

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Εκπαίδευση και παιδική ηλικία

Περιεχόμενα

- Εισαγωγή
- Παιδική ηλικία και σχολική πειθαρχία
- Το «ανθρώπινο κεφάλαιο» και η παιδική ηλικία
- Σύγχρονες προσεγγίσεις του «ανθρώπινου κεφαλαίου»
- Εναλλακτική εκπαίδευση: Ένα σχολείο των «κοινών»
- Σύνοψη κεφαλαίων του βιβλίου
- Περαιτέρω βιβλιογραφία
- Σύνδεση με το διαδίκτυο
- Ευρετήριο επιστημονικών όρων

Εισαγωγή

Η *παιδική ηλικία* είναι μια δεσπόζουσα κοινωνική θέση, η οποία διαμεσολαβεί στις αλληλεπιδράσεις και στις σχέσεις μεταξύ των μετεχόντων στην κοινωνική πραγματικότητα του σχολείου. Η *παιδική ηλικία* καθορίζει το πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται η εκπαίδευση και διαμορφώνονται οι παιδαγωγικοί και κοινωνικοί στόχοι του σχολείου. Τα «αντικειμενικά» γνωρίσματα της παιδικής ηλικίας, δηλαδή αυτά που θεωρούνται από την κοινωνία ως «φυσιολογικά», υπεισέρχονται στο σχολείο, το οποίο αποδίδει ρόλους στα παιδιά, τους οποίους, όμως, αυτά συχνά αμφισβητούν, αρνούνται ή ανατρέπουν.

Ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της σχολικής φοίτησης θεμελιώνεται στις κυρίαρχες αντίληψεις για τη «φυσιολογική» ή «κανονική» παιδική ηλικία, όπως ότι το παιδί είναι ανώριμο και άπειρο, ευάλωτο, απάιδευτο κλπ. Τα γνωρίσματα αυτά δικαιολογούν και νομιμοποιούν την περιορισμένη συμμετοχή του στη λήψη αποφάσεων για ζητήματα που το αφορούν, τον έλεγχο και την επιτήρηση της καθημερινότητάς του, την εξάρτησή του από τους ενήλικους (γονείς και εκπαιδευτικούς) κλπ. (Μακρυνιώτη, 1994, σσ. 159-161). Η παραπάνω έννοια του «φυσιολογικού» ή «κανονικού» παιδιού αποκαλύπτει μια γραμμική και προοδευτική αντίληψη της αναπτυξιακής πορείας του ατόμου, καθώς το παιδί θεωρείται ότι είναι ένας δυνάμει πολίτης-ενήλικος. Η ίδια η έννοια του «δυνάμει ενήλικου πολίτη» παραπέμπει στη δράση, στη διαδικασία και στον μετασχηματισμό. Στο πλαίσιο αυτής της οπτικής, το παιδί δεν είναι ενήλικος πολίτης, αλλά γίνεται σταδιακά μέσω μιας διαδικασίας μακροχρόνιας εκπαίδευσης. Αυτό συνεπάγεται ότι το παιδί θα εμπλακεί «υποχρεωτικά» σε ένα πειθαρχικό σύστημα σχέσεων και δραστηριοτήτων, καθορισμένων σε μεγάλο βαθμό εκ των προτέρων, όπως είναι αυτό του σχολείου. Υπό αυτό το πρίσμα, στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε τους σχολικούς πειθαρχικούς μηχανισμούς που θεμελιώνουν την κυρίαρχη σχέση της κοινωνίας με την παιδική ηλικία. Επιπλέον, θα συζητήσουμε την επίδραση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, καθώς και τις σύγχρονες χρήσεις της υπό την επίδραση της νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας, όπως και τη θέση των παιδιών σ' αυτήν. Τέλος, θα αναφερθούμε σε εναλλακτικές παιδαγωγικές και κοινωνικές πραγματικότητες, οι οποίες παράγουν διαφορετικές παιδικές υποκειμενικότητες.

Παιδική ηλικία και σχολική πειθαρχία

Η υπόθεση ότι το παιδί ακολουθεί μια γραμμική και προδιαγεγραμμένη γνωστική και συναισθηματική

αναπτυξιακή

πορεία, καθώς και η

ιδέα του

«φυσιολογικού»

παιδιού, έχουν τεθεί

υπό αμφισβήτηση

στο πλαίσιο

σημαντικών

ερευνών, όπως

είδαμε αναλυτικά

στο κεφάλαιο

«Θεωρίες

κοινωνικοποίησης



και ανάπτυξης της παιδικής ηλικίας» (κεφάλαιο 2) αυτού του βιβλίου. Συνοπτικά, σύμφωνα με την κριτική, η επιστημονική γνώση, λόγω της υποτιθέμενης ουδετερότητας και αντικειμενικότητάς της, παρέχει «αντικειμενικά» κριτήρια παρατήρησης, αξιολόγησης και ταξινόμησης της αναπτυξιακής πορείας των παιδιών. Σ' αυτό το πλαίσιο, καθορίζονται οι κοινωνικές προσδοκίες και απαιτήσεις ως προς τις ικανότητες και δεξιότητες των παιδιών, καθώς και το αναμενόμενο επίπεδο βιολογικής, συναισθηματικής, νοητικής και γνωστικής ανάπτυξής τους ανάλογα με την ηλικία, και, κατ' αυτόν τον τρόπο, συγκροτείται μία έννοια περί του «φυσιολογικού» παιδιού. Ο κίνδυνος που υπάρχει συνίσταται στο ότι το πρότυπο του «φυσιολογικού» παιδιού μπορεί να μετατραπεί σε «κανονιστικό» πρότυπο και «αντικειμενικό» μέτρο παρατήρησης, σύγκρισης, αξιολόγησης, καταγραφής και ιεραρχικής ταξινόμησης των παιδιών. Με άλλα λόγια, κατασκευάζεται μια ιδεατή μορφή κανονικότητας, η οποία συχνά υποστασιοποιείται και αποτελεί το μέσο ελέγχου και ρύθμισης της αναπτυξιακής πορείας του νεαρού ατόμου προς την ενηλικίωση, με αποτέλεσμα η έγκαιρη διάγνωση της απόκλισης και υστέρησης από το «φυσιολογικό» να δικαιολογεί και να νομιμοποιεί την παρέμβαση της ενήλικης εξουσίας στο παιδικό σώμα και πνεύμα, με στόχο την επανόρθωση και θεραπεία του και, άρα, τη διατήρηση της κοινωνικής τάξης πραγμάτων.

Η υποχρεωτική σχολική φοίτηση αποτελεί υλοποίηση της επίσημης ρητορικής για ενιαία, αδιαφοροποίητη και καθολική αντιμετώπιση της παιδικής ηλικίας, η οποία υπόσχεται τη διασφάλιση και την εξυπηρέτηση των συμφερόντων του συνολικού παιδικού πληθυσμού. Υπάρχουν, όμως, ποικίλες παιδικές ηλικίες μέσα στη σχολική τάξη και στο σχολείο, οι οποίες διαφοροποιούνται συσχετιζόμενες με δομικούς παράγοντες, όπως είναι το φύλο, η εθνότητα και η κοινωνική τάξη. Για να το θέσουμε διαφορετικά, η παιδική ηλικία συνδυάζεται με την κοινωνική τάξη, το φύλο και την εθνότητα του ατόμου, σχηματίζοντας μια συγκεκριμένη εμπειρία ζωής, η οποία διαφέρει απ' αυτήν που βιώνει κάποιος με διαφορετικό συνδυασμό αυτών των κοινωνικών θέσεων. Δηλαδή διαφορετικές εμπειρίες αλλά και προοπτικές έχει ένα λευκό, δυτικό παιδί της αστικής τάξης από ένα μαύρο, μη δυτικό παιδί της εργατικής ή αγροτικής τάξης. Επίσης, η υποχρεωτική σχολική φοίτηση υποστηρίζεται ότι αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα όλων των παιδιών, αν και στην πραγματικότητα:

«η άσκηση του δικαιώματος δεν επαφίεται στη διακριτική ευχέρεια των δικαιούχων και η κατοχύρωσή του δεν συνοδεύεται από τη δυνατότητα άλλων επιλογών, το δικαίωμα ή μάλλον η άσκησή του παίρνει πειθαναγκαστικό χαρακτήρα και μετατρέπεται σε θεσμοθετημένη υποχρέωση των παιδιών προς το κοινωνικό σύνολο» (Μακρυνιώτη, 1994, σ. 160).

Η εκπαιδευτική νομοθεσία ανακοινώνει την τυπική ισότητα των ευκαιριών και ίσα δικαιώματα όλων έναντι της παιδείας, διακηρύσσει τη διασφάλιση των δημοκρατικών διαδικασιών στο σχολείο και, άρα, την προστασία των ελευθεριών και των δικαιωμάτων όλων των μετεχόντων σ' αυτό. Ωστόσο, το σχολείο είναι ένας πειθαρχικός μηχανισμός που κάνει πράξη τις ανισότητες και τις διακρίσεις, τις ταξινομίες και τις ιεραρχήσεις.

Αν λάβουμε υπόψη μας «την πρόταση του Foucault ότι η ιστορία της ανάπτυξης και

της γενίκευσης των πειθαρχιών αποτελεί μέρος της ιστορίας της πολιτικής κυριαρχίας της αστικής τάξης, [...] τότε η ιστορία της συγκρότησης και της θεσμοποίησης της σχολικής τάξης, η ιστορία καθυπόταξης της παιδικής ηλικίας στη σχολική νόρμα πρέπει να γίνουν επίσης αντιληπτές ως αναπόσπαστο μέρος της ιστορίας αυτής της πολιτικής κυριαρχίας» (Σολομών, 1994, σ. 322).

Το σχολείο είναι ένας κρατικός θεσμός, διακριτός και διαχωρισμένος από τους άλλους θεσμούς, με τους οποίους, όμως, βρίσκεται σε συνεχή επικοινωνία. Είναι ένας μηχανισμός τάξης και πειθαρχίας που υποβάλλει τα παιδικά σώματα σε συστήματα πειθαρχικών μικρομηχανισμών κανονικοποίησης (Πεχτελίδης, 2011). Το σχολείο είναι ο βασικός θεσμός ο οποίος εγκαθιδρύει και νομιμοποιεί την κυρίαρχη πολιτική σχέση της κοινωνίας με την παιδική ηλικία (Σολομών, 1994).

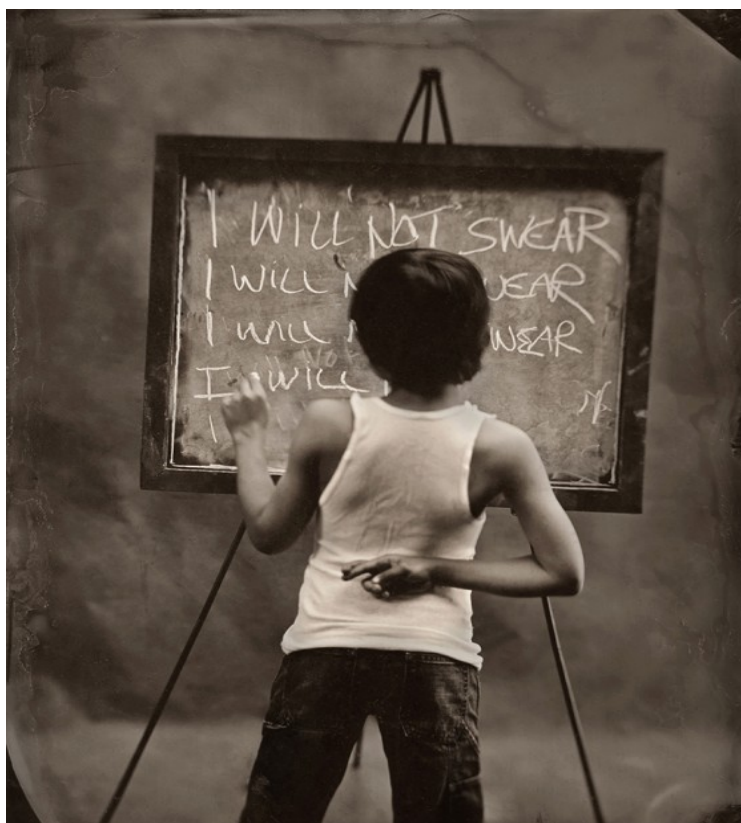
Στο σχολείο αναπτύσσεται ένα δίκτυο μόνιμης επιτήρησης για τα παιδιά, συνήθως με το επιχείρημα ότι η παιδική ηλικία είναι μια χρονική περίοδος κατά την οποία ασκείται αναγκαστικά έλεγχος μέσω συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών από την ενήλικη κοινωνία

πάνω στο «ελλειπτικό» παιδικό σώμα, το οποίο σταδιακά ολοκληρώνεται κοινωνικο-πολιτισμικά, πολιτικά και βιολογικά, και γίνεται αποδεκτό από την ενήλικη κοινωνία. Σύμφωνα με τον Norbert Elias (1996), η προσδοκία της κοινωνίας από τον εκπαιδευτικό θεσμό



είναι ο μετασχηματισμός των παιδιών από φυσικά σε πολιτισμένα όντα, από πρωτόγονες σε πολιτισμένες υπάρξεις.

Τα παιδιά συνιστούν την κατεξοχήν κοινωνική κατηγορία η οποία υφίσταται τον έλεγχο και την επιτήρηση της ενήλικης κοινωνίας (Rose, 1989, σ. 121). Ο έλεγχος συχνά μετονομάζεται σε προστασία, πρόληψη και ενδιαφέρον, με στόχο την προσωπική ασφάλεια του παιδιού, και η επιτήρηση σε φροντίδα για την υγεία και ευημερία αυτής της κοινωνικής κατηγορίας (Μακρυνιώτη, 2003, σσ. 36-37). Ο συγκαλυμμένος τρόπος κοινωνικο-πολιτικής διαχείρισης και



διακυβέρνησης των παιδιών αντιστοιχεί στον γενικότερο στόχο των νεωτερικών κρατών να ελέγχουν, να επιτηρούν και να καθοδηγούν το σύνολο του πληθυσμού αλλά και το κάθε άτομο ξεχωριστά (Rose, 1989). Η «νεωτερική» πειθαρχική εξουσία καταφέρνει να αποσπάσει την κοινωνική συναίνεση ως προς τη νομιμότητα της άσκησης και εφαρμογής των προληπτικών και κατασταλτικών πολιτικών της, χάρη στις επεξεργασμένες και αδιόρατες πρακτικές επιτήρησης, ρύθμισης και ελέγχου των ανθρώπων, οι οποίες συνδέονται στενά με έναν λόγο που αφορά την ωφελιμότητα των δηλωμένων στόχων της, συγκαλύπτοντας έτσι τις περιοριστικές και καταναγκαστικές της συνέπειες πάνω στα υποκείμενα (Πεχτελίδης, 2011).

Η υποχρεωτική εμπλοκή των παιδιών σε μια κοινωνική πραγματικότητα, όπως είναι του σχολείου, συνεπάγεται δεσμεύσεις και περιορισμούς στη βούληση και στη δράση τους. Ο σχολικός θεσμός απαιτεί οι μαθητές να είναι υπάκουοι, ανταγωνιστικοί, εργατικοί και, γενικά, να ενδιαφέρονται και να συμμετέχουν στο μάθημα. Η

υποχρεωτική συμμετοχή και η απαιτούμενη αφοσίωση στη σχολική δραστηριότητα αποτελεί ένα σύμβολο τόσο της δέσμευσης όσο και της συμμόρφωσης των παιδιών στους στόχους του σχολείου και, κατ' επέκταση, της κοινωνίας. Η θεσμοθετημένη υποχρεωτική εκπαίδευση των παιδιών επισημοποιεί τον κοινωνικό δεσμό τους με τον θεσμό του σχολείου, καθώς και τα αναγνωρισμένα όρια αυτής της σύναψης.

Οι θεσμικές απαιτήσεις και προσδοκίες για τα παιδιά υποδηλώνουν, μεταξύ άλλων, μια ορισμένη θεώρηση για την παιδική ηλικία. Με άλλα λόγια, το σχολείο αντανakλά και παράγει συγκεκριμένες παραδοχές για την ταυτότητα της παιδικής ηλικίας. Η συμμετοχή στην επίσημη σχολική δραστηριότητα σημαίνει αποδοχή μιας ορισμένης ταυτότητας ή ενός εαυτού, καθώς και του συγκεκριμένου κοινωνικού κόσμου στον οποίο ανήκει (Πεχτελίδης, 2011). Ο σχολικός θεσμός υποδηλώνει, λοιπόν, μια κοινωνικά καθορισμένη θεώρηση για την παιδική ηλικία, η οποία, όμως, αποτελεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης από τα ίδια τα παιδιά. Ο υποχρεωτικός εγκλεισμός των μαθητών και η άσκηση πειθαρχικών, επιτηρητικών, κανονικοποιητικών, ομογενοποιητικών και εξατομικευτικών πρακτικών πάνω τους, προκειμένου να συγκροτηθούν ως πειθήνια και παραγωγικά όντα, σημαίνουν επίσης ότι τα παιδιά μοιράζονται και την ανάγκη να επινοήσουν και να κατασκευάσουν ένα διαφορετικό νοηματικό πεδίο, στο πλαίσιο του οποίου θα επαναπροσδιορίζουν την ατομική και συλλογική τους ταυτότητα με τους δικούς τους όρους. Η αυτόβουλη διάταξη και χρήση του σχολικού χώρου για την αποφυγή της ιεραρχικής επιτήρησης και του ελέγχου, η καθυστερημένη εμφάνιση ή απουσία (αδικαιολόγητη–δικαιολογημένη) από το μάθημα, η σιωπή αντί της απάντησης στις ερωτήσεις του/της εκπαιδευτικού, η παρατεταμένη και επιδεικτική αδιαφορία για την εκπαιδευτική δραστηριότητα, ο θόρυβος και η διατάραξη του ρυθμού–βηματισμού του μαθήματος, η ειρωνεία, η ανυπακοή και η αμφισβήτηση της εξουσίας του/της εκπαιδευτικού, η παραμόρφωση της τυπικά προτεινόμενης εικόνας του «κανονικού» μαθητή, η συνεργασία και η αλληλεγγύη μεταξύ των μαθητών έναντι της μοναχικής εργασίας και του ανταγωνισμού είναι μερικές από τις πρακτικές και τα μέσα, για να οικοδομηθεί μια διαφορετική ζωή στο σχολικό περιβάλλον (Πεχτελίδης, 2011).

Το «ανθρώπινο κεφάλαιο» και η παιδική ηλικία

Σύμφωνα με τον κυρίαρχο νεοφιλελεύθερο λόγο, η κρίση εκθέτει τη χώρα (και τους πολίτες της) στον κίνδυνο να απολέσει την ανταγωνιστικότητά της, να πέσει το βιοτικό επίπεδο και να διαταραχτεί η κοινωνική συνοχή. Η προτεινόμενη θεραπεία είναι η μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, προκειμένου να παραχθούν οι μελλοντικοί εργαζόμενοι της γνώσης και να γίνει η ομαλή μετάβαση της χώρας στην παγκόσμια οικονομία της γνώσης (Wynne, 2009). Για να γίνει κατανοητή η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση σε μια επιχειρηματική προοπτική, θα πρέπει να τοποθετηθεί στο ευρύτερο πλαίσιο μιας νεοφιλελεύθερης θεσμικής αναδιάρθρωσης σε παγκόσμια κλίμακα. Σ' αυτό το πλαίσιο, η ανάκτηση της ανταγωνιστικότητας μιας χώρας στην παγκόσμια κοινωνία της αγοράς απαιτεί την κατασκευή της οικονομίας ως οικονομίας της γνώσης, που κατοικείται από άτομα τα οποία γίνονται αντιληπτά ως εργαζόμενοι της γνώσης. Το διακύβευμα δεν είναι η οικονομία της αγοράς, αλλά η κοινωνία της αγοράς (Αθανασίου, 2012). Σημαντικό εργαλείο διαμόρφωσης μιας τέτοιας κοινωνίας που θα κατοικείται από τον *homo entrepreneur* είναι η εκπαίδευση. Η εκπαίδευση είναι ένα από τα κρίσιμα πεδία όπου αναδιοργανώνεται η σχέση καπιταλισμού και δημοκρατίας, και η αγορά μετατρέπεται σε υπέρτατη αρχή νομιμοποίησης των πολιτικών αποφάσεων για την οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού θεσμού σε μια επιχειρηματική κατεύθυνση. Το κράτος επιχειρεί να μετασχηματίσει το εκπαιδευτικό σύστημα σε ένα συνεκτικό μέρος της κοινωνίας της αγοράς, σπρώχνοντας την παιδεία στην κατεύθυνση της αύξησης του «ανθρώπινου κεφαλαίου» (γνώσεις και δεξιότητες) και της επαγγελματικής προετοιμασίας.

Η ιδέα ότι βασικός μοχλός ανάπτυξης της οικονομίας και, κατ' επέκταση, της κοινωνίας είναι το ανθρώπινο κεφάλαιο, δηλαδή οι γνώσεις και οι δεξιότητες τις οποίες κατέχουν οι άνθρωποι, προβλήθηκε κυρίως από τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, η οποία διατυπώθηκε από τον Αμερικανό οικονομολόγο Θήοντορ Σουλτς. Σύμφωνα μ' αυτήν τη θεωρία, ο μορφωμένος και εξειδικευμένος άνθρωπος, ακριβώς επειδή γνωρίζει και έχει ικανότητες και δεξιότητες, είναι πιο παραγωγικός. Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου άσκησε πολύ μεγάλη επιρροή στις κυβερνήσεις της Δύσης από τη δεκαετία του '50 και ύστερα. Η θεωρία αυτή έδωσε ώθηση στον κρατικό παρεμβατισμό στην εκπαίδευση (αλλά και στην υγεία), προκειμένου να έχουν όλοι οι πολίτες ανεξαιρέτως ίσες ευκαιρίες στη μόρφωση και να μην χάνονται τα «ταλέντα» που έτυχε να γεννηθούν σε μη προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα.

Η αποδοχή αυτής της άποψης από τις δυτικές κυβερνήσεις είχε ως αποτέλεσμα να γίνουν μεγάλες επενδύσεις στην εκπαίδευση και στην έρευνα από το κράτος, προκειμένου να ανταγωνιστούν οικονομικά και ιδεολογικά την Ε.Σ.Σ.Δ. (Φραγκουδάκη, 1985).

Η άποψη αυτή αναπαράγεται πολύ έντονα σήμερα, ωστόσο με μία μεγάλη διαφορά, η οποία αφορά την ολοένα και μεγαλύτερη συμμετοχή του επιχειρηματικού κεφαλαίου στη χρηματοδότηση της έρευνας, δηλαδή της διαδικασίας παραγωγής γνώσης. Ο ρόλος του κράτους περιορίζεται πλέον, ενώ ο επιχειρηματικός τομέας διεισδύει σε πεδία και λειτουργίες που ήταν αρμοδιότητα του κράτους. Η επιχειρηματική λογική δεν περιορίζεται απλώς στον χώρο της αγοράς, αλλά υπεισέρχεται παντού. Το παιδί οριοθετείται σχεδόν αποκλειστικά ως ο μελλοντικός εργαζόμενος της γνώσης, που θα συμμετέχει ενεργά και καινοτόμα στην παγκόσμια κοινωνία της αγοράς. Η επιχειρηματική καπιταλιστική οικονομία ανάγεται σε απόλυτη αρχή και προωθείται πολιτικά μια ορισμένη οικονομική ορθολογικότητα. Η σύνδεση της γνώσης με την επιχειρηματικότητα συχνά επιχειρείται διαμέσου της κριτικής στη μεταπολεμική πολιτική των δυτικών κρατών, η οποία είχε ως στόχο την αύξηση του ανθρώπινου κεφαλαίου, καθώς η επένδυση στη γνώση χωρίς έναν σαφή επιχειρηματικό προσανατολισμό θεωρείται ότι δεν είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα στην οικονομική ανάπτυξη των ευρωπαϊκών χωρών και στην αντιμετώπιση της ανεργίας των νέων.

Ο Foucault (2012) περιγράφει τις νεοφιλελεύθερες τεχνικές για τη μετατροπή του εργαζομένου σε «ανθρώπινο κεφάλαιο», που οφείλει να εξασφαλίζει μόνος του την κατάρτιση, τη βελτίωση και την αξιοποίηση του εαυτού του ως «κεφαλαίου». Σύμφωνα με τον Lazzarato (2013), η ανάλυση του Foucault είναι σημαντική αλλά και κάπως παραπλανητική. Ο Lazzarato αποδέχεται την άποψη του Foucault ότι ο εργαζόμενος δεν συμμετέχει απλώς στην παραγωγική διαδικασία ως μια καθαρή εργατική δύναμη, αλλά αξιοποιεί τις γνώσεις και δεξιότητες τις οποίες έχει συσσωρεύσει ή ενσωματώσει ως κεφάλαιο, το οποίο συμβαδίζει με έναν ορισμένο τρόπο ζωής. Με άλλα λόγια, στον νεοφιλελεύθερο καπιταλισμό είναι απαραίτητη μια επιχειρηματική ηθική που καθορίζει τη σχέση του ατόμου με τον περίγυρό του, τον χώρο και τον χρόνο, το μέλλον, τον ίδιο του τον εαυτό. Ωστόσο, ο Lazzarato λέει ότι η έγκληση του ατόμου από τον κυρίαρχο νεοφιλελεύθερο λόγο, προκειμένου να

επιτελέσει μια εργασία επί του εαυτού του και να γίνει ο ίδιος μια μορφή επιχείρησης, πραγματοποιείται σε ένα πλαίσιο διαφορετικό απ' αυτό που περιγράφει ο Foucault. Το σύγχρονο κοινωνικό πλαίσιο είναι αυτό της οικονομίας του χρέους, όπου το συλλογικό συμφέρον αντιπροσωπεύεται από τους επιχειρηματίες του χρηματοπιστωτικού τομέα της οικονομίας, οι οποίοι επιβάλλουν μια νέα μορφή διακυβέρνησης των ανθρώπων και των συμπεριφορών τους, καθώς και μια νέα εξατομίκευση, η οποία δεν έχει μεγάλη σχέση με τις μεταπολεμικές πολιτικές των ορντοφιλελεύθερων, τις οποίες περιέγραφε ο Foucault. Ένας συνεκτικός νεοφιλελεύθερος λόγος, λοιπόν, διαχέεται στην κοινωνία, αποσκοπώντας στον μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος σε ζωτικό μέρος της κοινωνίας της αγοράς και σπρώχνοντας την παιδεία στην κατεύθυνση της αύξησης του «ανθρώπινου κεφαλαίου» (γνώσεις και δεξιότητες) στη βάση μιας επιχειρηματικής προοπτικής.

Στόχος είναι ένας εκπαιδευτικός θεσμός όπου τα παιδαγωγικά υποκείμενα θα υποβάλλονται με συστηματικό τρόπο στη νόρμα του «επιχειρηματικού εαυτού», η οποία οριοθετεί την ανθρώπινη ιδιότητα και την παιδική ηλικία ως εξιδανίκευση του ανθρώπινου. Μια συγκεκριμένη μορφή κοινωνικού ελέγχου ασκείται μέσω της συγκρότησης καθορισμένων υποκειμενικοτήτων, όπως είναι του μελλοντικού εργαζομένου της γνώσης. Πρόκειται για μια μορφή διακυβέρνησης ή καθοδήγησης των υποκειμένων σε καθορισμένους ηθικοπολιτικούς και οικονομικούς στόχους, όπου κρίσιμο ρόλο έχει ο μεταπολιτικός λόγος της ατομικής ευθύνης, της ατομικής προσπάθειας, του ταλέντου και της αριστείας. Ο λόγος αυτός, όπως εκφέρεται συστηματικά από τεχνοκράτες και ειδήμονες, στόχο έχει να εκπαιδεύσει τα υποκείμενα πώς να είναι και πώς να μην είναι, πώς να πράττουν και πώς να μην πράττουν, με άλλα λόγια, πώς να ζούνε και να επιθυμούνε. Όπως έδειξε ο Foucault (2012), οι νεοφιλελεύθεροι επαναπροσδιορίζουν τον homo economicus πλέον ως επιχειρηματία (του ίδιου του εαυτού του) (homo entrepreneur) και όχι απλώς ως εργαζόμενο ή υποκείμενο της αγοράς.

Σύγχρονες προσεγγίσεις του «ανθρώπινου κεφαλαίου»

Τα παιδιά έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο στη θεωρία του «ανθρώπινου κεφαλαίου». Μία βασική διαφορά που παρατηρείται σε σχέση με τις παλαιότερες εκδοχές αυτής

της θεωρίας είναι ότι αυτή αναφέρεται πλέον σε όλο και μικρότερες ηλικίες. Το βασικό επιχείρημα που χρησιμοποιείται είναι ότι τα παιδιά βρίσκονται σε κίνδυνο λόγω της τρέχουσας κρίσης και, κατ' επέκταση, η ίδια η κοινωνία στο σύνολό της. Η λύση η οποία προτείνεται είναι η μεγιστοποίηση του ανθρώπινου κεφαλαίου των παιδιών με τη συμμετοχή των ίδιων των παιδιών. Σ' αυτό το πλαίσιο, από τα τέλη της δεκαετίας του '90, μια παιδοκεντρική στρατηγική κοινωνικής επένδυσης ασκεί μεγάλη επίδραση σε αρκετές χώρες της Δύσης. Η πολιτική της πρώιμης φροντίδας και εκπαίδευσης των παιδιών αποκτά μεγάλη σημασία και η επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο των μικρών παιδιών γίνεται σημαντική στρατηγική ανάπτυξης των σύγχρονων κρατών.

Σημείο αναφοράς είναι η Σύνοδος της Λισαβόνας (2000), όπου πάρθηκαν αποφάσεις και σχεδιάστηκε η μελλοντική πολιτική για την πορεία την οποία θα έπρεπε να ακολουθήσει η Ε.Ε. στο παγκόσμιο οικονομικό γίγνεσθαι. Σύμφωνα με τη Σύνοδο, η Ε.Ε. στα επόμενα 10 χρόνια (δηλαδή το 2010) θα έπρεπε να καταστεί η πιο ανταγωνιστική οικονομία της γνώσης. Αποφασίστηκε ότι αυτό είναι εφικτό κυρίως μέσω της επένδυσης στο ανθρώπινο κεφάλαιο, όσο γίνεται νωρίτερα στη ζωή των ανθρώπων, και μέσω της ομαλής ενσωμάτωσης του συνολικού πληθυσμού στην αγορά εργασίας. Αυτό που παρατηρείται είναι η μετατόπιση της κοινωνικής πολιτικής της Ε.Ε. Συγκεκριμένα, η μετατόπιση γίνεται από την επίτευξη της κοινωνικής ισότητας, μέσω της αναδιανομής των πόρων, στην επίτευξη της κοινωνικής ενσωμάτωσης, μέσω του ανθρώπινου κεφαλαίου και της παραγωγικής απασχόλησης. Τα παιδιά έχουν κεντρικό ρόλο σ' αυτήν την πολιτική. Η βασική υπόθεση αυτής της πολιτικής είναι ότι η ικανότητα να χτίσει κάποιος άνθρωπος ανθρώπινο κεφάλαιο καθορίζεται από τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Το παιδί αποκτά μια μελλοντική οικονομική αξία, καθώς γίνεται αντιληπτό ως ο/η μελλοντικός/-ή εργαζόμενος/-η σε μια παγκόσμια οικονομία της γνώσης και ως βασικός παράγοντας για την οικονομική ευημερία του έθνους και του κράτους στο οποίο ανήκει. Σε συμφωνία με την ιδεολογία της κοινωνικής επένδυσης στο ανθρώπινο κεφάλαιο των παιδιών, ξεκίνησε σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες μια συστηματική πολιτική προσπάθεια επέκτασης των θεσμών πρώιμης φροντίδας για τις ηλικίες κάτω των 6 ετών. Ενδεικτική είναι η «Βιώσιμη Πολιτική για την Οικογένεια», που θεσπίστηκε και εφαρμόστηκε στη Γερμανία. Είναι σημαντικό να επισημάνουμε το γεγονός ότι η ευθύνη για την επένδυση στο παιδικό ανθρώπινο

κεφάλαιο μετατοπίζεται πλέον στους γονείς των παιδιών (Hübenthal & Ifland, 2011).

Είναι αξιοσημείωτη η αναγνώριση ότι η προετοιμασία των παιδιών για την παγκόσμια οικονομία της γνώσης διαφέρει από οικογένεια σε οικογένεια. Στη βάση αυτής της αναγνώρισης, προτάθηκε μια διπλή αντισταθμιστική πολιτική στρατηγική για τις χώρες της Ε.Ε.: α) αντιμετώπιση της παιδικής φτώχειας και των ακραίων μορφών ανισότητας, προκειμένου να βοηθήσουν τους γονείς να επενδύσουν στο μέλλον των παιδιών τους, και β) επένδυση σε υψηλών προδιαγραφών θεσμούς και υπηρεσίες για την πρώιμη παιδική ηλικία (κάτω των 3 ετών) (Esping-Andersen, 2002). Ο στόχος αυτής της αντισταθμιστικής πολιτικής είναι να εξασφαλιστεί η εκπαίδευση από το ξεκίνημα της ζωής ενός ανθρώπου και ανεξάρτητα από τις άνισες δυνατότητες, ικανότητες και προδιαθέσεις των γονέων, καθώς οι οικογενειακές παθολογίες, η οικονομική και πολιτισμική υστέρηση των γονέων των παιδιών αναγνωρίζονται ως τα βασικά εμπόδια για την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου ενός παιδιού και, κατ' επέκταση, της οικονομίας και της κοινωνίας. Με άλλα λόγια, η οικονομική ανισότητα και η ελλιπής εκπαίδευση των γονέων είναι τα εμπόδια για την οικονομική αποτελεσματικότητα μιας κοινωνίας και ενός κράτους. Υπό αυτήν την έννοια, η οικογένεια γίνεται βασικό μέρος της στρατηγικής του οικονομικού εκσυγχρονισμού μιας χώρας, προκειμένου να γίνει ανταγωνιστική στο παγκόσμιο οικονομικό γίγνεσθαι. Αποκτά κεντρικό ρόλο στο χτίσιμο του ανθρώπινου κεφαλαίου του παιδιού, το οποίο θα γίνει ο εξειδικευμένος εργαζόμενος μιας παγκόσμιας οικονομίας της γνώσης. Με βάση αυτό το σκεπτικό, οι γονείς, ειδικά από τα φτωχά περιβάλλοντα, θα «πρέπει» να αποκτήσουν τις κατάλληλες δεξιότητες, προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους στη μετάβαση από το σπίτι στο σχολείο και από το σχολείο στην αγορά εργασίας, με βάση τις σύγχρονες προδιαγραφές του οικονομικού και κοινωνικού γίγνεσθαι. Ένα μεγάλο μέρος του ανθρώπινου κεφαλαίου των παιδιών παραμένει αναξιοποίητο, γιατί οι γονείς τους αδυνατούν να τα βοηθήσουν σύμφωνα με τις προδιαγραφές της παγκόσμιας οικονομίας της γνώσης. Έτσι εξηγείται, έως έναν βαθμό, η προσπάθεια σύνδεσης της οικογενειακής εκπαίδευσης με συμβουλευτικές υπηρεσίες κυρίως σε χώρες όπως είναι η Μεγάλη Βρετανία, η Γερμανία κλπ. (Hübenthal & Ifland, 2011).

Στο πλαίσιο αυτής της ιδεολογίας, είναι αναγκαίος ο μεγαλύτερος έλεγχος της αναπτυξιακής πορείας και της ανατροφής των παιδιών, καθώς και η επένδυση στην

εκπαίδευσή τους μέσω ενός δικτύου θεσμών πρώιμης φροντίδας. Οι θεσμοί της πρώιμης φροντίδας των παιδιών θεωρείται ότι θα πρέπει να επιτελέσουν έναν σύνθετο ρόλο πλέον και να μην αποτελούν απλώς και μόνο χώρο φύλαξης των παιδιών για ένα χρονικό διάστημα της ημέρας. Η βασική λειτουργία τους θα «πρέπει» να είναι η φροντίδα και η εκπαίδευση των παιδιών, με την τελευταία να αποκτά την πρωτοκαθεδρία. Όπως προαναφέρθηκε, ο στόχος είναι η αντιστάθμιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων οι οποίες απορρέουν από την οικονομική δυσπραγία και την πολιτισμική υστέρηση όσο γίνεται νωρίτερα στη ζωή ενός ανθρώπου.

Είναι σημαντικό να λάβουμε υπόψη κάποιους περιορισμούς σ' αυτήν την πολιτική, όπως είναι το γεγονός ότι η πρώιμη φροντίδα των παιδιών ήταν ένα πεδίο παραμελημένο για χρόνια στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες. Γεγονός, επίσης, είναι ότι υπάρχουν μεγάλες προσδοκίες από τις κυβερνήσεις, μεγάλη ζήτηση από τους γονείς, αλλά λίγα χρήματα για τη διεύρυνση αυτού του θεσμού. Επιπλέον, υπάρχει ο κίνδυνος αποκλεισμού πολλών παιδιών απ' αυτές τις υπηρεσίες. Συγκεκριμένα, έρευνες που έχουν γίνει για παιδιά από 3 έως 6 ετών δείχνουν ότι τα μειονοτικά παιδιά πλήττονται περισσότερο από τη φτώχεια και υποεκπροσωπούνται στους θεσμούς προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης. Ακόμη, δείχνουν ότι τα μειονοτικά παιδιά που συμμετείχαν σε θεσμούς προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης είχαν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο και περισσότερες επαγγελματικές ευκαιρίες. Οι έρευνες επισημαίνουν όχι μόνο ότι οι μειονοτικοί γονείς δεν αντέχουν το κόστος μιας τέτοιας υπηρεσίας, αλλά επίσης ότι οι γονείς αυτοί, βασιζόμενοι σε εμπειρίες των χωρών προέλευσής τους, θεωρούν αυτούς τους θεσμούς απλώς ως σταθμούς φύλαξης των παιδιών τους και δεν αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική τους διάσταση. Ένας ακόμη ανασταλτικός παράγοντας είναι ότι οι γονείς αυτοί φοβούνται την πολιτισμική αλλοίωση της ταυτότητας των παιδιών τους σε ένα περιβάλλον το οποίο είναι οργανωμένο με διαφορετικά πολιτισμικά πρότυπα. Θα πρέπει να τονίσουμε ότι δεν αποκλείονται μόνο τα μειονοτικά παιδιά απ' αυτούς τους θεσμούς φροντίδας και εκπαίδευσης, αλλά γενικά τα παιδιά από φτωχά νοικοκυριά δεν έχουν ισότιμη πρόσβαση σ' αυτούς, και άρα και στις ευκαιρίες ζωής που προσφέρουν πέρα από την οικονομική και κοινωνική κατάσταση των γονιών τους. Στη βάση των παραπάνω διαπιστώσεων έχει υποστηριχτεί ότι παρατηρείται τόσο ένας ενεργητικός όσο και ένας παθητικός αποκλεισμός των φτωχών και μειονοτικών παιδιών από τους θεσμούς προσχολικής ηλικίας (Hübenthal & Ifland,

2011).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν οι κριτικές αυτής της προσέγγισης, οι οποίες αντλούν από έναν εναλλακτικό λόγο για την εκπαίδευση και την παιδική ηλικία, ο οποίος θεμελιώνεται σε σημαντικό βαθμό στα ιδεώδη της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (βλέπε το κεφάλαιο 7 του συγκεκριμένου βιβλίου). Σύμφωνα μ' αυτόν τον εναλλακτικό λόγο, κατά την εκπαίδευσή τους τα παιδιά χρειάζονται ένα περιβάλλον όπου μπορούν να αναπτύξουν σταθερές σχέσεις εμπιστοσύνης με άλλα παιδιά αλλά και με ενήλικους. Επιπλέον, αξιολογείται ως θετικό για την ισορροπημένη ανάπτυξη των παιδιών να υπάρχει απροϋπόθετος ελεύθερος χρόνος για παιχνίδι, ονειροπόληση κλπ. και να μην υπάρχει εντατικοποίηση. Στο πλαίσιο αυτό, ασκείται κριτική στην κυρίαρχη άποψη ότι «όσο περισσότερο, τόσο το καλύτερο, όσο πιο γρήγορα, τόσο το καλύτερο» (The more the better, the faster the better) (Hübenthal & Ifland, 2011).

Σαφώς αναγνωρίζεται η ανάγκη της προσχολικής εκπαίδευσης, της μέριμνας και της φροντίδας των παιδιών, ωστόσο υποστηρίζεται ότι αρκετές ανάγκες των παιδιών παραμελούνται λόγω του αυξανόμενου οικονομικού ορθολογισμού της προσχολικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, τονίζεται ότι η οργάνωση της προσχολικής εκπαίδευσης στηρίζεται όλο και περισσότερο σε οικονομικά κριτήρια, όπως είναι η αποτελεσματικότητα, η αποδοτικότητα κλπ. Αυτό θεωρείται ότι μπορεί να προκαλέσει φυσικές και ψυχολογικές αρρώστιες, όπως είναι η διαταραχή του ύπνου, η υπερκινητικότητα, το άγχος, οι συχνοί πονοκέφαλοι και πονόκοιλοι κλπ. Άλλοι κίνδυνοι για τα παιδιά που επισημαίνονται είναι η μειωμένη κατανόηση του ρόλου της εκπαίδευσης και η παραμέληση των δικαιωμάτων τους. Η εναλλακτική αυτή προσέγγιση απηχεί τη θέση των υπερασπιστών των δικαιωμάτων των παιδιών αλλά και παλαιότερων προοδευτικών φιλοσόφων της παιδαγωγικής, όπως ήταν ο John Dewey, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά που εμπλέκονται σε κοινωνικούς θεσμούς και δέχονται την επίδρασή τους θα πρέπει να έχουν συμμετοχή στη διαμόρφωση και στη διαχείρισή τους (MacNaughton & Smith, 2009· Moss, 2008). Ακόμη, η προτεραιότητα δίνεται στην ευρύτερη και πολυσχιδή εξέλιξη των παιδιών μέσα στους χώρους προσχολικής μέριμνας και φροντίδας, και όχι μόνο στην προετοιμασία των παιδιών για την αγορά εργασίας και την παραγωγική διαδικασία. Τα παιδιά δεν γίνονται αντιληπτά μόνο ως μελλοντικοί/-ές εργαζόμενοι/-ες σε μια

παγκοσμιοποιημένη κοινωνία και οικονομία, αλλά κυρίως ως ενεργά μέλη της κοινωνίας «εδώ και τώρα». Απαραίτητη για μια τέτοια δημοκρατική κοινωνία είναι η δημιουργία δομών οι οποίες θα δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να συμμετέχουν άμεσα στους χώρους προσχολικής μέριμνας ως άτομα με δικαιώματα και ως «δημοκρατικοί πολίτες του παρόντος».

Εναλλακτική εκπαίδευση: Ένα σχολείο των «κοινών»¹

Υπό το πρίσμα της προηγούμενης κριτικής, είναι ενδιαφέρουσα η εξερεύνηση ενός εναλλακτικού εκπαιδευτικού πεδίου, πέρα από το ιδιωτικό και κρατικό, το οποίο θεμελιώνεται στην ιδέα των «κοινών». Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, αλλά και αλλού, παρατηρείται μια μετατόπιση του ενδιαφέροντος από την έννοια του «δημόσιου» και «κρατικού» (π.χ. δημόσια κρατική εκπαίδευση) στην έννοια των «κοινών» ή αλλιώς στην κοινή ιδιοκτησία των κοινωνικών πόρων (Angelis, 2013· Hardt & Negri, 2000· 2004· 2009· 2012 · Κιουπκιολής, 2014), όπως είναι η γνώση και η εκπαίδευση. Από μια ιστορική προοπτική, τα κοινά αναφέρονται σε ποικίλες μορφές συλλογικής ιδιοκτησίας που θέσπισαν διάφορες κοινότητες, για να διασφαλίσουν την επιβίωση και την ευημερία κάθε μέλους τους. Είτε είναι υλικά, όπως η γη, το νερό και ο αέρας, είτε άυλα, όπως η γνώση και οι δεξιότητες, τα κοινά συγκροτούν έναν συνεκτικό ιστό που συνδέει όλα τα άτομα σε ένα δίκτυο κοινωνικής συνεργασίας και αλληλεξάρτησης. Η ύπαρξη των κοινών προϋποθέτει και προωθεί την αυτο-οργάνωση των κοινοτήτων, με την οποία συντηρούν και διαχειρίζονται ορθολογικά τους κοινούς πόρους (Ostrom, 1990, σσ. 15-28), αποφεύγοντας την κατασπατάλησή τους (Κιουπκιολής, 2014). Η πολιτική και οικονομική λογική των κοινών οδηγείται πέρα από τη λογική της αγοράς και του κράτους, της ατομικής και δημόσιας ιδιοκτησίας, η οποία έρχεται σε αντίθεση με τη συλλογική αυτοδιαχείριση των πόρων από τις επιμέρους κοινότητες. Στις μέρες μας, η σταδιακή εξάρθρωση του κράτους πρόνοιας και των αναδιανεμητικών του μηχανισμών, από τη μία, και η σοβούσα κρίση των αγορών και οι κοινωνικές της συνέπειες, από την άλλη, συνέβαλαν στην αναγέννηση της οικονομίας και της πολιτείας των κοινών σε παγκόσμια κλίμακα. Σύμφωνα με τον Slavoj Zizek (2008), τα κοινά και η προστασία

¹ Το υποκεφάλαιο αυτό αποτελεί μέρος του κειμένου *Πέρα από την ιδιωτική και κρατική εκπαίδευση: Η εκπαίδευση ως θεσμός των «κοινών»*, που γράψαμε από κοινού με τον Αλέξανδρο Κιουπκιολή και την Ελένη Δαμοπούλου και παρουσιάσαμε στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης με τίτλο *Η Έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Παρόν και Προοπτικές*, Ιωάννινα, 16-17 Οκτωβρίου 2014. Το κείμενο αυτό θα δημοσιευτεί στα πρακτικά του συνεδρίου.

τους από την εντεινόμενη καπιταλιστική απαλλοτρίωση βρίσκονται πλέον στο επίκεντρο των θεμελιωδών ανταγωνισμών της εποχής μας. Τα «κοινά» του πολιτισμού (της επικοινωνίας, της γνώσης, της πολιτιστικής κληρονομιάς), της εξωτερικής φύσης και της εσωτερικής μας φύσης (η βιογενετική κληρονομιά) απειλούνται ολοένα και περισσότερο από μια παγκόσμια διευρυμένη αγοράία εκμετάλλευση-ιδιοποίηση, η οποία θέτει σε κίνδυνο την αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων για τη μεγάλη πλειοψηφία (Κιουπκιολής, 2014).

Οι ανταγωνισμοί αυτοί και η ανάδυση των κοινών ως μιας εναλλακτικής πολιτικής λογικής διακρίνονται και στο πεδίο της εκπαίδευσης. Η αντιπαράθεση ανάμεσα σ' αυτούς που υποστηρίζουν την ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης και αυτούς που υπερασπίζονται τη δημόσια εκπαίδευση έχει κορυφωθεί στις μέρες μας. Σύμφωνα με μια προσέγγιση που προασπίζεται τη δημόσια εκπαίδευση, το ηγεμονικό νεοφιλελεύθερο εγχείρημα δεν αποσκοπεί μόνο στην αναδιανομή των πόρων (π.χ. της γνώσης) υπέρ του κεφαλαίου, αλλά επίσης στον επαναπροσδιορισμό των ορίων του πολιτικού και, κατά συνέπεια, των ορίων της εκπαίδευσης, ώστε να αποκλειστεί από το πολιτικό και να υπαχθεί στην οικονομική λογική της αγοράς. Υπό αυτό το πρίσμα, υποστηρίζεται ότι η εκπαίδευση ανακατασκευάζεται στο πλαίσιο του ηγεμονικού λόγου της επιχειρηματικότητας και της κοινωνίας της αγοράς. Σ' αυτές τις συνθήκες αναπτύχθηκε ένας λόγος (discourse) για την αναγκαιότητα διατήρησης της δημόσιας λειτουργίας της εκπαίδευσης. Παράλληλα, όμως, υποστηρίζεται σήμερα, στη θεωρία και στην πράξη, μια εναλλακτική προσέγγιση στην εκπαίδευση, η οποία θα ξεπερνά τις ιεραρχίες και τους αποκλεισμούς και της ίδιας της δημόσιας εκπαίδευσης, σε μια κατεύθυνση «κοινοποίησης» της εκπαιδευτικής λειτουργίας.

Σ' αυτό πλαίσιο, δημιουργήθηκαν ορισμένοι κοινωνικοί χώροι που έχουν στόχο μια εναλλακτική εκπαίδευση, πέρα από τη δημόσια-κρατική αλλά και πέρα από τις γνωστές μορφές της ιδιωτικής εκπαίδευσης, όπου τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ελέγχονται από ιδιώτες και αποβλέπουν στο κέρδος. Σ' αυτήν τη διαφορετική μορφή εκπαίδευσης συμμετέχουν όλοι (εκπαιδευτικοί, παιδιά, γονείς) από κοινού. Υπό τη σκοπιά αυτής της προβληματικής, θα παραθέσουμε μία περίπτωση της καθημερινής ζωής ενός σχολείου των κοινών, προκειμένου να συζητήσουμε κριτικά τις παραδοχές για την παιδική ηλικία και την παιδαγωγική στις οποίες στηρίζεται η λειτουργία του, να εξετάσουμε τη δυναμική αλλά και τους περιορισμούς ενός τέτοιου κοινωνικού

εγχειρήματος, τις συνέπειες πάνω στους μετέχοντες, τις σχέσεις εξουσίας που δρουν, αναπαράγονται και αμφισβητούνται στην εκπαιδευτική κοινότητα, τις μορφές υποκειμενικότητας που παράγονται απ' αυτήν την εναλλακτική εκπαιδευτική δραστηριότητα. Το σχολείο αυτό ονομάζεται «Μπισκούνια» και λειτουργεί στον Βόλο από τον Οκτώβριο του 2013. Το σχολείο αυτό δημιούργησαν οι γονείς των παιδιών, διότι δεν ήταν ικανοποιημένοι από το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα και επιθυμούσαν, όπως έλεγαν, μια καλύτερη, συμμετοχική και, άρα, περισσότερο ουσιαστική εκπαίδευση για τα παιδιά τους. Τα παιδιά τα οποία μετείχαν σ' αυτό το σχολείο ήταν ηλικίας από δύομισι έως τεσσεράμισι ετών και το σύνολο αυτών ήταν περίπου δεκαπέντε.

Σε ένα σχολείο των κοινών, όπου η παιδαγωγική και κοινωνική ζωή οργανώνεται με βάση τις αρχές της ελευθερίας και της αυτονομίας, είναι σημαντικό να δούμε πώς τα εμπλεκόμενα υποκείμενα διαπραγματεύονται και ορίζουν έμπρακτα τις έννοιες της ελευθερίας και αυτονομίας. Αυτό που έδειξε η εμπειρία στα Μπισκούνια ήταν ότι οι περιορισμοί των ενηλίκων είναι εκείνοι που θέτουν και τα όρια της ελευθερίας στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα, οι γονείς ήθελαν τα παιδιά τους να εκφράζονται μέσω του λόγου και της κίνησής τους ελεύθερα, καθώς και να γίνονται αποδεκτά όπως είναι. Η ελευθερία, όμως, που από την αρχή υπήρχε ως θεμέλιο για την ομάδα, πολλές φορές απειλούνταν στην πράξη από τους φόβους οι οποίοι κατέκλυζαν τα ενήλικα μέλη της ομάδας, τα οποία συχνά έχαναν την εμπιστοσύνη τους στα παιδιά, και η συνήθεια νικούσε την επιθυμία. Παρ' όλα αυτά, η διάθεση της ομάδας να πετύχει το εγχείρημα και να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα έδωσε την απαραίτητη ώθηση, ώστε να αντιμετωπιστούν αυτά τα εμπόδια και να δοθεί στα παιδιά ο κατάλληλος «χώρος», για να εκφραστούν και να αναπτυχτούν όσο το δυνατόν πιο ελεύθερα. Οι παράγοντες πάντως οι οποίοι επηρεάζουν τα όρια της ελευθερίας είναι στοιχεία όπως η ασφάλεια των παιδιών (σωματική κλπ.), η θέση εξουσίας που κατέχουμε ως ενήλικες, αλλά και στοιχεία όπως η συνήθεια, οι πεπατημένες συμπεριφορές και αντιδράσεις από τις οποίες είναι δύσκολο να αποκοπούμε.

Παράλληλα και σε άμεσο συσχετισμό με το αίτημα της ελευθερίας, μία από τις κύριες επιδιώξεις των γονιών και των παιδαγωγών της ομάδας ήταν η ανάπτυξη της αυτονομίας των παιδιών. Για την ομάδα, ήταν σημαντικό να καταφέρουν τα παιδιά να καλύπτουν μόνα τους τις βασικές τους ανάγκες και σταδιακά να αποδεσμευτούν από

τους ενήλικες και την εξάρτησή τους από εκείνους. Έτσι, η καθημερινότητα διαμορφώθηκε αναλόγως (τα παιδιά συμμετείχαν στις εργασίες, όπως στρώσιμο τραπεζιού, καθάρισμα χώρου κλπ., και αναλάμβαναν μόνα τους να διεκπεραιώσουν διάφορες ενέργειες). Ωστόσο, ο χώρος όπου φιλοξενούνταν τα Μπισκούνια δεν επέτρεπε τη μεγαλύτερη αυτονομία και αυτοεξυπηρέτηση των παιδιών. Για παράδειγμα, η βρύση δεν ήταν στο κατάλληλο ύψος, για να μπορούν τα παιδιά να πλύνουν τα χέρια τους, αντίστοιχα και οι τουαλέτες. Σ' αυτήν τη βάση, αναζητήθηκε και βρέθηκε νέος χώρος για την επόμενη σχολική χρονιά, προκειμένου η έννοια της αυτονομίας να βρει καταλληλότερο έδαφος, για να αναπτυχτεί. Η αυτονομία, λοιπόν, αφορά τόσο ζητήματα αυτοεξυπηρέτησης των παιδιών όσο και ζητήματα σχετικά με την αυτάρκεια όλης της ομάδας, καθώς πρόκειται να καλλιεργούν και να καταναλώνουν δικά τους προϊόντα.

Το κυριότερο σημείο σύνδεσης μεταξύ των μελών της ομάδας ήταν η επιθυμία τους να δημιουργήσουν έναν εναλλακτικό χώρο μάθησης, όπου τα παιδιά τους θα βρίσκονται στο επίκεντρο, τα ενδιαφέροντά τους και οι ανάγκες τους θα λαμβάνονται υπόψη, και θα τους δίνεται η ελευθερία να αναπτυχτούν ομαλά. Πιστεύοντας ότι αυτά δεν θα τα βρουν σε ένα συμβατικό σχολείο, ξεκίνησαν τις διαδικασίες να δημιουργήσουν ένα σχολείο που να ικανοποιεί τους στόχους τους. Παρόλο που δεν ακολουθήθηκε μία συγκεκριμένη παιδαγωγική θεωρία εξαρχής, υπήρξε ένα κοινό σημείο εκκίνησης. Σημαντικό ρόλο έπαιξε η αντίληψη για την παιδική ηλικία από πλευράς των γονέων και, ακολούθως, των παιδαγωγών. Αν και τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως «αθώα», ωστόσο δεν αντιμετωπίζονται ως παθητικά. Τα παιδιά θεωρούνται ενεργά όντα που είναι σε θέση να πουν την άποψή τους, να δράσουν αυτοβούλως και, γενικώς, να αναλάβουν την ευθύνη για τις ενέργειές τους. Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος βρισκόταν το παιδί. Από τις δικές του ανάγκες και επιθυμίες ξεκινάει κάθε ενέργεια της ομάδας και πάλι σ' αυτές καταλήγει.

Το κλίμα στην τάξη είναι πολύ φιλικό, δημιουργείται η αίσθηση της ομαδικότητας, προωθείται η συνεργασία και όλοι μαζί, μικροί και μεγάλοι, λειτουργούν για την όσο το δυνατόν καλύτερη επικοινωνία και συνύπαρξη. Το παιχνίδι κατέχει πρωτεύοντα ρόλο στην καθημερινότητα και χρησιμοποιείται ως το πιο βασικό εργαλείο μάθησης. Το παιχνίδι παίρνει διάφορες μορφές, από ελεύθερο έως πιο κατευθυνόμενο. Για παράδειγμα, μπορεί τα παιδιά να αρχίσουν αυθόρμητα κάποιο παιχνίδι ρόλων (όπως

τους πειρατές και τα ψάρια), ενώ άλλες φορές μπορεί να προωθηθεί ένα παιχνίδι από τις παιδαγωγούς που να ικανοποιεί κάποιον συγκεκριμένο παιδαγωγικό στόχο (π.χ. παιχνίδια για ανάπτυξη υπομονής). Μέσα στη διάρκεια της ημέρας λαμβάνουν χώρα ορισμένες σταθερές διαδικασίες, όπως είναι το πρωινό που τρώνε όλοι μαζί, αλλά και άλλες πιο ελεύθερες και μη προκαθορισμένες, όπως το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών ή η ανάγνωση μιας ιστορίας από τις παιδαγωγούς. Κάθε παιδί έχει τη δυνατότητα να επιλέξει με τι θέλει να ασχοληθεί, χωρίς αυτό να εμποδίζει τη ροή του υπόλοιπου προγράμματος.

Η μάθηση στηρίζεται στα ερωτήματα των παιδιών, τα οποία πηγάζουν ως επί το πλείστον από υπαρκτά βιώματά τους. Για παράδειγμα, μετράνε παιδιά και παιδαγωγοί πόσα κομμάτια φρούτου έχουν και προσπαθούν να τα μοιράσουν ισόποσα μεταξύ τους. Μια φορά ένα παιδί ρώτησε γιατί τα κύματα, αντί να βγαίνουν προς τα έξω, κινούνται προς τα αριστερά. Αντί η παιδαγωγός να του δώσει μια έτοιμη απάντηση, επέλεξε να γεμίσει μία λεκάνη με νερό και να προχωρήσει στο εξής «πείραμα». Ζήτησε πρώτα από το παιδί να παρατηρήσει το νερό της λεκάνης. Έπειτα, να φυσήξει από την πλευρά του το νερό και μετά να περιγράψει τα αποτελέσματα της ενέργειάς του (του φυσήματος). Έτσι, στο τέλος, η παιδαγωγός ρώτησε το παιδί αν τώρα σκέφτεται κάποια απάντηση σχετικά με τον λόγο για τον οποίο τα κύματα κινούνται προς εκείνη την κατεύθυνση, και εκείνο εξήγησε πως αυτό συμβαίνει επειδή ο αέρας φυσά από την αντίθετη πλευρά.

Η μάθηση, όμως, στα Μπισκούνια δεν αφορά μόνο γνωστικά ζητήματα, αλλά δίνεται μεγάλη βαρύτητα και σε κοινωνικές δεξιότητες, καθώς και στην ανάπτυξη της κίνησης και όλων των αισθήσεων. Οι τέχνες παίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο. Το πλαίσιο του σχολείου μπορεί να γίνει πιο σαφές μέσα από την περιγραφή της δομής της καθημερινότητάς του. Συγκεκριμένα, οι ώρες λειτουργίας είναι από τις 08:30 το πρωί έως τις 3 το μεσημέρι. Γύρω στις 09:30-10 τρώνε το πρωινό γεύμα, το οποίο είναι κοινό για όλους/-ες. Στη συνέχεια, ακολουθούν οι «καλημέρες», δηλαδή μαζεύονται οι μετέχοντες σε κύκλο και λένε κάποια τραγούδια ή παίζουν παιχνίδια. Ακολουθεί ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών ή άλλες δραστηριότητες, όπως κάποια κατασκευή, ζωγραφική, χορός, ανάγνωση παραμυθιού κλπ. Επιπλέον, στη ζώνη από τις 11 έως τη 1 το μεσημέρι (ορισμένες ημέρες) πραγματοποιούνται και κάποιες επισκέψεις από μη τακτικά μέλη της ομάδας, τα οποία εφαρμόζουν δραστηριότητες

σχετικές με το ειδικό αντικείμενό τους. Για παράδειγμα, έρχονται δυο κυρίες που ασχολούνται με ανάγνωση παραμυθιών, ο Α. που βοηθά τα παιδιά να γνωρίσουν διάφορα μουσικά όργανα και να πειραματιστούν με τη μουσική, η Φ. που κάνει yoga προσαρμοσμένη στις ηλικίες των μαθητών κλπ. Αυτό γίνεται λόγω της επιθυμίας να δημιουργηθεί ένα ανοιχτό σχολείο το οποίο θα προσφέρει στα παιδιά ποικιλία ερεθισμάτων και δεν θα είναι αποκομμένο από την υπόλοιπη κοινωνία. Στις 11:30, την «ώρα του φρούτου», και πάλι μαζεύονται για λίγο όλοι για φαγητό. Ακολουθεί άλλο ένα διάστημα ελεύθερου παιχνιδιού και στις 13:30 ξεκινάνε τις ετοιμασίες για το μεσημεριανό γεύμα. Πρώτα φροντίζουν η αίθουσα να είναι καθαρή και τακτοποιημένη (ζήτημα που έχει αποφασιστεί μετά από συζητήσεις και με τα παιδιά), έπειτα κάποιοι βοηθούν στο στρώσιμο και ο καθένας/καθεμία παίρνει το δικό του πιάτο και το τοποθετεί στο τραπέζι. Η ώρα του μεσημεριανού φαγητού αποτελεί «σημείο συνάντησης», όλοι και όλες μαζί συζητάνε και προσπαθούν να απολαύσουν αυτήν την ώρα που περνάνε μαζί. Ακολουθεί ξεκούραση ή παιχνίδι (αναλόγως με τις δυνάμεις) και λίγο πριν την αποχώρηση μαζεύονται όλοι/-ες σε κύκλο, για να πούνε τι τους άρεσε και τι όχι στην ημέρα που πέρασε. Αυτό ξεκίνησε ως διαδικασία από τα μισά της χρονιάς, με στόχο να αποτελέσει μια πρωταρχική μορφή συνέλευσης για τα παιδιά.

Κάπως έτσι κυλούν οι ημέρες στα Μπισκούνια, με ένα ευέλικτο πρόγραμμα, το οποίο, όμως, διαθέτει και στοιχεία ρουτίνας και επαναληπτικότητας, τα οποία πιθανώς τα παιδιά να τα έχουν ανάγκη. Έχουν δοθεί, λοιπόν, στη διαχείριση του χρόνου τα κατάλληλα περιθώρια, ώστε να μπορεί η ομάδα να δρα ελεύθερα, διατηρώντας παράλληλα και ορισμένα σημεία αναφοράς, ώστε να διευκολύνουν τα παιδιά να αντιληφθούν τον χρόνο.

Αντίστοιχα, υπάρχει μια ανοιχτή αντίληψη για τον χώρο, η οποία επιτρέπει στη φαντασία να λειτουργήσει ελεύθερα. Κάθε έπιπλο και αντικείμενο μπορεί να χρησιμοποιηθεί με έναν ιδιαίτερο, φανταστικό τρόπο ο οποίος να εξυπηρετεί το παιχνίδι. Παραδείγματος χάριν, το κεντρικό τραπέζι όπου τρώνε κατά διαστήματα έχει λειτουργήσει ως διαστημόπλοιο, καράβι ή σπίτι. Τα παιδιά τυχαίνει να κρύβονται από κάτω, να πατάνε πάνω του και να περνάνε απ' αυτό, λες και είναι η γέφυρα που ενώνει δύο περιοχές. Όταν, όμως, φτάνει η ώρα του φαγητού, τότε το τραπέζι ξαναπαίρνει τον αρχικό του ρόλο και παύει να είναι το μέσο για το παιχνίδι. Αυτή η

διαδικασία βοηθά τα παιδιά να αντιληφθούν πως οτιδήποτε και οποιοσδήποτε μπορεί να έχει περισσότερους από έναν ρόλους και πως αυτό είναι απόλυτα αποδεκτό.

Για να μπορεί ένα σχολείο να χαρακτηριστεί ως σχολείο των κοινών, δεν αρκεί μόνο μια σχετική παιδαγωγική αντίληψη. Η παιδαγωγική αντίληψη θα πρέπει να ενυπάρχει σε όλες τις συμπεριφορές και ενέργειες μέσα στο πλαίσιο της ομάδας. Έτσι, ζητήματα όπως η εξουσία θα πρέπει να διευθετούνται με τρόπο που να ανταποκρίνεται στο γενικότερο πνεύμα. Στην περίπτωση του συγκεκριμένου εγχειρήματος, την εξουσία κατέχει η συνέλευση. Οι αποφάσεις παίρνονται μέσω αυτής και αυτές εφαρμόζονται στην πράξη. Η συνέλευση αφορά ζητήματα γενικού περιεχομένου (από οικονομικά έως παιδαγωγικά) και όλοι έχουν δικαίωμα συμμετοχής. Επίσης, το πνεύμα αλληλεγγύης χαρακτηρίζει το εγχείρημα και την ομάδα γενικότερα, με αποτέλεσμα να δημιουργείται εκείνη η αίσθηση την οποία οι ενήλικες μετέχοντες σ' αυτήν θα θέλανε να δουν μελλοντικά και στα παιδιά.

Η καθημερινή πρακτική στα Μπισκούνια αμφισβητεί τον κυρίαρχο παιδαγωγικό μύθο, σύμφωνα με τον οποίο ο κόσμος είναι χωρισμένος σ' αυτούς που γνωρίζουν και στους αδαείς, στους ικανούς και στους ανίκανους, στους έξυπνους και στους βλάκες (Biesta, 2010). Το παιδί δεν εξαρτάται απόλυτα από τους εκπαιδευτικούς που εξηγούν. Μάλιστα, βασικός στόχος αυτού του εγχειρήματος είναι η απεξάρτηση και η χειραφέτηση των παιδιών-μαθητών/-τριών από τους ενήλικους παιδαγωγούς και γονείς. Αυτό επιχειρείται μέσω μιας διδασκαλίας που δεν αναπτύσσεται στη βάση της εξήγησης αλλά της παρότρυνσης προς τα παιδιά να εμπλακούν ενεργητικά και προσεκτικά σε μια εργασία όπου θα συνειδητοποιήσουν τι μπορούν να κάνουν, όταν αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως ίσο με οποιονδήποτε άλλο. Συνεπώς, στόχος είναι η συνεχής επαλήθευση της αρχής της ισότητας όλων των ανθρώπων και της πεποίθησης ότι δεν υπάρχει ιεραρχία της διανοητικής ικανότητας (Biesta, 2010· Ρανσιέρ, 2008· Ranciere, 2010, σ. 6). Το παιδί παροτρύνεται να δει, να σκεφτεί και να πράξει, προκειμένου να συνειδητοποιήσει πως δεν εξαρτάται από άλλους που ισχυρίζονται ότι μπορούν να δουν, να σκεφτούν και να πράξουν γι' αυτό (Ρανσιέρ, 2008). Η πορεία προς τη μάθηση, λοιπόν, είναι και μια πορεία προς τη χειραφέτηση, όπου η διάνοια μαθαίνει να υπακούει μόνο στον εαυτό της. Αυτή η προσέγγιση αμφισβητεί τη διαδεδομένη υπόθεση ότι τα παιδιά δεν είναι ικανά να μάθουν από

μόνα τους και, άρα, απαιτείται η παρέμβαση ενός εκπαιδευτή. Δεν σημαίνει, όμως, ότι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού ακυρώνεται. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο/η εκπαιδευτικός είναι κάποιος ή κάποια που απαιτεί την προσπάθεια από τους μαθητές και επαληθεύει ότι έγινε η προσπάθεια με προσοχή (Ρανσιέρ, 2008).

Η προσέγγιση αυτή αμφισβητεί έμπρακτα την κατασκευή του μαθητή και της μαθήτριας ως παθητικού, αδύναμου και ελλειπτικού όντος, από το οποίο όχι μόνο λείπει αυτό που πρέπει να μάθει (γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες) αλλά κυρίως η ικανότητα μάθησης (Biesta, 2010). Αυτή η έλλειψη τεκμηριώνεται σε δύο επιχειρήματα, τα οποία αμφισβητεί η πρακτική στα Μπισκούνια. Συγκεκριμένα, το πρώτο επιχείρημα ισχυρίζεται ότι τα παιδιά δεν έχουν επαρκή ανάπτυξη ακόμα, δηλαδή είναι γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά ανώριμα, και, συνεπώς, δεν είναι σε θέση να μάθουν από μόνα τους αυτό που απαιτείται από την κοινωνία των ενηλίκων. Σύμφωνα με το δεύτερο επιχείρημα, το αντικείμενο της μάθησης είναι δύσκολο να γίνει κατανοητό από τα παιδιά, οπότε ο/η εκπαιδευτικός το εξηγεί αναλύοντάς το σε μικρότερα κομμάτια. Έτσι, σταδιακά το παιδί μπορεί να φτάσει στην κατανόησή του (Biesta, 2010). Σ' αυτό το πλαίσιο, η εξήγηση θεωρείται ανεκτίμητο μέσο μάθησης, διότι μειώνει την ανισότητα μεταξύ των μαθητών/-τριών και του/της εκπαιδευτικού. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Ρανσιέρ, αυτό που μαθαίνουν οι μαθητές/-τριες είναι ότι δεν μπορούν να μάθουν χωρίς την εξήγηση του/της εκπαιδευτικού. Να εξηγείς, λέει ο Ρανσιέρ, είναι να δηλώνεις την ανικανότητα του αποδέκτη της εξήγησης. Αντί να μετασχηματίζει την ανισότητα ανάμεσα σ' αυτόν που γνωρίζει και σ' αυτόν που δεν γνωρίζει σε ισότητα, η εξήγηση ουσιαστικά πραγματώνει και διαιώνίζει την ανισότητα (Ρανσιέρ, 2008).

Η καθημερινή ζωή σ' αυτό το σχολείο (στα Μπισκούνια) και οι αντιλήψεις των μετεχόντων σ' αυτό απηχούν, έως έναν βαθμό, τη θέση των υπερασπιστών των δικαιωμάτων των παιδιών, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά τα οποία εμπλέκονται σε κοινωνικούς θεσμούς και δέχονται την επίδρασή τους θα πρέπει να έχουν συμμετοχή στη διαμόρφωση και στη διαχείρισή τους (MacNaughton & Smith, 2009· Moss, 2008). Επιπλέον, στα Μπισκούνια δίνεται προτεραιότητα στις ανάγκες και στην ευρύτερη εξέλιξη των παιδιών εντός του συγκεκριμένου χώρου προσχολικής μέριμνας και όχι μόνο στην προετοιμασία των παιδιών για την αγορά εργασίας και

την παραγωγική διαδικασία. Τα παιδιά γίνονται αντιληπτά όχι μόνο ως μελλοντικοί/-ές εργαζόμενοι/-ες σε μια παγκόσμια οικονομία της γνώσης αλλά κυρίως ως ενεργά μέλη της κοινωνίας «εδώ και τώρα». Παρά τα καθημερινά προβλήματα και τους ποικίλους περιορισμούς, τα Μπισκούνια επιχειρούν να δημιουργήσουν δομές που θα δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να συμμετέχουν άμεσα στους χώρους προσχολικής μέριμνας ως άτομα με δικαιώματα και ως «δημοκρατικοί πολίτες του παρόντος».

Στόχος αυτού του εναλλακτικού σχολείου των κοινών δεν είναι απλώς μια καλύτερη παιδαγωγική αλλά η ελευθερία και η χειραφέτηση. Επίσης, η ισότητα γίνεται αντιληπτή ως ένα αξίωμα το οποίο θα πρέπει να επαληθευτεί πρακτικά (Ρανσιέρ, 2008· Ranciere, 2010). Συνεπώς, ο στόχος της εκπαίδευσης των κοινών είναι κυρίως πολιτικός. Τα Μπισκούνια ενεργοποιούν μια ορισμένη δράση υποκειμενοποίησης (subjectification) και παράγουν νέες κοινωνικο-πολιτισμικές δυνατότητες. Εισάγουν ένα ετερογενές στοιχείο στον καθορισμένο μερισμό του αισθητού (Ranciere, 1999, σ. 42). Με άλλα λόγια, αποδομούν και αναδομούν μια ορισμένη εκπαιδευτική και κοινωνική τάξη πραγμάτων και, μ' αυτήν την έννοια, παράγουν πολιτικά αποτελέσματα.

Σύνοψη του κεφαλαίου

- Στο κεφάλαιο αυτό, επιχειρήσαμε μια κριτική προσέγγιση των σχολικών πειθαρχικών μηχανισμών που εγκαθιδρύουν την κυρίαρχη σχέση της κοινωνίας με την παιδική ηλικία.
- Στο σχολείο αναπτύσσεται ένας μηχανισμός μόνιμης επιτήρησης και ελέγχου για τα παιδιά, με στόχο τον μετασχηματισμό των παιδιών από φυσικά σε πολιτισμένα όντα, από πρωτόγονες σε πολιτισμένες υπάρξεις.
- Επιπλέον, αναλύσαμε την επίδραση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς και τις σύγχρονες μεταμορφώσεις της κάτω από την επίδραση του νεοφιλελεύθερου λόγου.

- Η κεντρική ιδέα της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου είναι ότι ο βασικός μοχλός ανάπτυξης της οικονομίας και της κοινωνίας είναι το ανθρώπινο κεφάλαιο, δηλαδή οι γνώσεις και οι δεξιότητες τις οποίες κατέχουν οι άνθρωποι. Οι μορφωμένοι και εξειδικευμένοι άνθρωποι, δηλαδή αυτοί που γνωρίζουν και έχουν δεξιότητες, είναι πιο παραγωγικοί.
- Ιδιαίτερα μας απασχόλησε η θέση των μικρών παιδιών στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου σήμερα. Η πρόωπη φροντίδα και εκπαίδευση των παιδιών έχει αποκτήσει μεγάλη σημασία και η επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο των μικρών παιδιών έγινε σημαντική στρατηγική ανάπτυξης των σύγχρονων κρατών.
- Τέλος, είδαμε αναλυτικά ένα εμπειρικό παράδειγμα μιας εναλλακτικής παιδαγωγικής και κοινωνικής πραγματικότητας, η οποία παράγει διαφορετικές παιδικές υποκειμενικότητες.
- Στόχος ενός εναλλακτικού σχολείου των κοινών δεν είναι μόνο μια καλύτερη παιδαγωγική αλλά η ελευθερία και η χειραφέτηση των μετεχόντων σ' αυτό. Η ισότητα είναι ένα αξίωμα που θα πρέπει να επαληθευτεί στην πράξη.
- Τα παιδιά που εμπλέκονται σε θεσμούς και δέχονται την επίδρασή τους θα πρέπει να έχουν συμμετοχή στη διαμόρφωση και στη διαχείρισή τους. Δίνεται προτεραιότητα στις ανάγκες και στην ευρύτερη εξέλιξη των παιδιών και όχι μόνο στην προετοιμασία των παιδιών για την αγορά εργασίας. Τα παιδιά δεν γίνονται αντιληπτά μόνο ως μελλοντικοί/-ές εργαζόμενοι/-ες σε μια παγκόσμια οικονομία της γνώσης αλλά κυρίως ως ενεργά μέλη της κοινωνίας «εδώ και τώρα».

Ερωτήσεις/Ανακεφαλαίωση

- Ποιος είναι ο στόχος της σχολικής πειθαρχίας;
- Ποια είναι η βασική ιδέα της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου;
- Ποιος είναι ο ρόλος των παιδιών στη σύγχρονη εκδοχή της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου;
- Ποια είναι η κριτική που ασκείται στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου;
- Ποιες είναι οι βασικές διαφορές του εναλλακτικού σχολείου το οποίο περιγράψαμε από το συμβατικό σχολείο;

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αθανασίου, Α. (2012). *Η Κρίση ως Κατάσταση Έκτακτης Ανάγκης. Κριτικές και Αντιστάσεις*. Αθήνα: Σαββάλας.

Angelis, M. (2013). *Κοινά, Περιφράξεις και Κρίσεις*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις των Ξένων.

Biesta, G. (2010). Learner, student, speaker. In C. Bingham & G. Biesta (Eds.), *Jacques Ranciere. Education, Truth, Emancipation* (pp.133-144). London and New York: Continuum.

Elias, N. (1996). *Η Διαδικασία του Πολιτισμού: Μία Ιστορία της Κοινωνικής Συμπεριφοράς στη Δύση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Esping-Andersen, G. (2002). A child-centred social investment strategy. In G. Esping-Andersen, D. Gallie, A. Hemerijck & J. Myles (Eds.), *Why We Need a New Welfare State* (pp. 26-67). Oxford: Oxford University Press.

Foucault. (2012). *Η Γέννηση της Βιοπολιτικής: Παραδόσεις στο Κολλέγιο της Γαλλίας (1978-1979)*. Αθήνα: Πλέθρον.

Hardt, M. & Negri, A. (2000). *Empire*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Hardt, M. & Negri, A. (2004). *Multitude*. New York: The Penguin Press.

Hardt, M. & Negri, A. (2009). *Commonwealth*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.

- Hardt, M. & Negri, A. (2012). *Να Πάρουμε τη Σκυτάλη. Η Διακήρυξη*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Hübenthal, M. & Ifland, A.M. (2011). Risks for children? Recent developments in early childcare policy in Germany. *Childhood*, 18 (1), 114-127.
- Κιουπκιολής, Α. (2014). *Για τα Κοινά της Ελευθερίας*. Αθήνα: Εξάρχεια.
- Lazzarato, M. (2013). *Η κατασκευή του χρεωμένου ανθρώπου*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- MacNaughton, G. & Smith, K. (2009). Children's rights in early childhood. In M.J. Kehily (Ed.), *An Introduction to Childhood Studies* (pp.161-176). Berkshire: Open University Press.
- Μακρυγιάννη, Δ. (1994). Η υπό διαπραγμάτευση (σχολική) τάξη. Στο Ι. Σολομών & Γ. Κουζέλης (Επιμ.), *Πειθαρχία και Γνώση, Τοπικά Α'* (σσ. 145-168). Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α.
- Μακρυγιάννη, Δ. (2003). *Κόσμοι της Παιδικής Ηλικίας*. Αθήνα: Νήσος.
- Moss, P. (2008). *Markets and Democratic Experimentalism. Two Models for Early Childhood Education and Care*. Ανακτήθηκε 15 Ιουλίου, 2015, από: www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_24015_2.pdf
- Ostrom, E. (1990). *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Πεχτελίδης, Γ. (2011). *Κυριαρχία και Αντίσταση. Μεταδομιστικές Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκκρεμές.
- Ranciere, J. (1999). *Disagreement. Politics and Philosophy*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Ρανσιέρ, Ζ. (2008). *Ο αδαής δάσκαλος. Πέντε μαθήματα πνευματικής χειραφέτησης*. Αθήνα: Νήσος.
- Ranciere, J. (2010). On ignorant schoolmasters. In C. Bingham & G. Biesta (Eds.), *Jacques Ranciere. Education, Truth, Emancipation* (pp.1-24). London and New York: Continuum.
- Rose, N. (1989). *Governing the Soul*. London: Routledge.
- Σολομών, Ι. (1994). Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: Γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου. Στο Ι. Σολομών & Γ. Κουζέλης (Επιμ.), *Πειθαρχία και Γνώση, Τοπικά Α'* (σσ. 113-144). Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α.

Wynn, J. (2009). Educating for late modernity. In A. Furlong (Ed.), *Handbook of Youth and Young Adulthood. New Perspective and Agendas* (pp. 97-104). London and New York: Routledge.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Zizek, S. (2008). *In Defense of Lost Causes*. London and New York: Verso.

Σύνδεση με το διαδίκτυο

1. Παρακολουθήστε το παρακάτω βίντεο για εναλλακτικές μορφές μάθησης και γράψτε μία σύντομη έκθεση για το περιεχόμενό του.

<https://www.youtube.com/watch?v=6RNRRqybUpE>

2. Παρακολουθήστε το παρακάτω βίντεο για το ανθρώπινο κεφάλαιο και σχολιάστε κριτικά το περιεχόμενό του.

<https://www.youtube.com/watch?v=ivy1QmWUtQI>

3. Χρησιμοποιήστε κάποια μηχανή αναζήτησης στο διαδίκτυο, όπως είναι η Google ή η Yahoo, προκειμένου να ψάξετε ιστοσελίδες και να εντοπίσετε παραδείγματα σχετικά με εναλλακτικούς τρόπους εκπαίδευσης. Μπορείτε να αναφέρετε γραπτά ένα παράδειγμα;

Ευρετήριο επιστημονικών όρων:

Σχολική Πειθαρχία – School Discipline

Ανθρώπινο Κεφάλαιο – Human Capital

Υποκειμενικότητα – Subjectivity

Γνώση – Knowledge

Παιδαγωγική – Pedagogy

Προσχολική Εκπαίδευση – Pre-School Education

Παιδική Ηλικία – Childhood

Χειραφέτηση – Emancipation

Αυτονομία – Autonomy

Κοινά – Commons