόλων, οι οποίοι απαντούν σε όλο το φάσμα της κοινωνικής ζωής και δραστηριότητας. Το αίτημα για ουσιαστικότερη και πιο συμπεριληπτική δημοκρατία παραμένει καθημερινά ζωντανό όσο και αν δεν εκδηλώνεται πάντα με ευδιάκριτο τρόπο.

## **5.2. Η πραγμάτωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο «Αλληλέγγυο Σχολείο» της «Μεσοποταμίας»**

Όπως προαναφέρθηκε, στο επίκεντρο της συγκρότησης και λειτουργίας του «Αλληλέγγυου Σχολείου» τοποθετήθηκε εξ αρχής η κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών που σχετίζονται με την αδυναμία πολλών ανήλικων και ενήλικων ατόμων να λάβουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες που αφορούν στην πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στην απόκτηση τυπικών προσόντων. Η βαρύτητα που δίνεται στην κάλυψη των προαναφερθεισών εκπαιδευτικών αναγκών μέσα στη διαδρομή των 13 χρόνων του «Αλληλέγγυου Σχολείου» δεν εκπορεύεται, βέβαια, από την προσήλωση στους στόχους που τίθενται από την καπιταλιστική αγορά, αλλά συνδέεται με την ανάγκη προτεραιοποίησης της προστασίας κυρίως ευάλωτων οικονομικά και κοινωνικά ομάδων και της διεκδίκησης ίσων ευκαιριών στη μόρφωση. Ως εκ τούτου, το Σχολείο βρίσκεται στον ιδεολογικό αντίποδα των εναλλακτικού τύπου εγχειρημάτων που τοποθετούν την εκπαίδευση έξω από το πλαίσιο της κοινωνικής πραγματικότητας και που δεν αποβλέπουν στην παρέμβαση και στον μετασχηματισμό της επικρατούσας κατάστασης. Τέτοια εγχειρήματα μπορεί να αποτελούν μια πρακτική απόσυρσης η οποία στερείται των μέσων επιρροής σε κυρίαρχες δομές που συντηρούν την κυριαρχία και αποτρέπουν τη δημιουργία ευρύτερων συνεργειών και συσπειρώσεων (Hardt & Negri, 2017).

Η έμφαση στις «πραγματικές» ανάγκες που δίνεται από το Σχολείο, ωστόσο, δεν συνιστά κανενός είδους ταύτιση με το σύνολο ή το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών και ευρύτερων πρακτικών που απαντούν στους δημόσιους και ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς φορείς. Ένας από τους βασικούς λόγους για τους οποίους η εκπαίδευση των Κοινών διαφοροποιείται από άλλες εναλλακτικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης είναι ακριβώς το ότι δεν ακολουθεί ένα συγκεκριμένο παιδαγωγικό μοντέλο η εφαρμογή του οποίου θεωρείται η μόνη ενδεδειγμένη (Πεχτελίδης, 2020), αλλά αντίθετα κινείται με γνώμονα μια ρέουσα λογική και διαμορφώνει το οραματικό της πλαίσιο μέσα στις υπάρχουσες οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες. Τούτο, ωστόσο, δεν συνεπάγεται την ανυπαρξία ενός καθορισμένου πλαισίου

λειτουργίας το οποίο διαμορφώνεται βάσει συγκεκριμένων αρχών: Η λειτουργία του Σχολείου καθορίζεται από συγκεκριμένους κανόνες λειτουργίας και δράσης της συλλογικότητας, οι οποίοι διαρκώς επανεξετάζονται και εμπλουτίζονται με ανοιχτές διαδικασίες και συναινετικού τύπου συμφωνίες.

Συγκεκριμένα, οι όροι διδασκαλίας μέσα στο «Αλληλέγγυο Σχολείο» διαφοροποιούνται σε σημαντικό βαθμό από αυτούς που υφίστανται στα ιδιωτικά φροντιστήρια που παρέχουν ενισχυτική διδασκαλία ή στο δημόσιο σχολείο. Στο «Αλληλέγγυο Σχολείο» ούτε υφίσταται κάποιου είδους αξιολόγηση του μαθητικού κοινού με τη μορφή βαθμών και ελέγχων ούτε προβλέπονται ποινές λόγω της απουσίας από τα μαθήματα για μεγάλο χρονικό διάστημα. Επιπλέον, η έλλειψη αυστηρά ιεραρχημένης διοικητικής δομής απαλλάσσει τα εκπαιδευόμενα άτομα, και κυρίως τα ανήλικα, από την αίσθηση ενός κεντρικού μηχανισμού παρακολούθησης και υποχρεωτικής λογοδοσίας. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν καθοριστικό παράγοντα διαμόρφωσης μιας λιγότερο ψυχοφθόρας συνθήκης που βασίζεται στη — συχνά — αναίτια και ατελέσφορη εντατικοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο που αναιρεί τη συνθήκη της ιεραρχίας τόσο εντός όσο και εκτός εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι οι πολλαπλοί ρόλοι που ένα ενήλικο άτομο μπορεί να έχει τόσο μέσα στο Σχολείο όσο και στο πλαίσιο της ευρύτερης κοινότητας της «Μεσοποταμίας». Ως προς το πρώτο σκέλος: «Χαρακτηριστικό της ισότητας αποτελεί το γεγονός ότι πολλά από τα μέλη του Σχολείου έχουν παραπάνω από μία ιδιότητες στη λειτουργία του, π.χ. ένας γονιός παιδιού ή ένα ενήλικο άτομο που λαμβάνει εκπαιδευτικές υπηρεσίες μπορεί να είναι παράλληλα και καθηγητής/τρια.» (Κορολής, 2024). Είναι γεγονός ότι με το πέρασμα του χρόνου όλο και περισσότερα άτομα που δραστηριοποιούνται στον τομέα των μαθημάτων αξιοποιούν τη δυνατότητα αλληλοπροσφοράς είτε συμμετέχοντας ως μαθήτριες/τες σε ένα τμήμα εκμάθησης ξένης γλώσσας, είτε εγγράφοντας τα παιδιά τους σε ένα τέτοιο τμήμα, είτε αξιοποιώντας και τις δύο αυτές δυνατότητες. Στην πράξη, λοιπόν, η δομή του Σχολείου δεν αποτελείται από ένα μόνιμο προσωπικό διδασκόντων που έχει διακριτή και παγιωμένη σχέση και κύρος στον χώρο, αντίθετα συνιστά ένα πλαίσιο εναλλαγής ρόλων, στοιχείο που σίγουρα διαφέρει από τον τρόπο λειτουργίας δομών τυπικής εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια το Σχολείο δεν διέπεται από τη λογική των σχέσεων εξουσίας, αλλά από τη λογική

*Χρήστος Κορολής, «Κοινά της εκπαίδευσης:  
Πώς η εκπαίδευση μπορεί να οργανωθεί ως κοινό  
και πώς μια τέτοια οργάνωση συντελεί στον βαθύτερο  
εκδημοκρατισμό και στην κοινωνική αλλαγή.  
Η περίπτωση του Αλληλέγγυου Σχολείου Μεσοποταμίας.»*

της κουλτούρας των Κοινών, που προάγει την ισοτιμία ως προς την πρόσβαση και τις προϋποθέσεις χρήσης των κοινών αγαθών.

Εκτός, όμως, από την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία, το ευρύτερο πλαίσιο της «Μεσοποταμίας» δίνει τη δυνατότητα στα μέλη της να συμμετέχουν πολύπλευρα και με ποικίλες ιδιότητες στη ζωή της συλλογικότητας αυτής, δηλαδή τη δυνατότητα να εμπλέκονται σε παράλληλες δράσεις αλληλεγγύης και δημιουργίας, για παράδειγμα σε κάποια υποστηρικτική ομάδα εργασίας του Σχολείου ή σε κάποια δράση όπως είναι το «Καλάθι Αλληλεγγύης» ή η «Κινηματογραφική Λέσχη».

Το σπίτι της «Μεσοποταμίας» δεν αποτελεί αποκλειστικά έναν χώρο εκπαίδευσης, αλλά είναι ένα περιβάλλον που καθημερινά μεταμορφώνεται, προκειμένου να ανταποκριθεί στις καθημερινές απαιτήσεις των πολλαπλών δράσεων. Η πολυδιάστατη αυτή όψη του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο πραγματοποιούνται τα μαθήματα και οι εκπαιδευτικές δράσεις συμβάλλει στη δημιουργία βαθύτερων δεσμών των μελών της «Μεσοποταμίας» με αυτό. Επίσης, δίνει την αίσθηση ότι μια σχολική τάξη μπορεί να είναι ένας τόπος χαλάρωσης και διασκέδασης (Πεχτελίδης, 2020), αλλά ταυτόχρονα αλληλεγγύης και πολιτικής δράσης. Εξάλλου, ένα τέτοιο περιβάλλον δίνει την αίσθηση μεγαλύτερης ασφάλειας σε άτομα που ανήκουν σε πιο ευάλωτες κοινωνικές ομάδες για λόγους που σχετίζονται με την οικονομική τους θέση, τη χώρα προέλευσης, τη θρησκεία ή τον σεξουαλικό προσανατολισμό τους, αφού η καθημερινή ατμόσφαιρα του χώρου μέσω των δράσεων αλληλεγγύης ή της αναγγελίας αυτών δίνει ένα ξεκάθαρο στίγμα αποδοχής και συμπερίληψης.

### **5.3. Η προσπάθεια δημοκρατικής ενδυνάμωσης μέσω των μικτών συνελεύσεων**

Όπως περιγράφεται στις βασικές αρχές της συλλογικότητας της «Μεσοποταμίας» (κίνηση πολιτών «Μεσοποταμία», χ.χ.), το «Αλληλέγγυο Σχολείο» διοργανώνει τριμηνιαίες μικτές συνελεύσεις (εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητριών/των), με σκοπό την ανταλλαγή απόψεων για τη λειτουργία του Σχολείου μέχρι τη δεδομένη χρονική στιγμή, τις δυνατότητες εμπλουτισμού των δράσεων του, αλλά και τη συναινετική συμφωνία για το είδος, τον τόπο και τον χρόνο των «ανταποδοτικών» του δράσεων. Παράλληλα, εκτός από τις συνελεύσεις του Σχολείου, υπάρχει η τακτική εβδομαδιαία συνέλευση της «Μεσοποταμίας», καθώς και άλλες δύο ακόμα

*Χρήστος Κορολής, «Κοινά της εκπαίδευσης:  
Πώς η εκπαίδευση μπορεί να οργανωθεί ως κοινό  
και πώς μια τέτοια οργάνωση συντελεί στον βαθύτερο  
εκδημοκρατισμό και στην κοινωνική αλλαγή.  
Η περίπτωση του Αλληλέγγυου Σχολείου Μεσοποταμίας.»*

θεματικού χαρακτήρα συνελεύσεις, η συνέλευση του «Καλαθιού Αλληλεγγύης» και αυτή της «Κινηματογραφικής Λέσχης», που πραγματοποιούνται ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Έχει ιδιαίτερη σημασία να καταστεί σαφές ότι όλο αυτό το πλέγμα διαδικασιών που σχετίζονται με τον διάλογο και τη λήψη αποφάσεων εμπεριέχει το στοιχείο της ανοιχτότητας. Αυτό σημαίνει ότι δικαίωμα συμμετοχής στις προαναφερθείσες συνελεύσεις έχει οποιοδήποτε ενδιαφερόμενο άτομο, και όχι μόνο τα άτομα που είναι άμεσα εμπλεκόμενα ή έχουν προσκληθεί από τη συλλογικότητα. Αυτό έχει κατά καιρούς ενισχύσει το στοιχείο της ενδεχομενικότητας και του πλουραλισμού στις διαδικασίες αυτές καθιστώντας εμφανή την αξία εμπλοκής όσων το επιθυμούν ανεξάρτητα από το αν η ιδιότητα τους έχει φαινομενική συνάφεια με τις δράσεις της συλλογικότητας. Επιπλέον, όλες οι συνελεύσεις της δομής, ανεξάρτητα από το αν έχουν ή όχι θεματικό χαρακτήρα, αν είναι τακτικές ή αν προκύπτουν μέσα από κάποια έκτακτη συνθήκη, έχουν την ίδια πολιτική ισχύ και οδηγούν στη λήψη ή/και την υλοποίηση συναινετικών αποφάσεων, χωρίς να έχουν ως σημείο αναφοράς κάποια «ανώτερη» ή «υπερκείμενη» συνέλευση. Αυτό δίνει τη δυνατότητα στα ενδιαφερόμενα άτομα να αποφασίζουν τα ίδια για το πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορούν ή επιθυμούν να συμμετέχουν και επιπλέον πολλαπλασιάζει τις δυνατότητες πρωτοβουλιών και προτάσεων. Επίσης, η λογική αυτή έρχεται σε οξεία αντίθεση με διαδικασίες άλλων συλλογικοτήτων, που για λόγους «αυτοπροστασίας», δηλαδή προστασίας του πολιτικού τους πλαισίου, διαχωρίζουν τις συνελεύσεις σε «διαχειριστικές» ή «συνελεύσεις χώρου» και σε συνελεύσεις «ανοιχτού χαρακτήρα», με τις πρώτες να αφορούν αποκλειστικά έναν στενό πυρήνα ατόμων που έχει το δικαίωμα συμμετοχής. Ένας τέτοιος διαχωρισμός δεν επιτρέπει στα εμπλεκόμενα άτομα να έχουν ίση πρόσβαση στη λήψη αποφάσεων, πράγμα που επακόλουθα συνδέεται με την αντίστοιχη ανισότητα πρόσβασης στα κοινά αγαθά, αφού οι αποφάσεις δεν έχουν ούτε κοινή ορατότητα ούτε συλλογική έγκριση.

Αυτά τα χαρακτηριστικά δημοκρατικής λειτουργίας — πλην των άλλων — καταδεικνύουν ότι το πολιτικό υπόβαθρο του «Αλληλέγγυου Σχολείου» και της «Μεσοποταμίας» εν γένει διαφοροποιείται από άλλου τύπου μαζικές διαδικασίες. Η ανυπαρξία μελών, προεδρείου και «προστατευμένου» πλαισίου δημιουργούν συνθήκες συνύπαρξης, αμοιβαιότητας και διαμοιρασμού, μέσα στις οποίες κάθε άτομο αναγνωρίζεται ως μοναδικότητα χωρίς την ανάγκη αφομοίωσης από ένα ομοιογενές σύνολο (Nancy, 2000).

#### **5.4. Η προσπάθεια αποτροπής της εξιδανίκευσης της άμεσης δημοκρατίας**

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να γίνει σαφές ότι η επίτευξη του στόχου της δημοκρατικής ενδυνάμωσης, εφόσον αυτή είναι ουσιαστική και ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, δεν είναι σε καμία περίπτωση απλή και αυτοματοποιημένη. Αν οι δημοκρατικές διαδικασίες δεν διέπονται από την επίγνωση των επιμέρους δυσχερειών, αν δεν προσαρμόζονται στις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες, αν δεν προνοούν για εσωτερικές θεσμίσεις και κανόνες, τότε είναι πιθανό να μετατρέπονται σε μια παραπλανητική και αποπροσανατολιστική φαινομενικότητα. Συγκεκριμένα, η κουλτούρα που απορρέει από την κληρονομιά των μεγάλων κινητοποιήσεων του 2010–2011 γέννησε σε πολλά άτομα — κυρίως κατά τα αμέσως επόμενα χρόνια — τη λανθασμένη πεποίθηση ότι οι οριζόντιες διαδικασίες χωρίς ψήφο μπορούν από μόνες τους να αποτελούν ένα πλαίσιο ελευθερίας και ισότητας.

Η προσωπική εμπλοκή μου στο εγχείρημα του Σχολείου από το ξεκίνημα της λειτουργίας του με έκανε να συνειδητοποιήσω ότι συχνά απαιτείται πολύς χρόνος και προσπάθεια (με ενίοτε αμφίβολα και απρόβλεπτα αποτελέσματα), προκειμένου άτομα τα οποία δεν διαθέτουν πολιτική εμπειρία ή/και ιδεολογική ταυτότητα ή είναι θύματα κοινωνικών, οικονομικών ή έμφυλων ανισοτήτων να μπορέσουν να λάβουν μέρος στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και να συνδιαμορφώσουν επί ίσοις όροις την πορεία της συλλογικότητας. Συγκεκριμένα: «Πολύ συχνά διαπιστώνουμε το λάθος να προσδοκούμε την εύκολη πολιτική ταύτιση και συμπόρευση με άτομα τα οποία προέρχονται από διαφορετική οικονομική και κοινωνική θέση ή δεν διαθέτουμε την απαραίτητη υπομονή να κατανοήσουμε ότι η δημοκρατική ενδυνάμωση και η συμμετοχή αποτελούν σταδιακές διαδικασίες και κατανόηση των κάθε λογής ετεροτήτων». (Κορολής, 2024).

Ειδικότερα, όσον αφορά στο ζήτημα της συμμετοχής ανήλικων ατόμων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, αυτό που σταδιακά διαπίστωσα ιδιαίτερα μετά τη μαζικοποίηση του Σχολείου, είναι ότι ο «μικτός» χαρακτήρας των συνελεύσεων δεν αρκεί από μόνος του για να εξασφαλιστεί η ουσιαστική ισότητα των συμμετεχόντων, αν δεν λαμβάνεται υπ' όψιν το στοιχείο των διαφορετικών αναγκών και εμπειριών κάθε ηλικιακής ομάδας. Ειδικότερα, στη συνέλευση του Σχολείου τον Δεκέμβριο 2016 (κίνηση πολιτών «Μεσοποταμία», 2016), στο



*Χρήστος Κορολής, «Κοινά της εκπαίδευσης:  
Πώς η εκπαίδευση μπορεί να οργανωθεί ως κοινό  
και πώς μια τέτοια οργάνωση συντελεί στον βαθύτερο  
εκδημοκρατισμό και στην κοινωνική αλλαγή.  
Η περίπτωση του Αλληλέγγυου Σχολείου Μεσοποταμίας.»*

οποίο συμμετείχαν και εκπρόσωποι δομών από χώρες του εξωτερικού, εκφράστηκε από το ανήλικο μαθητικό κοινό η ανάγκη ύπαρξης μιας δικής του διαδικασίας, η οποία θα λαμβάνει χώρα πριν από τη «μεγάλη συνέλευση», κατά την οποία οι μαθήτριες και οι μαθητές του Σχολείου θα θέτουν ζητήματα που τις/τους αφορούν και θα ορίζουν εκπροσώπους που θα αναλαμβάνουν την παρουσίασή τους στη «μεγάλη συνέλευση». Μετά τον αρχικό προβληματισμό για το αν και κατά πόσον κάτι τέτοιο θα επηρέαζε το χαρακτηριστικό της «μικτότητας» και θα οδηγούσε τη λειτουργία του Σχολείου σε μια πιο «παραδοσιακή» και αντιπροσωπευτικού είδους διακυβέρνηση, διαπιστώθηκε ότι η υλοποίηση αυτής της βούλησης των μαθητριών/των θα αποτελούσε τη βάση για μια μεγαλύτερη και ουσιαστικότερη συμμετοχή της ηλικιακής αυτής ομάδας στη λήψη αποφάσεων χωρίς να μειωθεί ο αυθορμητισμός της.

Η παραπάνω εμπειρία μάς βοηθά να κατανοήσουμε ότι οι μαζικές διαδικασίες όπως οι δικές μας και άλλων, βασίζονται στην αποτελεσματικότητά τους στην επίγνωση των ετεροτήτων, στην αυτόβουλη συμμετοχή και στην κατάλληλη προετοιμασία με ανοιχτό διάλογο, που δεν σκοπεύει να προκαθορίσει ένα πλαίσιο θεμάτων ή αποφάσεων, αλλά να δυναμώσει τον πλουραλισμό και τη συμμετοχή. Ταυτόχρονα, καταδεικνύει ότι τα «παραδοσιακά» εργαλεία λήψης δημοκρατικών αποφάσεων, όπως είναι, για παράδειγμα, μια κλαδικού τύπου διαδικασία ή το στοιχείο της εν μέρει αντιπροσώπευσης, μπορούν να φανούν ιδιαίτερα χρήσιμα όταν ανανοηματοδοτούνται και αξιοποιούνται ανάλογα με τις ειδικές περιστάσεις.

### **5.5. Η θεωρητική συνάφεια του «Αλληλέγγυου Σχολείου» με την Κριτική Παιδαγωγική**

Όπως σημειώθηκε παραπάνω, η προσήλωση της εκπαιδευτικής προσπάθειας του «Αλληλέγγυου Σχολείου» σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους, αλλά και οι ειδικότερες συνθήκες μέσα στις οποίες πραγματοποιούνται τα μαθήματα, πιθανώς να μην αφήνουν πολλά περιθώρια εφαρμογής εναλλακτικών παιδαγωγικών μεθόδων από τις διδάσκουσες και τους διδάσκοντες. Οι περιορισμοί αυτοί απορρέουν από εξωγενείς παράγοντες. Συγκεκριμένα, πέρα από την εν μέρει περιοριστική συνθήκη της κάλυψης οριοθετημένης εκπαιδευτικής ύλης, είναι χρήσιμο να αναλογιστούμε ότι η διδασκαλία στο «Αλληλέγγυο Σχολείο» δεν ακολουθεί το δικό της, πλήρες και καθημερινό πρόγραμμα, αλλά

*Χρήστος Κορολής, «Κοινά της εκπαίδευσης:  
Πώς η εκπαίδευση μπορεί να οργανωθεί ως κοινό  
και πώς μια τέτοια οργάνωση συντελεί στον βαθύτερο  
εκδημοκρατισμό και στην κοινωνική αλλαγή.  
Η περίπτωση του Αλληλέγγυου Σχολείου Μεσοποταμίας.»*

λόγω του ενισχυτικού-επικουρικού χαρακτήρα της ακολουθεί το πρόγραμμα του δημόσιου σχολείου. Ακόμα και η εμπλοκή μελών της «Μεσοποταμίας» σε τμήματα ενηλίκων, τα οποία δεν δεσμεύονται από τα προγράμματα διδασκαλίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δεν ξεπερνά τις λίγες ώρες ανά εβδομάδα. Κάτι τέτοιο καθιστά ιδιαίτερα δύσκολη την εφαρμογή μεθόδων που ξεφεύγουν από το πλαίσιο μια παραδοσιακής «τάξης». Καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει, εξάλλου, και η έλλειψη υποδομών του χώρου στον οποίο πραγματοποιούνται τα μαθήματα, ο οποίος, εκτός από τις όποιες υλικοτεχνικές αδυναμίες του, δεν μπορεί να παράσχει στο Σχολείο μεγάλο εύρος δυνατοτήτων λόγω της διαρκούς χρήσης του για άλλες μη εκπαιδευτικού χαρακτήρα δράσεις.

Ωστόσο, η προσπάθεια του Σχολείου θα μπορούσε κάλλιστα να συνομιλήσει σε κάποιο βαθμό με το ρεύμα της *Κριτικής Παιδαγωγικής* κυρίως λόγω του πολιτικού πλαισίου μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται η «Μεσοποταμία» και λόγω της αναντίρρητης πρόθεσης των μελών της να ενδυναμώσουν ανίσχυρες κοινωνικές ομάδες και να καλλιεργήσουν μια θέληση αλλαγής και μετασχηματισμού των υπαρχουσών κοινωνικοπολιτικών συνθηκών (McLaren, 2010). Επιπλέον, είναι βέβαιο ότι η *Κριτική Παιδαγωγική* επιδιώκει πάντα μια μη ουδετεροποιημένη εκπαίδευση, η οποία σκοπεύει «να κάνει τους μαθητές να καταλάβουν τον ευρύτερο κόσμο και τον ρόλο τους μέσα σ' αυτόν» (Giroux, 2018), πράγμα που συνάδει προς τη λογική που διέπει τη λειτουργία το Σχολείο. Τα ενδιαφέροντα ερωτήματα που θα μπορούσαν να προκύψουν μέσα από αυτή τη συσχέτιση έχουν να κάνουν με το αν και κατά πόσον το Σχολείο μπορεί, κυρίως μέσω των διαδικασιών των συνελεύσεων και των παράλληλων δράσεων του χώρου, να καλλιεργεί ένα όραμα για κοινωνική αλλαγή και, επιπλέον, με το αν και κατά πόσον δύναται να καλλιεργήσει την ολιστική αντίληψη της έννοιας της κοινότητας που αντιμετωπίζει τα συνυπάρχοντα άτομα μέσα σε αυτή ανάλογα με την ταξική, έμφυλη, φυλετική και ευρύτερη κοινωνική τους προέλευση.

Επομένως, θα ήταν σκόπιμο να αποσαφηνιστεί το στοιχείο της διαφοροποίησης του εγχειρήματος του «Αλληλέγγυου Σχολείου» από το ρεύμα της *Κοινωνικής Παιδαγωγικής*, καθώς το δεύτερο, αν και συνίσταται σε μια συνολικότερη προσέγγιση της εκπαίδευσης εντάσσοντας τη στο πλαίσιο μιας κοινότητας που διατυπώνει πολιτικά και μετασχηματιστικά αιτήματα, ενέχει στον πυρήνα του μια εναλλακτική παιδαγωγική, που καθιστά τη διαδικασία μάθησης χειραφετητική και τη μετατοπίζει από το πλαίσιο της καθορισμένης τυπικής



εκπαίδευσης. Αντίθετα, στην περίπτωση του «Αλληλέγγυου Σχολείου», όπως ήδη επισημάνθηκε, η εκπαιδευτική διαδικασία ακολουθεί σε μεγάλο βαθμό τους στόχους του τυπικού δημόσιου σχολείου, χωρίς να παρέχει πάντα πολλά περιθώρια αλλαγής περιεχομένου και μετατόπισης εκπαιδευτικού στόχου, προτάσσοντας κυρίως τη μη ιεραρχημένη δομή, την εναλλαγή ρόλων και τη δυνατότητα πολιτικής παρέμβασης στη συνολική λειτουργία της κοινότητας έξω από την τάξη.

### **5.6. Προβληματισμοί και απαντήσεις σχετικά με το παρόν και μέλλον του «Αλληλέγγυου Σχολείου»**

Σε ό,τι σημειώθηκε μέχρι το σημείο αυτό σχετικά με τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες του «Αλληλέγγυου Σχολείου» διαφαίνεται η ιδιαίτερη έμφαση που δίνεται στο πλαίσιο της λειτουργίας του στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και τη διασφάλιση της αξιοπιστίας του παρεχόμενου έργου, κυρίως όταν αυτό σχετίζεται με άτομα ευαίσθητων ηλικιακών και κοινωνικών ομάδων. Κάτι τέτοιο έχει ως επακόλουθο τη συσσώρευση μεγάλου όγκου υποχρεώσεων, η οποία δημιουργεί την ανάγκη για διαρκή συνεννόηση και συνεργασία μεταξύ ατόμων που δεσμεύονται απέναντι στην κοινότητα για την ανάληψη αρμοδιοτήτων. Είναι γεγονός ότι κάτι τέτοιο έχει επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό ορισμένες από τις διαδικασίες της συλλογικότητας, οι οποίες, αν και παραμένουν εξίσου ανοιχτές, συχνά λαμβάνουν έναν επιτελεστικό χαρακτήρα. Αν και είναι απολύτως σαφές ότι για την κοινότητα της «Μεσοποταμίας» δεν υφίσταται κανένας διαχωρισμός θεμάτων ανάλογα με το περιεχόμενο και τη σπουδαιότητά τους, η ανάγκη επίλυσης προβλημάτων που αφορούν στη διαχείριση της καθημερινότητας δεν αφήνει πολλά περιθώρια στις τακτικές εβδομαδιαίες συνελεύσεις για ευρύτερες πολιτικές και ιδεολογικού χαρακτήρα συζητήσεις και ζυμώσεις. Αυτό είναι σαφές ότι έρχεται σε αντιδιαστολή με την ενθουσιώδη περίοδο του 2011–2012, κατά την οποία, αν και η συμμετοχή στις συνελεύσεις ήταν πολύ λιγότερο μαζική, εκφραζόταν ένα ευρύ φάσμα πολιτικών απόψεων. Εντούτοις, σήμερα «το Αλληλέγγυο Σχολείο», έχοντας πολλαπλασιάσει τις δράσεις του, έχει ταυτόχρονα αυξήσει και τις δυνατότητες συμβολής και επιρροής στο έργο του, είτε μέσω περισσότερων ανοιχτών συνελεύσεων είτε ενσωματώνοντας προτάσεις για δράσεις από όλα τα ενδιαφερόμενα άτομα ανεξάρτητα από τον βαθμό και τον τρόπο εμπλοκής τους στη ζωή της συλλογικότητας. Εξάλλου, τόσο οι εκδηλώσεις της ευρύτερης συλλογικότητας όσο και οι θέσεις της επάνω σε συγκεκριμένα ζητήματα δεν έχουν επ' ουδενί

*Χρήστος Κορολής, «Κοινά της εκπαίδευσης:  
Πώς η εκπαίδευση μπορεί να οργανωθεί ως κοινό  
και πώς μια τέτοια οργάνωση συντελεί στον βαθύτερο  
εκδημοκρατισμό και στην κοινωνική αλλαγή.  
Η περίπτωση του Αλληλέγγυου Σχολείου Μεσοποταμίας.»*

χάσει τον πολιτικό και διεκδικητικό τους χαρακτήρα. Επομένως, θα μπορούσε να συμπεράνει κανείς ότι η κοινότητα της «Μεσοποταμίας» απλά σε κάποιο βαθμό αντικατοπτρίζει, ως ζωντανός οργανισμός, τις αλλαγές στο πολιτικό κλίμα.

Ένα ακόμη ερώτημα αφορά στο το αν και κατά πόσον το «Αλληλέγγυο Σχολείο», το οποίο ακολουθεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε μεγάλο βαθμό προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, δίνει τελικά στις διδάσκουσες και τους διδάσκοντες τη δυνατότητα αυτενέργειας και ανάπτυξης εναλλακτικών παιδαγωγικών ή άλλων δράσεων μέσα και έξω από την τάξη. Ομοίως, τίθεται το ερώτημα αν και σε ποιον βαθμό η οργανωμένη δομή που το Σχολείο αναγκαστικά διαθέτει επιτρέπει την καλλιέργεια της αίσθησης ότι το Σχολείο δεν λειτουργεί στο τυπικό πλαίσιο του δημόσιου σχολείου ή του φροντιστηρίου.

Στο σημείο αυτό, αρχικά, πρέπει να καταστεί σαφές ότι ένα πολύ μεγάλο μέρος — ίσως το μεγαλύτερο — των τμημάτων που λειτουργούν στο Σχολείο δεν ακολουθούν εντατικούς ρυθμούς, είτε επειδή το μαθητικό κοινό είναι μικρό σε ηλικία είτε επειδή πρόκειται για τμήματα εκμάθησης ξένων γλωσσών αρχικού επιπέδου στα οποία φοιτούν ενήλικες. Ειδικά σε ό,τι αφορά στη δεύτερη περίπτωση, έχει παρατηρηθεί μέσα από την καθημερινή εμπειρία ότι οι δυνατότητες διάδρασης και κοινωνικής ενδυνάμωσης που τα τμήματα αυτά παρέχουν είναι πραγματικά εντυπωσιακές. Ωστόσο, και για τα υπόλοιπα σχολικά τμήματα, πέρα από το μη εντατικοποιημένο κλίμα λόγω έλλειψης βαθμών και ποινών, υπάρχει και η πολύ σημαντική παράμετρος της απουσίας παρέμβασης στο εκπαιδευτικό έργο των διδασκουσών και των διδασκόντων, παρά μόνο όταν ανακύπτει θέμα που αφορά στη διευκόλυνση του διδακτικού έργου, όπως είναι παροχή υλικών, η ενημέρωση για απουσίες κ.ά. Είναι γεγονός ότι αυτή η συνθήκη δίνει τη δυνατότητα στις διδάσκουσες και τους διδάσκοντες να ακολουθούν τις εκπαιδευτικές μεθόδους και ταχύτητες που οι ίδιες και οι ίδιοι επιθυμούν, χωρίς να υφίστανται κανενός είδους έλεγχο.

## **6. Αναστοχαστική αποτίμηση της αυτοεθνογραφικής αφήγησης και μελέτης**

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να θέσει βασικά ερωτήματα και να εξαγάγει συμπεράσματα βάσει της προσωπικής εμπλοκής του συγγραφέα της στην επί δώδεκα συναπτά έτη λειτουργία του «Αλληλέγγυου Σχολείου Μεσοποταμίας» σε επίπεδο ιδεών, συντονισμού ενεργειών και εμπλοκής στην καθημερινή διδασκαλία. Αξίζει να αναφερθεί ότι αυτή η σχέση παραμένει δυναμική και καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό τόσο από εγγενείς όσο και από εξωγενείς παράγοντες. Συγκεκριμένα, το πολιτικό κλίμα στη χώρα, για το οποίο έγινε πρωτύτερα λόγος, διαδραμάτισε έναν καθοριστικό ρόλο κατά την αρχική περίοδο ενασχόλησης του συγγραφέα με το Σχολείο, καθώς ενίσχυσε σημαντικά το κίνητρο συμμετοχής του στις δράσεις της συλλογικότητας, γεννώντας του μια βαθιά διάθεση κοινωνικής αλλαγής και διατύπωσης μιας καινούργιας πολιτικής ορολογίας, πράγμα που συνέβη σε όλα τα πολιτικά δρώντα άτομα. Οι πρότερες πολιτικές δραστηριότητες τόσο του συγγραφέα όσο και πολλών άλλων ατόμων τα οποία μετέπειτα δραστηριοποιήθηκαν σε συλλογικότητες και δομές αλληλεγγύης, είχαν σαφώς διαφορετικά κίνητρα και σκοπούς, καθώς συνδέονταν κυρίως με φορείς παραδοσιακής δράσης, όπως είναι τα πολιτικά κόμματα, οι φοιτητικοί σύλλογοι και οι συνδικαλιστικές οργανώσεις. Η δυναμική, επομένως, εκείνης της περιόδου αποτέλεσε ένα βαθιά συναισθηματικό σημείο αναφοράς, που επηρεάζει σημαντικά και την παρούσα αφήγηση και που συνετέλεσε στη μετάβαση από τη θεωρία στο δυναμικό κόσμο της συμμετοχής και της δημιουργικής δράσης. Με άλλα λόγια, η συναισθηματική αυτή εμπλοκή συνέβαλε καθοριστικά στην πραγματοποίηση μιας πολιτικής μετατόπισης η οποία δεν θα μπορούσε να περιγραφεί εύκολα με κλασικούς, παραδοσιακούς όρους, καθώς συνίσταται στη θέαση των κοινωνικών πραγμάτων μέσα από ένα συνεχώς ανατροφοδοτούμενο βιωματικό πρίσμα.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να γίνει αναφορά στην πολύ δυναμική επιρροή που μπορεί να ασκήσει η εμπλοκή σε μια συλλογικότητα όπως η «Μεσοποταμία» σε ανθρώπους που έχουν διάφορες κοινωνικές και προσωπικές αφετηρίες και που δεν έχουν εξ αρχής τους ίδιους στόχους. Οι συντροφικές σχέσεις οι οποίες αναπτύσσονται, τα απτά επιτεύγματα, οι καθοριστικές στιγμές της διαδρομής που χαράσσονται στην προσωπική και τη συλλογική

*Χρήστος Κορολής, «Κοινά της εκπαίδευσης:  
Πώς η εκπαίδευση μπορεί να οργανωθεί ως κοινό  
και πώς μια τέτοια οργάνωση συντελεί στον βαθύτερο  
εκδημοκρατισμό και στην κοινωνική αλλαγή.  
Η περίπτωση του Αλληλέγγυου Σχολείου Μεσοποταμίας.»*

μνήμη δημιουργούν έναν κλοιό «προστασίας» και ένα ιδιαίτερα ισχυρό και επιδραστικό φίλτρο ανάλυσης δεδομένων.

Όλες οι παραπάνω παραδοχές επηρεάζουν σε κάποιο βαθμό την προσέγγιση του υπό εξέταση εγχειρήματος που επιχειρήθηκε στην παρούσα μελέτη, χωρίς να μειώνουν την αξιοπιστία της. Ο κίνδυνος αυτός της αναξιοπιστίας αποσοβείται χάρη στην ανάδειξη της καθημερινής εμπλοκής πολλών ατόμων στη δράση του «Αλληλέγγυου Σχολείου», στην τεκμηριωμένη αναφορά στις πολυεπίπεδες συνέργειές του με άλλους φορείς και, φυσικά, στην έντυπη και ψηφιακή καταγραφή της όλης δράσης του.

## Συμπεράσματα

Τα Κοινά μπορούν να ανθίσουν μόνο όταν ομάδες ανθρώπων κατορθώνουν να μετουσιώσουν σε πράξη τις δικές τους διακριτές και καινοτόμες ιδέες για το πώς ένας πόρος μπορεί να διαμοιραστεί ισότιμα (Bollier, 2020). Δεν είναι, βέβαια, όλοι οι πόροι στον ίδιο βαθμό προσβάσιμοι, όχι μόνο λόγω της ίδιας τους της φύσης, αλλά κυρίως επειδή συσσωρεύονται από αγορές ή κράτη που ρυθμίζουν τις προϋποθέσεις πρόσβασης σε αυτούς. Μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα διαπίστωση στην οποία οδηγούμαστε κατά την προσπάθειά μας να συνδέσουμε τη θεωρία των Κοινών με την εκπαίδευση είναι η εξής: Αν και διαχρονικά η εκπαίδευση θεωρείται ένας μηχανισμός αναπαραγωγής ιδεολογίας, δεν παύει να δημιουργεί ταυτόχρονα πολλαπλά πλαίσια μέσα στα οποία μπορούν να αναπτύσσονται καινούργιες δυναμικές.

Ο πλήρως αυταρχικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος των προηγούμενων δεκαετιών έχει πάψει να υφίσταται, και στην εκπαίδευση μοιάζει να επικρατεί το «εύπλαστο» μοντέλο εκπαίδευσης, πράγμα το οποίο συνεπάγεται την προσέγγιση των υποκειμένων εξισωτικά και ουδέτερα, δηλαδή χωρίς να υπολογίζεται η ιδιοσυγκρασία τους και οι ιδιαίτερες συνθήκες του κοινωνικού περιβάλλοντός τους. Η εξατομικευμένη προσέγγιση αυτού του είδους συνάδει προς τη λογική της αγοράς, η οποία προτάσσει τον ανταγωνισμό και, κατ' επέκταση, καθιστά απαραίτητα την επιδίωξη απόκτησης τυπικών προσόντων.

Το «Αλληλέγγυο Σχολείο Μεσοποταμίας», που αποτέλεσε το αντικείμενο μελέτης στην παρούσα εργασία, καταδεικνύει με τη δράση του ότι επιδιώκει διαχρονικά την καλλιέργεια μιας κουλτούρας διαμοιρασμού της γνώσης με έναν τρόπο που δεν προσομοιάζει σε αυτόν της αγοράς, χωρίς, ωστόσο, να προτείνει εντελώς καινοφανείς παιδαγωγικές πρακτικές. Αποτελώντας γέννημα της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης της περασμένης δεκαετίας, διακρίνεται από τα χαρακτηριστικά της αλληλεγγύης και της αντίστασης απέναντι σε κάθε λογής αποκλεισμό και ουδέποτε φαίνεται να συνέδεσε τη δράση του με ένα συγκεκριμένο παιδαγωγικό μοντέλο. Παρ' όλα αυτά, όπως διαφάνηκε μέσα από τη θεωρητική προσέγγιση των εκπαιδευτικών Κοινών, η λειτουργία του Σχολείου δεν αφορά αποκλειστικά στην επίτευξη μαθησιακών στόχων, αλλά αποτελεί και μια προσπάθεια διαμοιρασμού της γνώσης και της εμπειρίας, που έχει συχνά απρόβλεπτες και συναρπαστικές διαστάσεις.

*Χρήστος Κορολής, «Κοινά της εκπαίδευσης:  
Πώς η εκπαίδευση μπορεί να οργανωθεί ως κοινό  
και πώς μια τέτοια οργάνωση συντελεί στον βαθύτερο  
εκδημοκρατισμό και στην κοινωνική αλλαγή.  
Η περίπτωση του Αλληλέγγυου Σχολείου Μεσοποταμίας.»*

Επιπλέον, το «Αλληλέγγυο Σχολείο» επιχειρεί τη συμπερίληψη στην πράξη των πάσης φύσεως ετεροτήτων (διαφορετικές ηλικιακές ομάδες, ποικίλες ταξικές και πολιτισμικές προελεύσεις), χωρίς, όμως, να τις εξισώνει «προς τα κάτω» μέσα από μια ιεραρχημένη δομή διδασκόντων και διδασκομένων. Αντίθετα, επιχειρεί να αποτρέψει την παθητικότητα δίνοντας σε όλα τα άτομα τη δυνατότητα εναλλαγής ρόλων, πολλαπλής εμπλοκής, συμμετοχής και παρέμβασης. Τούτο επιτυγχάνεται μέσω της διαρκούς προτροπής για συμμετοχή στις αμεσοδημοκρατικές διαδικασίες της συλλογικότητας χωρίς, ωστόσο, αυτή να αποτελεί αυτοσκοπό και υποχρέωση, παρά μόνο δυνατότητα που μπορεί να αξιοποιηθεί μέσα από την ελεύθερη βούληση.

Γίνεται, επομένως, σαφές ότι το εν λόγω εγχείρημα δεν επιδιώκει να σχηματίσει ένα φανταστικό, ουτοπικό σχήμα, αλλά να παρέμβει στο «εδώ και στο τώρα» παρέχοντας μια δυνατότητα κοινοτισμού που έρχεται σε πλήρη αντιδιαστολή με την ιδιώτευση και τον ατομισμό. Ως προς το οραματικό του σκέλος, το οποίο σχετίζεται με την επιδίωξη μετασχηματισμού των εννοιών και των σκοπών της εκπαίδευσης και της παιδείας, δεν διαφαίνεται κανενός είδους πρόθεση συμπλήρωσης, υποκατάστασης ή αντικατάστασης του δημόσιου σχολείου. Αντίθετα, διαφαίνεται η πρόθεση της διαμόρφωσης ενός διακριτού φορέα αντίστασης, που εμπλουτίζει την κυρίαρχη εκπαιδευτική αντίληψη με πρακτικές δημοκρατικής ενδυνάμωσης, που αποεντατικοποιεί τον τρόπο απόκτησης μάθησης και που διαμορφώνει πολιτική κουλτούρα χωρίς κατήχηση και δογματισμό, αλλά μέσα από τη βιωματική εμπειρία μέσα σε ένα πολυδύναμο πλαίσιο αλληλοπροσφοράς.

Η επιρροή που έχει ασκήσει το έργο του «Αλληλέγγυου Σχολείου» μέσα στην πάροδο των χρόνων στην τοπική κοινωνία, αλλά και ευρύτερα, είναι σημαντική και πολυποίκιλη. Αυτό τεκμηριώνεται από το ότι άλλες δομές και ποικίλοι φορείς μπαίνουν στη διαδικασία να το προσεγγίσουν και να μάθουν περισσότερα πράγματα για τη λειτουργία του έχοντας ερευνητικό, εκπαιδευτικό ή και αμιγώς πολιτικό κίνητρο, καθώς και από τις συνέργειες του Σχολείου με δομές και φορείς. Εξάλλου, η συγκρότηση του «Δικτύου Αλληλέγγυων Σχολείων» έδωσε ώθηση σε υπάρχουσες δομές να επαναπροσδιορίσουν τον ρόλο και τους στόχους τους και σε άλλες έμπνευση για πολιτικές πρωτοβουλίες της πράξης.

Εντούτοις, κρίνεται ιδιαίτερα αβέβαιο το κατά πόσον αυτή η επιδραστικότητα του Σχολείου θα μπορούσε να διαδραματίσει έναν πιο καθοριστικό πολιτικό ρόλο, να αποτελέσει δηλαδή έναν διακριτό μοχλό αντίστασης απέναντι σε πολιτικές που μετατρέπουν την εκπαίδευση σε

*Χρήστος Κορολής, «Κοινά της εκπαίδευσης:  
Πώς η εκπαίδευση μπορεί να οργανωθεί ως κοινό  
και πώς μια τέτοια οργάνωση συντελεί στον βαθύτερο  
εκδημοκρατισμό και στην κοινωνική αλλαγή.  
Η περίπτωση του Αλληλέγγυου Σχολείου Μεσοποταμίας.»*

στείρο ανταγωνιστικό πεδίο μάχης και απόκτησης δεξιοτήτων. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να συμβεί μέσω της συνεργασίας του με πιο παραδοσιακά σώματα αντίστασης, όπως είναι οι φοιτητικοί σύλλογοι και τα σωματεία εργαζομένων, κάτι που όμως δεν φαίνεται εφικτό. Παρά την εστίαση του Σχολείου στην κάλυψη «πραγματικών» αναγκών και κυρίως στην ανάδειξη των αναγκών αυτών, φαίνεται ότι σε μεγάλο βαθμό το εγχείρημα εξακολουθεί να αντιμετωπίζεται ως «εναλλακτικό» μέσα στο μεγάλο χάος της Κοινωνίας των Πολιτών. Τέλος, η αδυναμία εμπλουτισμού του προγράμματος λειτουργίας του Σχολείου με νέες παιδαγωγικές μεθόδους και πρακτικές λόγω της ανάγκης κάλυψης άμεσων αναγκών ή και της έλλειψης υλικών υποδομών και πόρων, αποτελεί ζήτημα άμεσης προτεραιότητας για την ανάπτυξη της συλλογικότητας.



## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αρβανιτίδης, Π. (2017). *Τα κοινά ως θεσμός διαχείρισης των κοινών πόρων: η συμβολή της Έλινορ Όστρομ*. περιοδικό «πρΟΤΑση», Σεπτέμβριος-Οκτώβριος 2017, 2(11), 280-282.  
[https://diaplou-autodioikisi.gr/wp-content/uploads/2023/05/teyxos\\_11.pdf](https://diaplou-autodioikisi.gr/wp-content/uploads/2023/05/teyxos_11.pdf)
- Γιοβανόπουλος, Χ., & Μητρόπουλος, Δ. (Επιμ.). (2011). *Δημοκρατία under Construction*. Αθήνα: Εκδόσεις Α/Συνέχεια.
- Κιουπκιολής, Α. (2015). *Τα κοινά και η δημοκρατία στην εποχή μας* [Κεφάλαιο]. Στο Κιουπκιολής, Α. 2015. *Φιλοσοφίες της ελευθερίας* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://hdl.handle.net/11419/4819>
- Κιουπκιολής, Α. (2006). *Μεταδημοκρατία και ελληνική πολιτική*. Στην εισαγωγή του μεταφραστή στο: C. Crouch, *Μεταδημοκρατία*. (μτφ Κιουπκιολής Α.) Αθήνα: Εκδόσεις Εκκρεμές.
- Μουρίκη, Α., & Μπαλούρδος, Δ. (Επιμ.). (2012). *Το κοινωνικό πορτρέτο της Ελλάδας - 2012: Όψεις της κρίσης*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ).
- Πεχτελίδης, Γ. (2020). *Για μια εκπαίδευση των κοινών εντός και πέρα των «τειχών»*. Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.
- Σεργής, Μ. (2018). *Autoethnography (Αυτοεθνογραφία)*. Στο Μ.Γ. Βαρβούνης & Μ.Γ. Σεργής (Επιμ.), *Τιμητικός τόμος για τον καθηγητή Μηνά Αλ. Αλεξιάδη «Πλάτανος Ευσκίοφυλλος»* (σελ. 675-696). Θεσσαλονίκη: Κ & Μ. Αντ. Σταμούλη.
- Bollier, D. (2016) *Κοινά. Μια σύντομη εισαγωγή* (Γ. Θεοχάρης Μετ.), Αθήνα: Angelus Novus
- Foucault, M. (2008). *Το μάτι της εξουσίας* (Μπέτζελος, Τ., Μετ.). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.
- Freire, P. (2009). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (Κρητικός, Γ., Μετ.). Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.
- Giroux, H. (2018). *Η κριτική παιδαγωγική, ο Paulo Freire και η τόλμη να σκέφτεσαι με πολιτικούς όρους*. In G. Kalimeridis & S. Hatzopoulou (Eds.), *Selidodeiktis*. Ανακτήθηκε 12

*Χρήστος Κορολής, «Κοινά της εκπαίδευσης:  
Πώς η εκπαίδευση μπορεί να οργανωθεί ως κοινό  
και πώς μια τέτοια οργάνωση συντελεί στον βαθύτερο  
εκδημοκρατισμό και στην κοινωνική αλλαγή.  
Η περίπτωση του Αλληλέγγυου Σχολείου Μεσοποταμίας.»*

Ιανουαρίου, 2025, από [<https://selidodeiktis.edu.gr/2018/01/25/η-κριτική-παιδαγωγική-ο-paulo-freire-και-η-τόλμη>].

Gramsci, A. (2008). *Ιστορικός Υλισμός. Τετράδια Φυλακής* (Τ. Μυλωνόπουλος, Μετ.). Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.

McLaren, P. (2010). *Κριτική παιδαγωγική: Μια επισκόπηση*. In Π. Γουνάρης & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων* (σ. 281). Gutenberg.

Philips, L. & Jorgensen, M. (2009). *Ανάλυση λόγου, θεωρία και μέθοδος* (Κιουπκιολής, Α., Μετ.). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Ostrom, E. (1999). *Η διαχείριση των κοινών πόρων* (Άρχοντας, Γ., Μετ.). Αθήνα: Καστανιώτης.

## **Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία**

Anderson, L. (2006). Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 373–395. <https://doi.org/10.1177/0891241605280449>

Bochner, A., & Ellis, C. (2006). Personal narrative as a social approach to interpersonal communication. *Communication Theory*, 2(2), 165–172. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.1992.tb00036.x>

Bourassa, Gregory. (2017). Toward an Elaboration of the Pedagogical Common. doi:10.1057/978-1-137-58641-4\_5.

Dhaliwal, P. (2012). Public squares and resistance: The politics of space in the Indignados movement. *A Journal for and About Social Movements*, 4(1), [251-273]

Ellis, C., & Bochner, A. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. Στο N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Επιμ.), *Handbook of qualitative research* (σσ. 733-748). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ellis, C. (1991). Sociological introspection and emotional experience. *Symbolic Interaction*, 14(1), 23–50. <https://doi.org/10.1525/si.1991.14.1.23>

Hardin, G. (1968) The Tragedy of the Commons. Science, 162, 1243-1248.  
<http://dx.doi.org/10.1126/science.162.3859.1243>

Hardt M. and Negri A. (2020). *Assembly*. Oxford University Press. 2017, ISBN: 978-0-19-090632-0, 368 Pages. Polish Political Science Review, 8, 141-144.  
<https://doi.org/10.2478/ppsr-2020-0010>

Hardt, M., & Negri, A. (2012). *Declaration*. Νέα Υόρκη: Argos. Ανακτήθηκε από  
<https://faculty.washington.edu/mpurcell/declaration.pdf>

Harvey, D. (2010) The Future of the Commons. Radical History Review. 2011.  
doi:10.1215/01636545-2010-017

Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Oxford: Blackwell.

Mac Naughton, G. (2005). *Doing Foucault in Early Childhood Studies: Applying Post-Structural Ideas* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203465332>

Means, Alexander & Ford, D.R. & Slater, Graham. (2017). Educational Commons in Theory and Practice: Global Pedagogy and Politics. doi: 10.1057/978-1-137-58641-4.

Nancy, Jean-Luc (2000). *Being singular plural*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.

### **Αρθρογραφία σε έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο**

Κολιάρáκη, Μ. (2016). Αλληλέγγυα σχολεία: Από την ανάγκη στη δημιουργία. Ανακτήθηκε από <https://commonality.gr/allilengya-scholia-apo-tin-anagki-sti-dimiourgia/>

Κορολής, Χ. (2016). Τα αλληλέγγυα σχολεία είναι εδώ για να μείνουν. 3pointmagazine. Ανακτήθηκε από <https://3pointmagazine.gr/ta-allilengya-scholeia-einai-edo-gia-na/>

Κορολής, Χ. (2018). Η παιδεία είναι κοινό αγαθό, δεν είναι ανταλλάξιμο προϊόν. Συνέντευξη στη Λ. Κυριακίδη. Εφημερίδα των Συντακτών. Ανακτήθηκε από [https://www.efsyn.gr/arheio/gia-kalo/153480\\_i-paideia-einai-koino-agatho-den-einai-antallaximo-proion](https://www.efsyn.gr/arheio/gia-kalo/153480_i-paideia-einai-koino-agatho-den-einai-antallaximo-proion)

Κορολής, Χ. (2024, 4 Φεβρουαρίου). 11 χρόνια αλληλεγγύη και ισότιμη εκπαίδευση: Συνέντευξη στο libre. Libre. Ανακτήθηκε από <https://www.libre.gr/2024/02/04/o-christos-korolis-mila-sto-libre-gia-ti-mesopotamia11-chronia-allilengya-kai-isotimi-ekpaidefsi11/>

Κορολής, Χ. (2015). Δομές αλληλεγγύης μπροστά στη νέα πραγματικότητα. Εφημερίδα Η Εποχή. Διαθέσιμο στο: <https://www.epohi.gr/article/1489/domes-allileggyis-brosta-sti-neapragmatikotita>

Παπαντωνίου, Κ. (2015, 9 Μαΐου). Πρόσω ολοταχώς στο Γεωπονικό. εφημερίδα Αυγή. (Ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου, 2025, από [https://www.avgi.gr/koinonia/140983\\_proso-olotahos-sto-georponiko](https://www.avgi.gr/koinonia/140983_proso-olotahos-sto-georponiko))

TVXS. (2011, Δεκέμβριος). Τράπεζα Χρόνου και Αλληλεγγύης στο Μοσχάτο. Ανακτήθηκε από <https://tvxs.gr/life-plus/life/trapeza-xronoy-kai-allileggyis-sto-mosxato/>

## Ιστοσελίδες

Αλληλέγγυα Σχολεία (2022). Επιστολή συμπαράστασης από τους εκπαιδευτικούς του Όσλο. Διαθέσιμο στο: <https://solidarityschools.gr/?p=12541>

Αλληλεγγύη για Όλους. (χ.χ.). Ποιοι είμαστε. Solidarity4All. Διαθέσιμο στο: <https://solidarity4all.gr/%cf%80%ce%bf%ce%b9%ce%bf%ce%b9-%ce%b5%ce%af%ce%bc%ce%b1%cf%83%cf%84%ce%b5/>

Αλληλέγγυο Σχολείο Ταύρου (χ.χ.) <https://www.facebook.com/protkattavrou>

Ανοιχτό Σχολείο Μεταναστών Πειραιά. (χ.χ.) <https://asmpir.gr/>

Εναλλακτικό Πολιτιστικό Εργαστήρι, (χ.χ.) <https://enallaktikopolitistikoergastiri.org/>

Ετεροτοπία. (χ.χ.) <https://www.eterotopia.gr/>

Κίνηση Πολιτών Μεσοποταμία (χ.χ.). Κάλεσμα εκπαιδευτικών στην Τράπεζα Χρόνου και Αλληλεγγύης. Ανακτήθηκε από [https://mesopotamia-mosxato.blogspot.com/2012/09/blog-post\\_18.html](https://mesopotamia-mosxato.blogspot.com/2012/09/blog-post_18.html)

Κίνηση Πολιτών Μεσοποταμία (2024). Πρόγραμμα μαθημάτων Αλληλέγγυου Σχολείου Μεσοποταμίας. Ανακτήθηκε από <https://www.mesopotamia.gr/el/programma-mathimaton-allilengyou-scholeiou-mesopotamias/>

Κίνηση Πολιτών Μεσοποταμία. (χ.χ.). Ποιοι είμαστε. Ανακτήθηκε από <https://www.mesopotamia.gr/el/about/>



*Χρήστος Κορολής, «Κοινά της εκπαίδευσης:  
Πώς η εκπαίδευση μπορεί να οργανωθεί ως κοινό  
και πώς μια τέτοια οργάνωση συντελεί στον βαθύτερο  
εκδημοκρατισμό και στην κοινωνική αλλαγή.  
Η περίπτωση του Αλληλέγγυου Σχολείου Μεσοποταμίας.»*

Σχολείο Αλληλεγγύης Κερατσινίου. (χ.χ.). <https://solidarityschoolkeratsini.wordpress.com/>

Albatros. (χ.χ.) <https://www.facebook.com/albatrosvolunteer/>

infrademos (2019) infra-demos maps solidarity education in Greece. Διαθέσιμο στο: <http://www.infrademos.net/blog/infra-demos-maps-solidarity-education-in-greece>

Institute of Radical Imagination (χ.χ.) Athens – IRI meeting #3 | Solidarity School. Διαθέσιμο στο: <https://instituteofradicalimagination.org/athens-iri-meeting-3-solidarity-schools/>

OL Athens (χ.χ.) Encounters. Διαθέσιμο στο: <https://olathens.gr/encounter/solidarity-school/>

## **Εκθέσεις Οργανισμών**

**ΕΛΣΤΑΤ.** (2015). *Δείκτες υλικής στέρησης παιδιών και εφήβων στην Ελλάδα, 2015*. Αθήνα: Ελληνική Στατιστική Αρχή.

**Νόμος 3833/2010.** Προστασία της ελληνικής οικονομίας - Επείγοντα μέτρα για την αντιμετώπιση της οικονομικής κρίσης. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 40/Α/15.03.2010).

**Eurostat.** (2009). *Government deficit/surplus, debt and associated data*. Ανακτήθηκε από <https://ec.europa.eu/eurostat>.

**Eurostat.** (2013). *Unemployment statistics*. Ανακτήθηκε από <https://ec.europa.eu/eurostat>.