

Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο  
Δ.Π.Μ.Σ. Αρχιτεκτονική-Σχεδιασμός Του Χώρου  
Κατεύθυνση Β: ΠΟΛΕΟΔΟΜΙΑ – ΧΩΡΟΤΑΞΙΑ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Καραμπίνη Ζωή

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Μαρία Μαντουβάλου

### *Σχολείο και Γειτονιά*

**Τα Δημοτικά Σχολεία της γειτονιάς των Εξαρχείων**

**Κοινωνικός εξοπλισμός και κοινωνικός πυκνωτής;**

Φεβρουάριος 2014

## Περιεχόμενα

<b>Εισαγωγή</b> .....	4
1. Το αντικείμενο της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα .....	4
2. Μεθοδολογία .....	11
<b>Κεφάλαιο Α: Οριοθέτηση του ερευνητικού πλαισίου της Γειτονιάς</b> .....	16
A.1. Γειτονιά ή/και Κοινότητα: οριοθετήσεις και διαφοροποιήσεις.....	16
A.2. Το πλέγμα των χωρικών και κοινωνικών πρακτικών: Μια υλιστική προσέγγιση της Γειτονιάς. Από τον Henri Lefebvre στον David Harvey.....	21
A. 3. Γειτονιά και κοινωνικά δίκτυα: Το διακύβευμα των τοπικών δεσμών.....	32
<b>Κεφάλαιο Β: Σχολείο και «τοπικό κράτος»: Μια κριτική θεώρηση των αποκεντρωτικών μορφών στην εκπαίδευση</b> .....	37
B.1. Οι νέες μορφές αστικής διακυβέρνησης.....	37
B.2. Αποκεντρωτικές πολιτικές στο χώρο της εκπαίδευσης.....	45
B.3. Συμπεράσματα .....	51
<b>Κεφάλαιο Γ: Σχολείο και Γειτονιά: Η συμβολή του σχολείου στην πυκνότητα των κοινωνικών σχέσεων της γειτονιάς</b> .....	54
Γ.1. Το σχολείο ως «ανοιχτό σύστημα».....	54
Γ.2. Η οργανωτική δύναμη του σχολείου στη γειτονιά .....	60
Γ.3. Το σχολείο ως κοινωνικός πυκνωτής .....	70

<b>Κεφάλαιο Δ: Μελέτη περίπτωσης: Η γειτονιά της ευρύτερης περιοχής των Εξαρχείων και τα τρία δημοτικά σχολεία</b> .....	79
Δ.1. Η συγκρότηση της ταυτότητας της γειτονιάς .....	79
Δ.1.1 Ιστορική Αναδρομή .....	79
Δ.1.2 Η εγγραφή του παρελθόντος .....	82
Δ.1.3 Κοινωνικά χαρακτηριστικά .....	85
Δ.1.4 Παράλληλες «κεντρικότητες» .....	97
Δ.1.5 Συμπεράσματα .....	101
Δ.2. Τρία Δημοτικά Σχολεία .....	104
Δ.2.1 Το σχολείο της Κωλέττη (Εξάρχεια).....	106
Δ.2.2 Το σχολείο της οδού Ιουστινιανού (Λόφος Στρέφη).....	113
Δ.2.3 Το σχολείο της οδού Σίνα (Λυκαβηττός).....	118
Δ.3. Παράλληλες όψεις του «ανοιχτού» .....	124
Δ.3.1 Η συμμετοχή των φορέων της σχολικής κοινότητας.....	124
Δ.3.2 Η υποχρηματοδότηση των σχολείων ως τοπικό πρόβλημα.....	132
Δ.3.3 Πολυπολιτισμική γειτονιά ... εθνοτικά ομαδοποιημένα σχολεία;.....	138
Δ.3.4 Οι σχολικές υποδομές .....	144
Δ.3.5 Η συνάντηση του σχολείου με τη γειτονιά μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία.....	146
Δ.3.6 Η συνάντηση του σχολείου με τη γειτονιά μέσα από τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης.....	152
<b>Συμπεράσματα και ανοιχτά ερωτήματα</b> .....	158
<b>Παράρτημα</b> .....	166
<b>Βιβλιογραφία</b> .....	229

## Εισαγωγή

### 1. Το αντικείμενο της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα

Η αρχική σύλληψη του θέματος της παρούσας εργασίας προέκυψε από το ξεχωριστό ενδιαφέρον που παρουσιάζουν δύο διαφορετικά ερευνητικά πεδία, τα οποία έχουν κατορθώσει να πολώσουν την τρέχουσα συζήτηση ενός μεγάλου κομματιού της κοινωνίας, αλλά και τις διαχρονικές επιστημονικές συζητήσεις και τη βιβλιογραφία, και τα οποία τελικά συγκροτούν τους δύο πόλους της μελέτης: το Σχολείο και η Γειτονιά. Εξετάζοντας λοιπόν τις σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης που αναπτύσσει το σχολείο με την τοπική κοινότητα, η εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τη «συνάντηση» της σφαίρας του σχολικού περιβάλλοντος με το κοινωνικό περιβάλλον της γειτονιάς.

- Η γειτονιά γίνεται συχνά αντικείμενο προβληματισμού στη βάση των αποτελεσμάτων των ευρύτερων οικονομικών και γεωγραφικών ανακατατάξεων των τελευταίων δεκαετιών.<sup>1</sup> Στο επίκεντρο αυτής της συζήτησης βρίσκεται η ανάγνωση των νέων διαδικασιών που συγκροτούν την τοπική ταυτότητα και τη φύση του «γειτονεύειν». Η εκτίμηση της διάρρηξης του συνεκτικού πλαισίου των παραδοσιακών κοινοτήτων συνδέθηκε με την ανάπτυξη υπερτοπικών - μη τοπικών - δικτύων, τις έντονες πληθυσμιακές μετακινήσεις και την εισαγωγή των πόλεων στις ζώνες της ευέλικτης παγκοσμιοποιημένης αγοράς.<sup>2</sup> Ωστόσο, οι πρόσφατες κοινωνικοοικονομικές ανακατατάξεις που διαδραματίζονται στα πλαίσια της οικονομικής κρίσης επανατοποθετούν τη συζήτηση για τα περιεχόμενα της γειτονιάς σε νέα βάση. Η αύξηση της ανεργίας, η σύμπτυξη των οικογενειών σε μια στέγη, η συρρίκνωση των μισθών, των συντάξεων και των δημόσιων απολαβών κατέστησαν λιγότερο εφικτή την ενδοαστική (και συνάμα την κοινωνική, εκπαιδευτική και επαγγελματική) κινητικότητα των κατοίκων. Το πάγωμα όλων των προηγούμενων μορφών κοινωνικής αναπαραγωγής και διατήρησης συντέλεσε στην «επιστροφή» των κατοίκων στη γειτονιά: Οι κάτοικοι ενεργοποιούνται περισσότερο σε τοπικό επίπεδο. Αναζητούν νέους τρόπους κοινωνικοποίησης και διασκέδασης στο πεδίο της γειτονιάς τους.

---

<sup>1</sup> Βαΐου Ν. κ.ά. (2007β)

<sup>2</sup> Μπάουμαν Ζ. (2008:17)



Σήμερα, η ανάπτυξη τοπικών δεσμών, κοινωνικών δικτύων και δομών αλληλεγγύης φαίνεται να απορρέει μέσα από την υλική ανάγκη των συρρικνωμένων κοινωνικών στρωμάτων να επανακαθορίσουν το πλαίσιο ζωής τους. Στις νέες συνθήκες, η αναζήτηση των περιεχομένων της γειτονιάς που συμβάλλουν στη συνεκτικότητα του κοινωνικού ιστού αναζωπυρώνει το ενδιαφέρον για το σχολείο, ως τοπικός δημόσιος οργανισμός και ως κοινωνικός εξοπλισμός της γειτονιάς.

- Αντίστοιχα, οι ευρύτερες μεταναστευτικές ροές και οι πρόσφατες κοινωνικοοικονομικές αναδιαρθρώσεις επανακαθόρισαν τη λειτουργία του σχολείου, είτε αυτό ιδωθεί ως «μικρογραφία» της κοινωνίας είτε ως ειδικό πεδίο εκδήλωσης των κοινωνικών μεταβολών. Οι μετασχηματισμοί της παραγωγικής διαδικασίας, η ανάπτυξη νέων τεχνολογικών εργαλείων, η ανάδυση της «κοινωνίας των πολιτών» και της «κοινωνίας της γνώσης», η παγκοσμιοποίηση και η διάλυση του κράτους πρόνοιας συνυφαίνουν τις νέες ορίζουσες του εκπαιδευτικού χάρτη. Το πέρασμα του σχολείου σε μια νέα εποχή φαίνεται και μέσα από την εμφάνιση νέων όρων, μοντέλων και προσεγγίσεων. Οι έννοιες της «αποκέντρωσης», της «αξιολόγησης», της «καινοτομίας» και της «αυτονόμησης των σχολικών μονάδων»<sup>3</sup> αποτέλεσαν το βασικό μεταρρυθμιστικό λεξιλόγιο των εκπαιδευτικών πολιτικών. Τα ιδεολογήματα του νεοφιλελεύθερου καπιταλισμού προσπάθησαν στην ουδετεροποίηση των νέων μορφών εξουσίας<sup>4</sup>, αναμοχλεύοντας την ενεργοποίηση των μηχανισμών της ιδιωτικής εκπαίδευσης, ενώ οι κυρίαρχες μεταμοντέρνες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις υποδέχτηκαν το χυλό των «μερικών διηγήσεων» του παγκοσμιοποιημένου και κατακερματισμένου κόσμου<sup>5</sup>, μετουσιώνοντας την ανάλυση της κοινωνικής δομής σε ανάλυση του κοινωνικού πλουραλισμού.<sup>6</sup> Στις νέες συνθήκες το σχολείο καλείται να εκπληρώσει μια διττή διαδικασία: αφενός να προσαρμοστεί στη νέα κοινωνική πραγματικότητα, αφετέρου να απορροφήσει τους κοινωνικούς κραδασμούς. Σε αυτή την εύθραυστη ισορροπία, οι αναζητήσεις για την ενδυνάμωση του δημόσιου σχολείου αναζωπυρώνουν το ενδιαφέρον για τη γειτονιά.

---

<sup>3</sup> Παρασκευόπουλος Χ. (2001)

<sup>4</sup> Κατσαρός Ι. (2008β)

<sup>5</sup> Γρόλλιος Γ, Κάσκαρης Ι. (1997)

<sup>6</sup> Λιάμπας Α, Κάσκαρης Ι. (2007)

Αναμφίβολα, η επίδραση της γειτονιάς στη σχολική λειτουργία ήταν πάντοτε σημαντική, γεγονός που έγκειται στους ισχυρούς οργανικούς τους δεσμούς: η τοπική κοινότητα αποτελεί υποκείμενο της εκπαίδευσης διαδικασίας (μαθητές), συντελεστή της διοικητικής οργάνωσης του σχολείου (εκπρόσωποι της Γ.Α., γονείς) και υποδοχέα των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης και των πρωτοβουλιών του σχολείου. Τι συνιστά επομένως την επανεξέταση αυτής της αλληλεπίδρασης;

- Καταρχήν, η επαναφορά της γειτονιάς και των τοπικών σχέσεων ως ζωτικό στοιχείο της κοινωνικής δραστηριότητας επαναπροσδιορίζει το περιεχόμενο τόσο της σχολικής όσο και της τοπικής κοινότητας. Το γεγονός της «επιστροφής» των κατοίκων στη γειτονιά, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, αποτελεί όμως τη μία όψη της τρέχουσας κοινωνικοοικονομικής συγκυρίας. Εδώ οφείλουμε να συμπεριλάβουμε και τις παράλληλες οικονομικές και πολιτικές διεργασίες που επαναφέρουν επίμονα την τοπική διάσταση. Συγκεκριμένα, η αντανάκλαση των νέων μορφών αστικής διακυβέρνησης και της αποκεντρωμένης διοίκησης στο χώρο της εκπαίδευσης διεκδικεί μια σημαντική «περιοχή» της συζήτησης για το περιβάλλον της γειτονιάς. Επομένως, **η πολυδιάστατη επαναπλαισίωση του τοπικού στοιχείου επαναξιολογεί τη δυναμική της επίδρασης του τοπικού περιβάλλοντος στο σχολείο.**
- Δεύτερον, αποτελεί κοινή αίσθηση ότι το σύγχρονο σχολείο βρίσκεται σε ένα καθεστώς δυσλειτουργίας και απορύθμισης, γεγονός που σχετίζεται με την κλιμακούμενη υποβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης, τη διάλυση της παραγωγικής βάσης της χώρας και την έξαρση των εθνικιστικών και ρατσιστικών κρουσμάτων στα σχολεία. Το μέγεθος και το εύρος των κοινωνικών προβλημάτων μεταφέρονται όλο και εντονότερα στο δημόσιο σχολείο, και μάλιστα στην πλειοψηφία τους. Τα φαινόμενα της σχολικής βίας, της σχολικής διαρροής, της ασιτίας των μαθητών, κ.ά., δεν αποτελούν μεμονωμένα ζητήματα, ούτε απασχολούν αποκλειστικά τις υποβαθμισμένες περιοχές των μεγάλων αστικών κέντρων. Σε αυτές τις συνθήκες, **οι προβληματισμοί γύρω από την αλληλεπίδραση του σχολείου με τη γειτονιά δεν μπορούν να μην συμπεριλάβουν τον τρόπο και τις προοπτικές ενδυνάμωσης του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης.**

- Τρίτον, οι ιστορικά πρόσφατες μεταναστευτικές ροές των τελευταίων δεκαετιών κατέστησαν την ελληνική κοινωνία πολυπολιτισμική, μετατρέποντας, με λιγότερη ή περισσότερη ένταση, τα περισσότερα δημόσια σχολεία σε πολυπολιτισμικά κέντρα. Η ανεπάρκεια του σχολείου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας ανέδειξε την έλλειψη υποστηρικτικών δομών και δημόσιων παροχών που να διευκολύνουν την κοινωνική ένταξη των μεταναστών μαθητών, αλλά και το συντηρητικό κοινωνικοπολιτικό προσώπειο της: η παρουσία των αλλόγλωσσων μαθητών μετατρέπεται σε «μειονέκτημα»,<sup>7</sup> πολώνοντας την τοπική κοινωνία απέναντι στα σχολεία με πολυεθνική μαθητική σύνθεση. Είναι λοιπόν εμφανές ότι **ο μεταναστευτικός παράγοντας υπεισέρχεται δυναμικά στη διάδραση του σχολείου με την γειτονιά**, συγκροτώντας ένα ακόμη «όριο» της κοινοτικής ζωής, της κοινωνικής συνοχής και της σχολικής ένταξης των παιδιών.
- Τέταρτον, προκύπτουν ευρύτεροι προβληματισμοί γύρω από το θεσμικό πλαίσιο της συνεργασίας του σχολείου με τους τοπικούς φορείς, που ανάγονται στην ευρύτερη απαξίωση της θεσμικής διάστασης ως μέσο διασφάλισης και κατοχύρωσης των κοινωνικών δικαιωμάτων, μεταξύ άλλων και της εκπαίδευσης. Άλλωστε ένα σημαντικό μερίδιο ευθύνης της συρρίκνωσης του δημόσιου σχολείου επαφίεται στις τελευταίες θεσμικές ρυθμίσεις (καταργήσεις και συγχωνεύσεις σχολικών μονάδων, μεταφορά της ευθύνης της οικονομικής συντήρησης των σχολείων από το «κεντρικό» στο «τοπικό» κράτος, μείωση των απολαβών στους εκπαιδευτικούς, κ.ά.). Διευρύνοντας αυτόν τον προβληματισμό, αρκεί να συνυπολογίσουμε ότι σε καιρούς κρίσης και όξυνσης των κοινωνικών αντιθέσεων, αναδύονται νέες – άλλοτε επικρατούν οι υπάρχουσες- εξωθεσμικές κοινωνικές σχέσεις και δομές. Σε αυτή τη συζήτηση, είναι χαρακτηριστική η σκέψη του Ζίγκμουντ Μπάουμαν, ο οποίος, διερευνώντας το πέρασμα από τη «σταθερή» στη «ρευστή» φάση της νεωτερικότητας, διατείνεται ότι: *«οι κοινωνικές δομές (οι δομές που περιορίζουν τις ατομικές επιλογές, οι θεσμοί που διαφυλάσσουν την επανάληψη των καθημερινών πρακτικών, τα πρότυπα αποδεκτής συμπεριφοράς) δεν μπορούν και δεν αναμένεται πλέον να διατηρούν τη μορφή τους για πολύ, γιατί αποσυντίθεται και διαλύονται πιο γρήγορα από το χρόνο που*

---

<sup>7</sup> Χαραβιτσιδής Π. (2009)

*χρειάζεται για να διαμορφωθούν ... »<sup>8</sup> Η σχετική απαξίωση λοιπόν του θεσμικού πλαισίου που λειτουργούσε ως οδηγός της συνεργασίας της σχολικής με την τοπική κοινότητα δημιουργεί ερωτήματα ως προς τη συνοχή των δεσμών της σχολικής με της τοπική κοινότητα.*

- Πέμπτον, το αστικό και φυσικό περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται το σχολείο, συνιστά ένα κομβικό πεδίο εκδήλωσης των κοινωνικών διεργασιών της σχολικής και τοπικής κοινότητας. Ο τρόπος πρόσβασης στο σχολείο, η αρχιτεκτονική διάρθρωση του σχολικού χώρου, οι πεζοδρομήσεις, τα πάρκα, οι δημόσιοι χώροι, κ.ά. αποτελούν σημαντικές κοινωνικές υποδομές και κριτήρια για τη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής ζωής και την ενθάρρυνση της κοινωνικής ώσμωσης των κατοίκων. Ωστόσο, η πραγματικότητα των σχολείων που βρίσκονται σε αστικές γειτονίες της πόλης αναδύει την καθημερινή αναμέτρησή τους με τις δυσκολίες που παράγει το ασφυκτικά πυκνοκατοικημένο και περιβαλλοντικά υποβαθμισμένο αστικό περιβάλλον. Είναι λοιπόν εμφανές ότι **στις αστικές γειτονίες το ζητούμενο του κοινωνικού εξοπλισμού τίθεται αναβαθμισμένα.**

Για τη διερεύνηση της «συνάντησης» της σφαίρας του σχολικού περιβάλλοντος με το κοινωνικό περιβάλλον της γειτονιάς, η εργασία λαμβάνει υπόψη τις ευρύτερες διεργασίες που συνιστούν το περίγραμμα και το περιεχόμενο της ενότητας του σχολείου και της ενότητας της γειτονιάς. Άλλωστε και οι δύο ερευνητικές ενότητες δεν αποτελούν αυτοαναφορικά συστήματα, αλλά κοινωνικές συναρτήσεις. Το γεγονός λοιπόν ότι η εργασία πραγματοποιείται εντός μιας εκρηκτικής κοινωνικής πραγματικότητας, όπου όλα τα κοινωνικά περιβάλλοντα αναζητούν νέους δρόμους και ισορροπίες, δεν μπορεί να μην επηρεάσει την οπτική της προσέγγισης του θέματος. Αναγνωρίζεται λοιπόν εξ αρχής ότι τα ζητήματα που την απασχολούν δεν αρθρώνονται σε ένα κενό κοινωνικοπολιτικών αντιπαραθέσεων. Αντίθετα προσπαθούν να συμπεριλάβουν τους ευρύτερους προβληματισμούς που θέτει σε λειτουργία η τρέχουσα κοινωνική πραγματικότητα.

Αναγνωρίζοντας την πολλαπλότητα των παραγόντων που συνθέτουν το αντικείμενο της εργασίας, οφείλουμε να σημειώσουμε ότι παράγονται δυσκολίες που σχετίζονται με την αυστηρή οριοθέτηση των εφαιπόμενων ζητημάτων που αναδύονται από τη «συνάντηση» των δύο ενοτήτων. Η οπτική που υιοθετείται για την «επιλεκτικότητα» των θιγόμενων

---

<sup>8</sup> Μπάουμαν Ζ, (2008:15)

ζητημάτων εδράζεται στην πεποίθηση ότι μεγαλύτερη σημασία έχει η ανάδειξη των δυνάμεων που δρουν καθοριστικά στην αλληλεπίδραση του σχολείου με τη γειτονιά, παρά η συνολική καταγραφή όλων των πεδίων της συνάντησής τους. Εδώ, οφείλουμε να παραθέσουμε και την αδυναμία της έρευνας να στοιχειοθετήσει τα συμπεράσματά της με βάση τα σημερινά στατιστικά δεδομένα του πληθυσμού, δεδομένου ότι η βάση δεδομένων αντλήθηκε από τα αποτελέσματα της απογραφής του 2001. Αυτή η επισήμανση κρίνεται σημαντική διότι τα τελευταία χρόνια οι κοινωνικοοικονομικές μεταβολές και οι πληθυσμιακές ροές επιταχύνθηκαν με γρήγορους ρυθμούς.

Τέλος, βασικό στοιχείο της οριοθέτησης του θέματος αποτελεί η εστίαση της εργασίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στα δημοτικά σχολεία. Σε αυτήν την επιλογή οδήγησαν δύο λόγοι: Πρώτον, η πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί την μοναδική βαθμίδα εκπαίδευσης που διατηρεί μια σχετική απόσταση από το καθεστώς των εισαγωγικών εξετάσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, το οποίο καθορίζει όλο το πλαίσιο της συζήτησης για τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Δεύτερον, στο περιβάλλον της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτυπώνεται η προνομιακή σχέση της κοινωνίας, της εκπαίδευσης και της οικογένειας με την παιδική ηλικία.<sup>9</sup> Σε αυτή τη βάση, οι δυνάμεις που διαμορφώνουν το σχολικό περιβάλλον και το περιβάλλον της γειτονιάς αναλαμβάνουν μια τεράστια ευθύνη για το μέλλον των μαθητών αυτής της ηλικίας.

#### **Τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας μπορούν να κωδικοποιηθούν στους εξής άξονες:**

- Συμβάλλει το σχολείο ως δημόσιος τοπικός οργανισμός και ως κοινωνικός εξοπλισμός στην ανάσχεση της διάρρηξης του κοινωνικού ιστού της γειτονιάς; Με ποιον τρόπο; Δεδομένου ότι το σχολείο αποτελεί μια κατηγορία κοινωνικού εξοπλισμού, αναδύονται ερωτήματα που άπτονται στο σχεδιασμό και τη χωροθέτηση των σχολείων τόσο σε σχέση με την επάρκεια των σχολικών υποδομών όσο και στη συσχέτιση τους με τις υπόλοιπες κοινωφελείς χρήσεις της γειτονιάς. Αξιοποιούνται οι σχολικές εγκαταστάσεις για την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δραστηριοτήτων;

---

<sup>9</sup> Σολομών Ι. (1992: 16)

- Η «συνάντηση» του σχολείου με το κοινωνικό περιβάλλον της γειτονιάς δημιουργεί ερωτήματα για τα «όρια» του σχολικού και του τοπικού περιβάλλοντος. Ποια στοιχεία οριοθετούν το σχολικό περιβάλλον; Η αναμέτρηση των σχολείων με ένα πλήθος κοινωνικών προβλημάτων συνέβαλλε στο «άνοιγμα» του σχολείου στην γειτονιά ή στην ενεργοποίηση μηχανισμών «οχύρωσης» του σχολείου από το «παθολόγο» εξωτερικό περιβάλλον; Πώς ορίζεται τελικά το «ανοιχτό» σχολείο λαμβάνοντας υπόψη τα κοινωνικά οικονομικά και πολιτικά «όρια» της σύγχρονης κοινωνίας;
- Πώς επηρέασε τη συνεργασία της σχολικής με την τοπική κοινότητα η αυξημένη παρουσία αλλόγλωσσων μαθητών; Αποτελεί το δημόσιο σχολείο έναν τόπο υποστήριξης, ένταξης και κοινωνικής δικτύωσης των μεταναστών μαθητών και των οικογενειών τους;
- Συμβάλλει η τρέχουσα συγκυρία στην ενεργοποίηση των τοπικών φορέων και των γονέων στη σχολική λειτουργία; Ποια χαρακτηριστικά της γειτονιάς ενθαρρύνουν τη διαμόρφωση ενός κλίματος συμμετοχής στη σχολική λειτουργία;
- Οι προβληματισμοί γύρω από τη συμμετοχή και την ενδυνάμωση του δημόσιου σχολείου δεν μπορούν να μη συμπεριλάβουν τις δράσεις κοινωνικών δικτύων αλληλεγγύης που δρουν τοπικά στις γειτονιές. Το εύρος αυτών των δράσεων παραλαμβάνει πρωτοβουλίες της τοπικής και κεντρικής εξουσίας, της Εκκλησίας, εθελοντικές οργανώσεις, Μ.Κ.Ο, μέχρι πρωτοβουλίες που στηρίζονται στα κοινωνικά κινήματα των «από κάτω»: ανταλλακτικά παζάρια, ανταλλαγή εργασίας - προϊόντων, «τράπεζες χρόνου», αλληλέγγυο εμπόριο, αυτοδιαχειριζόμενοι χώροι, κοινωνικά ιατρεία, κλπ. Μπορεί το σχολείο να αποτελέσει μια συνιστώσα των δομών κοινωνικής αλληλεγγύης;

## 2. Μεθοδολογία

Για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων, επιχειρείται στο πρώτο κεφάλαιο η προσέγγιση της γειτονιάς μέσα από τρεις διαφορετικές «εισόδους». Αρχικά, εισάγονται οι έννοιες της γειτονιάς και της κοινότητας έτσι όπως εμφανίζονται στις κοινωνιολογικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις, καθώς επίσης και ως αντικείμενα του πολεοδομικού σχεδιασμού, προκειμένου να υιοθετηθεί η άποψη της «συνάντησης» του τοπικού στοιχείου και της κοινότητας πάνω στη γειτονιά. Στη συνέχεια, εισάγονται οι έννοιες των χωρικών και κοινωνικών πρακτικών. Ακολουθώντας τη σχηματοποίηση του πλέγματος των χωρικών πρακτικών που προτείνει ο David Harvey,<sup>10</sup> η γειτονιά εξετάζεται με βάση την ευκολία πρόσβασης και τον καθορισμό των αποστάσεων, την ιδιοποίηση και χρήση του χώρου, την κυριαρχία και τον έλεγχο του χώρου και την παραγωγή του χώρου. Τέλος, η εργασία διαπραγματεύεται τη χωρικότητα των τοπικών δεσμών μέσα από τα κοινωνικά δίκτυα, εξετάζοντας επιλεκτικά τη σχετική βιβλιογραφία.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, η αλληλεπίδραση του σχολείου με τη γειτονιά εξετάζεται μέσα από την έννοια των συμμετοχικών διαδικασιών στην εκπαίδευση, έτσι όπως διατυπώθηκαν και εφαρμόστηκαν μέσα από τις διαδικασίες της αποκέντρωσης και των αρχών της αστικής διακυβέρνησης. Για τον σκοπό αυτό, παρουσιάζονται συνοπτικά κομμάτια της συζήτησης των τελευταίων ετών για την επίδραση των πολιτικοοικονομικών αλλαγών στις χωρικές πολιτικές. Δεδομένου ότι η «*εκπαίδευση στα σύγχρονα κράτη αντιμετωπίζεται ως μια δημόσια υπηρεσία*»,<sup>11</sup> επιχειρείται, στη συνέχεια, μια παράλληλη ανασκόπηση των αποκεντρωτικών πολιτικών που αφορούν τη δημόσια διοίκηση και την εκπαιδευτική διοικητική δομή. Η έμφαση στο τοπικό επίπεδο, η μεταβίβαση αρμοδιοτήτων από το «κεντρικό» στο «τοπικό» κράτος, ο ανατιμημένος ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και οι εκτενείς «συγχωνεύσεις» αποτελούν τα κεντρικά σημεία σχολιασμού. Τέλος, παρουσιάζονται προβληματισμοί που αφορούν τόσο στην αναίρεση της ρητορείας για τον εκδημοκρατισμό του σχολείου και την ενίσχυση της «λαϊκής συμμετοχής» μέσα από τα αποτελέσματα των υλοποιημένων αποκεντρωτικών πολιτικών.

---

<sup>10</sup> Harvey D (2007)

<sup>11</sup> Κατσαρός Ι. Τύπας Γ. (2005)

Στο τρίτο κεφάλαιο, εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο το σχολείο μπορεί να συμβάλλει στην ποικιλία και πυκνότητα των κοινωνικών σχέσεων της γειτονιάς. Αντλώντας από τη συστημική σκέψη, το σχολείο εξετάζεται ως «ανοιχτό» κοινωνικό σύστημα, επικεντρώνοντας στην έννοια των «ορίων» του περιβάλλοντος. Στη συνέχεια, τεκμηριώνεται ο οργανωτικός ρόλος του τοπικού σχολείου στη γειτονιά, μέσα από τρεις άξονες που διέπουν τη σχολική λειτουργία: την απόδοση κοινωνικών και θεσμικών ρόλων στους κατοίκους της γειτονιάς, τον δημόσιο και υποχρεωτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και την ποικιλότητα αξιοποίηση των σχολικών εγκαταστάσεων. Οι ευρύτερες διεργασίες που συνοδεύουν τη σχολική λειτουργία καθιστούν τελικά το σχολείο ως κοινωνικό πυκνωτή της οικονομικής δομής, του πολιτικού στοιχείου και των κοινωνικών συναντήσεων.

Ωστόσο, ο οργανωτικός ρόλος του σχολείου και συμβολή του στην πυκνότητα και την ποικιλία των σχέσεων στη γειτονιά συνίσταται σε μια δυναμική και όχι σε μια de facto κοινωνική εγγραφή. Σε αυτή τη βάση, συγκροτείται η υπόθεση ότι η συμβολή του σχολείου στην ποικιλία και πυκνότητα των κοινωνικών σχέσεων οφείλει να ιδωθεί μέσα από την επέκταση των ορίων του σχολικού περιβάλλοντος στη γειτονιά.

Για τη διερεύνηση αυτού του ζητήματος, στο τέταρτο κεφάλαιο, η εργασία εστιάζει στη γειτονιά των Εξαρχείων και στα τρία δημοτικά σχολεία της περιοχής. Η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας στηρίζεται στη συγκριτική μελέτη της αλληλεπίδρασης των δημοτικών σχολείων που εντάσσονται στην περιοχή με τα «τοπικά δεδομένα» των Εξαρχείων. Εδώ, οφείλουμε να αποσαφηνίσουμε ότι έχει συνειδητά αποφευχθεί οποιαδήποτε «σύγκριση» ή «αξιολόγηση» των σχολείων ξεχωριστά ή μεταξύ τους σε ότι αφορά το εκπαιδευτικό τους έργο. Η συγκριτική μελέτη των σχολείων αφορά αποκλειστικά και μόνο στην αλληλεπίδρασή τους με τη γειτονιά, σύμφωνα με τους ερευνητικούς άξονες της εργασίας.

Αρχικά, σταχολογούνται οι παράγοντες που συγκρότησαν την ταυτότητα μιας πολύμορφης αστικής γειτονιάς, με κοινωνική ετερογένεια και έντονη πολιτική ταυτότητα και κοινωνική δράση. Η οικιστική εξέλιξη της περιοχής, η συνύπαρξη διαφορετικών κοινωνικών στρωμάτων και η ανάπτυξη της «κεντρικότητας» του πολιτισμού, της διανόησης, της πολιτικής δράσης, της αναψυχής και της νεολαίας αποτελούν τα βασικά της κινητικότητας και της ώσμωσης των κατοίκων της. Η ανάπτυξη αυτού του ζητήματος βασίζεται στη βιβλιογραφία και σε στοιχεία που συλλέγονται από τη βάση δεδομένων



του προγράμματος «Πανόραμα» του ΙΑΑΚ – ΕΚΚΕ, το οποίο στηρίχθηκε στην απογραφή του 2001 σε συνεργασία με την ΕΣΥΕ.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα τρία δημοτικά σχολεία τα οποία εντάσσονται στην ευρύτερη περιοχή των Εξαρχείων, αλλά φαίνεται να διαφέρουν ως προς τη σχέση τους με το γύρω αστικό και φυσικό περιβάλλον, την κοινωνική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού και την κτιριακή τους υποδομή. Συγκεκριμένα πρόκειται για το Δημοτικό Σχολείο στην οδό Κωλέττη (στην περιοχή των Εξαρχείων), το Δημοτικό Σχολείο στην οδό Ιουστινιανού (στην περιοχή του Λόφου Στρέφη) και το Δημοτικό Σχολείο στην οδό Σίνα (στην περιοχή του Λυκαβηττού).

Έχοντας αποκτήσει μια σφαιρική γενική εικόνα για το σχολικό περιβάλλον κάθε δημοτικού σχολείου, η έρευνα επικεντρώνεται στη διερεύνηση των επιμέρους παραγόντων που ενθαρρύνουν ή παρακωλύουν την επέκταση των ορίων του σχολικού περιβάλλοντος στη γειτονιά. Για τη διερεύνηση αυτού του ζητήματος πραγματοποιήθηκαν για κάθε σχολείο **συνεντεύξεις** σε δύο βασικά κοινωνικά υποκείμενα της σχολική κοινότητας: τους γονείς- κηδεμόνες και τους δασκάλους. Αυτή η επιλεκτικότητα εδράζεται στο γεγονός ότι είναι δύο άμεσα εμπλεκόμενοι φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι οποίοι συμπυκνώνουν ταυτόχρονα πολλές κοινωνικές ταυτότητες. Εντάσσονται δηλαδή στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας, αποτελούν φορείς «πίεσης» κοινωνικών συμφερόντων και εμπλέκονται με συλλογικό τρόπο στα θεσμικά όργανα της εκπαίδευσης.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας. Σε πρώτο στάδιο εντοπίστηκαν γονείς ή δάσκαλοι που συνδέονται με κάθε σχολείο, οι οποίοι στη συνέχεια πρότειναν νέα άτομα που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Οι ερωτήσεις βασίστηκαν σε οδηγό συνεντεύξεων, χωρίς να περιορίζουν την ελεύθερη ροή της συζήτησης, γεγονός που ανατροφοδότησε τα ερευνητικά ενδιαφέροντα. Οι συνεντεύξεις ήταν ατομικές και έλαβαν χώρα είτε στην κατοικία του ερωτώμενου, είτε σε χώρους συνάθροισης. Οι ηλικίες των συνεντευξιζόμενων κυμαίνονται από 35 χρονών- μέχρι 45. Έτσι, για κάθε σχολείο πραγματοποιήθηκαν 2 συνεντεύξεις σε γονείς - κηδεμόνες και 2 συνεντεύξεις σε δασκάλους. Το δείγμα περιλαμβάνει 3 επιπλέον συνεντεύξεις σε δασκάλους που δεν εργάζονται στα τρία σχολεία της περιοχής, αλλά σε σχολεία που παρουσιάζουν ένα ενδιαφέρον σχετικό με τα ερευνητικά ερωτήματα. Συγκεκριμένα, πρόκειται για έναν εκπαιδευτικό που εργάζεται σε ιδιωτικό δημοτικό σχολείο, έναν

εκπαιδευτικό που εργάζεται σε δημοτικό σχολείο του συγκροτήματος της Γκράβας και έναν εκπαιδευτικό που εργάζεται σε ένα διαπολιτισμικό δημοτικό σχολείο. Τελικά, διαδραματίστηκαν 15 συνεντεύξεις στο σύνολο (βλ. αναλυτικά στο Παράρτημα).

Σε όλη αυτή τη διαδρομή, ο βασικός προβληματισμός της εργασίας έγκειται στο πώς το σχολείο μπορεί να υποδεχτεί τη γειτονιά του και να συμβάλλει στην πυκνότητα και την ποικιλία των τοπικών σχέσεων. Είναι χαρακτηριστικό ότι **η ενδυνάμωση του οργανωτικού ρόλου του σχολείου, η διατήρησή του ως κοινωνικό πυκνωτή της γειτονιάς και η το «άνοιγμα» του σχολείου στη γειτονιά αποτελούν τρεις πτυχές του ίδιου ζητήματος: της σύνδεσης του δημόσιου σχολείου με την κοινωνία.** Όπως αποδεικνύεται, το όραμα του «ανοιχτού σχολείου στην κοινωνία» παρουσιάζει διάφορες όψεις και αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα που απαιτεί πολλαπλές αναθεωρήσεις και ανατροπές. Ωστόσο, η ανοιχτότητα του σχολείου στην κοινωνία μπορεί να ιδωθεί ως κανάλι, το οποίο εκκινεί παράλληλους μηχανισμούς και διαδικασίες υπεράσπισης του δημόσιου σχολείου. Υπό αυτήν την οπτική, η αναγνώριση της αναγκαιότητας του ανοιχτού δημόσιου σχολείου μπορεί να χαράξει, όπως κάθε κοινωνική αναγκαιότητα, δρόμους για να βαδίζει. Σε αυτήν την προοπτική προσπαθεί να συμβάλλει αυτή η εργασία.

## Κεφάλαιο Α: Οριοθέτηση του ερευνητικού πλαισίου της Γειτονιάς

### A.1. Γειτονιά ή/και Κοινότητα: οριοθετήσεις και διαφοροποιήσεις

- Από τη μεριά της παιδαγωγικής θεωρίας, ο κατεξοχήν προσδιορισμός που συνηθίζεται για την εννοιολογική απόδοση του πιο άμεσου εξωτερικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο εντάσσεται και αλληλεπιδρά το σχολείο είναι η «τοπική κοινότητα» και σπανιότερα η «γειτονιά». Η εννοιολόγηση της τοπικής κοινότητας συνίσταται κατά κύριο λόγο στη διαφοροποίησή της από την «κοινωνία»<sup>1</sup>, ώστε να οριοθετηθεί το «γενικό» και το «ειδικό» περιβάλλον του σχολείου.<sup>2</sup> Μεγάλο κομμάτι της παιδαγωγικής έρευνας ασχολήθηκε με την τοπική κοινότητα από τη σκοπιά της διοικητικής διάρθρωσης της εκπαίδευσης, προκειμένου να εξετάσει πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο πλαίσιο της οργανωτικής θεωρίας. Όπως αναφέρει η Αναστασία Αθανασούλα-Ρέππα, η προβληματική που αναπτύχθηκε γύρω από τη σχέση «τοπικού» - «κεντρικού» συνδέθηκε *«με θέματα και διαδικασίες χωρικής ανακατανομής και περιφερειακής διάστασης των κοινωνικών και κρατικών δραστηριοτήτων»*.<sup>3</sup>

Ωστόσο, η συστηματική μελέτη των περιβαλλοντικών παραγόντων που επηρεάζουν τη σχολική λειτουργία παραπέμπει την παιδαγωγική θεωρία στην άντληση εκείνων των κοινωνιολογικών στοιχείων της τοπικής κοινότητας που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Στους κόλπους της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης δίνεται λοιπόν ιδιαίτερη βαρύτητα στα κοινωνικά χαρακτηριστικά της τοπικής κοινότητας, στην ταξική διαστρωμάτωση του μαθητικού πληθυσμού και στο θεσμό της οικογένειας.<sup>4</sup> Σε αυτή τη συζήτηση θα συμβάλλει και η εκτενής βιβλιογραφία των μαρξιστικών αναλύσεων για τον κοινωνικό χαρακτήρα της εκπαιδευτικής πολιτικής και το ρόλο του σχολείου ως μηχανισμό κοινωνικής αναπαραγωγής. Οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις για τη διάδραση της τοπικής κοινότητας με το σχολείο θα επικεντρώσουν επομένως

---

<sup>1</sup> Φικάρης Ι. (2004)

<sup>2</sup> Σαΐτης Χ. (2002), (2005)

<sup>3</sup> Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008α:159)

<sup>4</sup> Φραγκουδάκη Α. (1985)

στις κοινωνικοοικονομικές συνιστώσες του εξωτερικού και εσωτερικού σχολικού περιβάλλοντος.

Είναι ενδεικτικό πως ενώ στην παιδαγωγική θεωρία συναντάμε πλήθος από αναλύσεις που συνδέουν την τοπική κοινότητα με τις κοινωνικές σχέσεις του τοπικού πληθυσμού, οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν σε περιοχές μελέτης που εμφανίζουν ειδικά χαρακτηριστικά: μικρές οικιστικές μονάδες, αγροτικές κοινότητες, κοινότητες που συγκροτούνται από εθνοτικές μειονότητες (π.χ. Ρομά /Τσιγγάνοι), κ.ά. Η σχετική απουσία των ερευνών που ασχολούνται με τη διάδραση του σχολείου με τις αστικές γειτονιές μαρτυρεί, στην πραγματικότητα, το αυξημένο ενδιαφέρον της παιδαγωγικής για τις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες ή για οικιστικές ενότητες που είναι απομακρυσμένες από τα αστικά κέντρα στα οποία λαμβάνονται οι «αποφάσεις», ενώ παράλληλα φανερώνει τη στροφή του ενδιαφέροντός της στους χώρους της διαπολιτισμικής θεωρίας.

- **Από τη μεριά των κοινωνιολογικών προσεγγίσεων**, η εννοιολόγηση της «κοινότητας» παραπέμπει στον προσδιορισμό ενός τύπου κοινωνικής οργάνωσης και αναφέρεται σε είδη σχέσεων και σε τύπους δεσμού,<sup>5</sup> που συγκροτούνται είτε με βάση τον κοινό τόπο (όπως π.χ. μια περιοχή, μια γειτονιά) είτε με βάση συγκεκριμένες κοινωνικές ταυτότητες (όπως π.χ. η θρησκεία, η εθνικότητα) είτε με βάση τα κοινά ενδιαφέροντα (όπως π.χ. ο πολιτισμός), είτε ακόμα με βάση τα κοινά συμφέροντα.<sup>6</sup> Επομένως, τα μέλη της κοινότητας μοιράζονται κάτι «κοινό», το οποίο μπορεί να αποδεσμεύεται από τον υλικό χώρο και να αναφέρεται σε δραστηριότητες ή χαρακτηριστικά. Οι έντονες κοινωνιολογικές αναζητήσεις γύρω από την έννοια της «κοινότητας» θα εμφανιστούν από τους θεωρητικούς του 19<sup>ου</sup> αιώνα, την εποχή της επικυριαρχίας του βιομηχανοποιημένου κόσμου, και θα αναζωπυρωθούν τα τελευταία χρόνια, στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και της τεχνολογίας. Σε όλη αυτή τη διαδρομή η «κοινότητα» επανοηματοδοτείται με βάση τις συντελούμενες κοινωνικές μεταβολές και την αναγωγή τους στον επαναπροσδιορισμό της κοινωνικής συνοχής, της αλληλεγγύης, της ομοιογένειας, της κοινωνικής αναπαραγωγής, των ισχυρών δεσμών, της εξουσίας, κ.ά.

---

<sup>5</sup> Φικάρης Ι. (2004: 19-20), Τσαούσης Δ. (1991: 108)

<sup>6</sup> Koutrolikou P. (2009: 66)

Σε αντίθεση με την συστηματική μελέτη της «κοινότητας», η «γειτονιά» απασχόλησε την κοινωνιολογική σκέψη τα τελευταία χρόνια, υπό το φόντο των τεράστιων οικονομικών και γεωγραφικών ανακατατάξεων. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι στη γειτονιά αναζητήθηκαν οι «αποσαθρωμένες» από την παγκοσμιοποίηση κοινοτικές αξίες που στηρίζονται στον κοινό βιωματικό χώρο. Έτσι, οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της γειτονιάς, συνέδεσαν τη γειτονιά με την κοινότητα ως «*τμήμα της πόλης*», όπου σημασία έχουν «*όχι μόνο τα γεωγραφικά όρια του χώρου, αλλά και, κυρίως, τα κοινωνικά δίκτυα, η συγκινησιακή και συμβολική σημασία για τους κατοίκους, η συγκρότηση ταυτότητας συναρτημένης με τον τόπο*».<sup>7</sup> Σε αυτή τη βάση, η «γειτονιά», ενσωματώνοντας τη διάσταση της χωρικής εγγύτητας, παραπέμπει στις σχέσεις γειτνίασης, τους τοπικούς δεσμούς και την τοπικότητα και αποκτάει περιεχόμενα μέσα από την καθημερινότητα των κατοίκων της, τις προσωπικές επαφές και τις πρακτικές συλλογικής δράσης.

- **Ως εργαλείο πολεοδομικού σχεδιασμού**, τόσο η «γειτονιά» όσο και η «κοινότητα» αντιμετωπίστηκαν διαφορετικά σε κάθε χώρα, ανάλογα με το νομοθετικό πλαίσιο και τους θεωρητικούς της προσανατολισμούς της.<sup>8</sup> Στην περίπτωση της Ελλάδας, η «κοινότητα» αποτελεί μια διαβάθμιση της χωροταξικής και διοικητικής οργάνωσης του οικιστικού χώρου, ανάλογα με τον πληθυσμό, τις χρήσεις γης και τους στρατηγικούς αναπτυξιακούς στόχους της χωροταξικής πολιτικής. Από την άλλη μεριά, η «γειτονιά» χρησιμοποιείται περισσότερο ως αναφορά σε πολεοδομικές ενότητες ή σε τμήματά τους, για θέματα που αφορούν τον υπολογισμό των αναγκών σε τεχνική και κοινωνική υποδομή, τις συγκοινωνίες, την προστασία του φυσικού και οικιστικού περιβάλλοντος και τις πρακτικές συμμετοχής στο σχεδιασμό.<sup>9</sup> Οι πρακτικές γύρω από την χωρική ενότητα της γειτονιάς ακολουθούν και εδώ την στροφή του ευρύτερου πολεοδομικού ενδιαφέροντος γύρω από την πρόσληψη του «τοπικού» σε δύο βασικούς άξονες:

α) Η έμφαση στο τοπικό επίπεδο, τον τόπο και τη μικρή κλίμακα αποτυπώνεται στην ιδέα ότι «*η πόλη είναι μια οικονομική μονάδα που πρέπει να λειτουργήσει*

---

<sup>7</sup> Βαΐου Ν. κ.ά. (2007α)

<sup>8</sup> Βαΐου Ν. κ.ά. (2007α)

<sup>9</sup> Βαΐου Ν. κ.ά. (2007α)

αποτελεσματικά “βγαίνοντας στην αγορά” ως τόπος»<sup>10</sup>. Η αναζήτηση νέων τόπων - κέντρων εδράζεται στην αξιοποίηση των συγκριτικών πλεονεκτημάτων τους, τα οποία επικαθορίζονται από τον τρόπο διάρθρωσης της παραγωγής, την εφαρμογή της νέας τεχνολογίας, τον καταμερισμό της εργασίας και, γενικότερα, τα χαρακτηριστικά της «ευέλικτης εξειδίκευσης».<sup>11</sup> Στο «τοπικό» προσδίδεται η καινοτομία, η ποιότητα της μικρής κλίμακας, οι κοινοτικές αξίες και η τοπική ταυτότητα με στόχο την προσέλκυση επενδύσεων, εταιρειών και τουριστών. Σε αυτό το πλαίσιο, συναντάμε και στον ελληνικό χώρο την προσπάθεια αναζωογόνησης των γειτονιών, με τη μορφή αστικών αναπλάσεων ή σημειακών παρεμβάσεων με άξονα είτε την παθολογία τους είτε την «ωραιοποίησή» τους.

β) Η ενίσχυση του τοπικού επιπέδου ακολουθεί τα γενικά πλαίσια συζήτησης που προέρχονται από την ανασύνταξη των λειτουργιών του εθνικού κράτους και τις διαδικασίες της αποκέντρωσης. Οι πολεοδομικές πρακτικές ευθυγραμμίζονται με τις νομοθετικές αλλαγές που αφορούν την ενδυνάμωση των τοπικών φορέων. Στην Ελλάδα, η σημασία της γειτονιάς ως εργαλείο πολεοδομικού σχεδιασμού εμφανίζεται στον νόμο 1337/83, ο οποίος συνοδεύτηκε από την ΕΠΑ (Επιχείρηση Πολεοδομική Ανασυγκρότηση). Οι θεσμικές ρυθμίσεις εντάσσονται στους στόχους της «λαϊκής συμμετοχής», εκχωρώντας στην Τοπική Αυτοδιοίκηση αποφασιστικές αρμοδιότητες για πολεοδομικά θέματα, ενώ παράλληλα θεσμοθετούνται νέοι τοπικοί φορείς, όπως οι Λαϊκές Συνελεύσεις και οι Πολεοδομικές Επιτροπές Γειτονιάς. Μετά την υποχώρηση του εμπνευστή της ΕΠΑ, Αντώνη Τρίτση, οι συμμετοχικές διαδικασίες θα ταυτιστούν με τις εταιρικές σχέσεις δημόσιων και ιδιωτικών συμφερόντων, σύμφωνα με τους πολιτικούς προσανατολισμούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των νεοφιλελεύθερων πολιτικών της δεκαετίας του '90. Την ίδια κιόλας δεκαετία, οι νεότερες πολεοδομικές νομοθεσίες ελαχιστοποιούν τις αναφορές τους στις συμμετοχικές διαδικασίες και τα λαϊκά όργανα συμμετοχής στο σχεδιασμό.<sup>12</sup> Πάνω σε αυτά τα πλαίσια, η «γειτονιά» και «κοινότητα» θα αποτελέσει την χωρική και διοικητική έκφραση των μορφών διακυβέρνησης.

---

<sup>10</sup> Βαΐου Ν. Μαντουβάλου Μ. (2006: 91)

<sup>11</sup> Γετίμης Π., Καυκαλάς Γ. (1990)

<sup>12</sup> Λαλένης Κ. (2008: 230)

Το γεγονός ότι η εννοιολογική απόδοση της «τοπικής κοινότητας» και της «γειτονιάς» διαφοροποιείται ανάλογα με τα πλαίσια αναφοράς και τις επιστημονικές προσεγγίσεις αποτελεί ίσως μια από τις αιτίες δυσκολιών στην οριοθέτησή τους. Στην έρευνα αυτή, επιχειρείται η «**συνάντηση**» του τοπικού και της κοινότητας στην ιδέα της γειτονιάς. Μια τέτοια θεώρηση προϋποθέτει την αντιμετώπιση της γειτονιάς ως χώρο ανοιχτό και όχι στατικό και οριοθετημένο ή όπως διατυπώνει η Doreen Massey ως πεδίο «*ανοιχτών σχηματισμών μέσα σε πολλαπλότητες*».<sup>13</sup> Ένα τέτοιο πλαίσιο συνηγορεί, σύμφωνα με τους Βαΐου Ν. κ.ά. (2007β) στην υιοθέτηση μιας άλλης αντίληψης για την κοινότητα: «*μια αντίληψη που παίρνει υπ' όψη της την επέκταση των οικονομικών σχέσεων σε παγκόσμια κλίμακα, την αταξία και τις νέες ιεραρχίες των τοπικών- παγκόσμιων σχέσεων*».<sup>14</sup> Παρακολουθώντας λοιπόν τη συζήτηση γύρω από την επίδραση των ευρύτερων οικονομικών και γεωγραφικών ανακατατάξεων στην πρόσληψη του χώρου, η γειτονιά εδώ εξετάζεται ως χώρος κοινωνικών συναντήσεων, προσωπικών δεσμών, εκδήλωσης της καθημερινότητας και ως πεδίο διαμεσολάβησης χωροκοινωνικών και πολιτικών πρακτικών.<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> Massey D. (2008:157), βλ και Βαΐου Ν. κ.ά. (2007β:14)

<sup>14</sup> Βαΐου Ν. κ.ά. (2007β:14)

<sup>15</sup> Για την πρόσληψη του χώρου ως πολιτικό όργανο βλ. Lefevre A. (2007: 214-217)

## **A.2. Το πλέγμα των χωρικών και κοινωνικών πρακτικών: Μια υλιστική προσέγγιση της γειτονιάς. Από τον Henri Lefebvre στον David Harvey**

Πώς θα όριζε άραγε την γειτονιά ένας κάτοικος που ζει σε αυτήν χρόνια, ένας μετανάστης που εγκαταστάθηκε εκεί πρόσφατα, ένα παιδί ή ένας πολεοδόμος; Είναι προφανές ότι κάθε κοινωνικό υποκείμενο θα στοιχειοθετούσε μια άλλη ερμηνεία της γειτονιάς. Διαφοροποιήσεις θα συναντούσαμε ανάμεσα σε ένα παιδί που γνώρισε τη γειτονιά του μέσα από το παιχνίδι σε σχέση με ένα άλλο συνομήλικο παιδί που περνά τον ελεύθερο χρόνο του εντός της κατοικίας του. Επεκτείνοντας αυτόν το προβληματισμό, μπορούμε να αναλογιστούμε τις αποκλίνουσες υποκειμενικές ερμηνείες της γειτονιάς στη σημερινή εποχή των έντονων πληθυσμιακών ροών και γεωγραφικών ανακατατάξεων.

Πράγματι, στη σημερινή εποχή, τα νοήματα γύρω από τη γειτονιά διέπονται από άφθονες πολυπλοκότητες. Ωστόσο, και παρά την ποικιλία των υποκειμενικών προσεγγίσεων, οι διαδικασίες που νοηματοδοτούν τη γειτονιά δεν μπορούν να ιδωθούν ανεξάρτητα από τις υλικές δυνάμεις που τις παράγουν. Άλλωστε, η πρόσληψη της γειτονιάς στην αντίληψη των κατοίκων διαφοροποιείται με βάση την εμπειρία πάνω σε συγκεκριμένες κοινωνικές σχέσεις και ανάλογα με τα χαρακτηριστικά που φέρουν ως φυσικές και κοινωνικές οντότητες (π.χ. με βάση την κοινωνική προέλευση, την ηλικία, το φύλο, το επάγγελμα, κ.ο.κ.).<sup>16</sup> Από αυτήν την οπτική, η προσέγγιση του περιεχομένου της γειτονιάς απορρέει από τις ευρύτερες διεργασίες που συγκροτούν την κοινωνική ταυτότητα ενός κάτοικου, οι οποίες διαπλέκονται στενά με την αναπαραγωγή και τον μετασχηματισμό των κοινωνικών σχέσεων. Αναγνωρίζοντας τη συνθετότητα αυτής της συζήτησης, εδώ επιχειρείται η «είσοδος» στη γειτονιά μέσα από την ανάγνωση των χωρικών πρακτικών που διαμορφώνουν πλαίσια γειτονιάς.

Η έννοια των χωρικών πρακτικών εμφανίζεται εκτενώς στο έργο του **Henri Lefebvre** «The production of space». Κατά τον Lefebvre, οι χωρικές πρακτικές περιλαμβάνουν «την αναπαραγωγή και αναπαραγωγή και τα ιδιαίτερα σημεία εγκατάστασης και τις χωρικές θέσεις που χαρακτηρίζουν κάθε κοινωνικό σχηματισμό».<sup>17</sup> Σύμφωνα με τον λεφεβριανή σκέψη, οι χωρικές πρακτικές προϋποθέτουν τον υλικό χώρο και αναφέρονται στις φυσικές και υλικές ροές, στις μετακινήσεις και συσχετίσεις που συντελούνται στον χώρο με τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλίζουν την αναπαραγωγή του χώρου και την κοινωνική αναπαραγωγή. Εδώ

---

<sup>16</sup> Βαΐου Ν. κ.ά. (2007α)

<sup>17</sup> Lefebvre H. (1991:33),



μπορούν να εξεταστούν οι «*συνηθισμένες χωρικές συμπεριφορές*»<sup>18</sup> των κατοίκων της γειτονιάς, μέσα από την καθημερινότητα και τη ρουτίνα, τους περιπάτους, την ιδιωτική και τη δημόσια ζωή. Οι χωρικές συμπεριφορές ξεδιπλώνουν και τις ευρύτερες εξουσίες και τις ιδεολογικοπολιτικές πλευρές του δεδομένου κοινωνικού σχηματισμού. Είναι για παράδειγμα χαρακτηριστική η απουσία ενός μετανάστη έξω από ένα αστυνομικό τμήμα ή ενός αστέγου έξω από ένα κυβερνητικό κτίριο. Συνεπώς, οι χωρικές πρακτικές διαφοροποιούνται ανάλογα με την ταξική θέση, την ηλικία, το φύλο, την εθνοτική προέλευση, την εργασιακή ταυτότητα, κτλ. των κατοίκων της περιοχής.

Οι χωρικές πρακτικές αποτελούν μόνο τον πρώτο όρο της τριμερούς διαλεκτικής που προτείνει ο Lefebvre για την κοινωνική θεώρηση του χώρου και συνυπάρχει με τους υπόλοιπους δύο: τις αναπαραστάσεις του χώρου (νοητός χώρος) και τους χώρους αναπαραστάσεως (βιωμένος χώρος). Σύμφωνα με τον Lefebvre, οι αναπαραστάσεις του χώρου «*συνδέονται με τις σχέσεις παραγωγής και την “τάξη” που αυτές οι σχέσεις επιβάλλουν και ως εκ τούτου με τη γνώση, τα σημεία, τους κώδικες και τις κυρίαρχες σχέσεις*»<sup>19</sup>. Εδώ αναφέρονται οι αντιλήψεις που συγκροτούν τις ιδέες μας για το χώρο, οι οποίες συναρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την «*ακαδημαϊκή γλώσσα*» των επιστημόνων, των σχεδιαστών, των πολεοδόμων, τους μηχανικούς, τους γεωγράφους, και όλων εκείνων που ορίζουν τι είναι ο χώρος.<sup>20</sup> Μέσα από τον λόγο των «*ειδικών*», εκφράζονται οι κυρίαρχες χωρικές αντιλήψεις για την οικονομική, πολιτική, κοινωνική και πολιτιστική ζωή. Σε αυτή τη βάση, οι κυρίαρχες αναπαραστάσεις του χώρου, και κατ' επέκταση της γειτονιάς, καθρεφτίζουν την αποδοχή από τους «*ειδικούς*» των χρονικών καταταμίσεων, των χωρικών ιεραρχιών και της εμπορευματοποιημένης κοινωνικής ζωής. Παρότι οι αναπαραστάσεις του χώρου αναφέρονται στη νοητική σύλληψη του χώρου, τα αποτελέσματά τους είναι άμεσα και ορατά. Όπως διατυπώνει και η Μ. Χαϊδοπούλου- Βρυχέα οι κυρίαρχες αναπαραστάσεις «*εκφράζονται και επιβάλλονται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τη διαφήμιση, τα εκπαιδευτικά βιβλία, αλλά και από της άμεσης χωρικής παρέμβασης ρυθμίσεις του κράτους, όπως, μεταξύ άλλων, τα ωράρια εργασίας των δημόσιων υπηρεσιών και σχολείων, την οργάνωση δικτύων μετακινήσεων στην πόλη, την οργανωμένη δόμηση, τις “αναπλάσεις” κτλ.*»<sup>21</sup>

---

<sup>18</sup> Βαΐου Ν. Χατζημιχάλης Κ. (2012:86)

<sup>19</sup> Lefebvre H. (1991:33)

<sup>20</sup> Βαΐου Ν. Χατζημιχάλης Κ. (2012:86)

<sup>21</sup> Χαϊδοπούλου- Βρυχέα Μ. (2008:37)

Τέλος, οι χώροι αναπαράστασης «ενσωματώνουν περίπλοκους συμβολισμούς, άλλες φορές κωδικοποιημένους, άλλες φορές όχι, συνδεδεμένους με την συγκεκριμένη ή υπόγεια πλευρά της κοινωνικής ζωής, καθώς επίσης και με την τέχνη»<sup>22</sup>. Εδώ ο Lefebvre αναφέρεται στον άμεσα βιωμένο χώρο, το χώρο των χρηστών και των κατοίκων, τους χώρους της καθημερινότητας (όπως π.χ. οι πλατείες), αλλά και κάποιων καλλιτεχνών ή φιλοσόφων που φαντάζονται νέα νήματα ή νέες δυνατότητες για τις χωροκοινωνικές πρακτικές, (όπως π.χ. οι συμβολικοί χώροι, τα μνημεία, τα μουσεία).<sup>23</sup> Ενώ λοιπόν οι αναπαραστάσεις του χώρου υπάγονται σε μια «λογική» που εκπροσωπούν οι «ειδικοί», οι χώροι αναπαράστασης δεν υπάγονται απαραίτητα στους κανόνες της συνοχής ή της συνεκτικότητας.<sup>24</sup> Αποτελούν νοητικές επινοήσεις και τα προϊόντα που παράγουν είναι συμβολικά έργα όπως π.χ. ουτοπικά σχέδια, φανταστικά τοπία, συμβολικοί χώροι, μουσεία, κτλ.<sup>25</sup> Οι χώροι αναπαράστασης συμπεριλαμβάνουν χώρους ανοιχτούς σε επανακαθορισμούς και επαναδιαπραγματεύσεις ως προς τη χρήση τους και ως προς τα όριά τους,<sup>26</sup> τους οποίους η φαντασία αναζητά να αλλάξει ή να οικειοποιηθεί.

Σύμφωνα με την τριμερή διαλεκτική του Lefebvre, η γειτονιά μπορεί να ιδωθεί ως χωροχρονική ενότητα των χωρικών πρακτικών, του λόγου των «ειδικών» και των κατοίκων που τη βιώνουν. Η λεφεβριανή σκέψη, επιμένοντας στη θέση ότι οι τρεις διαστάσεις του χώρου αλληλοπλέκονται, δημιουργεί, κατά τον David Harvey, πολλές ασάφειες ως προς τον αιτιώδη καθορισμό τους<sup>27</sup> και την αυθύπαρκτη υπόστασή τους. Ωστόσο, η συμβολή του Lefebvre σε αυτή τη συζήτηση φωτίζει μια νέα οπτική στον τρόπο που διαβάζουμε την ιστορία των χωρικών πρακτικών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει: «Θα πρέπει να μελετήσουμε όχι μόνο την ιστορία του χώρου, αλλά και την ιστορία των αναπαραστάσεων, μαζί με αυτήν [την ιστορία] των σχέσεών τους – με την αναμεταξύ τους αλληλεπίδραση, με την πρακτική, και με την ιδεολογία. Η ιστορία θα έπρεπε να εξετάσει όχι μόνο στη γένεση αυτών των χώρων αλλά, ειδικότερα, τις διασυνδέσεις, τις διαστρεβλώσεις, τις μετατοπίσεις, τις αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις, και των συνδέσεών τους με τη χωρική πρακτική της συγκεκριμένης κοινωνίας ή του τρόπου παραγωγής.»<sup>28</sup>

---

<sup>22</sup> Lefebvre H. (1991:33)

<sup>23</sup> Lefebvre H. (1991:39), βλ. Harvey D (2007: 295-298)

<sup>24</sup> Lefebvre H. (1991:41)

<sup>25</sup> Harvey D (2007: 294)

<sup>26</sup> Λουκάκη Α. (2004:77)

<sup>27</sup> Harvey D (2007: 294)

<sup>28</sup> Lefebvre H. (1991:42)

Αντλώντας από τη σκέψη του Lefebvre, ο **David Harvey** προτείνει μια άλλη μεθοδολογία για την μελέτη του πλέγματος των χωρικών πρακτικών,<sup>29</sup> η οποία συνδυάζει τη λεφεβριανή τριμερή διαλεκτική του χώρου με τέσσερις πιο συμβατές αντιλήψεις: α) την ευκολία πρόσβασης και τον καθορισμό των αποστάσεων, β) την ιδιοποίηση και χρήση του χώρου, γ) την κυριαρχία και τον έλεγχο του χώρου και δ) την παραγωγή του χώρου. Ακολουθώντας τη σκέψη του Harvey, μπορούμε να εισαχθούμε στην οριοθέτηση της γειτονιάς μέσα από πλέγμα των χωρικών πρακτικών που προτείνει.

- **Η απόσταση και ο χρόνος**

Αναμφίβολα, η **χωρική εγγύτητα** αποτελεί ένα από τα πιο ζωτικά συστατικά περιεχόμενα της γειτονιάς που συνδράμουν στην ενθάρρυνση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, καθώς πληρείται η χωρική συνθήκη των επαναλαμβανόμενων συναντήσεων. Εξασφαλίζονται δηλαδή, με ποσοτικά κριτήρια, συχνότερες αλληλεπιδράσεις και επαφές μεταξύ των κατοίκων, παράμετρος που δεν θα έπρεπε να υποτιμηθεί συνυπολογίζοντας τον συμπίεμένο ελεύθερο χρόνο στις σημερινές συνθήκες ζωής, το αυξημένο κόστος των ενδοαστικών μεταφορών και τη μειωμένη αστική κινητικότητα των ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων (π.χ. ηλικιωμένοι).<sup>30</sup>

Η διαπίστωση αυτή αναδεικνύει τη **διάσταση του χρόνου** ως καθοριστικό ρυθμιστή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Οι κοινωνικές συναντήσεις εντάσσονται μέσα σε χρονικά πλαίσια που καθορίζει η εργασία. Ο ελεύθερος χρόνος γίνεται συνάρτηση όχι μόνο του εργασιακού ωραρίου, αλλά και των εργασιακών συνθηκών: την ελαστικοποίηση των εργασιακών σχέσεων, την ανασφάλιστη εργασία, την απλήρωτη εργασία, κ.ο.κ. Μέσα λοιπόν στις συνθήκες του ανεκτίμητου ελεύθερου χρόνου και του πιεστικού εργασιακού χρόνου προσδιορίζονται οι όροι της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτή η διάσταση του χρόνου γίνεται ακόμα πιο σημαντική, αν συνυπολογίσουμε ότι «ο χρόνος» παράγει (νέους) χώρους κοινωνικής συναναστροφής: στις καθημερινές διαδρομές, στο μετρό, στη στάση λεωφορείου, στα τοπικά στέκια, κ.ο.κ.

Ο καθορισμός της απόστασης και του χρόνου επιφορτίζεται επομένως με οικονομικές, κοινωνικές και ψυχολογικές διαστάσεις. Όπως αναδεικνύεται από την σχετική

---

<sup>29</sup> Harvey D (2007: 295-298)

<sup>30</sup> Wellman B. (1996)

βιβλιογραφία, η κατάτμηση των χωροχρόνων επιβάλλει μετρήσεις σε κόστη συναλλαγής, συμπεριλήψεις και αποκλεισμούς, θεμελιώσεις κοινωνικών ταυτοτήτων και υλικές δεσμεύσεις.<sup>31</sup> Εν προκειμένω, **η χωρική εγγύτητα της γειτονιάς ενσωματώνει την αρχή της «μικρότερης προσπάθειας» και της «εύκολης πρόσβασης»,**<sup>32</sup> όσον αφορά στα κόστη συναλλαγής που απαιτούν οι μετακινήσεις. Παρόλα αυτά, ακόμα κι αν οι χωροχρόνοι της γειτονιάς αδυνατίζουν τους χωρικούς φραγμούς της απόστασης κάνοντας λιγότερο πολύπλοκες τις κοινωνικές συναρθώσεις, δεν μπορούμε να αντιμετωπίσουμε τη γειτονιά ως αυτοαναφορικό σύστημα. Έτσι, οι χωροχρονικές πρακτικές της γειτονιάς συμπεριλαμβάνουν τον ευρύτερο κατακερματισμό, την απώλεια της σύνδεσης με έναν τόπο και την επιτάχυνση του ρυθμού ζωής που επέφεραν οι πρόσφατες γεωγραφικές αναδιαρθρώσεις, η παγκοσμιοποίηση και η λεγόμενη «*συμπίεση του χωροχρόνου*».<sup>33</sup>

- **Η ιδιοποίηση**

Η ιδιοποίηση του χώρου ερευνά, σύμφωνα με τον David Harvey, τον τρόπο με τον οποίο αντικείμενα, δραστηριότητες, άτομα, τάξεις ή άλλες κοινωνικές ομάδες καταλαμβάνουν τον χώρο.<sup>34</sup> Η ιδιοποίηση του αστικού χώρου μπορεί να εξεταστεί με βάση το δομημένο περιβάλλον, τις χρήσεις γης, το είδος της ιδιοκτησίας και τις θεσμικές ρυθμίσεις. Όλοι αυτοί οι παράγοντες έχουν καθοριστικό ρόλο στην κοινωνική αλληλεπίδραση των κατοίκων της γειτονιάς. Για παράδειγμα, οι πολεοδομικοί χειρισμοί που βασίζονται στην ανάμειξη των χρήσεων ή οι θεσμικές ρυθμίσεις που ευνοούν την παροχή και συντήρηση κοινωνικών υποδομών λειτουργούν ενθαρρυντικά στην κοινωνική ώσμωση των κατοίκων. Διαμορφώνονται επίσης διαφορετικά **είδη γειτνίασης** και κατ' επέκταση **διαφορετικοί δεσμοί** και αλληλεπιδράσεις, όταν, για παράδειγμα, η γειτονιά ταυτίζεται με τον χώρο εργασίας ή με την κατοικία. Σχετικές έρευνες ανέδειξαν τον χώρο εργασίας, και όχι την κατοικία, ως τον χώρο που διαδραματίζονται οι περισσότερες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Επίσης, οι δεσμοί που διαμορφώνονται ανάλογα με το είδος γειτνίασης εμφανίζουν διαφοροποιήσεις στον τρόπο που αναπαράγονται. Οι δεσμοί, για παράδειγμα,

---

<sup>31</sup> Massey D. (2008: 155-157)

<sup>32</sup> Harvey D (2007: 297)

<sup>33</sup> Harvey D (2007: 322)

<sup>34</sup> Harvey D (2007: 298)

μεταξύ των συναδέλφων στηρίζονται και διατηρούνται με βάση την άμεση επαφή (face to face contact) και όχι με άλλο μέσο (όπως π.χ. από το τηλέφωνο).<sup>35</sup>

Όπως χαρακτηριστικά διατυπώνει ο Γ. Σαρηγιάννης, ανάλογα «με τις οικονομικές συνθήκες και το συγκεκριμένο κοινωνικό σύστημα, έχουμε μια συγκεκριμένη ύπαρξη και κατανομή στον χώρο των δραστηριοτήτων».<sup>36</sup> Μέσα από τη μορφή και τη δομή του αστικού χώρου των σύγχρονων πόλεων γίνεται εμφανής η ηγεμονική ιδιοποίηση του αστικού χώρου, της γης, των παραγωγικών μέσων και κοινωνικών δραστηριοτήτων από τις δυνάμεις του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής. Σε αυτό συνέτειναν όλα τα θεσμικά εργαλεία της διαχείρισης του αστικού χώρου, μέσα από τη φορολογία, την κατοχύρωση των τίτλων ιδιοκτησίας, των μηχανισμών της αξιοποίησης και αγοράς ακινήτων, κ.ά. Οι διαδικασίες που επικράτησαν ενέταξαν το ζήτημα της ιδιοποίησης του χώρου **στο πρότυπο της άνισης γεωγραφικής ανάπτυξης και της άνισης πρόσβασης και κατανομής των διαθέσιμων πόρων.**

Η διαπίστωση λοιπόν ότι «η συστηματική και θεσμοθετημένη ιδιοποίηση μπορεί να συνεπάγεται την παραγωγή ειδικά καθοριζόμενων μορφών κοινωνικής αλληλεγγύης»,<sup>37</sup> δεν αφορά τις καπιταλιστικές κοινωνίες. Στις σημερινές συνθήκες, η σύνδεση της ιδιοποίησης με την παραγωγή εδαφικά καθοριζόμενων μορφών κοινωνικής αλληλεγγύης εντοπίζεται στις μορφές αντίστασης των κατοίκων ενάντια στην επιχειρηματική ιδιοποίηση του δημόσιου πλούτου. Στις γειτονιές της Αθήνας αριθμούνται αρκετές εμπειρίες διεκδίκησης ελεύθερων και δημόσιων χώρων, όπως π.χ. εγκαταλειμμένα κτίρια, πάρκα, πλατείες, «καταλήψεις», οι οποίες προσπαθούν στη συλλογική ιδιοποίηση του δημόσιου χώρου από τους κατοίκους.

Η ιδιοποίηση του αστικού χώρου σε σχέση με τα κοινωνικά δίκτυα αλληλεγγύης συνδέεται άμεσα με την **κοινωνική σύνθεση του τοπικού πληθυσμού**. Πολλές μελέτες έχουν υποστηρίξει ότι σε λαϊκές γειτονιές συνυφαίνονται στενότεροι δεσμοί και δίκτυα αλληλοβοήθειας ανάμεσα στους κατοίκους,<sup>38</sup> γεγονός που αποδίδεται στην ανάγκη της

---

<sup>35</sup> Bridge G. (1996: 351)

<sup>36</sup> Σαρηγιάννης Γ. (1995: 83)

<sup>37</sup> Harvey D (2007: 298)

<sup>38</sup> Μπανκς Ο. (1987: 178)

εργατικής τάξης για αλληλοϋποστήριξη λόγω της μειωμένης κοινωνικής κινητικότητας.<sup>39</sup> Επιπλέον, σε πολυπολιτισμικές γειτονίες είναι δυνατόν να εντοπιστούν πυκνά δίκτυα αλληλοβοήθειας ανάμεσα σε μετανάστες της ίδιας εθνικότητας, αλλά και οι διαφορετικοί τρόποι αξιοποίησης του αστικού χώρου. Οι Βαΐου Ν. κ.ά. (2007β), αναφερόμενοι στον ελεύθερο χρόνο των μεταναστριών, αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι η επέκταση των κοινωνικών δραστηριοτήτων των μεταναστριών, πέρα από τον χώρο του σπιτιού, παραλαμβάνει μέρη που έχουν επικυρωθεί και από τους ντόπιους ως «στέκια» ή καλές περιοχές.<sup>40</sup>

- **Κυριαρχία και έλεγχος του χώρου**

Η κυριαρχία πάνω στο χώρο αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο κοινωνικές ομάδες ή άτομα κυριαρχούν στην οργάνωση και παραγωγή του χώρου με σκοπό να ασκήσουν μεγαλύτερο έλεγχο. Μορφές ελέγχου μπορούν να αναζητηθούν μέσω του **πολεοδομικού σχεδιασμού**: στις στρατηγικές της προσέλκυσης επενδύσεων στο περιβάλλον της παγκοσμιοποίησης (βλ. αστικές αναπλάσεις, δημιουργία Ειδικών Οικονομικών Ζωνών, έργα υποδομής), στην πρόσβαση στη κατοικία και στην αγορά ακινήτων. Πρόκειται για διαδικασίες που ανέδειξαν τον ιστορικό ρόλο της ατομικής ιδιοκτησίας στην επικυριαρχία του κεφαλαίου και στους διάφορους τρόπους κοινωνικής ενσωμάτωσης των χαμηλών εισοδηματικών στρωμάτων. Σε αυτό το αναπτυξιακό περιβάλλον, η διεκδίκηση της κυριαρχίας του χώρου από τις δυνάμεις του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής οδήγησε σε μορφές κοινωνικής και χωρικής πόλωσης, σε πολέμους και εκτοπισμούς, σε αμφισβητήσεις και εξεγέρσεις.<sup>41</sup>

Το ζήτημα της κυριαρχίας και του ελέγχου του χώρου εμπλέκει τόσο **τις επίσημες / νομικές** όσο και τις **ανεπίσημες / παράνομες μορφές** ιδιοποίησής του: «συμμορίες» που διεκδικούν την γωνία ενός δρόμου, εθνικιστικές ομάδες που εκφοβίζουν μετανάστες, οπαδοί που ελέγχουν μια συνοικία. Αυτή η άτυπη πλευρά της πόλης αναδεικνύει ότι η προσπάθεια κυριαρχίας σε έναν χώρο μετουσιώνει το ζήτημα της πρόσβασης σε

---

<sup>39</sup> Χαρακτηριστική είναι η έρευνα της Elizabeth Bott για τις οικογένειες της εργατικής τάξης. Βλ.: Βαΐου Ν. κ.ά. (2007α)

<sup>40</sup> Βαΐου Ν. κ.ά. (2007β: 141)

<sup>41</sup> Μαντουβάλου Μ. (2005)

σημαντική μορφή ελέγχου. Όλη η ιστορία των «**περιφραγμένων κοινοτήτων**»<sup>42</sup> μαρτυρά ότι τα αόρατα τείχη που ορθώθηκαν στη βάση της «απειλούμενης» ταυτότητας, της ανασφάλειας και του φόβου αποτέλεσαν μια μορφή εδαφικής κυριαρχίας.

Σημαντική στο παιχνίδι της «εξουσίας» επί του χώρου είναι και η **συγκρότηση του κυρίαρχου λόγου**.<sup>43</sup> Η έννοια της «αναβάθμισης» του αστικού περιβάλλοντος, στο όνομα της οποίας επιχειρήθηκαν μια σειρά αναπλάσεων στα κέντρα των πόλεων, ταυτίστηκε «με την “κάθαρση” από δραστηριότητες που “υποβάθμιζαν” το αστικό περιβάλλον (βιοτεχνίες, φθινό εμπόριο, κατοικία χαμηλών εισοδημάτων και δραστηριότητες που τα φορούν)».<sup>44</sup> Χαρακτηριστική περίπτωση αποτελεί η «ενοχοποίηση» του ιστορικού κέντρου της Αθήνας<sup>45</sup>, ιδιαίτερα μετά τον Δεκέμβρη το 2008, κατά την οποία προσμετρήθηκαν μια σειρά παρεμβάσεων, από την αποκέντρωση διοικητικών κτηρίων και την αύξηση της αστυνόμευσης μέχρι και την απαγόρευση πολιτικών συγκεντρώσεων στους κεντρικούς δρόμους της πόλης κατά την διάρκεια των επετειακών μαθητικών παρελάσεων. Με τον ίδιο τρόπο μπορούμε να αντιληφθούμε τη συστηματική «ενοχοποίηση» του πανεπιστημιακού ασύλου.

Η κυριαρχία και ο έλεγχος του χώρου αποτυπώνει συνέχειες και ασυνέχειες στο χώρο, ορατά και αόρατα τείχη, αναδεικνύει τους κυρίαρχους και τους αποκλεισμένους, αυτούς που διεκδικούν μερίδια εξουσίας στον χώρο και, αντίστροφα, τους χώρους που διεκδικούνται επίμονα από διάφορες κοινωνικές ομάδες. Η γειτνίαση γίνεται μέσα σε συνθήκες αντιπαραθέσεων και κοινωνικής πόλωσης, με ορατά αποτελέσματα στην καθημερινότητα, στις κοινωνικές σχέσεις και στην πύκνωση ή αραιώση των κοινωνικών δικτύων. Όπως σημειώνει ο David Harvey, «η κυριαρχία στον χώρο αποτελεί βασική και διάχυτη πηγή κοινωνικής δύναμης στην καθημερινή ζωή».<sup>46</sup>

---

<sup>42</sup> Βλ. στο: Vasudevan A., McFarlane C., Jeffrey A. (2012)

<sup>43</sup> Μαυρίδου Μ. (2006: 119)

<sup>44</sup> Μαντουβάλου Μ. (2005)

<sup>45</sup> Μαντουβάλου Μ. (2010)

<sup>46</sup> Harvey D (2007: 303)

- **Παραγωγή του χώρου και κοινωνική αναπαραγωγή**

Η ιστορία των χωρικών πρακτικών έχει υποστεί διάφορες ανακατασκευές και αποδομήσεις, με τον ίδιο τρόπο που μετασχηματίζεται η κοινωνική αναπαραγωγή. Ο David Harvey μας λέει: *«Εφόσον ο καπιταλισμός ήταν (και εξακολουθεί να είναι) επαναστατικός τρόπος παραγωγής στον οποίο μεταβάλλονται διαρκώς οι υλικές πρακτικές και διαδικασίες της κοινωνικής αναπαραγωγής, μεταβάλλονται επίσης οι αντικειμενικές ιδιότητες και τα νοήματα του χώρου και του χρόνου»*. Με αυτήν την έννοια, μπορούμε να εντοπίσουμε χώρους της γειτονιάς στους οποίους δόθηκαν **νέα νοήματα σε παλιότερες ή αρχικές χρήσεις** του. Οι καθημερινές πρακτικές, για παράδειγμα, αναιρούν συχνά τις αρχές, τις οριζόμενες διαδρομές, ακόμα και τις χρήσεις που ορίζει το σχέδιο του πολεοδόμου ή τους αρχιτέκτονα. Τα γκράφιτι στους τοίχους αλλάζουν την εικόνα της πόλης μεταδίδοντας μηνύματα και συμβολισμούς. Οι στρώσεις των χρωμάτων στις εξωτερικές επιφάνειες των σπιτιών εξιστορούν το παρελθόν μιας συνοικίας. Στην δημιουργία νέων νοημάτων είτε μέσω συμβολισμών είτε μέσω νέων χρήσεων εγγράφονται λοιπόν σχέσεις, συγκρούσεις και «προβολές» της κοινωνικής ζωής των κατοίκων.

Την ανακατασκευή του χώρου διεκδικούσαν παράλληλα **φαντασιώσεις και μυθολογίες** που γεννήθηκαν στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης. Η υπέρβαση των χωρικών φραγμών μέσα τον «κυβερνοχώρο», η «επίλυση» των κοινωνικών διαχωρισμών με όπλο το «διαδίκτυο» ή η ιδέα των «ψηφιακών γειτονιών»<sup>47</sup> αποτέλεσαν τη θεωρητική κληρονομιά αυτού που ο Kevin Robins ονομάζει «νέα πολιτική του οπτιμισμού». Συμφωνά με τον ίδιο, *«η φαντασίωση της εικονικής κοινωνίας συσχετίζεται συνήθως με την ανάκτηση οικείων κοινοτικών αξιών, εμπνευσμένη από μια “νοσταλγία” για παραδοσιακές μορφές αλληλεπίδρασης»*.<sup>48</sup> Πολλά παραδείγματα επιβεβαιώνουν ότι οι φαντασιακές «προβολές» της γειτονιάς επιζητούν τη συνοχή, τους ισχυρούς δεσμούς και τις «κοινοτικές αξίες» ανάμεσα στα μέλη της. Αυτή η υποβόσκουσα ρομαντική και νοσταλγική οπτική, παρόλο που ενστερνίζεται τη σύγχρονη αποδόμηση των κοινωνικών σχέσεων, αποτέλεσε το οικοδόμημα μιας σειράς αντιδραστικών πολιτικών. Σύμφωνα με τους Mansuri και Rao, στη βιβλιογραφία των αναπτυξιακών πολιτικών η κοινότητα χρησιμοποιείται σαν όρος *«για να υποδηλώσει ένα πολιτιστικά και πολιτικά ομοιογενές κοινωνικό σύστημα ή ένα [κοινωνικό σύστημα] το οποίο είναι, τουλάχιστον εμμέσως, εσωτερικά συνεκτικό και*

---

<sup>47</sup> Massey D (2008: 161)

<sup>48</sup> Robins K. (1997:195)



*περισσότερο ή λιγότερο αρμονική οντότητα.»*<sup>49</sup> Με αυτήν την έννοια, η επίκληση των «κοινοτικών αξιών» δύναται να επικαλύψει τις υπάρχουσες κοινωνικές αντιθέσεις και τις πολιτικές εξουσίες.

Οι μυθολογίες που γέννησαν τα νέα τεχνολογικά εργαλεία δεν είναι ανεξάρτητες με την ιστορία των καπιταλιστικών αναδιαρθρώσεων. Η «κατάκτηση» της απόστασης από την ταχύτητα και η υπόθεση του χώρου ως «μόνιμο βάρος» εμπνέονταν από την επεκτατικές τάσεις του κεφαλαίου, δημιουργώντας υλικές και φαντασιακές χωρικές (π.χ. ο σιδηρόδρομος και οι ψηφιακοί χώροι). Ωστόσο, αυτές οι θεωρίες διέπονταν από τις εγγενείς αντιφάσεις του καπιταλισμού. Το γεγονός ότι «ο χώρος δεν μπορεί να εκμηδενιστεί από τον χρόνο» εδράζεται στην ιστορική διάψευση της πεποίθησης ότι «η φύση παραμένει αμετακίνητη»<sup>50</sup> όσο και στο γεγονός ότι η τάση για τον περιορισμό των χωρικών φραγμών δημιουργεί νέες υλικές χωρικές.<sup>51</sup>

Ο τρόπος που παράγονται πραγματικά ή φανταστικά χωρικά συστήματα αντικατοπτρίζει λοιπόν πλευρές της κοινωνικής αναπαραγωγής. Χαρακτηριστικό και ενδεικτικό παράδειγμα των χωρικών συμπεριφορών σε σχέση με την κοινωνική αναπαραγωγή αποτελεί η **ο θεσμός της οικογένειας**. Το γεγονός ότι στην Ελλάδα, ο οικογενειακός θεσμός οργάνωσε σε μεγάλο βαθμό τις κοινωνικές και χωρικές πρακτικές αποδίδεται στη διατήρησή της ως βασική παραγωγική μονάδα, στη συνάρτησή της με τους κυρίαρχους τύπους παραγωγής κατοικίας και τη μικροϊδιοκτησία και με τις ευρύτερες διαδικασίες της αστικής ανάπτυξης.<sup>52</sup> Τα οικογενειακά δίκτυα αποτέλεσαν κυρίαρχες μορφές αλληλοβοήθειας και αλληλεγγύης, υποκαθιστώντας σε μεγάλο βαθμό τις λειτουργίες του κράτους πρόνοιας.<sup>53</sup> Παρόλο που η οικογένεια διατηρεί ακόμα στέρεες ρίζες στην ελληνική κοινωνική πραγματικότητα, οι περιορισμένες δυνατότητες του «μικρού κεφαλαίου» που εκπροσωπούσε η οικογενειακή επιχείρηση, οι ευρύτερες μεταλλαγές στο καταμερισμό της εργασίας (όπως π.χ. η ανάπτυξη της γυναικείας απασχόλησης) και οι αλλαγές στη δομή του νοικοκυριού φαίνεται να συρρικνώνουν τον παραδοσιακό οικογενειοκεντρικό πρότυπο της κοινωνικής αναπαραγωγής.<sup>54</sup> Στις νέες συνθήκες, η

---

<sup>49</sup> Mansuri, G., Rao, V., (2004: 11)

<sup>50</sup> Massey D (2008: 155-167)

<sup>51</sup> Harvey D (2007: 311)

<sup>52</sup> Βαΐου Ν., Μαντουβάλου Μ., Μαυρίδου Μ., (1995: 49)

<sup>53</sup> Μαλούτας, Θ., Εμμανουήλ, Δ., Παντελίδου-Μαλούτα, Μ. (2006:342), Λεοντίδου Λ. (1995:309)

<sup>54</sup> Μαλούτας, Θ., Εμμανουήλ, Δ., Παντελίδου-Μαλούτα, Μ. (2006:343)

αποδυνάμωση των οικογενειακών δικτύων αλληλοβοήθειας μπορεί να εντοπιστεί στην αμφισβήτηση της χωρικής τους εγγύτητας, ιδιαίτερα στο χώρο των υψηλότερων κοινωνικών στρωμάτων που διαθέτουν εναλλακτικές λύσεις,<sup>55</sup> στην εικόνα και τη δομή των πόλεων σε σύγκριση με την επαρχία, αλλά και μέσα από την απουσία νέων υποκατάστατων της κρατικής πρόνοιας.

Όλα τα παραπάνω, συνιστούν το περίγραμμα μιας υλιστικής προσέγγισης που προσπαθεί στην κατανόηση των πολλαπλών νοημάτων που σχηματίζουν τα περιεχόμενα της γειτονιάς. Καταρχήν, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι οι τέσσερις διαστάσεις των χωρικών πρακτικών δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν ανεξάρτητα. Η απόσταση, ο χρόνος, η ιδιοποίηση, η κυριαρχία και η παραγωγή του χώρου διαπλέκονται κάθε στιγμή στα πεδία της πόλης, της κοινωνίας, της οικονομίας και της πολιτικής. Το πιο σημαντικό όμως συμπέρασμα αφορά την αποφυγή κάθε είδους ταύτισης των χωρικών πρακτικών με τις έννοιες του γεωγραφικού ντετερμινισμού. Τα νοήματα γύρω από τα γειτονιά δεν «εξαντλούνται» με βάση τον υλικό χώρο, αλλά αναδημιουργούνται στην πορεία της κοινωνικής δράσης. Έτσι, η κατανόηση του πλέγματος των χωρικών πρακτικών παραμένει μια ακόμα θεωρητική αίολη περιγραφή, εάν δεν αντιληφθούμε, όπως τονίζει ο Harvey, **τη βαθιά σύνδεση των χωρικών πρακτικών με την κοινωνική ζωή και τη δομή των κοινωνικών σχέσεων** εντός των οποίων ασκούνται: *«Κατά συνέπεια, κανείς δεν ξέρει ποιος μπορεί να είναι “ο σωστός χρόνος και τόπος για το καθετί”. Μέρος της ανασφάλειας που ταλανίζει τον καπιταλισμό ως κοινωνικό σχηματισμό προκύπτει από αυτή την αστάθεια στις χωρικές και χρονικές αρχές γύρω από τις οποίες θα μπορούσε να οργανωθεί η κοινωνική ζωή»*.<sup>56</sup>

---

<sup>55</sup> Μαλούτας, Θ., Εμμανουήλ, Δ., Παντελίδου-Μαλούτα, Μ. (2006:343)

<sup>56</sup> Harvey D (2007: 321)

### A. 3. Γειτονιά και κοινωνικά δίκτυα: Το διακύβευμα των τοπικών δεσμών

Πολλές κλασικές μελέτες πάνω στις αστικές γειτονιές στηρίζονται στην υπόθεση ότι η **πυκνότητα των κοινωνικών δικτύων** είναι «καλό πράγμα» για μια γειτονιά.<sup>57</sup> Η έννοια της πυκνότητας γίνεται αντιληπτή «ως ένας αριθμός μερικών δικτύων (δεσμοί μεταξύ συναδέλφων, συγγενών, φίλων και γειτόνων) που διαπλέκονται μεταξύ τους στις ίδιες γειτονιές».<sup>58</sup> Στα πλαίσια αυτής της θεώρησης, ειδική βαρύτητα αποκτά η σύνθεση των κοινωνικών σχέσεων. Υποστηρίζεται δηλαδή ότι, σε αντίθεση με τη συγκρότηση ομοειδών τύπων κοινωνικών δεσμών, η **ποικιλία των σχέσεων** φαίνεται να διαμορφώνει πιο «πετυχημένες γειτονιές».<sup>59</sup> Πώς όμως εξασφαλίζεται η ποικιλία των σχέσεων σε μια γειτονιά, δεδομένου ότι δεν αποτελεί μόνο αντικείμενο προθέσεων, αλλά σχετίζεται με τις υλικές συνθήκες ζωής; Το ερώτημα αυτό τίθεται αναβαθμισμένα στα πλαίσια της παγκοσμιοποιημένης πόλης, όπου η ανάπτυξη υπερτοπικών δικτύων μοιάζει να υποσκελίζει τη σημασία των τοπικών σχέσεων.

Τις τελευταίες δεκαετίες, πολλές έρευνες έχουν εστιάσει στην αποσάθρωση των συνεκτικών τοπικών δεσμών και των παραδοσιακών διαδικασιών συγκρότησης της τοπικής ταυτότητας, γεγονός που συνδέεται με τις τεχνολογικές εξελίξεις και τις ευρύτερες οικονομικές και γεωγραφικές ανακατατάξεις. Ο επαναπροσδιορισμός της φύσης των τοπικών σχέσεων αποκτά αρχικά έδαφος μέσα από την αντίθεση της αστικής ζωής με τη ζωή στο χωριό. Η ζωή στην πόλη σηματοδότησε τη ρήξη της αγροτικής κοινωνικής συνοχής, με την «παραβίαση» τόσο των φυσικών γεωγραφικών ορίων της όσο και των λειτουργικών: «Ο άνθρωπος δεν τελειώνει στα όρια του σώματός του ή της περιοχής που περικλείει την άμεση δραστηριότητά του.»<sup>60</sup> Μέσα από τις διαδικασίες της αστικοποίησης δημιουργήθηκαν οι προϋποθέσεις της διεύρυνσης της σφαίρας των κοινωνικών λειτουργιών του ανθρώπου, γεγονός που οδήγησε «σε διαφοροποίηση, εξειδίκευση, εξορθολογισμό, κινητικότητα και απομόνωση της πυρηνικής οικογένειας».<sup>61</sup> Η φύση της σύγχρονης οικονομικής και λειτουργικής οργάνωσης ενθάρρυνε την ανάμειξη και διαπλοκή ετερόκλητων κοινωνικών υποκειμένων. Σε σύγκριση λοιπόν με τις αγροτικές κοινότητες, **η ποικιλία στη σύνθεση του τοπικού πληθυσμού** που εκφράζει τις

---

<sup>57</sup> Bridge G. (2002:11)

<sup>58</sup> Βαΐου Ν. κ.ά. (2007α)

<sup>59</sup> Bridge G. (2002)

<sup>60</sup> Μπούκτσιν Μ. (1979: 46 )

<sup>61</sup> Λεοντίδου Λ. (1995:305)

αστικές γειτονιές αποτελεί μια σημαντική δυνατότητα στη συγκρότηση ποικιλόμορφων κοινωνικών σχέσεων.

Δεδομένου όμως ότι οι κοινωνικοί δεσμοί είναι παράγωγα της ευρύτερης κοινωνικοοικονομικής δραστηριότητας του ανθρώπου, οφείλουμε να σημειώσουμε ότι η αστικοποίηση είναι συνυφασμένη με την ανάπτυξη καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής. Η διεύρυνση της κοινωνικής δραστηριότητας του ανθρώπου της πόλης λειτούργησε «απελευθερωτικά» μόνο ως προς τους περιορισμούς της αγροτικής ζωής και της φύσης. Στις καπιταλιστικές κοινωνίες, οι κοινωνικές σχέσεις διέπονται από την κοινωνική αλλοτρίωση, την αποξένωση και τον κατακερματισμό. Ενδεικτικό αυτής της προσέγγισης είναι και το κλασικό έργο του Georg Simmel. Σύμφωνα με τον Simmel, οι κοινωνικές σχέσεις που διαμορφώνονται στην πόλη διαπνέονται από μια νοητική υπεροχή όταν τις συγκρίνουμε αυτές του χωριού, πλην όμως επιβαρύνονται με το τίμημα της σύνδεσης της λειτουργικής εξειδίκευσης με τη φιλοσοφία της οικονομίας του χρήματος: *«Η αυστηρή συνέπεια, η υπολογιστικότητα, η ακρίβεια, δεν συνδέονται απλώς στενότερα με τη χρηματική οικονομία, αλλά επιβάλλονται στις ζωές από την πολυπλοκότητα και την έκταση των καθημερινών σχέσεων στη μεγαλούπολη.»*<sup>62</sup> Υπό αυτό το πρίσμα, **η ποικιλία των κοινωνικών σχέσεων που εκφράζει τις αστικές γειτονιές διέπεται από νέους περιορισμούς και κατακερματισμούς που πρέπει να αναζητηθούν στο ευρύτερο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο της κοινωνίας.**

Μια ενδιαφέρουσα οπτική για την ανάπτυξη κοινωνικών δικτύων στο περιβάλλον της μητρόπολης εκφράζεται μέσα από το έργο των Hardt και Negri και στην πεποίθησή τους ότι *«η πολιτική της μητρόπολης είναι η οργάνωση των συναντήσεων»*.<sup>63</sup> Σύμφωνα με τους συγγραφείς, οι κοινωνικοί δεσμοί που αναπτύσσονται σήμερα μπορούν να διαμορφώνονται χωρίς αναφορά ή ταύτιση με έναν τόπο. Πτυχές αυτής της πραγματικότητας αποδίδονται σε μια βασική συνθήκη της μητροπολιτικής ζωής: την ηγεμονία της άυλης παραγωγής. *«Δεν υπάρχει πλέον το τείχος του εργοστασίου που χωρίζει την μια μορφή από την άλλη... Οι εργάτες παράγουν σε ολόκληρη την μητρόπολη, σε κάθε της ρωγμή και κοιλότητα.»*<sup>64</sup> Παρά το γεγονός ότι το έργο τους ενδιαφέρεται λίγο ή και καθόλου για τους τοπικούς δεσμούς, αξίζει να σημειωθεί η πρόσδεση της δυναμικής της μητρόπολης με την ετερότητα και το «απρόβλεπτο». Η δυναμική που επικαλούνται απηχεί στις απροσδόκητες συναντήσεις των ανθρώπων που φέρουν ετερόκλητα χαρακτηριστικά, διαφορετικές κουλτούρες, γλώσσες, γνώσεις, νοοτροπίες,

---

<sup>62</sup> Simmel G. (1993: 18)

<sup>63</sup> Negri A. Hardt M. (2009)

<sup>64</sup> Negri A. Hardt M. (2009)

κ.ο.κ. **Με όρους λοιπόν κοινωνικών δικτύων, οι αστικές γειτονίες μπορεί να έχουν μικρότερη επιρροή στη συγκρότηση σχέσεων, αλλά ανατιμώνται στο βαθμό που εξοπλίζονται με πολυσυλλεκτικά κοινωνικά χαρακτηριστικά.**

Πάνω στη δυναμική της ετερότητας προκύπτουν οι προβληματισμοί που αφορούν το κριτήριο της επιλογής. Στην ανάπτυξη κοινωνικών δικτύων αλληλοβοήθειας ανάμεσα στα χαμηλά εισοδηματικά στρώματα και ανάμεσα στους μετανάστες συναντάμε συνήθως εσωστρεφή κοινωνικά δίκτυα,<sup>65</sup> με ισχυρούς δεσμούς, τα οποία συγκροτούνται στη βάση της απουσίας της ευχέρειας μιας σειράς επιλογών. Αντίστροφα, η επιλεκτική επιδίωξη της κοινωνικής δικτύωσης των μεγάλων εισοδηματικών στρωμάτων «μεταξύ ομοίων» εδράζεται στην οικονομική τους ευχέρεια να διατηρήσουν την κοινωνική τους θέση, επιλέγοντας τους τόπους της κοινωνικής τους συναναστροφής. Στα μικροαστικά εισοδηματικά στρώματα συναντάμε αρκετά συχνά την ματαίωση ή δικαίωση της προσπάθειας να δικτυωθούν στους κύκλους των ανώτερων στρωμάτων. **Τα κριτήρια λοιπόν που διαμορφώνονται για την ανάπτυξη κοινωνικών δικτύων περιλαμβάνουν τις προοπτικές αύξησης και διατήρησης των ευκαιριών της κοινωνικής κινητικότητας.**<sup>66</sup> Αναμφισβήτητα, θα πρέπει να αποφύγουμε γενικούς αφορισμούς που τείνουν στη θεώρηση μιας ενιαίας συμπεριφοράς με κριτήριο την κοινωνική διαστρωμάτωση. Συμπαγή δίκτυα συναντάμε για παράδειγμα και σε μεσοαστικές οικογένειες.<sup>67</sup> Αναδεικνύεται όμως ότι η συγκρότηση διαφορετικών τύπων σχέσεων, υπό το φίλτρο της ετερότητας, αποτελεί στην πράξη ένα δύσκολο εγχείρημα, που συνδέεται στενά με την υπάρχουσα κοινωνική πόλωση και τις κοινωνικές ανισότητες. Ωστόσο, ακόμα κι εδώ, η διάσταση της χωρικότητας αναδεικνύεται πολλές φορές περιοριστική στις πρακτικές περιχαράκωσης «μεταξύ ομοίων», ειδικά για τις αστικές γειτονίες που περιλαμβάνουν την κατοικία διαφόρων εισοδηματικών στρωμάτων. Ακόμα και μέσα από τις καθημερινές πρακτικές και τις μετακινήσεις των κατοίκων της μητρόπολης είναι δυνατόν να παραληφθεί η υπάρχουσα κοινωνική ετερότητα.

Τη δυναμική της ετερότητας ενστερνίζεται θερμά το έργο του Ρίτσαρντ Σένετ. Ο συγγραφέας όχι μόνο επισημαίνει τις συνεπαγόμενες από τη χωρική συνύπαρξη ετερόκλητων κοινωνικών υποκειμένων κοινωνικές συγκρούσεις, αλλά υποστηρίζει την ενοποιητική τους δύναμη: *«Αυτό που θα έπρεπε να αναδυθεί στη ζωή της πόλης είναι η ύπαρξη κοινωνικών σχέσεων και ειδικά σχέσεων που συνεπάγονται κοινωνική σύγκρουση... Διότι η βίωση προστριβών λόγω διαφορών*

---

<sup>65</sup> Λεοντίδου Λ. (1995:308)

<sup>66</sup> Λεοντίδου Λ. (1995:307-308)

<sup>67</sup> Λεοντίδου Λ. (1995:308)

και συγκρούσεων κάνει τους ανθρώπους να αντιλαμβάνονται προσωπικά το περιβάλλον που υπάρχει γύρω από τις ζωές τους· η ανάγκη που υπάρχει για τους ανθρώπους είναι να αναγνωρίζουν τις συγκρούσεις, και όχι να προσπαθούν να τις αποκαθαίνουν συνεχώς με έναν μύθο αλληλεγγύης, με σκοπό να επιβιώσουν. Ένας κοινωνικός δημόσιος χώρος που ενθαρρύνει την κίνηση προς την ενηλικίωση με αυτόν τον τρόπο εξαρτάται αρχικά από τη βεβαίωση ότι δεν υπάρχει διαφυγή από καταστάσεις αντιπαράθεσης και σύγκρουσης. Η πόλη μπορεί να γεννήσει ένα μοναδικό έδαφος συνάντησης γι' αυτές τις απροσδόκητες καταστάσεις.»<sup>68</sup> Το έργο του Σένετ διαπνέεται από πολεμική ενάντια στον εφησυχασμό και στο μύθο της αλληλεγγύης που εξέπνεαν οι «καθαρμένες κοινότητες», είτε αυτές αφορούσαν τα προάστια των ανώτερων κοινωνικών τάξεων είτε τα «γκέτο» των μεταναστών είτε την αστική προκατάληψη υπέρ μιας απλότητας της ζωής στα χωριά. Έτσι, σε μια κοινωνία όπου η ευτυχία «ταυτίζεται με τη γαλήνη»<sup>69</sup> ή αλλιώς με την αποφυγή οποιασδήποτε σύγκρουσης, η πραγματική ελευθερία μπορεί να αναζητηθεί μόνο μέσα από τη εμπειρία μιας πυκνοκατοικημένης, μη ελεγχόμενης κατάστασης. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι **η ποικιλία και η πυκνότητα των κοινωνικών δικτύων επαφίεται σε μεγάλο βαθμό στις χωρικές πρακτικές που γεννά ο σχεδιασμός.**

Επανερχόμενοι στο αρχικό ερώτημα, το διακύβευμα των τοπικών δεσμών μπορεί να αναζητηθεί στο ερώτημα που τίθεται στο έργο του Barry Wellman: «*Τα προσωπικά και κοινωνικά δίκτυα έχουν “απελευθερωθεί” από τη γειτονιά;*»<sup>70</sup> Ο ίδιος τοποθετείται με κριτήριο την ποικιλία των σχέσεων, τονίζοντας ταυτόχρονα την αμφισημία της έννοιας της «απελευθέρωσης» από τη γειτονιά. Σύμφωνα λοιπόν με τον Wellman, στις νέες συνθήκες ζωής, αφαιρείται από τη γειτονιά το αποκλειστικό προνόμιο των δικτύων αλληλοβοήθειας, καθώς «*το χωρικό εύρος των σχέσεων αλληλοϋποστήριξης έχει επεκταθεί ώστε να περιλαμβάνει όλη τη μητρόπολη.*»<sup>71</sup> **Τα κοινωνικά δίκτυα αποδεσμεύονται από την εντοπιότητα, ενώ, την ίδια στιγμή, πυκνώνουν στη σφαίρα της μητρόπολης.** Τελικά, οι τοπικοί δεσμοί παραμένουν καθοριστικοί στη διαμόρφωση κοινωνικών δικτύων, στο βαθμό που αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι ενός ευρύτερου συνόλου κοινωνικών δικτύων.

---

<sup>68</sup> Σένετ P. (2004: 158-9)

<sup>69</sup> Ο.π.

<sup>70</sup> Wellman B. (1996)

<sup>71</sup> Wellman, B. (1979:1222)

Μια τέτοια θεώρηση συνιστά μια άλλη οπτική για το χώρο και τη σχέση του τοπικού με το υπερτοπικό και το παγκόσμιο. Η αντιμετώπιση του παγκόσμιου και του τοπικού ως δύο άκρες μιας κλιμακωτής ιεραρχίας προϋποθέτει την αντιμετώπιση της κάθε χωρικής κλίμακας ως οριοθετημένη και κλειστή περιοχή, «κάτι που δεν έχει σχέση με την καθημερινή εμπειρία, η οποία “πηδάει κλίμακες”». <sup>72</sup> Η υπερβάλλουσα λοιπόν ρητορεία για τη σημασία της τεχνολογίας και των σύγχρονων ροών ξεχνά ότι «οι ζωές των περισσότερων ανθρώπων είναι συνδεδεμένες με συγκεκριμένους τόπους.» <sup>73</sup> Η χωρικότητα των τοπικών δεσμών δεν χάνεται. Αντίθετα, αναδύεται μέσα από τη «δύναμη της καθημερινής ζωής», όπως μας λέει και ο Lefebvre, στην ρουτίνα και την επανάληψη και στη δυνατότητα για ρήξη και ανανέωσης. <sup>74</sup> Όπως εύστοχα επισημαίνει η Doreen Massey, οι τρέχοντες θεωρητικοί λόγοι για την υπερτοπικότητα και τη διάχυση των κοινωνικών σχέσεων στο περιβάλλον της παγκοσμιοποίησης αγνόησαν τις προκλήσεις που γεννά ο χώρος. Άλλοτε εγκλωβίστηκαν σε μια υπεράσπιση του τοπικού ως θύμα του παγκόσμιου, άλλοτε εξίσωσαν το τοπικό με το στιγμιαίο. Στην ουσία, μας λέει: «το πραγματικό ερώτημα που προκύπτει από την επιτάχυνση, από “την επανάσταση στις επικοινωνίες” και από τον κυβερνοχώρο δεν είναι εάν ο χώρος θα εκμηδενιστεί, αλλά τα είδη πολλαπλοτήτων (μοτίβα μοναδικότητας) και συσχετισμών θα συν-κατασκευαστούν με αυτά τα είδη χωρικών σχηματισμών». <sup>75</sup>

---

<sup>72</sup> Βαΐου Ν. Χατζημιχάλης Κ. (2012: 193)

<sup>73</sup> Βαΐου Ν. κ.ά. (2007α)

<sup>74</sup> Βλ. Λυκογιάννη Ρ. (2012)

<sup>75</sup> Massey D. (2008 :157)

## **Κεφάλαιο Β: Σχολείο και «τοπικό κράτος»: Μια κριτική θεώρηση των αποκεντρωτικών μορφών στην εκπαίδευση**

### **B.1. Οι νέες μορφές αστικής διακυβέρνησης**

Είναι ευρέως αποδεκτό, ότι τις τελευταίες δεκαετίες έχουμε εισέλθει σε μια νέα περίοδο, αισθητά διαφοροποιημένη από τα μεταπολεμικά χρόνια. Οι μετασχηματισμοί αυτοί είναι εμφανείς σε όλα τα επίπεδα, από την οικονομία και την ασκούμενη πολιτική, μέχρι την τέχνη και την αισθητική. Η αφετηρία αυτών των μετασχηματισμών τοποθετείται συνήθως στις αρχές της δεκαετίας του 1970. Η κρίση του '70 θα τερματίσει τα «χρυσά» μεταπολεμικά χρόνια της καπιταλιστικής Δύσης, μια περίοδο οικονομικής ευμάρειας, βιομηχανικής μεγέθυνσης και ειρήνης. Πάνω στα συντρίμια του πολέμου θα οικοδομηθεί μια καπιταλιστική κοινωνία που συνοπτικά θα περιγραφόταν ως εξής: Τεράστια βιομηχανική παραγωγή στη βάση των επαναστατικών αλλαγών του φορντισμού και του τεϋλορισμού. Σταθερή εργασία με αξιοπρεπές εισόδημα, τέτοιο που να εγγυάται τη συλλογική κατανάλωση των αγαθών. Συγκρότηση του κράτους πρόνοιας, στη λογική του κεϋνσιανισμού, που παρείχε κοινωνικές παροχές με αντάλλαγμα την κοινωνική ειρήνη και την αδιάσπαστη μεγέθυνση της παραγωγής. Το κράτος διατηρούσε στα χέρια του την ηγεμονία στην οικονομία επί της αγοράς μέσα από περιοριστικές ρυθμίσεις.

Μετά τη στροφή της δεκαετίας του 1970, περνάμε σε μια σταδιακή αναίρεση όλων αυτών των στοιχείων. Πρόδηλες μεταβολές που μελετώνται σταθερά είναι η υπέρβαση του φορντισμού, η απορρύθμιση των κεϋνσιανών πολιτικών του κράτους πρόνοιας, η ηγεμονία του νεοφιλελευθερισμού ως κυρίαρχο οικονομικό και πολιτικό δόγμα και η μεγαλύτερη από ποτέ διεθνοποίηση του κεφαλαίου. Η ευελιξία, η μερική απασχόληση και η άτυπη εργασία θα πρέπει να συμβαδίσουν με έναν άλλο τρόπο κοινωνικής οργάνωσης, αρχίζοντας από την «ενοχοποίηση» του συγκεντρωτικού κράτους. Έτσι, το κράτος πλέον θεωρείται η πηγή των κακών, αφού περιορίζει την επιχειρηματική δραστηριότητα και την ατομική ελευθερία.

Σε αυτά τα πλαίσια, μετασχηματίστηκε και η πολιτική απέναντι στην πόλη και το χώρο. Οι πόλεις βρίσκονται πλέον μέσα σε ένα διαρκή ανταγωνισμό για την ενίσχυση της θέσης τους στο διεθνή καταμερισμό και την προσέλκυση κεφαλαίων και κεντρικών λειτουργιών. Το πιο



σημαντικό στοιχείο είναι ότι ο χώρος και η πόλη διαδραματίζουν πλέον πρωταγωνιστικό ρόλο στη συσσώρευση του κεφαλαίου σε παγκόσμια κλίμακα: *«Ο χώρος δεν είναι πλέον απλώς υποδοχέας των οικονομικών και πολιτισμικών δραστηριοτήτων, αλλά μέσω σχεδιασμού χρησιμοποιείται συνειδητά ως καταλύτης και μέσο ανάπτυξης νέων παραγωγικών και πολιτισμικών δραστηριοτήτων»*.<sup>76</sup> Μέσα από τις πρακτικές του σχεδιασμού συναντάμε μια σημαντική μεταβολή: τη διαδικασία μετάβασης από την *«πολεοδομούμενη προς την επιχειρηματική πόλη»*<sup>77</sup>. Ως εκ τούτου, μεταβλήθηκαν σταδιακά οι μορφές και τα εργαλεία παραγωγής και διαχείρισης του χώρου, ώστε να ανταποκρίνονται στις νέες συνθήκες, καθώς εκτιμήθηκε ότι οι προηγούμενες πολιτικές *«δε μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά την πολυπλοκότητα των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μητροπολιτικές περιοχές»* και έτσι χρειάζεται *«ένας τύπος οργάνωσης της εξουσίας προερχόμενος από την δυναμική ενός συνόλου θεσμών και δράσεων πέρα από τα όρια μόνο του κράτους»*.<sup>78</sup>

Η αναίρεση της «παντοκρατορίας» του κράτους και η διεύρυνση των συμμετοχικών φορέων δεν μπορεί να ειπωθεί εξ αρχής αρνητικά. Αντιθέτως, αποτέλεσε καρδιά μεγάλων κοινωνικών αγώνων και αστικών κινημάτων της δεκαετίας του '60, που σε ορισμένες περιπτώσεις έφερε σημαντικές κατακτήσεις προς μια πιο δημοκρατική κοινωνία. Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες διευρύνθηκε και ένα ρεύμα που εγείρει ενστάσεις ως προς το αν τελικά τα αιτήματα αυτά ενσωματώθηκαν από την εξουσία, ανοίγοντας ένα δρόμο για τη μεγαλύτερη ηγεμονία της αγοράς απέναντι στην κοινωνική πλειοψηφία.

Ο David Harvey, ήδη από το 1989, υποστηρίζει ότι μεταβαίνουμε από τη *«διοίκηση στην επιχειρηματοποίηση»* (*«from managerialism to entrepreneurialism»*)<sup>79</sup>, περιγράφοντας τον μετασχηματισμό των αστικών πολιτικών από τον κενσινιανισμό στο νεοφιλελευθερισμό. Στη νέα εποχή, *«...η πόλη δεν βοηθά πλέον τις επιχειρήσεις (δηλαδή τη συσσώρευση κεφαλαίου) μόνο μέσω των πολεοδομικών πολιτικών και πρακτικών, της κατασκευής υποδομών, της παροχής κινήτρων κλπ., αλλά μετατρέπεται και η ίδια σε επιχείρηση... όπου οι σχέσεις δήμου-επιχειρήσεων και δήμου- πολιτών θα καθορίζονται πλέον από την αγορά, δηλαδή οι επιχειρήσεις και οι δημότες γίνονται τώρα πελάτες»*<sup>80</sup>. Εντάσσεται έτσι η έννοια της διακυβέρνησης σαν

---

<sup>76</sup> Γοσποδίνη (2008:18)

<sup>77</sup> Λεοντίδου Λ. (2004: 287)

<sup>78</sup> Γετίμης Π.(2004)

<sup>79</sup> Harvey D. (1989)

<sup>80</sup> Χατζημυχάλης Κ. (2001)

μετάβαση από την κυβέρνηση, η οποία επιχειρεί να περιγράψει τις νέες μορφές άσκησης της πολιτικής εξουσίας.

Κομβικό στοιχείο των νέων πρακτικών της διακυβέρνησης είναι η λεγόμενη **αποκέντρωση**, η οποία διεκπεραιώνεται μέσα από μια διπλή διαδικασία: Αφενός την όλο και μεγαλύτερη απόσυρση του κεντρικού κράτους (*hollowing out of the state*) και τη συστηματική απομάκρυνσή του από τις παραδοσιακές αρμοδιότητες και ευθύνες. Αφετέρου, τη διαρκή διαδικασία μεταφοράς αρμοδιοτήτων που αποτελούσαν κρατικές λειτουργίες προς τα «πάνω» (π.χ. Ε.Ε., υπερεθνικές ολοκληρώσεις), προς τα «κάτω» (π.χ. Τοπική Αυτοδιοίκηση) και τα «έξω» (αγορά, «κοινωνία των πολιτών»).<sup>81</sup> Διαμορφώθηκαν επομένως πολυεπίπεδα διοικητικά σχήματα, ικανά «να διαχειριστούν τις νέες αλλαγές σε διαφορετικές κλίμακες», και επιβλήθηκαν πολιτικοί μετασχηματισμοί με σαφή προσανατολισμό «στη δημιουργία εταιρικών σχέσεων μεταξύ διαφορετικών επίπεδων (υπερεθνικό, εθνικό, τοπικό) και διαφορετικών σφαιρών (δημοσίου- ιδιωτικού)». <sup>82</sup> Ακολουθώντας το πνεύμα του πλουραλιστικού παραδείγματος, η «κοινωνία των πολιτών», οι «ανεξάρτητες αρχές» και άλλοι οργανισμοί (είτε του δημόσιου είτε του ιδιωτικού τομέα) αποτελούν τους βασικούς φορείς δράσης, οι οποίοι είτε προβάλλονται ως ικανοί να συμπληρώσουν ή να υποκαταστήσουν κρατικούς φορείς «τόσο στην άσκηση της ρυθμιστικής λειτουργίας σε ένα ευρύ φάσμα τομέων δημόσιας πολιτικής όσο και στην παροχή δημόσιων αγαθών και υπηρεσιών». <sup>83</sup>

Ο υπερτονισμός των **εταιρικών σχέσεων** και της **συμμετοχής των τοπικών φορέων** στις πολιτικές αποφάσεις αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά σημεία πάνω στα οποία οικοδομήθηκαν οι αρχές της διακυβέρνησης. <sup>84</sup> Οι αμφισβητούντες ως προς τις δημοκρατικές προθέσεις της αστικής διακυβέρνησης εκτίμησαν ότι η έμφαση που δόθηκε στη συμμετοχή των τοπικών φορέων αποσκοπούσε στη δημιουργία ενός «προστατευτικού πλέγματος» <sup>85</sup> και στη νομιμοποίηση των κεντρικών πολιτικών επιλογών. Το διάχυτο πνεύμα συμμετοχής ανάμεσα σε υπερεθνικούς οργανισμούς και σε τοπικούς φορείς σε συνδυασμό με την εισαγωγή «εκσυγχρονιστικών» μορφών διαλόγου (βλ. ηλεκτρονική διακυβέρνηση- “*e-government*”) ανάμεσα στην κυβέρνηση και τους πολίτες εκτιμήθηκε ως μια επίμονη προσπάθεια να «απο- πολιτικοποιηθούν» τόσο οι διαδικασίες της διακυβέρνησης όσο και οι

---

<sup>81</sup> Σπουρδαλάκης Μ. (2010)

<sup>82</sup> Γετίμης Π. (2004: 153)

<sup>83</sup> Παρασκευόπουλος Χ. (2011)

<sup>84</sup> Βασενχόβεν Λ. (2010)

<sup>85</sup> Κατσαρός Ι. (2008β)

εν λόγω φορείς. Για τους Γετίμη και Καυκαλά<sup>86</sup>, η πολιτική ουδετεροποίηση του τοπικού επιπέδου από τα αστικά κράτη παραμερίζει το γεγονός ότι οι τοπικές πολιτικές δεσμεύονται από τον ίδιο κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας που διαμορφώνει την κεντρική εξουσία και ότι το τοπικό κράτος αναπαράγει σε διαφορετική κλίμακα τη δομή του κεντρικού κράτους. Αμφιβολίες εγείρονται και για το ρόλο της Τοπικής Αυτοδιοίκησης: *«Η μετατροπή των Δήμων σε ένα ακόμη γρανάζι του Συστήματος δεν αφορά μόνο την επί πλέον φορολόγηση των δημοτών μέσω της δημοτικής φορολογίας για εξεύρεση πόρων για τις ανάγκες της, αυτό είναι η μικρότερη επίπτωση. Το μεγαλύτερο είναι η χρήση της Τ.Α. ως διαμεσολαβητή ανάμεσα στο κράτος και το ιδιωτικό κεφάλαιο»*.<sup>87</sup>

Είναι λοιπόν εμφανές ότι **οι όροι, ως τέτοιοι από μόνοι τους, δεν έχουν μεγάλη σημασία, αλλά οφείλουν να ιδωθούν υπό το πρίσμα της συγκεκριμένης πολιτικής υλοποίησής τους.** Το σημαντικότερο ερώτημα που προκύπτει, ωστόσο, είναι αν και κατά πόσο μέσα από τη νέα αστική διακυβέρνηση υπάρχει δυνατότητα για καθορισμό και τελικά αλλαγή της πολιτικής και του σχεδιασμού. Το μεγάλο πρόβλημα δεν είναι μονάχα αν μπορούν κάποιες κοινωνικές ομάδες να λάβουν μέρος σε κάποιες από τις αποφάσεις, αλλά αν μπορούν να αλλάξουν τις κατευθύνσεις και τις βασικές αρχές αυτών των αποφάσεων, οι οποίες καθορίζονται από τον ανταγωνισμό των πόλεων και την πραγματικότητα του νεοφιλελευθερισμού. *«Το σημαντικό σημείο αυτών των μετασχηματισμών [...] ήταν ότι το κράτος δεν ήταν πλέον υποχρεωμένο να καθορίσει τι ήταν λογικό και δίκαιο, καθώς υποστηριζόταν ότι οι αγορές μπορούν να το κάνουν για μας [...] Οι Οικουμενικές αξιώσεις για λογική και δικαιοσύνη δεν έχουν σε καμιά περίπτωση περιοριστεί. Απλά συχνά προσαρμόζονται στο να δικαιολογήσουν τις ιδιωτικοποιήσεις και τις πράξεις των αγορών όπως παλιότερα στήριζαν το καπιταλισμό του κοινωνικού κράτους»*<sup>88</sup>.

Πώς εμφανίζονται αυτές οι τάσεις στην Ελλάδα; Η αντανάκλαση του διεθνούς σκηνικού στην Ελλάδα δεν γίνεται με τρόπο αναγωγικό και γραμμικό. Όπως υποστηρίζει η Λίλα Λεοντίδου *«η Αθήνα και πολλές πόλεις του Ευρωπαϊκού Νότου περνούν ομαλά στο μετανεωτερικό τρόπο ανάπτυξης, έστω και αν η νεωτερική πολεοδομία μόνο επιπόλαια τις είχε αγγίξει»*<sup>89</sup>. Αυτό δεν σημαίνει μια πανομοιότυπη εκδοχή του μετανεωτερικού τρόπου ανάπτυξης με τα διεθνή παραδείγματα, αλλά μάλλον πρόκειται για την *«εισαγωγή εις τα καθ' ημάς της βαλκάνιας*

---

<sup>86</sup> Γετίμης Π. Καυκαλάς Γρ. (1990)

<sup>87</sup> Σαρηγιάννης Γ.(2009)

<sup>88</sup> Harvey (1989)

<sup>89</sup> Λεοντίδου Λ. (2004:295)

*εκδοχής του νεοφιλελευθερισμού, με τις αναμενόμενες τοπικές στρεβλώσεις και ανεπάρκειες που χαρακτηρίζουν κάθε πολιτική στην Ελλάδα»<sup>90</sup>.*

Ήδη, από τη δεκαετία του '80 σημειώνεται και στον ελλαδικό χώρο μια αυξημένη ρητορική για την αναβάθμιση των τοπικών θεσμών και μια στροφή της κρατικής πολιτικής σε αποκεντρωμένες εξουσίες της περιφέρειας και της Τ.Α. Η πορεία αυτή παρέμεινε σταθερή, με ρήξεις και συνέχειες, με κορύφωση τις τελευταίες μεταρρυθμίσεις που πραγματώνονται στη συγκυρία της οικονομικής κρίσης.

Σημαντικός σταθμός σε αυτήν την πορεία υπήρξε αναμφισβήτητα το **«σχέδιο Καποδίστριας»** (Ν. 2539/1997). Η μεταρρύθμιση του Καποδίστρια επέφερε, εκτός από τη συρρίκνωση του αριθμού των ΟΤΑ (από 6.000 σε 1050), μια σειρά από θεσμικές αλλαγές, στενά συνδεδεμένες με ανασυγκρότηση της αστικής στρατηγικής της δεκαετίας του '90. Η ανάδυση, για παράδειγμα, της παραγωγής έργων υποδομής και μεγάλης κλίμακας διατυπώνεται ρητά ως αναγκαιότητα, το είδος των οποίων, σύμφωνα με το νόμο, θα προκύψει *«αυτόματα»* από τον καθορισμό *«της κλίμακας ή του μεγέθους των νέων δήμων που θα προκύψουν από τις Συνενώσεις»*<sup>91</sup>. Με τον Καποδίστρια, πραγματοποιείται για πρώτη φορά σε τέτοιο βαθμό, η αποσυγκέντρωση πλευρών της κρατικής διοίκησης και μετάθεσής τους στους ΟΤΑ, ανασυντάσσοντας το ρόλο και τη λειτουργία των ΟΤΑ, ως κομμάτι των κρατικών μηχανισμών. Γίνεται δηλαδή σαφές ότι το τοπικό επίπεδο είναι το πλέον πρόσφορο πεδίο εξειδίκευσης της αστικής στρατηγικής, γεγονός που συμβάδισε με τον εκσυγχρονισμό της πολεοδομικής (ΓΠΣ) και χωροταξικής νομοθεσίας (ΣΧΟΟΑΠ). Έτσι, το πλαίσιο για *«τη γεωγραφική ανασυγκρότηση της χώρας»* καθορίζεται από την ικανότητα των *«διοικητικών και αναπτυξιακών ενοτήτων»*<sup>92</sup> να ανταπεξέλθουν στις επενδυτικές δραστηριότητες του κεφαλαίου. Όσο για την οικονομική αυτοτέλεια των ΟΤΑ, η πολιτική που ακολουθήθηκε στηρίχτηκε στην μείωση της κρατικής χρηματοδότησης και την ενθάρρυνση πρωτοβουλιών συνεργασίας με τον ιδιωτικό τομέα.

Τις προσπάθειες εναρμόνισης των ΟΤΑ με τις αναπτυξιακές απαιτήσεις της εποχής διαδέχτηκε και η θέσπιση του **Νέου Κώδικα Δήμων και Κοινοτήτων** (Ν. 3463/2006). Στο βαθμό που το προηγούμενο θεσμικό πλαίσιο της Τοπικής Αυτοδιοίκησης *«επέτρεπε την εκδήλωση και συντήρηση ορισμένων παθογενειών, οι οποίες [...] αποτελούσαν ανασταλτικό παράγοντα στην*

---

<sup>90</sup> Χατζημιχάλης Κ. (2010:139)

<sup>91</sup> Πρόγραμμα Ανασυγκρότησης της Πρωτοβάθμιας Τοπικής Αυτοδιοίκησης "ΙΩΑΝΝΗΣ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΣ"

<sup>92</sup> Γενικό Πλαίσιο Χωροταξικού Σχεδιασμού και Αειφόρου Ανάπτυξης, ΥΥΠΕΧΩΔΕ, Φεβρουάριος 2008

προσπάθειά της ν' αποκτήσει αναπτυξιακό ρόλο» εισάγεται ένα νέο «ευέλικτο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας»<sup>93</sup>. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη διευκόλυνση του επενδυτικού έργου των ΟΤΑ (θέσπιση «τετραετών επιχειρησιακών προγραμμάτων», «εξυγίανση των δημοτικών και κοινοτικών επιχειρήσεων», δυνατότητα σύμπραξης με τον ιδιωτικό τομέα, κ.ά.) και μάλιστα σε πεδία που μέχρι τότε άπτονταν μιας ευρύτερης «κοινωνικής πολιτικής». Σημαντική πτυχή των νέων γενικών αρχών για τους ΟΤΑ είναι και η «υποχρέωση εναρμόνισης της πολιτικής τους, όχι μόνο με το ισχύον κάθε φορά θεσμικό πλαίσιο, αλλά και με τις πολιτικές που εφαρμόζονται σε ευρωπαϊκό, εθνικό και περιφερειακό επίπεδο και σχετίζονται με τις αρμοδιότητές τους.»<sup>94</sup> Φαίνεται δηλαδή ότι οι όποιες αναπτυξιακές πολιτικές σε τοπικό επίπεδο δεν μπορούν να αποκλίνουν από τη στρατηγική του κεντρικού κράτους ούτε από τις επιταγές της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως αντίθετα υπονοεί η έννοια της «αυτοδιοίκησης».

Αναμφισβήτητα, ο πιο σημαντικός σταθμός στην ελληνική διοικητική αποκέντρωση αποτελεί η μεγάλη μεταρρύθμιση για τη «Νέα Αρχιτεκτονική της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και της Αποκεντρωμένης Διοίκησης» ή αλλιώς ο «**Καλλικράτης**». Πρόκειται ίσως για το πρώτο μεγάλο εγχείρημα πολιτικών και διοικητικών μετασχηματισμών που πλησίασε περισσότερο τη λογική των διεθνών τάσεων.<sup>95</sup> Όπως αναφέρεται στην Αιτιολογική Έκθεση, «οι ΟΤΑ και η αποκεντρωμένη διοίκηση μπορούν να διαδραματίσουν βασικό ρόλο για την ενθάρρυνση της επιχειρηματικότητας και την επιτάχυνση των δημόσιων και των ιδιωτικών επενδύσεων στην ελληνική περιφέρεια». Εκτός λοιπόν από την περεταίρω συρρίκνωση των Δήμων ( από 1033 σε 323), ο Καλλικράτης εισηγείται για πρώτη φορά τη συγκρότηση του επιπέδου της «Περιφέρειας» σε 13 μονάδες με τη συνένωση των υπαρχουσών νομαρχιακών αυτοδιοικήσεων, αναδιατάσσοντας τις αρμοδιότητες που αποδίδονται σε κάθε επίπεδο. Ενώ λοιπόν στην Περιφέρεια εκχωρούνται αρμοδιότητες που αφορούν στον αναπτυξιακό προγραμματισμό, στους Δήμους ανατίθενται πολεοδομικές αρμοδιότητες και αρμοδιότητες κοινωνικής πρόνοιας. Αν και η μελέτη του Καλλικράτη δεν επαφίεται στις προθέσεις της εργασίας, θα επικεντρωθούμε σε ορισμένα στοιχεία που κρίνονται καθοριστικά για τα ζητήματα που ασχοληθεί.

- Πρώτον, η εφαρμογή του προγράμματος «Καλλικράτη» εντάσσεται στη διαρκή προσπάθεια της Ελλάδας να εναρμονιστεί με τις ευρωπαϊκές οδηγίες και τις προσδοκίες για την απορρόφηση ευρωπαϊκών κονδυλίων. Αυτή η πορεία καθόρισε σε

<sup>93</sup> Αιτιολογική έκθεση του νόμου «Κύρωση του Κώδικα Δήμων και Κοινοτήτων»

<sup>94</sup> Ο.π.

<sup>95</sup> Σπουρδαλάκης Μ. (2010)

μεγάλο βαθμό τη σύγχρονη ιστορία της Ελλάδας, μέσα από αλληπάλλληλες «αποκρατικοποιήσεις» και περιορισμούς για τη δημοσιονομική πειθαρχία, στη κατεύθυνση της ενίσχυσης της ανταγωνιστικότητας, στο όνομα της οποίας δρομολογήθηκαν μια σειρά από αλλαγές για τον «εκσυγχρονισμό» και «ορθολογισμό» της οικονομίας και του κράτους.<sup>96</sup> Εν προκειμένω, ο Καλλικράτης σηματοδότησε την πρόσδεσή της με τις ευρωπαϊκές διατάξεις για τον τρίτο θεσμικό πυλώνα του οικοδομήματος της Ε.Ε., της «Ευρώπης των Περιφερειών». Πέρα δηλαδή από τις αξιακές αρχές για τον εκδημοκρατισμό της δημόσιας διοίκησης, η θέσπιση του περιφερειακού επιπέδου αυτοδιοίκησης προσέβλεπε και στις επιχορηγήσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

- Δεύτερον, στον πυρήνα της λογικής των συγχωνεύσεων δεσπόζει, σύμφωνα με το νόμο, η οικονομική εξυγίανση των δημόσιων δαπανών, πράγμα που αντιφάσκει τόσο με τα πρώτα αποτελέσματα της υλοποίησης του Καλλικράτη, όσο και με την ίδια τη λογική του. Εφόσον οι αυξημένες αρμοδιότητες των νέων Δήμων και περιφερειών δε συνοδεύονται από αντίστοιχη αύξηση της κρατικής χρηματοδότησης, γεγονός που εξωθεί τους ΟΤΑ στην αναζήτηση επικερδέστερων επιχειρηματικών κινήσεων που θα εξασφαλίσουν τη βιωσιμότητά τους, επιβεβαιώνοντας τη συνθήκη ότι «κάθε ΟΤΑ είναι υπεύθυνος της μοίρας του». Δεν είναι τυχαίο ότι το νομοσχέδιο συνοδεύτηκε από ένα πακέτο περικοπών ύψους 500εκ. το χρόνο για την τριετία 2011-2013 για τους νέους Δήμους.<sup>97</sup> Αν στα παραπάνω συνυπολογίσουμε ότι η εφαρμογή του Καλλικράτη πραγματοποιήθηκε στη συγκυρία της τρέχουσας οικονομικής κρίσης, σταχυολογούνται σοβαρά επιχειρήματα για μια στρατηγικού τύπου επιχείρηση μεταφοράς στους ΟΤΑ της δημοσιονομικής κρίσης. Όπως άλλωστε δήλωσε ο τότε πρωθυπουργός, «ο Καλλικράτης είναι ένα βασικό θεμέλιο για να αντιμετωπίσουμε τη σημερινή κρίση».
- Τρίτον, η ίδια η πρόθεση του Καλλικράτη για την αναβάθμιση των συμμετοχικών διαδικασιών αμφισβητείται τόσο από την υπερσυγκέντρωση εξουσιών στα πρόσωπα των Δημάρχων και Περιφερειάρχων και τις εξουσίες των μη αιρετών οργάνων των αποκεντρωμένων διοικήσεων όσο και από την ορισμένη διαδικασία των εκλογών, που πριμοδοτεί δυσανάλογα τον πρώτο συνδυασμό.

---

<sup>96</sup> Καζάκος Π. (2007)

<sup>97</sup> Βλ. στην ιστοσελίδα της ΚΕΔΚΕ: [www.kedke.gr](http://www.kedke.gr)

Οι πρόσφατες μεγάλες αλλαγές που αφορούν τη δημόσια διοίκηση δεν έμειναν μόνο στο πρόγραμμα του Καλλικράτη. Τον Ιούνιο του 2010, τέθηκε προς διαβούλευση και το νομοσχέδιο για τις *«Καταργήσεις - συγχωνεύσεις δημοσίων υπηρεσιών, οργανισμών και φορέων»*. Πρόκειται για ακόμη έναν νόμο που στηρίζεται στην πολιτική των συγχωνεύσεων δημοσίων οργανισμών, με σαφή στοχοθεσία τη συρρίκνωση δημοσίων υπηρεσιών με σημαντικό κοινωνικό έργο και πολιτιστικό περιεχόμενο (μουσεία, Ερευνητικά Ινστιτούτα για την παιδεία, την υγεία, τον πολιτισμό, κέντρα μεταναστευτικής πολιτικής, οργανισμοί που αφορούν άτομα με ειδικές ανάγκες, κτλ).<sup>98</sup> Η πολιτική των μαζικών συγχωνεύσεων δεν περιορίστηκε επομένως στον επαναπροσδιορισμό της διοικητικής κρατικής μηχανής, αλλά επεκτάθηκε σε όλες τις δημόσιες υπηρεσίες, στον πολιτισμό, στην υγεία και, όπως θα δούμε και παρακάτω αναλυτικά, στην εκπαίδευση.

---

<sup>98</sup> Ενδεικτικά αναφέρονται: Το Μουσείο και Βιβλιοθήκη του Εθνικού Τυπογραφείου, το Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής, το Εθνικό Ταμείο Κοινωνικής Συνοχής το Ειδικό Ταμείο Αντιμετώπισης Εκτάκτων Αναγκών, η Εθνική Ακαδημία Γραμμάτων και Επιστημών, η Η Ιόνιος Ακαδημία, η Διεθνής Ικάριος Αεραθλητική Ακαδημία, η Ένωση για την Αντισεισμική Προστασία των Κρατών-Μελών του Οργανισμού για την Οικονομική Συνεργασία του Ευξείνου Πόντου, το Εθνικό Κέντρο Ερευνών Υγείας, το Ινστιτούτο Έρευνας και Ελέγχου Ποιότητας Υπηρεσιών Υγείας, το Κέντρο Κληρονομικών Νόσων Αίματος, το Ινστιτούτο Κοινωνικής Δημογραφίας και Έρευνας, το Εθνικό Παρατηρητήριο Ατόμων με Αναπηρίες, τα Τοπικά Κέντρα Αγροτικής Ανάπτυξης, η Εθνική Επιτροπή Γάλακτος Ελλάδας, το Επιστημονικό και Ερευνητικό Κέντρο Πολιτικής Προστασίας, κά, βλ. <http://www.opengov.gr/ggk/?p=12>

## B.2. Αποκεντρωτικές πολιτικές στο χώρο της εκπαίδευσης

Οι ίδιες τάσεις και διαδικασίες που μετασχημάτισαν την οργάνωση της δημόσιας διοίκησης εκφράστηκαν με ιδιαίτερους τρόπους στην εκπαίδευση, μέσα από συνεχείς, συνολικές ή επιμέρους μεταρρυθμίσεις.<sup>99</sup> Η κριτική που ασκήθηκε στην αναποτελεσματικότητα της δημόσιας διοίκησης να αντεπεξέλθει στις νέες και πολλαπλές απαιτήσεις της κοινωνίας γίνεται με παρόμοιο τρόπο και για την λειτουργία του εκπαιδευτικού θεσμού. Η δημόσια συζήτηση διεξάγεται κι εδώ με βάση τη διάκριση ανάμεσα στο συγκεντρωτικό και αποκεντρωτικό μοντέλο διοίκησης και στην ανάγκη εκδημοκρατισμού του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, με την αποδέσμευση του αποκλειστικού ελέγχου της κρατικής εξουσίας πάνω στο εκπαιδευτικό έργο. Σε αυτά τα πλαίσια, διαμορφώθηκε μια επαναλαμβανόμενη ρητορεία από τις εκάστοτε κυβερνήσεις για το «*σφιχτό εναγκαλισμό της παιδείας από το άκαμπτο κράτος*»<sup>100</sup> και την ανάγκη διεύρυνσης της φορέων συμμετοχής στην εκπαιδευτική λειτουργία. **Έτσι, οι όποιες προσπάθειες καταβάλλονταν για τη βελτίωση του θεσμού του σχολείου συσχετίστηκαν με αποκεντρωτικές πολιτικές.**<sup>101</sup>

Σταθμός σε αυτήν την πορεία υπήρξε η εφαρμογή του ν. 1566/85 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Βασική καινοτομία του νόμου ήταν η ενεργοποίηση συλλόγων (γονέων, διδασκόντων, μαθητών), τοπικών φορέων και επιστημονικών επιτροπών και η διαχείριση της σχολικής περιουσίας μεταβιβάστηκε στους Ο.Τ.Α., με την παράλληλη μεταβίβαση σε αυτούς των απαραίτητων κονδυλίων. Θεσπίστηκαν έτσι τα λαϊκά όργανα συμμετοχής σε νομαρχιακό επίπεδο (Νομαρχιακή ή Επαρχιακή Επιτροπή Παιδείας), σε τοπικό επίπεδο (Δημοτική ή Κοινοτική Επιτροπή Παιδείας), καθώς και σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Σχολικό Συμβούλιο και Σχολική Επιτροπή).

- Σε κάθε νομαρχιακό συμβούλιο λειτουργεί **Νομαρχιακή Επιτροπή Παιδείας**. Αποτελείται από το Νομάρχη ή τον Έπαρχο, τους εκπροσώπους των σχολικών συμβούλων, της διοίκησης της εκπαίδευσης, της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, της Ομοσπονδίας Γονέων, των παραγωγικών τάξεων, των επιστημονικών φορέων και των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών. Η Επιτροπή, εισηγείται στο Νομαρχιακό Συμβούλιο και στο Νομάρχη, με βάση τις εισηγήσεις των Δημοτικών και Κοινοτικών Συμβουλίων θέματα παιδείας, όπως: οργάνωσης βιβλιοθηκών,

<sup>99</sup> Κατσαρός Ι. (2008β)

<sup>100</sup> Από το λόγο του Γ. Παπανδρέου, Πρακτικά της Βουλής 20/03/1995, στο: Υφαντή Α. Βοζαΐτης Γ. (2005)

<sup>101</sup> Κατσαρός Ι. Τύπας Γ. (2005)



σεμιναρίων γονέων και άλλων επιμορφωτικών και πολιτιστικών εκδηλώσεων, ίδρυσης, κατάργησης και συγχώνευσης σχολείων, κατανομής πιστώσεων στους οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης για την επισκευή και συντήρηση διδακτηρίων και για τις λειτουργικές δαπάνες των σχολείων, θέματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, καθώς και λαϊκής επιμόρφωσης που σχετίζονται με την εκπαίδευση και για τα οποία εισηγείται εκπρόσωπος της Ν.Ε.Λ.Ε.(Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης) και γενικότερα θέματα λειτουργίας των δημόσιων σχολείων του νομού.

- Σε κάθε δήμο ή δημοτικό διαμέρισμα ή τμήμα του ή κοινότητα λειτουργεί **Δημοτική ή Κοινοτική Επιτροπή παιδείας**, η οποία αποτελείται από α) το δήμαρχο ή τον πρόεδρο της κοινότητας ή δημοτικό ή κοινοτικό σύμβουλο, που ορίζεται με απόφαση του δημοτικού ή κοινοτικού συμβουλίου, ως πρόεδρο, β) εκπρόσωπο της ένωσης γονέων των μαθητών, γ) ένα διευθυντή σχολείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ο οποίος ορίζεται από τον προϊστάμενο της διεύθυνσης ή του γραφείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δ) ένα διευθυντή σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου υπάρχει, που ορίζεται από τον προϊστάμενο της διεύθυνσης ή του γραφείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ε) εκπροσώπους των παραγωγικών τάξεων, όπου υπάρχουν, που ορίζονται με απόφαση του δημοτικού ή κοινοτικού συμβουλίου των οποίων ο αριθμός δεν μπορεί να υπερβεί τους δύο, στ) από έναν εκπρόσωπο των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών, αν υπάρχει. Η κοινοτική επιτροπή παιδείας εισηγείται στα αιρετά όργανα των ΟΤΑ (Δήμαρχο ή Πρόεδρο της Κοινότητας και στο Δημοτικό ή το Κοινοτικό Συμβούλιο, κατά περίπτωση) σχετικά με κάθε θέμα που αφορά την καλύτερη οργάνωση και λειτουργία των σχολείων, την ίδρυση, κατάργηση και συγχώνευσή τους, το έργο των σχολικών επιτροπών, την ανέγερση, επισκευή και συντήρηση σχολικών κτιρίων κ.λπ.
- Σε κάθε δημόσιο σχολείο λειτουργεί **Σχολικό Συμβούλιο**, το οποίο αποτελείται από το σύλλογο των διδασκόντων, τα μέλη του ΔΣ του συλλόγου γονέων και τον εκπρόσωπο της τοπικής αυτοδιοίκησης στη σχολική επιτροπή. Μόνο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μετέχουν και τρεις εκπρόσωποι των μαθητικών κοινοτήτων. Έργο του είναι η εξασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου με κάθε πρόσφορο τρόπο, η καθιέρωση τρόπων επικοινωνίας διδασκόντων και οικογενειών των μαθητών και του σχολικού περιβάλλοντος.
- Κάθε **Σχολική Επιτροπή** καλύπτει ένα ή περισσότερα δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ανάλογα με τις τοπικές ανάγκες όπως αυτές εκτιμώνται από τον αντίστοιχο οργανισμό τοπικής αυτοδιοίκησης. Στη διοίκηση των σχολικών επιτροπών μετέχουν υποχρεωτικά οι διευθυντές των αντίστοιχων σχολείων, από ένας εκπρόσωπος των αντίστοιχων συλλόγων γονέων, εφόσον υπάρχουν τέτοιοι σύλλογοι και εκπρόσωπος των μαθητικών κοινοτήτων για τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Έργο κάθε σχολικής επιτροπής είναι η διαχείριση των πιστώσεων που της διατίθενται για την κάλυψη των δαπανών λειτουργίας των αντίστοιχων σχολείων, η αμοιβή καθαριστριών, η εκτέλεση έργων για την επισκευή και συντήρηση των αντίστοιχων σχολείων και του κάθε είδους εξοπλισμού τους, η διαχείριση των

εσόδων από την ενδεχόμενη εκμετάλλευση των σχολικών κυλικείων, καθώς και η λήψη κάθε άλλου μέτρου που κρίνεται αναγκαίο για τη στήριξη της διοικητικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων.

Οι αποκεντρωτικές προσπάθειες συνεχίστηκαν την περίοδο 1990-1996, καθώς και με τους νόμους ν. 2525/1997, ν. 2817/2000 και ν. 2986/2002, προκειμένου να επιταχυνθεί η διοικητική αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Η λογική τους κινήθηκε στην περαιτέρω αποσυγκέντρωση των αρμοδιοτήτων, αναδιοργανώνοντας κυρίως τις ήδη υπάρχουσες δομές σε αντιστοιχία με τη διοικητική διαίρεση τη χώρας. Η θέσπιση π.χ. των «Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης» με το ν. 2817/2000 συνέτεινε στην ενίσχυση του περιφερειακού επιπέδου, συμπληρώνοντας τα υπόλοιπα διοικητικά επίπεδα (Νομαρχιακές και Επαρχιακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης). Χαρακτηριστική παραμένει η συνεχιζόμενη επίκληση του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης, όπως είχε ήδη εκφραστεί από την πρώτη κίβλας εισηγητική έκθεση του ν. 1566/85, και η ανάγκη επιτάχυνσης των αποκεντρωτικών μορφών στην εκπαιδευτική διοίκηση, ως βασικός στόχος των μεταρρυθμίσεων.

Παρόλο που οι προθέσεις όλων των νόμων που στηρίχτηκαν στο ν.1566/1985 φαίνεται να καθιερώνουν μια ευρεία συμμετοχή στους θεσμούς, δίνοντας θεσμική υπόσταση στην εμπλοκή των τοπικών φορών, μέσα από την εφαρμογή τους αναδύονται και πάλι αντιφάσεις: Τα περισσότερα όργανα λαϊκής συμμετοχής στερήθηκαν αποφασιστικών αρμοδιοτήτων, περιορίστηκαν σε ζητήματα διαχείρισης που αφορούσαν δευτερεύοντα θέματα, αποκλειόμενα τελικά από τη λήψη αποφάσεων, ενώ οι περισσότεροι φορείς της εκπαίδευσης παρέμειναν κεντρικά ελεγχόμενοι.<sup>102</sup> Στην πράξη, πολλά από τα θεσπισμένα όργανα λαϊκής συμμετοχής παρέμειναν ανενεργά ή περιορίστηκαν στον ελάχιστο αριθμό συνεδριάσεων που προβλέπεται καταστατικά. Είναι επίσης ενδεικτικό ότι τα κείμενα που συνόδευαν τις εν λόγω μεταρρυθμίσεις συνέχιζαν να εκτιμούν την υπάρχουσα διοικητική εκπαιδευτική δομή ως γραφειοκρατικό μηχανισμό. Χαρακτηριστικό σε αυτήν την κατεύθυνση είναι το πόρισμα του Ο.Ο.Σ.Α. στον οποίο είχε ανατεθεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας το 1995: «Στην πραγματικότητα επιτελείται μια αποσυγκέντρωση των αρμοδιοτήτων παρά μια αποκέντρωση. Το αναλυτικό πρόγραμμα παραμένει μια αρμοδιότητα του κέντρου αποφάσεων και οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν περιθώρια για ανάπτυξη δημιουργικών πρωτοβουλιών και βελτιώσεων.»<sup>103</sup>

<sup>102</sup> Κατσαρός Ι. Τύπας Γ., 2005

<sup>103</sup> Ο.Ο.Σ.Α. (1996: 86-87) στο Υφαντή Α. Βοζαΐτης Γ. (2005)

Ήδη από τη δεκαετία του '90, η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος στηρίχτηκε στην εναπόθεση της οικονομικής διαχείρισης των σχολικών μονάδων από το «κεντρικό» στο «τοπικό» κράτος. Στους ΟΤΑ μεταβιβάστηκε: α) η κυριότητα της κινητής και ακίνητης περιουσίας των υφιστάμενων και των νέων σχολείων, των σχολικών κτιρίων και των οικοπέδων τους και των στοιχείων που εμπλουτίζουν την κινητή περιουσία τους και β) η αρμοδιότητα της επισκευής και συντήρησης των σχολικών κτιρίων και η κατανομή των σχετικών πιστώσεων, καθώς και των πιστώσεων για την αντιμετώπιση των λειτουργικών δαπανών των σχολείων. Δεν είναι επίσης τυχαίο ότι ανάμεσα στα όργανα των τοπικών φορέων, το ενδιαφέρον των επόμενων νομοθετών στράφηκε στη λειτουργία της Σχολικής Επιτροπής, η οποία παρέμεινε ουσιαστικά ενεργή μέχρι και σήμερα, γεγονός που προκύπτει από τη θεσμοθετημένη εμπλοκή της με την οικονομική διαχείριση των σχολικών υποδομών.

Στη δεκαετία του 2000, οι μεταρρυθμίσεις στην αποσυγκέντρωση των αρμοδιοτήτων προς τα χαμηλότερα διοικητικά επίπεδα πληθαίνουν. Η παγίωση της οικονομικής εξάρτησης των σχολείων από τους ΟΤΑ αποτυπώνεται στον αναθεωρημένο Δημοτικό και Κοινοτικό Κώδικα (Ν.3463/2006). Σύμφωνα με τον Νόμο, στις αρμοδιότητες των Δήμων συγκαταλέγεται : α) η κατασκευή, διαχείριση και βελτίωση των υλικοτεχνικών υποδομών του εθνικού συστήματος της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας παιδείας και ιδιαίτερα η συντήρηση, η καθαριότητα και η φύλαξη των σχολικών κτιρίων, β) η ίδρυση και λειτουργία βιβλιοθηκών, γ) η ίδρυση και λειτουργία κέντρων δημιουργικής απασχόλησης παιδιών, δ) η ίδρυση και λειτουργία πάρκων κυκλοφοριακής αγωγής και ευρύτερες ρυθμίσεις για την ενίσχυση του τοπικού πολιτισμού και μαζικού αθλητισμού και του μαζικού αθλητισμού. Η εξάρτηση των σχολείων από την οικονομική ευχέρεια των Δήμων θα αποκτήσει νέες διαστάσεις μετά την εφαρμογή του προγράμματος «Καλλικράτης», τοποθετώντας το ζήτημα της ανεύρεσης πόρων σε προσδιοριστικό παράγοντα της φυσιογνωμίας των Δήμων. Διότι, όπως περιγράφηκε και παραπάνω, η εκχώρηση της οικονομικής διαχείρισης των σχολικών κτιρίων στην Τοπική Αυτοδιοίκηση αποτέλεσε μονάχα ένα τμήμα της μαζικής διαδικασίας μεταφοράς αρμοδιοτήτων προς τους ΟΤΑ.

Σε όλη αυτήν τη πορεία παρατηρείται επίσης η επαναχάραξη της εθνικής πολιτικής για την εκπαίδευση, στα πλαίσια των υποχρεώσεων της Ελλάδας ως κράτους μέλους της Ε.Ε. Η συνθήκη του Μάαστριχτ, τα πορίσματα του συμβουλίου της Λισσαβόνας, η διακήρυξη της Μπολόνια, κ.ά., σηματοδότησαν τον εναρμονισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με την κοινή ευρωπαϊκή πολιτική, διοχετεύοντας μεγαλύτερες πιέσεις για την ενίσχυση των αποκεντρωτικών πολιτικών.

Σε αυτήν την κατεύθυνση λειτούργησε η εφαρμογή της διαδικασίας της **αξιολόγησης**. Τα αξιολογικά κριτήρια, που τέθηκαν σύμφωνα με τα ευρωπαϊκά πρότυπα, αφορούσαν το σύνολο των εκπαιδευτικών συνιστωσών (τους εκπαιδευτικούς, το εκπαιδευτικό έργο, τα ιδρύματα, κ.ά.) Για αυτό τον σκοπό συγκροτήθηκαν οι επιτροπές αξιολόγησης (με το ν. 2986/2002), στις οποίες συμμετέχει ένα ευρύ φάσμα οργάνων και προσώπων που σχετίζονται άμεσα με τον ακαδημαϊκό χώρο, έμμεσα ή και καθόλου (φορείς της αγοράς). Παρόλο που η εφαρμογή της αξιολόγησης συνδέθηκε, σύμφωνα με τον ν. 2986/2002, *«με τη μείωση της γραφειοκρατικής διαδικασίας, που τελικά οδηγεί στον εκδημοκρατισμό και την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης και της κοινωνίας»*, οι τοπικοί φορείς αποκλείονται από τη συμμετοχή τους στη διαμόρφωση του τύπου, του χρόνου και του περιεχομένου της.<sup>104</sup> Επιπλέον, οι διαδικασίες της αξιολόγησης λειτούργησαν πιεστικά στον οικονομικό προϋπολογισμό των αποκεντρωμένων ΟΤΑ, δεδομένου ότι ανάμεσα στα αντικείμενα προς αξιολόγηση είναι οι οικονομικοί πόροι και η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου.

Την εικόνα των διαρθρωτικών αλλαγών της εκπαιδευτικής διοίκησης συμπληρώνουν οι πρόσφατες ρυθμίσεις που αφορούν τις συγχωνεύσεις και τις καταργήσεις εκατοντάδων σχολικών μονάδων. Όπως σκιαγραφείται στο κείμενο **«Αναβάθμιση της διοίκησης της εκπαίδευσης»**<sup>105</sup> που δημοσίευσε το Υπουργείο Παιδείας, πρόκειται ουσιαστικά για τη μεγαλύτερη επιχείρηση αναδιάρθρωσης του συστήματος διοίκησης της σχολικής εκπαίδευσης, μια συνολική αναδιοργάνωση της μέχρι τώρα πυραμίδας διοίκησης-εποπτείας και ελέγχου της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών **και προσαρμογής τους στη νέα «Καλλικρατική δομή»** της δημόσιας διοίκησης. Πιο συγκεκριμένα, συγχωνεύονται 1933 σχολικές μονάδες (μέχρι στιγμής), ενώ καταργούνται πολλά εσπερινά και διαπολιτισμικά σχολεία. Επίσης, με βάση το κείμενο του Υπουργείου Παιδείας, θα υπάρξουν σαρωτικές συγχωνεύσεις σε όλα τα επίπεδα διοίκησης: Περιορίζονται δραστικά οι γενικές διευθύνσεις του Υπουργείου Παιδείας. Συγχωνεύονται όλες οι υπηρεσίες που αντιμετωπίζουν θέματα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και θέματα πανεπιστημίων και ΤΕΙ. Συγχωνεύονται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα, καταργούνται και τα 295 Γραφεία Εκπαίδευσης που λειτουργούν σε όλη τη χώρα. Ομολογουμένως, οι εκτεταμένες συγχωνεύσεις εκπαιδευτικών διοικητικών μονάδων και σχολείων εντάσσονται σε ένα σχέδιο για την περαιτέρω **μείωση, με**

<sup>104</sup> Υφαντή Α. Βοζαίτης Γ. (2005)

<sup>105</sup> Υπουργείο Παιδείας website, <http://www.minedu.gov.gr/grafeio-typou/deltia-typoy/01-12-10-anabathmisi-tis-dioikisis-tis-ekpaideysis.html>, 25-8-2011

**κάθε τρόπο, του κόστους λειτουργίας της εκπαίδευσης,** στα πλαίσια της ευρύτερης οικονομικής κρίσης. Στην ίδια κατεύθυνση είναι και μια σειρά από επιχειρούμενες αλλαγές όπως: η δραστική μείωση των κονδυλίων για τη σχολική εκπαίδευση (μείωση της τάξης 30 έως 50%), η μείωση των διορισμών και των προσλήψεων τη χρονιά 2011-2012, η κατάργηση ουσιαστικά της Ενισχυτικής Διδασκαλίας, το κλείσιμο πολλών Αθλητικών και Μουσικών Σχολείων.

### B.3. Συμπεράσματα

Η αποκέντρωση δεν μπορεί να θεωρηθεί ουδέτερη έννοια, ούτε σαν a priori θετική όπως θεωρείται από την κυβερνητική ρητορεία. **Το βασικό κριτήριο που καθιστά αν η αποκέντρωση είναι μια θετική διαδικασία είναι ο τρόπος και τα μέσα με τα οποία γίνεται και κυρίως η αποτελεσματικότερη και δικαιότερη παροχή των κοινωνικών αγαθών και υπηρεσιών στους πολίτες.** Αν η μεταφορά προς τα κάτω των κρατικών λειτουργιών συνδυάζεται με περικοπή των κοινωνικών δαπανών ή με αδυναμία εκπλήρωσης των υποχρεώσεων, τότε η αποκέντρωση είναι αρνητική διαδικασία.

Πάνω σε αυτή τη λογική, είναι προβληματικό να **φетиχοποιούνται οι διαδικασίες**, όπως πρακτικά αναδεικνύουν οι αρχές της αστικής διακυβέρνησης. Η έμφαση στη διαδικασία της ηλεκτρονικής διαβούλευσης, η δημιουργία ανεξάρτητων αρχών, «η ολοκλήρωση του δημόσιου διαλόγου» όπως συχνά λέγεται πριν τη ψήφιση ενός νόμου κ.ά., αποτελούν βασικά στοιχεία νομιμοποίησης μιας πολιτικής, χωρίς να επικεντρώνει κανείς στην ουσία της.

Σύμφωνα με τα παραπάνω τίθεται ένα ερώτημα για το κατά πόσο τελικά όλες αυτές οι διαδικασίες που επικράτησαν στο όνομα της αποκέντρωσης αμφισβήτησαν την εκπαίδευση ως δημόσιο αγαθό. Το πιο ενδιαφέρον ωστόσο κομμάτι αυτής της συζήτησης βρίσκεται στα αποτελέσματα αυτής της πολιτικής στις αναπτυγμένες δυτικές χώρες. Οι αποκεντρωτικές προσπάθειες στη Βρετανία συνοδεύτηκαν από την εισαγωγή των μηχανισμών της αγοράς (μάρκετινγκ, μανάτζμεντ) στη διοίκηση της εκπαίδευσης, που τελικά παραγκώνισαν την εξουσία των τοπικών φορέων. Στη Φιλανδία, η μεταφορά εκπαιδευτικών αρμοδιοτήτων στους Δήμους, σε συνδυασμό με τη μείωση της κρατικής χρηματοδότησης επέφερε το κλείσιμο μεγάλου αριθμού σχολείων τη δεκαετία του '90. Αντίστοιχα, το μοντέλο που επικράτησε στις ΗΠΑ στηρίχτηκε στην δυνατότητα των γονέων να επιλέγουν το σχολείο των παιδιών τους ανάλογα με το μέγεθος των οικονομικών δυνατοτήτων τους.<sup>106</sup> Η εμπειρία των καπιταλιστικά αναπτυγμένων χωρών ανέδειξε έτσι τον πυρήνα της νεοφιλελεύθερης αντίληψης για «*την ανάγκη επικράτησης των συμφερόντων των "καταναλωτών" (γονέων και αγοράς εργασίας) έναντι των συμφερόντων των "παραγωγών" (εκπαιδευτικών, στελεχών της εκπαίδευσης)*».<sup>107</sup>

---

<sup>106</sup> Κατσαρός Ι. (2008)

<sup>107</sup> Ο.π.

Στην ελληνική περίπτωση, ο εναγκαλισμός της ελεύθερης αγοράς με την εκπαίδευση δεν έγινε με τόσο δραστικό και άκαμπτο τρόπο. Θεσμικές αλλαγές που αποπειράθηκαν την εισαγωγή των μηχανισμών της αγοράς στον τρόπο διοίκησης και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης υπήρξαν πολλές τα τελευταία χρόνια, οι σημαντικότερες εκ των οποίων (π.χ. η αναθεώρηση του αρ.16 του Συντάγματος) προσέκρουαν σε αντιστάσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας, των φοιτητών και μαθητών. Παρόλα αυτά, η διείσδυση του ιδιωτικού τομέα στην ελληνική εκπαίδευση έγινε σταδιακά με έμμεσους τρόπους και συγκλίνουσες διαδικασίες. Αξιοσημείωτη στην κατεύθυνση αυτή ήταν η εφαρμογή των «Συμπράξεων Δημόσιου και Ιδιωτικού Τομέα» (ΣΔΙΤ) με το ν. 3389/2005, για την κατασκευή σχολικών κτηρίων. Ο θεσμός των ΣΔΙΤ θεωρείται άλλωστε κατεξοχήν εργαλείο των αποκεντρωτικών μορφών διακυβέρνησης και παράδειγμα οριζόντιας συνεργασίας δημόσιου- ιδιωτικού<sup>108</sup> και μέτρο που συμβάλλει, σύμφωνα με τους εισηγητές του, στη δημιουργία εμπιστοσύνης στην αγορά και στην ανάπτυξη της ελληνικής οικονομίας. Το πιο σημαντικό όμως στοιχείο αποτελεί η προσαρμογή της εκπαίδευσης στις οικονομικές δυνατότητες της τοπική κοινωνίας. Σήμερα αριθμούνται ήδη πολλά παραδείγματα μετάκλησης του κόστους της σχολικής συντήρησης στον οικογενειακό προϋπολογισμό και προσέλευσης χορηγιών με αντάλλαγμα τη διαφήμιση στους σχολικούς χώρους.

Τα ερωτήματα που τίθενται για την διείσδυση του επιχειρηματικού κόσμου στην εκπαίδευση μπορούν να αναχθούν στα αποτελέσματα της κυρίαρχης πρακτικής που απηχούν στο **δίπτυχο «αποκέντρωση- συγχωνεύσεις»**. Από τη μια πλευρά, με την αποχώρηση του κράτους από την ευθύνη της συντήρησης των κοινωνικών εξοπλισμών, **τα κοινωνικά προβλήματα παρουσιάζονται ως «τοπικά προβλήματα»**. Σε αυτό άλλωστε επένδυσε και η μακρόχρονη ρητορεία των αποκεντρωτικών μεταρρυθμίσεων, θέλοντας την Τοπική Αυτοδιοίκηση «*αυτονομημένη*» και τα σχολεία ως «*αυτόνομες σχολικές μονάδες*». Η ενίσχυση δηλαδή του κατακερματισμού, του ανταγωνισμού και της εξατομίκευσης δεν βρίσκεται στον απόηχο αυτών των μετασχηματισμών, αλλά αποτελούν προϋπόθεση για την εφαρμογή τους. Από την άλλη μεριά, η εκτεταμένη εφαρμογή της συνταγής «**αποκέντρωση- συγχωνεύσεις**» **μετασχημάτισε τον χώρο και τη διαχείρισή του, περισσότερο από ποτέ, σε πεδίο αντιπαράθεσης μεταξύ της κοινωνίας και των δυνάμεων της αγοράς** με το κράτος σε ρόλο υπερασπιστή της ιδιωτικής πρωτοβουλίας. Άλλωστε, στην ιστορία της καπιταλιστικής Δύσης, η διαχείριση των «κρίσεων» συνοδεύονταν πάντοτε, κατά τον Harvey, από τη «*μανία*

---

<sup>108</sup> Βασενχόβεν Λ. (2010: 215)

των συγχωνεύσεων και των εξαγορών»<sup>109</sup> ή όπως σημειώνει ο Ζίγκμουντ Μπαουμαν, από «“την εκποίηση περιουσιακών στοιχείων”, μια πρακτική που πρόσφατα ήρθε στο φως μέσω των “επιθετικών συγχωνεύσεων”»<sup>110</sup> Δυστυχώς, αυτό αποδεικνύεται και στην Ελλάδα μέσα από ευρύτερες εξελίξεις. Ο νόμος για την «Επιτάχυνση και Διαφάνεια υλοποίησης Στρατηγικών Επενδύσεων» γνωστός ως «fast-track» αποτελεί μια, τεράστιας σημασίας, τομή που αφαιρεί πλήρως τη δυνατότητα ελέγχου στην παραγωγή του χώρου. Οι πρόσφατες συζητήσεις για την αξιοποίηση της περιουσίας του Δημοσίου πατάει πάνω σε αυτήν ακριβώς τη λογική.

Πώς μπορούμε να μιλάμε για συμμετοχικές διαδικασίες τη στιγμή που τεράστιες εκτάσεις της ελληνικής γης παρέχονται χωρίς κανένα έλεγχο σε ιδιωτικά κεφάλαια; Πώς επιτυγχάνεται η μεγαλύτερη δημοκρατία όταν δεν μπορούν να ανατραπούν σχέδια με τη λογική ότι «η χώρα περνάει κρίση και πρέπει να βρει λεφτά»; Είναι πράγματι ισχυρός ένας Δήμος που οφείλει χωρίς τη στήριξη του κράτους να αντεπεξέλθει ή μήπως γίνεται πολύ πιο ευάλωτος στα επιχειρηματικά συμφέροντα; Δεν είναι τραγική η αντίθεση την ίδια στιγμή που η κυβέρνηση επικαλείται τη συμμετοχική δημοκρατία, οι κάτοικοι για παράδειγμα του Ελληνικού ή του Αιγάλεω να μην μπορούν να επηρεάσουν την τύχη του πρώην αεροδρομίου ή του «Μπαρουτάδικου» σε αντίθεση με τους εμίρηδες του Κατάρ;

---

<sup>109</sup> Harvey D. (2007:223)

<sup>110</sup> Μπάουμαν Ζ. (2008: 55-56)



## Κεφάλαιο Γ: Σχολείο και γειτονιά : Η συμβολή του σχολείου στην πυκνότητα των κοινωνικών σχέσεων της γειτονιάς

### Γ.1. Το σχολείο ως «ανοιχτό σύστημα»

Η ίδια η εκπαιδευτική λειτουργία που καλείται το σχολείο να επιτελέσει όσο, όπως επίσης και η ιδιότητά του να αποτελεί πεδίο εκδήλωσης ευρύτερων κοινωνικών σχέσεων, είναι ικανά να στοιχειοθετήσουν το σχολείο ως ένα σύστημα λειτουργιών και σχέσεων, το οποίο είναι μέρος του ευρύτερου συστήματος της κοινωνίας μέσα στην οποία λειτουργεί. Η ανάδειξη της αλληλεπίδρασης του σχολείου με τα ευρύτερα περιβάλλοντα που το περικλείουν ως καθοριστικής σημασίας για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων δεν υπήρξε το ίδιο ανατιμημένη στις εκάστοτε επιστημονικές προσεγγίσεις που διαμορφώθηκαν ιστορικά γύρω από την παιδαγωγική. Ωστόσο, τα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτικά γεγονότα που διαδραματίστηκαν διεθνώς στις δεκαετίες του '60 και του '70 συντέλεσαν στην από κοινού αναγνώριση των περιβαλλοντικών παραγόντων ως σημαντικές δυνάμεις επιρροής του σχολικού οργανισμού.<sup>111</sup> Έτσι, οι διαφοροποιήσεις που συναντάμε σήμερα στις σχετικές έρευνες αφορούν περισσότερο τον τρόπο και τη δυναμική αυτής της αλληλεπίδρασης και συναρτώνται με την ιδεολογικοπολιτική οπτική που υιοθετείται για το ρόλο των εκπαιδευτικών πολιτικών.<sup>112</sup>

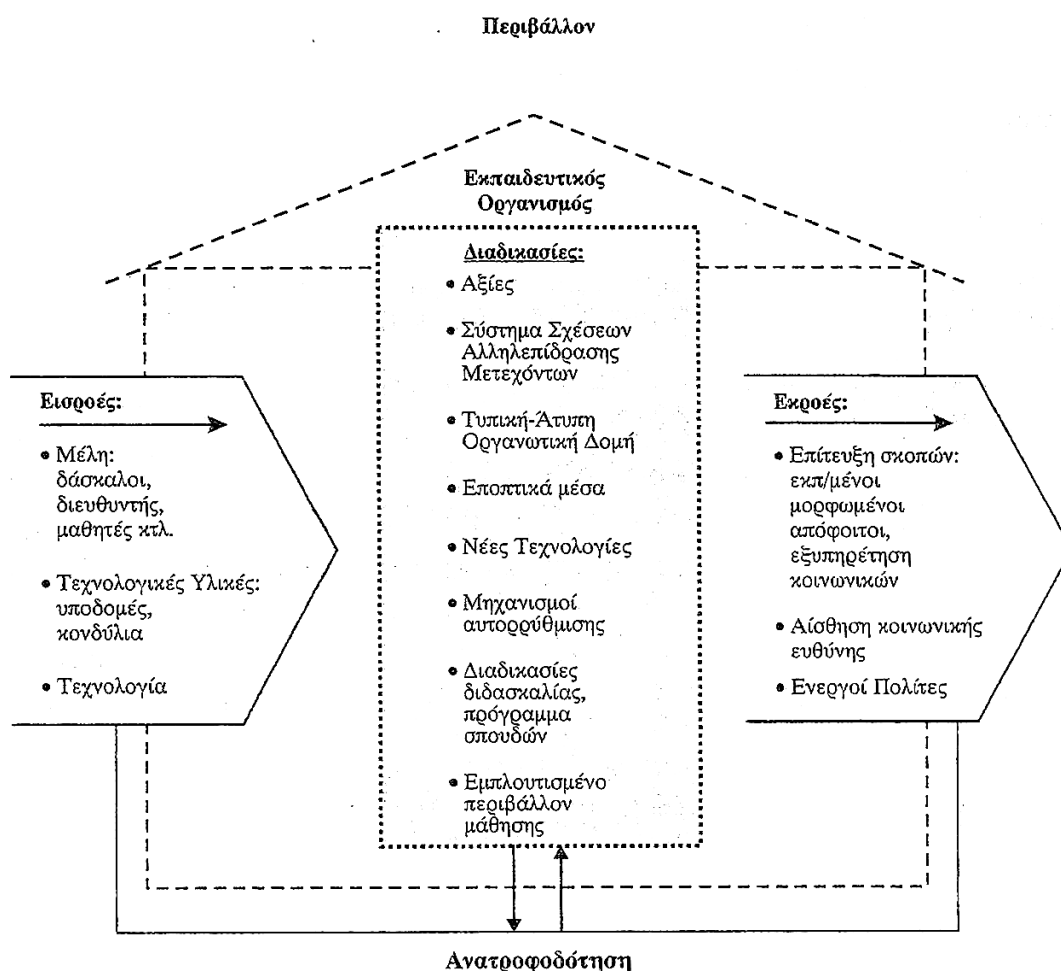
Η οργανωτική συμπεριφορά του σχολείου αποτέλεσε κατεξοχήν πεδίο επεξεργασίας της συστημικής θεωρίας. Αντλώντας λοιπόν από τη συστημική προσέγγιση, το σχολείο μπορεί να ιδωθεί ως ένα «ανοιχτό σύστημα». Ως ανοιχτό σύστημα, το σχολείο απαρτίζεται από ένα σύνολο στοιχείων - υποσυστημάτων (μέλη σχολικής κοινότητας, εκπαιδευτικά ιδρύματα, κ.λ.π.) τα οποία συνδέονται μεταξύ τους μέσα σε μια διακριτή ολότητα και βρίσκονται σε μια διαρκή διάδραση με άλλα (υπερ)συστήματα (οικογενειακό σύστημα, εκπαιδευτικό σύστημα, πολιτικοοικονομικό σύστημα, κ.λ.π.). Κατά την επικοινωνία του με το εξωτερικό περιβάλλον, το σχολείο δέχεται από αυτό εισροές (π.χ. μαθητές, δασκάλους, εξοπλισμός, οικονομικοί πόροι, κ.ά.), τις οποίες μετασχηματίζει και τις επεξεργάζεται στο εσωτερικό περιβάλλον,

---

<sup>111</sup> Σαΐτης Χ. (2005:43)

<sup>112</sup> Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008α: 73)

προκειμένου τελικά να τις μετατρέψει σε εκροές, εκπληρώνοντας έτσι ένα σκοπό (μορφωτική επιδεξιότητα, κοινωνική καλλιέργεια των μαθητών, κ.ά.).<sup>113</sup> (Εικόνα 1)



**Εικόνα 1: Το σχολείο ως κοινωνικό σύστημα**

Πηγή: Αθανασούλα-Ρέππα Α. (2008α)

Επομένως, η σχολική οργάνωση, ως ανοιχτό κοινωνικό σύστημα, αποτελείται από τα παρακάτω προσδιορίσιμα στοιχεία:<sup>114</sup>

- Τα εμπλεκόμενα μέλη ως πρόσωπα ή κοινωνικές ομάδες ή θεσμικοί φορείς (διεύθυνση, εκπαιδευτικοί, μαθητές)

<sup>113</sup> Βλ. Σαϊτης Χ. (2005:67), Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008α: 73)

<sup>114</sup> Κατσαρός Ι. (2008α: 39-40)

- Το εσωτερικό υλικό και τεχνολογικό περιβάλλον (υλικοτεχνική υποδομή, κονδύλια, κ.ά.)
- Τις σχέσεις αλληλεπίδρασης που προκύπτουν από τη διάταξη των θεσμικών ρόλων (τυπική κοινωνική δομή) καθώς και από τις άτυπες σχέσεις και δραστηριότητες που διαμορφώνονται
- Τα όρια που διαχωρίζουν το εξωτερικό και εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου
- Τον σκοπό της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Η πολλαπλότητα και η ποικιλία των παραγόντων που συνθέτουν την οργανωσιακή συμπεριφορά του σχολείου ανταποκρίνεται στην πολυπλοκότητα των λειτουργιών του σχολικού οργανισμού. Η συνθετότητα του πλαισίου που προσδιορίζει τη σχολική οντότητα δύναται καταρχήν να εντοπιστεί στην ασάφεια του εννοιολογικού προσδιορισμού του σχολείου. Άλλοτε ορίζεται ως βασική μονάδα του εκπαιδευτικού συστήματος, επικεντρώνοντας στους σκοπούς, το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διοίκηση, άλλοτε ως οργανωμένη δημόσια υπηρεσία, άλλοτε ως κοινωνικό δημιούργημα που προέκυψε για να καλυφθούν οι βασικές κοινωνικές ανάγκες, κ.ά.<sup>115</sup>

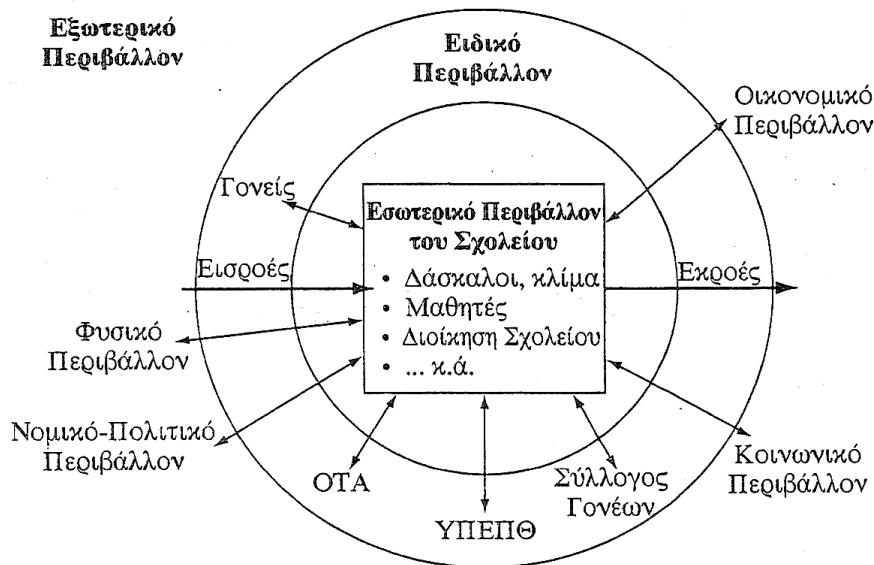
Στη σχετική βιβλιογραφία των κοινωνικών συστημάτων, το «**περιβάλλον**» είναι ακόμη μια έννοια που δεν έχει προσδιοριστεί επακριβώς. Στην περίπτωση του σχολικού οργανισμού, μια πρώτη σχηματοποίηση γίνεται μέσα από τη διάκριση του εσωτερικού και του εξωτερικού περιβάλλοντος. Στο εσωτερικό περιβάλλον συμπεριλαμβάνονται τα δρώντα ατομικά και συλλογικά υποκείμενα (μαθητές, δάσκαλοι, διοίκηση σχολείου), οι άτυπες ομάδες που συγκροτούνται μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών του σχολείου, η οργανωτική του δομή, η διάταξη των κοινωνικών θέσεων και ρόλων, το υλικό και φυσικό σχολικό περιβάλλον, κ.ά.<sup>116</sup> Από την άλλη πλευρά, το εξωτερικό σχολικό περιβάλλον μπορεί να ομαδοποιηθεί σε δυο κατηγορίες: το γενικό και το ειδικό<sup>117</sup> (Εικόνα 2). Στο γενικό περιβάλλον συγκαταλέγονται οι ευρύτεροι κοινωνικοί, πολιτιστικοί, πολιτικοί/νομικοί, οικονομικοί, και τεχνολογικοί παράγοντες οι οποίοι καθορίζουν τους στόχους, το σκοπό και το ευρύτερο πλαίσιο του εκπαιδευτικού θεσμού, επιδρώντας έμμεσα στη λειτουργία του σχολείου. Αντίστοιχα, το ειδικό περιβάλλον περιλαμβάνει τους παράγοντες που έχουν άμεση επίδραση

<sup>115</sup> Για την ασυμφωνία των επιστημόνων ως προς την απόδοση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού βλ.: Σαΐτης Χ. (2005)

<sup>116</sup> Μιχόπουλος Α. (1993:157)

<sup>117</sup> Σαΐτης Χ., (2002:75-82)

στη σχολική διαδικασία (σύλλογος γονέων, ΟΤΑ, όργανα λαϊκής συμμετοχής, κ.ά.). Σύμφωνα με αυτή τη σχηματοποίηση είναι εμφανές ότι ενώ το γενικό περιβάλλον είναι παρόμοιο για όλους τους σχολικούς οργανισμούς, το ειδικό διαφοροποιείται από σχολείο σε σχολείο.



**Εικόνα 2: Παράγοντες του εκπαιδευτικού συστήματος**

Πηγή: Σαΐτης Χ. (2005)

Σύμφωνα με την οργανωτική θεωρία, βασικά κριτήρια για την αποτελεσματικότητα του σχολικού συστήματος αποτελούν η σταθερότητα, η ανάπτυξη και ευκαμψία του.<sup>118</sup> Η **οριοθέτηση** λοιπόν του εσωτερικού, ειδικού και γενικού περιβάλλοντος του σχολείου αντανακλά το καθεστώς ισορροπίας του. Ως ανοιχτό σύστημα, το σχολείο έχει διαπερατά όρια, τα οποία τίθενται για να εξασφαλίζουν μια «ελεγχόμενη ανταλλαγή»<sup>119</sup> μεταξύ των εισερχόμενων και εξερχόμενων δεδομένων. Επομένως, για τη διατήρηση της ισορροπίας του σχολικού συστήματος εισάγονται φίλτρα που αξιολογούν με ποιοτικά και ποσοτικά κριτήρια την επενέργεια του εξωτερικού περιβάλλοντος και συσχετίζονται με τους στόχους του

<sup>118</sup> Μιχόπουλος Α. (1993:154)

<sup>119</sup> Μιχόπουλος Α. (1993)

εκπαιδευτικού θεσμού, τη ψυχοπαιδαγωγική θεωρία<sup>120</sup> και το καθεστώς ισορροπίας των υπόλοιπων συστημάτων που αλληλεπιδρούν με το σχολείο.

Αυτή η ρευστότητα που παρατηρείται στην οριοθέτηση του εσωτερικού και του εξωτερικού σχολικού περιβάλλοντος δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί με έναν πολιτικά ουδέτερο τρόπο. Κατά τους Bourdieu – Passeron, οφείλουμε να αντιληφθούμε τη «διπλή αλήθεια» αυτής της αλληλεπίδρασης: *«το σχολείο, την ώρα που εκπληρώνει τις εσωτερικές του λειτουργίες, την ίδια εκπληρώνει, μέσα από τις εσωτερικές, και τις εξωτερικές λειτουργίες, δηλ. αυτές που αναφέρονται στις υπηρεσίες που προσφέρει το εκπαιδευτικό σύστημα για τη διατήρηση της κοινωνικής δομής.»*<sup>121</sup> Υπό αυτήν την έννοια, το σχολείο, ως οργανικό κομμάτι της κοινωνίας, έχει εξοπλιστεί με μηχανισμούς εξισορρόπησης της εσωτερικής του αρμονίας και ως εκ τούτου τα όρια τίθενται στο μέτρο που δεν ανατρέπεται η κοινωνική συνοχή του ευρύτερου συστήματος. Διαθέτει δηλαδή την ικανότητα εξισορρόπησης, σύμφωνα με την οποία, όσο πιο δυναμικά εσωτερικοποιούνται οι εξωτερικές λειτουργίες τόσο πιο οργανικά ενσωματώνονται στο δικό του μηχανισμό.<sup>122</sup>

Επιπλέον, όπως υπογραμμίζει ο Ι. Κατσαρός, *«η δυσκολία καθορισμού των ορίων σε ανοικτά συστήματα καθιστά ποιο κατάλληλη τη χρήση της έννοιας του βαθμού «ανοιχτότητας», σε σχέση με συγκεκριμένες πτυχές της σχολής ζωής.»*<sup>123</sup> Όσο πιο μεγάλη είναι η συναλλαγή του σχολείου με το εξωτερικό του περιβάλλον τόσο πιο «ανοιχτό» θεωρείται. Σε αυτή τη διαδικασία, η έννοια της «ανοιχτότητας» συνδέεται με την ικανότητα προσαρμογής του σχολείου στις μεταβαλλόμενες εξωτερικές συνθήκες,<sup>124</sup> καθορίζεται από το ευρύτερο θεσμικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, τα στοιχεία που απαρτίζουν το ειδικό περιβάλλον του και τη στάση των ατόμων- μελών του.<sup>125</sup>

Η οριοθέτηση επομένως της οντότητας του σχολικού οργανισμού παραλαμβάνει νοήματα που σχετίζονται με την κοινωνική ενσωμάτωση και διατήρηση. Στο πλαίσιο των θεωριών της

---

<sup>120</sup> Για παράδειγμα, η ομαλή ένταξη του μαθητή στο σχολείο συνεπάγεται την προστασία του από παράγοντες επικινδυνότητας που ενυπάρχουν στο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου.

<sup>121</sup> Βλ. στο: Πατερέκα Χ. (1986:60-61)

<sup>122</sup> Βλ. στο: Πατερέκα Χ. (1986:61)

<sup>123</sup> Κατσαρός Ι. (2008α: 40)

<sup>124</sup> Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008α: 72)

<sup>125</sup> Κατσαρός Ι. (2008α: 40)

κοινωνικής αναπαραγωγής, το σχολείο αναδύεται άλλοτε ως μηχανισμός αναπαραγωγής των κοινωνικών τάξεων, άλλοτε ως φορέας του πολιτισμικού κεφαλαίου της αστικής τάξης, άλλοτε ως ιδεολογικός μηχανισμός του καπιταλιστικού συστήματος. Αυτές οι θεωρίες ενισχύθηκαν από μια σειρά ερευνών που απέδειξαν ότι η εγκατάλειψη του σχολείου αφορά στους μαθητές που προέρχονται από χαμηλά εισοδηματικά στρώματα.<sup>126</sup> Παρά τη φαινομενική κοινωνική ουδετερότητα του σχολικού θεσμού, το σχολείο εντάσσεται σε μια κοινωνία συγκρουόμενων συμφερόντων με έντονες κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες και ως εκ τούτου λειτουργεί ως μηχανισμός αναπαραγωγής του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας.<sup>127</sup> Τα «όρια» λοιπόν του σχολικού οργανισμού αντανακλούν επομένως τις υφιστάμενες κοινωνικοοικονομικές ιεραρχίες.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, γίνεται σαφές ότι ο τρόπος οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος απορρέει από μια σειρά πολιτικών επιλογών και σχεδιασμού που στηρίζονται σε ένα συγκεκριμένο ιδεολογικό- αξιακό υπόβαθρο. Αναμφίβολα, τα πολιτικά φορτία αυτών των επιλογών διαπνέουν την οργανωτική διάρθρωση του εκπαιδευτικού μηχανισμού και επιφορτίζουν τον τρόπο κατανομής των ευθυνών και της εξουσίας. Ωστόσο, όπως προσθέτουν στη σχετική συζήτηση οι επικριτές του δομολειτουργισμού και του κοινωνικού ντετερμινισμού, οποιαδήποτε μηχανιστική θεώρηση ενός κοινωνικού οργανισμού υποβαθμίζει τη διάσταση του ενεργού ρόλου των κοινωνικών υποκειμένων. Η συμπεριφορά δηλαδή του ανθρώπινου παράγοντα μέσα στο σχολικό σύστημα δεν καθορίζεται αποκλειστικά από την οργανική θέση του ατόμου μέσα σε αυτό, αλλά *«είναι αποτέλεσμα και της δικής του βούλησης που διαμορφώνεται με βάση τα στοιχεία του περιβάλλοντος στα οποία βέβαια αντιδρά με το δικό του τρόπο που δεν μπορεί να προβλεφθεί εκ των πρότερων»*.<sup>128</sup>

---

<sup>126</sup> Χαραβιτσίδης Π. (2009)

<sup>127</sup> Φραγκουδάκη Α. (1985)

<sup>128</sup> Μιχόπουλος Α. (1993)

## Γ.2. Η οργανωτική δύναμη του σχολείου στη γειτονιά

Από όποια οπτική κι αν ιδωθεί το σχολείο, το εύρος και το βάθος των κοινωνικών του αντανακλάσεων περιλαμβάνει όλες τις χωρικές κλίμακες. Το ίδιο αναδεικνύεται και μέσα από τον οργανωτικό μηχανισμό της εκπαίδευσης, ο οποίος διαθέτει μια σαφή χωρικότητα: *«ενσωματώνει συστηματικά όλο το φάσμα της ιεραρχίας των χωρικών μονάδων, από τις μεγάλες περιφέρειες της χώρας έως τη γειτονιά»*.<sup>129</sup> Λαμβάνοντας υπόψη τη διάδραση των χωρικών κλιμάκων, μαζί με τα κοινωνικά τους συγκείμενα, είναι προφανές ότι η εστίαση στο τοπικό επίπεδο για την μελέτη της αλληλεπίδρασης του σχολείου με το ειδικό του περιβάλλον αποτελεί ένα ειδικό αντικείμενο μελέτης. Η συσχέτιση της τοπικής με τη σχολική κοινότητα μπορεί επομένως να ιδωθεί ως μια ολότητα σχέσεων και λειτουργιών, στην οποία διαμορφώνονται σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης, με σημαντική επενέργεια και στα δύο μέρη.

Βασικό προσδιοριστικό παράγοντα αυτής της ολότητας αποτελεί η ύπαρξη οργανικών δεσμών: το τοπικό σχολείο εντάσσεται και απευθύνεται στη γειτονιά και η γειτονιά τροφοδοτεί το σχολείο με ανθρώπινους πόρους. Σε σύγκριση όμως με άλλους δημόσιους οργανισμούς που συγκροτούνται σε τοπικό επίπεδο, η ιδιαιτερότητα του σχολείου έγκειται στην ιδιότητά του να αποτελεί έναν οργανωτικό πυρήνα στη γειτονιά. Καθώς λοιπόν το σχολείο της γειτονιάς καλείται να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες του τοπικού πληθυσμού, την ίδια στιγμή οργανώνει με πολλαπλούς τρόπους την κοινωνική ζωή της γειτονιάς. **Ο οργανωτικός ρόλος του σχολείου αποτελεί λοιπόν προϊόν της αλληλεξάρτησής του με τη γειτονιά, η δυναμική του οποίου μπορεί να εντοπιστεί στους τρεις παρακάτω άξονες:**

- 1. Στην απόδοση κοινωνικών και θεσμικών ρόλων:** Η οργανωτική διάρθρωση της εκπαίδευσης συγκροτεί κοινωνικούς και θεσμικούς ρόλους, διαμορφώνοντας σε τοπικό επίπεδο ένα πολυδιάστατο πεδίο ανάπτυξης διαομαδικών σχέσεων. Τα δρώντα υποκείμενα που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικοί, μαθητές/μαθήτριες, γονείς/κηδεμόνες) συγκροτούνται σε συλλογικούς φορείς με θεσμική υπόσταση: «Σύλλογος Διδασκόντων», «Μαθητικές Κοινότητες» και «Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων». Η οργάνωση των ομάδων αναφοράς εμπερικλείει ταυτόχρονα και τη

---

<sup>129</sup> Καμούτση Φ. (1992:265)

συμμετοχή τοπικών κοινωνικών φορέων στο σχολικό σύστημα διοίκησης, όπως την Τοπική Αυτοδιοίκηση (Σχολικό Συμβούλιο, Σχολική Επιτροπή), ενώ δεν λείπουν οι συνδικαλιστικοί φορείς των εκπαιδευτικών και εκπρόσωποι των παραγωγικών τάξεων (Δημοτική ή Κοινοτική Επιτροπή Παιδείας). Τέλος, εκτός από τους παράγοντες που συναποτελούν την σχολική κοινότητα, ενυπάρχουν και άλλες κοινωνικές ομάδες που συνυφαίνουν το πλέγμα των διαομαδικών σχέσεων και επηρεάζουν τη λειτουργία του σχολείου σε τοπικό επίπεδο, όπως οι οργανώσεις και συλλογικότητες που δρουν στην τοπική κοινωνία (πολιτικοί και κοινωνικοί φορείς, αθλητικοί σύλλογοι, θρησκευτικές οργανώσεις, τοπικά ΜΜΕ, τοπικές εμπορικές και επιχειρηματικές οργανώσεις) καθώς και οι άτυπες ομάδες συνομηλίκων που υφίστανται στον άμεσο κοινωνικό περίγυρο.<sup>130</sup>

Πολλές από τις παραπάνω ομάδες αναφοράς εμφανίζονται όχι μόνο ως συνεργάτες ή εταίροι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και ως **ομάδες πίεσης**<sup>131</sup>, οι οποίες εκπροσωπούν είτε ως φυσικά πρόσωπα είτε ως συλλογικοί φορείς συγκεκριμένα, και ενίοτε αντικρουόμενα, οικονομικά, πολιτικά και κοινωνικά συμφέροντα. Πολλές ερευνητικές μελέτες συγκλίνουν στην ανάδειξη των γονέων ως ενδεικτικότερο εκπρόσωπο αυτής της κατηγορίας, ακριβώς επειδή συμπεκνώνουν πολλές κοινωνικές ταυτότητες: ως γονείς των μαθητών, ως εργαζόμενοι, ως εκπρόσωποι ενός κοινωνικού status, ως φορείς προσωπικών φιλοδοξιών, κτλ. Χαρακτηριστικές και περισσότερο έκδηλες είναι οι πιέσεις που ασκούνται γύρω από τον οικονομικό παράγοντα (διάθεση και κατανομή οικονομικών πόρων στο σχολείο, συντήρηση σχολικού εξοπλισμού, χρηματοδότηση προγραμμάτων, κ.ο.κ.), οι οποίες αναδύονται συνήθως στα όργανα που συμμετέχουν φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, αναδεικνύοντάς την τελικά ως σημαντική πηγή κοινοτικής πίεσης. Ωστόσο, σε συνθήκες ευρύτερων κοινωνικών αλλαγών (όπως π.χ. η αύξηση του ποσοστού των μεταναστών) και οξύνσεων, σε περιόδους εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων ή εμφάνισης ειδικών προβλημάτων που προκύπτουν στη σχολική κοινότητα δύναται να εκδηλωθούν οι υπάρχουσες πολιτικές και ιδεολογικές διαφοροποιήσεις των ομάδων αναφοράς, μετουσιώνοντας το σχολείο ως ένα πεδίο διαπάλης συμφερόντων, με σημαντική επίδραση στη σχολική ζωή και λειτουργία.

---

<sup>130</sup> Χαραμής Π. και συν. (2011)

<sup>131</sup> Μπανκς Ο. (1987: 223-225) Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008α: 169- 171),



Η ανάπτυξη των παραπάνω διαομαδικών σχέσεων συγκροτείται στη βάση ενός **θεσμικού πλαισίου** που απορρέει από τη διοικητική δομή της εκπαιδευτικής οργάνωσης. Ανάλογα δηλαδή με το θεσμικό ρόλο και τη θέση κάθε ομάδας αναφοράς στην διοικητική πυραμίδα, διαφοροποιείται η ισχύ και η επιρροή τους στη σχολική λειτουργία. Στις σχέσεις που διαμορφώνονται εγγράφονται επομένως οι «*ασύμμετρες εξουσίες*», οι οποίες εδράζονται στη διοικητική εκπαιδευτική πυραμίδα, αλλά διοχετεύονται και από το ευρύτερο κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό πλαίσιο της κοινωνίας.<sup>132</sup> Οι ασύμμετρες εξουσίες αποτυπώνονται και στη ζωή των θεσμικών οργάνων. Όπως αναλύθηκε και παραπάνω, πολλά από τα λαϊκά όργανα συμμετοχής περιορίστηκαν στον ελάχιστο αριθμό συνεδριάσεων που προβλέπεται καταστατικά. Διαπιστώνεται δηλαδή ότι το μερίδιο εξουσίας, με την έννοια των αρμοδιοτήτων στην λήψη αποφάσεων για σημαντικά ζητήματα του σχολείου, για τα όργανα που βρίσκονται στα χαμηλότερα επίπεδα της εκπαιδευτικής διοικητικής πυραμίδας είναι χαμηλό. Σε αυτή τη βάση, κρίσιμος συντελεστής που διαμορφώνει το υπόβαθρο πάνω στο οποίο συνάπτονται οι σχέσεις ανάμεσα στην τοπική και σχολική κοινότητα αποτελεί ο συγκεντρωτικός ή αποκεντρωτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης.

Τέλος, η απόδοση κοινωνικών ρόλων στους κατοίκους της γειτονιάς απορρέει και μέσα από μια βασική λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας: **την κατανομή επαγγελματικών/κοινωνικών ρόλων.**<sup>133</sup> Ακόμα και η πρωτοβάθμια εκπαίδευση, της οποίας η τυπική θεσμική αποστολή δεν συμπεριλαμβάνει την κατοχύρωση επαγγελματικών προσόντων, κατευθύνει μέσα από αξιολογικά συστήματα (όπως π.χ. η βαθμολογία) τις κοινωνικές θέσεις και τις προοπτικές των μαθητών στην αγορά εργασίας. Ως κομμάτι των κοινωνικών μηχανισμών, το σχολείο προδιαγράφει τη θέση των μαθητών στην κοινωνική ιεραρχία.<sup>134</sup> Σύμφωνα με μελέτες, η γνώμη των δασκάλων για την ικανότητα των μαθητών και τις μελλοντικές τους δυνατότητες καθορίζεται μεταξύ άλλων και από την προηγούμενη επίδοση του μαθητή.<sup>135</sup> Έτσι στη γειτονιά υπάρχουν οι «καλοί» και «κακοί» μαθητές, οι «επιμελείς» και «αμελείς», αυτοί με τα περισσότερα ή λιγότερα μαθησιακά «προσόντα».

---

<sup>132</sup> Αθανασούλα-Ρέππα Α. (2008α: 171)

<sup>133</sup> Νόβα – Καλτσούνη Χ. (2010:158)

<sup>134</sup> Νόβα – Καλτσούνη Χ. (2010:158)

<sup>135</sup> Φραγκουδάκη Α. (1985:99)

2. **Στο δημόσιο και υποχρεωτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης:** Η αλληλεξάρτηση του σχολείου με τη γειτονιά εδράζεται στην – έστω και θεσμική- διατήρηση του σχολικού θεσμού ως δημόσιο αγαθό και στην εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση (ν. 309/76). Διαπιστώνεται αρχικά μια διττή σχέση: Αφενός κάθε γειτονιά οφείλει με κρατική ευθύνη να εξοπλίζεται με δημόσια σχολεία, αφετέρου η ένταξη των μαθητών της γειτονιάς στο τοπικό σχολείο που ανήκουν -σύμφωνα με τη χωροταξική διανομή του μαθητικού πληθυσμού- αποτελεί καθολικό και υποχρεωτικό καθήκον όλων των γονέων. Ωστόσο, η δυναμική του οργανωτικού ρόλου του σχολείου στη γειτονιά μπορεί να ιδωθεί μέσα από τη δυναμική που εκφράζεται στην **καθολικότητα** τόσο των υποχρεώσεων και των δικαιωμάτων γύρω από την εκπαίδευση όσο και στον ενιαίο πλαίσιο λειτουργίας τους που απορρέει από την κοινή εκπαιδευτική στρατηγική για όλα τα δημόσια σχολεία. Οι πολιτικές δηλαδή που υιοθετούν τα δημόσια σχολεία δεν μπορούν να παρεκκλίνουν από το κοινό θεσμοθετημένο πλαίσιο λειτουργίας τους, παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις που συναντάμε στη «φιλοσοφία» και στους χειρισμούς τους γύρω από ειδικά ζητήματα που προκύπτουν ανάλογα με την περιοχή.

Αυτή η συνθήκη τροφοδοτεί παράλληλα και την **ομογενοποίηση των συμφερόντων** των κοινωνικών δυνάμεων που αναφέρονται σε αυτήν. Οι διεκδικήσεις που αφορούν τη βελτίωση του σχολικού θεσμού, την αύξηση της χρηματοδότησης και την καλύτερευση των όρων εργασίας των εκπαιδευτικών<sup>136</sup> συσπειρώνουν, με κοινωνικά κριτήρια, μια ευρεία γκάμα της κοινωνίας, καθώς ομαδοποιούνται γύρω από αιτήματα δημόσιου συμφέροντος, ασκώντας ταυτόχρονα μεγαλύτερη πίεση στις κρατικές πολιτικές.<sup>137</sup> Αν στα παραπάνω συνυπολογίσουμε ότι ακόμα και όταν οι εκπαιδευτικές ή θεσμικές μεταρρυθμίσεις αφορούν ένα σχολείο της γειτονιάς (π.χ. κατάργηση μιας σχολικής μονάδας, συγχώνευσή της με άλλη, εισαγωγή της στη Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, κ.ά.) επηρεάζουν άμεσα τη λειτουργία των γειτονικών σχολείων, είναι εμφανές ότι κανένα δημόσιο σχολείο δεν μπορεί να ιδωθεί ως «μεμονωμένη μονάδα» σε χωρικό και κοινωνικό επίπεδο.

---

<sup>136</sup> Οι απολήξεις της καλύτερευσης των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών συνδέεται πολλαπλά με τη βελτίωση της σχολικής λειτουργίας και της σχολικής ζωής, ακριβώς επειδή αποτελούν ένα βασικό κρίκο της σχολικής λειτουργίας και ζωής. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς, ακόμα και η σύσταση του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, εξαρτάται πολλές φορές από πρωτοβουλίες και από πιέσεις που ασκούν οι εκπαιδευτικοί.

<sup>137</sup> Αξίζει να σημειωθεί ότι, καθόλου τυχαία, το εκπαιδευτικό κίνημα στην Ελλάδα ήταν πάντοτε πρωτοπόρο, κατοχυρώνοντας πολλές και σημαντικές νίκες

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, ο δημόσιος χαρακτήρας της εκπαίδευσης απεικονίζεται στην **οργάνωση του αστικού χώρου**. Σύμφωνα με τους Μαλούτας Μ. και Οικονόμου Δ., οι δημόσιες παροχές σε είδος (κοινωνικός εξοπλισμός, τεχνική υποδομή) τείνουν στην ομογενοποίηση του αστικού χώρου, *«με την έννοια ότι απλώνονται στον ιστό της υπακούοντας, συνήθως, στη λογική της προσπάθειας για ισομερή κάλυψη των αναγκών του πληθυσμού»*.<sup>138</sup> Τα πολεοδομικά κριτήρια για τη χωροθέτηση των σχολικών εγκαταστάσεων στηρίζονται σε αρχές εξορθολογιστικού χαρακτήρα (όπως π.χ. ελαχιστοποίηση της απόστασης/ χρόνου/ κόστους), οι οποίες αποφέρουν μια λειτουργική ομοιογένεια του χώρου.<sup>139</sup> Πίσω όμως από τη λειτουργική εξίσωση αναδύεται μια κοινωνική εξίσωση. Διαπιστώνεται, δηλαδή, ότι οι αρχές της πολεοδομικής παρέμβασης για τη χωροθέτηση των σχολικών εγκαταστάσεων διαπνέονται από την καθολικοποίηση των κοινωνικών αναγκών και την αναγνώρισή τους ως αναφαίρετο κοινωνικό δικαίωμα. Στην ομογενοποίηση λοιπόν του αστικού χώρου, όταν αυτή υλοποιείται μέσα από τις δημόσιες παροχές του κράτους πρόνοιας, εγγράφεται και η προσπάθεια αντιστάθμισης των κοινωνικών ανισοτήτων.

Παράλληλα, οι πολεοδομικές πρακτικές υπαγορεύουν την ένταξη των σχολικών μονάδων στο **πλέγμα των κοινωφελών λειτουργιών** μιας οικιστικής ενότητας, η χωροθέτηση των οποίων απαιτεί την εκπλήρωση μιας σειράς προδιαγραφών που χαρακτηρίζονται από σημαντικές απαιτήσεις στο σχεδιασμό τους. Τα πολεοδομικά πρότυπα ενθαρρύνουν ήπιες παρεμβάσεις και αντίστοιχες κοινωφελείς χρήσεις γύρω από το σχολείο, όπως π.χ. πάρκα, παιδικές χαρές, πολιτιστικά κέντρα, υπαίθριοι δημόσιοι χώροι, δημόσιες υπηρεσίες, πεζοδρομήσεις. Αυτός λοιπόν ο τρόπος ανάπτυξης του αστικού χώρου αντανακλά μια «αστική δυναμική», η οποία αντικατοπτρίζει τόσο σε συμβολικό όσο και σε λειτουργικό επίπεδο τις κοινωνικές διεργασίες γύρω από τη δημόσια ζωή.

Είναι προφανές ότι η οργανωτική δύναμη του δημόσιου σχολείου στη γειτονιά αδυνάτισε με τη θεσμική παραχώρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην **ιδιωτική εκπαίδευση**. Παρόλο που οι σχετικές έρευνες για την συμμετοχή των μαθητών στα δημοτικά ιδιωτικά σχολεία αποδεικνύουν τη συντριπτική απορρόφησή τους στα

---

<sup>138</sup> Μαλούτας Μ. , Οικονόμου Δ. (1997: 16)

<sup>139</sup> Ο.π.

δημόσια σχολεία, ο μηχανισμός της ιδιωτικής πρωτοβουλίας στην εκπαίδευση επηρεάζει με ποικίλους και σύνθετους τρόπους την οργανωτική δύναμη του δημόσιου σχολείου στη γειτονιά. Η «ελευθερία» της διεύθυνσης του ιδιωτικού σχολείου στην υιοθέτηση διαφορετικών πολιτικών, η απεύθυνση του σε μικρομεσαία και ανώτερα εισοδηματικά στρώματα, η επιλεκτική στελέχωση των εργατικού δυναμικού και των μαθητών με ιδιωτικοοικονομικά κριτήρια, κ.ά., αποτελούν μερικά από τα βασικά στοιχεία αναίρεσης της «καθολικότητας» των συμφραζόμενων γύρω από τον δημόσιο σχολικό οργανισμό.

Στα πλαίσια αυτής της αναίρεσης, επαναπροσδιορίζεται η σχέση της τοπικότητας του σχολείου με τη γειτονιά. Το γεγονός ότι ένα ιδιωτικό σχολείο δεν αναφέρεται στον τοπικό πληθυσμό συμβάλει στη θεμελίωση διαφορετικών κριτηρίων για την αξιολόγηση των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων της γειτονιάς. Αυτή η παράμετρος παραμένει σημαντική συνυπολογίζοντας και τον ευρύτερο διάλογο που διεξάγεται ανάμεσα στα ευρωπαϊκά κράτη για το δικαίωμα των γονέων να επιλέγουν όχι μόνο μεταξύ ιδιωτικού με δημόσιου σχολείου, αλλά και μεταξύ δημόσιων σχολείων. Όπως αναφέρουν οι επικριτές της ελεύθερης επιλογής σχολείου<sup>140</sup>, η μετάθεση της ευθύνης της κατανομής του μαθητικού πληθυσμού στα δημόσια σχολεία από το κράτος στους γονείς συναρτήθηκε με την μετακύληση της ευθύνης της χρηματοδότησης των σχολικών προγραμμάτων στους εκπαιδευτικούς, στους γονείς και στους εκπρόσωπους της τοπικής κοινωνίας, την έκρηξη του ελεύθερου ανταγωνισμού και την εισαγωγή του σχολείου στα πεδία του «marketing».

Όσο αφορά στην οργάνωση του χώρου, είναι προφανές ότι το ιδιωτικό σχολείο αντιμετωπίζεται αποκομμένα από το δίκτυο των δημόσιων οργανισμών της πόλης. Ακολουθώντας το προηγούμενο σχήμα, αν οι δημόσιες παροχές σε είδος ομογενοποιούν τον αστικό χώρο, «η αγορά τον ιεραρχεί λειτουργικά και κοινωνικά»<sup>141</sup>. Σε αυτή τη βάση, η χωρική συγκέντρωση των ιδιωτικών σχολείων σε κοινωνικά «αναβαθμισμένες» περιοχές τροφοδότησε εκείνη την ανάπτυξη του αστικού χώρου που αναπαράγει τη συγκρότηση οικιστικών θυλάκων κοινωνικής ομοιογένειας και τον

---

<sup>140</sup> Στις ΗΠΑ και στον Καναδά, η ελεύθερη επιλογή σχολείου από τους γονείς προέρχεται από τη θεσμοθέτηση εναλλακτικών τύπων σχολείων, όπως τα «σχολεία μαγνήτες» (magnet schools), τα «σχολεία ειδικής συμφωνίας» (charter schools) και τα «σχολεία ειδικών προγραμμάτων» (special program schools). Βλ. Κατσαρός Ι. (2008β), Hoxby C. (2003),

<sup>141</sup> Μαλούτας Μ., Οικονόμου Δ. (1997: 17)

κοινωνικό διαχωρισμό. Σε αυτό συνέβαλαν και οι εκπαιδευτικές στρατηγικές των μεσαίων και μεγάλων στρωμάτων, οι οποίες απέβλεπαν στα ιδιωτικά σχολεία την παροχή πλεονεκτημάτων στην κοινωνική κινητικότητα των παιδιών τους. Όπως τεκμηριώνει ο Θ. Μαλούτας, αυτές οι στρατηγικές αναπαρήγαγαν τελικά έναν φαύλο κύκλο ανάμεσα στον στεγαστικό, εκπαιδευτικό και κοινωνικό διαχωρισμό, «λόγω της προσέλκυσης νοικοκυριών από τα μεσαία και υψηλά στρώματα στην περιοχή γύρω από τα καλά σχολεία και λόγω της αναβάθμισης της σχολικής επίδοσης, η οποία προκύπτει ως εκ τούτου στις σχετικές γειτονιές».<sup>142</sup> Αν η κοινωνική κινητικότητα στη σύγχρονη ζωή «υποδηλώνει συγκρίσεις στο χώρο ή στο χρόνο»,<sup>143</sup> είναι εμφανές ότι η επενέργεια της ιδιωτικής πρωτοβουλίας στην εκπαίδευση όξυνε τις κοινωνικές διακρίσεις, δεδομένης της ταύτισης της εκπαιδευτικής με την κοινωνική κινητικότητα στην ελληνική κοινωνία<sup>144</sup>.

Έτσι, η ιδιωτική εκπαίδευση συνέβαλε στη διάρρηξη της συνοχής ανάμεσα στην πρόσληψη του σχολικού θεσμού ως δημόσιο αγαθό, την τοπικότητα και τις κοινωνικές και χωρικές διεργασίες γύρω από αυτό. Στην πραγματικότητα, η ιδιωτική εκπαίδευση αποτελεί μια θεμελιώδη και όχι μοναδική συνιστώσα που διατάραξε την εμβέλεια του δημόσιου σχολείου. Άλλωστε, στην ελληνική πραγματικότητα δεν τηρούνταν οι παράλληλες προϋποθέσεις άνθισης των ιδιωτικών σχολείων, συγκριτικά με άλλες δυτικές χώρες,<sup>145</sup> συμπεριλαμβανομένου ότι οι μηχανισμοί γύρω από το δημόσιο τομέα είχαν μακρά παράδοση στον ελληνικό χώρο.<sup>146</sup> Αυτό που προσμετράται ως σημαντική διεργασία στη συρρίκνωση του οργανωτικού ρόλου του δημόσιου σχολείου είναι ο πολλαπλασιασμός των παραγόντων της υποβάθμισης του δημόσιου τομέα.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι η αλληλεπίδραση του σχολείου με τη γειτονιά στη βάση του δημόσιου και υποχρεωτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης διαπλέκεται με ζητήματα που αφορούν την κοινωνική αναπαραγωγή, τις χωρικές, εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες και τη δημόσια σφαίρα.

---

<sup>142</sup> Μαλούτας Θ. (2006: 176)

<sup>143</sup> Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008β: 31)

<sup>144</sup> Μαλούτας Θ. (2006), Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008)

<sup>145</sup> Βλ. Μαλούτας Θ. (2006)

<sup>146</sup> Καζάκος, Π. (2007)

3. Στην ποικιλότητα αξιοποίηση των σχολικών εγκαταστάσεων. Αν η παροχή δημόσιων σχολείων σε κάθε γειτονιά αποτελεί τη μία όψη του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης, ο τρόπος ιδιοποίησής του σχολικού χώρου συμπληρώνει σημαντικές πλευρές της, συρρικνώνοντας ή αναβαθμίζοντας την οργανωτική του δύναμη στη γειτονιά.

Σύμφωνα με τις διατάξεις του ΥΠΕΠΘ, οι χώροι των σχολικών εγκαταστάσεων διατίθενται για την κάλυψη όλων των λειτουργικών αναγκών της σχολικής κοινότητας και μπορούν να παραχωρηθούν για χρήση σε τοπικούς και «εξωσχολικούς» φορείς. Αντίστοιχα, στην πολεοδομία, οι σχολικές εγκαταστάσεις αποτελούν μια βασική κατηγορία κοινωνικού εξοπλισμού, με σκοπό την κάλυψη πρακτικών ή μη αναγκών του κοινωνικού συνόλου για την αναβάθμιση της ποιότητας ζωής του.<sup>147</sup> Η θεσμική κατοχύρωση του σχολικού χώρου για χρήσεις πέρα από την εκπαιδευτική διαδικασία ενθαρρύνει την ποικιλότητα αξιοποίησή του για ένα ευρύ φάσμα λειτουργιών. Έτσι, στους χρόνους εκτός της σχολικής λειτουργίας, οι σχολικές εγκαταστάσεις παραλαμβάνουν συχνά τις κοινωνικές, πολιτιστικές και αθλητικές δραστηριότητες της γειτονιάς. Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα το σχολείο λειτουργεί ως πυρήνας συγκέντρωσης και συνάντησης νέων και ομάδων συνομηλίκων. Με αυτόν τον τρόπο, στον σχολικό χώρο αποτυπώνονται πτυχές της καθημερινής ζωής των κατοίκων, καθώς και οι επίσημες, αλλά και «ανεπίσημες», εκδηλώσεις της τοπικής κοινωνικής δραστηριότητας.

Η απεύθυνση του σχολικού χώρου στη γειτονιά μπορεί να αναζητηθεί και στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχολικής ζωής. Σύμφωνα με τον Χ. Σαΐτη,<sup>148</sup> *«σκοπός της σχολικής ζωής είναι να δώσει διέξοδο στις αυθόρμητες δραστηριότητες του παιδιού και του νέου, να «αποσχολικοποιήσει» τη σχολική εργασία, να συνδέσει το σχολείο με τον κοινωνικό περίγυρο και τα κοινωνικά προβλήματα, να καλλιεργήσει δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τη ζωή μας, να αναπτύξει εν γένει την πρωτοβουλία, την αυτενέργεια, την υπευθυνότητα, το συλλογικό πνεύμα, την αλληλεγγύη και τη συνεργασία»*. Έτσι, η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία δεν ταυτίζεται με την διδασκαλία της διδακτέας ύλης, αλλά περιλαμβάνει ευρύτερες εξωστρεφείς δραστηριότητες: σχολικές γιορτές, εκδηλώσεις, σχολικές εκδρομές και περίπατοι, επισκέψεις σε πολιτιστικούς χώρους, ειδικά και διαθεματικά εκπαιδευτικά

<sup>147</sup> Λιβανού Α., Μαυροθαλασσίτου Κ., Τούντα Φ., Τουρή Β., (1986: 7)

<sup>148</sup> Σαΐτης Χ. (2005:201)

προγράμματα, κ.ά. **Η γειτονιά δύναται επομένως να αποτελέσει πηγή γνωστικού πλούτου**, καλώντας τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στα δρώμενα της τοπικής κοινωνίας. Όπως υπογραμμίζει και ο Χ. Σαΐτης: *«Η τοπική κοινωνία και το περιβάλλον επίσης είναι πηγή μάθηση για τα παιδιά, ίσως και η πιο σημαντική πηγή μετά τους δασκάλους»*.<sup>149</sup>

Η αμφισβήτηση της αυστηρής οριοθέτησης του τόπου που διαδραματίζεται η εκμάθηση και η σχολική ζωή συνοδεύεται αναπόδραστα από την αμφισβήτηση των ορίων του σχολικού χώρου. Ήδη, τη δεκαετία του '70, η επέκταση των ορίων του σχολικού περιβάλλοντος τεκμηριώνεται μέσα από τις επιστημονικές προσεγγίσεις της Παιδαγωγικής, της Αρχιτεκτονικής και των Επιστημών της Σχολικής Συμπεριφοράς διατηρώντας μέχρι και σήμερα μια ευρεία απήχηση ευρεία αποδοχή στους αντίστοιχους κλάδους. Σύμφωνα με την Κ. Τσουκαλά, εκείνη την εποχή *«δεν αμφισβητείται μόνο η τάξη ως υλικό, εκπαιδευτικό και κοινωνικό όριο, αλλά και το ίδιο το κτίριο ως το διαχωριστικό όριο ανάμεσα στην εκπαίδευση και την κοινωνία, που δηλώνει το δυϊσμό μιας ενιαίας στη πραγματικότητα διαδικασίας: της μάθησης ως στοιχείο του κοινωνικού γίνεσθαι»*.<sup>150</sup> Η διάρθρωση των σχολικών χώρων, και κυρίως του αύλιου χώρου, αποτέλεσαν πεδίο διαπραγμάτευσης της συμβολικής και λειτουργικής σημασίας των ορίων του σχολικού χώρου με το εξωτερικό περιβάλλον και επαναπροσδιορισμού της σχέσης μεταξύ φυσικού και δομημένου περιβάλλοντος και του ρόλου της κοινωνικοποιητικής λειτουργίας του σχολείου. Η λεγόμενη **«αποσχολειοποίηση»** (deschooling) και **το όραμα του «κοινοτικού σχολείου»** διείδαν λοιπόν στην «κοινότητα» και στη «συμμετοχή» το όχημα για τη δημιουργία ενός «ανοιχτού σχολείου» στη γειτονιά, που θα λειτουργεί ως ένα πολυλειτουργικό συγκρότημα εκπαιδευτικών και κοινωνικοπολιτιστικών δραστηριοτήτων ή ως ισοδύναμο κέντρο ενός δικτύου εκπαιδευτικών και κοινοτικών εξυπηρετήσεων.<sup>151</sup> Παρά την κριτική που ασκήθηκε στα εφαρμοσμένα παραδείγματα των κοινοτικών σχολείων στις δυτικές χώρες και τον ουτοπικό χαρακτήρα αυτών των θεωριών, η θετική τους συμβολή απεικονίζεται στην ανατίμηση της σημασίας της αλληλεπίδρασης του σχολείου με το περιβάλλον του. Υπό αυτήν την έννοια, η οπτική ενός «ανοιχτού

---

<sup>149</sup> Σαΐτης Χ. (2005:285)

<sup>150</sup> Τσουκαλά Κ. (2000:166)

<sup>151</sup> Τσουκαλά Κ. (2000: 142)

σχολείου» στην τοπική κοινότητα δεν μπορεί να μην συμπεριλάβει την επανομηματοδότηση του σχολικού χώρου και της «ανοιχτότητας» της γειτονιάς.

Οι σχολικές εγκαταστάσεις αποτελούν λοιπόν μια κατηγορία κοινωνικού εξοπλισμού που δύναται να καλύψει τις κοινωνικές, πολιτιστικές και εκπαιδευτικές ανάγκες της γειτονιάς. Παρόλα αυτά, ο **βαθμός οικειοποίησης** του σχολικού χώρου αντανακλά τις ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες που ρυθμίζουν το πλαίσιο διαχείρισης των σχολικών μονάδων. Η συλλογική ιδιοποίηση του σχολικού εξοπλισμού από τους κατοίκους της γειτονιάς αναδύει και το ζήτημα του εκδημοκρατισμού των εκπαιδευτικών και πολιτιστικών διαδικασιών, της οριζοντιοποίησης των σχέσεων γύρω από τον σχολικό θεσμό και της δυνατότητας άσκησης **κοινωνικού ελέγχου** στους δημόσιους οργανισμούς.



### Γ.3. Το σχολείο ως κοινωνικός πυκνωτής

Σύμφωνα με τα παραπάνω, γίνεται σαφές ότι η συνάντηση της σφαίρας των λειτουργιών του τοπικού σχολείου με τη γειτονιά εμπίπτει σε πολλαπλά επίπεδα, διαμορφώνοντας ένα σύνθετο πλέγμα αλληλεπιδράσεων με τη γειτονιά. Ενώ δηλαδή το πλαίσιο της συνάντησής τους εδράζεται στη συνεργασία της σχολική με την τοπική κοινότητα για να ικανοποιηθούν οι βασικές λειτουργίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επιτελούνται ταυτόχρονα παράλληλες διεργασίες: Αποδίδονται κοινωνικές ταυτότητες και θεσμικοί ρόλοι σε ένα μεγάλο φάσμα των κατοίκων της, ο σχολικός χρόνος οργανώνει την καθημερινότητά τους, εγγράφονται καθημερινές διαδρομές, δρομολόγια και μετακινήσεις και πολλαπλασιάζονται οι κοινωνικές συναντήσεις. Είναι λοιπόν εμφανές ότι **το σχολείο έχει την ταυτόχρονη ιδιότητα της οργάνωσης και της συμπίκνωσης της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής ζωής της γειτονιάς**. Σε αυτά τα πλαίσια, ως εκπαιδευτικός θεσμός με ισχυρούς οργανωτικούς μηχανισμούς, ως δημόσιος οργανισμός και ως κοινωνικός εξοπλισμός, το σχολείο μπορεί να ιδωθεί ως κοινωνικός πυκνωτής των οικονομικών διεργασιών, του πολιτικού στοιχείου και των κοινωνικών σχέσεων.

Αυτή η διαπίστωση αποκτά ιδιαίτερη σημασία αν συνυπολογίσουμε ότι η πύκνωση των κοινωνικών σχέσεων μέσα και γύρω από το σχολείο εμπλέκεται με τις λειτουργίες του δημόσιου βίου. Το δημόσιο σχολείο αποτελούσε πάντοτε τον «προβολέα» της δημόσιας κοινωνικής ζωής: από την αρχιτεκτονική του διάπλαση,<sup>152</sup> το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και τον κοινωνικοποιητικό του ρόλο, μέχρι τη συμβολή του στην κοινωνική αναπαραγωγή και την οργάνωση της καθημερινότητας. Ωστόσο αυτό που ενδιαφέρει περισσότερο εδώ αφορά στην εμπλοκή του σχολείου με τις διεργασίες της **δημόσιας σφαίρας**, έτσι όπως αυτή τίθεται στο έργο της Χάννα Άρεντ:

*«... η πραγματικότητα της δημόσιας σφαίρας στηρίζεται στην ταυτόχρονη παρουσία αναρίθμητων προοπτικών και όψεων, με τις οποίες εμφανίζεται ο κοινός κόσμος και για τις οποίες δεν μπορεί ποτέ να επινοηθεί κοινό μέτρο ή κοινός παρανομαστής. Διότι αν και ο κοινός κόσμος αποτελεί το πεδίο συνάντησης όλων, όμως όσοι είναι παρόντες έχουν διαφορετική θέση μέσα σ' αυτό, και η θέση του ενός δεν μπορεί να συμπίπτει με τη θέση του άλλου, όπως δεν μπορεί να συμπίπτει η θέση δύο αντικειμένων. Το να είναι κανείς ορατός και ακουστός από τους*

---

<sup>152</sup> Καλαφάτη Ε. (1988)

*άλλους αντλεί τη σημασία του απ' το γεγονός ότι ο καθένας βλέπει και ακούει από διαφορετική θέση. Αυτό είναι το νόημα του δημόσιου βίου, σε σύγκριση με τον οποίο ακόμα και η πιο πλούσια και πιο ικανοποιητική οικογενειακή ζωή δεν μπορεί να προσφέρει σε κάποιον παρά μόνο την επέκταση ή τον πολλαπλασιασμό της θέσης του με τις συνακόλουθες όψεις και προοπτικές της. »<sup>153</sup>*

Προφανώς, το σχολείο δεν διατρέχεται από «*αναρίθμητες προοπτικές*», ούτε θα μπορούσε άλλωστε, αν λάβουμε υπόψη το ρόλο της εκπαίδευσης στο φαύλο κύκλο των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων και στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας. Επανερχόμενοι όμως στη δυναμική του οργανωτικού του ρόλου και στον δημόσιο και υποχρεωτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, οφείλουμε να συνυπολογίσουμε ότι το σχολείο συνιστά έναν τόπο συνεύρεσης και συνδιαλλαγής διαφορετικών κοινωνικών υποκειμένων, όπου οι διαφορετικοί «*κόσμοι*» των μαθητών, των δασκάλων και των γονέων «*πρέπει*» να συμβαδίσουν: Ο «*κόσμος*» ενός μαθητή μιας οικογένειας μεταναστών θα πρέπει να συνυπάρξει όλες τις ώρες του σχολικού χρόνου με τον «*κόσμο*» ενός μαθητή από ελληνικές οικογένειες διαφόρων εισοδηματικών στρωμάτων. Οι γονείς των μαθητών θα πρέπει να συνομιλήσουν μεταξύ τους για θέματα που αφορούν το σχολείο, χωρίς να υφίσταται το κριτήριο της επιλεκτικότητας. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ανακαλύψουν τρόπους συντονισμού των δικών τους εμπειριών με τα διαφορετικά κοινωνικά χαρακτηριστικά των γονέων και των μαθητών. Πόσες φορές στη ζωή των ανθρώπων εμφανίζεται άραγε αυτό το φαινόμενο, που να παραλαμβάνει μάλιστα έναν υποχρεωτικό χαρακτήρα, να αφορά θεμελιακές κοινωνικές διεργασίες και να αποσπά ένα μεγάλο τμήμα του χρόνου της καθημερινότητας; Αν λοιπόν η «*ταυτόχρονη παρουσία*», «*το να είναι κανείς ορατός και ακουστός*», «*το πεδίο συνάντησης όλων*» αποτελούν θεμελιώδη νοήματα του δημόσιου βίου, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι **η διαπραγμάτευση της δημόσιας σφαίρας αποτελεί κατ'εξοχήν αντικείμενο της οργανωτικής δυναμικής του σχολείου.**

Σε αυτό το σημείο οφείλουμε να επισημάνουμε μια άλλη λεπτή αλλά σημαντική διαφορά. Ακόμα κι αν το σχολείο δεν μπορεί ή δεν θέλει να ισοσταθμίσει τις κοινωνικές ανισότητες, αναπαράγοντας τις διαδικασίες που συρρίκνωσαν τη δημόσια σφαίρα, παραμένει ένα προνομιακό πεδίο εκδήλωσης των κοινωνικών αντιθέσεων. Οι «*ταυτόχρονες παρουσίες*» ετερόκλητων κοινωνικών υποκειμένων καθιστούν εφικτή την ανάγνωση και αναγνώριση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Η ευεργετική ιδιότητα του σχολείου ως

---

<sup>153</sup> Άρεντ Χ. (1986: 84)

κοινωνικός πυκνωτής δεν απηχεί επομένως μόνο στην ενδυνάμωση των τοπικών δεσμών. Μέσα από την πύκνωση και συμπύκνωση των κοινωνικών σχέσεων δύναται **η ορατότητα των κοινωνικών αντιθέσεων στο χώρο**. Αυτή η διαδικασία αποκτά μεγάλη σημασία, καθώς εισάγει τις έννοιες της «επίγνωσης» και του (μετα)σχηματισμού της κοινωνικής συνείδησης, μεταφέροντας τη σύνδεση του σχολείου με τη δημόσια σφαίρα στις υποθέσεις της ανθρώπινης νοητικής διεργασίας.<sup>154</sup>

Μέσα λοιπόν από τη συμπύκνωση του κοινωνικών σχέσεων αποτυπώνονται οι συσχετισμοί που άλλοτε ενθαρρύνουν και άλλοτε συρρικνώνουν την κοινωνική ώσμωση των κατοίκων. Υπό αυτήν την έννοια, το πλαίσιο μέσα στο οποίο το σχολείο λειτουργεί ως κοινωνικός πυκνωτής συγκροτείται από πολλαπλές οριοθετήσεις, που εκπορεύονται από το τοπικό περιβάλλον, όσο και από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Αναγνωρίζοντας την πολυπλοκότητα αυτού του φαινομένου, εδώ θα επικεντρωθούμε σε εκείνες τις **περιβαλλοντικές δυνάμεις της γειτονιάς που κρίνονται ως καθοριστικές για την πύκνωση των τοπικών δεσμών με άξονα το σχολείο**. Αυτές οι κρίσιμες μεταβλητές μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

**Α) Η κοινωνική διαστρωμάτωση του τοπικού πληθυσμού** καθορίζει σημαντικά το βαθμό επίδρασης του τοπικού σχολείου στη συγκρότηση πυκνών και ποικίλων κοινωνικών σχέσεων. Άλλωστε, ένα από τα θεμελιώδη συστατικά της λειτουργίας του σχολικού οργανισμού είναι οι ανθρώπινοι πόροι που τροφοδοτεί η γειτονιά. Σε σύγκριση λοιπόν με ένα σχολείο που εντάσσεται σε μια παραδοσιακή γειτονιά με αναπτυγμένα οικογενειακά δίκτυα, το τοπικό σχολείο μια γειτονιάς, στην οποία κατοικούν διαφορετικά εισοδηματικά στρώματα, εμφανίζει σημαντικά πλεονεκτήματα προς την κατεύθυνση της διεύρυνσης των υπάρχουσών τύπων σχέσεων. Βέβαια, η κοινωνική σύνθεση της περιοχής καθορίζει με ποικίλους τρόπους τη σχολική λειτουργία. Σε αυτή την εκτενή συζήτηση, ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στο ρόλο της οικογένειας. Οι σχετικές μελέτες αποδεικνύουν συστηματικά ότι ο παράγοντας της οικογένειας κρίνει σημαντικά τόσο τη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς και τους μαθητές όσο και την κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή. Ανάλογα με την κοινωνική προέλευση αυτών των οικογενειών συναντάμε διαφοροποιήσεις που αφορούν στις μεθόδους ανατροφής των μαθητών, στην επαφή του γονέα με το παιδί,

---

<sup>154</sup> Για την σημασία της όρασης και των αισθητήριων οργάνων, ως ένας από τους κινητήριους μηχανισμούς της ανθρώπινης νόησης η βιβλιογραφία είναι εκτεταμένη. Ενδεικτικά αναφέρονται: Μπιτσάκης Ε. (2003), Βλάχου Α. (2007), Μαρξ Κ., Έγκελς Φρ. (1974)

στο οικογενειακό πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο, στην κοινωνική κινητικότητα, στα κοινωνικά πρότυπα, κ.ο.κ., μεγέθη που διαμορφώνουν ευρύτερα τη σχολική ζωή, αλλά εμπλέκονται και με ειδικότερα ζητήματα, όπως την εγκατάλειψη του σχολείου, την απαξίωση του σχολικού θεσμού και τη σχολική βία.<sup>155</sup> Σε αυτά τα πλαίσια, η κοινωνική σύνθεση του τοπικού πληθυσμού καθορίζει το εύρος και το βάθος της πύκνωσης των κοινωνικών σχέσεων, δυσχεραίνοντας ή διευκολύνοντας τη σύναψη ποικίλων τύπων σχέσεων μέσα και γύρω από το σχολείο.

**Β) Τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της γειτονιάς** επηρεάζουν εξίσου σημαντικά την κοινωνική συμπεριφορά των μελών της σχολικής και τοπικής κοινότητας. Οι διαμορφωμένες στάσεις, οι πεποιθήσεις, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις αποτελούν «μετρήσιμα» ποιοτικά μεγέθη του βαθμού της κοινωνικής ώσμωσης των κατοίκων και αφορούν στον κοινωνικό στιγματισμό, στην άνιση αντιμετώπιση, στην υποτίμηση ή προστασία της κοινωνικής ταυτότητας μιας ομάδας ή ατόμου, στην κατανόηση και πρόβλεψη ατομικών και ομαδικών συμπεριφορών, κ.ά.<sup>156</sup> Τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της γειτονιάς όχι μόνο αποτυπώνονται στη σχολική λειτουργία, αλλά διαμορφώνουν και το υπόστρωμα της αποδοχής ή της απόρριψης των πρωτοβουλιών που παίρνει το σχολείο από το τοπικό περιβάλλον. Σε πολλές γειτονίες, για παράδειγμα, συναντάμε την παρέμβαση των γονέων ή της ευρύτερης τοπικής κοινότητας για θέματα που αφορούν την προσέγγιση του σχολείου ή ενός δασκάλου πάνω στα μαθήματα των θρησκευτικών και της ελληνικής ιστορίας, ακόμα και για πρωτοβουλίες, όπως π.χ. τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας αλλόφωνων μαθητών. Όπως όμως προσθέτει η Άννα Φραγκουδάκη, οι «συμπεριφορές» τόσο απέναντι στη σχολική γνώση και τη παιδεία όσο και στην «ωσμωτική καλλιέργεια» και προδιάθεση προέρχονται και πάλι από την κοινωνική θέση της οικογένειας.<sup>157</sup>

**Γ) Η τοποθεσία του σχολείου σε σχέση με το γύρω αστικό και φυσικό περιβάλλον** είναι στοιχείο που συνδιαμορφώνει τις δυνατότητες πύκνωσης των τοπικών σχέσεων της γειτονιάς. Εδώ επανέρχονται ο παράγοντας της «πρόσβασης» ως στοιχείο της ιδιοποίησης και οικειοποίησης ενός χώρου και ως μορφή κοινωνικού ελέγχου (βλ. Κεφ. Α), ο παράγοντας της σχολικής αρχιτεκτονικής ως στοιχείο εξωστρέφειας της

---

<sup>155</sup> Μπανκς Ο. (1987)

<sup>156</sup> Αθανασούλα-Ρέππα Α. (2008β: 5)

<sup>157</sup> Φραγκουδάκη Α. (1985:164)

σχολικής ζωής και ο παράγοντας της ενοποίησης των σχολικών εγκαταστάσεων με τις υπόλοιπες τοπικές κοινωφελείς λειτουργίες. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να σημειωθεί ότι οποιαδήποτε γραμμική αντιστοίχιση του θεωρητικού πλαισίου των κοινωνικών δικτύων με τη διαμόρφωση ενός δικτύου/πλέγματος κοινωφελών λειτουργιών μοιάζει τουλάχιστον απλοϊκή συνεπαγωγή. Αυτό που ενστερνιζόμαστε αφορά στην παρουσία ή απουσία δημόσιων χώρων και λειτουργιών που δύναται να παραστούν ως παράλληλοι τοπικοί κοινωνικοί πυκνωτές.

Κλείνοντας αυτήν την ενότητα και λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, μπορούμε να διατυπώσουμε την εξής υπόθεση: Αναμφίβολα, το σχολείο ως «ανοιχτό» κοινωνικό σύστημα και ως κοινωνικός πυκνωτής με έντονο οργανωτικό ρόλο στη γειτονιά αποτελεί έναν κόμβο στον οποίο συμπυκνώνονται και αναπτύσσονται οι τοπικές σχέσεις. Ωστόσο, ο τρόπος και το μέγεθος της συνάντησης της σφαίρας των λειτουργιών του τοπικού σχολείου με τη γειτονιά ρυθμίζεται από πολλαπλές χωρικές και κοινωνικές οριοθετήσεις, οι οποίες, στις σημερινές συνθήκες, τείνουν να απομονώσουν το σχολείο από την κοινωνία και να συρρικνώσουν την οργανωτική του δυναμική στη γειτονιά. Αυτήν την κατεύθυνση δρομολογούν και οι πολλαπλές πιέσεις από τα οξυμένα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα της εποχής.

Απέναντι λοιπόν στις σαρωτικές πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές που υποβάθμισαν τους όρους διαβίωσης των κατοίκων, το γεγονός ότι το τοπικό σχολείο συνιστά ένα σημαντικό πυρήνα της γειτονιάς ενδεχομένως να μοιάζει «αδιάφορο» για τη ζώσα ελληνική πραγματικότητα, αν όχι για την καθημερινότητα των κατοίκων της. Πράγματι, αν το σχολείο αντιμετωπιστεί ως κόμβος – μονάδα, ανάμεσα σε άλλους, μικρότερους ή μεγαλύτερους, τοπικούς κόμβους της γειτονιάς, ο οποίος δρα έξω από τα παράλληλα ζητήματα που την αφορούν, η δυναμική του οργανωτικού του ρόλου θα απηχεί σε μια ακόμη ανεκπλήρωτη δυνατότητα της ενδυνάμωσης των τοπικών δεσμών. Άλλωστε, πρώτα από όλους, οι κυρίαρχες πολιτικές πρακτικές επιδίωξαν την αντιμετώπιση του σχολείου ως μεμονωμένη από το κοινωνικό σύνολο «εκπαιδευτική μονάδα».

Αν λοιπόν η ύπαρξη περισσότερων κοινωνικών εξοπλισμών που ενθαρρύνουν την κοινωνική ώσμωση των κατοίκων αποτελεί τη μία όψη μιας διεκδίκησης προς αυτήν την κατεύθυνση, η διεύρυνση της εμπλοκής τους με τις υποθέσεις της γειτονιάς κρίνεται απαραίτητη, προκειμένου να θεμελιωθούν αναχώματα στην αποδιάρθρωση των τοπικών δεσμών και την περιχαράκωση του σχολείου. Προφανώς, εδώ δεν διερευνούμε τρόπους συνολικής

ανασύστασης του διερρηγμένου κοινωνικού ιστού. Ισχυριζόμαστε όμως ότι η συμβολή του σχολείου στην ποικιλία και πυκνότητα των κοινωνικών σχέσεων οφείλει να ιδωθεί μέσα από την επέκταση των ορίων του σχολικού περιβάλλοντος στη γειτονιά και αντίστροφα.

## **Κεφάλαιο Δ: Μελέτη περίπτωσης: Η γειτονιά της ευρύτερης περιοχής των Εξαρχείων και τα τρία δημοτικά σχολεία**

Η περιοχή μελέτης βρίσκεται στο κέντρο της Αθήνας, ανήκει στο πρώτο διαμέρισμα του Δήμου Αθηναίων και περιλαμβάνει την περιοχή των Εξαρχείων, του Μουσείου, του λόφου Στρέφη και την περιοχή της Νεάπολης που εξαπλώνεται βορειοανατολικά (χάρτες 1 - 2). Η μη αυστηρή οριοθέτηση της περιοχής και των επιμέρους χωρικών της διαιρέσεων έγκειται σε δύο λόγους. Αφενός, στην αντικειμενική δυσκολία του εντοπισμού των ορίων, δεδομένης της ποικιλίας των κριτηρίων οριοθέτησης των επιμέρους ενοτήτων και του επαναπροσδιορισμού τους μέσα από τους διαρκείς χωροκοινωνικούς μετασχηματισμούς. Είναι χαρακτηριστικό ότι ακόμα και στα πολεοδομικά σχέδια, τα όρια της κάθε υποπεριοχής μεταβάλλονται ανάλογα με το αντικείμενο που διερευνάται κάθε φορά (κυκλοφοριακή μελέτη, μελέτη χρήσεων γης, κτλ).<sup>1</sup> Αφετέρου, το ζήτημα των ορίων αποτελεί αντικείμενο της ίδιας της εργασίας. Στην πραγματικότητα, η εργασία λιγότερο ενδιαφέρεται για την οριοθέτηση μιας περιοχής με βάση τους πολεοδομικούς κανονισμούς και περισσότερο στην αναζήτηση εκείνων των μεταβλητών που τα επαναπροσδιορίζει. Άλλωστε, όπως αναφέραμε στο Κεφάλαιο Α, η ερευνητική οπτική εργασίας αντιμετωπίζει τη γειτονιά ως πεδίο δυναμικό, μη οριοθετημένο και ανοιχτό στους χωροκοινωνικούς μετασχηματισμούς.

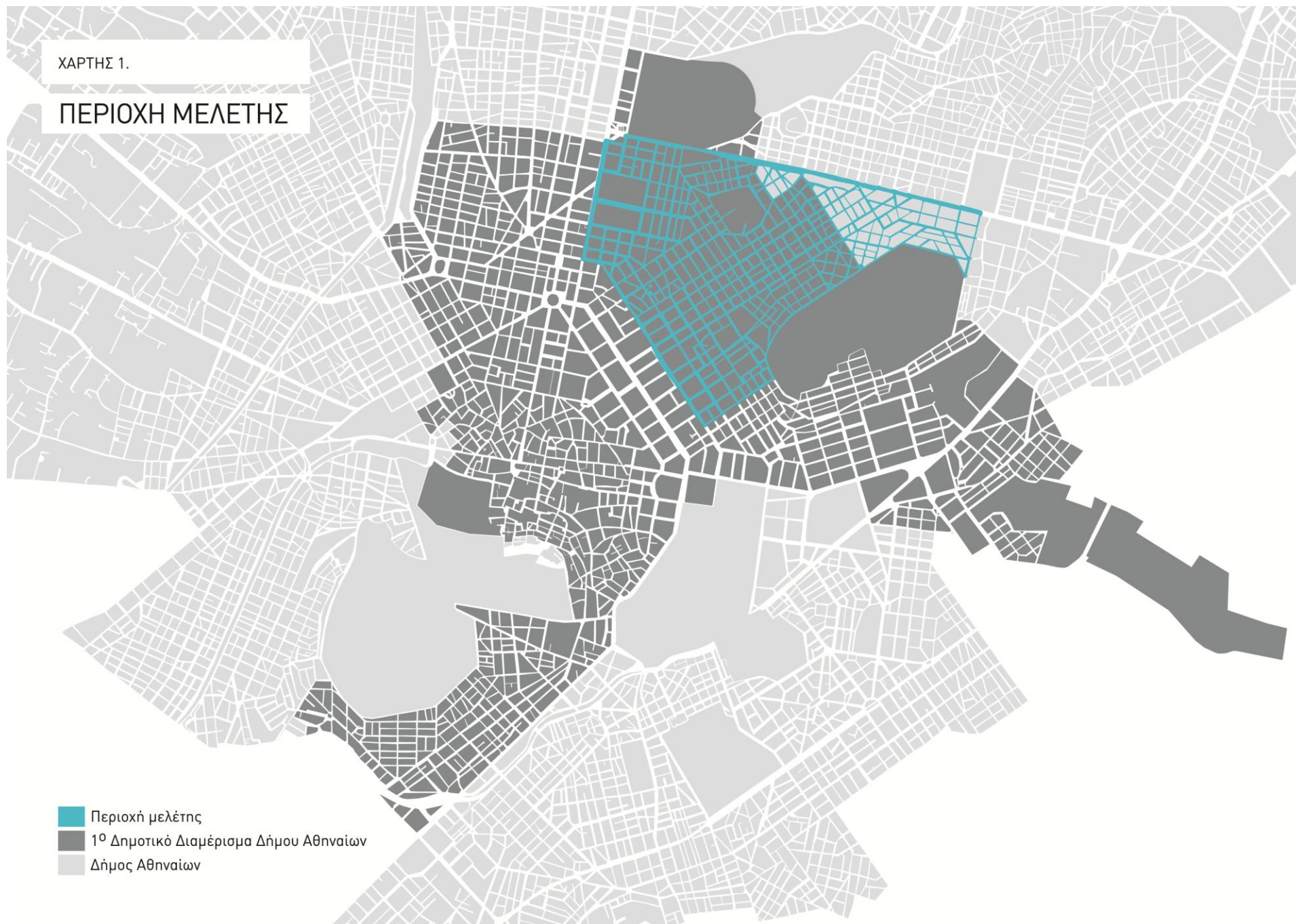
Στόχο αυτής της ενότητας αποτελεί η διερεύνηση των κοινωνικών διεργασιών που συγκρότησαν την ταυτότητα της γειτονιάς, προκειμένου να κατανοήσουμε τον τρόπο που οργανώνεται η κοινωνική ζωή των κατοίκων της. Εδώ, αναζητούνται εκείνα τα περιεχόμενα της γειτονιάς που στοιχειοθετούν το εξωσχολικό τοπικό περιβάλλον των τριών δημοτικών σχολείων και επηρεάζουν τη σχολική λειτουργία. Αναμφίβολα, η επιλογή της ευρύτερης περιοχής των Εξαρχείων, ως περίπτωση μελέτης, δημιουργεί συγκεκριμένες οριοθετήσεις που παράγουν τα ιδιάζοντα χαρακτηριστικά της. Ως εκ τούτου, τα διακυβεύματα που προκύπτουν αργότερα ως προς την αλληλεπίδραση των σχολείων με τη γειτονιά τους προκύπτουν στη βάση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της περιοχής. Ωστόσο, μόνο μέσα από την κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων της περιοχής και των ιδιαιτεροτήτων των τριών δημοτικών σχολείων γίνεται εφικτή η εισαγωγή στα ευρύτερα ζητήματα που απασχολούν την εργασία ως προς τη γειτονιά, το σχολείο, και την αλληλεπίδρασή τους.

---

<sup>1</sup> Χρηστίδου Στ. (1990:73)

ΧΑΡΤΗΣ 1.

ΠΕΡΙΟΧΗ ΜΕΛΕΤΗΣ



- Περιοχή μελέτης
- 1<sup>ο</sup> Δημοτικό Διαμέρισμα Δήμου Αθηναίων
- Δήμος Αθηναίων

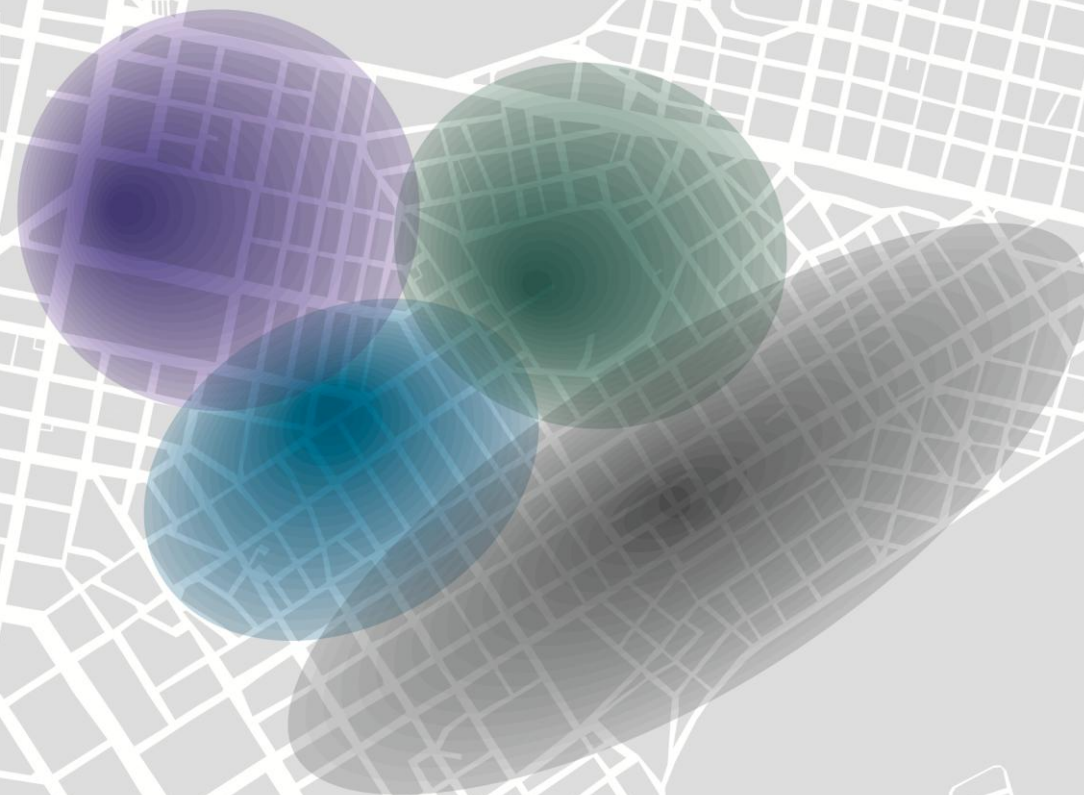


ΧΑΡΤΗΣ 2.

## ΔΙΑΙΡΕΜΕΝΗ ΒΑΣΗ ΣΥΝΟΙΚΙΑΣ / ΓΕΙΤΟΝΙΑΣ

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

- Μουσείο
- Λόφος Στρέφη
- Εξάρχεια
- Νεάπολη



## Δ.1. Η συγκρότηση της ταυτότητας της γειτονιάς

### Δ.1.1 Ιστορική Αναδρομή

Η ιστορία της περιοχής είναι συνυφασμένη με την ιστορία και την εξέλιξη του πολεοδομικού ιστού της πρωτεύουσας, από τα πρώτα κιόλας χρόνια της συγκρότησης του νεοελληνικού κράτους. Στα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα, θα εγκατασταθούν στην περιοχή οικογένειες νησιωτών οικοδόμων (ξυλουργοί, λατόμοι, κτιστάδες, μαρμαράδες, σοβατζήδες), που δούλευαν στην ανέγερση των Ανακτόρων του Όθωνα (1836-1840), του Πανεπιστημίου (1837-1843), του Οφθαλμιατρείου (1847), στο πρώτο Πολιτικό Νοσοκομείο (1838) και σε πολλά άλλα μεγάλα κτίρια την περίοδο της ανοικοδόμησης,<sup>2</sup> δημιουργώντας έναν λαϊκό συνοικισμό: *«Ένα πραγματικό χωριουδάκι, με τα μαγαζάκια του, με δρομάκια εις αυτοφύες δίκτυον, με εξήντα περίπου μικρόσπιτα περιβαλλόμενα από αυλήν και κάποιο αμπελάκι. Οι Αθηναίοι της εποψής το ωνόμασαν δικαίως Προάστιον»*.<sup>3</sup> Το λεγόμενο «Προάστιο» αποτέλεσε έναν από τους πρώτους αυθαίρετους συνοικισμούς της Αθήνας και εξαπλώθηκε βορειοδυτικά των οδών Ακαδημίας και Ζωοδόχου Πηγής, με κεντρικό δρόμο την οδό «Προαστίου» (σημερινή Εμμανουήλ Μπενάκη).<sup>4</sup>

Η περιοχή θα ενταχθεί για πρώτη φορά στο σχέδιο πόλεως του 1864-1865, περιλαμβάνοντας το τμήμα της περιοχής που οριοθετείται από τις οδούς Διδότου, Ζωοδόχου Πηγής, Αραχώβης και Στουρνάρη. Αργότερα, την περίοδο 1876-1878, πραγματοποιούνται νέες ρυμοτομικές επεκτάσεις, συμπεριλαμβάνοντας τμηματικά την περιοχή των Εξαρχείων μέχρι τις παρυφές του λόφου Στρέφη και χαράσσεται για πρώτη φορά ο άξονας της Λ. Αλεξάνδρας.<sup>5</sup> Έτσι, στα τέλη της δεκαετίας του 1870, ο αστικός ιστός εξαπλώνεται και στο βορειοανατολικό κομμάτι της περιοχής, το οποίο θα ενταχθεί επίσημα στο σχέδιο πόλης με τα προεδρικά διατάγματα των επόμενων δεκαετιών. Αυτή η περίοδος θα εγκαινιάσει την ανάμειξη της κατοικίας με άλλες χρήσεις υπερτοπικής αναφοράς, τη συνύπαρξη διαφορετικών κοινωνικών στρωμάτων και την εμφάνιση του φοιτητικού στοιχείου, καθώς μέχρι του 1876 ολοκληρώνονται τα εμπρός κτίρια του Πολυτεχνείου το 1876.<sup>6</sup>

---

<sup>2</sup> Καιροφύλας Γ (2002)

<sup>3</sup> Μπίρης Κ (1966: 80)

<sup>4</sup> Ο.π.

<sup>5</sup> Μπίρης Κ (1966: 188-190)

<sup>6</sup> Χρηστίδου Στ. (1990:156)

Στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα, η λαϊκή συνοικία του «Προαστίου» έχει ήδη μεταλλάξει την κοινωνική ανθρωπολογία της. Η ύπαρξη του Μουσείου – Πολυτεχνείου, η νεοσύστατη λεωφόρος Αλεξάνδρας και η οικοπεδοποίηση της περιοχής, βάσει της μικρής ιδιοκτησίας, θα προσελκύσουν τα μικροαστικά και μεσαία στρώματα. Από την άλλη μεριά, θα εγκατασταθούν διάφοροι ποιητές, καλλιτέχνες και διανοούμενοι της εποχής, οι οποίοι μαζί με τους φοιτητές θα μετατρέψουν την περιοχή σε «μποέμικη γειτονιά» σε αντίθεση με το όμορο «αριστοκρατικό Κολωνάκι».<sup>7</sup> Η εξασθένηση της κυριαρχίας του λαϊκού στοιχείου, η δραστηριοποίηση των μικρομεσαίων εισοδηματικών στρωμάτων και η συσπείρωση των ανθρώπων της διάνοησης και του πολιτισμού θα σηματοδοτήσουν την ταυτότητα περιοχής για πολλά χρόνια.

Στις πρώτες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα, οι διαδικασίες της αστικοποίησης μετέτρεψαν την περιοχή σε μια από τις πιο πυκνοκατοικημένες περιοχές τη πρωτεύουσας.<sup>8</sup> Πρόκειται για την εποχή που εξυψώνεται ηθικά, οικονομικά και κοινωνικά η αστική τάξη<sup>9</sup>. Με το νόμο «περί οριζοντίου ιδιοκτησίας» του 1929, χτίζονται πολυώροφα κτίρια κατοικίας που απευθύνονται σε μεσαία και ανώτερα αστικά στρώματα, αρκετά από τα οποία εγκαθίστανται στο Μουσείο και τη Νεάπολη.<sup>10</sup> Έτσι, ανάμεσα στις λαϊκές κατοικίες και τα νεοκλασικά κτίρια, έρχονται να προστεθούν οι τετραώροφες και πενταώροφες πολυκατοικίες. Παράλληλα με την εγκατάσταση των μεσοαστικών στρωμάτων, στην περιοχή εισέρχονται νέες δραστηριότητες, κυρίως οικονομικές και διοικητικές, γραφεία, ιατρεία κ.ο.κ.<sup>11</sup>

Μεταπολεμικά, η πρωτοφανής οικοδομική δραστηριότητα που γνώρισε η Αθήνα, μέσα από την απαλλαγή στους φόρους των εισοδημάτων που προέρχονται από τα ακίνητα που χτίζονται μετά το 1945 και μέσα από την εκτεταμένη μέθοδο της αντιπαροχής, θα αλλάξει την εικόνα της περιοχής σε μικρό χρονικά διάστημα, μετατρέποντας την αστική πολυώροφη πολυκατοικία σε κυρίαρχο τύπο κατοικίας. Ωστόσο και παρά το γεγονός ότι η έντονη οικοδόμηση πολυκατοικιών συνεχίστηκε και στα μεταπολιτευτικά χρόνια υποβαθμίζοντας τη μέχρι τότε αρχιτεκτονική ποιότητα της περιοχής, δεν αλλοιώθηκε ριζικά το τοπίο.<sup>12</sup>

---

<sup>7</sup> Χρηστίδου Στ. (1990:156-157)

<sup>8</sup> Φιλόπουλος Α. (1988)

<sup>9</sup> Μπίρης Κ (1966: 257)

<sup>10</sup> Πορτάλιου Ε. (2012)

<sup>11</sup> Χρηστίδου Στ. (1990:158)

<sup>12</sup> Πορτάλιου Ε. (2012)

Τα χρόνια της κατοχής και των Δεκεμβριανών, τα Εξάρχεια αποτέλεσαν ενδοχώρα αντίστασης και μαχών, με έντονη δραστηριότητα του ΕΛΑΣ.<sup>13</sup> Αργότερα, η εξέγερση του Πολυτεχνείου το 1974 και τα γεγονότα του Χημείου θα εγχαράξουν στη συνείδηση της κοινωνίας την ταύτιση της περιοχής με την πολιτική αμφισβήτηση, τις πολιτικοκοινωνικές συγκρούσεις και τους αγώνες της νεολαίας. Το φοιτητικό εξεγερτικό πνεύμα θα προωθήσει και η συσπείρωση των σχολών που έχουν ήδη χωροθετηθεί στην περιοχή (Πολυτεχνείο, ΑΣΣΟΕ, Χημείο). Από την δεκαετία του '80, η έντονη πολιτική ταυτότητα της περιοχής θα στοχοποιηθεί από τον κυβερνητικό λόγο και τους κατασταλτικούς μηχανισμούς. Η νεοϊδρυόμενη ΕΛ-ΑΣ τον Σεπτέμβρη του 1984 θα εξαπολύσει τις λεγόμενες «επιχειρήσεις αρετής» για την πάταξη της πολιτικής βίας,<sup>14</sup> εγκαινιάζοντας μια μακρά περίοδο συγκρούσεων μεταξύ νεολαίας και αστυνομίας. Μέσα σε αυτό το φορτισμένο κλίμα, εκπονείται η «Μελέτη Παρέμβασης στην περιοχή Εξάρχεια- Μουσείο Στρέφη» που εντάσσεται στο ΡΣΑ για την «ανάπλαση - εξυγίανση – αναβάθμιση» κεντρικών περιοχών της Αθήνας. Οι στόχοι της μελέτης προσβλέπουν στην αναβάθμιση της περιοχής, στην τόνωση της κατοικίας, στην αξιοποίηση των πόλων τοπικής και υπερτοπικής σημασίας και στην ανάδειξη της φυσιογνωμίας της περιοχής. Η ανάπλαση περιελάμβανε τον επανασχεδιασμό της πλατείας Εξαρχείων και των προσβάσεων στο λόφο Στρέφη, καθώς και ειδικές ρυθμίσεις στις χρήσεις γης. Ωστόσο, μέσα από τις δηλώσεις του υπεύθυνου της μελέτης Σ. Τσαγκαράτου διαφαίνονται και οι συγκαλυμμένοι στόχοι των παρεμβάσεων: *«Για να απαντήσουμε καθαρά στο θέμα που μπήκε, υπάρχει το ζήτημα ότι η καθημερινή γκετοποίηση της πλατείας και ο χαρακτήρας που έχει σήμερα κάνει πιο έντονο το πρόβλημα... Στόχος είναι η αντιμετώπιση των προβλημάτων που δημιουργούν τα ναρκωτικά και το κλίμα που δημιουργούν τα περιθωριακά στοιχεία»*.<sup>15</sup> Πρόκειται λοιπόν για μια παρέμβαση με έντονα πολιτικό χαρακτήρα. Τελικά, τα έργα που προγραμματίστηκε η μελέτη ανάπλασης υλοποιήθηκαν μερικώς (πεζοδρομήσεις, αναπαλαιώσεις παραδοσιακών κτιρίων, το θέατρο Εξαρχείων, κ.ά.), ενώ οι ρυθμίσεις που αφορούν στον έλεγχο των χρήσεων εντάχθηκαν αργότερα στο Π.Δ. του 1993.

Στο Γενικό Πολεοδομικό Σχέδιο του Δήμου Αθηναίων το 1988, αναφέρονται οι συνοικίες Μουσείο - Εξάρχεια - Λόφος Στρέφη – Νεάπολη και ορίζονται οι χρήσεις γης και οι συντελεστές δόμησης και περιγράφονται τα στοιχεία συγκρότησης του αστικού ιστού

<sup>13</sup> Μπίρης Κ (1966: 345), Πορτάλιου Ε. (2012)

<sup>14</sup> Χρηστίδου Στ. (1990:194)

<sup>15</sup> Στο: Χρηστίδου Στ. (1990:193)

(κοινωνικός εξοπλισμός, δημόσιοι χώροι, δίκτυα πεζοδρόμων και κινήσεις πεζών, κ.ά.). Με Π.Δ. του 1989 (ΦΕΚ Δ/411) η ενότητα Εξάρχεια – Μουσείο – Στρέφη ορίζεται ως παραδοσιακό τμήμα της πόλης των Αθηνών. Οι προβλεπόμενοι Συντελεστές Δόμησης κυμαίνονται από 2.1 (γύρω από το λόφο του Στρέφη), 2.4-2.8 (γύρω από την πλατεία Εξαρχείων), 3.1 (γύρω από το Πολυτεχνείο και το Μουσείο) και 3.6-4.2 (προς την Ιπποκράτους), με αντίστοιχο αριθμό ορόφων από 2 έως 6.<sup>16</sup>

Αργότερα, το 1993 εκδίδεται νέο Π.Δ. (ΦΕΚ Δ/1075) για τον καθορισμό ειδικών χρήσεων γης στις περιοχές των Εξαρχείων, Μουσείου και Λόφου Στρέφη, το οποίο ισχύει μέχρι και σήμερα. Η περιοχή χωρίζεται σε δύο τμήματα με όριο τις οδούς Δεληγιάννη, Μπουμπουλίνας, Στουρνάρη, Αραχώβης και Χαρ. Τρικούπη. Στην βορειοανατολική ζώνη προωθείται κυρίως η χρήση της κατοικίας, καθώς μόνο στα ισόγεια επιτρέπονται λειτουργίες χαμηλής όχλησης, πολιτιστικές χρήσεις και εμπορικά καταστήματα που εξυπηρετούν τις καθημερινές ανάγκες των κατοίκων. Το νοτιοδυτικό τμήμα χαρακτηρίζεται ως γενική κατοικία και προτείνονται ανάμεικτες χρήσεις κατοικίας, εμπορίου, γραφείων, τραπεζών, εστιατορίων και αναψυχής. Οι ρυθμίσεις επικεντρώνονται στην απομάκρυνση οχλουσών χρήσεων και τον περιορισμό της αναψυχής. Ωστόσο, ο έλεγχος των χρήσεων αποτυπώνει μια προσπάθεια ελέγχου του δημόσιου χώρου κατά τα πρότυπα της μελέτης ανάπλασης του 1986. Όπως χαρακτηριστικά διατυπώνεται (άρθρο 2, παράγραφος β και γ): *«Ειδικότερα διακόπτεται προσωρινά ή οριστικά η λειτουργία οποιασδήποτε χρήσης, που άσχετα από το είδος της, το μέγεθός της, την ονομασία της, αποτελεί πηγή όχλησης για το περιβάλλον και ιδιαίτερα την νύκτα. Η απαγόρευση επιβάλλεται σε περίπτωση οποιασδήποτε όχλησης της κατοικίας ανεξάρτητα αν αυτή προκαλείται από τις εγκαταστάσεις των χώρων ή το προσωπικό ή την πελατεία (μεγάφωνα, μικρόφωνα, ενισχυτές, μουσικά συγκροτήματα, προσέλευση ή αποχώρηση πελατών, κυκλοφοριακά προβλήματα, σκουπίδια)». «Απαγορεύεται κάθε είδους χρήση μικροφωνικών εγκαταστάσεων σε ανοικτούς ιδιωτικούς ή δημόσιους χώρους»*

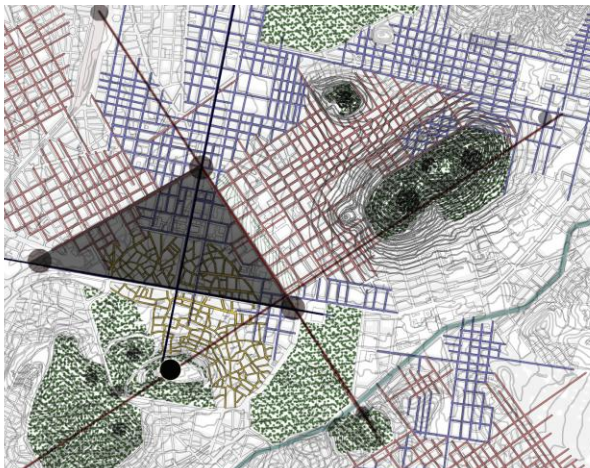
### **Δ.1.2 Η εγγραφή του παρελθόντος**

Η εγγραφή του παρελθόντος στο χωροκοινωνικό περιβάλλον της περιοχής αποτυπώνεται πολλαπλά. Από πολύ νωρίς θα αποτελέσει μια διακριτή ενότητα, στο εσωτερικό της οποίας αναπτύσσονται οι συνοικίες των Εξαρχείων, του Μουσείου του Λόφου Στρέφη και της

---

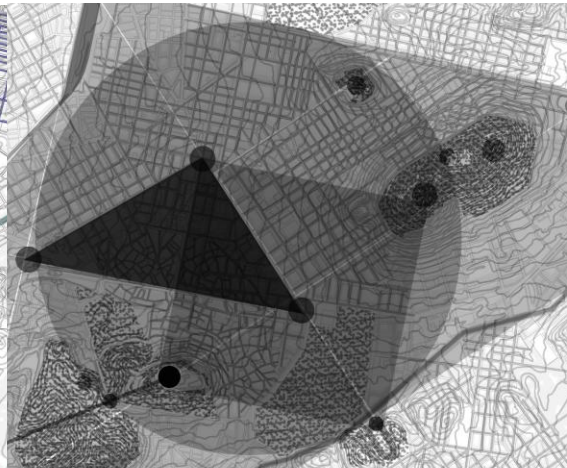
<sup>16</sup> Τουρνικιώτης Π. κ. ά. (2011)

Νεάπολης. Οι λεωφόροι Αλεξάνδρας και Πατησίων, η οδός Ακαδημίας και ο περιφερειακός του Λυκαβηττού συνιστούν σήμερα τις βασικές χαράξεις που οριοθετούν λειτουργικά την περιοχή, διοχετεύοντας τις κινήσεις «προς» και «από» το κέντρο. Στο τραπέζιο σχήμα που διαμορφώνεται, οι δρόμοι διατάσσονται με βάση τους άξονες των οδών Πατησίων και Ακαδημίας, σχηματίζοντας τριγωνικά υποσύνολα περιοχών και οικοδομικών τετραγώνων (όπως πχ. η πλατεία Εξαρχείων). Παρόλο λοιπόν που η περιοχή δεν εντάχθηκε στα πρώτα πολεοδομικά σχέδια των Κλεάνθη και Schaubert του 1832, οι πρώτες γεωμετρικές χαράξεις θα προδιαγράψουν τη μορφή του αστικού ιστού. Εξασφαλίστηκε έτσι η συνέχεια με το ιστορικό κέντρο της πόλης, τόσο σε λειτουργικό όσο και μορφολογικό επίπεδο, καθώς τα μορφολογικά στοιχεία του 19<sup>ου</sup> αιώνα όχι μόνο επηρέασαν, αλλά καθόρισαν και τους δημόσιους χώρους της περιοχής (τις πλατείες και τα δημόσια κτίρια).



**Εικόνα 3: Οι γεωμετρικές χαράξεις του πολεοδομικού ιστού της περιοχής που καθορίστηκαν με βάση το σχέδιο Κλεάνθη και Schaubert.**

πηγή: Τουρνικιώτης Π. κ. ά. (2011:42)



**Εικόνα 4: Αφαιρετική σχηματοποίηση των βασικών οργανωτικών χαράξεων - δομικών συσχετισμών στην περιοχή του κέντρου**

πηγή: ό.π. (2011:42)

Το ιστορικό παρόν δηλώνει και η γεωμορφολογία της περιοχής, με τους λόφους του Λυκαβηττού και του Στρέφη να αποτελούν αμετάβλητες σταθερές της ιστορικής εξέλιξης της του κέντρου της Αθήνας. Μέσα από τη χωρική συνάφεια των λόφων με τα ιστορικά σημαίνοντα της περιοχής (τα ιστορικά σύμβολα και τις γεωμετρικές χαράξεις) αναγνωρίζεται η ιστορική ταυτότητα της πόλης.<sup>17</sup> Η παρουσία των λόφων συνέβαλλε και στην αντιληπτική οργάνωση του χώρου. Οι υψομετρικές διαφορές καθορίζουν τις ροές και τις μετακινήσεις,

<sup>17</sup> Τουρνικιώτης Π. κ. ά. (2011:42)



δημιουργώντας διαφορετικές αστικές ποιότητες και κοινωνικές ιεραρχήσεις στην κατοικία. Αυτή η εναλλαγή του φυσικού και δομημένου περιβάλλοντος παράγει διαβαθμίσεις της «τοπικότητας», αλλά και νοητές οριοθετήσεις των επιμέρους συνοικιών.

Όπως και στο παρελθόν, έτσι και σήμερα, υπάρχει μια διάχυτη αίσθηση των ορίων των επιμέρους συνοικιών. Σε αυτό συνέβαλλαν οι τμηματικές επεκτάσεις του σχεδίου πόλης και η εναλλαγές της ανθρωπογεωγραφίας της περιοχής, οι οποίες ανανέωναν διαρκώς το κοινωνικοοικονομικό «προφίλ» της γειτονιάς. Τα όρια των επιμέρους συνοικιών μεταλλάσσονται και επανατοποθετούνται διαρκώς από τους κατοίκους, οι οποίοι προσδιορίζουν τη γειτονιά τους με βάση είτε τα τοπόσημα της περιοχής, είτε γνωστούς δρόμους και πεζοδρόμους, είτε ακόμα με βάση τις υψομετρικές διαφορές που προκαλούν οι δύο λόφοι («προς Λυκαβηττό»). Εκτός από τον επικρατέστερο διαχωρισμό της περιοχής μελέτης στις τέσσερις υποενοότητες (Εξάρχεια - Μουσείο - Λόφος Στρέφη - Νεάπολη), διατηρείται η ονομασία της ιστορικής γειτονιάς «Παναθήναια» στο βόρειο τμήμα της Νεάπολης, τα «Πευκάκια» γύρω από την εκκλησία του Αγ. Νικόλαου και η ονομασία «Τέρμα Ιπποκράτους», για τα τελευταία τετράγωνα της οδού που πλησιάζουν τη λεωφόρο Αλεξάνδρας. Όπως όμως αποδεικνύεται συστηματικά, οι κάτοικοι ονομάζουν συχνά τη γειτονιά τους, ανάλογα με την περιοχή που αναφέρεται η κοινωνική τους δραστηριότητα και η καθημερινότητά τους. Έτσι συναντάμε πολλούς φοιτητές, η κατοικία των οποίων εντάσσεται στη Νεάπολη, να ονομάζουν την περιοχή κατοικίας τους Εξάρχεια, καθώς εκεί εντάσσεται το μεγαλύτερο μέρος της καθημερινότητά τους.

Η οικιστική εξέλιξη της περιοχής με τις διαρκείς επεκτάσεις των σχεδίων πόλης αποτυπώνεται στη συνύπαρξη διαφορετικών τύπων κατοικίας. Οι σύγχρονες αστικές πολυκατοικίες συνυπάρχουν με τις μονοκατοικίες/ διπλοκατοικίες από διαφορετικές ιστορικές περιόδους. Στην περιοχή Εξαρχείων-Στρέφη συναντάμε το μεγαλύτερο αριθμό προπολεμικών κτιρίων, πολλά από τα οποία κρίθηκαν διατηρητέα. Στη Νεάπολη εμφανίζονται τα «μεταπρατικά», οι διώροφες δηλαδή οικοδομές που χτίστηκαν για να πουληθούν κυρίως στους ομογενείς της Αιγύπτου που εγκαταστάθηκαν στην Αθήνα μετά από το 1880,<sup>18</sup> οι οποίοι διατηρούν ακόμα και σήμερα την παρουσία τους στο βόρειο τμήμα της Νεάπολης. Όλος αυτός ο πλούτος του οικιστικού αποθέματος σε συνδυασμό με την εμβληματική παρουσία των ιστορικών συμβόλων - κτιρίων προσφέρει μια αισθητική ποικιλία, εγγράφοντας τις μνήμες από την πολιτιστική και πολιτική ιστορία του τόπου.

---

<sup>18</sup> Πορτάλιου Ε. (2012)

Σήμερα, ένας σημαντικός αριθμός παλαιών κτιρίων μετατρέπεται σε χώρους αναψυχής, γραφείων, εστιατορίων, εμπορικών καταστημάτων και σπανιότερα κατοικίας. Παρά την επιχειρηματική εντατικοποίηση του ιστορικού και πολιτιστικού κεφαλαίου της περιοχής, ο απόηχός τους μένει ζωντανός ακόμα και σήμερα. Ιδιαίτερη σημασία αποκτά και το γεγονός ότι η πολιτιστική και πολιτική κληρονομιά της περιοχής αποτελεί συνεκτικό κομμάτι της σχέσης των κατοίκων με τη γειτονιά τους. Όπως ενδεικτικά αναφέρει ένας παλαιός κάτοικος των Εξαρχείων:

*«Οι άνθρωποι έχουν ιδιαίτερη κουλτούρα εδώ. Υπάρχει η φιλία του γείτονα. Ο λόγος είναι κοινός. Προσπαθούν να υποβαθμίσουν τα Εξάρχεια, να τα δυσφημιστεί η περιοχή. Αυτή η γειτονιά έχει προσφέρει όμως πολιτισμό. Κι ένα ζώο που λέει ο λόγος να φέρεις εδώ θα εκπολιτιστεί. Εμείς οι κάτοικοι είμαστε οι θεματοφύλακες της πολιτικής και πολιτιστικής κληρονομιάς της περιοχής.» (7. Ηλίας – γονέας / Στρέφη)*

Διαμορφώνεται επομένως μια τοπική συνείδηση, η οποία εδράζεται στην υπεράσπιση της πολιτιστικής ιστορίας του τόπου, για την οποία οι κάτοικοι νιώθουν περήφανοι. Αυτού του είδους η ταύτιση θεωρείται πιο «υγιής» για την κοινωνική συνοχή και τείνει στη γεφύρωση των επιμέρους διαφορών των ανθρώπων που ζουν στην ίδια περιοχή.<sup>19</sup> Η εγγραφή του πλούσιου πολιτιστικού και πολιτικού παρελθόντος στην τοπική συνείδηση των κατοίκων λειτουργεί και ως «μηχανισμός άμυνας» στη συστηματική ενοχοποίηση της γειτονιάς από την πολιτεία. Οι κάτοικοι «των παρεξηγημένων Εξαρχείων και της Νεάπολης», παρά τις κοινωνικοπολιτικές τους διαφοροποιήσεις, συσπειρώνονται απέναντι σε ό,τι διαβρώνει την πολιτιστική κληρονομιά της περιοχής. Σε αυτά τα πλαίσια, μετρούνται σήμερα αρκετές κινητοποιήσεις μέσα από πρωτοβουλίες και επιτροπές κατοίκων για τη διάσωση ιστορικών μνημείων της περιοχής.

### **Δ.1.3 Κοινωνικά χαρακτηριστικά**

Καθοριστικό στοιχείο της φυσιογνωμίας της περιοχής αποτελεί η πολυσυλλεκτικότητά της ως προς την κοινωνική σύνθεση του πληθυσμού της. Όπως και στο παρελθόν, έτσι και σήμερα η περιοχή αποτελεί τόπο εγκατάστασης όλων των εισοδηματικών στρωμάτων. Με βάση την επαγγελματική ιδιότητα, η σύνθεση του πληθυσμού διαμορφώνεται ως εξής: τα ανώτερα διοικητικά και διευθυντικά στελέχη του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα ανέρχονται στο 7.41%,

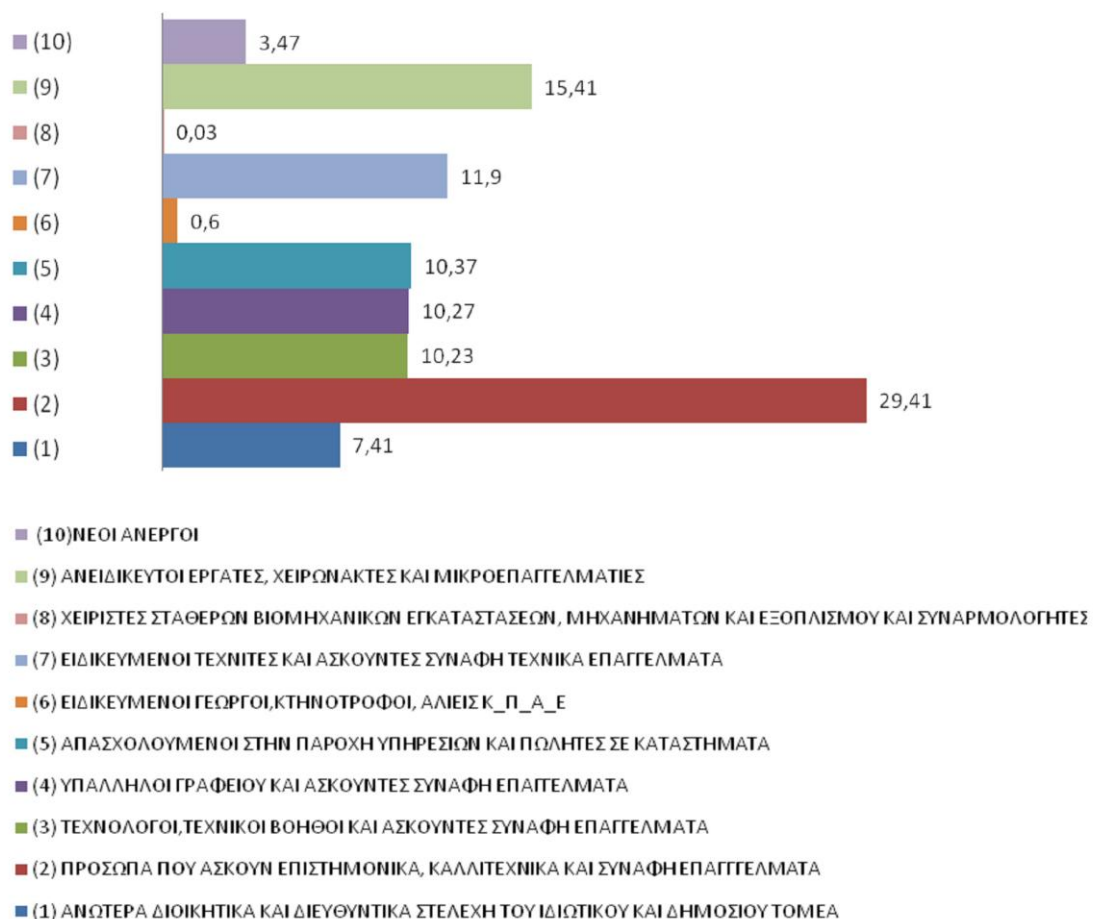
---

<sup>19</sup> Τουρνικιώτης Π. κ. ά. (2011:30)



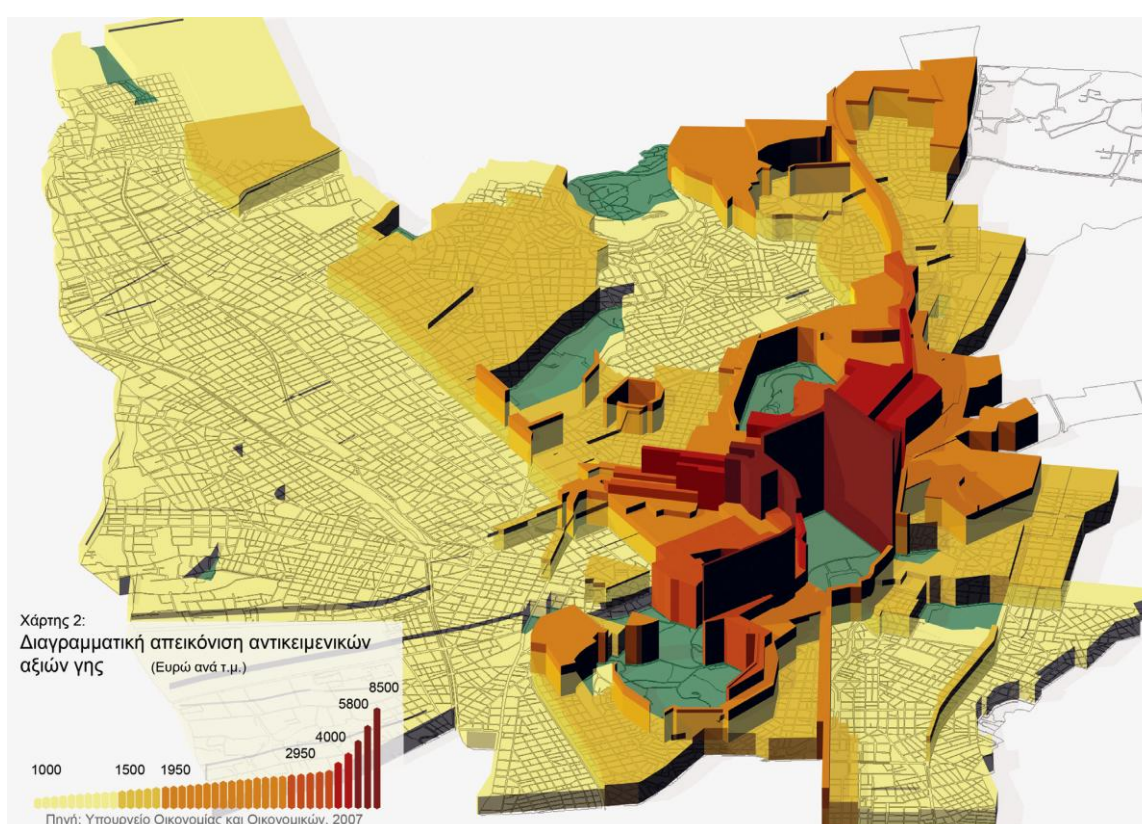
τα πρόσωπα που ασκούν επιστημονικά και καλλιτεχνικά στο 29.41%, οι τεχνολόγοι και τεχνικοί βοηθοί στο 10.23%, οι υπάλληλοι γραφείου στο 10.27%, οι απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές σε καταστήματα στο 10.37%, οι ειδικευμένοι γεωργοί και κτηνοτρόφοι στο 0.6%, οι ειδικευμένοι τεχνίτες στο 11.9%, οι χειριστές σταθερών βιομηχανικών εγκαταστάσεων, μηχανημάτων και εξοπλισμού στο 0.03%, οι ανειδίκευτοι εργάτες, χειρώνακτες και μικροεπαγγελματίες στο 15.41%, και οι νέοι άνεργοι στο 3.47%. Βλέπουμε επομένως ότι στην περιοχή κυριαρχούν τα μεσαία και κατώτερα εισοδηματικά στρώματα (Διάγραμμα 1).

Διάγραμμα 1: Κατανομή του πληθυσμού της περιοχής μελέτης κατά ομάδες επαγγελμάτων



Πηγή: ΙΑΑΚ – ΕΚΚΕ, Βάση δεδομένων «Πανόραμα», Απογραφή πληθυσμού 2011, Επεξεργασία: Καραμπίνη Ζωή

Τα χαμηλότερα εισοδηματικά στρώματα (κατηγορίες 7-9) συγκεντρώνονται στην περιοχή των Εξαρχείων, και ειδικότερα γύρω από το Πολυτεχνείο και την πλατεία Κάνιγγος, καθώς και στο βόρειο τμήμα της Νεάπολης. Η Νεάπολη συγκεντρώνει το μεγαλύτερο τμήμα των μικρομεσαίων εισοδηματικών στρωμάτων της περιοχής (κατηγορίες 4-6), που πυκνώνει βόρεια, ενώ τα ανώτερα (κατηγορία 1) και μεσαία στρώματα (κατηγορίες 2-3) συγκεντρώνονται στους πρόποδες του Λυκαβηττού (χάρτες 3 - 6). Σε γενικές γραμμές, μέσα από τη χαρτογράφηση της επαγγελματικής διαστρωμάτωσης του τοπικού πληθυσμού διαγράφεται μια πόλωση ανάμεσα στο βορειοδυτικό και νοτιοανατολικό τμήμα, με το δεύτερο να έλκει τα ανώτερα εισοδηματικά στρώματα. Η κατοικία των χαμηλότερων στρωμάτων αποκλείστηκε από την πλεονεκτική θέση της οικιστικής ζώνης περιμετρικά του Λυκαβηττού, λόγω των υψηλών αντικειμενικών αξιών γης (Εικόνα 5). Τέλος, η εμφάνιση μεγάλων ποσοστών των ανώτερων και κατώτερων εισοδηματικών στρωμάτων σε ορισμένες περιοχές (βόρειο τμήμα του Μουσείου, περιμετρικά του λόφου Στρέφη και της πλατείας Κάνιγγος ) υποδηλώνει την κάθετη κοινωνική διαφοροποίηση της πολυκατοικίας, με τα χαμηλότερα στρώματα να βρίσκονται στο χαμηλότερο σκαλοπάτι αυτής της ιεραρχίας.



Εικόνα 5: Διαγραμματική απεικόνιση αντικειμενικών αξιών γης

Πηγή: Τουρνικιώτης Π. κ. ά. (2011:103)

ΧΑΡΤΗΣ 3.

ΠΕΡΙΟΧΗ ΜΕΛΕΤΗΣ

## ΜΕΓΑΛΑ ΕΙΣΟΔΗΜΑΤΙΚΑ ΣΤΡΩΜΑΤΑ

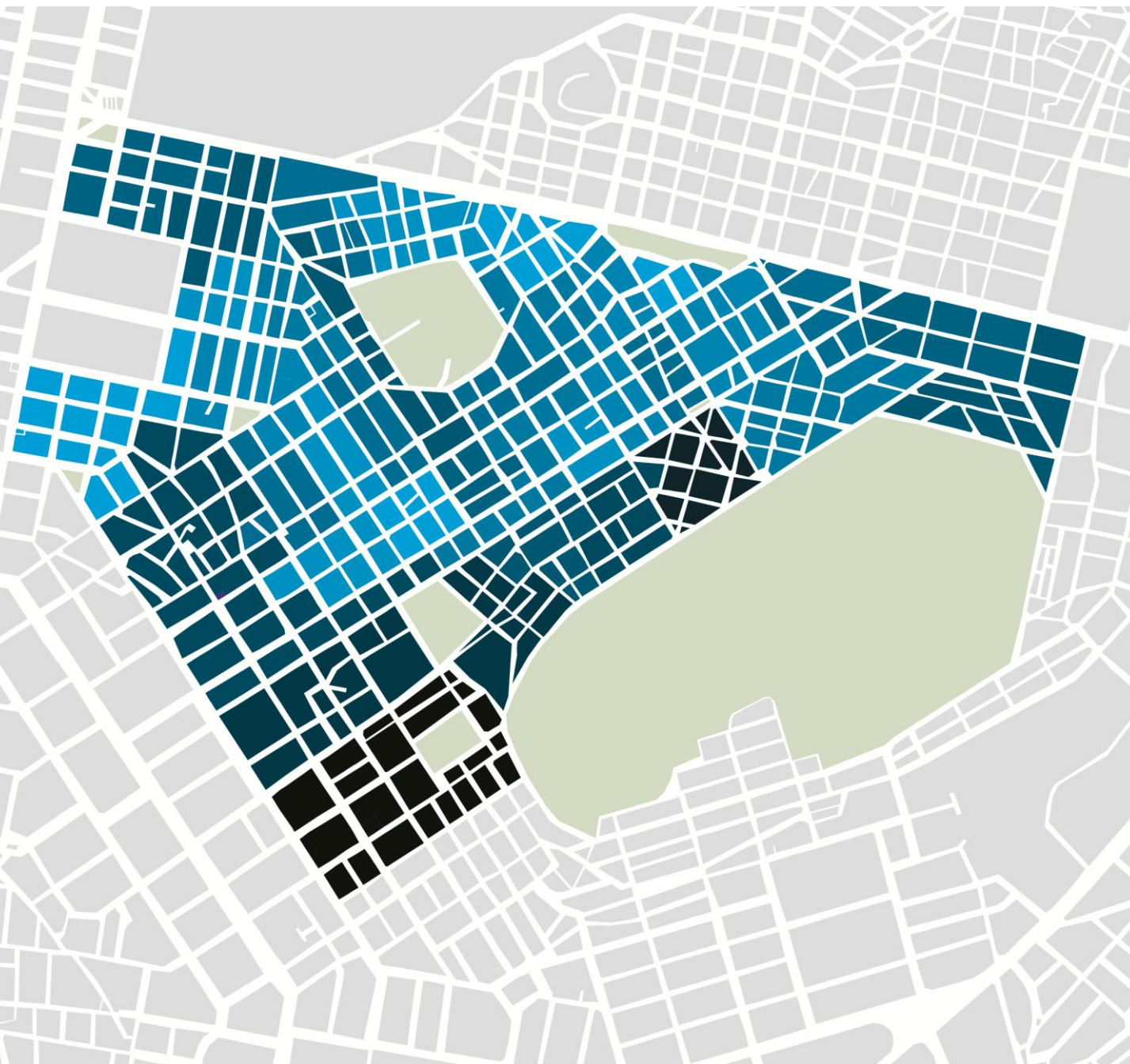
ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙ ΤΟΥ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ  
ΤΗΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ  
(Μέθοδος ταξινόμησης: JENKS  
Optimization)

0	(n=0)
4,7 - 5,0	(n=5)
5,3 - 5,6	(n=4)
5,9 - 6,4	(n=5)
6,7 - 7,1	(n=6)
7,2 - 7,5	(n=6)
7,7 - 8,0	(n=4)
8,3 - 8,7	(n=5)
8,8 - 9,1	(n=3)
9,7 - 9,7	(n=1)
10,6 - 10,6	(n=1)
12,1 - 15,5	(n=3)

(n= πλήθος απογραφικών τομέων)

Ελεύθεροι και πράσινοι χώροι

**ΠΗΓΗ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ:** ΙΑΔΚ-ΕΚΚΕ, Βάση  
δεδομένων «Πανόραμα»  
**ΥΠΟΒΑΘΡΟ:** Χαρτοθήκη  
**ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ:** Καραμυτίν Ζωή





ΧΑΡΤΗΣ 4.

ΠΕΡΙΟΧΗ ΜΕΛΕΤΗΣ

## ΜΕΣΑΙΑ ΕΙΣΟΔΗΜΑΤΙΚΑ ΣΤΡΩΜΑΤΑ

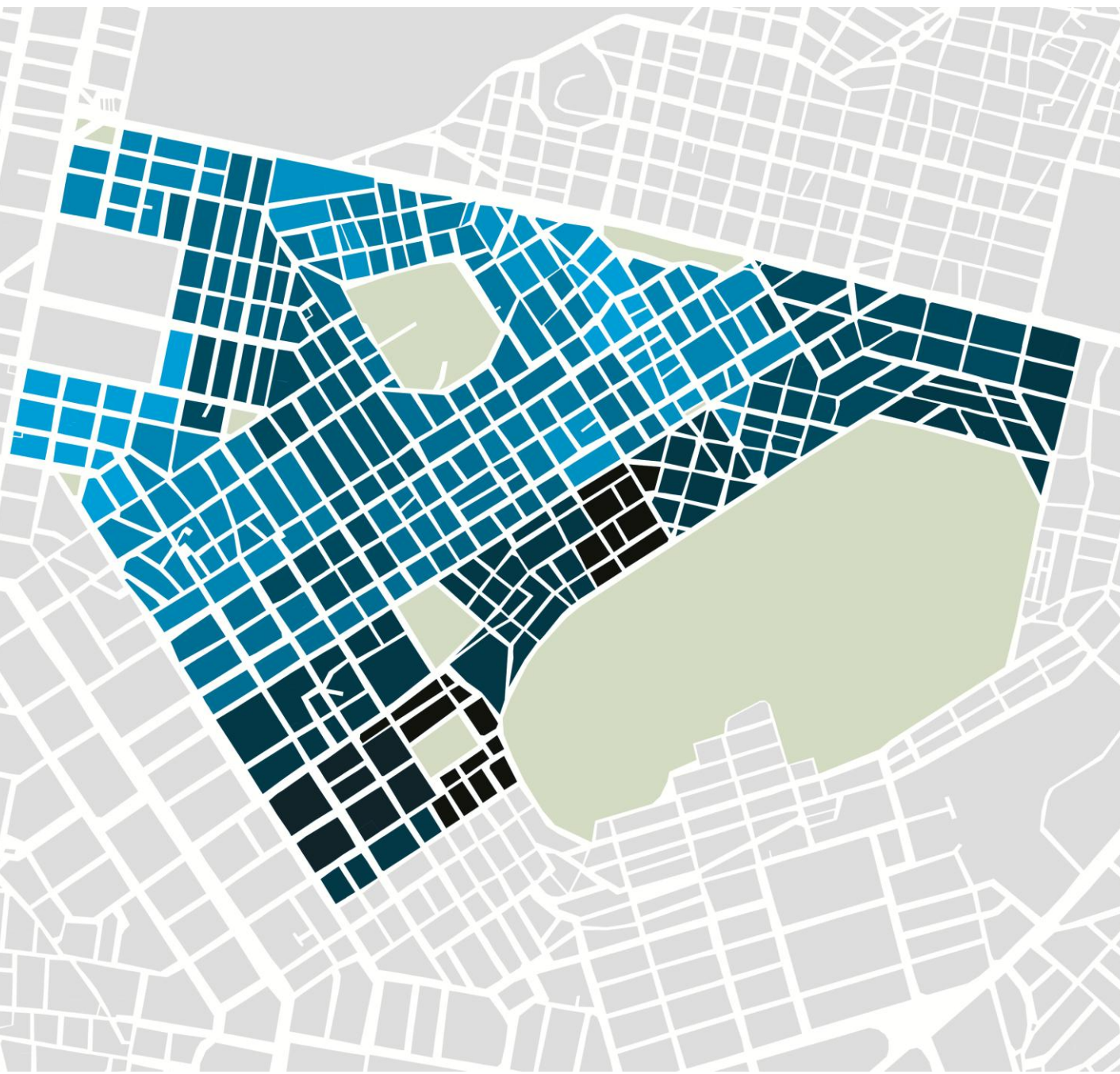
ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙ ΤΟΥ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ  
ΤΗΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ  
(Μέθοδος ταξινόμησης: JENKS  
Optimization)

0	(n=0)
27,1 - 27,8	(n=2)
29,6 - 31,3	(n=4)
31,9 - 33,0	(n=5)
34,2 - 35,1	(n=4)
36,3 - 38,1	(n=6)
40,7 - 40,8	(n=3)
41,8 - 42,7	(n=3)
44,9 - 47,4	(n=7)
48,0 - 49,8	(n=6)
51,9 - 51,9	(n=1)
54,7 - 55,3	(n=2)

(n= πλήθος απογραφικών τομέων)

Ελεύθεροι και πράσινοι χώροι

**ΠΗΓΗ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ:** ΙΑΑΚ-ΕΚΚΕ, Βάση  
δεδομένων «Πανόραμα»  
**ΥΠΟΒΑΘΡΟ:** Χαρτοθήκη  
**ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ:** Καραμπίνη Ζωή



ΧΑΡΤΗΣ 5.

ΠΕΡΙΟΧΗ ΜΕΛΕΤΗΣ

## ΜΙΚΡΟΜΕΣΑΙΑ ΕΙΣΟΔΗΜΑΤΙΚΑ ΣΤΡΩΜΑΤΑ

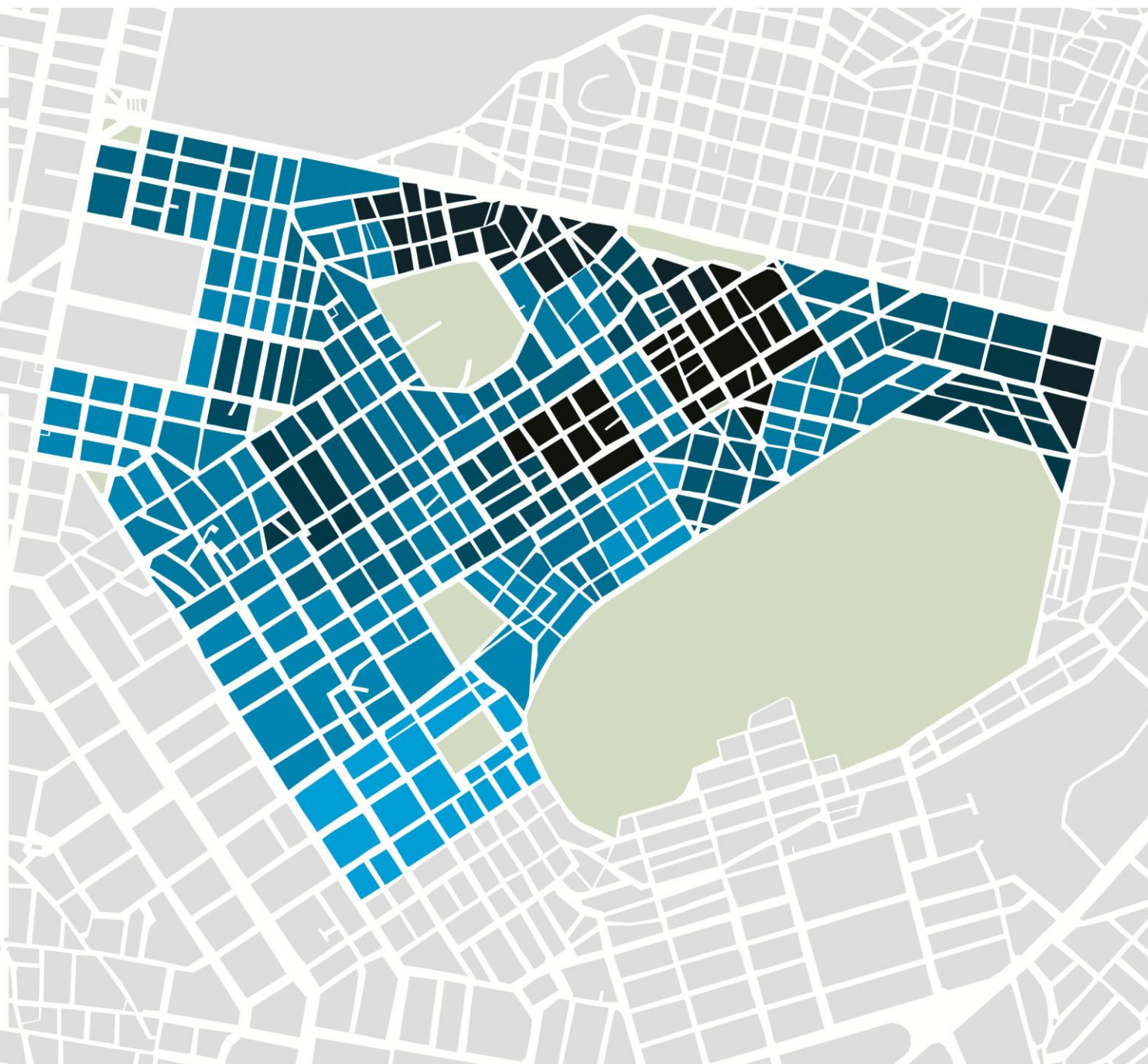
ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙ ΤΟΥ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ  
ΤΗΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ  
(Μέθοδος ταξινόμησης: JENKS  
Optimization)

0	(n=0)
13,7 - 14,5	(n=3)
15,6 - 15,6	(n=1)
16,9 - 18,0	(n=4)
18,6 - 19,4	(n=7)
20,3 - 20,5	(n=4)
21,1 - 21,5	(n=5)
21,9 - 22,3	(n=3)
22,9 - 23,3	(n=5)
23,8 - 24,0	(n=2)
24,8 - 25,7	(n=4)
26,3 - 27,4	(n=5)

(n= πλήθος απογραφικών τομέων)

Ελεύθεροι και πράσινοι χώροι

**ΠΗΓΗ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ:** ΙΑΑΚ-ΕΚΚΕ, Βάση  
δεδομένων «Πανόραμα»  
**ΥΠΟΒΑΘΡΟ:** Χαρτοθήκη  
**ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ:** Καραμπίνη Ζωή





ΧΑΡΤΗΣ 6.

ΠΕΡΙΟΧΗ ΜΕΛΕΤΗΣ

## ΚΑΤΩΤΕΡΑ ΕΙΣΟΔΗΜΑΤΙΚΑ ΣΤΡΩΜΑΤΑ

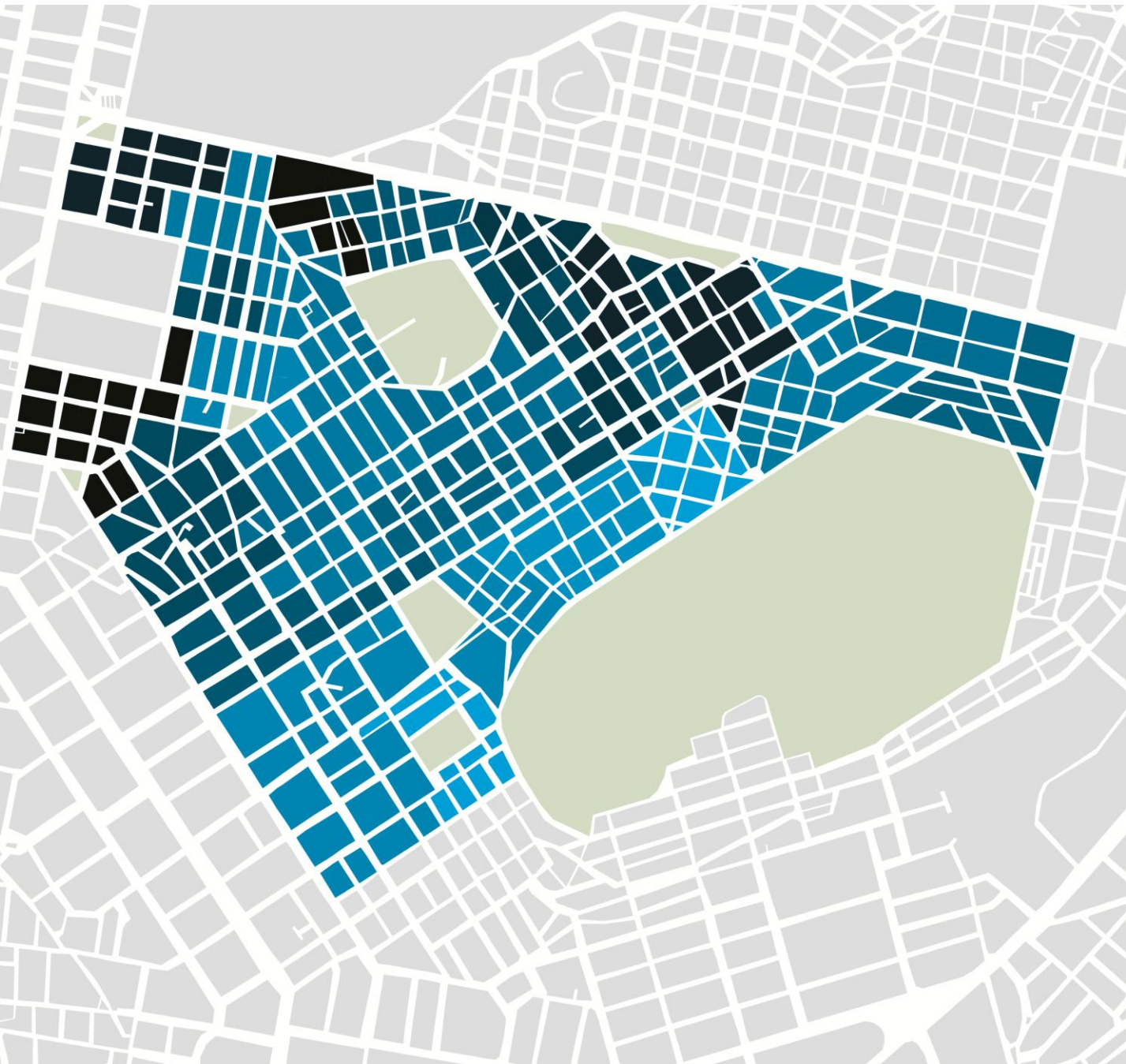
ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙ ΤΟΥ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ  
ΤΗΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ  
(Μέθοδος ταξινόμησης: JENKS  
Optimization)

0	(n=0)
13,9 - 15,6	(n=2)
16,5 - 18,3	(n=2)
20,7 - 22,7	(n=4)
25,8 - 27,7	(n=9)
28,6 - 29,6	(n=6)
30,3 - 31,4	(n=5)
32,2 - 32,6	(n=2)
33,9 - 35,1	(n=4)
35,7 - 36,6	(n=3)
37,4 - 38,3	(n=4)
41,3 - 47,4	(n=2)

(n= πλήθος απογραφικών τομέων)

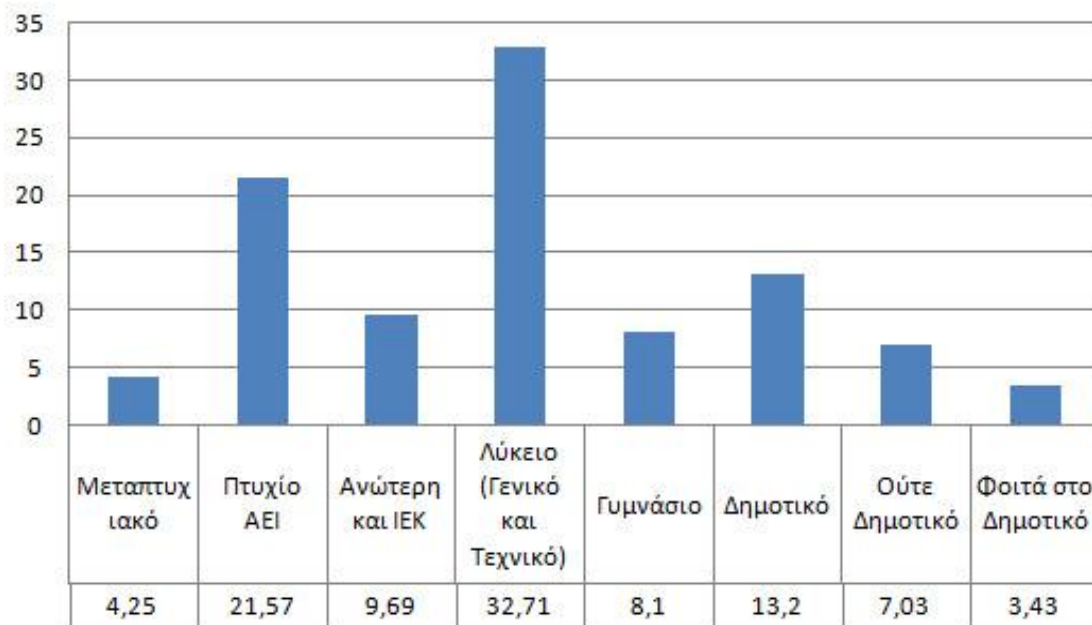
Ελεύθεροι και πράσινοι χώροι

**ΠΗΓΗ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ:** ΙΑΔΚ-ΕΚΚΕ, Βάση  
δεδομένων «Πανόραμα»  
**ΥΠΟΒΑΘΡΟ:** Χαρτοθήκη  
**ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ:** Καραμυτίνη Ζωή



Όσο αφορά στο **εκπαιδευτικό επίπεδο** του τοπικού πληθυσμού, παρατηρείται η ποσοστιαία υπεροχή των αποφοίτων της δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και ακολουθούν τα ποσοστά των ανθρώπων που τελείωσαν μόνο το δημοτικό. Ενώ λοιπόν το 35.52% κατέχει ανώτερη εκπαίδευση (απόφοιτοι ΤΕΙ, ΑΕΙ και κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου) το 29.24% εμφανίζουν οι κάτοικοι με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (που δεν τελείωσαν την πρωτοβάθμια ή τη δευτεροβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης) (Διάγραμμα 2). Καθόλου τυχαία, η χαρτογράφηση του μορφωτικού επιπέδου του τοπικού πληθυσμού εμφανίζει παρόμοιες χωρικές συγκεντρώσεις, με την οικιστική ζώνη γύρω από το Λυκαβηττό να συγκεντρώνει κατοίκους με ανώτερο μορφωτικό επίπεδο. (χάρτες 7- 8)

**Διάγραμμα 2: Κατανομή του πληθυσμού της περιοχής μελέτης ανά επίπεδο εκπαίδευσης**



*Πηγή: ΙΑΑΚ – ΕΚΚΕ, Βάση δεδομένων «Πανόραμα», Απογραφή πληθυσμού 2011, Επεξεργασία: Καραμπίνη Ζωή*



ΧΑΡΤΗΣ 7.

ΠΕΡΙΟΧΗ ΜΕΛΕΤΗΣ

## ΑΝΩΤΕΡΟ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

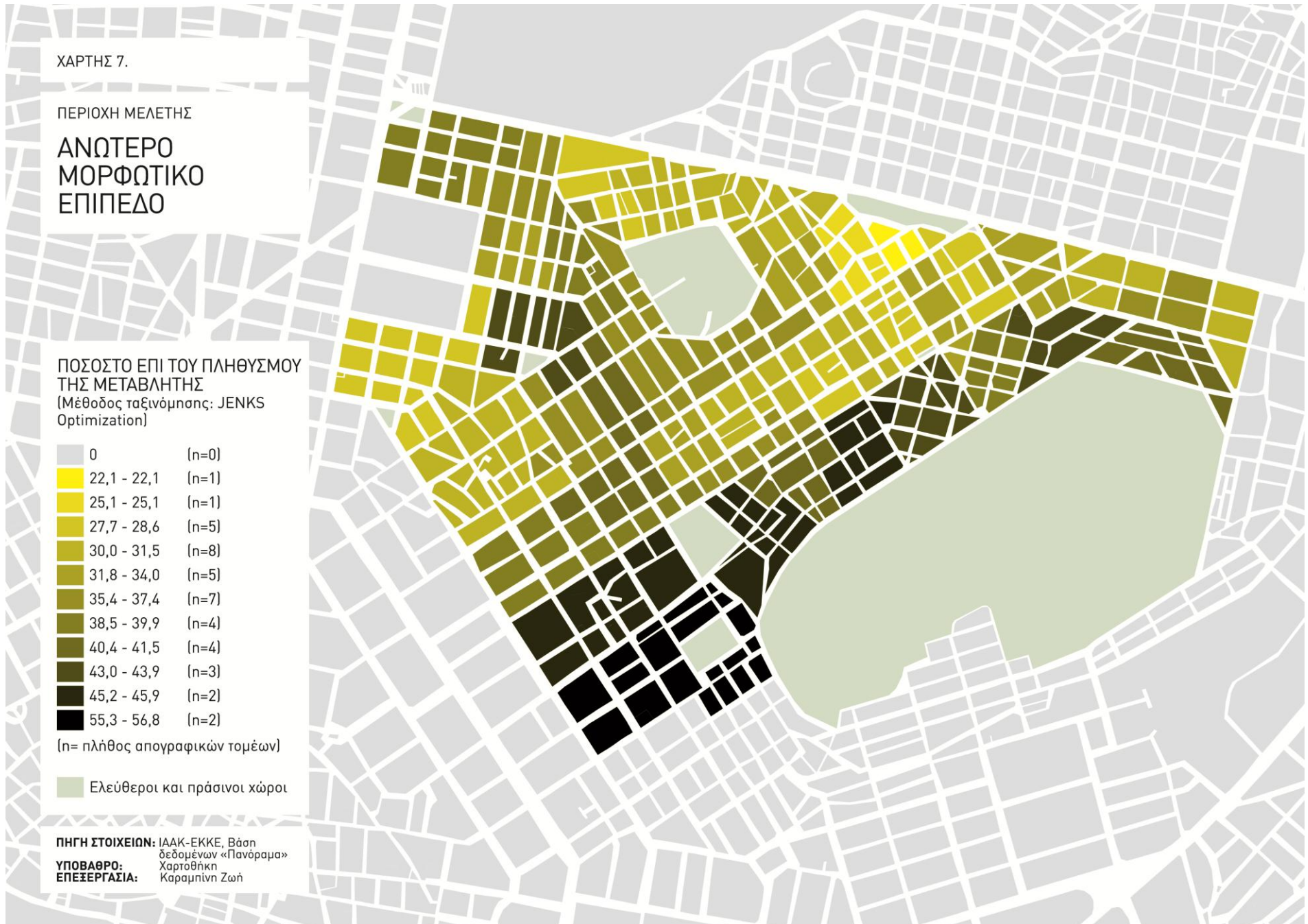
ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙ ΤΟΥ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ  
ΤΗΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ  
(Μέθοδος ταξινόμησης: JENKS  
Optimization)

0	(n=0)
22,1 - 22,1	(n=1)
25,1 - 25,1	(n=1)
27,7 - 28,6	(n=5)
30,0 - 31,5	(n=8)
31,8 - 34,0	(n=5)
35,4 - 37,4	(n=7)
38,5 - 39,9	(n=4)
40,4 - 41,5	(n=4)
43,0 - 43,9	(n=3)
45,2 - 45,9	(n=2)
55,3 - 56,8	(n=2)

(n= πλήθος απογραφικών τομέων)

Ελεύθεροι και πράσινοι χώροι

**ΠΗΓΗ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ:** ΙΑΑΚ-ΕΚΚΕ, Βάση  
δεδομένων «Πανόραμα»  
**ΥΠΟΒΑΘΡΟ:** Χαρτοθήκη  
**ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ:** Καρμπίνη Ζωή





ΧΑΡΤΗΣ 8.

ΠΕΡΙΟΧΗ ΜΕΛΕΤΗΣ

## ΧΑΜΗΛΟ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

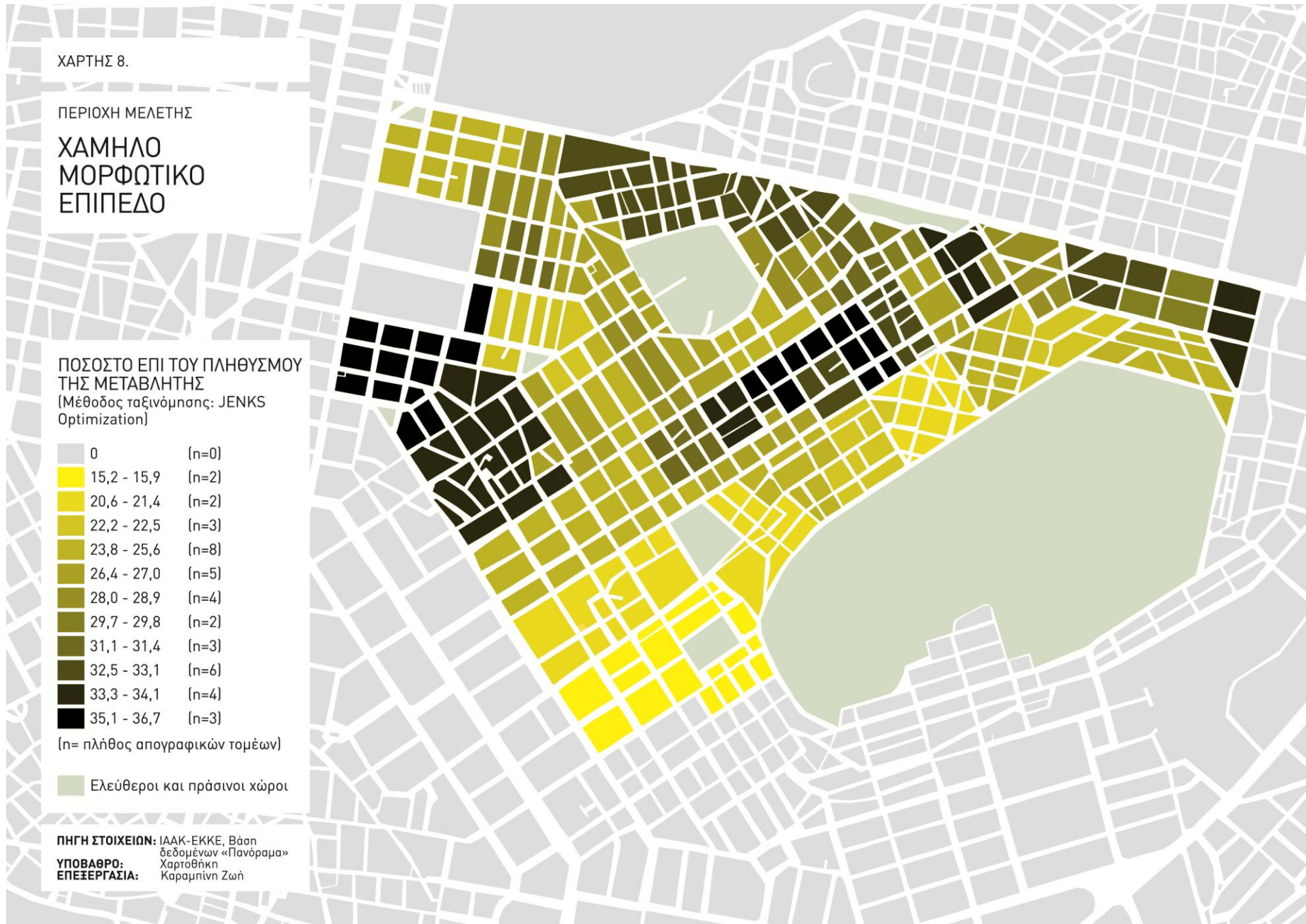
ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙ ΤΟΥ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ  
ΤΗΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ  
(Μέθοδος ταξινόμησης: JENKS  
Optimization)

0	(n=0)
15,2 - 15,9	(n=2)
20,6 - 21,4	(n=2)
22,2 - 22,5	(n=3)
23,8 - 25,6	(n=8)
26,4 - 27,0	(n=5)
28,0 - 28,9	(n=4)
29,7 - 29,8	(n=2)
31,1 - 31,4	(n=3)
32,5 - 33,1	(n=6)
33,3 - 34,1	(n=4)
35,1 - 36,7	(n=3)

(n= πλήθος απογραφικών τομέων)

Ελεύθεροι και πράσινοι χώροι

**ΠΗΓΗ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ:** ΙΑΑΚ-ΕΚΚΕ, Βάση  
δεδομένων «Πανόραμα»  
**ΥΠΟΒΑΘΡΟ:** Χαρτοθήκη  
**ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ:** Καραμπίνη Ζωή



Δεδομένου ότι το κέντρο της Αθήνας αποτέλεσε ιστορικά τον προνομιακό τόπο εγκατάστασης των μεταναστών, είναι αναμενόμενο να εμφανιστούν σημαντικές συγκεντρώσεις μεταναστευτικών ομάδων και στην περιοχή. Αυτήν την κατεύθυνση ενθάρρυνε η χωρική της εγγύτητα με τον σιδηροδρομικό σταθμό Λαρίσης, καθώς οι «πύλες εισόδου και εξόδου» της πόλης αποτέλεσαν το καθοριστικό κριτήριο εγκατάστασής τους. Σύμφωνα με την απογραφή του 2011, τα ποσοστά των αλλόφωνων κατοίκων ανέρχονται στο 21% του συνολικού πληθυσμού της περιοχής, το συντριπτικό μέρος του οποίου αναλογεί σε μετανάστες από μη αναπτυγμένες χώρες. Σημαντική είναι και η παρουσία του Αλβανικού πληθυσμού (περίπου 10% επί του συνολικού πληθυσμού της περιοχής) και ακολουθούν οι μετανάστες από την Πολωνία, τη Βουλγαρία και τη Ρουμανία. Είναι λοιπόν εμφανές ότι η περιοχή υποδέχτηκε κυρίως πληθυσμό από το πρώτο μεταναστευτικό κύμα (Διάγραμμα 3).

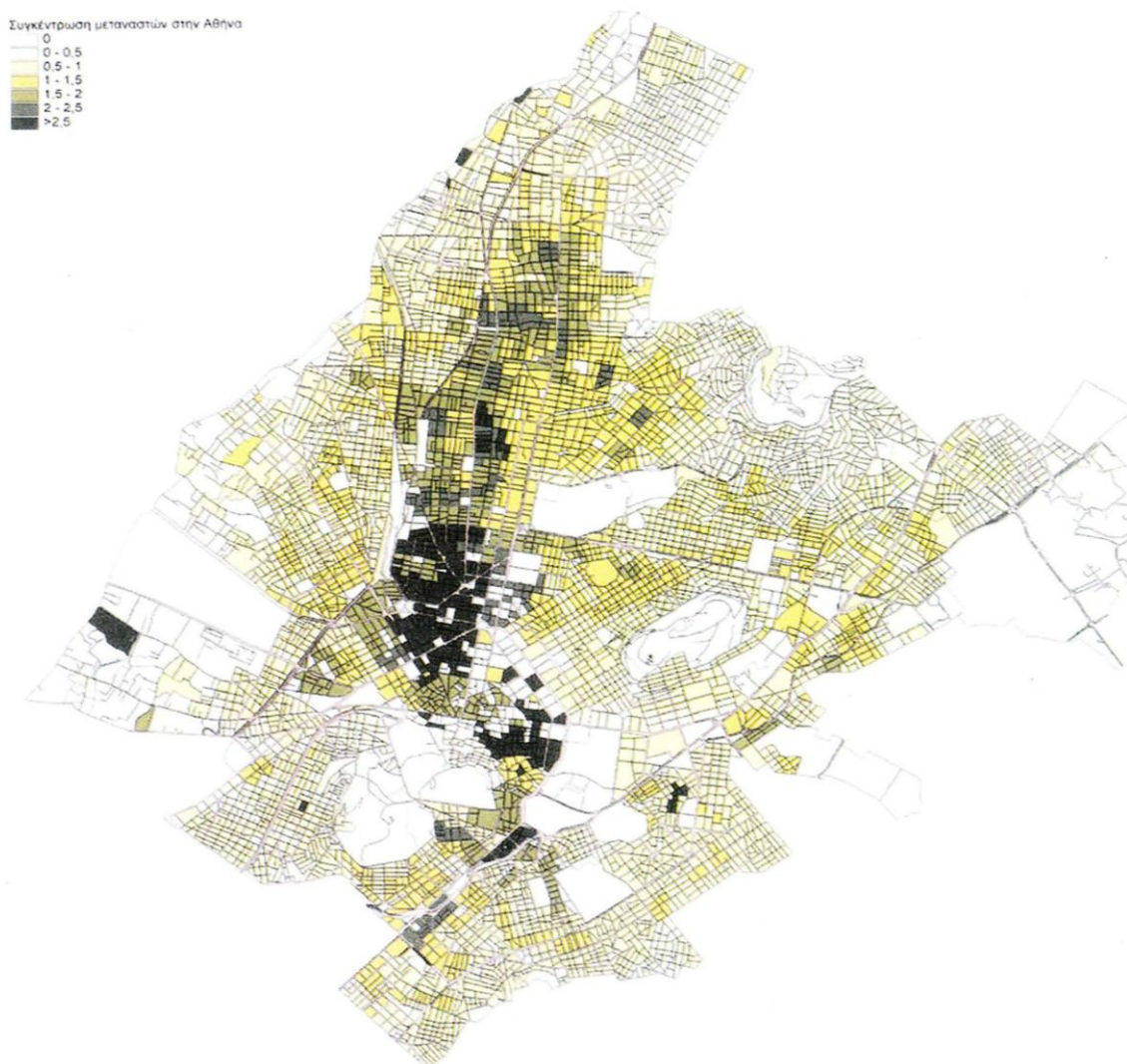
Διάγραμμα 3: Ποσοστιαία αναλογία των επικρατέστερων υπηκοοτήτων στην περιοχή μελέτης



Πηγή: IAAK – ΕΚΚΕ, Βάση δεδομένων «Πανόραμα», Απογραφή πληθυσμού 2011, Επεξεργασία: Καραμπίνη Ζωή

Όπως φαίνεται μέσα από την χαρτογράφηση του μεταναστευτικού πληθυσμού στο Δήμο Αθηναίων, οι μεγαλύτερες συγκεντρώσεις μεταναστών εμφανίζονται κυρίως ανατολικά του άξονα της Πατησίων (Μουσείο, Πολυτεχνείο, πλατεία Κάνιγγος), καθώς και στο βόρειο τμήμα της Νεάπολης και περιμετρικά του λόφου Στρέφη. Στο πρώτο τμήμα εμφανίζονται πυρήνες υψηλής συγκέντρωσης μεταναστών από τη Βουλγαρία, τις χώρες του πρώην ανατολικού μπλοκ, της Ασίας και της Εγγύς Ανατολής, ενώ στην περιοχή της Νεάπολης εμφανίζονται πυκνότερες συγκεντρώσεις μεταναστών από την Αλβανία και την Πολωνία και λιγότερο από

τις χώρες της Αφρικής και της Ασίας.<sup>20</sup> Η γεωγραφία της εγκατάστασης των μεταναστευτικών ομάδων φανερώνει ότι η κατοικία του πρώτου μεταναστευτικού κύματος, κυρίως Αλβανοί και Πολωνοί, διαχέεται περισσότερο στον αστικό ιστό και συγκεντρώνεται κυρίως στην περιοχή της Νεάπολης. Αντίθετα, η κατοικία των μεταναστών που προέρχονται από τις χώρες της Εγγύς Ανατολής, της Ασίας και της Αφρικής εμφανίζει πυκνές συγκεντρώσεις στον άξονα της οδού Πατησίων, ο οποίος λειτουργεί ως κανάλι διοχέτευσης των μεταναστευτικών ροών από την πλατεία Βάθης προς τα βόρεια. Αυτές οι διακριτές σχετικά χωρικές διαφοροποιήσεις αποτυπώνουν το αποτέλεσμα της τάσης των νεοεισερχόμενων να διαμένουν σε οικιστικές περιοχές με υψηλή πυκνότητα μεταναστευτικών ομάδων, καθώς εκεί προϋπάρχουν ανεπτυγμένα δίκτυα αλληλοβοήθειας ομοεθνών.<sup>21</sup>



**Συγκέντρωση μεταναστών ανά απογραφικό τομέα, στο Δήμο Αθηναίων, το 2001**

*πηγή: Βαΐου Ν. κ.ά. (2007β: 66)*

<sup>20</sup> Βλ. στο: Βαΐου Ν. κ.ά. (2007β)

<sup>21</sup> Βαΐου Ν. κ.ά. (2007β)

#### Δ.1.4 Παράλληλες «κεντρικότητες»

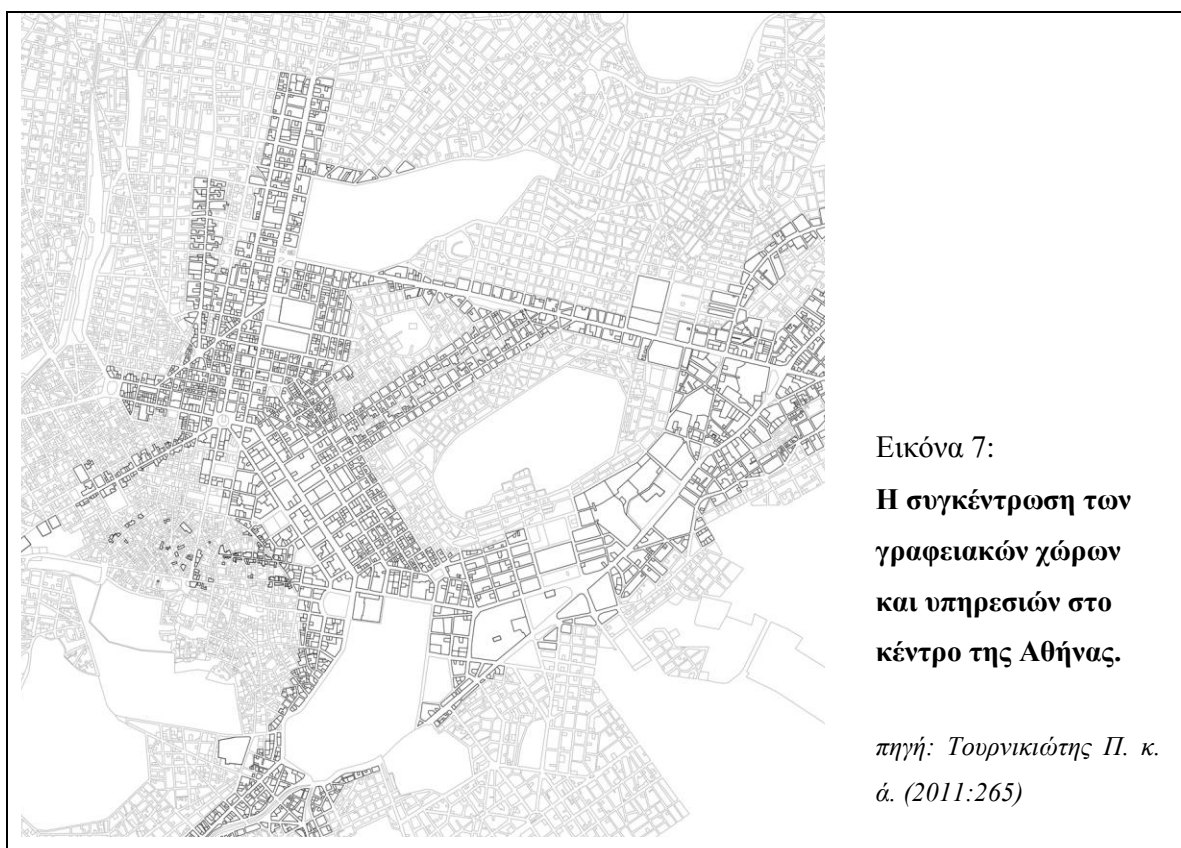
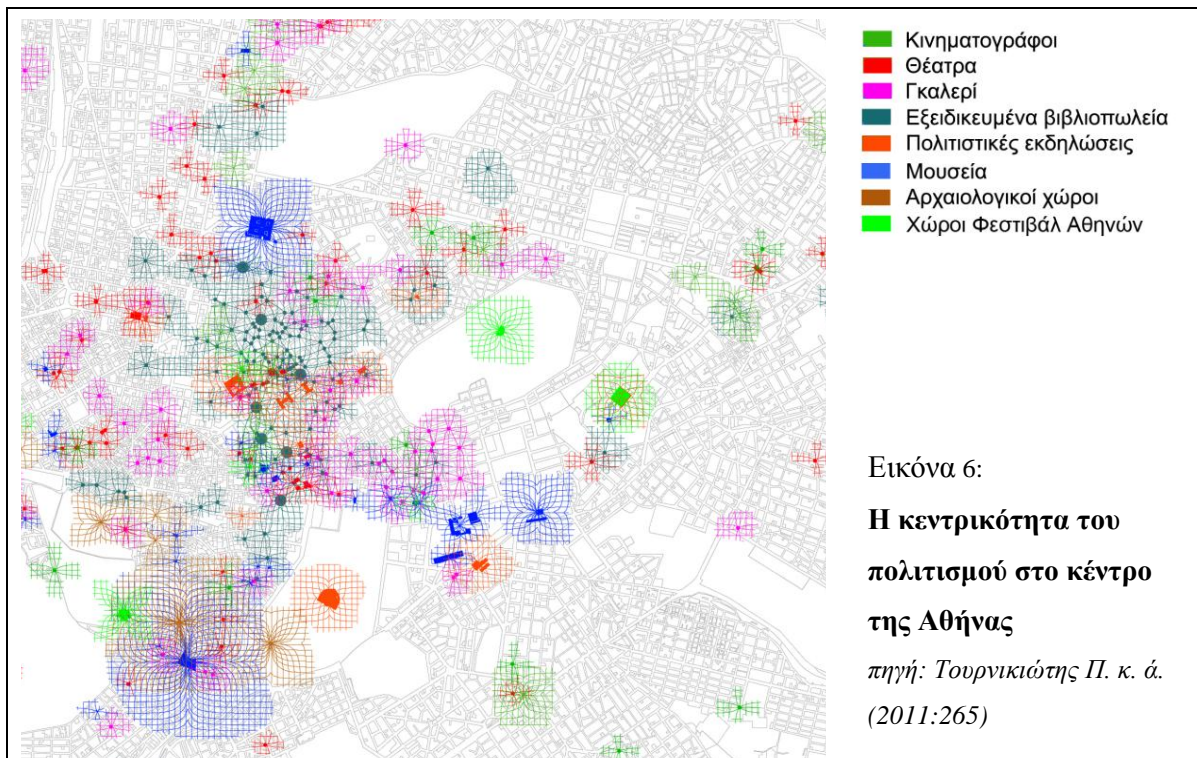
Αναμφίβολα, η εμβληματική παρουσία του Αρχαιολογικού Μουσείου, του Πολυτεχνείου και της «Τριλογίας», σε ιστορικά σύμβολα- κτίρια της Αθήνας, συνιστά έναν διακριτό πόλο της **πνευματικής ζωής**, ο οποίος ενισχύεται με την συγκέντρωση πολλών πανεπιστημιακών κτιρίων (το κεντρικό κτίριο του Πανεπιστημίου Αθηνών, το Πολυτεχνείο, η Παιδαγωγική Σχολή, η μεταγενέστερη Νομική Σχολή, φοιτητικές λέσχες). Αυτή η κεντρικότητα θεωρείται σημαντική, διότι όχι μόνο αποθαρρύνει τη συγκρότηση κοινωνικά ομοιογενών οικιστικών θυλάκων, αλλά συμβάλλει πολλαπλά στην συνάντηση και την κοινωνική δράση διαφορετικών κοινωνικών υποκειμένων. Ειδικότερα για τα πανεπιστήμια, η μόνη πόλωση που προκαλείται από τη χωροθέτησή τους στην περιοχή, αφορά στην κατηγορία των φοιτητών, η παρουσία των οποίων εξασφαλίζει την κοινωνική και οικονομική αναζωογόνηση της περιοχής. Παράλληλα, η παρουσία των πανεπιστημιακών κτιρίων, του Μουσείου και της «Τριλογίας» ενθάρρυνε την προσέλκυση συμπληρωματικών δραστηριοτήτων που αναφέρονται στον πολιτισμό, τόσο τοπικής όσο και υπερτοπικής αναφοράς. Έτσι, συγκεντρώνεται ένας σημαντικός αριθμός κινηματογράφων, θεάτρων, γκαλερί και άλλων πολιτιστικών κέντρων, που αναπτύσσονται παράλληλα με τους χώρους αναψυχής (εστιατόρια, μπαρ, καφενεία) και τις χρήσεις που αναφέρονται στο χώρο των γραμμάτων (βιβλιοπωλεία, εκδοτικοί οίκοι και τυπογραφεία), συνθέτοντας τον πλούσιο πολιτιστικό χάρτη της περιοχής (Εικόνα 6).

Η **εμπορική δραστηριότητα της περιοχής**, και ιδιαίτερα των Εξαρχείων, αναφέρεται κατεξοχήν σε συναφείς χρήσεις με τον πολιτισμό, τη διανοήση και την αναψυχή. Η γειτνίαση με τη περιοχή του Κολωνακίου διατηρεί ένα συνεχές εμπορικών χρήσεων, παρότι οι δύο περιοχές αναφέρονται σε άλλες κοινωνικοοικονομικές κατηγορίες και έχουν διαφορετικού τύπου εμπόριο. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η εκτεταμένη χρήση κατοικίας συνδυάζεται επιτυχώς τόσο με τις δραστηριότητες αναψυχής, οι οποίες δεν διέσπασαν την κοινωνική ζωή σε πρωινές και βραδινές βάρδιες, όσο και με τους γραφειακούς χώρους και τις υπηρεσίες που συγκεντρώνονται στα όρια της με την Τριλογία, το Μουσείο και παρόδια των κεντρικών δρόμων.<sup>22</sup> (Εικόνα 7)

---

<sup>22</sup> Τουρνικιώτης Π. κ. ά. (2011: 154)





Η πολιτιστική και πνευματική εμβέλεια της περιοχής συνδέεται έντονα με την **πολιτική της ταυτότητα**. Στο παρελθόν, τα Εξάρχεια αποτέλεσαν κέντρο μεγάλων πολιτικών γεγονότων, που σημάδεψαν την κοινωνική και πολιτική ζωή της χώρας. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, τη διατήρηση της περιοχής ως ένα ζωντανό αγωνιστικό πολιτικό οργανισμό καθόρισε η συγκέντρωση των Πανεπιστημιακών κτιρίων και των φοιτητών. Η πολιτική ταυτότητα της περιοχής γίνεται αισθητή και μέσα από την καθημερινή εικόνα της γειτονιάς : γκράφιτι, περιοδικά, συνθήματα στους τοίχους. Ωστόσο, η πολιτική δράση που συντελείται στην περιοχή όχι μόνο δεν εξαντλήθηκε στις ιστορικές αναμνήσεις , αλλά παραμένει ζωντανή μέχρι και σήμερα. Ιδιαίτερα μετά τα γεγονότα του Δεκέμβρη του 2008 και τη δολοφονία του μαθητή Γρηγορόπουλου σε κεντρικό πεζόδρομο της περιοχής, η γειτονιά θα ανανεώσει το ραντεβού της με τη διεξαγωγή νέων κοινωνικοπολιτικών συγκρούσεων. Έκτοτε οι μηχανισμοί καταστολής, οι έλεγχοι και τα δακρυγόνα αποτελούν καθημερινά φαινόμενα που προσπαθούν στην ποινικοποίηση της πολιτικής δράσης της περιοχής, επαναφέροντας τις παλαιότερες θεωρήσεις περί του «αυτόνομου κράτους των Εξαρχείων». Η κεντρικότητα της πολιτικής δράσης ενθαρρύνεται κι από τον ιδεολογικοπολιτικό χάρτη της περιοχής, όπου τα κέντρα της πολιτικής εξουσίας και της κεντρικής διοίκησης (Υπουργείο Πολιτισμού, ΥΠΕΧΩΔΕ, τα κεντρικά γραφεία του ΠΑΣΟΚ) συνυπάρχουν με την έδρα των περισσότερων πολιτικών οργανώσεων και συλλογικοτήτων του αριστερού και αντιεξουσιαστικού χώρου.

Οι χώροι γύρω από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, οι πεζόδρομοι, οι πλατείες και οι χώροι που αναφέρονται στην αναψυχή και τον πολιτισμό συνιστούν τους βασικούς **τόπους συνάντησης και συνάθροισης**. Μέσα από τη βιωματική παρατήρηση διαπιστώνεται ότι οι δύο λόφοι δεν συνεισφέρουν σημαντικά στην πυκνότητα των καθημερινών κοινωνικών συναντήσεων. Από τη μία πλευρά, ο λόφος του Λυκαβηττού εγγράφει περισσότερο υπερτοπικές μετακινήσεις, ενώ η χωρική του αποστασιοποίηση από τον πυρήνα της κοινωνικής και πολιτικής ζωής των Εξαρχείων εξασθενεί τη συστηματική αναφορά του από την καθημερινότητα των κατοίκων. Από την άλλη πλευρά, ο λόφος του Στρέφη παρουσιάζεται σήμερα παραμελημένος. Μετά την ανάπλασή του το 1985, όπου και δημιουργείται το ανοικτό γήπεδο του μπάσκετ, η αδιαφορία των δημοτικών αρχών είχε σαν αποτέλεσμα και τη συνολική του υποβάθμιση. Κυρίαρχα, η πλατεία Εξαρχείων αποτελεί το κεντρικό σημείο αναφοράς και συνάθροισης των κατοίκων της περιοχής. Ο τριγωνικός χώρος που προέκυψε από τις πρώτες γεωμετρικές χαράξεις του σχεδίου Κλεάνθη – Schaubert και τις παραλληλίες των κεντρικών- ιστορικών δρόμων της Πατησίων και της Ακαδημίας, συμπυκνώνει σήμερα πολλαπλά νοήματα ως προς την ιστορία του κέντρου της Αθήνας, την υποβάθμιση του δημόσιου χώρου, την ζωντανή κοινωνική, πνευματική και πολιτική ζωή του κέντρου και την εμπορευματοποίηση της διασκέδασης και

της αναγνυχής. «Άλλοτε σφύζοντας από ζωή, άλλοτε υποβαθμισμένη, κατά καιρούς κέντρο συγκρούσεων και καταστολής, η πλατεία παραμένει ο ομφάλιος λώρος των Εξαρχείων».<sup>23</sup>

Επιπλέον, διαμορφώνεται μια σχετική διάκριση ανάμεσα στους χώρους αναφοράς των **μόνιμων και των «εφήμερων» κατοίκων**. Οι μόνιμοι κάτοικοι αξιοποιούν τα τοπικά καφενεία και τους τοπικούς πρασίνους χώρους της συνοικίας τους (βλ. π.χ. πλατεία Αργεντινής, πλατεία Αγίου Νικολάου - Τάσου Βουρνά). Ανάμεσα στους «εφήμερους» κατοίκους, ιδιαίτερα αισθητή γίνεται η παρουσία των φοιτητών, οι οποίοι έλκονται περισσότερο από την έντονη κοινωνική ζωή των Εξαρχείων. Οι φοιτητές και συνολικά η νεολαία διαμορφώνουν τα δικές τους συνήθειες στο δημόσιο χώρο. Η άλλη σημαντική κατηγορία των «εφήμερων» κατοίκων συγκροτείται από τους μετανάστες κατοίκους, οι οποίοι σε γενικές γραμμές απουσιάζουν από τους δημόσιους χώρους συνάθροισης της περιοχής. Σημειακές εξαιρέσεις συναντάμε στις μεταναστευτικές ομάδες που προήλθαν από το πρώτο μεταναστευτικό κύμα, η μακροχρόνια παρουσία των οποίων εξασφάλισε μια μεγαλύτερη οικειότητα με τη γειτονιά.

Οι πολυάριθμες- για τα δεδομένα μιας γειτονιάς- **συλλογικότητες** συνδράμουν σε μεγάλο βαθμό στην οργάνωση της κοινωνικής ζωής και την πύκνωση των κοινωνικών σχέσεων. Η κοινωνική ζωή εμπλουτίζεται από τις δράσεις των πολιτιστικών και πολιτικών συλλογικοτήτων, των εργατικών σωματείων και των τοπικών επιτροπών – πρωτοβουλιών. Αξιοσημείωτη είναι και η πολυάριθμη παρουσία αυτοδιαχειριζόμενων χώρων που αναφέρεται σε πολιτικές και πολιτιστικές δραστηριότητες, στο εναλλακτικό εμπόριο και σε αντιρατσιστικές πρωτοβουλίες. Η έντονη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο «Στέκι Μεταναστών» θα αποτελέσει έναν ιδιαίτερο σημείο αναφοράς, συμβάλλοντας στη συμμετοχή και κοινωνική ένταξη των μεταναστών στη δημόσια ζωή και την εμβάθυνση των δεσμών αλληλεγγύης ανάμεσα στον ελληνικό και αλλόφωνο πληθυσμό. Κατά καιρούς, οι τοπικές επιτροπές, σύλλογοι και φορείς κινητοποιούνται για την αναβάθμιση της ποιότητας ζωής της γειτονιάς, όπως π.χ. την αναζωογόνηση του υποβαθμισμένου Λόφου Στρέφη, την απομάκρυνση του εμπορίου εξαρτησιογόνων ουσιών, τη διάσωση ιστορικών μνημείων, την απομάκρυνση των δυνάμεων καταστολής, κ.ά. Ανάμεσα στις ιδιαιτερότητες της φυσιογνωμίας της γειτονιάς ανήκει και η αντιστάθμιση των περιορισμένων σε αριθμό και έκταση ελεύθερων χώρων και χώρων πρασίνου με τους (νέους) χώρους και τόπους συνάντησης και συνάθροισης που παράγει η κοινωνική και πολιτική δράση της περιοχής. Ενδεικτικό παράδειγμα του

---

<sup>23</sup> Πορτάλιου Ε. (2012)

δυναμισμού των τοπικών δράσεων αποτελεί η πρωτοβουλία για να μετατραπεί το οικόπεδο του Τεχνικού Επιμελητηρίου Ελλάδος που περικλείεται από τις οδούς Χαριλάου Τρικούπη, Ναυαρίνου και Ζωοδόχου Πηγής σε χώρο πρασίνου. Το αυτοδιαχειριζόμενο πάρκο Ναυαρίνου λειτουργεί σήμερα σαν τόπος παιχνιδιού, κοινωνική συνεύρεσης και πολιτιστικών εκδηλώσεων.

#### **Δ.1.5 Συμπεράσματα**

Η χωρική και λειτουργική συνάφεια της περιοχής με το ιστορικό κέντρο της Αθήνας εξασφάλισε έναν οικονομικό, αλλά κυρίως έναν κοινωνικό δυναμισμό, εφάμιλλο της δυναμικότητας του κέντρου. Οι «κεντρικότητες» του πολιτισμού, της διανοήσης, της πολιτικής δράσης, της αναψυχής και της νεολαίας ενθάρρυναν τη συσπείρωση τέτοιων υπερτοπικών λειτουργιών που δεν επισκίασαν τον τοπικό χαρακτήρα της περιοχής. Αντίθετα, συνέβαλλαν στη συγκρότηση συλλογικών μορφών κοινωνικοποίησης και στον πολλαπλασιασμό των κοινωνικών συναντήσεων. Εδώ, σε αντίθεση με άλλες περιοχές (Γκάζι, Ψειρή) το είδος του εμπορίου που αναπτύχθηκε παραδοσιακά δεν ανταγωνίστηκε την κατοικία, καθώς λειτούργησαν υποστηρικτικά στην πολιτική, πολιτιστική και πνευματική ζωή της περιοχής<sup>24</sup>. Η αυξημένη παρουσία μικρών καταστημάτων και το τοπικό εμπόριο κρίνεται σημαντική στο βαθμό που προώθησαν τη συνεκτικότητα των τοπικών δεσμών και των καθημερινών σχέσεων. Από την άλλη μεριά, η συνύπαρξη της κατοικίας των μεσαίων και των χαμηλότερων εισοδηματικών στρωμάτων, παρά το σχετικό χωροκοινωνικό διαχωρισμό τους ανάμεσα στο δυτικό και ανατολικό τμήμα, δεν συγκροτεί διακριτούς ομοιογενείς οικιστικούς θύλακες. Φαίνεται δηλαδή ότι **η περιοχή λειτουργεί ως ένας ενιαίος πολύμορφος χωροκοινωνικός οργανισμός**, μέσα στον οποίο αναπτύσσονται οι άνισες και διαφορετικές καθημερινότητες των κατοίκων.

Η σταδιακή υποβάθμιση του αστικού και περιβαλλοντικού περιβάλλοντος της περιοχής δημιούργησε κίνητρα «φυγής» των κατοίκων σε περιοχές εκτός του κέντρου. Βέβαια, τα χαρακτηριστικά αυτής της τάσης συνδέονται κυρίως με τα χαρακτηριστικά της γενικευμένης «εξόδου» της κατοικίας από το κέντρο της πόλης στα προάστια που πραγματοποιήθηκε τις προηγούμενες δεκαετίες. *«Οι δυναμικές της κατοικίας δείχνουν ότι τα Εξάρχεια είναι σήμερα*

---

<sup>24</sup> Χριστίδου Στ. (1990: 70)



μια ζωντανή περιοχή κατοικίας που διατηρεί τον πληθυσμό της και προσελκύει και νέους κατοίκους.»<sup>25</sup> Πράγματι, εκτός από τις ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες που έχουν μειωμένα περιθώρια κινητικότητας (ηλικιωμένοι, μετανάστες), **οι περισσότεροι κάτοικοι επέλεξαν την περιοχή ως τόπο κατοικίας**, είτε λόγω της χωρικής της συνάφειας με το ιστορικό κέντρο είτε λόγω του πολιτιστικού και πολιτικού κεφαλαίου της περιοχής είτε λόγω της έντονης κοινωνικής ζωής. Αυτό επιβεβαιώνουν τα αυξημένα ποσοστά των μεσαίων εισοδηματικών τάξεων, τα αυξημένα ποσοστά των κατοίκων με υψηλό μορφωτικό επίπεδο και τα αυξημένα ποσοστά της νεολαίας. Όπως αναφέρει ένας κάτοικος της περιοχής:

*«Ούτε τα Ματ ούτε τα δακρυγόνα ούτε οι άστεγοι αποτελούν λόγους για να φύγουν οι κάτοικοι. Όσοι ήταν να φύγουν έφυγαν. Τώρα θα φύγουν λόγω της κρίσης... Πιστεύω ότι οι κάτοικοι δεν έχουν δαιμονοποιήσει τα Εξάρχεια όσο αυτοί που δεν ζουν εδώ.» (5. Σοφία - δασκάλα / Στρέφη)*

Η αίσθηση του «ανήκειν» των κατοίκων με τη γειτονιά τους απορρέει σε μεγάλο βαθμό από την υπεράσπιση της πολιτικής και πολιτιστικής της κληρονομιάς απέναντι σε ότι προκαλεί την υποβάθμισή της (αδιαφορία των δημοτικών αρχών, εκτεταμένη χρήση δακρυγόνων, στοχοποίηση από τον κυρίαρχο λόγο, εμπόριο εξαρτησιογόνων ουσιών, έλλειψη ελεύθερων χώρων κ.ά.). Ιδιαίτερη όμως αξία αποκτά η επενέργεια των κεντρικών γεγονότων που παραλαμβάνει η περιοχή στη διαμόρφωση της τοπικής συνείδησης των κατοίκων. **Η αίσθηση του «ανήκειν» των κατοίκων με τη γειτονιά δεν εγκλωβίζεται στο τοπικό επίπεδο**, καθώς τα κεντρικά γεγονότα υπεισέρχονται και διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό τη φυσιογνωμία της περιοχής.

Όλα αυτά τα στοιχεία διαμόρφωσαν τον χαρακτήρα μιας πολυσυλλεκτικής αστικής γειτονιάς, τα χαρακτηριστικά της οποίας **ενθαρρύνουν την ανάπτυξη ποικίλων και πυκνών κοινωνικών σχέσεων**. Το πιο σημαντικό στοιχείο είναι ότι παράλληλα με την κοινωνική ώσμωση, οι κοινωνικές σχέσεις εμπλουτίστηκαν με στοιχεία που αναφέρονται στη δημόσια σφαίρα και τις «ταυτόχρονες παρουσίες» ετερόκλητων κοινωνικών υποκειμένων. Φαίνεται επομένως ότι αυξημένη αστική πυκνότητα της περιοχής<sup>26</sup> παρουσιάζει και θετικές πλευρές, στο βαθμό που μπορεί να εκδηλώνεται ποσοτικά και ποιοτικά στη δημόσια σφαίρα. Με τα λόγια της Χάννα Άρεντ: *«Αυτό που κάνει τόσο αφόρητη την μαζική κοινωνία δεν είναι ο μεγάλος αριθμός των ανθρώπων που περιλαμβάνει, ή τουλάχιστον δεν είναι αυτός κατά κύριο λόγο, αλλά το γεγονός ότι ο κόσμος ανάμεσά τους έχει χάσει την δυναμική του να τους*

<sup>25</sup> Τουρνικιώτης Π. κ. ά. (2011: 180)

<sup>26</sup> Βλ. στοιχεία του ΑΤΤΙΚΟ ΜΕΤΡΟ στο: Τουρνικιώτης Π. κ. ά. (2011: 175)

*συγκεντρώνει, να τους συνδέει και να τους διαχωρίζει».*<sup>27</sup> Το γεγονός μάλιστα ότι ο δημόσιος χαρακτήρας της περιοχής διέπεται από το πολιτικό στοιχείο, εξασφάλισε μια διάρκεια του κοινωνικού δυναμισμού της. Δεν είναι τυχαίο, ότι **η διαπάλη για την «κυριαρχία και την εξουσία του χώρου» στην περιοχή επικεντρώθηκε στον πολιτικό λόγο και τις κοινωνικοπολιτικές πρακτικές.**

Στον αντίποδα, αναπτύχθηκαν **διαδικασίες που διάβρωσαν την «κεντρικότητα»** του κέντρου της πόλης, οι οποίες συσχετίζονται με την προγραμματισμένη και μερικώς υλοποιημένη αποκέντρωση μιας σειράς Υπουργείων και κτιρίων της δημόσιας διοίκησης, της πνευματικής ζωής (Εθνική Βιβλιοθήκη, Εθνική Λυρική Σκηνή), των πανεπιστημιακών εγκαταστάσεων και του Πολυτεχνείου. Αυτές οι διαδικασίες αποτέλεσαν αναπόσπαστο κομμάτι της «ενοχοποίησης» του ρόλου του κέντρου ως πεδίου εκδίπλωσης των σημαντικών πολιτικών γεγονότων και διαπάλης.<sup>28</sup> Ειδικότερα για την περιοχή, μια ενδεχόμενη απομάκρυνση των πανεπιστημιακών κτιρίων θα σημάνει την αφαίρεση μια σημαντικής συνιστώσας της κοινωνικής διάδρασης που θα μεταλλάξει το συνολικό χαρακτήρα και τη σύνθεση της γειτονιάς. Επιπλέον, η απομάκρυνση των παραπάνω θεσμών της πολιτικής και πνευματικής ζωής επηρεάζει την περιοχή ως γειτονιά του κέντρου της πόλης, από το οποίο αντλεί τον δυναμισμό της.

Μέσα από αυτές τις χωρικές αναδιανομές διαφαίνεται η ηγεμονική φιλοσοφία του αστικού σχεδιασμού: απορρίπτοντας οποιαδήποτε μονοκεντρική θεώρηση της πόλης, ενθαρρύνεται τη δημιουργία «θεματικών πάρκων» και «νέων επικέντρων» (επιχειρηματικών, υψηλής τέχνης, τεχνολογίας, πολιτισμού και αναψυχής, ψυχαγωγίας, κ.ά.).<sup>29</sup> Αυτή του είδους η «θεματοποίηση» στην οργάνωση του χώρου θέτει σε λειτουργία μηχανισμούς ελέγχου των συντελούμενων κοινωνικών διεργασιών, ανάγοντας τελικά τον σχεδιασμό ως σημαντικό ρυθμιστή στο «παιχνίδι» της «κυριαρχίας και εξουσίας του χώρου».

---

<sup>27</sup> Αρεντ Χ. (1986: 78)

<sup>28</sup> Μαντουβάλου Μ. (2010)






<sup>29</sup> Γοσποδίνη Α. (2008)

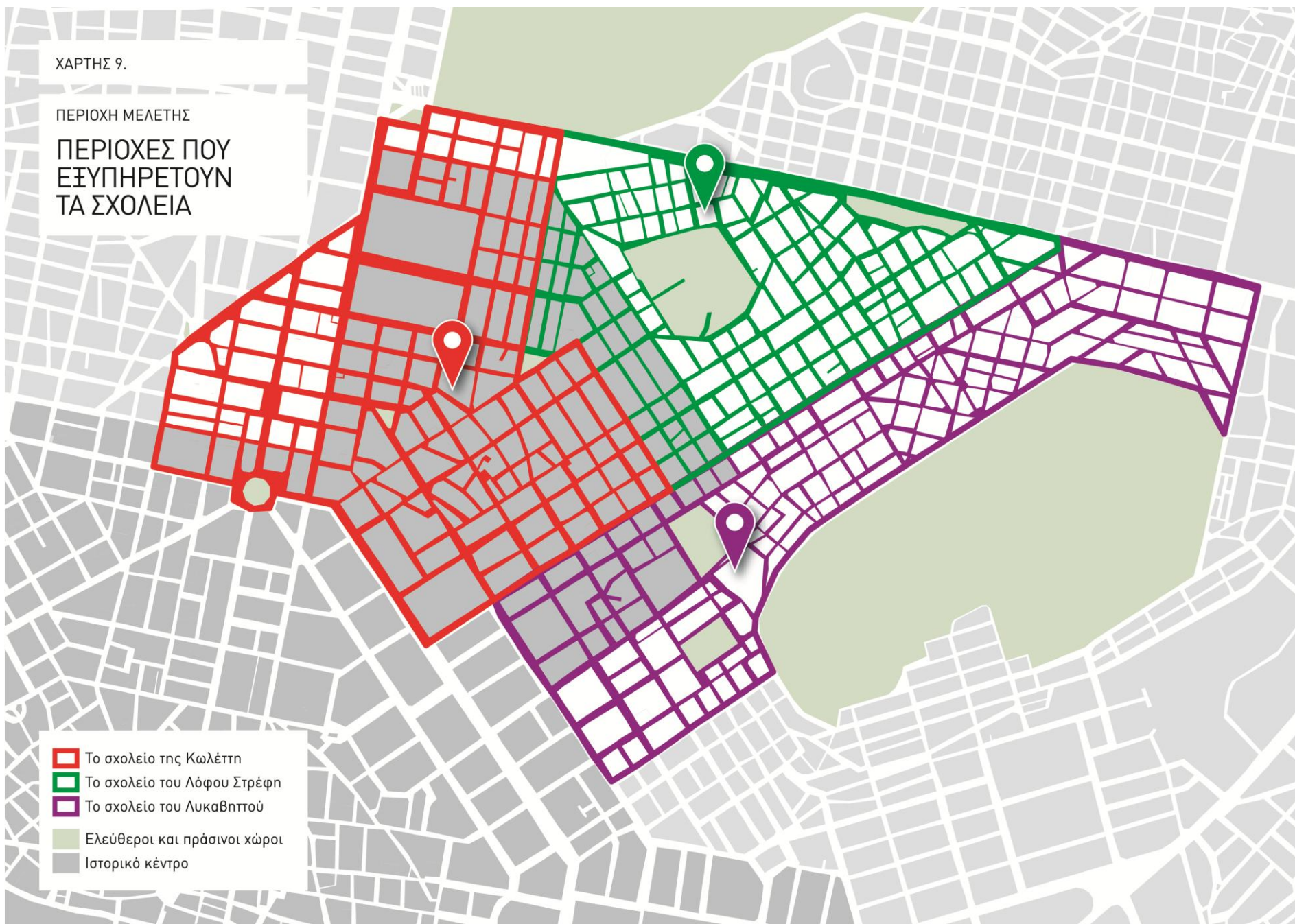
## **Δ.2. Τρία Δημοτικά Σχολεία**

Σε αυτήν την ενότητα παρουσιάζονται τα τρία δημοτικά σχολεία της περιοχής μελέτης, σύμφωνα με τις πληροφορίες που αντλούνται από τις συνεντεύξεις και την εμπειρική παρατήρηση. Η στοιχειοθέτηση της συγκριτικής μελέτης των σχολείων δρομολογείται με βάση: α) την τοποθεσία και τη γειτονιά του σχολείου, β) την περιοχή που εξυπηρετεί σύμφωνα με τη χωρική κατανομή του μαθητικού πληθυσμού και την κοινωνική σύνθεση των μαθητών, δ) το σχολικό κτίριο, ε) τις διαφοροποιήσεις που αφορούν τη θεσμική σχολική λειτουργία του κάθε σχολείου, στ) στοιχεία που συγκροτούν τη «εξωστρεφή» σχολική ζωή και ζ) τα χαρακτηριστικά που καθορίζουν τη φυσιογνωμία του σχολείου. Στόχο αυτής της ενότητας αποτελεί η οριοθέτηση των ιδιαιτεροτήτων του κάθε σχολείου ως προς τη σχέση τους με τη γειτονιά, προκειμένου να διαμορφώσουμε μια συνολική εικόνα της αλληλεπίδρασης των σχολείων με το εξωτερικό τους περιβάλλον.

ΧΑΡΤΗΣ 9.

ΠΕΡΙΟΧΗ ΜΕΛΕΤΗΣ  
ΠΕΡΙΟΧΕΣ ΠΟΥ  
ΕΞΥΠΗΡΕΤΟΥΝ  
ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

-  Το σχολείο της Κωλέττη
-  Το σχολείο του Λόφου Στρέφη
-  Το σχολείο του Λυκαβητού
-  Ελεύθεροι και πράσινοι χώροι
-  Ιστορικό κέντρο



### Δ.2.1 Το σχολείο της Κωλέττη (Εξάρχεια)

Το δημοτικό σχολείο της οδού Κωλέττη βρίσκεται στην «καρδιά» των Εξαρχείων και αριθμεί περίπου 110 εγγεγραμμένους μαθητές. Ο πεζόδρομος της Κωλέττη τροφοδοτεί το σχολείο με τις κινήσεις και την «πληροφορία» που παραλαμβάνει από την πλατεία Εξαρχείων, το Πολυτεχνείο, την πλατεία Κάνιγγος και το πάρκο Ναυρίνου. Στο γύρω πυκνοκατοικημένο αστικό περιβάλλον, εκτός από την κατοικία, αναπτύσσονται μικρές εμπορικές επιχειρήσεις στα ισόγεια, γραφεία, χώροι αναψυχής, ενώ κυρίαρχες παραμένουν οι δημόσιες και κεντρικές λειτουργίες. Η τοποθεσία του σχολείου αναφέρεται λοιπόν σε μια περιοχή που παρουσιάζει μεγάλη αστική πυκνότητα. Οι καθημερινές συναντήσεις και διαδρομές των κατοίκων αλληλοκαλύπτονται με τις χρήσεις υπερτοπικής εμβέλειας, οι οποίες συσχετίζονται κυρίως με την πνευματική ζωή και τη διασκέδαση. Παράλληλα, η γειτονιά του σχολείου εγγράφει και τις πλευρές μιας αστικά υποβαθμισμένης περιοχής: ηχορρύπανση, απουσία πρασίνου, αυξημένη χρήση αυτοκινήτου, στενοί πεζόδρομοι, κ.ά. Όπως επίσης προσθέτει ένας γονέας του σχολείου:

*«Ένα από τα πιο σημαντικά προβλήματα της περιοχής είναι τα ναρκωτικά. Αυτή είναι και η μεγαλύτερη αγωνία όλων των γονιών.»* (3. Χαρά – γονέας / Κωλέττη)

Σύμφωνα με την ορισμένη κατανομή του μαθητικού πληθυσμού, η περιοχή που εξυπηρετεί το σχολείο οριοθετείται από τις οδούς: Πανεπιστημίου, Δερβενίων, Θεμιστοκλέους, Σπ. Τρικούπη, Λ. Αλεξάνδρας, Πατησίων, Μάρνης, Μενάνδρου και Αγ. Κωνσταντίνου (χάρτης 9). Έτσι, το σχολείο αναφέρεται σε μαθητές που κατοικούν στο κεντρικό τμήμα των Εξαρχείων, στην περιοχή του «Μουσείου» και στη ζώνη που διαμορφώνεται ανάμεσα στο δυτικό τόξο της Πατησίων, την πλατεία Βάθης και την πλατεία Ομόνοιας. Η μαθητική σύνθεση του σχολείου εμφανίζει μεγάλα ποσοστά μεταναστών, περίπου 70 – 80 %, <sup>1</sup> κυρίως δεύτερης γενιάς, και μάλιστα με τις περισσότερες εθνικότητες. Όπως γράφουν και οι μαθητές στην εφημερίδα τους: «Οι λαοί του σχολείου μας είναι 16». <sup>2</sup> Εδώ εγγράφονται μαθητές που προέρχονται από τα κατώτερα και τα μικρομεσαία εισοδηματικά στρώματα. Σύμφωνα με τις διακυμάνσεις της κοινωνικής σύνθεσης της περιοχής, στο δυτικό τμήμα που συνορεύει με την πλατεία Βάθης εμφανίζονται τα υψηλότερα ποσοστά με τις χαμηλές εισοδηματικές κατηγορίες και τα υψηλότερα ποσοστά ανεργίας. Χαρακτηριστική παραμένει η απεύθυνση του σχολείου

<sup>1</sup> Τα ποσοστά αυτά επιβεβαιώνονται από τους γονείς και δασκάλους που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις

<sup>2</sup> Βλ. στο εφημεριδοπεριοδικό της Δ' τάξης «Οι φίλιες των παιδιών», Ιούνιος 2010

σε ζώνες με χαμηλά ποσοστά κατοικίας, οι οποίες εντοπίζονται στα μέτωπα κεντρικών αρτηριών (όπως η Πατησίων, η Μάρνης και η Ακαδημίας), όπου χωροθετούνται κεντρικές λειτουργίες, υπηρεσίες και γραφεία.

*«Εδώ έρχονται και παιδιά από άλλες γειτονίες. Αυτό γίνεται επειδή τα σχολεία που είναι στη Βάθης και στην Αριστοτέλους, εκεί που πιάνει και λίγο Πλατεία Βικτωρίας και στην Ηπειρου, είναι πάρα πολλά παιδιά και τα σχολεία που βρίσκονται εκεί έχουν μεγάλο αριθμό μαθητών και κτιριακά δεν μπορούν να καλύψουν τις ανάγκες. Δηλαδή έχουνε μία αίθουσα ας πούμε, η οποία είναι για 15 παιδιά και τους βάζουν μέσα 25, οπότε μόλις κλείνει ο αριθμός, το πιο κοντινό σχολείο είναι το δικό μας. Οπότε τους στέλνουν εδώ που εμείς έχουμε μεγάλη χωρητικότητα.» (2. Νίκη – δασκάλα / Κωλέττη)*

*«Το ζήτημα είναι οι Έλληνες γονείς, που παίρνουν τα παιδιά τους και τα πάνε στα δίπλα σχολεία. Θεωρούν ότι το σχολείο είναι υποβαθμισμένο, επειδή έχει μετανάστες. Φεύγουν συστηματικά. Μπορεί και να αδικείται βέβαια το σχολείο επειδή η περιοχή παίρνει και από Σταδίου που εκεί δεν μένουν οικογένειες. Εκεί υπάρχουν καταστήματα, εμπορικά κτλ. Αλλά αδικείται από τους Έλληνες. Και μάλιστα είναι και άνθρωποι προοδευτικοί, δηλαδή δεν φεύγουν τα παιδιά από συντηρητικές οικογένειες.» (1. Χάρης - δάσκαλος / Κωλέττη)*

Το σχολείο στεγάζεται στο κτίριο του αρχιτέκτονα Νικόλαου Μητσάκη. Δείγμα της μοντέρνας ελληνικής αρχιτεκτονικής της δεκαετίας του '30, το συγκρότημα διατάσσεται σε σχήμα Π και αναπτύσσεται σε τέσσερα επίπεδα, με συνδυασμένα αρχιτεκτονικά σύνολα και στέγαστρα, τα οποία δημιουργούν τον ημιστεγασμένο εσωτερικό προαύλιο χώρο. Το κτίριο της Κωλέττη έχει τη δική του ιστορία. Την περίοδο της κατοχής στεγαζόταν το διοικητήριο της Γκεστάπο, αργότερα η Βαρβάκειος Πρότυπη Σχολή και μετά τη δεκαετία του '70 φιλοξενούσε τα γραφεία της η Διδακκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος.<sup>3</sup> Σήμερα, στο σχολικό συγκρότημα συστεγάζονται μαζί με το δημοτικό σχολείο, ένα νηπιαγωγείο και ένα εσπερινό επαγγελματικό λύκειο (ΕΠΑΛ). Παρόλη την ενδιαφέρουσα ιστορία του κτιρίου, η συστέγαση τριών σχολείων, σε συνδυασμό με την ελλιπή συντήρηση των υποδομών του με βάση τις σύγχρονες απαιτητικές ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το καθιστούν δυσλειτουργικό (Φωτογραφίες 1- 4).

Η φυσιογνωμία και η λειτουργία του σχολείου καθορίστηκε σημαντικά από την εθελοντική του ένταξη του στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ). Σύμφωνα με τις διατάξεις του Ν. 3879/2010, στις ΖΕΠ εντάσσεται ένα δίκτυο σχολείων μια περιοχής, η οποία

<sup>3</sup> Βλ. στο περιοδικό των μαθητών «Ανεμόπτερο»:

<http://www.prevention.gr/pdf/BIBLIO%20PROLHPSHS%20ALLAGES.pdf>

παρουσιάζει «χαμηλό συνολικό εκπαιδευτικό δείκτη, υψηλή σχολική διαρροή και χαμηλή πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και χαμηλούς κοινωνικοοικονομικούς δείκτες, όπως χαμηλό συνθετικό δείκτη ευημερίας και ανάπτυξης και υψηλό δείκτη κινδύνου φτώχειας.»<sup>4</sup> Ο θεσμός των ΖΕΠ αποτελεί ένα πιλοτικό πρόγραμμα ευρωπαϊκών προδιαγραφών για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων μέσα από μια σειρά αντισταθμιστικών παρεμβάσεων και ενισχυμένα κονδύλια μέσω ΕΣΠΑ<sup>5</sup>. Ο θεσμός των ΖΕΠ αποτέλεσε επίμαχο σημείο αντιπαράθεσης μεταξύ του Υπουργείου και των συνδικαλιστικών εκπαιδευτικών οργανώσεων, με τις τελευταίες να επιχειρηματολογούν για μια «εύκολη λύση», η οποία, σύμφωνα με τη γαλλική εμπειρία, δρομολόγησε συνθήκες «γκετοποίησης» και εγκυμονεί κινδύνους «να παγιωθούν σχολεία ή εκπαιδευτικές περιοχές διαφορετικής “εκπαιδευτικής ταχύτητας”».<sup>6</sup> Επιπλέον, ανάμεσα στους λόγους που οδήγησαν πολλά σχολεία να απορρίψουν την πρόταση της ένταξής τους στις ΖΕΠ συγκαταλέγεται και η αποφυγή του χαρακτηρισμού τους ως «υποβαθμισμένα σχολεία». Μέσα σε ένα τέτοιο φορτισμένο κλίμα, το 2011, το δημοτικό σχολείο της Κωλέττη συνδέθηκε στις ΖΕΠ μαζί με άλλα δύο δημοτικά και δύο νηπιαγωγεία που βρίσκονται στην πλατεία Βάθης. Με αυτόν τον τρόπο, το σχολείο συναρτήθηκε με το πιο υποβαθμισμένο τμήμα των περιοχών που εξυπηρετεί.

*«Κανονικά θα έπρεπε στα ΖΕΠ να είναι Νηπιαγωγείο-Δημοτικό-Γυμνάσιο, αλλά κάποια δε δέχτηκαν. Τα ΖΕΠ δημιουργήθηκαν για να καταπολεμηθεί η σχολική αποτυχία και η σχολική διαρροή ... Είπαν λοιπόν, να καταπολεμήσουν αυτό το πράγμα και είπαν να βάλουν μερικά σχολεία ώστε να μπορούν να έχουν ένα μέτρο του τι γίνεται, του τι φταίει και να ενισχύσουν τους μαθητές στη γλώσσα και τα μαθηματικά, έτσι ώστε να τα καταλαβαίνουν οι μαθητές και να μην τα παρατήσουν. Το θέμα είναι ότι... τι έγινε: έπρεπε να είναι ένα νηπιαγωγείο, τρία δημοτικά και ένα γυμνάσιο τα οποία να είναι όμορα. Εμάς όταν μας προτάθηκε επειδή ήταν προαιρετικό να μπει ... δεν έγινε δηλαδή από πάνω, δε φορέθηκε από πάνω. Ήρθε πριν από τρία χρόνια ο Σύμβουλος, και είχε προταθεί να είναι στα ΖΕΠ τα σχολεία των Εξαρχείων. Αλλά τα υπόλοιπα σχολεία δεν*

---

<sup>4</sup> Βλ στο:

[http://www.eye.minedu.gov.gr/index.php?option=com\\_content&task=category&sectionid=6&id=34&Itemid=31](http://www.eye.minedu.gov.gr/index.php?option=com_content&task=category&sectionid=6&id=34&Itemid=31)

<sup>5</sup> Οι βασικές αντισταθμιστικές πολιτικές που προβλέπουν τα ΖΕΠ είναι: η ενίσχυση των σχολείων με εκπαιδευτικούς συνεκπαίδευσης (συνδιδασκαλία), με σχολικούς ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η χρηματοδότηση σχεδίων δράσης για εκπαιδευτικές, πολιτιστικές, κοινωνικές δραστηριότητες, η αναβάθμιση των υποδομών και του εξοπλισμού (διαδραστικοί πίνακες, φορητά ερμάρια με σετ φορητών υπολογιστών, εξοπλισμός για την αναβάθμιση εργαστηρίων πληροφορικής κλπ) και η κάλυψη του τμήματος των λειτουργικών εξόδων που αντιστοιχούν στην επιβάρυνση του σχολείου λόγω της υλοποίησης των δράσεων.

<sup>6</sup> Βλ. τις ανακοινώσεις της ΟΛΜΕ: «Η θέση της ΟΛΜΕ για το Ν. 3879/10 του Υπουργείου Παιδείας “Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και Λοιπές Διατάξεις”», Νοέμβριος 2010



*δέχτηκαν. Πρώτα πήγαν στην Πρωτοβάθμια. Έγινε η κρούση ας πούμε, έπρεπε όμως να έχουν και μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών για να μπορούνε να μπουνε, ήταν ένας συνδυασμός κριτηρίων , να είναι και μεγάλος αριθμός αλλοδαπών και να είναι και όμορα τα σχολεία. Στα άλλα σχολεία των Εξαρχείων έγινε η πρόταση και είπαν όχι, και μετά ήρθε ο Σύμβουλος σε εμάς και διχάστηκε και σε εμάς ο Σύλλογος. Ένας λόγος που δε δέχτηκαν κάποια σχολεία ήταν ότι δεν ήθελαν να ονομαστούν ΖΕΠ Βάθης, για να μην ταυτιστούν με τα σχολεία της Βάθης, το ένα ήταν αυτό. Μετά, ότι θα θεωρηθούν πιο... ότι είμαστε “υπό” ας πούμε... Εμείς είχαμε θέσει έναν όρο στο Σύλλογο Διδασκόντων, είχαμε πει ότι αν δε μπει η Δευτεροβάθμια ώστε να υπάρχει ένας στόχος, να μειωθεί δηλαδή η σχολική αποτυχία, είχαμε θέσει ως προϋπόθεση αυτό. Γιατί αν δεν υπήρχε το Γυμνάσιο δε θα υπήρχε ο στόχος. Γυμνάσιο δεν υπήρξε, ούτε υπάρχει.» (2. Νίκη – δασκάλα / Κωλέττη)*

Η έντονη κινητικότητα που χαρακτηρίζει τη γειτονιά του σχολείου αποτυπώνεται και στη σχολική ζωή. Ο Σύλλογος Διδασκόντων με τον δραστήριο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων ενθάρρυνε μια σειρά από πρωτοβουλίες και εξώστρεφες δράσεις στη γειτονιά: επισκέψεις και δραστηριότητες στο χώρο του Πολυτεχνείου, στο Μουσείο, στο στέκι μεταναστών, στο θέατρο Εξαρχείων, στο πάρκο Ναυαρίνου, καλλιτεχνικές παραστάσεις σε πολιτιστικούς χώρους, κ.ά. Οι προσπάθειες για την εξωστρεφή δραστηριότητα του σχολείου αποτυπώνεται στην έντυπη έκδοση περιοδικού και εφημερίδας των μαθητών όσο και στο διαδίκτυο. Ωστόσο, το εξωτερικό σχολικό περιβάλλον λειτουργεί αποτρεπτικά για την επέκταση των σχολικών ορίων στη γειτονιά. Η ύπαρξη και θέαση των οξυμένων φαινομένων κοινωνικής παθογένειας στο άμεσο περιβάλλον δημιουργεί κίνητρα περιφρούρησης και εσωστρέφειας του σχολείου. Σε αυτό συμβάλλει και η έλλειψη «φιλικών» για τα δεδομένα των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ελεύθερων χώρων. Χαρακτηριστική είναι η προτίμηση του Πεδίου του Άρεως για τις καθιερωμένες σχολικές εκπαιδευτικές εκδρομές, ως χώρος πρασίνου που καλύπτει την ανάγκη ενός ελεύθερου δημόσιου χώρου για τις σχολικές εξορμήσεις.

Η φυσιογνωμία του σχολείου της Κωλέττη καθορίζεται από τα συνεπαγόμενα της «διείσδυσης» του κοινωνικού περιβάλλοντος των Εξαρχείων στο σχολικό περιβάλλον. Αρχικά, σημειώνονται δύο διαφορετικοί χωρικοί πόλοι που εκφράζονται ανάμεσα στην περιοχή που εξυπηρετεί το σχολείο και στην περιοχή της τοποθεσίας του. Ενώ λοιπόν η περιοχή που εξυπηρετεί το σχολείο περιλαμβάνει και το δυτικό τόξο της ενότητας «Εξάρχεια – Μουσείο», η γειτονιά του σχολείου έλκεται από το ανατολικό τόξο. Τον ανατολικό προσανατολισμό ενθαρρύνουν η έντονη κοινωνική δραστηριότητα των Εξαρχείων και η άμεση πρόσβαση σε κεντρικές και δημόσιες χρήσεις. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι ακόμα και μετά τη θεσμική συνάρτηση του σχολείου με τα σχολεία της πλατείας Βάθης μέσα από τις ΖΕΠ, η επέκταση των σχολικών δραστηριοτήτων στη γειτονιά προσανατολίζεται προς τη μεριά των Εξαρχείων.



Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η διαχείριση του «αρνητικού» φορτίου του εξωτερικού σχολικού περιβάλλοντος από τη σχολική κοινότητα. Το σχολείο καλείται καθημερινά να ανταπεξέλθει στα εκπαιδευτικά και κοινωνικά προβλήματα που σχετίζονται με την κοινωνική προέλευση των μαθητών, να διασφαλίσει ένα ελεγχόμενο σχολικό περιβάλλον δίνοντας λύσεις στα ζητήματα που προκαλεί το γύρω υποβαθμισμένο αστικό περιβάλλον και να διαχειριστεί την αρνητική «φήμη» που το συνοδεύει.

*«Δεν το προτιμούμε το σχολείο μας. Έχει πολλούς μετανάστες. Υπάρχει και η προκατάληψη επειδή έχει μπει στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Δεν λένε για την ποιότητα του σχολείου και τις προσπάθειες που γίνονται. Κανείς δεν το παραδέχεται, παρά το προοδευτικό χαρακτήρα των Εξαρχείων. Αυτό ονομάζεται κατά τη γνώμη μου ρατσισμός.» (3. Χαρά – γονέας / Κωλέττη)*

*«Η ένταση που υπάρχει σίγουρα επηρεάζει το σχολείο. Όταν έχουμε επεισόδια, που πέφτουν δακρυγόνα και όλο αυτό το σκηνικό, τα παιδιά βρίσκονται σε πανικό. Και γι' αυτό συνήθως τους λέμε όταν έχει πορεία να μην αφήνουν τα παιδιά στο ολόημερο, να τα παίρνουν στις 14:00. Οι περισσότεροι γονείς γενικά ανταποκρίνονται. Είναι και στο επίκεντρο των γεγονότων το σχολείο, είναι δυνατόν να μην επηρεάζεται;» (2. Νίκη – δασκάλα / Κωλέττη)*

Η ένταση αυτών των φαινομένων αναβαθμίζει, «κεντροκοποιεί» και μεταφέρει τα ζητήματα του σχολείου στο πεδίο της πολιτικής, της οικονομίας, της κοινωνικής ευαισθησίας και της παιδαγωγικής φιλοσοφίας, με αποτέλεσμα να συνυπάρχουν διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης και διαχείρισής τους από τη σχολική κοινότητα. Από τη μία πλευρά αναπτύσσονται «αμυντικές» πρακτικές που εκδηλώνονται στην αποστασιοποίηση του σχολείου από το υποβαθμισμένο τοπικό περιβάλλον. Από την άλλη πλευρά, αναπτύσσονται πρακτικές που εδράζονται στην επέκταση των ορίων του σχολικού περιβάλλοντος προς το τοπικό περιβάλλον, προσβλέποντας στη γειτονιά την παροχή υποστηρικτικών δομών αλληλοβοήθειας. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η δεύτερη εκδοχή είναι και η επικρατέστερη. Παρόλα αυτά, αυτό το διπολικό σχήμα δεν έχει ευδιάκριτα όρια ούτε αφορά μόνο στις προθέσεις των εκπαιδευτικών. Η έλλειψη υποστηρικτικών παροχών από την πολιτεία και η παραγωγή ενός αφιλόξενου για την εκπαιδευτική διαδικασία αστικού χώρου αποτελούν τον κοινό παρονομαστή αυτών των διαφοροποιήσεων.



Φωτογραφία 1: Εξωτερική άποψη του σχολείου από τον πεζόδρομο της Κωλέττη

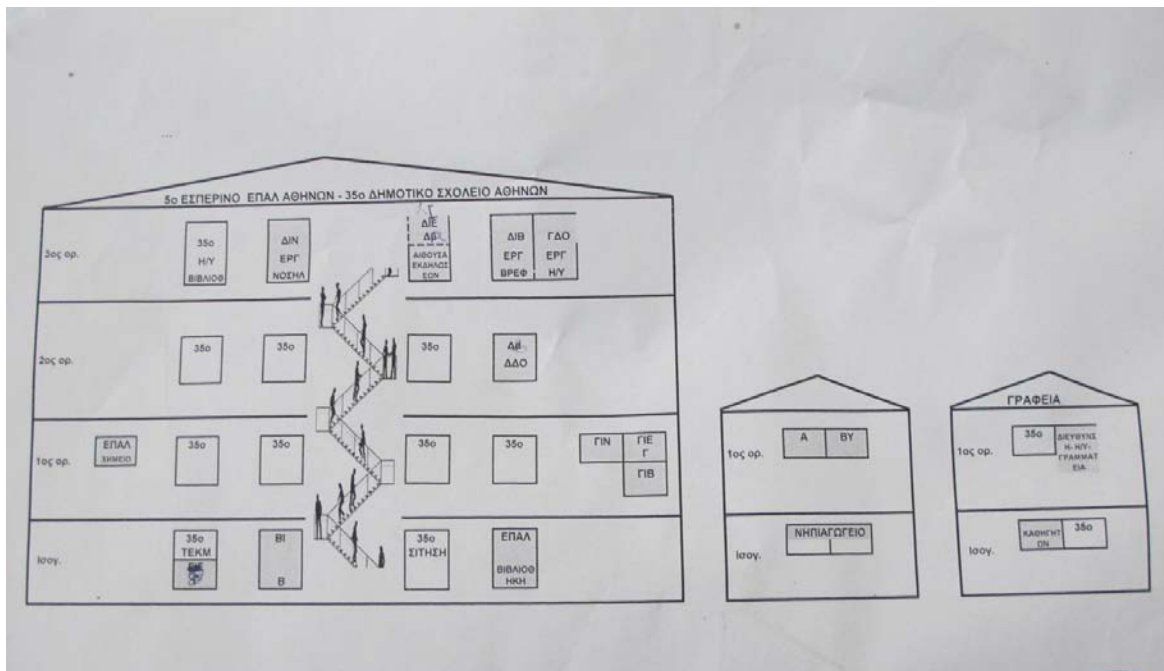


Φωτογραφία 2: Το κεντρικό προαύλιο του σχολείου. Στο κτίριο δεξιά στεγάζονται οι αίθουσες του δημοτικού σχολείου





Φωτογραφία 3: Το κεντρικό προαύλιο του σχολείου. Διακρίνεται η δεύτερη είσοδος στο προαύλιο του σχολείου και το κτίριο που στεγάζει το νηπιαγωγείο.



Φωτογραφία 4: Η διανομή των χώρων του σχολικού συγκροτήματος ανάμεσα στα τρία συστεγασμένα σχολεία

## Δ.2.2 Το σχολείο της οδού Ιουστινιανού (Λόφος Στρέφη)

Το δημοτικό σχολείο της οδού Ιουστινιανού βρίσκεται στη βόρεια πλευρά του Λόφου Στρέφη και αριθμεί περίπου 180 εγγεγραμμένους μαθητές. Η γειτονιά του σχολείου ανήκει στην περιοχή της Νεάπολης και περιλαμβάνει το νότιο τμήμα της Λ. Αλεξάνδρας και την οικιστική ζώνη περιμετρικά του Λόφου Στρέφη. Η φυσιογνωμία του σχολείου προσδιορίζεται σημαντικά από την παρουσία του Λόφου Στρέφη, το ανάγλυφο του εδάφους και τις μεγάλες υψομετρικές διαφορές, στοιχεία που καθορίζουν και την πρόσβαση στον σχολικό χώρο. Το γύρω δομημένο περιβάλλον είναι πυκνοκατοικημένο, με την κατοικία να κυριαρχεί έναντι άλλων χρήσεων, ενώ οι εμπορικές δραστηριότητες αναπτύσσονται σε τοπικό επίπεδο. Το γεγονός ότι το σχολείο τοποθετείται στη βόρεια πλευρά του Λόφου, σε απόσταση δηλαδή από τις εμπορικές χρήσεις και τις χρήσεις αναψυχής της νότιας πλευράς, σε συνδυασμό με τη μεγάλη υψομετρική διαφορά από τη στάθμη της Λ. Αλεξάνδρας, εξασφαλίζει μειωμένα ποσοστά ηχορρύπανσης, όπως επίσης και τη μειωμένη χρήση του αυτοκινήτου. Τα στοιχεία λοιπόν που συνυφαίνουν τη γειτονιά του σχολείου διαμορφώνουν ένα φιλικό, ήσυχο και ελεγχόμενο περιβάλλον για το σχολείο.

Το οικιστικό τμήμα που εξυπηρετεί το σχολείο οριοθετείται από τους οδούς: Λ. Αλεξάνδρας, Ιπποκράτους, Δερβενίων, Θεμιστοκλέους και Σπ. Τρικούπη (χάρτης 9). Εδώ, σε αντίθεση με την προηγούμενη περίπτωση, η γειτονιά του σχολείου ταυτίζεται πλήρως με την περιοχή που εξυπηρετεί σύμφωνα με τη χωρική κατανομή του μαθητικού πληθυσμού. Η κοινωνική σύνθεση των μαθητών εμφανίζει μεγάλα ποσοστά από τα μικρομεσαία εισοδηματικά στρώματα και σημαντικά ποσοστά μεταναστών (πάνω από το 70% του μαθητικού πληθυσμού). Οι μετανάστες μαθητές είναι κυρίως δεύτερης γενιάς, με κυρίαρχη την αλβανική καταγωγή. Η μακροχρόνια εγκατάσταση αυτής της μεταναστευτικής κατηγορίας στην περιοχή και η πολύχρονη ενασχόληση του σχολείου με τα ζητήματα που τους αφορούν συνιστούν σημαντικές παρακαταθήκες για την ομαλή συνάντηση του σχολικού περιβάλλοντος με το περιβάλλον της γειτονιάς.

*«Εμείς είμαστε ένα σχολείο που από την πρώτη στιγμή που άρχισε το μεταναστευτικό κύμα γίναμε σχολείο μεταναστών. Έχουμε ποσοστά μεταναστών πάνω 70%, στην πλειοψηφία τους Αλβανοί. Σε μια τάξη, τρία στα δεκαπέντε παιδιά είναι Έλληνες... Τους μαθητές μετανάστες δεν τους καταλαβαίνεις εκ πρώτης όψεως. Διότι είναι κυρίως δεύτερης γενιάς μεταναστών. Δεν έρχονται εδώ μαθητές από τη Συρία, από το Πακιστάν ή από Αφρική. Είναι και όλη η ιστορία του κέντρου με τα πογκρόμ. ... Η εμπειρία, το ότι είμαστε δηλαδή σχολείο μεταναστών πάνω από είκοσι χρόνια, είναι παρακαταθήκη στο να αντιμετωπιστούν καλύτερα και πιο ουσιαστικά τα ζητήματα που προκύπτουν. Αυτή η*

*εμπειρία σε κάνει να είσαι πιο ευαίσθητος και προετοιμασμένος για το πώς θα χειριστείς μια περίπτωση ενός μαθητή που μόλις ήρθε στην Ελλάδα. Από την άλλη, το ψάχνουμε ακόμα.» (5. Σοφία – δασκάλα / Στρέφη).*

Το σχολικό κτίριο χτίστηκε από τον ΟΣΚ το 1975. Η διάρθρωση του σχολικού χώρου διαμορφώνεται σε τέσσερα επίπεδα. Στο ισόγειο βρίσκεται ο μικρός προαύλιος χώρος και το κλειστό γυμναστήριο, που λειτουργεί κι ως χώρος πολλαπλών χρήσεων, ενώ σε κάθε όροφο κατανέμονται οι σχολικές τάξεις με υπαίθριους χώρους. Πρόκειται για ένα τυπικό σχολικό κτίριο του ΟΣΚ, που έχει τη μορφή ενός συμπαγούς όγκου, με κύριο χαρακτηριστικό την έλλειψη υπαίθριων λειτουργικών χώρων. Το σχολείο συστεγάζεται σήμερα με ένα νηπιαγωγείο, το οποίο καταλαμβάνει ένα κομμάτι του ισογείου (Φωτογραφίες 5- 8).

Ιδιαίτερη ιδιομορφία του σχολείου αποτελεί η συμμετοχή του στην εφαρμογή του Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΑΕΠ), σύμφωνα με το οποίο το αναλυτικό πρόγραμμα εντάσσεται σε ένα διευρυμένο εκπαιδευτικό ωράριο με συμπληρωματικές ώρες μαθημάτων μουσικής, εικαστικών, θεατρολογίας και πληροφορικής. Με αυτόν τον τρόπο το σχολείο εξοπλίστηκε με εκπαιδευτικούς που ειδικεύονται στα συγκεκριμένα μαθήματα. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν πιλοτικά 961 δημοτικά σε όλη την Ελλάδα τα οποία άρχισαν να λειτουργούν από το σχολικό έτος 2010-11 με την οικονομική υποστήριξη του ΕΣΠΑ.

Η σχετική αυτοτέλεια της γειτονιάς του σχολείου ως προς τις τοπικές εξυπηρετήσεις και οι σχετικές «αποστάσεις» από το κέντρο των Εξαρχείων διαμορφώνουν το υπόστρωμα της σχολικής ζωής του σχολείου. Παρόλο που κι εδώ η σχολική κοινότητα ενθαρρύνει εκπαιδευτικές - πολιτιστικές επισκέψεις στην ευρύτερη περιοχή των Εξαρχείων (θέατρο Εξαρχείων, το Πολυτεχνείο, το Μουσείο, το στέκι μεταναστών, κ.ά.), το σχολείο οικειοποιείται και την ίδια τη γειτονιά του, μέσα από τις δυνατότητες που του προσφέρει. Σημαντικές για τη σχολική ζωή είναι και οι πρωτοβουλίες του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, διατηρώντας τον σχολικό χώρο ζωντανό και το Σάββατο, μέσα από δραστηριότητες που απευθύνονται στους μαθητές (μαθήματα χορού, πινγκ-πονγκ και σκάκι). Παρόλα αυτά, η έλλειψη ελεύθερων δημόσιων χώρων για τις εξωστρεφείς δράσεις του σχολείου αποτελεί κι εδώ μια περιοριστική παράμετρο της σχολικής ζωής. Παρόλο που ο λόφος Στρέφη πληροί τις προϋποθέσεις ενός τέτοιου χώρου, είναι χαρακτηριστική η άρνηση της πλειοψηφίας της σχολικής κοινότητας για προληπτικούς λόγους και λόγους ασφάλειας των μαθητών.

*«Το κακό είναι ότι δεν υπάρχουν χώροι για τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Για τη νεολαία είναι καλύτερα. Ο Λόφος Στρέφη έχει κινδύνους, γιατί υπάρχουν σύριγγες παντού, φοβάσαι ότι μπορούν να τρυπηθούν. Η πρωτοβουλία κατοίκων Εξαρχείων το έχει καθαρίσει κάποιες φορές εθελοντικά. Αλλά φυσικά δεν φτάνει. Ούτε στο πάρκο Ναυαρίνου πηγαίνουμε, γι' αυτό το λόγο. Το πεδίο του Άρεως, πάλι, δεν ενδείκνυται, γιατί έχει πολύ τσιμέντο. Γι' αυτό προτιμούμε να πηγαίνει το σχολείο στο πάρκο στο Γουδί.» (7. Ηλίας – γονέας / Στρέφη)*

Η «συγγένεια» των χαρακτηριστικών του σχολείου του λόφου Στρέφη με τη φυσιογνωμία της γύρω περιοχής σκιαγραφεί το πορτραίτο αυτού του σχολείου. Η ταύτιση της γειτονιάς του σχολείου με τη γειτονιά της κατοικίας των μαθητών συνδράμει στη ομαλή σχολική λειτουργία και τη συχνότερη αλληλεπίδραση μεταξύ των γονέων και μεταξύ των μαθητών, με όρους καθημερινότητας. Υπό αυτήν την έννοια, το σχολείο αποτελεί έναν βασικό κρίκο της οργάνωσης της κοινωνικής ζωής των κατοίκων και ένα σημαντικό σημείο αναφοράς των μαθητών.

*«Τα παιδιά παίζουν σε δύο μέρη κυρίως. Το είναι στο παρκάκι στα Παναθήναια. Ειδικά τον καλό καιρό, είναι γεμάτο από τα παιδιά του σχολείου μας. Καμιά φορά βλέπεις και τους γονείς τους εκεί, παίζουν σκάκι, τάβλι... Είναι πολύ ωραία εικόνα. Πηγαίνουν με τους φίλους τους όπως πηγαίναμε εμείς παλιά. Τα Παναθήναια λειτουργούν έτσι. Ίσως επειδή είναι ένας ανοιχτός χώρος. Είναι ένας χώρος συνάντησης των παιδιών, αλλά και των γονιών τους. Επίσης πηγαίνουν στον Στρέφη, στο γήπεδο όμως και κάποια έχουν σχέση με τον Αστέρα. Δεν πολύ έχουν σχέση με τα Εξάρχεια, επειδή είναι αυτή η περιοχή που είναι απομακρυσμένη από την πλατεία, αν κι εκεί δεν είναι χώρος που πηγαίνουν και πολύ τα παιδιά.» (5. Σοφία – δασκάλα / Στρέφη)*

*«Είναι η πάνω γειτονιά κι η κάτω. Είναι λίγο διαχωρισμένη. Πάνω εννοούνε τα παιδιά προς την Αλεξάνδρας ας πούμε. Εμείς συναντάμε πιο πολύ τους άλλους που μένουν από πάνω. Οι πάνω πάνε πιο πολύ στα Παναθήναια, οι κάτω πιο πολύ στο Μουσείο... Εμείς περάσαμε ατελείωτα απογεύματα και βράδια καλοκαιρινά στο Μουσείο. Με ποδήλατο και... Δεν αντιλαμβάνονται σαν όριο το σχολείο, αντιλαμβάνονται το σχολείο σαν σημείο αναφοράς. Με τον καιρό αντιλαμβάνονται ότι... που μένουν όλοι οι συμμαθητές; Με βάση την είσοδο του σχολείου... ή από εδώ και προς τα κάτω δηλαδή, ή από εκεί και προς τα πάνω. Λογικό είναι.» (8. Ειρήνη – γονέας / Στρέφη)*





Φωτογραφία 5: Εξωτερική άποψη του σχολείου από τη πλευρά του Λόφου Στρέφη



Φωτογραφία 6: Εξωτερική άποψη του σχολείου από την οδό Ιουστινιανού





Φωτογραφία 7: Το προαύλιο του σχολείου του δεύτερου ορόφου



Φωτογραφία 8: Η κεντρική είσοδος του σχολείου



### Δ.2.3 Το σχολείο της οδού Σίνα (Λυκαβηττός)

Το δημοτικό σχολείο της οδού Σίνα βρίσκεται στους πρόποδες του Λυκαβηττού και αριθμεί περίπου 220 εγγεγραμμένους μαθητές. Η γειτονιά του σχολείου ανήκει στην περιοχή Πευκάκια, όπου εξαφανίζονται τα όρια της Νεάπολης, και συνορεύει με το Κολωνάκι. Το σχολείο χωροθετείται στους πρόποδες του Λυκαβηττού, σε άμεση χωρική συνάρτηση με την πλατεία Αγίου Νικολάου - Τάσου Βουρνά, το Γαλλικό Ινστιτούτο Αθηνών, το Μέγαρο Ρουμελιωτών και την πλατεία Λυκαβηττού. Ο άξονας της οδού Σίνα παραλαμβάνει τις κινήσεις από το κέντρο της Αθήνας, συνδέοντας το σχολείο με την Ακαδημία και την Νομική Σχολή Αθηνών, ενώ οι κάθετοι δρόμοι οδηγούν στο κέντρο των Εξαρχείων. Η φυσιογνωμία της γειτονιάς του σχολείου προσδιορίζεται από το πλούσιο φυσικό τοπίο και τη θέα που χαρίζει ο λόφος, τους μεγάλους ελεύθερους χώρους και τους χώρους πρασίνου. Ωστόσο, η μεγάλη υψομετρική διαφορά από τους παράλληλους δρόμους και η μειωμένη αστική πυκνότητα της περιοχής διαμορφώνουν λιγότερο ευέλικτες τις καθημερινές κινήσεις και τις συναντήσεις των κατοίκων γύρω από το σχολείο.

Τα όρια της περιοχής που εξυπηρετεί το σχολείο διαμορφώνονται από τις οδούς: Δημοκρίτου, Ακαδημίας, Ιπποκράτους, Λ. Αλεξάνδρας, Κόνιαρη και τον περιφερειακό δρόμο του Λυκαβηττού (χάρτης 9). Η κοινωνική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού μπορεί να διαγνωστεί με βάση το ανάγλυφο του εδάφους. Με κέντρο τον Λυκαβηττό, διαμορφώνονται νοητοί ομόκεντροι κύκλοι, οι οποίοι ιεραρχούν ποιοτικά τον αστικό ιστό και υποδηλώνουν την ιεράρχηση των κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών των κατοίκων. Διαβαθμίσεις στην κοινωνική ιεράρχηση συναντάμε από τη νοτιοδυτική στη βορειοανατολική πλευρά του Λυκαβηττού, με τη τελευταία να συγκεντρώνει χαμηλότερα εισοδηματικά στρώματα. Έτσι, το σχολείο απευθύνεται σε μαθητές που ανήκουν κυρίως στις ανώτερες και μεσαίες κοινωνικοοικονομικές κατηγορίες του πληθυσμού και λιγότερο σε μαθητές από τα χαμηλότερα εισοδηματικά στρώματα. Ωστόσο, είναι χαρακτηριστική η απουσία των μαθητών της ανώτερης εισοδηματικής κατηγορίας, καθώς η πλειοψηφία τους εγγράφεται σε ιδιωτικά σχολεία. Έτσι, η εικόνα της κοινωνικής σύνθεσης του σχολείου διαμορφώνεται από την κυρίαρχη παρουσία των μαθητών από τα μεσαία στρώματα, οι οποίοι διαθέτουν ένα υψηλότερο μορφωτικό κεφάλαιο, και τα χαμηλά ποσοστά μεταναστών, περίπου στο 33%.

*«Εμείς κανονικά έχουμε ένα κομμάτι Κολωνακίου. Αλλά τα παιδιά που μένουν στο Κολωνάκι πηγαίνουν στα ιδιωτικά, δεν έρχονται εδώ. ... Έχουμε δημόσιους υπάλληλους, ιδιωτικούς υπάλληλους, έχουμε επιστήμονες πολλές, μεσαία στρώματα θα έλεγα. Επίσης*

*τους μετανάστες δεν τους προσδιορίζεις πάντα. Διότι υπάρχουν μετανάστες υψηλού μορφωτικού επιπέδου, αλλά και μετανάστες που είναι οικοδόμοι. Και έχουμε μερικούς ανθρώπους που είναι υψηλού μορφωτικού επιπέδου και από άποψη έρχονται στο δημόσιο σχολείο. Δηλαδή βλέπεις κάποια παιδιά και λες «Πώς κι έτσι αυτά δεν είναι σε κάποιο ιδιωτικό;» Έρχονται λοιπόν από άποψη για το δημόσιο σχολείο και για το σχολείο αυτό συγκεκριμένα..» (9. Καίτη- δασκάλα / Λυκαβηττός)*

Το σχολείο στεγάζεται στο διατηρητέο κτίριο του Δημήτρη Πικιώνη (1932). Κτισμένο στους πρόποδες του Λυκαβηττού, το σχολικό συγκρότημα διατάσσεται σε σχήμα Π, σε πολλαπλά επίπεδα, ακολουθώντας την κλίση του λόφου. Κάθε τάξη διαθέτει το δικό της εξωτερικό χώρο - προαύλιο, δίνοντας τη δυνατότητα να επεκτείνονται οι σχολικές δραστηριότητες σε υπαίθριο χώρο. Έτσι, διαμορφώνονται δέκα ανεξάρτητοι εξωτερικοί χώροι – προαύλια και δύο υπαίθριοι χώροι που λειτουργούν ως κεντρικά προαύλια. Το κτιριακό συγκρότημα, που προσφέρει «*μια ατμόσφαιρα αίσθησης ιστορικής και πολιτιστικής κληρονομιάς*»<sup>7</sup> κατά τα λεγόμενα των δασκάλων, συνδυάζει το φυσικό τοπίο με τη θέα, παράγοντας πολλαπλές ποιότητες χώρων. Μετά από επίμονες προσπάθειες του Συλλόγου Διδασκόντων, εγκρίθηκε το αίτημα να δοθεί στο σχολείο η ονομασία «Δημήτρης Πικιώνης». Το σχολείο συστεγαζόταν μέχρι πρόσφατα με ένα άλλο δημοτικό σχολείο, με το οποίο συγχωνεύτηκε αργότερα το 2011. Εξακολουθεί όμως να συστεγάζεται με ένα νηπιαγωγείο (Φωτογραφίες 9-12).

Όπως και στην προηγούμενη περίπτωση, έτσι και το σχολείο της οδού Σίνα συμμετέχει στην εφαρμογή του Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος.

Όλα τα παραπάνω στοιχεία συνθέτουν μια ιδιαίτερη σχέση στην επικοινωνία του σχολείου με τη γειτονιά, η οποία αποτυπώνεται έκδηλα στη σχολική ζωή. Οι εξωστρεφής δράσεις της σχολικής κοινότητας διαδραματίζονται σε επιλεγμένα σημεία της πόλης – και λιγότερο της γειτονιάς- που κρίνονται πρόσφορα για τον εμπλουτισμό των μαθησιακών και εκπαιδευτικών ικανοτήτων των μαθητών. Έτσι, οι μαθητές εμπλέκονται σε μια σειρά ειδικών προγραμμάτων που διοργανώνουν μουσειακοί χώροι (π.χ. το Αρχαιολογικό Μουσείο, το Μουσείο Ηρακλειδών στο Θησείο, το Μουσείο Συναισθημάτων στην Ακρόπολη) και διαφόρων ειδών πολιτιστικοί χώροι και χώροι άθλησης (το Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού στο Θησείο, το Γαλλικό Ινστιτούτο Αθηνών, ο Πανελλήνιος Γυμναστικός Σύλλογος), ενώ συστηματική είναι και η παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων σε πολλές αίθουσες της πόλης. Στην πλούσια σχολική δραστηριότητα συνδράμει και ο Σύλλογος Γονέων, διοργανώνοντας δραστηριότητες τα Σαββατοκύριακα:

---

<sup>7</sup> Στην ιστοσελίδα του σχολείου

*«Ο δικός μας Σύλλογος Γονέων είναι ένας πολύ δραστήριος. Προσπαθεί, κάνει γιορτές, happenings, κάνει διάφορα μέσα στο σχολείο, σκάκι, χορό τα Σαββατοκύριακα, φυτεύει δέντρα και δράσεις με οικολογικές ευαισθησίες... Και εξαρτάται πάντα από τα άτομα που αποτελούν το Σύλλογο Γονέων.» (10. Βίκυ - δασκάλα / Λυκαβηττός)*

Η φυσιογνωμία του σχολείου καθορίζεται από την «επιλεκτικότητα» των βασικών κοινωνικών και χωρικών χαρακτηριστικών που το συγκροτούν: τη γειτνίαση με έναν από τους μεγαλύτερους πνεύμονες πρασίνου της Αθήνας, τη διάθεση πολλαπλών εσωτερικών και υπαίθριων χώρων και την σχετική ομοιογένεια της κοινωνικής σύνθεσης των μαθητών. Η κοινωνική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού και οι αυξημένες δυνατότητες που παράγει ο φυσικός και υλικός χώρος συμπυκνώνουν ένα ελκυστικό περιβάλλον και μια «καλή φήμη» του σχολείου στην περιοχή:

*«Προτιμούν το σχολείο μας. Υπάρχει ένα μικρό ποσοστό μεταναστών, το οποίο είναι πολύ ελέγξιμο, διαχειρίσιμο. Το λέω γιατί έχει σημασία. Δεν είναι ρατσιστικό είναι πραγματικό. ... Είμαστε ελκυστικοί όχι μόνο για τη θέα, αλλά γιατί είμαστε ένα καλά οργανωμένο σχολείο. Θα δεις πολύ συχνά γονείς να δηλώνουν διαφορετικές διευθύνσεις, για να εγγραφούν τα παιδιά τους εδώ.» (9. Καίτη – δασκάλα / Λυκαβηττός)*

*«Το ότι προτιμάνε το δικό μας σχολείο είναι κάτι που χιτίζεται με τα χρόνια. Δηλαδή ο γείτονας, που έχει πάει το παιδί σχολείο, το άλλο το αδελφάκι που είχα ακούσει ότι κάνουν πολύ καλή δουλειά, κάνουν ωραίες γιορτές κι αυτό παίζει μεγάλο ρόλο. Το τι φαίνεται προς τα έξω είναι πολύ σημαντικό. Να δει ότι κάνουμε γιορτές, θεατρικά, κουστούμια, υπερπαραγωγές, Hollywood. Και το άλλο είναι ότι έχει μια οργάνωση, γιατί εντάξει οργάνωση υπάρχει, αφού δεν είναι όλα κιμάς, υπάρχει οργάνωση, υπάρχει ωράριο, υπάρχει φύλαξη των παιδιών, υπάρχει ασφάλεια και νομίζω ότι επειδή και ο χώρος ο συγκεκριμένος, δηλαδή πολλοί άνθρωποι οι οποίοι είναι αρχιτέκτονες, μηχανικοί, δικηγόροι κι αυτά θέλουν να πάνε σε αυτό το σχολείο που έχει μια.. είναι εντελώς διαφορετικό σχολείο όσον αφορά την αρχιτεκτονική του. Δηλαδή είναι πιο... έχει δέντρα πρώτα απ' όλα, είναι πολύ όμορφο, έχει θέα όλη την Αθήνα, είναι πολύ διαφορετικό σαν χώρος.» (10. Βίκυ - δασκάλα / Λυκαβηττός)*

Όλα αυτά τα στοιχεία δημιουργούν σημαντικά «αντικίνητρα» για την επέκταση του σχολικού περιβάλλοντος στη γειτονιά. Παρόλα αυτά, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι ενώ η εξωστρέφεια προς τη γειτονιά δεν είναι το ζητούμενο αυτού του σχολείου, δεν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «εσωστρεφές», καθώς το σχολικό περιβάλλον υποδέχεται και εμπλέκεται με ευρύτερες δραστηριότητες της πόλης.

*«Γιατί να γυρίσεις στο καυσαέριο; Στο καυσαέριο ζουν τα παιδιά όλη την υπόλοιπη μέρα. Εδώ έχουμε πράσινο γύρω - γύρω.» (9. Καίτη – δασκάλα / Λυκαβηττός)*

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η συμβολή του σχολείου στη νοητική πρόσληψη της γειτονιάς των μαθητών. Εν μέρει, η τοποθεσία του σχολείου στους πρόποδες του λόφου συνδράμει στη συστηματική αναφορά της καθημερινότητας των μαθητών στο επάνω διάζωμα της περιοχής, γεγονός που ωθεί πολλούς μαθητές να ονομάζουν τη γειτονιά τους «Λυκαβηττό». Από την άλλη μεριά, η καθημερινότητα των κατοίκων έλκεται από τα χαμηλότερα διαζώματα της περιοχής, όπου αναπτύσσεται το τοπικό εμπόριο. Φαίνεται επομένως ότι η ελκυστικότητα του σχολείου ως προς το γύρω φυσικό περιβάλλον «ανταγωνίζεται» την ελκυστικότητα της περιοχής που εμφανίζει μεγαλύτερη περιβαλλοντική υποβάθμιση πλην όμως διατηρεί ζωντανό τον κοινωνικό ιστό, λόγω της χωροθέτησης μεικτών χρήσεων.

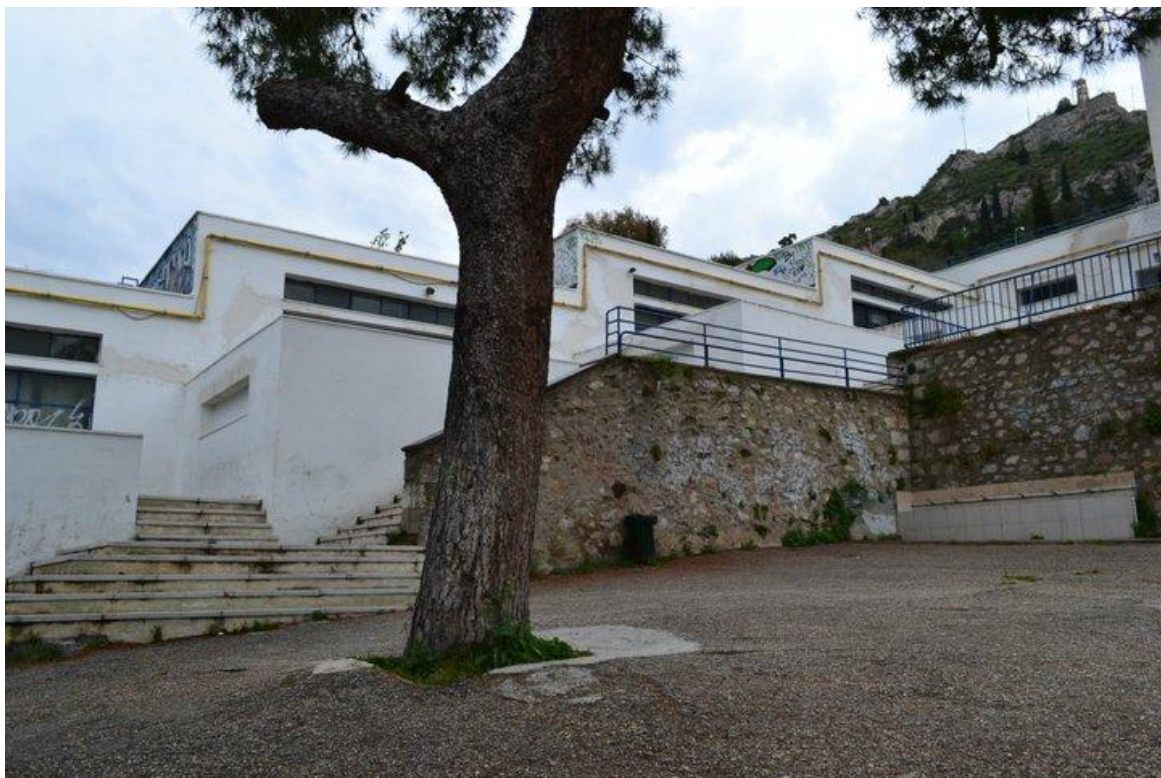
*«Εδώ είναι η περιοχή τους, εδώ είναι που περπατάνε και τα ίδια, που περπατάνε μόνα τους. Το Λυκαβηττό καταλαβαίνουν σαν περιοχή. Θα πουν «μένω στο Λυκαβηττό» ή «προς το Λυκαβηττό». Κοιτάζουν δηλαδή από την Ιπποκράτους και πάνω.» (9. Καίτη – δασκάλα / Λυκαβηττός)*

*«Η περιοχή κοντά στην Ιπποκράτους με την περιοχή γύρω από τον περιφερειακό έχει μεγάλη διαφορά. Στον περιφερειακό δεν υπάρχει ούτε ένα μαγαζί. Δεν υπάρχει δηλαδή κάπου που να πας και να μιλήσεις και να βρεις το γείτονά σου. Θα αναγκαστείς να κατέβεις Ιπποκράτους, αλλά δε θα δεις το δικό σου γείτονα, θα δεις τον άνθρωπο που ζει στην Ιπποκράτους. Είναι λόγω ξεκομμένο εκεί πάνω το κομμάτι αυτό. Πρέπει να κάνεις προσπάθεια για να έχεις επαφή με τους γείτονους σου εκεί.» (12. Χρύσα – γονέας / Λυκαβηττός)*

*«Τώρα για τα παιδιά του σχολείου η γειτονιά τους είναι εκεί που έρχονται και παίζουνε, εδώ στο παρκάκι, αυτό είναι σημείο αναφοράς τους. Δεν είναι τόσο το σχολείο όσο το παρκάκι. Είναι λίγα τα παιδιά που κοιτάνε προς το Λυκαβηττό. Κι αυτά που κοιτάν προς το Λυκαβηττό είναι αυτά που πιθανόν να μένουνε στις παρυφές του, κάπου εκεί, και έχουνε ένα άλλο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Τα περισσότερα κοιτάζουν προς την Ιπποκράτους, προς τα κάτω, παρκάκι – Ιπποκράτους, βρίσκονται εκεί με τα ποδήλατα, τα 'βλεπα εγώ συνέχεια. Παρόλο που το σχολείο σχεδόν ακουμπά στο Λυκαβηττό. Προς τα κάτω είναι ο κοινωνικός ιστός, ο Λυκαβηττός δεν τους λέει κάτι. Και μάλιστα επειδή δεν πηγαίναμε στον Λυκαβηττό να σου πω την αλήθεια, κοιτάζουν προς τα εκεί που υπάρχουν οι σχέσεις τους. Έχουν ανάγκη από σχέσεις και όχι τόσο από περιβάλλον-περιβάλλον. Οι φίλοι τους προς τα πού είναι; Οι γείτονες τους; Εκεί θα πάνε.» (10. Βίκυ - δασκάλα / Λυκαβηττός)*



Φωτογραφία 9: Η θέα του σχολείου από το ανώτερο επίπεδο του κεντρικού προαυλίου. Διακρίνονται οι κλίμακες που οδηγούν στα ξεχωριστά προαύλια των μαθητικών αιθουσών.



Φωτογραφία 10: Η πτέρυγα των μαθητικών αιθουσών του δημοτικού σχολείου από το χαμηλότερο επίπεδο του κεντρικού προαυλίου





Φωτογραφία 11: Το δεύτερο προαύλιο του σχολείου στα όρια του λόφου του Λυκαβηττού



Φωτογραφία 12: Το κεντρικό κτίριο του σχολικού συγκροτήματος που φιλοξενεί μαθητικές αίθουσες και τα γραφεία των εκπαιδευτικών

### **Δ.3 Παράλληλες όψεις του «ανοιχτού»**

*«Για να εκπληρώσει εξάλλου το σχολείο την αποστολή του αυτή πρέπει να είναι ανοιχτό για τα μεγάλα προβλήματα της μεγάλης κοινότητας.»*

Rohrs H. (1984:50)

#### **Δ.3.1 Η συμμετοχή των φορέων της σχολικής κοινότητας**

Η αναζήτηση του είδους και το εύρος των συναντήσεων των σχολείων με τη γειτονιά τους αναδεικνύει ως καθοριστικό παράγοντα τη συμμετοχή και την ενεργοποίηση των φορέων της σχολικής κοινότητας, που προκύπτουν από τη θεσμική διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης. Η συμμετοχή στα θεσμικά όργανα καθιστά ζωντανό τον σχολικό οργανισμό και αποτελεί έναν σημαντικό ρυθμιστή της πυκνότητας των σχέσεων της σχολικής κοινότητας. Η δυναμική των φορέων της σχολικής κοινότητας διαφοροποιείται ανάλογα με τη θέση που κατέχουν στην τυπική ιεραρχία της εκπαιδευτικής διοίκησης και ανάλογα με τις παράλληλες κοινωνικές ταυτότητες που φέρουν ως φυσικά ή νομικά πρόσωπα. Με κριτήριο λοιπόν τη συμμετοχή των φορέων στα θεσπισμένα όργανα του σχολείου, οι ομάδες αναφοράς που παρουσιάζουν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον είναι οι εκπαιδευτικοί, μέσω του Συλλόγου Διδασκόντων, η Τοπική Αυτοδιοίκηση, μέσω της Σχολικής Επιτροπής, και οι γονείς των μαθητών, μέσω του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων.

#### **A) Οι διδάσκοντες**

Αναμφίβολα, ο Σύλλογος Διδασκόντων αποτελεί τον πιο ζωντανό θεσμό της σχολικής κοινότητας όσον αφορά στην εμπλοκή του με τα ζητήματα του σχολείου. Η συμμετοχή όμως των εκπαιδευτικών στα συλλογικά τους όργανα λαμβάνει έναν υποχρεωτικό χαρακτήρα, καθώς εκεί ρυθμίζονται βασικά οργανωτικά, διοικητικά και εκπαιδευτικά ζητήματα του σχολείου, αλλά και ζητήματα που σχετίζονται με το καθεστώς εργασίας τους. Η κρισιμότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών δεν σχετίζεται επομένως με τη συμμετοχή τους στα θεσπισμένα διοικητικά όργανα, αλλά με τον πρωταγωνιστικό ρόλο που έχουν στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πολιτικών και πρωτοβουλιών του σχολείου. Αυτά τα στοιχεία κρίνουν τελικά τον τρόπο που ο Σύλλογος Διδασκόντων λειτουργεί ως συγκοινωνούν δοχείο με την τοπική κοινότητα. Σε αυτά τα πλαίσια, **η ενιαία συμπεριφορά** των διδασκόντων ως προς την οργανωτική και εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου αποκτά μεγάλη σημασία ως προς την

ενδυνάμωση του οργανωτικού ρόλου του σχολείου. Παρόλα αυτά, σύνθετοι κοινωνικοπολιτικοί παράγοντες, αλλά και παράγοντες που σχετίζονται με τις εσωτερικές διοικητικές ιεραρχήσεις, διαρρηγνύουν συχνά το σώμα των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να λειτουργούν πρωτοβουλιακά και όχι ως συλλογικός φορέας της σχολικής οντότητας. Είναι, για παράδειγμα χαρακτηριστικό, ότι το εκπαιδευτικό και κοινωνικό προφίλ του σχολείου και οι σχέσεις του με την τοπική κοινότητα διαγράφονται ανάλογα με τις πεποιθήσεις των Διευθυντών. Από την άλλη μεριά, η «εξουσία» που δίνεται στους διδάσκοντες στην πλαισίωση των εκπαιδευτικών πολιτικών του σχολείου δεν είναι άμοιρη των πιέσεων που ασκούν οι υπόλοιποι φορείς της σχολικής κοινότητας. Μέσα λοιπόν από την εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα διαπιστώνεται ότι οι διδάσκοντες λειτουργούν περισσότερο ως ομάδα υποδοχής και εξισορρόπησης των διαφορετικών ειδών «πιέσεων» που ασκούν το θεσμικό πλαίσιο, η Διεύθυνση, η Τοπική Αυτοδιοίκηση και οι γονείς.

*«Σε όλα τα σχολεία είναι η πρωτοβουλία των δασκάλων που παίζει ρόλο. Και μάλιστα άμα είναι και πρωτοβουλία των δασκάλων γίνεται και ακόμη καλύτερο, γιατί αν σου πει ο από πάνω «κάνε αυτό», υπάρχει και ένα πρόβλημα. Στα περισσότερα σχολεία είναι η πρωτοβουλία των δασκάλων που παίζει ρόλο.» (2. Νίκη - δασκάλα / Κωλέττη)*

*«Αν δεν υπάρχει ένας ισχυρός Σύλλογος Γονέων, ο Σύλλογος των Διδασκόντων δεν μπορεί να κάνει τίποτα. Αυτό έχω δει εγώ δηλαδή. Ό,τι όπου υπάρχει ένας Διευθυντής που έχει μια συγκεκριμένη άποψη που μπορεί να πάει όσο πίσω μπορεί να πάει το σχολείο - και τα παιδιά βέβαια γιατί αυτή είναι η ιστορία όλη-, δεν μπορεί να κάνει τίποτα αν δεν υπάρχει ένας Σύλλογος Γονέων, γιατί πάντα, πάντα το κράτος ... δηλαδή αυτό που έχω βιώσει είναι ότι η παρέμβαση του κράτους στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι για να το πηγαίνει πίσω. ... Δηλαδή οι δάσκαλοι έχουνε, αν τους δώσεις τη δυνατότητα, έχουνε τη διάθεση - πολλοί από αυτούς όχι όλοι- πολλοί έχουν τη διάθεση να κάνουνε πράξεις και πράγματα. Αν δεν τους αφήσεις να βγάλουν όλο αυτό που θέλουν, εντάξει τι θα κάνουν; πώς θα το κάνουν; Εμείς λοιπόν σαν Σύλλογος [Γονέων], αυτό κάναμε, βοηθήσαμε δηλαδή τους δασκάλους που είχανε διάθεση, που θέλουν να κάνουν προγράμματα που είχανε την διάθεση, ήμασταν δίπλα τους.» (4. Εύα - γονέας / Κωλέττη)*

## **B) Η Τοπική Αυτοδιοίκηση**

Όπως αναλύθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο (Κεφ. Β), η μεθόδευση των εκπαιδευτικών πολιτικών για τη μεγαλύτερη «αυτονομία» των σχολικών «μονάδων» εμπόδιζε την απουσία των κρατικών παροχών, επιβαρύνοντας την Τοπική Αυτοδιοίκηση με νέες αρμοδιότητες και υποχρεώσεις. Οι αυξανόμενες περικοπές οδήγησαν τις Σχολικές Επιτροπές να μη διαθέτουν χρήματα για τα βασικά λειτουργικά έξοδα των σχολείων. Έτσι, η συνεργασία του σχολείου με τις τοπικές αρχές διεξάγεται μέσα σε σχέσεις οικονομικής εξάρτησης και υπό το βάρος της



οικονομικής δυσπραγίας των Δήμων. Η διαμεσολάβηση του οικονομικού παράγοντα μεταξύ των σχολείων και της Τοπικής Αυτοδιοίκησης διαμόρφωσε στις σημερινές συνθήκες μια «μονοθεματική» και ανισότιμη σχέση, αφαιρώντας από τους Δήμους τη δυνατότητα να επενεργούν με έναν πολύπλευρο και δημιουργικό τρόπο στα δημόσια σχολεία. Είναι χαρακτηριστικό ότι τα τελευταία χρόνια, η σχέση των σχολείων με τον Δήμο Αθηναίων διαμεσολαβείται από τις Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις<sup>1</sup>, οι οποίες αναλαμβάνουν, με τον δικό τους τρόπο, το έργο της υλοποίησης δράσεων με κοινωνικό αντίκρισμα.

*«Παλιότερα ήταν καλύτερα τα πράγματα όσο αφορά στη χρηματοδότηση. Ενδεικτικά, αν πριν τέσσερα χρόνια το σχολείο χρηματοδοτούνταν με 20.000 ευρώ, πέρυσι μειώθηκε στις 3.000 ευρώ και φέτος θα κλείσει με 1.500 ευρώ. Αυτήν την κατάσταση αντιμετωπίζουμε και φοβάμαι ότι θα εκτραχυνθεί. Ήδη δηλαδή το βλέπουμε...»(7. Ηλίας – γονέας / Στρέφη)*

*«Το έλλειμμα στη χρηματοδότηση έχει ήδη φανεί, καθώς ξεκινάει η χρονιά και ψάχνουμε να βρούμε αν θα έχει πληρωθεί το γκάτζι, η ΔΕΗ και ο ΟΤΕ, αν θα υπάρχει χαρτί στο φωτοτυπικό ή μελάνι, αν θα υπάρξουν τα βιβλία-που δεν υπάρχουν όλα... Και στο σχολείο μας πολλά από τα βασικά βιβλία λείπουν. Η Σχολική Επιτροπή από την άλλη δε μπορεί να βγάλει κονδύλι για την αγορά βιβλίων, είναι μόνο για τη συντήρηση του σχολείου. Από την άλλη και η συντήρηση δυσκολεύει.» (12. Χρύσα – γονέας / Λυκαβηττός)*

*«Ο Δήμος μας λέει συνέχεια λεφτά δεν έχουμε. Δεν έχω λεφτά για υλικά, μπορώ να βάλω τα εργατικά. Να βάλει δηλαδή τους εργάτες. Εμείς εδώ έχουμε πρόβλημα με τη ταράτσα, που γενικά είναι σοβαρό, γιατί μαζεύει νερά και πρέπει όντως να μονωθεί. Και μας λέει άμα πληρώσετε τα υλικά, θα βάλουμε την εργασία... Η σχέση μας με τον Δήμο έχει να κάνει σε ότι αφορά τη διαχείριση των χρημάτων... Έχουν γίνει πολλές περικοπές. Σε κάποια φάση δεν υπήρχε γραφική ύλη και υλικά για τις δραστηριότητες.» (3. Χαρά - γονέας / Κωλέττη )*

*«Η διευθύντρια που έχει το σχολείο τώρα... έχει πολύ καλές ιδέες, κάνει διάφορα ... Αν είχε όμως χρήματα, δε θα έφτιαχνε τη βιβλιοθήκη; Θα την έφτιαχνε. Δε θα έβαφε; Θα έκανε πέντε πράγματα παραπάνω. Αυτό είναι σίγουρο. Και τώρα βλέπεις ότι δεν μπορούν να γίνουν. Δηλαδή έχουν μετατρέψει για παράδειγμα τα πρώην αποδυτήρια σε βιβλιοθήκη. Είναι σαν να μπαίνεις στο μπάνιο για να διαβάσεις... Πέντε πράγματα θα είχαν γίνει.» (8. Ειρήνη – γονέας / Στρέφη)*

*«Μέσω της Σχολικής Επιτροπής, όπως το αντιλαμβάνομαι εγώ παίζει μια διαχείριση των πόρων που έρχονται στα σχολεία, αλλά από εκεί και πέρα σε σχέση με τους τοπικούς φορείς νομίζω ότι τελικά είναι πολύ ελάχιστες. Δηλαδή δεν μπορώ να σκεφτώ κιόλας πρωτοβουλίες που παίρνει ο Δήμος για το σχολείο. » (13. Ζωή – δασκάλα / Γκράβα)*

---

<sup>1</sup> Αναφέρεται χαρακτηριστικά το πρόγραμμα δημιουργικής απασχόλησης για παιδιά 6 έως 12 ετών με τίτλο "Διακοπές στο Σχολείο", εκ μέρους της Μ.Κ.Ο «ΕΛΙΕ» με την υποστήριξη του ιδρύματος «Σταύρος Νιάρχος», που πραγματοποιήθηκε το καλοκαίρι του 2012. Κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού, οι μαθητές συμμετείχαν δωρεάν σε προγράμματα δημιουργικής απασχόλησης, με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών που πρόσφεραν εθελοντικά την εργασία τους.

## Γ) Οι γονείς

Ανάμεσα στις ομάδες αναφοράς της σχολικής κοινότητας, **οι γονείς αποτελούν τον κρίσιμο και ευάλωτο κρίκο της σύνδεσης του σχολικού με το τοπικό περιβάλλον**. Όπως και σε όλα τα θεσμικά όργανα που δεν έχουν έναν δεσμευτικό χαρακτήρα, έτσι και στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, η ενεργοποίηση και η συμμετοχή των μελών του αποτελεί ένα σημαντικό διακύβευμα για τη σχολική ζωή. Τα μειωμένα ποσοστά των ενεργών γονέων στα συλλογικά τους όργανα οφείλονται σε ένα σύνολο παραγόντων που σχετίζονται κυρίως με την ευρύτερη απαξίωση των συλλογικών διαδικασιών, όταν αυτές έχουν έναν προαιρετικό χαρακτήρα, και την απουσία του χρόνου - του ελεύθερου χρόνου αλλά και ποιοτικού χρόνου - λόγω των εντατικών ρυθμών εργασίας. Στις περισσότερες επιπτώσεις, η ενεργοποίηση του Συλλόγου άπτεται στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών, γεγονός που συνδέεται και με την ανανέωση του δυναμικού του θεσμού ανά τακτά χρονικά διαστήματα.

*«Μπορώ να πω ότι η μεγάλη μας απεργία ήτανε η λύση των προβλημάτων. Δηλαδή τώρα που το σκέφτομαι η απεργία του 2006 είναι η πιο κομβική. Τότε υπήρχε χρόνος να σκεφτείς να το ξαναδείς το πράγμα. Κάναμε καλέσματα στους γονείς, ανταποκρίθηκαν περισσότεροι. Ανασυστάθηκε ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων από την αρχή.» (1. Χάρης - δάσκαλος / Κωλέττη)*

Στη σχετική βιβλιογραφία αναδεικνύεται συχνά ότι οι γονείς λειτουργούν ως **ομάδες πίεσης**, εκπροσωπώντας συγκεκριμένα οικονομικά, πολιτικά και κοινωνικά συμφέροντα. Μέσα από διαφορετικές κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές αφετηρίες, οι γονείς διοχετεύουν στο σχολείο, και κυρίως στους εκπαιδευτικούς, την αγωνία και τις προσδοκίες τους για την εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία των παιδιών τους. Μέσα από τη μελέτη της λειτουργίας των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων των τριών σχολείων ξεδιπλώνονται όλες αυτές οι πτυχές. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον όμως αποκτά η αύξηση της εμπλοκής των γονέων με τα ζητήματα του σχολείου τα τελευταία χρόνια, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο διοχετεύουν τις λεγόμενες «πιέσεις». Ενώ οι «πιέσεις» στους δασκάλους αποτελούσαν μέχρι πρόσφατα τον απαράβατο κανόνα της κοινωνικής συμπεριφοράς των γονέων, το τελευταίο χρονικό διάστημα διαγράφεται μια τάση συσπείρωσης απέναντι σε αυτούς που ευθύνονται για την υπολειτουργία του δημόσιου σχολείου.

*«Κάνουμε ότι μπορούμε από το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων. Στόχος μας είναι να βοηθήσουμε το σχολείο και τα παιδιά, αλλά και να ακουστεί το σχολείο. Να φτάσουμε στα αυτιά αυτών που χρηματοδοτούν το σχολείο. Να κάνουμε συνεχώς αισθητή την παρουσία μας. Είναι πολύ λίγα αυτά που δίνει.» (7. Ηλίας – γονέας / Στρέφη)*

*«Οι γονείς μπορεί να λειτουργήσουν πολύ πειστικά. Ανάλογα το Σύλλογο βέβαια, και των πολιτικών τους πεποιθήσεων. Σε κάποιους Συλλόγους θα πιάσουν πιο πολύ το θεσμό και λιγότερο το δάσκαλο, σε άλλους θα πιάσουν το δάσκαλο. Αν και μπορώ να πω πως από την κρίση και μετά οι γονείς είναι πιο φιλικοί απέναντι στο δάσκαλο, υπερασπίζονται το δάσκαλο απέναντι στους θεσμούς. Δεν ξέρω αν είναι τυχαίο, όμως μπορώ να πω πως η κρίση μας έφερε πιο κοντά.» (6. Βούλα – δασκάλα / Στρέφη )*

Η εμπλοκή των γονέων με το Σύλλογό τους αλλά και με τα θέματα του σχολείου ενισχύθηκε στο βαθμό που οι Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων κατόρθωσαν να λειτουργούν ως **μια μορφή συλλογικότητας**, η οποία δρα έξω από τα στενά όρια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι δραστηριότητες που αναλαμβάνουν τις απογευματινές ώρες ή τα Σαββατοκύριακα έστρεψε το ενδιαφέρον περισσότερων γονέων στη συλλογική ζωή του σχολείου. Αξιοποιώντας τις σχολικές υποδομές εκτός του επίσημου σχολικού ωραρίου, οι Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων εμπλούτισαν με ενδιαφέροντα τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών, δίνοντας τη δυνατότητα δημιουργικής απασχόλησης σε μαθητές που στερούνται ευκαιριών λόγω της μειωμένης οικονομικής ευχέρειας των οικογενειών τους. Στις περισσότερες περιπτώσεις μάλιστα, οι γονείς πρωτοστάτησαν, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, για την κατοχύρωση της προμήθειας μερίδων φαγητού από το Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών, κατόπιν πιέσεων στο Δήμο Αθηναίων. Ενίοτε, αναλαμβάνουν με τη φυσική τους παρουσία τη διεξαγωγή και την οργάνωση των σχολικών συσσιτίων που πραγματοποιούνται τις μεσημεριανές ώρες. Όλες οι παραπάνω δράσεις του Συλλόγου Γονέων όχι μόνο αναζωογόνησαν τη σχολική ζωή και τη ζωή του κτιρίου, αλλά προώθησαν την ενδυνάμωση και την πύκνωση των δεσμών των γονέων- κατοίκων, συγκροτώντας σχέσεις εμπιστοσύνης τόσο μεταξύ τους όσο και με το σχολείο.

*«Έχει γίνει μια πάρα πολύ συστηματική δουλειά στο σχολείο, που ήταν πολύ συνειδητή εκ μέρους μας, κι έχουμε καταφέρει να έχουμε ένα πυρήνα γονιών που δραστηριοποιείται και κάνει πράγματα. Μέχρι πέρυσι ήμασταν 7-8 άνθρωποι που δραστηριοποιούμασταν. Κι έτσι κάναμε πράγματα δραστικά... την τραπεζαρία, διάφορες δουλειές του σχολείου ... Αυτή η προσπάθεια άρχισε να αποδίδει αργά αλλά σταθερά. Είναι κυρίως επειδή αυτό που κάνουμε εδώ έχει επίδραση στα παιδιά. Το ζούνε. Κάνουμε πολιτιστικές δραστηριότητες απογευματινές για τα παιδιά (μοντέρνο χορό, λάτιν) και οπότε αυτό επειδή άρχισε να αναγνωρίζεται ως έργο και συσπείρωσε κόσμο, παρότι ήμασταν στην αρχή λίγοι άνθρωποι που τα τρέχανε όλα. ... Όταν κάναμε την τραπεζαρία... η τραπεζαρία σύσφιξε τις σχέσεις των παιδιών αλλά και των γονέων. Τρώγανε όλοι μαζί. Το χαϊρόμασταν κι εμείς. Υπήρχε ένα ωραίο κλίμα. Φάνηκε η αλλαγή. » (3. Χαρά-γονέας / Κωλέττη )*

*«Υστερα έχουμε κάνει ένα άλλο, οι γονείς, έχουμε μια μεγάλη ομάδα γονέων, έχουμε γνωριστεί. Όχι ότι είμαστε μαζί όλη μέρα ας πούμε, αλλά έξω από το σχολείο, πέρυσι σε κάποιες συγκεντρώσεις που κάναμε είχαμε μαθήματα σκάκι, χορό, τα απογεύματα. Ένα δεύτερο, ο Σύλλογος Γονέων που έπαιρνε τα κλειδιά του σχολείου, είχαμε τους ανθρώπους, από τη γειτονιά που προσέφεραν δωρεάν τις γνώσεις τους, δηλαδή*

*απασχολούσαν τα παιδιά χωρίς αμοιβή, στο φάσμα της συλλογικότητας, της αλληλεγγύης και τέτοια, κι έτσι γνωριστήκαμε κι εμείς οι γονείς και αντιμετωπίζαμε και πράγματα στη βάση τους.» (4. Εύα - γονέας / Κωλέττη)*

*«Κάνουμε κάποια μαθήματα για τα παιδιά όπως σκάκι, θέατρο, χορό τις Παρασκευές και τα Σάββατα. Γιατί τώρα επειδή υπάρχει αυτό το πρόβλημα το οικονομικό, πολλές οικογένειες δε μπορούν να το αντιμετωπίσουν και θέλουνε τα παιδιά τους να κάνουν κάποιες δραστηριότητες. ... Ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων είναι αρκετά κοντά κι έτσι αρκετά δεμένος και αυτό σου δίνει και μια ασφάλεια. Δηλαδή εγώ ξέρω ότι αν πάω κάπου και αργήσω, κάποιος θα προσέχει το παιδί μου μέχρι να πάω. Ξέρω ότι αν χρειαστώ οτιδήποτε θα πάρω τη μαμά του τάδε και θα το πάρει μαζί να το ταΐσει, να κρατήσει το παιδί μου και να πάω το βράδυ να το πάρω. Αυτό ισχύει για όλους μας. Αυτό είναι γειτονιά. Δηλαδή έχουμε κρατήσει τουλάχιστον αυτό το κομμάτι. Μπορεί να μη συμφωνούμε σε τίποτα, να μην έχουμε καμία επαφή άλλου τύπου, αλλά αυτό το κομμάτι το κρατάμε. Δηλαδή το σχολείο, τα παιδιά, η γειτονιά, αυτό το πράγμα έχει μια δυναμική.» (12. Χρύσα – γονέας / Λυκαβηττός )*

*«Ναι. Με τα διάφορα εκεί που κάνουν γνωρίζονται [οι γονείς] μεταξύ τους. Και μέσα από εμάς δηλαδή.. Αποκτούν σχέσεις. Καλές ή κακές. Αλλά σχέσεις.» (5. Σοφία – δασκάλα / Στρέφη )*

Ξεχωριστό ενδιαφέρον αποκτά το μέγεθος της απόκλισης του ρόλου των γονέων και της σχέσης που αποκτούν με τους διδάσκοντες ανάμεσα στο δημόσιο και στο ιδιωτικό σχολείο.

Η στάση των γονέων ενός **ιδιωτικού σχολείου** απέναντι στους εκπαιδευτικούς διαμορφώνεται υπό το πρίσμα της πελατειακής σχέσης. Εδώ, οι γονείς «απαιτούν» την ομαλή λειτουργία του σχολείου και την παροχή περισσότερων ευκαιριών στους μαθητές. Έτσι, οι δραστηριότητες που οργανώνει ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων εκτός του επίσημου σχολικού ωραρίου δεν αποσκοπούν στην υποστήριξη ή συμπλήρωση του εκπαιδευτικού έργου, ακριβώς επειδή δεν νομιμοποιείται η ανάκυψη μιας τέτοιας ανάγκης. Οι πελατειακές σχέσεις δημιουργούν λοιπόν την επιθυμία μιας αμοιβαίας αποστασιοποίησης των γονέων από τη σχολική ζωή και των διδασκόντων από του γονείς. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται κατανοητό ότι η φύση των ιδιωτικών σχολείων προωθεί τη διασφάλιση ενός πλήρως ελεγχόμενου περιβάλλοντος, η οποία υλοποιείται μέσα από την απουσία της κοινωνικής ώσμωσης των ομάδων αναφοράς και της ανάμειξης διαφορετικών κοινωνικών περιβαλλόντων.

*«Δεν είναι ακριβώς οι δάσκαλοι αποστασιοποιημένοι από τους γονείς αλλά η διοίκηση ... Αυτό έχει να κάνει και λίγο παραπάνω με το ιδιωτικό. Γιατί σε ένα δημόσιο σχολείο ένας Σύλλογος Γονέων δίνει πολλές λύσεις. Πολλές. Κάνει δραστηριότητες το απόγευμα που συμπληρώνει κενά τα οποία ένα ιδιωτικό υποτίθεται τα προσφέρει γιατί το πληρώνεις. ... Αν δηλαδή ένας Σύλλογος Γονέων κάνει κάποιες δραστηριότητες μπορεί να φέρει και σε λίγο δύσκολη θέση το σχολείο γιατί δεν κάνει τις αντίστοιχες. Επίσης δεν είναι μόνο αυτό, μπορεί ένας Σύλλογος Γονέων ο οποίος παίρνει αποφάσεις ανάλογα με το τι αποφασίζουν οι γονείς, μπορεί και να κάνει λάθη. Δε μπορεί ένα σχολείο, ειδικά*

*ένα ιδιωτικό σχολείο να τα υιοθετήσει αυτά τα λάθη. Αυτό έχει να κάνει με την πελατειακή σχέση. Για αυτό κρατάνε αποστάσεις. ... Ας πούμε [ο Σύλλογος Γονέων] θα κάνουν ένα αποκριάτικο πάρτυ την Κυριακή. Και το σχολείο θα κάνει πάλι για τα παιδιά του σχολείου, την Παρασκευή πέντε μέρες μετά. Ενώ παίζει σε ένα δημόσιο να μη γινότανε έτσι. Περίεργο ε;» (15. Κωστής – δάσκαλος / ιδιωτικό)*

Η περιορισμένη συμμετοχή των **μεταναστών γονέων** στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων αποτελεί ένα ακόμα πόρισμα της έρευνας. Ακόμα και στα σχολεία της Κωλέττη και του λόφου Στρέφη, όπου τα ποσοστά των αλλοδαπών μαθητών κυμαίνονται ανάμεσα στο 70 με 80%, η παρουσία των Ελλήνων γονέων στο Σύλλογό τους υπερτερεί. Υπάρχουν βέβαια αρκετοί λόγοι που ερμηνεύουν αυτό το φαινόμενο: οι πολλές ώρες εργασίας, η έλλειψη νόμιμων πιστοποιητικών για την παραμονή τους στην Ελλάδα, η άγνοια της ελληνικής γλώσσας, η άγνοια των δικαιωμάτων τους, η ξενοφοβία, κ.ο.κ.<sup>2</sup> Εκτός από τα πρακτικά προβλήματα που πηγάζουν από το καθεστώς παραμονής τους και τις συνθήκες εργασίας τους, η στάση της σχολικής κοινότητας απέναντι στους μετανάστες γονείς αποτελεί καθοριστικό κριτήριο για τη γενικότερη παρουσία τους στο σχολείο. Η ενθάρρυνση της συμμετοχής τους με τα θέματα του σχολείου επιτυγχάνεται, συνήθως, ύστερα από τις συνειδητές και συστηματικές προσπάθειες των εκπαιδευτικών οι οποίοι θα φροντίσουν να καλλιεργήσουν ένα φιλόξενο κλίμα και να διευκολύνουν την συνεργασία τους. Σε κάθε περίπτωση, η εικόνα της συμμετοχής των γονέων μεταναστών στο Σύλλογο είναι κοινωνικά και πολιτικά φορτισμένη.

*«...οι αλλοδαποί δεν ασχολούνται με το Σύλλογο Κηδεμόνων οι άνθρωποι, δεν έχουν ούτε το χρόνο, ούτε την όρεξη. Είναι τυχαίο τώρα ότι τώρα με την κρίση ήρθαν κάποιοι γονείς Έλληνες που είχαν τα παιδιά τους στα ιδιωτικά και ενεργοποιήθηκαν;» (6. Βούλα – δασκάλα / Στρέφη )*

*« Οι γονείς ενδιαφέρονται για τα παιδιά τους όπως κάθε γονιός. Οι μετανάστες γονείς μπορεί να έχουν έγνοια και παραπάνω, γιατί έχουν και όλο αυτό το βίωμα του “ξένου”. Επειδή οι μετανάστες είναι οικονομικοί μετανάστες, έρχονται στην Ελλάδα για να δουλέψουν. Δουλεύουν πάρα πολύ και δεν υπάρχει χρόνος για να έρθουν στο σχολείο τις ώρες που έχουμε ορίσει ως “ώρες συνάντησης με τους γονείς”. Πρέπει να τους διευκολύνεις. Να τους πεις “έλα όποτε μπορείς θα είμαι εκεί”.» (5. Σοφία – δασκάλα / Στρέφη)*

*«Τώρα για τους μετανάστες δεν ξέρω, πολλές φορές και στο παρελθόν, υπήρξαν κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις γονέων με τους οποίους είχαμε και μια οικειότητα και έχει τύχει να τρέξουν πολύ. Προσπάθησαν κι αυτοί να βρουν κάποιους ομοεθνείς τους, γιατί καλό θα ήταν κι αυτοί να έχουν ένα λόγο - αφού τα μισά παιδιά σε ένα τμήμα είναι Αλβανάκια, είναι και κάποιοι λίγοι Πολωνοί και κάποιες άλλες εθνικότητες, αλλά το μεγαλύτερο ποσοστό είναι Αλβανοί. Κι όμως κανένας. Τώρα οι αλλοδαποί μπορεί να ντρέπονται, να νιώθουν άσχημα, μη νομίζεις και ότι όλοι οι Έλληνες γονείς έχουν καλές*

---

<sup>2</sup> Βλ. στο Χατζηδάκη Α. (2006)

*συμπεριφορές. Ή μπορεί να μην είναι κακές, αλλά να είναι προκλητικά αδιάφορες, είναι λίγο παράξενα.» (8. Ειρήνη – γονέας / Στρέφη)*

*«Πέρυσι για παράδειγμα είχαμε μπει οι ίδιοι οι δάσκαλοι σε αυτή τη διαδικασία να φωνάζουμε τους γονείς να τους εξηγήσουμε τι είναι ο Σύλλογος Γονέων. Ας πούμε οι μετανάστες γονείς, γιατί στην πλειοψηφία τους οι γονείς είναι πρόσφυγες, μετανάστες κτλ...δεν γνωρίζουν καν για αυτές τις δομές ή πως μπορούν να παρέμβουν. Οπότε εκεί πρέπει ο Σύλλογος Διδασκόντων να εξηγήσει...» (13. Ζωή – δασκάλα / Γκράβα)*

### **Δ.3.2 Η υποχρηματοδότηση των σχολείων ως τοπικό πρόβλημα**

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι περικοπές που συνόδευσαν τον προϋπολογισμό των Σχολικών Επιτροπών οδήγησαν σε σχολικές δυσλειτουργίες που αφορούν τον εξοπλισμό και τη συντήρηση των σχολικών υποδομών. Ωστόσο, η στένωση των οικονομικών πόρων αγγίζει ένα ευρύ φάσμα της σχολικής λειτουργίας, προκαλώντας πολλαπλές οριοθετήσεις και επαναπροσδιορισμούς στη συνάντηση του σχολείου και της γειτονιάς, πόσο μάλλον όταν οι περικοπές γίνονται μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της οικονομικής κρίσης. Σε αυτήν την υποενοότητα θα επικεντρωθούμε λοιπόν στα συνεκδοχικά αποτελέσματα της συρρίκνωσης των οικονομικών παροχών που προέκυψαν μέσα από την έρευνα, τα οποία είναι ενδεικτικά του τρόπου που επαναπλαισιώνεται η συζήτηση για το «ανοιχτό» σχολείο.

#### **A) Το είδος και το εύρος των επιλογών του σχολείου**

Η συντεταγμένη συρρίκνωση της σχολικής χρηματοδότησης με την ευρύτερη συρρίκνωση των υλικών όρων διαβίωσης οριοθέτησαν το είδος και το εύρος της συνάντησης του σχολείου με τη γειτονιά του. Για οικονομικούς λόγους, οι δυνατότητες των σχολείων για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός του σχολικού χώρου (επισκέψεις, δρώμενα, κτλ) είτε περιορίζονται, είτε αναπροσαρμόζονται με κριτήριο τη λιγότερη δυνατή οικονομική συνδρομή του σχολείου. Η διατήρηση ενός αξιοπρεπούς φάσματος επιλογών στις σχολικές εξορμήσεις στη γειτονιά ή στην πόλη επαφίεται πλέον στην πρόθεση και στην ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα αναζητήσουν εκδηλώσεις και εκδρομές που δεν απαιτούνται δαπάνες. Με αυτόν τον τρόπο, η συζήτηση που εξελίσσεται εντός της σχολικής κοινότητας επικεντρώνεται γύρω από την αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων κάλυψης των αναγκών.

Εδώ οφείλουμε να σημειώσουμε μια ενδιαφέρουσα πτυχή της επενέργειας του οικονομικού παράγοντα στο δημόσιο σχολείο, που αναδύεται έκδηλα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το σχολείο δεν μπορεί να παραβλέψει ότι ένας – ακόμα και ελάχιστος – αριθμός μαθητών αδυνατεί να συμπληρώσει το απαιτούμενο ποσό για την πραγματοποίηση ορισμένων εκπαιδευτικών ή πολιτιστικών εκδρομών, ούτε να εξαιρέσει αυτούς τους μαθητές από την υλοποίηση των δραστηριοτήτων. Το γεγονός δηλαδή ότι η ακύρωση μιας σχολικής εκδρομής μπορεί να προκύψει από την οικονομική δυσχέρεια ακόμα και ενός μαθητή φανερώνει την κρίσιμότητα της υποχρηματοδότησης των σχολείων, αλλά και τις αντιστάσεις του δημόσιου

σχολείου στους μηχανισμούς των κοινωνικοοικονομικών διακρίσεων. Εδώ λοιπόν εκδηλώνεται η οργανωτική δυναμική του δημόσιου σχολείου, η οποία μπορεί είτε να συρρικνώσει είτε να διευρύνει το εύρος των διεργασιών του σχολικού περιβάλλοντος.

*«Κάναμε ας πούμε ένα παζάρι τα Χριστούγεννα ένα το Πάσχα προκειμένου να μαζέψουμε κάποια χρήματα για να ενισχύσουμε τις δραστηριότητες, να μπορούμε να καλύψουμε κάποια έξοδα των παιδιών. Υπάρχουν παιδιά που δεν μπορούν να δώσουν τα χρήματα για μια εκδρομή. Όταν πηγαίνει όλη η τάξη εκδρομή και δίνονται αυτά τα 3 ευρώ για το πούλμαν ή δεν ξέρω γω τι, δεν μπορούν να μην πάνε 2-3 παιδιά. Πρέπει αυτό με κάποιο τρόπο να το καλύψεις.» (12. Χρύσα – γονέας / Λυκαβηττός )*

*«Αυτό που πρέπει να γίνει μια φορά το μήνα γίνεται. Έχει αλλάξει πολύ όμως, δεν πάνε μια φορά σε θέατρο που πήγαιναν τα σχολεία σωρηδόν. Δεν το συζητάμε. Οι δάσκαλοι βέβαια προσπαθούν, και καλά κάνουν, να διαμορφώσουν κάποιες εξωσχολικές έτσι εκδρομές, όσο γίνεται πιο ανέξοδες. Το θέατρο κόστιζε και είναι και δύο με τρία ευρώ το εισιτήριο για το πούλμαν. Ένας γονιός με δύο παιδιά – είναι εφτά κι εφτά δεκατέσσερα μάνι - μάνι. Έχουνε κοπεί αυτά... τέτοιου είδους.» (8. Ειρήνη – γονέας / Στρέφη)*

*«Έχουμε καταλάβει τη συρρίκνωση σε σχέση με τις χρηματοδοτήσεις. ... Φαίνεται καθημερινά από τα πολύ μικρά - μικρά πράγματα. Και για αυτό ψάχνουμε εναλλακτικούς τρόπους με μικρότερες δαπάνες. Και επειδή μέσα στη κρίση εμφανίστηκαν διάφορες προσφορές τις εκμεταλλευτήκαμε, πχ επειδή το θέατρο του Νέου Κόσμου είχε μόνο Κυριακή δωρεάν είσοδο για τα παιδιά, έδιναν ραντεβού με τους καθηγητές την Κυριακή και πήγαιναν στο θέατρο ... ή εκδρομές στην Πάρνηθα που κοστίζει μόνο το λεωφορείο.» (13. Ζωή – δασκάλα / Γκράβα)*

## **B) Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας**

Ενδιαφέρουσα πτυχή των συνεκδοχικών αποτελεσμάτων της υποχρηματοδότησης πάνω σε ευρύτερες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί ο τρόπος που αναπτύσσεται η συζήτηση γύρω από την εφαρμογή του θεσμού των ΖΕΠ στο σχολείο της Κωλέττη. Μέσα από την έρευνα παρατηρείται ότι η θετική αποτίμηση της επιλογής του σχολείου να προσαρτηθεί στις ΖΕΠ έγκειται στον εξοπλισμό του σχολείου με επιπλέον εκπαιδευτικούς, στη συντήρηση των σχολικών υποδομών και στην εξασφάλιση των κονδυλίων προκειμένου να πραγματοποιηθούν περισσότερες δραστηριότητες και εξορμήσεις εκτός του σχολικού χώρου.

*«Μπήκαμε στα ΖΕΠ, το οποίο έχει μεγάλα θετικά. Το ένα θετικό είναι ότι προμηθεύτηκε το σχολείο υλικά, υλικά τύπου διαπεραστικοί πίνακες, υπολογιστές, οι αίθουσες γίνανε κουκλιά, βάρφτηκαν οι τάξεις, οι δάσκαλοι πήγανε και αγόρασαν υφάσματα και κουρτίνες. Είναι πολύ πιο εξοπλισμένο το σχολείο. Και το δεύτερο είναι ότι υπάρχουν κονδύλια, γιατί είναι ΕΣΠΑ και πρέπει να χρηματοδοτηθούν και πάνε για εκπαιδευτικές δραστηριότητες των παιδιών, δηλαδή θα πάνε τώρα εκδρομή κάπου πληρωμένα: και το*



*λεωφορείο πληρωμένα και η δραστηριότητα. Πάμε θέατρα, πάμε μουσεία, εξαρτάται τι έχουν βρει οι δάσκαλοι να κλείσουνε.» (3. Χαρά- γονέας / Κωλέττη )*

*«Τα ΖΕΠ επηρεάζουν θετικά το σχολείο, πρώτον γιατί βοηθήθηκαν πολύ τα παιδιά - και τα παιδιά που είχαν προβλήματα, και προωθήθηκαν και κάποιου τύπου δράσεις προς όφελος των παιδιών του σχολείου, ομόρφυνε το σχολείο, έγινε ένα ωραίο γκράφιτι, υλικά, διαδραστικοί, λάπτοπ, προτζέκτορες, δηλαδή όλα από υλικοτεχνική υποδομή τα πάντα... υπολογιστές. Και γενικά πράγματα που γινόντουσαν και τις προηγούμενες χρονιές άτυπα, π.χ. η έκδοση της εφημερίδες, άλλες δράσεις, θεατρικά και άλλα, είχαμε τη δυνατότητα να δικαιολογήσουμε πράγματα και να μη βάζουμε απ' την τσέπη μας, ή να ψάχνουμε να βρούμε τρόπο να τα υλοποιήσουμε.» (2. Νίκη - δασκάλα / Κωλέττη)*

*«Εμάς τα ΖΕΠ μας φάνηκαν πάρα πολύ βοηθητικά. ... Καταρχάς υπήρχαν περισσότερα κονδύλια. Εμείς μέσα από τα ΖΕΠ έχουμε εξοπλίσει πλέον το σχολείο με διαδραστικούς πίνακες, με υπολογιστές, μέσα από τα ΖΕΠ γίναν αυτά. ... Γιατί μέσα από τα ΖΕΠ πληρωνόντουσαν οι δάσκαλοι που κάναμε θεατρική αγωγή, διαλέξαμε δηλαδή.. μας έδωσαν ένα χαρτί σε όλους τους γονείς τι θέλαμε ας πούμε: μαθησιακό, καλλιτεχνικό... και διαλέξαμε πολλοί το καλλιτεχνικό ας πούμε. Αποκτήσαμε χορό, είχαμε μουσική, είχαμε θεατρικό εργαστήρι, γυμναστική, μάσκετ ας πούμε.» (4. Εύα - γονέας / Κωλέττη)*

Η κατανόηση του αρχικού σκοπού των ΖΕΠ - τη μείωση δηλαδή της σχολικής διαρροής, της σχολικής αποτυχίας και της άμβλυσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων - μέσα από την εξασφάλιση οικονομικών πόρων αναδεικνύει τις πολλαπλές όψεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Από τη μία πλευρά, αναγνωρίζεται ότι ο οικονομικός παράγοντας αποτελεί την κινητήρια δύναμη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Πράγματι, ένα εξοπλισμένο - σε οικονομικούς πόρους και σε επιπλέον εκπαιδευτικούς - σχολείο ενθαρρύνει την κοινωνική ένταξη των μεταναστών μαθητών και των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και διευκολύνει την υλοποίηση περισσότερων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Από την άλλη πλευρά, η σύνδεση των οικονομικών παροχών με τη μείωση της σχολικής αποτυχίας και της σχολικής διαρροής συνιστά μια μονομερή αντιμετώπιση του ζητήματος των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, οι οποίες δεν αίρονται με την απορρόφηση ενός κονδυλίου.

Στην πραγματικότητα, το είδος των αντισταθμιστικών πολιτικών που άντλησε το σχολείο της Κωλέττη μέσω των ΖΕΠ δεν προκύπτει από κάποιο σχέδιο για την άμβλυση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων ούτε από τα αποτελέσματα ερευνητικών μελετών που ασχολούνται συστηματικά με τη σχολική διαρροή. Ο θεσμός των ΖΕΠ κάλυψε μέσω των ΕΣΠΑ θεμελιώδεις ανάγκες του σχολείου, οι οποίες συμπίπτουν με τις ανάγκες όλων των δημόσιων σχολείων. Για παράδειγμα, ο εξοπλισμός με διαδραστικούς πίνακες και Η/Υ, η λειτουργία των Τάξεων

Υποδοχής και Ένταξης<sup>3</sup> και ο διορισμός περισσότερων εκπαιδευτικών (θεατρολόγοι, δάσκαλοι πληροφορικής, μουσικής κ.ο.κ.) αποτελούν αιτήματα πολλών δημόσιων σχολείων χωρίς αντίκρισμα. Αυτή η μονοθεματική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι η ένταξη του δικτύου των σχολείων στις ΖΕΠ κατανοήθηκε και πάλι ως «οικονομικό πακέτο», αφού δεν προβλέφθηκε καμία άλλου τύπου διάδραση μεταξύ τους.

*«Με τα σχολεία που συνδέθηκε [το σχολείο της Κωλέττη] δεν υπάρχει καμία συνεργασία. Δεν προβλεπόταν. Δηλαδή, δεν ξέρω. Εδώ και τρία χρόνια με ΖΕΠ είχε γίνει μόνο μία κοινή συνάντηση. Δεν υπάρχει, ούτε απ' τα πάνω ας πούμε, και μάλιστα ένας συνάδελφος είχε κάνει μια πρόταση, αλλά ... καμία σύνδεση, ούτε μας έχει καλέσει κάποιος για να βρεθούμε.» (2. Νίκη - δασκάλα / Κωλέττη)*

### **Γ) Η ανάδυση και η ασάφεια των μορφών εθελοντισμού των γονέων**

Η γενική εκτίμηση της μετάκλησης του κόστους της σχολικής συντήρησης από την Τοπική Αυτοδιοίκηση στους γονείς επιβεβαιώνεται με διάφορους τρόπους στα σχολεία της γειτονιάς. Για την κάλυψη των λειτουργικών δαπανών του σχολείου (όπως π.χ. θέρμανση, αποκατάσταση βλαβών) ενεργοποιούνται κυρίως οι γονείς, συμβάλλοντας είτε με τη διάθεση οικονομικών πόρων είτε με τη διάθεση της εργασίας τους. Προκύπτουν έτσι διάφορες μορφές εθελοντισμού, οι οποίες άλλοτε εδράζονται στην αγωνία ή την ανιδιοτέλεια των γονέων να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους για την εξασφάλιση ευνοϊκότερων συνθηκών στα παιδιά τους...

*«Να καταλάβεις ας πούμε ότι εμείς μαζευόμαστε 4-5 γονείς όταν τα παιδιά μας πάνε πχ στο Πεδίο του Άρεως και κλείνουμε τους δρόμους, γιατί θα το πούμε στην αστυνομία και σιγά μην κατέβει η αστυνομία να κλείσει την Αλεξάνδρας. Για να περάσουν λοιπόν τα παιδιά να πάνε, πρέπει να κλείσεις τη συγκοινωνία. Οι δάσκαλοι πρέπει να προσέχουν τα παιδιά, και πηγαίνουμε κι εμείς οι γονείς μαζί τους και κλείνουμε τους δρόμους, για να περάσουν τα παιδιά με ασφάλεια. Έτσι αν δεν υπάρχει και η συνεργασία από μας, πώς θα γίνει;» (4. Εύα - γονέας / Κωλέττη)*

---

<sup>3</sup> Με τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής παρέχεται πρόσθετη διδακτική στήριξη στα σχολεία όπου φοιτούν παλιννοστούντες ή και αλλοδαποί μαθητές. Προτείνονται με εισήγηση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας και απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων. Οι Τάξεις Ένταξης αναφέρονται σε όλους τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

*«Κακά τα ψέματα, κινητήριος δύναμη για πάρα πολλά πράγματα είναι τα χρήματα. Όταν λοιπόν δε μπορείς να γνωρίζεις αν θα μαζέψεις συνδρομές των 5 ευρώ, δεν είναι εύκολο να κάνεις πολλά πράγματα. Οπότε τι γίνεται; Εκεί αρχίζουν κάποιες προτεραιότητες. Και λες προτεραιότητα είναι τα παιδιά. Με ποια έννοια; Να ευχαριστηθούν κάποια πράγματα που δεν μπορεί να τα αγοράσει το σχολείο. ... Φέτος για να εξοικονομήσουμε χρήματα λοιπόν, γιατί όσο καλή προσφορά και να σου κάνουν ήτανε μια 250αριά ευρώ τόσες πίτες, αποφασίσαμε και κάθε μαμά έφτιαξε μια πίτα.» (8. Ειρήνη – γονέας / Στρέφη)*

... και άλλοτε επενδύονται.

*«Επιθυμία μας είναι, σε περίπτωση που υπάρχουν επείγουσες ανάγκες στο σχολείο μας η εξυπηρέτηση των οποίων είναι απαραίτητη για την αποτελεσματικότερη λειτουργία του ή ανάγκες που σχετίζονται άμεσα με την ασφάλεια των παιδιών, και στο βαθμό που αυτές δεν μπορούν να εξυπηρετηθούν άμεσα από υπηρεσίες του Δήμου, καλό είναι να υπάρχει στη διάθεση της Διεύθυνσης ένας κατάλογος επαγγελματιών που μπορούν να προσφέρουν δωρεάν εργασία. Χρειαζόμαστε: ηλεκτρολόγους, υδραυλικούς, χτίστες, κηπουρούς, ξυλουργούς, μεταφορείς, ελαιοχρωματιστές, άτομα που γνωρίζουν από μικροφωνικές εγκαταστάσεις, συντηρητές καυστήρων καλοριφέρ (πιστοποιημένοι επαγγελματικά), άτομα που έχουν εργαλεία μπλακ-εντέκερ, κλπ.» (Στην επίσημη ιστοσελίδα του σχολείου του Λυκαβηττού, εκ μέρους της Διεύθυνσης)*

Η εθελοντική εργασία των γονέων για την κάλυψη των αναγκών του σχολείου αποτελεί σήμερα μια συνηθισμένη μορφή αντικατάστασης του ελλείμματος στις οικονομικές και κοινωνικές παροχές του κράτους. Δεν είναι τυχαίο ότι η εθελοντική εργασία αναπτύσσεται καθημερινά, σε όλο το φάσμα και τα πεδία της κοινωνίας, παράλληλα με το βάθεμα της οικονομικής κρίσης. Ωστόσο δεν μπορούμε να μην εντάξουμε τον ευρύτερο προβληματισμό που αφορά τη διάκριση των μορφών αλληλεγγύης και την εκμετάλλευση της ανθρώπινης εργασίας στο όνομα του αλτρουισμού. Παρότι τα όρια μοιάζουν ενδεχομένως δυσδιάκριτα για την περίπτωση των σχολείων, ειδικά όταν το ερώτημα που τίθεται αφορά στην «επιβίωσή» του, η διαφορά έγκειται στον προσανατολισμό αυτών εθελοντικών μορφών είτε προς την κατεύθυνση της διεκδίκησης των δικαιωμάτων του δημόσιου σχολείου είτε στην κατεύθυνση της νομιμοποίησης της εθελοντικής εργασίας.

*«Όλα τα σχολεία ζητάνε εθελοντές γονείς για να βοηθήσουν σε μερεμέτια, αλλά δε θέλουμε και να ζητιανεύουμε. Αν ζητήσεις από τον Δήμο έναν ηλεκτρολόγο δεν θα είναι απρόθυμος να σε βοηθήσει. Θα σου πει ναι. Αλλά θα έρθει σε ένα χρόνο. Τι να πρωτοκάνει ένας ηλεκτρολόγος που εξυπηρετεί 40 σχολεία; Βέβαια, τον ηλεκτρολόγο τον κάνει ο καθένας. Κάπως έτσι, ό,τι μπορούμε το κάνουμε εμείς, άτυπα. Γιατί ποιος θα πάρει την ευθύνη αν κάτι πάει στραβά;» (7. Ηλίας – γονέας / Στρέφη)*

*«Εμείς ως Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων δε συμφωνούμε με την εθελοντική δουλειά που μπορεί να κάνουν οι γονείς στο σχολείο. Είναι πάρα πολύ κακό να ζητάς από έναν άνθρωπο που είναι ήδη άνεργος να κάνει απλήρωτη δουλειά. Άλλο να υπάρξει ένα οζύ*

*πρόβλημα που εκείνη τη στιγμή πρέπει να αντιμετωπιστεί , εκεί ναι, αλλιώς όλα πρέπει να τα ζητάμε από το Δήμο... Υπάρχουν συνεργία του Δήμου, οι οποίοι πληρώνονται, οπότε θεωρούμε κι εμείς ότι πρέπει να τα ζητάμε από το Δήμο. Οπότε σαν Σύλλογος δε συμφωνούμε με αυτές τις πρακτικές. Τα έχουμε εναποθέσει όλα στον εθελοντισμό και τελικά είναι δίκικο μαχαίρι αυτό το πράγμα. Είναι σα να διαχειριζόμαστε όλοι μαζί τη φτώχεια μας και να αφήνουμε στο απυρόβλητο ό,τι μας φταίει. Κι έτσι εμείς δεν είμαστε τόσο θετικοί με αυτό. Εμείς έχουμε κάνει μια ενημέρωση στους γονείς, έχουμε εξηγήσει τι είναι για μας εθελοντισμός και τι αλληλεγγύη, νομίζω ότι το κατανόησαν.» (12. Χρύσα – γονέας / Λυκαβηττός )*

*«Τώρα, οι γονείς κάνουν διάφορα πράγματα, εννοώ ότι αν χαλάσει μια λάμπα, δεν είναι και τίποτα να την αλλάξει εσύ, αλλά αυτό δεν είναι εθελοντισμός όμως. Όλοι μας κάνουμε πράγματα τέτοιου τύπου... Βέβαια, άμα είναι να πέσει το ταβάνι στο κεφάλι των παιδιών έχεις δύο λύσεις. Ή θα το κλείσεις και θα πεις δεν μπορώ να λειτουργήσω ή θα βρεις άλλους τρόπους. Θα το λύσεις το συγκεκριμένο με κάποιο τρόπο, αλλά το ζήτημα είναι αν θα μείνεις εκεί ή αν θα πιάσεις κινηματικά για να γίνουν όλα αυτά. Αυτή είναι η διαφορά. Πρέπει πάντως να βρούμε τρόπους να επιβιώσουμε. Δεν γίνεται αλλιώς.» (11. Γιάννα – γονέας / Λυκαβηττός)*

### Δ.3.3 Πολυπολιτισμική γειτονιά ... εθνοτικά ομαδοποιημένα σχολεία;

Όπως αναφέρθηκε στο Κεφάλαιο Α, η συγκρότηση πολλαπλών τύπων κοινωνικών δεσμών ενθαρρύνεται όταν η κοινωνική ώσμωση ετερόκλητων κοινωνικών υποκειμένων εξασφαλίζεται από τις χωρικές συμπεριφορές που γεννά ο χώρος και όχι από τις προθέσεις των ίδιων υποκειμένων. Υπό αυτό το πρίσμα, η δυνατότητα της ποικιλίας των κοινωνικών σχέσεων στην περιοχή μελέτης έγκειται στα «δεδομένα» του τοπικού πληθυσμού της γειτονιάς: τη χωροθέτηση της κατοικίας των ανώτερων και των χαμηλότερων εισοδηματικών στρωμάτων, τη συνύπαρξη του ελληνικού πληθυσμού με τους μετανάστες και τη αλληλοδιαπλοκή της καθημερινότητας των μόνιμων με των «εφήμερων» κατοίκων. Σε αυτήν την υποενότητα αποδεικνύεται ότι παρά το «δεδομένο» της πολυπολιτισμικότητας της περιοχής, τα σχολεία ομαδοποιούνται και διαχωρίζονται με βάση την εθνικότητα. Το παράδειγμα των εθνοτικά διαχωρισμένων σχολείων επαναφέρει τους αρχικούς προβληματισμούς για τον τρόπο που τα κοινωνικά δίκτυα αλληλεγγύης συνδέονται με τις προοπτικές αύξησης και διατήρησης των ευκαιριών της κοινωνικής κινητικότητας.

Όλα τα στοιχεία της έρευνας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι τα σχολεία της περιοχής ομαδοποιούνται με βάση την εθνικότητα, με τους Έλληνες μαθητές να συγκεντρώνονται στο σχολείο του Λυκαβηττού. Αναμφίβολα, η αντιστροφή της αναλογίας μεταξύ Ελλήνων και μεταναστών μαθητών ανάμεσα στο σχολείο του Λυκαβηττού και στα σχολεία της Κωλέττη και του λόφου Στρέφη προκύπτει από τα όρια της περιοχής που εξυπηρετεί κάθε σχολείο. Πράγματι, οι περιοχές που εξυπηρετούν τα σχολεία της Κωλέττη και του λόφου Στρέφη συγκεντρώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά μεταναστών. Ωστόσο, όπως δηλώνουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας των δύο τελευταίων σχολείων, τα ποσοστά των μαθητών με βάση την εθνικότητα δεν αντιπροσωπεύουν την πραγματική εικόνα του πληθυσμού της κάθε υποπεριοχής. Διαπιστώνεται δηλαδή ότι τα γεωγραφικά όρια βάσει των οποίων γίνονται οι μαθητικές εγγραφές παραβιάζονται συστηματικά, γεγονός που αποδίδεται κυρίως στην προτίμηση των Ελλήνων γονέων στο σχολείο του Λυκαβηττού, που αντιπροσωπεύει «το σχολείο των Ελλήνων της γειτονιάς».

Οι απόψεις των Ελλήνων γονέων ή των εκπαιδευτικών που τοποθετούνται άμεσα ή έμμεσα πάνω σε αυτό το ζήτημα παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις που σχετίζονται είτε με την υποστήριξη των επιλογών τους, είτε με την υποστήριξη ή όχι της πολιτικής του σχολείου τους,

είτε με τις ευρύτερες κοινωνικοπολιτικές πεποιθήσεις τους.<sup>4</sup> Οι πεποιθήσεις που ξεδιπλώνονται για την **ερμηνεία της φυγής των Ελλήνων μαθητών από τα «σχολεία μεταναστών»** συμπυκνώνονται σε τρεις άξονες: α) στην παρακώλυση της ανάπτυξης των μαθησιακών δεξιοτήτων όταν τα ποσοστά των μεταναστών είναι αυξημένα, β) στην αύξηση της κοινωνικής κινητικότητας των παιδιών μέσα από τη συναναστροφή τους με Έλληνες συμμαθητές, οι οποίοι φέρουν ένα πλουσιότερο πολιτιστικό κεφάλαιο και γ) στην ευρύτερη αναπαραγωγή αυτών των αντιλήψεων, η οποία μετουσιώνεται σε ένα γενικευμένο ρεύμα φυγής των Ελλήνων μαθητών από τα «σχολεία μεταναστών», με αποτέλεσμα να δέχονται πιέσεις και από τα παιδιά που θέλουν να διατηρήσουν τις παρέες τους.

*«Το ποσοστό των μεταναστών στο σχολείο μας έχει λιγοστέψει. Πριν από 7-8 χρόνια θυμάμαι περνάγαμε και ακούγαμε μόνο ξένα ονόματα. Αυτό σιγά-σιγά άλλαξε. Άλλο να έχεις ένα 3% και άλλο να έχεις 70% [μετανάστες μαθητές] και να είναι το 30% Ελληνόπουλα. Εκεί λίγο μπλέκει το πράγμα. Χάνει και το παιδί σου τον μπούσουλα. Αλλά το να υπάρχει ένα ποσοστό ξένων παιδιών είναι θεμιτό.» (12. Χρύσα – γονέας / Λυκαβηττός )*

*«Εμείς δεν ανήκουμε σε αυτό το σχολείο, αλλά στον Στρέφη. Το κριτήριο που άλλαξε σχολείο το παιδί ήταν ένα και μοναδικό. Ότι παίρνουν όλοι τα παιδιά από το Νηπιαγωγείο και τα πηγαίνουν εκεί. Κι έτσι φεύγει όλη η παρέα και ζητούσε και το παιδί να πάμε πάνω. » (11. Γιάννα – γονέας / Λυκαβηττός)*

*«Πηγαίνουν τώρα όλοι οι Έλληνες τα παιδιά στη Σίνα, γιατί, εντάξει, ως ένα βαθμό ξέρεις ότι το παιδί σου εδώ [στο σχολείο του Στρέφη] θα είναι μειονότητα απ' την ανάποδη, είναι ένα θέμα. Αυτός ο διαχωρισμός του κακού και του καλού σχολείου υπήρχε από το Νηπιαγωγείο. Κι εμένα μου είχε συμβεί παλιότερα αυτό, να αλλάξω το παιδί σχολείο, αλλά για άλλους λόγους. Δεν ήθελα να είναι στο σχολείο μαζί μου... έτσι να αισθάνεται από πάνω του τη μαμά, αλλά και επειδή δεν ήθελε να χάσει την παρέα με τα υπόλοιπα παιδάκια που έπαιζε. Αλλά εκεί [στο σχολείο του Λυκαβηττού] θα δεις διαφορά. Όταν σε ένα σχολείο είναι παιδιά που οι γονείς τους είναι όλοι πτυχιούχοι Πανεπιστημίου, προφανώς και τα παιδιά τους έχουν διαφορά απ' ότι αν οι γονείς τους έχουν τελειώσει μόνο το Δημοτικό. Λογικό είναι.» (6. Βούλα – δασκάλα / Στρέφη)*

*«Το παιδί είχε μια συμμαθήτρια που η μαμά της είναι δυστυχισμένη, γιατί την απέλυσαν τον Απρίλιο από την τράπεζα και δεν μπορεί να πάει το παιδί της στο ιδιωτικό. Έχει φρίξει. Εγώ το θεωρώ ξενοφοβία αυτό το πράγμα. Δεν είναι ότι δεν την έχω κι εγώ, όλοι την έχουμε σε ένα βαθμό, και είμαστε σαν κράτος χωρίς μέριμνες.» (8. Ειρήνη – γονέας / Στρέφη)*

*«Κι επίσης μας γυρνάνε την πλάτη οι Έλληνες γονείς. Δηλαδή αν τηρούνταν τα όρια, αυτά που έχει θέσει τέλος πάντων το Υπουργείο, θα έπρεπε να έχουμε, μη σου πω και*

---

<sup>4</sup> Θα πρέπει να διασαφηνιστεί ότι οι απόψεις που προβάλλονται δεν μπορούν να ομογενοποιηθούν ή να ταξινομηθούν σε κατηγορίες, λόγω της συνθετότητας του ζητήματος, αλλά και του μειωμένου εύρους του δείγματος της έρευνας.

*περισσότερα Ελληνόπουλα. Δεν το προτιμάνε γιατί έχει υψηλό αριθμό αλλοδαπών. Αυτό είναι το βασικότερο.» (2. Νίκη - δασκάλα / Κωλέττη)*

*«Θα σου πω το έχω καταλάβει εγώ σε σχέση με την πολυπολιτισμικότητα. Όλοι είμαστε πάρα πολύ ανοιχτοί και πάρα πολύ διαλλακτικοί όταν αφορά τους άλλους. Όταν πρόκειται για το παιδί μας, εκεί βγαίνει ο συντηρητισμός. Ξαφνικά σταματάμε να σκεφτόμαστε με τα κριτήρια που έχουμε για όλα τα υπόλοιπα. Έχω μια δυσκολία να το ερμηνεύσω. Απλά το βλέπω καιρό και λέω αυτό που βλέπω. Υπάρχουν άνθρωποι που κανείς δε θα το περίμενε, που σου βάζουν και άλλα επιχειρήματα του τύπου «μα αφού το άλλο σχολείο είναι το καλύτερο». Δεν ξέρω γιατί, αλλά όταν έρχεσαι στο δια ταύτα και λες «για πιο λόγο είναι το καλύτερο; τι παραπάνω κάνει;» δεν έχουν επιχειρήματα επί της ουσίας. Δηλαδή δε θα πούνε ότι δεν κάνουν τα τάδε προγράμματα, ότι δουλεύουν με εκείνον τον τρόπο που είναι καλύτερος, κτλ» (3. Χαρά- γονέας / Κωλέττη )*

Σύμφωνα με τα παραπάνω, γίνεται σαφές ότι οι παράγοντες που οδηγούν στην προτίμηση των Ελλήνων γονέων για το σχολείο του Λυκαβηττού δεν απορρέουν τόσο από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού του έργου, όσο από την αποφυγή των «σχολείων των μεταναστών». Εδώ, εκδηλώνονται οι **κυρίαρχες εκπαιδευτικές στρατηγικές** των γονέων,<sup>5</sup> οι οποίοι επιδιώκουν την πρόσβαση των παιδιών τους σε σχολικά περιβάλλοντα με υψηλότερες μαθησιακές επιδόσεις και με προοπτικές μεγαλύτερης κοινωνικής κινητικότητας. Τις πρακτικές των μετεγγραφών στο «σχολείο των Ελλήνων» υιοθετούν ενίοτε και οι μεταναστευτικές ομάδες που βρίσκονται μόνιμα εγκατεστημένες στην περιοχή. Σε αυτά τα πλαίσια, η «ξеноφοβία» των γονέων στο χώρο της εκπαίδευσης δεν σχετίζεται μόνο με τις πολιτισμικές διαφορές, αλλά με την αποφυγή εκείνων των παραγόντων που αξιολογούνται ως «απειλή» της κοινωνικής και εκπαιδευτικής ανέλιξης των παιδιών τους. Οι επιθυμίες των γονέων για την κοινωνικοποίηση των παιδιών τους με συμμαθητές που κατέχουν ένα πλούσιο μαθησιακό και πολιτιστικό κεφάλαιο φανερώνουν λοιπόν τις δομικές κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες.

*«Οι Έλληνες γονείς έχουν βάλει ένα στάτους για τα παιδιά τους, θέλουν ας πούμε να έχουν συναναστροφές με παιδιά Ελλήνων, γιατί πιστεύουν ότι αυτό δίνει υψηλότερο επίπεδο μόρφωσης... Νομίζουν ότι αυτό το κερδίζουν μένοντας με περισσότερους Έλληνες. Εντάξει αυτό έχει μια δόση αλήθειας, μη λέμε κι ό,τι θέλουμε, γιατί ένα παιδί που γνωρίζει πολύ καλά τη γλώσσα και έχει και ένα background από πίσω που μπορεί να το βοηθήσει... μια οικογένεια ας πούμε που έχει κι ένα επίπεδο, προφανώς ανεβαίνει και το μαθησιακό επίπεδο μες στην τάξη.» (2. Νίκη - δασκάλα / Κωλέττη)*

*«Να εντάσσονται καλύτερα που; Στην ελληνική πραγματικότητα; Τα αλλοδαπά παιδιά που είναι γεννημένα εδώ, είναι ενταγμένα στην ελληνική πραγματικότητα, είναι και οι γονείς του εδώ, είναι ενταγμένοι οι άνθρωποι. ... Το μαθησιακό δεν έχει καμία διαφορά. Απολύτως καμία. Είναι καθαρά ταξικό το θέμα. Όσα ξέρει κανείς στη μητρική του γλώσσα, αυτά θα χρειαστεί να μεταφράσει για να συνεννοηθεί. Άμα ξέρεις μόνο 100 λέξεις, αυτές θα χρησιμοποιήσεις... Έχω δουλέψει σε μια εργατική περιοχή της Αθήνας*

<sup>5</sup> Βλ. στο Μαλούτας Θ. (2006)

*και το επίπεδο των μαθητών ήταν το ίδιο. ... Όταν σε ένα σχολείο είναι παιδιά που οι γονείς τους είναι όλοι πτυχιούχοι Πανεπιστημίου, προφανώς και τα παιδιά τους έχουν διαφορά απ' ότι αν οι γονείς τους έχουν τελειώσει μόνο το Δημοτικό... Το πόσο καλά θα μάθει ένα παιδί την ελληνική γλώσσα, εξαρτάται από το πολιτιστικό κεφάλαιο, αλλά και από το πόσες λέξεις μιλάει στο σπίτι με τους δικούς του στη μητρική του γλώσσα. Αλλιώς το να μάθει ένα παιδί απλά να διαβάζει και να γράφει, αυτό το μαθαίνουν όλα και πάρα πολύ γρήγορα... το θέμα είναι από εκεί και πέρα.» (6. Βούλα – δασκάλα / Στρέφη)*

Εκτός από τις κυρίαρχες εκπαιδευτικές στρατηγικές των γονέων, η **πολιτική που αναπτύσσει κάθε σχολείο** απέναντι στους μετανάστες συνιστά μια κρίσιμη παράμετρο της εδραίωσης των εθνοτικά ομαδοποιημένων σχολείων. Αυτές οι πολιτικές αφορούν κατά κύριο λόγο στη νομιμοποίηση της παραβίασης των ορίων που εξυπηρετεί το σχολείο, είτε αυτή γίνεται προς όφελος των Ελλήνων είτε με στόχο τον αποκλεισμό των μεταναστών μαθητών. Στην αναπαραγωγή των διακρίσεων συμβάλλει και η έλλειψη υποστηρικτικών δομών στα δημόσια σχολεία, το κενό των οποίων καλούνται να εκπληρώσουν οι εκπαιδευτικοί. Με αυτόν τον τρόπο, τα ευρύτερα κοινωνικά προβλήματα μετατρέπονται σε ειδικά προβλήματα εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

*«Στο κτίριο του σχολείου μας παλιά στεγάζονταν δύο σχολεία. Κατά τη γνώμη μου γινόταν μια μικρή επιλογή. Στο ένα σχολείο πήγαιναν άνθρωποι της γειτονιάς και τέλος πάντων προσπαθούσε να γίνει μια επιλογή για να έχει λιγότερους αλλοδαπούς, τους οποίους κυρίως έστελναν στο άλλο σχολείο. Προσπαθήσαμε να το σπάσουμε αυτό με κληρώσεις, για να γίνεται η διαλογή με άλλους τρόπους και κριτήρια, γιατί περί διαλογής πρόκειται. Υπήρχαν δάσκαλοι που προσπαθούσαν να το κάνουν αυτό και να φτιάξουν τμήματα που θα έχουν μέσα τα πάντα και να μοιράζονται τα παιδιά εξίσου σε αυτά. Πολλοί γονείς δεν το καταλάβαιναν αυτό και θεωρούσαν ότι γίνονταν διακρίσεις, αλλά δεν γινόντουσαν διακρίσεις, γινόταν αυτό που στην ουσία θα έπρεπε να γίνεται.» (12. Χρύσα – γονέας / Λυκαβηττός )*

*«Νομίζω ότι γενικά δε θέλουμε σχολεία γκέτο με την έννοια ότι έχουμε μόνο σχολεία Ελλήνων ή μόνο σχολεία μεταναστών, περιθωριοποιώντας έτσι κάποιες κοινωνικές ομάδες. Τώρα σε ποιά ποσοστά μπορεί να λειτουργήσει-αν θα είναι 70-30 ή 60-40- δεν έχει να κάνει με τη δυναμική του μαθησιακού πληθυσμού, όσο με τη διαχείριση αυτού του δυναμικού εκ μέρους του σχολείου με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Δηλαδή άλλα πράγματα θα κάνει κανείς σε ένα σχολείο που είναι 70 - 30 άλλα σε ένα που είναι 50 - 50 . Περισσότεροι μετανάστες δε σημαίνει απαραίτητα περισσότερη προσπάθεια, γιατί και μόνο 7 μετανάστες από 7 διαφορετικές χώρες να έχεις σε όλο το σχολείο πάλι εφτάγλωσση ανακοίνωση θα πρέπει να κάνεις. Άρα η δουλειά δεν θα αλλάξει ποιοτικά. Και από την άλλη αν δεν υπάρχουν δομές το θέμα είναι να δημιουργηθούν αυτές οι δομές. Είναι πρόβλημα η έλλειψη δομών αλλά δεν είναι αντίστοιχα πρόβλημα η αναλογία ανάμεσα στους μαθητές... Το ζητούμενο είναι τελικά με αυτό το υλικό που υπάρχει να γίνει η καλύτερη δυνατή δουλειά. Σίγουρα βέβαια οι απαιτήσεις είναι μεγαλύτερες όπου και οι ανάγκες είναι μεγαλύτερες.» (13. Ζωή – δασκάλα / Γκράβα)*



Ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποκτά το γεγονός ότι εκτός από τα σχολεία προτίμησης των Ελλήνων γονέων, υπάρχουν και **τα σχολεία προτίμησης των νεοεισερχόμενων μεταναστών και των προσφύγων**. Τα κριτήρια ζήτησης των σχολείων από αυτή τη μεταναστευτική κατηγορία αφορούν στη φιλοξενία και στην υποστήριξη που δέχονται από το σχολείο, για λόγους που ξεπερνούν τα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και σχετίζονται με την προσαρμογή τους στη Ελλάδα. Πρόκειται συνήθως για σχολεία που δουλεύουν συστηματικά με τον μεταναστευτικό πληθυσμό, τα οποία έχουν κατορθώσει να λειτουργούν ως υποστηρικτικές δομές για αυτές τις ευαίσθητες κοινωνικές κατηγορίες.

*«Εμάς μας προτιμάνε οι μετανάστες γιατί αισθάνονται μεγαλύτερη φιλοξενία στην υποδοχή. Δηλαδή μπαίνοντας στο σχολείο, υπάρχουν παντού γραμμένες διάφορες λέξεις σε όλες τις γλώσσες, δηλαδή καλημέρα, συνθήματα, αυτά... Οπότε μπαίνοντας εκεί ένας γονέας και βλέπει κάτι από τη δική του χώρα από τη δική του κουλτούρα αισθάνεται αμέσως ότι είναι αποδεκτός εκεί. Από την άλλη, σε κάποια από τα δίπλα σχολεία μπορεί να αντιμετωπίσουν μέχρι και εχθρική συμπεριφορά. Εννοώ ότι υπήρξαν περιστατικά όπου οι δάσκαλοι ζητούσαν χαρτιά νομιμότητας για να τα γράψουν στο σχολείο, παρότι για την εγγραφή αυτά δεν είναι απαραίτητα. Και γίνεται αμέσως κατανοητό στο μετανάστη ότι εδώ πέρα δεν είναι ιδιαίτερα αποδεκτός.» (13. Ζωή – δασκάλα / Γκράβα)*

*«Τώρα το δικό μας το σχολείο, νομίζω ότι οι μετανάστες που έρχονται σε εμάς, ξέρουν ότι θα βρουν υποστήριξη, γιατί έρχονται από πολύ συγκεκριμένα... από το Στέκι Μεταναστών για παράδειγμα, ξέρουν ότι από το σχολείο αυτό θα βρουν υποστήριξη, δεν υπάρχει περίπτωση. Δηλαδή και σε τρόφιμα και σε ρούχα και σε παπούτσια και σε είδη πρώτης ανάγκης. Μέχρι που μπορεί να τους διευκολύνει ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων σε σπίτι, να μείνουν με τα παιδιά τους, ή να δίνουν κάποια χρήματα, υπάρχει αυτό το πράγμα... ή ό,τι δεν καταλαβαίνουν με τα χαρτιά... υπάρχει μια υποστηρικτική δομή. ... Δηλαδή πρέπει να ξέρεις να πεις στον άλλο πού θα πάει, ότι θα πάει εκεί να κάνει το εμβόλιό του τζάμπα, θα πάει εκεί να βρει φαγητό δυο φορές τη βδομάδα δωρεάν, θα πας να δεις εκεί ένα θεατρικό για το παιδί σου δωρεάν. Δηλαδή αυτά μπορεί να τα κάνει το σχολείο. Τι να κάνει άλλο το σχολείο; Μπορεί να κατευθύνει τον άλλο σωστά στο τι θα κάνει και πού μπορεί να πάει. Και τα Εξάρχεια το έχουν αυτό, δηλαδή όλα αυτά τα 'χουνε. Δωρεάν φαγητό μπορείς να βρεις, συλλογικές κουζίνες...» (2. Νίκη – δασκάλα / Κωλέττη)*

Η εδραίωση των εθνοτικά ομαδοποιημένων σχολείων αποτελεί αναμφίβολα ένα πολυπαραγοντικό κοινωνικό φαινόμενο. Ωστόσο, οι κυρίαρχες εκπαιδευτικές πολιτικές, η έλλειψη υποστηρικτικών δομών και οι πολιτικές του κάθε σχολείου αναδεικνύουν ότι οι ευρύτεροι οικονομικοί και κοινωνικοί παράγοντες γεννούν το διαχωρισμό των σχολείων σε «σχολεία Ελλήνων» και «σχολεία μεταναστών», παρά τα ειδικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης γειτονιάς. Στην πραγματικότητα, πρόκειται για τους ίδιους παράγοντες που γεννούν ευρύτερους διαχωρισμούς, όπως π.χ. τα «ιδιωτικά σχολεία» με τα «δημόσια σχολεία», που άπτονται στην υποβάθμιση του δημόσιου σχολείου και επενδύονται στο μέλημα των οικογενειών να παρέχουν περισσότερα πλεονεκτήματα για την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Όλα λοιπόν τα στοιχεία που αναπαράγουν το διαχωρισμό των σχολείων σε «καλά» και «κακά» αδυνατίζουν τη δυναμική του οργανωτικού ρόλου του δημόσιου σχολείου στη γειτονιά, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται «ειδικά» σχολικά περιβάλλοντα που δεν ανταποκρίνονται στην κοινωνική πραγματικότητα. Από την άλλη μεριά, τα κριτήρια που προσδιορίζουν τα ιδανικά σχολικά περιβάλλοντα διαφεύδονται συχνά, καθώς, όπως αποδεικνύεται, εδράζονται σε προκαταλήψεις των γονέων είτε ως προς το δημόσιο σχολείο είτε ως προς τη δυσκολία προσαρμογής και κοινωνικοποίησης των παιδιών τους με συμμαθητές άλλης εθνικότητας.

*«Δεν το γλιτώνεις. Και αύριο ακόμη κι αν μένεις π.χ. στο Νέο Ψυχικό και το παιδί σου κατέβει στο κέντρο για να πάει σε κάποιο κεντρικό φροντιστήριο, δηλαδή τι; Μου αρέσει να είμαι ειλικρινής. Κι εγώ δε νιώθω πολύ άνετα πάντα, θα την πω την αμαρτία μου. Αλλά αυτό είναι όμως, πώς θα γίνει. Δηλαδή και να τα βάλεις σε μια γυάλα, θα τα αμολήσεις στα 15 τους, γιατί εκεί περίπου πια είναι πιο εύκολο να ξαμοληθούν και θα φάνε χειρότερα τα μούτρα τους. Αυτά εδώ τα παιδιά είναι πιο υποψιασμένα όλα... Τα μικρά δεν τα απασχολεί. Τα παιδιά είναι παιδιά. Δεν τα νοιάζει.. Δηλαδή τι κι αν παίζει με τον Γιώργο τι κι αν παίζει με τον Ρομπέρτο. Δεν έχει να κάνει. Κι εγώ θεωρώ ότι από δω και πέρα θα δούμε - γιατί υπάρχουν και πολύ παλιότερες γενιές μεταναστών εδώ - ... και μεικτούς γάμους, φυσικό δεν είναι; Δηλαδή ένα παιδί 18 χρονών-17, οπότε θα μπει ένας καλός πρώτος έρωτας, θα το νοιάζει αν του έχει έρθει η κεραμίδα, δεν πάει να είναι από τη Ρουμανία ή όπου αλλού...» (8. Ειρήνη – γονέας / Στρέφη)*

*«Ήρθαν φέτος παιδιά από ιδιωτικά σχολεία. Όχι πολλά, 3 -4, αλλά ήρθαν. Επίσης έχω να πω ότι αυτοί οι γονείς που έφεραν τα παιδιά τους από ιδιωτικά σχολεία εκπλήσσονται με το πόσο καλά λειτουργούν τα δημόσια σχολεία. Δεν ξέρω τι φαντάζονταν και τι εικόνα είχαν και τι του περνούσαν από τα ιδιωτικά για το πώς είναι τα δημόσια. Το λένε κιόλας: «Δεν περιμέναμε ότι θα ήταν τόσο καλά, ότι θα κάνατε τόσο καλή δουλειά». Ή ότι στα ιδιωτικά δεν το ρωτούσαν το παιδί «γιατί είσαι έτσι κουρασμένο;», μας λένε και τέτοια.» (6. Βούλα – δασκάλα / Στρέφη)*

### Δ.3.4 Οι σχολικές υποδομές

Διάφορες μελέτες αποδεικνύουν συστηματικά ότι η εντυπωσιακή σταθερότητα στο σχεδιασμό των σχολικών κτιρίων συσχετίζεται με τη σταθερότητα των κυρίαρχων μορφών οργάνωσης της σχολικής πρακτικής. Κατά τον Ι. Σολομών, τόσο ο σχολικός χώρος όσο και οι σχολικές πρακτικές «εμφανίζονται έτσι στη “συλλογική συνείδηση” ως τα τελικά προϊόντα μια ήπιας γραμμικής εξέλιξης, ως αποτελέσματα απλών βελτιώσεων ενός αιώνιου, αδιαμφισβήτητου και μοναδικού, ενός “φυσικού”, θα λέγαμε, τρόπου μετάδοσης γνώσης, εφ’ ενός, και αρχιτεκτονικής οργάνωσης, εφ’ ετέρου.»<sup>6</sup> Πράγματι, το σχολικό κτίριο λειτουργεί μέσα σε ένα συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο, στο οποίο εγγράφονται οι κατατιμήσεις της εκπαιδευτικής γνώσης και του σχολικού χρόνου, οι λειτουργικοί περιορισμοί και η πειθαρχικοί/ εξουσιαστικοί μηχανισμοί. Η αποδοχή αυτών των χαρακτηριστικών φαίνεται και στα επικρατέστερα κριτήρια αξιολόγησης των σύγχρονων σχολικών κτιρίων. Το «καλό» σχολικό κτίριο νοείται με βάση τις υλικοτεχνικές υποδομές και τις «χωρικές ποσότητες» που διαθέτει (το εμβαδόν των τάξεων και του προαύλιου χώρου, η έκταση του φυσικού στοιχείου, κτλ.). Περισσότερο ή λιγότερο, τα στοιχεία του σχολικού χώρου αποτυπώνουν την ακαμψία της θεσμοθετημένης εκπαιδευτικής διαδικασίας και των κυρίαρχων πρακτικών εκμάθησης, αλλά και την επιφυλακτικότητα του σύγχρονου σχολείου στη διάδρασή του με το γύρω εξωσχολικό περιβάλλον.

*«Κι ενώ [κάθε σχολείο] έχει σχέση με τη γειτονιά και ολόκληρη την κοινωνία, λειτουργεί και ως περίκλειστος χώρος, να μην μαθαίνονται πολλά, να μην επηρεάζεται από το γύρω. Αυτό το βλέπεις και στο κτίριο.» (5. Σοφία – δασκάλα / Στρέφη)*

*«Σε εμάς τώρα, τα παιδιά υφίστανται κοινωνικό αποκλεισμό. Τα πρωτάκια ..., τα δευτεράκια και τα τριτάκια που είναι στο ισόγειο, δεν έχουν καμία επαφή με τα άλλα τριτάκια που είναι στον πρώτο όροφο. Καμία. Αυτό είναι κλειστό σχολείο. Γιατί δεν επιτρέπει ο χώρος την επαφή.» (6. Βούλα – δασκάλα / Στρέφη)*

*«Το κτιριακό είναι και αυτό ένα ζήτημα γιατί τα κτήρια είναι πολύ επιθετικά, δηλαδή εκτός ότι είναι πολύ μικρά τα προαύλια, όλο τσιμέντο, κάγκελα κτλ.. Είναι φοβερό όταν κάποια στιγμή συστεγάστηκε στην Γκράβα ένα άλλο δημοτικό με ένα γυμνάσιο, που σε ένα ήδη πάρα πολύ μικρό προαύλιο μπήκε ένα τεράστιο συρματόπλεγμα για να διαχωρίσει τα παιδιά. Το νηπιαγωγείο δε το είχαν σε ένα άλλο κλουβί με άλλο συρματόπλεγμα. Όταν δηλαδή το κτίριο από μόνο του μιλάει και λέει τώρα εδώ διαχωρίζουμε αυτό από εκείνο, δίνει ένα μήνυμα και στα παιδιά.» (13. Ζωή – δασκάλα / Γκράβα)*

---

<sup>6</sup> Σολομών Ι. (1992: 7)

Παρόλα αυτά, μέσα από τη μελέτη των σχολείων της γειτονιάς διαπιστώνεται ότι η διάρθρωση του σχολικού χώρου και οι υποδομές του κτιρίου δεν εξασφαλίζουν την αλληλεπίδραση του σχολείου με τη γειτονιά. Η ύπαρξη κατάλληλων υποδομών που μπορούν να φιλοξενήσουν απαιτητικές - ως προς την έκταση του χώρου - εκδηλώσεις και να υποδεχτούν δραστηριότητες που αναφέρονται στην πόλη ή στη γειτονιά παραμένει μια ακόμα δυνατότητα κι όχι μια αναγκαία συνθήκη της συνάντησης του σχολείου με τη γειτονιά. Ενδεικτικά, ενώ το σχολικό κτίριο του Λυκαβηττού διαθέτει διάφορες ποιότητες χώρων, φιλικών προς τη φύση των παιδιών, και περισσότερες υποδομές από το περικλειστο κτίριο του σχολείου της Κωλέττη, στη δεύτερη περίπτωση μετρώνται περισσότερες δραστηριότητες που αγκαλιάζουν τη γειτονιά.

*«Για να φιλοξενήσεις μια παράσταση γίνεται. Για να φιλοξενήσεις όμως κάτι μεγαλύτερο, ένα άνοιγμα τέτοιο... και οι αίθουσες είναι 60 τετραγωνικά η μία, δεν είναι... δεν μπορείς να κάνεις. Κι εμείς όλες τις παραστάσεις τις κάνουμε το καλοκαίρι, που είναι καλός ο καιρός, τις κάνουμε έξω στο προαύλιο, δε μας λείπει αυτό. Και λογοτέχνες έχουμε φέρει, εκθέσεις βιβλίων κάνουμε, εκθέσεις φωτογραφίας κάνουμε και ζωγραφική, απλά δεν τα κάνουμε σε κλειστό χώρο γιατί δεν έχουμε τη δυνατότητα. Τα κάνουμε το καλοκαίρι από Απρίλη και μετά. Δηλαδή δε στερείται κάτι από αυτό.» (Νίκη - δασκάλα / Κωλέττη)*

Το πιο σημαντικό στοιχείο που αδυνατίζει τον οργανωτικό ρόλο του σχολείου στη γειτονιά και την πύκνωση των τοπικών σχέσεων αφορά στην **ιδιοποίηση των σχολικών εγκαταστάσεων**. Τα τελευταία χρόνια, η ελεύθερη πρόσβαση στον αύλειο σχολικό χώρο εκτός του επίσημου σχολικού ωραρίου απαγορεύεται στα περισσότερα σχολεία. Η επιφυλακτικότητα του σχολείου απέναντι στη συνθετότητα του εξωσχολικού κοινωνικού περιβάλλοντος και η ιεράρχηση του παράγοντα της προφύλαξης των υποδομών του διαμόρφωσαν μια εικόνα ενός αφιλόξενου χώρου για τις κοινωνικές, πολιτιστικές και αθλητικές δραστηριότητες των παιδιών και των κατοίκων της γειτονιάς. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων αποτελεί, και όχι τυχαία, τη μοναδική ομάδα αναφοράς της σχολικής κοινότητας που αξιοποιεί σήμερα τις σχολικές υποδομές προς όφελος των παιδιών εκτός του σχολικού ωραρίου.

*«Δεν είναι ανοιχτό το σχολείο το Σαββατοκύριακα. Ο Σύλλογος Γονέων οργανώνει δραστηριότητες εκεί τα απογεύματα: σκάκι, μουσική, χορό. Δίνεται μια ειδική άδεια και το αναλαμβάνουν οι ίδιοι. Εμείς δεν έχουμε καμία σχέση με αυτό. Τις υπόλοιπες ώρες το σχολείο είναι κλειστό. ... Άμα μπει κάποιος στο προαύλιο θα μπει και στις αίθουσες. Αν το προαύλιο ήταν ανοιχτό το σχολείο θα ήταν τίγκα από ... Υπάρχουν και όρια στο ανοιχτό. Κατά τη γνώμη μου δεν είναι κακό αυτό. Πρέπει να μπαίνουν όρια. Πες ότι θα μπουν τα παιδιά, αλλά μαζί με τα παιδιά θα μπουν και άλλοι... και ποιος θα ελέγχει την κατάσταση;» (Σοφία – δασκάλα / Στρέφη)*

### **Δ.3.5 Η συνάντηση του σχολείου με τη γειτονιά μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία**

#### **A) Τα εκπαιδευτικά προγράμματα**

Ανέκαθεν η αξιοποίηση του τοπικού περιβάλλοντος ως πηγή γνωστικού πλούτου αποτελούσε μια δυνατότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ένταξη της μεταβλητής του εξωτερικού σχολικού περιβάλλοντος στην διδασκαλία προέρχεται από τους ευαίσθητους τομείς της προοδευτικής παιδαγωγικής θεωρίας και συνοδεύεται από τη βιωματική διάδραση του μαθητή με τα ερεθίσματα του τοπικού περιβάλλοντος, τη συμμετοχή τόσο του μαθητή όσο και των τοπικών φορέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και την κριτική στο κυρίαρχο μοντέλο διδασκαλίας. Ενώ λοιπόν η θεωρία εντάσσει πολλαπλά νοήματα ως προς το περιεχόμενο και τα μέσα διδασκαλίας, οι κυρίαρχες παιδαγωγικές πρακτικές απαλλάσσονται από αυτά, περιοριζόμενες σε μια εργαλειακή αντιμετώπιση της αξιοποίησης του τοπικού περιβάλλοντος.

Σήμερα, η επικρατέστερη «παραλλαγή» αυτού του τρόπου διδασκαλίας είναι η αξιοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που πραγματοποιούνται κατά καιρούς στο σχολείο, στο βαθμό βέβαια που οι εκπαιδευτικοί προωθούν αυτήν την κατεύθυνση. Μάλιστα, με τη θεσμοθέτηση της Ευέλικτης Ζώνης<sup>7</sup>, εντάχθηκε για πρώτη φορά οργανωμένα στο ωρολόγιο πρόγραμμα ένα θεσμικό πλαίσιο διδακτικών ωρών για την ανάπτυξη δημιουργικών δραστηριοτήτων των μαθητών. Η καινοτομία της Ευέλικτης Ζώνης έγκειται, σύμφωνα με τους εισηγητές της, στον υποχρεωτικό χαρακτήρα της εφαρμογής των «σχεδίων εργασίας» και στον προσανατολισμό τους στις «Διαθεματικές και Δημιουργικές Προσεγγίσεις». Έτσι, δόθηκαν περισσότερες ευκαιρίες για την ένταξη του τοπικού περιβάλλοντος στην εκπαιδευτική διαδικασία και την εφαρμογή της βιωματικής μάθησης.

*«Αυτά τα σχέδια εργασίας όσον αφορά τη θεματολογία τους είναι απεριόριστη. Θεωρητικά το project για να πετύχει, και μόνο έτσι θα πετύχει, είναι το θέμα να το έχουν διαλέξει τα παιδιά. Μετά όσον αφορά την οργάνωση και την ανάπτυξη και την αξιολόγηση του σχεδίου υπάρχει μπουσουλές. ... Η διαθεματικότητα είναι στην ουσία*

---

<sup>7</sup> Η Ευέλικτη Ζώνη θεσμοθετήθηκε το 2001 ως πιλοτικό πρόγραμμα και γενικεύεται σε όλα τα δημόσια σχολεία το 2005. Πρόκειται για την υποχρεωτική ένταξη 2 διδακτικών ωρών στο εβδομαδιαίο αναλυτικό πρόγραμμα, εντός των οποίων αναπτύσσονται τα «σχέδια εργασιών». Σύμφωνα με τις οδηγίες του ΥΠΕΠΘ, στην επιλογή των θεμάτων πρέπει να λαμβάνονται υπόψη η αρχή της ελεύθερης συλλογικής επιλογής και η αρχή της ποικιλίας (διαθεματικότητα).

αυτό που δουλεύεται στο projects δηλαδή πιάνεις ένα θέμα και δουλεύοντας πάνω σε αυτό το θέμα παράλληλα ακουμπάς διάφορα πεδία. Αυτό το πράγμα είναι πολύ σημαντικό. Και τα παιδιά συμμετέχουν πάρα πολύ σε αυτό και μαθαίνουν. Και άμα το οργανώσεις και καλά πραγματικά μπορεί να κάνεις δουλειά και στο γνωστικό τομέα. Να μάθουν τα παιδιά ένα μεγάλο κομμάτι της ύλης. Το παραπάνω που δίνει αυτό είναι η ενεργή συμμετοχή των παιδιών. Βλέπεις μία τάξη που δουλεύει πάνω σε ένα θέμα που ζητάει. Εμείς κάθε Τρίτη και Σάββατο κάνουμε ένα project που λέγεται «Ραδιόφωνο». Έχουμε εκπομπές στο ραδιόφωνο. Είναι διαφορετικό να έχεις 5 δραστηριότητες διαφορετικές τη μία με την άλλη και διαφορετικό να έχεις 5 δραστηριότητες κάτω από μία ομπρέλα. Εγώ νομίζω ότι είναι ιδανικό να μπορέσει ένας δάσκαλος το projects αυτό να το βγάλει απέξω. Και αυτό θα είναι μια επιβράβευση για τα παιδιά.» (15. Κωστής – δάσκαλος / ιδιωτικό)

Βέβαια, ούτε η διαθεματικότητα των προγραμμάτων ούτε η υποχρεωτική τους εφαρμογή προδιαγράφουν τη συνάντηση του σχολείου με τη γειτονιά ή τον αναστοχασμό των μεθόδων διδασκαλίας. Στο βαθμό που η διαθεματικότητα νοείται μέσα από το συνδυασμό των προδιαγεγραμμένων πεδίων του γνωσιολογικού φάσματος της εκπαίδευσης,<sup>8</sup> τα «σχεδία εργασίας» αδυνατούν από μόνα τους να ενοποιήσουν την εκπαιδευτική γνώση ή να δρομολογήσουν νέους τρόπους διδασκαλίας. Στην πράξη, η Ευέλικτη Ζώνη αντιμετωπίστηκε ως ένα επιπλέον δώρο για την κάλυψη της διδακτέας ύλης και τα προγράμματα ως πιστοποιητικά του «φακέλου» των εκπαιδευτικών που τίθεται προς αξιολόγηση. Παρότι λοιπόν η Ευέλικτη Ζώνη δημιούργησε θετικές προοπτικές για την ένταξη του τοπικού περιβάλλοντος στην εκπαιδευτική διαδικασία, η μακρόχρονη εφαρμογή της στο αναλυτικό πρόγραμμα αναδεικνύει ότι τον εργαλειακό χαρακτήρα των προγραμμάτων, τα οποία - όπως όλα τα εργαλεία - δεν είναι κοινωνικά ουδετεροποιημένα.

*«Κάποια στιγμή μπήκε στην πρωτοβάθμια υποχρεωτικά ένα δώρο που λέγεται Ευέλικτη Ζώνη. Στην πραγματικότητα δεν είναι κάτι καινούριο ούτε καμιά καινοτομία. Θυμάμαι*

---

<sup>8</sup> Εδώ αναδεικνύεται η διάκριση της διαθεματικής και διεπιστημονικής προσέγγισης. Σύμφωνα με τον Γρόλλιο Γ: « Στη διαθεματική, ο σχεδιασμός ξεκινά από ένα κεντρικό θέμα και προχωρά με τον προσδιορισμό των ιδεών (ή των εννοιών) που σχετίζονται με το θέμα, καθώς και δραστηριοτήτων οι οποίες θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για να διερευνήσουν αυτές τις ιδέες. Ο σχεδιασμός πραγματοποιείται χωρίς να παίρνει υπόψη τις διαχωριστικές γραμμές των μαθημάτων, αφού κύριος σκοπός είναι η διερεύνηση του θέματος. Στη διεπιστημονική προσέγγιση, ο σχεδιασμός ξεκινά από την αναγνώριση των ταυτοτήτων των διαφορετικών μαθημάτων, όπως και των περιεχομένων και ικανοτήτων τα οποία περιέχονται σ' αυτά και πρέπει να κατακτηθούν. Ένα θέμα προσδιορίζεται (συχνά μέσα από το ένα ή το άλλο μάθημα) με βάση το ερώτημα: «τι μπορεί κάθε μάθημα να συνεισφέρει στο θέμα;». Ακόμα και αν τα μαθήματα διδάσκονται σε σχέση με τα θέματα, κύριος σκοπός είναι η κατάκτηση των περιεχομένων και των ικανοτήτων που εμπεριέχονται στα εμπλεκόμενα μαθήματα. Με αυτή την έννοια, το θέμα αποτελεί δευτερεύον ζήτημα.» Βλ. στο: Γρόλλιος Γ. (2006)

τη δεκαετία του '80 υπήρχε ένα τρίωρο πολιτιστικών δραστηριοτήτων, όπου παίρναμε ένα θέμα και κάναμε μια εργασία και κάναμε καταπληκτική δουλειά. Τότε παρουσιάσαμε τον Ελύτη σε όλα τα παιδιά. Δεν το κάναμε επειδή μας πίεσε κάποιος. Τώρα με την Ευέλικτη Ζώνη, τα προγράμματα μπήκαν υποχρεωτικά. Τα προγράμματα μπορείς να τα πάρεις από τα γραφεία της διεύθυνσης και στο τέλος τους ενημερώνεις ότι τελείωσε το πρόγραμμα και παίρνεις μια βεβαίωση. Με την αξιολόγηση λοιπόν έχουν τρέξει όλοι μα όλοι οι εκπαιδευτικοί να πάρουν προγράμματα για να πάρουν αυτές τις βεβαιώσεις. Εγώ από αντίδραση φέτος δε θα πάρω, δε θα το κάνω επίσημα. Δε γουστάρω αυτόν τον ανταγωνισμό. Επίσης, φέτος, έκοψαν και τα 80 ευρώ που ήταν το επίδομα για να βγάλεις σε πέρας τα έξοδα του προγράμματος. Δεν ήταν για σένα, πήγαιναν στα υλικά... αλλά αν περίσσευαν δίναμε και στο σχολείο, να φτιάξει καμιά βιβλιοθήκη.» (6. Βούλα – δασκάλα / Στρέφη)

«Έχουμε εκμεταλλευτεί παλιότερα ας πούμε κάτι προγράμματα που έκανε το Γαλλικό Ινστιτούτο. Κάποιες φορές μπορείς να εκμεταλλευτείς κάποια προγράμματα, κάποιες φορές, κατά τη γνώμη μου δε χρειάζεται να τα εκμεταλλευτείς. Για παράδειγμα, τώρα που ξεκίνησε η ιστορία με τον Πικιώνη και το σχολείο μπήκε σε ένα πρόγραμμα να μάθουν τα παιδιά τον Πικιώνη, κτλ, κτλ, έπρεπε τα παιδιά να πάνε να δούνε κάποιους χώρους που τους έχει φτιάξει ο Πικιώνης. Υπήρχε τότε η αρχική σκέψη να ενταχθεί το σχολείο σε ένα πρόγραμμα της Αμερικάνικης Ένωσης. Εμείς σε αυτό ήμασταν αντίθετοι. Διότι και η Αμερικάνικη Ένωση και το Γαλλικό Ινστιτούτο και όλα αυτά είναι ιδρύματα τα οποία εκπορεύονται από χώρες με διαφορετικά ερείσματα. Δεν μπορεί το παιδί τώρα να μάθει τον Πικιώνη μέσα από την Αμερικάνικη Ένωση.» (12. Χρύσα – γονέας / Λυκαβηττός)

«Θα σου πω μια μεγάλη αλήθεια: οι περισσότεροι στην Ευέλικτη Ζώνη κάνουνε μάθημα. Γιατί είναι τόσο περιορισμένος ο χρόνος λόγω ύλης, πρέπει να τρέξεις, να κάνουν τα μαθηματικά τους, να κάνουν τη γλώσσα τους, δηλαδή είμαστε όλοι σε αυτή τη λογική, μην ακούς ότι... δεν το συζητάμε. Πράγματι θα μπορούσε να είναι καινοτόμα η Ευέλικτη Ζώνη αν υπήρχε μεγαλύτερη ελευθερία όσον αφορά τη διδακτέα ύλη. ... Τώρα με την αξιολόγηση των σχολείων θα γίνει πιο ζόρι, γιατί θα πρέπει να κάνεις προγραμματισμό ύλης. Από το Σεπτέμβρη μέχρι τον Ιούνη, με κάθε μέρα τι μάθημα θα κάνεις, δηλαδή είναι... χωρίς να ξεφύγεις από κει. Δε σου φτάνει ο χρόνος, δηλαδή αν ακολουθήσεις την περπατημένη και πεις : να κάνουμε αυτό γρήγορα - γρήγορα, μετά εκείνο... θα σου βγουν τα Προγράμματα, αλλά υπάρχει και υπάρχει και κάτι πιο ουσιαστικό: να θέλεις να δείξεις στα παιδιά κάτι , να κάνεις με τα παιδιά μια δραστηριότητα, να συζητήσεις μαζί τους ... Και αυτό θέλει χρόνο. Αλλά έχει να κάνει με το κατά πόσο έχεις αποφασίσει να ακολουθήσεις δασκαλοκεντρική διδασκαλία ή μαθητοκεντρική διδασκαλία. Επίσης μπορεί να συμβεί κάτι ανάμεσα στα παιδιά και να θες να το συζητήσεις.» (10. Βίκυ - δασκάλα / Λυκαβηττός)

## **B) Οι χώροι γνωστικού ενδιαφέροντος**

Είτε λοιπόν στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης, είτε στα πλαίσια των καθιερωμένων μηνιαίων σχολικών εκδρομών, όλα τα σχολεία έχουν αξιοποιήσει κατά καιρούς τους χώρους της γειτονιάς που παρουσιάζουν ένα πολιτιστικό ή διδακτικό ενδιαφέρον: το Πολυτεχνείο, το

Αρχαιολογικό Μουσείο, τοπικοί κινηματογράφοι και θεατρικοί χώροι, κτλ. Μέσα από **τα κριτήρια με τα οποία επιλέγονται οι χώροι των σχολικών εξορμήσεων**, αναδύεται ως κυρίαρχο **το ζήτημα της πρόσβασης**. Όπως αναφέρεται και παραπάνω (βλ. Κεφάλαιο Α), η έννοια της πρόσβασης εμπλέκει πολλαπλά νοήματα ως προς τον χρόνο, τη χωρική εγγύτητα και την κυριαρχία του χώρου. Η «ευκολία της πρόσβασης» προσδιορίζεται κι εδώ μέσα από οικονομικά φίλτρα, δεδομένου ότι αποφεύγονται οι μετακινήσεις που απαιτούν έξοδα για τους μαθητές, αλλά και μέσα από χρονικά κριτήρια. Ειδικά όταν διατίθενται δύο διδακτικές ώρες από τον εβδομαδιαίο σχολικό χρόνο για τις δραστηριότητες της «Ευέλικτης Ζώνης», οι επιλογές των σχολικών εξορμήσεων περιορίζονται αναγκαστικά στο άμεσο τοπικό περιβάλλον. Τέλος, ανάμεσα στα κριτήρια επιλογής των χώρων της γειτονιάς συνυπολογίζεται η εξασφάλιση της εποπτείας και του ελέγχου των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς και η προστασία τους από χώρους που θεωρούνται υποβαθμισμένοι, όπως η πλατεία Εξαρχείων, ο λόφος Στρέφη, ενίοτε και το πάρκο Ναυαρίνου.

Συνήθως, τα επικρατέστερα κριτήρια που ορίζουν το φάσμα των επιλογών των εκπαιδευτικών εκδρομών του σχολείου απορρέουν μέσα από τη διδακτέα ύλη των γνωστικών αντικειμένων και προσανατολίζονται στους «ειδικούς χώρους» πολιτισμού (θέατρα, μουσειακοί χώροι, κτλ). Παρόλα αυτά, συναντάμε και δραστηριότητες που νοηματοδοτούν το «γνωστικό και πολιτιστικό ενδιαφέρον» των επισκέψιμων χώρων με ευρύτερα κοινωνικά και πολιτιστικά κριτήρια, αξιοποιώντας τις ιδιαίτερες δυνατότητες της συγκεκριμένης γειτονιάς.

*«Στο Πολυτεχνείο πάμε κλασικά στις επετείους, όχι την ίδια μέρα - στις 17- , πάμε συνήθως λίγο πιο πριν, στις 14, στις 15. Εγώ πάω πέντε χρόνια και φέτος είδα κι άλλο σχολείο. ... Υπάρχει η βαβούρα αλλά να, στο διπλανό βιβλιοπωλείο έρχεται ένας συγγραφέας και κάνει παρουσίαση βιβλίου και είπαμε να πάμε με τα παιδιά να το παρακολουθήσουν ή γίνεται κάτι λίγο παραπάνω και τα παιδιά πάνε. Δηλαδή είναι μια γειτονιά που έχει ενδιαφέρον.» (2. Νίκη - δασκάλα / Κωλέττη)*

*«Πολύ καλά κάνουν κάποιοι συνάδελφοι και τα πάνε στο Πολυτεχνείο, τη μέρα του πολυτεχνείου, την 17 Νοέμβρη και το βλέπουν. Μου έλεγε μια φίλη μου ότι στη γειτονιά υπάρχουν πολλά οργανοποιεία. Εγώ δεν το χα σκεφτεί. Είναι πολύ ωραία ιδέα, να πας με τα πόδια και να δουν τα παιδιά όλους αυτούς που φτιάχνουν όργανα και να μιλήσουν μαζί τους. Γιατί δε θα πάνε αλλιώς να τα δούνε αυτά τα πράγματα.» (6. Βούλα – δασκάλα / Στρέφη)*

Οι μικρές ή μεγάλες εξωστρεφείς δραστηριότητες προσφέρουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εμπλουτίσουν τα ενδιαφέροντα και τις γνώσεις τους, να γνωρίσουν τη γειτονιά τους μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και να ξεδιπλωθεί ο τρόπος που οι ίδιοι οι μαθητές νοηματοδοτούν τους χώρους της γειτονιάς τους. Σε αυτά τα πλαίσια, ιδιαίτερο ενδιαφέρον



αποκτούν οι δραστηριότητες που βασίζονται στη βιωματική μάθηση και όχι στην παθητική παρακολούθηση ενός οπτικού υλικού, οι οποίες δεν εκπληρώνονται μέσα από μεγαλόπνοα projects, αλλά μέσα από μικρές δράσεις (όπως π.χ. η φύτευση στο πάρκο). Αυτή η διάσταση της συμμετοχής επηρεάζει σημαντικά τη διαδικασία της νοητικής ανάπτυξης των μαθητών και συνυπολογίζει την ταυτόχρονη κατασκευή της ταυτότητας του «εγώ» με την κατασκευή της ταυτότητας του χώρου.<sup>9</sup>

*«Είχα κάνει ένα πρόγραμμα οικολογικό, για το πως μπορεί να πεζοδρομηθεί το πάνω κομμάτι για να πηγαίνουμε στο Πεδίον του Άρεως.. ένα πρόγραμμα αγωγής υγείας, ένα πρόγραμμα πολιτιστικό και εκεί γενικά και με τα παιδιά, αντιλαμβάνεσαι ότι βλέπεις κι εσύ καινούρια πράγματα, τα οποία αλλιώς δεν θα 'βλεπες ... Δηλαδή στο σχολείο λειτουργούν προγράμματα που μέσω των προγραμμάτων βλέπουν πράγματα που η καθημερινότητα δεν τους επιτρέπει να τα δουν.» (1. Χάρης – δάσκαλος / Κωλέττη)*

*«Κάνουμε φέτος στο σχολείο ένα πρόγραμμα «Τα Εξάρχεια ως πολιτιστική γειτονιά». Και λέγαμε τι έχουν τα Εξάρχεια και είπαμε κάποια κτίρια που είναι έτσι πιο κοντά, όπως π.χ. τα Πανεπιστήμια κάποια σινεμά που έχει.. Σκέφτηκα και γω λοιπόν να πούμε και τη μπλε πολυκατοικία. Και τους λέω «Ποιο κτίριο υπάρχει στην πλατεία Εξάρχεια που είναι έτσι ιστορικό; η ....; » Και μου απαντάνε «οι ναρκομανείς». Δηλαδή το βιώνουν όλο αυτό.. ως “αξιοθέατο”. Οπότε πρέπει να εξηγήσεις τι είναι ναρκομανείς, πρέπει να εξηγήσεις γιατί είναι εδώ και όχι κάπου αλλού, πρέπει να κάνεις κουβέντες διάφορες.» (6. Βούλα – δασκάλα / Στρέφη)*

*«Ας πούμε στο πάρκο Ναυαρίνου, έχουμε κάνει διάφορες πολιτιστικές εκδηλώσεις και δρώμενα: Πήγαμε να φυτέψουμε με τα παιδιά, κάναμε αποκριάτικο πάρτι, παίζαμε τον Καραγκιόζη. Το άνοιγμα του σχολείου δεν αφορά μόνο το πάρκο, αλλά και τα βιβλιοπωλεία, τη συνεργασία με το ΚΕΘΕΑ. Κατά καιρούς και ανά τάξεις δουλεύουμε έξω, έξω στη γειτονιά. ... Όλη αυτή η φιλοσοφία βοήθησε τα παιδιά να είναι πιο υποψιασμένα στα πράγματα... Και ενδιαφέρονται για την γειτονιά, τους νοιάζει αυτό που γίνεται. Σου λένε: Α, εκεί γίνεται αυτό. Να πάμε.» (3. Χαρά– γονέας / Κωλέττη)*

*«Θα πάμε στο φούρνο της γειτονιάς, στο τυπογραφείο, στο μπακάλικο, θα κάνουμε περίπατο στα στενά και θα συζητήσουμε από πού πήραν τις ονομασίες τους οι δρόμοι. Μπορούμε να κάνουμε λοιπόν μικρές δράσεις. Βέβαια δεν το κάνουν όλοι αυτό. Εγώ πάντως προσπαθώ να βγάζω έξω όσο γίνεται.» (5. Σοφία – δασκάλα / Στρέφη)*

*«Στη γειτονιά μπορείς να τα πας παντού. Συζητάς για παράδειγμα για το ταχυδρομείο. Τι πιο ωραίο να βουτηξεις μια τάξη και να πας με τα παιδιά στο ταχυδρομείο, να κάνουμε μια ολόκληρη διαδικασία, με ένα θεατρικό παιχνίδι, πώς περνάει ένα δέμα, πώς παίρνουμε ένα γράμμα, να ήρθε ένα γράμμα, να στείλουμε γράμματα, με τα γραμματόσημα κι όλα αυτά, να στείλουμε γράμματα. ... Ο δάσκαλος είναι ελεύθερος να κάνει εκτός σχολείου δραστηριότητες. Όχι βέβαια σε μακρινές αποστάσεις, να πάρουμε το πούλμαν και να πάμε εκεί, αλλά ό,τι είναι στη γειτονιά μπορούμε να το αξιοποιούμε. Εμένα αυτή είναι η άποψή μου. Και για την κοινωνικοποίηση των παιδιών, γιατί και τα παιδιά κοινωνικοποιούνται και για να πάρει ζωή η γειτονιά. Είναι σημαντικό να περνάν τα παιδιά την άλλη μέρα και να λένε: «α μαμά εδώ ήρθαμε χθες και ήτανε μέσα αυτός ο κύριος», είναι πολύ σημαντικό να υπάρχουνε σχέσεις ανάμεσα στους ανθρώπους στην*

<sup>9</sup> Τσουκαλά Κ. (2000: 147)

*ίδια γειτονιά και στο σχολείο. Και μπορεί εδώ το σχολείο να παίζει ένα ρόλο, σαφώς μπορεί. » (10. Βίκυ - δασκάλα / Λυκαβηττός)*

Η επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τους αξιοποιήσιμους χώρους της γειτονιάς αναδύει την κρισιμότητα της χωροθέτησης του σχολείου σε σημεία που εξασφαλίζεται η χωρική του εγγύτητα με κοινωφελείς χρήσεις, χώρους πολιτισμού και πρασίνου, αλλά και την ανάγκη διαμόρφωσης ενός δικτύου πεζοδρόμων για την ασφαλή προσβασιμότητα τους. Παρόλα αυτά τίθεται κι εδώ το ερώτημα που προβάλλεται στο βιβλίο της Κ. Τσουκαλά: *«Πώς μπορεί να κατασκευαστεί η ταυτότητα του “εγώ” σε ένα περιβάλλον ήδη διαμορφωμένο, στατικό που δεν ανταποκρίνεται στο περιβάλλον του παιδιού;»*<sup>10</sup> Αναμφίβολα αυτός ο προβληματισμός επιδέχεται διάφορες απαντήσεις, οι οποίες άλλοτε οδηγούν στην αποφυγή των «ακατάλληλων» χώρων, άλλοτε στην αξιοποίηση των κτισμένων- ελεγχόμενων χώρων (όπως π.χ. ένα κλειστό γυμναστήριο της γειτονιάς) και άλλοτε στην ανάγκη διεκδίκησης των ελεύθερων δημόσιων χώρων.

*«Με τη γειτονιά κάποιοι γονείς ή δάσκαλοι μπορεί να είναι πιο επιφυλακτικοί, εγώ ας πούμε τα βγάζω τα παιδιά και τα πάω και στο πάρκο Ναυαρίνου, και αλλού... Οι γονείς των παιδιών μου όμως, έχουν μία επιφύλαξη και κυρίως οι Έλληνες. Δηλαδή έχω κάνα δυο που θα μου πουν και πού θα τα πάτε, και μπορεί να είναι επικίνδυνο, διάφορα. Οι χώροι στη γειτονιά πρέπει να είναι πιο φιλικοί, αλλά άμα είμαστε και μέσα στα ντουβάρια δεν πρόκειται να τους διεκδικήσουμε. Κι όταν δεις το κέντρο της Αθήνας, θυμώνεις. Γι' αυτό πρέπει κάτι να κάνεις. Δε θα γίνει ξαφνικά εδώ πέρα να αποκτήσουμε πάρκα και οάσεις. Δε γίνεται αυτό το πράγμα. Δηλαδή πας με βάση τα υπάρχοντα. Και πας να κατακτήσεις και αυτά που υπάρχουν, γιατί στο τέλος δε θα μείνει και τίποτα.» (2. Νίκη - δασκάλα / Κωλέττη)*

---

<sup>10</sup> Ο.π.

### **Δ.3.6 Η συνάντηση του σχολείου με τη γειτονιά μέσα από τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης**

*Η γειτονιά «αποτελεί μια αντίληψη που υπάρχει στο μυαλό και μπορεί να οριστεί μόνο από εντεκάχρονα αγόρια»*

Bowden, L.W. (1972)<sup>11</sup>

Στην προηγούμενη ενότητα, γίνεται εμφανές ότι η εκπαίδευση συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση της αντίληψης των μαθητών για τη γειτονιά τους. Εκτός όμως από την ιδιότητά του να παρέχει δεξιότητες και μαθησιακές ικανότητες, το σχολείο λειτουργεί και ως «**κοινωνικοποιητικό κέντρο**». Η κοινωνικοποίηση, σύμφωνα με τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις, αποτελεί μια βασική λειτουργία της εκπαίδευσης, η οποία νοείται ως μια μορφή κοινωνικής ένταξης του μαθητή στην κοινωνία και αναφέρεται «στη μετάδοση βασικών στοιχείων της στοιχείων της κοινωνική ζωής, όπως αξιών, κανόνων, προτύπων κοινωνικής και επαγγελματικής συμπεριφοράς, ώστε το άτομο να αποκτήσει την ικανότητα να δρα κοινωνικά».<sup>12</sup> Στην πραγματικότητα, η κοινωνικοποίηση εντός του σχολείου αποτελεί μια από τις πολλές «**διαδικασίες κοινωνικοποίησης**»<sup>13</sup> που συντελούνται στο περιβάλλον των παιδιών. Υπό αυτήν την έννοια, το σχολείο μπορεί να ιδωθεί ως ένας κόμβος συνάντησης διαφορετικών διαδικασιών κοινωνικοποίησης, με σημαντικές απολήξεις στην καθημερινότητα των κατοίκων της.

#### **Α) Η ταύτιση της γειτονιάς του σχολείου με τη γειτονιά κατοικίας**

Μέσα από την έννοια της κοινωνικοποίησης γίνεται εμφανής η σημασία της ταύτισης της γειτονιάς του σχολείου με τη γειτονιά της κατοικίας των μαθητών. Η κοινωνικοποίηση των συμμαθητών μεταφέρεται στους χώρους της γειτονιάς, επεκτείνοντας έτσι τη ζωή του σχολείου έξω από το σχολικό κτίριο. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές εντάσσονται

---

<sup>11</sup> Στο: Βαΐου Ν. κ.ά. (2007α : 5)

<sup>12</sup> Νόβα – Καλτσούνη Χ. (2010:157)

<sup>13</sup> Ο.π.

ομαλότερα τόσο στο σχολείο όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον της γειτονιάς τους και συγκροτούν πυκνότερες σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Αυτή η δυναμική του οργανωτικού ρόλου του σχολείου εντοπίζεται βέβαια στα δημόσια σχολεία, καθώς τα ιδιωτικά σχολεία δεν αναφέρονται στους μαθητές της γειτονιάς.

*«Στο Κολωνάκι και στην περιοχή (του Λυκαβηττού), τα περισσότερα παιδιά πάνε σε ιδιωτικά σχολεία. Είναι πολύ δύσκολο με αυτά τα παιδιά να βρεθούν. Ο συνδεδειγμένος κρίκος των παιδιών είναι το σχολείο. Ένας λόγος από τους πολλούς που δε θα 'θελα το παιδί μου να πάει σε ένα ιδιωτικό σχολείο είναι ότι καταρχήν θα έχει συμμαθητές που θα μένουν σε άλλες περιοχές και δε θα είχε ένα κέντρο εδώ. Αυτό έχει μεγάλη σημασία για ένα παιδί. Εδώ όλοι οι συμμαθητές είναι δίπλα του.» (Χρύσα – γονέας / Λυκαβηττός)*

*«[Οι μαθητές] Έρχονται και με σχολικό και με γονείς. Μάλιστα έχει συμβεί και αυτό και έκανε και εντύπωση, ότι υπάρχει ένα παιδί στο σχολείο που έρχεται με τα πόδια. ... Όχι δεν τη γνωρίζουν τη γειτονιά του σχολείου. Ο Γέρακας για αυτά τα παιδιά είναι το σχολείο και ότι είναι μέσα στο σχολείο. Αλλά γενικά δε βγαίνουνε στον Γέρακα. Και επίσης σε μερικές επετείους, 25<sup>η</sup> Μαρτίου κτλ..φεύγει η Έκτη μόνο από το σχολείο στη μέση της ημέρας και πάει περπατώντας ... εδώ πιο κάτω, και στεκόμαστε εκεί μπροστά αφήνουμε στεφάνι, διαβάζουμε κάνα ποίημα, λέμε και τον εθνικό ύμνο και μετά πάλι επιστρέφουμε στο σχολείο. Αυτή είναι η επαφή με τη γειτονιά.» (15. Κωστής – δάσκαλος / ιδιωτικό)*

Έχει μεγάλη σημασία να κατανοήσουμε ότι η ταύτιση της γειτονιάς κατοικίας με τη γειτονιά του σχολείου αναβαθμίζει την κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εκτός από την αλληλοδιαπλοκή της καθημερινότητας των συμμαθητών, η ευεργετική ιδιότητα του σχολείου, ως κοινωνικός πυκνωτής, εντοπίζεται στις σχέσεις που αποκτούν οι μαθητές με τη γειτονιά. Βέβαια, αυτή η εκδοχή εμφανίζεται όταν το ίδιο το σχολείο προωθεί την επέκταση του σχολικού περιβάλλοντος στη γειτονιάς. Το σημαντικότερο αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας δεν είναι δηλαδή μόνο η εκμάθηση της πολιτιστικής ή ιστορικής κληρονομιάς της γειτονιάς, αλλά και η **οικειοποίησή** της από τους μαθητές σε χρόνους εκτός της σχολικής λειτουργίας.

*«Παρότι μένουμε κάτω από την Πατησίων, αν ρωτήσεις το παιδί μου θα σου πει ότι η γειτονιά του είναι η περιοχή γύρω από το σχολείο. Εκεί γνωρίζει τους πάντες, τα πάντα, τα μαγαζιά και νιώθει ασφαλής. Αυτό οφείλεται αποκλειστικά στο σχολείο. Όταν το παιδί το παίρνει η δασκάλα του και βγαίνουν έξω και πάνε και βγάζουνε φωτογραφίες τα γκράφιτι που υπάρχουν εκεί γύρω και περπατάνε όλα τα Εξάρχεια και ο κόσμος στα μαγαζιά λέει καλημέρα, γνωρίζονται, μαθαίνονται, κάνουν μετά μια εργασία, πάνε στο πάρκο Ναυαρίνου και φυτεύουνε, που πάμε και κάθε Κυριακή και κάνουν εκεί δραστηριότητες και τέτοια... όλοι γνωρίζονται. Νιώθουν ασφαλείς εκεί γιατί ξέρουν τους χώρους.» (4. Εύα - γονέας / Κωλέττη)*

Εκτός από τους μαθητές, η ταύτιση της γειτονιάς του σχολείου με τη γειτονιά της κατοικίας των μαθητών είναι σημαντική και στην πύκνωση των κοινωνικών σχέσεων των γονέων. Στο πεδίο της καθημερινότητας, οι γονείς γνωρίζονται και αποκτούν πυκνότερες σχέσεις μέσα κυρίως από την κοινωνικοποίηση των παιδιών τους, παρά μέσα από τη συμμετοχή τους στα θεσμικά όργανα της σχολικής κοινότητας. Παρόλα αυτά, και η εμπλοκή τους με τα ζητήματα του σχολείου αυξάνεται λόγω της χωρικής εγγύτητας του σχολείου με την κατοικία τους. Το γεγονός μάλιστα ότι πολλοί από τους μετέχοντες στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων είναι ενεργοί σε διάφορες συλλογικότητες της γειτονιάς ξεδιπλώνει μια πτυχή της διείσδυσης της έντονης κοινωνικής ζωής της γειτονιάς στη σχολική λειτουργία.

*« Οι γονείς δεν έρχονται συχνά στο σχολείο. Οι περισσότεροι μένουν στο κέντρο και πρέπει να έρθουν είτε με μετρό είτε με λεωφορείο είτε να μη δουλεύουν. Είναι δύσκολο να μετακινηθούν. Ευτυχώς που ο συγκεκριμένος Δήμος έχει υποστηρίξει το σχολείο όσον αφορά στα δρομολόγια των λεωφορείων. Τα λεωφορεία είναι μισθωμένα. Τα έξοδα τα έχει αναλάβει πλέον ο Δήμος. Γενικά υπάρχει πρόβλημα με όλα τα διαπολιτισμικά σχολεία και τους Δήμους όσον αφορά στα κονδύλια για τη διατήρηση της δωρεάν μεταφοράς.» (13. Μάγδα - δασκάλα / διαπολιτισμικό)*

*«Έχει τεράστια σημασία το παιδί να κάνει παρέα με άλλα παιδιά στη γειτονιά. Είναι πολύ καλό και για τους γονείς αυτό και βολικό. Αφήνεις το παιδί σου σε ένα σπίτι που είναι ένα δρόμο πιο κάτω και κάνεις μια δουλειά, ή θα ξεκινήσουμε όλοι μαζί να πάμε σε ένα θέατρο, να κάνουμε μια βόλτα. Είναι άλλο πράγμα. Θα πας στη Μουριά και στο δρόμο θα συναντήσει και μια φίλη της, θα κάτσει. Έχει διαφορά. Ειδικά όταν είναι μοναχοπαιδί το παιδί.» (11. Γιάννα – γονέας / Λυκαβηττός)*

## **B) Η γειτονιά των μαθητών 6 -12 χρονών**

Σύμφωνα με τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι το σχολείο αποτελεί ένα κοινωνικοποιητικό κέντρο των γονέων και των μαθητών της γειτονιάς, σαφώς πιο διευρυμένο από τη κοινωνικοποιητική λειτουργία της οικογένειας. Παρόλα αυτά, οι συντελούμενες κοινωνικοποιητικές διεργασίες των μαθητών είτε μέσα από το σχολείο είτε μέσα από την οικογένεια δεν μπορούν να ιδωθούν ανεξάρτητα από το περιβάλλον της γειτονιάς τους. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η ευρύτερη περιοχή των Εξαρχείων παρουσιάζει όλα τα χαρακτηριστικά μιας πυκνοκατοικημένης περιοχής του κέντρου της Αθήνας (της ορατότητας της ανθρωπιστικής και κοινωνικής «κρίσης», της περιβαλλοντικής υποβάθμισης, της

στένωσης του δημόσιου χώρου, κτλ) προκύπτουν προβληματισμοί για το αν τελικά αυτή η γειτονιά «προσφέρεται» για την κοινωνικοποίηση των παιδιών 6-12 χρονών.

Αναμφίβολα, η καταλληλότητα μιας γειτονιάς για την διαμονή και κοινωνικοποίηση των μαθητών δεν μπορεί να μετρηθεί βάσει αντικειμενικών και συγκρίσιμων μεγεθών. Εξάιρεση πιθανόν να αποτελεί η διάθεση ελεύθερων δημόσιων χώρων και χώρων πρασίνου, δεδομένου ότι η κοινωνικοποίηση των μαθητών αυτής της παιδικής ηλικίας αλλά και η επαφή τους με τη γειτονιά αναπτύσσεται μέσα από το παιχνίδι. Είναι ενδεικτικό ότι η κοινωνικοποίηση των μαθητών των τριών δημοτικών λαμβάνει χώρα στους κοντινότερους από την κατοικία τους χώρους, οι οποίοι τους προσφέρουν αυτή τη δυνατότητα: την παιδική χαρά του Αγ. Νικολάου, το παρκάκι στα Παναθήναια, το γήπεδο του Στρέφη, τον υπαίθριο χώρο του Μουσείου. Υπό αυτή τη σκοπιά, οι περισσότεροι γονείς εντοπίζουν το μεγάλο έλλειμμα της γειτονιά ως προς ύπαρξη επαρκών και κατάλληλων ελεύθερων χώρων παιχνιδιού.

*«Το κακό που έχει αυτή η γειτονιά είναι η έλλειψη χώρων, να πας σε ένα πάρκο, αυτό είναι το βασικό πρόβλημα, τα άλλα δεν είναι πρόβλημα.» (11. Γιάννα - γονέας / Λυκαβηττός)*

*«Πίκρα μεγάλη. Παίζουν από το ένα σπίτι στο άλλο, το καλοκαίρι έχει γίνει ένα σιχαμένο στέκι στα Παναθήναια, εξαρτάται... και λίγο στο Πεδίο του Άρεως ... .» (8. Ειρήνη – γονέας / Στρέφη)*

Παρόλα αυτά, η καταλληλότητα της γειτονιάς για την διαμονή και την κοινωνικοποίηση των μαθητών δεν εξαντλείται στην επάρκεια του κοινωνικού εξοπλισμού της. Φαίνεται δηλαδή ότι **οι τοπικοί δεσμοί και οι καθημερινές σχέσεις λειτουργούν ως αντιστάθμισμα** όλου του «αρνητικού φορτίου» της περιοχής των Εξαρχείων, ως γειτονιά που φέρει ένα σύνθετο κοινωνικό περιβάλλον, ως γειτονιά με ελάχιστους χώρους παιχνιδιού, αλλά και ως γειτονιά που βιώνει μια ιδιαίτερη κοινωνικοπολιτική ένταση. Ενδεχομένως, η συνειδητή επιλογή της γειτονιάς των Εξαρχείων ως τόπο κατοικίας να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην οικοδόμηση μιας καθημερινότητας, που προωθεί τη συγκρότηση ισχυρών τοπικών δεσμών.

*«Μου λέγανε «αν θα κάνεις παιδί θα φύγεις από τα Εξάρχεια, θα δεις ότι είναι καλύτερα στα προάστια...». Έχοντας την εμπειρία της μαμάς, θεωρώ τα Εξάρχεια παραδειγματική γειτονιά για να μεγαλώσεις παιδί. Υπόδειγμα γειτονιάς. Δηλαδή, υπάρχει μια κινητικότητα, τα παιδιά βρίσκονται κάθε μέρα, ανταλλάσσουν επισκέψεις κάθε Σαββατοκύριακο, συναντιόνται στο μπαλέτο, συναντιόνται στις παιδικές χαρές, συναντιόμαστε παντού. Τώρα έτυχε η σύνθεση της δικής μας ας πούμε τάξης και ζούνε έτσι; Δεν ξέρω, πάντως αυτά τα παιδιά δε ζούνε μοναχικά στη γειτονιά τους. Πέφτει το ένα πάνω στο άλλο μονίμως. Και παίζουν μεταξύ τους, και γνωρίζονται και*

γνωριστήκαμε και οι γονείς μεταξύ μας... Αλλά γενικά εδώ είναι ακόμα γειτονιά. Δηλαδή εγώ το βλέπω κι από το σχολείο, θα πάρω τηλέφωνο, θα με πάρουν τηλέφωνο, «ξέρεις θα βγεις, θα πάρεις το παιδί μου;» «θα το πάρω», θα πάω εγώ την επόμενη, υπάρχει αυτό που υπάρχει και στο χωριό. Δεν είναι λοιπόν ότι απευθύνονται στους νέους. Και τα παιδιά μια χαρά ζούνε εδώ.» (6. Βούλα – δασκάλα / Στρέφη)

«Τα Εξάρχεια είναι από τις περιοχές της Αθήνας που έχει χαρακτηριστικά γειτονιάς. Οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν. Δεν είναι αποξενωμένοι. Σε αυτό βοηθάει το γεγονός ότι είναι στο κέντρο της πόλης και ότι παρουσιάζουν μια έντονη πολιτική και κοινωνική δράση. Οι άνθρωποι συζητούν όχι απαραίτητα ως επιτροπές γειτονιάς, αλλά ως άνθρωποι που τους ενδιαφέρει η γειτονιά τους.» (5. Σοφία - δασκάλα / Στρέφη)

«Αυτό που βλέπω είναι ότι είναι εδώ είναι πιο γειτονιά από αυτό που ήταν στην Κυψέλη. Με ποια έννοια; Των σχέσεων. Οι γείτονες. Με την έννοια της καλημέρας. ... Γενικά είναι πιο γειτονιά. ... Πραγματικά δεν το 'νιωσα τόσο. Ενώ εδώ το αισθάνεσαι. Όσοι μένουνε κατ' επιλογήν, σε οποιαδήποτε γειτονιά, είναι πιο ευσυνειδητοί γείτονες ... δεν ξέρω πώς να το εκφράσω... Πάντως σου λέω, ενώ είχα τόσα χρόνια από την άλλη γειτονιά, τις σχέσεις που έκανα εδώ, με τον κύριο που έχει το φούρνο απέναντι, με τον κύριο που σου δίνει τα τσιγάρα σου και με κάποιους γονείς συμμαθητών του παιδιού... Εκεί δεν μπορείς. Ούτε άλλαζε ο δικός μας χαρακτήρας. » (8. Ειρήνη – γονέας / Στρέφη)

Το πιο ενδιαφέρον κομμάτι αυτής της συζήτησης αποτελεί ο τρόπος με τον οποίο οι κάτοικοι – γονείς αντιλαμβάνονται τη θωράκιση των παιδιών από τη συνεχή τους έκθεση σε όλους τους αστάθμητους παράγοντες της σύνθετου περιβάλλοντος της γειτονιάς. Το γεγονός ότι οι μαθητές αντικρίζουν καθημερινά όλες τις εκφάνσεις της ανθρωπιστικής και κοινωνικής «κρίσης» αντιμετωπίζεται ως ένα δεδομένο» του περιβάλλοντος της γειτονιάς, το οποίο δεν λειτουργεί απαραίτητα αρνητικά για τους μαθητές. Αντίθετα, συμβάλλει θετικά στην κοινωνική ένταξη των παιδιών, δεδομένου ότι η γνώση και συνειδητοποίηση ενός προβλήματος αποτελεί το μόνο ικανό μέσο προστασίας τους. Η συζήτηση επομένως για το κοινωνικοποιητικό περιβάλλον των μαθητών οδηγεί στη συνάντηση της έννοιας της κοινωνικής ένταξης με το ζήτημα του μετασχηματισμού της κοινωνικής συνείδησης.

«Δεν είναι ότι ξαφνικά κάθισε ο άλλος κι άρχισε να κάνει χρήση ουσιών, κάποιο λόγο έχει, από κάπου ξεκινάει όλο αυτό το πράγμα. Ε, έχει μεγάλη σημασία το παιδί να το ξέρει, γιατί θα το αποτρέψει και από μια τέτοια κατάσταση αργότερα και ειδικά εδώ. Και το να έχεις μια τέτοια εικόνα συνέχεια μπροστά σου λίγο σε κάνει και την αφομοιώνεις και δε σε ξενίζει πια κι αυτό είναι κακό. Είναι κακό να σου φαίνεται κάτι φυσιολογικό και να λες θα πέσω πάνω σε δυο άστεγους κάτω, θα βρω και κάποιους χρήστες πιο πέρα, δεν είναι έτσι...» (12. Χρύσα – γονέας / Λυκαβηττός)

«Μάτια έχουν και βλέπουν. Τα παιδιά δεν ζουν σε ένα κενό. Τα γνωρίζουν όλα τα προβλήματα. Ένας μαθητής μου είπε ότι έριξαν στην πολυκατοικία τους μια μολότοφ. Τα παιδιά έχουν επαφή μια κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα έτσι όπως εκφράζεται κατά καιρούς στην περιοχή. Ματ. Άστεγοι. Ναρκομανείς. Δακρυγόνα. Θα τα προστατέψουμε

μέσα από τη συζήτηση. Παίζει ρόλο και ότι έχω μεγάλες τάξεις.» (5. Σοφία – δασκάλα / Στρέφη)

«Αυτά που βλέπουν καθημερινά τα παιδιά που κατοικούν στο κέντρο δεν συγκρίνονται με αυτά που ξέρουν τα παιδιά που κατοικούν για παράδειγμα στο Αιγάλεω. Μια βόλτα από την Αιόλου στα Εξάρχεια θα δεις αστέγους, ναρκομανείς και πολλά ΜΑΤ. Πέντε χρονών έχουν απορία τι είναι τα ναρκωτικά και τα δακρυγόνα. Τα παιδιά στο κέντρο είναι εκτεθειμένα μόνιμα. Οπότε εφόσον είναι εκτεθειμένα, ο καλύτερος τρόπος για να τα προστατέψεις είναι να δουλέψεις αυτά τα θέματα τόσο στο σπίτι, όσο και στο σχολείο.» (3. Χαρά - γονέας / Κωλέττη )

«Δεν είναι το πιο φυσιολογικό πράγμα το γεγονός ότι όταν πηγαίνει το παιδί εδώ στο ωδείο γυρνά και μου λέει «μαμά ρίξανε δακρυγόνα;». Από τριάμισι χρόνων ήξερε τι θα πει δακρυγόνο. Αυτό τώρα δεν είναι απαραίτητα μια χρήσιμη γνώση για τα παιδιά. ... Κάποιοι θεωρούν ότι τα παιδιά εδώ είναι πιο εκτεθειμένα σε κινδύνους. Εγώ δε συμφωνώ. Έχει να κάνει με το πώς τα μεγαλώνουν οι γονείς τους. ... Θέλω το παιδί μου να μάθει να μεγαλώνει μέσα σε αυτό που υπάρχει. Ίσως να έχει γίνει πιο σκληρή και πιο ώριμη από άλλα παιδιά της ηλικίας της ... Το παιδί μου είναι ένα παιδί του κέντρου. Μπορεί να είναι και ένα κοινωνικό πείραμα. Τι να πω. Μεγαλώνοντας θα δείξει.» (11. Γιάννα – γονέας / Λυκαβηττός)

«Για μένα είναι ένα πάρα πολύ μεγάλο λάθος το να λέει κανείς ότι τα Εξάρχεια δεν είναι μια γειτονιά για παιδιά αυτής της ηλικίας. ... Εγώ πιστεύω δηλαδή ότι τα δικά μας τα παιδιά το βλέπουν και δε θα μπλέξουν ποτέ με αυτά [με τα ναρκωτικά]. Δεν είναι ωραίο δηλαδή το παιδί να βλέπει μόνο μια ονειρική κοινωνία και μετά να βγει στην πραγματικότητα και να τρελαθεί. Γιατί μετά ή θα πέσει στα ναρκωτικά ή θα πάει στο τρελάδικο ας πούμε. Ζούνε μέσα στην καθημερινότητά τους. Και ύστερα δεν έχουμε εδώ κοντά επικίνδυνους ανθρώπους. Δηλαδή αν εξαιρέσεις τους ναρκομανείς, δεν έχουμε άλλους επικίνδυνους ανθρώπους. Μια φωνή να βάλουν τα παιδιά θα τρέξουν δέκα. Η αλληλεγγύη και η ομάδα λειτουργούν παντού. Αυτοί που δεν το βλέπουν και δεν κυκλοφορούν στο χώρο αυτόν όλο και τον βλέπουν μόνο μέσα από την τηλεόραση λένε το αντίθετο.» (4. Εύα - γονέας / Κωλέττη)



## Συμπεράσματα και ανοιχτά ερωτήματα

- Μέσα από τη μελέτη της ευρύτερης περιοχής των Εξαρχείων αποδεικνύεται ότι **οι σχέσεις γειτνίασης και οι τοπικοί δεσμοί δεν αποτελούν αποκλειστικό προνόμιο των παραδοσιακών κοινοτήτων ούτε των κοινοτήτων της ελληνικής περιφέρειας**. Η πρόσδεση των κατοίκων με τη γειτονιά τους και η ανάπτυξη τοπικών δεσμών μπορούν δηλαδή να εντοπιστούν και σε μια περιοχή του κέντρου της Αθήνας. Η ταύτιση της «κεντρικότητας» με τη διάρρηξη των τοπικών δεσμών και τον εκτοπισμό της τοπικότητας είναι λοιπόν εσφαλμένη. Βέβαια, πρέπει να τονίσουμε ξανά ότι το είδος του εμπορίου που αναπτύχθηκε στην περιοχή των Εξαρχείων, αλλά και το είδος των «κεντρικότητων» που υποδέχτηκε (του πολιτισμού, της διανοήσης, της πολιτικής δράσης, της αναψυχής και της νεολαίας) έπαιξαν καθοριστικό ρόλο, δεδομένου ότι δεν λειτούργησαν ανταγωνιστικά με την κατοικία και τον τοπικό χαρακτήρα της περιοχής.

Δεν είναι τυχαίο ότι σε κάθε εκδοχή της συζήτησης για τις τοπικές κοινωνικές διεργασίες της γειτονιάς συναντάμε διαρκώς την έννοια της **χωρικής εγγύτητας**, και ειδικότερα την εγγύτητα με τις χρήσεις τοπικών εξυπηρετήσεων, των κοινωφελών λειτουργιών και τους χώρους που ενθαρρύνουν την κοινωνική ώσμωση των κατοίκων. Εδώ υπεισέρχεται και ο ρόλος του κοινωνικού εξοπλισμού ως κατεξοχήν αντικείμενο των «περιεχομένων» μιας γειτονιάς που δύναται να εγκολπώσει τις τοπικές κοινωνικές διεργασίες. Η επιθυμία της σύνδεσης των κατοίκων της περιοχής με το Πεδίο του Άρεως είναι χαρακτηριστική της αναζήτησης της εγγύτητας της κατοικίας με δημόσιους χώρους εκτόνωσης των κοινωνικών δραστηριοτήτων. Υπό αυτήν την έννοια, η συζήτηση για τον κοινωνικό εξοπλισμό μιας γειτονιάς δεν αφορά μόνο στην παροχή τοπικών εξυπηρετήσεων, αλλά και στη δημιουργία πόλων ανάπτυξης των τοπικών κοινωνικών διεργασιών.

Ειδικότερα για τα σχολεία της περιοχής - για τα οποία μπορούμε να μιλήσουμε με μεγαλύτερη ασφάλεια από άλλες μορφές κοινωνικού εξοπλισμού - παρατηρείται η διπλή τους συμβολή στη γειτονιά: αφενός αποτελούν πεδίο υποδοχής και εκδήλωσης των υπαρχουσών τοπικών σχέσεων, αφετέρου συμβάλλουν στη συγκρότηση νέων. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποκτά το γεγονός ότι η γειτονιά της

ευρύτερης περιοχής των Εξαρχείων «κινείται» και συγκροτείται με βάση την ύπαρξη και των τριών δημοτικών σχολείων. Η επιλογή της έρευνας στην εξέταση και των τριών σχολείων μας επιτρέπει να κατανοήσουμε ότι το τοπικό περιβάλλον του κάθε σχολείου δεν αντιστοιχεί σε μια περιορισμένη ακτίνα γύρω από τις σχολικές εγκαταστάσεις, αλλά σε ολόκληρη την περιοχή μελέτης. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται εμφανές ότι το σχολείο δεν λειτουργεί μόνο ως κοινωνικός πυκνωτής των υπάρχουσών τοπικών σχέσεων αλλά **δημιουργεί νέα είδη γειτνίασης και αναδιοργανώνει τα όρια και τα περιεχόμενα της γειτονιάς.**

Η επιλογή της μελέτης των τριών δημοτικών σχολείων της ευρύτερης περιοχής των Εξαρχείων μας επιτρέπει επίσης να κατανοήσουμε ότι **τα όρια του σχολικού και του τοπικού περιβάλλοντος ρευστοποιούνται και μεταλλάσσονται σε συνάρτηση με τις κοινωνικοοικονομικές ιεραρχήσεις του αστικού χώρου.** Η συμπεριφορά του κάθε σχολείου αναπτύσσεται με βάση τα δεδομένα του σχολικού περιβάλλοντος (σχολικές υποδομές, κοινωνική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, εκπαιδευτικά προγράμματα, οικονομικοί πόροι, κ.ο.κ.) διεκδικώντας την άντληση εκείνων των «περιεχομένων» της γειτονιάς που αναβαθμίζουν την ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος.

Η χαρτογράφηση της επέκτασης του σχολικού περιβάλλοντος δεν απεικονίζεται μέσα από ομόκεντρους κύκλους με άξονα το σχολείο, αλλά μέσα από νοητές διαδρομές που προσανατολίζονται σε επιλεγμένους χώρους με γνωστικό και πολιτιστικό ενδιαφέρον και σε χώρους που «εκλείπουν» τα στοιχεία της αστικής υποβάθμισης του κέντρου της Αθήνας. Τα κριτήρια που συνθέτουν τις επιλογές των σχολείων συμπίπτουν με τα κριτήρια της κινητικότητας των κατοίκων της περιοχής. Ενώ οι κάτοικοι έλκονται από την κοινωνική ζωή των Εξαρχείων, διεκδικούν ως χώρο κατοικίας την κοινωνικοοικονομικά εύρωστη ζώνη του Λυκαβηττού και ιεραρχούν αξιολογικά το σχολικό περιβάλλον του αντίστοιχου σχολείου. Οι διεκδικούμενοι από το σχολείο χώροι της γειτονιάς και τα διεκδικούμενα σχολεία από τους κατοίκους μαρτυρούν τελικά ότι το **κοινωνικό μωσαϊκό της γειτονιάς έλκεται από τις μεικτές χρήσεις που εγγυώνται περισσότερες επιλογές και τη ζωντανία της κοινωνικής ζωής και από τις κοινωνικοοικονομικά αναβαθμισμένες περιοχές.**

Το γεγονός ότι δεν πρόκειται για τρία ισοδύναμα σχολεία που εξυπηρετούν τρεις ισοδύναμες υποπεριοχές δημιουργεί προβληματισμούς για την αδυναμία του κοινωνικού εξοπλισμού να «εξισώσει» λειτουργικά και κοινωνικά το χώρο. Τα κριτήρια του πολεοδομικού σχεδιασμού που υπακούν στις αρχές εξορθολογιστικού χαρακτήρα (όπως π.χ. ελαχιστοποίηση της απόστασης/ χρόνου/ κόστους) και στην ισομερή κάλυψη των αναγκών του πληθυσμού αίρονται καθημερινά. Αντλώντας από το παράδειγμα των τριών δημοτικών σχολείων, ο κοινωνικός εξοπλισμός όχι μόνο δεν ομογενοποιεί λειτουργικά τον χώρο, αλλά ιεραρχείται με βάση τις υπάρχουσες κοινωνικές και οικονομικές διαβαθμίσεις του. Από την άλλη μεριά, οι αρχές εξορθολογιστικού χαρακτήρα αίρονται από τις πολιτικές που δρομολόγησαν τη σύμπτυξη και κατάργηση ενός σημαντικού αριθμού σχολείων.

Είναι προφανές ότι ο εκδημοκρατισμός και ο κοινωνικός έλεγχος προηγούνται της πολεοδομικής πράξης. Ωστόσο το ζητούμενο του πολεοδομικού σχεδιασμού για την ενδυνάμωση του οργανωτικού ρόλου των σχολείων στη γειτονιά παραμένει. Αν λοιπόν ένα πρώτο βήμα των πολεοδομικών πρακτικών για την αποφυγή της εγκαθίδρυσης μηχανισμών αποκλεισμού είναι η συνειδητοποίησή τους,<sup>1</sup> ένα σημαντικότερο βήμα είναι η **διατήρηση της εγγύτητας των αστικών συντελεστών της περιοχής**, που εξασφάλισαν την κοινωνική της πολυσυλλεκτικότητα και την ανάπτυξη μιας έντονης κοινωνικής και πολιτικής δράσης. Είναι ενδεικτικό ότι το πιο επιτυχημένο εγχείρημα, κατά τα λεγόμενα των κατοίκων, της συνάντησης των σχολείων με τη γειτονιά ήταν στο αυτοδιαχειριζόμενο πάρκο Ναυαρίνου που διεκδίκησαν και δημιούργησαν οι τοπικές συλλογικότητες της γειτονιάς. Αυτά λοιπόν τα στοιχεία ενθαρρύνουν τελικά τη μετουσίωση του σχολείου από κοινωνικό εξοπλισμό σε κοινωνικό πυκνωτή της γειτονιάς.

- Το ζητούμενο άνοιγμα του σχολείου στη γειτονιά συνοδεύεται από μια εκπαιδευτική και κοινωνική αποστολή: τη σύνδεση του σχολείου με τον κοινωνικό περίγυρο και τα κοινωνικά προβλήματα. Παράλληλα, συνοδεύεται από δύο συνεκδοχικά αποτελέσματα: τη διεύρυνση της αντίληψης των μαθητών για την κοινωνική πραγματικότητα και την αύξηση της πυκνότητας των

---

<sup>1</sup> Μαντουβάλου Μαρία (2001)

δραστηριοτήτων της περιοχής. Η επέκταση επομένως του σχολικού περιβάλλοντος στη γειτονιά αναδύει **το ζήτημα της έκθεσης** του σχολείου σε ένα περιβάλλον που δεν είναι πάντοτε «ελεγχόμενο» από τη σχολική κοινότητα, που γεννά άλλου τύπου ερωτήματα, προκλήσεις και απαντήσεις. Αυτού του είδους η έκθεση συναντά το ζητούμενο της ποικιλίας των κοινωνικών σχέσεων και της δημόσιας σφαίρας και διαμορφώνει το αντίπαλο δέος των πρακτικών περιχαράκωσης και της επιλεκτικής επιδίωξης της κοινωνικής δικτύωσης «μεταξύ ομοίων».

Όπως αναφέραμε στο Κεφάλαιο Α, η συγκρότηση διαφορετικών τύπων σχέσεων, ως παράγωγο και δυνατότητα της έκθεσης στη δημόσια σφαίρα, αποτελεί στην πράξη ένα δύσκολο εγχείρημα που γεννά κοινωνικές συγκρούσεις. Σε αυτά τα πλαίσια, γίνεται κατανοητή και η εθνοτική ομαδοποίηση των σχολείων της γειτονιάς των Εξαρχείων. Πώς αναμένεται από το σχολείο να υποδεχτεί τον μεταναστευτικό μαθητικό πληθυσμό, όταν η κοινωνία παραμένει «κλειστή» στους μετανάστες; Γιατί οι μετανάστες να εντάξουν στα κοινωνικά τους δίκτυα τον ελληνικό πληθυσμό όταν η αλληλεγγύη και η αλληλοβοήθεια αναπτύσσεται στα εθνοτικά κοινωνικά τους δίκτυα; Στο βαθμό λοιπόν που η συγκρότηση διαφορετικού τύπου σχέσεων «απειλεί» - ή στην καλύτερη περίπτωση δεν συντάσσεται με - τους μηχανισμούς της κοινωνικής διατήρησης, το ζητούμενο άνοιγμα του σχολείου στη γειτονιά θα βρίσκεται σε μια διαρκή **διαπάλη με τους μηχανισμούς κοινωνικής αναπαραγωγής**.

Ωστόσο, οφείλουμε να συνυπολογίσουμε ότι η «ανοιχτότητα» δεν συνεπάγεται μόνο την έκθεση και δημοσιοποίηση των υποβοσκουσών αντιθέσεων και ετεροτήτων, αλλά και τη συμπερίληψη νέων. Επεκτείνοντας αυτή τη συζήτηση, αρκεί να αναλογιστούμε ότι η κατάργηση των συνόρων στην ιστορία των καπιταλιστικών κοινωνιών αποτέλεσε το κατεξοχήν εργαλείο της κερδοσκοπίας των αγορών και των χωροχρονικών μεταθέσεων των κρίσεων.<sup>2</sup> Κατά τον Ζίγκμουντ Μπαουμαν, η ιδέα της «ανοιχτής κοινωνίας», που αντιπροσώπευε την αυτοδιάθεση μιας ελεύθερης κοινωνίας να ορίζει το μέλλον της και εγγυόντανε τη διαρκή ειρήνη, εμφανίζεται σήμερα μέσα από μια «*διαστροφική ανοιχτότητα*»

---

<sup>2</sup> Harvey D. (2007)

που επιβλήθηκε από την «αρνητική παγκοσμιοποίηση».<sup>3</sup> Ένα σημαντικό διακύβευμα επομένως της «ανοιχτότητας» είναι ο **προσανατολισμός** της.

Μέσα από τις υλοποιημένες εκπαιδευτικές και διοικητικές πολιτικές, ξεδιπλώνεται ο προσανατολισμός της ανοιχτότητας των σχολείων. Βασισμένες στο δόγμα του «hollowing out of the state», οι εκπαιδευτικές πολιτικές μετέτρεψαν το αίτημα του ανοιχτού σχολείου από πρόταγμα της προοδευτικής παιδαγωγικής σε νεοφιλελεύθερη συνθήκη. Η «αυτονόμηση των σχολικών μονάδων» δρομολογήθηκε από την αποχώρηση των κοινωνικών παροχών, προσανατολίζοντας τα σχολεία στην αναζήτηση προσωρινών λύσεων στα ευρωπαϊκά χρηματοδοτούμενα προγράμματα και μέσα από την υποστήριξη των τοπικών φορέων και των γονέων.

Για να μπορέσει λοιπόν ένα σχολείο να εμπλουτίσει το εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον του με στοιχεία που του προσφέρει η γειτονιά χρειάζεται και **εφόδια**: ένα θεσμικό πλαίσιο που να επιτρέπει την ελευθερία και τον χρόνο διεξαγωγής δημιουργικών δραστηριοτήτων, τον εξοπλισμό του σχολείου με υποδομές, την αύξηση του δυναμικού του σχολείου από εκπαιδευτικούς, την οικονομική δυνατότητα να αναπτύξει πολύπλευρες δράσεις, την παροχή υποστηρικτικών δομών στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, κ.ά. Η επισήμανση αυτή γίνεται προκειμένου να αποσαφηνιστεί μια σημαντική διαφορά. Είναι διαφορετικό ένα σχολείο να μεριμνά για την «ανοιχτότάτά» του, όντας εξοπλισμένο με υποδομές και πόρους, και διαφορετικό να ανοίγεται προκειμένου να εξασφαλίσει την αυτοσυντήρησή του. Στα ίδια πλαίσια, είναι διαφορετικό το άνοιγμα του σχολείου στους γονείς να γίνεται στα πλαίσια της διεύρυνσης του κοινωνικού ελέγχου και διαφορετικό η απεύθυνση στους γονείς να συμπεριλαμβάνει την εθελοντική εργασία τους για τη συντήρηση των υποδομών.

Βασική σημασία έχει επίσης να καταλάβουμε ότι για να μπορέσει ένα σχολείο να βαδίσει στα χνάρια της «αποσχολειοποίησης» πρέπει να του παρέχονται όλα τα απαραίτητα εφόδια. Σε αυτό τον προβληματισμό εντάσσεται η εφαρμογή των δημιουργικών δραστηριοτήτων της Ευέλικτης Ζώνης. Ενώ η γενικευμένη εφαρμογή τους εκτιμάται θετικά, στο βαθμό που δόθηκε η ελευθερία στους

---

<sup>3</sup> Μπάουμαν Ζ. (2008: 25)

εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να αναπτύξουν τα «σχέδια εργασίας» στην κατεύθυνση που επιθυμούν, στην πράξη δημιουργήθηκαν εμπόδια λόγω της αφαίρεσης των υπόλοιπων υποστηρικτικών εργαλείων και εφοδίων που χρειάζεται το σχολείο. Στις μέρες μας, οι μαθητές δεν στερούνται πηγές γνώσεων, όσο εκπαιδευτικών πρακτικών που να ενοποιούν την κοινωνία με το σχολείο. Όπως διατυπώνει η Αλεξάνδρα Κορωναίου, «ο επίσημος σχολικός χρόνος αγνοεί, συχνά μάλιστα υποτιμά, τις εξωσχολικές εκπαιδευτικές πρακτικές. Αυτή η στάση του επίσημου σχολείου, που φαίνεται κυρίως στην έλλειψη ουσιαστικών διασυνδέσεων με τον εξωσχολικό χρόνο των νέων, στηρίζεται εν πολλοίς στην παρωχημένη βεβαιότητα ότι μόνο ο χρόνος της σχολικής εργασίας είναι εκπαιδευτικός, δηλαδή, μαθησιακός χρόνος, γεγονός που συσκοτίζει μια ουσιώδη πλευρά της σχολικής πραγματικότητας: δεν μαθαίνουμε πάντα αυτά που πρέπει και πολύ περισσότερο αυτά που επιθυμούμε στο σχολείο.»<sup>4</sup> Πράγματι, μια σειρά εξωσχολικών εκπαιδευτικών εργαλείων και πρακτικών λειτουργούν παράλληλα ή συμπληρωματικά ως αγωγοί μετάδοσης εκπαιδευτικών γνώσεων και ως εκπαιδευτικά κέντρα. Ωστόσο, ο μαθησιακός χρόνος παραμένει συνειδησιακός χρόνος. Υπό αυτήν την έννοια, η «αποσχολειοποίηση» των μαθημάτων οφείλει να αναζητήσει την **προοπτική της ενοποίησης του σχολικού χωροχρόνου**.

- Σε μια εκρηκτική κοινωνική πραγματικότητα που «συνομιλεί» καθημερινά με τη βίαιη φτωχοποίηση, την υποβάθμιση των δημόσιων υπηρεσιών και τη διάρρηξη του κοινωνικού ιστού, η συζήτηση για **τα δίκτυα κοινωνικής αλληλεγγύης** αναζωπυρώνεται, σε αντιστοιχία με το «αίτημα» της κοινωνικής συνοχής.

Το τελευταίο διάστημα αναπτύσσονται μια σειρά δράσεις δικτύων κοινωνικής αλληλεγγύης, αυτοδιαχειριζόμενων χώρων, κοινωνικών συνεταιριστικών επιχειρήσεων, κλπ, οι οποίες έχουν μια ποικιλία πολιτικού προσανατολισμού, διαμορφώνοντας δυσδιάκριτα τα όρια μεταξύ κινηματικών δράσεων κοινωνικής αλληλεγγύης και εθελοντισμού των Μ.Κ.Ο. ή προσφοράς χορηγών. Παρά την ασάφεια του προσανατολισμού τους, η αναζήτηση ενός νέου προστατευτικού πλέγματος έξω από τους οριζόμενους κοινωνικούς θεσμούς αποτελεί τον κοινό παρονομαστή αυτών των δράσεων. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι νέες δομές

---

<sup>4</sup> Κορωναίου Α. (2001: 2)

κοινωνικής αλληλεγγύης που εμφανίστηκαν το τελευταίο διάστημα δεν έρχονται πλέον να συμπληρώσουν, αλλά να υποκαταστήσουν το έργο των δημόσιων υπηρεσιών και παροχών, όπως π.χ. τα κοινωνικά ιατρεία, τα κοινωνικά ωδεία, τα (δωρεάν) μαθήματα αλληλεγγύης από εκπαιδευτικούς σε μαθητές από τα χαμηλά εισοδηματικά στρώματα, κτλ.

Αυτή η συζήτηση ξεδιπλώνεται, με όλη την ασάφεια που τη συνοδεύει, μέσα από τη μελέτη των τριών δημοτικών σχολείων: Το ρόλο του τοπικού και κεντρικού κράτους υποκαθιστούν οι Μ.Κ.Ο., τα συνεργία του Δήμου υποκαθιστούν οι γονείς, τα κοινωνικά επιδόματα στους ανέργους και υποαπασχολούμενους εργασιακά γονείς υποκαθιστούν τα ανταλλακτικά παζάρια που διοργανώνουν άλλοι γονείς, κ.ο.κ. Το γεγονός μάλιστα ότι οι δράσεις που αναφέρονται στις πρωτοβουλίες των δασκάλων για την οικονομική ενίσχυση οικογενειών με μεγάλες οικονομικές δυσκολίες και η εθελοντική εργασία των γονέων για τη συντήρηση των σχολικών υποδομών γίνονται «άτυπα» ή «αθόρυβα», σε αντίθεση με τις δράσεις μιας Μ.Κ.Ο. με την οποία συνεργάζεται ένα σχολείο ή ο Δήμος, μπορεί να εκκινήσει από μόνο του προβληματισμούς για τη φύση και τον προσανατολισμό των ποικίλων μορφών αλληλοβοήθειας. Το ερώτημα όμως παραμένει: Μπορεί το ίδιο το σχολείο να αποτελέσει μια δομή των κοινωνικών δικτύων αλληλεγγύης;

Το σχολείο επιτελεί έναν συγκεκριμένο θεσμικό και κοινωνικό ρόλο στην κοινωνία και λειτουργεί μέσα σε συγκεκριμένα όρια και κανόνες. Σε αυτή τη βάση, η μετακίνηση του πλαισίου, που συνθέτει το θεσμό του σχολείου, προς την κατεύθυνση της συγκρότησης δομών κοινωνικής αλληλεγγύης μοιάζει ουτοπικό. Άλλωστε, μια τέτοια μετακίνηση θα επανοηματοδοτούσε τους πολλαπλούς κοινωνικούς, οικονομικούς και ιδεολογικούς ρόλους του σχολείου. Δεν είναι τυχαίο, ότι τα μαθήματα αλληλεγγύης που διοργανώνονται σε αντίστοιχους χώρους, στα οποία ενδεχομένως να συμμετέχουν εκπαιδευτικοί και μαθητές του ίδιου σχολείου, δεν ενσωματώνονται στο σχολικό πρόγραμμα.

Ωστόσο, η σύνδεση του σχολείου με τα κοινωνικά δίκτυα αλληλεγγύης μπορεί και πρέπει να αναζητηθεί στην προοπτική του ανοίγματος του σχολείου στη κοινωνία. Ας θυμηθούμε τα σχολεία προτίμησης των νεοεισερχόμενων μεταναστών και των προσφύγων. Πρόκειται για σχολεία που επιμελήθηκαν το

«άνοιγμα» προς όλους τους γονείς, για σχολεία που δημιούργησαν ένα φιλόξενο και οικείο περιβάλλον για τους μετανάστες και για σχολεία που διατηρούσαν μια συνεργασία με σχετικούς τοπικούς φορείς. Με αυτόν τον τρόπο κατόρθωσαν να λειτουργούν ως υποστηρικτική δομή για τις πιο ευάλωτες κοινωνικές κατηγορίες και ως κέντρο δικτύωσης και διοχέτευσης των ανθρώπων αυτών στα κατάλληλα κέντρα.

Θα μπορούσαμε λοιπόν να ισχυριστούμε ότι, υπό τις δεδομένες συνθήκες, η αναφορά των σχολείων με τα κοινωνικά δίκτυα αλληλεγγύης δεν συνεπάγεται την αυτοκατάργησή τους σε κάτι άλλο. Αυτές οι αναζητήσεις θα πρέπει δηλαδή να προσανατολίσουν τη συζήτηση στην ενδυνάμωση του οργανωτικού ρόλου του δημόσιου σχολείου στη γειτονιά.



## Παράρτημα

### A. Οδηγός Συνεντεύξεων

#### A. Το σχολικό περιβάλλον

- 1) Πώς αξιολογείται η συνεργασία της σχολικής κοινότητας με την Τοπική Αυτοδιοίκηση;
- 2) Υπάρχει επαρκής χρηματοδότηση; Πώς αντιμετωπίζει το σχολείο τις οικονομικές δυσκολίες;
- 3) Ποια από τα όργανα λαϊκής συμμετοχής λειτουργούν; Λειτουργεί ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων; Υπάρχει συμμετοχή από τους γονείς; Από τους μετανάστες γονείς;
- 4) Ποια ζητήματα που σχετίζονται με τη γειτονιά απασχολούν τα θεσμικά όργανα του σχολείου;
- 5) Συμβάλλει η σημερινή οικονομική κρίση στην ενεργοποίηση των θεσμικών οργάνων;
- 6) Στερείται το σχολείο από υποδομές;
- 7) Ποια είναι η κοινωνική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού; Ποιο είναι το ποσοστό μεταναστών;
- 8)

#### B. Το τοπικό περιβάλλον του σχολείου

- 1) Ποια στοιχεία του περιβάλλοντος της γειτονιάς επηρεάζουν είτε θετικά είτε αρνητικά το σχολείο και γιατί; Τι παραλαμβάνει το σχολείο από την έντονη κοινωνική, πολιτιστική και πολιτική δράση της γειτονιάς;
- 2) Πώς επηρεάζει η αυξημένη παρουσία μεταναστών τη σχολική και τοπική ζωή της γειτονιάς;
- 3) Πώς αντιλαμβάνεται μαθητής τη γειτονιά του; Σε ποιους χώρους παίζει; Πώς συμβάλλει το σχολείο στην γνωριμία των μαθητών με τη γειτονιά τους;
- 4) Διαφοροποιείται η φυσιογνωμία του σχολείου με βάση την τοποθεσία του;

Πεδία συνάντησης του σχολείου με τη γειτονιά

- 1) Υποδέχεται τις τοπικές συλλογικές ή τους τοπικούς φορείς της γειτονιάς; Συνεργάζεται μαζί τους;
- 2) Διοργανώνονται συναντήσεις ή δραστηριότητες με άλλα σχολεία της γειτονιάς;
- 3) Αξιοποιεί το σχολείο χώρους ή μέρη της γειτονιάς για εκπαιδευτικούς λόγους; Ποιοι χώροι θεωρούνται κατάλληλοι για ένα σχολείο;
- 4) Αξιοποιούνται οι σχολικές εγκαταστάσεις από τους κατοίκους της γειτονιάς τις ώρες εκτός της σχολικής λειτουργίας;
- 5) Είναι το σχολείο “ανοιχτό” στη γειτονιά; Πώς γίνεται κατανοητή η έννοια του “ανοιχτού”;
- 6) Συμβάλλει το σχολείο στη συνεκτικότητα των τοπικών δεσμών;
- 7) Μπορεί το σχολείο να αποτελέσει σήμερα μια δομή κοινωνικής αλληλεγγύης;

## **B. Καρτέλες των συνεντευξιαζόμενων**

<b>Κωδικός:</b>	<b>1. Χάρης - δάσκαλος / Κωλέττη</b>
Όνομα:	Χάρης
Εθνικότητα:	Έλληνας
Επάγγελμα:	Εκπαιδευτικός
Τοποθεσία συνέντευξης:	Σε χώρο συνεστίασης
Ιδιότητα:	Δάσκαλος στο σχολείο της Κωλέττη και κάτοικος της ευρύτερης περιοχής των Εξαρχείων

<b>Κωδικός:</b>	<b>2. Νίκη - δασκάλα / Κωλέττη</b>
Όνομα:	Νίκη
Εθνικότητα:	Ελληνίδα
Επάγγελμα:	Εκπαιδευτικός
Τοποθεσία συνέντευξης:	Σε χώρο συνεστίασης
Ιδιότητα:	Δασκάλα στο σχολείο της Κωλέττη και κάτοικος της ευρύτερης περιοχής των Εξαρχείων

<b>Κωδικός:</b>	<b>3. Χαρά - γονέας / Κωλέττη</b>
Όνομα:	Χαρά
Εθνικότητα:	Αλβανίδα
Επάγγελμα:	Ανειδίκευτη Εργαζόμενη
Τοποθεσία συνέντευξης:	Σε χώρο συνεστίασης
Ιδιότητα:	Γονέας στο σχολείο της Κωλέττη και κάτοικος της ευρύτερης περιοχής των Εξαρχείων

<b>Κωδικός:</b>	<b>4. Εύα - γονέας / Κωλέττη</b>
Όνομα:	Εύα
Εθνικότητα:	Ελληνίδα
Επάγγελμα:	Οικιακά
Τοποθεσία συνέντευξης:	Σε χώρο συνεστίασης
Ιδιότητα:	Γονέας στο σχολείο της Κωλέττη

<b>Κωδικός:</b>	<b>5. Σοφία - δασκάλα / Στρέφη</b>
Όνομα:	Σοφία
Εθνικότητα:	Ελληνίδα
Επάγγελμα:	Εκπαιδευτικός
Τοποθεσία συνέντευξης:	Σε χώρο συνεστίασης
Ιδιότητα:	Δασκάλα στο σχολείο του Στρέφη και κάτοικος της ευρύτερης περιοχής των Εξαρχείων

<b>Κωδικός:</b>	<b>6. Βούλα - δασκάλα / Στρέφη</b>
Όνομα:	Βούλα
Εθνικότητα:	Ελληνίδα
Επάγγελμα:	Εκπαιδευτικός
Τοποθεσία συνέντευξης:	Στο χώρο κατοικίας του συνεντευξιαζόμενου
Ιδιότητα:	Δασκάλα στο σχολείο του Στρέφη και κάτοικος της ευρύτερης περιοχής των Εξαρχείων

<b>Κωδικός:</b>	<b>7. Ηλίας – γονέας / Στρέφη</b>
Όνομα:	Ηλίας
Εθνικότητα:	Έλληνας
Επάγγελμα:	Ιδιοκτήτης μικρής ιδιωτικής επιχείρησης
Τοποθεσία συνέντευξης:	Στο χώρο εργασίας του συνεντευξιαζόμενου
Ιδιότητα:	Γονέας στο σχολείο του Στρέφη και κάτοικος της ευρύτερης περιοχής των Εξαρχείων

<b>Κωδικός:</b>	<b>8. Ειρήνη – γονέας / Στρέφη</b>
Όνομα:	Ειρήνη
Εθνικότητα:	Ελληνίδα
Επάγγελμα:	Ιδιοκτήτρια μικρής ιδιωτικής επιχείρησης
Τοποθεσία συνέντευξης:	Στο χώρο του σχολείου
Ιδιότητα:	Γονέας στο σχολείο του Στρέφη και κάτοικος της ευρύτερης περιοχής των Εξαρχείων

<b>Κωδικός:</b>	<b>9. Καίτη- δασκάλα / Λυκαβηττός</b>
Όνομα:	Καίτη
Εθνικότητα:	Ελληνίδα
Επάγγελμα:	Εκπαιδευτικός
Τοποθεσία συνέντευξης:	Στο χώρο του σχολείου
Ιδιότητα:	Δασκάλα στο σχολείο του Λυκαβηττού

<b>Κωδικός:</b>	<b>10. Βίκυ - δασκάλα / Λυκαβηττός</b>
Όνομα:	Βίκυ
Εθνικότητα:	Ελληνίδα
Επάγγελμα:	Εκπαιδευτικός
Τοποθεσία συνέντευξης:	Σε χώρο συνεστίασης
Ιδιότητα:	Δασκάλα στο σχολείο του Λυκαβηττού και κάτοικος της ευρύτερης περιοχής των Εξαρχείων

<b>Κωδικός:</b>	<b>11. Γιάννα – γονέας / Λυκαβηττός</b>
Όνομα:	Γιάννα
Εθνικότητα:	Ελληνίδα
Επάγγελμα:	Δημόσιος Υπάλληλος
Τοποθεσία συνέντευξης:	Σε χώρο συνεστίασης
Ιδιότητα:	Γονέας στο σχολείο του Λυκαβηττού και κάτοικος της ευρύτερης περιοχής των Εξαρχείων

<b>Κωδικός:</b>	<b>12. Χρύσα – γονέας / Λυκαβηττός</b>
Όνομα:	Χρύσα
Εθνικότητα:	Ελληνίδα
Επάγγελμα:	Άσκηση επιστημονικού επαγγέλματος - ελεύθερη επαγγελματίας
Τοποθεσία συνέντευξης:	Στο χώρο εργασίας του συνεντευξιαζόμενου
Ιδιότητα:	Γονέας στο σχολείο του Λυκαβηττού και κάτοικος της ευρύτερης περιοχής των Εξαρχείων

<b>Κωδικός:</b>	<b>13. Ζωή - δασκάλα / Γκράβα</b>
Όνομα:	Ζωή
Εθνικότητα:	Ελληνίδα
Επάγγελμα:	Εκπαιδευτικός
Τοποθεσία συνέντευξης:	Στο χώρο κατοικίας του συνεντευξιαζόμενου
Ιδιότητα:	Δασκάλα σε δημοτικό σχολείο της Γκράβα και κάτοικος της ευρύτερης περιοχής των Εξαρχείων

<b>Κωδικός Ονόματος:</b>	<b>14. Μάγδα - δασκάλα / διαπολιτισμικό</b>
Όνομα:	Μάγδα
Εθνικότητα:	Ελληνίδα
Επάγγελμα:	Εκπαιδευτικός
Τοποθεσία συνέντευξης:	Στο χώρο κατοικίας του συνεντευξιαζόμενου
Ιδιότητα:	Δασκάλα σε διαπολιτισμικό δημοτικό σχολείο της Νέας Ιωνίας

<b>Κωδικός Ονόματος:</b>	<b>15. Κωστής – δάσκαλος / ιδιωτικό</b>
Όνομα:	Κωστής
Εθνικότητα:	Έλληνας
Επάγγελμα:	Εκπαιδευτικός
Τοποθεσία συνέντευξης:	Σε χώρο συνεστίασης
Ιδιότητα:	Δάσκαλος σε ιδιωτικό δημοτικό σχολείο στην περιοχή του Γέρακα

## **Γ. Χωρία από τις συνεντεύξεις**

Εδώ παρουσιάζονται επιλεγμένα χωρία από τις συνεντεύξεις, τα οποία παρουσιάζουν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον ως προς το ερευνητικό της αντικείμενο της έρευνας. Πάνω σε αυτά τα χωρία βασίζονται και τα ευρήματα της έρευνας. Οι λόγοι για τους οποίους δεν παρουσιάζονται ολόκληρες οι συνεντεύξεις αφορούν στη διατήρηση της ανωνυμίας των συνεντευξιζόμενων.

## 1. Χάρης - δάσκαλος / Κωλέττη

Ξεκινάμε να βγαίνουμε...δίνουμε κάποιες μάχες... Γενικά υπήρξαν δύο περίοδοι. Ξεκινάμε και υλοποιούμε διάφορα προγράμματα στο σχολείο περί συναισθημάτων, διατροφής ή οτιδήποτε άλλο, μετά το 2001... Και τότε συνεργαζόμαστε το 2003 με το ΚΕΘΕΑ για να κάνουμε ένα τριετές πρόγραμμα πρόληψης στα παιδιά. Εκεί λοιπόν, με το που έρχεται το ΚΕΘΕΑ τίθεται το ζήτημα του ανοικτού σχολείου. Η αρχική εκδοχή του ανοικτού όμως ήταν ανοικτό προς τα μέσα. Άρα δεν υπάρχει άμεση ανάγκη να βγούμε προς τα έξω. Η αρχική πρόσληψη... όταν λέμε ένα σχολείο ανοικτό προσδιορίστηκε προς τα μέσα ανοικτό. Άρα λοιπόν φιλοξένησε πολλές προσωπικότητες, δηλαδή ανθρώπους των τεχνών και των γραμμάτων, κάναμε εργαστήρια πολλά... Το σχολείο γίνεται υποδοχέας. Όλοι οι ενήλικες μπαίνουν μες το σχολείο. Η αρχική πρόσληψη λοιπόν μέχρι και το 2007 είναι: μπαίνουμε μέσα στο σχολείο. Η αντίστροφη μέτρηση ξεκινάει μετά το 2007 αλλά δεν είναι ότι αλλάζει αμέσως. Δηλαδή φαίνονται τα όρια γιατί το σχολείο μπαίνοντας μέσα προφανώς, μπήκε και σε μια διαδικασία εμμέσως πλην σαφώς συντηρητικών κιόλας απόψεων δηλαδή οι γονείς ... ανεξάρτητα αν εμείς είχαμε ενήλικες πιο ριζοσπάστες ... οι γονείς μπορείς να πεις ότι ήταν λίγο πολύ και στο πιο συντηρητικοί. Ζητούσαν δηλαδή να μην απουσιάσουμε από το σχολείο. Μέχρι τώρα συζητούσαμε για τη σημαία...

Αυτό που ήταν πολύ καθοριστικό για το έξω ήταν σίγουρα ο θάνατος του Γρηγορόπουλου. Δηλαδή τότε σηματοδοτήθηκε...βέβαια δημιουργήθηκε τελευταία η μεγάλη κρίση με το άρθρο 16, δουλέψαμε τότε θυμάμαι... Μετά ήταν και το συμβολικό σπάσιμο με το Σύλλογο Γονέων που αποκαταστάθηκε με τους καινούριους γονείς πια, της μεγάλης μας απεργίας, το 2006. Έπαιξε και ρόλο ότι ήρθαν και μετανάστες γονείς. Το σπάσιμο ήταν συμβολικό. Υπήρχε δηλαδή ο παλιός Σύλλογος Γονέων που ήθελε να διατηρήσει την παλιά αίγλη ... και για κάποιο διάστημα εμφανίστηκαν νέα άτομα που ήθελαν να το δουν αλλιώς. Μπορώ να πω ότι η μεγάλη μας απεργία ήταν η λύση των προβλημάτων. Δηλαδή τώρα που το σκέφτομαι η απεργία του 2006 είναι η πιο κομβική. Τότε υπήρχε χρόνος να σκεφτείς να το ξαναδείς το πράγμα. Κάναμε καλέσματα στους γονείς, ανταποκρίθηκαν περισσότεροι. Ανασυστάθηκε ο Σύλλογος Γονέων από την αρχή. Δηλαδή μέχρι το 2006-2009 ανοικτό προς τα μέσα και από το 2009 και μετά ανοικτό προς τα έξω. Και στις δύο περιπτώσεις γίνεται η απόπειρα για ανοικτό.

Καταλαβαίνεις ότι το σύνολο των πρακτικών αυτών του ανοικτού σχολείου μπορεί να ματαιωθεί στο εσωτερικό του σχολείου και βλέπεις ότι δεν μπορείς να βγεις έξω στην κοινότητα κλπ.

Έχουμε μικρές εξόδους στο Πολυτεχνείο αλλά που γίνονται από ένα-δύο τμήματα. Το 2007 μετά την απεργία μας γενικά σηματοδοτούνται πολλά πράγματα. Πάντως ο Γρηγορόπουλος είναι ένα, το πάρκο Ναυαρίνου είναι το δεύτερο. Πηγαίναμε με τα παιδιά, δίναμε συνεντεύξεις εκεί, παίζουν τα παιδιά όταν πηγαίνουμε, είναι κι οι γονείς σε αυτό το ραντεβού, το Μάρτη τότε του 2009. Έχουμε κάνει μια συζήτηση για το πάρκο, έχουμε κάνει κι ένα project στο σχολείο γενικά πολύ μεγάλο.

Άρα το 2008, με τον Γρηγορόπουλο συνέπεσαν πολλά. Είχαμε την απεργία. Συνέπεσε με το άνοιγμα προς τα έξω, γίνεται το πάρκο Ναυαρίνου, συγκροτείται ξανά η Επιτροπή Κατοίκων και τρέχουμε μαζί στη ΓΑΔΑ για τα δακρυγόνα και έτσι γεννιέται η ιδέα να υλοποιήσουμε το ανοικτό. Είμαστε το πρώτο σχολείο που πάει τα παιδιά στο πάρκο.



Και το μεγάλο πρόγραμμα *deschooling* που λέμε, γίνεται το 2009, με παραστάσεις Καραγκιόζη τον Αύγουστο στο πάρκο και με μεγάλη επισκεψιμότητα όλων των χώρων που είναι έξω από το σχολείο, δηλαδή της Πυξίδας που είναι για τους πρόσφυγες, το Κέντρο Πρόληψης που είναι στη Στουρνάρη, το Πολυτεχνείο, ο Ναπολέοντας Λαπαθιώτης, το θέατρο Εξαρχείων, τη μπλε πολυκατοικία, στο εσωτερικό της, όλα, και πάνω στη Βαλτετσίου και από εκεί πάνω στην ΕΤΕΚ, στην Ένωση Τεχνικών Κινηματογράφου, για προβολές. Νομίζω ότι τα παιδιά ήθελαν κατά το δυνατόν μια ευρύτερη χρήση χώρων με παιδαγωγικό περιεχόμενο ... δηλαδή δεν ήταν ο χαρακτήρας ψυχαγωγικός μάλλον. Κάπως έτσι πάει όλη η δεκαετία και αρχίζει το μεγάλο πρόγραμμα που βγήκε στο Πεδίον του Άρεως το 2010-2011. Εδώ μπαίνει και καταγράφεται όλη η διαδρομή αποσχολειοποίησης και πλέον μιλάμε ανοιχτά και για διαπλάτυνση δρόμου. Αυτά είναι και τα δελτία τύπου. Όλα αυτά τα λέμε διαδρομές στην κοινότητα. Γίνεται ολόκληρη διαδικασία. Δεν είναι απλό να πάρουμε έγκριση να γίνουν.

Είχαμε κάνει με τα παιδιά ένα Πρόγραμμα οικολογικό, για το πως μπορεί να πεζοδρομηθεί το πάνω κομμάτι για να πηγαίνουμε στο Πεδίον του Άρεως, ένα πρόγραμμα αγωγής υγείας, ένα πρόγραμμα πολιτιστικό και εκεί γενικά και με τα παιδιά, αντιλαμβάνεσαι ότι βλέπεις κι εσύ καινούρια πράγματα, τα οποία αλλιώς δεν θα 'βλεπες ... Δηλαδή στο σχολείο λειτουργούν Προγράμματα που μέσω των Προγραμμάτων βλέπουν πράγματα που η καθημερινότητα δεν τους επιτρέπει να τα δουν. Και πηγαίναμε με τα πόδια, φτιάχναμε διαδρομές και γνώρισαν που είναι τα σπίτια των συμμαθητών, με ποιον μένουνε κοντά...

Τα παιδιά καταγράφονται να παίζουν στην πλατεία, στο πάρκο Ναυαρίνου, στο Μουσείο. Και επίσης είχαμε και εμείς επαφές και πηγαίνουν συνέχεια στο Κ- Βοζ. Στο υπόγειο ήταν ένας διαμορφωμένος χώρος με μαξιλάρια, φροντίσαμε να πηγαίνουμε στον παιδότοπο δωρεάν.

Αυτό που προσπαθήσαμε πριν λίγο καιρό ήταν να κάνουμε δίκτυα μεταξύ των σχολείων. Έχουμε προσπαθήσει, αλλά τα σχολεία αυτά δεν βγαίνουν, δεν έρχονται προ τα κάτω. Έγιναν και κάτι ωραίες δουλειές εκεί αλλά δεν ήρθαν προς τα κάτω. Δεν φύγανε από τα σχολεία, με την έννοια του *deschooling*.

Και εμείς το άλλο που κάναμε στο σχολείο ήταν ότι δουλέψαμε πριν μπούμε στο χώρο πράγματα που σχετίζονται με το χρόνο στα Εξάρχεια, δηλαδή ποιητές, τραγούδια..

Το να ταλαντώνεται και να διεγείρεται έχει μια δουλειά αυτό. Η αδιαφορία είναι να τείνει να μηδενίζει το σύνολο των συναισθημάτων, το να μη διεγείρεται κάποιος στη θέα πραγμάτων. Οπότε το να δουλέψεις σε αυτή την περιοχή των συναισθημάτων είναι κάτι πολύ σημαντικό. Δηλαδή στο Κέντρο Πρόληψης πάμε να πιάσουμε ένα ψυχολόγο και μετά με ατομικά περιστατικά να πηγαίνουν οι γονείς ή να πηγαίνουν τα παιδιά. Αυτό ήταν πολύ χρήσιμο στην αρχή όταν δημιουργήθηκε.

Οι μετανάστες στο σχολείο δεν συμμετέχουν πολύ. Υπάρχει ένα κομμάτι με το οποίο πρέπει να δουλέψεις πολύ... Δεν γνωρίζουν πολλά πράγματα και πρέπει να τους τα λες... Οι μετανάστες αναπαράγουν τα πρότυπα που έχουν... Πάντως σίγουρα υπάρχει η χαρά του καινούριου για τους πρόσφατους μετανάστες... Θα δεις πολλές διαφορές. Η Αλβανία δεν έχει καμία σχέση με τη Μολδαβία. Θα δεις και περιπτώσεις που είναι πολύ τυπολάτρες, που έχουν αυτό το ... "τα θέλουμε όλα δωρεάν".

Το ζήτημα είναι οι Έλληνες γονείς, που παίρνουν τα παιδιά τους και τα πάνε στα δίπλα σχολεία. Θεωρούν ότι το σχολείο είναι υποβαθμισμένο, επειδή έχει μετανάστες. Φεύγουν συστηματικά. Μπορεί και να αδικείται βέβαια το σχολείο επειδή η περιοχή παίρνει και από

*Σταδίου που εκεί δεν μένουν οικογένειες. Εκεί υπάρχουν καταστήματα, εμπορικά κτλ. Αλλά αδικείται από τους Έλληνες. Και μάλιστα είναι και άνθρωποι προοδευτικοί, δηλαδή δεν φεύγουν τα παιδιά από συντηρητικές οικογένειες.*

*Μπήκαμε στις ΖΕΠ. Το πρόγραμμα ήταν ημιτελές, γιατί δε συνδεόμασταν με γυμνάσιο. Εμείς σαν Σύλλογος το επιλέξαμε και είμαστε με κάποια σχολεία από τη Βάθη. Το ίδιο το ΖΕΠ προωθεί το άνοιγμα..*

*Δηλαδή λέμε ότι δεν υπάρχουν πάρκα. Δεν υπάρχουν χώροι για τα παιδιά. Συνήθως τα σχολεία τα καταγράφουν όλα αυτά και διαμορφώνουν ένα αίτημα που λέει ας πούμε «να έχουμε περισσότερο πράσινο στο σχολείο». Ωραία. Μπορείς όμως να τα κάνεις και πράξη αυτά. Γιατί να μην δουλεύεις δράσεις που ρίχνουν το σύστημα και να μετράς μετά αποτελέσματα. Όσες περισσότερες δράσεις κάνεις μέσα στο «σύστημα», το σύστημα με τον τρόπο του θα κουνηθεί από πού εκεί που είναι. Είτε ηθελημένα είτε επειδή πρέπει να βρει νέες ισορροπίες. Όσο δημιουργείς μια αίσθηση στα παιδιά ότι η φωνή τους μετράει, τα λόγια τους μετράνε, θα σου πουν «Να. Ο κόσμος μπορεί να αλλάξει». Δεν τους το παίρνεις πίσω μετά.*

## 2. Νίκη - δασκάλα / Κωλέττη

*Οι άνθρωποι για κάποιους λόγους επιλέγουν πιο πολύ ένα σχολείο από κάποιο άλλο. Ναι γίνεται αυτό... δεν είναι νόμιμο, αλλά γίνεται. Εδώ έρχονται και παιδιά από άλλες γειτονίες. Αυτό γίνεται επειδή τα σχολεία που είναι στη Βάθης και στην Αριστοτέλους, εκεί που πιάνει και λίγο Πλατεία Βικτωρίας και στην Ηλείου, είναι πάρα πολλά παιδιά και τα σχολεία που βρίσκονται εκεί έχουν μεγάλο αριθμό μαθητών και κτιριακά δεν μπορούν να καλύψουν τις ανάγκες. Δηλαδή έχουνε μία αίθουσα ας πούμε, η οποία είναι για 15 παιδιά και τους βάζουν μέσα 25, οπότε μόλις κλείνει ο αριθμός, το πιο κοντινό σχολείο είναι το δικό μας. Οπότε τους στέλνουν εδώ που εμείς έχουμε μεγάλη χωρητικότητα.*

*Το σχολείο μας έχει το μικρότερο αριθμό μαθητών, γιατί είχαμε τους μετανάστες οι οποίοι φύγανε, λόγω της κρίσης. Φύγανε αρκετοί Πολωνοί, αρκετές δηλαδή οικογένειες... Πολωνοί, Αλβανοί και Βούλγαροι και Ρώσοι, Ουκρανοί, Μολδαβοί και τέτοιοι, από Ανατολική Ευρώπη κυρίως. Κι έχουμε αύξηση από παιδιά από Αφγανιστάν, Φιλιππίνες και Μπαγκλαντές.*

*Οι Αφγανοί που είναι πρόσφυγες, που δεν είναι μετανάστες, κυρίως έχουν το πρόβλημα της στέγασης και επειδή τους φιλοξενούμε, ή από εδώ, από το Εθνικό Συμβούλιο για τους πρόσφυγες ή έρχονται από την Βαβέλ, από την Κιβωτό προτιμάνε συνήθως το σχολείο μας γιατί έχουν πιο καλές σχέσεις... Οι πρόσφυγες συνήθως δεν έχουνε μόνιμη στέγη και τους παρέχουμε σπίτια ή η Πυξίδα – το Εθνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες, ή η Βαβέλ. Τους πληρώνουν το νοίκι. Είναι... ο κύκλος, ας το πω έτσι πιο εύκολος στην περιοχή, κι εμείς έχουμε συνεργασία και με το Εθνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες και με την Πυξίδα που είναι το σχολείο τους και με τη Βαβέλ και με το στέκι μεταναστών. Επειδή έχουμε διασυνδέσεις, και προσωπικά νταραβέρια, που έχουν οι δάσκαλοι με κάποιους ανθρώπους από εκεί και τους γονείς, προτιμάνε το δικό μας σχολείο, γι' αυτό έχουμε πολλά παιδιά από εκεί.*

*Κι επίσης μας γυρνάνε την πλάτη οι Έλληνες γονείς. Δηλαδή αν τηρούνταν τα όρια, αυτά που έχει θέσει τέλος πάντων το Υπουργείο, θα έπρεπε να έχουμε, μη σου πω και περισσότερα Ελληνόπουλα. Δεν το προτιμάνε γιατί έχει υψηλό αριθμό αλλοδαπών. Αυτό είναι το βασικότερο. Οι Έλληνες γονείς έχουν βάλει ένα στάτους για τα παιδιά τους, θέλουν ας πούμε να έχουν συναναστροφές με παιδιά Ελλήνων, γιατί πιστεύουν ότι αυτό δίνει υψηλότερο επίπεδο μόρφωσης. Δηλαδή, δεν τους πολυνοιάζουν αυτά τα γύρω-γύρω, θέλουν μαθησιακό καθαρά. Νομίζουν ότι αυτό το κερδίζουν μένοντας με περισσότερους Έλληνες. Εντάξει αυτό έχει μια δόση αλήθειας, μη λέμε κι ό,τι θέλουμε, γιατί ένα παιδί που γνωρίζει πολύ καλά τη γλώσσα και έχει και ένα background από πίσω που μπορεί να το βοηθήσει... μια οικογένεια ας πούμε που έχει κι ένα επίπεδο, προφανώς ανεβαίνει και το μαθησιακό επίπεδο μες στην τάξη. Αλλά.. πλέον όταν μιλάμε για δεύτερη γενιά, μιλάμε για τα παιδιά που έχουν γεννηθεί εδώ. Τώρα τα τελευταία δύο χρόνια έχουμε πάλι παιδιά που έχουν ένα εντός εισαγωγικών πρόβλημα που δεν μιλάνε τη γλώσσα, τα οποία όμως είναι πόσα... είναι ένα – δύο παιδιά ας πούμε, δεν είναι κάτι. Γιατί τα άλλα είναι όλα γεννημένα εδώ και τα οποία μέσα σε δύο χρόνια εντάσσονται. Δηλαδή η πλειοψηφία των αλλοδαπών μαθητών είναι γεννημένα εδώ, είναι τρίτης γενιάς.*

*Το σχολείο για αυτές τις περιπτώσεις παιδιών έχει Τμήμα Υποδοχής, έχει Τμήμα Ένταξης και Ελληνομάθειας, υπάρχουν τρία Προγράμματα στο σχολείο. Επίσης είναι μέσα στη ΖΕΠ, μέσω της οποίας έχουν βάλει περισσότερες ώρες για τα ελληνικά, για την εμπέδωση της*

γλώσσας. Η ενισχυτική γίνεται εντός του κανονικού προγράμματος. Συν ότι έχουμε και συνδιδασκαλία, μέσα στην τάξη, είναι δύο δάσκαλοι. Μόνο στα ΖΕΠ συμβαίνει αυτό.

Τα ΖΕΠ επηρεάζουν θετικά το σχολείο, πρώτον γιατί βοηθήθηκαν πολύ τα παιδιά - και τα παιδιά που είχαν προβλήματα, και προωθήθηκαν και κάποιου τύπου δράσεις προς όφελος των παιδιών του σχολείου, ομόρφυνε το σχολείο, έγινε ένα ωραίο γκράφιτι, υλικά, διαδραστικοί, λάπτοπ, προτζέκτορες, δηλαδή όλα από υλικοτεχνική υποδομή τα πάντα... υπολογιστές. Και γενικά πράγματα που γινόντουσαν και τις προηγούμενες χρονιές άτυπα, π.χ. η έκδοση της εφημερίδας, άλλες δράσεις, θεατρικά και άλλα, είχαμε τη δυνατότητα να δικαιολογήσουμε πράγματα και να μη βάζουμε απ' την τσέπη μας, ή να ψάχνουμε να βρούμε τρόπο να τα υλοποιήσουμε.

Κανονικά θα έπρεπε στα ΖΕΠ να είναι Νηπιαγωγείο-Δημοτικό-Γυμνάσιο, αλλά κάποια δε δέχτηκαν. Τα ΖΕΠ δημιουργήθηκαν για να καταπολεμηθεί η σχολική αποτυχία και η σχολική διαρροή (επειδή είχαμε φέτος 13% σχολική διαρροή πανελλαδικά στην Δευτέρα Γυμνασίου). Είπαν λοιπόν, να καταπολεμήσουν αυτό το πράγμα και είπαν να βάλουν μερικά σχολεία ώστε να μπορούν να έχουν ένα μέτρο του τι γίνεται, του τι φταίει και να ενισχύσουν τους μαθητές στη γλώσσα και τα μαθηματικά, έτσι ώστε να τα καταλαβαίνουν οι μαθητές και να μην τα παρατήσουν. Το θέμα είναι ότι.. τι έγινε: έπρεπε να είναι ένα νηπιαγωγείο τρία δημοτικά και ένα γυμνάσιο τα οποία να είναι όμορα. Εμάς όταν μας προτάθηκε επειδή ήταν προαιρετικό να μπει ... δεν έγινε δηλαδή από πάνω, δε φορέθηκε από πάνω. Ήρθε πριν από τρία χρόνια ο Σύμβουλος, και είχε προταθεί να είναι στα ΖΕΠ τα σχολεία των Εξαρχείων. Αλλά τα υπόλοιπα σχολεία δεν δέχτηκαν. Πρώτα πήγαν στην Πρωτοβάθμια. Έγινε η κρούση ας πούμε, έπρεπε όμως να έχουν και μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών για να μπορούν να μούνε, ήταν ένας συνδυασμός κριτηρίων, να είναι και μεγάλος αριθμός αλλοδαπών και να είναι και όμορα τα σχολεία. Στα άλλα σχολεία των Εξαρχείων έγινε η πρόταση και είπαν όχι, και μετά ήρθε ο Σύμβουλος σε εμάς και διχάστηκε και σε εμάς ο Σύλλογος. Ένας λόγος που δε δέχτηκαν κάποια σχολεία ήταν ότι δεν ήθελαν να ονομαστούν ΖΕΠ Βάθης, για να μην ταυτιστούν με τα σχολεία της Βάθης, το ένα ήταν αυτό. Μετά, ότι θα θεωρηθούν πιο... ότι είμαστε "υπό" ας πούμε... Εμείς είχαμε θέσει έναν όρο στο Σύλλογο Διδασκόντων, είχαμε πει ότι αν δε μπει η Δευτεροβάθμια ώστε να υπάρχει ένας στόχος, να μειωθεί δηλαδή η σχολική αποτυχία, είχαμε θέσει ως προϋπόθεση αυτό. Γιατί αν δεν υπήρχε το Γυμνάσιο δε θα υπήρχε ο στόχος. Γυμνάσιο δεν υπήρξε, ούτε υπάρχει.

Με τα σχολεία που συνδέθηκε δεν υπάρχει καμία συνεργασία. Δεν προβλεπόταν. Δηλαδή, δεν ξέρω. Εδώ και τρία χρόνια με ΖΕΠ είχε γίνει μόνο μία κοινή συνάντηση. Δεν υπάρχει, ούτε απ' τα πάνω ας πούμε, και μάλιστα ένας συνάδελφος είχε κάνει μια πρόταση, αλλά ... καμία σύνδεση, ούτε μας έχει καλέσει κάποιος για να βρεθούμε.

Ήρθαν και καινούργιοι συνάδελφοι, όλοι αυτοί που κάνουν συνδιδασκαλία. Βοηθάει. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις που υπάρχουν δύο άνθρωποι με διαφορετικές συνιστώσες και δεν κυλάει πάντα ομαλά.

Η εξοικείωση των παιδιών με τη γειτονιά είναι πολύ σημαντική. Ακόμη και τα Ελληνόπουλα πρέπει να ξέρουν ότι ειδικά στη γειτονιά, ειδικά αυτή η γειτονιά έχει χίλιους δυο φορείς δίπλα.

Δεν είναι πολλά τα παιδιά που έρχονται από τη Βάθης. Τα περισσότερα παιδιά παίζουν στο Μουσείο, στο Πεδίο του Άρεως, στον πεζόδρομο της Δερβενίων, στην Πλατεία.

Με τη γειτονιά κάποιοι γονείς ή δάσκαλοι μπορεί να είναι πιο επιφυλακτικοί, εγώ ας πούμε τα βγάζω τα παιδιά και τα πάω και στο πάρκο Ναυαρίνου, και αλλού... Οι γονείς των παιδιών μου όμως, έχουν μία επιφύλαξη και κυρίως οι Έλληνες. Δηλαδή έχω κάνα δυο που θα μου πουν και πού θα τα πάτε, και μπορεί να είναι επικίνδυνο, διάφορα.

Οι χώροι στη γειτονιά πρέπει να είναι πιο φιλικόι, αλλά άμα είμαστε και μέσα στα ντουβάρια δεν πρόκειται να τους διεκδικήσουμε. Κι όταν δεις το κέντρο της Αθήνας, θυμώνεις. Γι' αυτό πρέπει κάτι να κάνεις. Δε θα γίνει ξαφνικά, εδώ πέρα να αποκτήσουμε πάρκα και οάσεις. Δε γίνεται αυτό το πράγμα. Δηλαδή πας με βάση τα υπάρχοντα. Και πας να κατακτήσεις και αυτά που υπάρχουν, γιατί στο τέλος δε θα μείνει και τίποτα.

Ένας πολύ ωραίος χώρος για να παίζουν τα παιδιά, που είναι και φιλικός για τα παιδιά είναι το πάρκο στο πεδίο του Άρεως. Εκεί είναι... είναι ωραία. Εγώ όταν πήγαινα σχολείο, επειδή εγώ είμαι γέννημα-θρέμμα Εξαρχειώτισσα, πήγαινα στο σχολείο του Στρέφη και ήμασταν μονίμως στο λόφο του Στρέφη. Τώρα ο λόφος του Στρέφη έχει γίνει χάλια. Πρώτον έχοντε κλείσει την παιδική χαρά, δεύτερον είναι μες στη βρώμα, τρίτον έχει παντού σπασμένα μπουκάλια. Εντάξει... είναι παρατημένο από την Πολιτεία, αλλά να σου πω κάτι, άμα δε διεκδικήσεις και πέντε πράγματα... δηλαδή άμα δεν τα πας ποτέ στο λόφο του Στρέφη τι θα γίνει;

Παλιά υπήρχε εκεί ένα κέντρο νεότητας. Δεν υπάρχει τώρα, τελείωσε. Πάντως τα παιδιά πάνε στην Πλατεία, πάνε από την Πέμπτη Δημοτικού και μετά . Τα μικρότερα στον Άγιο Νικόλαο και λίγο στο Μουσείο. Όταν είχε γίνει το πάρκο τα δύο πρώτα χρόνια, τρία το είχαμε στηρίζει πάρα πολύ. Τώρα έχει παραγίνει το κακό. Προχθές είχαμε πυροβολισμούς.

Ο Σύλλογος Γονέων... φέτος είναι πιο ενεργά τα πράγματα, δηλαδή υπάρχει μεγαλύτερη συμμετοχή. Και στις κουζίνες, που φέρνει το βρεφοκομείο μερίδες φαγητών και έρχεται ο γονιός από οικογένειες που έχουν σοβαρό πρόβλημα και παίρνει φαγητό και στα παζάρια, στη συλλογή τροφίμων που κάναμε κτλ. Όλα αυτά τα οργανώνει ο Σύλλογος Διδασκόντων σε συνεργασία με το Σύλλογο Γονέων.

Με την υποχρηματοδότηση υπάρχει πρόβλημα και στο δικό μας σχολείο. Ό,τι λεφτά έχοντε πέσει στο σχολείο έχοντε πέσει από τα ΖΕΠ. Στις σχολικές επιτροπές τα πράγματα είναι δύσκολα, μετρημένα πολύ.

Είχαμε πει να φωνάξουμε εθελοντές γονείς για να βοηθήσουν με δουλειές στο σχολείο και είχε πει και ο Σύλλογος Γονέων ότι αν χρειαστεί θα έρθουν να βοηθήσουν. Επειδή το σχολείο μας μέχρι πριν ενοποιηθούν και φύγουν τα τμήματα από τις σχολικές επιτροπές είχε πάρα πολλά λεφτά, δηλαδή μέχρι πριν δυο χρόνια τα λεφτά ήταν τρελά που είχε το σχολείο ως σχολική επιτροπή. Και επειδή ήξερε ο Σύλλογος Γονέων ότι λεφτά υπάρχουν, είχε πιέσει πάρα πολύ και ξοδεύτηκαν τα χρήματα της Σχολικής Επιτροπής για να βαφτεί όλο το σχολείο, για να φτιαχτεί το πάτωμα, για να αγοραστεί η βιβλιοθήκη και το δίκτυο υπολογιστών, δηλαδή υπήρχαν τα λεφτά αυτά. Από τότε τα λεφτά πετάζανε, πήγανε στο κεντρικό που είναι πολλά σχολεία πλέον και οι γονείς κάνουν ότι μπορούν.

Από το σχολείο λείπουν υποδομές που να φιλοξενούν δράσεις, λείπει μια μεγάλη αίθουσα που να γίνονται εκδηλώσεις, που να χωράει 100 άτομα, για θεατρικά κ.ά. Τώρα τις ανάγκες αυτές τις καλύπτει μια αίθουσα στον τρίτο, που είναι η μεγαλύτερη αίθουσα. Χώρους εκτός σχολείου έχοντε κατά καιρούς αξιοποιήσει. Έχει χρησιμοποιηθεί ο ΟΝΑ και το πάρκο Ναυαρίνου και ο Σύλλογος Γονέων που είχε πάρει μια αίθουσα δωρεάν που είναι στη Σολωμού, την έχει μια Αρχιτεκτόνισσα αυτή, και την παραχωρεί δωρεάν.

Στο Πολυτεχνείο πάμε κλασικά στις επετείους, όχι την ίδια μέρα - στις 17- , πάμε συνήθως λίγο πιο πριν, στις 14, στις 15. Εγώ πάω πέντε χρόνια και φέτος είδα κι άλλο σχολείο.

Η ένταση που υπάρχει σίγουρα επηρεάζει το σχολείο. Όταν έχουμε επεισόδια, που πέφτουν δακρυγόνα και όλο αυτό το σκηνικό, τα παιδιά βρίσκονται σε πανικό. Και γι' αυτό συνήθως τους λέμε όταν έχει πορεία να μην αφήνουν τα παιδιά στο ολόημερο, να τα παίρνουν στις 14:00. Οι περισσότεροι γονείς γενικά ανταποκρίνονται. Είναι και στο επίκεντρο των γεγονότων το σχολείο, είναι δυνατόν να μην επηρεάζεται;

Θεωρώ ότι πιο πολλά μαθαίνουν για τη ζωή τα παιδιά εδώ παρά το να είναι τσίου τσίου τα πουλάκια. Ότι κι εμένα με βαραίνει αυτό το πράγμα και γενικώς επηρεάζει, επηρεάζει, έχουμε έναν αρνητισμό τον έχουμε. Τον δεχόμαστε μάλλον. Αλλά εντάξει είναι και η πραγματικότητα.

Υπάρχει η βαβούρα αλλά να, στο διπλανό βιβλιοπωλείο έρχεται ένας συγγραφέας και κάνει παρουσίαση βιβλίου και είπαμε να πάμε με τα παιδιά να το παρακολουθήσουν ή γίνεται κάτι λίγο παραπάνω και τα παιδιά πάνε. Δηλαδή είναι μια γειτονιά που έχει ενδιαφέρον. Αυτό που παίρνω εγώ από τα παιδιά, που μου λένε, είναι ότι το αγαπάνε πάρα πολύ. Υπάρχει μεγάλη ελευθερία σε αυτό το σχολείο. Έχουμε μαθητές που έχουν φύγει ας πούμε, έχουν πάει σε άλλο σχολείο και έρχονται μια φορά το μήνα.

Για να φιλοξενήσεις μια παράσταση γίνεται. Για να φιλοξενήσεις όμως κάτι μεγαλύτερο, ένα άνοιγμα τέτοιο... και οι αίθουσες είναι 60 τετραγωνικά η μία, δεν είναι... δεν μπορείς να κάνεις. Κι εμείς όλες τις παραστάσεις τις κάνουμε το καλοκαίρι, που είναι καλός ο καιρός, τις κάνουμε έξω στο προαύλιο, δε μας λείπει αυτό. Και λογοτέχνες έχουμε φέρει, εκθέσεις βιβλίων κάνουμε, εκθέσεις φωτογραφίας κάνουμε και ζωγραφική, απλά δεν τα κάνουμε σε κλειστό χώρο γιατί δεν έχουμε τη δυνατότητα. Τα κάνουμε το καλοκαίρι από Απρίλη και μετά . Δηλαδή δε στερείται κάτι από αυτό.

Σε όλα τα σχολεία είναι η πρωτοβουλία των δασκάλων που παίζει ρόλο. Και μάλιστα άμα είναι και πρωτοβουλία των δασκάλων γίνεται και ακόμη καλύτερο, γιατί αν σου πει ο από πάνω «κάνε αυτό», υπάρχει και ένα πρόβλημα. Στα περισσότερα σχολεία είναι η πρωτοβουλία των δασκάλων που παίζει ρόλο.

Τώρα το δικό μας το σχολείο, νομίζω ότι οι μετανάστες που έρχονται σε εμάς, ξέρουν ότι θα βρουν υποστήριξη, γιατί έρχονται από πολύ συγκεκριμένα... από το Στέκι Μεταναστών για παράδειγμα, ξέρουν ότι από το σχολείο αυτό θα βρουν υποστήριξη, δεν υπάρχει περίπτωση. Δηλαδή και σε τρόφιμα και σε ρούχα και σε παπούτσια και σε είδη πρώτης ανάγκης. Μέχρι που μπορεί να τους διευκολύνει ο Σύλλογος Γονέων σε σπίτι, να μείνουν με τα παιδιά τους, ή να δίνουν κάποια χρήματα, υπάρχει αυτό το πράγμα... ή ό,τι δεν καταλαβαίνουν με τα χαρτιά... υπάρχει μια υποστηρικτική δομή. Και βέβαια υπάρχει. Εντάξει το σχολείο δε μπορεί να είναι μόνο υποστηρικτική δομή, μπορεί να διοχετεύει όμως τους ανθρώπους στα κατάλληλα κέντρα. Και αυτό είναι το σημαντικό. Δηλαδή πρέπει να ξέρεις να πεις στον άλλο πού θα πάει, ότι θα πάει εκεί να κάνει το εμβόλιό του τζάμπα, θα πάει εκεί να βρει φαγητό δυο φορές τη βδομάδα δωρεάν, θα πας να δεις εκεί ένα θεατρικό για το παιδί σου δωρεάν. Δηλαδή αυτά μπορεί να τα κάνει το σχολείο. Τι να κάνει άλλο το σχολείο; Μπορεί να κατευθύνει τον άλλο σωστά στο τι θα κάνει και πού μπορεί να πάει. Και τα Εξάρχεια το έχουν αυτό, δηλαδή όλα αυτά τα 'χουνε. Δωρεάν φαγητό μπορείς να βρεις, συλλογικές κουζίνες...

### 3. Χαρά - γονέας / Κωλέττη

*Δεν το προτιμούνε το σχολείο μας. Έχει πολλούς μετανάστες. Υπάρχει και η προκατάληψη επειδή έχει μπει στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Δεν λένε για την ποιότητα του σχολείου και τις προσπάθειες που γίνονται. Κανείς δεν το παραδέχεται, παρά το προοδευτικό χαρακτήρα των Εξαρχείων. Αυτό ονομάζεται κατά τη γνώμη μου ρατσισμός.*

*Έχει γίνει μια πάρα πολύ συστηματική δουλειά στο σχολείο, που ήταν πολύ συνειδητή εκ μέρους μας, κι έχουμε καταφέρει να έχουμε ένα πυρήνα γονιών που δραστηριοποιείται και κάνει πράγματα. Μέχρι πέρυσι ήμασταν 7-8 άνθρωποι που δραστηριοποιούμασταν. Κι έτσι κάναμε πράγματα δραστικά... την τραπεζαρία, διάφορες δουλειές του σχολείου ... Και φυσικά δεν είναι μόνο Έλληνες. Υπάρχουν και οι μετανάστες. Αυτή η προσπάθεια άρχισε να αποδίδει αργά αλλά σταθερά. Είναι κυρίως επειδή αυτό που κάνουμε εδώ έχει επίδραση στα παιδιά. Το ζούνε. Κάνουμε πολιτιστικές δραστηριότητες απογευματινές για τα παιδιά (μοντέρνο χορό, λάτιν) και οπότε αυτό επειδή άρχισε να αναγνωρίζεται ως έργο και συσπείρωσε κόσμο, παρότι ήμασταν στην αρχή λίγοι άνθρωποι που τα τρέχανε όλα. Που σημαίνει βάρδιες, κάθε μέρα να είναι κάποιος εδώ ...*

*Στα Εξάρχεια γίνονται πάρα πολλές δραστηριότητες. Σου δίνεται η δυνατότητα καταρχήν να συμμετέχεις και δεύτερον να συνεργαστείς, να κάνεις δηλαδή από κοινού ως σχολείο διάφορα πράγματα. Η ίδια η γειτονιά είναι πιο ανοιχτή. Ο κόσμος είναι φιλικός, σε χαιρετίζει, λέει «καλημέρα», μιλάνε. Ας πούμε στο πάρκο Ναυαρίνου, έχουμε κάνει διάφορες πολιτιστικές εκδηλώσεις και δρώμενα: Πήγαμε να φυτέψουμε με τα παιδιά, κάναμε αποκριάτικο πάρτυ, παίζαμε τον Καραγκιόζη. Το άνοιγμα του σχολείου δεν αφορά μόνο το πάρκο, αλλά και τα βιβλιοπωλεία, τη συνεργασία με το ΚΕΘΕΑ. Κατά καιρούς και ανά τάξεις δουλεύουμε έξω, έξω στη γειτονιά*

*Τα αρνητικά είναι... Το βασικό πρόβλημα είναι τα ναρκωτικά. Απασχολεί το σχολείο αυτό το πράγμα, είναι πραγματικό.*

*Αυτά που βλέπουν καθημερινά τα παιδιά που κατοικούν στο κέντρο δεν συγκρίνονται με αυτά που ξέρουν τα παιδιά που κατοικούν για παράδειγμα στο Αιγάλεω. Μια βόλτα από την Αιόλου στα Εξάρχεια θα δεις αστέγους, ναρκωμανείς και πολλά ΜΑΤ. Πέντε χρονών έχουν απορία τι είναι τα ναρκωτικά και τα δακρυγόνα. Τα παιδιά στο κέντρο είναι εκτεθειμένα μόνιμα. Οπότε εφόσον είναι εκτεθειμένα, ο καλύτερος τρόπος για να τα προστατέψεις είναι να δουλέψεις αυτά τα θέματα τόσο στο σπίτι, όσο και στο σχολείο. Ένα παιδί πέντε χρονών με ρωτούσε τι είναι τα ναρκωτικά, έβλεπε ότι γινόταν εμπόριο στην πλατεία και ρωτούσε γιατί η αστυνομία δεν τους σταματάει.*

*Θα μπορούσε το σχολείο να συμβάλει ως τόπος συνάντησης της γειτονιάς. Θα μπορούσε κυρίως τις απογευματινές ώρες ή τα σαββατοκύριακα. Αυτό βέβαια οφείλεται στην πραγματικά καλή διάθεση των δασκάλων. Βέβαια κι αυτοί έχουν ένα κάρο υποχρεώσεις, δεν είναι πολύ εύκολο, γιατί εντάζει, ποιος θα ήθελε να δουλεύει στο χώρο της δουλειάς, εκτός των ωρών δουλειάς. Δεν είναι τόσο απλό, αλλά θα μπορούσε να γίνει. Δεν είναι πολύ εύκολο, παρότι εδώ γίνονται προσπάθειες. Από την άλλη η σχέση των γονέων εξαρτώνται πάρα πολύ από τους ίδιους. Οι διαπροσωπικές σχέσεις έχουν ρόλο .... Κάθεσαι εδώ απ' έξω ή θα βρεθείς σε μία γιορτή και θα μιλήσεις, θα ακούσεις τα προβλήματα του άλλου, πώς τα βγάζει πέρα στη δουλειά. Το αληθινό ενδιαφέρον για τους ανθρώπους δημιουργεί δεσμούς, αυτό είναι που συσφίγγει πραγματικά τις σχέσεις και δημιουργεί δεσμούς και όχι ο θεσμός θα έλεγα.*

*Μάλιστα, ο Σύλλογος Γονέων έχει πάρει σχετική απόφαση, να μην πηγαίνουμε στον εκκλησιασμό.*

*Εμφανίζονται φαινόμενα ασιτίας, ακριβώς γι' αυτό το λόγο πέρυσι μοιράζαμε τρόφιμα και τα Χριστούγεννα ζαναμοιράσαμε. Από πέρυσι βρισκόμαστε σε επαφή με τη συλλογική κουζίνα στο στέκι μεταναστών, που ξέρετε πώς δουλεύει, και με την κουζίνα του Συντάγματος που είχανε πολλά τρόφιμα και είχανε δώσει κάποιες φορές. Γενικώς απλωνόμαστε στη γειτονιά και πάμε και στον Σπόρο, ό,τι μπορούμε..... Συμμετέχουμε σε δραστηριότητες για παιδιά που κάνει το Στέκι, το Nosotros, η Γέφυρα που είναι δωρεάν.*

*Έχουμε μια επαφή με τα υπόλοιπα σχολεία, κυρίως με το σχολείο στο Στρέφη. Όταν κάνουν πράγματα, μας ενημερώνουν. Αλλά τα άλλα σχολεία κάνουν πράγματα εντός σχολείου. Για να συνεργαστείς πρέπει να κάνεις πράγματα κι εκτός σχολείου, να βρεθεί κοινός τόπος.*

*Η κρίση έχει κάνει τα πράγματα πιο ασφυκτικά, Είναι κι αυτή η περιρρέουσα κατάθλιψη που παίζει ένα ρόλο. Ο μόνος τρόπος για να το αντιμετωπίσεις, είναι να μην είσαι μόνος, να είσαι μαζί με άλλους, να πιστεύεις ότι κάποιος σε στηρίζει.*

*Έχουν γίνει και πολλές περικοπές. Σε κάποια φάση δεν υπήρχε γραφική ύλη και υλικά για τις δραστηριότητες.*

*Μπήκαμε στα ΖΕΠ, το οποίο έχει μεγάλα θετικά. Το ένα θετικό είναι ότι προμηθεύτηκε το σχολείο υλικά, υλικά τύπου διαπεραστικοί πίνακες, υπολογιστές, οι αίθουσες γίνανε κουκλιά, βιάστηκαν οι τάξεις, οι δάσκαλοι πήγανε και αγοράσανε υφάσματα και κουρτίνες. Είναι πολύ πιο εξοπλισμένο το σχολείο. Και το δεύτερο είναι ότι υπάρχουν κονδύλια, γιατί είναι ΕΣΠΑ και πρέπει να χρηματοδοτηθούν και πάνε για εκπαιδευτικές δραστηριότητες των παιδιών, δηλαδή θα πάνε τώρα εκδρομή κάπου πληρωμένα: και το λεωφορείο πληρωμένα και η δραστηριότητα. Πάμε θέατρα, πάμε μουσεία, εξαρτάται τι έχουν βρει οι δάσκαλοι να κλείσουνε.*

*Ο Δήμος μας λέει συνέχεια λεφτά δεν έχουμε. Δεν έχω λεφτά για υλικά μπορώ να βάλω τα εργατικά. Να βάλει δηλαδή τους εργάτες. Εμείς εδώ έχουμε πρόβλημα με τη ταράτσα, που γενικά είναι σοβαρό, γιατί μαζεύει νερά και πρέπει όντως να μονωθεί. Και μας λέει άμα πληρώσετε τα υλικά, θα βάλουμε την εργασία... Η σχέση μας με τον Δήμο έχει να κάνει σε ότι αφορά τη διαχείριση των χρημάτων.. Βέβαια τυχάνει να έχουμε καλή σχέση με τους υπεύθυνους των σχολικών κτιρίων, είναι πρόθυμοι και αξιόλογοι κάποιοι. Αλλά πάντα υπάρχουν και άλλοι πιο πάνω από αυτούς.*

*Θα σου πω το έχω καταλάβει εγώ σε σχέση με την πολυπολιτισμικότητα. Όλοι είμαστε πάρα πολύ ανοιχτοί και πάρα πολύ διαλλακτικοί όταν αφορά τους άλλους. Όταν πρόκειται για το παιδί μας, εκεί βγαίνει ο συντηρητισμός. Ξαφνικά σταματάμε να σκεφτόμαστε με τα κριτήρια που έχουμε για όλα τα υπόλοιπα. Έχω μια δυσκολία να το ερμηνεύσω. Απλά το βλέπω καιρό και λέω αυτό που βλέπω. Υπάρχουν άνθρωποι που κανείς δε θα το περίμενε, που σου βάζουν και άλλα επιχειρήματα του τύπου «μα αφού το άλλο σχολείο είναι το καλύτερο». Δεν ξέρω γιατί, αλλά όταν έρχεσαι στο δια ταύτα και λες «για πιο λόγο είναι το καλύτερο; τι παραπάνω κάνει;» δεν έχουν επιχειρήματα επί της ουσίας. Δηλαδή δε θα πούνε ότι δεν κάνουν τα τάδε προγράμματα, ότι δουλεύουν με εκείνον τον τρόπο που είναι καλύτερος, κτλ*

*Θα πω και το εξής. Εγώ γενικά είμαι υπέρ της δημοσιοποίησης των προβλημάτων. Με την έννοια ότι αν μαθευτούνε υπάρχει και πολύ μεγαλύτερη περίπτωση να αντιμετωπιστούνε*



όντως. Δηλαδή αν τα βάλεις κάτω από το χαλάκι, στην πραγματικότητα δεν τα αντιμετωπίζεις απλά τα κρύβεις. Αυτό ισχύει πολύ και για τα παιδιά. Όταν φέρεις στο φως ένα πρόβλημα και τα συζητήσεις μπορείς και να τα δουλεύεις. Θα κάνεις ένα πρόγραμμα, θα κάνεις μια δουλειά. Θα το αντιμετωπίσεις πολύ καλύτερα, γιατί αυτό θα δημοσιοποιηθεί κάπως και θα το αντιμετωπίσεις.

Όταν κάναμε την τραπεζαρία... η τραπεζαρία σύσφιξε τις σχέσεις των παιδιών αλλά και των γονέων. Τρώγαμε όλοι μαζί. Το χαιρόμασταν κι εμείς. Υπήρχε ένα ωραίο κλίμα. Φάνηκε η αλλαγή.

Όλη αυτή η φιλοσοφία βοήθησε τα παιδιά να είναι πιο υποψιασμένα στα πράγματα. Δηλαδή είναι πιο πολιτικοποιημένα θα έλεγα, με την έννοια του πολίτη, όχι με την έννοια της κομματοποίησης. Και ενδιαφέρονται για την γειτονιά του νοιάζει αυτό που γίνεται. Σου λένε: Α, εκεί γίνεται αυτό. Να πάμε.

Πέρυσι έπεσε έξω από το σχολείο κρότου λάμψης. Κάναμε μετά πολύ φασαρία στους αρμόδιους. Πήγαμε στη ΓΑΔΑ, από εδώ από κει. Εκείνη την μέρα τα παιδιά βγήκαν στο προαύλιο, στα κάγκελα και φώναζαν «σταματήστε...»

Αυτοί που μένουνε εδώ χρόνια δεν ήταν να φύγουν. Και μάλιστα δε θέλουν να αλλάξουν γειτονιά. Θέλουν να μείνουν στα Εξάρχεια. Αρκετοί γονείς είναι έτσι. Κυρίως από τα Βαλκάνια και την Ανατολική Ευρώπη. Τώρα οι άνθρωποι που έρχονται ας πούμε από το Αφγανιστάν, πρόσφυγες κυρίως, καταλαβαίνεις ότι δεν ήρθαν για να μείνουν. Περιμένουν να πάνε κάπου αλλού. Και δεν το κάνουν γιατί δεν είναι εύκολο. Έχουν θέμα με τα χαρτιά. Είναι μια μεγάλη διαδικασία. Λόγω της κρίσης, και το βλέπεις αυτό, όλοι αυτοί που δεν είχαν στο μυαλό τους να φύγουν και που τα παιδιά τους δεν ξέρον να γράφουν σε άλλη γλώσσα, για πρώτη φορά σκέφτονται την επιστροφή στην πατρίδα. Γιατί δεν έχουν δουλειά πια, γιατί δεν τα βγάζουν πέρα. Αυτό είναι τρομερό και για τα παιδιά, που θα πάθουν σοκ. Και φυσικά με στεναχωρεί γιατί ξέρω αρκετούς πολλά χρόνια. Σκέφτομαι και τα παιδιά...

#### 4. Εύα - γονέας / Κωλέττη

Είναι δραστήριος ο Σύλλογος Γονέων. Και είναι έτσι γιατί από την πλευρά των δασκάλων υπάρχει και καλή συνεργασία. Δεν ξέρω παλαιότερα, τον προηγούμενο Σύλλογο Γονέων, γιατί δεν ήμουν, δεν είχα παιδί στο σχολείο, αλλά από τότε που πήγα το παιδί μου στο σχολείο είχε δημιουργηθεί ο Σύλλογος Γονέων που υπάρχει και σήμερα. Εγώ δηλαδή όταν πήγα και μπήκα δηλαδή στο Σύλλογο τότε, γιατί είχαμε εκλογές και μπήκα, πράγματι βρήκα ήδη μια κατάσταση που άλλαζε. Βέβαια έζησα την προηγούμενη λογική ... που ήταν του τύπου δηλαδή ... μαζεύουμε λεφτά και τα βάζουμε στην άκρη και δεν κάνουμε τίποτα στο σχολείο, κι όταν λέμε τίποτα, τίποτα... Τα έζησα αυτά, αλλά ήταν σε μια φάση που ήταν ο Σύλλογος από δίπλα συνέχεια και με δράσεις και με παζάρια ώστε να υπάρχει μια οικονομική άνεση. Και λέγαμε αν δεν τα κάνετε εσείς θα τα κάνουμε εμείς. Τα δημοσιοποιούσαμε τα θέματα οπότε αναγκαστικά τα έκαναν γιατί έπρεπε να τα κάνουν.

Αν δεν υπάρχει ένας ισχυρός Σύλλογος Γονέων, ο Σύλλογος των Διδασκόντων δεν μπορεί να κάνει τίποτα. Αυτό έχω δει εγώ δηλαδή. Ό,τι όπου υπάρχει ένας Διευθυντής που έχει μια συγκεκριμένη άποψη που μπορεί να πάει όσο πίσω μπορεί να πάει το σχολείο - και τα παιδιά βέβαια γιατί αυτή είναι η ιστορία όλη-, δεν μπορεί να κάνει τίποτα αν δεν υπάρχει ένας Σύλλογος Γονέων, γιατί πάντα, πάντα το κράτος ... δηλαδή αυτό που έχω βιώσει είναι ότι η παρέμβαση του κράτους στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι για να το πηγαίνει πίσω. Δηλαδή έρχονται Σύμβουλοι που σου λένε: «κουκούλωσέ τα μωρέ αυτά τώρα, να έχουμε το κεφάλι μας ήσυχο.» Και οι Σύμβουλοι δεν επιλέγονται βέβαια με δημοκρατικές διαδικασίες, κάποιο Υπουργείο Παιδείας ορίζει κάποιους Συμβούλους. Δηλαδή η σχολική κοινότητα έτσι όπως το Υπουργείο την ορίζει είναι πίσω και από το '90. Το μόνο που ξεχωρίζει αυτή τη στιγμή είναι το Δημοτικό. Το Δημοτικό το δικό μας αποτελεί νομίζω μια εξαίρεση. Δηλαδή οι δάσκαλοι έχουνε, αν τους δώσεις τη δυνατότητα, έχουνε τη διάθεση - πολλοί από αυτούς όχι όλοι- πολλοί έχουν τη διάθεση να κάνουνε πράξεις και πράγματα. Αν δεν τους αφήσεις να βγάλουν όλο αυτό που θέλουν, εντάξει τι θα κάνουν; πώς θα το κάνουν; Εμείς λοιπόν σαν Σύλλογος, αυτό κάναμε, βοηθήσαμε δηλαδή τους δασκάλους που είχανε διάθεση, που θέλουν να κάνουν προγράμματα που είχανε την διάθεση, ήμασταν δίπλα τους.

Κοίταξε, υπάρχουνε δάσκαλοι πάντα που έχουνε και απόψεις και ιδέες και έχουνε και διάθεση για δουλειά. Εάν λοιπόν σε αυτή τη δουλειά που θέλουν να κάνουν, ο Διευθυντής δεν τους δώσει τα μέσα και τις δυνατότητες, θα παλέψουνε μία δύο και μετά θα πουν: «άντε από κει πέρα θα κάνω τη δουλειά μου και μετά θα σηκωθώ να φύγω.» Εμείς λοιπόν τι κάναμε; Προσπαθήσαμε να - ακόμα και τώρα που είναι δύσκολη η κατάσταση - να κάνουμε κάποια παζάρια με προσωπική συμμετοχή των γονέων, των ίδιων των γονέων. Έχουμε ένα ταμείο και λέγαμε τι θέλουμε να κάνουμε, να κάνουμε αυτό το πρόγραμμα των παιδιών, ας πούμε έχουμε εφημερίδα, η εφημερίδα έχει βραβευτεί από το Υπουργείο Παιδείας. Αυτή η εφημερίδα όμως για να βγει, θέλει μία βοήθεια. Δεν είναι μόνο η ύλη που θα κάνουν τα παιδιά, είναι η διάθεση του δασκάλου που θα βάλει τα θέματα, που θα μαζέψει κείμενα, που θα τα διορθώσει και από κει και πέρα θέλει το χαρτί, το τυπογραφείο... Όταν λοιπόν αυτά τα κονδύλια δε βγαίνουν από το σχολείο σταθήκαμε δίπλα, σα Σύλλογος. Είπαμε εμείς θα το χρηματοδοτήσουμε αυτό, με αυτές τις δυνατότητες που έχουμε. Έτσι λοιπόν η εφημερίδα μας βγαίνει χρόνια τώρα. Και ενώ δάσκαλοι ας πούμε αλλάζουνε, πάντα υπάρχει μια μαγιά ανθρώπων που θα ασχοληθεί. Μια χρονιά ο ένας μια χρονιά ο άλλος, συνεχίζει αυτό. Αν δείτε την εφημερίδα μας, γιατί εγώ όταν την είδα είπα αποκλείεται να γράφουνε τα παιδιά αυτά τα πράγματα. Η εφημερίδα για να βγει όμως θέλει και κάποια θέματα, δεν είναι ημερολόγιο. Πρέπει να γίνουν κάποιες δράσεις.

Υστερα έχουμε κάνει ένα άλλο, οι γονείς, έχουμε μια μεγάλη ομάδα γονέων, έχουμε γνωριστεί. Όχι ότι είμαστε μαζί όλη μέρα ας πούμε, αλλά έξω από το σχολείο, πέρυσι σε κάποιες συγκεντρώσεις που κάναμε είχαμε μαθήματα σκάκι, χορό, τα απογεύματα. Ένα δεύτερο, ο Σύλλογος Γονέων που έπαιρνε τα κλειδιά του σχολείου, είχαμε τους ανθρώπους, από τη γειτονιά που προσφέρανε δωρεάν τις γνώσεις τους, δηλαδή απασχολούσαν τα παιδιά χωρίς αμοιβή, στο φάσμα της συλλογικότητας, της αλληλεγγύης και τέτοια, κι έτσι γνωριστήκαμε κι εμείς οι γονείς και αντιμετωπίζαμε και πράγματα στη βάση τους. Δηλαδή και μας προέκυψε σε κάποια φάση εκφοβισμός, το οποίο το ανακαλύψαμε πάρα πολύ γρήγορα γιατί είμαστε κοντά με τα παιδιά, μιλήσαμε με τους γονείς, τους ίδιους τους γονείς, δηλαδή μεταξύ μας, χωρίς διαμαρτυρίες ότι το δικό σου παιδί εκφοβίζει το δικό μου το παιδί. Ήρθε η ΕΠΥΨΕ [Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (σημ. δική μου)] και κάναμε ένα πρόγραμμα και μετά τα παιδιά έκαναν και μας παρουσίασαν μια γιορτή για τον εκφοβισμό και πάθαμε πλάκα και βάλαμε τα κλάματα όλοι, γνωρίζοντας και τις καταστάσεις. Αυτό όμως ήρθε μέσα πάντα απ' τους δασκάλους. Δηλαδή κι όπου υπάρχει μια διαφορετική διάθεση από τη Διευθύντρια ή από κάποιον άλλο κι αυτά, κάνουμε σχολικό Συμβούλιο, λέμε τις γνώμες μας χαλαρά, έτσι λειτουργεί. Βέβαια έχουμε κουραστεί πάρα πολύ ομολογώ.

Δηλαδή αν ένας δάσκαλος πει ότι θα συνεργαστούμε με το ΚΕΘΕΑ ή την ΕΨΥΠΕ ή δεν ξέρω γω τι και οι γονείς λένε: «α, τι είναι αυτά εγώ δε θέλω», δε θα μπορέσει και ο δάσκαλος να το υλοποιήσει όλο αυτό. Αν πούμε ας πούμε σα Σύλλογος Γονέων ότι δε θέλουμε τα παιδιά μας να βγαίνουν έξω απ' το σχολείο, θέλουμε να τα έχουμε μαντρωμένα, δεν μπορούν να βγουν έξω. Είναι η ευθύνη βέβαια του δασκάλου, είναι δηλαδή το εκπαιδευτικό Πρόγραμμα που θα κάνει στη σχολική χρονιά. Αυτό παίρνει έγκριση. Το στέλνουμε και παίρνει έγκριση, από το Σχολικό Σύμβουλο, από το Υπουργείο Παιδείας, γι' αυτό και γίνονται νωρίς όλα αυτά.

Έχουν συγκεκριμένες μέρες, ώρες που μπορούν να βγουν έξω, να είναι εκτός σχολείου. Αυτά είναι νόμιμα, μέσα από τη διαδικασία. Απλώς κάποιοι δάσκαλοι ας πούμε, προτιμούν να κάθονται μέσα και να έχουν το κεφάλι τους ήσυχο. Γιατί αυτό έχει περισσότερες δράσεις. Να καταλάβεις ας πούμε ότι εμείς μαζευόμαστε 4-5 γονείς όταν τα παιδιά μας πάνε πχ στο Πεδίο του Άρεως και κλείνουμε τους δρόμους, γιατί θα το πούμε στην αστυνομία και σιγά μην κατέβει η αστυνομία να κλείσει την Αλεξάνδρας. Για να περάσουν λοιπόν τα παιδιά να πάνε, πρέπει να κλείσεις τη συγκοινωνία. Οι δάσκαλοι πρέπει να προσέχουν τα παιδιά, και πηγαίνουμε κι εμείς οι γονείς μαζί τους και κλείνουμε τους δρόμους, για να περάσουν τα παιδιά με ασφάλεια. Έτσι αν δεν υπάρχει και η συνεργασία από μας, πώς θα γίνει;

Με τους δασκάλους τώρα γνωριζόμαστε. Ξέρουμε λοιπόν ότι... είμαστε υπέρ του ανοιχτού σχολείου. Κι όχι αυτό μέσα στα ντουβάρια και μέσα στη φυλακή ας πούμε. Το ξέρουμε αυτό και υπάρχει και εμπιστοσύνη μεταξύ μας. Οπότε καθορίζουν τα προγράμματά τους, παίρνουν την έγκρισή τους και μετά ζητούν και τη βοήθειά μας. Δηλαδή εμάς κάποιο διάστημα ας πούμε, φέτος στο σχολείο, έγινε ένα περιστατικό, κάποιο παιδί φώναζε «Αίμα-Τιμή- Χρυσή Αυγή». Μεταφέρθηκε σε εμάς από τα παιδιά μας ... και μετά είπαμε να κάνουμε μια γιορτή αντιρατσιστική και αντιφασιστική. Το προτείναμε εμείς, οι γονείς, στο Σχολικό Συμβούλιο. Και προσωπικά για να το χειριστεί η μαμά με το παιδί και να μη δημιουργηθεί χειρότερο θέμα, γιατί δεν πάει να πει ότι όλοι οι άνθρωποι ξέρουμε πάντα τι να κάνουμε, κανένας μας δεν ξέρει, πάμε αυτοσχεδιάζοντας. Απλά οι γνώμες, η εμπειρία, η πείρα και οι γνώσεις κάποιων, αν μπορούμε να το κάνουμε δηλαδή συλλογικά.

Εμάς τα ΖΕΠ μας φάνηκαν πάρα πολύ βοηθητικά. Δεν κατάλαβα δηλαδή πως απαξιώθηκαν κάπως έτσι, δηλαδή αν άκουγες για τα ΖΕΠ στην αρχή η εικόνα ήταν ότι είμαστε σχολεία που ποιος ξέρει τι... Δεν ξέρω. Καταρχάς υπήρχαν περισσότερα κονδύλια. Εμείς μέσα από τα ΖΕΠ έχουμε εξοπλίσει πλέον το σχολείο με διαδραστικούς πίνακες, με υπολογιστές, μέσα από τα ΖΕΠ γίναν αυτά. Δηλαδή και υλικό... και μέσα από τα ΖΕΠ κάναμε πέρυσι τα μαθήματα τα απόγευμα. Είχαμε τη δυνατότητα, τη διάθεση των αιθουσών, δημιουργήθηκαν κάποιες αίθουσες που ήταν αποκλειστικά για δράσεις των παιδιών ας πούμε, που ήταν και στο ολοήμερο γιατί πήγαινε μέχρι τις τέσσερις η ώρα... όλο αυτό με δράσεις... Γιατί μέσα από τα ΖΕΠ πληρωνόντουσαν οι δάσκαλοι που κάναμε θεατρική αγωγή, διαλέξαμε δηλαδή.. μας έδωσαν ένα χαρτί σε όλους τους γονείς τι θέλαμε ας πούμε: μαθησιακό, καλλιτεχνικό... και διαλέξαμε πολλοί το καλλιτεχνικό ας πούμε. Αποκτήσαμε χορό, είχαμε μουσική, είχαμε θεατρικό εργαστήριο, γυμναστική, μπάσκετ ας πούμε.

Οι εκπαιδευτικοί που κάναν αυτά τα μαθήματα από τα ΖΕΠ πληρωνόντουσαν απ' τα ΖΕΠ. Απάνω σε αυτά λοιπόν τα μαθήματα που τα παιδιά μας κάναν στα ΖΕΠ - πήγαμε τα παιδιά είχαν ενθουσιαστεί - κάναμε κι εμείς τα απογεύματα, ζητήσαμε το σχολείο τα απογεύματα και κάναμε τα ίδια μαθήματα που δεν μπορούσαν όλα. Γιατί στο ολοήμερο δεν καθόντουσαν όλα. Δηλαδή στο ολοήμερο δεν καθόντουσαν όλα τα παιδιά, κάθονται τα μισά και λιγότερα. Οι καθηγητές δεν πληρώνονταν για να είναι το απόγευμα. Οι καθηγητές πληρώνονται μέχρι τις τέσσερις και τέταρτο. Δηλαδή το χρόνο του σχολείου πληρώνονται από κει, απ' τα ΖΕΠ. Εμείς από τις ειδικότητες, το είδος των μαθημάτων επεκτείναμε και βρήκαμε άλλους ανθρώπους που δεν πληρωνόντουσαν. Δηλαδή τα ίδια πράγματα που κάνανε στα ΖΕΠ τα παιδιά, είδαμε ότι είχαν ενθουσιαστεί με όλα αυτά, πήραμε κι εμείς κάποιους ανθρώπους για να τα κάνουν το απόγευμα. Το ΖΕΠ εγώ θεώρησα ότι είναι πολύ καλό για τα παιδιά, βέβαια παίζει ρόλο και ο δάσκαλος που θα έρθει.

Τα ΖΕΠ δεν είναι για πάντα, εμείς θα είμαστε μέσα στα ΖΕΠ νομίζω και του χρόνου, μετά δεν ξέρουμε αν θα είναι πάλι. Είναι επιδοτούμενα από την Ευρωπαϊκή Ένωση και έρχονται και τα ΖΕΠ, ανάλογα τι θα βγάλουνε ας πούμε.

Κοίταξε να δεις, πάντα υπάρχει μια γενική.. στυλ προπαγάνδα ας πούμε. Δηλαδή το θεωρώ λίγο απαράδεκτο, γιατί οι Έλληνες έτσι είμαστε, του στυλ εγώ θα το στείλω στο άλλο σχολείο... Καταρχήν δεν παίρνουνε πολλά αλλοδαπά. Είναι εσκεμμένο, παίρνουν παιδιά που δεν ανήκουν στην περιοχή. Εγώ το επέλεξα αυτό το σχολείο και πήγα, έχω άλλο σχολείο εδώ κοντά μου. Γιατί το 'ξερα εδώ και χρόνια ότι είναι πολύ καλό σχολείο. Και έτσι πήγα τα παιδιά μου εκεί. Ενώ λοιπόν υποτίθεται ότι τα παιδιά πάνε από τη γειτονιά και έχουν κάποια συγκεκριμένα όρια, όσα Ελληνάκια πάνε και κάνουν αίτηση εκεί πέρα τα παίρνουνε, και όταν πάνε τα αλλοδαπά παιδάκια της περιοχής τους λένε δε χωράτε. Έτσι λοιπόν έρχονται σε εμάς. Εμείς δεν έχουμε τέτοιο θέμα. Εμάς ας πούμε τα παιδιά μας, ζώντας όλο αυτό με τα παιδιά από άλλες χώρες, είναι πολύ καλύτερα γιατί έχουν διαμορφώσει διάφορες απόψεις. Έχουν περάσει πολλά- δηλαδή και το στυλ του νέου αλλοδαπού που έρχεται και πώς θα το χειριστούμε - κι έχουνε γίνει πιο... είναι πιο εύκολη η είσοδος τους στην κοινωνία γιατί το βιώνουνε συνέχεια και με διαφορετικές εθνικότητες. Αν μπορούσες να πας στη γιορτή την περσινή που κάνανε στο τέλος του χρόνου οι δάσκαλοι με τα παιδιά, ήτανε έξι-εφτά ώρες γιορτή και ήταν τόσο συγκινητικό, είχαμε παιδιά από παντού... το πώς έχουν ενσωματωθεί και πώς κάνουν τη γιορτή τους, εγώ που είμαι εκεί συνέχεια κάθε μέρα και τα βλέπω είχα βάλει τα κλάματα ας πούμε. Δηλαδή, εμένα το δικό μου το παιδί... αν δεις τα γραπτά του να δεις τι γράφουνε, είναι φοβερό.

Παρότι μένουμε κάτω από την Πατησίων, αν ρωτήσεις το παιδί μου θα σου πει ότι η γειτονιά του είναι η περιοχή γύρω από το σχολείο. Εκεί γνωρίζει τους πάντες, τα πάντα, τα

μαγαζιά και νιώθει ασφαλής. Αυτό οφείλεται αποκλειστικά στο σχολείο. Όταν το παιδί το παίρνει η δασκάλα του και βγαίνουν έξω και πάνε και βγάζουν φωτογραφίες τα γκράφιτι που υπάρχουν εκεί γύρω και περπατάνε όλα τα Εξάρχεια και ο κόσμος στα μαγαζιά λέει καλημέρα, γνωρίζονται, μαθαίνονται, κάνουν μετά μια εργασία, πάνε στο πάρκο Ναυαρίνου και φυτεύουν, που πάμε και κάθε Κυριακή και κάνουν εκεί δραστηριότητες και τέτοια... όλοι γνωρίζονται. Νιώθουν ασφαλείς εκεί γιατί ξέρουν τους χώρους. Και σε αυτό έχουν βοηθήσει πολύ οι δραστηριότητες της αποσχολειοποίησης.

Για μένα είναι ένα πάρα πολύ μεγάλο λάθος το να λέει κανείς ότι τα Εξάρχεια δεν είναι μια γειτονιά για παιδιά αυτής της ηλικίας. Το παιδί από τη στιγμή που είναι από το Δημοτικό και το βλέπει και το γνωρίζει ... για μένα το παιδί μου στο θέμα με τα ναρκωτικά, γιατί το κράτος τους φέρνει, εγώ το βίωσα αυτό, όταν από την Τοσίτσα τους φέρναν σε εμάς, δηλαδή η ομάδα ΔΙΑΣ - ήτανε μια μηχανή δεξιά, μια αριστερά και μια από πίσω τους - και τους έφερναν, μόλις έφταναν εδώ τους αμόλαγε. Κι εγώ τους είπα τι κάνετε; Λέει έχουμε εντολή να τους πάμε εδώ. Δηλαδή έτσι πάνε. Παρόλα αυτά υπάρχει αυτό εκεί στα Εξάρχεια, το οποίο κάθε φορά πάμε κι εμείς στο σχολείο απ' έξω και τους διώχνουμε εμείς, λέμε παιδιά σχολείο, φεύγετε τώρα αλλιώς θα σας βρέξουμε, τα παιδιά ζώντας το όλο αυτό το βλέπουν και δε θα συμβεί ποτέ σε αυτά. Εγώ πιστεύω δηλαδή ότι τα δικά μας τα παιδιά το βλέπουν και δε θα μπλέξουν ποτέ με αυτά. Δεν είναι ωραίο δηλαδή το παιδί να βλέπει μόνο μια ονειρική κοινωνία και μετά να βγει στην πραγματικότητα και να τρελαθεί. Γιατί μετά ή θα πέσει στα ναρκωτικά ή θα πάει στο τρελάδικο ας πούμε. Ζούνε μέσα στην καθημερινότητά τους. Και ύστερα δεν έχουμε εδώ κοντά επικίνδυνους ανθρώπους. Δηλαδή αν εξαιρέσεις τους ναρκομανείς, δεν έχουμε άλλους επικίνδυνους ανθρώπους. Μια φωνή να βάλουν τα παιδιά θα τρέξουν δέκα. Η αλληλεγγύη και η ομάδα λειτουργούν παντού. Αυτοί που δεν το βλέπουν και δεν κυκλοφορούν στο χώρο αυτόν όλο και τον βλέπουν μόνο μέσα από την τηλεόραση λένε το αντίθετο.

Στη γειτονιά αυτή μένουν κυρίως άνθρωποι που θέλουν. Πολύς κόσμος την έχει επιλέξει, μην πω ο περισσότερος. Γιατί κι εγώ αν δεν είχα εδώ σπίτι δικό μου, πάλι στα Εξάρχεια θα ήμουν. Εκεί θα 'θελα να μένω.

Τα δικά μας τα παιδιά, που είναι και σε ένα τμήμα πολύ μεγάλο, γιατί έχουμε 25 παιδιά σε μια τάξη, δεν μένουν πίσω στο μαθησιακό, παρά το μεγάλο αριθμό μεταναστών μαθητών στο σχολείο. Καταρχάς εμείς έχουμε επειδή είμαστε στο ΖΕΠ κιόλας τώρα, πάντα υπάρχει βέβαια, υπάρχει σε όλα τα σχολεία, υπάρχει μια βοηθός. Έχουμε ενισχυτική διδασκαλία πάντα. Δε μένουμε βέβαια μόνο σε αυτό, η δασκάλα της τάξης έχει κι αυτή μια βοηθό. Όχι σε όλες τις ώρες, κάποιες ώρες δηλαδή λειτουργεί βοηθητικά. Αυτό ισχύει σε όλα τα σχολεία. Εμείς στο δικό μας το σχολείο το έχουμε κάνει έτσι: η βοηθητική διδασκαλία γίνεται στα παιδιά που δεν έχουνε εύκολα ενταχθεί στο επίπεδο της τάξης. Το οποίο ξεκινάει βέβαια από την πρώτη δημοτικού. Όταν λοιπόν ξεκινάει από την Πρώτη δημοτικού και το παιδί ενισχύεται, αν τυχόν κάποιο παιδάκι έρθει στην Τρίτη ή την Τετάρτη και δεν είναι από την Πρώτη, θα του δώσεις μια βάση και θα κάνεις ενισχυτική μετά. Αυτή που κάνει πάντα δηλαδή συν η βοηθός μέσα στην τάξη θα είναι αποκλειστικά σε αυτά τα παιδιά και όχι στα άλλα. Υπάρχουν δηλαδή τα παιδιά που προχωράνε στο επίπεδο της τάξης και είναι μια χαρά και ασχολείται μαζί τους η δασκάλα τους μόνο και συγχρόνως τα άλλα που τα βοηθάει η βοηθός. Δηλαδή η βοηθός βοηθάει αυτά που είναι λίγο πιο πίσω ή που δεν κατάλαβαν καλά αυτό που πρέπει. Όταν λοιπόν τελειώνει η ώρα έχουν καταλάβει όλα τα παιδιά το ίδιο. ... Αυτά που ξεκινήσανε από την πρώτη δημοτικού, καταρχάς δεν τα καταλαβαίνεις. Αν δεν έχει διαφορά το χρώμα τους ας πούμε ή τα χαρακτηριστικά, δεν καταλαβαίνεις αν είναι ελληνόπουλα ή όχι.

Σα Σύλλογος έχουμε φτιάξει μια ομάδα που ερχόμαστε σε επικοινωνία με το Δήμο, υπάρχουν 2-3 που είναι πιο διαλλακτικοί, κάποιοι άλλοι που φωνάζουν αν χρειαστεί, πάμε έτσι σαν ομάδα. Οτιδήποτε προκύψει δηλαδή, οι πρώτοι ακούνε είναι συμβιβαστικοί, λένε πράγματα που δε θα έπρεπε να πούνε και είμαστε κι εμείς από πίσω και φωνάζουμε οι υπόλοιποι. Κυρίως πάμε στο Δήμο και διεκδικούμε διάφορα πράγματα με όλους τους τρόπους, δηλαδή ανάλογα πώς θα μας πάει. Όχι ότι πάντα έχει αποτέλεσμα.

Τώρα με την κρίση έχουν προκύψει κάποια πράγματα. Το θέμα με τον πιτσιρικά που φώναζε "Χρυσή Αυγή" για παράδειγμα δε θα είχε προκύψει παλαιότερα. Δεύτερον είναι ότι έχουμε πάρα πολλά παιδιά που δεν έχουν να φάνε. Είχαμε κάνει ένα ερωτηματολόγιο για να δούμε πόσα παιδιά έχουν έντονο πρόβλημα, μας έδωσαν και δέκα μερίδες φαγητό από το βρεφοκομείο και τελικά ήταν πάρα πολύ μεγάλες οι ανάγκες και κάναμε μια συλλογή με τρόφιμα, το είπαμε δηλαδή στο Σύλλογο και όποιος μπορεί φέρνει και τρόφιμα συσκευασμένα κι έχουμε φτιάξει ένα χώρο σαν αποθηκούλα και τα βάζουμε εκεί και τα μοιράζουμε. Τα Χριστούγεννα δηλαδή δώσαμε σακούλες σε 11 οικογένειες, υπήρχαν και κάποιοι γονείς που καναν προσφορές στο κρεοπωλείο και ο Σύλλογος μετά έβαλε τα υπόλοιπα και δίναμε και κρέας από το κρεοπωλείο, τους δίναμε κάρτες και πήγαιναν και ψωνίζανε, συν ότι έχουμε χίλια δύο: σκεφτόμαστε το χαρτί που θα βγάλουμε φωτοτυπίες, τρέχαμε για να μη μας κόψουν το φυσικό αέριο, για να μονώσουν την ταράτσα. Τέτοια βέβαια γινόντουσαν και πριν.

Το σχολείο για μένα, ειδικά το Δημοτικό είναι το άλφα και το ωμέγα. Οικοδομεί το χαρακτήρα του παιδιού. Δε θα θελα το παιδί μου να είναι συντηρητικό γι' αυτό με εκφράζει αυτό το σχολείο. Είμαστε υπέρ του ανοιχτού σχολείου και της ελευθερίας. Το σχολείο δεν είναι μόνο αλφαβήτα και προπαίδεια.

## 5. Σοφία - δασκάλα / Στρέφη

Τα Εξάρχεια είναι από τις περιοχές της Αθήνας που έχει χαρακτηριστικά γειτονιάς. Οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν. Δεν είναι αποξενωμένοι. Σε αυτό βοηθάει το γεγονός ότι είναι στο κέντρο της πόλης και ότι παρουσιάζουν μια έντονη πολιτική και κοινωνική δράση. Οι άνθρωποι συζητούν όχι απαραίτητα ως επιτροπές γειτονιάς, αλλά ως άνθρωποι που τους ενδιαφέρει η γειτονιά τους. Πληθυσμιακά άλλαξε την δεκαετία '90. Η περιοχή κατοικήθηκε κυρίως από Αλβανούς. Αυτή η σχέση δεν έχει διαταραχτεί εδώ και είκοσι χρόνια, από τότε που ήρθαν οι μετανάστες. Συνεχίζουν να μένουν, παρόλη την κινητικότητα, και αυτό το βλέπουμε στο σχολείο. Εμείς είμαστε ένα σχολείο που από την πρώτη στιγμή που άρχισε το μεταναστευτικό κύμα γίναμε σχολείο μεταναστών. Έχουμε ποσοστά μεταναστών πάνω 80%. Στην τάξη μου, τρία στα δεκαπέντε παιδιά είναι Έλληνες.

Τους μαθητές μετανάστες δεν τους καταλαβαίνεις εκ πρώτης όψεως. Διότι είναι κυρίως δεύτερης γειτονιάς μεταναστών. Δεν έρχονται εδώ μαθητές από τη Συρία, από το Πακιστάν ή από Αφρική. Είναι και όλη η ιστορία του κέντρου με τα πογκρόμ.

Η εμπειρία, το ότι είμαστε δηλαδή σχολείο μεταναστών πάνω από είκοσι χρόνια, είναι παρακαταθήκη στο να αντιμετωπιστούν καλύτερα και πιο ουσιαστικά τα ζητήματα που προκύπτουν. Αυτή η εμπειρία σε κάνει να είσαι πιο ευαίσθητος και προετοιμασμένος για το πώς θα χειριστείς μια περίπτωση ενός μαθητή που μόλις ήρθε στην Ελλάδα. Από την άλλη, το ψάχνουμε ακόμα.

Οι γονείς ενδιαφέρονται για τα παιδιά τους όπως κάθε γονιός. Οι μετανάστες γονείς μπορεί να έχουν έγνοια και παραπάνω, γιατί έχουν και όλο αυτό το βίωμα του “ξένου”. Επειδή οι μετανάστες είναι οικονομικοί μετανάστες, έρχονται στην Ελλάδα για να δουλέψουν. Δουλεύουν πάρα πολύ και δεν υπάρχει χρόνος για να έρθουν στο σχολείο τις ώρες που έχουμε ορίσει ως ώρες συνάντησης με τους γονείς. Πρέπει να τους διευκολύνεις. Να τους πεις «έλα όποτε μπορείς θα είμαι εκεί».

Ρατσιστικά φαινόμενα δεν υπάρχουν στο σχολείο. Υπάρχει χρόνια εμπειρία και έχουν διαμορφωθεί σχέσεις, ώστε να μην συναντάμε ρατσιστικά και εθνικιστικά φαινόμενα. Μέτρησε και η συμβολή του συλλόγου δασκάλων. Έχουμε βγει μπροστά υπέρ των μεταναστών. Δεν αφήνουμε τέτοια φαινόμενα να παρεισφρήσουν στο σχολείο. Δεν τα επιτρέπουμε ως σχολική κοινότητα. Γι αυτό έχει σημασία πως δομείται η σχολική κοινότητα, πώς είναι οι σχέσεις των εκπαιδευτικών. Συμβάλει και η ιστορία των Εξαρχείων. Είναι γειτονιά με προοδευτικό πολιτικό χαρακτήρα.

Οι αδιάφοροι για το σχολείο και τους μαθητές εκπαιδευτικοί είναι ισχνή μειονότητα. Υπάρχει και το φαινόμενο, οι δάσκαλοι να μην θέλουν και πολλά - πολλά με τους γονείς. Θέλουν την αυτονομία τους. Θέλουν να προασπίσουν αυτό που κάνει.

Τα σχολεία σαν δομή δεν “θέλουν” να αλληλεπιδρούν με τη γειτονιά. Είναι τέτοιο το θεσμικό πλαίσιο και η δομή του σχολείου που δεν επιτρέπει ή δεν επέτρεπε μέχρι τώρα να αλληλεπιδρά με τη γειτονιά. Γιατί το σχολείο θέλει να διατηρεί την αυτονομία του. Αυτός είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται πολύ στην εκπαιδευτική πολιτική. Κι ενώ έχει σχέση με τη γειτονιά και ολόκληρη την κοινωνία, λειτουργεί και ως περίκλειστος χώρος, να μην μαθαίνονται πολλά, να μην επηρεάζεται από το γύρω. Αυτό το βλέπεις και στο κτίριο. Αυτό πήγε να αλλάξει τα τελευταία χρόνια με μια σειρά από προγράμματα, χρηματοδοτούμενα από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Πήγαν να ανοίξουν το σχολείο στην κοινωνία, αλλά “από τα

πάνω”. Η σχέση με την κοινότητα επιβλήθηκε από τα Υπουργεία. Το πρόταγμα του “ανοιχτού σχολείου” προέρχεται από την προοδευτική παιδαγωγική. Έτσι όπως εφαρμόστηκε στην πράξη μετατράπηκε σε ένα νεοφιλελεύθερο πρόταγμα. Για άλλους λόγους ήθελε το κράτος το άνοιγμα του σχολείου. Σου λέει: εσύ θα φταις αν δεν λειτουργήσει καλά το σχολείο. Αυτό έχει άμεση σχέση με την κοινότητα. Η αλήθεια είναι ότι δεν έχει περάσει τελείως αυτό. Προσπαθούν να το κάνουν.

Θα πάμε στο φούρνο της γειτονιάς, στο τυπογραφείο, στο μπακάλικο, θα κάνουμε περίπατο στα στενά και θα συζητήσουμε από πού πήραν τις ονομασίες τους οι δρόμοι. Μπορούμε να κάνουμε λοιπόν μικρές δράσεις. Βέβαια δεν το κάνουν όλοι αυτό. Εγώ πάντως προσπαθώ να βγάλω έξω όσο γίνεται.

Η γειτονιά δεν είναι ουδέτερη. Υπάρχουν αυτοί που συμπαθούν το σχολείο. Υπάρχουν και άνθρωποι που ενοχλούνται από τις φωνές. Δεν είναι στο χέρι μας πάντα. Εγώ βέβαια το καταλαβαίνω αυτό ως σχέση της γειτονιάς με το σχολείο και ως σχέση εμφανίζονται τα πάντα.

Μάτια έχουν και βλέπουν. Τα παιδιά δεν ζουν σε ένα κενό. Τα γνωρίζουν όλα τα προβλήματα. Ένας μαθητής μου είπε ότι έριξαν στην πολυκατοικία τους μια μολότοφ. Τα παιδιά έχουν επαφή μια κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα έτσι όπως εκφράζεται κατά καιρούς στην περιοχή. Ματ. Άστεγοι. Ναρκομανείς. Δακρυγόνα. Θα τα προστατέψουμε μέσα από τη συζήτηση. Παίζει ρόλο και ότι έχω μεγάλες τάξεις.

Ούτε τα Ματ ούτε τα δακρυγόνα ούτε οι άστεγοι αποτελούν λόγους για να φύγουν οι κάτοικοι. Όσοι ήταν να φύγουν έφυγαν. Τώρα θα φύγουν λόγω της κρίσης. Μειώνονται οι μαθητές, επειδή φεύγουν από την Ελλάδα. Πιστεύω ότι οι κάτοικοι δεν έχουν δαιμονοποιήσει τα Εξάρχεια όσο αυτοί που δεν ζουν εδώ.

Τα παιδιά παίζουν σε δύο μέρη κυρίως. Το είναι στο παρκάκι στα Παναθήναια. Ειδικά τον καλό καιρό, είναι γεμάτο από τα παιδιά του σχολείου μας. Καμιά φορά βλέπεις και τους γονείς τους εκεί, παίζουν σκάκι, τάβλι... Είναι πολύ ωραία εικόνα. Πηγαίνουν με τους φίλους τους όπως πηγαίναμε εμείς παλιά. Τα Παναθήναια λειτουργούν έτσι. Ίσως επειδή είναι ένας ανοιχτός χώρος. Είναι ένας χώρος συνάντησης των παιδιών, αλλά και των γονιών τους. Επίσης πηγαίνουν στον Στρέφη, στο γήπεδο όμως και κάποια έχουν σχέση με τον Αστέρα. Δεν πολύ έχουν σχέση με τα Εξάρχεια, επειδή είναι αυτή η περιοχή που είναι απομακρυσμένη από την πλατεία, αν κι εκεί δεν είναι χώρος που πηγαίνουν και πολύ τα παιδιά.

Δεν είναι ανοιχτό το σχολείο το Σαββατοκύριακα. Ο Σύλλογος Γονέων οργανώνει δραστηριότητες εκεί τα απογεύματα: σκάκι, μουσική, χορό. Δίνεται μια ειδική άδεια και το αναλαμβάνουν οι ίδιοι. Εμείς δεν έχουμε καμία σχέση με αυτό. Τις υπόλοιπες ώρες το σχολείο είναι κλειστό. ... Άμα μπει κάποιος στο προαύλιο θα μπει και στις αίθουσες. Αν το προαύλιο ήταν ανοιχτό το σχολείο θα ήταν τίγκα από ... Υπάρχουν και όρια στο ανοιχτό. Κατά τη γνώμη μου δεν είναι κακό αυτό. Πρέπει να μπαίνουν όρια. Πες ότι θα μπουν τα παιδιά, αλλά μαζί με τα παιδιά θα μπουν και άλλοι... και ποιος θα ελέγχει την κατάσταση.

Ναι. Με τα διάφορα εκεί που κάνουν γνωρίζονται οι γονείς μεταξύ τους. Και μέσα από εμάς δηλαδή.. Αποκτούν σχέσεις. Καλές ή κακές. Αλλά σχέσεις.

Η Εκκλησία γενικότερα έχει αναλάβει διάφορα συστήματα. Βέβαια γίνονται πράγματα που δεν τα γνωρίζεις αν δεν έχεις μια επαφή με την Εκκλησία. Όμως ότι υπάρχει μια προσπάθεια της Εκκλησίας να μπαίνει στα σχολεία με διάφορους τρόπους, υπάρχει. Ας



πούμε να μπαίνουν να μοιράζουν διάφορα τα Χριστούγεννα. Μπορεί να μπαίνουν να δώσουν διάφορα πράγματα στα παιδιά και να λένε «αυτό είναι από την Εκκλησία».

Είναι πεπερασμένες οι δυνατότητες του σχολείου. Το σχολείο έχει ένα συγκεκριμένο ρόλο. Δε θα ανοίξουμε δηλαδή κοινωνικό παντοπωλείο στο σχολείο. Αυτό θα το κάνει άλλος φορέας. Δεν μπορεί λοιπόν να λειτουργήσει ως κέντρο κοινωνικής αλληλεγγύης με αυτήν την έννοια και δεν ξέρω αν θα έπρεπε κιόλας. Αυτό δεν σημαίνει αδιαφορία. Την Δευτέρα ας πούμε θα φύγει μια οικογένεια από το Μπαγκλαντές. Μαζέψαμε χρήματα και θα τους τα δώσαμε. Αυτά τα κάνουμε, αλλά τα κάνουμε σαν πρωτοβουλία δασκάλων. Όχι ως σχολείο, με την έννοια ότι είμαστε ένα “κέντρο” αλληλεγγύης, που μοιράζει τρόφιμα, πράγματα, κτλ. Το σχολείο λειτουργεί υποστηρικτικά, αλλά μέχρι ένα σημείο. Εμείς τα κάνουμε όλα αυτά: και θα μοιράσουμε και θα δώσουμε και θα βοηθήσουμε και απ’ όλα. Αλλά όχι ότι πρέπει να αλλάξει τη βασική του ιδιότητα. Αυτό πρέπει να το αναλάβουν άλλοι φορείς. Σε αυτή τη φάση, ακριβώς λόγω των οξυμένων προβλημάτων στηρίζουμε όσο μπορούμε. Βλέπουμε παιδιά που πεινάνε. Γονείς που δυσκολεύονται πολύ. Έρχονται και το λένε. Δεν μπορείς να μην κάνεις τίποτα, είναι η φύση της δουλειάς. Υπάρχει αλληλεγγύη. Προσπαθείς να βοηθήσεις, αλλά σε μια άτυπη μορφή. Εδώ το κάνουμε αρκετά αυτό. Αλλά ξέρουμε ότι δε θα το λύσεις το πρόβλημα. Για να λύσεις το κοινωνικό, χρειάζονται πιο ριζοσπαστικές λύσεις.

## 6. Βούλα - δασκάλα / Στρέφη

*Στο δικό μας σχολείο ακόμη δεν έχουμε δει μεγάλη διαφορά με την υποχρηματοδότηση. Για ένα άλλο σχολείο, γνωρίζω ότι πέρυσι για παράδειγμα χρειάστηκε να βάλουν οι δάσκαλοι λεφτά απ' την τσέπη τους για να αγοράσουν πετρέλαιο.*

*Υποδομές στο σχολείο υπάρχουν, αλλά όχι κάτι το τρομερό. Έχει ένα μουντρούμι για βιβλιοθήκη, στο οποίο, εντάξει, δε μπορείς να πας να μελετήσεις εκεί..εγώ πάω γιατί έχω 11 παιδιά, αλλά και πάλι είναι το ένα πάνω στο άλλο.*

*Οι αυλές μοιράζονται στο δικό μας σχολείο γιατί είναι σε επίπεδα, οπότε ανά τρεις αίθουσες έχουν δική τους αυλή. Εντάξει, υπάρχει χώρος, δε σκουντάει το ένα πάνω στο άλλο. Τα μπαλκόνια σε κάθε όροφο είναι μεγάλα και τα χρησιμοποιούμε σαν προαύλιο χώρο.*

*Στην περίοδο της κρίσης ξεκίνησε να ενεργοποιείται ο Σύλλογος Γονέων. Αυτό τώρα δεν ξέρω αν ήταν σύμπτωση, γιατί εμάς στο σχολείο μας επειδή είναι σχεδόν το 80% αλλοδαποί, οι αλλοδαποί δεν ασχολούνται με το Σύλλογο Κηδεμόνων οι άνθρωποι, δεν έχουν ούτε το χρόνο, ούτε την όρεξη. Είναι τυχαίο τώρα ότι τώρα με την κρίση ήρθαν κάποιοι γονείς Έλληνες που είχαν τα παιδιά τους στα ιδιωτικά και ενεργοποιήθηκαν;*

*Αλλοδαπούς μαθητές έχουμε στο σχολείο εδώ και πολλά χρόνια. Πριν από 15 – 20 χρόνια έγινε το ξαφνικό, αλλά τώρα είναι κατεστημένο... Αυτό που βλέπω πιο έντονο τώρα, είναι το φαινόμενο του ρατσισμού. Δεν ξέρω αν είναι τυχαίο, αν είναι το τμήμα μου, αλλά την περίοδο της κρίσης, ο ρατσισμός είναι πιο έντονος, και το βλέπεις αυτό και μέσα από τα παιδιά και μέσα από τους γονείς. Τώρα όσων αφορά το μαθησιακό δεν υπάρχει και τρομερή διαφορά.*

*Να εντάσσονται καλύτερα που; Στην ελληνική πραγματικότητα; Τα αλλοδαπά παιδιά που είναι γεννημένα εδώ, είναι ενταγμένα στην ελληνική πραγματικότητα, είναι και οι γονείς του εδώ, είναι ενταγμένοι οι άνθρωποι. Σε περιόδους κρίσης, πώς φεύγουμε εμείς από την Αθήνα και πάμε στα χωριά μας... ε φεύγουν και αυτοί και πάνε τα παιδιά τους στα χωριά τους στην Αλβανία. Το μαθησιακό δεν έχει καμία διαφορά. Απολύτως καμία. Είναι καθαρά ταξικό το θέμα. Όσα ξέρει κανείς στη μητρική του γλώσσα, αυτά θα χρειαστεί να μεταφράσει για να συνεννοηθεί. Άμα ξέρεις μόνο 100 λέξεις, αυτές θα χρησιμοποιήσεις. Στο μαθησιακό δεν έχει καμία διαφορά. Έχω δουλέψει σε μια εργατική περιοχή της Αθήνας και το επίπεδο των μαθητών ήταν το ίδιο.*

*Πηγαίνουν τώρα όλοι οι Έλληνες τα παιδιά στη Σίνα, γιατί, εντάξει, ως ένα βαθμό ξέρεις ότι το παιδί σου εδώ θα είναι μειονότητα απ' την ανάποδη, είναι ένα θέμα. Αυτός ο διαχωρισμός του κακού και του καλού σχολείου υπήρχε από το Νηπιαγωγείο. Κι εμένα μου είχε συμβεί παλιότερα αυτό, να αλλάζω το παιδί σχολείο, αλλά για άλλους λόγους. Δεν ήθελα να είναι στο σχολείο μαζί μου... έτσι να αισθάνεται από πάνω του τη μαμά, αλλά και επειδή δεν ήθελε να χάσει την παρέα με τα υπόλοιπα παιδάκια που έπαιζε. Αλλά εκεί θα δεις διαφορά. Όταν σε ένα σχολείο είναι παιδιά που οι γονείς τους είναι όλοι πτυχιούχοι Πανεπιστημίου, προφανώς και τα παιδιά τους έχουν διαφορά απ' ότι αν οι γονείς τους έχουν τελειώσει μόνο το Δημοτικό. Λογικό είναι. Αυτή είναι η μοναδική διαφορά. Βέβαια αυτό φαίνεται κυρίως στην αρχή, στις πρώτες τάξεις. Όταν τα παιδιά φτάνουν στην έκτη δημοτικού και έχουν μάθει μόνα τους πράγματα, που έχουν εμπλουτίσει το πολιτιστικό τους περιβάλλον με έναν τρόπο, εκεί εξομοιώνονται οι διαφορές. Μπορεί ξαφνικά τα μεταναστάκια να είναι πολύ καλύτερα απ' τα Ελληνάκια.*

*Σίγουρα για τον εκπαιδευτικό είναι πιο εύκολο να δουλεύει όχι απαραίτητα με Ελληνάκια, αλλά με παιδιά που έχουν πλούσιο πολιτιστικό κεφάλαιο. Με αυτά τα παιδιά είναι σα να δουλεύεις με αυτόματο πιλότο. Κι έτσι κάπως γίνονται διακρίσεις μεταξύ καλού και κακού δασκάλου.*

*Το πόσο καλά θα μάθει ένα παιδί την ελληνική γλώσσα, εξαρτάται από το πολιτιστικό κεφάλαιο, αλλά και από το πόσες λέξεις μιλάει στο σπίτι με τους δικούς του στη μητρική του γλώσσα. Αλλιώς το να μάθει ένα παιδί απλά να διαβάζει και να γράφει, αυτό το μαθαίνουν όλα και πάρα πολύ γρήγορα., το συλλαβισμό και το να γράφουν... το θέμα είναι από εκεί και πέρα.*

*Νεοεισερχόμενους μετανάστες μαθητές δεν έχουμε. Δύο καινούργια παιδιά που ήρθαν φέτος, ήρθαν από μετεγγραφή. Γιατί πού να βρουν εδώ οι γονείς τους δουλειά... Εμείς τα Αφρικανάκια που είχαμε έφυγαν όλα. Και είναι λογικό, λόγω του κοινωνικού αποκλεισμού. Οι γονείς τους δυσκολεύονταν να βρουν δουλειά και έφυγαν.*

*Οι γονείς μπορεί να λειτουργήσουν πολύ πειστικά. Ανάλογα το Σύλλογο Γονέων βέβαια, και των πολιτικών τους πεποιθήσεων. Σε κάποιους Συλλόγους θα πιέσουν πιο πολύ το θεσμό και λιγότερο το δάσκαλο, σε άλλους θα πιέσουν το δάσκαλο. Αν και μπορώ να πω πως από την κρίση και μετά οι γονείς είναι πιο φιλικοί απέναντι στο δάσκαλο, υπερασπίζονται το δάσκαλο απέναντι στους θεσμούς. Δεν ξέρω αν είναι τυχαίο, όμως μπορώ να πω πως η κρίση μας έφερε πιο κοντά.*

*Ήρθαν φέτος παιδιά από ιδιωτικά σχολεία. Όχι πολλά, 3 -4, αλλά ήρθαν. Επίσης έχω να πω ότι αυτοί οι γονείς που έφεραν τα παιδιά τους από ιδιωτικά σχολεία εκπλήσσονται με το πόσο καλά λειτουργούν τα δημόσια σχολεία. Δεν ξέρω τι φαντάζονταν και τι εικόνα είχαν και τι του περνούσαν από τα ιδιωτικά για το πώς είναι τα δημόσια. Το λένε κιόλας: «Δεν περιμέναμε ότι θα ήταν τόσο καλά, ότι θα κάνατε τόσο καλή δουλειά». Ή ότι στα ιδιωτικά δεν το ρωτούσαν το παιδί «γιατί είσαι έτσι κουρασμένο;», μας λένε και τέτοια.*

*Μου λέγανε «αν θα κάνεις παιδί θα φύγεις από τα Εξάρχεια, θα δεις ότι είναι καλύτερα στα προάστια...». Έχοντας την εμπειρία της μαμάς, θεωρώ τα Εξάρχεια παραδειγματική γειτονιά για να μεγαλώσεις παιδί. Υπόδειγμα γειτονιάς. Δηλαδή, υπάρχει μια κινητικότητα, τα παιδιά βρίσκονται κάθε μέρα, ανταλλάσσουν επισκέψεις κάθε Σαββατοκύριακο, συναντιόνται στο μπαλέτο, συναντιόνται στις παιδικές χαρές, συναντιόμαστε παντού. Τώρα έτυχε η σύνθεση της δικής μας ας πούμε τάξης και ζούνε έτσι; Δεν ξέρω, πάντως αυτά τα παιδιά δε ζούνε μοναχικά στη γειτονιά τους. Πέφτει το ένα πάνω στο άλλο μονίμως. Και παίζουν μεταξύ τους, και γνωρίζονται και γνωριστήκαμε και οι γονείς μεταξύ μας.*

*Κάποια παίζουν στα Παναθήναια. Εμείς από εδώ πάμε πιο εύκολα στον Αγίου Νικολάου. Τώρα θεσμοθετημένα πράγματα δεν υπάρχουν. Να πεις ότι ο Δήμος θα πάρει το παιδί και θα κάνει κάτι χωρίς να πληρώσει. Όχι, τέτοια πράγματα δεν υπάρχουν. Ενδεχομένως σε άλλες γειτονιές να υπάρχουν. Εδώ όχι. Αλλά γενικά εδώ είναι ακόμα γειτονιά. Δηλαδή εγώ το βλέπω κι από το σχολείο, θα πάρω τηλέφωνο, θα με πάρουν τηλέφωνο, «ξέρεις θα βγεις, θα πάρεις το παιδί μου;» «θα το πάρω», θα πάω εγώ την επόμενη, υπάρχει αυτό που υπάρχει και στο χωριό. Δεν είναι λοιπόν ότι απευθύνονται στους νέους. Και τα παιδιά μια χαρά ζούνε εδώ.*

*Κάνουμε φέτος στο σχολείο ένα πρόγραμμα «Τα Εξάρχεια ως πολιτιστική γειτονιά». Και λέγαμε τι έχουν τα Εξάρχεια και είπαμε κάποια κτίρια που είναι έτσι πιο κοντά, όπως π.χ. τα Πανεπιστήμια κάποια σινεμά που έχει.. Σκέφτηκα και γω λοιπόν να πούμε και τη μπλε*

πολυκατοικία. Και τους λέω «Ποιο κτίριο υπάρχει στην πλατεία Εξάρχεια που είναι έτσι ιστορικό; η ...; » Και μου απαντάνε «οι ναρκομανείς». Δηλαδή το βιώνουν όλο αυτό.. ως “αξιοθέατο”. Οπότε πρέπει να εξηγήσεις τι είναι ναρκομανείς, πρέπει να εξηγήσεις γιατί είναι εδώ και όχι κάπου αλλού, πρέπει να κάνεις κουβέντες διάφορες.

Πάντα τα παιδιά άκουγαν τη γειτονιά. Θυμάμαι και το Δεκέμβρη του '08 που τα παιδιά έλεγαν την άποψή τους. Το βιώνουν αυτό. Την πολιτικοποίηση την φέρνουν στο σχολείο. Ανάλογα βέβαια και το πώς θα αντιδράσει και ο δάσκαλος. Γιατί αν ο δάσκαλος αντιδράσει φοβικά πάνω σε αυτό, προφανώς θα το περιορίσει. Εάν δεν αντιδράσεις φοβικά και το θεωρήσεις πλούτο, εκεί... θα το εμπλουτίσεις.

Εγώ φοβάμαι να βγάλω τα παιδιά. Και θα φοβόμουν σε οποιαδήποτε περίπτωση, δεν το συζητώ. Μη σου πω ότι στα Εξάρχεια φοβάμαι και λιγότερο. Γιατί θα βρω ένα γνωστό, θα του πω πήγαινε με παρακάτω, δηλαδή δεν φοβάμαι τόσο στα Εξάρχεια. Γενικά ότι υπάρχει αυτό, με ποιο σκεπτικό όμως: όχι μη μου πει κάτι κάποιος, μη σκοντάψει κάποιος, χτυπήσει και βρω κανά μπελά, δηλαδή με αυτή τη λογική. Αυτή είναι η δική μου ανασφάλεια. Αυτό όμως είναι τελείως προσωπικό. Οι περισσότεροι συνάδελφοι δε φοβούνται καθόλου, σου λένε γιατί, τι θα πάθουν;

Στο λόφο του Στρέφη δεν πάμε. Και κακώς δεν πάμε, αλλά πάντως δεν πάμε. Και δεν πάνε ούτε τα παιδιά. Δηλαδή ενώ είναι πολύ κοντά τους, θα πάνε στα Παναθήναια να παίζουν, δε θα πάνε στο Στρέφη.

Τα παιδιά αντιλαμβάνονται τα Εξάρχεια σαν τη γειτονιά τους. Εξάρχεια λένε. Σε εμάς υπάρχουν παιδιά που μένουν Κωλέττη, ή Τσαμαδού, οπότε Εξάρχεια θα σου πουν, δεν ξέρουν τη Νεάπολη. Τώρα για τα άλλα που μένουν προς τα εδώ δεν ξέρω. Μένουν στα Εξάρχεια τα περισσότερα. Δεν πάνε όλα στο σχολείο που ανήκουν, κατά βάση οι Έλληνες πάνε στα από εδώ και οι αλλοδαποί στα από εκεί. Βέβαια κοντά στο σχολείο της Κωλέττη δε μένουν και πολλά παιδιά, τα περισσότερα μένουν προς τα πάνω και όταν όλοι οι φίλοι τους πάνε στο πάνω σχολείο, θέλουν να πάνε κι αυτά.

Τα τρία σχολεία των Εξαρχείων δεν συνεργάζονται. Δεν ξέρω αν συντρέχει και λόγος να συνεργαστείς. Υποθέτω καλό θα ήτανε.

Από φορείς, συνεργαζόμαστε με τη Βαβέλ, μια ΜΚΟ του ιδρύματος Νιάρχου η οποία προσφέρει ψυχολογική υποστήριξη στους μετανάστες και με το Δημοτικό Βρεφοκομείο. Κάποια στιγμή μπήκε στην πρωτοβάθμια υποχρεωτικά ένα δίωρο που λέγεται Ευέλικτη Ζώνη. Στην πραγματικότητα δεν είναι κάτι καινούριο ούτε καμιά καινοτομία. Θυμάμαι τη δεκαετία του '80 υπήρχε ένα τρίωρο πολιτιστικών δραστηριοτήτων, όπου παίρναμε ένα θέμα και κάναμε μια εργασία και κάναμε καταπληκτική δουλειά. Τότε παρουσιάσαμε τον Ελύτη σε όλα τα παιδιά. Δεν το κάναμε επειδή μας πίεσε κάποιος. Τώρα με την Ευέλικτη Ζώνη, τα προγράμματα μπήκαν υποχρεωτικά. Τα προγράμματα μπορείς να τα πάρεις από τα γραφεία της διεύθυνσης και στο τέλος τους ενημερώνεις ότι τελείωσε το πρόγραμμα και παίρνεις μια βεβαίωση. Με την αξιολόγηση λοιπόν έχουν τρέξει όλοι μα όλοι οι εκπαιδευτικοί να πάρουν προγράμματα για να πάρουν αυτές τις βεβαιώσεις. Εγώ από αντίδραση φέτος δε θα πάρω, δε θα το κάνω επίσημα. Δε γουστάρω αυτόν τον ανταγωνισμό. Επίσης, φέτος, έκοψαν και τα 80 ευρώ που ήταν το επίδομα για να βγάλεις σε πέρας τα έξοδα του προγράμματος. Δεν ήταν για σένα, πήγαιναν στα υλικά... αλλά αν περίσσευαν δίνανε και στο σχολείο, να φτιάξει καμιά βιβλιοθήκη.

Η αλήθεια είναι ότι έχουμε παραμερίσει λίγο το να βγάζουμε τα παιδιά στη γειτονιά. Να τα πάμε εδώ κοντά στα θέατρα με τα πόδια ή σε κάποιο σινεμά. Με την αστικοποίηση δεν

κοιτάμε και γύρω μας, να δούμε τι υπάρχει. Έχουν έτσι την εικόνα που έχουν και οι γονείς τους για τη γειτονιά. Βλέπουν τους ναρκομανείς, αλλά δεν έχουν πάει στα θέατρα ή στα Μουσεία και τα Πανεπιστήμια. Τρομάζουμε κι εμείς. Έχουμε το φόβο ότι θα πάθει κάτι το παιδί και θα έρθει ο γονιός να μας ζητήσει ευθύνες

Πολύ καλά κάνουν κάποιοι συνάδελφοι και τα πάνε στο Πολυτεχνείο, τη μέρα του πολυτεχνείου, την 17 Νοέμβρη και το βλέπουν. Μου έλεγε μια φίλη μου ότι στη γειτονιά υπάρχουν πολλά οργανοποιεία. Εγώ δεν το χα σκεφτεί. Είναι πολύ ωραία ιδέα, να πας με τα πόδια και να δουν τα παιδιά όλους αυτούς που φτιάχνουν όργανα και να μιλήσουν μαζί τους. Γιατί δε θα πάνε αλλιώς να τα δούνε αυτά τα πράγματα.

Ένα σχολείο θα έλεγα ότι είναι ανοιχτό στη γειτονιά του άμα και ο δάσκαλος είναι ανοιχτός στη γειτονιά του. Γιατί οι συνάδελφοι, αγαπούμε όλοι τα Εξάρχεια, δε δουλεύουμε ούτε μένουμε εδώ επειδή έτυχε, αλλά επειδή γουστάρουμε, οπότε ναι θα θεωρούσα το σχολείο ανοιχτό στη γειτονιά μου. Και οι γονείς είναι τέτοιοι τύποι. Θα τους δω στο μπαράκι, στο δρόμο.

Για το ΖΕΠ, επειδή έχουμε το παράδειγμα της Γαλλίας, δηλαδή αντιλήψεις του τύπου «α! είναι ΖΕΠ, άρα έχει πολλούς μετανάστες, άρα το επίπεδο είναι χαμηλό, α! είναι φτωχά τα παιδιά εκεί», «για να πάρω το παιδί μου από αυτό το σχολείο και να το πάω στο άλλο που θα κάνει καλές σχέσεις κοινωνικές». Χαρακτηρίζεται δηλαδή ένα σχολείο. Τα ΖΕΠ δημιουργούνται γιατί υποτίθεται είναι οι φτωχοί που πρέπει να τους αναβαθμίσουμε. Ε, ποιος γονιός θα πάει το παιδί του εκεί πέρα; Κανένας. Είναι ακριβώς το ίδιο πράγμα με τα παιδιά των μεταναστών. «Εκεί έχει πολλούς μετανάστες, δεν το πάμε. Εκεί έχει πολλούς φτωχούς, δεν το πάμε». Χαρακτηρίζει. Πήραν βέβαια χρήματα αυτά τα σχολεία, αλλά στην ουσία μετά έχουν μαθητική διαρροή, πάνε οι γονείς τα παιδιά σε άλλα σχολεία. Αυτό έχει συμβεί στα στη Γαλλία.

Θυμάμαι τότε στο παρκάκι, είχαμε πει κάποια στιγμή να κάναμε εκθέσεις ζωγραφικής των παιδιών... Που κολλήσαμε όμως... εγώ προσωπικά. υποθέτω και οι άλλοι συνάδελφοι. Δεν μπορείς να υποχρεώσεις το γονιό να έρθει 7 η ώρα το απόγευμα για να κάνει αυτό που θέλεις εσύ στο σχολείο. Και βέβαια δεν μπορείς να πάρεις εσύ την ευθύνη για να κουβαλήσεις τα παιδιά στο παρκάκι ή στο Στρέφη ή στο θεατράκι στη Σίνα και να κάνεις το δρώμενό σου. Επομένως η γειτονιά, δεν παίρνει χαμπάρι τι κάνεις εσύ στο σχολείο. Και ούτε και εσύ παίρνεις χαμπάρι τι γίνεται στη γειτονιά. Γι αυτό σου λέω ότι αυτό που βιώναμε στο πάρκο Ναυαρίνου ήταν ό,τι καλύτερο. Ό,τι καλύτερο. Για το άνοιγμα του σχολείου στη γειτονιά και τούμπάλιν. Κτυπούσαμε 12ωρα. Ξεκινούσαμε στην αρχή με θεατρικό παιχνίδι. Μετά βλέπαμε κουκλοθέατρα, μετά κάθε Πέμπτη, μετά καθόμασταν να δούμε καμιά παράσταση караγκιόζη. Αυτά δε γίνονται. Με αυτή την έννοια τα σχολεία δεν είναι ανοιχτά στη γειτονιά. Γιατί το σχολείο... που μου έλεγες πριν, που έρχονται μετανάστες... δηλαδή είναι κλειστό από μόνο του. Εγώ γι αυτό φέτος είπα ότι θα κάνω αυτό, αλλά να τα πάω στο πάρκο ή θα φοβηθούν; Δεν ξέρω. Μπορεί και να φοβηθούν.

Από τα καινούρια σχολεία που έχω δει να χτίζονται, το Γυμνάσιο εδώ επάνω είναι το μόνο που δεν προσβάλλει την αισθητική μου. Μου φαίνεται έως και ωραίο. Και είναι και από έξω, που βλέπω τις αυλές. Είναι ένα γάμα κι είναι έτσι όλη η αυλή, δηλαδή βγαίνεις έξω και βλέπεις ό,τι συμβαίνει στο χώρο. Αυτό είναι πάρα πολύ ωραίο. Και τα παιδιά βλέπουν το ένα το άλλο. Σε εμάς τώρα, τα παιδιά υφίστανται κοινωνικό αποκλεισμό. Τα πρωτάκια ..., τα δευτεράκια και τα τριτάκια που είναι στο ισόγειο, δεν έχουν καμία επαφή με τα άλλα τριτάκια που είναι στον πρώτο όροφο. Καμία. Αυτό είναι κλειστό σχολείο. Γιατί δεν επιτρέπει ο χώρος την επαφή.

## 7. Ηλίας – γονέας / Στρέφη

Κάνουμε ότι μπορούμε από το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων. Στόχος μας είναι να βοηθήσουμε το σχολείο και τα παιδιά, αλλά και να ακουστεί το σχολείο. Να φτάσουμε στα αυτιά αυτών που χρηματοδοτούν το σχολείο. Να κάνουμε συνεχώς αισθητή την παρουσία μας. Είναι πολύ λίγα αυτά που δίνει. Αλλά δεν θέλουμε να διαφημιστούμε με την έννοια του να προβληθούμε. Θέλουμε να κάνουμε ότι μπορούμε για τα παιδιά.

Παλιότερα ήταν καλύτερα τα πράγματα όσο αφορά στη χρηματοδότηση. Ενδεικτικά, αν πριν τέσσερα χρόνια το σχολείο χρηματοδοτούνταν με 20.000 ευρώ, πέρυσι μειώθηκε στις 3.000 ευρώ και φέτος θα κλείσει με 1.500 ευρώ. Αυτήν την κατάσταση αντιμετωπίζουμε και φοβάμαι ότι θα εκτραχυνθεί. Ήδη δηλαδή το βλέπουμε.

Όλα τα σχολεία ζητάνε εθελοντές γονείς για να βοηθήσουν σε μερεμέτια, αλλά δε θέλουμε και να ζητιανεύουμε. Αν ζητήσεις από τον Δήμο έναν ηλεκτρολόγο δεν θα είναι απρόθυμος να σε βοηθήσει. Θα σου πει ναι. Αλλά θα έρθει σε ένα χρόνο. Τι να πρωτοκάνει ένας ηλεκτρολόγος που εξυπηρετεί 40 σχολεία; Βέβαια, τον ηλεκτρολόγο τον κάνει ο καθένας. Κάπως έτσι, ό,τι μπορούμε το κάνουμε εμείς, άτυπα. Γιατί ποιος θα πάρει την ευθύνη αν κάτι πάει στραβά; Ξέρεις τι είναι να φτιάξεις ας πούμε έναν τοίχο ή ένα ταβάνι και σε περίπτωση που δεν το κάνεις σωστά, θα σε τρέχουν όχι μόνο εσένα, αλλά τη Διεύθυνση. Δεν μπορεί η Διεύθυνση να πάρει τέτοια ευθύνη και καλά κάνει.

Προσπαθούμε να έρθουν οι μετανάστες γονείς στο Συμβούλιο. Αλλά, το παρόν δεν το δίνουν ούτε οι Έλληνες εύκολα. Δεν είναι οι μετανάστες το πρόβλημα για τη λειτουργία των θεσμικών οργάνων. Προσπαθούμε να ενεργοποιήσουμε όλους γονείς και μέσα στο Σύλλογο Γονέων. Τα ψηφοδέλτια που κάνουμε θέλουμε να είναι αντιπροσωπευτικά του πραγματικού δείγματος. Κι έτσι βάζουμε κόσμο και από άλλες εθνικότητες.

Κάναμε πέρυσι διάφορα πράγματα για τα παιδιά, εκτός από τα καθιερωμένα: χορό, πινακ – πονγκ και σκάκι. Ό,τι γινόταν, γινόταν επειδή υπήρχε διάθεση συμμετοχής. Κάποιοι από το Σύλλογο τρέξαμε πολύ για να οργανωθούν όλα αυτά και το Σάββατο που άνοιγε το σχολείο κάποιοι έρχονταν και το ανοίγανε. Είναι μια δέσμευση αυτό. Δεν μπορείς να πεις στα παιδιά «εγώ αύριο δε θα έρθω στο σχολείο έχω δουλειά, δε θα κάνεις χορό». Σε αυτά υπήρχε διάθεση συμμετοχής, αλλά μέχρι εκεί. Για να φτάσει να οργανωθεί κάτι κάποιος πρέπει να έχει τρέξει γι' αυτό. Το ποσό συμμετοχής ήταν τελείως συμβολικό. Μπορούσαν όλοι να το δώσουν.

Οι άνθρωποι έχουν ιδιαίτερη κουλτούρα εδώ. Υπάρχει η φιλία του γείτονα. Ο λόγος είναι κοινός. Προσπαθούν να υποβαθμίσουν τα Εξάρχεια, να τα δυσφημιστεί η περιοχή. Αυτή η γειτονιά έχει προσφέρει όμως πολιτισμό. Κι ένα ζώο που λέει ο λόγος να φέρεις εδώ θα εκπολιτιστεί. Εμείς οι κάτοικοι είμαστε οι θεματοφύλακες της πολιτικής και πολιτιστικής κληρονομιάς της περιοχής.

Οι κάτοικοι το έχουν επιλέξει το μέρος αυτό. Αν κάτι τους κάνει να φύγουν είναι η κρίση. Οι μετανάστες φεύγουν. Φαίνεται και στο σχολείο αυτό. Φέτος έφυγαν 10 παιδιά.

Εγώ μπορεί να μην συμφωνώ με όλα αυτό το κνηνητό που γίνεται. Αλλά δε μου φταίει το παλικαράκι που τα έχει βάλει με αυτούς εκεί πάνω. Αυτός μου φταίει; Κι αν το κνηγήσουν θα προσπαθήσω να το προστατέψω, παρόλο που διαφωνώ. Είναι πολιτική επιλογή να υποβαθμίσουν τα Εξάρχεια.

*Κάθε χρόνο κλείνουν σχολεία. Του χρόνου θα καταργηθούν και άλλα. Ήδη τα όρια του σχολείου επεκτείνονται προς τους Αμπελόκηπους. Και του χρόνου θα επεκταθούν κι άλλο. Έκλεισαν και το Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κωφών στους Αμπελοκήπους. Κι έρχονται παιδιά που έχουν τέτοια προβλήματα στο σχολείο και τελικά ούτε αυτά βοηθούνται ούτε τα άλλα. Και οι δάσκαλοι τι να πρωτοκάνουν σε μια τάξη. Πρέπει να χουν το μυαλό τους να βοηθούν τα παιδιά αυτά και να μην πηγαίνει πίσω και η τάξη. Πραγματικά το πώς τα κατάφεραν κάποιοι δάσκαλοι .... Τους θαυμάζω.*

*Το κακό είναι ότι δεν υπάρχουν χώροι για τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Για τη νεολαία είναι καλύτερα. Αλλά που να παίζει ένα παιδί; Ο Λόφος Στρέφη έχει κινδύνους, γιατί υπάρχουν σύριγγες παντού, φοβάσαι ότι μπορούν να τρυπηθούν. Η πρωτοβουλία κατοίκων Εξαρχείων το έχει καθαρίσει κάποιες φορές εθελοντικά. Αλλά φυσικά δεν φτάνει. Ούτε στο πάρκο Ναυαρίνου πηγαίνουμε, γι' αυτό το λόγο. Το πεδίο του Άρεως, πάλι, δεν ενδείκνυται, γιατί έχει πολύ τσιμέντο. Γι' αυτό προτιμούμε να πηγαίνει το σχολείο στο πάρκο στο Γουδί.*

*Γενικά δεν πηγαίνουν προς την πλατεία Εξαρχείων. Τι να κάνουν άλλωστε. Αυτά θέλουν να παίζουν, να τρέξουν, που να τα κάνουν αυτά. Μένουν πιο πολύ γύρω από το Στρέφη και στο παρκάκι στα Παναθήναια ή στο γήπεδο. Από την Καλλιδρομίου και πέρα δηλαδή.*

## 8. Ειρήνη – γονέας / Στρέφη

*Ο Σύλλογος Γονέων είναι δραστήριος, αλλά ότι γίνεται .. γίνεται από 7 -8 ανθρώπους μόνο. Δεν υπάρχει περίπτωση να γίνει κάτι με απαρτία και όλα αυτά. Αλλά από ότι ακούω σε κανένα άλλο σχολείο δεν το έχουν το καταφέρει. Είναι σαν τη διαχείριση των πολυκατοικιών. Κανένας δε θέλει να γίνει διαχειριστής, κανένας δε γίνεται, αλλά το θύμα που θα γίνει δέχεται κριτική για όλα.*

*Εμείς έχουμε και πολύ μεγάλο ποσοστό ξένων παιδιών. Έχουμε ας πούμε 3 Ελληνάκια σε κάθε τάξη... επιτυχία μεγάλη αυτό. Έχουμε αρκετές δυσκολίες και δε είναι ότι φταίει βέβαια αυτό μόνο. Κάποιοι γονείς δεν ξεβολεύονται. Όλοι έχουν παράλληλα και τις δουλειές τους. Δε γίνεται, κάτι θα αφήσεις. Όλοι όσοι είναι ενεργοί στο Σύλλογο κάποια στιγμή θα στριμωχτούν. Αλλά έχει σημασία και η ηχημεία μεταξύ μας και η διάθεση. Έχει σημασία να είσαι κοντά, να πεταχτείς γρήγορα αν συμβεί κάτι...*

*Τώρα για τους μετανάστες δεν ξέρω, πολλές φορές και στο παρελθόν, υπήρξαν κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις γονέων με τους οποίους είχαμε και μια οικειότητα και έχει τύχει να τρέζουν πολύ. Προσπάθησαν κι αυτοί να βρουν κάποιους ομοεθνείς τους, γιατί καλό θα ήταν κι αυτοί να έχουν ένα λόγο - αφού τα μισά παιδιά σε ένα τμήμα είναι Αλβανάκια, είναι και κάποιοι λίγοι Πολωνοί και κάποιες άλλες εθνικότητες, αλλά το μεγαλύτερο ποσοστό είναι Αλβανοί. Κι όμως κανένας. Τώρα οι αλλοδαποί μπορεί να ντρέπονται, να νιώθουν άσχημα, μη νομίζεις και ότι όλοι οι Έλληνες γονείς έχουν καλές συμπεριφορές. Ή μπορεί να μην είναι κακές, αλλά να είναι προκλητικά αδιάφορες, είναι λίγο παραζίνα.*

*Το παιδί είχε μια συμμαθήτρια που η μαμά της είναι δυστυχημένη, γιατί την απέλυσαν τον Απρίλιο από την τράπεζα και δεν μπορεί να πάει το παιδί της στο ιδιωτικό. Έχει φρίξει. Εγώ το θεωρώ ξενοφοβία αυτό το πράγμα. Δεν είναι ότι δεν την έχω κι εγώ, όλοι την έχουμε σε ένα βαθμό, και είμαστε σαν κράτος χωρίς μέριμνες.*

*Αν το σπίτι δεν ήταν δικό μου δε θα την επέλεγα αυτή τη γειτονιά. Δεν την απορρίπτω. Και όσο ήμουνα χωρίς παιδιά ζούσα πάρα πολύ ωραία. Με παιδιά έχει θέματα. Τα Εξάρχεια έχουν τα επεισόδια ... και τρώμε τις μολότοφ για πλάκα. Για παιδιά όμως δε θα την επέλεγα. Τώρα ας πούμε αν είχα τη δυνατότητα δε θα πήγαινα να μείνω εδώ που μένω τώρα, με καμία δύναμη. Μπορεί να πήγαινα σε κάποιο άλλο σημείο λίγο καλύτερα, πιο ακίνδυνα.*

*Θυμάμαι που είχαμε πάει σε μια εκδήλωση που έκανε η ορνιθολογική εταιρεία, στο περιβόητο παρκάκι στην οδό Ναυαρίνου. Έκαναν μια εκδήλωση τριήμερη και έκαναν με τα παιδιά διάφορες δραστηριότητες. Και πάμε εκεί μαζί με μια άλλη μαμά και τα παιδιά μας και μου λέει «Καλά, όλα αυτά τα παιδάκια μένουν στα Εξάρχεια; Και πού τα πάνε, μου λέει, τα κρύβουνε;». Μας έκανε εντύπωση. Πρώτη φορά είδαμε τόσα Ελληνάκια. Και πιάνοντας κουβέντα, γιατί σιγά-σιγά γνωριστήκαμε, μάθαμε ότι έχουν κάνει τα πάνδεινα για να τα πάνε αλλού, στο Χαλάνδρι, ας πούμε.*

*Δεν το γλιτώνεις. Και αύριο ακόμη κι αν μένεις π.χ. στο Νέο Ψυχικό και το παιδί σου κατέβει στο κέντρο για να πάει σε κάποιο κεντρικό φροντιστήριο, δηλαδή τι; Μου αρέσει να είμαι ειλικρινής. Κι εγώ δε νιώθω πολύ άνετα πάντα, θα την πω την αμαρτία μου. Αλλά αυτό είναι όμως, πώς θα γίνει. Δηλαδή και να τα βάλεις σε μια γυάλα, θα τα αμολήσεις στα*



15 τους, γιατί εκεί περίπου πια είναι πιο εύκολο να ξαμοληθούν και θα φάνε χειρότερα τα μούτρα τους. Αυτά εδώ τα παιδιά είναι πιο υποψιασμένα όλα.

Το χειρότερο που έχει κάνει ο Δήμος Αθηναίων τα τελευταία χρόνια, όχι μόνο στα Εξάρχεια, αλλά και στην ευρύτερη περιοχή της Κυψέλης, όπου έγινε πεζόδρομος είναι απροσπέλαστο από τον αθώο περιπατητή. Όχι μόνο στα Εξάρχεια. Στην αρχή ήταν τα πρεζόνια, τώρα είναι τα καρότσια με τους μαύρους που κάνουν την καλύτερη ανακύκλωση. Πώς θα πεις στο παιδί πήγαινε στα Αγγλικά μόνο σου; Δεν γίνεται συνέχεια και πάντα, όμως το καλοκαίρι για παράδειγμα που ανεβαίναμε με το παιδί τα σκαλάκια του Στρέφη για να δει καραγκιόζη, υπήρχαν στενά που δεν περνιούνται. Σε κάθε στενό είναι τέζα πέντε-έξι. Και δε θα σε πειράζουν, δε θα σου κάνουν κάτι μάλλον, εκτός κι αν έχουν στερητικό σύνδρομο, εντάξει. Τα πολύ μικρά παιδιά δεν μπορούν να καταλάβουν και μέχρι τα εφτά είναι δύσκολο να τους εξηγήσεις. Βλέπουν τον άλλο να κάνει μια ένεση και αναρωτιούνται «παίρνουν το φάρμακό τους εδώ στο δρόμο;». Και εκεί πρέπει να κατέβεις στο επίπεδο του παιδιού και με απλά λόγια να του απαντήσεις και να του εξηγήσεις πέντε πράγματα. Αυτό κάνουμε όλοι. Μετά όσο μεγαλώνουν και ανοίγει το εύρος των γνώσεων μπορούν να αντιληφθούν και τα τι και τω πώς και όλο αυτό.

Τα μικρά δεν τα απασχολεί. Τα παιδιά είναι παιδιά. Δεν τα νοιάζει.. Δηλαδή τι κι αν παίζει με τον Γιώργο τι κι αν παίζει με τον Ρομπέρτο. Δεν έχει να κάνει. Κι εγώ θεωρώ ότι από δω και πέρα θα δούμε - γιατί υπάρχουν και πολύ παλιότερες γενιές μεταναστών εδώ - και όπου να' ναι θα δούμε και μεικτούς γάμους, φυσικό δεν είναι; Δηλαδή ένα παιδί 18 χρονών-17, οπότε θα μπει ένας καλός πρώτος έρωτας, θα το νοιάζει αν του έχει έρθει η κεραμίδα, δεν πάει να είναι από τη Ρουμανία ή όπου αλλού...

Πίκρα μεγάλη. Παίζουν από το ένα σπίτι στο άλλο, το καλοκαίρι έχει γίνει ένα σιχαμένο στέκι στα Παναθήναια, εξαρτάται... και λίγο στο Πεδίο του Άρεως... Κοίτα, στην καθημερινότητα δεν μπορούν να παίζουν όσο έχουνε μαθήματα. Δεν προλαβαίνουν και δεν προλαβαίνουν και οι γονείς. Όταν γυρνάς σπίτι σου πέντε η ώρα και θα έχεις να τα ελέγξεις, να δεις αν έχουν διαβάσει. Κάποια στιγμή πρέπει να μαγειρέψεις, να τα κάνεις ένα μπάνιο, η καθημερινότητα είναι λίγο ζόρικη, δεν υπάρχει ο απαιτούμενος χρόνος.

Αυτό που βλέπω είναι ότι είναι εδώ είναι πιο γειτονιά από αυτό που ήταν στην Κυψέλη. Με ποια έννοια; Των σχέσεων. Οι γείτονες. Με την έννοια της καλημέρας. ... Γενικά είναι πιο γειτονιά. ... Πραγματικά δεν το 'νιωσα τόσο. Ενώ εδώ το αισθάνεσαι. Όσοι μένουνε κατ' επιλογήν, σε οποιαδήποτε γειτονιά, είναι πιο ευσυνείδητοι γείτονες ... δεν ξέρω πώς να το εκφράσω... Πάντως σου λέω, ενώ είχα τόσα χρόνια από την άλλη γειτονιά, τις σχέσεις που έκανα εδώ, με τον κύριο που έχει το φούρνο απέναντι, με τον κύριο που σου δίνει τα τσιγάρα σου και με κάποιους γονείς συμμαθητών του παιδιού... Εκεί δεν μπορείς. Ούτε άλλαξε ο δικός μας χαρακτήρα.

Κοίταζε τώρα, ναι. Είναι η πάνω γειτονιά κι η κάτω. Είναι λίγο διαχωρισμένη. Πάνω εννοούνε τα παιδιά προς την Αλεξάνδρας ας πούμε. Εμείς συναντάμε πιο πολύ τους άλλους που μένουν από πάνω. Οι πάνω πάνε πιο πολύ στα Παναθήναια, οι κάτω πιο πολύ στο Μουσείο... Εμείς περάσαμε ατελείωτα απογεύματα και βράδια καλοκαιρινά στο Μουσείο. Με ποδήλατο και... Δεν αντιλαμβάνονται σαν όριο το σχολείο, αντιλαμβάνονται το σχολείο σαν σημείο αναφοράς. Με τον καιρό αντιλαμβάνονται ότι... που μένουν όλοι οι συμμαθητές; Με βάση την είσοδο του σχολείου... ή από εδώ και προς τα κάτω δηλαδή, ή από εκεί και προς τα πάνω. Λογικό είναι.

Η διευθύντρια που έχει το σχολείο τώρα... έχει πολύ καλές ιδέες, κάνει διάφορα, αλλά αυτά τα αγνοούν όσοι δεν είναι στο σύλλογο ή όσοι δεν πλησιάζουν το Σύλλογο, γιατί δε

χρειάζεται να είσαι στο Σύλλογο... Αν είχε όμως χρήματα, δε θα έφτιαχνε τη βιβλιοθήκη; Θα την έφτιαχνε. Δε θα έβαφε; Θα έκανε πέντε πράγματα παραπάνω. Αυτό είναι σίγουρο. Και τώρα βλέπεις ότι δεν μπορούν να γίνουν. Δηλαδή έχουν μετατρέψει για παράδειγμα τα πρώην αποδυτήρια σε βιβλιοθήκη. Είναι σαν να μπαίνεις στο μπάνιο για να διαβάσεις... Πέντε πράγματα θα είχαν γίνει. Βλέπεις δηλαδή τώρα ότι και ο Σύλλογος προσπαθεί να μαζεψτούν λεφτά, να πάρουμε μπάλες για τα παιδιά. Αλλά αυτό θα το δει μόνο όποιος είναι λίγο πιο κοντά, όχι στο Σύλλογο αλλά λίγο πιο κοντά στο σχολείο. Άμα δεν είσαι λίγο κοντά... για τους χιλίους, όχι πάντα με την κακή έννοια του όρου... δε θα τα πάρεις αυτά χαμπάρι.

Ό,τι ξέρει ο καθένας και ότι μπορεί να προσφέρει, από αυτούς που ενδιαφέρονται κιόλας, αναλαμβάνει ο καθένας... ανάλογα. Καταρχήν τα ηλεκτρολογικά. Λάμπες, μερεμέτια... ένας μπαμπάς μαραγκός ένας άλλος έτσι... έτσι γίνεται τα δύο τελευταία χρόνια. Δηλαδή γίνονται κάποια έξοδα... καταφέρνει η διευθύντρια να αγοράσει τις λάμπες για να έρθει ο μπαμπάς να φτιάξει... κάτι ξέρω γω... Έτσι γίνεται. Εγώ πιστεύω ότι κάνουν επειδή θέλουν να βοηθήσουν. Είναι άνθρωποι που σε οποιαδήποτε φάση θα προσφέρουν, γιατί ενδιαφέρονται πραγματικά.

Εγώ θεωρώ ότι το μεγαλύτερο ποσοστό κηδεμόνων δεν έχει πάρει χαμπάρι τι γίνεται. Δεν έχουμε πάρει μυρωδιά. Και επίσης πιστεύω ότι δεν έχει να κάνει με εθνικότητες. Έχουμε έναν συγκεκριμένο μπαμπά ... ο άνθρωπος σκίζεται. Αυτός δεν είναι μετανάστης; Αυτός δεν έχει προβλήματα; Αυτός δεν έχει φάει τη μούντζα που έχουν φάει κι οι υπόλοιποι; Ή δεν έχει εισπράξει περίεργες συμπεριφορές ή διάκριση από εργοδότες; Τα ίδια δεν έχει περάσει κι αυτός; Ακριβώς τα ίδια. Είναι να το θέλεις. Δεν είναι τυχαίο ότι αυτός ο άνθρωπος είναι πολύ αγαπητός.

Κακά τα ψέματα, κινητήριοι δύναμη για πάρα πολλά πράγματα είναι τα χρήματα. Όταν λοιπόν δε μπορείς να γνωρίζεις αν θα μαζέψεις συνδρομές των 5 ευρώ, δεν είναι εύκολο να κάνεις πολλά πράγματα. Οπότε τι γίνεται; Εκεί αρχίζουν κάποιες προτεραιότητες. Και λες προτεραιότητα είναι τα παιδιά. Με ποια έννοια; Να ευχαριστηθούν κάποια πράγματα που δεν μπορεί να τα αγοράσει το σχολείο. Το ίδιο και δεν είναι υποχρεωμένο στην τελική το σχολείο να κάνει ένα πάρτι για τις απόκριες, λέμε τώρα, εκτός από μια τυπική γιορτή που θα γίνει.

Ξέρω ότι φέτος – όχι μόνο φέτος - υπάρχει μια συνεργασία με την ενορία και το σχολείο μας. Δεν ξέρω πώς έγινε ακριβώς, δε θα σου πω το πώς, γιατί πραγματικά δεν ξέρω... Ξέρω ότι από φέτος χρηματοδότησαν και μπήκε στο σχολείο συναγεμμός.

Για να κάνεις πολλά πράγματα χρειάζονται χρήματα. Όσο κι αν θελήσει η τοπική αγορά να βοηθήσει, ή να σου κάνει μια καλύτερη τιμή, ένας μάστορας, οτιδήποτε... δηλαδή πώς να σου πω, θέλεις χρήματα για να στο κάνει κι αυτό. Όταν λοιπόν όλοι μένουν μακριά από αυτό, αποστασιοποιούνται, αδιαφορούν δεν είναι εύκολο να μαζέψεις κάποια χρήματα... Αυτό που λες είναι καταρχήν να ευχαριστηθούν τα παιδιά, αφού πάρα πολλά από αυτά ζούνε άθλια. Κι όταν λέμε άθλια τι εννοούμε, εννοούμε απλά κι αυτονόητα πράγματα. Υπάρχουν παιδιά που μένουν σε σπείρια χωρίς ρεύμα. ... Οι δάσκαλοι σε κάθε τμήμα είναι πιο κοντά, αυτός μπορεί να εντοπίσει με διακριτικότητα. Και κρατούσαν στο ολοήμερο, ας πούμε κάποια παιδάκια τα κρατούσαν εδώ μόνο και μόνο επειδή είχε καλοριφέρ για να μην ζυλιάζονε. Και φέρανε από το Δήμο φαγητό για να τρώνε κάποια συγκεκριμένα παιδιά.

Ο Σκλαβενίτης ας πούμε συνεργάζεται, πέρυσι είχε – νομίζω και φέτος το έκανε – δεν ξέρω τα ποσά, έδινε μονίμως επιταγές σε συγκεκριμένα όμως – ήταν οχτώ παιδιά που ήταν...

ούτε ρεύμα στο σπίτι τους. Και πηγαίνανε οι άνθρωποι και ψωνίζανε από κει. Μεσολάβησε το σχολείο βέβαια...

Θέλει λίγο βοήθεια από παντού το πράγμα αυτό. Τώρα ας πούμε στις γιορτές των Χριστουγέννων που κόψαμε πίτα, είχαμε οργανώσει από το Σύλλογο, κάθε χρόνο είναι εθιμοτυπικό αυτό, κάθε τάξη γυρνώντας να κόβει την πίτα της. ... Φέτος για να εξοικονομήσουμε χρήματα λοιπόν, γιατί όσο καλή προσφορά και να σου κάνουν ήτανε μια 250αριά ευρώ τόσες πίτες, αποφασίσαμε και κάθε μαμά έφτιαξε μια πίτα.

Ένα μεγάλο πάρτι που τους κάνουμε τα Χριστούγεννα, στις γιορτές των Χριστουγέννων, ένα επίσης πολύ μεγάλο πάρτι που τους κάνουμε πάντα στις απόκριες, μια ημερήσια εκδρομή που γίνεται μέσα στο Μάιο, κάποιο Σάββατο του Μαΐου συνήθως πριν κλείσουν τα σχολεία και υπάρχουν και διάφορα άλλα μικροπραγματάκια. Να, ένα παράδειγμα είναι οι δραστηριότητες. Πέρυσι κάποια στιγμή, τον Ιούνιο ήταν ή το Μάιο; Δε θυμάμαι... Κλείσαμε μία... είχαμε κανονίσει και τα πήγαμε με τα πούλμαν στο πάρκο εδώ στο Γουδί. Είχανε κανονίσει λοιπόν από το Σύλλογο, είχανε βρει έναν παγωτατζή ρεζερβέ, πήγε εκεί και μοίρασε παγωτό σε όλα τα πιτσιρίκια. Έγινε της τρελής. Διάφορα μικροπράγματα.. Ε... είχε γίνει μια ωραία έκθεση βιβλίου που μπορούσαν να αγοράσουν βιβλία με ένα ευρώ, δε μας τα έδιναν και τελείως δωρεάν.

Αυτό που πρέπει να γίνει μια φορά το μήνα γίνεται. Έχει αλλάξει πολύ όμως, δεν πάνε μια φορά σε θέατρο που πήγαιναν τα σχολεία σωρηδόν. Δεν το συζητάμε. Οι δάσκαλοι βέβαια προσπαθούν, και καλά κάνουν, να διαμορφώσουν κάποιες εξωσχολικές έτσι εκδρομές, όσο γίνεται πιο ανέξοδες. Το θέατρο κόστιζε και είναι και δύο με τρία ευρώ το εισιτήριο για το πούλμαν. Ένας γονιός με δύο παιδιά – είναι εφτά κι εφτά δεκατέσσερα μάνι μάνι. Έχουνε κοπεί αυτά... τέτοιου είδους...

Το σχολείο είναι ένας ζωντανός οργανισμός. Όλοι οι ζωντανοί οργανισμοί είναι και ανοιχτοί και κλειστοί. Ότι λειτουργεί αυτοπροστατευτικά είναι φυσικό και επόμενο σε κάποια πράγματα. Δεν μπορεί να είναι ανοιχτό βιβλίο και νομίζω καλά κάνει και δεν είναι και πάντα ανοιχτό βιβλίο, έτσι; Εγώ νομίζω ότι δεν είναι όσο θα μπορούσε... όχι όσο θα μπορούσε... να πέρυσι ας πούμε που υπήρχαν αυτές οι δραστηριότητες του Σάββατου, ναι, ήτανε σαφώς καλύτερα. Είδες όμως ότι όλα είναι σχετικά. Τίποτα δε λειτουργεί τελείως αποκομμένο από τα υπόλοιπα, έτσι; Μη γελιομάστε τώρα. Γιατί βέβαια μπορούσε να συμμετέχει όποιος ήθελε, οπότε ήτανε παιδάκια που τους άρεσε το πιναγκ-πονγκ και έφερνε και δύο ξαδέλφια του. Αυτό ανοίγει και μια μεγαλύτερη κοινωνικότητα του σχολείου. Μπορούσε να πας και όποιον ήθελες.

Εγώ θυμάμαι όταν το παιδί μου πήγαινε νήπιο και ήταν λοιπόν να ξεκινήσει το Δημοτικό, ε... εγώ είχα κάνει την εγγραφή, θυμάμαι λοιπόν περνούσαμε μια μέρα και μάλιστα την είχα μαζί μου, δεν ξέρω πώς έτυχε ένα πρωί, προς το τέλος του μηνός, είχε μπει ο Ιούνιος, ε... στάθηκα εγώ στην πόρτα ήτανε ένας φύλακας, του λέω να ρωτήσω κάτι, μου λέει ναι βεβαίως, μπήκα μέχρι εδώ, άγνωστος ο χώρος τότε, πετυχαίνω μια δασκάλα, μου λέει θέλετε κάτι; Λέω ναι. Μου λέει τι θέλετε; Λέω θα κάνετε κάποια στιγμή στο τέλος της χρονιάς κάποια γιορτή, έτσι δεν είναι; Με κοιτάει, μου λέει τι θέλετε; Λέω επειδή το κοριτσάκι του χρόνου θα έρθει εδώ Δημοτικό, θα 'θελα να έρθουμε να δούμε τη γιορτή. Βέβαια έπεσα και στην περίπτωση δασκάλας. Αν και γενικά, όχι μόνο από τους δασκάλους που έχουν περάσει τα δικά μου τα παιδιά αλλά και από τους υπόλοιπους που βλέπω, δεν ξέρω, θεωρώ ότι είναι τυχερό το σχολείο το συγκεκριμένο. Ή μπορεί – μακάρι να 'ναι κι έτσι παντού. Η οποία έπαθε πλάκα, μου λέει περίμενε. Μου 'δωσε εκεί σε ένα χαρτάκι, σημείωσε αυτά και μου λέει κι όποιος θέλει και πού πήγαινε παιδικό σταθμό και που πήγαινε στου Δήμου, και βέβαια κι αυτά να γνωριστούμε, πώς να σου πω, υπήρχε μια...

*από τη συγκεκριμένη, δεν ξέρω αν ήταν άλλη δασκάλα αν θα υπήρχε άλλη ανταπόκριση. Σίγουρα δε θα υπήρχε η ίδια, ο καθένας έχει ένα δικό του τρόπο, αλλά γενικά δεν ξέρω... εμένα μου φάνηκε από την πρώτη στιγμή φιλόξενο, πώς να στο πω. Και ως μαμά... γιατί όταν το πρώτο σου παιδί – έχει σημασία αυτό που λέω – είναι πρωτάκι, είσαι κι εσύ πρωτάκι. Κακά τα ψέματα. Το λέω και ως μαμά και ως κάτοικο.*

## 9. Καίτη- δασκάλα / Λυκαβηττός

Στα σχολεία που έχουν μεγαλύτερα ποσοστά μεταναστών, δημιουργούνται διάφορα ζητήματα. Εγώ θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει ένα ποσοστό Ελλήνων για να ενσωματώνονται και εντάσσονται καλύτερα οι μετανάστες μαθητές. Γιατί αλλιώς δεν τους βοηθάει στο πολύ απλό: στην ανάπτυξη του λεξιλογίου. Να μάθουν πέρα από τη γλώσσα και την παράδοση, την κουλτούρα της χώρας που μένουν. Δεν είναι δηλαδή μόνο η γλώσσα και δεν κάνει μόνο αυτό ένα σχολείο. Άρα για να μπορέσει να ενσωματωθεί, καλύτερα είναι να μπαίνει σε μια ομάδα ανθρώπων που είναι σχετικά συμπαγής και να ενσωματώνονται. Αν δημιουργείται εξ αρχής ένα σχολείο, όπου το 30% είναι από την Αλβανία, το 20% από τη Βουλγαρία, το 15% από τη Νιγηρία κτλ, στην πραγματικότητα αυτό το σχολείο δεν έχει έναν χαρακτήρα που το παιδί να μπορέσει να ενσωματωθεί. Όχι ότι είναι ένα κακό σχολείο. Μπορεί να λειτουργήσει σε ένα άλλο επίπεδο. Να λειτουργήσει στο διαπολιτισμικό επίπεδο και να λειτουργεί ανάμεσα στους λαούς. Το θέμα είναι πώς μπορείς σε ένα παιδί που έρχεται 8 χρονών, μέσα σε 10 χρόνια, να το βοηθήσεις ώστε να μπορεί να σταθεί στα πόδια του και να γίνει πολίτης αυτής της χώρας, χωρίς να έχει προσκόμματα, χωρίς να έχει δυσκολία στη γλώσσα, χωρίς κτλ. Το καλύτερο είναι δηλαδή να μπορέσει να ενσωματωθεί σε μια ήδη υπάρχουσα κατάσταση.

Τώρα έχουμε το 33% μετανάστες μαθητές, παλιότερα είχαμε πολύ περισσότερο. Αλλά αυτό το 33% είναι πλέον μη αναγνωρίσιμο... Δηλαδή παιδιά γεννημένα εδώ, με ελληνική συνείδηση θα έλεγα. Παιδιά που έχουν πάει παιδικό σταθμό, έχουν πάει νηπιαγωγείο. Επίσης δεν τα αναγνωρίζεις από τον τρόπο που μιλάνε. ... Είναι κυρίως από την Αλβανία και από πρώην σοβιετικές χώρες. Λόγω κρίσης φεύγουν αρκετοί. Φεύγουν και οι Έλληνες από το κέντρο, λόγω της κατάστασης που επικρατούσε τον τελευταίο καιρό στο κέντρο, οπότε έχουμε και από εκεί μια φυγή, αλλά φεύγουν και οι αλλοδαποί. Διότι ο αλλοδαπός οικογενειάρχης που ήρθε εδώ να φτιάξει τη ζωή του, δεν αντέχει πια. Φεύγει. Και πολλές φορές αναρωτιόμαστε για τα παιδιά που έχουν γεννηθεί εδώ, που το εδώ αναγνωρίζουν σαν πατρίδα ...

Εμείς κανονικά έχουμε ένα κομμάτι Κολωνακίου. Αλλά τα παιδιά που μένουν στο Κολωνάκι πηγαίνουν στα ιδιωτικά, δεν έρχονται εδώ. ... Έχουμε δημόσιους υπάλληλους, ιδιωτικούς υπάλληλους, έχουμε επιστήμονες πολλές, μεσαία στρώματα θα έλεγα. Επίσης τους μετανάστες δεν τους προσδιορίζεις πάντα. Διότι υπάρχουν μετανάστες υψηλού μορφωτικού επιπέδου, αλλά και μετανάστες που είναι οικοδόμοι. Και έχουμε μερικούς ανθρώπους που είναι υψηλού μορφωτικού επιπέδου και από άποψη έρχονται στο δημόσιο σχολείο. Δηλαδή βλέπεις κάποια παιδιά και λες «Πώς κι έτσι αυτά δεν είναι σε κάποιο ιδιωτικό;» Έρχονται λοιπόν από άποψη για το δημόσιο σχολείο και για το σχολείο αυτό συγκεκριμένα. Για αυτό και εμείς είμαστε αρκετά ελκτικοί.

Υπάρχουν εξαιρετικοί συνάδελφοι σε όλα τα σχολεία. Αλλά όταν όμως υπάρχει αυτό, λειτουργεί απωθητικά. Θυμάμαι που κάποτε δούλευα σε ένα σχολείο που υπήρχαν 28 παιδιά, όπου μόνο 1 ήταν Ελληνάκια. Εξαιρετικά παιδάκια όλα τους. Αλλά αυτό το 27 + 1 είναι εκρηκτικό. Σα γονιό σε ταραάζει λίγο, γιατί είναι παιδιά που συνήθως έχουν πολύ φτωχό λεξιλόγιο, είναι παιδιά μειωμένων ευκαιριών, με την έννοια ότι οι γονείς τους δουλεύουν πολύ, λείπουν σε ταξίδι ... Δηλαδή όλα αυτά παίζουν ρόλο. Δηλαδή δεν είναι ρατσιστικό, είναι πραγματικό.

Είμαστε ελκυστικοί όχι μόνο επειδή έχουν υπέροχη θέα, αλλά επειδή είμαστε ένα πολύ καλά οργανωμένο σχολείο. Δεν το λέω για να συγκριθούμε με κάτι. ... Το καλά οργανωμένο

σημαίνει ότι λειτουργεί πλήρως, με όλους τους δασκάλους τους, με καλή διεύθυνση, τα πράγματα γίνονται δηλαδή όπως πρέπει, χωρίς να φεύγει κόσμος, με σταθερούς δασκάλους, κτλ.

Ναι υπάρχουν περιστατικά, που οι γονείς δηλώνουν άλλη διεύθυνση, τη διεύθυνση εργασίας για παράδειγμα, προσπαθώντας να φέρουν τα παιδιά στο σχολείο. Κυρίως Έλληνες είναι, αλλά θα δεις και κάποιους μετανάστες.

Είναι ευάερο, ευήλιο, δεν είναι χωμένα μέσα. Δεν κοιτάει στο μπαλκόνι του άλλου απέναντι. Έχουμε χώρο εδώ. Δεν γίνονται ατυχήματα. Διότι άμα τα στριμώξεις τα παιδιά δημιουργούνται εντάσεις. Βέβαια περιμένουμε και εμείς μια χρηματοδότηση, να το φτιάξουμε το κτίριο, γιατί είναι παραμελημένο πολύ. Άμα το φτιάχναμε έτσι όπως το είχε προβλέψει ο Πικιώνης, με τις πέργκολες έξω κτλ, θα ήταν εξαιρετικό.

Με το Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα έχουμε άλλο ωράριο πιο διευρυνμένο. Και στο δυναμικό του σχολείου έχουμε μουσικό, εικαστικό, θεατρολόγο και δάσκαλο πληροφορικής και λειτουργούν όλα τα τμήματα αγγλικών, γαλλικών, γερμανικών. Σπάει η μονοτονία του ενός δασκάλου, το οποίο είναι σημαντικό. Έχουμε αίθουσα πληροφορικής, η οποία φτιάχτηκε με τα χίλια ζόρια, αλλά λειτουργεί πολύ καλά. Κανονικά ήταν υποχρεωμένοι να μας στείλουν υπολογιστές σύμφωνα με το πρόγραμμα.

Ο Σύλλογος Γονέων κάνει διάφορα πράγματα το Σάββατο: σκάκι, τσε-κβο-ντο και κάνουν κάποιες συναντήσεις για γονείς, που είναι θεματικές.

Δεν προτιμάν ιδιαίτερα να πηγαίνουν προς την Πλατεία Εξαρχείων, γενικά πηγαίνουν προς τα πάνω. Έρχονται και παίζουν στην πλατεία στον Άγιο Νικόλαο που έχει ένα μικρό γήπεδο, μία παιδική χαρά, κάτι μπάσκετς. Επειδή υπάρχουν πολλά σκυλιά, τα παιδιά προτιμάν να είναι σε χώρους που είναι περιφραγμένοι. Υπάρχουν κάποια που πηγαίνουν προς Εξάρχεια, επειδή μένουν προς τα εκεί, αλλά δεν είναι το σημείο αναφοράς τους.

Εδώ είναι η περιοχή τους, εδώ είναι που περπατάνε και τα ίδια, που περπατάνε μόνα τους. Το Λυκαβηττό καταλαβαίνουν σαν περιοχή. Θα πουν «μένω στο Λυκαβηττό» ή «προς το Λυκαβηττό». Κοιτάζουν δηλαδή από την Ιπποκράτους και πάνω. Κινούνται και προς την Αλεξάνδρας, γιατί υπάρχουν και κάτι φροντιστήρια, κάποιες δραστηριότητες που κάνουνε. Αυτό δε σημαίνει ότι δε συνδεόμαστε με τα Εξάρχεια, είμαστε κι εμείς στη γραμμή του πυρός. Κάθε φορά που υπάρχει πρόβλημα, η Ιπποκράτους είναι αστυνομοκρατούμενη. Μέχρι και τη Σίνα υπάρχουν ΜΑΤ γιατί προστατεύουν το Γαλλικό Ινστιτούτο. Τη ζήσαμε όλα τα απιδιά την ιστορία του Δεκέμβρη του 2008. Είχαμε κλείσει κι εμείς εκείνη την περίοδο.

Τα τελευταία χρόνια προσπαθώντας να περιορίσουμε το κόστος και λόγω της οικονομικής κρίσης, επειδή εδωπέρα γύρω μας υπάρχουν πολλά, πηγαίνουμε με τα πόδια, για να αποφύγουμε τουλάχιστον το κόστος μεταφοράς. Πηγαίνουμε σε διάφορους πολιτιστικούς χώρους, όπως όλα τα σχολεία: Το Αρχαιολογικό, το Βυζαντινό, Ακρόπολη, Φιλοπάππου, στο Μουσείο Μπενάκη. Προς τα Εξάρχεια κινούμαστε κυρίως προς το αρχαιολογικό μουσείο. Υπάρχουν δηλαδή πράγματα πιο ελκυστικά, σε περιοχές που τα παιδιά δεν έχουν τη δυνατότητα να πάνε. Δε βγαίνουμε έτσι γενικώς βόλτες, πηγαίνουμε στα πλαίσια ενός προγράμματος. Όταν κάνουμε για παράδειγμα, το χάρτη της περιοχής μας, που είναι στο αναλυτικό πρόγραμμα, κοιτάμε τους δρόμους και κατεβαίνουμε για να δούμε τι υπάρχει στην περιοχή. Ή θα πάμε ένα περίπατο στην περιοχή για να καταγράψουμε τα προβλήματα. Ή στα πλαίσια της κυκλοφοριακής αγωγής βγαίνουμε έξω.

*Γιατί να ξαναγυρίσεις στο καυσάεριο; Το γεγονός ότι είναι τόσο προνομιούχα τα παιδιά που φεύγουν από όλη αυτήν την κατάσταση και δεν τολμούν να ανοίξουν παράθυρο, γιατί να θες μα τους δείξεις κάτι παρόμοιο. Νομίζω ότι είναι πιο απολαυστικό μα κινηθείς προς τα πάνω. Εμείς έχουμε το πράσινο γύρω μας. Όταν θες να κάνεις κάτι, θες να κάνεις κάτι διαφορετικό. Θυμάμαι μια χρονιά, είχαμε συμμετάσχει σε κάτι προγράμματα που είχε κάνει το Γαλλικό Ινστιτούτο.*

## 10. Βίκυ - δασκάλα / Λυκαβηττός

*Η δράση του Συλλόγου εξαρτάται πάντα από τον ίδιο το Σύλλογο, δηλαδή και από τα άτομα που τον απαρτίζουν. Δηλαδή ας πούμε για παράδειγμα αν ο Σύλλογος, θα σου μιλήσω συγκεκριμένα, δεν μπορώ να σου μιλήσω γενικά. Όσο ο Σύλλογος Διδασκόντων αποτελείται από άτομα τα οποία νιώθουν ότι το θέμα κοινωνία, το γενικό, το πέρα απ' το σχολείο δε με αφορά και τόσο πολύ... οι συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων ήτανε μόνο και μόνο στο παιδαγωγικό κομμάτι. Βέβαια εκεί μπορούσε να παρέμβει, από την άποψη ότι μπορούσαμε να έχουμε ένα παιδί με οικονομικά προβλήματα και να παρέμβουμε στην οικογένειά του, να το βοηθήσουμε κι όλα αυτά, αυτός είναι ένας τρόπος που μπορεί να παρέμβει ο Σύλλογος Διδασκόντων. Αν το παιδί πεινάει, βλέπουμε ότι δεν είναι ένα μόνο το γεγονός, αλλά μπορεί να είναι και πολλά, κάπως πρέπει να αποφασίσεις πώς θα επέμβεις. Είναι απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων ας πούμε αν το σχολείο θα ενταχθεί μέσα σε αυτά τα προγράμματα και να πηγαίνει το φαγητό σε κάποια παιδιά και σε ποια παιδιά κτλ είναι του Συλλόγου Διδασκόντων αυτό. Ή επίσης τώρα υπάρχουν αδικήματα κοινωνικά που δε συζητιούνται: για παράδειγμα μπορεί ένα παιδί να κακοποιείται, είχαμε τέτοιο παράδειγμα. Μένει αυτό ανάμεσα σε μια κουβέντα ανάμεσα στη Διεύθυνση και στο δάσκαλο. Εκεί μένει. Όχι ότι δε συζητιέται. Συζητιέται γενικά στην κουβέντα ας πούμε, αλλά όχι σα συλλογικό όργανο. Μπορεί ο Σύλλογος Διδασκόντων να συζητήσει θέματα σχετικά, όπως είναι η εξωσχολική βία αν υπάρχουν πολλά γεγονότα στο σχολείο που τα παιδιά όσο να 'ναι μεταφέρουνε στις κοινωνικές σχέσεις του σχολείου, του σπιτιού και δημιουργούν μια ένταση γύρω απ' τα παιδιά κι αυτό συζητιέται στο Σύλλογο Διδασκόντων.*

*Ουσιαστικά, από κοινωνιολογική τώρα άποψη, δεν μπορούμε να πούμε, αφού υπάρχει αυτή η διαφορά και δε μεταφέρεται αυτή η συζήτηση, η πραγματική συζήτηση, μέσα στο Σύλλογο Διδασκόντων, το σχολείο δεν προχωράει προς την κοινωνία. Δεν ανοίγεται. Υπάρχει τεράστια δυσκολία σε αυτό. Πάντα όμως εξαρτάται από τα άτομα του Συλλόγου Διδασκόντων.*

*Έχει να κάνει όχι μόνο από το Διευθυντή και από το Σύλλογο Γονέων. Το κατά πόσο ο Σύλλογος Γονέων πιέζει τη Διεύθυνση, χρησιμοποιώντας διάφορα μέσα, θεμιτά και αθέμιτα, για να αναβαθμίσει το χώρο που το δικό του παιδί βρίσκεται μέσα.*

*Εδώ έχει μια μεγάλη διαφορά στο εξής: εξαρτάται σε ποια κοινωνικοοικονομική τάξη ανήκουν οι γονείς του συγκεκριμένου σχολείου. Δηλαδή αν την πλειοψηφία τους είναι σε αυτό λέμε μικροαστική τάξη... δηλαδή μετράει το πώς οι ίδιοι οι γονείς βιώνουν την απαξίωσή τους μέσα στο ίδιο τους το παιδί και το χώρο που βρίσκεται η κοινωνική τους απαξίωση μέσα από το χώρο που το παιδί τους βρίσκεται. Δηλαδή είναι μια προέκταση του εγώ τους. Οπότε αυτό δεν ισχύει τόσο σε εργατικές κοινωνίες και αυτά, εκεί υπάρχει μια ... είναι ένα πιο απλό πράγμα. Όταν όμως μιλάς για μια μικροαστική τάξη, έχει κι όλα τα τινά που ακολουθά αυτή. Δηλαδή υπάρχει μια οπτική... πρέπει και το παιδί να μεγαλώσει έτσι, άρα θα πρέπει να πιέσω για να είναι το παιδί μου έτσι, για να είμαι και εγώ έτσι. Αυτό που εισέπραττα εγώ είναι ότι «είμαι κάποιος». Και είμαι κάποιος, όχι μόνο απέναντι στο Σύλλογο Διδασκόντων, είμαι «κάποιος» απέναντι στη Διευθύντρια, είμαι «κάποιος» απέναντι σε όλους και θα κάνω ότι θέλω γιατί ... Δεν είναι ακριβώς η μεσαία τάξη ούτε καν οι αστοί. Είναι αυτό που λέμε μικροαστισμός.*

*Οι γονείς πιέζουν και για εκπαιδευτικά θέματα. Μπορεί να είναι για κάποιον δάσκαλο που δε θέλουνε. Που μπορεί να είναι διαφορετικός, εντός εισαγωγικών. Μπορεί να είναι διαφορετικός σε διάφορα πράγματα. Πάντως ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι αδύναμος κατ'*



εμέ. Θέλει μεγαλύτερο τσαγανό και θέλει και καλή σχέση με τους γονείς, δηλαδή δε μπορείς να έχεις ένα καλό Σύλλογο Διδασκόντων αν οι γονείς, αυτοί που είναι οι γονείς, είναι έξω από την τάξη σου, έξω απ' το σχολείο σου. Δηλαδή τους έχεις εκτός. Αυτοί μένουν στη γωνία. Αν δεν είσαι εσύ ανοιχτός, οτιδήποτε και να συμβεί, αυτό δε μπορέσεις να το διαχειριστείς. Έχει να κάνει λοιπόν με μια αμφίδρομη σχέση, η οποία συνήθως δεν υπάρχει. Δεν ξέρω τι λένε στα άλλα σχολεία αλλά αυτή η αμφίδρομη σχέση γονέων – σχολείου είναι δύσκολη. Και νομίζω ότι είναι δύσκολη από μας. Εμείς δεν το αφήνουμε, οι εκπαιδευτικοί. Είμαστε ένα επάγγελμα το οποίο είναι επάγγελμα εξουσίας. Είμαστε εξουσία και αν δεν το κατανοήσουμε ότι αυτό, πρέπει να κάνουμε πίσω από αυτό, γιατί είναι πάρα πολύ εύκολο να μην μπορέσουμε να σκοτώσουμε τον μπάτσο που έχουμε μέσα μας. Κι αυτό περνάει πιστεύω. Θα μπορούσαν να γίνουν κι άλλα πολλά πράγματα σ' ένα σχολείο. Πάρα πολλά πράγματα. Θα μπορούσαν σε ένα σχολείο να γίνονται εκδηλώσεις, πράγματα ανοιχτά προς την κοινωνία. Γίνανε πολλά πράγματα στο σχολείο εδώ, αλλά γίνανε από – εντός εισαγωγικών- φωτισμένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είχαν μια... ήτανε αλληλέγγυοι.

Υπάρχει και μια άρνηση προς το καινούργιο από πολλούς εκπαιδευτικούς. Δηλαδή, «αφού έχω μάθει να το κάνω έτσι, το κάνω έτσι» και νέοι συνάδελφοι, που δεν το περιμένεις ως πούμε, που μεταφέρουν μέσα στο σχολείο τη δική τους, το βιωματικό, το βίωμά τους σαν παιδιά, αρνούνται να κάνουν κάτι διαφορετικό, αρνούνται το καινούργιο. Αυτό είναι μια δυσκολία που υπάρχει και τα βλέπουν και λίγο ως καθήκοντα όλα.

Η σχέση με τους Διευθυντές δεν έχει ακόμα αλλάξει, τώρα θα αρχίσουν με την αξιολόγηση οι Διευθυντές να ενημερώνονται, τώρα θα μπου σε μια διαδικασία για την αξιολόγηση και θα υπάρξει μια μεγαλύτερη πίεση σε εμάς.

Ο δικός μας Σύλλογος Γονέων είναι ένας πολύ δραστήριος. Προσπαθεί, κάνει γιορτές, harpenings, κάνει διάφορα μέσα στο σχολείο, σκάκι, χορό τα Σαββατοκύριακα, φυτεύει δέντρα και δράσεις με οικολογικές ευαισθησίες... Και εξαρτάται πάντα από τα άτομα που αποτελούν το Σύλλογο Γονέων. Συνήθως είναι δραστήριος βέβαια. Συνήθως είναι γυναίκες, περισσότερο είναι γυναίκες, είναι μαμάδες που έχουν αναλάβει την ανατροφή των παιδιών, ίσως είναι πιο ευαισθητοποιημένες, ίσως να ναι και θέμα χρόνου... είναι η λογική της μαμάς.

Το ότι προτιμάνε το δικό μας σχολείο είναι κάτι που χτίζεται με τα χρόνια. Δηλαδή ο γείτονας, που έχει πάει το παιδί σχολείο, το άλλο το αδελφάκι που είχα ακούσει ότι κάνουν πολύ καλή δουλειά, κάνουν ωραίες γιορτές κι αυτό παίζει μεγάλο ρόλο. Το τι φαίνεται προς τα έξω είναι πολύ σημαντικό. Να δει ότι κάνουμε γιορτές, θεατρικά, κουστούμια, υπερπαραγωγές, Hollywood. Και το άλλο είναι ότι έχει μια οργάνωση, γιατί εντάξει οργάνωση υπάρχει, αφού δεν είναι όλα κιμάς, υπάρχει οργάνωση, υπάρχει ωράριο, υπάρχει φύλαξη των παιδιών, υπάρχει ασφάλεια και νομίζω ότι επειδή και ο χώρος ο συγκεκριμένος, δηλαδή πολλοί άνθρωποι οι οποίοι είναι αρχιτέκτονες, μηχανικοί, δικηγόροι κι αυτά θέλουν να πάνε σε αυτό το σχολείο που έχει μια.. είναι εντελώς διαφορετικό σχολείο όσων αφορά την αρχιτεκτονική του. Δηλαδή είναι πιο... έχει δέντρα πρώτα απ' όλα, είναι πολύ όμορφο, έχει θέα όλη την Αθήνα, είναι πολύ διαφορετικό σαν χώρος.

Καλή οργάνωση σημαίνει συγκεκριμένες ώρες που χτυπάει το κουδούνι, τα παιδιά μπαίνουν όλα μέσα, εάν συμβεί κάτι μες στην τάξη επεμβαίνει ο Διευθυντής δεν το αφήνει έτσι, δηλαδή αυτό όσων αφορά την οργάνωση παίζει μεγάλο ρόλο. Δηλαδή ο Διευθυντής να έχει εικόνα του οποιουδήποτε τμήματος ενός σχολείου και να δημιουργεί και να έχει καλή συνεργασία με τους δασκάλους, αυτό δημιουργεί καλή οργάνωση. Έχει να κάνει από κει,

έχει να κάνει με το πόσο ενδιαφέρεται ο Διευθυντής και η Διευθύντρια, δηλαδή πόσο είναι μέσα σε όλα. Και δεν είναι μόνο ένας θεσμικός ρόλος. Έχει πολύ μεγάλο ρόλο.

Και οι μετανάστες το ζητούν αυτό το σχολείο. Είναι κοινωνιολογικό το θέμα. Ότι «μπορώ και ενσωματώνομαι, πάω στα Εξάρχεια στο καλό σχολείο». Είναι θέμα ενσωμάτωσής τους δηλαδή, έτσι νομίζω.

Η αναλογία μεταναστών και ελλήνων μαθητών σε ένα σχολείο έχει να κάνει περισσότερο με το status του σχολείου, δηλαδή με την εικόνα του σχολείου. Το ότι δεν ενσωματώνονται... δε νομίζω ότι υπάρχει διαφορά κατ' εμέ. Μάλλον η δυσκολία να ενσωματωθούν είναι περισσότερο η διγλωσσία τους. Δηλαδή τι εννοώ: ότι το σχολείο γενικά δεν φροντίζει αυτά τα παιδιά που είναι δίγλωσσα να έχουν και τη δικιά τους γλώσσα μέσα στο σχολείο. Ξεκινάει από πάνω ξεκινάει από το σχολείο. Αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό, γιατί είναι πιο ευέλικτα τα παιδιά που είναι δίγλωσσα από τα μονόγλωσσα. Δηλαδή ένα παιδί το οποίο ξέρει τη γλώσσα του και την κατέχει ήδη, είναι πιο εύκολο να μάθει μια ξένη γλώσσα. Μπορεί να μάθει μια λέξη και να σκεφτεί και τη δικιά του και αυτό αμέσως αναπτύσσει τις ικανότητες του εγκεφάλου. Είμαστε πολύ πίσω σε αυτό, το λένε οι έρευνες, το λέει ο Cummins, διάφοροι. Υπάρχει και μια άλλη άποψη που είναι να το πυροβολείς συνέχεια με τη μια γλώσσα, όσο μπορείς περισσότερο να του ενισχύεις τη μια γλώσσα, αλλά ουσιαστικά το αφήνεις ανάπηρο, δηλαδή το παιδάκι μέχρι τα τρία του έχει μάθει τη γλώσσα του. Τη θυμάται τη γλώσσα του, θυμάται Γραμματική, θυμάται συντακτικό, στη γλώσσα του, μιλώντας με τη μαμά του, η μητρική του γλώσσα είναι. Και ζαφνικά του λες λάθος. Η μητρική σου γλώσσα είναι λάθος. Το αναιρείς σαν ταυτότητα.

Το ενιαίο αναμορφωμένο πρόγραμμα είναι ένα διευρυμένο πρόγραμμα στο ωράριο, μέχρι τις 14:00 η ώρα, υπάρχουν και κάποια άλλα μαθήματα τα οποία εντάσσονται στο ωρολόγιο πρόγραμμα, θεατρικό παιχνίδι, ζωγραφική. Σε άλλα σχολεία δεν είναι έτσι. Εντάσσονται στο ωρολόγιο πρόγραμμα σημαίνει μπαίνουν υποχρεωτικά στο σχολείο αυτά τα μαθήματα. Αυτό είναι πιο δαπανηρό για το κράτος, γιατί ανοίγει θέσεις σε διάφορες ειδικότητες, αλλά πληρώνονται από τα ΕΣΠΑ. Υπάρχει τρομερή δυσκαμψία στα σχολεία, δεν έρχονται ειδικότητες, δεν έχουνε μουσική, έχουνε ελλείψεις στο Ολοήμερο... έχουν χαθεί τρομερές θέσεις. Τάξη Υποδοχής δεν υπήρχε στο σχολείο, υπήρχε ειδική τάξη, που είναι η τάξη που εντάσσονταν τα παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες μέχρι και πιο δύσκολες παθήσεις όπως αυτισμός. Για μας ήταν πάρα πολύ σημαντικό αυτό, δίπλα στο δάσκαλο να υπάρχει ένας δάσκαλος ειδικής αγωγής. Η Τάξη Υποδοχής είναι για τους μετανάστες, για να κάνουν παραπάνω ελληνικά. Εμείς δεν είχαμε.

Ένας δάσκαλος μπορεί να βγάλει τα παιδιά έξω από το σχολείο. Εγώ το έκανα. Στα πλαίσια της Μελέτης Περιβάλλοντος πχ για να πάμε να δούμε τα λουλούδια. Γιατί να τα αφήσω μες στην τάξη να πούμε για τα λουλούδια; Πήγαμε εδώ στο παρκάκι, τα μυρίσαμε, τα μαζέψαμε και μιλήσαμε, φάγαμε εκεί, έχει και ένα θεατράκι που μπορείς να καθίσεις και να κάνεις και θεατρικό παιχνίδι ακόμα. Ναι, βεβαίως μπορείς. Είναι θέμα πρωτοβουλίας. Είναι και λίγο μες στη γυάλα τα παιδιά έτσι; Είναι μες στη γυάλα, δεν είναι σαν τα παιδιά στην επαρχία.

Στη γειτονιά μπορείς να τα πας παντού. Συζητάς για παράδειγμα για το ταχυδρομείο. Τι πιο ωραίο να βουτήξεις μια τάξη και να πας με τα παιδιά στο ταχυδρομείο, να κάνουμε μια ολόκληρη διαδικασία, με ένα θεατρικό παιχνίδι, πώς περνάει ένα δέμα, πώς παίρνουμε ένα γράμμα, να ήρθε ένα γράμμα, να στείλουμε γράμματα, με τα γραμματόσημα κι όλα αυτά, να στείλουμε γράμματα ... Να κάνεις με τα γλυκά. Γιατί να μην πας μέσα σε ένα ζαχαροπλαστείο, να μπεις μέσα και την ώρα που φτιάχνει τα γλυκά τα παιδιά να εμπλακούν στη διαδικασία. Η γειτονιά δε νομίζω ότι είναι δεν προσφέρει, δε θα σου πει κανένας «όχι,

δε θέλω». Το θέμα είναι κατά πόσο εσύ το θέλεις να το κάνεις αυτό, κατά πόσο πιστεύεις ότι αυτό είναι πιο σημαντικό από τα να καθίσεις και να κρατήσεις τα παιδιά μέσα και να ζωγραφίζεις ένα γλυκό στον πίνακα και να τους πεις «να ένα γλυκό».

Σε σχέση με τη γειτονιά μπορούν να γίνουν πράγματα. Μπορεί επίσης το σχολείο να αξιοποιήσει κάποια ομάδα θεάτρου που να είναι στη γειτονιά και να έρθει στο σχολείο να κάνει την παράστασή της. Θέλει και υποδομή βέβαια αυτό, να έχεις μια μεγάλη αίθουσα, με ένα θέατρο να μπορούν να μαζευτούν τα παιδιά και να το δούνε. Ας πούμε σημαντικό πολύ είναι και το Γαλλικό Ινστιτούτο. Πάρα πολύ συχνά παίρναμε τα παιδιά και τα πηγαίναμε στο Γαλλικό Ινστιτούτο και βλέπανε ταινίες. Είναι πολύ κοντά. Ή ας πούμε το Ελληνοαμερικανικό Κολλέγιο ήθελε να κάνει κάποιες εκδηλώσεις με κάποια σχολεία. Άσχετο που δεν τις κάναμε, όμως ήθελε να μπει, ήθελε να προσφέρει. Υπάρχουν φορείς που δεν έρχονται για να προσφέρουν, αλλά για να καπελώσουν. Επειδή εδώ πέρα παίζουνε διάφορα, παίζουνε συμφέροντα, παίζει η διαφήμιση και τα παιδιά εμείς δε θέλουμε να γίνουν μια μαύρη διαφήμιση για έναν οργανισμό... Η εκκλησία δεν μπαίνει, αλλά έχουν όμως εντός εισαγωγικών ας πούμε πρέπει κάποιες φορές να πάρουμε τα παιδιά να τα πάμε εκκλησία, αυτό είναι. Και είναι και αρκετοί γονείς που έχουν αρκετή σχέση με την εκκλησία. Ένα μεγάλο μέρος των γονιών που είναι πάνω σε αυτό το σχολείο δεν θέλουν ας πούμε τα παιδιά να έχουν μια τόσο κοντινή σχέση με το θέμα της εκκλησίας.

Η Ευέλικτη Ζώνη σου δίνει τη δυνατότητα και το χρόνο αν έχεις καλή διάθεση να κάνεις όλα αυτά. Αλλά τα κάνεις και στην ώρα του μαθήματος, δεν έχεις ανάγκη την ευέλικτη ζώνη. Κανένας δε σε υποχρεώνει να τα κάνεις αυτά στην Ευέλικτη Ζώνη. Στην Ευέλικτη Ζώνη μπορείς να κάνεις κάποια Προγράμματα γενικότερα, Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικά, να τα χρησιμοποιήσεις εκεί. ... Ο δάσκαλος είναι ελεύθερος να κάνει εκτός σχολείου δραστηριότητες. Όχι βέβαια σε μακρινές αποστάσεις, να πάρουμε το πούλμαν και να πάμε εκεί, αλλά ό,τι είναι στη γειτονιά μπορούμε να το αξιοποιούμε. Εμένα αυτή είναι η άποψή μου. Και για την κοινωνικοποίηση των παιδιών, γιατί και τα παιδιά κοινωνικοποιούνται και για να πάρει ζωή η γειτονιά. Είναι σημαντικό να περνάν τα παιδιά την άλλη μέρα και να λένε: «α μαμά εδώ ήρθαμε χθες και ήτανε μέσα αυτός ο κύριος», είναι πολύ σημαντικό να υπάρχουνε σχέσεις ανάμεσα στους ανθρώπους στην ίδια γειτονιά και στο σχολείο. Και μπορεί εδώ το σχολείο να παίζει ένα ρόλο, σαφώς μπορεί.

Θα σου πω μια μεγάλη αλήθεια: οι περισσότεροι στην Ευέλικτη Ζώνη κάνουνε μάθημα. Γιατί είναι τόσο περιορισμένος ο χρόνος λόγω ύλης, πρέπει να τρέξεις, να κάνουν τα μαθηματικά τους, να κάνουν τη γλώσσα τους, δηλαδή είμαστε όλοι σε αυτή τη λογική, μην ακούς ότι... δεν το συζητάμε. Πράγματι θα μπορούσε να είναι καινοτόμα η Ευέλικτη Ζώνη αν υπήρχε μεγαλύτερη ελευθερία όσων αφορά τη διδακτέα ύλη. Δηλαδή να μπορούσε να μου πει: μην το κάνεις αυτό, αλλά χρησιμοποίησε την Ευέλικτη Ζώνη για να κάνεις το ίδιο πράγμα με άλλους τρόπους.

Τώρα με την αξιολόγηση των σχολείων θα γίνει πιο ζόρι, γιατί θα πρέπει να κάνεις προγραμματισμό ύλης. Από το Σεπτέμβρη μέχρι τον Ιούνιο, με κάθε μέρα τι μάθημα θα κάνεις, δηλαδή είναι... χωρίς να ξεφύγεις από κει. Δε σου φτάνει ο χρόνος, δηλαδή αν ακολουθήσεις την περπατημένη και πεις : να κάνουμε αυτό γρήγορα - γρήγορα, μετά εκείνο... θα σου βγουν τα Προγράμματα, αλλά υπάρχει και υπάρχει και κάτι πιο ουσιαστικό: να θέλεις να δείξεις στα παιδιά κάτι , να κάνεις με τα παιδιά μια δραστηριότητα, να συζητήσεις μαζί τους ... Και αυτό θέλει χρόνο. Αλλά έχει να κάνει με το κατά πόσο έχεις αποφασίσει να ακολουθήσεις δασκαλοκεντρική διδασκαλία ή μαθητοκεντρική διδασκαλία. Επίσης μπορεί να συμβεί κάτι ανάμεσα στα παιδιά και να θες να το συζητήσεις. Τα Προγράμματα αυτά δεν είναι υποχρεωτικά. Όμως όταν σου λένε θα έχεις ένα φάκελο, ο οποίος φάκελος αυτός θα σε ακολουθεί και θα είναι ο φάκελός σου που

θα γράφει μέσα: τα προγράμματά σου, τα σεμινάρια που έχεις κάνει... μπαίνεις σε μια διαδικασία πολύ δύσκολη να αποδείξεις ότι είσαι δραστήριος. Υπάρχει μια τρέλα με τα προγράμματα κι όλοι τρέχουν τώρα ενόψει της αξιολόγησης.

Για τα ΖΕΠ δε μπήκε θέμα σε εμάς να μπει το σχολείο μας με τη λογική του στίγματος. ... Ότι θα είναι στίγμα. Βέβαια το ΖΕΠ το ξεκίνησαν με τη λογική να βοηθήσουν τα παιδιά, κυρίως απευθύνονταν σε πολυπολιτισμικά σχολεία. Αλλά επειδή έπαιξε και ένα θέμα με το οικονομικό, ότι κάποιои θα παίρνανε λεφτά για την εποπτεία του Προγράμματος, δε δεχτήκαμε.

Τώρα για τα παιδιά του σχολείου η γειτονιά τους είναι εκεί που έρχονται και παίζουνε, εδώ στο παρκάκι, αυτό είναι σημείο αναφοράς τους. Δεν είναι τόσο το σχολείο όσο το παρκάκι. Είναι λίγα τα παιδιά που κοιτάνε προς το Λυκαβηττό. Κι αυτά που κοιτάν προς το Λυκαβηττό είναι αυτά που πιθανόν να μένουνε στις παρυφές του, κάπου εκεί και έχουνε ένα άλλο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Τα περισσότερα κοιτάζουν προς την Ιπποκράτους, προς τα κάτω, παρκάκι – Ιπποκράτους, βρίσκονται εκεί με τα ποδήλατα, τα 'βλεπα εγώ συνέχεια. Παρόλο που το σχολείο σχεδόν ακουμπά στο Λυκαβηττό. Προς τα κάτω είναι ο κοινωνικός ιστός, ο Λυκαβηττός δεν τους λείει κάτι. Και μάλιστα επειδή δεν πηγαίναμε στον Λυκαβηττό να σου πω την αλήθεια, κοιτάζουν προς τα εκεί που υπάρχουν οι σχέσεις τους. Έχουν ανάγκη από σχέσεις και όχι τόσο από περιβάλλον-περιβάλλον. Οι φίλοι τους προς τα πού είναι; Οι γείτονες τους; Εκεί θα πάνε.

Τα μεγαλύτερα παιδιά είναι πιο αυτόνομα και βρίσκονται. Τα μικρά παιδιά πάνε στο πάρκο, γιατί εκεί βρίσκονται οι μαμάδες, συζητάνε όταν παίζουνε αυτά, δηλαδή είναι η χαρά τους εκεί.

Όταν έγινε το θέμα του Γρηγορόπουλου τα παιδιά που μένανε Ιπποκράτους, Χαρ. Τρικούπη ή κοντά στην Πλατεία ήταν πολύ ευαίσθητοποιημένα με το θέμα. Ήθελαν να κουβεντιάσουμε, ήθελαν να πούμε για το γεγονός, άκουγαν τηλεόραση, θύμωσαν. Τα παιδιά παίζανε για 1,5 χρόνο μετά τους κουκουλοφόρους. Έβαζαν κουκούλες την ώρα του διαλείμματος. Μεταφέρεται από τη γειτονιά το σημαντικό γεγονός στο σχολείο. Ό,τι κι αν είναι αυτό. Και για τα ναρκωτικά. Τα βιώνουν τα παιδιά, το βλέπουν, έχουν εικόνα, μπορούν να σου μιλήσουν για το εμπόριο, έχουν τις εικόνες από αυτά, δεν είναι όπως άλλα παιδιά σε άλλες γειτονιές στις ίδιες ηλικίες που δεν έχουν τις ίδιες προσλαμβάνουσες. Είναι πιο ευαίσθητοποιημένα παιδιά και ωριμάζουν και πιο γρήγορα.

Είναι μια δύσκολη γειτονιά για ένα παιδί κατά τη δική μου άποψη. Γιατί δε μπορεί το παιδί εύκολα να βγει και να παίξει, χάνει την παιδικότητά του. Να πάει πού; Να πάει στο πάρκο Ναυαρίνου; Να πάει στην Πλατεία; Πού να πάει; Μόνο στο παρκάκι του σχολείου είναι ... έχει μια δυσκολία το παιδί, χάνει δηλαδή τον αυθορμητισμό του. Θα μου πεις και σε άλλες γειτονιές, πχ στα Κάτω Πατήσια πού να πάει. Εκεί πια δεν έχει να πάει. Είναι ξεκάθαρο δηλαδή. Είναι η αρχιτεκτονική της πόλης η οποία δεν έχει χρησιμοποιήσει καθόλου, εδώ για τη γειτονιά, το Πεδίο του Άρεως. Όποτε έχω πάει εκεί έχω δει πολύ λίγα παιδάκια. Συνήθως τα παιδιά εδώ πέρα κλείνονται μες στο σπίτι. Εγκλωβίζονται σε μια τηλεόραση, σε ένα Nintendo, σ' ένα παιχνίδι, στους υπολογιστές.

Αυτό που στερούνται τα παιδιά είναι ότι δεν κάνουν εύκολα σχέσεις. Έχουν δυσκολία σε αυτό. Και αυτό είναι κάτι που πρέπει να κάνει το σχολείο. Να κοιτάζει κατάματα τον κοινωνικό αναλφαβητισμό που υπάρχει σε όλη την κοινωνία και το εισπράττουν τα παιδιά.

## 11. Γιάννα – γονέας / Λυκαβηττός

*Δεν είναι το πιο φυσιολογικό πράγμα το γεγονός ότι όταν πηγαίνει το παιδί εδώ στο ωδείο γυρνά και μου λέει «μαμά ρίξανε δακρυγόνα;». Από τριάμισι χρόνων ήξερε τι θα πει δακρυγόνο. Αυτό τώρα δεν είναι απαραίτητα μια χρήσιμη γνώση για τα παιδιά. Με ρώτησε μια μέρα «μαμά, πυροβολούνε παιδιά στο δρόμο;» Αυτό βέβαια είναι μια τραγική εμπειρία. Βέβαια δεν ξέρω πως το βιώσανε άλλα παιδιά που δεν μένουν στα Εξάρχεια. Εντάξει βέβαια αυτά τα μαθαίνουν κι από την τηλεόραση... αλλά πρόκειται για πράγματα που συμβαίνουν στη γειτονιά τους.*

*Το κακό που έχει αυτή η γειτονιά είναι η έλλειψη χώρων, να πας σε ένα πάρκο, αυτό είναι το βασικό πρόβλημα, τα άλλα δεν είναι πρόβλημα.*

*Στον Άγιο Νικόλαο, στο Πάρκο Ναυαρίνου και στα Παναθήναια, εκεί παίζουν τα παιδιά. Υπάρχει και το Πεδίο του Άρεως, αλλά γενικά εγώ δεν πηγαίνω το παιδί μου συχνά εκεί. Που πάνε; Από το ένα σπίτι στο άλλο.*

*Όλα τα καταλαβαίνουν τα παιδιά. Το άλλο άσχημο εδώ είναι τα ναρκωτικά, αλλά δεν έχω πρόβλημα με αυτό, δεν έχω θέμα.*

*Στο σχολείο υπάρχουν πάρα πολύ ωραίοι άνθρωποι. Δηλαδή όταν ήρθα στο σχολείο εδώ βρήκα την υγεία μου. Στο προηγούμενο σχολείο πολλά από τα παιδιά είχαν πολύ διαφορετικά ερεθίσματα και το παιδί έκανε πάρα πολύ παρέα με τις δασκάλες, ενώ εδώ βρήκαμε την υγεία μας, κοινωνικοποιηθήκαμε. Από όλα έχει εδώ, έχει μεγάλη γκάμα παιδιών. Έχει προοδευτικό κόσμο, έχει πλούσιους, έχει μετανάστες, έχει βέβαια και πολλούς δήθεν ... έτσι καλλιτέχνες. Αλλά κανονικός κόσμος.*

*Γενικά όχι τα παιδιά από το Κολωνάκι δεν τα πολυβλέπουμε στο σχολείο. Βέβαια, φέτος υπήρχαν κάποιες περιπτώσεις παιδιών που ήταν σε ιδιωτικό σχολείο πιο πριν και ήρθαν σερ αυτό το σχολείο. Βλέπεις δηλαδή τέτοια σημάδια. Όχι ότι υπάρχει μαζική ροή, αλλά εντάξει, καταλαβαίνεις ότι με την κρίση δυσκόλεψαν τα πράγματα για τους γονείς.*

*Εμείς δεν ανήκουμε σε αυτό το σχολείο, αλλά στου Στρέφη. Το κριτήριο που άλλαξε σχολείο το παιδί ήταν ένα και μοναδικό. Ότι παίρνουν όλοι τα παιδιά από το Νηπιαγωγείο και τα πηγαίνουν εκεί. Κι έτσι φεύγει όλη η παρέα και ζητούσε και το παιδί να πάμε πάνω.*

*Έχει τεράστια σημασία το παιδί να κάνει παρέα με άλλα παιδιά στη γειτονιά. Είναι πολύ καλό και για τους γονείς αυτό και βολικό. Αφήνεις το παιδί σου σε ένα σπίτι που είναι ένα δρόμο πιο κάτω και κάνεις μια δουλειά, ή θα ξεκινήσουμε όλοι μαζί να πάμε σε ένα θέατρο, να κάνουμε μια βόλτα. Είναι άλλο πράγμα. Θα πας στη Μουριά και στο δρόμο θα συναντήσει και μια φίλη της, θα κάτσει. Έχει διαφορά. Ειδικά όταν είναι μοναχοπαιδί το παιδί.*

*Ο Σύλλογος Γονέων είναι πολύ δραστήριος, οργανώνει δραστηριότητες για τα παιδιά στο σχολείο, ασχολείται με τις γιορτές, κάνουν σκάκι, χορό, ακόμη και τα Σάββατα. Βέβαια εγώ δεν προλαβαίνω να πηγαίνω συχνά σε αυτά που κάνουν, δεν έχω χρόνο.*

*Εμείς δεν έχουμε πολυκαταλάβει ακόμη ότι υπάρχει υποχρηματοδότηση. Μόνο λίγο με τη θέρμανση είχαμε ένα θέμα, που άργησε να μπει πετρέλαιο, αλλά εγώ βάζω στο παιδί μου καμιά παραπάνω μπλούζα κι εντάξει*

Κάθε φορά που πηγαίνω στο σχολείο, άλλοι γονείς κοιτάζουν τα κουφώματα να δουν αν μπαίνει κρύο, κι εγώ κοιτάζω τη θέα. Είναι πολύ ωραίο σχολείο, θέα έχει, πράσινο έχει, αυλές έχει.

Τώρα, οι γονείς κάνουν διάφορα πράγματα, εννοώ ότι αν χαλάσει μια λάμπα, δεν είναι και τίποτα να την αλλάξει εσύ, αλλά αυτό δεν είναι εθελοντισμός όμως. Όλοι μας κάνουμε πράγματα τέτοιου τύπου... Βέβαια, άμα είναι να πέσει το ταβάνι στο κεφάλι των παιδιών έχεις δύο λύσεις. Ή θα το κλείσεις και θα πεις δεν μπορώ να λειτουργήσω ή θα βρεις άλλους τρόπους. Θα το λύσεις το συγκεκριμένο με κάποιο τρόπο, αλλά το ζήτημα είναι αν θα μείνεις εκεί ή αν θα πιέσεις κινηματικά για να γίνουν όλα αυτά. Αυτή είναι η διαφορά. Πρέπει πάντως να βρούμε τρόπους να επιβιώσουμε. Δεν γίνεται αλλιώς.

Είναι πολλοί κάτοικοι που έχουν τα πατρικά τους εδώ, ή που έχουν αγοράσει σπίτι. Όποιος μένει στα Εξάρχεια το έχει επιλέξει και μένει. Είναι γειτονιά με καλλιτέχνες, με καθηγητές από Πανεπιστήμια, με μηχανικούς, αλλά και με μετανάστες που βρήκαν εδώ δουλειά.

Τα παιδιά μας κάνουν παρέα με μετανάστες. Στο σχολείο θα γνωριστούν. Δε γίνεται αλλιώς, πάει το παιδί μου σχολείο, πάει και ο Αλβανός, θα γνωριστούνε. Πάνε μαζί στα παιδικά πάρτυ, βρίσκονται.

Μπορεί καμιά φορά να προκύψουν ζητήματα ανάμεσα στους γονείς... ή υπήρξε και μια περίπτωση που χρειάστηκε κάποιοι γονείς να υποστηρίξουμε μια δασκάλα που δεχόταν πιέσεις από άλλους γονείς για ζητήματα διδασκαλίας, ότι δηλαδή δε μάθαινε στα παιδιά αυτά που έπρεπε κτλ. Μερικοί γονείς μπορεί να έχουν απαιτήσεις που δεν αντιστοιχούν στην πραγματικότητα. Εντάξει, δεν είναι και Πανεπιστήμιο, Δημοτικό είναι. Οι γονείς είναι συχνά πρόβλημα.

Οι μετανάστες γονείς δε βγαίνουν καθόλου. Έχει τύχει να κανονίσουμε μαζί τους κάποιες δράσεις, αλλά γενικά υπάρχει ένα άγχος... Βέβαια έχουμε βοηθήσει οικογένειες που δεν είχαν χρήματα, το έχουμε κάνει.

Αυτό που έβλεπες παλιά τον γονιό πάνω από το βιβλίο του παιδιού, να ξέρει πόσο προχώρησε από την προηγούμενη μέρα, δεν υπάρχει πλέον. Κι αυτό είναι της κρίσης πιστεύω.

Κάποιοι θεωρούν ότι τα παιδιά εδώ είναι πιο εκτεθειμένα σε κινδύνους. Εγώ δε συμφωνώ. Έχει να κάνει με το πώς τα μεγαλώνουν οι γονείς τους. Εγώ στο σπίτι από μικρό όταν ήταν το παιδί μου δεν κάλυπτα ας πούμε τις γωνίες από τα έπιπλα. Θέλω το παιδί μου να μάθει να μεγαλώνει μέσα σε αυτό που υπάρχει. Ίσως να έχει γίνει πιο σκληρή και πιο ώριμη από άλλα παιδιά της ηλικίας της. Βέβαια, αυτό δε σημαίνει ότι μπορεί να τα εξηγήσει όλα. Δεν γίνεται.

Δεν θα δώσω στο παιδί μου πάντα ότι μου ζητήσει. Και δε νιώθω ενοχές. Έχει μάθει όμως πριν ζητήσει κάτι να ρωτάει «μαμά έχουμε λεφτά γι' αυτό;». Το σκέφτεται. Αλλά πολλοί γονείς νιώθουν ενοχές. Ενοχές που δεν μπορούν να παρέχουν πολλά στα παιδιά τους. Αυτό είναι θέμα, ναι.

Το παιδί μου είναι ένα παιδί του κέντρου. Μπορεί να είναι και ένα κοινωνικό πείραμα. Τι να πω. Μεγαλώνοντας θα δείξει.

## 12. Χρύσα – γονέας / Λυκαβηττός

*Ο Σύλλογος Γονέων του σχολείου μας είναι αρκετά ενεργός. Τα θέματα που κυριαρχούν στις συναντήσεις μας είναι κυρίως θέματα που άπτονται στα παιδιά και στα θέματα του σχολείου. Λόγω της εποχής τα θέματα κυρίως είναι οικονομικά, δηλαδή ελλείψεις, προβλήματα που δημιουργούνται και επειδή τελικά από τα οικονομικά απορρέουν πάντα και άλλα προβλήματα συζητούνται και προβλήματα συμπεριφορών των παιδιών, από τους δασκάλους προς τα παιδιά, και λαμβάνονται κάθε φορά κάποιες αποφάσεις. Έτσι λειτουργεί ο Σύλλογος.*

*Κάθε φορά προσπαθούμε να έχουμε κόσμο γύρω μας και με τις συνελεύσεις που γίνονται και με κάποιες ανακοινώσεις που βγάζουμε ώστε ο κόσμος να ενημερώνεται, να ξέρει τι γίνεται. Κάνουμε κάποια μαθήματα για τα παιδιά όπως σκάκι, θέατρο, χορό, τις Παρασκευές και τα Σάββατα. Γιατί τώρα επειδή υπάρχει αυτό το πρόβλημα το οικονομικό, πολλές οικογένειες δε μπορούν να το αντιμετωπίσουν και θέλουν τα παιδιά τους να κάνουν κάποιες δραστηριότητες. Αυτό βέβαια βοηθάει ώστε τα παιδιά να έχουν καλή επαφή μεταξύ τους, αλλά και οι γονείς να βρίσκονται και να παίρνουμε κι εμείς μηνύματα του τι συμβαίνει στο σχολείο-γιατί δε μπορείς να τα ξέρεις όλα-και να κουβεντιάζουμε μαζί τους τα θέματα που θεωρούμε σημαντικά.*

*Σχολικές Επιτροπές δεν υπάρχουν πια, έχουν καταργηθεί. Γίνεται από το Δήμο πια η χρηματοδότηση. Δεν ξέρω αν συμβαίνει σε όλα τα σχολεία και σε όλες τις περιοχές, υπάρχουν σχολεία τα οποία λειτουργούν με Διευθυντή ο οποίος έχει υπερ-καθήκοντα ως πούμε, που είναι και μάνατζερ και οικονομικός σύμβουλος κτλ και λειτουργούν έτσι, και υπάρχουν και άλλα σχολεία που απλά ζητούν λεφτά από το Δήμο, από τη Σχολική Επιτροπή του Δήμου πια.*

*Το έλλειμμα στη χρηματοδότηση έχει ήδη φανεί, καθώς ξεκινάει η χρονιά και ψάχνουμε να βρούμε αν θα έχει πληρωθεί το γκάτζι, η ΔΕΗ και ο ΟΤΕ, αν θα υπάρχει χαρτί στο φωτοτυπικό ή μελάνι, αν θα υπάρξουν τα βιβλία-που δεν υπάρχουν όλα... Και στο σχολείο μας πολλά από τα βασικά βιβλία λείπουν. Η Σχολική Επιτροπή από την άλλη δε μπορεί να βγάλει κονδύλι για την αγορά βιβλίων, είναι μόνο για τη συντήρηση του σχολείου. Από την άλλη και η συντήρηση δυσκολεύει.*

*Εμείς ως Σύλλογος Γονέων δε συμφωνούμε με την εθελοντική δουλειά που μπορεί να κάνουν οι γονείς στο σχολείο. Είναι πάρα πολύ κακό να ζητάς από έναν άνθρωπο που είναι ήδη άνεργος να κάνει απλήρωτη δουλειά. Άλλο να υπάρξει ένα οξύ πρόβλημα που εκείνη τη στιγμή πρέπει να αντιμετωπιστεί, εκεί ναι, αλλιώς όλα πρέπει να τα ζητάμε από το Δήμο... Υπάρχουν συνεργία του Δήμου, οι οποίοι πληρώνονται, οπότε θεωρούμε κι εμείς ότι πρέπει να τα ζητάμε από το Δήμο. Οπότε σαν Σύλλογος δε συμφωνούμε με αυτές τις πρακτικές. Τα έχουμε εναποθέσει όλα στον εθελοντισμό και τελικά είναι δίκαιο μαχαίρι αυτό το πράγμα. Είναι σα να διαχειριζόμαστε όλοι μαζί τη φτώχεια μας και να αφήνουμε στο απυρόβλητο ό,τι μας φταίει. Κι έτσι εμείς δεν είμαστε τόσο θετικοί με αυτό. Εμείς έχουμε κάνει μια ενημέρωση στους γονείς, έχουμε εξηγήσει τι είναι για μας εθελοντισμός και τι αλληλεγγύη, νομίζω ότι το κατανόησαν.*

*Ναι με την κρίση ήρθαν κάποιοι γονείς στο Σύλλογος Γονέων. Ουσιαστικά το σχολείο είναι κι αυτός ένας μικρόκοσμος της κοινωνίας. Βλέπεις ανθρώπους που κινούνται πιο ενεργητικά, που διεκδικούν... και άλλους που δεν κάνουν τίποτα ή που έχουν άλλες απόψεις για το πώς μπορούν να λυθούν τα ζητήματα. Πολλές φορές περιμένεις ότι θα*

έρθουν 100 σε μια συνέλευση και δεν τους έχεις ποτέ. Δεν είναι μεγαλύτερα τα ποσοστά που έρχονται στις Συνελεύσεις.

Διαφωνίες υπάρχουν στο Σύλλογο για την αντιμετώπιση ζητημάτων. Για παράδειγμα σε σχέση με την αγορά βιβλίων κάποιοι γονείς έλεγαν να αγοράσουν οι ίδιοι τα βιβλία για τα παιδιά τους. Τους εξηγήσαμε όμως ότι αν αρχίζουμε να βάζουμε το χέρι στην τσέπη θα αρχίσει μια κατρακύλα... που δε θα έχει τέλος. Είμαστε αντίθετοι με τα τη λογική που λέει ότι ο γονιός θα αντικαταστήσει τις ελλείψεις βάζοντας το χέρι στην τσέπη.

Είναι τόσα αυτά που συμβαίνουν, που κάποιοι γονείς συχνά θεωρούν μικρής σημασίας να ασχοληθούν με το σχολείο του παιδιού τους. Έχουμε κι αυτούς που επαναπαύονται, που τα αναθέτουν όλα δια αντιπροσωπείας και μετά τους βρίζουμε ότι δεν τα έκαναν καλά, γιατί δεν έγιναν με τον τρόπο που θα ήθελαν να γίνουν. Το έχουμε αυτό έντονα. Κι έτσι περιμένουν από σένα τα πάντα χωρίς να χρειαστεί να κουνήσουνε το δαχτυλάκι τους. Από την άλλη θεωρώ ότι καθένας βρίσκει ένα ρόλο μέσα σε διάφορες δραστηριότητες που θα οργανώσουμε.

Κάναμε ας πούμε ένα παζάρι τα Χριστούγεννα ένα το Πάσχα προκειμένου να μαζέψουμε κάποια χρήματα για να ενισχύσουμε τις δραστηριότητες, να μπορούμε να καλύψουμε κάποια έξοδα των παιδιών. Υπάρχουν παιδιά που δεν μπορούν να δώσουν τα χρήματα για μια εκδρομή. Όταν πηγαίνει όλη η τάξη εκδρομή και δίνονται αυτά τα 3 ευρώ για το πούλμαν ή δεν ξέρω γω τι, δεν μπορούν να μην πάνε 2-3 παιδιά. Πρέπει αυτό με κάποιο τρόπο να το καλύψεις.

Στο κτίριο του σχολείου μας παλιά στεγάζονταν δύο σχολεία. Κατά τη γνώμη μου γινόταν μια μικρή επιλογή. Στο ένα σχολείο πήγαιναν άνθρωποι της γειτονιάς και τέλος πάντων προσπαθούσε να γίνει μια επιλογή για να έχει λιγότερους αλλοδαπούς, τους οποίους κυρίως έστελναν στο άλλο σχολείο. Προσπαθήσαμε να το σπάσουμε αυτό με κληρώσεις, για να γίνεται η διαλογή με άλλους τρόπους και κριτήρια, γιατί περί διαλογής πρόκειται. Υπήρχαν δάσκαλοι που προσπαθούσαν να το κάνουν αυτό και να φτιάξουν τμήματα που θα έχουν μέσα τα πάντα και να μοιράζονται τα παιδιά εξίσου σε αυτά. Πολλοί γονείς δεν το καταλάβαιναν αυτό και θεωρούσαν ότι γίνονταν διακρίσεις, αλλά δεν γινότουσαν διακρίσεις, γινόταν αυτό που στην ουσία θα έπρεπε να γίνεται.

Όταν πρωτοξεκίνησε το παιδί μου σε αυτό το Δημοτικό, η κατάσταση ήταν πολύ καλύτερη. Υπήρχαν τμήματα με λιγότερα παιδάκια, με 14 ή 10 παιδάκια, το μάθημα γινόταν πάρα πολύ καλά και υπήρχαν και πάρα πολύ αξιόλογοι δάσκαλοι. Σιγά-σιγά με τον καιρό αυτό άρχισε να αλλάζει. Μετά τη συγχώνευση η κατάσταση έγινε τραγική. Δεν είναι ο μεγάλος αριθμός των παιδιών γιατί από τα 15 πήγαμε στα 18, στα 19... είναι ότι ξαφνικά μειώθηκε ο αριθμός των δασκάλων, κατά περίεργο τρόπο έφυγαν πάρα πολλοί καλοί δάσκαλοι-όχι ότι ακόμη δεν υπάρχουν κάποιοι καλοί δάσκαλοι στο σχολείο... μέχρι και πέρυσι κάποια προβλήματα που είχαμε αντιμετωπίζονταν με κάποιο τρόπο, τα συμπτώματα λύνονταν... Τώρα με όλα αυτά τα προβλήματα τα οικονομικά, δεν καλύπτεται πια τίποτα. Άρχισαν έτσι να εμφανίζονται πολλά προβλήματα.

Πάντα υπήρχαν μετανάστες εδώ, γιατί είναι και η γειτονιά τέτοια. Παιδιά που μένουν στο Κολωνάκι δεν είναι πολλά στο σχολείο μας, γιατί τα περισσότερα από αυτά πηγαίνουν σε ιδιωτικά σχολεία. Αυτοί που συνειδητά επιλέγουν το Δημόσιο είναι συνειδητοποιημένοι ότι θέλουν δημόσια εκπαίδευση για το παιδί τους. Οπότε οι μετανάστες εντάσσονται σε όλο αυτό, δηλαδή δεν είχαμε ποτέ συγκρούσεις «γιατί αυτός είναι μετανάστης» κτλ. Τα ίδια τα παιδιά δεν καταλαβαίνουν ότι το τάδε παιδί είναι από άλλη χώρα... είναι και χρόνια στην περιοχή γι' αυτό..



*Το ποσοστό των μεταναστών στο σχολείο μας έχει λιγοστέψει. Πριν από 7-8 χρόνια θυμάμαι περνάγαμε και ακούγαμε μόνο ξένα ονόματα. Αυτό σιγά-σιγά άλλαξε. Άλλο να έχεις ένα 3% και άλλο να έχεις 70% (μετανάστες μαθητές) και να είναι το 30% ελληνόπουλα. Εκεί λίγο μπλέκει το πράγμα. Χάνει και το παιδί σου τον μπούσουλα. Αλλά το να υπάρχει ένα ποσοστό ξένων παιδιών είναι θεμιτό. Γιατί συμβιώνουνε μια χαρά, δεν έχουνε πρόβλημα. Και ούτε οι κουλτούρες είναι πια και τόσο διαφορετικές. Βέβαια υπάρχει και ένα ποσοστό γονέων που δε θέλει το παιδί τους να κάθεται με μετανάστες... Αυτά υπάρχουν.*

*Το παιδί μου δεν θεωρεί τα Εξάρχεια ως γειτονιά του και δυσκολεύεται να την περιγράψει. Θεωρεί ότι είναι λίγο μοιρασμένα τα πράγματα. Το σχολείο είναι ουσιαστικά στην πάνω μεριά δεν είναι στα Εξάρχεια. Κανονικά τα παιδιά θα έπρεπε με βάση τα όρια του Υπουργείου Παιδείας να θεωρούν το σχολείο περιοχή τους αν μένουν από την Ιπποκράτους και πάνω. Από την Ιπποκράτους και κάτω είναι τα παιδιά που έχουν αλλάξει τη διεύθυνσή τους και απλά έχουνε πάει εκεί. Τα παιδιά όμως που μένουν από την Ιπποκράτους και πάνω είναι πολύ λιγότερα. Αλλά όντως το παιδί μου δε θεωρεί γειτονιά του τα Εξάρχεια. Το πολύ –πολύ μέχρι την Ιπποκράτους. Οι καθημερινές του κινήσεις δεν έχουν σχέση με τα Εξάρχεια. Εμείς επειδή είχαμε μια επαφή με τα Εξάρχεια ως φοιτητές, τα ξέρουμε τα Εξάρχεια, είχαμε μια επαφή. Το παιδί μας όμως όχι.*

*Τα παιδιά που μένουν πιο κάτω έχουν ίσως μια άλλη αντίληψη. Το ίδιο ίσως ισχύει και για τα παιδιά που οι γονείς τους τα πάνε στο πάρκο μετά το σχολείο για μια βόλτα. Εγώ δεν προλαβαίνω, δεν έχω αυτή τη δυνατότητα. Επίσης, κατά τη γνώμη μου, δεν είναι προσβάσιμες οι παιδικές χαρές τους γιατί έχουν πάρα πολλά προβλήματα... είναι επικίνδυνα. Δεν έχει φωτισμό... είναι επικίνδυνη περιοχή. Όταν λοιπόν ήταν μικρότερα τα παιδιά μου και δεν πηγαίνανε σχολείο, πηγαίναμε στη Δεξαμενή που ήταν λίγο πιο καλά τα πράγματα. Τώρα την έχουν κι αυτή παραμελήσει, τα χάλια της έχει κι αυτή. Δεν υπάρχουν γενικά χώροι στα Εξάρχεια για να παίζουν τα πιτσιρίκια. Ούτε μπορείς να τα ανεβάσεις στο Λυκαβηττό. Οι προσπάθειες που κάναμε να πάρουμε το ποδήλατό μας και να ανέβουμε στο Λυκαβηττό απέτυχαν διότι ανεβαίναμε στο Λυκαβηττό και μαζί με εμάς υπήρχαν 40 αυτοκίνητα πάνω στο παρκινγκ του Λυκαβηττού και οι μισοί έκαναν κόντρες ... για τα παιδιά δεν ήταν όμως κατάλληλος ένας τέτοιος χώρος.*

*Το αν θα αξιοποιήσει κάποια μέρη της γειτονιάς το σχολείο εξαρτάται από τον δασκάλους, από το τι θεωρεί αυτός ότι πρέπει... Είχαμε παλιά μια δασκάλα, η οποία πήγαινε για παράδειγμα τα παιδιά στο πάρκο Ναυαρίνου, για να δούνε κτλ. Εξαρτάται από το δάσκαλο και από τι ιδεολογία έχει, τι θέλει να δώσει στα παιδιά, αν θέλει να τα αποτρέψει από κάτι, αν θέλει να προκαλέσει το ενδιαφέρον τους με κάτι... εξαρτάται.*

*Έχουμε εκμεταλλευτεί παλιότερα ας πούμε κάτι προγράμματα που έκανε το Γαλλικό Ινστιτούτο. Κάποιες φορές μπορείς να εκμεταλλευτείς κάποια προγράμματα κάποιες φορές, κατά τη γνώμη μου δε χρειάζεται να τα εκμεταλλευτείς. Για παράδειγμα, τώρα που ξεκίνησε η ιστορία με τον Πικιώνη και το σχολείο μπήκε σε ένα πρόγραμμα να μάθουν τα παιδιά τον Πικιώνη, κτλ, κτλ, έπρεπε τα παιδιά να πάνε να δούνε κάποιους χώρους που τους έχει φτιάξει ο Πικιώνης. Υπήρχε τότε η αρχική σκέψη να ενταχθεί το σχολείο σε ένα πρόγραμμα της Αμερικάνικης Ένωσης. Εμείς σε αυτό ήμασταν αντίθετοι. Διότι και η Αμερικάνικη Ένωση και το Γαλλικό Ινστιτούτο και όλα αυτά είναι ιδρύματα τα οποία εκπορεύονται από χώρες με διαφορετικά ερείσματα. Δεν μπορεί το παιδί τώρα να μάθει τον Πικιώνη μέσα από την Αμερικάνικη Ένωση.*

*Οι περισσότερες δραστηριότητες και εκδηλώσεις που οργανώνονται, γίνονται στο χώρο του σχολείου. Με τα άλλα σχολεία δεν υπάρχει κάποια συνεργασία με τα άλλα σχολεία, ούτε μέσω των Συλλόγων έχουμε κάποια επαφή.*

*Πιστεύω ότι τα παιδιά θα περάσουν σε μια ηλικία αργότερα από τα Εξάρχεια. Προς το παρόν δεν τα καλύπτει σε κάτι. Αυτά θέλουν κάπου να παίξουν, να αθληθούν. Και τα Εξάρχεια, και το Κολωνάκι δεν έχουν χώρους για τα παιδιά. Είναι αφιλόξενα.*

*Στο Κολωνάκι και στην περιοχή, τα περισσότερα παιδιά πάνε σε ιδιωτικά σχολεία. Είναι πολύ δύσκολο με αυτά τα παιδιά να βρεθούν. Ο συνδυαστικός κρίκος των παιδιών είναι το σχολείο. Ένας λόγος από τους πολλούς που δε θα 'θελα το παιδί μου να πάει σε ένα ιδιωτικό σχολείο είναι ότι καταρχήν θα έχει συμμαθητές που θα μένουν σε άλλες περιοχές και δε θα είχε ένα κέντρο εδώ. Αυτό έχει μεγάλη σημασία για ένα παιδί. Εδώ όλοι οι συμμαθητές είναι δίπλα του.*

*Ο Σύλλογος Γονέων είναι αρκετά κοντά κι έτσι αρκετά δεμένος και αυτό σου δίνει και μια ασφάλεια. Δηλαδή εγώ ξέρω ότι αν πάω κάπου και αργήσω, κάποιος θα προσέχει το παιδί μου μέχρι να πάω. Ξέρω ότι αν χρειαστώ οτιδήποτε θα πάρω τη μαμά του τάδε και θα το πάρει μαζί να το ταΐσει, να κρατήσει το παιδί μου και να πάω το βράδυ να το πάρω. Αυτό ισχύει για όλους μας. Αυτό είναι γειτονιά. Δηλαδή έχουμε κρατήσει τουλάχιστον αυτό το κομμάτι. Μπορεί να μη συμφωνούμε σε τίποτα, να μην έχουμε καμία επαφή άλλου τύπου, αλλά αυτό το κομμάτι το κρατάμε. Δηλαδή το σχολείο, τα παιδιά, η γειτονιά, αυτό το πράγμα έχει μια δυναμική.*

*Το πώς θα αντιμετωπίσουν τα παιδιά τα διάφορα φαινόμενα της κρίσης που βλέπουν στο δρόμο, όπως οι άστεγοι κτλ εξαρτάται από το πώς το χειρίζονται οι γονείς. Στην αρχή βλέπεις ότι φοβούνται, είναι επιφυλακτικοί, κάνουν ένα κύκλο γύρω, δηλαδή δεν πάνε πολύ κοντά... μετά προσπαθείς σιγά –σιγά να τους εξηγήσεις κάποια πράγματα... για το τι σημαίνει άστεγος, γιατί αυτός ο άνθρωπος είναι άστεγος, να εξηγήσεις τι είναι όλο αυτό που προκαλεί αυτή την κατάσταση και το ίδιο πράγμα και για τους χρήστες, γιατί όλα αυτά είναι φαινόμενα που προκαλούνται από τα ίδια προβλήματα. Δεν είναι κάτι ξεχωριστό. Δεν είναι ότι ξαφνικά κάθισε ο άλλος κι άρχισε να κάνει χρήση ουσιών, κάποιο λόγο έχει, από κάπου ξεκινάει όλο αυτό το πράγμα. Ε, έχει μεγάλη σημασία το παιδί να το ξέρει, γιατί θα το αποτρέψει και από μια τέτοια κατάσταση αργότερα και ειδικά εδώ. Και το να έχεις μια τέτοια εικόνα συνέχεια μπροστά σου λίγο σε κάνει και την αφομοιώνεις και δε σε ξενίζει πια κι αυτό είναι κακό. Είναι κακό να σου φαίνεται κάτι φυσιολογικό και να λες θα πέσω πάνω σε δυο άστεγους κάτω, θα βρω και κάποιους χρήστες πιο πέρα, δεν είναι έτσι... Γιατί πρέπει να καταλάβεις ότι κι αυτή είναι μια ανθρώπινη ύπαρξη κι ότι εκεί θα μπορούσες να είσαι κι εσύ, θα μπορούσε να είναι κι ο πατέρας σου, θα μπορούσε να είναι η μάνα σου και όλο αυτό το πράγμα πρέπει να το αντιμετωπίσεις. Νομίζω ότι τα παιδιά το καταλαβαίνουν....*

*Όπως επίσης είναι πολύ έντονη η αστυνόμευση στα Εξάρχεια. Κι αυτό από πολύ μικρά πια ξεχωρίζουν. Δηλαδή η κόρη μου έβλεπε έναν αστυφύλακα κι έλεγε «εντάξει, αυτός είναι κύριος, γιατί δε φοράει το κράνος». Επειδή τα δικά μου τα παιδιά μεγαλώνουν σε ένα σπίτι που οι γονείς τους είναι μέσα στο κίνημα, βλέπουν την παρουσία τους αρνητικά. Άλλα παιδιά μπορεί να θεωρούν και φυσιολογικό να υπάρχει όλο αυτό γύρω. Άλλα το θεωρούν ότι τους προστατεύουν. Τότε που είχε γίνει η ιστορία με το Γρηγορόπουλο, πάρα πολλά παιδιά που ζούσαν από την Ιπποκράτους και κάτω, με όλες αυτές τις μολότητες, τους κάδους που καίγανε, είχαμε παιδιά που αποκτούσανε μετά φόβους πολύ έντονους. Δεν κοιμόντουσαν τα βράδια, αναγκάζονταν οι γονείς τους να κρατούν κλειστά τα πατζούρια...*

*Η περιοχή κοντά στην Ιπποκράτους με την περιοχή γύρω από τον περιφερειακό έχει μεγάλη διαφορά. Στον περιφερειακό δεν υπάρχει ούτε ένα μαγαζί. Δεν υπάρχει δηλαδή κάπου που να πας και να μιλήσεις και να βρεις το γείτονά σου. Θα αναγκαστείς να κατέβεις Ιπποκράτους, αλλά δε θα δεις το δικό σου γείτονα, θα δεις τον άνθρωπο που ζει στην Ιπποκράτους. Είναι λόγω ξεκομμένο εκεί πάνω το κομμάτι αυτό. Πρέπει να κάνεις προσπάθεια για να έχεις επαφή με τους γείτονους σου εκεί.*

*Συχνά και οι δραστηριότητες των παιδιών τα απογεύματα, αποτελούν ένα κέντρο επαφής για τις μαμάδες.*

*Τα ίδια τα παιδιά ως αρνητικά της γειτονιάς τους θεωρούν την καθαριότητα, το τι δεν έχουν πού να παίζουνε, πού να κάνουν ποδήλατο, τα καταλαβαίνουν αυτά.*

*Το σχολείο στο Λυκαβηττό, επειδή έχει αυτή την καλή φήμη, όλοι επιλέγουν να πάνε τα παιδιά τους εκεί. Ακόμη και οι δάσκαλοι του Στρέφη πάνε τα παιδιά τους στο Λυκαβηττό. Κάποιοι λέγοντας ότι «α! δε θέλω το παιδί μου να είναι μαζί μου στο σχολείο», που στην ουσία εγώ πιστεύω ότι απλά θεωρούν ότι είναι καλύτερο το περιβάλλον για το παιδί τους και γι' αυτό το στέλνουν εκεί.*

*Ο λόγος που οι περισσότεροι γονείς θέλουν να στείλουν το παιδί τους στο σχολείο αυτό είναι η φήμη που έχει, καθώς έχει ένα καλό δυναμικό από δασκάλους. Επίσης ο Σύλλογος Γονέων είναι συγκροτημένος, έχει δραστηριότητα και έδειχνε να προστατεύει το παιδί μου. Για μένα ήταν σημαντικό αυτό. Μετά ήταν και η πρώτη επαφή με το Νηπιαγωγείο, που ήταν πολύ θετική.*

*Δεν πιστεύω ότι το αυξημένο μορφωτικό επίπεδο των γονέων των παιδιών του σχολείου συμβάλλει στην καλύτερη ένταξη των μεταναστών. Δε θεωρώ ότι ο μορφωμένος είναι και καλλιεργημένος πάντα, και υπάρχει ένα μεγάλο κομμάτι που σε ένα βαθμό είναι “δήθεν” και είναι έντονο στο σχολείο μας αυτό.*

### 13. Ζωή - δασκάλα / Γκράβα

*Ο Σύλλογος Γονέων δεν είναι ενεργός κάθε χρόνο. Δηλαδή, είναι ένας ενεργός σύλλογος τα τελευταία χρόνια... έχει κάνει πάρα πολλές δράσεις, αλλά συμβαίνει το εξής: κάθε χρόνο, ιδίως όταν κάποιοι γονείς φεύγουν από το σχολείο, μπορεί πχ τα παιδιά τους να πάνε γυμνάσιο. Κάθε χρόνια προκύπτει ένα ζήτημα στο πως αυτό θα συνεχιστεί. Πέρυσι για παράδειγμα είχαμε μπει οι ίδιοι οι δάσκαλοι σε αυτή τη διαδικασία να φωνάζουμε τους γονείς να τους εξηγήσουμε τι είναι ο σύλλογος γονέων. Ας πούμε οι μετανάστες γονείς, γιατί στην πλειοψηφία τους οι γονείς είναι πρόσφυγες μετανάστες κτλ..δεν γνωρίζουν καν για αυτές τις δομές ή πως μπορούν να παρέμβουν. Οπότε εκεί πρέπει ο σύλλογος διδασκόντων να εξηγήσει..*

*Ναι υπάρχει ένα προηγούμενο αλλά πολλές φορές, αλλά επειδή ο χρόνος ζωής ενός συλλόγου είναι για ένα χρόνο -γιατί κάποιοι γονείς μπορεί να έχουν τα παιδιά τους στην έκτη ή κάποιοι μπορεί να μετακομίσουν ή κάτι άλλο- κάθε χρόνο γίνονται εκλογές από την αρχή για να γίνει ο σύλλογος γονέων.*

*Στο πλαίσιο της κρίσης δεν βλέπουμε να ενεργοποιείται απαραίτητα ο σύλλογος γονέων περισσότερο. Τι θέλω να πω; Σε αυτό το σχολείο το συγκεκριμένο, σε αυτό το δείγμα, παλιά έπαιζαν πάρα πολλές δράσεις γιατί τις σήκωναν πάρα πολύ και κάποιοι συγκεκριμένοι γονείς. Αυτό σταμάτησε κάποια στιγμή που φύγανε οι γονείς που ήτανε πιο δραστήριοι ή αν δε φύγανε μπορεί να είχανε πάρα πολλές υποχρεώσεις και να μην προλάβαιναν πια να αναλάβουν τα καθήκοντα των μελών του συλλόγου, οπότε σταμάτησε να υπάρχει σύλλογος. Δηλαδή άργησε πάρα πολύ να ξανακινητοποιηθεί κόσμος σε αυτή τη διαδικασία και νομίζω ότι ξαναξεκίνησε όταν το σχολείο άνοιξε σε πάρα πολλές δράσεις και τους καλούσε όλο και περισσότερο. Δηλαδή χρειάστηκε κάποιος χρόνος στην αρχή για να αποκτηθεί μια εμπιστοσύνη στο σχολείο, για να έρθουν και σε ένα σύλλογο, για να δουν ότι έχει νόημα αυτό..*

*Όσον αφορά τη σχέση του σχολείου με τη τοπική αυτοδιοίκηση, αυτό που έχω εισπράξει εγώ είναι ότι εμείς θα απευθυνθούμε στο Δήμο για κάτι που έχει να κάνει με το σχολείο. Μέσω της Σχολικής Επιτροπής, όπως το αντιλαμβάνομαι εγώ παίζει μια διαχείριση των πόρων που έρχονται στα σχολεία, αλλά από εκεί και πέρα σε σχέση με τους τοπικούς φορείς νομίζω ότι τελικά είναι πολύ ελάχιστες. Δηλαδή δεν μπορώ να σκεφτώ κιόλας πρωτοβουλίες που παίρνει ο Δήμος για το σχολείο.*

*Περιπτώσεις συνεργασίας με φορείς ας πούμε είναι μία περίπτωση συνεργασιών με το ΚΕΘΕΑ που γινόντουσαν κάποια εργαστήρια με τους γονείς για τα παιδιά, μετά, μετά από δική μας αίτηση στο Δήμο- μια συνεργασία στην οποία ανταποκρίθηκε- ήταν όταν ψάχναμε να βρούμε τρόπους για σίτιση στα παιδιά και τελικά βρήκαμε από το βρεφονηπιακό σταθμό του Δήμου Αθηναίων κάποιες μερίδες. Αλλά θέλω να πω ότι προφανώς πρέπει εμείς να ευαισθητοποιήσουμε εμείς αυτές τις ανάγκες στο Δήμο, να δούμε τι μπορεί να υπάρχει εκεί να ρωτήσουμε και αν κάτι υπάρχει τότε μπορεί και να ανταποκριθούν.*

*Το σχολείο στεγάζεται μαζί με πάρα πολλά σχολεία και έχει και πολλές εγκαταστάσεις, έχει ένα πάρκο που πηγαίνουν τα παιδιά, έχει από πάνω κολυμβητήριο που έχει ειδικές τιμές για τους μαθητές των σχολείων, έχει στίβο για να τρέχουν, επειδή είναι πολύ μεγάλο το κτήριο που στεγάζεται το σχολείο τα παιδιά περνούν πάρα πολλές ώρες εκεί. Δηλαδή το θεωρούν κεντρικό κομμάτι της γειτονιάς. Αλλά είναι και αυτή η ιδιαίτερη συνθήκη βέβαια.*

Σε γενικές γραμμές δεν υπάρχει κοινωνική ανομοιογένεια στους μαθητές. Στη γειτονιά κατά βάση μένουν μετανάστες, πρόσφυγες, ή έλληνες πολύ χαμηλών εισοδηματικών τάξεων, μπορεί να έχουμε μια μέση κατάσταση, Έλληνες δηλαδή που ανήκουν στη μεσαία τάξη αλλά μετρημένους στα δάχτυλα. Είναι πολύ μικρές οι εξαιρέσεις στον κανόνα δηλαδή. Και νομίζω ότι φέτος ο αριθμός των εξαιρέσεων αυξήθηκε γιατί κάποιοι γονείς που έμεναν στη γειτονιά αποφάσισαν να μη στείλουν τα παιδιά τους σε ιδιωτικό και να τα στείλουν στο σχολείο.

Λίγες περιπτώσεις παίρνουν τα παιδιά τους από το σχολείο γιατί προτιμούν να τα πάνε αλλού. Τα τρία δημοτικά σχολεία που υπάρχουν στην Γκράβα, το ένα από τα τρία έχει μεγαλύτερο ποσοστό ελλήνων μαθητών. Πάρα πολλοί γονείς όταν έρχονται να γράψουν το παιδί τους ζητάνε να πάει εκεί, ή να πάει επειδή είναι το αδελφάκι του εκεί, γιατί τα παιδιά μοιράζονται μετά στα τρία σχολεία δεν τα γράφει ο γονέας όπου θέλει. Οπότε υπάρχουν περιπτώσεις γονιών που θέλουν να στείλουν τα παιδιά τους σε ένα συγκεκριμένο σχολείο και κατά βάση πρόκειται για Έλληνες γονείς.

Εμάς μας προτιμάνε οι μετανάστες γιατί αισθάνονται μεγαλύτερη φιλοξενία στην υποδοχή. Δηλαδή μπαίνοντας στο σχολείο, υπάρχουν παντού γραμμένες διάφορες λέξεις σε όλες τις γλώσσες, δηλαδή καλημέρα, συνθήματα, αυτά... Οπότε μπαίνοντας εκεί ένας γονέας και βλέπει κάτι από τη δική του χώρα από τη δική του κουλτούρα αισθάνεται αμέσως ότι είναι αποδεκτός εκεί. Από την άλλη, σε κάποια από τα δίπλα σχολεία μπορεί να αντιμετωπίσουν μέχρι και εχθρική συμπεριφορά. Εννοώ ότι υπήρξαν περιστατικά όπου οι δάσκαλοι ζητούσαν χαρτιά νομιμότητας για να τα γράψουν στο σχολείο, παρότι για την εγγραφή αυτά δεν είναι απαραίτητα. Και γίνεται αμέσως κατανοητό στο μετανάστη ότι εδώ πέρα δεν είναι ιδιαίτερα αποδεκτός.

Δεν υπάρχει ένας γενικός κανόνας σε σχέση με την εθνικότητα των γονέων και στο πόσο οικεία νιώθουν στο σχολείο. Υπάρχουν περιπτώσεις γονέων από ανατολική Ευρώπη, οι οποίοι επειδή είναι πιο πολλά χρόνια εδώ μπορεί στην αρχή να αισθάνονται κάπως περίεργα με τους αφιχθέντες Σύριους ή Αφγανούς κτλ..το οποίο όμως δεν είναι ο κανόνας. Αυτό έχει να κάνει με την προσωπικότητα του κάθε γονέα και τις προκαταλήψεις του κτλ. Από την άλλη υπάρχουν και νεοεισαχθέντες γονείς από Συρία κτλ οι οποίοι μέχρι να προσαρμοστούν στο σχολείο αισθάνονται ότι μπορεί να υπάρχει μια εχθρική αντιμετώπιση μέχρι να εμπιστευτούν τελικά το σχολείο, τους γονείς.

Οι γονείς αποκτούν σχέση μεταξύ τους. Και το σχολείο μπορεί να συμβάλλει ιδιαίτερα σε αυτό. Τα πρώτα χρόνια θυμάμαι ότι υπήρχε κουβέντα ότι πολλοί γονείς δεν έχουν αναπτύξει σχέσεις μεταξύ τους και μέσα από διάφορες μικρές δραστηριότητες που έφερναν τους γονείς στο σχολείο (κάποιες γιορτές ή κάποια μαθήματα που κάναμε στους γονείς) γνωρίζονταν και έτσι σιγά - σιγά αναπτύσσανε σχέσεις. Αυτό που νομίζω είναι ότι μπορεί να μη γινόταν εύκολα αν δεν έπαιρνε την πρωτοβουλία το σχολείο κάπως να τους φέρει σε επαφή. Ιδιαίτερα από γονείς και μητέρες κυρίως που έρχονταν από χώρες όπως το Αφγανιστάν που το καθεστώς τους είναι λίγο περίεργο -δε βγαίνουν από το σπίτι και όλα αυτά... Αυτό που φαίνεται σε πρώτη φάση... μένουν σε αυτούς που γνωρίζουν που είναι ίδιας εθνικότητας, και ιδιαίτερα κάποιες εθνικότητες είναι πιο δύσκολες να ανοιχτούν σε άλλες.

Οι περισσότεροι γονείς που είναι μετανάστες έχουν πολύ περισσότερες προσδοκίες από τα παιδιά τους. Δηλαδή δε θέλουν τα παιδιά τους να καταλήξουν εργάτες και να χρειαστεί και αυτοί να μεταναστεύσουν αργότερα, οπότε κινητοποιούν πού τα παιδιά τους στο να διαβάσουν... ειδικά από Βουλγαρία, Ουκρανία, Αλβανία... και αυτά θέλουνε, έχουνε μεγάλες προσδοκίες. Κάποιοι άλλοι γονείς, πολιτικοί μετανάστες που ήταν γιατροί

κτλ..έχουν και αυτοί προσδοκίες αν και το πρώτο που τους ενδιαφέρει είναι η προσαρμογή. Δηλαδή εκεί το βασικό τους άγχος είναι τα παιδιά τους να μάθουν τη γλώσσα. Να μιλήσουν με τα άλλα παιδιά να μπορέσουν να νιώσουν καλά στο σχολείο, να νιώσουν ασφαλείς.

Υπάρχουν γονείς που έρχονται για πρώτη φορά στην Ελλάδα που δεν ξέρουν ότι υπάρχουν δομές που δικαιούνται όπως η τάξη υποδοχής. Οπότε δεν μπορούν να διεκδικήσουν γιατί δεν ξέρουν καν. Καταλήγουμε εμείς να λέμε στους γονείς κάντε αίτηση εδώ για να συμπληρωθεί ο επαρκής αριθμός για να υπάρξει δάσκαλος στην τάξη υποδοχής. Οι γονείς είναι πιο απαιτητικοί στο γνωστικό αντικείμενο όταν τα παιδιά είναι γεννημένα στην Ελλάδα, έχουν πολύ υψηλές προσδοκίες να πάνε τα παιδιά πανεπιστήμιο, οπότε εκεί βλέπεις ότι έρχονται πολύ συχνά να ρωτήσουν για τις επιδόσεις τους. Δεν έχει τύχει να πούνε ότι κάτι δε γίνεται καλά και πρέπει να γίνεται αλλιώς ας πούμε. Υπάρχει δηλαδή ως επί το πλείστον καλή σχέση με τους γονείς και τους δασκάλους. Οι Έλληνες γονείς είναι πιο λίγοι, υπάρχουν κάποιοι που ασκούν πολύ βοηθητικό ρόλο σε σχέση με όλη αυτή τη φάση, ενδιαφέρονται να έρθουν σε επαφή με τους μετανάστες γονείς, και πολύ μικρό ποσοστό - δηλαδή μπορεί να είναι 3 γονείς σε όλο το σχολείο- που ενοχλούνται από την παρουσία τόσων μεταναστών στο σχολείο. Δηλαδή μπορεί να μην αισθάνονται καλά με το γεγονός ότι το παιδί τους πάει σχολείο με τόσους μετανάστες.

Ένας παράγοντας είναι ότι το ποσοστό των Ελλήνων είναι πάρα πολύ μικρός. Το οποίο δεν αποτυπώνει ακριβώς την σύνθεση της γειτονιάς γιατί νομίζω ότι υπάρχουν Έλληνες γονείς που αποφεύγουν να στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο ης Γκράβας. Δεν υπάρχει πολύ αντιστοιχία αφού άλλωστε το ένα από τα τρία σχολεία έχει πολύ χαμηλό αριθμό μεταναστών. Αφετέρου οφείλεται και στο σχολείο που θέλουν οι δάσκαλοι και οι γονείς να λειτουργούν σε μια κοινότητα που θα λύνουν τέτοια ζητήματα.

Επικοινωνία με τα άλλα σχολεία υπάρχει σπάνια. Υπάρχει όμως επικοινωνία μεταξύ των τριών διευθυντών που έτσι κι αλλιώς δεν μπορούν να κάνουν και αλλιώς, μαζί μοιράζουν τα παιδιά στην αρχή του έτους κτλ. Όλοι μαζί όμως σας σύλλογος διδασκόντων των τριών σχολείων πολύ σπάνια θα βρεθούμε, ίσως σε κάποια σεμινάρια. Ακόμη και μια εκδήλωση στην οποία να συμμετέχουν και τα 3 δημοτικά δε μπορώ να θυμηθώ.

Πριν ξεκινήσουν οι δράσεις με στόχο τη λειτουργία της σχολικής κοινότητας τα πράγματα είναι πολύ δύσκολα. Κάποια σημερινά κεκτημένα του συλλόγου στην αρχή ήταν αδιανόητα. Μπορεί να έβγαине η διευθύντρια με πολύγλωσσες ανακοινώσεις και να γινόταν από κάτω σφαγή : τι είναι αυτά τώρα σε ελληνικό σχολείο είμαστε κοκ.....

Νομίζω ότι γενικά δε θέλουμε σχολεία γκέτο με την έννοια ότι έχουμε μόνο σχολεία Ελλήνων ή μόνο σχολεία μεταναστών, περιθωριοποιώντας έτσι κάποιες κοινωνικές ομάδες. Τώρα σε ποιά ποσοστά μπορεί να λειτουργήσει-αν θα είναι 70-30 ή 60-40- δεν έχει να κάνει με τη δυναμική του μαθησιακού πληθυσμού, όσο με τη διαχείριση αυτού του δυναμικού εκ μέρους του σχολείου με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Δηλαδή άλλα πράγματα θα κάνει κανείς σε ένα σχολείο που είναι 70 - 30 άλλα σε ένα που είναι 50 - 50 . Περισσότεροι μετανάστες δε σημαίνει απαραίτητα περισσότερη προσπάθεια, γιατί και μόνο 7 μετανάστες από 7 διαφορετικές χώρες να έχεις σε όλο το σχολείο πάλι εφτάγλωσση ανακοίνωση θα πρέπει να κάνεις. Άρα η δουλειά δεν θα αλλάξει ποιοτικά. Και από την άλλη αν δεν υπάρχουν δομές το θέμα είναι να δημιουργηθούν αυτές οι δομές. Είναι πρόβλημα η έλλειψη δομών αλλά δεν είναι αντίστοιχα πρόβλημα η αναλογία ανάμεσα στους μαθητές. Γιατί αφού υπάρχουν δομές που μπορεί να υποστηρίξουν αυτό το πληθυσμιακό ποσοστό, γιατί πάλι αν τρία παιδιά δεν ξέρουν ελληνικά θα χρειαστούμε τάξη υποδοχής. Το ζητούμενο είναι τελικά με αυτό το υλικό που υπάρχει να γίνει η καλύτερη δυνατή δουλειά. Σίγουρα βέβαια οι απαιτήσεις είναι μεγαλύτερες όπου και οι ανάγκες είναι μεγαλύτερες.

*Όχι δεν κάνουμε πράγματα στη γειτονιά όλοι μαζί. Υπάρχουν μεν 22 σχολεία-γυμνάσια λύκεια ... κάθε σχολείο όμως έχει τη δική του πολιτική με την έννοια ότι ο συγκεκριμένος κάθε φορά σύλλογος αποφασίζει για τις ανάγκες, για το πώς θα αντιμετωπίσουν το κάθε θέμα.*

*Για τη Γκράβα λέγανε ότι είναι ένα σχολείο με φοβερή βία, πολλά έκτροπα κτλ...αυτό δε νομίζω ότι οφείλεται στο ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού αλλά στο πώς διαχειρίζεται το πληθυσμό αυτό τα σχολεία. Θα μπορούσαν να γίνουν πάρα πολλά άλλα πράγματα σε ένα χώρο που είναι μαζεμένα τόσα πολλά σχολεία και να έχουμε θετικά αποτελέσματα. Τα παιδιά που έρχονται σε αυτά τα σχολεία έχουνε πολλά ζητήματα που κανείς δε φαίνεται να τα αντιμετωπίζει σε βάθος, ε σε μια τέτοια δυναμική προφανώς θα υπάρχουν και πάρα πολλά περιστατικά, εδώ σε ένα σχολείο ακούς να γίνονται διάφορα.*

*Σίγουρα ένα θέμα είναι ότι δεν υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στα σχολεία, αλλά και ότι πολλές φορές βλέπεις ανταγωνιστικότητα ανάμεσα στους μαθητές του διπλανού σχολείου. Δεν το αισθάνονται δηλαδή σαν ένα το συγκρότημα, καμία τέτοια αίσθηση. Αισθάνονται ότι το σχολείο τους είναι το καλύτερο και αυτή η λογική σε ένα βαθμό υπάρχει και στους εκπαιδευτικούς που δε τους ενδιαφέρει τι θα κάνει το δίπλα σχολείο. Και σίγουρα συνεπώς είναι πιο εσωστρεφές το κάθε σχολείο.*

*Το βασικό είναι ότι δε λειτουργούν σαν ένα τα σχολεία, ενδεικτικό είναι το γεγονός ότι τυχαίνει το δημοτικό να συνεργαστεί με ένα γυμνάσιο, όπου μπορεί να γνωρίζονται κάποιοι δάσκαλοι με κάποιους καθηγητές και να γίνει κάποια δράση που να αφορά τα δύο σχολεία, και βλέπεις τα παιδιά της έκτης δημοτικού ότι δηλώνουν τα σχολεία που έχουν συνεργαστεί με το σχολείο τους.*

*Το κτιριακό είναι και αυτό ένα ζήτημα γιατί τα κτήρια είναι πολύ επιθετικά, δηλαδή εκτός ότι είναι πολύ μικρά τα προαύλια, όλο τσιμέντο, κάγκελα κτλ.. Είναι φοβερό όταν κάποια στιγμή συστεγάστηκε στην Γκράβα ένα άλλο δημοτικό με ένα γυμνάσιο, που σε ένα ήδη πάρα πολύ μικρό προαύλιο μπήκε ένα τεράστιο συρματοπλέγμα για να διαχωρίσει τα παιδιά. Το νηπιαγωγείο δε το είχανε σε ένα άλλο κλουβί με άλλο συρματοπλέγμα. Όταν δηλαδή το κτίριο από μόνο του μιλάει και λέει τώρα εδώ διαχωρίζουμε αυτό από εκείνο, δίνει ένα μήνυμα και στα παιδιά.*

*Υπήρχε φόβος και κατά τη γνώμη μου ήταν η εύκολη λύση για κάποιους. Το να διαχειριστείς ζητήματα, πχ την επιθετικότητα στην εφηβεία και να μπορέσεις να κάνεις τα παιδιά όχι απλά να συνυπάρχουν με μικρότερα αλλά και να τα προσέχουν, όλο αυτό θέλει πολύ περισσότερη δουλειά, από το να πεις εντάξει βάζω συρματοπλέγματα, τα διαχωρίζω και τελειώνει εκεί η υπόθεση. Είναι θέμα φιλοσοφίας σίγουρα αλλά είναι και η εύκολη λύση.*

*Νομίζω αφενός ότι το γεγονός ότι πάλι είναι πιο εύκολο για έναν καθηγητή ή έναν δάσκαλο που περνάει για δύο χρόνια από αυτό το σχολείο να κάνει κάτι πιο μικρό στο σχολείο του. Έτσι κι αλλιώς δεν υπάρχει σαν υποχρέωση το να πάμε σα σύλλογος να συνεργαστούμε με τα άλλα σχολεία. Οποιαδήποτε από κοινού εκδήλωση απαιτεί ένα παραπάνω τρέξιμο από την πλευρά των εκπαιδευτικών, και για να μουν σε αυτή τη διαδικασία πρέπει να έχουν ένα κίνητρο. Αν δεν υπάρχει το προσωπικό κίνητρο μιας τέτοιου τύπου αντίληψης για το πως πρέπει να δουλεύει το σχολείο δεν μπαίνει στη διαδικασία κανείς να το κάνει. Η εύκολη λύση είναι να πει είμαι σε αυτό το σχολείο θα δουλέψω εδώ πέρα και τέλος. Έχει να κάνει με τη φιλοσοφία που αντιμετωπίζει το ίδιο του το έργο. Δεν υπάρχει ένας κεντρικός χώρος για όλα τα σχολεία αλλά υπάρχουν κοινόχρηστοι χώροι τους οποίους μπορούν*

κάποια σχολεία να χρησιμοποιήσουν μετά από άδεια. Αλλά δε συναντιούνται και πουθενά αυτά τα σχολεία, υπάρχουν μόνο δύο μεγάλοι διάδρομοι που είναι τα περάσματα για να πάνε το πρωί στο σχολείο και να επιστρέψουν.

Στη γειτονιά γνωρίζονται τα παιδιά, οπότε γνωρίζουν και παιδιά από άλλα σχολεία. Και εκεί υπάρχουν δύο εναλλακτικές δηλαδή ή θα έχουν και φίλους σε άλλα σχολεία που έχει τύχει πχ σε γιορτές να μας πουν οι μαθητές μην κάνετε την ίδια μέρα με το τάδε σχολείο γιατί θέλω να πάω να δω το φίλο μου στη γιορτή τους. Υπάρχει όμως και το αντίστροφο όπου μπορεί να έχουν ανταγωνιστική σχέση τα δύο παιδιά γιατί είναι σε διαφορετικά σχολεία, οπότε μέχρι και να τσακώνονται για αυτό στο πάρκο. Είναι μόνο 3 δημοτικά οπότε δεν θα πάει όλο το ένα δημοτικό στο ίδιο γυμνάσιο αλλά θα χωριστούν κάπως τα παιδιά, πολλές φορές τυχαίνει να είναι στα δίπλα γυμνάσια οι παλιοί συμμαθητές τους και να βρίσκονται στη γειτονιά. Δε γνωρίζονται όλοι με όλους γιατί είναι πάρα πολλά τα παιδιά. Και μετά έρχονται και από άλλα δημοτικά.

Έχουμε καταλάβει τη συρρίκνωση σε σχέση με τις χρηματοδοτήσεις. Καταρχήν εδώ και δύο χρόνια συζητιέται πώς πρέπει να βρίσκουμε εναλλακτικούς τρόπους κάλυψης των αναγκών, δεν έχουμε χαρτί, μελάνια. Φαίνεται καθημερινά από τα πολύ μικρά - μικρά πράγματα. Και για αυτό ψάχνουμε εναλλακτικούς τρόπους με μικρότερες δαπάνες. Και επειδή μέσα στη κρίση εμφανίστηκαν διάφορες προσφορές τις εκμεταλλευτήκαμε, πχ επειδή το θέατρο του Νέου Κόσμου είχε μόνο Κυριακή δωρεάν είσοδο για τα παιδιά, έδιναν ραντεβού με τους καθηγητές την Κυριακή και πήγαιναν στο θέατρο ... ή εκδρομές στην Πάρνηθα που κοστίζει μόνο το λεωφορείο. Δε χάσανε τις εκδρομές τους σε καμία περίπτωση. Τη σίτιση την έχει αναλάβει ο σύλλογος διδασκόντων και την έχει εντάξει στα πλαίσια του ολοήμερου προγράμματος.

Υπάρχουν φαινόμενα που να μην μπορεί να συντηρηθεί μια σχολική υποδομή. Εκτός του ότι τα κτήρια είναι πολύ παλιά από κάτω τα κτήρια της Γκράβας έχουν ένα τεράστιο υπόγειο χώρο που είχε γεμίσει με ποντίκια για ένα διάστημα και εκλιπαρούσαμε κάποιος να έρθει για απολύμανση κτλ. Το οποίο έγινε μετά από πάρα πολλές εκκλήσεις. Ή είχαμε μείνει χωρίς θέρμανση και αναγκαζόμασταν εμείς να κάνουμε την αποκατάσταση (να ξεβουλώσουμε σιφόνια κτλ). Ή τώρα με τις συγχωνεύσεις θέλανε να φέρουν ένα σχολείο με παιδιά με ειδικές ανάγκες και μας αναγκάζανε να πάμε σε ένα κτίριο που δεν ήταν έτοιμο να υποδεχτεί παιδιά και το νέο σχολείο στο δικό μας κτίριο που επίσης δεν ήταν έτοιμο να δεχτεί παιδιά με ειδικές ανάγκες. Αν δεν αρνούμασταν εμείς να πάμε γιατί δε θέλαμε να βάλουμε σε κίνδυνο την ασφάλεια των παιδιών θα έπρεπε να ήμασταν εκεί τώρα.

Η προσωπική τοποθέτηση του κάθε εκπαιδευτικού επηρεάζει το πως θα εργασθεί στο πλαίσιο της κρίσης. Υπάρχουν περιπτώσεις δασκάλων που θα κάνουν εκπτώσεις στις υποχρεώσεις τους και το έργο τους λόγω της κρίσης. Υπάρχουν και αυτοί που λένε ότι εντάξει τα πράγματα είναι έτσι αλλά εμείς πρέπει να κάνουμε ότι μπορούμε. Οι πιο ευαισθητοποιημένοι του κλάδου μάλλον κάνουν και περισσότερα από αυτά που έκαναν πριν γιατί οι ανάγκες είναι μεγαλύτερες. Αλλά όσοι δεν είναι ευαισθητοποιημένοι το χρησιμοποιούν σαν άλλοθι.

Το να υπάρχει μια σταθερότητα στο σύλλογο είναι ένα πολύ θετικό πράγμα. Παίζει ένα μεγάλο ρόλο και πως η τοπική κοινότητα βλέπει το σχολείο, δηλαδή πχ οι γονείς στην Κύθνο ... παίζει μια τοπική πρωτοβουλία που προσπαθεί να αντισταθμίσει το ότι όλοι οι δάσκαλοι ήταν περαστικοί και δεν έπαιζε σταθερότητα. Γερός σύλλογος γονέων κτλ...

Με την κρίση θα ανέφερα τη μείωση των μεταναστών.



*Θα έλεγα αμέσως ότι είναι ένα ανοιχτό σχολείο και αυτό θα το έλεγα γιατί είναι ένα σχολείο που προσπαθεί πάρα πολύ να μένει ανοιχτό στους γονείς και στα παιδιά που έρχονται κάθε φορά, αλλά και ανοιχτό σε συνεργασίες σε οποιουδήποτε φορείς που μπορούν να προσφέρουν έργο και να έχουμε μια συνεργασία... συνεργασίες ας πούμε με την Βαβέλ, την Κιβωτό, το ΚΕΘΕΑ, με το Δήμο, με ψυχολόγους... Είναι ανοιχτό γιατί προσπαθεί να δημιουργεί ευκαιρίες ουσιαστικά για να έρχονται στο σχολείο οι γονείς και τα παιδιά.*

#### 14. Μάγδα - δασκάλα / διαπολιτισμικό

*Η λογική των διαπολιτισμικών σχολείων ήταν στην αρχή να λειτουργήσουν σαν προπαρασκευαστικά σχολεία που θα βοηθήσουν τους μαθητές να εξοικειωθούν με την ελληνική γλώσσα για να μπορέσουν να ενταχθούν στη συνέχεια στα κανονικά σχολεία. Αλλά δεν έχει λειτουργήσει έτσι. Υποτίθεται ότι θα διδάσκονταν παράλληλα και οι γλώσσες των ομάδων των οποίων θα φιλοξενούσαν, τη μητρική τους, που ούτε αυτό δε γίνεται, τουλάχιστον στο δικό μας δε γίνεται. Και στα περισσότερα δε γίνεται, οπότε στην ουσία δεν προσφέρουν κάτι το ιδιαίτερα διαφορετικό πέρα από το υποστηρικτικό κομμάτι ότι τα παιδιά αισθάνονται καλύτερα σε ένα περιβάλλον όπου είναι κι άλλα παιδιά που έχουν τις ίδιες ανάγκες, προέρχονται από τις ίδιες χώρες και ούτω καθ' εξής.*

*Στο σχολείο μπορούν να εγγραφούν παιδιά από τη γειτονιά, αλλά και από όλη την Αττική. Στην πράξη όσοι μένουν στη Νέα Ιωνία επιλέγουν τα σχολεία τα κανονικά της Νέας Ιωνίας, δεν επιλέγουν το Διαπολιτισμικό. Όσοι από το κέντρο γνωρίζουν για το Διαπολιτισμικό σχολείο και ενδιαφέρονται να έρθουν εκεί, έρχονται και εγγράφονται.*

*Εμείς με τη γειτονιά έχουμε επαφές με κάποια άλλα σχολεία, σχεδιάζουμε κάποιες δράσεις, αλλά δεν έχουμε στενές σχέσεις με τη γειτονιά. Οι μαθητές μας έρχονται από όλες τις περιοχές κυρίως από το κέντρο. Είναι κυρίως από Αφρική, Φιλιππίνες, Αφγανιστάν και μεμονωμένα Βουλγαρία, Ρουμανία, Ινδία ...*

*Μέσω θρησκευτικών οργανώσεων μαθαίνουν το σχολείο. Πιθανόν λόγω θρησκευματος έχουν επιλέξει το συγκεκριμένο σχολείο για να μην έχουν πρόβλημα στα άλλα σχολεία που είναι χριστιανοί ορθόδοξοι. Σαν μέρη συγκέντρωσης έχουν τις Εκκλησίες τους. Η Εκκλησία είναι η υποστηρικτική τους δομή. Εκεί θα φάνε, θα τους δώσουν ρούχα, εκεί θα πάρουν δώρα τα παιδιά, εκεί μπορούν να μαζευτούν να χορέψουν, να μαγειρέψουν, λειτουργεί με τέτοιο τρόπο.*

*Στη γειτονιά, που γνωρίζει την ύπαρξη του σχολείου, δεν έχει προκύψει ποτέ κάποιο ζήτημα, είτε με άλλα παιδιά, είτε με γονείς και τα σχολεία δεν έχουν μεταξύ τους ανταγωνιστικές σχέσεις. Είναι από το '80 περίπου που το σχολείο λειτουργούσε ως σχολείο Παλιννοστούντων, οπότε δεν ήταν άγνωστη η λειτουργία του σχολείου στη γειτονιά, σα φιλοσοφία και σα λογική. Ούτε έχουμε δεχτεί έως σήμερα ρατσιστικά σχόλια ή επιθέσεις από τη γειτονιά. Ίσα-ίσα, έχουμε κάνει επισκέψεις με τα παιδιά σε σχολεία της γειτονιάς, είχαμε κάνει μαζί μάθημα και υπήρχε θετικό κλίμα και από τα δικά μας παιδιά, αλλά και από τα παιδιά των σχολείων αυτών που στην πλειοψηφία ήταν Έλληνες.*

*Επιλέγουν το σχολείο επειδή έχουν ακούσει ότι κάνουμε Αγγλικά. Τους ενδιαφέρει πολύ τα παιδιά τους να ξέρουν Αγγλικά σε περίπτωση που χρειαστεί να φύγουν σε κάποια άλλη χώρα.*

*Οι γονείς δεν έρχονται συχνά στο σχολείο. Οι περισσότεροι μένουν στο κέντρο και πρέπει να έρθουν είτε με μετρό είτε με λεωφορείο είτε να μη δουλεύουν. Είναι δύσκολο να μετακινηθούν. Ευτυχώς που ο συγκεκριμένος Δήμος έχει υποστηρίξει το σχολείο όσον αφορά στα δρομολόγια των λεωφορείων. Τα λεωφορεία είναι μισθωμένα. Τα έξοδα τα έχει αναλάβει πλέον ο Δήμος. Γενικά υπάρχει πρόβλημα με όλα τα διαπολιτισμικά σχολεία και τους Δήμους όσον αφορά στα κονδύλια για τη διατήρηση της δωρεάν μεταφοράς.*

*Με τα υπόλοιπα Διαπολιτισμικά που λειτουργούν δεν έχουμε κάποια ιδιαίτερη συνεργασία, μόνο με ένα σχολείο, στα πλαίσια όμως δικής μας πρωτοβουλίας.*

*Τα παιδιά επίσης δεν έχουν καμία αλληλεπίδραση με το ελληνικό στοιχείο και δεν έχουμε και καθόλου Αλβανούς εμείς, καθώς δεν προτιμούν το Διαπολιτισμικό, θέλουν να ενταχθούν κατευθείαν και πάνε στο κανονικό σχολείο.*

*Η κοινωνικοποίηση αυτών των παιδιών είναι κατά βάση μέσα στο σχολείο. Επειδή μένουν μακριά από το σχολείο και σε διαφορετικές περιοχές δε θα βρεθούν. Δεν έχουν αντίληψη της γειτονιάς του σχολείου*

*Μπορεί να οργανώσουμε βόλτες στη γειτονιά, στη λαϊκή, στο πάρκο, αλλά δε γίνεται συλλογικά αυτό. Μόνο κατόπιν πρωτοβουλιών ορισμένων εκπαιδευτικών*

*Είχαμε αποφασίσει να κάνουμε ενισχυτική διδασκαλία για την εκμάθηση ελληνικών σε ενήλικες. Αλλά δεν είχε συμμετοχή, γιατί είναι δύσκολο να έρχονται από κέντρο.*

*Αναμένονται όλα τα διαπολιτισμικά σχολεία να καταργηθούν. Εμάς επειδή το κτίριο είναι και μισθωμένο, δε θα λειτουργήσει και σα σχολείο εκ νέου, θα κλείσει εντελώς. Αυτό που προβάλλεται σα δικαιολογία, είναι η οικονομική κρίση και οι περικοπές που γίνονται. Υπάρχει φόβος. Υπάρχει στο σπίτι συνέχεια η συζήτηση αν θα φύγουμε και τότε.*

## 15. Κωστής – δάσκαλος / ιδιωτικό

Το σχολείο είναι στο Γέρακα. Έχει περίπου 200 παιδιά συνολικά, μαζί με το νηπιαγωγείο. Έχει εννέα τμήματα το δημοτικό και έχει και 2 τμήματα νηπιαγωγείου. Το δημοτικό είναι στην ουσία ένα τμήμα σε κάθε τάξη, απλά η πρώτη η Δευτέρα και η Τρίτη έχουν δύο τμήματα. Η Τετάρτη η Πέμπτη και η Έκτη έχουν από ένα. Αυτό γίνεται επειδή είναι ιδιωτικό, σιγά - σιγά οι γονείς τα πηγαίνουν σε δημόσιο. Ο στόχος του σχολείου είναι να είναι δωδεκαθέσιο δηλαδή να είναι δύο τμήματα σε κάθε τάξη.

Αυτό γίνεται γιατί δεν υπάρχουν αρκετά παιδιά ώστε να φτιάξεις τμήμα. Υπάρχουν και σχολεία που είναι και μονοθέσια ή διθέσια, κυρίως στην επαρχία. ... Γίνεται στην επαρχία και σε ιδιωτικά σχολεία στην Αθήνα. Ια τα ιδιωτικά, αυτό έχει να κάνει με το κόστος ξεκάθαρα. Και με το πόσους μαθητές έχει, πόσες εγγραφές κάνει. Δηλαδή φέτος το σχολείο που δουλεύω εγώ δεν κάνει εγγραφές στην πρώτη δημοτικού ή κάνει για ένα τμήμα κάθε χρόνο τα τελευταία χρόνια συμπληρώνει δύο τμήματα. Αν συμπληρώσει παιδιά για ένα τμήμα θα έχει ένα τμήμα. Εγώ πιστεύω ότι ένα τμήμα με δέκα παιδιά τριών τάξεων Πρώτη - Δευτέρα - Τρίτη αν ο δάσκαλος είναι καλός θα γίνει πολύ καλύτερη δουλειά από ότι θα γινόταν με δέκα παιδιά μόνο Τρίτης δημοτικού. ... Το πώς το παίρνουν οι γονείς αυτό είναι καθαρά υποκειμενικό. Δηλαδή κάθε γονιός μπορεί να στραβώνει με ένα σωρό πράγματα και υπάρχουν και άλλοι που κοιτούν την ουσία.

Ναι υπάρχει Σύλλογος Γονέων που είναι ανεξάρτητος από το σχολείο. Αυτό σημαίνει ότι δεν επεμβαίνει πολύ στο πρόγραμμα του σχολείου. Το ίδιο το σχολείο επειδή είναι και ιδιωτικό κρατάει αποστάσεις από το σύλλογο γονέων. Ο Σύλλογος Γονέων διοργανώνει κάποιες συναντήσεις, κάποιες δραστηριότητες, οι οποίες γίνονται είτε Σάββατο είτε απογευματινές ώρες στο τέλος του σχολείου.

Δεν είναι ακριβώς οι δάσκαλοι αποστασιοποιημένοι από τους γονείς αλλά η διοίκηση ... Αυτό έχει να κάνει και λίγο παραπάνω με το ιδιωτικό. Γιατί σε ένα δημόσιο σχολείο ένας Σύλλογος Γονέων δίνει πολλές λύσεις. Πολλές. Κάνει δραστηριότητες το απόγευμα που συμπληρώνει κενά τα οποία ένα ιδιωτικό υποτίθεται τα προσφέρει γιατί το πληρώνεις. Οπότε ένα Σύλλογος Γονέων ο οποίος μπορεί να θέλει και να προβληθεί, έρχεται σε μια ανταγωνιστική θέση απέναντι στο σχολείο. Αν δηλαδή ένας Σύλλογος Γονέων κάνει κάποιες δραστηριότητες μπορεί να φέρει και σε λίγο δύσκολη θέση το σχολείο γιατί δεν κάνει τις αντίστοιχες. Επίσης δεν είναι μόνο αυτό, μπορεί ένας Σύλλογος Γονέων ο οποίος παίρνει αποφάσεις ανάλογα με το τι αποφασίζουν οι γονείς, μπορεί και να κάνει λάθη. Δε μπορεί ένα σχολείο, ειδικά ένα ιδιωτικό σχολείο να τα υιοθετήσει αυτά τα λάθη. Αυτό έχει να κάνει με την πελατειακή σχέση. Για αυτό κρατάνε αποστάσεις. Αν γίνει ποτέ δηλαδή κάποιος λάθος θα έρθει ένας γονέας και θα πει τι έκανες εδώ και θα πει «Αα ο Σύλλογος Γονέων λειτουργεί ανεξάρτητα από εμάς».

Κάνουν δραστηριότητες. Ακριβώς επειδή είναι γονείς θέλουνε το σχολείο να κάνει δραστηριότητες και εννοείται ότι κλείνουν τον πολυχώρο του σχολείου, απλά γίνεται ανεξάρτητα από το πρόγραμμα του σχολείου. Το πρόγραμμα του σχολείου δεν εξαρτάται, ούτε συνεννοείται, ούτε ρωτάται από το Σύλλογος Γονέων τι έχει να κάνει για να βγάλει το πρόγραμμα πιο πολύ ο σύλλογος γονέων κοιτάζει το πρόγραμμα του σχολείου για να μην πέσει πάνω σε κάτι του σχολείου. Κοίτα ο Σύλλογος Γονέων μπορεί να οργανώσει σε ένα σχολείο απογευματινές δραστηριότητες ενώ σε εμάς δε θα το κάνει αυτό, τις διοργανώνει το σχολείο. Σε ένα δημόσιο όμως που δεν υποχρεούται το συμβούλιο των δασκάλων να

διοργανώσει δραστηριότητες χειροτεχνίας εικαστικών ή δε ξέρω εγώ τι άλλο διοργανώνουνε διάφορα τέτοια τα οποία οι γονείς τα θέλουνε.

Φαντάσου το δικό μας σχολείο την προηγούμενη Τετάρτη, έκαναν μια δραστηριότητα ο σύλλογος γονέων, είχε γίνει ένας κύκλος συναντήσεων, λέγεται φιλοσοφικές καρέκλες. Η πρώτη συνάντηση είχε θέμα «υπάρχει θεός;», είναι κάποιοι γονείς οι οποίοι έχουνε τα δικά τους πιστεύω, ειδικά αυτό με τις φιλοσοφικές καρέκλες, βγαίνει ο καθένας γονιός και λέει το τι πιστεύει για το θεό... Δεν είναι κάτι επιστημονικό, να μιλήσεις συνολικά κτλ...Αυτά γίνονται απόγευμα ή σαββατοκύριακα..Κάνουνε και άλλα. Κάνουνε πχ κάθε χρόνο δωρεά αίματος.

Ας πούμε θα κάνουν ένα αποκριάτικο πάρτυ την Κυριακή. Και το σχολείο θα κάνει πάλι για τα παιδιά του σχολείου, την Παρασκευή πέντε μέρες μετά. Ενώ παίζει σε ένα δημόσιο να μη γινότανε έτσι. Περίεργο ε;

Τα παιδιά έρχονται κυρίως από τα βορειοανατολικά προάστια. Δεν μένουν ιδιαίτερα κοντά στην περιοχή. Θα έλεγα ότι πολύ λίγα παιδιά μένουν στον Γέρακα. Στην τάξη μου που έχω δεκαοχτώ παιδιά νομίζω ότι κανένα δε μένει στο Γέρακα. Α όχι μένει ένα, λάθος.

Έρχονται και με σχολικό και με γονείς. Μάλιστα έχει συμβεί και αυτό και έκανε και εντύπωση, ότι υπάρχει ένα παιδί στο σχολείο που έρχεται με τα πόδια. Ξέρεις που μένει κοντά.

Όχι δεν τη γνωρίζουν τη γειτονιά του σχολείου. Ο Γέρακας για αυτά τα παιδιά είναι το σχολείο και ότι είναι μέσα στο σχολείο. Αλλά γενικά δε βγαίνουνε στον Γέρακα. Και επίσης σε μερικές επετείους, 25<sup>η</sup> Μαρτίου κτλ.. φεύγει η Έκτη μόνο από το σχολείο στη μέση της ημέρας και πάει περπατώντας μέχρι την Ηρώων εδώ πιο κάτω, και στεκόμαστε εκεί μπροστά αφήνουμε στεφάνι, διαβάζουμε κάνα ποίημα, λέμε και τον εθνικό ύμνο και μετά πάλι επιστρέφουμε στο σχολείο. Αυτή είναι η επαφή με τη γειτονιά.

Η πρωτοβάθμια είναι σημαντική γιατί μπαίνουν οι βάσεις. Συνηθίζεται να πηγαίνουν πρώτα σε ιδιωτικό δημοτικό και μετά σε δημόσιο γυμνάσιο. Ενώ το αντίθετο όχι. Από μία φάση και μετά είναι φυσιολογικό. Όταν πληρώνεις ένα ιδιωτικό σχολείο και όταν φτάσεις στη φάση μετάβασης για το γυμνάσιο και επειδή έχεις και την επιλογή του να μην πληρώσεις και να κάτσεις στο δημόσιο της γειτονίας σου..Εγώ ξέρω ότι οι περισσότεροι γονείς που στέλνουν τα παιδιά τους στο δημόσιο μετά είχαν πρόβλημα οικονομικό. Για ένα παιδί, αμέσως - αμέσως πηγαίνοντας στο δημόσιο εξοικονομείς 7000 ευρώ στην καλύτερη.

Υπάρχει καταρχήν ορισμένο από το υπουργείο, είναι προκαθορισμένα τα δίδακτρα για κάθε τάξη. Όλα τα σχολεία χρεώνουν το ίδιο. Δε μπορεί να χρεώσει άλλη τιμή το ένα και άλλη τιμή το άλλο. Η διαφορά στην τιμή πως προκύπτει τώρα. Όλα τα έξτρα. Το σχολικό, πισίνα...

Το γυμνάσιο είναι ένα μεταβατικό στάδιο. Αλλά η ουσία είναι τι θα κάνεις μετά. Εάν θες να δώσεις πανελλήνιες και να περάσεις σε ελληνικό πανεπιστήμιο πας στο δημόσιο. Εάν θες να δώσεις τα IB τα μπακαλορεά και όλα αυτά θα πας σε ιδιωτικό γιατί σου ανοίγουνε πόρτες σε πανεπιστήμια στην Ευρώπη. Το μπακαλορεά είναι το γαλλικό σύστημα. Είναι στα χαρακτηριστικά πρότυπα της Γαλλίας όλο αυτό.

Αυτά τα σχέδια εργασίας όσον αφορά τη θεματολογία τους είναι απεριόριστη. Θεωρητικά το project για να πετύχει, και μόνο έτσι θα πετύχει, είναι το θέμα να το έχουν διαλέξει τα παιδιά. Μετά όσον αφορά την οργάνωση και την ανάπτυξη και την αξιολόγηση του σχεδίου

υπάρχει μπούσουλας. Επίσημα το Υπουργείο έχει ανακοινώσει για το δημοτικό να είναι διαθεματικά τα projects. Η διαθεματικότητα είναι στην ουσία αυτό που δουλεύεται στο projects δηλαδή πιάνεις ένα θέμα και δουλεύοντας πάνω σε αυτό το θέμα παράλληλα ακουμπάς διάφορα πεδία. Αυτό το πράγμα είναι πολύ σημαντικό. Και τα παιδιά συμμετέχουν πάρα πολύ σε αυτό και μαθαίνουν. Και άμα το οργανώσεις και καλά πραγματικά μπορεί να κάνεις δουλειά και στο γνωστικό τομέα. Να μάθουν τα παιδιά ένα μεγάλο κομμάτι της ύλης. Το παραπάνω που δίνει αυτό είναι η ενεργή συμμετοχή των παιδιών. Βλέπεις μία τάξη που δουλεύει πάνω σε ένα θέμα που ζητάει.

Εμείς κάθε Τρίτη και Σάββατο κάνουμε ένα project που λέγεται «Ραδιόφωνο». Έχουμε εκπομπές στο ραδιόφωνο. Είναι διαφορετικό να έχεις 5 δραστηριότητες διαφορετικές τη μία με την άλλη και διαφορετικό να έχεις 5 δραστηριότητες κάτω από μία ομπρέλα. Εγώ νομίζω ότι είναι ιδανικό να μπορέσει ένας δάσκαλος το projects αυτό να το βγάλει απέξω. Και αυτό θα είναι μια επιβράβευση για τα παιδιά.

Οι οικογένειες που έρχονται στο σχολείο καταρχήν έχουν λεφτά. Είναι και κάποια πιο μικροαστικά. Εμένα μου κάνουν εντύπωση οι γονείς που κάνουν το σκατό τους παξιμάδι για να στείλουν τα παιδιά στο σχολείο αλλά είναι πολύ λίγοι. Συνήθως έχουνε λεφτά για να το κάνουν. Το συγκεκριμένο είναι λίγο κουλτουροκατάσταση, αριστεροί της Κηφισιάς.

Θεωρώ ότι τα παιδιά όντως τα παιδιά που πάνε σε ιδιωτικό μεγαλώνουν σε ειδικό περιβάλλον. Αλλά έτσι δε δημιουργούνται και οι τάξεις; Το σχολείο κάνει πάρα πολλές κινήσεις για να φέρει τα παιδιά σε επαφή με όλο το φάσμα της κοινωνίας. Αλλά όταν το παιδί είναι προστατευμένο, οι γονείς του τους παρέχουν τα πάντα. Οπότε τι θα βγει; Το μήλο κάτω από τη μηλιά..

Μετανάστες δεν έχουμε. Μόνο ένα παιδί πέρυσι. Αν και το ζητάει το διαφορετικό το σχολείο. Παιδιά με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Είχαμε πέρυσι ένα παιδί από την Αλβανία. Και δεν είχε τεθεί ποτέ θέμα. Οι μετανάστες είναι φτωχοί και δε στέλνουν τα παιδιά τους σε ιδιωτικά. Και λεφτά να έχουν επειδή τα έχουν βγάλει δουλεύοντας πολύ δε θα τα στείλουν τα παιδιά σε ιδιωτικό. Θα προτιμούν τα δωρεάν.

Έχουν κλείσει πολλά ιδιωτικά. Και αυτό δεν έγινε τώρα. Έγινε πριν 2 χρόνια, που κλείσανε μαζικά τα ιδιωτικά σχολεία, τα οποία ουσιαστικά απορροφήθηκαν από τα μεγάλα ιδιωτικά σχολεία. Αυτό που υπάρχει γενικά πολύ έντονα είναι μια ανασφάλεια. Υπάρχει ανασφάλεια για εμάς τους δασκάλους. Του χρόνου μπορεί να μην έχεις δουλειά. Αυτό το σκέφτομαι κι εγώ ότι του χρόνου παίζεις να μην έχω δουλειά. Και αυτό τι κάνει; Σε κάνει να δουλεύεις περισσότερο για λιγότερα χρήματα. Και να υπάρχει ένας ανταγωνισμός ο οποίος φαίνεται γενικά ότι είναι πιο έντονος.

Με Δήμους δε ξέρω αν συνεργαζόμαστε. Μάλλον ναι. Ο Δήμος δεν έχει να προσφέρει πολλά στο σχολείο το δικό μας. Το σχολείο μας κάνει κάποιου φιλανθρωπικού τύπου εκδηλώσεις. Μαγειρεύουν πχ και πάνε το φαγητό σε συσσίτιο. Εξαρτάται τι υποχρεώσεις έχει ένα σχολείο.

Το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει στην κατεύθυνση δομών αλληλεγγύης. Πιστεύω ότι ειδικά αυτή την εποχή θα έπρεπε να λειτουργεί. Με εκδηλώσεις που μιλούν και έξω από το σχολείο. Να γίνονται ανταλλαγές. Αυτό το κάναμε στο σχολείο. Έφτιαζαν τα παιδιά διάφορα πράγματα και παιχνίδια και το μαγαζάκι των Χριστουγέννων λεγόταν μαγαζάκι αλληλεγγύης.

Ανοιχτό με την κυριολεκτική έννοια δεν μπορεί να είναι ένα σχολείο. Σαφώς πρέπει να έχει ένα πρόγραμμα, να ανοίγει τα βιβλία να γίνονται τα μαθήματα. Ανοιχτό όμως με την

*έννοια, όλο αυτό που γίνεται στην τάξη να εκτίθεται έξω ναι. Και να εκτίθεται στο προαύλιο. Ότι ελάτε να δείτε αυτό που κάνουμε, ελάτε να βοηθήσετε σε αυτό που κάνουμε και ελάτε να σας βοηθήσετε σε αυτό που κάνετε. Αυτό είναι πολύ σημαντικό και για τα παιδιά. Γιατί τα παιδάκια τι θέλουν; Αυτό που θέλουν είναι να γίνουν μεγάλοι. Αν μπορούν να είναι ανεξάρτητοι, να μπορεί ο λόγος τους να έχει αξία, να τον σέβονται και να τον ακούνε οι άλλοι. Οπότε αν το σχολείο το ανοίξεις και φανεί η δουλειά του παιδιού αμέσως του λες του παιδιού δεν χρειάζεται να γίνεις μεγάλος για να έχει αξία η δουλειά σου.*

## Βιβλιογραφία

### Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα-Ρέππα Α. (2008α) *Εκπαιδευτική διοίκηση & οργανωσιακή συμπεριφορά*, Αθήνα: Έλλην
- Αθανασούλα-Ρέππα Α. (2008β) *Βασικές κοινωνιολογικές έννοιες – Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, πρόγραμμα παιδαγωγικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών του Ο.Α.Ε.Δ., Ενότητα 3, στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1089>
- Άρεντ Χ. (1986) *Η ανθρώπινη κατάσταση*, Αθήνα: Γνώση
- Βαΐου Ν., Μαντουβάλου Μ., Μαυρίδου Μ., (1995) *Κοινωνική ενσωμάτωση και ανάπτυξη του αστικού χώρου στην Ελλάδα: Τα τοπικά δεδομένα στην 'Ενωμένη Ευρώπη'*, Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, Τόμος Α', τ. 16
- Βαΐου Ν., Μαντουβάλου Μ. (2006) *Επιλεκτική αναδρομή στη μελέτη της πόλης 'μετά το 1968'* Σύγχρονα Θέματα, τ. 76-77, σελ. 121-137
- Βαΐου Ν. κ.ά. (2007α) *Ανάπτυξη μεθοδολογικών εργαλείων για τη συγκριτική έρευνα της γειτονιάς σε μεγάλες πόλεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, Πρόγραμμα ενίσχυσης βασικής έρευνας, Αθήνα: ΕΜΠ- Σχολή Αρχιτεκτόνων, Τομέας Πολεοδομίας και Χωροταξίας
- Βαΐου Ν. κ.ά. (2007β) *Διαπλεκόμενες καθημερινότητες και χωροταξικές μεταβολές στην πόλη. Μετανάστριες και ντόπιες στις γειτονιές της Αθήνας*, Τελική έκθεση ερευνητικού προγράμματος ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ ΙΙ, Αθήνα: L-Press και ΕΜΠ - Σχολή Αρχιτεκτόνων, Τομέας Πολεοδομίας και Χωροταξίας
- Βαΐου Ν. Χατζημιχάλης Κ. (2012) *Ο χώρος στην αριστερή σκέψη*, Αθήνα: Νήσος και Ίδρυμα Νίκος Πουλαντζάς
- Βλάχου Α. (2007) *Φύση, κεφάλαιο και κοινωνία*, Αθήνα: Κριτική
- Γετίμης Π. , Καυκαλάς Γ. (1990) *Τοπική ανάπτυξη και μορφές κρατικής ρύθμισης στην Ελλάδα*, Αθήνα: ΤΟΠΟΣ - Επιθεώρηση αστικών και περιφερειακών μελετών, τ.1
- Γρόλλιος, Γ., Κάσκαρης, Γ. (1997) *Εκπαιδευτική πολιτική, μεταμοντέρνο και κριτική παιδαγωγική. Τα αδιέξοδα μιας σχέσης και τα όπλα της κριτικής*, Ουτοπία, τ. 25, σελ. 101-118.
- Γρόλλιος Γ. (2006) *Το νέο Πρόγραμμα σπουδών και η σύγχυση γύρω από τη διαθεματικότητα*, Διαβάζω, τ. 446, σελ. 54-59
- Γοσποδίνη Α. (2008) *Μεταβιομηχανικές οικονομίες και χωρικοί μετασχηματισμοί των πόλεων: Αναλύοντας τη μετα – ολυμπιακή Αθήνα*, στο: «Διάλογοι για το σχεδιασμό του χώρου και την ανάπτυξη», Αθήνα: Κριτική



- Harvey D (2007) *Η κατάσταση της μετανεωτερικότητας. Διερεύνηση των απαρχών της πολιτισμική μεταβολής*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Καλαφάτη Ε. (1988) *Τα σχολικά κτήρια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 1821-1929*, Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας – Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς
- Καμούτση Φ. (1992) *Η Υποδομή της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στον Αθηναϊκό Χώρο: Κοινωνικές και Χωρικές Ανισότητες*, στο: Μαλούτας Θ., Οικονόμου Δ., (επιμ.), «Κοινωνική δομή και Πολεοδομική οργάνωση στην Αθήνα», Θεσσαλονίκη : Παρατηρητής, σελ. 265-302
- Κατσαρός, Ι. (2008α) *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Κατσαρός Ι. (2008β) *Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση: κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των σχετικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης*, Επιστημονικό Βήμα, τ. 9, σελ. 88-108
- Καζάκος Π. (2007) *Ανάμεσα σε κράτος και αγορά*, Αθήνα: Πατάκη
- Καιροφύλας Γ (2002) *Η ωραία Νεάπολις και τα παρεξηγημένα Εξάρχεια*, Αθήνα: Φιλιππότης
- Κορωνάιου Α. (2001) *Εκπαιδύοντας εκτός σχολείου. Η συμβολή των οπτικοαουστικών μέσων και των νέων τεχνολογιών*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Λαλένης Κ. (2008) *Από τις λαϊκές συνελεύσεις στις εταιρικές σχέσεις*, στο: «Διάλογοι για το σχεδιασμό του χώρου και την ανάπτυξη», Αθήνα: Κριτική
- Λεοντίδου Λ. (1995) *Το μοντέρνο κίνημα στη γεωγραφία* στο: «Κείμενα στη θεωρία και στην εφαρμογή του πολεοδομικού και του χωροταξικού σχεδιασμού» Αθήνα: Παπαζήση,
- Λεοντίδου, Λ. (2004). *Μετανεωτερική Αστική Διακυβέρνηση: από την Πολεοδομική Πολιτική στην Επιχειρηματική Πόλη*, στο «Πόλη και Χώρος από τον 20ο στον 21ο αιώνα» Αθήνα: ΕΜΠ
- Lefevre H. (2007) *Δικαίωμα στην πόλη. Χώρος και πολιτική*, Αθήνα: Κουκίδα
- Λιάμπας, Α, Κάσκαρης Ι. (2007) *Κριτικός μεταμοντερνισμός, κριτική παιδαγωγική και τα ιδεολογικά σχήματα του νεοφιλελευθερισμού στην εκπαίδευση*, περιοδικό Θέσεις, τ. 99
- Λιβανού Ά., Μαυροθαλασσίτου Κ., Τούντα Φ., Τουρή Β. (1986) *Κοινωνικός Εξοπλισμός και Τοπική Αυτοδιοίκηση*, Αθήνα: ΤΕΕ
- Λουκάκη Α. (2004) *Κοινωνιολογία του χώρου*, σημειώσεις μαθήματος, Πανεπιστημιακές σημειώσεις, Πανεπιστήμιο Πατρών: Τμήμα Αρχιτεκτόνων Μηχανικών
- Μαλούτας Θ. , Οικονόμου Δ. (επιμ.) (1992) *Κοινωνική δομή και πολεοδομική οργάνωση στην Αθήνα*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής
- Μαλούτας Θ. (2006) *Εκπαιδευτικές στρατηγικές των μεσαίων στρωμάτων και στεγαστικός διαχωρισμός στην Αθήνα*, Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, Νο 119, σ. 175-209
- Μαλούτας, Θ., Εμμανουήλ, Δ., Παντελίδου-Μαλούτα, Μ. (2006), *Κοινωνικές δομές, πρακτικές και αντιλήψεις: Νέες παράμετροι και τάσεις μεταβολής 1980-2000*, ερευνητικό

πρόγραμμα: «Κοινωνικές προϋποθέσεις για την αιεφόρο ανάπτυξη της Αθήνας-Αττικής», Αθήνα: ΕΚΚΕ

Μαντουβάλου Μαρία (2001) *Κέντρο Πόλης, Κοινωνική Ανισότητα και Πολιτισμική Ετερότητα – Προκλήσεις για την Πολεοδομική Σκέψη*, στο Σχεδιασμός, Πολεοδομικές Πολιτικές και οι Πόλεις στην Ελλάδα και την Άλλη Ευρώπη, Πανεπιστημιακές σημειώσεις, Αθήνα : ΕΜΠ - Σχολή Αρχιτεκτόνων, Τομέας Πολεοδομίας και Χωροταξίας

Μαντουβάλου Μ. (2005) *Βία και πόλη*, εισήγηση στο Επιστημονικό Συμπόσιο της Εταιρείας Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας «Σύγχρονοι μηχανισμοί βίας και καταπίεσης»

Μαντουβάλου Μ. (2010) *Κρίση του Κέντρου της Αθήνας*, , Εισήγηση στην επιστημονική ημερίδα Κέντρο και Κεντρικότητες, Παρίσι-Αθήνα: Συγκρίσεις, Οργάνωση: ΟΡΣΑ, ΕΑΧΑ, Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών ΕΜΠ, Γαλλική Πρεσβεία και Γαλλικό Ινστιτούτο Αθηνών

Μαρξ Κ., Έγκελς Φρ. (1974) *Η Γερμανική Ιδεολογία*, Αθήνα: Gutenberg

Massey D. (2008: 155-157) *Για τον χώρο* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Μαυρίδου Μ. (2006) *Η “νέα πολεοδομία” ως κυρίαρχος λόγος και η ελληνική πόλη*, στο: «Πόλη και Χώρος από τον 20ο στον 21ο αιώνα» Αθήνα: ΕΜΠ, σελ. 313-330

Μιχόπουλος Α. (1993) *Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της οργανωτικής θεωρίας*, Αθήνα: Αυτοέκδοση

Μπάουμαν Ζ. (2008) *Ρευστοί καιροί. Η ζωή στην εποχή της αβεβαιότητας*, Αθήνα: Μεταίχμιο

Μπίρης Κ (1966) *Αι Αθήναι από του 19ου εις τον 20όν αιώνα*, Αθήνα: Ίδρυμα Πολεοδομίας και Ιστορίας των Αθηνών

Μπιτσάκης Ε. (2003) *Δρόμοι της διαλεκτικής*, Αθήνα: Άγρα,

Μπούκτσιν Μ. (1979) *Τα όρια της πόλης: Η διαλεκτική της ιστορικής ανάπτυξης των πόλεων*, Αθήνα: Ελεύθερος Τύπος

Μπανκς Ο. (1987) *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη : Παρατηρητής

Νόβα – Καλτσούνη Χ. (2010) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg

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

Παρασκευόπουλος Χ. (2001) *Κοινωνικό κεφάλαιο, κοινωνία πολιτών και δημόσια πολιτική. Συλλογική δράση και δημόσια αγαθά στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*, ΕΚΚΕ, 106, σελ. 43-65

Πορτάλιου Ε. (2012) *Εξάρχεια, μια πολύμορφη γειτονιά*, Πρακτικά εισηγητικής ομιλίας στην Ημερίδα: Η Αρχιτεκτονική των Εξαρχείων και η διάσωση του κτηρίου της οδού Θεμιστοκλέους 62., Οργάνωση: Monumenta και η Ομάδα Κατόικων για τη Διάσωση του κτιρίου της οδού Θεμιστοκλέους 62, Αθήνα

Rohrs H. (1984) *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης

- Σαϊτης Χ. (1992) *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαϊτης Χ. (2002) *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*, Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαϊτης Χ. (2005) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαρηγιάννης Γ. (1995), «*Οικονομική πολιτική και χωροταξικός σχεδιασμός. Από το σχέδιο Marshall στο Maastricht*» στο: Γεωργουλής Δ. (επιμ.) «*Κείμενα στη θεωρία και στην εφαρμογή του πολεοδομικού και του χωροταξικού σχεδιασμού*», Αθήνα: Παπαζήση,
- Σένετ Ρ. (2004) *Οι χρήσεις της αταξίας. Προσωπική ταυτότητα και ζωή της πόλης*, Αθήνα: Τροπή
- Simmel G. (1993) *Πόλη και Ψυχή*, Αθήνα: Έρασμος
- Σολομών Ι. (1992) *Εξουσία και τάξη στο νεοελληνικό σχολείο. Μια τυπολογία των σχολικών χώρων και πρακτικών 1820-1900*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Τσαούσης Δ. (1991) *Η κοινωνία του ανθρώπου*, Αθήνα: Gutenberg
- Τσουκαλά Κ. (2000) *Τάσεις στη σχολική αρχιτεκτονική Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής*
- Τουρνικιώτης Π. κ. ά. (2011) *Μεταλλασσόμενοι χαρακτήρες και πολιτικές στα Κέντρα πόλης Αθήνας και Πειραιά*, Ερευνητικό πρόγραμμα, Ά φάση, Αθήνα: ΥΠΕΚΑ - ΕΜΠ, Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών
- Υφαντή Α. Βοζαίτης Γ. (2005) *Απόπειρες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού ελέγχου και ενδυνάμωσης του σχολείου στην Ελλάδα*, Διοικητική Ενημέρωση, τ. 34, σελ. 28-44.
- Φικάρης Ι. (2004) *Τοπική κοινωνία και σχολείο*, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Τεύχος 9, σελ. 19-32, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι.
- Φιλόπουλος Α. (1988) *Ανθρωπογεωγραφία των Εξαρχείων*, Αθήνα: Νέα Οικολογία, τ. 39, σελ. 54-59
- Φραγκουδάκη Α. (1985) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήσης
- Χαϊδοπούλου Βρυχέα Μ. (2008) *Χρονοχώροι στην πόλη και καθημερινότητα: συγκριτική μελέτη στην Αθήνα και την πόλη του Μεξικού*, διδακτορική διατριβή, Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο: Τμήμα Γεωγραφίας
- Χαραβιτσίδης Π. (2009) *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε γονείς μετανάστες με παράλληλη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα παιδιά τους ως παράγοντες βελτίωσης της συνολικής αποτελεσματικότητας του σχολείου*, διδακτορική διατριβή, Α.Π.Θ: Παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης
- Χαραμής Π. και συν. (2011) *Εκπαιδευτικός, μαθητές/-τριες, γονείς, τοπική κοινότητα, ευρύτερη κοινωνία και ΜΜΕ*», Διάλογος για το 9<sup>ο</sup> εκπαιδευτικό συνέδριο της ΟΛΜΕ
- Χατζηδάκη Α. (2006) *Η συμμετοχή μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους: οι αντιλήψεις των δασκάλων και οι πρακτικές των γονέων*, στο: Ντίνας, Κ. Χατζηπαναγιωτίδη, Α.

(επιμ.) «Η Ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ ξένη. Έρευνα, διδασκαλία και εκμάθησή της», Πρακτικά Διεθνούς συνεδρίου, Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σ.732-745.

Χατζημιχάλης Κ. (2010) πρακτικά ομιλίας στο Στρογγυλό Τραπέζι ΙΙΙ με θέμα: Ο νέος ρόλος της Ελλάδας στον Ευρωπαϊκό, Μεσογειακό και Βαλκανικό Χώρο Περιφερική στο: «Χωρική Ανάπτυξη Χωρικές Πολιτικές» Αθήνα: ΕΜΠ

Χρηστίδου Στ. (1990) *Αξιολόγηση πρόσφατων προγραμμάτων αναπλάσεων στον ελληνικό χώρο : η περίπτωση της ανάπλασης των Εξαρχείων*. Αθήνα: Ινστιτούτο Περιφερειακής Ανάπτυξης

### **Ξενόγλωσση βιβλιογραφία**

Bridge G. (2002) *The Neighbourhood and Social Networks*, CNR paper 4, στο: [www.neighbourhoodcentre.org.uk](http://www.neighbourhoodcentre.org.uk).

Harvey, D. (1989), «*From Managerialism to Entrepreneurialism: The Transformation in Urban Governance in Late Capitalism*» *Geografiska Annaler* 71 (1), 3- 17

Hoxby C. (2003) *School choice and school competition: Evidence from the United States*, *Swedish Economic Policy Review* p. 9-65

Koutrolikou P. (2009) *Ethnocultural relations in East London's 'Multiculturalism': regeneration, governance and potentialities of in-between arenas*, Phd Thesis, The Bartlett School of Planning, University College London

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

Mansuri, G., Rao, V., (2004), *Community-Based and –Driven Development: A Critical Review*, World Bank Policy Research Working Paper 3209

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

Robins K. (1997) *The new communications geography and the politics of optimism*, *Soundings*, Issue 5, p. 191-202

Vasudevan A., McFarlane C., Jeffrey A. (2012) *Rethinking Enclosure: Space, Subjectivity and the Commons*, *Antipode* Volume 44, Issue 4, p.1247–1267

Wellman B (1979) *The Community Question: The intimate networks of East Yorkers*, *American Journal of Sociology* 84: 1201-1231

Wellman B. (1996) *Are personal communities local? A Dumptarian reconsideration*, *Social Networks*, Volume 18, Number 4, p. 347-354