

Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο
Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών
Τομέας Πολεοδομίας και Χωροταξίας
ΔΠΜΣ Πολεοδομίας και Χωροταξίας



**Κοινωνικές πρακτικές
συμμετοχικότητας
για την ανάγνωση και την
επανοικειοποίηση
του χώρου**

Δημήτριος Μπαρδάκας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Ελίζα Παναγιωτάτου

Εξεταστική Επιτροπή: Μαρία Μάρκου, Μαρία Πηγάνη

Δεκέμβριος 2023

Φωτογραφία εξωφύλλου: Ιδία επεξεργασία,

Πρωτότυπη εικόνα <https://gr.pinterest.com/pin/201395414574203354/>

Οι διπλωματικές εργασίες αποτελούν πνευματική ιδιοκτησία των φοιτητών που τις εκπόνησαν και μόνον.

Μπορείτε να τις συμβουλευτείτε, όμως για οποιαδήποτε στοιχείο, ή μικρό απόσπασμα, σχέδιο, πίνακα, διάγραμμα κλπ. που χρησιμοποιήσετε θα πρέπει να αναφερθείτε στην πηγή:

Κοινωνικές Πρακτικές Συμμετοχικότητας για την Ανάγνωση και την Επανοικειοποίηση του Χώρου, επί διπλώματι εργασία του μεταπτυχιακού φοιτητή Δημήτριου Μπαρδάκα, Αθήνα, 2023. Η εργασία είναι καταχωρημένη στην Γραμματεία των Μεταπτυχιακών Σπουδών της Σχολής Αρχιτεκτόνων Μηχανικών του ΕΜΠ.

*Στην κα. Ράνια Μαχαίρα,
που χωρίς την ανιδιοτελή βοήθειά της δεν θα είχα μάθει
να πατάω, με μια σχετική σταθερότητα, στον χώρο της ζωής*

*και στον πατέρα μου,
για όλα τα υπόλοιπα*

Ο χώρος μέσα στον οποίο ζούμε δεν είναι ούτε συνεχής ούτε άπειρος ούτε ομογενής ούτε ισότροπος. Ξέρουμε, όμως, πού ακριβώς σπάει, πού κάμπτεται, πού διαλύεται και πού ανασυντίθεται; Έχεις μια συγκεχυμένη αίσθηση ότι κάπου υπάρχουν ρωγμές, χάσματα, σημεία τριβής, ή, πάλι, μια αμυδρή εντύπωση ότι το πράγμα κάπου μαγκώνει... κάπου εκρήγνυται.. κάπου προσκρούει. Σπανίως ερμηνεύουμε προς αυτή την κατεύθυνση. Πολύ πιο συχνά περνάμε απ' το ένα μέρος στο άλλο, απ' τον ένα χώρο στον άλλον, χωρίς να σκεφτούμε να μετρήσουμε, να υπολογίσουμε όλα τα κλάσματα του χώρου. Το πρόβλημα δεν είναι να επινοήσουμε το χώρο, πόσο μάλλον να τον επαν-επινοήσουμε (έχουμε γεμίσει πια με καλοπροαίρετους συνανθρώπους μας που νοιάζονται για το περιβάλλον μας), αλλά να τον ανακρίνουμε ή, ακόμα πιο απλά, να τον διαβάσουμε. Γιατί αυτό που αποκαλούμε καθημερινότητα δεν είναι πρόδηλο, μα αδιαφανές: μια μορφή τυφλότητας, ένας τρόπος αναισθησίας.¹

Perec Georges (1974)

“We have forgotten to observe. Instead of observing, we do things according to patterns.”

— Andrei Tarkovsky

¹ Perec Georges (2000[1974]), *ΧΟΡΕΙΕΣ ΧΩΡΩΝ*, Αθήνα: Ύψιλον

Περίληψη

Οι αρχικές σκέψεις στις οποίες εγγράφεται η ερευνητική διαδρομή εκκινούν από την τοποθέτηση ότι το δικαίωμα στην πόλη (Lefebvre 2006[1968]) και η οικειοποίηση του χώρου, είναι μια συλλογική εκπαιδευτική διαδικασία. Μια διαδικασία μάλιστα, η οποία απουσιάζει από το εκπαιδευτικό περιβάλλον και η απουσία αυτή μας καθιστά ανήμπορους να γεφυρώσουμε το ερώτημα του τι ζωή επιθυμούμε με το πως οραματιζόμαστε την πόλη στην οποία κατοικούμε (Harvey 2020[2005]:162). Και προφανώς επειδή πρόκειται για οικειοποίηση του χώρου, αφενός αυτή η εκπαιδευτική διαδικασία περιλαμβάνει την χωρική διάσταση ως καταλυτικό μέσο ανάγνωσης και επικοινωνίας. Αφετέρου είναι μια συλλογική διαδικασία, εφόσον ο οραματισμός του χώρου εξαρτάται από την άσκηση συλλογικής επιρροής στις διαδικασίες αστικοποίησης (Harvey 2013[2012]:38). Στο κεφάλαιο 1 θα συνομιλήσουμε με τις διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις προκειμένου να εγγράψουμε τον θεωρητικό και μεθοδολογικό προσανατολισμό του ερευνητή. Κάτω από αυτό το αρχικό συνθετικό πλαίσιο όδευσης, θα παρουσιαστούν τα διάφορα μεθοδολογικά βήματα που επiléχθησαν. Βήματα που δεν αναπτύσσονται ως μια γραμμική διαδοχή, αλλά με μια συνεχόμενη αλυσιδωτή δομή και αλληλεμπλοκή κατά μήκος όλης της εργασίας, τα οποία μάλιστα είναι εξαρτημένα από το αρχικό θεωρητικό πλαίσιο συνομιλίας. Πρακτικά θα αναπτύξουμε μια διερεύνηση στην συμμετοχή των ανθρώπων στην διαδικασία λήψης αποφάσεων, εστιάζοντας στην εκπαίδευση, στην παιδεία και στην χωρική μεταβλητή, ως μια ενιαία προσέγγιση. Θα αναπτυχθούν με αυτόν τον τρόπο ταυτόχρονες διερευνήσεις σε δύο χώρους. Στον χώρο της παιδικής ηλικίας εστιάζοντας στην εκπαίδευση (βλ. κεφάλαιο 3 και 4) και στον χώρο της ενήλικης ζωής εστιάζοντας στην πρακτική (βλ. κεφάλαιο 2 και 4). Η εμβάθυνση στους παραπάνω χώρους θα πραγματοποιηθεί με την ταυτόχρονη διερεύνηση σε ελληνική και ξένη βιβλιογραφία (βλ. κεφάλαιο 2 και 3), σε εξάρτηση με πειραματικές εμπειρικές διαδικασίες που θα πραγματοποιηθούν (βλ. κεφάλαιο 4 και 7). Η παραπάνω συνθετική διερεύνηση θα δώσει την δυνατότητα να κατανοήσουμε ότι η συμμετοχή των κατοίκων στην διαδικασία λήψης αποφάσεων δεν είναι κάτι που μπορεί να προκαθοριστεί και να οριστεί θεσμικά, αλλά θα πρέπει να ιδωθεί ως μια εξελικτική διαδικασία συσσώρευσης γνώσης. Μέσα από την ενδελεχή διερεύνηση θα συνειδητοποιήσουμε ότι προκειμένου να γίνει δυνατή η ουσιαστική συμμετοχή, απαιτείται ο κοινωνικός διάλογος που εστιάζει σε αυτές τις πρακτικές, να εκκινεί από την παιδική ηλικία. Θα εντοπίσουμε ταυτόχρονα κοινές πρακτικές, προσεγγίσεις και οπτικές στον χώρο της ενήλικης ζωής και στον χώρο της παιδικής ηλικίας. Θα δούμε ότι η συμμετοχική διαδικασία έτσι όπως πραγματώνεται, ταυτίζεται με εκπαιδευτικές πρακτικές και προσεγγίσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Θα καταλάβουμε κατ' επέκταση ότι το εκπαιδευτικό πλαίσιο εγγράφει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την θέση μας στον κόσμο και άρα και τις πράξεις μας. Θα δημιουργήσουμε με αυτόν τον τρόπο μια τοποθέτηση που αντιλαμβάνεται αυτούς τους δυο χώρους ως ενιαίους, προκειμένου να κάνουμε ορατά ίχνη ορίων, κανόνων και ανισοτήτων, προκειμένου να εισέλθουν στο πεδίο της αμφισβήτησης. Κάτω από αυτό το οικοδόμημα θα στραφούμε στον χώρο των παιδιών πραγματώνοντας πειραματικές διεργασίες (βλ. κεφάλαιο 4), προκειμένου να επανανοηματοδοτήσουμε κυρίαρχες αντιλήψεις και πρακτικές μέσα από τα μάτια των παιδιών, στοχεύοντας σε μια διαδικασία ενδυνάμωσης της χωρο-κοινωνικής συλλογικής ταυτότητας του ατόμου, σε εξάρτηση με το χωρικό. Στην πραγματικότητα τα παιδιά θα επανανοηματοδοτήσουν για εμάς. Θα μας παρουσιάσουν με τον πιο εύγλωττο τρόπο ότι ο χώρος συνδιαμορφώνεται, συνδιαμορφώνει και ότι τελικά το ίδιο το χωρικό είναι ένα μέσο ομιλίας, ενδεχομένως καθοριστικής, για την συλλογική κοινωνική ενδυνάμωση (βλ. κεφάλαιο 4 και 5).

Λέξεις-κλειδιά: συμμετοχή, συμμετοχικές διαδικασίες, συμμετοχή των πολιτών, κοινωνική ενδυνάμωση, εκπαίδευση, παιδεία, κριτική παιδαγωγική, χωρική εκπαιδευτική εστίαση, χωρική αγωγή, χωρο-κοινωνικές ταυτότητες, διδακτική του χώρου, καθημερινή ζωή

Abstract

The initial thoughts that form the research journey start from the standpoint that the right to the city (Lefebvre 2006[1968]) and the appropriation of space constitute a collective educational process. Moreover, this process is absent from the educational environment, and this absence renders us incapable of bridging the question of what life we desire with how we envision the city in which we dwell (Harvey 2020[2005]:162). Obviously, since this involves the appropriation of space, on the one hand, this educational process includes spatial dimensions as a catalytic means of interpretation and communication. On the other hand, it is a collective process, as the envisioning of space depends on the exercise of collective influence on the processes of urbanization (Harvey 2013[2012]:38). In Chapter 1, we will engage in discussions on various theoretical approaches in order to inscribe the researcher's theoretical and methodological orientation. Under this initial synthetic framework, various methodological steps that were selected will be presented. These steps are not developed as a linear sequence but as a continuous, interlinked structure throughout the entire work, and they are dependent on the initial theoretical framework of dialogue. In practice, we will unfold an investigation into people's participation in decision-making processes, focusing on education, pedagogy, and spatial variables as a unified approach. Concurrent investigations will be carried out in two spaces: the space of childhood, focusing on education (see Chapter 3 and 4), and the space of adulthood, focusing on practice (see Chapter 2 and 4). The deepening of these spaces will be realized through simultaneous exploration of Greek and foreign literature (see Chapter 2 and 3), in conjunction with experimental empirical processes to be conducted (see Chapter 4 and 7). The above synthetic exploration will enable us to understand that residents' participation in decision-making is not something that can be predetermined and institutionalized but should be seen as an evolutionary process of accumulating knowledge. Through thorough investigation, we will realize that for substantial participation, a social dialogue focusing on these practices needs to begin in childhood. We will simultaneously identify common practices, approaches, and perspectives in the space of adulthood and childhood. We will see that the participatory process, as realized, aligns with educational practices and approaches of the educational system. Consequently, we will understand that the educational framework shapes how we perceive our position in the world and, therefore, our actions. In this way, we will create a position that perceives these two spaces as unified, intending to make visible the traces of boundaries, rules, and inequalities for them to enter the field of questioning. Under this structure, we will turn to the space of children by conducting experimental processes (see Chapter 4), aiming to reconsider dominant perceptions and practices through the eyes of children, targeting a process of empowering the spatial-societal identity of the individual, in relation to the spatial. In reality, children will re-conceptualize for us. They will present to us, in the most articulate way, that space shapes and is shaped, and that spatiality itself is a means of discourse, potentially decisive for collective social empowerment (Chapter 4 and 5).

Keywords: participation, participatory processes, citizen participation, social empowerment, education, pedagogy, critical pedagogy, spatial educational focus, spatial education, spatial-social identities, teaching of space, everyday life.

Ευχαριστίες

Πρώτα απ' όλα θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, Ελίζα Παναγιωτάτου. Ανεξαρτήτως της παρούσας εργασίας, η κα. Παναγιωτάτου με έκανε να νιώσω από τις πρώτες στιγμές της επαφής μας, ότι η δημιουργικότητα και η φαντασία τελικά είναι προτερήματα, μια σκέψη που οφείλω να παραδεχτώ πως μέχρι εκείνο το στάδιο της ζωής μου, μου φαινόταν πάντα απειλητική. Επίσης με έκανε να καταλάβω τι σημαίνει διδασκαλία και δάσκαλος/α στην ενήλικη ζωή, ένα βίωμα εντελώς απαραίτητο για την ζωή μας.

Να ευχαριστήσω την οικογένεια μου, που μου έδωσε το περιθώριο και τα εφόδια να βρίσκομαι σήμερα σε αυτό το σημείο της ζωής μου.

Να ευχαριστήσω τους ανθρώπους μου, που δίνουν νόημα στα πατήματα της ζωής.

Να ευχαριστήσω τα παιδιά που συμμετείχαν σε αυτό το πείραμα, που χωρίς την συμβολή τους η εργασία θα βρισκόταν σε κενό χώρο. Την Θέμις, τον Ιάσωνα, την Λυδία, τον Θησέα, την Φιλοθέη, τον Βαγγέλη, την Λουϊζα, τον Μάριο, την Ελένη – Χαρά, τον Δημήτρη, την Ηρώ, τον Νικόλα και τον Αλέξη.

Να ευχαριστήσω τους ανθρώπους που συμμετείχαν σε όλο το στάδιο της έρευνας, εθελοντές και συνδιαμορφωτές, που με βοήθησαν να κοιτάξω σε «σημεία» που δεν θα ήταν εφικτό διαφορετικά.

Τέλος την κα. Δωροθέα Ροκάκη για την καθοριστική συμβολή της στην διαμόρφωση των ερωτηματολογίων για τα παιδιά, αλλά και για τις συζητήσεις που κάναμε για την ανάγνωση και την ερμηνεία των πειραματικών αποτελεσμάτων και την κα. Βασιλική Βλάχου για τις οπτικές που έδωσε πέρα από το δικό μου φάσμα.

Περιεχόμενα

Περίληψη	ix
Abstract	x
Ευχαριστίες.....	xi
Περιεχόμενα	xii
Γραφήματα	xiv
Χάρτες.....	xv
Πίνακες.....	xvi
Πρόλογος.....	1
1. Εισαγωγή: Συνυφαίνοντας όψεις και τοπία. Εικόνες προς ανάγνωση	3
1.1. Θεωρητικά Πλαίσια Συνομιλίας.....	3
1.2. Μεθοδολογικές διαδρομές και επιλογές.....	5
2. Συμμετοχικός σχεδιασμός. Ρεαλιστικό πλαίσιο συμμετοχής;.....	11
2.1. Η συμμετοχική διαδικασία και συμμετοχικός σχεδιασμός. Προσεγγίζοντας το σήμερα	12
2.2. Θεσμικό Πλαίσιο Συμμετοχής και Διαβούλευσης των πολιτών στην διαδικασία λήψης αποφάσεων για τον χωρικό σχεδιασμό.....	17
2.2.1. Αποδελτίωση Θεσμικού πλαισίου.....	17
2.2.2. Συμπεριληπτικός Πίνακας Θεσμών Συμμετοχής.....	27
2.3. Η ανάγνωση των θεσμών συμμετοχής στην πράξη. Αγκυλώσεις, προβληματισμοί και η πραγματική κατάσταση	31
2.4. Συμπεράσματα για την συμμετοχική διαδικασία υπό το πρίσμα της εξέλιξης των θεσμών και της εφαρμογής τους στον ελληνικό χώρο.....	33
2.5. Αναμοχλεύοντας τις σκέψεις για την «χωρική συμμετοχή» - προσεγγίζοντας τις αδυναμίες ως δυνατότητες.....	37
3. Εκπαίδευση – Παιδεία – Χώρος – Κοινωνία	41
3.1. Σκιαγραφώντας ίχνη και συνδέσεις.....	42
3.2. Η εκπαιδευτική διαδικασία σε σχέση με το χώρο-κοινωνικό γίνεσθαι 44	
3.2.1. Από το τοπικό στο παγκόσμιο και από το παγκόσμιο στο τοπικό – σαν ένα εκπαιδευτικό προϊόν.....	48
3.2.2. Αναδυόμενες χωρικό-εκπαιδευτικές τάσεις στην «αγωγή».....	51
3.2.3. Από την θεωρία στην πράξη - παραδείγματα στον ελληνικό χώρο 54	
3.3. Από τις ίχνηλατήσεις προς την τοποθέτηση.....	59
4. Πράξεις στο Πεδίο – Από την τοποθέτηση στην υλοποίηση, μέσα από την ίχνηλάτηση.....	63
4.1. Πρώτοι πειραματικοί διασκελισμοί υλοποίησης. Πλέγματα στο πεδίο 63	

4.2. Σχεδιασμός πειράματος: Ο χώρος των παιδιών μέσα από τα μάτια των παιδιών	65
4.2.1. Πρώτη επαφή με τα παιδιά – πράξη α’	69
4.2.2. Σκιαγράφηση και διερεύνηση της 1ης φάσης του πειράματος....	80
4.2.3. Επιστροφή στα παιδιά – Πράξη μετατόπισης(:) – πράξη β’.....	82
4.2.4. Συνυφαίνοντας εικόνες μέσα από τα μάτια των παιδιών	85
4.2.5. Η επόμενη μέρα – ανοίγοντας διαλόγους προς συνεργασία και «συνέχεια»	88
5. Αντί Επιλόγου.....	90
6. Βιβλιογραφία.....	93
7. Παράρτημα	102
7.1. Στάδιο προ – έρευνας – φάση 1η – Επαφή με εκπαιδευτικό προσωπικό – Κατανόηση εμπεδωμένων πρακτικών για το «χωρικό» στην εκπαίδευση	102
7.1.1. Συνεντεύξεις	102
7.2. Στάδιο προ – έρευνας – φάση 2η – Επαφή με ενήλικες εθελοντές - Πείραμα συμμετοχής για την ανάδειξη των αναγκών και των ιδεών των κατοίκων	105
7.2.1. Διαδικασία συνεντεύξεων	105
7.2.2. Στάδιο καταγραφής γεωχωρικής πληροφορίας	106
7.2.3. Ερωτηματολόγιο.....	106
7.2.4. Στατιστικά Στοιχεία από τις συμμετοχές στην πειραματική διαδικασία	108
7.2.5. Χάρτες Καταγραφών Ενήλικων Εθελοντών.....	110
7.3. Στάδιο έρευνας – Ο Χώρος των παιδιών μέσα από τα μάτια των παιδιών	117
7.3.1. Θύλακες εστίασης της χαρτογράφησης:.....	117
7.3.2. Ερωτηματολόγια [πράξη α’ και β’]	121
7.3.3. Απαντήσεις [πράξη α’ και β’]	122

Γραφήματα

Γράφημα 1: Μεθοδολογική Γραμμή	7
Γράφημα 2: Μεθοδολογικά Βήματα	10
Γράφημα 3: Η υλοποίηση της έρευνας ως πλέγμα	10
Γράφημα 4: Η διάκριση του πολεοδομικού σχεδιασμού σε υλοποίηση στρατηγικού σχεδιασμού και εφαρμογή του σύμφωνα με το νόμο 2508/1997, πηγή Υπουργείο Περιβάλλοντος και Ενέργειας, 2018, στο: Φαλιάγκας 2018.....	19
Γράφημα 5: Διαδικασίες διαβούλευσης σύμφωνα με τον Ν.4048/2012 (Πηγή: Φαλιάγκας Κ. 2018)	22
Γράφημα 6: Επιδιωκόμενη τροποποίηση – μείωση των επιπέδων σχεδιασμού στην Ελλάδα από μέσω του ν.4269/2014 & ν.4447/16. Πηγή: Μασουράκης, Μητσόπουλος & Πριντοίπας, 2017)	24
Γράφημα 7: Πλαίσιο Τροφοδότησης Σχεδιασμού - ΚΛΑ - Συμμετοχής Πολιτών - Παιδείας και Εκπαίδευσης.....	38
Γράφημα 8: Ηλικιακή βαθμίδα παιδιών που συμμετείχαν συνάρτηση της τάξης που παρακολουθούν	70
Γράφημα 9: Βιολογικό Φύλο παιδιών που συμμετείχαν	70
Γράφημα 10: Καταγραφές των παιδιών ανά κατηγορία ερώτησης.....	71
Γράφημα 11: Στατιστικά στοιχεία για το κοινωνικό προφίλ των ενήλικων εθελοντών που συμμετείχαν στο πείραμα.....	109

Χάρτες²

Χάρτης 1: Ο Χάρτης των Παιδιών	65
Χάρτης 2: Υπόδειγμα επεξεργασμένου χάρτη θύλακα 1 ^{ου} ερωτηματολογίου σχετικά με την υποστήριξη στην χαρτογράφηση των παιδιών	67
Χάρτης 3: Ο Χάρτης των Παιδιών - Χώροι Αρεσκείας	72
Χάρτης 4: Ο Χάρτης των Παιδιών - Χώροι Δυσарέσκείας.....	74
Χάρτης 5: Ο Χάρτης των Παιδιών - Χώροι Βελτίωσης/Αλλαγής.....	75
Χάρτης 6: Ο Χάρτης των Παιδιών - Χώροι Προσθηκών.....	76
Χάρτης 7: Ο Χάρτης των Παιδιών - Χώροι Πολλαπλής Ταυτότητας.....	78
Χάρτης 8: Διαδικτυακός - ανοιχτός χάρτης στην πλατφόρμα www.radmunity.gr . Προσβάσιμη και ανοιχτή όλη η πληροφορία προς όλους και περιθώριο παραγωγής χωρικής πληροφορίας σε πρώτο χρόνο προς όλους. Δημιουργία πλατφόρμας ιδίου, χαρτογραφική εφαρμογή “zeemaps”	82
Χάρτης 9: Χάρτης Καταγραφών - Ενήλικες Εθελοντές	110
Χάρτης 10: Καταγραφές Κυκλοφοριακών Θεμάτων - Ενήλικες Εθελοντές	111
Χάρτης 11: Καταγραφές Θεμάτων Προσβασιμότητας - Ενήλικες Εθελοντές ..	111
Χάρτης 12: Καταγραφές Περιβαλλοντικών Θεμάτων - Ενήλικες Εθελοντές ..	112
Χάρτης 13: Καταγραφές Θεμάτων Ανάπτυξης - Ενήλικες Εθελοντές.....	112
Χάρτης 14: Καταγραφές Κοινωνικών Αναγκών - Ενήλικες Εθελοντές.....	113
Χάρτης 15: Διάφορες Καταγραφές - Ενήλικες Εθελοντές	113
Χάρτης 16: Περιοχή εστίασης - κεντρικός οικισμός Σκάλας Ωρωπού/Νέων Παλατιών.....	117
Χάρτης 17: Περιοχή εστίασης - κεντρικός οικισμός Σκάλας Ωρωπού/Νέων Παλατιών με κέντρο βάρος στο υπόλοιπο τμήμα των Νέων Παλατιών	118
Χάρτης 18: Περιοχή εστίασης - Παλιές Φυλακές Ωρωπού - Λαϊκή Αγορά.....	118
Χάρτης 19: Περιοχή εστίασης - Υδροβιότοπος - Αθλητικές εγκαταστάσεις – Σχολεία.....	118
Χάρτης 20: Περιοχή εστίασης - Οικισμός Μηλεσίου - Ιδιαίτερο περιβαλλοντικό τοπίο	119
Χάρτης 21: Περιοχή εστίασης - Οικισμός Νέας Πολιτείας - Ιδιαίτερο περιβαλλοντικό τοπίο	119
Χάρτης 22: Περιοχή εστίασης - Πάρκο Πλακάκια – σημείο συνάντησης για παιχνίδι για πολλά παιδιά, ιδιαίτερο τοπίο	120
Χάρτης 23: Περιοχή εστίασης - Φάρος/Παραλία	120

² Όλοι οι χάρτες αποτελούν υλικό παραγωγής του γράφοντα.

Πίνακες

<i>Πίνακας 1: Προβλεπόμενα στάδια και φορείς θέσπισης των Πλαισίων ΧΣΑΑ, (Πηγή: Σωμαράκης & Στρατηγέα, 2015).....</i>	21
<i>Πίνακας 2: Συμπεριληπτικός πίνακας αποδελτίωσης θεσμών συμμετοχής στον ελληνικό χώρο. Αναζητώντας την ενδυνάμωση ή όχι της κοινωνίας των πολιτών στην διαδικασία λήψης και χάραξης πολιτικών για τον τόπο. Από το 1983 μέχρι και το 2022. Επεξεργασία ιδίου</i>	30
<i>Πίνακας 3: Πίνακας βασικών στοιχείων για τους συμμετέχοντες/ουσες. Η αρίθμηση 1 έως 5 αντιπροσωπεύει τις ερωτοαπαντήσεις του ερωτηματολογίου</i>	108

Πρόλογος

*Το «είμαι κάτι» του ατόμου [...] που για τον ίδιο καλύπτει την ψυχική Άβυσσο πάνω από την οποία ζει, δεν μπορεί να εντοπιστεί και κυρίως δεν αποκτά νόημα και περιεχόμενο παρά μόνον ως αναφορά στις φαντασιακές σημασίες και στη συγκρότηση του κόσμου (φυσικού και κοινωνικού) που έχει δημιουργήσει η κοινωνία (Καστοριάδης 1996:26). Ο άνθρωπος ως ον κοινωνικό (Αριστοτέλης, Ηθικά, 989b) που ετεροκαθορίζεται και αποκτά ύπαρξη μέσα σε ένα σύνολο και όχι σε μια μονάδα, όπως τα πάντα εξάλλου στην ζωή, για να ξεπεράσει και να υπερβεί τα προσωπικά του προβλήματα, τις εσωτερικές του αγκυλώσεις και να απαγκιστρωθεί από τον κόσμο του «εγώ», πρέπει να τα αναγάγει σε συλλογικό προϊόν, να τα συσχετίσει. Το θέμα είναι ότι τα «συμβάντα» αποκτούν νόημα μέσα από την σχετικότητα των θέσεων παρατήρησης. Θέλω να πω 1 σημείο-συμβάν σε μια λευκή σελίδα δεν έχει απολύτως κανένα νόημα, δεν μπορεί κάπως να οριστεί με τον οποιαδήποτε πιθανό τρόπο. Η απόκτηση ουσίας έρχεται μόλις στην σελίδα υπάρξουν δύο τόποι, δύο σημεία, δύο συμβάντα. Η σχετικότητα μεταξύ των «συμβάντων» είναι που θα ορίσει πλέον το σύνολο του χώρου, αλλά και τα ίδια τα συμβάντα και όχι το μεμονωμένο σημείο. Η έννοια της ατομικότητας είναι μέρος του ίδιου του προβλήματος (Freire 1974:96, Parker & Ραβόν-Κιέλλαρ 2023:24). Η κοινωνία μαζί με τις διάφορες εκφάνσεις της, αναγάγουν πολλά από τα προβλήματά μας στο επίπεδο της *ατομικής ψυχολογίας* (Parker & Ραβόν-Κιέλλαρ 2023:17). Ακόμα και οι κλάδοι της ψυχολογίας, ως κλάδοι που έχουν δομηθεί γύρω από το υπάρχον σύστημα, επιχειρούν να βοηθήσουν τους ανθρώπους να προσαρμοστούν στον κόσμο και όχι να τον αλλάξουν (Mentinis 2013:361-374).³ Τα προβλήματα μοιάζουν να είναι ψυχολογικά, αλλά δεν είναι (Parker & Ραβόν-Κιέλλαρ 2023:17). Η αναγωγή των εσωτερικών ατομικών προβλημάτων σε μια συλλογική διαδικασία συνεπάγεται την ένταξη του ατόμου σε μια συλλογική ζωή και την ενεργοποίηση του ατόμου να δράσει συλλογικά, να βοηθήσει και να βοηθηθεί μέσα από την συλλογική διαδρομή. Εδώ εννοώ ότι ο άνθρωπος για να υπερβεί το «κεκλεισμένο και απομονωμένο» του «εγώ» και να κατανοήσει την διαλεκτική σχέση του «έξω» με το «μέσα», οφείλει να υπάρξει σε ένα πλαίσιο συλλογικής «δράσης» και «συνεισφοράς», σε έναν ευρύτερο συλλογικό κοινωνικό χώρο. Δεν αρκεί μόνο να *απελευθερώσει* ο καθένας τον εαυτό του, αλλά οφείλει και να *απελευθερωθεί* από τον εαυτό του, από τον *ατομικό εαυτό στον οποίο καταφεύγει* για να προστατευτεί (Parker & Ραβόν-Κιέλλαρ 2023:26). Η παραπάνω τοποθέτηση συνεπάγεται ότι μια ζωή στηριγμένη στην δυαδικότητα, σε σχέσεις κυριαρχίας και υπακοής, στηριγμένη στην μονάδα του ατόμου αυτού καθ' αυτού, αποξενωμένη από τον συλλογικό χώρο, αδυνατεί να υποστηρίξει και να επιλύσει τις «νευρώσεις» του ανθρώπου. Η μάλλον πιο ορθά, είναι αυτός ο τρόπος ζωής που έχει δημιουργήσει τις νευρώσεις στον καθένα μας ξεχωριστά, δημιουργώντας μια κοινωνία νευρωσική, χαώδης και εχθρική, σχεδόν αντικοινωνική. Η επίλυση λοιπόν, που για να είμαστε ειλικρινείς ούτε ορθή λέξη είναι και πολύ πιθανολογικά δεν υφίσταται κιόλας, τουλάχιστον μονοσήμαντα ως γραμμική διαδοχή βημάτων, δεν μπορεί να αναζητηθεί σε ατομικές μεσοβέζικες ιδέες όπως προωθούνται κατά κόρον στην σημερινή κοινωνία, που ταμπέλα θέτουν την «αυτό-κατάσταση» τύπου: *αυτό – βελτίωση* κτλ. Καθώς η επίλυση στον εσωτερικό κόσμο δεν είναι σχετική προς τον κόσμο έξω από εσένα, δεν είναι μια ουσιαστική λύση, καθώς δεν υπάρχει μεμονωμένη – περιχαρακωμένη και ανεπηρέαστη διαδρομή. Απαιτείται κάτι επιπρόσθετο.*

³ Αξιοσημείωτο είναι ότι ο Paulo Freire θα μας υποδείξει μια παραπλήσια παρατήρηση για το εκπαιδευτικό σύστημα: *η τραπεζική αντίληψη της παιδείας εξυπακούει μια διχοτόμηση ανάμεσα στον άνθρωπο και στον κόσμο: ο άνθρωπος απλώς βρίσκεται μέσα στον κόσμο, όχι μαζί με τον κόσμο ή μαζί με τους άλλους. Ο άνθρωπος είναι θεατής και όχι αναδημιουργός* (Freire 1974:83).

Απαιτείται η συλλογική ζωή, η κοινωνική ενδυνάμωση, η πάλη μέσα στην πόλη και όταν λέω πάλη μην θεωρήσετε ότι προσπαθώ να καταφύγω σε κάποια προσέγγιση τύπου «επανάσταση». Είναι όμως κάπως αυτονόητο πλέον ότι η καθημερινότητα μας είναι μια διαδικασία πάλης, ψυχικά, σωματικά, συναισθηματικά. Απαιτείται ο προσδιορισμός του ανθρώπου μέσα από συλλογικές διεκδικήσεις. Η ανακάλυψη του εαυτού μέσα από τις ανάγκες και τις αλλαγές που δημιουργεί ο ίδιος μαζί με άλλους, σε έναν συλλογικό χώρο. Αυτονόητο είναι πως αυτή η συλλογική «δράση» θα πραγματοποιηθεί σε κάποιους «χώρους» και ως εκ τούτου θα είναι εξαρτημένη από την χωρική μεταβλητή, με πολλαπλές συσχετίσεις. Καταλαβαίνουμε επομένως ότι το χωρικό επιδρά και συσχετίζεται άμεσα με το εγχείρημα της συλλογικής υπέρβασης. Θα υποστηρίξω σε αυτήν εδώ την εργασία ότι η οικειοποίηση του χώρου, που σίγουρα είναι μια άκρως ψυχικά εξαρτημένη διαδικασία και το δικαίωμα στον χώρο, στην πραγματικότητα είναι μια συλλογική εκπαιδευτική διαδικασία. Μια συλλογική εκπαιδευτική διαδικασία που απουσιάζει από τις ζωές μας και από το εκπαιδευτικό περιβάλλον, αλλά που δύναται όμως να μας προσφέρει την κοινωνική και ψυχική ευημερία για μια ουσιαστική ζωή. Γίνεται ωστόσο πολλές φορές αντιληπτό ότι δεν μπορούμε να αλλάξουμε τα πράγματα, ενώ η πραγματικότητα είναι ότι χρειαζόμαστε μια προσέγγιση που να θεμελιώνεται στη δυνατότητα για αλλαγή. Αφού όμως ο χώρος είναι το σημείο συνάντησης του *πολλαπλού*, του *διαφορετικού*, του *καινούργιου* (Massey 2001:38), τότε είναι το μέσο που χρήζει εστίασης. Είναι απορίας άξιο επομένως, πως το «χωρικό» γίνεται αντιληπτό στην παιδεία και την αγωγή μας. Υπάρχει το πλαίσιο που εστιάζει στα εκπαιδευτικά οφέλη της χωρικής μεταβλητής και στην σχέση του ανθρώπου με τον χώρο; Θέλω να πω με αυτόν εδώ τον συλλογισμό, κάτι που θα προσπαθήσω να το επικοινωνήσω και μέσα από την εργασία μου· κάτι για την ακρίβεια που μου το υπέδειξαν τα παιδιά που συμμετείχαν στην εργασία. Χρειάζεται μια αγωγή που να αντιλαμβάνεται το χωρικό ως το μέσο ομιλίας, επικοινωνίας και ανάγνωσης, καθοριστικής μάλιστα για την συλλογική κοινωνική ενδυνάμωση. Χρειαζόμαστε μια προσέγγιση που θα μας υποστηρίξει προκειμένου να συλλάβουμε την ενδόμυχη σχέση ανάμεσα στην πραγματικότητα και σε αυτό που νιώθουμε μέσα μας. Αν όμως όχι ο χώρος, τότε τι μπορεί να βοηθήσει καλύτερα σε αυτήν την σύλληψη; Σίγουρα η ψυχανάλυση. Το καθήκον της ψυχανάλυσης όμως είναι να είναι ένα *εγχείρημα συλλογικό και πολιτικό, και όχι ψυχολογικό και ατομικό* (Parker & Ρανόν-Cuéllar 2023:24). Αφού είναι ένα εγχείρημα συλλογικό και πολιτικό, τότε σίγουρα είναι και ένα εγχείρημα που έχει ανάγκη την εξάρτησή του από την χωρική μεταβλητή, την χωρική έννοια, με συλλογικούς όρους, κάτι που θα βάλω ως πρόταγμα στην παρούσα εργασία. Θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι η ψυχολογία δεν είναι εξαρτημένη από τον χώρο σε όλες του τις εκφάνσεις; Αν όμως ο χώρος προσεγγίζεται αποσπασματικά στην αγωγή και την κουλτούρα μας, ίσως με αυτόν τον τρόπο είναι και αποσπασματικές οι ψυχοκοινωνικές μας αντανακλάσεις. Σε κάθε περίπτωση η πειραματική διαδικασία που πραγματώνεται σε αυτήν την έρευνα είναι ατελής. Μπορεί όμως άραγε κανείς να εντοπίσει μια τέλεια έκβαση στην ανθρώπινη εμπειρία (Robinson 2022[2019]:286);

1. Εισαγωγή: Συνυφαίνοντας όψεις και τοπία. Εικόνες προς ανάγνωση

1.1. Θεωρητικά Πλαίσια Συνομιλίας

Η Doreen Massey (1998) μας μιλάει για τις πολλαπλότητες που υπάρχουν στον χώρο και για τις διαφορετικές ιστορίες και τροχιές που μπορεί να συν-υπάρχουν στον κόσμο, αναφέροντας πως ο χώρος είναι η σφαίρα της πιθανότητας να υπάρχουν περισσότερες από μια φωνές. Αντιλαμβάνεται τον χώρο ως *ανοιχτό πεδίο σε διαρκές γίγνεσθαι*. Θεωρεί ότι για να υπάρχει *πολλαπλότητα* και *διαφορά*, πρέπει να υπάρχει *χώρος*. Άρα πραγματοποιεί μια σύνδεση του χώρου και της διαφορετικότητας ως μια συνδεόμενη έννοια, για να υπάρχει *διαφορά* και *πολλαπλότητα* *πρέπει να υπάρχει χώρος* (Massey 1998:12-18). Άρα χώρος και διαφορετικότητα συνυπάρχουν από την απαρχή ως αδιάσπαστες έννοιες. Αντιλαμβάνεται με αυτόν τον τρόπο ότι στον χώρο υπάρχει πάντα σε ένα βαθμό το απροσδόκητο και το απρόβλεπτο. Η Μαρία Μαυρίδου (1987) σε αντίστοιχο παραλληλισμό κάτω από διαφορετικό οπτικό πεδίο εισαγάγει το «*συγκυριακό*» στην παραγωγή του χώρου από την κοινωνία. Από την πλευρά του ο Edward W. Soja (2001:23-24) αναφέρει πως οι χώροι όπως βιώνονται είναι ανοιχτοί σε πάρα πολλές ερμηνείες με αποτέλεσμα να καθίσταται δύσκολο έργο η κατανόηση της σχέση του ανθρώπου με τον χώρο και ως εκ τούτου οι κοινωνικές σχέσεις. Η Ελίζα Παναγιωτάτου (1988, 1994, 2004, 2023) σε παρόμοιο κλίμα θα προτάξει μπροστά την έννοια του ενιαίου χώρου, την ανάγκη να υπερβούμε την αντίληψη του χώρου σε προκαθορισμένα και άκαμπτα γεωγραφικά όρια και περιγράμματα. Την ανάγκη να αντιληφθούμε τον χώρο ως ανοιχτό, σχεσιακό, που δημιουργεί πλεγμάτωσεις, γεμάτος ρηγματώσεις και ασυνέχειες, θραυσματικός δε, αλλά με τεράστιο ενδιαφέρον για την σημασία του όλου ενιαίου χώρου, στο κάθε θραύσμα ξεχωριστά. Παρατηρούμε αρχικά μια κοινή ανάγνωση του χώρου ως ένα πεδίο ανοιχτό, μη οριοθετημένο, που δεν μπορεί να θεωρηθεί με μια άκαμπτη μορφή. Ο χώρος αποτελεί πεδίο πολλών ιστοριών και κοινωνικών διαδικασιών που δεν επιδέχονται μιας μονοσήμαντης ερμηνείας και ανάγνωσης, αλλά μιας οπτικής ανάλυσης που πρέπει να λάβει υπόψιν της ως κομβικό χαρακτηριστικό την διαφορετικότητα και την πολλαπλότητα, το συγκυριακό, το μη αντιληπτό.

Ο Edward W. Soja (2001:24) συνεχίζει πως σε αναγνώριση της σημασίας των διαφορετικών φωνών για την κοινωνική παραγωγή του χώρου οφείλουμε να εντάξουμε την «*κουλτούρα*» με την ευρεία έννοια του όρου, αντιλαμβανόμενοι ως διαφορετικές φωνές που συνυπάρχουν χαρακτηριστικά όπως: κοινωνικής τάξης, φυλής, φύλου, σεξουαλικότητας, ηλικίας, εθνικότητας, τόπου, κοινότητα, περιβάλλοντος, περιφέρειας και άλλων πηγών πολιτισμικής ταυτότητας και διαφοράς. Η Μαρία Μαυρίδου (1987:23) από την πλευρά της αναφέρει πως κάθε μεμονωμένη ιδιομορφία, κάθε ατομική αναφορά ή δράση αποτελεί κοινωνικό γεγονός προς περαιτέρω αξιολόγηση, αφού δεν αποκλείεται να αποτελεί καθοριστικό παράγοντα του όλου φαινομένου που είναι προς μελέτη. Επιπροσθέτως η Ελίζα Παναγιωτάτου (1988:50-53, 1994:122, 2023) αντιλαμβάνεται την κοινωνία ένα σύνολο δόμων σε συνεχή μετασχηματισμό, γεμάτο από συνέχειες και ασυνέχειες που δεν μπορούν να κατανοηθούν από την υπάρχουσα θεσμική οπτική, θεωρώντας ότι κάθε μονάδα που συνθέτει το κοινωνικό σύνολο αποτελεί αναπόσπαστο και σπουδαίο κομμάτι μέσα στην ολότητα, όπως και ότι η έννοια της μονάδας αυτής καθ' αυτής, αποτελεί μέρος σπουδαίο ως σύνολο αυτοδύναμο, γεγονός που παραβλέπετε πίσω από

μια στατιστική και κανονιστική προσέγγιση (Παναγιωτάτου, 1994:120-121,2004:384-386, 2023). Για την αδυναμία αναγνώρισης και ανάγνωσης των ιδιαιτεροτήτων που αποκρύπτονται από την στατική αρχή θα μας μιλήσει και η Ειρήνη Μίχα (2018:618). Παρατηρούμε μια ανάγκη ανάγνωσης του χώρου ως πεδίο πολλαπλών φωνών, αναδεικνύοντας τις ιδιαιτερότητες και μοναδικότητες που αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της όλης εικόνας και ταυτόχρονα αποκρύπτονται από μια «αθροιστική» λογική και προσέγγιση. Από μία «δογματική» μονοσήμαντη ανάγνωση.

Από την άλλη, κάτω από το ζήτημα της θέσπισης θεσμών με συλλογική και δίκαιη συν-διαμόρφωση για την κοινωνική δικαιοσύνη ο David Harvey (2012:270-271) θεωρεί πως ο μοναδικός τρόπος για να θεσμοθετηθούν κανόνες κοινωνικής ισονομίας είναι είτε μέσω της δημοκρατικής συναίνεσης, την όποια όμως θεωρεί αδύνατη διασχίζοντας την ιστορική σφαίρα δράσης, είτε μέσω των πολιτών ως δημοκρατικών υποκειμένων, οι οποίοι διαθέτουν εξουσίες λήψης αποφάσεων σε διάφορα επίπεδα στο πλαίσιο μιας δομής ιεραρχικής διακυβέρνησης. Συνεχίζει ότι απαιτείται να αποκτήσουμε συναίσθηση της φύσης του έργου που αναλαμβάνουμε, το οποίο έγκειται στη συλλογική οικοδόμηση της πόλης και ότι η συλλογική δύναμη των ανθρώπων σε δημόσιο χώρο αποτελεί το πιο αποτελεσματικό μέσο αντίστασης (Harvey 2012:281). Ο Κορνήλιος Καστοριάδης (2021:11-14) αναφέρει ότι η βασική αρχή της δημοκρατίας πραγματοποιείται όταν η κοινωνία έχει τη δυνατότητα να εκφραστεί και να πράξει μέσα από τους θεσμούς της. Ο θεσμός στη δημοκρατική κοινωνία εννοείται με την έννοια της δημιουργίας από τα κάτω, δηλαδή ως θεσμός έπειτα από κοινωνική συνεύρεση διαβούλευση και συνεργασία. Και συνεχίζει πως θεωρεί παράλογο να συζητάμε για ένα κοινωνικό σώμα που αυτοθεσμιζεται αν δεν υπάρχουν θεσμιζόμενες μορφές έμπρακτης και ισότιμης συμμετοχής οι οποίες να επιτρέπουν την αυτοθέσμιση. Τονίζει πως οι θεσμοί είναι δημιούργημα του ανθρώπου, αλλά ένα τυφλό δημιούργημα, καθώς δεν υπάρχει η απαιτούμενη εκπαίδευση για την ελεύθερη συνδιαμόρφωση της δημιουργίας των θεσμών (Καστοριάδης 2000:31). Η Ελίζα Παναγιωτάτου (2004:384) τονίζει ότι χωρίς ελεύθερη πληροφόρηση και διακίνηση απόψεων, χωρίς θεσμούς οι οποίοι καθιστούν τη διακίνηση αυτήν πολιτικά αποτελεσματική, *το ευρωπαϊκό περίβλημα δεν παρέχει παρά μια εξωραϊστική εικόνα του συσχετισμού δυνάμεων*. Προσθέτει ότι συνεχώς παραβλέπετε το κατά πόσο οι πολίτες, οι φορείς και η πολιτεία έχουν ουσιαστική πληροφόρηση για τα ζητήματα του χώρου που τους αφορούν και εάν εν τέλει έχουν την δυνατότητα οι άνθρωποι να συγκροτήσουν, να εκφράσουν και εν τέλει να διαπραγματευτούν απόψεις, αιτήματα και προτάσεις, καταλήγοντας ότι υπάρχει ανάγκη θεσμών *αυτοδιαχείρισης στα επί μέρους επίπεδα συγκρότησης του χώρου και ανάγκη αναθεώρησης του εννοιολογικού οπλοστασίου του σχεδιασμού* με βάση την *από-αθροιστική* προσέγγιση του χώρου (Παναγιωτάτου 2004:386). Εξάλλου μπορούμε σε κάθε επιστημονικό βηματισμό της Ελίζας Παναγιωτάτου να δούμε ότι οι προσεγγίσεις που έχει για τον χωρικο-κοινωνικό σχεδιασμό, συμπίπτουν με τις απόψεις του Κορνήλιου Καστοριάδη για την ανάγκη θεσμών κοινωνικής συνεύρεσης και συνεργασίας που δίνουν το δικαίωμα στον άνθρωπο να συν-διαμορφώνει κοινωνικό-πολιτικά. Παρατηρούμε επομένως μια σύνδεση και συσχέτιση της κοινωνικής ισονομίας, με την δημιουργία των θεσμών και της άσκησης πολιτικών με την συμμετοχή και συν-διαμόρφωση αυτών από την πλειοψηφία των ανθρώπων. Λαμβάνοντας ως απαραίτητο χαρακτηριστικό ότι απαιτείται ουσιαστική πληροφόρηση και οργάνωση των ανθρώπων ακολουθημένη από τους απαραίτητους

θεσμούς που θα εξασφαλίσουν την ισότιμη και ουσιαστική συμμετοχή· όντας ο κόσμος που συμμετέχει, κυρίαρχος των αναγκών του. *Μια ριζική αναμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων δεν μπορεί να περιορίζεται στην αλλαγή της πολιτικής εξουσίας, αλλά χρειάζεται να συμπεριλάβει και ριζικές αλλαγές στην καθημερινή ζωή. Με τη σειρά τους οι αλλαγές στην καθημερινή ζωή προϋποθέτουν αλλαγές στο χώρο* (Βαϊτου και Χατζημιχάλης 2012: 92). Για να επέλθουν αλλαγές στον χώρο που θα υποστηρίξουν τις αλλαγές στην καθημερινή ζωή, απαιτείται εκπαίδευση. Η εκπαίδευση που αποσκοπεί στην ελευθερία, δεν μπορεί να γίνει πάρα μόνο διαμέσου της άσκησης αυτής της ελευθερίας (Καστοριάδης 2012:22). Με άλλα λόγια η εκπαίδευση των πολιτών σε μια δημοκρατία θα πρέπει να παράγει όλες τις συνθήκες για την άσκηση της. Για να γίνει κατανοητό το πραγματικό νόημα του κυβερνάν είναι απαραίτητη η συμμετοχή όλων σε όλες τις αρχές τις οποίες ασκείται εξουσία. *Μια αληθινή δημοκρατία συνεπάγεται τη συμμετοχή όλων στη λήψη των αποφάσεων. Για να πραγματωθεί αυτό απαιτείται μια άλλη οργάνωση της παιδείας, ώστε να διαπλάθονται πολίτες ικανοί να ασκούν και να άρχονται* (Καστοριάδης 2000).

Η σύνθεση και η παρουσίαση των παραπάνω τοποθετήσεων αποτελεί για τον γράφοντα ένα πλαίσιο αναφοράς – κατεύθυνσης της έρευνας που θα επιχειρήσει να πραγματώσει κατά μήκος αυτής της εργασίας. Ο σκοπός της «συνομιλίας» με αυτές τις προσεγγίσεις, στόχο είχε να αναδείξει τις τοποθετήσεις του γράφοντα και να δημιουργήσει το αρχικό θεωρητικό περίβλημα στις οπτικές τοποθετήσεις που θα ακολουθηθούν. Κατά τον γράφοντα αυτή η 1^η συνθετική θεωρητική τοποθέτηση είναι κομβικής σημασίας καθώς εγγράφει την μεθοδολογική κατεύθυνση και τοποθέτηση που θα πρέπει να εμβαθύνει αλλά και τις γενικότερες οδεύσεις στόχευσης. Ουσιαστικά εγγράφει τον προσανατολισμό της εργασίας.

1.2. Μεθοδολογικές διαδρομές και επιλογές

Οι αρχικοί προβληματισμοί που τέθηκαν στην εκκίνηση της παρούσας εργασίας αφορούσαν ζητήματα κοινωνικοποίησης που τίθενται από την διαδικασία παραγωγής του χώρου. Θέματα αποξένωσης, ατομικισμού, αποστασιοποίησης από τα κοινά και τις ανάγκες της δημόσιας σφαίρας, απομάκρυνση και αποδυνάμωση των συλλογικών διεκδικήσεων και δράσεων. Γενικότερα, μια παρατήρηση στην έλλειψη και στην ανάπτυξη δράσεων για μια συλλογική τοποθέτηση προσανατολισμένη στην προστασία των ανθρώπινων συλλογικών αναγκών. Την αδυναμία των ανθρώπων να αντιτάξουν συλλογικά προτάγματα για τον χώρο τον οποίο ζούνε χαράσσοντας την δικιά τους «πολιτική». Θεώρησα εξαρχής ότι τα παραπάνω ζητήματα πέραν των κοινωνικών εξελίξεων που λαμβάνουν μέρος και επηρεάζουν τις ατομικές και συλλογικές νοηματοδοτήσεις, σαφώς πρέπει να συνδέονται με την εκπαίδευση, την παιδεία και την διαμόρφωση κουλτούρας. Και προφανώς επειδή μιλάμε για ζητήματα κοινωνικοποίησης σε σχέση με την διαδικασία παραγωγής του χώρου, εκπαίδευση, παιδεία και χώρος θα πρέπει να βρίσκονται σε άμεση αλληλεμπλοκή. Οι πρώτες μου σκέψεις σε αυτό εδώ το αρχικό βήμα ξεκίνησαν από το απόσπασμα του G. Peres. *Το πρόβλημα, γράφει, δεν είναι να επινοήσουμε το χώρο, πόσο μάλλον να τον επαν-επινοήσουμε, αλλά να τον ανακρίνουμε ή, ακόμα πιο απλά, να τον διαβάσουμε. Γιατί αυτό που αποκαλούμε καθημερινότητα δεν είναι πρόδηλο, μα αδιαφανές: μια μορφή τυφλότητας, ένας τρόπος αναισθησίας* (Peres 2000[1974]). Αφήνοντας πίσω την αρχική παραδοχή μου στα λόγια του G. Peres, θεώρησα ότι ίσως αδυνατούμε να διαβάσουμε τον χώρο επειδή πολύ απλά ποτέ δεν διαχθήκαμε το πως. Και ως εκ τούτου αυτή η απόσταση από την σημασία του χωρικού ως εκπαιδευτικό μηχανισμό,

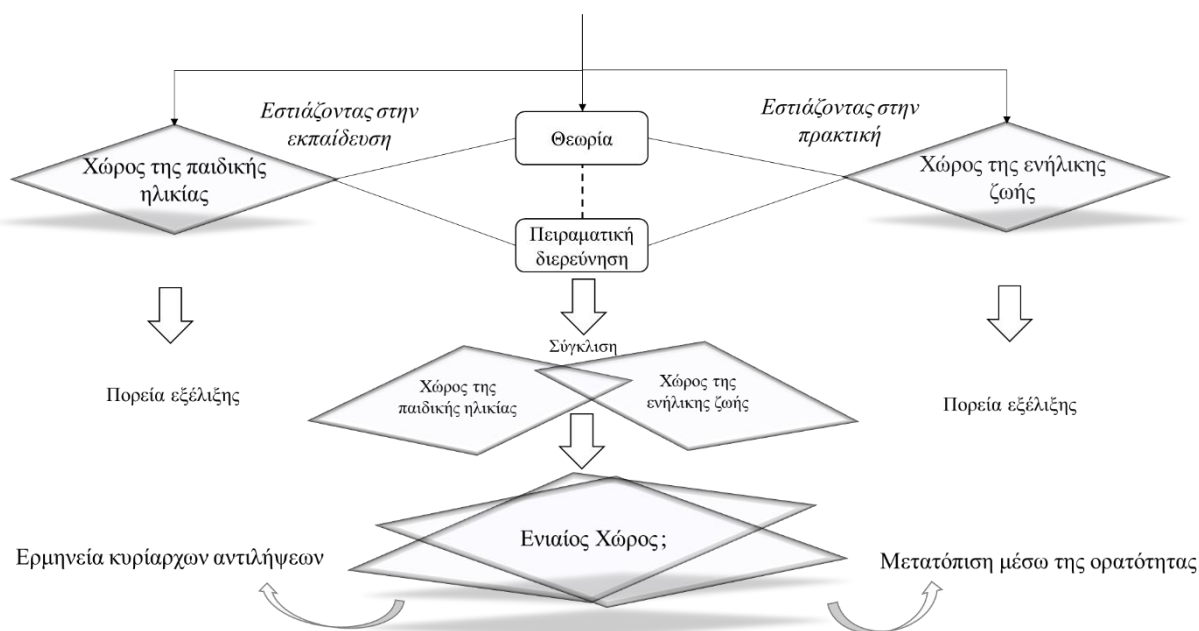
συμβάλλει με την σειρά της στην όξυνση των κοινωνικών αντιφάσεων και προβληματισμών.

Οι πρώτες ιχνηλατήσεις μου έδωσαν το έναυσμα προκειμένου να υποστηρίξω ότι η οικειοποίηση του χώρου και το δικαίωμα στον χώρο, στην πόλη, στην γειτονιά, στην συλλογική συνύπαρξη, στην πραγματικότητα είναι μια συλλογική εκπαιδευτική διαδικασία. Μια συλλογική εκπαιδευτική διαδικασία που απουσιάζει από τις ζωές μας και από το εκπαιδευτικό περιβάλλον, αλλά που δύναται όμως να μας προσφέρει την κοινωνική ευμάρεια προς μια κατεύθυνση άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων. Η απουσία μάλιστα αυτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας μας έχει κάνει να παραιτηθούμε από το δικαίωμα να οραματιζόμαστε και να κατασκευάζουμε τον χώρο σύμφωνα με τις επιθυμίες μας (Harvey 2020[2005]:162). Μας έχει κάνει να απεμπολήσουμε το συλλογικό και θεμελιακό δικαίωμα να αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας ως αναδημιουργό του κόσμου και όχι ως παθητικό θεατή των εξελίξεων (Freire 1974). Και προφανώς επειδή πρόκειται για οικειοποίηση του χώρου, αφενός δεν γίνεται αυτή η εκπαιδευτική διαδικασία να μην περιλαμβάνει την χωρική διάσταση ως καταλυτικό μηχανισμό και αφετέρου να μην είναι μια συλλογική διαδικασία, εφόσον ο οραματισμός του χώρου εξαρτάται από την άσκηση συλλογικής επιρροής στις διαδικασίες αστικοποίησης (Harvey 2013[2012]:38). Εξάλλου το κρίσιμο στην διατύπωση του Λεφέβρ για το δικαίωμα στην πόλη (Lefebvre 2006[1968]), είναι η «κοινωνικοποίηση» δηλαδή η συλλογική συνάντηση ως απαραίτητη προϋπόθεση για την ελευθερία. Επί πρόσθετα στην κοινωνικοποίηση έρχεται η συμμετοχική δραστηριότητα, η οποία παράγει την πόλη ως συλλογικό ιστορικό έργο των πράξεων των συσχετιζόμενων υποκειμένων (Τσαβδάρου 2016:109).⁴ Ο Peres από την πλευρά του θα συμπληρώσει: *“Ο χώρος γίνεται ζήτημα, παύει να είναι ανταποδοτικός, παύει να είναι οικείος. Ο χώρος είναι μια αμφιβολία: πρέπει συνεχώς να τον μαρκάρω, να τον ονοματίζω· δεν είναι ποτέ δικός μου, ποτέ δεν μου έχει δοθεί, πρέπει να τον κατακτώ συνεχώς”* (Peres 1974:128).

Από την μεθοδολογική διαδρομή που ακολούθησα κατανόησα ότι προκειμένου να εντοπίσω εοσιές που μπορούν να μου δώσουν ουσιαστικά οφέλη πάνω σε αυτές τις οπτικές, ο πιο αποτελεσματικός τρόπος θα ήταν να κοιτάξω στον χώρο των παιδιών μέσα από τα μάτια των παιδιών, πόσο μάλλον όταν η ίδια η εργασία πραγματεύεται θέματα εκπαίδευσης, αγωγής και παιδείας στο χωρικό (βλ. σχετικά κεφάλαιο 4.2). Για να φτάσω σε αυτό το στάδιο ακολούθησα μεθοδολογικά βήματα, όχι ως μια γραμμική διαδοχή, αλλά με αλυσιδωτή δομή και αλληλεμπλοκή, εμβαθύνοντας στα διάφορα επίπεδα με διαδικασίες πειραματικής εμπειρικής διερεύνησης, εμπλέκοντας εκπαιδευτικό προσωπικό, ενήλικες εθελοντές, αιρετούς και διοικητικούς, καταλήγοντας τελικά στον χώρο των παιδιών με μια ενιαία προσέγγιση. Σε σχηματικό επίπεδο πραγματοποίησα μια ερευνητική διερεύνηση σε δυο «χώρους». Στον χώρο της παιδικής ηλικίας εστιάζοντας στην εκπαίδευση και στον χώρο της ενήλικης ζωής εστιάζοντας στην πρακτική, αλληλοτροφοδοτώντας προς τις διάφορες κατευθύνσεις με την ταυτόχρονη ανάπτυξη της πειραματικής διερεύνησης και της θεωρίας. Ο αρχικός συλλογισμός της έρευνας είναι που υπονόησε ότι αυτοί οι δύο χώροι πρέπει να αλληλοσχετίζονται. Έτσι άρθρωσα την έρευνα τοποθετώντας αυτές τις έννοιες αντικριστά, προσπαθώντας να δείξω στην πορεία της έρευνας ότι αυτοί οι χώροι αλληλεπικαλύπτονται και θα πρέπει να γίνουν αντιληπτοί ως ένας ενιαίος χώρος σε μια προσπάθεια κατανόησης και μετατόπισης χωρο-κοινωνικών ζητημάτων, κάνοντας ορατά ιχνη κυρίαρχων αντιλήψεων. Ο συνδυασμός της διερεύνησης σε αυτούς τους δύο χώρους είναι που έδωσε το περιθώριο να αρθρώσω ένα οικοδόμημα προς την κατανόηση των κυρίαρχων

⁴ Για περαιτέρω ανάλυση βλέπε Τσαβδάρου, Χ. (2016), στο *Urban and Regional Social Movements*, (pp.105-142), διαθέσιμο στο: www.researchgate.net, (ανακτήθηκε 10/8/22)

αντιλήψεων, αλλά ταυτόχρονα και να εντοπίσω ενδεχόμενα ρήγματα στα οποία μπορούμε να εστιάσουμε για τις πιθανές μετατοπίσεις. Η για να το ορίσω πιο ορθά, τα ενδεχόμενα ρήγματα που τα ίδια τα παιδιά υπέδειξαν με πλήρη σαφήνεια προκειμένου να κοιτάξω προς τα εκεί.



Γράφημα 1: Μεθοδολογική Γραμμή

Περνώντας στην υλοποίηση της έρευνας, σχεδιάστηκαν και πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικό προσωπικό της 1βάθμιας και 2βάθμιας εκπαίδευσης την περίοδο 2020 - 2021, κυρίως στην ευρύτερη περιοχή του Δήμου Ωρωπού, προκειμένου να εντοπίσω τα πρώτα ίχνη συσχετίσεων μεταξύ του χωρικού και της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνθέτοντας την πειραματική εικόνα με βιβλιογραφική εμβάθυνση σε ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία (βλ. σχετικά κεφάλαιο 3 και 4.1 και 7.1). Από την παραπάνω διερεύνηση που έκανα, όπως θα δείτε και εκτεταμένα μέσα στο κείμενο, ανέδειξα ζητήματα λίγο πολύ γνωστά στον ελληνικό και όχι μόνο, εκπαιδευτικό χώρο σχετικά με το χωρικό - εκπαιδευτικό προφίλ. Μια εκπαιδευτική κουλτούρα αποσχισμένη από την κοινωνική πραγματικότητα, δομημένη σε ένα σύστημα διχοτόμησης και δυαδικότητας όπου αντιλαμβάνεται την εκπαιδευτική διαδικασία ως μια κατάσταση «κατάθεση» γνώσης αναπαράγοντας ηγεμονικές, ιεραρχικές, και καταπιεστικές σχέσεις. Οπού ο δάσκαλος (ως αφηγητής) καταθέτει την πραγματικότητα σαν αυτή να ήταν στατική, ακίνητη, χωρισμένη σε στεγανά και ο μαθητής γίνεται αντιληπτός ως δοχείο κατάθεσης γνώσεων, ως θεατής στον κόσμο και όχι ως αναδημιουργός. Αφήνοντας το χωρικό ζήτημα στην μοίρα, αποσχισμένο από οποιαδήποτε δομημένη εκπαιδευτική διαδικασία, δίνοντας σημασία στην ηχηρότητα των λέξεων και όχι στην μεταμορφωτική τους δύναμη. Μια διδακτική προσέγγιση στηριγμένη στην χρονική ρύθμιση και τον χωρικό περιορισμό.

Προκειμένου να συνδέσω και να διευρύνω τα παραπάνω ευρήματα με εμπεδωμένες πρακτικές σχετικά με την συμμετοχή στον χώρο κάτω από το πρίσμα της αγωγής στο χωρικό, σχεδιάστηκε πείραμα επί του πεδίου καταρχήν με ενήλικες εθελοντές, συνδυάζοντας ημιδομημένες συνεντεύξεις, χαρτογραφική εφαρμογή αποτύπωσης και ερωτηματολόγιο (βλ. σχετικά κεφάλαιο 4.1 και 7.2). Η συγκεκριμένη πειραματική εφαρμογή πραγματοποιήθηκε αποκλειστικά στην

περιοχή του Δήμου Ωρωπού και έχει ως σημείο εκκίνησης τον Φεβρουάριο του 2021, ενώ παραμένει ανοιχτή ως και σήμερα μετατρέποντας την χαρτογραφική εφαρμογή σε μια διαδικτυακή κοινωνική πλατφόρμα χαρτογράφησης αναρτημένη σε διαδικτυακό ιστότοπο.⁵ Παρέχοντας πρόσβαση στην πληροφορία και στην καταγραφή πληροφορίας στον οποιαδήποτε ενδιαφερόμενο. Η πραγμάτωση της παραπάνω ερευνητικής διαδικασίας ως μια πρακτική αξιολόγησης του χώρου και ανάδειξης των αναγκών έκανε από κοινού κατανοητό με τον συμμετέχοντα τα οφέλη που υπάρχουν σε μια τέτοια διαδικασία για την κοινωνική ενδυνάμωση, φέρνοντας ταυτόχρονα στο προσκήνιο εκπαιδευτικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά αλλά και τις υπάρχουσες ελλείψεις και αδυναμίες απέναντι στην χωρο-κοινωνική αγωγή και κριτική. Ταυτόχρονα έγινε κατανοητή η οπουδιαιότητα της καταγραφής μέσω της χαρτογράφησης ως εργαλείο συσχετίσεων.

Το συγκεκριμένο εγχείρημα με προσανατόλισε στο να σκεφτώ πως θα μπορούσε η παραπάνω πειραματική διαδικασία να ενσωματωθεί σε μια καθημερινή πρακτική συμμετοχής στον χώρο και να προστατευθεί θεσμικά, στοχεύοντας σε μια πρακτική που εστιάζει στην αγωγή και στην κριτική στο «χωρικό». Κάτω από αυτό το πρίσμα αποφάσισα να εμβαθύνω στην συμμετοχική διαδικασία στον χωρικό σχεδιασμό αποδελτιώνοντας το θεσμικό πλαίσιο, ερευνώντας την πρακτική εφαρμογή στον ελληνικό χώρο, εντοπίζοντας αγκυλώσεις και προβληματισμούς (βλ. κεφάλαιο 2). Από την ενδελεχή έρευνα στο θεσμικό πλαίσιο και στο πρακτικό επίπεδο εφαρμογής των συμμετοχικών διαδικασιών μαζί με τις ενδείξεις της έρευνας πεδίου, κατάλαβα ότι η συμμετοχική διαδικασία δεν είναι κάτι που μπορεί να προκαθοριστεί θεσμικά, αλλά είναι μια εξελικτική διαδικασία που προκύπτει από συσσωρευμένη γνώση και που προφανώς δεν μπορεί να προκύψει αποσπασματικά και ξαφνικά μέσα στην ζωή του ανθρώπου, όπως επιχειρείτε να πραγματοποιηθεί στην πράξη, οδηγώντας τελικά στο αναπόφευκτό της αδράνειας και του ατομοκεντρισμού.

Μέσα από τα παραπάνω βήματα του ερευνητικού ταξιδιού, συσχετίζοντας τα προηγούμενα μέρη, κατόρθωσα να κατανοήσω ότι οι κυρίαρχες αντιλήψεις για το χωρο-κοινωνικό περιβάλλον, όπως ακόμα και ο τρόπος που γίνεται αντιληπτή και εφαρμόζεται η συμμετοχική διαδικασία είναι προσεγγίσεις που συσχετίζονται με το υπάρχον εκπαιδευτικό πλαίσιο. Είναι η εκπαιδευτική κουλτούρα που μας καθιστά εγκλωβισμένους να αντιμετωπίσουμε τον χώρο ως προκαθορισμένο και άκαμπτο, διαβάζοντάς τον αθροιστικά και κανονιστικά. Μια εκπαιδευτική διαδικασία στηριγμένη σε ιεραρχικές προσεγγίσεις με την σφαίρα δράσης των παιδιών να περιορίζεται στο να δέχονται και να καταχωρούν. Κάνοντας τελικά αντιληπτές τις σχέσεις μας στον χώρο ως σχέσεις εκτός και εντός, με ένα οικοδόμημα προς μια πορεία ωρίμανσης που επιβάλλει συγκεκριμένες μορφές κατοίκησης και συμπεριφοράς (Van de Berg 2013). Η πορεία της έρευνας μου έδωσε το περιθώριο να υποστηρίξω ότι προκειμένου να είμαστε σε θέση να συμμετέχουμε ενεργά στα ζητήματα του χώρου που αφορούν την ζωή μας θα πρέπει ο κοινωνικός διάλογος που εστιάζει στο χωρικό και δημιουργεί τις συνθήκες «γνώσης» να έχει σημείο εκκίνησης την παιδική ηλικία. Επομένως για να γίνουν αντιληπτές και να αντιμετωπισθούν οι πολλαπλές χωρο-κοινωνικές ιεραρχίες ως διαπραγματεύσιμες αντιθέσεις θα πρέπει να εστιάσουμε στον χώρο των παιδιών και ταυτόχρονα να φέρουμε στην επιφάνεια το γεφύρωμα που συνδέει το παιδί με τον ενήλικα, κάνοντας ορατές κυρίαρχες αντιλήψεις, επανανοηματοδοτώντας τις χωρικο-κοινωνικές μεταβλητές και σταθερές μέσα από τα μάτια των παιδιών, ενδυναμώνοντας τελικά την θέση του ανθρώπου στον χώρο μέσα από μια εκπαιδευτική προσέγγιση που αντιλαμβάνεται τον χώρο ως ενιαίο.

⁵ www.radmunity.com

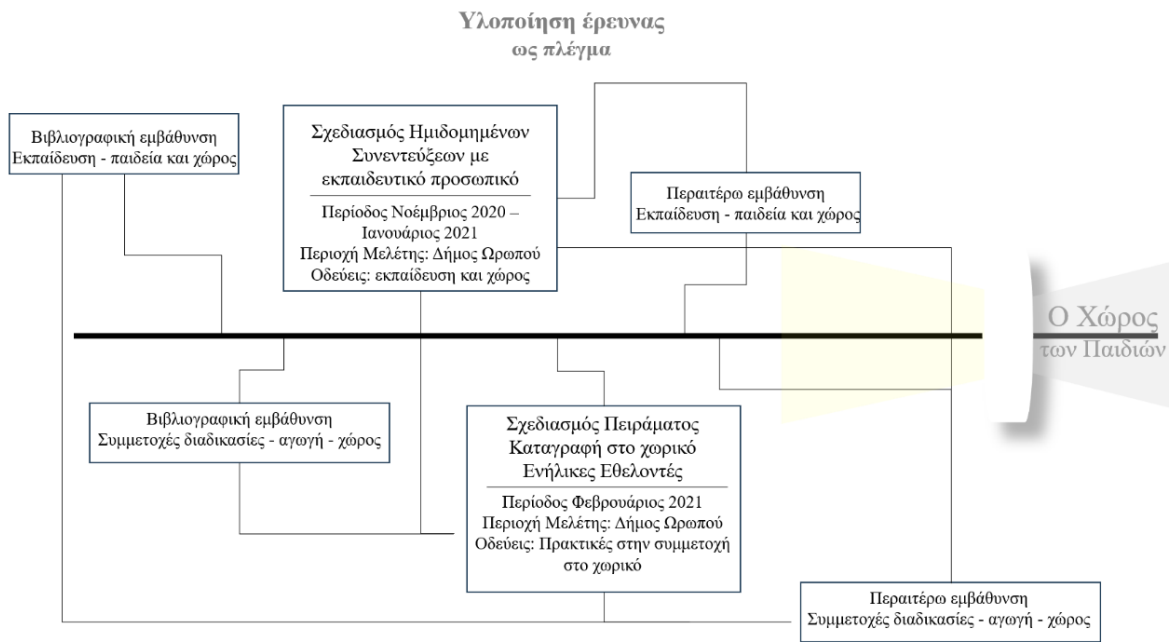
Κάτω από αυτές τις οπτικές πέρασα στον σχεδιασμό πειράματος επαφής με τα παιδιά. Ο σχεδιασμός στηρίζεται σε όλη την προεργασία που πραγματοποιήσα και δεν είναι ανεξάρτητος από την υπόλοιπη ερευνητική διαδρομή, αλλά προσεγγίζεται μέσα από μια ενιαία προσέγγιση σε πλήρη διεπαφή με τα διάφορα στάδια εμβάθυνσης της βιβλιογραφίας και της πειραματικής εμπειρικής διερεύνησης που έχει πραγματοποιηθεί. Η σύνθεση από την προϋπάρχουσα έρευνα βάζει ως οδηγούς μια διαδικασία που στοχεύει στην κατεύθυνση του βλέμματος στον χώρο ως μια άλλη μορφή κοινωνικού διαλόγου, στην κριτική και αξιολόγηση του χώρου, στην δυνατότητα καταγραφής, χαρτογράφησης, πρόσβασης και ορατότητας της παραγόμενης πληροφορίας προς όλες τις κατευθύνσεις και σε μια συλλογική αμφίδρομη διαδικασία από «κοινού κατανόησης» σχετικά με το χωρο-εκπαιδευτικό και κοινωνικό προϊόν. Τα παραπάνω μπαίνουν υπό το πρίσμα κατεύθυνσης προς μια παιδαγωγική αναγνώριση της μάθησης ως “κοινόχρηστου χώρου”, όπου η γνώση προέρχεται ως συλλογική δέσμευση ανταλλαγής, σε αντίθεση με μια δομημένη και μονόδρομη μεταφορά από πάνω προς τα κάτω, τοποθετώντας το χωρικό ως θεμελιακό μηχανισμό ανάγνωσης και την χαρτογράφηση ως απαραίτητο εργαλείο συσχέτισης και «συνέχισης» του έργου.

Ο σχεδιασμός του πειράματος στηρίζεται και συνομιλεί με ήδη προϋπάρχουσες έρευνες, παίρνοντας έμπνευση από εργασίες άλλων ερευνητών (βλ. υποκεφάλαιο 3.2.3, και ιδίως προσεγγίσεις της Ειρήνης Μίχα), ακολουθώντας μια διαδρομή σχεδίασης προσπαθώντας να εκκινήσει μια εκπαιδευτική διαδικασία που αντιλαμβάνεται τον χώρο ως κάτι που συν-διαμορφώνεται μέσα από πλέγματα κοινωνικών σχέσεων και τον χώρο ως καταλυτικό στοιχείο ανάγνωσης των κοινωνικών σχέσεων, ως πεδίο για την συνδιαμόρφωση. Μέρος του σχεδιασμού μάλιστα στηρίζεται στο πρίσμα των προσεγγίσεων της Doreen Massey σχετικά με την πολλαπλή ταυτότητα του τόπου, προσεγγίζοντας τον χώρο ως ανοιχτό και υπό συνεχή διαπραγμάτευση και τις σχέσεις εντός αυτού ως *σχέσεις-μεταξύ*, σε μια προσπάθεια άμβλυνσης αντιλήψεων που κεντροβαρίζονται στο μέσα και στο έξω, στο εντός και στο εκτός, μια αντίθεση στο «εμείς» και «αυτοί». Κατανοώντας τον χώρο ως *σχέσεις-μεταξύ* φέρνοντας στο προσκήνιο και σκιαγραφώντας, πάντα υπό μια εκπαιδευτική προσέγγιση, τους δεσμούς οποιουδήποτε τύπου, μεταξύ ενός τόπου και του υπόλοιπου κόσμου, στοχεύοντας στην αντιμετώπιση ρατσιστικών και λοιπών διακρίσεων.

Στον επόμενο βηματισμό επιχειρήσα να δώσω νόημα και ουσία στην δράση των παιδιών δίνοντας ορατότητα, προσβασιμότητα και δύναμη (μέσω της χαρτογράφησης) στην πληροφορία που παρήγαγαν τα ίδια. Επιχειρήθηκε η παρουσίαση των χαρτών τους στην τοπική εφημερίδα, στον διαδικτυακό ιστότοπο και ταυτόχρονα σε διάφορους αντιπροσώπους της ευρύτερης περιοχής. Η παραγωγή του χάρτη των παιδιών είχε μεγάλο αντίκτυπο στα παιδιά όπως θα δούμε και αναλυτικά στην έρευνα πεδίου (βλ. 4.2). Με το τελικό σκέλος της έρευνας να καταλήγει στην διάνοιξη και διενέργεια πλαισίων συνομιλίας με αιρετούς πάνω στην ιδέα της εργασίας και του πειράματος των παιδιών, προκειμένου να αποκτηθεί «συνέχεια» σε αυτήν την «διαδικασία» που αντιλαμβάνεται το χωρικό ως καταλυτικό μέσο ανάγνωσης, ερμηνείας και επικοινωνίας, μέσα από τον εκπαιδευτικό φακό.



Γράφημα 2: Μεθοδολογικά Βήματα



Γράφημα 3: Η υλοποίηση της έρευνας ως πλέγμα

2. Συμμετοχικός σχεδιασμός. Ρεαλιστικό πλαίσιο συμμετοχής;

Καθώς η έρευνα της συγκεκριμένης εργασίας διερευνά πρακτικές συλλογικής οικειοποίησης του χώρου και καθώς ο γράφων δεν προσπαθεί να κοιτάξει έξω από το υπάρχον σύστημα, αλλά να εντοπίσει αδυναμίες ως διαδρομές «μετατόπισης» στο υπάρχον πλαίσιο «πραγματικότητας», θεωρήθηκε απαραίτητο να διερευνήσουμε τους θεσμούς συμμετοχής στον ελληνικό χώρο, προσπαθώντας να κατανοήσουμε το κατά πόσο είναι δυνατόν ο κάτοικος να βρει χώρο στην δημόσια σφαίρα για τις συλλογικές ανάγκες μέσα από τα υπάρχοντα θεσμικά εργαλεία. Η παρούσα εμβάθυνση έρχεται σε αλληλοτροφοδότηση και αλληλοεξάρτηση με την εμπειρική πειραματική διερεύνηση και την έρευνα πεδίου⁶, μέσα από την οποία έγινε κατανοητό πως θα πρέπει να εντοπίσουμε τα νευραλγικά στοιχεία που θα υποστηρίξουν την συμμετοχή των κατοίκων με όρους κοινωνικής ενδυνάμωσης, στοχεύοντας σε μια πρακτική που εστιάζει στην αγωγή και στην κριτική στο «χωρικό», μέσα από την συμμετοχή. Θα πραγματοποιηθεί η διερεύνηση του συμμετοχικού σχεδιασμού ως εργαλείο κοινωνικής ενδυνάμωσης και εκπαίδευσης. Θα αποδελτιωθεί το θεσμικό πλαίσιο σε μια προσπάθεια κατανόησης της δυναμικής εμπλοκής των κατοίκων στην διαδικασία λήψης αποφάσεων, κυρίως σε τοπικό επίπεδο και θα μελετηθούν οι αγκυλώσεις και οι προβληματισμοί στο πρακτικό επίπεδο εφαρμογής στον ελληνικό χώρο. Θα γίνει αντιληπτό ότι, οι «θεσμοί συμμετοχής» μαζί με τους φορείς κοινωνικής αντιπροσώπευσης αποδυναμώνονται, έτσι όπως διαμορφώνονται στις παρούσες δεδομένες συνθήκες. Θα αντιληφθούμε ότι, ο κάτοικος, ο αιρετός και γενικότερα ο άνθρωπος θα μείνει ανεκπαιδευτος απέναντι στην ουσιαστική σημασία της «συμμετοχής» και κατ' επέκταση θα γίνει αδύνατο να συμμετέχει ουσιαστικά. Επίσης θα κατανοήσουμε ότι, η συμμετοχή δεν είναι κάτι που μπορεί να οριστεί και να προκαθοριστεί θεσμικά, αλλά ότι κομβικό ρόλο παίζει η πρακτική εφαρμογή της κοινωνικής εμπλοκής. Μέσα από τις διαχρονικές αγκυλώσεις και τους προβληματισμούς θα γίνει αντιληπτό ότι η συμμετοχική διαδικασία πρέπει να ιδωθεί ως μια εξελικτική διαδικασία συσσωρευμένης γνώσης. Κάτω από αυτό το πρίσμα οπτικής είναι εύλογο ότι για την απόκτηση συσσωρευμένης γνώσης, απαιτείται παιδεία και εκπαίδευση στο θέμα της συμμετοχής, στα οφέλη της συμμετοχής, κτλ., προς μια πορεία ωρίμανσης που ενδυναμώνει την χωρικο-κοινωνική συλλογική ταυτότητα του ατόμου. Και προφανώς επειδή συζητάμε για συμμετοχή σε χωρικά θέματα, αυτή η εκπαίδευση δεν μπορεί να μην είναι μια εκπαίδευση που εστιάζει στο χωρικό ζήτημα, απαιτώντας χρόνο, συνέχεια και αξιολόγηση. Τέλος θα γίνει κατανοητό ότι για την απόκτηση της συσσωρευμένης γνώσης και της ουσιαστικής εφαρμογής της συμμετοχής, πέραν των άλλων απαιτείται μια μορφή «κοινωνικής πλατφόρμας» που θα παρέχει συνθήκες ορατότητας, πρόσβασης, παραγωγής, συνδιάλεξης και συνέργειας στον πολίτη. Οι συνθήκες αυτές θα είναι που θα θέσουν τα θεμέλια για μια πορεία ωρίμανσης που εστιάζει στην κριτική του χώρου, στην συσχέτιση των δεδομένων και τελικώς στην αξιολόγηση μέσω της διαχρονικής εποπτείας. Η αξιολόγηση μέσω της διαχρονικής εποπτείας είναι και αυτή με την σειρά της ένα αλληλοτροφοδοτούμενο εκπαιδευτικό πλαίσιο που απαιτείται για την ουσιαστική συμμετοχή.

⁶ Βλέπε σχετικά κεφάλαιο 1, 4, 7.

2.1. Η συμμετοχική διαδικασία και συμμετοχικός σχεδιασμός. Προσεγγίζοντας το σήμερα

Όπως τονίζει ο Paulo Freire χωρίς διάλογο δεν υπάρχει επικοινωνία και χωρίς επικοινωνία δεν υπάρχει αληθινή παιδεία (Freire 1974[1970]:108), ως εκ τούτου όσο νωρίτερα εκκινείτε ο διάλογος τόσο πιο ουσιαστικά μπορούν να είναι τα αποτελέσματα των κοινωνικών δράσεων (Freire 1974:157). Ο διάλογος, όπως και η συνάντηση των ανθρώπων για την «ονομάτιση» του κόσμου, είναι μια θεμελιακή προϋπόθεση για την πραγματική «ανθρώπιση» τους και την χειραφέτησή τους (Freire 1974:168). Κάτω από αυτές τις διατυπώσεις η συμμετοχική διαδικασία με την προϋπόθεση ότι δημιουργεί ουσιαστικούς διαύλους επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων, μπορεί να ιδωθεί ως ένα ριζοσπαστικό «πρόταγμα» παιδείας και κοινωνικής ενδυνάμωσης προκειμένου οι πολίτες να είναι σε θέση να αντιτάξουν συλλογικές δράσεις και οργανώσεις απέναντι σε καταπιεστικά και ιεραρχικά ζητήματα και υπέρ των αναγκών τους. Ακριβώς γι' αυτόν τον λόγο είναι που θα μας απασχολήσει η συμμετοχική διαδικασία και θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε εάν δύναται μέσα από τις υπάρχουσες θεσμοθετήσεις και πρακτικές στην δημόσια σφαίρα, να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο από τον κάτοικο και για τον κάτοικο, στον ελληνικό χώρο. Αν όχι, ποια τα σημεία που θα πρέπει να εστιάσουμε για να μετατοπιστούν εγκαθιδρυμένες κανονικότητες, υπέρ μιας πιο δημοκρατικής κοινωνίας.

Η συμμετοχή⁷ ήδη από την δεκαετία του '30 εμφανίζεται στην επιστημονική κοινότητα όπου αρχίζει να γίνεται αντιληπτή η σημασία της συμβολής του κοινού για την αντιμετώπιση προβλημάτων (Στρατηγέα 2015:17). Η οργανωμένη δε συμμετοχή των πολιτών στην διαδικασία λήψης αποφάσεων φαίνεται να εκκινείτε από την δεκαετία του '50 (Φαλιάγκας 2020:18). Μάλιστα ο ρόλος της συμμετοχής του κοινού στην διαδικασία λήψης αποφάσεων αποκτά πλέον ιδιαίτερη σημασία και σε θέματα που αφορούν άμεσα τον σχεδιασμό του χώρου (Στρατηγέα 2015:38), ενώ είναι πλέον πιο επίκαιρος από ποτέ υπό το φως των ραγδαίων κοινωνικών, οικονομικών, πολιτιστικών και περιβαλλοντικών εξελίξεων (Αθανασόπουλος και Στρατηγέα 2020:5). Ταυτόχρονα η υπάρχουσα διεθνή ερευνητική εμπειρία καταδεικνύει την αξία της εμπλοκής του κοινού στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Στρατηγέα 2015:12). Σύμφωνα με την ίδια, η συμμετοχή του κοινού στη διαδικασία λήψης αποφάσεων λαμβάνει σπουδαίο ρόλο καθώς η *αυξανόμενη συνθετικότητα των προβλημάτων που σχετίζονται με το αντικείμενο του σχεδιασμού του χώρου απαιτούν τη συλλογή πληροφορίας* (Στρατηγέα 2015:11-12). Η *ένταση περιβαλλοντικών ζητημάτων ενεργοποιεί τα κέντρα λήψης αποφάσεων* προκειμένου να κατανοήσουν το γεγονός ότι σημαντικός παράγοντας είναι η *αλλαγή της ατομικής συμπεριφοράς και η ανάπτυξη της ατομικής ευθύνης* προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα. Ποιος όμως εξασφαλίζει ότι τα κέντρα λήψης αποφάσεων θα λειτουργήσουν αμερόληπτα προκειμένου να είναι σε θέση να ενεργοποιήσουν την ομαλή «συμμετοχή» των πολιτών; Και γιατί συλλογικά προβλήματα θέτουν ως απαίτηση την ανάπτυξη της «ατομικής ευθύνης» με την ταυτόχρονη εργαλοποίηση της συμμετοχικότητας ως επέκταση της «ατομικής ευθύνης»; Πόσο μάλλον όταν σε παγκόσμια κλίμακα και κάτω από το πλαίσιο της ενσωμάτωσης της «διακυβέρνησης» διαφαίνεται η υποβάθμιση της θέσης του πολίτη στην δημόσια σφαίρα, με την ταυτόχρονη ιδιωτικοποίηση των δημόσιων αγαθών και χώρων (Καρκατσούλης 2015:211).

⁷ Για την έννοια, την θεωρία και τις μεθόδους της συμμετοχής και του συμμετοχικού σχεδιασμού βλ. Α. Στρατηγέα, (2015), *Θεωρία και Μέθοδοι Συμμετοχικού Σχεδιασμού*, ΕΜΠ, όπου έχει δημιουργηθεί ένας πλήρης οδηγός για το θέμα.

Η πρόσβαση στην πληροφορία και η συμμετοχή του κοινού σε αποφάσεις που έχουν περιβαλλοντική διάσταση αποτελεί θεσμικά κατοχυρωμένο δικαίωμα με την υπογραφή και κύρωση της Σύμβασης του Άρχους (UNECE, 1998) και την ενσωμάτωσή της στην Ευρωπαϊκή νομοθεσία (Οδηγία 2003/35/EK). Καθίσταται μάλιστα υποχρεωτική η συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων που αφορούν σε προγράμματα, πολιτικές, σχέδια έργα και δραστηριότητες που έχουν επίπτωση στο περιβάλλον, με σκοπό τη δυνατότητα έκφρασης των απόψεων του κοινού και παρέμβασης από το κοινό (Αθανασόπουλος και Στρατηγέα 2020:3). Γενικά η συμμετοχή θα μπορούσε να οριστεί ως *«το σύνολο των δημοκρατικών δυνατοτήτων που προσφέρονται στον πληθυσμό για να πάρει μέρος στη λήψη αποφάσεων»* (Σταθακόπουλος, 1988:20) και θεωρείται παραδοσιακά ως ένα μέσο νομιμοποίησης αυτών των αποφάσεων (Schmitter 2002:9, Στρατηγέα 2009), ενώ σύμφωνα με ορισμένες προσεγγίσεις θεωρείται ότι παράγει *«καλύτερα αποτελέσματα»* για τις τελικές αποφάσεις (Heinelt 2002). Βασική προϋπόθεση στο τελευταίο είναι να έχει παρασχεθεί σε όσους επηρεάζονται από τις αποφάσεις, το δικαίωμα συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ώστε ακόμα και στην περίπτωση που η τελική απόφαση αποκλίνει από τις απόψεις των ανθρώπων, τουλάχιστον να έχουν τη δυνατότητα διατύπωσης γνώμης. Μάλιστα υποστηρίζεται ότι οι πολίτες έχουν κάθε δικαίωμα να συναποφασίζουν για θέματα που επηρεάζουν τις ζωές τους, αφού έχουν τη γνώση και την ικανότητα να συμμετέχουν με επάρκεια στις πολιτικές, τεχνικές και διοικητικές αποφάσεις που τους επηρεάζουν (Roberts 2004). Όπως τονίζουν εξάλλου οι Αθανασόπουλος και Στρατηγέα (2020), *η συμμετοχή του κοινού στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων έχει μεγάλη προστιθέμενη αξία για μία κοινωνία αποτελώντας, όπως οι εμπειρικές μελέτες καταδεικνύουν, μία διαδικασία ωρίμανσης των πολιτών. Έχει ακόμη σημαντική προστιθέμενη αξία για τον ίδιο το χωρικό σχεδιασμό, καθιστώντας τις σχεδιαστικές παρεμβάσεις πιο αποτελεσματικές τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς την εφαρμογή τους και ενσωματώνοντας σε αυτές τις διαφορετικές απόψεις, ανάγκες αλλά και προσδοκίες του κοινού* (Αθανασόπουλος και Στρατηγέα 2020:3). Ταυτόχρονα η συμμετοχή αποτελεί δομικό συστατικό στη *«συνταγή της δημοκρατίας»*, καθώς αυξάνει τη διαφάνεια, τον πλουραλισμό των απόψεων και καθιστά περισσότερο υπεύθυνους τους αρμόδιους (Holdar and Zakharchenko 2002:15).

Η συμμετοχή έχει διττό ρόλο στη χρήση της. Είτε αποτελεί το μέσο για να βοηθήσει στο αποτέλεσμα, είτε η ίδια αποτελεί τον τελικό σκοπό. Συνοπτικά, όπως το αποδίδει περιεκτικά η Campbell (Campbell 2011:13), στην πρώτη περίπτωση συνιστά ένα *«εργαλείο αποδοτικότητας»* για την παροχή υπηρεσιών, το οποίο εφαρμόζεται στα τελευταία στάδια του σχεδιασμού, μέσω επιφανειακών *«διαβουλεύσεων»*, για να επιτευχθεί συναίνεση και εφαρμογή των μέτρων. Ουσιαστικά, χρησιμοποιείται προσχηματικά ως προβοκατόρική έννοια, για να καλυφθεί το καθεστώς *«business as usual»*. Αντιθέτως, στη δεύτερη περίπτωση αποτελεί αυτοσκοπό και ως έννοια λειτουργεί με *«δικαιοσύνη»*. Θεωρείται ως δραστηριότητα *«αυτοπαραγωγής»* καθώς συνεισφέρει στην εκπαίδευση των πολιτών και στη δημιουργία αυτοδύναμων και συνεργάσιμων κοινωνιών (Campbell 2011:13). Τα οφέλη της συμμετοχικής διαδικασίας και της δημοκρατικής ένταξης της κοινωνίας των πολιτών στην διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι πάρα πολλά και έχουν ερευνηθεί και σχολιαστεί από πάρα πολλούς ερευνητές (Wates, 2000, Campbell, 2011, Mahdavinejad & Amini, 2011, Irvin & Stansbyry, 2004, Wanarat & Nuanwanb, 2013, Στρατηγέα, 2015, Αθανασόπουλος και Στρατηγέα 2020, κ.α.), προσφέροντας πληθώρα πλεονεκτημάτων ατομικά, συλλογικά, κοινωνικά, σε τοπικό και εθνικό επίπεδο, στις αναπτυξιακές πολιτικές, στην αστική ανάπτυξη, στα κέντρα λήψης αποφάσεων, ακόμα και στην επιτυχή εφαρμογή επενδυτικών κινήσεων και κινήτρων. Βασική προϋπόθεση η συνδιαμόρφωση στην διαδικασία λήψης αποφάσεων

να πραγματοποιείται μέσα από μια ανοιχτή, διάφανη, συμμετοχική διαδικασία (Αθανασόπουλος και Στρατηγέα 2020). Η συμμετοχική διαδικασία αποτελείται από 4 βασικές αρχές: α) την παροχή πληροφοριών, β) τη συλλογή πληροφοριών, γ) την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων και δ) την επιρροή τους στην τελική απόφαση (Kaczmarek & Wójcicki, 2016).

Ο συμμετοχικός σχεδιασμός από την αποτελεί ένα μέσο για να αποκτήσει φωνή το δημόσιο συμφέρον των ανθρώπων μέσα από συλλογική και κοινή προσπάθεια των πολιτών. Αναπτύσσεται ένα κοινωνικό περιβάλλον σεβασμού στη διαφορετικότητα, εμπιστοσύνης και ανοικτού διαλόγου γύρω από θέματα που αφορούν το σύνολο της κοινωνίας. Έτσι το ίδιο το πλαίσιο επιτελεί έναν εκπαιδευτικό ρόλο τόσο σε ατομικό όσο και συλλογικό επίπεδο, καθώς δίνεται η δυνατότητα στο άτομο να συνδιαλλαγεί και να συνδιαμορφώσει υπό έναν κοινό στόχο υπό το πρίσμα της δράση του. Ο συμμετοχικός σχεδιασμός, τουλάχιστον στο θεωρητικό του πλαίσιο, αποτελεί ένα εργαλείο που από την αρχή μέχρι το τέλος, προωθεί την διεύρυνση της συμμετοχής των πολιτών στον σχεδιασμό και την διαδικασία λήψης των αποφάσεων. Όπως τονίζει ο Καρχή (2007), ο συμμετοχικός σχεδιασμός δημιουργεί μια πλατφόρμα επικοινωνίας στην οποία τοποθετείται σε ισότιμη βάση η επιστημονική γνώση αλλά και *κάθε σύστημα κατανόησης της πραγματικότητας, όπως ηθικές αξίες, πολιτισμικές παραδόσεις, ιστορική διαδρομή κ.ά.* Κάτω από αυτήν την οπτική η προσέγγιση του σχεδιασμού, περνά σε μια νέα φάση στον συμμετοχικό σχεδιασμό (Healey 1996, Burby 2003, Innes και Booher 2004), με κύριο χαρακτηριστικό ότι ο σχεδιασμός αποτελεί μια πλατφόρμα επικοινωνίας και διαβούλευσης, μέσω της οποίας επιδιώκεται η αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών ομάδων συμφερόντων που έχουν άμεσο ή έμμεσο ενδιαφέρον. Αυτή προσέγγιση του σχεδιασμού βασίζεται στη συνεργασία, την αλληλεπίδραση, τη διαπροσωπική επικοινωνία και τη διαπραγμάτευση μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί πεδίο διεπιστημονικής συνεργασίας (Ποζουκίδου 2000). Σημαντικό στοιχείο της λογικής του συμμετοχικού σχεδιασμού είναι ότι προσανατολίζεται στην προσπάθεια διασφάλισης κοινωνικής δικαιοσύνης στη λήψη απόφασης και τις τελικές επιλογές, μέσα από τη διασφάλιση, *από τον σχεδιαστή*, βήματος έκφρασης των απόψεων όλων των κοινωνικών ομάδων (Στρατηγέα 2015:95). Ταυτόχρονα, το πλαίσιο του συμμετοχικού σχεδιασμού μπορεί να αποτελέσει επίσης μια διαδικασία ανακατανομής δύναμης μεταξύ των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων (McGuirk 2001), με αποτέλεσμα τον μετασχηματισμό κοινωνικών δομών και σχέσεων και την ισότιμη πρόσβαση όλων των ομάδων σε πόρους (Renn και άλλοι 1993, Kanji και Greenwood 2001).

Η εφαρμογή της προσέγγισης του συμμετοχικού σχεδιασμού ακολουθείτε σήμερα σε μεγάλο βαθμό από τις εξελίξεις στα θέματα της *χάραξης πολιτικής* και *τις ακολουθούμενες από τους φορείς διοίκησης πρακτικές, που μπορούν να ιδωθούν υπό το πρίσμα ενός νέου μοντέλου διακυβέρνησης* (Zwirner και Berger 2008, Pereira και Quintana 2002). Από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 και ιδίως κατά τη δεκαετία του 90, παρατηρείτε στις χώρες του δυτικού κόσμου, μια στροφή της διοίκησης από την (παραδοσιακή) παροχή υπηρεσιών και εγκαταστάσεων σε περισσότερο «καινοτόμες» και «επιχειρηματικές» μορφές διακυβέρνησης (Harvey 1989) που αποβλέπουν πρωτίστως στην οικονομική ανάπτυξη (Hall 1996 και Healey 1998). Ο Harvey (1989) περιγράφει αυτή την αλλαγή ως πέρασμα από μια διαχειριστική προσέγγιση ("*managerialism*") σε μια επιχειρηματική προσέγγιση ("*entrepreneurialism*"), η οποία έχει ως κεντρικό στοιχείο την έννοια των εταιρικών σχέσεων δημόσιου-ιδιωτικού τομέα, με βασικό σκοπό την προσέλκυση εξωτερικών πόρων χρηματοδότησης, νέων επενδύσεων ή νέων πόρων απασχόλησης. Η σύγχρονη διακυβέρνηση υιοθετεί μια όλο και περισσότερο επιχειρηματική προσέγγιση που διαμορφώνει τη σχέση πολιτών και δημόσιας διοίκησης. Οι συνεργασίες του

δημοσίου με τον ιδιωτικό τομέα, οι οποίες θεωρούνται ένδειξη τάσεων μετάβασης προς μια νεοφιλελεύθερη μορφή διακυβέρνησης (Danouidi 2021), δημιουργούν συχνά μια ασάφεια μεταξύ των ορίων του δημοσίου - ιδιωτικού, με τις δημόσιες πολιτικές να εξαρτώνται ολοένα και περισσότερο από την ιδιωτική χρηματοδότηση (Hall & Hubbard 1996). Η επιχειρηματική αυτή λειτουργία απαιτεί είτε πολίτες «*πελάτες*» παθητικούς αποδέκτες ειλημμένων αποφάσεων, είτε μετόχους που καθορίζουν την πορεία και τους στόχους της δημόσιας διοίκησης (Innes και Booher 2004). Ειδικότερα, η υιοθέτηση πιο ευέλικτων μορφών διακυβέρνησης, που δεν στηρίζονται στις επίσημες, ιεραρχικές δομές λήψης αποφάσεων, θα μπορούσε να ιδωθεί ως μια προσπάθεια μετάβασης προς μια περισσότερο συμμετοχική προσέγγιση στο σχεδιασμό (Τασοπούλου 2012). Ωστόσο, αυτοί οι οποίοι συμμετέχουν, είναι συχνά μια «*ελίτ*» *επιλεγμένων επαγγελματιών (αρχιτεκτόνων, οικονομολόγων, μηχανικών κ.λπ.)* και όχι η κοινωνία των πολιτών ευρύτερα, η οποία αρκετές φορές αποκλείεται «*στο όνομα της μεγαλύτερης ευελιξίας και αποτελεσματικότητας*» (Swyngeidou 2002). Έτσι, η διαδικασία της διαβούλευσης, συχνά αποφεύγεται, καθώς εκλαμβάνεται ως χρονοβόρα και αναποτελεσματική (Purcell 2002). Ακόμη όμως και όταν εκκινείτε η συμμετοχή των πολιτών σε διαδικασίες σχεδιασμού διαφαίνεται το πρόβλημα της ανισότητας εντός των διαδικασιών. Αν και οι πολίτες καλούνται στο τραπέζι των συζητήσεων/διαβουλεύσεων, η γνώμη τους παραμένει μια παράπλευρη εισροή πληροφορίας με αποτέλεσμα να αποκλείονται νοητά από τη διαδικασία (Campbell 2011:13). Η πλειονότητα των μεθόδων συμμετοχής που εφαρμόζονται αποθαρρύνουν συχνά τους πολίτες από την επένδυση χρόνου σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, καθώς αποτελούν περισσότερο το μέσο για την ικανοποίηση νομικών απαιτήσεων περί διαβούλευσης παρά ουσιαστικές συμμετοχικές διαδικασίες που στοχεύουν στη συνδιαμόρφωση του αποτελέσματος (Innes και Booher 2004), ενώ οι παραδοσιακές μορφές χωρικού σχεδιασμού αδυνατούν να επιφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα για τον απλούστατο λόγο ότι αποκλείουν την ίδια την κοινωνία από τις διαδικασίες σχεδιασμού (Dane and van de Brink 2007:37). Επιπρόσθετα ορισμένοι ερευνητές ασκούν έντονη κριτική στον σχεδιασμό και στους σχεδιαστές, καθώς θεωρούν ότι διαμέσου της απαίτησης για πιο «*ευέλικτες και εύκαμπτες*» μορφές σχεδιασμού στην ανάγκη για ανταγωνιστικότητα των πόλεων και μέσω της εγκαθίδρυσης της αστικής διακυβέρνησης, ουσιαστικά εξυπηρετούνται μέσω του σχεδιασμού τα συμφέροντα και οι απαιτήσεις των κυρίαρχων τάξεων (De Souza 2006:12) και πολλά από τα έργα που χρηματοδοτούνται, δεν ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένα τοπικά προβλήματα, αλλά αντανακλούν τις πρακτικές και τις φιλοδοξίες εκείνων που τα χρηματοδοτούν (Healey 1998). Στο πλαίσιο αυτό η Τασοπούλου (2012), εστιάζοντας στο ζήτημα της μεταβίβασης των εξουσιών προς το τοπικό επίπεδο, θέτει ερωτήματα και προβληματισμούς που σχετίζονται, μεταξύ άλλων, με τη διασφάλιση των προϋποθέσεων για τη συμμετοχή όλων των ομάδων συμφερόντων, τον κίνδυνο της ισχυροποίησης ορισμένων *ελίτ*, καθώς και της μείωσης του ελέγχου και της αξιολόγησης που ασκείται στις εφαρμοζόμενες πολιτικές. Άλλωστε, αρκετοί ερευνητές έχουν αναδείξει τα ζητήματα της μείωσης της διαφάνειας και κατ'επέκταση της επαρκούς ενημέρωσης των κατοίκων, καθώς και της λογοδοσίας, υπό την έννοια ότι οι ιδιωτικοί φορείς είναι λιγότερο ευάλωτοι στην κριτική, και επομένως είναι πιο δύσκολο για τους πολίτες να τους ασκήσουν πίεση ώστε να εισακούσουν τις ανάγκες και να συνυπολογίσουν τις επιδράσεις των πολιτικών αυτών στο σύνολο της πόλης (Sager 2011).

Αναδεικνύεται ότι στο νεοφιλελεύθερο πρότυπο διακρίνεται μια αλλαγή ως προς τον τρόπο που ο δημόσιος χώρος σχεδιάζεται ως προς το περιεχόμενο του και τις διαδικασίες που τον καθορίζουν. Νέοι – μη δημόσιοι, δρώντες διεκδικούν κεντρικό ρόλο στην αστική ανάπτυξη (Madanipour et al. 2014:7-8, Haughton et al. 2010).

Όταν όμως αποκτούνται δικαιώματα από τους ιδιώτες επί της διαδικασίας του χωρικού σχεδιασμού, πρέπει να εγείρονται ερωτήματα για την ισορροπημένη, διαφανή και εν τέλει δημοκρατική διαδικασία λήψης αποφάσεων (Θωρίδου 2012). *Υπό το φως της νέας εποχής της παγκοσμιοποίησης που σημειώνονται σημαντικές αλλαγές στα θέματα που αφορούν την διαχείριση του χώρου, η διείσδυση ιδιωτικών κεφαλαίων σε δραστηριότητες του δημόσιου τομέα, απαιτούν την υιοθέτηση διάφανων και πλουραλιστικών προσεγγίσεων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ενώ ταυτόχρονα την εμπλοκή των τοπικών κοινωνιών στην αναπτυξιακή διαδικασία* (Ευαγγελίδου 2007, στο: Αθανασόπουλος και Στρατηγέα, 2020:4). Προκύπτει λοιπόν το βασικό ερώτημα αν οι νέοι – μη δημόσιοι δρώντες κατά την άσκηση της εξουσίας τους θα σεβαστούν την αρχή της αμεροληψίας και θα εμπλέξουν όλους τους ενδιαφερόμενους ανεξάρτητα από τη θέση τους στην κοινωνικό-οικονομική ιεραρχία, τη δυνατότητα πρόσβασης στην πολιτική αρχή και τις ενδεχόμενες αντικρουόμενες απόψεις που μπορεί να έχουν (Τασοπούλου 2012). Ο χώρος διαρκώς αναπροσδιορίζεται, μετατοπίζοντας τα νοητά και υπαρκτά του όρια και μεταλλάσσεται, μέσα από την *πολλαπλότητα* των στάσεων και των πρακτικών που πραγματοποιούνται και επικρατούν εντός αυτού. Η οικονομική προσέγγιση όμως του δημόσιου χώρου, οι επεμβάσεις πάνω σε αυτόν από ιδιωτικά συμφέροντα επιδιώκοντας την αύξηση της *ανταλλακτικής αξίας* και ο έμμεσος αποκλεισμός διάφορων κοινωνικών ομάδων, συνεπάγεται ταυτόχρονα ότι ο δημόσιος χώρος, που είναι πεδίο κοινωνικοποίησης και πολιτικοποίησης μέσω της ανάδειξης των κοινωνικών πολλαπλοτήτων, *αλλοιώνεται και ομοιογενοποιείται*. Καθιστώντας πιθανός αδύνατο να αναδειχθούν και να αναγνωριστούν οι «*διαφορές*» που στοιχειοθετούν τον χώρο πραγματικά δημόσιο, ως πεδίο αντιπαραθέσεων όπως απαιτεί η *δημοκρατική πολιτική* (Massey 2008:251 και Massey 2001:28, στο: Σαμαρτζής και Παναγιωτάτου 2014). Γίνεται κατανοητό πως ο πολίτης απομακρύνεται από τον δημόσιο χώρο ή σε άλλες περιπτώσεις αποκλείεται από την πρόσβαση του σε αυτόν, ενώ ακόμα και κάποιες φορές αναγκάζεται στην μεταστέγασή του σε άλλες περιοχές και σε άλλους χώρους. Ταυτόχρονα όμως αποκλείεται και από την συμμετοχή του στην διαδικασία παραγωγής του χώρου. Του χώρου στον οποίο διαδραματίζεται η ζωή του και όπου οι οποιοδήποτε μετασχηματισμοί λαμβάνουν χώρα πρόκειται να έχουν άμεσο αντίκτυπο σε αυτόν. Μην δίνοντας το περιθώριο στους δέκτες των κοινωνικών εξελίξεων να έχουν ουσιαστική πληροφόρηση για τα ζητήματα του χώρου που τους αφορούν και κατ' επέκταση την δυνατότητα να διαπραγματευθούν απόψεις και αιτήματα, με αυτόν τον τρόπο στερούμε από τις ανάγκες της πόλης, της περιοχής και της γειτονιάς την *ιδιαίτερη κοινωνική, χωρική, χρονική διάσταση που χαρακτηρίζει την εκάστοτε περιοχή* (Παναγιωτάτου 2004:385-386). Όπως εύγλωττα σχολιάζει ο Paulo Freire, οποιαδήποτε κατάσταση στην οποία μερικοί άνθρωποι εμποδίζουν άλλους να ενημερωθούν, να συμμετάσχουν στην αναζήτηση, είναι κατάσταση βίας. *Τα μέσα που χρησιμοποιούνται δεν έχουν σημασία. Το να αλλοτριώνεις ανθρώπους από την ικανότητα τους να παίρνουν αποφάσεις σημαίνει να τους μετατρέπεις σε αντικείμενα. [...] η προσπάθεια να είσαι περισσότερο άνθρωπος, ατομικιστικά σε οδηγεί να έχεις περισσότερα, εγωιστικά: πράγμα που αποτελεί μια μορφή απανθρώπισης* (Freire 1974:96). Τα παραπάνω μας κάνουν να κατανοήσουμε πως η συμμετοχή του πολίτη στην διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι μια αναγκαία συνθήκη για την συνέχιση της δημοκρατικής αξιοπιστίας, την ενδυνάμωση της κοινωνίας των πολιτών, την ικανοποίηση των κοινωνικών απαιτήσεων, την εκπαίδευση των πολιτών (Cambell 2011:13), την επιτυχία των αστικών πολιτικών (Wates 2000:4-5) και μάλιστα πιο επίκαιρη και αναγκαία από ποτέ. Μας υποδεικνύει την απαίτηση επιστημονικά και ανθρωποκεντρικά να αναδείξουμε και να εντοπίσουμε τις κοινωνικές πρακτικές που θα ενισχύσουν την συλλογική θέση

του ανθρώπου και θα του δώσουν το δικαίωμα να οικειοποιείται συλλογικά τον χώρο στον οποίο διαδραματίζεται η ζωή του.

2.2. Θεσμικό Πλαίσιο Συμμετοχής και Διαβούλευσης των πολιτών στην διαδικασία λήψης αποφάσεων για τον χωρικό σχεδιασμό.

Στο παρόν μέρος της εργασίας θα επιχειρήσουμε την αποδελτίωση των θεσμικών πλαισίων που έχουν υπάρξει στην Ελληνική Νομοθεσία βάση της οποίας στοιχειοθετούνται και ορίζονται οι συμμετοχικές διαδικασίες της κοινωνίας των πολιτών στην διαδικασία λήψης αποφάσεων για τον χωρικό σχεδιασμό και την ανάπτυξη του κοινωνικού διαλόγου. Μεγαλύτερη βαρύτητα θα δοθεί στο θεσμικό πλαίσιο για ζητήματα συμμετοχής σε τοπική εμβέλεια, καθώς εκεί θεωρούμε πως ο κάτοικος/πολίτης μπορεί να συμμετέχει ουσιαστικά επιδιώκοντας λύσεις σε προβλήματα που τον αφορούν άμεσα και να προσφέρει στην χάραξη και υιοθέτηση πολιτικών για τον τόπο του⁸. Παρά ταύτα καθώς η δυναμική της συμμετοχής των πολιτών στον χωρικό σχεδιασμό δεν ορίζεται μονοσήμαντα, αλλά επηρεάζεται από πληθώρα χαρακτηριστικών που αφορούν τον σχεδιασμό και την συμμετοχή γενικότερα, προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε και νομοθετήματα που επηρεάζουν τα θεσμικά όργανα κοινωνικής εκπροσώπησης και γενικότερα που θα μπορούσαν να έχουν έμμεση ή άμεση συσχέτιση με την συμμετοχική δύναμη των κατοίκων στο πλαίσιο του χωρικού σχεδιασμού και στην συμμετοχή στην διαδικασία λήψης αποφάσεων. Στόχος είναι να διερευνήσουμε κατά πόσο η συμμετοχή των πολιτών ενισχύεται θεσμικά μέσω του νομικού πλαισίου ή και, όχι, από την εισήγηση των θεσμών συμμετοχής στον χώρο έως και σήμερα. Παράλληλα όμως επιθυμούμε να εντοπίσουμε αγκυλώσεις και προβληματισμούς των θεσμών συμμετοχής, εάν υπάρχουν και γιατί, όπως και να βγάλουμε συμπεράσματα από την πρακτική εφαρμογής τους.

2.2.1. Αποδελτίωση Θεσμικού πλαισίου

2.1.2.1. Νόμος 1337/1983 – Επέκταση των πολεοδομικών σχεδίων, οικιστική ανάπτυξη και σχετικές ρυθμίσεις

Εναρκτήρια βάση για τη θεσμική συμμετοχή της κοινωνίας των πολιτών στον χωρικό σχεδιασμό αποτελεί ο νόμος 1337/1983. Με τα πολεοδομικά εργαλεία/μελέτες που εισάγει ο νόμος, (ΓΠΣ & Πολεοδομικές μελέτες) ρυθμίζονται κύρια στοιχεία και μεγέθη του χωρικού σχεδιασμού. Θεσμοθετείτε πρώτη φορά η συμμετοχή του κοινού σε διαδικασίες χωρικού σχεδιασμού και πιο συγκεκριμένα στις νέες μελέτες ΓΠΣ (η μελέτη εκπονείται είτε από τον οικείο Δήμο/Κοινότητα είτε από αρμόδιο Υπουργείο). Γίνεται ξεκάθαρη αναφορά για την επιδίωξη από πλευράς Δήμου/Κοινότητας, της συμμετοχής των ενδιαφερόμενων πολιτών στη σύνταξη του γενικού πολεοδομικού σχεδίου, με κάθε πρόσφορο τρόπο όπως: ανοικτές συγκεντρώσεις ή ενημέρωση με τον τύπο. Για την παραπάνω συμμετοχή απαιτείται μνεία στο Δημοτικό ή Κοινοτικό Συμβούλιο. Η προθεσμία υποβολής απόψεων πολιτών και λοιπών φορέων

⁸ Η λογική της εμβάθυνσης σε τοπικό επίπεδο στηρίζεται στα λόγια της Ελίζας Παναγιωτάτου σχετικά με την ανάγκη θεσμών αυτοδιαχείρισης στα επιμέρους επίπεδα συγκρότησης του χώρου και ανάγκη αναθεώρησης του εννοιολογικού οπλοστασίου του σχεδιασμού με βάση την από-αθροιστική προσέγγιση του χώρου (Παναγιωτάτου 2004:386).

αναφέρεται στους 2 μήνες από τη λήψη της μελέτης ΓΠΣ. Επίσης το αρμόδιο συμβούλιο Χωροταξίας, Οικισμού και περιβάλλοντος του Νομού μπορεί να γνωμοδοτήσει θετικά ή αρνητικά, ενώ ο Υπουργός μπορεί σε ορισμένες περιπτώσεις να αναζητήσει γνώμη του αρμόδιου περιφερειακού ή κεντρικού συμβουλίου χωροταξίας, οικισμού και περιβάλλοντος του Νομού. Αν και υποχρεωτική η συμμετοχή του κοινού στην εκπόνηση του ΓΠΣ, πάρα ταύτα παραμένει θολός και ρευστός ο τρόπος, οι λειτουργίες, τα εργαλεία και όλα τα αναγκαία χαρακτηριστικά με τα οποία θα συμμετέχουν οι κάτοικοι σε αυτό.

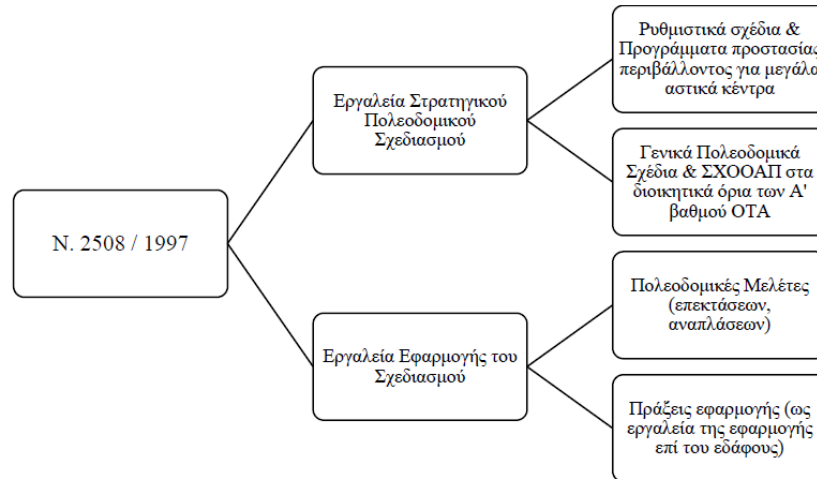
Σχετικά με τις πολεοδομικές μελέτες η κίνηση της διαδικασίας γίνεται από τον οικείο Δήμο ή κοινότητα και μπορεί επίσης να κινηθεί από το Υπουργείο Χωροταξίας, Οικισμού και Περιβάλλοντος, ενώ η μελέτη εναρμονίζεται με τις κατευθύνσεις του Γ.Π.Σ. και εξειδικεύει τις προτάσεις και τα σχετικά προγράμματα του. Η έγκριση γίνεται με Προεδρικό διάταγμα που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Χωροταξίας, ύστερα από γνωμοδότηση του Νομαρχιακού Συμβουλίου Χωροταξίας και οικισμού και περιβάλλοντος και του οικείου δημοτικού/κοινοτικού συμβουλίου. Ενστάσεις που τυχόν ανατρέπουν βασικά σημεία του γενικού πολεοδομικού σχεδίου και γίνονται αποδεκτές, συνεπάγονται την αναμόρφωση και νέα έγκριση του ΓΠΣ. Για την πράξη εφαρμογής των πολεοδομικών μελετών οι φερόμενοι ιδιοκτήτες καλούνται με μεταβλητή προθεσμία να υποβάλλουν ενστάσεις. Η πρόσκληση γίνεται με δημοσίευση σε τοπική εφημερίδα.

Πρωτοπόρο εργαλείο του νόμου είναι η σύσταση πολεοδομικών επιτροπών γειτονιάς (ΠΕΓ) – άρθρο 30, η οποία και αναδεικνύεται από τους κατοίκους της γειτονιάς με ευθύνη του αντίστοιχου οργανισμού τοπικής αυτοδιοίκησης για την παρακολούθηση των πολεοδομικών μελετών σε κάθε γειτονιά. Διατυπώνει συμβουλευτικά γνώμη και προτάσεις είτε προς το συνοικιακό συμβούλιο, είτε προς το συμβούλιο δημοτικού διαμερίσματος, είτε προς το δημοτικό ή κοινοτικό συμβούλιο, σχετικά με όλα τα πολεοδομικά και λειτουργικά προβλήματα της γειτονιάς. Σύμφωνα με το άρθρο 30, η σύνθεση, ο τρόπος και ο χρόνος ανάδειξης των ΠΕΓ, οι αρμοδιότητες τους και η σχέση τους με τον αντίστοιχο δήμο ή κοινότητα κανονίζονται με απόφαση των υπουργών εσωτερικών και χωροταξίας, Οικισμού και Περιβάλλοντος. Διαβάζοντας το νομοθέτημα αξίζει να παρατηρήσουμε αφενός τον συμβουλευτικό ρόλο των ΠΕΓ χωρίς κάποια αναφορά για το βάρος των προτάσεων και των απόψεων τους, αφετέρου την ξεκάθαρη τάση συγκέντρωσης της εξουσίας στην κεντρική διοίκηση ακόμα και για την σύνθεση και τις αρμοδιότητες της ΠΕΓ σε σχέση με τον δήμο αφού αποφασίζεται από απόφαση του Υπουργείου. Η Αναστασία Τασοπούλου αναφέρει πως ελάχιστες πολεοδομικές επιτροπές γειτονιάς συστήθηκαν με τον Ν.1337/83 με βασικότερη την αιτία ότι ήταν όργανο γνωμοδότησης χωρίς ουσιαστική δυνατότητα παρέμβασης (Τασοπούλου 2011).

[Σημεία κλειδί: Μη ξεκάθαρες διαδικασίες συμμετοχής, μη υποχρεωτικές, συμβουλευτικός χαρακτήρας, απουσία εργαλείων/τρόπου/μέσων συμμετοχής, απουσία μεθόδου υποστήριξης της συμμετοχικής διαδικασίας, τάσεις συγκέντρωσης εξουσίας στην κεντρική διοίκηση. Γνωμοδότηση του δημοτικού ή κοινοτικού συμβουλίου μέσω του οποίου λαμβάνουν υπόσταση και οι απόψεις των πολιτών (Ποιες απόψεις; Που φαίνονται; Ποια τα πρωτόκολλα αποτύπωσης των απόψεων; Ποια πληροφορία είχε στην διάθεση του ο κάτοικος για να συμμετέχει; Ποια όργανα και ποια εργαλεία υποστήριζαν την συμμετοχή του και τις απόψεις του;)]

2.1.2.2. Νόμος 2508/1997 – Βιώσιμη οικιστική ανάπτυξη των πόλεων και οικισμών της χώρας και άλλες διατάξεις

Βασικές προσπάθειες και παράλληλα καινοτομίες του νόμου 2508 του 1997 «Βιώσιμη οικιστική ανάπτυξη των πόλεων και οικισμών της χώρας και άλλες διατάξεις» εν συγκρίσει με την επί σειρά δεκαπενταετίας προσέγγιση του ν. 1337/1983 είναι η προσπάθεια διασύνδεσης των διαφορετικών επιπέδων σχεδιασμού. Με τον ν. 2508 ο σχεδιασμός προσεγγίζεται σε ένα ευρύτερο χωρικά επίπεδο ενσωματώνοντας και εναρμονίζοντας τα επιμέρους επίπεδα σχεδιασμού. Επιχειρείται έτσι μια ολοκληρωμένη προσέγγιση στο σχεδιασμό που εμπεριέχει ταυτόχρονα την περιβαλλοντική προσέγγιση στοχεύοντας στη βιώσιμη ανάπτυξη (Τασοπούλου 2015, στο: Φαλιάγκας 2018:56). Καθιερώνεται πλέον διαχωρισμός των εργαλείων υλοποίησης και εφαρμογής του σχεδιασμού με ρητό τρόπο.



Γράφημα 4: Η διάκριση του πολεοδομικού σχεδιασμού σε υλοποίηση στρατηγικού σχεδιασμού και εφαρμογή του σύμφωνα με το νόμο 2508/1997, πηγή Υπουργείο Περιβάλλοντος και Ενέργειας, 2018, στο: Φαλιάγκας 2018

Ο πρώτος νόμος για τη βιώσιμη οικιστική ανάπτυξη (Ν. 2508/97, αρ.1), εξελίσσοντας τις διαδικασίες κοινωνικής νομιμοποίησης του σχεδιασμού, ανέφερε την ανάγκη της συμμετοχής και της αποκέντρωσης, με πρωτεύοντα τον ρόλο των ΟΤΑ στην αναπτυξιακή διαδικασία, αλλά και στην προώθηση της ενεργής συμμετοχής των πολιτών. Οι συμμετοχικές διαδικασίες, θεωρητικός, προβλέπονται από το πρώτο άρθρο του νόμου (παρ. 5), «*Η πραγμάτωση των σκοπών του νόμου επιδιώκεται με διαδικασίες συμμετοχής και αποκέντρωσης, που, εκτός από τις πρωτοβουλίες, τη σύμπραξη και τις αρμοδιότητες της τοπικής αυτοδιοίκησης, περιλαμβάνουν κατά το δυνατόν την ενεργό συμμετοχή του πολίτη και των κοινωνικών φορέων στη διαμόρφωση των επιλογών, των στόχων και προτεραιοτήτων, στη διάρθρωση των επί μέρους σχεδίων και προγραμμάτων και στην παρακολούθηση της εφαρμογής τους*». Ωστόσο, εξετάζοντας τις συμμετοχικές διαδικασίες στο επίπεδο των ΓΠΣ/ΣΧΟΟΑΠ στην πράξη, η συμμετοχή της κοινωνίας των πολιτών και των διαφόρων «διακυβευματιών» υπήρξε εξαιρετικά περιορισμένη αν όχι ανύπαρκτη κατά τα πρώτα στάδια του σχεδιασμού, ενώ είναι τυπικό οι αρμόδιοι φορείς να καλούνται να γνωμοδοτούν στα τελικά στάδια επεξεργασίας τους (Τασοπούλου 2011:352-353). Ο νόμος προέβλεπε επίσης τη δημιουργία οργανισμών εφαρμογής και ελέγχου της πορείας υλοποίησης των ΓΠΣ / ΣΧΟΟΑΠ, κατά το άρθρο 3 έργο τους ήταν «η συστηματική ενεργοποίηση και παρακολούθηση της εφαρμογής και η εξασφάλιση της υλοποίησης των κατευθύνσεων, προτάσεων και μέτρων του ρυθμιστικού σχεδίου». Οι οργανισμοί αυτοί δε δημιουργήθηκαν ποτέ σύμφωνα με τον Κ. Λαλένη και το έργο τους έμεινε ανεκπλήρωτο, εντός μιας ευρύτερης πολιτικής κουλτούρας της χώρας (Λαλένης 2014).

Σε αντιστοιχία με τον Ν.1337/83 η έγκριση του ΓΠΣ πραγματοποιείται με απόφαση Γενικού Γραμματέα περιφέρειας μετά από γνώμη του περιφερειακού συμβουλίου χωροταξίας, οικισμού και περιβάλλοντος, ενώ για την ευρύτερη περιοχή της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης πραγματοποιείται με απόφαση του Υπουργού Περιβάλλοντος, Χωροταξίας και Δημόσιων Έργων, τα ίδια ισχύουν και για ΣΧΟΟΑΠ. Σχετικά με τις διαδικασίες συμμετοχής ισχύουν τα ίδια με τον Ν.1337/83 χωρίς κάποια επιπρόσθετη διευκρίνιση ή τροποποίηση. Η έγκριση της πολεοδομικής μελέτης γίνεται με απόφαση οικείου Νομάρχη μετά από γνωμοδότηση του Σ.Χ.Ο.Π. του νομού και των οικείων δημοτικών και κοινοτικών συμβουλίων

[Σημεία κλειδί: Οι διαδικασίες συμμετοχής παραμένουν ορισμένες με θολό και ασαφή τρόπο, με μη υποχρεωτικό χαρακτήρα και εξίσου συμβουλευτικό. Δεν γίνεται καμία νέα προσθήκη στην λειτουργία των συμμετοχικών διαδικασιών αν και ο νόμος εξαρχής ορίζει την ανάγκη συμμετοχής των πολιτών στα σχέδια και την εφαρμογή τους.]

2.1.2.3. Νόμος 2742/1999 – Χωροταξικός σχεδιασμός και αειφόρος ανάπτυξη και άλλες διατάξεις

Σκοπός του νόμου αυτού είναι αφενός η θέσπιση των βασικών αρχών και αφετέρου η θεσμοθέτηση οργάνων, διαδικασιών και μέσων άσκησης του χωροταξικού σχεδιασμού στη χώρα. Με τον ν. 2742 του 1999 δημιουργείται το Εθνικό Συμβούλιο Χωροταξικού Σχεδιασμού και Αειφόρου Ανάπτυξης, το οποίο αποτελεί ένα θεσμικό όργανο κοινωνικού διαλόγου και διαβούλευσης που αφορούν την άσκηση της εθνικής χωροταξικής πολιτικής και πολιτικής αειφόρου ανάπτυξης, με δυνατότητες παρεμβάσεων και γνωμοδοτήσεων επί του γενικού και ειδικών πλαισίων χωροταξικού σχεδιασμού. *Η συμμετοχή του κοινού δεν προβλέπεται σε αυτό καθώς, η σύνθεση του αποτελείται από εκπροσώπους φορέων του δημοσίου και επιστημονικών συλλόγων* (Αθανασόπουλος & Στρατηγέα 2020).

Σύμφωνα με το κεφάλαιο Β του νόμου τα μέσα άσκησης του σχεδιασμού εξειδικεύονται ανάλογα τη χωρική ενότητα ή το αντικείμενο που καλύπτουν. Από το Γενικό πλαίσιο χωρικού σχεδιασμού και αειφόρου ανάπτυξης που αφορά σε εθνικό επίπεδο και σχεδιασμό καθαρά στρατηγικού χαρακτήρα, τα ειδικά πλαίσια περιπτώσεων που άπτονται ειδικής μεταχείρισης, μέχρι τα Περιφερειακά πλαίσια που αφορούν στις περιφέρειες. Τα προβλεπόμενα στάδια και οι φορείς θέσπισης των Πλαισίων Χωροταξικού Σχεδιασμού και Αειφόρου Ανάπτυξης (ΧΣΑΑ) σύμφωνα με το νομοθέτημα απεικονίζονται στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 1).

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνο Φαλιάγκα, την περίοδο από *το 1999 έως το 2006 η συμμετοχή περιορίστηκε στο επίπεδο της γνωμοδότησης είτε σε εθνικό είτε σε περιφερειακό επίπεδο*. Κατά την περίοδο αυτή θεσμοθετήθηκαν ένα Ειδικό και δώδεκα Περιφερειακά Πλαίσια Χωροταξικού Σχεδιασμού και Αειφόρου Ανάπτυξης (ΧΣΑΑ) (Φαλιάγκας 2018).

Πίνακας 1: Προβλεπόμενα στάδια και φορείς θέσπισης των Πλαισίων ΧΣΑΑ, (Πηγή: Σωμαράκης & Στρατηγέα, 2015)

Στάδια	Πλαίσια Χωροταξικού Σχεδιασμού και Αειφόρου Ανάπτυξης (ΧΣΑΑ)		
	Γενικό / Ειδικά		Περιφερειακά
Σύνταξη / Αναθεώρηση	Υπουργεία και Οργανισμοί Επιτροπή Συντονισμού		ΥΠΕΧΩΔΕ Περιφέρεια
Γνωμοδότηση	Εθνικό Συμβούλιο		Περιφερειακό Συμβούλιο & Οργανισμοί
Εγκριση	Επιτροπή Συντονισμού Ολομέλεια Βουλής	Επιτροπή Συντονισμού	ΥΠΕΧΩΔΕ
Παρακολούθηση & Αξιολόγηση	ΥΠΕΧΩΔΕ → Εθνικό Συμβούλιο → Επιτροπή Συντονισμού → Υπουργεία και Οργανισμοί		ΥΠΕΧΩΔΕ → Περιφέρεια & Νομαρχιακά Συμβούλια

[Σημεία κλειδί: Σύσταση θεσμικού οργάνου κοινωνικού διαλόγου με έντονη δυναμική]

2.1.2.4. Νόμος 3422/2005 – Κύρωση της Σύμβασης για την πρόσβαση σε πληροφορίες, τη συμμετοχή του κοινού στη λήψη αποφάσεων και την πρόσβαση στην δικαιοσύνη για περιβαλλοντικά θέματα

Εν συνεχεία ο Ν. 3422/2005 (ΦΕΚ 303/13.12.2005) αποτελεί την επικύρωση της Σύμβασης του Aarhus, η οποία είχε υπογραφεί από την Ελλάδα το 1998 και σχετίζεται με την πρόσβαση στις πληροφορίες, τη συμμετοχή του κοινού στην λήψη αποφάσεων και την πρόσβαση στην δικαιοσύνη για περιβαλλοντικά θέματα (ypeka.gr). Στην ουσία της η σύμβαση κατοχυρώνει ως δικαίωμα τη συμμετοχή των πολιτών στη λήψη αποφάσεων σε θέματα σχετικά με το περιβάλλον, ενώ αυτό το δικαίωμα πρέπει να λαμβάνει χώρα όταν όλες οι επιλογές είναι ακόμη ανοιχτές (Αθανασόπουλος και Στρατηγέα 2020).

2.1.2.5. Κ.Υ.Α. 107017/2006 – Ενσωμάτωση οδηγίας 2001/42/ΕΚ

Εκτός από τα παραπάνω νομοθετικά πλαίσια, η ενσωμάτωση της Οδηγίας 2001/42/ΕΚ στην ελληνική νομοθεσία (Κ.Υ.Α. 107017/2006) ήταν καθοριστική τόσο για την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος και την ενσωμάτωσή της στο χωροταξικό σχεδιασμό, όσο και για την ενίσχυση της συμμετοχικής προσέγγισης, καθώς προβλέπει διαδικασίες διαβούλευσης όχι μόνο για τις δημόσιες αρχές, αλλά και για το ενδιαφερόμενο κοινό. Υποστηρίζεται ότι με αυτόν τον τρόπο διαφοροποιήθηκαν οι τρόποι αλληλεπίδρασης μεταξύ κοινού και διοικητικών δομών. Η απόφασή αυτή ουσιαστικά ενσωματώνει το κοινό στους συμμετέχοντες που μέχρι τότε ήταν τα κέντρα λήψης αποφάσεων και οι ειδικοί (Σωμαράκης & Στρατηγέα, 2015). Πιο αναλυτικά, τα Ειδικά και τα Περιφερειακά Πλαίσια ΧΣΑΑ υποχρεούνται να συνοδεύονται από Στρατηγική Μελέτη Περιβαλλοντικών Επιπτώσεων (ΣΜΠΕ). Σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις, οι διαδικασίες που ακολουθούνται για τις διαβουλεύσεις έχουν ως αντικείμενο το φάκελο της ΣΜΠΕ (ο οποίος περιλαμβάνει και το σχετικό σχέδιο ή πρόγραμμα) και είναι οι εξής: Για το ενδιαφερόμενο κοινό

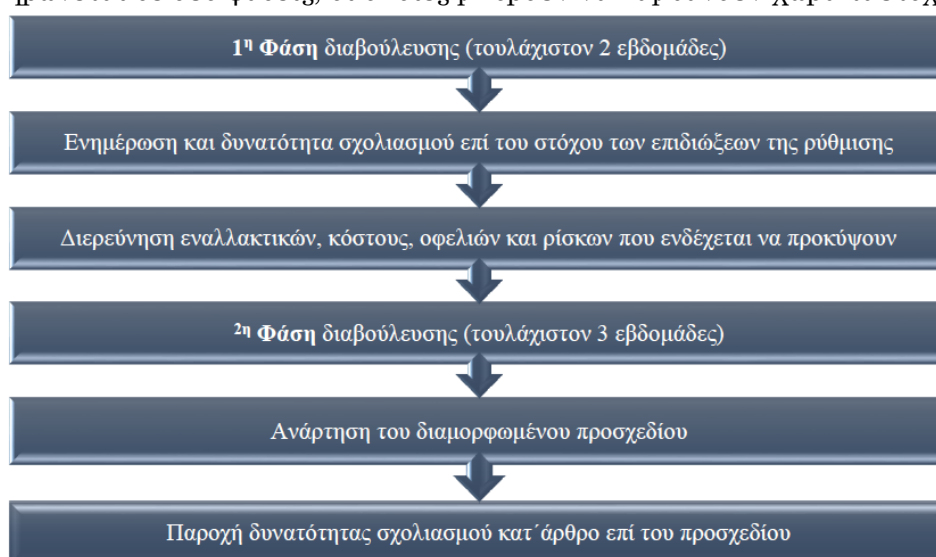
δημοσιοποίηση του φακέλου ΣΜΠΕ μέσω σχετικών ανακοινώσεων σε τουλάχιστον δύο εφημερίδες ημερήσιας κυκλοφορίας και δυνατότητα έκφρασης τεκμηριωμένα και εγγράφως των απόψεων του ενδιαφερόμενου κοινού εντός 30 ημερών από την κυκλοφορία της ανακοίνωσης αυτής. Παράλληλα, προσφέρεται και η δυνατότητα χρήσης οποιουδήποτε μέσου (διαδίκτυο, συναντήσεις κ.ά.) για την ουσιαστικότερη συμμετοχή του κοινού.

Η Χριστοδούλου αναφέρει ότι η διαδικασία της υποχρεωτικής διαβούλευσης που προκύπτει στα πλαίσια της ΣΜΠΕ, δεν ανταποκρίνεται στην πολύπλοκη σχέση των δρώντων που χαρακτηρίζει την αναπτυξιακή διαδικασία, και *δεν αυξάνει την επίγνωση σε κρίσιμες θεωρήσεις των σχεδίων για όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη* αφού στην ουσία *δεν ανοίγει ζητήματα προς διαβούλευση παρά μόνο λαμβάνει γνώμες για ήδη διαμορφωμένα έργα* (Χριστοδούλου 2018:12).

[Σημεία κλειδί: διαβούλευση μέσω των ΣΜΠΕ με την συμπερίληψη του κοινού, ωστόσο εν απουσία ενός πλαισίου συμμετοχικότητας το οποίο να είναι ορθός και αποφασιστικά ορισμένο. Η έννοια της συμμετοχής του κοινού συνεχίζει να αναφέρεται χωρίς όμως τον ορισμό σαφώς μεθόδων συμμετοχής, γεγονός που διαιωνίζει την θολή και ασαφή κουλτούρα του συμμετοχικού σχεδιασμού. Λαμβάνονται γνώμες σε ήδη διαμορφωμένα έργα καθιστώντας την συμμετοχή μη ουσιαστική αφού δεν αφορά την συνδιαμόρφωση σε κάποιο αποτέλεσμα, αλλά την νομιμοποίηση του αποτελέσματος.]

2.1.2.6. Νόμος 4048/2012 – Ρυθμιστική Διακυβέρνηση: Αρχές, Διαδικασίες και Μέσα Καλής Νομοθέτησης

Η διαδικασία της διαβούλευσης εισήχθη για πρώτη φορά στο σχεδιασμό το 2006 μέσω της ΚΥΑ 107017/2006. Η διαδικασία ισχύει και περιγράφεται πλέον στο άρθρο 6 του νόμου 4048 του 2012. Σύμφωνα με αυτό επιτυγχάνεται με «τη δημοσιοποίηση, με πρόσφορα μέσα, της σχεδιαζόμενης ρύθμισης με σκοπό την έγκαιρη ενημέρωση και συμμετοχή σε αυτήν των πολιτών, κοινωνικών φορέων και κάθε ενδιαφερομένου. Υπόχρεος για την κίνηση της διαδικασίας διαβούλευσης είναι ο έχων τη νομοθετική πρωτοβουλία Υπουργός. Σύμφωνα με τις προβλέψεις του άρθρου η διαβούλευση επί των νομοσχεδίων γίνεται και μέσω του δικτυακού τόπου www.opengov.gr και ολοκληρώνεται σε δύο φάσεις, οι οποίες μπορούν να λαμβάνουν χώρα ταυτόχρονα:



Γράφημα 5: Διαδικασίες διαβούλευσης σύμφωνα με τον Ν.4048/2012 (Πηγή: Φαλιάγκας Κ. 2018)

Το Γραφείο Νομοθετικής Πρωτοβουλίας του οικείου Υπουργείου συντάσσει έκθεση επί της δημόσιας διαβούλευσης, στην οποία παρουσιάζονται ομαδοποιημένα τα σχόλια και οι προτάσεις όσων έλαβαν μέρος στη διαβούλευση και τεκμηριώνεται η ενσωμάτωσή τους ή μη στις τελικές διατάξεις. Η έκθεση συνοδεύει τη ρύθμιση κατά την κατάθεσή της στη Βουλή, αναρτάται στο δικτυακό τόπο που έλαβε χώρα η διαβούλευση και αποστέλλεται με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις από τις οποίες προήλθαν τα σχόλια.

Σύμφωνα με τον διαδικτυακό τόπο διαβουλεύσεων στην δημόσια διαβούλευση επί του Ελληνικού Σχεδίου Δράσης της Πρωτοβουλία Συνεργασίας για την Ανοικτή Διακυβέρνηση (Open Government Partnership, 2013)⁹, πραγματοποιήθηκε έρευνα του Εθνικού κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης για την αξιολόγηση του συστήματος δημοσίων διαβουλεύσεων πραγματοποιήθηκε έρευνα σε συνεργασία με τον τομέα Διοικητικής Επιστήμης του Τμήματος Πολιτικής επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης του Πανεπιστημίου Αθηνών. Προέκυψε ότι:

- Ο μέσος χρόνος διαβούλευσης είναι κατά πολύ μικρότερος του προβλεπόμενου από το νόμο. Παρατηρήθηκε φορείς να ανεβάζουν νομοθετικές πράξεις για διαβούλευση για μόνο λίγες ημέρες, μη δίνοντας έτσι την δυνατότητα στους πολίτες και κοινωνικούς εταίρους να συμμετάσχουν ουσιαστικά. Έτσι εξηγείται και η τιμή του μέσου χρόνου διαβούλευσης στις 17 μόλις ημέρες.
- Υψηλό ποσοστό νομοσχεδίων δίνονται προς διαβούλευση στο τελικό τους στάδιο. Σχεδόν το 50% αφορά διαβουλεύσεις έτοιμων νομοσχεδίων και όχι προνομοθετικά κείμενα.

2.1.2.7. Νόμος 3852/2010 – Νέα Αρχιτεκτονική της Αυτοδιοίκησης και της Αποκεντρωμένης Διοίκησης – Πρόγραμμα Καλλικράτης

Ο Ν. 3852/2010 αποτελεί τη Νέα Αρχιτεκτονική της Αυτοδιοίκησης και της Αποκεντρωμένης Διοίκησης - Πρόγραμμα Καλλικράτης αντικαθιστώντας το Πρόγραμμα Καποδιστριας. Βασική διαφοροποίηση είναι η συγκεντρωτική δομή του, ενώνοντας δήμους. Σχετικά με τη συμμετοχικότητα, στα άρθρα 72 και 73 εισάγει την Οικονομική Επιτροπή και την Επιτροπή Ποιότητας Ζωής (ΕΠΖ) (η ΕΠΖ συνίσταται σε δήμους άνω των 10.000 κατοίκων). Η Οικονομική Επιτροπή είναι όργανο παρακολούθησης και ελέγχου της οικονομικής λειτουργίας του δήμου, ενώ η ΕΠΖ είναι αποφασιστικό και εισηγητικό όργανο άσκησης των σχετικών με την ποιότητα ζωής, τη χωροταξία, την πολεοδομία και την προστασία του περιβάλλοντος αρμοδιοτήτων του δήμου. Όσοι αυτές οι επιτροπές εμπεριέχουν μόνο μέλη του δημοτικού συμβουλίου και όχι πολίτες. Αντίθετα **στο άρθρο 76** εισάγει τη **Δημοτική Επιτροπή Διαβούλευσης** όπου συγκροτείται με απόφαση του Δημοτικού Συμβουλίου και αποτελείται από εκπροσώπους των φορέων της τοπικής κοινωνίας (από 25 μέχρι 50 εκπρόσωποι συνολικά). Το πρόβλημα με αυτή την επιτροπή είναι το γεγονός ότι παραμένει συμβουλευτικού και γνωμοδοτικού χαρακτήρα. Επίσης κατά το άρθρο 85 δύναται η συνέλευση κατοίκων τοπικής κοινότητας και κατά το άρθρο 88 δύναται η σύγκληση του συμβουλίου τοπικής και δημοτικής κοινότητας εάν το ζητήσει με γραπτή αίτηση το 1/3 τουλάχιστον των κατοίκων της τοπικής κοινότητας. Η Χριστοδούλου (Χριστοδούλου 2018:12) τονίζει πως η διαβούλευση που εισάγετε με τον παρόντα νόμο μέσω της συνέλευσης

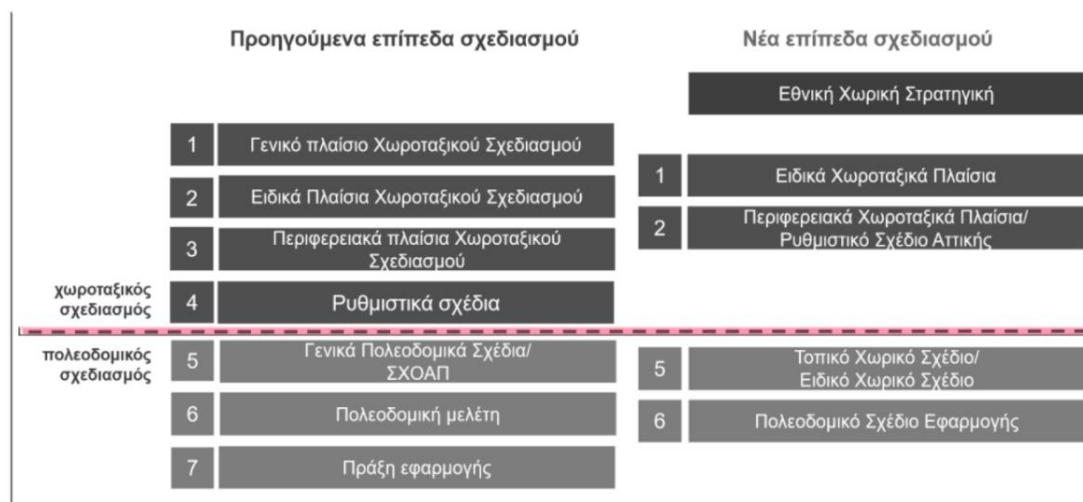
⁹ Διαθέσιμο στο <http://www.opengov.gr/ogp/?p=124>, ανακτήθηκε 13/11/2021

κατοίκων και της επιτροπής διαβούλευσης τίθεται στην διακριτική ευχέρεια των διοικήσεων των Δήμων χωρίς να αποσαφηνίζεται σε ποια θέματα είναι υποχρεωτική.

2.1.2.8. Νόμος 4447/2016 – Χωρικός Σχεδιασμός – Βιώσιμη ανάπτυξη και άλλες διατάξεις

Ο νόμος 4447/16 αντικαθιστά το νόμο 4269 του 2014, και την προσέγγιση στο σχεδιασμό που αυτός εισήγαγε. Το γενικό πλαίσιο σύνταξης του νέου νομοθετήματος εδράζεται στις αναπτυξιακές επιδιώξεις της χώρας με την παράλληλη προστασία του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος, την προώθηση της κοινωνικής συνοχής και δικαιοσύνης και γενικότερα τις αρχές της αειφόρου ανάπτυξης.

Κοινά σημεία των δύο αυτών νομοθετημάτων σύμφωνα με τον Μασουράκη και άλλους (2017) είναι η προσπάθεια μείωσης των επιπέδων σχεδιασμού από 7 σε 4 (βλ. σχετικά Γράφημα 6), όπως και η εισαγωγή του εργαλείου των Ειδικών Χωρικών Σχεδίων με σκοπό την ανάπτυξη περιοχών ανεξαρτήτως διοικητικών ορίων.



Γράφημα 6: Επιδιωκόμενη τροποποίηση – μείωση των επιπέδων σχεδιασμού στην Ελλάδα από μέσω του ν.4269/2014 & ν.4447/16. Πηγή: Μασουράκης, Μητσόπουλος & Πριντσίπας, 2017)

Ο νόμος αναφέρεται στην Εθνική Χωρική Στρατηγική και σε βασικές αρχές σε εθνικό επίπεδο επί των οποίων κινείται ο σχεδιασμός. Το όργανο που κοινωνικού διαλόγου στον παρόντα νόμο με απόφαση του Υπουργού Περιβάλλοντος και Ενέργειας είναι το Εθνικό Συμβούλιο Χωροταξίας με συμβουλευτικό ρόλο(γνωμοδότηση). Για τη λήψη απόφασης σχετικά με την Εθνική Χωροταξική Στρατηγική δεν προβλέπονται διαδικασίες άμεσης συμμετοχής του κοινού. Η αυτοδιοίκηση έχει επίσης το ρόλο της έμμεσης μεταφοράς της γνώμης του κοινού. Το Περιφερειακό Συμβούλιο γνωμοδοτεί για τα Περιφερειακά Χωροταξικά Πλαίσια και το **Δημοτικό Συμβούλιο** για τα Τοπικά Χωρικά Σχέδια και τα Ρυμοτομικά Σχέδια Εφαρμογής, **ενώ δεν προβλέπεται γνωμοδότηση για τα Ειδικά Χωρικά Σχέδια** από το Δημοτικό Συμβούλιο. Το κοινό μπορεί να κάνει ένσταση κατά των Ρυμοτομικών Σχεδίων Εφαρμογής. Τα σχέδια αναρτώνται στο Δημοτικό Κατάστημα και δημοσιεύονται στον τύπο και ο διαθέσιμος χρόνος ενστάσεων είναι 20 ημέρες ή 25 ημέρες μετά από αιτιολογημένη εισήγηση. Στο διάστημα αυτό, το κοινό έχει δικαίωμα υποβολής ενστάσεων που, αν ληφθούν υπόψη, τροποποιούν τα σχετικά σχέδια και αναρτώνται εκ νέου, χωρίς αυτή τη φορά δικαίωμα υποβολής ενστάσεων.

Στα Ε.Χ.Π. διατυπώνει γνώμη το Εθνικό Συμβούλιο Χωροταξίας εντός προθεσμίας 2 μηνών, ενώ για την έγκριση των Περιφερειακών Χωροταξικών Πλαισίων απαιτείται η γνώμη του οικείου Περιφερειακού Συμβουλίου, η οποία παρέχεται μέσα σε προθεσμία δύο (2) μηνών από τη λήψη της σχετικής μελέτης. Το Εθνικό Συμβούλιο Χωροταξίας διατυπώνει γνώμη, σύμφωνα με την παράγραφο 6 του άρθρου 4, για το περιεχόμενο των εκπονούμενων Περιφερειακών Χωροταξικών Πλαισίων εντός προθεσμίας ενός (1) μηνός ύστερα από αίτημα του Υπουργού. Για την έγκριση στα Τοπικά Χωρικά Σχέδια η αρμόδια υπηρεσία και το κεντρικό συμβούλιο πολεοδομικών θεμάτων και αμφισβητήσεων γνωμοδοτούν ελέγχοντας την εναρμόνιση του περιεχομένου των Τοπικών Χωρικών Σχεδίων με τα Περιφερειακά Χωροταξικά Πλαίσια, καθώς και τη συμβατότητα με αντίστοιχα σχέδια όμορων Δήμων. Ο έλεγχος του προηγούμενου εδαφίου διεξάγεται μετά από γνώμη του Δημοτικού Συμβουλίου, η οποία παρέχεται σε διάστημα δύο (2) μηνών από την αποστολή του σχεδίου σε αυτό. Η έγκριση των Ειδικών Χωρικών Σχεδίων γίνεται με προεδρικό διάταγμα που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού ύστερα από εισήγηση της αρμόδιας Υπηρεσίας και γνώμη του Κεντρικού Συμβουλίου Πολεοδομικών Θεμάτων και Αμφισβητήσεων, χωρίς να γνωμοδοτεί το Δημοτικό Συμβούλιο και άρα η τοπική κοινωνία. Στα Ρυμοτομικά Σχέδια Εφαρμογής προβλέπεται ένσταση των κατοίκων στον οικείο δήμο με προθεσμία 20 έως 25 ημέρες κατά περίπτωση. Η διαδικασία κίνησης των Ρυμοτομικών σχεδίων εφαρμογής γίνεται από τον Δήμο και εγκρίνονται από τον Γενικό Γραμματέα Περιφέρειας ύστερα από γνωμοδότηση του οικείου Συμβουλίου Πολεοδομικών Θεμάτων και Αμφισβητήσεων με προθεσμία 2 μηνών.

Σύμφωνα με την Χριστοδούλου (2018) στον παρόντα νόμο *ενισχυμένα από πλευράς κατάρτισης του επιτελικού σχεδιασμού εμφανίζονται* κεντρικά όργανα διοίκησης, υπηρεσίες του Υπουργείου Περιβάλλοντος, το Υπουργικό Συμβούλιο και το Εθνικό Συμβούλιο Χωροταξίας. Από τα παραπάνω μονάχα το τελευταίο είναι όργανο κοινωνικού διαλόγου που αναφέρεται στον Νόμο, *αφού το Κεντρικό Συμβούλιο Πολεοδομικών Θεμάτων και Αμφισβητήσεων (ΚΕΣΥΠΟΘΑ) ασχολείται μόνο με θέματα που αφορούν στην άσκηση της εθνικής χωροταξικής πολιτικής και πολιτικής βιώσιμης ανάπτυξης και με την οριστική απόφαση, όσον αφορά κατά τόπους πολεοδομικά ζητήματα σε όλη την επικράτεια, ενώ γνωμοδοτικός παραμένει ο ρόλος των περιφερειακών ΣΥΠΟΘΑ.*¹⁰ Η ίδια επισημαίνει ότι οποιαδήποτε αναφορά σε συμμετοχικές διαδικασίες στο περιφερειακό και τοπικό επίπεδο σχεδιασμού έχει απαλειφθεί από το κύριο νομοθέτημα για τον χωρικό σχεδιασμό. Πράγματι είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι στην ανάγνωση του παρόντος νόμου δεν υπάρχει καμία αναφορά για την συμμετοχική διαδικασία και την συμμετοχή του κοινού γενικότερα και η μόνη αναφορά διαβούλευσης επίκειται στην ΣΜΠΕ, χωρίς να γίνεται καμία περαιτέρω αναφορά.

2.1.2.9. Νόμος 4555/2018 – Μεταρρύθμιση του Θεσμικού πλαισίου της τοπικής Αυτοδιοίκησης – Εμβάθυνση της Δημοκρατίας – Ενίσχυση της Συμμετοχής [...]

¹⁰ Το Κεντρικό Συμβούλιο Πολεοδομικών Θεμάτων και Αμφισβητήσεων (ΚΕΣΥΠΟΘΑ) και το Συμβούλιο Πολεοδομικών Θεμάτων και Αμφισβητήσεων (ΣΥΠΟΘΑ) συστάθηκαν με τον Ν. 4030/11. Η διαφορά τους έγκειται στο γεγονός ότι τα ΣΥΠΟΘΑ συγκροτούνται με απόφαση του αρμόδιου Γενικού Γραμματέα Αποκεντρωμένης Διοίκησης στην έδρα κάθε περιφερειακής ενότητας (αρ. 30), ενώ το ΚΕΣΥΠΟΘΑ συγκροτείται στο ΥΠΕΚΑ με απόφαση του Υπουργού ΠΕΚΑ.

Ο Κλειοθένης στην πράξη τροποποιεί και ενισχύει τον νόμο «Καλλικράτη». Προστέθηκε (άρθρο 87) ο θεσμός των συνελεύσεων κατοίκων, που επεκτείνεται σε όλες τις κοινότητες ενός Δήμου, και δεν αφορά μόνο τις τοπικές κοινότητες έως 2.000 κατοίκους, όπως ίσχυε με τον «Καλλικράτη». Καθιερώνεται (άρθρο 89) η δυνατότητα σύγκλησης του συμβουλίου της Κοινότητας όποτε το ζητήσει το 1/3 τουλάχιστον των μελών του, καθώς και όταν το ζητήσουν τουλάχιστον 100 κάτοικοι της Κοινότητας με γραπτή αίτηση τους. Παρέχεται η δυνατότητα στο Δ.Σ. και στο Δήμαρχο, να μεταβιβάζουν με αποφάσεις τις συγκεκριμένες αρμοδιότητές τους στους προέδρους ή στα συμβούλια των Κοινοτήτων.

Μια από τις νεωτερικές ρυθμίσεις του «Κλειοθένη», είναι η **δυνατότητα διενέργειας δημοτικού δημοψηφίσματος**, αντικείμενο του οποίου δύναται να αποτελέσει κάθε θέμα, ακόμη και αν δεν υπάγεται στην αρμοδιότητα των ΟΤΑ, πλην ζητημάτων που σχετίζονται με την εθνική ασφάλεια, την εξωτερική ή μεταναστευτική πολιτική, την ερμηνεία και εφαρμογή διεθνών συνθηκών, τα ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα, την ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης και λατρείας, τη δημοσιονομική διαχείριση των ΟΤΑ, την επιβολή τελών και τη διοικητική διαίρεση της χώρας. Την πρωτοβουλία για τη διεξαγωγή δημοψηφίσματος, δικαιούται να αναλάβει το αρμόδιο Δημοτικό Συμβούλιο, μετά από απόφαση της πλειοψηφίας των 2/3 των μελών του, **είτε μετά από αίτηση του 10% τουλάχιστον των εγγεγραμμένων εκλογέων του οικείου Δήμου**. Ο χαρακτήρας του δημοψηφίσματος ως αποφασιστικού ή συμβουλευτικού καθορίζεται στην απόφαση προκήρυξης του. Όταν το αντικείμενο του δημοψηφίσματος, δεν ανάγεται στην αποφασιστική αρμοδιότητα του οικείου δήμου ή της οικείας περιφέρειας, έχει υποχρεωτικά συμβουλευτικό χαρακτήρα.

2.1.2.10. Νόμος 4759/2020 – Εκσυγχρονισμός της Χωροταξικής και Πολεοδομικής Νομοθεσίας και άλλες διατάξεις

Ο Ν.4759/20 αντικαθιστά και τροποποιεί τον Ν.4447/16, καθώς αρκετά πράγματα παραμένουν παρόμοιας λογικής θα αναφερθούμε στις πιο σημαντικές αλλαγές σχετικά με τις διαβουλεύσεις και τις γνωμοδοτήσεις.

Σχετικά με το Εθνικό Συμβούλιο Χωροταξίας παρατηρούμε στο άρθρο 4 παρ. 9 την τροποποίηση του άρθρου σχετικά με την έγκαιρη υποχρέωση παροχής πληροφοριών προς του συμβούλιο, από τους φορείς και τις υπηρεσίες που αιτείται να λάβει στοιχεία. Παράλληλα παρατηρούμε στο ίδιο άρθρο την εισαγωγή αναφοράς στον ιδιωτικό τομέα, κάτι που δεν υπήρχε πριν. Πιο συγκεκριμένα το άρθρο αναφέρει ότι το Συμβούλιο μπορεί να ζητά στοιχεία και πληροφορίες από φορείς και υπηρεσίες πέραν του δημοσίου, πλέον και του ιδιωτικού, καθώς και από μεμονωμένα άτομα. Επιπροσθέτως τροποποιείτε και η υποχρεωτικότητα να προσέλθουν προς ακρόαση κατόπιν αιτήματος του Συμβουλίου, τα άτομα ή οι φορείς από τους οποίους το συμβούλιο επιθυμεί την ακρόαση τους (η τελευταία σύγκριση γίνεται μεταξύ Ν.4759/20 με Ν.2742/99¹¹, προκειμένου να φανεί η σταδιακή αποδυνάμωση του Συμβουλίου). Πέραν αυτών έχουν αφαιρεθεί στο κείμενο του νόμου και εκφράσεις όπως ότι το: «Συμβούλιο οφείλει να συμμετέχει περιοδικώς με γνώμες και παρατηρήσεις στην διαδικασία παρακολούθησης, αξιολόγησης, και αναθεώρησης των γενικών και ειδικών χωροταξικών πλαισίων».

¹¹ Το συμβούλιο με τον Νόμο 2742/99 είχε την ονομασία Εθνικό Συμβούλιο Χωροταξικού Σχεδιασμού και αειφόρου Ανάπτυξης το οποίο και καταργήθηκε με τον Ν.4269/14, προκειμένου πλέον να συσταθεί το Εθνικό Συμβούλιο Χωροταξίας, με παρόμοιο όμως χαρακτήρα και ρόλο.

Προστίθεται το Κεντρικό Συμβούλιο Χωροταξικών Θεμάτων και Αμφισβητήσεων (ΚΕ.ΣΥ.ΧΩ.Θ.Α.) το οποίο παρέχει γνώμη κατόπιν αιτήματος του Υπουργού Περιβάλλοντος.

- Στα Εθνικά Χωροταξικά Πλαίσια το Εθνικό Συμβούλιο Χωροταξίας διατυπώνει γνώμη εντός 1 μήνα από 2 μήνες που ήταν στο προηγούμενο νομοθέτημα.
- Στα Περιφερειακά Χωροταξικά Πλαίσια απαιτείται γνώμη του οικείου Περιφερειακού Συμβουλίου εντός 2 μηνών, ενώ το Εθνικό Συμβούλιο διατυπώνει γνώμη για το περιεχόμενο εντός 1 μηνός από την υποβολή του σχετικού ερωτήματος.
- Στα Τοπικά Πολεοδομικά Σχέδια, γνωμοδοτεί το Κεντρικό Συμβούλιο Πολεοδομικών Θεμάτων και Αμφισβητήσεων, ενώ πλέον δεν προβλέπεται να γνωμοδοτήσει ο Δήμος.
- Τα Ειδικά Χωρικά Σχέδια μετονομάζονται σε Ειδικά Πολεοδομικά Σχέδια και η έγκριση γίνεται με Προεδρικό διάταγμα ύστερα από γνώμη του Κεντρικού Συμβουλίου Πολεοδομικών Θεμάτων και αμφισβητήσεων ή από το συμβούλιο Μητροπολιτικού Σχεδιασμού (Αθήνα & Θεσσαλονίκη).
- Τα Πολεοδομικά σχέδια Εφαρμογής μετονομάζονται σε Ρυμοτομικά Σχέδια Εφαρμογής. Μετά από την 1/1/2021 όλα τα έγγραφα που αφορούν τα ΠΣΕ αναρτώνται στην ιστοσελίδα του Δήμου μαζί με τα γεωχωρικά δεδομένα κάθε σταδίου της μελέτης, τα κτηματογραφικά διαγράμματα και κτηματολογικούς πίνακες, καθώς και ηλεκτρονικά έντυπα του Δήμου για υποβολή δηλώσεων ιδιοκτησίας και ενστάσεων.. Το κοινό έχει δικαίωμα πρόσβασης για ενημέρωση, μεταφόρτωση των δεδομένων και υποβολή δηλώσεων ιδιοκτησίας και ενστάσεων. Ο χρόνος ενστάσεων είναι 20 ημέρες και κατά περίπτωση 25. Για την έγκριση γνωμοδοτεί το οικείου Συμβουλίου Πολεοδομικών Θεμάτων και Αμφισβητήσεων εντός 2 μηνών.

2.2.2. Συμπεριληπτικός Πίνακας Θεσμών Συμμετοχής






Νόμος	Θέμα	Συμμετοχή/ Διαβούλευση	Ποιος συμμετέχει	Τρόπος Συμμετοχής	Διάρκεια (ημέρες)	Απόφαση	Αξιολόγηση
N.1337/83	Εκπόνηση & έγκριση ΓΠΣ	ΓΠΣ	Αρμόδιο συμβούλιο Χωροταξίας, Οικισμού και περιβάλλοντος του Νόμου	Γνωμοδότηση	30	Υπουργός	Εισαγωγική κατάσταση/γνωμοδότηση/ εξάρτηση από την τοπική διοίκηση/ θολός και ασαφής ο τρόπος λειτουργίας
			Κοινωνία Πολιτών	Όχι ξεκάθαρο/Απόψεις προς τον Δήμο/Κοινότητα	60		
	Πολεοδομική Μελέτη	Πολεοδομική Μελέτη	Νομαρχιακού ΣΧΟΠ και Δημοτικού ή Κοινοτικού Συμβουλίου	Γνωμοδότηση	-	Υπουργός	
		Πράξη Εφαρμογής Π.Μ.	Ιδιοκτήτες	Ένταση	Μεταβλητή	Νομάρχης	
	Πολεοδομικά ζητήματα γειτονιάς	ΠΕΓ(πολεοδομικές επιτροπές γειτονιάς)	Κοινωνία πολιτών	Γνώμη/Αποψη προς δημοτικό/κοινοτικό συμβούλιο	-	Δημοτικό Συμβούλιο	Όχι υποχρεωτικό/γνωμοδότηση/εξάρτηση από κεντρική διοίκηση/θολός και ασαφής ο τρόπος λειτουργίας
N.2508/97		ΓΠΣ/ΣΧΟΟΑ Π	Συμβούλιο - Αντιστοιχία με N.1337/83	Γνωμοδότηση		Γενικός Γραμματέας /Υπουργός	Καμία προσθήκη ή τροποποίηση
	Κοινωνία Πολιτών		Αντίστοιχα N.1337/83				
		Πολεοδομική Μελέτη	ΣΧΟΠ Νομού/Δημοτικό συμβούλιο	Αντίστοιχα N.1337/83		Οικείος Νομάρχης	
N. 2742/99		Γενικών και ειδικών πλαισίων χωροταξικού σχεδιασμού	Εθνικό Συμβούλιο Χωροταξικού Σχεδιασμού και Αειφόρου Ανάπτυξης	Γνωμοδότηση/Προτάσεις /Απόψεις/Συμμετοχή στην διαδικασία παρακολούθησης, αξιολόγησης και αναθεώρησης	-	Υπουργός	Ενισχυμένη θέση σαν κοινωνικός θεσμικός φορέας/ Δεν συμμετέχουν οι κάτοικοι αλλά είναι κοινωνική θεσμική εκπροσώπηση (θεωρητικός)/Υποχρεωτικότητα στην παροχή πληροφορίας από αρμόδιους φορείς προς το Συμβούλιο
N. 3422/05	Επικύρωση Σύμβασης Aarhus – Κατοχύρωση δικαιώματος της συμμετοχής των πολιτών στη λήψη αποφάσεων σε θέματα σχετικά με το περιβάλλον						
ΚΥΑ 107017/06	Χωρικός Σχεδιασμό και αξιολόγηση στρατηγικής μελέτης περιβαλλοντικών επιπτώσεων	ΣΜΠΕ	Κοινωνία Πολιτών	Γνωμοδότηση/Απόψεις	30	Υπουργός	Θετικό στοιχείο η διάθεση για συμπερίληψη του κοινού/ Παθητικός χαρακτήρας συμμετοχής (πληροφόρηση & άποψη)/ Συνήθως συμπερίληψη του κοινού στο τελικό αποτέλεσμα χωρίς την ουσιαστική συμμετοχή του
N. 3852/10	Αναπτυξιακό/Επιχειρησιακό/Τεχνικό Πρόγραμμα Δήμου/Τοπικά Προβλήματα	Δημοτική Επιτροπή Διαβούλευσης	Φορείς του Δήμου και Δημότες	Συμβουλευτικός/Γνωμοδοτικός	-	Δημοτικό Συμβούλιο/ Δήμαρχος	Ξεκάθαρη η λειτουργία της/Συμβουλευτικός ο ρόλος της

	Ζητήματα Τοπικής εμβέλειας	Συνέλευση κατοίκων τοπικής κοινότητας	Κάτοικοι και Φορείς της τοπικής κοινότητας	Γνωμοδοτικός/Συμβουλευτικός	1 φορά τον χρόνο	Δήμος	Συμβουλευτικό/ Μη Υποχρεωτικό
N. 4048/12	Διαδικασία Δημόσιας Διαβούλευσης Επί των Νομοσχεδίων μέσω διαδικτυακού τόπου για όλους τους ενδιαφερόμενους						Ανοιχτή συζήτηση/διαβούλευση/ Μη υποχρεωτική συμπερίληψη των απόψεων στο τελικό σχέδιο νόμου/ Η διαδικασία δεν ακουμπάει πρακτικά τις ανάγκες του κάτοικου, και την ουσιαστική συμμετοχή του πολίτη
N. 4447/16 Αντικατάσταση του 4269/14		Εθνικά Χωροταξικά Πλαίσια	Εθνικό Συμβούλιο Χωροταξίας	Γνωμοδοτικός	60	Υπουργός	Καμία αναφορά σε συμμετοχικές διαδικασίες συμπερίληψης του κοινού. Υποβαθμισμένη θέση των πολιτών. Απαξίωση συμμετοχικών διαδικασιών.
		Περιφερειακά Χωροταξικά Πλαίσια	Περιφερειακό Συμβούλιο	Γνωμοδοτικός	60	Υπουργός	
			Εθνικό Συμβούλιο Χωροταξίας	Ύστερα από ερώτημα του Υπουργού/ Γνωμοδοτικός	30		
		Τοπικά Χωρικά Σχέδια	Δημοτικό Συμβούλιο	Γνωμοδοτικός (επί του τελικού σχεδίου)	60	Π.Δ.	
			ΚΕΣΥΠΟΘΑ/Συμβούλιο Μητροπολιτικού Σχεδιασμού	Έλεγχος εναρμόνισης περιεχομένου και συμβατότητα με αντίστοιχα σχέδια όμορων Δήμων	-		
		Ειδικά Χωρικά Σχέδια	ΚΕΣΥΠΟΘΑ/Συμβούλιο Μητροπολιτικού Σχεδιασμού	Γνωμοδοτικός	-	Π.Δ.	
	Πολεοδομικά Σχέδια Εφαρμογής	Ιδιοκτήτες/Δήμος	Ένταση/ ο Δήμος κινεί της διαδικασία σύνταξη των σχεδίων.	20-25	Γενικός Γραμματέας	Ένταση στην ανάρτηση σχεδίου	
			Οικείο ΣΥΠΟΘΑ	Γνωμοδοτικός			60
N. 4555/18	Διενέργεια Δημοψηφίσματος	Οποιοδήποτε θέμα πλην ζητημάτων Εθνικής ασφάλειας κτλ.	Δημότες	Αποφασιστικού/Συμβουλευτικού	-	Δημοκρατική Απόφαση	Εισαγωγική Κατάσταση/ Ξεκάθαρος ορισμός/ Πρωτοπόρα δυναμική/ Μη εφαρμογή έως τώρα/ Έλλειψη γνώσης συμμετοχικών δικαιωμάτων πολιτών
N.4759/20 και όπως ισχύει σήμερα (λοιπές τροποποιήσεις)	Παρόμοια με 4447/16	Εθνικά Χωροταξικά Πλαίσια	Εθνικό Συμβούλιο Χωροταξίας	Γνωμοδοτικός	30	Υπουργός	Μειώνεται ο χρόνος γνωμοδότησης του Συμβουλίου στα ΕΧΠ. Τροποποίηση του άρθρου 9, περί έγκαιρης παροχής πληροφοριών προς το συμβούλιο από αρμόδιους φορείς και υπηρεσίες, όπως και της υποχρέωσης να παραβρεθούν υποχρεωτικά οι φορείς από τους οποίους ζητείται η προφορική ακρόαση/ Διαβούλευση στην ΣΜΠΕ [3]
		Περιφερειακά Χωροταξικά Πλαίσια	Περιφερειακό Συμβούλιο	Γνωμοδοτικός	60	Υπουργός	Διαβούλευση στην ΣΜΠΕ [3]
			Εθνικό Συμβούλιο Χωροταξίας	Ύστερα από ερώτημα του Υπουργού/ Γνωμοδοτικός	30		
	Τοπικά Πολεοδομικά	Δημοτικό Συμβούλιο	Δεν γνωμοδοτεί πλέον	-	Π.Δ.		

	Σχέδια (ΤΧΣ Ν.4447/16)	ΚΕΣΥΠΟΘΑ/Συμβούλιο Μητροπολιτικού Σχεδιασμού	Γνωμοδοτικός			Αφαιρείται η απαίτηση εντός 2 μηνών να πραγματοποιηθεί γνωμοδότηση από το Δημοτικό Συμβούλιο. Διαβούλευση στην ΣΜΠΕ [.]
	Ειδικά Πολεοδομικά Σχέδια (ΕΧΣ Ν.4447/16)	ΚΕΣΥΠΟΘΑ/Συμβούλιο Μητροπολιτικού Σχεδιασμού	Γνωμοδοτικός		Π.Δ.	Διαβούλευση στην ΣΜΠΕ [.]
	Ρυμοτομικά Σχέδια Εφαρμογής (ΠΕΧ Ν.4447/16)	Ιδιοκτήτες/Δήμος	Ένσταση / Πλήρη πρόσβαση στην πληροφορία (1/1/2021)/ Δήμος κινεί την διαδικασία σύνταξης σχεδίων	20-25	Συντονιστή ς Αποκεντρω μένης Διοίκησης	Πρώτη αναφορά για πρόσβαση γεωχωρικής πληροφορίας στα Ρ.Σ.Ε. προς το κοινό. Από 1/1/2021 παντός τύπου δεδομένα που αφορούν τα ΡΣΕ ανεβαίνουν στην ιστοσελίδα του Δήμου Υποχρεωτικά.
		Οικείο ΣΥΠΟΘΑ	Γνωμοδοτικός	60		

Πίνακας 2: Συμπεριληπτικός πίνακας αποδελτίωσης θεσμών συμμετοχής στον ελληνικό χώρο. Αναζητώντας την ενδυνάμωση ή όχι της κοινωνίας των πολιτών στην διαδικασία λήψης και χάραξης πολιτικών για τον τόπο. Από το 1983 μέχρι και το 2022. Επεξεργασία ιδίου

Συμβολισμοί:

-  Άμεση εξάρτηση με πολίτες – έντονης δυναμικής
-  Εξάρτηση με πολίτες – μικρής δυναμικής
-  Κοινωνικός Φορέας εκπροσώπησης (θετικό πρόσημο)
-  Γενικές Συμβάσεις – Ευρωπαϊκές οδηγίες
-  Μεταβολές

2.3. Η ανάγνωση των θεσμών συμμετοχής στην πράξη. Αγκυλώσεις, προβληματισμοί και η πραγματική κατάσταση

Όπως αναδεικνύεται από την ανασκόπηση των θεσμικών πλαισίων σχετικά με την συμμετοχή της κοινωνίας των πολιτών στην διαδικασία λήψης των αποφάσεων, οι θεσμικές προδιαγραφές από το 1983 με τον Ν.1337/83 και έπειτα προέβλεψαν διαδικασίες προώθησης του σχεδιασμού με διάφορες βαθμίδες συμμετοχής του ενδιαφερόμενου κοινού και των πολιτών. Ωστόσο, φαίνεται πως αυτές οι διαδικασίες στηρίχθηκαν σε ρευστά πλαίσια και κανόνες χωρίς να είναι σαφώς δομημένες, ή χρησιμοποιήθηκαν με άτυπο τρόπο στηριζόμενες σε πελατειακές σχέσεις και προσωπικά συμφέροντα, καθιστώντας εν τέλει αυτές τις διαδικασίες μη γόνιμες (Ευαγγελίδου 2007 και 2011, Τασοπούλου 2011, Χριστοδούλου 2018, Βαλεριάνου 2021¹²). Δημιουργώντας μια κουλτούρα αποφυγής και απαξίωσης από την διοίκηση και τα κέντρα λήψης αποφάσεων, προς την συμμετοχή των πολιτών στην διαδικασία λήψης των αποφάσεων, θεωρώντας την συμμετοχή ως μια διαδικασία χρονοβόρα και άγονη (Αθανασόπουλος και Στρατηγέα 2020, Σωμαράκης και Στρατηγέα 2015). Ομοίως από την θέση των πολιτών ως αποτέλεσμα των παραπάνω, δημιουργήθηκαν παρόμοιες συνθήκες απαξίωσης των θεσμών και απαξίωσης του κράτους και της κεντρικής διοίκησης (Ευαγγελίδου 2007). Ταυτόχρονα η επίγνωση των πολιτών όσον αφορά τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους παρέμεινε περιορισμένη, αφού ο ρόλος τους διαχρονικά αφέθηκε στην *διατύπωση των απαιτήσεων τους* με προσδοκία στην ικανοποίηση αυτών μέσω ανεπίσημων διαδικασιών. Τα παραπάνω έχουν άμεση συσχέτιση με την ελλιπή πληροφόρηση και την απουσία *ενδιάμεσων θεσμών που να προωθούν τη διαβούλευση και τη συμμετοχή των διάφορων κοινωνικών ομάδων στις διαδικασίες σχεδιασμού*, καθώς και με τα ρευστά όρια μεταξύ κράτους, αγοράς και κοινωνίας των πολιτών (Getimis & Demetropoulou, 2004, Καυκαλάς Γ., Βιτοπούλου Α., Γεμεντζή Γ., Γιαννακού Α., & Τασοπούλου Α., 2015). Ως εκ τούτου οι παραπάνω μηχανισμοί και διαδικασίες φαίνεται να ενίσχυσαν την κυριαρχία της επιρροής συγκεκριμένων επαγγελματικών ομάδων και πολιτικών κομμάτων στην διαδικασία λήψης αποφάσεων (Τασοπούλου 2011) έναντι της κοινωνίας των πολιτών. Σύμφωνα με την Ευαγγελίδου (2010) οι θεσμοί συμμετοχικότητας δεν ευδοκίμησαν κυρίως γιατί δεν στηρίχθηκαν από τις τοπικές αρχές, *οι οποίες προτιμούσαν να μονοπωλούν τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων με παραδοσιακές μεθόδους πελατειακών σχέσεων*, κάτι που υποστηρίζεται εξίσου και από τους Getimis & Demetropoulou (2004) και Getimis & Grigoriadou (2004), καθιστώντας εν τέλει την ουσιαστική συμμετοχή των πολιτών ανύπαρκτη.

Η Ευαγγελίδου (2007:6) έθεσε ως πολιτικούς αντίπαλους του συμμετοχικού σχεδιασμού στην Ελλάδα από την πλευρά του κράτους:

- *Τις πελατειακές σχέσεις που ακολούθησαν το πολιτικό σύστημα της Ελλάδος, συνδεδεμένες με συμφέροντα της γαιοκτησίας και την «επί το δημοκρατικότερο» ανακατανομή της γαιοπροσόδου.*
- *Έλλειψη μακρο/μέσο χρόνιου προγραμματισμού, με την πρωτοκαθεδρία του αποσπασματικού και του κατ' επείγοντος με την νομιμοποίηση της υιοθέτησης αυταρχικών μεθόδων*
- *Την πολιτική διγλωσσία που φαλκιδεύει την εμπιστοσύνη των πολιτών στους θεσμούς και τους νόμους (διγλωσσία μεταξύ λόγων και έργων, μεταξύ σχεδίων και εφαρμογής, μεταξύ αρχών)*
- *Η γενίκευση τάσεων πολιτικού αυταρχισμού (σε κράτος και αυτοδιοίκηση) που βρίσκουν άλλοθι στον αναπτυσσόμενο περιβαλλοντικό λαϊκισμό*

¹² Από παρουσίαση της Κωνσταντίνης Βαλεριάνου στο μάθημα Χωρικές, Οικονομικές, Κοινωνικές και Πολιτισμικές Διαστάσεις της Ανάπτυξης και του Σχεδιασμού, ΔΠΜΣ Πολεοδομίας και Χωροταξίας, ΕΜΠ, Αθήνα 2021

- *Το ίδιο το σύστημα σχεδιασμού και ο ανορθολογισμός που το διακρίνει (στην κατανομή των αρμοδιοτήτων και όχι μόνο)*

Η Χριστοδούλου (2018:26-41) από την πλευρά της θεωρεί πως παρόλο που από την μεταπολιτευτική περίοδο και έπειτα υπήρξαν θεσμικές αλλαγές στην διαδικασία προώθησης του συμμετοχικού σχεδιασμού, αυτές ποτέ δεν καλλιεργήθηκαν με ιδιαίτερα εργαλεία συμμετοχής σε ευρύτερες και πιθανόν απρόβλεπτες ζυμώσεις, προκειμένου να συνεισφέρουν ουσιαστικά στα αποτελέσματα του σχεδιασμού όπως και στην κοινωνία των πολιτών. Πολύ σημαντικό στοιχείο για την μη ουσιαστική εφαρμογή τους όπως αναφέρει η ίδια είναι πως ποτέ δεν τέθηκαν ως υποχρεωτικές διαδικασίες, πέραν από τις γνωμοδοτήσεις αρμόδιων φορέων σε ιδιαίτερους τομείς (πχ αρχαιολογική, δασική κτλ.). Ως εκ τούτου *αν και πρωτοπόρες θεσμικές παρεμβάσεις*, όπως αυτές των Πολεοδομικών Επιτροπών Γειτονιάς (Ν. 1337/83), των συμβουλίων ρυθμιστικών σχεδίων Αθήνας και Θεσσαλονίκης με ανοιχτές συνεδριάσεις με τοπικούς φορείς¹³ και την συμμετοχή των πολιτών στην οριστικοποίηση των προτάσεων των ΓΠΣ, *εν τέλει δεν εξελίχθηκαν σε μια ουσιαστική ανοιχτή αλληλεπίδραση ευρύτερου κοινού και κέντρου λήψης αποφάσεων.*

Τα βασικότερα προβλήματα του ελληνικού θεσμικού πλαισίου συμμετοχής του κοινού στο σχεδιασμό ενός βιώσιμου αστικού χώρου σύμφωνα με τον Αθανασόπουλο Κ., (2009) είναι:

- *Ο πολεοδομικός σχεδιασμός στην χώρα πορεύεται βάση πολιτικών προσδοκιών και πεποιθήσεων.*
- *Στην Ελλάδα δεν ενθαρρύνεται ούτε επιδιώκεται στην ουσία η συμμετοχή του κοινού από την διοίκηση. Χαρακτηριστικά μπορούμε να αναφέρουμε παραδείγματα δημόσιων διαβουλεύσεων κατά τους θερινούς μήνες ή τη δημοσίευση προσκλήσεων συμμετοχής του κοινού σε εφημερίδες χαμηλής κυκλοφορίας για την τήρηση των τυπικών νομικών απαιτήσεων.*
- *Η κυριαρχία άτυπων και εσφαλμένων τρόπων συμμετοχής του κοινού όπως η κατ' ιδίαν συναντήσεις με πολιτικά πρόσωπα, ισχυροποιούν την ιδιωτική διεκδίκηση και τα φαινόμενα διαφθοράς και δεν καλλιεργούν ούτε και εκπαιδεύουν το κοινό στην αναζήτηση και διεκδίκηση του συλλογικού και περιβαλλοντικού οφέλους.*
- *Ο περιορισμένος ρόλος σε συνδυασμό με τη μη οικονομική ισχυροποίηση των τοπικών αυτοδιοικήσεων για την αντιμετώπιση σε τοπικό επίπεδο αναπτυξιακών και περιβαλλοντικών προκλήσεων.*
- *Δεν υπάρχει πρόβλεψη συμμετοχής του κοινού στα αρχικά στάδια ανάπτυξης μιας περιοχής, κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των σεναρίων ανάπτυξης (οραματισμού).*
- *Στις συμμετοχικές διαδικασίες κύριο και δημιουργικό ρόλο έχουν οι ειδικοί – μελετητές αντίθετα οι πολίτες κάθε κοινωνικής ομάδας καθώς και κάθε επιπέδου που αφορά ο σχεδιασμός εμπλέκονται μέσω γραφειοκρατικών διαδικασιών με κριτήριο την ιδιοκτησία τους γεγονός που τους οδηγεί και διδάσκει σε καθαρά ατομοκεντρικές προσεγγίσεις αντίθετες των συμμετοχικών διαδικασιών*
- *Δεν υπάρχει συμμετοχή και εκπαίδευση του κοινού επί των στόχων και των προτεραιοτήτων του πολεοδομικού σχεδιασμού και ως εκ τούτου απαξιώνεται ο σχεδιασμός αφού στην πράξη δεν επιδέχεται κοινωνικής αποδοχής, ενώ ταυτόχρονα θα μπορούσαν οι κάτοικοι μέσω των συμμετοχικών διαδικασιών να έχουν εκπαιδευτεί στον σχεδιασμό μιας περιοχής.*

¹³ Μέσω των διατάξεων Ν.1515/1985 και Ν.1561/1985 συστήνονται ο οργανισμός Ρυθμιστικού Σχεδίου και προστασίας περιβάλλοντος για την παρακολούθηση της υλοποίησης του σχεδίου και το συμβούλιο ρυθμιστικού, ένα ευρύτερο γνωμοδοτικό όργανο στο οποίο θα συμμετείχαν δημόσιοι και κοινωνικοί φορείς της πόλης.

Ταυτόχρονα οι Σωμαράκης Γ. και Στρατηγέα Α. (2015) υποστηρίζουν πως οι πραγματοποιούμενες συμμετοχικές διαδικασίες εστιάζουν μόνο σε νομοθετικές και κανονιστικές διατάξεις του χωροταξικού σχεδιασμού. Συγκεκριμένα, οι διαδικασίες αυτές έχουν ως αντικείμενο σχέδια Νόμων, Κανονισμών ή Υπουργικών Αποφάσεων στην τελική τους μορφή, βασισμένα σε μελέτες ειδικών (μελετητικά γραφεία), έχοντας έτσι αποκλείσει κάθε περιθώριο συμμετοχής σε προπαρασκευαστικό στάδιο για τη διαμόρφωση, με τη συμμετοχή του κοινού, των σχεδίων αυτών (Σωμαράκης και Στρατηγέα 2015:11-12). Μάλιστα η παραπάνω έρευνα υποστηρίζει πως ο βαθμός συμμετοχής περιορίζεται στα 2 πρώτα επίπεδα τα συμμετοχής (πληροφόρηση και διαβούλευση), μη έχοντας κάνει βήματα στην ουσιαστικότερη εμπλοκή του κοινού στην διαμόρφωση των χωροταξικών σχεδίων, στοιχείο που αποτυπώνει γενικότερα την έλλειψη συμμετοχικής κουλτούρας στη χώρα μας. Η παραπάνω θέση ενισχύει την αντιμετώπιση της συμμετοχικής διαδικασίας από τα ΚΛΑ¹⁴ ως μία υποχρεωτική νομιμοποιητική διαδικασία και όχι ως μία προσέγγιση που συμβάλλει θετικά τόσο στη διαδικασία αυτή καθαυτή (αλληλεπίδραση, ανταλλαγή απόψεων, συλλογή ιδεών και νέας γνώσης, συναίνεση κ.λπ.) όσο και στο αποτέλεσμα αυτής – τελικό προϊόν του σχεδιασμού, που ενσωματώνει την παραπάνω συλλεχθείσα πληροφορία. Η συμμετοχή, όπως αναφέρουν η Μαρία Μάρκου et al., δεν μπορεί να περιορίζεται στην απλή γνωμοδότηση αλλά πρέπει να αφορά τη συνολική αναπτυξιακή διαδικασία (Μάρκου et al., 1994:125-126), αφού ο σχεδιασμός της ανάπτυξης για να έχει ουσιαστικά οφέλη, έχει ανάγκη δημόσιου χώρου, ελεύθερης σκέψης και συλλογικής δράσης (Σαμαρτζής και Παναγιωτάτου 2012:6).

2.4. Συμπεράσματα για την συμμετοχική διαδικασία υπό το πρίσμα της εξέλιξης των θεσμών και της εφαρμογής τους στον ελληνικό χώρο

- Η φύση της συμμετοχής στο θεσμικό πλαίσιο διαχρονικά έως σήμερα παραμένει στο επίπεδο παθητικής ή συμβολικής συμμετοχής¹⁵ (Αθανασόπουλος και Στρατηγέα 2015). Περιορίζονται οι πρόνοιες της συμμετοχής μονάχα σε όσα υπαγορεύονται από την Ευρωπαϊκή Νομοθεσία (Αθανασόπουλος και Στρατηγέα 2015:10-11).
- Η διαβούλευση γίνεται αμιγώς πάνω σε νομοσχέδια στο τελικό τους στάδιο, όπως και κυρίως σε νομοθετικές και κανονιστικές διατάξεις του χωρικού σχεδιασμού (Σωμαράκης και Στρατηγέα 2015:11-12). Πλέον ο πολίτης συμμετέχει μονάχα στο στάδιο αξιολόγησης της ΣΜΠΕ, όπου το κοινό καλείται να διατυπώσει άποψη σε ένα ήδη διαμορφωμένο τεχνικό κείμενο, άποψη που περιορίζεται μάλιστα σε συγκεκριμένα πλαίσια αξιολόγησης των επιπτώσεων στο περιβάλλον από ένα συγκεκριμένο σχέδιο (Αθανασόπουλος και Στρατηγέα 2015:11).
- Διαχρονικά, στα πλαίσια της οποίας συμμετοχής λαμβάνονται γνώμες σε ήδη διαμορφωμένα έργα καθιστώντας την συμμετοχή μη ουσιαστική αφού δεν αφορά την συνδιαμόρφωση σε κάποιο αποτέλεσμα, αλλά την νομιμοποίηση του αποτελέσματος.
- Δεν προβλεπόταν στην συμμετοχική διαδικασία και στην διαβούλευση να χρησιμοποιηθούν γεωχωρικά δεδομένα μέχρι πρότινος. Θετική εξέλιξη αποτελεί ο πρόσφατος νόμος 4759/2020 όπου από 1/1/21 απαιτείται υποχρεωτικά να αναρτώνται στον Δήμο παντός τύπου πληροφορίες και γεωχωρικά δεδομένα που αφορούν τα Ρυμοτομικά Σχέδια Εφαρμογής για πρόσβαση και ενημέρωση του κοινού.

¹⁴ Κέντρα λήψης αποφάσεων

¹⁵ Βλ. σχετικά την «σκάλα» της Arnstein (1969).

- Αποδυναμώνεται το Εθνικό Συμβούλιο Χωροταξίας, το μοναδικό όργανο κοινωνικού διαλόγου που γνωμοδοτεί υποχρεωτικά. Πιο συγκεκριμένα μειώνεται ο χρόνος γνωμοδότησης από 60 ημέρες σε 30 για τα Εθνικά Χωροταξικά Πλαίσια, ενώ αφαιρείται από το κείμενο του Νόμου η **υποχρεωτικότητα το συμβούλιο να λαμβάνει πληροφορίες από τους αρμόδιους δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς όταν το αιτείται.**
- Υποβαθμίζεται θεσμικά η συμμετοχή του κατοίκου στην σύνταξη των Τοπικών Πολεοδομικών Σχεδίων (πρώην ΓΠΣ/ΣΧΟΟΑΠ), αφού πλέον **δεν υπάρχει υποχρέωση** για άλλη διαβούλευση πλην αυτής που συνοδεύει τη Στρατηγική μελέτη περιβαλλοντικών επιπτώσεων, σε αντίθεση με τους προγενέστερους νόμους (1337/83 και 2508/97) που προωθούσαν τουλάχιστον θεσμικά την ενεργή συμμετοχή των πολιτών στην σύνταξη και διαμόρφωση των σχεδίων με κάθε πρόσφορο τρόπο. Επίσης **υποβαθμίζεται θεσμικά και η συμμετοχή του Δήμου** μέσω του οποίου λαμβάνουν υπόσταση οι απόψεις των πολιτών, αφού πλέον για την σύνταξη των Τοπικών Πολεοδομικών Σχεδίων **δεν προβλέπεται γνωμοδότηση του Δήμου** όπως προβλεπόταν στον Ν.4447/16. Όπως τονίζουν οι Αθανασόπουλος και Στρατηγέα (2015:11), *ο περιορισμός της προβλεπόμενης συμμετοχικής διαδικασίας στο επίπεδο διαμόρφωσης του Τοπικού Χωρικού Σχεδίου (πλέον Τοπικού Πολεοδομικού Σχεδίου) και ο εντοπισμός της μόνο στο στάδιο της αξιολόγησης της ΣΜΠΕ αυτού, αποστερεί τις δυνατότητες των κοινωνικών ομάδων να 'ορίσουν' το μέλλον που επιθυμούν και αντίκειται στη θεμελιώδη αρχή, όπως αυτή διατυπώνεται και από τη Σύμβαση του Άαρχους, που προβλέπει «... τη συμμετοχή του κοινού όταν όλες οι επιλογές είναι ανοιχτές». Αντ' αυτού, η εκπόνηση του Τοπικού Χωρικού Σχεδίου αποκτά περισσότερο διοικητικό χαρακτήρα και το κοινό καλείται να συμμετέχει στη διατύπωση άποψης σε ένα ήδη διαμορφωμένο τεχνικό κείμενο, άποψη που περιορίζεται στην αξιολόγηση των επιπτώσεων στο περιβάλλον από το σχέδιο αυτό.*
- Οι θεσμοί εξαρχής δεν θεμελιώθηκαν ουσιαστικά και καθολικά προς τους τρόπους, τις μεθόδους και τα εργαλεία με τα οποία θα πραγματοποιείται η συμμετοχή, ενώ παρέμειναν σε γνωμοδοτικό, συχνά μη υποχρεωτικό χαρακτήρα, μην έχοντας έτσι βαρύτητα για την πραγματοποίηση ουσιαστικών παρεμβάσεων.
- Ανυπαρξία πλαισίων εκπαίδευσης του κοινού απέναντι στις συμμετοχικές διαδικασίες και στον τρόπο συμμετοχής.
- Απαξίωση των συμμετοχικών διαδικασιών από την κεντρική διοίκηση και από το ίδιο το θεσμικό πλαίσιο, αφήνοντας την συμμετοχή και την διαβούλευση στην ευχέρεια των διοικήσεων των Δήμων και στις πολιτικές παρατάξεις. Ως εκ τούτου η συμμετοχή ακολουθείται από πελατειακά και πολιτικά συμφέροντα και πραγματοποιείται μέσα από άτυπες προσωπικές διαδικασίες με κατ' ιδίαν συναντήσεις αναπτύσσοντας φαινόμενα διαφθοράς (Αθανασόπουλος 2009:199-202).

Μπορούμε εύλογα να συμπεράνουμε ότι η συμμετοχή του κοινού και η διενέργεια του κοινωνικού διαλόγου ως μέσο υπεράσπισης των κατοίκων, από την στιγμή που εισηγήθηκε θεσμικά από το κράτος μέχρι και σήμερα πότε δεν εφαρμόστηκε επιτυχώς και με ουσία, ενώ ταυτόχρονα η θέση του κατοίκου ακόμα και θεσμικά αποδυναμώνεται καθημερινά. Γίνεται αντιληπτό ότι η κοινωνία των πολιτών δεν έχει τα εργαλεία και τους τρόπους θεσμικά και πρακτικά να συμμετέχει στην διαδικασία λήψης αποφάσεων, ενώ ταυτόχρονα δεν μπορεί να αναδείξει τις ανάγκες της. Πολλώ μάλλον μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η συμμετοχή και η συμμετοχική διαδικασία δεν είναι κάτι που μπορεί να οριστεί και να εφαρμοστεί απλά και μόνο επειδή ορίζεται θεσμικά, όπως αποδεικνύεται στην πράξη στον ελληνικό χώρο.

όπως και σε διεθνή κλίμακα, καθώς καθοριστικός παράγοντας είναι η πρακτική εφαρμογή της κοινωνικής εμπλοκής και όχι το νομοθέτημα από μόνο του (Κυριακίδης 2012:5). Απαιτείται αναπροσδιορισμός του τι επιθυμούμε να κερδίσουμε από μια συμμετοχική διαδικασία και των σχέσεων των πολιτών με την διαδικασία λήψης των αποφάσεων, καθώς τα εργαλεία και οι τεχνικές από μόνες τους είναι ανεπαρκής (King, Feltey και Susel 1998:317). Απαιτείται εκπαίδευση, οργάνωση, ουσιαστική επικοινωνία και πλαίσιο αμοιβαίου σεβασμού και οράματος. Το όραμα αυτό καθ' αυτό θέτει ως απαίτηση την καταγραφή, την απεικόνιση και την αξιολόγηση της υπάρχουσας κατάστασης και των κοινωνικών γεγονότων στον κοινωνικό ιστό του χώρου. Οποιαδήποτε άλλη κατάσταση δεν δύναται να αποφέρει θετικά αποτελέσματα, πολλώ μάλλον με πολλαπλασιαστικά οφέλη, πέραν από σημειακές στιγμιαίες εκλάμπυρες στον χώρο της ζωής. Μέσα από την διερεύνηση του τρόπου συμμετοχής στον ελληνικό χώρο αναδεικνύεται ότι η κοινωνία έχοντας μείνει σταθερά μακριά από το να λαμβάνει μέρος στις αποφάσεις που αφορούν την ζωή της, τελικά έχει χάσει την κρίσιμη εκπαίδευση συμμετοχής που θα ενεργοποιούσε τα απαραίτητα αντανεκλαστικά μιας πιο οργανωμένης συλλογικής έκφρασης. Εν ολίγοις η έλλειψη συμμετοχής και ενασχόλησης με τα συλλογικά αιτήματα δεν είναι ζήτημα έλλειψης ενός κατάλληλου εργαλείου ή μιας κατάλληλης μεθόδου/θεσμού, όπου θα απλοποιούσε και θα εντατικοποιούσε την συμμετοχή, αλλά είναι ζήτημα παιδείας, κουλτούρας και εκπαίδευσης (Wiedemann και Femers 1993:359, King, Feltey και Susel 1998) και εκεί θα πρέπει να εστιάσει η οποιαδήποτε διαδικασία που στοχεύει στην ενδυνάμωση του κοινωνικού διαλόγου και της κοινωνικής χειραφέτησης.

Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει πως επί το πλείστον η συμμετοχική διαδικασία δεν προτείνεται σαν μέσο για την ίδια την κοινότητα, μέσω του οποίου η γνώση και η επαφή με την "συμμετοχική" διαδικασία θα μετασχηματίζει σταδιακά τις κοινωνικές νόρμες προς όφελος των ανθρώπων (όσο περισσότερο ασχολείσαι, όσα περισσότερα εργαλεία υπάρχουν και όσο περισσότερο έρχεσαι σε επαφή, τόσο περισσότερο αλλάζουν και τα κοινωνικά δεδομένα). Απεναντίας αρθρώνεται ως εργαλείο μέσω του οποίου ο σχεδιασμός και οι αποφάσεις οι οποίες προτείνονται για την κάθε στιγμή, μπορούν να έχουν "κοινωνική" αποδοχή και "κοινωνικό" αποτύπωμα στα πλαίσια της συναίνεσης, είτε προτείνονται ως αθροιστικά εργαλεία μέσω των οποίων μπορεί να επιτευχθεί περαιτέρω εισροή πληροφορίας «δεδομένων» για τα έργα και τις αποφάσεις, μέσα σε ένα ποσοτικοποιημένο και κανονιστικό πλαίσιο (Στρατηγέα 2015, Schubert 1998, Creighton 1998a, 2005, Walter 2004 κ.α.). Εντούτοις δεν αποτυπώνεται βιβλιογραφικά, πόσο αναγκαίο είναι να δημιουργηθούν οι συνθήκες αυτές που θα θέσουν τις βάσεις για μια καθημερινή και διαχρονική συμμετοχή στην πόλη, από την πλευρά του κατοίκου, για τον ίδιο τον κάτοικο, μετατοπίζοντας ιεραρχικές και κυρίαρχες νόρμες, αναπτύσσοντας την συλλογική δύναμη σε μια κατεύθυνση οικιοποίησης του χώρου με μέσο πραγμάτωσης την συμμετοχή και την εκπαίδευση. Προφανώς υπάρχει επιστημονική κριτική στην υπάρχουσα αντίληψη για την συμμετοχική διαδικασία κάτω από το πρίσμα των νεοφιλελεύθερων πολιτικών, που υποστηρίζει ότι η δημόσια διαβούλευση – συμμετοχή χρησιμοποιείται ως μέσο για να αυξηθεί το «*organizational learning*» και για να νομιμοποιηθούν αποφάσεις εκ των άνω, και όχι να ενδυναμωθεί ο χρήστης – κάτοικος και να δοθεί η ευκαιρία στους κατοίκους να εξασκήσουν τα δικαιώματά τους (Rowe & Shepherd, 2002, Campell 2011, De Souza 2006). Παρόλα αυτά αξίζει να σημειωθεί ότι η κριτική παραμένει σε θεωρητικό επίπεδο, με ελάχιστες εξαιρέσεις πειραματικών διαδικασιών που προσπαθούν επί του πεδίου να εκκινήσουν συμμετοχικές διαδικασίες που στόχο έχουν την κοινωνική ενδυνάμωση με όρους χειραφέτησης, όχι ως ένα εργαλείο της διοίκησης, αλλά ως ένας τρόπος ζωής του κατοίκου με εκπαιδευτικά οφέλη.

Προηγουμένως σχολιάσαμε ότι αναδεικνύεται πως η συμμετοχή δεν επιτυγχάνεται από τον βαθμό της θέσμησης και της νομοθέτησης, όπως φαίνεται σε πρακτικό επίπεδο. Από την θεωρητική σκοπιά η κλασσική θεώρηση της συμμετοχής μέσα από τη διαπροσωπική επικοινωνία και αλληλεπίδραση, τα διαφορετικά επίπεδα εμπλοκής του κοινού στη

συμμετοχική διαδικασία για τη λήψη απόφασης έχουν διατυπωθεί από την Arnstein (1969). Η Arnstein, μέσα από αυτή τη σχηματική απεικόνιση υπό μορφή σκάλας, επιχειρεί να περιγράψει τη σταδιακή μεταφορά της δύναμης από τα παραδοσιακά κέντρα λήψης αποφάσεων προς τους πολίτες, καθώς όσο ανεβαίνει κανείς στη σκάλα τόσο ισχυροποιείται η ενδυνάμωση και η δυνατότητα παρέμβασης των πολιτών στη λήψη της απόφασης. Αν και υπάρχουν τροποποιήσεις στην εν λόγω συμμετοχική σκάλα από διάφορους ερευνητές, η βασική φιλοσοφία σε όλες τις διαφορετικές προσεγγίσεις παραμένει η ίδια. Φιλοσοφία που θεωρεί την κλιμάκωση της συμμετοχής του κοινού και της μετάβασης από την παθητική στην ενεργητική θέση απέναντι στα ζητήματα του σχεδιασμού και τις αποφάσεις που λαμβάνονται από αυτόν, μετάβαση η οποία καθορίζεται εν πολλοίς από το πλαίσιο (θεσμικό, νομοθετικό κ.λπ.) εντός του οποίου λαμβάνει χώρα ο σχεδιασμός. Στις παραπάνω θεωρήσεις της συμμετοχής εξαίρεση αποτελεί η δουλειά των Weidemann και Femers (1993), οι οποίοι αντιλαμβάνονται τη συμμετοχή των πολιτών ως μια εξελικτική διαδικασία, όπου όσο αυξάνεται η γνώση που διαθέτει το εμπλεκόμενο στη συμμετοχική διαδικασία κοινό τόσο υψηλότερα ανεβαίνει στη σκάλα της συμμετοχής. Στη θεώρηση αυτή, η μετάβαση από την παθητική στην ενεργητική θέση αποτελεί το προϊόν της συσσώρευσης της απαιτούμενης γνώσης και όχι των κανόνων που το προαναφερθέν πλαίσιο ορίζει (στο: Στρατηγέα 2015:227-228). Η συγκεκριμένη ματιά προστίθεται ως επέκταση σε αυτά που ήδη έχουμε σχολιάσει για τον τρόπο που γίνεται αντιληπτή η συμμετοχική διαδικασία στην κοινωνία, σε αυτούς που λαμβάνουν τις αποφάσεις αλλά και στην επιστημονική κοινότητα. Επιπρόσθετα όμως η προσέγγιση των Weidemann και Femers (1993), αφενός συμφωνεί με τα συμπεράσματά μας σχετικά με τα αποτελέσματα της συμμετοχικής διαδικασίας στον ελληνικό χώρο, αφετέρου με τις θεωρητικές καταβολές που έχουμε ως ερευνητές και τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε την συμμετοχή του κοινού. Διαλευκάνει τους οριζόντες που θα πρέπει να στοχεύουμε όταν επιθυμούμε να μιλήσουμε για κοινωνική ενδυνάμωση μέσω της συμμετοχικής διαδικασίας, μέσα σε ένα πλαίσιο που εστιάζει στην εκπαίδευση, στην παιδεία και στην κουλτούρα της συμμετοχής. Γίνεται έτσι αντιληπτό ότι θεωρούμε την συμμετοχή ως μια εξελικτική διαδικασία, όπου καθορίζεται από τη γνώση και την παιδεία του κοινού απέναντι στην συμμετοχή και απέναντι στην χωρική κριτική. Εν ολίγοις υποστηρίζουμε ότι η συμμετοχή είναι αποτέλεσμα συσσωρευμένης γνώσης που αποκομίζουν οι πολίτες από την τριβή τους με συμμετοχικές διαδικασίες συνδυασμένες με ζητήματα του χώρου, παιδείας και κουλτούρας, της συμμετοχής των πολιτών στην διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ως εκ τούτου η κυρίαρχη αντίληψη που υπάρχει σήμερα για την συμμετοχική διαδικασία στον τρόπο εφαρμογής της δεν δύναται να ιδωθεί ως εργαλείο του ανθρώπου για την ανάδειξη των αναγκών του.

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε μαζί με τις προαναφερθείσες σκέψεις αναδύει επιπροσθέτως ακόμα ένα κρίσιμο ζήτημα. Αναδεικνύεται πως υπάρχει η ανάγκη για μια πλατφόρμα παρατήρησης, παραγωγής πληροφορίας, καταγραφής, αξιολόγησης, δικτύωσης και χάραξης πολιτικών. Η πλατφόρμα, της οποίας την μορφή θα πρέπει να σκεφτούμε σε πρακτικό επίπεδο, είναι απαραίτητη για να δημιουργήσει τις συνθήκες αυτές που θα δώσει στον εκάστοτε πολίτη το δικαίωμα να παρατηρεί, να καταγράφει και να αξιολογεί τις διεργασίες που συντελούνται στον χώρο που κατοικεί και ταυτόχρονα όμως θα μπορεί να αποτελεί μέσο διαχρονικής εποπτείας των τριβών και των αντανακλαστικών που λαμβάνουν μέρος μεταξύ των ανθρώπων που πλαισιώνουν τον χώρο. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με το ζήτημα της συμμετοχής στον ελληνικό χώρο και σχετικά με την ανυπαρξία μεθόδων επιτήρησης, αξιολόγησης, εποπτείας, καταγραφής και ανάδειξης των αναγκών από τα κάτω, με διαφάνεια και ισότητα καθιστούν αυτήν την μορφοποίηση απαραίτητη. Προκειμένου να δημιουργηθούν τα πλαίσια που θα δικτυώσουν τα αιτήματα και τις τριβές επί κοινωνικού εδάφους και θα θέσουν το περιθώριο για την πραγμάτωση αξιολόγησης με όρους που αντιλαμβάνονται τον χώρο και τον χρόνο ως ανοικτό και υπό διαρκής κατασκευή και όχι απλά ως μια σημειακή αναλαμπή.

2.5. Αναμοχλεύοντας τις σκέψεις για την «χωρική συμμετοχή» - προσεγγίζοντας τις αδυναμίες ως δυνατότητες

Αν ο χώρος σχεδιάζεται και ρυθμίζεται, ή αν έστω προτείνονται εργαλεία και τρόποι για την βελτίωση της ζωής, ποιος πρόκειται να τον σχεδιάσει και σε ποιους ο σχεδιασμός θα απευθύνεται, αν εντός αυτού δεν έχουν υπάρξει οι άνθρωποι που απαρτίζουν τον χώρο και την κοινωνία μαζί με τις ανάγκες τους; Η διαιώνιση του ελαττωματικού συμμετοχικού σχεδιασμού, έτσι όπως παρουσιάστηκε προηγουμένως, έχει εδραιώσει κάποιες σταθερές που δυσκολεύουν την ύπαρξη ενός ουσιαστικού πλαισίου συμμετοχής. Είδαμε ότι οι σχεδιαστές/μελετητές αντιλαμβάνονται την συμμετοχική διαδικασία ως χρονοβόρα και αναποτελεσματική. Η διοίκηση αντιλαμβάνονται την συμμετοχική διαδικασία ως μια διαδικασία στην οποία λαμβάνει αποφάσεις και συζητά, και ο κάτοικος/πολίτης εάν το επιθυμεί, σύμφωνα με την διοίκηση, μπορεί να ακούσει τις συζητήσεις, καθώς τα δημοτικά συμβούλια είναι ανοικτά προς όλους και άρα οι διαδικασίες διαβούλευσης είναι διαθέσιμες¹⁶. Όπως φαίνεται η ελλιπής παιδεία στην συμμετοχή δεν επηρεάζει μόνο τον πολίτη, αλλά και την αντίληψη της διοίκησης για το τι πραγματικά σημαίνει συμμετοχή των πολιτών, δημιουργώντας ένα αμφίδρομο έλλειμα της ουσίας της συμμετοχής και για την κοινωνία των πολιτών και για τα κέντρα λήψης αποφάσεων. Το όραμα για μια πόλη θα γίνει το όραμα ενός προσώπου, υποβαθμίζοντας κάθε μορφή συμμετοχής και κοινωνικής δομής που πλαισιώνει την πόλη. «*Το όραμά μου για την Αθήνα*»¹⁷ ως τίτλος της παρουσίασης του Δημάρχου Αθηνών σε συνέδριο με τίτλο «*Ποιος σχεδιάζει την Αθήνα*». Η υποβάθμιση και η στρέβλωση της συμμετοχής, η εξαιρέση της κοινωνίας από το όραμα της πόλης που κατοικεί, οι εγωκεντρικές τάσεις, ξεκάθαρα αποτελέσματα της ελλιπής γνώσης και παιδείας των πολιτών, αιρετών ή μη, σε θέματα συμμετοχής στην πόλη, κοινωνικής πολιτικής και σχεδιασμού για την πόλη. Και τέλος οι πολίτες, που καθημερινά βάλλονται από πολλαπλά μέτωπα επιβίωσης, θα βρουν την συμμετοχή αδιάφορη, χωρίς άμεση συσχέτιση με τα πραγματικά τους προβλήματα, αναποτελεσματική, χαώδης και ακατανόητη, όπως εξάλλου έδειξε και η βιβλιογραφική εμβάθυνση. Με τον ίδιο τρόπο κατ' επέκταση θα αντιληφθούν και τους θεσμούς, αλλά και την διοίκηση. Τελικά η συμμετοχή στην πόλη και στην καθημερινότητα, θα υποβαθμιστεί πολλαπλά και πολύπλευρα και η παιδεία για την συμμετοχή στην πόλη θα παραμείνει ανύπαρκτη. Ο κάτοικος εκπαιδευμένος να είναι ανήμπορος και αποκλεισμένος να βρει τρόπο να αλλάξει συλλογικά προβλήματα, θα αποστασιοποιηθεί, θα αδιαφορήσει και θα χάσει την πίστη του σε κάθε ουσιαστική συλλογική κίνηση που αφορά τον χώρο του και την κοινότητα του. Και τελικά ο σχεδιασμός από ποιόν θα πραγματοποιηθεί και ποιανού τα συμφέροντα θα αφορά, αφού οι κάτοικοι θα έχουν μείνει συνειδητά ή ασυνειδητά εκτός αυτού;

Στο προαναφερθέν κείμενο παρουσιάστηκε ο τρόπος με τον οποίο ο σχεδιασμός αντιλαμβάνεται την συμμετοχή του πολίτη. Παρουσιάστηκε επίσης ο στρεβλός τρόπος με

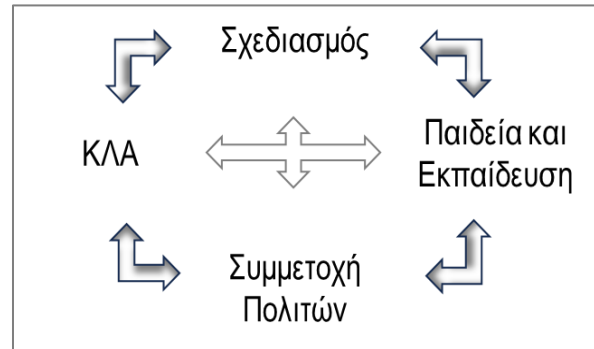
¹⁶ Το παράδειγμα προκύπτει από την εμπειρική παρατήρηση του γράφοντα αλλά και από τις θεωρητικές αναγνώσεις. Σε συνέδριο που πραγματοποιήθηκε το 2021, από την commonspace, με τίτλο συνεδρίου «*Πόλη, Περιβάλλον και κλιματική αλλαγή. Εμπειρίες, προκλήσεις και δυνατότητες*», όπου μεγάλο τμήμα του συνεδρίου εστίαζε σε θέματα συμμετοχής του κοινού, οι προσκεκλημένοι και οι συμμετέχοντες προέρχονταν από μεγάλο εύρος ερευνητικών πεδίων αλλά και διοικητικών θέσεων. Τρανταχτό παράδειγμα για την λαθεμένη αντίληψη της συμμετοχικής διαδικασίας ήταν η τοποθέτηση μιας προσκεκλημένης – αιρετής, η οποία προσπάθησε να υποστηρίξει ότι οι συμμετοχικές διαδικασίες υπάρχουν και εφαρμόζονται με ουσία, φέρνοντας ως παράδειγμα τα δημοτικά συμβούλια που «είναι ανοικτά προς όλους και όποιος κάτοικος επιθυμεί μπορεί να τα παρακολουθήσει και να ακούσει τι λέμε». Όπως πολύ σωστά σχολιάζουν οι Simrell King, Kathryn M. Feltey, Bridget O'Neill Susel (1998) μέσα από την έρευνά τους προκύπτει πως στην κατεύθυνση για μια πιο ουσιαστική συμμετοχή απαιτείται ο επανακαθορισμός των σχέσεων μεταξύ κατοίκων και διοίκησης, ενώ ταυτόχρονα μεγάλο τμήμα της έρευνας εστιάζει στην επανεκπαίδευση των διοικητικών στελεχών στην προσπάθεια να μετατοπισθεί ο ρόλος τους και η προσέγγισή τους για την συμμετοχική διαδικασία (King, Feltey, Susel 1998:317,325-326).

¹⁷ Βλ. σχετικά: Εκδήλωση του ιδρύματος SCHWARZ FOUNDATION, με τίτλο «*Ποιος Σχεδιάζει την Αθήνα*,» που πραγματοποιήθηκε στις 23/2/2022, στην Αθήνα

τον οποίο γίνεται αντιληπτή η συμμετοχική διαδικασία και η συμπερίληψη του πολίτη στον σχεδιασμό και στην δημιουργία του οράματος για την πόλη που κατοικεί. Συζητήσαμε ταυτόχρονα για την κουλτούρα του «ελαττωματικού συμμετοχικού σχεδιασμού» και της «παράλειψης της συμπερίληψης» αλλά και πως τα παραπάνω συσχετίζονται με την γνώση και την παιδεία των ανθρώπων σχετικά με την συμμετοχή και ότι αυτό συνεπάγεται προς τον σχεδιασμό και γενικότερα. Τα παραπάνω θέματα που αφορούν πλήρως την ελληνική πραγματικότητα, δημιουργούν ένα αλληλεξαρτώμενο και αλληλοτροφοδοτούμενο δίκτυο συσχέτισης μεταξύ πολεοδομικού/αστικού σχεδιασμού και ΚΛΑ¹⁸, συμμετοχής των πολιτών στα κοινά, παιδείας και εκπαίδευσης.

Το παραπάνω πλαίσιο καθώς δομήθηκε και εξελίχθηκε ιστορικά στην Ελλάδα πάνω σε λαθεμένες βάσεις και αρχές, δημιουργώντας αποκλειστικά πελατειακές σχέσεις εις βάρος του κοινού συμφέροντος, έχει ως αποτέλεσμα να υποβαθμίζει πολλές πτυχές της κοινωνίας των πολιτών, της ζωής τους και της καθημερινότητάς τους. Ο σχεδιασμός καθίσταται αναποτελεσματικός και άκαρπος, τα κέντρα λήψης αποφάσεων ενεργούν βάση προσωπικών συμφερόντων και ο κόσμος τα αντιμετωπίζει χωρίς εμπιστοσύνη και πίστη, υποβαθμίζοντας συνάμα την ουσία των θεσμικών βάσεων. Η συμμετοχή των πολιτών στα κοινά παραμένει είτε ανύπαρκτη, είτε αδύνατη, είτε διοχετεύεται σε ένα άπειρο μη συνδεδεμένο και μη συνεκτικό δίκτυο ατομικών παρεμβάσεων που δεν μπορούν να αλλάξουν ουσιαστικά την ζωή και να δώσουν έναυσμα για ένταση της συλλογικής κίνησης. Αντίστοιχα η παιδεία και η εκπαίδευση των πολιτών διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο το πλαίσιο θα λάβει μορφή, αλλά και τελικά διαμορφώνονται από τον τρόπο που το πλαίσιο ενεργεί. Προσανατολισμένες αποκλειστικά σε ατομικές διεκδικήσεις, αφήνοντας ακαλλιέργητες τις συλλογικές και κοινοτικές πράξεις και παραμερίζοντας την οπουδιότητα της χωρικής κριτικής και αξιολόγησης, της συμμετοχικής κουλτούρας και της συμμετοχής στα χωρικά και συλλογικά προβλήματα, τροφοδοτούν και τροφοδοτούνται από το παραπάνω πλαίσιο οδηγώντας τελικά σε καταστάσεις που υποβαθμίζουν τον κοινοτισμό και την συλλογική ζωή μέσα στον ίδιον τον σχεδιασμό αλλά και την ζωή.

Υποδεικνύεται έτσι η απαίτηση για την αναθεώρηση της αντίληψης του σχεδιασμού, της συμμετοχικής διαδικασίας και της παιδείας. Ο σχεδιασμός και οι θεωρίες σχεδιασμού, η αντίληψη του σχεδιασμού, η πλειονότητα των μεθόδων συμμετοχής που εφαρμόζονται, ο καθορισμός της συμμετοχής από το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο, η αντίληψη της συμμετοχής και η παιδεία που ορίζεται από τα παραπάνω, όλα μαζί συνθέτουν ένα αναποτελεσματικό πλαίσιο που χρήζει ανακατεύθυνσης και αλλαγής. Όπως σχολιάζει ο Harvey (2012:38), *αν ο Παρκ¹⁹ έχει δίκιο, τότε το ερώτημα τι είδους πόλη θέλουμε δεν μπορεί να διαχωριστεί από το ερώτημα τι είδους άνθρωποι θέλουμε να είμαστε, τι είδους κοινωνικές σχέσεις αναζητάμε, τι σχέσεις με τη φύση διατηρούμε, ποιο είδος ζωής επιθυμούμε, ποιες αισθητικές αξίες ενστερνιζόμαστε. Ως εκ τούτου το δικαίωμα στην πόλη είναι κάτι πολύ περισσότερο από το δικαίωμα ατομικής ή ομαδικής πρόσβασης στους πόρους της πόλης: είναι το δικαίωμα να την αλλάξουμε και να την επανεφεύρουμε σύμφωνα με τις επιθυμίες μας. Επιπλέον, είναι περισσότερο συλλογικό παρά ατομικό δικαίωμα, εφόσον η επανεφεύρηση της πόλης μοιραία εξαρτάται από την άσκηση συλλογικής εξουσίας στις διαδικασίες αστικοποίησης.* Κοιτώντας ένα βήμα παρακάτω είναι κατανοητό από την δική μας οπτική ότι το δικαίωμα στην πόλη



Γράφημα 7: Πλαίσιο Τροφοδότησης Σχεδιασμού - ΚΛΑ - Συμμετοχής Πολιτών - Παιδείας και Εκπαίδευσης

¹⁸ ΚΛΑ: Κέντρου λήψη αποφάσεων

¹⁹ Αναφέρεται στον κοινωνιολόγο της πόλης Ρόμπερτ Παρκ, στο R. Park, *On social Control and Collective Behavior*, Σικάγο, Chicago University Press, 1967, σελ.: 3

δεν θα μπορούσε να μην ιδωθεί ως μια αέναη συλλογική εκπαιδευτική διαδικασία, όπου η έλλειψη δε αυτής της εκπαιδευτικής κουλτούρας μας στερεί το δικαίωμα να οραματιζόμαστε και να διαμορφώνουμε την πόλη σύμφωνα με τις συλλογικές επιθυμίες. Όπως περιγράψαμε όμως το υπάρχον πλαίσιο, το πλαίσιο δηλαδή μεταξύ σχεδιασμού, ΚΛΑ, συμμετοχής και παιδείας, αδυνατεί να συσχετίσει το ερώτημα του τι είδους πόλη θέλουμε με το ερώτημα τι είδους άνθρωποι θέλουμε να είμαστε και ποιο είδος ζωής επιθυμούμε, αφού ο σχεδιασμός και τα ΚΛΑ στην πράξη, αποκλείουν τις διαδικασίες που θα γεφυρώσουν αυτά τα ερωτήματα και θα συσχετίσουν τον άνθρωπο και την ζωή του με τον σχεδιασμό της πόλης και άρα με τον ίδιο τον χώρο της πόλης, με όρους συλλογικούς.

Χρειαζόμαστε επομένως μια άλλη μορφή και μέθοδο συμμετοχής στην πόλη και στην καθημερινή ζωή η οποία θα πραγματώνεται μέσω της σταδιακής και εξελικτικής εκπαίδευσης και αλληλεπίδρασης των πολιτών στην συμμετοχή και στις συμμετοχικές διαδικασίες με έναν καθημερινό και άμεσο τρόπο. Όπου η συμμετοχή θα συνδέεται άμεσα με τα προβλήματα και τις ανάγκες των πολιτών και όπου η συμμετοχή των πολιτών θα οδηγεί εύλογα στον σχεδιασμό και στις σχεδιαστικές ανάγκες και όχι το αντίστροφο. Εξάλλου σύμφωνα με την Campbell (2011:13), η συμμετοχή θεωρείται ως δραστηριότητα «αυτοπαραγωγής» για την κοινωνία, αφού συνεισφέρει στην εκπαίδευση των πολιτών και στην δημιουργία αυτοδύναμων και συνεργάσιμων κοινωνιών, ως εκ τούτου θα πρέπει να αντιληφθούμε την συμμετοχή ως αυτοσκοπό και ως έννοια που λειτουργεί με «δικαιοσύνη». Οφείλουμε να αντιμετωπίσουμε την συμμετοχικότητα ως την κατ' εξοχήν απαραίτητη κοινωνική διαδικασία η οποία απαιτεί σχεδιασμό για να βοηθήσει τελικά την κοινωνία και όχι το αντίστροφο, όπου ο σχεδιασμός χρειάζεται και συμμετοχικότητα απλά για να είναι κοινωνικά συναινετικός.

Η συμμετοχή θα πρέπει να ιδωθεί μέσα από 4 θεμελιώδεις αρχές:

- Η συμμετοχική διαδικασία ως αυτοσκοπός, ως δραστηριότητα αυτό-οργάνωσης και εκπαίδευσης των πολιτών (Campbell 2011), ενδυναμώνοντας την κοινότητα με στόχο στις συλλογικές δραστηριότητες και της εφαρμογής τους σε θέματα βελτίωσης της ζωής (Sintomer, 2012 και Lee et al. 2015:3)
- Όχι ως μια φιλοσοφία κλιμακωτής μετάβασης που καθορίζεται θεσμικά και νομοθετικά, αλλά ως μια εξελικτική διαδικασία που καθορίζεται από τη γνώση και την παιδεία του κοινού. Μια εξελικτική διαδικασία που απαιτεί συσώρευση γνώσης μέσα από την τριβή με τις συμμετοχικές διαδικασίες και μέσα από την άσκηση της συμμετοχής (Widemann & Femers 1993),
- Ως μια διαδικασία που παραμένει σε αυτό-οργανωσιακό και αυτοδιαχειριζόμενο πλαίσιο προκειμένου να είναι σε θέση διαμόρφωσης και χάραξης πολιτικών από τα κάτω και όχι απλής συμβουλευτικότητας (Souza, 2006:12-13).
- Ως μια διαδικασία που δίνει το περιθώριο ορατότητας, προσβασιμότητας, παραγωγής γνώσης και πληροφορίας, εποπτείας, αξιολόγησης, δικτύωσης, από τους κατοίκους. Γίνεται κατανοητό ότι η «κοινωνική πλατφόρμα» παραγωγής και εποπτείας είναι ένα από τα πιο κρίσιμα ζητήματα για την ουσιαστική πραγμάτωση μιας διαχρονικής συμμετοχής με «συνέχεια» και όχι αφηρημένα και αποσπασματικά στον χωροχρόνο, δίνοντας τις οδεύσεις για την χάραξη πολιτικών, την αξιολόγηση και την σύνδεση/δίκτυωση των κοινωνικών αιτημάτων και παρεμβάσεων στον χρόνο και στον χώρο προκειμένου να αυξάνονται πολλαπλασιαστικά τα οφέλη τους (κοινωνικά, εκπαιδευτικά κτλ) (Παναγιωτάτου 2023:45-48).

Καθώς η συμμετοχή κάτω από το πρίσμα της εργασίας γίνεται κατανοητή ως μια εξελικτική διαδικασία συσσωρευμένης γνώσης, γίνεται κατανοητό ότι πρέπει να εστιάσουμε στην εκπαίδευση και πόσο μάλλον ότι αυτός κοινωνικός διάλογος ίσως θα πρέπει να εκκινεί από τα πιο αρχικά στάδια της ζωής, προκειμένου τελικά να αποκτηθεί η απαραίτητη γνωστική ικανότητα αλλά και να ενδυναμωθεί η ταυτότητα του κατοίκου για

τον ρόλο του και την θέση του στον δημόσιο χώρο. Επομένως για να δούμε την συμμετοχή στον χώρο κάτω από άλλο πρίσμα, οφείλουμε να εστιάσουμε στην χωρική εκπαίδευση και στην παιδεία που προκύπτει μέσα από την διαλεκτική σχέση του χώρου και της κοινωνίας. Οφείλουμε να φέρουμε στο προσκήνιο το χωρικό ζήτημα, ως ένα μέσο ανάγνωσης, επικοινωνίας, ανάλυσης και ερμηνείας και δη ως έναν συλλογικό μηχανισμό. Κάτω από αυτό το πρίσμα πρέπει να κατανοήσουμε την σχέση του χωρικού με την εκπαίδευση, την κοινωνία και τις ψυχοκοινωνικές επεκτάσεις που υπάρχουν. Ταυτόχρονα όμως θα πρέπει να διερευνήσουμε την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία και την παιδεία για να κατανοήσουμε κυρίαρχες αντιλήψεις οι οποίες θα «φωτίσουν» νευραλγικά σημεία για τις υπάρχουσες εμποδωμένες πρακτικές στην χωροκοινωνική συλλογική συνειδητότητα και τελικώς στην ίδια την ουσία και την οπτική της «συμμετοχής» ως διαδικασία. Αυτή η διερεύνηση προφανώς και θα πρέπει να γίνει πάντα σε εξάρτηση με το χωρικό, καθώς πέραν των άλλων, κατά τον ερευνητή το χωρικό είναι το καταλυτικό για την συνδιαμόρφωση.

3. Εκπαίδευση – Παιδεία – Χώρος – Κοινωνία

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα επιχειρήσουμε μια εμβάθυνση γύρω από το θέμα του χωρικο-κοινωνικού εκπαιδευτικού προφίλ. Θα προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε τις συσχετίσεις μεταξύ εκπαίδευσης, παιδείας, χώρου και κοινωνίας και ως εκ τούτου να γίνουν αντιληπτές κυρίαρχες αντιλήψεις. Θα εμβαθύνουμε στην εκπαιδευτική διαδικασία προσπαθώντας να εντοπίσουμε συσχετίσεις σχετικά με την αντίληψη της θέσης του ανθρώπου στον κόσμο και άρα στον χώρο με τις εκπαιδευτικές πρακτικές και προσεγγίσεις. Θα κοιτάξουμε από το παγκόσμιο μέχρι το τοπικό και αντίστροφα, εστιάζοντας σε αναδυόμενες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στην κριτική παιδαγωγική και στην χωρική μεταβλητή, θα δούμε παραδείγματα στον ελληνικό χώρο από άλλες έρευνες, θα κοιτάξουμε τους θεσμούς, και θα προσπαθήσουμε να οικοδομήσουμε μια πολλαπλή εικόνα σχετικά με την χωρικο-κοινωνική ταυτότητα μέσα από την εκπαίδευση συνδυασμένη με το χωρικό. Ξανά η παρούσα εμβάθυνση έρχεται σε αλληλεμπλοκή με την πειραματική εμπειρική διερεύνηση και την έρευνα πεδίου²⁰, ενώ ταυτόχρονα παραμένει σε επικοινωνία με την έννοια της συμμετοχικής διαδικασίας για την κοινωνική ενδυνάμωση μέσα από τα εκπαιδευτικά οφέλη της.

Θα γίνει κατανοητό ότι το κοινωνικό σύστημα είναι δομημένο γύρω από μια εκπαιδευτική κουλτούρα η οποία είναι αποσχισμένη από την κοινωνική πραγματικότητα, δομημένη σε ένα σύστημα διχοτόμησης και δυαδικότητας όπου αντιλαμβάνεται την εκπαιδευτική διαδικασία ως μια κατάσταση «κατάθεσης» γνώσης, αναπαράγοντας ηγεμονικές, ιεραρχικές, και καταπιεστικές σχέσεις. Οπού ο δάσκαλος (ως αφηγητής) καταθέτει την πραγματικότητα σαν αυτή να ήταν στατική, ακίνητη, χωρισμένη σε στεγανά και ο μαθητής γίνεται αντιληπτός ως δοχείο κατάθεσης γνώσεων, ως θεατής στον κόσμο και όχι ως αναδημιουργός. Αφήνοντας το χωρικό ζήτημα στην μοίρα, αποσχισμένο από οποιαδήποτε δομημένη εκπαιδευτική διαδικασία, δίνοντας σημασία στην ηχηρότητα των λέξεων και όχι στην μεταμορφωτική τους δύναμη. Μια διδακτική προσέγγιση στηριγμένη στην χρονική ρύθμιση και τον χωρικό περιορισμό. Θα θεωρήσω με αυτόν τον τρόπο ότι είναι η εκπαιδευτική κουλτούρα που μας καθιστά εγκλωβισμένους να αντιμετωπίσουμε τον χώρο ως προκαθορισμένο και άκαμπτο, διαβάζοντάς τον αθροιστικά και κανονιστικά. Μια εκπαιδευτική διαδικασία στηριγμένη σε ιεραρχικές προσεγγίσεις με την σφαίρα δράσης των παιδιών να περιορίζεται στο να δέχονται και να καταχωρούν. Κάνοντας τελικά αντιληπτές τις σχέσεις μας στον χώρο ως σχέσεις εκτός και εντός, με ένα οικοδόμημα προς μια πορεία ωρίμανσης που επιβάλλει συγκεκριμένες μορφές κατοίκησης και συμπεριφοράς. Η πορεία της έρευνας μου έδωσε το περιθώριο να υποστηρίξω ότι προκειμένου να είμαστε σε θέση να συμμετέχουμε ενεργά στα ζητήματα του χώρου που αφορούν την ζωή μας θα πρέπει ο κοινωνικός διάλογος που εστιάζει στο χωρικό και δημιουργεί τις συνθήκες «γνώσης» να εκκινεί από την παιδική ηλικία. Ταυτόχρονα μέσα από αυτές τις οπτικές κατανόησα ότι ο χώρος των παιδιών και των μεγάλων τείνει προς έναν ενιαίο χώρο, καθώς πρακτικές και αντιλήψεις συνδέονται. Επομένως για να γίνουν αντιληπτές και να αντιμετωπισθούν οι πολλαπλές χωρο-κοινωνικές ιεραρχίες ως διαπραγματεύσιμες αντιθέσεις, θα πρέπει να εστιάσουμε στον χώρο των παιδιών και ταυτόχρονα να φέρουμε στην επιφάνεια το γεφύρωμα που συνδέει το παιδί με τον ενήλικα, κάνοντας ορατές κυρίαρχες αντιλήψεις, επανανοηματοδοτώντας τις χωρικοκοινωνικές μεταβλητές και σταθερές μέσα από τα μάτια των παιδιών, ενδυναμώνοντας τελικά την θέση του ανθρώπου στον χώρο μέσα από μια εκπαιδευτική προσέγγιση που αντιλαμβάνεται τον χώρο ως ενιαίο. Μέσα από την εκπαιδευτική προσέγγιση που τοποθετεί την χωρική μεταβλητή ως βασικό μηχανισμό κοινωνικής ανάγνωσης.

²⁰ Βλ. σχετικά κεφάλαιο 1, 4, 7.

3.1. Σκιαγραφώντας ίχνη και συνδέσεις

Είναι αποδεκτό σήμερα ότι το χωρικό δεν είναι απλά το αποτέλεσμα κοινωνικών ή πολιτισμικών νοημάτων και σχέσεων, αλλά επίσης το μέσο, η προϋπόθεση της ύπαρξής τους, που σημαίνει ότι οι κοινωνικές σχέσεις συγκροτούνται σε συγκεκριμένους χώρους τους οποίους ταυτόχρονα παράγουν. Οι κοινωνικές σχέσεις δεν παράγονται απλά στον χώρο, είναι ένα αναπόσπαστο μέρος του χώρου, που τον παράγουν και παράγονται από αυτόν (Παπαδολαμπάκης 1976:118, Παναγιωτάτου 1988:19, Μάρκου et. al 1994:121, Μίχα 2018:612). Όχι μόνο υπάρχει μια παραλληλία μεταξύ του τρόπου σύλληψης του χώρου και του τρόπου σύλληψης των οντοτήτων/ταυτοτήτων (όπως πολιτικών υποκειμένων), αλλά επίσης ο χώρος είναι εξαρχής αναπόσπαστο κομμάτι της συγκρότησης των πολιτικών αυτών υποκειμενικότητων (Massey 2001:14). Κάτω από την ματιά της Doreen Massey, ο χώρος αποδίδεται ως μέρος (αναγκαίο μέρος) της δημιουργίας, της παραγωγής, του καινούργια και του πολλαπλού. Ο χώρος έρχεται στο προσκήνιο όχι ως παραγόμενο προϊόν, αλλά ως αναπόσπαστο κομμάτι στην παραγωγή της κοινωνίας (Massey 2001:38). Εξάλλου είναι αποδεκτό ότι, η διαδικασία παραγωγής του χώρου μέσω των καπιταλιστικών διεργασιών, χρησιμεύει επίσης σαν όργανο διαμόρφωσης της σκέψης και της δράσης και ταυτόχρονα γίνεται μέσω ελέγχου, δηλαδή εξουσίας και δύναμης (Παπαδολαμπάκης 1976:39, Παναγιωτάτου 2020-2021²¹). Ο χώρος και δη ο δημόσιος ερμηνεύεται ως χώρος *κοινωνικής αλληλενέργειας*²², εντός του οποίου τα άτομα και ο κόσμος δημιουργούν το νόημα για την ζωή τους (Σαμαρτζής και Παναγιωτάτου 2012:68-69), ενώ η ανάπτυξη του ατόμου περνά μέσα από την ανάπτυξη της κοινωνίας και αντίστροφα (Houssaye 2000:157-170 στο: Karekou 2018:2). Από την άλλη η χωρική οικιοποίηση δηλώνει τη διαδικασία της μεταστροφής ενός κενού από αναφορές περιβάλλοντος σε ένα προσωποποιημένο νοηματοδοτημένο χώρο (Walden 2015:53). Στρέφοντας το βλέμμα στο χώρο σε καθημερινές διεκδικήσεις και μετατοπίσεις της κυρίαρχης κανονικότητας, τότε ακριβώς είναι που δίνεται η δυνατότητα αναπροσδιορισμού των σχέσεων ισχύος και διαπραγμάτευσης των χωρο-κοινωνικών αποκλεισμών και του χωρο-κοινωνικού γίνεσθαι (Σαμαρτζής και Παναγιωτάτου 2012:9). Σύμφωνα με τον Fernand Braudel (2002:87), τη διαδικασία αυτή κάθε πολιτισμός την εφαρμόζει με αργούς ρυθμούς και απέναντι στον ίδιο του τον εαυτό: *«σχεδόν πάντα μια τέτοια επιλογή γίνεται με τρόπο σχεδόν ανεπαίσθητο ή και καθόλου συνειδητό. Ωστόσο, χάρη σε αυτές ακριβώς τις επιλογές, ένας πολιτισμός σιγά σιγά μεταβάλλεται “διαχωρίζοντας τη θέση του” απέναντι σε ένα μέρος από το ίδιο του το παρελθόν»*.

Επειδή ακριβώς ο χώρος συνδέεται αναπόσπαστα με τις κοινωνικές διεργασίες οφείλουμε να κατανοήσουμε ότι η πόλη, η γειτονιά και εν τέλει η εξέλιξη των κοινωνικών σχέσεων και δικτύων δεν είναι αποτέλεσμα της μοίρας αλλά της στάσης των ανθρώπων σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο (Freire 1974:144,168, Σαμαρτζής και Παναγιωτάτου (επιμ.) 2012:66-67, Μάρκου et al., 2013:10). Οποιαδήποτε μοιρολατρική αντίληψη για την κατάσταση των πραγμάτων θα πρέπει να αποδοθεί ως μορφή συστημικής και καθοδηγούμενης χειραγώγησης, καρπός μιας ιστορικής και κοινωνικής κατάστασης (Freire 1974:63,202). Για να αντιληφθούμε την δυναμική και την διαχρονικότητα των παραπάνω, ως παράδειγμα μπορούμε να αντιπαραβάλουμε τις κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν στο σήμερα.²³ Είναι αξιοσημείωτο πως τα παραδείγματα για την μεταβίβαση της κρατικής ευθύνης μέσω

²¹ Βλ. σχετικά *Εργαστήριο Ανάγνωσης του Χώρου και Σύνθεσης Πολιτικών (2021)*, (επιμ. Μπαρδάκας, Δ.) που δημιουργήθηκε κάτω από τα πλαίσια του μαθήματος Χωρικές, Οικονομικές, Κοινωνικές και Πολιτισμικές Διαστάσεις της Ανάπτυξης και του Σχεδιασμού, το ακαδημαϊκό έτος 2020-2021, με διδάσκουσες την Ε. Παναγιωτάτου και την Κ. Βαλεριάνου, σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, Τομέας Πολεοδομίας και Χωροταξίας, ΔΠΜΣ Πολεοδομίας και Χωροταξίας, ΕΜΠ, σελ. 10

²² Τον όρο αυτό χρησιμοποιεί ο Sennett (Sennett 1999[1978]:277, στο: Σαμαρτζής και Παναγιωτάτου (επιμ.) 2012:69)

²³ Βλ. σχετικά <https://www.thetoc.gr/koinwnia/article/trikala-o-mitropolis-eulogise-tous-plimmuropatheis-pano-se-mia-karotsa-trakter-binteo/> και <https://www.youtube.com/watch?v=uPusked4br4>

της χρήσης της μοιρολατρίας, παραμένουν όμοια με τα παραδείγματα που δίνει ο Freire σχεδόν 50 χρόνια μετά (Freire 1974:202). Οφείλουμε να διερωτηθούμε ωστόσο εάν αυτή η αντίληψη για τον τρόπο που λαμβάνουν μέρος τα πράγματα και για τον τρόπο που ενεργούμε στον χώρο δεν είναι τόσο ασυνείδητη. Οφείλουμε να εξετάσουμε τον τρόπο που διαμορφώνονται αυτές οι αντιλήψεις, εάν επιθυμούμε να μετατοπίσουμε τις κανονικότητες.

Όπως αναφέρει ο Κορνήλιος Καστοριάδης, *το σημαντικό για μας γίνεται εδώ, εξαρτάται από εμάς κι εμείς θα το κάνουμε. Δε θα το κάνει ούτε ο θεός, ούτε η ιστορική αναγκαιότητα, ούτε καμία πολιτική διεύθυνση, κάτοχος της επιστημονικής σοφίας επί των πολιτικών πραγμάτων* (Καστοριάδης 1999:37-38). Όμως ήδη σχολιάσαμε ότι χώρος και κοινωνία αλληλοσχετίζονται ως μια ενιαία διεργασία. Ως εκ τούτου είναι εύλογο να αναρωτηθούμε για τις συσχετίσεις που μπορεί να έχει μια ελεύθερη κοινωνία και ένα ελεύθερο άτομο σε συνάρτηση με τον χώρο τον οποίο κατοικεί. Ο Κορνήλιος Καστοριάδης σχολιάζει ότι *η εκπαίδευση που αποσκοπεί στην ελευθερία, δεν μπορεί να γίνει παρά μόνο διαμέσου της άσκησης αυτής της ελευθερίας και συνεχίζει υποστηρίζοντας ότι η εκπαίδευση των πολιτών σε μια δημοκρατία θα πρέπει να παράγει όλες τις συνθήκες για την άσκηση της* (Καστοριάδης 2012:22-23). Όμως εάν χώρος και κοινωνία συνδέονται και αφού η εκπαίδευση και η ελευθερία συνδέονται, τότε δεν μπορούμε παρά να αντιληφθούμε ότι η εκπαίδευση και ο χώρος πρέπει εξίσου να είναι αλληλοσχετιζόμενα στοιχεία, εάν επιθυμούμε συνθήκες που να θέτουν στο επίκεντρο την ελευθερία του ανθρώπου ή και, το ακριβώς αντίστροφο.

Σύμφωνα με τον Paolo Freire, *κριτική συνειδητοποίηση* σημαίνει να μαθαίνεις να αντιλαμβάνεσαι τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αντιφάσεις και να *αντιμάχεσαι τα καταπιεστικά στοιχεία της πραγματικότητας* (Freire 1974:29). Χρησιμοποιώντας όμως τις προηγούμενες αναλύσεις, η *κριτική συνειδητοποίηση* απαιτεί εκπαίδευση με στόχευση στον χώρο και πόσο μάλλον με συλλογικούς όρους. Ο Freire τονίζει ότι *η οργάνωση του περιεχομένου της παιδείας ή της πολιτικής δραστηριότητας θα πρέπει να είναι το παρόν, η υπάρχουσα συγκεκριμένη κατάσταση, που αντανακλά τους πόθους του λαού* (Freire 1974:112). Παρατηρούμε ότι ο Freire συσχετίζει την παιδεία με την πολιτική δραστηριότητα του ανθρώπου και συνδέει το περιεχόμενο της εκπαίδευσης με τα άμεσα προβλήματα των ανθρώπων. Ο Μανώλης Παπαδολαμπάκης (Παπαδολαμπάκης 1976, 1976β) συνδέει την επιτυχία του κοινωνικού και πολιτικού συλλογικού αγώνα με την *«υπάρχουσα κατάσταση»* με τα συγκεκριμένα προβλήματα των ανθρώπων στο εδώ και το τώρα. Εάν η επιτυχία για την κριτική συνειδητοποίηση έγκειται στην σύνδεση της εκπαίδευσης με τα προβλήματα στο εδώ και το τώρα και οι κοινωνικοί αγώνες για μια πιο δημοκρατική ζωή συνδέονται με τα προβλήματα στο εδώ και το τώρα, ο χώρος ως αναπόσπαστο κομμάτι των κοινωνικών διεργασιών, που συνδέει το εδώ και το τώρα με το παρελθόν και με κάθε επόμενο μέλλον, οφείλει να είναι το πεδίο ανάγνωσης, μάθησης και εξερεύνησης για την επιτυχία των παραπάνω, αφού ο χώρος είναι εν δυνάμει σημείο εκκίνησης για αναζήτηση άλλων χώρων (Soja 1999:269-270) και ως εκ τούτου νέων κοινωνικών διεργασιών. Ο Freire θέτει ως επίκεντρο της *κριτικής παιδείας* ως άσκηση ελευθερίας την διερεύνηση και την συσχέτιση της εκπαίδευσης με τα *«παραγωγικά θέματα»*, όπου ως παραγωγικά θέματα ορίζει το σύμπλεγμα των θεμάτων που γεννούν άλλα θέματα, πάντα εναρμονισμένα με την πραγματικότητα των ανθρώπων στην κατάσταση του παρόντος (Freire 1974:113-114). Το ζήτημα της εκπαίδευσης με κατεύθυνση στον χώρο αποτελεί ένα από τα πιο «παραγωγικά θέματα» που μπορεί να απασχολήσει τον άνθρωπο, πολλώ μάλλον εάν ιδωθεί κάτω από την οπτική του Soja (1999). Είναι το κατεξοχήν ζήτημα που η ενασχόληση και η κριτική επί χωρικών ζητημάτων και θεμάτων πάντα θα δημιουργεί άλλα θέματα. Χρησιμοποιώντας τα θεωρητικά εργαλεία που διαθέτουμε, είναι το στοιχείο αυτό που αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι μέσα στην ενιαία εικόνα της ζωής και ταυτόχρονα παραμένει κατεξοχήν οπουδαίο ως σύνολο αυτοδύναμο (Παναγιωτάτου 1988:57, 2023:57). Ως εκ τούτου η έρευνά μας για την κοινωνική ενδυνάμωση και την οικειοποίηση του χώρου θα πρέπει να στραφεί στην ανάλυση και την συσχέτιση του χωρικού και της εκπαίδευσης, εάν επιθυμούμε να θέσουμε τα θεμέλια για την κοινωνική ελευθερία. Οφείλουμε επομένως να κοιτάξουμε στον χώρο

της εκπαίδευσης και στον χώρο της παιδείας. Πως και εάν, το εκπαιδευτικό σύστημα επιδρά στην δημιουργία των αντιλήψεων των ανθρώπων για την θέση τους στον κόσμο και στον χώρο. Αν το εκπαιδευτικό πλαίσιο επηρεάζει τον τρόπο που ενεργούμε και αντιλαμβανόμαστε τα χωρικά ζητήματα. Και ο πιο ορθός τρόπος για να το πράξουμε αυτό είναι να κοιτάξουμε στον χώρο των παιδιών.

Αποφασίσθηκε να εμβαθύνουμε στον χώρο των παιδιών γιατί:

- Καθώς αντιλήψεις στον τρόπο που ενεργούμε στον χώρο είναι αλληλένδετες και διαμορφώνονται από εμποδωμένες πρακτικές που προέρχονται από την παιδική ηλικία και την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό ήδη απαντήθηκε κάτω από την οπτική του Freire. Σε επέκταση του προηγούμενου θεώρησα ότι η εμβάθυνση και το κοίταγμα στον χώρο των παιδιών, μέσα από την εκπαιδευτική αγωγή, μπορεί να μας δώσει απαντήσεις για τις κυρίαρχες αντιλήψεις που υφίστανται στην κοινωνία μας και κατ' επέκταση να φέρει στην επιφάνεια τις ρηγματώσεις που δύναται να μετατοπίσουν τις υφιστάμενες κανονικότητες, πολλώ μάλλον μέσα από τα μάτια των παιδιών.
- Γιατί θεώρησα ότι τα παιδιά αποτελούν μια αποκλεισμένη κοινωνική ομάδα (Τσεβρένη 2008, Τσεβρένη et al., 2008:71, Σαμαρτζής και Παναγιωτάτου 2012:21, Μάρκου 2015, Springer et al., 2016:22, Μίχα 2018), ενώ ενδέχεται η διαδικασία που «αποστερεί το δικαίωμα στην πόλη» έτσι όπως το ορίσαμε στην υπόθεση εργασίας να πραγματοποιείται στις μικρές ηλικίες και να είναι εκείνο το σημείο που χρήζει εστίασης.
- Γιατί θεώρησα από το προγενέστερο κεφάλαιο ότι η συμμετοχή απαιτεί εκπαίδευση και συσσωρευμένη γνώση. Ως εκ τούτου ο κοινωνικός διάλογος οφείλει να εκκινεί από τις μικρές ηλικίες προκειμένου να αποκτηθεί η «συσσωρευμένη γνώση» που απαιτείται για να μπορεί ένας άνθρωπος να συμμετέχει ενεργά, ουσιαστικά και δυναμικά στην κοινότητα του. Επομένως θεώρησα ότι θα ήταν σημαντικό να εντοπίσω εάν η «αγωγή σε χωρικά ζητήματα» στις μικρές ηλικίες ουσιαστικά είναι μια αγωγή του κοινωνικού γίγνεσθαι και του κοινωνικού διαλόγου και εάν αυτό μπορούν να το αντιληφθούν τα μικρά παιδιά συνειδητά ή ασυνείδητα.
- Καθώς σε κάθε περίπτωση ο κοινός παρονομαστής είναι η παιδεία, η εκπαίδευση και η κουλτούρα και αν όχι στις μικρές ηλικίες τότε που;
- Καθοριστική συμβολή είχε το στάδιο της εμπειρικής πειραματικής διερεύνησης με τους εκπαιδευτικούς και τους ενήλικες εθελοντές (βλ. Παράρτημα) κάνοντας αντιληπτό ότι θα πρέπει να επανανοηματοδοτήσουμε τον χώρο μέσα από τα μάτια των παιδιών για να μετατοπίσουμε υφιστάμενες νόρμες.

3.2. Η εκπαιδευτική διαδικασία σε σχέση με το χώρο-κοινωνικό γίγνεσθαι

Θεωρείται ότι η αντίληψη των παιδιών για την πραγματικότητα της πόλης, του χώρου και της ίδια της κοινωνίας, είναι προϊόν καλλιέργειας που κυρίως πραγματοποιείται μέσα από τις σχολικές δραστηριότητες και κάτω από το εκπαιδευτικό «πλαίσιο» που πραγματώνεται στον χώρο του σχολείου (Illich 1976, Freire 1974, Τσεβρένη 2008, Τσεβρένη et al., 2008, Springer et al., 2016, Μίχα 2017,2018, Δίπλα και Μάρκου 2018). Υπό το κατάλληλο πρίσμα η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να καταστεί καταλύτης προκειμένου τα παιδιά να εξασκηθούν στο πως να επηρεάζουν τις συνθήκες που ζουν, κατανοώντας πληρέστερα την θέση που έχουν στον κόσμο ως πολίτες, με συλλογικούς και δημοκρατικούς όρους, *ικανοί να ασκούν και να άρχονται* (Τσεβρένη 2008:20-21, Καστοριάδης;1996, Freire 1974). Γίνεται αντιληπτό ότι, ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε την πόλη, τον χώρο και άρα την θέση μας στον χώρο, είναι με του εκπαιδευτικό προϊόν, ανεξαρτήτως του αν διδάσκεται

συνειδητά ή, ασυνείδητα, με κάποιον σχεδιασμό ή, με ανυπαρξία σχεδιασμού²⁴ (Freire 1974). Κάτω από αυτήν την οπτική μπορεί να δημιουργηθεί ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που να δίνει τις βάσεις προκειμένου τα παιδιά να είναι σε θέση να επηρεάζουν και να διαμορφώνουν τις συνθήκες στις οποίες ζουν, καθώς όπως καταδεικνύεται είναι δικαίωμα τους και ταυτόχρονα μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη μιας πιο δίκαιης κοινωνίας (Τσεβρένη 2008:9-13). Σε έρευνα που πραγματοποιούν οι Δίπλα και Μάρκου (2018) για την προσχολική αγωγή, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά μιλώντας για το χώρο, ουσιαστικά κατανοούν ότι μιλάμε για τον τρόπο που τον ζούμε και τον μοιραζόμαστε, ενώ θεωρούν ότι το σχολείο εντάσσοντας την κριτική του χώρου στο πρόγραμμα δίνει την δυνατότητα στα παιδιά να αντιληφθούν τους δρόμους που *η πόλη τα οδηγεί στον κόσμο και τον εαυτό τους σαν πολίτη αυτού του κόσμου* (Δίπλα και Μάρκου 2018:913,914). Η Μαρία Μάρκου (2015:1) υποστηρίζει πως η εκπαίδευση οφείλει αυτονόητα από τη μικρότερη ακόμα ηλικία, *να κατευθύνει το βλέμμα του παιδιού πάνω στην πόλη, να πλαισιώσει την προσπάθεια που κάνει το παιδί για να καταλάβει με ποιο τρόπο η πόλη το καλεί να κατοικήσει τον κόσμο, με ποια λόγια του διηγείται την ανθρώπινη περιπέτεια, ποια θέση του προσφέρει στην κοινωνία*. Συνεχίζει δε υποστηρίζοντας ότι, *αυτό αυτονόητα απαιτεί τη διεύρυνση του σχολικού χώρου προς το αστικό περιβάλλον, προς το χώρο της καθημερινότητας του παιδιού και το χώρο προς εξερεύνηση. Απαιτεί τον πολλαπλασιασμό και την εμπάθυση των χωρικών εμπειριών του παιδιού στο εκπαιδευτικό πλαίσιο*. Καταλήγει, ότι το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα αρνείται να προσεγγίσει με αυτόν τον τρόπο την εκπαιδευτική διαδικασία, *στο όνομα της ασφάλειας και της αποδοτικότητας σε μια λογική φονξιοναλιστική*, διαιρώντας το βίωμα σε δραστηριότητες σε χώρους μονοδιάστατους. Η Ειρήνη Μίχα (2017:45, 2018:608) προσθέτοντας στην συζήτηση περί της χωρικής εκπαίδευσης υποστηρίζει ό,τι, τα παιδιά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση *υποχρεώνονται να αποστηθίσουν τοπωνύμια και γεγονότα που αδυνατούν να χαρτογραφήσουν*, τονίζοντας το γεγονός πως η έννοια και η ουσία του χώρου δεν διδάσκεται στα σχολεία και στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τις ίδιες τοποθετήσεις έχει και ο Paulo Freire, όπου σημειώνει ό,τι, το κυριότερο χαρακτηριστικό της αφηγηματικής παιδείας είναι η *ηχηρότητα των λέξεων, όχι η μεταμορφωτική τους δύναμη. Ο μαθητής καταγράφει, αποστηθίζει και επαναλαμβάνει φράσεις, όπως «4 φορές το 4 κάνουν δεκαέξι» ή «η πρωτεύουσα του νομού Αχαΐας είναι η Πάτρα», δίχως να αντιλαμβάνεται τι πραγματικά σημαίνει «πρωτεύουσα» στην φράση «η Πάτρα είναι πρωτεύουσα του Νομού Αχαΐας», δηλαδή τι σημαίνει η Πάτρα για την Αχαΐα και τι η Αχαΐα για την Ελλάδα* (Freire 1974:78)²⁵. Η αφηγηματική παιδεία κατά τον Paulo Freire είναι μια κατάσταση που επικρατεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, το οποίο μπορούμε να διαπιστώσουμε μέχρι και σήμερα όπως δείχνουν τα βιβλιογραφικά δεδομένα και η έρευνα πεδίου (βλ. υποκεφάλαιο 3.3.2.1). *Ο δάσκαλος (αφηγητής) μιλάει για την πραγματικότητα σαν αυτή να ήταν στατική, ακίνητη, χωρισμένη σε στεγανά και προβλεπτή με πλήρη ακρίβεια, όπου σκοπός του είναι να γεμίσει τους μαθητές με την ύλη της αφήγησης – μια ύλη που είναι αποσπασμένη από την πραγματικότητα, αποσυνδεδεμένη από το σύνολο που τη γέννησε, και που θα μπορούσε να της δώσει νόημα. Η αφήγηση (με αφηγητή τον δάσκαλο ή την δασκάλα) καταφέρνει αποκλειστικά να τοποθετεί τον μαθητή να αποστηθίζει το αφηγηθέν περιεχόμενο. Ακόμα χειρότερα μετατρέπει του μαθητές σε δοχεία που τα γεμίζει ο δάσκαλος. Αυτή είναι η*

²⁴ Αξίζει να παρατηρήσουμε από την Ειρήνη Κλαμπατσέα (Κλαμπατσέα 2009:209-212) την τοποθέτηση ότι ο (μη) σχεδιασμός αποτελεί κεντρικό εργαλείο προσεγγίσεων σχεδιασμού για την «ανάπτυξη». Η επιλογή του (μη) σχεδιασμού μόνο τυχαία δεν δύναται να είναι όπως πολύ εύγλωττα μας υποδεικνύει. Αν και η Ειρήνη Κλαμπατσέα χρησιμοποιεί τον όρο για τον χωρικό σχεδιασμό, δύναται η χρήση του να φανεί εύστοχη σε μια ευρύτερη οπτική πολιτικών επιλογών και μιας ευρύτερης συστημικής προσέγγισης.

²⁵ Προφανώς το παράδειγμά του χώρου έχει μεταφερθεί στα ελληνικά γεωγραφικά δεδομένα από τον μεταφραστή του βιβλίου.

«τραπεζική» αντίληψη της εκπαίδευσης, όπου η σφαίρα δράσης που επιτρέπεται στους μαθητές περιορίζεται στο να δέχονται, να καταχωρούν και να αποταμιεύουν τις καταθέσεις του δασκάλου (Freire 1974:77-78). Άραγε αυτή η τοποθέτηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως μια κατάσταση όπου ο καθηγητής είναι ο καταθέτης και ο μαθητής το *δοχείο* που δέχεται τις καταθέσεις-πράγματα του διδάσκοντα, σχετίζεται κάπως με τον χώρο αυτόν καθ' αυτόν; Στα κείμενα της η Doreen Massey (Massey 2001:34-35) μας παρουσιάζει μια κριτική τοποθέτηση σε μια *ατομικιστική* και *κλειστή* άποψη για τον χώρο έτσι όπως είχε εδραιωθεί για αρκετά χρόνια στους επιστημονικούς κύκλους, όπου αντιλαμβανόταν τον χώρο ως *δοχείο για τα πράγματα*, μια αντίληψη από την οποία δεν θα ήταν δυνατό να ισχυριστούμε ότι έχουμε αποσχιστεί (βλ. 1.1). Σκιαγραφείτε με αυτόν τον τρόπο μια σύνδεση μεταξύ της αντίληψης που έχουμε για τον χώρο και της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η Ειρήνη Μίχα τονίζει την αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να ενσωματώσει στο πρόγραμμα του μια παιδεία που θα ασχολείται με την σημασία του χώρου, ως στοιχείο δυναμικό που επηρεάζει και διαμορφώνει τις κοινωνικές σχέσεις (Μίχα 2018:608). Το σχολείο φαίνεται να αντιλαμβάνεται τον χώρο ως κάτι στατικό και αυστηρά προκαθορισμένο, ενώ η ύλη και η εκπαιδευτική διδασκαλία που αφορά τον χώρο είναι μηδαμινή και κατακερματισμένη. Η γειτονιά και η πόλη, ο χώρος και οι κοινωνικές πρακτικές που πραγματοποιούνται εντός αυτού, (του χώρου), αποτελούν ένα *«ασήμαντο κεφάλαιο ύλης για το σχολείο»* και για την ίδια την ανθρώπινη εκπαίδευση, που τελικώς αφήνονται στην τροπή της μοίρας για το πως θα εξελιχθούν οι δεξιότητες του ανθρώπου που απαιτούνται για την συνύπαρξη στον χώρο και την συν-διαμόρφωση του χώρου (βλ. Μίχα 2017, 2018 & Gayet-Viaud et al. 2015:3). Απεναντίας ένα *σχολείο-νησίδα* που δεν αλληλοεπιδρά με τον χώρο έξω από αυτό και δεν αντιλαμβάνεται τον χώρο έξω από αυτό ως πεδίο μάθησης και πεδίο προς μάθηση είναι *μεν πιο ασφαλές, αλλά είναι και πιο φτωχό, επιφυλακτικό, εβάλωτο στα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις και στη χειραγώγηση. Είναι ένα σχολείο-οθόνη, που προσφέρει στα παιδιά έναν κόσμο ανέγγιχτο, που θα ναι πάντα των άλλων, ποτέ δικός τους, ένα κόσμο φασματικό σε μέλλοντα διαρκείας* (Μάρκου 2015:2), απόψεις που μπορούμε να δούμε και στο έργο του Paulo Freire (1974).

Η Ειρήνη Μίχα (Μίχα 2018:612) υποστηρίζει ότι, δύναται οι επιστημονικοί κλάδοι που ασχολούνται με τον χώρο και την πόλη να συμβάλλουν θετικά στην ανάπτυξη μιας χωρικά εστιασμένης εκπαίδευσης, όπου θα αντιλαμβάνεται τον χώρο όχι ως κενό, στατικό και οριοθετημένο αλλά που *συν-διαμορφώνεται μέσα από πλέγματα κοινωνικών σχέσεων και πρακτικών*. Η ίδια συνεχίζει, ότι ο χώρος κάτω από αυτήν την οπτική είναι *ανοικτός, περιέχει την ιστορία του*, και επηρεασμένη από τις προσεγγίσεις της Doreen Massey (2001:10) επισημαίνει ότι *ο χώρος είναι διαρκώς υπό κατασκευή, είναι η σφαίρα της ενδεχομενικότητας και της πολλαπλότητας στην οποία συνυπάρχουμε με τις ξεχωριστές ανθρώπινες τροχιές μας*. Το ίδιο δε συμβαίνει για τις αναπαραστάσεις, τα νοήματα, τους κανόνες και τα όρια που λαμβάνονται ως *δεδομένα, «φυσικά» και αδιαμφισβήτητα*. Μέσα από την οπτική της Μίχα και της Massey, τα όρια, οι αναπαραστάσεις και οι νοηματοδοτήσεις, είναι ανοικτά και διαρκώς υπό κατασκευή· και ο χώρος εν δυνάμει σημείο εκκίνησης για την αναζήτηση άλλων χώρων (Soja 1999:269-70). Η Μίχα εντελώς εύγλωττα, μας υποδεικνύει ότι τη χωρική κλίμακα πρέπει να την *καταλάβουμε και να την διδάξουμε ως κάτι που παράγεται, ως “διαδικασία που είναι πάντα βαθιά ετερογενής, συγκρουσιακή και αμφισβητούμενη”* (Swyngedouw 1997:140, στο Μίχα 2018:612). Μας υποδεικνύει ταυτόχρονα (Μίχα 2018:613) επισημάνσεις που βλέπουμε και στα κείμενα αναρχικών γεωγράφων (Springer et al., 2016), ότι μια κριτική παιδαγωγική εστιασμένη στον χώρο μπορεί να ενεργοποιήσει νευραλγικά αντανακλαστικά πάνω στα παιδιά φέρνοντας στην επιφάνεια ζητήματα χωρο-κοινωνικών συστημάτων, προνομίων, καταπίεσης, αποκλεισμού,

κυριαρχίας, ρατσισμού, έμφυλων διακρίσεων και γενικότερα μιας δυαδικής – διχοτομικής και καταπιεστικής αντίληψης που είναι βαθιά ριζωμένη μέσα μας και μέσα στα παιδιά που εκκολάπτονται κάτω από μια τέτοια εκπαιδευτική κουλτούρα.

Ο Robert H. Haworth (2012:2), εντοπίζει το πρόβλημα της παιδαγωγικής που καταπνίγει την κριτική σκέψη και την αυτονομία στο γεγονός ότι τα σχολεία είναι «πλημμυρισμένα» με προσχεδιασμένο πρόγραμμα το οποίο δίνει ελάχιστο χώρο για να συζητηθούν οι ιδέες και τα νευραλγικά χαρακτηριστικά εκτός του *προδιαγεγραμμένου* και προκαθορισμένου «κόσμου». Συνεχίζει υποστηρίζοντας ότι παρόλο που προσπαθούμε να μετατρέψουμε τα σχολεία σε χώρους που καλλιεργούν ανθρώπους αυτόνομους και απελευθερωμένους, τα σχολεία συνεχίζουν να είναι *βαρετά* και με πλήρη έλλειψη δημιουργικότητας, έμπνευσης και αυθορμητισμού (Haworth, 2012:3). Το σχολείο *διαιώνίζει τον μύθο της ελευθερίας* προσπαθώντας να πείσει πως βρισκόμαστε σε μια *χειραφετική* διαδρομή και ότι αλλάζουμε την ζωή μας μαθαίνοντας. Όμως διερωτώνται οι Springer et. al (2016:9), πως είμαστε ελεύθεροι όταν δεν υπάρχει αυτοσχεδιασμός και το «σενάριο» είναι ήδη γραμμένο από άλλους για εμάς; Τι ακριβώς μαθαίνουμε όταν είμαστε χρονικά ρυθμισμένοι και χωρικά περιορισμένοι; Πόση αυτονομία έχουμε ως άτομα όταν κάποιος άλλος αποφασίζει για εμάς τι είναι σημαντικό, ουσιαστικό, χρήσιμο και αποδεκτή γνώση; Μακριά από το να είναι ένα μια διαδικασία στοχασμού, η σχολική εκπαίδευση προβάλλει την *υπακοή* και την *εξουσία*. Όπως υποστηρίζουν οι John Holt & Pat Farenga (2003:xxviii) *ο τρόπος λειτουργίας της μοντέρνας εκπαίδευσης «modus operandi» είναι να επιβάλλει την ίδια κατάσταση υπακοής σε κάθε επόμενη γενιά, δημιουργώντας ανθρώπους που νιώθουν τον εαυτό τους σε αλυσίδες, χωρίς να τρέφουν ελπίδα ότι μπορούν να απεμπλακούν από αυτές, θέλοντας να βάλουν αλυσίδες σε κάθε άλλον γύρω τους. Είτε από εξαναγκασμό είτε από κατάσταση συνθηκολόγησης είμαστε εγκλωβισμένοι, αλυσοδεμένοι, περιορισμένοι και υπό έλεγχο από την παιδαγωγική της καταπίεσης* (στο Springer et. al, 2016:10). Συνεχίζοντας, εμπνευσμένοι από τις τοποθετήσεις της Bell Hooks (Hooks 1994:12), τονίζουν ότι, παιδαγωγική, αντίσταση και ελευθερία, είναι έννοιες που μπορούν και πρέπει να αντιλαμβάνονται συνδυαστικά για την εξέλιξη της διαδικασίας της χειραφέτησης του ανθρώπου. Εάν επιθυμούμε μια ριζοσπαστική παιδαγωγική θα πρέπει να στραφούμε σε μια διαπαιδαγώγηση για την *«άμεση πράξη»* με ενσωματωμένες πολιτικές και κοινωνικές πρακτικές, καθώς είναι ο τρόπος της υπέρβασης των υπαρχουσών ηγεμονικών πρακτικών. Καταλήγουν ότι η σημασία της παιδαγωγικής μέσα από την οπτική αναρχικών και γεωγραφικών πρακτικών πηγάζει από τη δυνατότητά της να δημιουργήσει έναν νέο τρόπο σκέψης για τον κόσμο και ως έναν εκπαιδευτικό χώρο που μπορεί να προάγει την «*υπέρβαση των κανονικοτήτων*» με τρόπους που απελευθερώνουν και ενδυναμώνουν την κοινωνία των πολιτών (Springer et al., 2016:11-12). Ο Eric Tate από την πλευρά του υποστηρίζει ότι οι σχολικές συνθήκες παθητικοποιούν και καταπνίγουν την δημιουργικότητα, τονίζοντας πως η επίσημη εκπαιδευτική διαδικασία έχει οργανωθεί ιεραρχικά, με καταπιεστικό τρόπο που διευκολύνει την ανάπτυξη κυριαρχικών/καταπιεσμένων αλληλεπιδράσεων μεταξύ ανθρώπων. Τα σχολεία, σύμφωνα με τον ίδιο, προσπαθούν να ορίσουν το πως θα είμαστε και πως θα αλληλοεπιδρούμε ως κυρίαρχοι ή υποταγμένοι, επιτακτικοί ή υπάκουοι. Μια τόσο δυαδική κατανόηση των ανθρωπίνων σχέσεων είναι, κατά την άποψή του, επιζήμια για την ικανότητα μας να ζούμε ευτυχισμένες και ικανοποιητικές ζωές. Προχωρώντας στην οπτική για τον επανασχεδιασμό του εκπαιδευτικού συστήματος, καταλήγει ότι επανακαθορίζοντας το εκπαιδευτικό τοπίο, δύναται το περιθώριο να απεμπλακούμε από τις δυαδικές σχέσεις κυρίαρχου και υποταγμένου (Springer et. al, 2016:171-192). Ο Simon Springer υποστηρίζει ότι το σχολείο είναι μια μορφή *«μισοπαιδείας»* και μια θεμελιώδης δομή που ρυθμίζει την κοινωνική αποδοχή της κυριαρχίας από άλλους προς άλλους. Για αυτόν, η

υποταγή των παιδιών ξεκινά με τη λαθεμένη αντίληψη που υφίσταται ότι δεν είναι ικανά να αυτονομηθούν, ενισχύοντας μια διχοτομική κατανόηση του ενήλικα/παιδιού ή δασκάλου/μαθητή. Η σχολική εκπαίδευση, εν ολίγοις, είναι η διαδικασία κατά την οποία μαθαίνουμε τις μορφές ιεραρχίας και εξουσίας που γίνονται η ψυχή των σύγχρονων πολιτικών και οικονομικών μας συστημάτων. Ακόμα περισσότερο, υποστηρίζει ότι το σχολείο είναι ο ιερός βωμός πάνω στον οποίο θυσιάζεται η αθωότητα και η περιέργεια των παιδιών. Όμως γι' αυτόν, το σχολείο δεν πρέπει να συγχέεται με την εκπαίδευση. Θεωρεί ότι το πρώτο αντιπροσωπεύει τα συμφέροντα της καταπίεσης, διαμορφώνοντας την κοινωνική συνείδηση ώστε να αποδεχθεί τις συνθήκες υποταγής. Αντίθετα, τονίζει ότι η εκπαίδευση στην εξιδανικευμένη της μορφή είναι μια διαδικασία ανακάλυψης του εαυτού, μια αφύπνιση των εν δυνάμει δυνατοτήτων και μια επιθυμία να δει κανείς τέτοιες δυνατότητες να υλοποιούνται. Για να διασφαλιστεί η απουσία καταναγκασμού στην εκπαίδευση, τα παιδιά πρέπει να εξερευνηθούν μόνο τους, να παίρνουν τις δικές τους αποφάσεις σχετικά με τα ενδιαφέροντά τους και πώς θα μπορούσαν να εκπληρωθούν. Προτείνει ότι η παρουσίαση ενός ευρέος φάσματος ευκαιριών είναι κρίσιμης σημασίας, αλλά η απόφαση για το ποιο μονοπάτι που θα ακολουθήσει το κάθε παιδί πρέπει να καθορίζεται από το ίδιο. Όταν δεσμευόμαστε σε μια τάξη, συχνά μπερδεύουμε την υπακοή με την εκπαίδευση. Ωστόσο, η μάθηση, όπως αναγνωρίζουν οι γεωγράφοι, γίνεται καλύτερα από τα πέλματα των ποδιών μας. Γι' αυτόν, αυτό σημαίνει ότι όταν τα παιδιά εξερευνούν τον κόσμο μέσω της αποσχολικής παιδείας, ζουν μέσα στο δημιουργικό τους δυναμικό, ανοίγοντας ένα διάφραγμα σε εναλλακτικές οντολογίες. Το «*unschooling*» είναι συνεπώς μια από τις πιο ισχυρές μορφές αναρχισμού στις οποίες μπορούμε να εμπλακούμε, και μια εκπαιδευτική διαδικασία που είναι εξ ολοκλήρου γεμάτη γεωγραφία. Συνεχίζει τονίζοντας ότι, μέσα από τις πρακτικές της «*άμεσης δράσης*» και της «*αμοιβαίας βοήθειας*» έχουμε τη διακριτική συλλογική και ατομική ικανότητα να καταρρίψουμε και να διαταράξουμε τα ποικίλα συστήματα καταπίεσης που κατασκευάζουν την καθημερινή μας ύπαρξη (Springer et al., 2016: 247-266). Προκειμένου η εκπαίδευση να ανταποκριθεί στην υπόσχεσή της για μια ελεύθερη και δημοκρατική κοινωνία, πρέπει να κοιτάζουμε υπέρ μιας παιδαγωγικής αναγνώρισης της μάθησης ως “κοινόχρηστου χώρου”, όπου η γνώση προέρχεται ως συλλογική δέσμευση ανταλλαγής, σε αντίθεση με μια δομημένη και μονόδρομη μεταφορά από πάνω προς τα κάτω (Springer et al., 2016:20).

Αξίζει να προστεθεί ότι μέσα από μια σειρά αναλύσεων, πέραν του συστήματος διχοτομήσεως ή, σε επέκταση αυτού, τα παιδιά θεωρούνται μια από τις ποιος αποκλεισμένες και υποτιμημένες κοινωνικές ομάδες (Τσεβρένη 2008, Τσεβρένη et. al 2008:71, Σαμαρτζής, Παναγιωτάτου 2012:21, Μάρκου 2015, Springer et al., 2016:22, Μίχα 2018). Όντας κοινωνικά αποκλεισμένος σε μια ηλικία στην οποία δημιουργείς την υπαρξιακή σου ταυτότητα στον κόσμο, είναι δυνατόν να καταφέρεις να σταθείς αυτόνομα και κριτικά στον χώρο της ζωής; Οι ριζοσπάστες γεωγράφοι, όπως και το έργο του Freire και του Illich, φαίνεται να επιβεβαιώνουν μέσα από πολλαπλές αναλύσεις ότι η εκπαίδευση που λαμβάνει ένα παιδί, είναι μια εκπαίδευση καταπίεσης, δυαδικότητας και διχοτομήσεως. Μια εκπαίδευση όχι υπέρβασης των νοητικών ορίων, αλλά μια εκπαίδευση που στόχο έχει το ακριβώς ανάποδο. Την εγκαθίδρυση σταθερών, αυστηρών και άκαμπτων προδιαγεγραμμένων ορίων και κανονικότητων.

3.2.1. Από το τοπικό στο παγκόσμιο και από το παγκόσμιο στο τοπικό – σαν ένα εκπαιδευτικό προϊόν

Μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση αλλά και από έρευνα πεδίου είδαμε ότι το σχολείο προωθεί δυαδικά πρότυπα, διχotomy τους ανθρώπους και αναπαράγει σχέσεις κυριαρχίας και υποταγής. Θα μπορούσαμε άραγε να συνδέσουμε την δομή του εκπαιδευτικού συστήματος του κράτους και του κάθε κράτους, με ανώτερες βαθμίδες διαμόρφωσης πολιτικών που προέρχονται από την κεντρική διοίκηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης; Οι πολιτικές που προωθούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση για το θέμα της έρευνας στηρίζονται σε ένα ανταγωνιστικό, άνισο περιβάλλον, ιεραρχικής λειτουργίας, που επαναπαύονται στην θεώρηση *του πυλώνα αριστείας και του πυρήνα παραγωγής γνώσης και έρευνας* (Παναγιωτάτου 2004, 2023). Ως εκ τούτου αφενός οι αδύναμοι «παίκτες/κράτη» μένουν εκτός χρηματοδοτικών πακέτων και ευκαιριών ανέλιξης και αφετέρου η έρευνα η οποία παράγεται σε καμία περίπτωση δεν δύναται να αφορά τις χώρες κράτη που ούτε συμμετείχαν στην έρευνα, ούτε τα χωρο-κοινωνικά τους προβλήματα δύναται να είναι συγκρίσιμα με τις προτεραιότητες κυρίαρχων κρατών. *Χωρίς ελεύθερη πληροφόρηση και διακίνηση απόψεων, χωρίς θεσμούς οι οποίοι καθιστούν τη διακίνηση αυτήν πολιτικά αποτελεσματική, το ευρωπαϊκό περιβάλλον δεν παρέχει παρά μια εξωραϊστική εικόνα του συσχετισμού δυνάμεων* (Παναγιωτάτου 2004:383, 2023:66-68). Είναι πράγματι τόσο διαφορετικός ο τρόπος που λειτουργεί η έρευνα και η χάραξη πολιτικών σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, από τον τρόπο που λειτουργεί ένα σχολείο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας ή και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και ο τρόπος που αντιλαμβάνεται τα παιδιά το σχολείο; Είδαμε ότι το σχολείο δημιουργεί δυαδικές σχέσεις και διχotomyσεις, οξύνοντας ανισότητες, διαχωρίζοντας τα παιδιά σε δυνατούς «παίκτες» και «αδύναμους», σε άτομα που δέχονται την πληροφορία, από άτομα που καταθέτουν την πληροφορία. Αυτή η ματιά μας βοηθάει να δούμε τις συσχετίσεις από το τοπικό στο παγκόσμιο και το αντίστροφο.

Ας διερωτηθούμε σε αυτό το σημείο, τι σχέση έχει η γεωγραφική ανισότητα, με τις διχotomyκές σχέσεις που αναπαράγονται στην σχολική διαπαιδαγώγηση; Είναι τελικά ξεχωριστά κεφάλαια; Είναι δυνατόν ένας άνθρωπος που εκκολάπτεται κάτω από ένα περιβάλλον διχotomyσης, προσαρμογής και αφομοίωσης σε προκαθορισμένα νοητικά και χωρικά σχήματα, να μην αναπαράγει ασυνείδητα ή συνειδητά πρακτικές που ενισχύουν λίγο πολύ, γεωγραφικές και κοινωνικές ανισότητες από το τοπικό, στο παγκόσμιο και από το παγκόσμιο στο τοπικό; Πως μπορεί η θεωρία του ενιαίου χώρου (Παναγιωτάτου 1988, 2023:9) να μας βοηθήσει να υπερβούμε τις κανονικότητες που υφίστανται εκπαιδευτικά και τι σχέση θα μπορούσε να έχει ο ενιαίος χώρος με την ακαμψότητα του σχολικού προγράμματος; Θεωρώ πως η σχέση είναι αυτονόητη, όπως ήδη εξάλλου έχει γίνει κατανοητό από τα προαναφερθέντα. Το σχολείο σε επίπεδο χώρου και σε επίπεδο πρακτικής, παραμένει αυστηρά προσδιορισμένο σε περιεχόμενο και ουσία. Εάν επιχειρήσουμε μια οπτική συσχέτιση, μπορούμε να εντοπίσουμε συνδέσεις μεταξύ μιας θεωρίας ενιαίου χώρου και της ανάγκης το σχολείο να ξεπεράσει και να υπερβεί τις αγκυλώσεις που το περιορίζουν σε ένα σφιχτό, προκαθορισμένο, προδιαγεγραμμένο, εκπαιδευτικό περιεχόμενο και περιβάλλον, χωρίς την δυνατότητα κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας και υπέρβασης των ορίων που καθορίζονται από άλλους, για τις δυνατότητες και τις ανάγκες άλλων, στην περίπτωση μας των παιδιών. Ήδη αντιληφθήκαμε ότι ένα σχολείο – ως *νησίδα* – ως ένα σύστημα κλειστό, που δεν αλληλοεπιδρά με τον χώρο έξω από αυτό και δεν αντιλαμβάνεται τον χώρο έξω από αυτό ως πεδίο μάθησης και ως πεδίο προς μάθηση, είναι ένα σχολείο που αναπαράγει και οξύνει ανισότητες. Η αντιληψη του χώρου έξω από το σχολείο ως «ενιαίος χώρος μάθησης», μπορεί να υπερβεί τις εγκαθιδρυμένες νόρμες.

Μήπως τελικά η συμβατική θεώρηση του χώρου σε προκαθορισμένα γεωγραφικά σχήματα και περιγράμματα και η σχεδιαστική προσπάθεια που συμβαδίζει μαζί της, τελικώς υφίστανται ως προσεγγίσεις και αντιλήψεις λόγω της ίδιας της δομής της εκπαιδευτικής διαδικασίας που διδασκόμαστε στα σχολεία; Μήπως τελικά το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αυτό που διδάσκει την θεώρηση της ζωής ως ένα προκαθορισμένο καλούπι; Και επομένως ο τρόπος για να αντιληφθούμε τον χώρο ως ενιαίο και να υπερβούμε την «παγιωμένη» υπόσταση στην οποία έχουμε εκπαιδευτεί, είναι να αναθεωρήσουμε τις προσεγγίσεις μας

για την εκπαιδευτική διαδικασία στα σχολεία και στον τρόπο που εκκολάπτεται τα παιδιά; Σε κάθε περίπτωση η θεώρηση του χώρου ως άκαμπτου δεν μπορεί να αντιληφθεί την έννοια της υπέρβασης στις χωρικές, κοινωνικό-οικονομικές και πολιτισμικές διεργασίες (Παναγιωτάτου 2023). Όπως φαίνεται και η συμβατική «άκαμπτη» προσέγγιση του σχολείου δεν είναι σε θέση να παραχωρήσει στους νέους τα όπλα και τα εφόδια για την συλλογική και ατομική κοινωνική χειραφέτηση. Μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η εκπαιδευτική προσέγγιση των «προκαθορισμένων σχημάτων» προηγείται της αντίληψης του προκαθορισμένου γεωγραφικού περιβλήματος. Είναι η εκπαιδευτική κουλτούρα που μας καθιστά εγκλωβισμένους να αντιμετωπίσουμε τον χώρο με σαφή γεωγραφικά περιγράμματα και άρα και τις κοινωνικές μας σχέσεις και τα δίκτυα που μας ενώνουν, επομένως και τις ζωές μας. Δεν αρκεί να ψάξουμε στο μεθοδολογικό πλαίσιο τα εργαλεία που θα μας αποδεσμεύσουν από μια στατική αντίληψη του χώρου, αλλά απαιτείται η εκπαιδευτική ανάπτυξη πάνω στην δυναμικότητα των χωρο-κοινωνικών φαινομένων. Η τοποθέτηση του μαθητή ως δοχείου για την γνώση (Freire 1974), την αφήγηση της πραγματικότητας σαν να είναι στατική και προκαθορισμένη (Μίχα 2018), το σχολείο που προσφέρει ένα κόσμο που θα ναι πάντα των άλλων, ποτέ των παιδιών (Μάρκου 2015), σε αντιπαράθεση με κυρίαρχες αντιλήψεις και πρακτικές που αντιμετωπίζουν τον χώρο ως δοχείο για τα πράγματα (Massey 2001), τον χώρο ως στατικό και άκαμπτο με αυστηρά γεωγραφικά περιγράμματα (Παναγιωτάτου 1988, 2004, 2023),²⁶ μου έδωσε το περιθώριο να σκιαγραφήσω συσχετίσεις κυρίαρχων αντιλήψεων με πρακτικές και αντιλήψεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Είναι η εκπαιδευτική κουλτούρα που μας καθιστά εγκλωβισμένους να αντιμετωπίσουμε τον χώρο ως προκαθορισμένο και άκαμπτο, διαβάζοντάς τον αθροιστικά και κανονιστικά. Μια εκπαιδευτική διαδικασία στηριγμένη σε ιεραρχικές προσεγγίσεις με την σφαίρα δράσης των παιδιών να περιορίζεται στο να δέχονται και να καταχωρούν. Κάνοντας τελικά αντιληπτές τις σχέσεις μας στον χώρο ως σχέσεις εκτός και εντός, με ένα οικοδόμημα προς μια πορεία ωρίμανσης που επιβάλλει συγκεκριμένες μορφές κατοίκησης και συμπεριφοράς. Η προσέγγιση που θα αντιληφθεί τον «ενιαίο χώρο» ως πεδίο συνεχούς και εξελισσόμενης μάθησης είναι αυτή που θα δώσει τα εφόδια στους ανθρώπους να υπερβούν τις κοινωνικές αγκυλώσεις, είτε αυτές είναι ηγεμονικές, είτε ιεραρχικές, είτε οποιαδήποτε φύσης καταπίεσης.

Η σχεσιακή αντίληψη του χώρου και οι προσεγγίσεις που κατανοούν το χώρο ως *σχέσεις-μεταξύ* (Μίχα 2017:46) και ως εκπαιδευτικό προϊόν, πρέπει να μας απασχολήσει και για άλλους λόγους. Αν και οφείλω να παραδεχτώ πως στην αρχή δεν με απασχόλησε η έννοια της σχεσιακότητας και της δικτυακής πλεγμάτωσης των διάφορων χώρων και τόπων και των πιθανών συνδέσεων που υπάρχουν, στην πορεία αντιλήφθηκα ότι είναι θεμελιώδες και απαραίτητο στοιχείο σε κάθε πρόταγμα που θέτουμε για την κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων και την υπέρβαση των ανισοτήτων. Αφενός διότι η ριζική αλλαγή και υπέρβαση των κανονικοτήτων δεν δύναται να πραγματοποιηθεί σημειακά (Harvey 2012:190, Παναγιωτάτου 2004:31, Μάρκου et al., 1994:118). Η ίδια η παγκοσμιοποίηση δεν είναι μια *αδιαφοροποίητη οντότητα*, αλλά μια *γεωγραφικά διαρθρωμένη διάταξη παγκόσμιων καπιταλιστικών δραστηριοτήτων και σχέσεων* (Harvey 2012:190). Κάτω από αυτό το αποδεκτό ανθρωπογεωγραφικό πρίσμα πρέπει να είμαστε σε θέση να αντιπαράβουμε το κοινωνικό δίκτυο που θα αντιμετωπίσει ηγεμονικές τάσεις. Εάν επιθυμούμε ριζοσπαστικές αλλαγές, θα πρέπει να φροντίσουμε να συνδέσουμε, να καταγράψουμε και να απεικονίσουμε ανάγκες, συνθήκες και σημασίες, πλεγματικά στον χώρο, προσθέτοντας πολλαπλασιαστικά στην αξία των παρεμβάσεων και στην αξία που έχουν για τις ανθρώπινες ανάγκες, υπερβαίνοντας παγιωμένες σταθερές. Ταυτόχρονα όμως, μέσα από την ματιά της Doreen Massey για την αντίληψη της *πολλαπλής ταυτότητας του τόπου* είναι δυνατόν να αντιμετωπίσουμε ζητήματα ρατσισμού, ανισοτήτων, διακρίσεων και κυριαρχίας, φέρνοντας

²⁶Η Doreen Massey και η Ελίζα Παναγιωτάτου αναδεικνύουν τα παραπάνω με κριτική προσπάθεια να αναδείξουν τις προβληματικές όψεις των κυρίαρχων αντιλήψεων που είχαν εδραιωθεί για χρόνια στην επιστημονική κοινότητα και που ακόμα φαίνεται να υπάρχουν.

στο προσκήνιο και σκιαγραφώντας, πάντα υπό μια εκπαιδευτική προσέγγιση, τους δεσμούς, κοινωνικούς, υλικούς, νοητικούς και οποιουδήποτε τύπου μεταξύ ενός τόπου και του υπόλοιπου κόσμου, μεταξύ του μέσα και του έξω, του εκτός και του εντός (Massey 1995, 2001:4). Μπορούμε να ελπίζουμε πως κάτω από μια τέτοια εκπαιδευτική προσέγγιση που προσεγγίζει τον χώρο ως ανοικτό και υπό συνεχούς διαπραγμάτευση, αντιλαμβανόμενοι την θέση μας στον κόσμο και την συσχέτισή μας με αυτόν, να είμαστε σε θέση να εξαλείψουμε ρατσιστικές και λοιπές διακρίσεις που συνεχώς επαν-ακμάζουν γύρω μας.

3.2.2. Αναδυόμενες χωρικό-εκπαιδευτικές τάσεις στην «αγωγή»

Το επιστημονικό ενδιαφέρον σχετικά με το παιδί και τον χώρο της πόλης, προκύπτει μέσα από πολλά επιστημονικά πεδία, με σημείο καμπής την ψήφιση της νέας Διεθνούς Συνθήκης για τα δικαιώματα του παιδιού το 1989. Φαίνεται να λαμβάνει μέρος μια στροφή στην αντίληψη του παιδιού ως πολίτη μέσα από συνδυασμένες προσεγγίσεις εκπαίδευσης, αρχιτεκτονικής και πολεοδομίας, αφού αναδύεται η ανάγκη για τη συστηματική καλλιέργεια μιας σχέσης με το χώρο της πόλης μέσα από το σχολείο (McLaren 2012), αλλά και η ανάγκη ενσωμάτωσης της ματιάς των παιδιών στον νέο σχεδιασμό του χώρου (Spilsbury, Korbin και Coulton 2009).

Από την δεκαετία του '70, ιχνηλατώντας την παραπάνω ανάγκη, η UNESCO θέτει υπό την αιγίδα της το διεθνές πρόγραμμα έρευνας *Μεγαλώνοντας στην πόλη* (Lynch 1977), ενώ την δεκαετία του '90 το πρόγραμμα συνεχίζεται από την Chawla (2002) με στόχο τη συνεργασία παιδιών και ενηλίκων για την αξιολόγηση του περιβάλλοντος που ζουν και για προτάσεις παρέμβασης σ' αυτό. Η Agenda 21 που υιοθετήθηκε το 1992 για το περιβάλλον και την ανάπτυξη, όπως σημειώνουν οι Cloutier και Torres (2010), καλεί τα κράτη να στηρίξουν πρωτοβουλίες των πολιτών για τον σχεδιασμό του επιθυμητού μέλλοντος, αναγνωρίζοντας την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών ως μια στρατηγική-κλειδί για τη βιώσιμη ανάπτυξη. Το 1996 η διάσκεψη Habitat II, διακηρύσσει ότι πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στις συμμετοχικές διαδικασίες για το σχεδιασμό των πόλεων και των γειτονιών, λαμβάνοντας υπόψη το βλέμμα, τη δημιουργικότητα και τη σκέψη των παιδιών για το περιβάλλον, ενώ σε παράλληλη λογική είναι και οι προτάσεις του Διεθνούς Φόρουμ για την πόλη, Habitat III, στο Βανκούβερ, το 2006. Βλέπουμε στον επιστημονικό διεθνές λόγο ότι αναδύεται μια τάση η εκπαίδευση σε συνεργασία με την αρχιτεκτονική και την πολεοδομία να ενσωματώσει το παιδί στην έννοια του χώρου πιο εντατικά, αξιοποιώντας την ματιά των νέων, ως συνθήκη ανάπτυξης της πόλης και του χώρου. Όμως τίθεται το ερώτημα από την πλευρά μας, εάν το σπουδαίο είναι το παιδί να ενσωματωθεί στην έννοια της «ανάπτυξης» πολλώ μάλλον «βιώσιμης», ή, αν το κεντρικό στίγμα θα έπρεπε να είναι το παιδί μέσα από την επαφή του με τον χώρο και την κριτική εκπαίδευση να κατανοήσει καλύτερα την θέση του ως πολίτης απέναντι στην χωρο-κοινωνική πραγματικότητα.

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 έχει συγκροτηθεί το επιστημονικό πεδίο «γεωγραφίες των παιδιών» (children's geographies) στη βάση ενός διεπιστημονικού διαλόγου προσεγγίσεων της παιδικής ηλικίας από το χώρο της γεωγραφίας, τις κοινωνικές επιστήμες, τις πολιτισμικές σπουδές, τις φεμινιστικές μελέτες κ.α. Υπό αυτό το πρίσμα δίνεται έμφαση στην κοινωνική *κατασκευή της παιδικής ταυτότητας και τη διασταύρωσή της με έμφυλες, εθνοτικές, πολιτισμικές* ή άλλες διαφορές, που *διαμορφώνουν ακόμα πιο σύνθετες ετερότητες* (Springer et. al 2016, Μίχα 2018:609). Το συγκεκριμένο πεδίο εστιάζει στις καθημερινές πρακτικές και διαδρομές, στους χώρους του σχολείου, στους χώρους κατοίκησης και παιχνιδιού και κυρίως επιχειρεί να συνομιλήσει με τα παιδιά, αντιμετωπίζοντάς τα ως κοινωνικά ενεργά υποκείμενα που δεν διατρέχουν απλά μια

μεταβατική περίοδο ενηλικίωσης αλλά αντιλαμβάνονται, κατανοούν, οικειοποιούνται και συν-διαμορφώνουν τους καθημερινούς τους χώρους. Επιπροσθέτως από τη δεκαετία του 1980, που υφίσταται μια «χωρική στροφή» (Μίχα 2018: 609 και Massey 2001:36), διερευνάται η χωρική εστίαση στην εκπαίδευση (*critical pedagogy of space*) με ποικίλες οπτικές που φέρνουν στο προσκήνιο τη διαφορετικότητα κάθε τόπου, την εμπειρική σχέση με αυτόν και τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να ενταχθεί η γειτονιά στη διδασκαλία των μαθημάτων κορμού. Γίνεται αντιληπτό ότι εμφανίζεται η ανάγκη για μια ριζοσπαστική κοινωνική έρευνα, όπου τα παιδιά θα εκπαιδεύονται στο να επηρεάζουν και να διαμορφώνουν τις συνθήκες στις οποίες ζουν (Hart 1995:1).

Στην γεωγραφία των παιδιών (*children's geography*) αναδύεται προβληματισμός με *εστιασμένες προσεγγίσεις* που τονίζουν τη σπουδαιότητα του χώρου, *ως σημείο περιπλοκής στην καθημερινότητα των παιδιών και ως θεματικό άξονα στο πρόγραμμα του σχολείου*, ο χώρος τίθεται ως *αλληλεμπλεκόμενος παράγοντας της καθημερινής ζωής και της εκπαιδευτικής διαδικασίας*, θέτοντας στο επίκεντρο τις πολλαπλές χωρικές ματιές των παιδιών – καθοριστικές για την ανάπτυξη μιας συνειδητής απόστασης από τις επικρατούσες *νοηματοδοτήσεις* και τους τρόπους αντίληψης που καθορίζουν τη σκέψη μας για την πόλη (Springer et. al 2016, Μίχα 2017:45, 2018:607). Γίνεται προσπάθεια ανάδειξης ποικίλων πτυχών της παιδικής κοινωνικοποίησης που αφορούν πολλαπλές ταυτότητες σε διαφορετικούς χώρους και χρόνους. *Προσεγγίσεις που κατανοούν το χώρο ως «σχέσεις-μεταξύ» και τις σχέσεις σε κάθε τόπο «ως ενσωματωμένες εμποδωμένες πρακτικές»* (Massey στο *Blazek 2015:58*), όπως και έρευνες που εστιάζουν στις *έμφυλες διαστάσεις της χωρο-κοινωνικής κατασκευής της παιδικής ταυτότητας* (Horshelmann και Blerk 2012:50, Skelton 2000:75, Evans και Holt 2011:5), διαμορφώνουν σταδιακά ένα κοινό στόχο: *την επιθυμία στην παιδαγωγική διαδικασία να αντιμετωπίζονται τα προνόμια, οι ανισότητες και οι πολλαπλές κοινωνικές ιεραρχίες όχι ως δεδομένα αλλά ως διαπραγματεύσιμες αντιθέσεις*. Με δυο λόγια κάτω από την οπτική που μας προσφέρει η προσέγγιση της Doreen Massey, χρειαζόμαστε μια παιδαγωγική διαδικασία που θα παραδέχεται την *ταυτοχρονία της διαφοράς*, την πιθανότητα να συνυπάρχουν *πολλαπλές* αυτόνομες διαδρομές και ιστορίες (Μίχα 2017:46). *Χρειάζεται να κάνουμε ορατή τη σιωπηλή, συχνά ασυνείδητη «άσκηση του τόπου» μέσα από τη συνεχή «διαπραγμάτευση διασταυρούμενων τροχιών» που ανασυντάσσει το χώρο σε όλες του τις κλίμακες* (Massey 2008:173,253 στο Μίχα: 2018). Η Lou Preston (2015:44) υποστηρίζει θέτοντας ως αφετηρία το έργο της Massey, ότι ακόμα και στις μικρές ηλικίες του Δημοτικού, η σχεσιακή αντίληψη του χώρου δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να εισαχθούν στην ιδέα ότι *«η βιωμένη πραγματικότητα της καθημερινής μας ζωής είναι απόλυτα διασπαρμένη»* (Massey 2005:184). Οι Aitken, Lund και Kjørholt (2007 στο Μίχα 2017:46) ακολουθώντας τη σκέψη της Doreen Massey, συνοψίζουν τον τρόπο με τον οποίο κατανοούν τη σχέση του χώρου με τα παιδιά ως προϊόν που συν-διαμορφώνεται διαρκώς μέσα από αλληλοσυσχετισμούς και αλληλεπιδράσεις από την απεραντοσύνη του παγκόσμιου μέχρι το πολύ μικρό, ως τη σφαίρα της συνυπάρχουσας πολλαπλότητας και καταλήγουν: *«αν σκεφτόμαστε τον παγκόσμιο χώρο σχεσιακά τότε είναι σημαντικό να μην τον αναπαριστούμε σαν κάτι που βρίσκεται έξω η κάπου ψηλά, αλλά ως κάτι απόλυτα θεμελιωμένο στις καθημερινές πρακτικές νέων κατανοώντας επίσης ότι οι πρακτικές και οι διασυνδέσεις αυτές με τα λόγια της Massey μπορούν να εκτείνονται σε όλο τον κόσμο»*.

Όπως αναφέρει η Ειρήνη Μίχα, στις παιδαγωγικές επιστήμες και πιο συγκεκριμένα στη διδακτική της γεωγραφίας από την οπτική της κριτικής παιδαγωγικής, τα τελευταία χρόνια διερευνάται όλο περισσότερο η χωρική εστίαση στην εκπαίδευση «*critical pedagogy of space*» (Μίχα 2017:45). Τίθεται στο επίκεντρο η επαφή του παιδιού με τα ζητήματα της πόλης (Δίπλα, Μάρκου 2018:897), αφού ο χώρος της πόλης θεωρείται *υψηλής αξίας και*

πυκνότητας μαθησιακού περιβάλλοντος (Beillerot, Mosconi 2014) και η «εξερεύνηση» της, φαίνεται να συμβάλει στην ανάπτυξη της *κοινωνικότητας* και της *πολιειότητας* στα παιδιά (Garnier 2015), αφού η πόλη είναι η *συνθήκη αλληλεπίδρασης και καθοδηγεί την ανθρώπινη συμπεριφορά, αλλά είναι και συνθήκη του πολίτη, εξασφαλίζοντας την πρόσβαση στη δημόσια σφαίρα μέσα από την πρόσβαση στο δημόσιο χώρο* (Δίπλα και Μάρκου 2018:897). Η Ειρήνη Μίχα επισημαίνει ότι εστιάζοντας στις συνήθειες και τις ρουτίνες των παιδιών που έχουν μέσα στον χώρο της γειτονιάς, αφενός μπορούμε να αναδείξουμε χωρο-κοινωνικά δίκτυα που περικλείουν την καθημερινότητα τους μέσα στην γειτονιά και συγκροτούν τον οργανωτικό άξονα αυτής. Μπορούμε ταυτόχρονα μέσω της συνομιλίας με τα παιδιά αντιλαμβανόμενοι κάθε τόπο ως *σχέσεις-μεταξύ*, να αναδείξουμε *κανόνες πειθαρχίας που καθοδηγούν προς μια προκαθορισμένη γραμμική πορεία ωρίμανσης* (Holloway και Valentine 2000:9) και επιβάλλουν *συγκεκριμένες μορφές κατοίκησης και συμπεριφοράς* (Van de Berg 2013).

Σε μια μακροσκοπική ανάλυση αν και μέσω των προσεγγίσεων αναρχικών γεωγράφων υπάρχει μια μακρά παράδοση έρευνας στην προσπάθεια ανάδειξης καταπιεστικών συστημάτων που υφίστανται ανά τον κόσμο αλλά και των τρόπων χειραφέτησης από αυτά, ωστόσο υπάρχει έλλειμμα μελέτης που να συνδέει την παιδαγωγική διαδρομή, με τις αναρχικές γεωγραφικές πρακτικές για την ανάδυσή χειραφετικών πολιτικών. Δεν γίνεται όμως να παραληφθεί το γεγονός ότι έχει τονιστεί ερευνητικά η σχέση μεταξύ των δυνατοτήτων μιας πιο δημοκρατικής κοινωνίας σε σύνδεση με το πως η παιδαγωγική μπορεί ενεργά να υποστηρίξει πρακτικές για αντίσταση και χειραφέτηση (Springer et. al 2016:6). Δύο από τις πιο αξιολογούμενες προσπάθειες για την συσχέτιση και την ανάδειξη της παιδαγωγικής και της κοινωνικής απελευθέρωσης έχει γίνει από τον Paulo Freire ([1972] 1974) *Pedagogy of the Oppressed* και από τον Ivan Illich ([1970] 1976) *Deschooling Society*, εργασίες στις οποίες θα βασιστεί και η δική μας κοινωνική πρακτική και προσέγγιση για την οικειοποίηση του χώρου διαμέσου της εκπαίδευσης. Ο Illich υποστηρίζει ότι η περισσότερή μάθηση δεν είναι αποτέλεσμα διδασκαλίας αλλά είναι το αποτέλεσμα μιας ανεμπόδιστης μαθησιακής συμμετοχής σε ένα ουσιαστικό περιβάλλον. Οι περισσότεροι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα με το να βρίσκονται μέσα σε αυτό που πρόκειται να μάθουν υπό την έννοια του βιώματος, ωστόσο το σχολείο ενεργεί αντιδιαμετρικά καθορίζοντας την προσωπική και γνωστική εξέλιξη μέσα από πρακτικές χειραγώγησης σε ένα προκαθορισμένο περιβάλλον και πρόγραμμα διδασκαλίας. Κατά τους Springer et al (2016:3) στην δουλειά του Illich υπάρχει μια πλήρη συσχέτιση με την αναρχική οπτική που θεωρεί ότι η «μάθηση» έχει να κάνει με την πράξη και το να βρίσκεσαι με άλλους. Επίσης από την δουλειά του Freire σχετικά με την τραπεζική κατάθεση του εκπαιδευτικού συστήματος αναδεικνύεται η προβληματική όψη του συστήματος διχοτόμησης της εκπαίδευσης αλλά και ο τρόπος με τον οποίο η γνώση όπως παρέχεται καθίσταται ένα εργαλείο κυριαρχίας που καταπνίγει την κριτική σκέψη, αντικειμενοποιεί τους μαθητές και παρουσιάζει τον κόσμο σαν άκαμπτο και στατικό και την πραγματικότητα ως μια κατάσταση στην οποία οι μαθητές πρέπει να «προσαρμοστούν ή ενσωματωθούν» (Heyman 2004:139). Επίσης υποστηρίζεται ότι η «κριτική παιδαγωγική/critical pedagogy» και η «χωρικά εστιασμένη εκπαίδευση (placed based education/critical pedagogy of space)» είναι αμοιβαία υποστηρικτικές ιδέες. Η σημασία της κριτικής παιδαγωγικής εστιασμένης στο χώρο προκαλεί όλους τους διδάσκοντες να εστιάσουν στην σχέση μεταξύ του τι παιδεία επιθυμούμε και τον τύπο του χώρου που κατοικούμε και θα αφήσουμε πίσω για τις επόμενες γενιές (Gruenewald 2003:3), κατ' επέκταση η γεωγραφία οφείλει να τοποθετηθεί στην πρώτη γραμμή για οποιαδήποτε προσέγγιση μιας χειραφετικής εκπαιδευτικής πρακτικής (Springer et. al 2016:8). Όπως φαίνεται η γεωγραφία δεν περιγράφει αδιάφορα τόπους, αλλά εξετάζει τι μπορούμε να

κάνουμε με αυτούς, σε φανταστικό και πολιτικό επίπεδο (Gerard Toal στο Graves και Rechniewski 2015), αφού κανείς μας δεν είναι εκτός η πέρα από τη γεωγραφία (Said 1993).

3.2.3. Από την θεωρία στην πράξη - παραδείγματα στον ελληνικό χώρο

Αξίζει να σημειώσουμε ότι αρκετοί ερευνητές σε ζητήματα του χώρου, όπως ήδη εξάλλου έχουμε σχολιάσει, έχουν ασχοληθεί διεπιστημολογικά με το συνδυαστικό ζήτημα του χώρου, της εκπαίδευσης και της χειραφετικής και δημοκρατικής επιρροής που μπορεί να έχει μια χωρικά εστιασμένη εκπαίδευση στην διαμόρφωση των νέων ανθρώπων. Η Ίριδα Τσεβρένη έχει πραγματοποιήσει ενδελεχή έρευνα σε πρακτικό επίπεδο στον χώρο του σχολείου, βάζοντας ως πρόταγμα εκπαιδευτικά προγράμματα με κεντρικό άξονα την εμπλοκή των παιδιών στον σχεδιασμό της πόλης και μια εκπαιδευτική διαδικασία που δίνει έμφαση στη χειραφέτηση και τη δράση των παιδιών διαμέσου της «άμεσης δράσης» (Tsevreneri 2007, Τσεβρένη 2007, Τσεβρένη et. al 2008). Η δουλειά της επιβεβαιώνει πολλά από τα ήδη αναφερθέντα. Παιδιά στα οποία ποτέ δεν είχε τεθεί το ζήτημα του χώρου ως ένα εκπαιδευτικό πεδίο εξερεύνησης και αναζήτησης. Παιδιά τα οποία μεγαλώνουν με την πεποίθηση ότι οι ιδέες τους για τον χώρο της γειτονιάς ούτε έχουν ουσία, ούτε μπορούν να ακουστούν (Τσεβρένη et. al 2008:22-23). Παρατηρούμε στην δουλειά της ότι στα παιδιά περνάει η αντίληψη ότι ο χώρος, η ανάπτυξη του και η εξέλιξη του είναι υπόθεση άλλων, υπόθεση του Δημάρχου και ενός ατόμου. Αναδύεται η αντίληψη μιας εκπαίδευσης στην νοοτροπία, ότι το «έξω», ο δημόσιος χώρος, ο τόπος, εξαρτάται από άλλους. Γίνεται αντιληπτό²⁷ από τα γραπτά των παιδιών ότι δεν εμφανίζεται η πεποίθησή μιας τοποθέτησης ότι ο χώρος και η εξέλιξη του είναι υπόθεση όλων μας, ότι εξαρτάται από εμάς και ότι έχουμε άμεσο και κύριο λόγο σε αυτήν την υπόθεση. Προφανώς αυτό είναι άμεσο αποτέλεσμα του οικογενειακού και του προσωπικού περιβάλλοντος του κάθε παιδιού, πάρα ταύτα είναι και άμεσο αποτέλεσμα της έλλειψης της κατάλληλης εκπαίδευσης ή της συγκεκριμένης εκπαίδευσης που παρέχεται, όπως ήδη έχει υποστηρίξει ο Paulo Freire. Επιπρόσθετα διαπιστώνουμε από την εργασία της Ίριδας Τσεβρένη ότι πολλά παιδιά φαίνεται να θεωρούν πλέον αποκλειστικό τόπο για παιχνίδι το δωμάτιο τους (τουλάχιστον σε ένα αστικό περιβάλλον). Γεγονός που στηρίζει και προωθεί τον ατομικισμό, την αποξένωση και τον ιδιωτικό χώρο. Υποδεικνύοντας ταυτόχρονα την αδυναμία του σχολείου να προτάξει έναν τόπο και έναν πραγματικό χώρο έλξης για τα παιδιά. Παράλληλα όμως η εργασία της δείχνει τον δρόμο για μια ριζοσπαστική εκπαιδευτική διαδικασία που δύναται να δώσει στα παιδιά τα απαραίτητα εφόδια για να οραματιστούν τον εαυτό ατομικά και συλλογικά ως δρώντες που δύναται να αλλάξουν τις «κοινωνικές καταστάσεις». Τα αποτελέσματα της δουλειάς της αρκετά ενθαρρυντικά καθώς δίνει φως στην δυνατότητα να δώσουμε στους νέους τα ερεθίσματα αυτά που θα ενισχύσουν την κριτική τους σκέψη και την πεποίθησή τους για την θέση τους στον χώρο της ζωής.

Άλλη μια αξιοσημείωτη δουλειά είναι του Παναγιώτη Σαμαρτζή και της Ελίζας Παναγιωτάτου (επιμ., 2012). Στην εργασία αυτή εμφανίζεται ο κοινωνικός αποκλεισμός των παιδιών από την ουσιαστική συμμετοχή με τις ιδέες τους στον αναπτυξιακό σχεδιασμό αλλά και στον ίδιο τον χώρο της γειτονιάς τους. Αναδεικνύεται ότι τα παιδιά στερούνται μια σημαντική συνιστώσα που θα ολοκλήρωνε τη διαμόρφωση της κοινοτικής τους ταυτότητας και της πολιτικής τους ανάπτυξης (Σαμαρτζής και Παναγιωτάτου 2012:35). Ενώ ταυτόχρονα με το πείραμα που πραγματώνουν επιχειρείται η *γεφύρωση της απόστασης ανάμεσα στη γενιά που λαμβάνει τις αποφάσεις και τη νέα γενιά που θα δεχτεί τις συνέπειες των αποφάσεων αυτών* (Σαμαρτζής και Παναγιωτάτου 2012:27).

²⁷ Αντιληπτό γίνεται αφενός από τις ίδιες της διατυπώσεις της Ίριδας Τσεβρένη, αφετέρου από τις διατυπώσεις των παιδιών στις φωτογραφίες και τα κείμενά τους που παρουσιάζονται στην εργασία της, έτσι όπως τα ερμηνεύει ο γράφωντας (Τσεβρένη 2008).

Ήδη έχουμε μιλήσει για την δουλειά της Μαρίας Μάρκου ατομικά (2015) αλλά και σε συνεργασία με την Αναστασία Δίπλα (2018) με πειραματική εμβάθυνση στην προσχολική ηλικία στον χώρο του σχολείου. Ήδη έχουμε σημειώσει αρκετές από τις παρατηρήσεις τους στο προηγούμενο τμήμα του κειμένου. Από την ερευνητική τους εργασία γίνεται ξεκάθαρο ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας μέσα από την κατεύθυνση του βλέμματος και της σκέψης σε ζητήματα «χωρικά» δείχνουν σημάδια κριτικής εξέλιξης ενώ ταυτόχρονα μέσα από την δημιουργία χωρικών ερεθισμάτων αναδεικνύονται κοινωνικά ζητήματα, που διαφορετικά δεν θα είχαν συζητηθεί, εάν δεν είχαν ενεργοποιηθεί τα νευραλγικά στοιχεία της χωρικά εστιασμένης εκπαίδευσης.

Τέλος η Ειρήνη Μίχα έχει πραγματοποιήσει ένα σύνολο εργασιών εμβαθύνοντας περαιτέρω σε όλα αυτά τα ζητήματα, συνδυάζοντας τις προσεγγίσεις της Doreen Massey, δίνοντας μας εξαιρετικές και ευρηματικές «ματιές» στα ζητήματα του χώρου και της εκπαίδευσης. Εντοπίσαμε την εκκίνηση της δουλειάς της πάνω σε αυτόν τομέα, στο διετές πρόγραμμα περιβαλλοντικής αγωγής «*οι γειτονίες μας: προσεγγίσεις μέσα από τέσσερις (εκπαιδευτικούς) διαλόγους*» (2012-14) με μια σειρά διαλόγων μεταξύ μαθητών και μαθητριών της Β και Γ τάξης Δημοτικού σχολείου Αθηνών, όπου τα παιδιά προσέγγισαν την γειτονιά τους μέσα από βιβλία, χάρτες, περιπάτους και συζητήσεις με κατοίκους και εργαζόμενους (Μίχα 2018:610). Σε επόμενο πείραμα με τίτλο: «*Διαδρομές: κάτι από αλλού, κάτι από παντού.*» Μια εκπαιδευτική διαδικασία που εξελίχθηκε τη χρονιά 2015-2016 σε συνεργασία με παιδιά της Ε' τάξης Δημοτικού σχολείου Αθηνών, όπου στόχο είχε να εντάξει τα παιδιά σε μια διαδικασία μελέτης της γειτονιάς του σχολείου εστιάζοντας στις καθημερινές τους ρουτίνες, τις προσωπικές ιστορίες, σκέψεις και επινοήσεις. Να αναζητηθούν οι τρόποι με τους οποίους προσλαμβάνουν, συνδυάζουν μετασχηματίζουν ή απωθούν τις πολλαπλές αντιδράσεις που η πόλη ασκεί στην καθημερινότητά τους, και να διερευνηθούν οι συνδέσεις των εμπειριών αυτών με χώρους ευρύτερης κλίμακας. Αξίζει να τονισθεί ότι οι στόχοι της συγκεκριμένης διαδικασίας αναδιαμορφώνονταν διαρκώς καθώς βασικό κίνητρο ήταν κυρίως η ίδια η διαδικασία (Μίχα 2018:611). Όπως και την εργασία με τίτλο: *Μελετώντας τον τόπο μας: Καθημερινή ζωή, προφορική ιστορία και παραγωγικές δραστηριότητες*. Μια ερευνητική διαδικασία με παιδιά γυμνασίου στον Όρμο Κορθίου Άνδρου που εκκινήθηκε το 2016-2017, δίνοντας βάρος στην συνεργασία μεταξύ πρωτοβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στις διαφορετικές παιδαγωγικές εστιάσεις και θεωρητικές ζυμώσεις που προκύπτουν. Το πιο σημαντικό όμως κατά την Ειρήνη Μίχα (2018:612) είναι η συνομιλία με τα παιδιά για τα επίκαιρα ζητήματα της πόλης, ένας διάλογος που κατά την ίδια δημιουργεί *ρήγματα στις «αυτονόητες» σημασίες τις οποίες συχνά προωθεί τόσο η επίσημη διδασκαλία όσο και η πολεοδομική θεωρία*. Μέσα από αυτή την διαδικασία συνομιλίας αναδεικνύονται *ποικίλες ματιές, καθημερινές διαδρομές και οικειοποιήσεις, ενώ μαζί προβάλλει η "πολλαπλότητα του χώρου και η σημαία του στην εκπαιδευτική διαδικασία"*.

Η Ειρήνη Μίχα μαζί με άλλους ερευνητές προσεγγίζοντας τον χώρο σε πρακτικό επίπεδο με μαθητές, στη γειτονιά του Μεταξουργείου, επιβεβαίωσαν τα επιχειρήματα της Massey, καθώς έγινε κατανοητό ότι τα παιδιά έχουν οικειοποιηθεί τις *παγκόσμιες προκλήσεις και πιέσεις σε βαθμό που τις επεξεργάζονται «τοπικά» με τους δικούς τους τρόπους, υποδεικνύοντας σε εμάς πως να σκεφτόμαστε το χώρο ως ανοικτό και δυναμικό πλέγμα από τόπους συνάντησης* (Massey 1995:65). Τα ίδια τα παιδιά δε, διατύπωσαν την εργασία τους ως «*διαδρομές: κάτι από αλλού, κάτι από παντού*» (2016). Ίσως τελικά ο Paulo Freire όταν έλεγε ότι πρέπει να καταργηθεί η διχοτόμηση της παιδείας και της σχέσης δασκάλου/μαθητή, να εννοούσε ακριβώς αυτό. Ότι όλοι είμαστε συν-μαθητευόμενοι ο ένας από τον άλλον και ότι μόνο με αυτόν τον τρόπο γίνεται να υπερβούμε τις δοσμένες κατασκευασμένες κανονικότητες. Κοιτώντας μέσα, και από τα μάτια του άλλου, με σεβασμό και συλλογική αλληλεγγύη. Για να απαλλαγεί η εκπαιδευτική διαδικασία από εθνικιστικούς δογματισμούς, έμφυλες ιεραρχήσεις και διδακτισμό, χρειάζεται όπως εξηγεί ο Mark Dudek

(2005:11), να διαφοροποιήσουμε τον τρόπο με τον οποίο σκεφτόμαστε τα παιδιά και τους χώρους τους – στάση που απαιτεί *«μια νέα γεωγραφική φαντασία»*, τη σύσταση μιας οπτικής πλήρως εστιασμένης στο χώρο (Massey 2001:39, 2006:50).

Η Ειρήνη Μίχα μέσω της δικής της προσπάθειας για την ανάδειξη της σπουδαιότητας της χωρικά εστιασμένης εκπαίδευσης, προσπαθεί να συνδέσει τις γεωγραφίες των παιδιών με προσεγγίσεις από την πολεοδομία και την αρχιτεκτονική εστιασμένες στην μελέτη της πόλης. Ταυτόχρονα προσπαθεί να ενσωματώσει στην συζήτηση προσεγγίσεις από το χώρο της κριτικής παιδαγωγικής, που προσπαθούν να αντισταθούν στους μηχανισμούς αναπαραγωγής ανισοτήτων, αναπτύσσοντας πρακτικές ενδυνάμωσης όλων των παιδιών με στόχο να ιδωθούν και να αντιμετωπιστούν οι πολλαπλές χωρο-κοινωνικές ιεραρχίες *ως διαπραγματεύσιμες αντιθέσεις* (Μίχα 2017,2018). Η ενασχόληση με τα παιδιά ανέδειξε ότι μπορούν με μεγάλη ευρηματικότητα να πραγματώσουν τεχνικές αναπαράστασης στις χαρτογραφήσεις των εμπειριών τους από τη γειτονιά. (Μίχα 2018:617). Την αμηχανία τους μπροστά σε χαρτογραφικά υπόβαθρα λόγω έλλειψης διδασκαλίας εικαστικών. Ταυτόχρονα όμως οι συζητήσεις ανέδειξαν τις καθημερινές διαπραγματεύσεις και αμφισβητήσεις ενός τόπου μέσα από την ασυνείδητη καθημερινή *νοηματοδότηση* που δίνει ένα παιδί στον χώρο, *«πλατεία είναι εκεί, που όταν παίζουμε μπάλα, μας φωνάζουν “πηγαίνεται οπίτι”*». Όπως αναφέρει η Ειρήνη Μίχα (2018:617), *ο τόπος μας αλλάζει μέσα από καθημερινές μικρές ή μεγαλύτερες κατακτήσεις*, γι' αυτό και η χωρικά εστιασμένη εκπαίδευση μπορεί να αποβεί εντελώς απελευθερωτική και ριζική για μια πιο δημοκρατική κοινωνία.

Μέσα από τις εργασίες που αναφέραμε, αναδύεται η ανάγκη ενός επίσημου θεσμικού πλαισίου που θα προσφέρει την δυνατότητα σε ερευνητικά προγράμματα, να πλαισιώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία εστιασμένη στον χώρο. Θα προσφέρει την δυνατότητα πολεοδόμοι και εκπαιδευτικοί να διαμορφώνουν ερευνητικά εγχειρήματα που θα προσφέρουν εμπειρίες, ερεθίσματα και εικόνες στα παιδιά για την ανάπτυξη μιας διαφορετικής ματιάς και νοοτροπίας στον χώρο, καθώς η παρούσα θεσμική υπόσταση καταστεί τα παραπάνω εγχειρήματα σχεδόν αδύνατα (Μίχα 2018:618). *«Μέσα από τα προγράμματα τα παιδιά εξοικειώθηκαν με τη γειτονιά του σχολείου, έμαθαν πληροφορίες για την ιστορία της και ενίσχυσαν τους δεσμούς μαζί της. Όμως αυτό που έχει ίσως μεγαλύτερη σημασία είναι ότι έμαθαν να προβληματίζονται και να συζητούν για αυτά τα ζητήματα»* (Μίχα 2018:618). Τοποθετώντας τα λόγια της Ειρήνης Μίχα ως φάρο για την κατεύθυνσή μας προκύπτει το συμπέρασμα ότι ο χώρος ως χώρος που βιώνεται, παράγεται, διαμορφώνεται και διαμορφώνει, είναι θεμελιακό ζήτημα να ενταχθεί στο επίσημο πρόγραμμα του σχολείου και σε κάθε περίπτωση να οργανωθούν ερευνητικά προγράμματα που να κοιτάνε στα παραπάνω ίχνη. Εξάλλου η επαφή με τα παιδιά σε τοπικό επίπεδο κάνει κατανοητό ότι τα αθροιστικά νούμερα των επίσημων θεσμών είναι ανεπαρκή για να διαβάσουμε ποιοτικά την δυναμική του χώρου και να λάβουμε τις κατάλληλες αποφάσεις, γεγονός που μας έχει απασχολήσει σε διάφορες κλίμακες του χωρο-κοινωνικού περιβλήματος και όπως φαίνεται και στην κλίμακα των παιδιών (Μάρκου et. al 1994:119-121, Παναγιωτάτου 2004:383, 2023:15, Μίχα 2018:618).

3.3.2.1. Η έρευνα πεδίου στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο σε σχέση με την θεωρητική ανασκόπηση

Στην προσπάθειά του ο γράφοντας να εμβαθύνει περαιτέρω στα ζητήματα της εκπαίδευσης στον κατεξοχήν χώρο που πραγματώνεται η διαπαιδαγώγηση, δηλαδή το σχολείο, πραγματοποίησε έρευνα πεδίου με ημιδομημένες συνεντεύξεις με δασκάλους και δασκάλες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε το έτος 2020-2021 (Μπαρδάκας 2021) και στόχο είχε να ανιχνεύσει τα

χαρακτηριστικά που ενισχύουν ή υποβαθμίζουν την δημιουργικότητα, την συλλογική δράση και την κριτική σκέψη των παιδιών, αλλά και πως βιώνουν το εκπαιδευτικό σύστημα οι διδάσκοντες και οι μαθητές/τριες και να εντοπίσουμε το χωρικό μέσα στην εκπαίδευση.

Από την διαδικασία των συνεντεύξεων προέκυψαν τα παρακάτω συμπεράσματα²⁸:

- Η σημερινή εκπαιδευτική διαδικασία δεν εμπεριέχει βιωματικό χαρακτήρα και είναι αποκομμένη από την κοινωνία, γεγονός που υποβαθμίζει την ποιότητα και την ουσία της εκπαίδευσης.
- Μαθήματα, διαδικασίες και δραστηριότητες οι οποίες συσχετίζονται με την κοινωνία και τον άνθρωπο, υποβαθμίζονται από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα (θεσμικά) και κατ' επέκταση τους καθηγητές, τα παιδιά και την κοινωνία εν τέλει.
- Λόγοι που απομακρύνουν τα παιδιά από την καλλιέργεια κριτικής και δεξιοτήτων με θέματα κοινωνικά και χωρικά, όσον αφορά πάντα το εκπαιδευτικό σύστημα, φαίνεται να είναι: το βαθμοθηρικό σύστημα, η μετωπική διδασκαλία και η αδυναμία των παιδιών να εκφράσουν τις επιθυμίες τους μέσα από το σχολείο, η έλλειψη βιωματικού χαρακτήρα, η αδυναμία ενσωμάτωσης της γνώσης μέσα στα πλαίσια της γειτονιάς και της καθημερινότητας, ο αυξημένος όγκος ύλης σε μαθήματα όπως μαθηματικά/φυσική κτλ., έλλειψη υποδομών, υλικοτεχνικού εξοπλισμού και θεσμικών πλαισίων, τάξεις με αρκετό αριθμό μαθητών, έλλειψη πολιτικής βούλησης – υποβάθμιση του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος – απαξίωση της δημόσιας παιδείας και εκπαίδευσης.
- Το γεγονός πως το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αποδομημένο και υποβαθμισμένο και δεν υπάρχει στρατηγικό πλάνο για την εξέλιξη του και τους στόχους του, έχει ως αποτέλεσμα να μην δημιουργεί τριβές στους εκπαιδευτικούς του για το πώς οραματίζονται τους ανθρώπους που «σκαλίζουν». Να μην έχουν τον χρόνο και την διάθεση να επενδύσουν στο εσωτερικό κόσμο των παιδιών. Να βρίσκονται και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σε θέση παθητική απέναντι στα κοινωνικά ερεθίσματα που θα έπρεπε να αποκτά ένα παιδί. Αφού η εκπαιδευτική διαδικασία αποκτά χαρακτήρα διεκπεραιωτικό, στην απόλυτη υποχρέωσή τους οι καθηγητές να ακολουθήσουν το βιβλίο ύλης αυστηρά. Όπως και συγκεντρωτικό, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν δικαίωμα λόγου σε τροποποιήσεις στην ύλη και στον τρόπο δόμησης της εκπαίδευσης και προφανώς ούτε οι ίδιοι οι μαθητές έχουν το περιθώριο να τροποποιήσουν την θεματική παλέτα γνώσης.

3.3.2.2. Το εκπαιδευτικό σύστημα και τα στατιστικά στοιχεία²⁹

- Οι δαπάνες της γενικής κυβέρνησης για εκπαίδευση στην Ελλάδα διαχρονικά υπολείπονται σημαντικά του ευρωπαϊκού μέσου όρου (8,3% έναντι 10,2% αντίστοιχα, σύμφωνα με στοιχεία του 2018 – 27η θέση) (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – Γράφημα 1ο). Ιδιαίτερα την περίοδο 2008-2018, και οι δύο πηγές χρηματοδότησης (Πρόγραμμα Δημοσίων Επενδύσεων και Τακτικός Προϋπολογισμός Υπουργείου Παιδείας) καταγράφουν πρωτοφανείς μειώσεις (βλ. Γράφημα 2ο-3ο).
- Οι δαπάνες των νοικοκυριών για εκπαίδευση στην Ελλάδα διαχρονικά υπερέρχουν ιδιαίτερα σημαντικά του ευρωπαϊκού μέσου όρου (2,1% έναντι 1,2% αντίστοιχα, το 2018 – 4η θέση) (βλ. Γράφημα 5ο) και κυρίως αφορούν στην εξωσχολική υποστήριξη

²⁸ Για περαιτέρω εμβάθυνση στην προσέγγιση των συνεντεύξεων αλλά και στην καταγραφή βλ. Μπαρδάκας, Δ. (2021:8-11, 28-32)

²⁹ Βλ. σχετικά παράρτημα - Μπαρδάκας, Δ. (2021:33-37)

των μαθητών (Δευτεροβάθμια εκπαίδευση) (βλ. Γράφημα 6ο) ή δαπάνες για εκπαίδευση μελών του νοικοκυριού σε άλλη πόλη από την έδρα του νοικοκυριού (κυρίως Τριτοβάθμια εκπαίδευση)

- Σύμφωνα με τα διαθέσιμα στοιχεία της περιόδου 2002-2014, η επάρκεια των ακόλουθων επιμέρους υποδομών αποδεικνύεται κατώτερη των προαπαιτούμενων σε όλες τις βαθμίδες, υποβαθμίδες και τύπους μονάδων στο σύστημα: κτιριακές υποδομές (συντήρηση, εκσυγχρονισμός, και ανέγερση και ανέγερση νέων μονάδων), εργαστηριακός εξοπλισμός, υλικοτεχνική υποδομή και δαπάνες για απαραίτητα αναλώσιμα υλικά εργαστηρίων και μονάδων (βλ. Ετήσια Έκθεση για την Εκπαίδευση 2014 & 2016 του ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ – Γράφημα 7ο).
- Σύμφωνα και πάλι με τα διαθέσιμα στοιχεία της περιόδου 2002-2014, καταγράφεται σημαντική γήρανση του διδακτικού προσωπικού (αλλά και του εργαστηριακού και λοιπού διοικητικού προσωπικού) σε όλες της βαθμίδες της εκπαίδευσης, η οποία οφείλεται κυρίως στην αδυναμία του κράτους να προσλάβει μόνιμο διδακτικό και λοιπό εργαστηριακό & διοικητικό προσωπικό (βλ. Ετήσια Έκθεση για την Εκπαίδευση 2016 του ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ & Γράφημα 8ο)
- Πολύ περιορισμένη αυτονομία των σχολείων ως προς την διδακτέα ύλη, τις πολιτικές αξιολόγησης και την κατανομή πόρων, κατεξοχήν συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα.

3.3.2.3. Οι επίσημοι θεσμοί που θα πλαισιώσουν (:) την χωρικά εστιασμένη εκπαίδευση

Από την ανασκόπησή στις νομοθετήσεις του κράτους είδαμε πως θεσμοθετήθηκαν εργαλεία και διατάξεις (Ν.1566/85 και Ηλιάδης 2014) που αφορούσαν τον τρόπο λειτουργίας της εκπαιδευτικής δομής σε επίπεδο γειτονιάς αλλά και διατάξεις για την οργάνωση της μαθητικής ζωής (βλ. καθιέρωση του δημοκρατικού προγραμματισμού στην εκπαίδευση με την συγκρότηση δημοτικών η κοινοτικών επιτροπών παιδείας και το σχολικό συμβούλιο και την σχολική επιτροπή, ίδρυση και λειτουργία μαθητικών κοινοτήτων και θεσμός του σχολικού συνεταιρισμού). Ωστόσο οι παραπάνω θεσμοθετήσεις δεν κατάφεραν ποτέ να εφαρμοστούν και να διατηρηθούν σε πρακτικό επίπεδο. Ο Αντώνης Τρίτσης ξεκίνησε διάλογο με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές επιδιώκοντας με τη συνεργασία κοινωνικών και επιστημονικών φορέων που σχετίζονται με την εκπαίδευση να αρθρώσει ένα ολοκληρωμένο περί παιδείας πρόταγμα (Ηλιάδης 2014). Επίσης αιτήματα για ένα ανοιχτό αρχιτεκτονικά και παιδαγωγικά σχολείο στην μεταπολίτευση διατυπώνεται στο 1^ο συνέδριο της Δ.Ο.Ε. (26-29/5/1983) με τις εισηγήσεις της Παναγιωτούπουλου Ι., Τσουκαλά Κ., Τάτση Ε., Πατσιλινάκου Γ (στο Μπαλτάς 2018). Αξίζει να σημειωθεί πως το γεγονός ότι θεσμοθετήθηκαν έστω και επιφανειακά τέτοια εργαλεία, δείχνει μια διαχρονική εσωτερική ανάγκη της κοινωνίας να αντιληφθεί το σχολείο ως πόλο έλξης και κοινοτικής συνάθροισης αλλά και η σχολική δομή και η εκπαιδευτική διαδικασία να λάβουν κοινοτική διάσταση.

Η Ελίζα Παναγιωτάτου (2023:53,130) υποστηρίζει ότι για την συμμετοχή των παιδιών μπορεί να αξιοποιηθεί η νομοθεσία για την περιβαλλοντική εκπαίδευση με αφετηρία τον Ν.1946/1991 σχετικά με την επέκταση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τον Ν.1892/1990. Ωστόσο με τις τελευταίες νομοθετήσεις παρατηρείτε μια υποβάθμιση στο εκπαιδευτικό σύστημα όσον αφορά την καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων ευρύτερου φάσματος που διεγείρουν την δημιουργικότητα και την αισθητική αγωγή, όπως μουσική, εικαστικά, κ.τ.λ. Με τον νόμο 4692/2020, μέχρι και την τελευταία τροποποίησή του με τον Ν.5039/2023 και την υπ' αριθμόν ΥΑ 74181/Δ2 "Ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων των Α', Β' και Γ' τάξεων του Γενικού Λυκείου (ΦΕΚ Β' 2338/15-06-2020)", καταργούνται τα μαθήματα των καλλιτεχνικών, όπως και της μουσικής

από το Λύκειο, μαζί και τα μαθήματα ελεύθερου και γραμμικού σχεδίου, ενώ παραμένουν μαθήματα πανελληνίων εξετάσεων εξ αναγκάζοντας τις οικογένειες να στραφούν στην ιδιωτική εκπαίδευση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η έντονη παρέμβαση του Ε.Ε.Τ.Ε (Επιμελητήριο εικαστικών τεχνών Ελλάδος)³⁰ όπως και των Ανώτατων Σχολών Τέχνης³¹ με ψήφισμα για την απόσυρση της υπουργικής απόφασης που καταργεί τα καλλιτεχνικά μαθήματα και ουσιαστικά την αισθητική αγωγή. Παράλληλα τα μαθήματα γεωγραφίας και κοινωνικής και πολιτικής αγωγής διδάσκονται μονάχα στην Ε' και ΣΤ' τάξη του δημοτικού και μάλιστα με ελάχιστη χρονική κατανομή μέσα στην βδομάδα, αρκετά μικρότερη από αυτήν των θρησκευτικών μαθημάτων. Ενώ με το άρθρο 5 εισηγείται ο χαρακτηρισμός της διαγωγής μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να αναγράφεται στους τίτλους σπουδών, συμπεριλαμβανομένων των απολυτηρίων, των πτυχίων, των αποδεικτικών απόλυσης, των αποδεικτικών πτυχίων και λοιπών αποδεικτικών και πιστοποιητικών σπουδών. Επίσης ελαχιστοποιείται η διδασκαλία μουσικής και καλλιτεχνικών στο γυμνάσιο (1ώρα την βδομάδα).

Θα μπορούσαμε να αντιληφθούμε τους ισχυρισμούς ότι το «σχολείο» προσαρμόζεται και ενεργεί για τις ανάγκες της αγοράς με στόχο την παραγωγή του κατάλληλου εργατικού δυναμικού, ως εύστοχους και εύλογους. Σε κάθε περίπτωση μια χωρικά εστιασμένη εκπαίδευση της κριτικής παιδαγωγικής έτσι όπως την περιγράψαμε στο προηγούμενο κείμενο είναι ξεκάθαρο ότι θεσμικά και πρακτικά δεν δύναται να πραγματοποιηθεί αφού δεν υπάρχουν ούτε αναφορές, ούτε εργαλεία, για να ενεργοποιηθεί και να πραγματοποιηθεί μια τέτοια προσέγγιση, έστω και πειραματικά. Επομένως χρειαζόμαστε ριζοσπαστικά πειράματα «δράσης» που θα αναδείξουν και θα καταγράψουν μέσα από επιστημονικές και κοινωνικές προσεγγίσεις την σπουδαιότητα της χωρικά εστιασμένης εκπαίδευσης με στόχο να μετατοπίσει και να υπερβεί τις θεσμικές και κοινωνικές νόρμες της αντίληψης για την παιδεία και εν τέλει για την ίδια την κοινωνία.

3.3. Από τις ιχνηλατήσεις προς την τοποθέτηση

“Θα ήθελα όλα όσα γράφω να τα διαβάσει κάποιος αρμόδιος και να φροντίσει να τα φτιάξει

Μπορεί να έδειχναν οι δήμαρχοι λίγο περισσότερο ενδιαφέρον για τα χωριά...οι άνθρωποι δεν θα έφενγαν από τον τόπο τους

Αυτή την ιστορία τη γράφω για την περιοχή που ζω γιατί πιστεύω πως οι συγχωριανοί μου πρέπει να μάθουν τις ιδέες και τα συναισθήματά μου

Δεν ζητάμε από κανέναν τίποτα σπουδαίο, το μόνο που θέλουμε είναι μερικά ασήμαντα και συνηθισμένα δημοτικά έργα

Είμαι μόλις 10 χρονών και αγαπώ πολύ τον τόπο που ζω. Εγώ και οι φίλοι μου θα προσπαθήσουμε να φτιάξουμε ό,τι χάλασαν οι μεγαλύτεροι”³²

Εξαρχής με απασχόλησε η ερμηνεία του κοινωνικού πλαισίου που εξάγεται από τα γραπτά των παιδιών στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το ερώτημα που μου

³⁰ Βλ. σχετικά: <https://pamehellas.gr/epimelitirio-eikastikon-technon-ellados-ochi-stin-katargisi-ton-mathimaton-technis-sto-lykeio>

³¹ Βλ. σχετικά: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/327464_eikastikoi-na-aposyrthei-i-yπουργiki-apofasi-gia-tin-katargisi-ton-mathimaton

³² Τα κείμενα είναι απαντήσεις παιδιών που πάρθηκαν από την εργασία του Σερμετζή, Π. και της Παναγιωτάτου, Ε. (2012:36, επιμ.)

δημιουργήθηκε και με απασχόλησε έντονα ήταν να κατανοηθεί εν μέρει ποια είναι η διαδικασία που κάνει τα παιδιά να αντιμετωπίζουν τον χώρο, τον κόσμο, την εξέλιξη του τόπου ως κάτι «έξω από αυτό», ως κάτι που δεν εμπίπτει στο πεδίο δράσης τους και κάτι για το οποίο δεν μπορούν να λάβουν δράση. Μοναδικός εντολέας και δημιουργός του τόπου αναδεικνύεται ο δήμαρχος, η μονάδα, το άτομο, κάτι «πέρα από εμάς και από την σφαίρα της δράσης μας». *“Θα ήθελα όλα όσα γράφω να τα διαβάσει κάποιος αρμόδιος και να φροντίσει να τα φτιάξει”*. Πως λαμβάνει χώρα η δημιουργία μιας τέτοιας αντίληψης; Είναι καθαρά μια εξέλιξη απέναντι στην έκθεση διαλόγων στο οικογενειακό περιβάλλον ενός παιδιού; Ποιο είναι το σημείο καμπής που έκανε ένα παιδί να αντιληφθεί την αλλαγή στον τόπο ως κάτι που αλλάζει από την δράση του ίδιου και των φίλων του; *“Εγώ και οι φίλοι μου θα προσπαθήσουμε να φτιάξουμε ό,τι χάλασαν οι μεγαλύτεροι”*. Προβληματίστηκα για τον ρόλο που παίζει η «αγωγή» και η εκπαίδευση του παιδιού στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Θεώρησα ότι από μόνη της η έκθεση στο οικογενειακό περιβάλλον και στις συζητήσεις γονέων και φίλων δεν αρκεί για να δημιουργήσει στο παιδί της παντοδυναμίας, την πεποίθηση και την αντίληψη ότι «τα πράγματα δεν αλλάζουν από εμάς, αλλά από τον δήμαρχο, από κάποιους άλλους³³». Απάντηση ή επέκταση στην σκέψη μου βρήκα, πέραν των άλλων, απέναντι στο βιβλίο του Paulo Freire όπου σύμφωνα με τον ίδιο, *η τραπεζική αντίληψη της παιδείας εξ υπακούει μια διχοτόμηση ανάμεσα στον άνθρωπο και στον κόσμο: ο άνθρωπος απλώς βρίσκεται μέσα στον κόσμο, όχι μαζί με τον κόσμο ή μαζί με τους άλλους. Ο άνθρωπος είναι θεατής και όχι αναδημιουργός* (Freire 1974:83).

Η παιδεία της *καταπίεσης* λαμβάνει υπόψην ότι ο άνθρωπος είναι κάτι το αφηρημένο, απομονωμένο, ανεξάρτητο και αποσπασμένο από τον κόσμο, ότι ο κόσμος υπάρχει ως πραγματικότητα έξω από τους ανθρώπους. Ο γνήσιος στοχασμός της παιδείας ως άσκηση ελευθερίας σύμφωνα με τον Freire, δεν θεωρεί τον άνθρωπο ως αφαίρεση, ούτε απενεργεί τον κόσμο χωρίς τους ανθρώπους, αλλά τους ανθρώπους στις σχέσεις τους με τον κόσμο. Σ’ αυτές τις σχέσεις, η συνείδηση και ο κόσμος είναι ταυτόχρονοι: η συνείδηση ούτε προηγείται ούτε έπεται του κόσμου (Freire 1974:91). Ο Freire συνεχίζει ενστερνιζόμενος τον συλλογισμό του J. – P. Sartre³⁴, *η συνείδηση κι ο κόσμος είναι δοσμένοι ταυτόχρονα. Ο κόσμος, αν και κατουσία είναι έξω από τη συνείδηση, είναι συνάμα κατουσία σχετικός προς αυτήν*. Λαμβάνοντας υπόψην τις αναφορές τις Doreen Massey (Massey 1994, 2001), χώρος και χρόνος υπάρχουν ταυτόχρονα, είναι δοσμένοι ταυτόχρονα. Θα μπορούσε να ιδωθεί ως ένας παραλληλισμός του χώρου με τον κόσμο και του χρόνου με την συνείδηση. Ο κόσμος και άρα ο χώρος υπάρχει επειδή υπάρχει ο χρόνος και άρα η συνείδηση και το αντίστροφο. *Ο κόσμος που γεννά τη συνείδηση, γίνεται ο κόσμος αυτής της συνείδησης*. Συνεχίζει ο Freire (Freire 1974:93), *αν είναι αλήθεια ότι οι διαλεκτικές σχέσεις των ανθρώπων με τον κόσμο υπάρχουν ανεξάρτητα από το πως γίνονται αντιληπτές (ή από το αν γίνονται καν αντιληπτές ή όχι), είναι επίσης αλήθεια ότι η μορφή δράσης που υιοθετούν οι άνθρωποι είναι, σε μεγάλο βαθμό, μια λειτουργία του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους μέσα στον κόσμο*. Κάτω από αυτές τις διατυπώσεις και σύμφωνα με τις συσχετίσεις χώρου-κόσμου, χρόνου-συνείδησης (άνθρωπος), μπορεί να γίνει αντιληπτό ότι ο τρόπος που δρα ο άνθρωπος μέσα στον κόσμο, ουσιαστικά δημιουργεί αντιστοιχία στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του μέσα στον χώρο. Ο χώρος λοιπόν δεν γίνεται να είναι ανεξάρτητος από τον τρόπο που δρα ο άνθρωπος. Ο χώρος επηρεάζει την αντίληψη του ανθρώπου για τον εαυτό του και για τον ίδιο τον κόσμο. Αντίστοιχα ο χώρος και ο κόσμος

³³ Μια άποψη εντελώς χωρική που στήνει τον κόσμο στο μέσα και στο έξω, έτσι όπως το έχει αναδείξει η Doreen Massey (1994).

³⁴ J.-P. Sartre, *Situations I*, Gallimard, (Paris, p.32), αναφορά στο P. Freire (1977), *αγωγή του καταπιεζόμενου*, σελ. 91

επηρεάζονται από τον χρόνο, τις συνειδήσεις, τους ανθρώπους *τις ανεξάρτητες τροχιές* που υπάρχουν πάνω σε αυτόν. Οι αναφορές μου σε αυτές τις συσχετίσεις δεν προσπαθούν να αναδείξουν την φιλοσοφική μου κριτική ικανότητα, αν αυτή υπάρχει, για το ζήτημα του χώρου και του κόσμου. Ωστόσο προσπαθώ να αναδείξω την σημαντικότητα της εκπαίδευσης και της αγωγής στα χωρικά ερεθίσματα, στις χωρικές αναφορές. Την εκπαίδευση της εξερεύνησης, της αναζήτησης και της ανακάλυψης του χώρου. Την σημαντικότητα του γεγονότος ότι αυτού του είδους η εκπαίδευση συσχετίζεται άμεσα με την εκπαίδευση στις κοινωνικές σχέσεις, με την εκπαίδευση στην συλλογική χειραφέτηση, με την εκπαίδευση στην συλλογικότητα και στην κοινωνική δράση. Αν μια κριτική εκπαιδευτική αγωγή στόχο έχει να ενδυναμώσει την κριτική (ατομική και συλλογική) ικανότητα του ανθρώπου μέσα στον κόσμο, είναι μια αγωγή που εστιάζει στα χωρικά ερεθίσματα τα οποία είδαμε ότι συσχετίζονται άμεσα με τον κόσμο και άρα με τον άνθρωπο και τις κοινωνικές σχέσεις. Γίνεται αντιληπτό κάτω από αυτές τις συσχετίσεις ότι το χωρικό δεν πρέπει να είναι απλά μια κατεύθυνση του βλέμματος. Το χωρικό πρέπει να είναι ένας μηχανισμός που κατευθύνει. Επομένως θα πρέπει το χωρικό να γίνει αντιληπτό ως μέσο ανάλυσης και ερμηνείας, ως μέσο επικοινωνίας και συνδιαμόρφωσης και επομένως να έρθει στην πρώτη γραμμή της εκπαιδευτικής και κοινωνικής εμπειρίας και αγωγής.

Σε άλλο σημείο ο Freire αναφέρει, *η τραπεζική μέθοδος ενισχύει άμεσα ή έμμεσα τη μοιρολατρική αντίληψη των ανθρώπων για την κατάσταση τους* (Freire 1974:95), βλέπουμε στις ιδέες του Freire για την εκπαιδευτική διαδικασία, παραλληλισμό με τις διατυπώσεις άλλων επιστημόνων σχετικά με τον χώρο και την στάση που κρατάει ο κόσμος απέναντι στα χωρικά ζητήματα. *Μας παρακινεί συνεπώς να συνειδητοποιήσουμε ότι η πόλη δεν είναι αποτέλεσμα της μοίρας αλλά της στάσης των ανθρώπων απέναντί της σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο* (Σαμαρτζής και Παναγιωτάτου (επιμ.) 2012:66-67), *η ταυτότητα ενός χώρου δεν είναι αποτέλεσμα της μοίρας, αλλά της στάσης των ανθρώπων απέναντί του* (Μάρκου et al., 2013:10). Αν όμως έχουμε εκπαιδευτεί, ή έχουμε αφεθεί στην μοίρα, από το ίδιο το σύστημα διαπαιδαγώγησης, έτσι ώστε να νιώθουμε «αδύναμοι» ή ανεκπαιδευτοι, να αντιτάξουμε συλλογικές και ατομικές δράσεις χειραφέτησης, δεν είναι αναμενόμενο να προβάλουμε κάποια μοιρολατρική αντίληψη για την τοποθέτησή μας στον χώρο; *Μια εκπαίδευση που στοχεύει στην ελευθερία, δεν μπορεί να υπάρξει παρά μόνο διαμέσου της άσκησης αυτής της ελευθερίας* (Καστοριάδης 2012:22). Ο Κορνήλιος Καστοριάδης αντιπαραβάλλει αυτές τις σκέψεις στην θέσμιση της κοινωνίας, θεωρώντας πως μια αυτόνομη κοινωνία θα πρέπει να είναι μια κοινωνία που ξέρει πως οι θεσμοί της και οι νόμοι της είναι δικό της έργο και δικό της προϊόν. *Κατά συνέπεια μπορεί να τους αμφισβητήσει και να τους αλλάξει*. Όμως από την στιγμή που η κοινωνία δεν έχει την απαιτούμενη παιδεία και τους κατάλληλους θεσμούς που θα την συνοδέψουν, εν τέλει η θέσμισή της που είναι δημιουργήμα της ίδιας, τίθεται από την κοινωνία ως *δεδομένη από κάποιον άλλον, από μια υπερβαίνουσα πηγή* και εν τέλει η ίδια *αλλοτριώνεται μέσα στο δικό της προϊόν που είναι οι θεσμοί* (Καστοριάδης 1987:131, 2012:22-23). Αφού όμως το χωρικό στην εκπαιδευτική διαδικασία προσεγγίζεται ως κάτι αποσπασματικό και κλειστό και αφήνεται στην μοίρα, τότε αναπόφευκτα ο άνθρωπος θα τείνει να προσαρμόζεται στον κόσμο αποσπασματικά και να ενεργεί μέσα στις επίσημες διαδικασίες με τον ίδιο τρόπο. Καταλαβαίνουμε ότι ο χώρος ως σημείο εκκίνησης για αναζήτηση άλλων χώρων και επομένως νέων κοινωνικών διεργασιών οφείλει να είναι το πεδίο ανάγνωσης, μάθησης και εξερεύνησης προς μια κατεύθυνση ανοικτή για την κοινωνική χειραφέτηση.

Σε αυτό το κεφάλαιο ξεκινήσαμε από το ίδιο σημείο και καταλήξαμε ξανά πίσω, αυτήν την φορά με μια πιο συνθετική εικόνα. Θεωρώ και πιστεύω ότι μέσα από τις παραπάνω διατυπώσεις μαζί με όλο το κεφάλαιο που τις ακολουθεί, κατάφερα να κάνω στον αναγνώστη

αντιληπτό, όπως και σε μένα κυρίως, ό,τι χώρος και παιδεία δεν είναι έννοιες ανεξάρτητες. Είναι έννοιες άμεσα συσχετιζόμενες και αλληλεμπλεκόμενες και ως έτσι πρέπει να τις κοιτάμε σε κάθε χωρική προσπάθεια που στόχο έχει να βελτιώσει τις κοινωνικές σχέσεις και συνθήκες. Το χωρικό δεν δύναται να βελτιώσει τις συνθήκες διαβίωσης και τις κοινωνικές σχέσεις, όσο δεν ακολουθείτε από την εκπαιδευτική διαδικασία που εστιάζει σε αυτό. Επομένως εάν επιθυμούμε αλλαγές στον χώρο που να είναι δημοκρατικές, δίκαιες και με επίκεντρο τον άνθρωπο, πρωτίστως πρέπει να κοιτάζουμε στην χωρική εκπαίδευση και έπειτα στον σχεδιασμό του χώρου. Ως εκ τούτου οφείλουμε να βρούμε τρόπους και δράσεις που να μπορούν να υποστηρίξουν τις παραπάνω διατυπώσεις και ο μοναδικός τρόπος είναι μέσα από πειραματικές προσπάθειες επί του πεδίου, αναπτύσσοντας διαύλους επικοινωνίας με τους ανθρώπους που απαρτίζουν τον χώρο, φέρνοντας στο προσκήνιο τις δικές τους αφηγήσεις και οπτικές, δημιουργώντας εκπαιδευτικές πρακτικές που θα ενεργοποιήσουν τα αντανακλαστικά αυτά που θα βοηθήσουν τους ανθρώπους να οικειοποιηθούν τον χώρο, συλλογικά. Κάνοντας κατανοητό ότι το χωρικό θα πρέπει να γίνει αντιληπτό ως καταλυτικός μηχανισμός ανάγνωσης, ερμηνείας, επικοινωνίας και κοινωνικής ενδυνάμωσης της κοινωνίας. Το χωρικό θα πρέπει να γίνει αντιληπτό εκπαιδευτικά ως κάτι που συνδιαμορφώνει, ως ενεργό πεδίο για την συνδιαμόρφωση.

Η πορεία της έρευνας μου έδωσε το περιθώριο να υποστηρίξω ότι προκειμένου να είμαστε σε θέση να συμμετέχουμε ενεργά στα ζητήματα του χώρου που αφορούν την ζωή μας θα πρέπει ο κοινωνικός διάλογος που εστιάζει στο χωρικό και δημιουργεί τις συνθήκες «γνώσης» να εκκινεί από την παιδική ηλικία. Ταυτόχρονα μέσα από αυτές τις οπτικές κατανόησα ότι ο χώρος των παιδιών και των μεγάλων τείνει προς έναν ενιαίο χώρο, καθώς πρακτικές και αντιλήψεις συνδέονται. Επομένως για να γίνουν αντιληπτές και να αντιμετωπισθούν οι πολλαπλές χωρο-κοινωνικές ιεραρχίες ως διαπραγματεύσιμες αντιθέσεις θα πρέπει να εστιάσουμε στον χώρο των παιδιών και ταυτόχρονα να φέρουμε στην επιφάνεια το γεφύρωμα που συνδέει το παιδί με τον ενήλικα, κάνοντας ορατές κυρίαρχες αντιλήψεις, επανανοηματοδοτώντας τις χωρικο-κοινωνικές μεταβλητές και σταθερές μέσα από τα μάτια των παιδιών, ενδυναμώνοντας τελικά την θέση του ανθρώπου στον χώρο μέσα από μια εκπαιδευτική προσέγγιση που αντιλαμβάνεται τον χώρο ως ενιαίο.

4. Πράξεις στο Πεδίο – Από την τοποθέτηση στην υλοποίηση, μέσα από την ιχνηλάτηση

Η έρευνα πεδίου έχει διαστρωθεί σε 3 σκέλη και έχει ξεκινήσει από το έτος 2020. Τα δύο αρχικά σκέλη έχουν πραγματοποιηθεί σε εξάρτηση αφενός μεταξύ τους, αφετέρου με τα κεφάλαια βιβλιογραφικής εμβάθυνσης, στις συμμετοχικές διαδικασίες και στην εκπαιδευτική διαδικασία σε σχέση με το χωρικό. Μέσα από την παραπάνω αλυσιδωτή αλληλεμπλοκή μεταξύ βιβλιογραφίας και πειραματικής εμπειρικής διερεύνησης δημιουργήθηκε το οικοδόμημα προς το τελευταίο στάδιο του πειράματος στον χώρο των παιδιών το οποίο και το ονομάτιστα ως «Οι Χάρτες των παιδιών, μέσα από τα μάτια των παιδιών». Είναι κατανοητό ότι και το τελευταίο στάδιο της έρευνας είναι εξαρτημένο από όλα τα προηγούμενα μέρη της αφήγησης. Στην παρούσα εργασία θεώρησα το χωρικό ως καταλυτικό μηχανισμό ερμηνείας, εκπαίδευσης, ανάγνωσης και κοινωνικής ενδυνάμωσης. Κάτω από αυτήν την διατύπωση πραγματώθηκαν και όλοι οι πειραματικοί διασκελισμοί που στόχο είχαν αφενός να συνθέσουν «τμήματα» για την πολλαπλή εικόνα για τις κυρίαρχες αντιλήψεις που υφίστανται, αφετέρου να αναδείξουν οδούς προς την μετατόπιση αυτών. Μέσα από μια εκπαιδευτική διαδικασία που κεντροβαρίζεται στην χωρική μεταβλητή, ενδυναμώνοντας τελικά την χωρικό-κοινωνική ταυτότητα του ατόμου, ατομικά και κυρίως συλλογικά, μέσα από την σύνδεση και την οικειοποίηση του ανθρώπου με τον χώρο. Πάνω σε αυτές τις σκέψεις και καθώς έγινε κατανοητό ότι υπάρχει απαίτηση μιας κοινωνικής πλατφόρμας που να εκκινεί διαλόγους με έναυσμα το χωρικό, δημιουργήθηκε στα πλαίσια εξέλιξης του πειράματος η κοινωνική διαδικτυακή πλατφόρμα “Κοινωνική Πλατφόρμα Διάδρασης & Συνέργειας”³⁵. Κατέληξα στον χώρο των παιδιών προσπαθώντας να κατανοήσω καλύτερα τις κυρίαρχες αντιλήψεις αλλά ταυτόχρονα μέσα από τις ματιές των παιδιών να εντοπίσουμε νέες διαδρομές προς μια διαφορετική προσέγγιση, για την εκπαίδευση και την κοινωνική ενδυνάμωση.

4.1. Πρώτοι πειραματικοί διασκελισμοί υλοποίησης. Πλέγματα στο πεδίο

Περνώντας στην υλοποίηση της έρευνας, σχεδιάστηκαν και πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικό προσωπικό της 1^{ης}βάθμιας και 2^{ης}βάθμιας εκπαίδευσης την περίοδο 2020 - 2021³⁶, κυρίως στην ευρύτερη περιοχή του Δήμου Ωρωπού, προκειμένου να εντοπίσω τα πρώτα ίχνη συσχετίσεων μεταξύ του χωρικού και της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνθέτοντας την πειραματική εικόνα με την βιβλιογραφική εμβάθυνση των προηγούμενων κεφαλαίων. Από την παραπάνω διερεύνηση που έκανα, όπως θα δείτε και εκτεταμένα μέσα στο κείμενο, ανέδειξα ζητήματα λίγο πολύ γνωστά στον ελληνικό και όχι μόνο, εκπαιδευτικό χώρο σχετικά με το χωρικό εκπαιδευτικό προφίλ. Μια εκπαιδευτική κουλτούρα αποσχισμένη από την κοινωνική πραγματικότητα, δομημένη σε ένα σύστημα διχοτόμησης και δυαδικότητας όπου αντιλαμβάνεται την εκπαιδευτική διαδικασία ως μια κατάσταση «κατάθεσης» γνώσης αναπαράγοντας ηγεμονικές, ιεραρχικές, και καταπιεστικές σχέσεις. Οπου ο δάσκαλος (ως αφηγητής) καταθέτει την πραγματικότητα σαν αυτή να ήταν στατική, ακίνητη, χωρισμένη σε στεγανά και ο μαθητής γίνεται αντιληπτός ως δοχείο κατάθεσης γνώσεων, ως θεατής στον κόσμο και όχι ως αναδημιουργός. Αφήνοντας το χωρικό ζήτημα στην μοίρα, αποσχισμένο από οποιαδήποτε δομημένη εκπαιδευτική διαδικασία, δίνοντας σημασία στην ηχηρότητα των λέξεων και όχι στην

³⁵ Βλ. στο www.radmunity.com

³⁶ Σχετικά με την συγκεκριμένη πειραματική διαδικασία βλέπε Μπαρδάκας Δ. (2021), *Μια εκπαιδευτική διαδικασία για την ενίσχυση της Κοινωνικής Διάσπασης της Κοινωνίας*, μεταπτυχιακή εργασία στο μάθημα «Το ζήτημα της μεθοδολογίας και της θεωρίας στον σχεδιασμό του χώρου», του ΔΠΜΣ «Πολεοδομία και Χωροταξία», Αθήνα, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο και Παράρτημα 7.1, σελ. 98.

μεταμορφωτική τους δύναμη. Μια διδακτική προσέγγιση στηριγμένη στην χρονική ρύθμιση και τον χωρικό περιορισμό.

Προκειμένου να συνδέσω και να διευρύνω τα παραπάνω ευρήματα με εμποδωμένες πρακτικές σχετικά με την συμμετοχή στον χώρο κάτω από το πρίσμα της αγωγής στο χωρικό, σχεδιάστηκε πείραμα επί του πεδίου καταρχήν με ενήλικες εθελοντές, συνδυάζοντας ημιδομημένες συνεντεύξεις, χαρτογραφική εφαρμογή αποτύπωσης³⁷ και ερωτηματολόγιο. Η συγκεκριμένη πειραματική εφαρμογή πραγματοποιήθηκε αποκλειστικά στην περιοχή του Δήμου Ωρωπού με σημείο εκκίνησης της έρευνας τον Φεβρουάριο του 2021³⁸, ενώ παραμένει ανοιχτή ως και σήμερα μετατρέποντας την χαρτογραφική εφαρμογή σε μια διαδικτυακή κοινωνική πλατφόρμα χαρτογράφησης αναρτημένη σε ηλεκτρονικό ιστότοπο³⁹. Η βιβλιογραφική εμβάθυνση, μαζί με την επαφή με τους ενήλικες εθελοντές έκανε κατανοητό ότι είναι απαραίτητο η πληροφορία να είναι ορατή, προσβάσιμη και διαθέσιμη προς όλους και για όλους. Το ίδιο και η παραγωγή πληροφορίας. Γι' αυτόν τον λόγο ο ερευνητής αποφάσισε να δημιουργήσει τον διαδικτυακό ιστότοπο, ως έναν χώρο που δίνει την ορατότητα και την συνέχεια στην παραγωγή χωρικής πληροφορίας από τα κάτω. Αξίζει να σημειωθεί ότι αν και το συγκεκριμένο πείραμα έλαβε μέρος πριν 2 χρόνια, η καταγραφή της πληροφορίας και η πάροδος του χρόνου έκανε κατανοητή την σημασία της «διαχρονικής εποπτείας». Είδαμε ότι για κάποιες ομαδοποιημένες καταγραφές που έκαναν οι κάτοικοι όπως την ανάγκη προστασίας του πεζού στο παραλιακό τμήμα, ή, την ανάγκη χωροθέτησης πάρκινγκ, έπειτα από κάποια χρονική περίοδο η δημοτική αρχή πραγματοποίησε τα αντίστοιχα έργα.⁴⁰ Επομένως πράγματι θα μπορούσε αυτή η κοινωνική πλατφόρμα να αποτελεί ένα μέσο χωρικής αξιολόγησης και εποπτείας από τα κάτω. Η πραγμάτωση της παραπάνω ερευνητικής διαδικασίας ως μια πρακτική αξιολόγησης του χώρου και ανάδειξης των αναγκών έκανε από κοινού κατανοητό με τον συμμετέχοντα τα πιθανά οφέλη που υπάρχουν σε μια τέτοια διαδικασία για την κοινωνική ενδυνάμωση, φέρνοντας ταυτόχρονα στο προσκήνιο εκπαιδευτικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά αλλά και τις υπάρχουσες ελλείψεις και αδυναμίες απέναντι στην χωρο-κοινωνική αγωγή και κριτική. Ταυτόχρονα έγινε κατανοητή η σπουδαιότητα της καταγραφής μέσω της χαρτογράφησης ως εργαλείο συσχέτισεων.

Το συγκεκριμένο εγχείρημα με προσανατόλισε στο να σκεφτώ πως θα μπορούσε η παραπάνω πειραματική διαδικασία να ενσωματωθεί σε μια καθημερινή πρακτική συμμετοχής στον χώρο και να προστατευθεί θεσμικά, στοχεύοντας σε μια πρακτική που εστιάζει στην αγωγή και στην κριτική στο «χωρικό». Κάτω από αυτό το πρίσμα πραγματοποιήθηκε η βιβλιογραφική εμβάθυνση του κεφαλαίου 2. Από την ενδελεχή έρευνα στο θεσμικό πλαίσιο και στο πρακτικό επίπεδο εφαρμογής των συμμετοχικών διαδικασιών μαζί με τις ενδείξεις της έρευνας πεδίου, κατάλαβα ότι η συμμετοχική διαδικασία δεν είναι κάτι που μπορεί να προκαθοριστεί θεσμικά αλλά είναι μια εξελικτική διαδικασία που προκύπτει από συσσωρευμένη γνώση και που προφανώς δεν μπορεί να προκύψει αποσπασματικά και ξαφνικά μέσα στην ζωή του ανθρώπου, όπως επιχειρείτε να πραγματωθεί στην πράξη, οδηγώντας τελικά στο αναπόφευκτό της αδράνειας και του ατομοκεντρισμού. Απεναντίας η πορεία της έρευνας μου έδωσε το περιθώριο να υποστηρίξω ότι προκειμένου να είμαστε σε θέση να συμμετέχουμε ενεργά στα ζητήματα του χώρου που

³⁷ Χρησιμοποιήθηκε η εφαρμογή “map marker” για να γίνουν οι καταγραφές με χρήση κινητού και η εφαρμογή “zeemaps” για να δημιουργηθεί ένας ορατός – προσβάσιμος – δυναμικός χάρτης.

³⁸ Για περαιτέρω πληροφορίας σχετικά με την συγκεκριμένη πειραματική πληροφορία βλέπε Μπαρδάκας, Δ. και Τσούμας, Γ. (2021), *Αναζητώντας τα μικροουστήματα που δομούν τον χώρο. Μια κοινωνική πρακτική για την επανοικειποίηση του χώρου και τη συλλογική συνύπαρξη*, μεταπτυχιακή εργασία στο μάθημα: Χωρικές, Οικονομικές, Κοινωνικές και Πολιτισμικές Διαστάσεις της Ανάπτυξης και του Σχεδιασμού, του ΔΠΜΣ Πολεοδομίας και Χωροταξίας, της Σχολής Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, ΕΜΠ, όπως και Παράρτημα 7.2, σελ. 101.

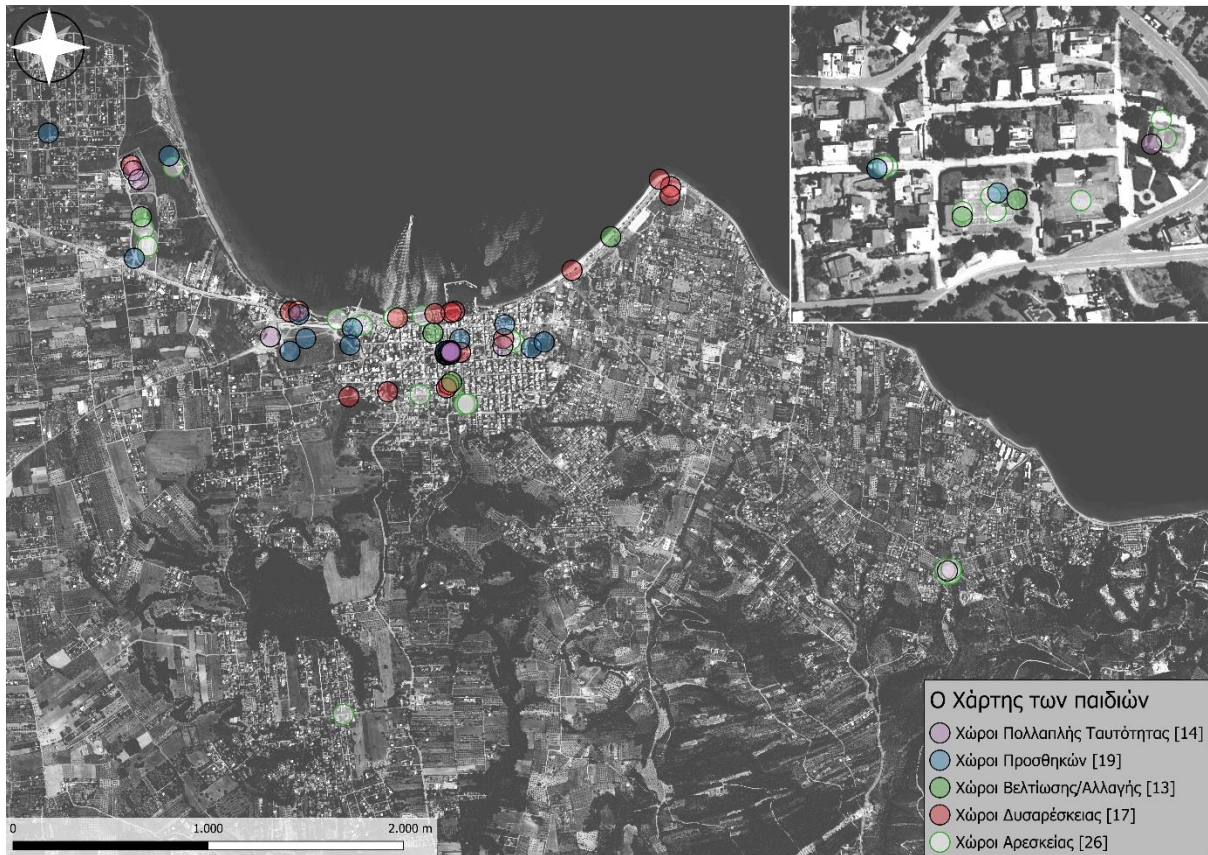
³⁹ www.radmunity.gr

⁴⁰ Σχετικά με τις καταγραφές δημιουργήθηκαν χάρτες καταγραφών ενήλικων εθελοντών, βλ. παράρτημα Χάρτες Καταγραφών Ενήλικων Εθελοντών, Παράρτημα 7.2.5, σελ. 104

αφορούν την ζωή μας θα πρέπει ο κοινωνικός διάλογος που εστιάζει στο χωρικό και δημιουργεί τις συνθήκες «γνώσης» να εκκινείτε από την παιδική ηλικία.

4.2. Σχεδιασμός πειράματος: Ο χώρος των παιδιών μέσα από τα μάτια των παιδιών

Μετατρέποντας τον χώρο σε παιχνίδι και την κριτική του χώρου σε στιγμές χαράς



Χάρτης 1: Ο Χάρτης των Παιδιών

Ο σχεδιασμός του πειράματος επαφής με τα παιδιά στηρίζεται σε όλη την προεργασία που έχω ήδη πραγματοποιήσει και δεν είναι ανεξάρτητος από την υπόλοιπη ερευνητική διαδρομή, αλλά προσεγγίζεται μέσα από μια ενιαία προσέγγιση σε πλήρη διεπαφή με τα διάφορα στάδια εμβάθυνσης της βιβλιογραφίας και της πειραματικής εμπειρικής διερεύνησης που έχει ήδη πραγματοποιηθεί. Η σύνθεση από την προϋπάρχουσα έρευνα βάζει ως οδηγούς μια διαδικασία που στοχεύει στην κατεύθυνση του βλέμματος στον χώρο ως μια άλλη μορφή κοινωνικού διαλόγου, στην κριτική και αξιολόγηση του χώρου, στην δυνατότητα καταγραφής, χαρτογράφησης, πρόσβασης και ορατότητας της παραγόμενης πληροφορίας προς όλες τις κατευθύνσεις και σε μια συλλογική αμφίδρομη διαδικασία από «κοινού κατανόησης» σχετικά με το χωρο-εκπαιδευτικό και κοινωνικό προϊόν. Τα παραπάνω μπαίνουν υπό το πρίσμα κατεύθυνσης προς μια παιδαγωγική αναγνώριση της μάθησης ως “κοινόχρηστου χώρου”, όπου η γνώση προέρχεται ως συλλογική δέσμευση ανταλλαγής, σε αντίθεση με μια δομημένη και μονόδρομη μεταφορά από πάνω προς τα κάτω, φέρνοντας το χωρικό ως θεμελιακό μηχανισμό ανάγνωσης και την χαρτογράφηση ως απαραίτητο εργαλείο συσχέτισης και «συνέχισης» του έργου.

Ο σχεδιασμός του πειράματος στηρίζεται και συνομιλεί με ήδη προϋπάρχουσες έρευνες παίρνοντας έμπνευση από εργασίες άλλων ερευνητών (βλ. υποκεφάλαιο 3.2.3, και ιδίως

προσεγγίσεις της Ειρήνης Μίχα), ακολουθώντας μια διαδρομή σχεδίασης προσπαθώντας να εκκινηθεί μια εκπαιδευτική διαδικασία που αντιλαμβάνεται τον χώρο ως κάτι που συνδιαμορφώνεται μέσα από πλέγματα κοινωνικών σχέσεων και τον χώρο ως καταλυτικό στοιχείο ανάγνωσης των κοινωνικών σχέσεων, ως πεδίο για την συνδιαμόρφωση. Μέρος του σχεδιασμού μάλιστα στηρίζεται στο πρίσμα των προσεγγίσεων της Doreen Massey σχετικά με την πολλαπλή ταυτότητα του τόπου, προσεγγίζοντας τον χώρο ως ανοιχτό και υπό συνεχή διαπραγμάτευση και τις σχέσεις εντός αυτού ως *σχέσεις-μεταξύ*, σε μια προσπάθεια άμβλυσης αντιλήψεων που κεντροβαρίζονται στο μέσα και στο έξω, στο εντός και στο εκτός, μια αντίθεση στο «εμείς» και «αυτοί». Κατανοώντας τον χώρο ως *σχέσεις-μεταξύ* φέρνοντας στο προσκήνιο και σκιαγραφώντας, πάντα υπό μια εκπαιδευτική προσέγγιση, τους δεσμούς οποιουδήποτε τύπου, μεταξύ ενός τόπου και του υπόλοιπου κόσμου, στοχεύοντας στην αντιμετώπιση ρατσιστικών και λοιπών διακρίσεων. Πιο συγκεκριμένα η Doreen Massey (Massey 1994) μας παρουσιάζει εύγλωττα ένα ανάπτυγμα σκιαγράφησης και ανάλυσης για τους δεσμούς, τις σχέσεις και τα δίκτυα που υπάρχουν σε έναν τόπο και στον υπόλοιπο κόσμο, πιο συγκεκριμένα για έναν από τους τόπους της, το Κίλμπορν. Με αυτόν τον τρόπο κάνει κατανοητό ότι η ιδιαίτερη φυσιογνωμία ενός τόπου, ενός τόπου που σε καμία περίπτωση δεν είναι στατικός και δεν θα πρέπει να γίνεται αντιληπτός με όρια, είναι ακριβώς η τομή των πολλαπλών συναντήσεων και σχέσεων που συναντιούνται στον συγκεκριμένο χώρο. Κάθε τόπος μέσα από την οπτική της γίνεται αντιληπτός μέσω των κοινωνικών σχέσεων που συνδέει, σχέσεις που και αυτές με την σειρά τους έχουν πολλαπλή ταυτότητα. Οι τόποι λοιπόν δεν διαθέτουν μονολιθικότητα, αλλά αναπαράγονται διαρκώς από τις ιδιαίτερες *διαπλοκές* κοινωνικών σχέσεων, ευρύτερων και πιο συγκεκριμένων. Το σύνολο των σχέσεων *αντιδρά με τη συσσωρευμένη ιστορία του τόπου αντλώντας τελικά ένα πρόσθετο στοιχείο ιδιαιτερότητας*. Επομένως ακολουθώντας την οπτική της Doreen Massey, τοποθετώντας την σε ένα πλαίσιο εκπαιδευτικής οπτικής και διαδικασίας, ίσως έχουμε την δυνατότητα να στραφούμε σε μια αγωγή που αναγνωρίζει το πολλαπλό και το διαφορετικό, το αποδέχεται και εξελίσσεται πάνω σε αυτό. Κατανοώντας ότι η μοναδικότητα του τόπου, είναι ακριβώς αυτή η σύνδεση που έχει με τους διάφορους άλλους τόπους, με τους διάφορους πιθανούς τρόπους, μια κατανόηση που κάνει αντιληπτό ότι τελικά το διαφορετικό δεν είναι απειλητικό στην ταυτότητα μας, αλλά είναι ακριβώς αυτό που διαμορφώνει την ταυτότητά μας. Ένα οικοδόμημα αντίθετο προς την *μονολιθικότητα* και την αναγνώριση των σχέσεων ως εντός και εκτός, ως μέσα και έξω. Εξάλλου η ίδια τονίζει ότι η πρόκληση είναι να μεταχειριστούμε τις αντιθέσεις μέσα από τις οποίους συγκροτούνται όρια και κανόνες ως *πιθανές χράνες* της δημοκρατικής σφαίρας. Αντί να προσπαθούμε να διαγράψουμε τα ίχνη εξουσίας και αποκλεισμού, η δημοκρατική πολιτική απαιτεί να αναδειχθούν, να γίνουν ορατά ώστε να εισέλθουν στο πεδίο της αμφισβήτησης. Λαμβάνοντας υπόψη την προσέγγιση της Doreen Massey, δόθηκε ειδική βαρύτητα στον σχεδιασμό της έρευνας σε μια προσπάθεια οικοδόμησης την κατανόησης της πολλαπλής ταυτότητας του τόπου. Γνωρίζοντας ήδη από την προγενέστερη έρευνα αλλά και από την βιβλιογραφία τα οφέλη της χαρτογράφησης (Στρατηγέα 2015, Nordin and Berglund 2010, Bugs, Granell, Fonts, Huerta and Painho 2009) αλλά και το γεγονός ότι τα παιδιά στην ηλικία που αντιστοιχεί στην Πέμπτη Δημοτικού και άνω έχουν βασικές γνώσεις κατανόησης χάρτη⁴¹, αποφάσισα να δομήσω ένα ποιοτικό ερωτηματολόγιο εξαρτημένο από επισυναπτόμενους χάρτες που εστίαζαν σε μικρό κλίμακα σε διάφορους αστικούς και περιβαλλοντικούς θύλακες του Δήμου Ωρωπού. Οι επισυναπτόμενοι χάρτες (8 διαφορετικοί τμήματα της ευρύτερης περιοχής του Δήμου), επεξεργάστηκαν κάνοντας ορατά σημεία-κλειδιά του εκάστοτε θύλακα, προκειμένου να βοηθήσω τα παιδιά να προσανατολιστούν καλύτερα πάνω στο χαρτογραφικό υπόβαθρο σχετικά με την θέση που βρίσκονται και να γίνει πιο εύκολη η αποτύπωση (βλ. Χάρτης 2).

⁴¹ Βλέπε σχετικά Β. Φιλιππακοπούλου και Β. Νάκος, *Παιδιά και Χαρτογραφία*, εργαστήριο χαρτογραφίας, Σχολή Αγρονόμων Τοπογράφων, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, (ανακτήθηκε: 10/9/2023 στο http://users.ntua.gr/bnakos/Children_and_Mapping.html)



Χάρτης 2: Υπόδειγμα επεξεργασμένου χάρτη θύλακα 1^ο ερωτηματολογίου σχετικά με την υποστήριξη στην χαρτογράφηση των παιδιών

Η επιλογή των 8 συγκεκριμένων θυλάκων δεν ήταν τυχαία. Πρώτον ο γράφων γνωρίζει την περιοχή και τα διάφορα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της που ελκύουν ή απωθούν το βλέμμα ή, που μπορεί να δημιουργήσουν διάφορα πιθανά ερεθίσματα σκέψεων, συναισθημάτων, κτλ. Προφανώς όμως ο γράφων έχει διαφορετική ηλικία από τα παιδιά και επομένως δεν μπορεί να γνωρίζει επακριβώς ποια σημεία προκαλούν πάντα το ενδιαφέρον ή, την απώθηση ανεξαρτήτως της αστικής ποιότητας του εκάστοτε μέρους. Ακόμα και στην περίπτωση όμως που ο ερευνητής ήταν στην ίδια ηλικία με την ομάδα πληθυσμού που θέλει να παρατηρήσει, θα ήταν άτοπο να θεωρήσω ότι γνωρίζω τα πιθανά μέρη ενδιαφέροντος του κάθε ανθρώπου, επειδή πολύ απλά γνωρίζω την περιοχή είτε ερευνητικά, είτε πρακτικά. Ήδη μέσα από τις προσεγγίσεις της Doreen Massey έχουμε δεχθεί ότι ο κάθε τόπος βιώνεται διαφορετικά από τον κάθε άνθρωπο (Massey 1994:6). Γυ' αυτόν τον λόγω πραγματοποιήθηκε έρευνα παρατήρησης στο πεδίο στην προσπάθεια χαρτογράφησης πιθανών τόπων συνάντησης των παιδιών, όπως επίσης πραγματοποιήθηκε επικοινωνία με δασκάλους/ες της περιοχής, στην προσπάθεια να εντοπίσουμε πιθανούς χώρους που χρήζουν εστίασης, καθώς τα παιδιά τους αντιλαμβάνονται ως ιδιαίτερους ή καθώς περνάνε χρόνο εκεί. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργήθηκαν οι 8 συγκεκριμένοι θύλακες σε ένα πλαίσιο σημείο συνάντησης των παιδιών, σημείων με ιδιαίτερο ενδιαφέρον ή χώρων καθημερινού βιώματος.⁴²

Η επιλογή της ευρύτερης περιοχής του Δήμου Ωρωπού προκύπτει κυρίως από την πρακτική διευκόλυνση προς την πλευρά του ερευνητή. Ωστόσο η ίδια η πρακτική που προτείνω δεν αναζητεί συγκεκριμένες χωρικοκοινωνικές παραμέτρους για να εφαρμοσθεί και να διεισδύσει, αλλά είναι μια οπτική αγωγής και κουλτούρας ανεξαρτήτως χωρικοκοινωνικού ανάγλυφου, που κυρίως τοποθετεί το χωρικό ως καταλυτικό μηχανισμό ανάγνωσης και ενδυνάμωσης. Πέραν αυτών, τόνισα ήδη ότι ακολουθώ προσεγγίσεις της Doreen Massey, κάτω από αυτήν την οπτική η «ανάγκη» να αναγάγω την επιλογή περιοχής

⁴² Σχετικά με τις περιοχές εστίασης βλ. παράρτημα, υποκεφάλαιο: «Θύλακες εστίασης της χαρτογράφησης», σελίδα 67

μελέτης σε σχέση με κάποιες γεωγραφικές παραμέτρους και όρια θα ήταν παράδοση απέναντι στην οπτική ότι ο χώρος δεν έχει όρια. Με τον ίδιο τρόπο λοιπόν γίνεται αντιληπτή και αυτή η πειραματική διαδικασία, χωρίς απαίτηση ή στόχευση στα γεωγραφικά όρια, αλλά ακριβώς στην υπέρβαση αυτής της αντίληψης. Τώρα για τους αναγνώστες που θα επιζητούσαν αγωνιωδώς την συσχέτιση της περιοχής μελέτης με χωροκοινωνικές παραμέτρους έχει πραγματοποιηθεί ενδελεχής έρευνα από τον γράφοντα στο στάδιο της προ – έρευνας για τα χωρικο-κοινωνικά χαρακτηριστικά της περιοχής⁴³. Ο Ωρωπός αποτελεί τοποθεσία με αρχαιολογική σημασία, σύνορο της Αττικής, σε άμεση συν-εξάρτηση με την Αθήνα, με τον κεντρικό οικισμό των Νέων Παλατιών να έχει δημιουργηθεί από πρόσφυγες⁴⁴. Ο Ωρωπός ταυτόχρονα αποτελεί λιμάνι και άρα κέντρο εισόδου/εξόδου σε άλλους τόπους και διαθέτει αυξημένο ποσοστό κατοίκων αλλοδαπής καταγωγής.⁴⁵ Η σταθερή και διαχρονική συνύπαρξη, γειτνίαση και συνεργασία με ανθρώπους άλλης καταγωγής πέραν της ελληνικής υφίσταται πλέον 40ετίας. Ο Ωρωπός λοιπόν, ως κατεξοχήν μέρος πολλαπλής ταυτότητας και πολλαπλών κοινωνικών δικτύων που ατενίζουν τον χώρο με «σχέσεις» σε ακτίνα που ξεπερνάει κατά πολύ το «περιχαρακωμένο» τοπικό, με την διακριτή του ταυτότητα μέσα από το σύνολο σχέσεων που *αντιδρά με την συσσωρευμένη ιστορία του τόπου*, διαμορφώνοντας την σημερινή τοπική του ταυτότητα ως *επάλληλα στρώματα από διαδοχικά πλέγματα κοινωνικών δεσμών*, ενδεικνύεται ακριβώς γι' αυτήν την μελέτη που επιχειρούμε να πραγματοποιήσουμε.

Η επιλογή παιδιών που εμπίπτουν στην ηλικιακή βαθμίδα μεταξύ Πέμπτης Δημοτικού έως και Β' Γυμνασίου έγινε με το σκεπτικό ότι παιδιά μικρότερης ηλικίας ενδέχεται να μην είναι σε θέση να κατανοήσουν χαρτογραφικό υπόβαθρο,⁴⁶ όπως και να μην έχουν χαρτογραφήσει με την κυριολεκτική έννοια της λέξης, τους διάφορους χώρους στους οποίους υπάρχουν και διαπερνούν. Από την άλλη παιδιά μεγαλύτερης τάξης θεωρήθηκε ότι αφενός θα ακολουθούν πιο «απαιτητικό» εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχετικά με τις εκπαιδευτικές τους υποχρεώσεις, αφετέρου σε αυτές τις ηλικίες πλέον το παιδί θα έχει διαμορφώσει μια χωρικο-κοινωνική ταυτότητα πιο οριοθετημένη, έχοντας προσαρμοστεί κοντά στα πρότυπα της «ενήλικης» ζωής. Έτσι θεωρήθηκε ότι θα ήταν μια έρευνα που θα πλησίαζε στην ήδη προϋπάρχουσα,⁴⁷ στον χώρο της ενήλικης ζωής με εμποδισμένες πλέον πρακτικές που την ακολουθούν. Οι παραπάνω σκέψεις προέκυψαν από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με τους εκπαιδευτικούς 1^οβάθμιας και 2^οβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι με προσανατόλισαν σε αυτήν την ηλικιακή ομάδα και από την βιβλιογραφία που παρουσίασα στο προγενέστερο κεφάλαιο⁴⁸.

Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου έγινε σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό και αρχαιολόγο-ιστορικό Δωροθέα Ροκάκη. Η συμβολή της ήταν καθοριστική στην κατάλληλη διαμόρφωση των ερωτήσεων προκειμένου να είναι εφικτό να εδαφοποιηθούν στην ηλικιακή ταυτότητα των παιδιών. Επίσης συνέβαλε καθοριστικά και στο νόημα των ερωτήσεων βοηθώντας στην χωρική και εκπαιδευτική συνύπαρξη των ερωτήσεων. Αποφάσισα να χωρίσω το πείραμα σε 2 διαδοχικές φάσεις με δυο διαδοχικά ερωτηματολόγια. Η πρώτη φάση είχε στόχο την 1^η επαφή με τα παιδιά για να εντοπίσουμε ενδείξεις σχετικά με το χωρικό-

⁴³ Βλέπε σχετικά: Μπαρδάκας Δ., *Μια εκπαιδευτική διαδικασία για την ενίσχυση της Κοινωνικής Διάστασης της Κοινωνίας*, μεταπτυχιακή εργασία στο μάθημα «Το ζήτημα της μεθοδολογίας και της θεωρίας στον σχεδιασμό του χώρου», του ΔΠΜΣ «Πολεοδομία και Χωροταξία», Αθήνα 2020-2021, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, σελ. 14-15 και Μπαρδάκας Δ., *Διαδικασίες που Επηρεάζουν τον Επίσημο Σχεδιασμό και Διαμορφώνουν την Ποιότητα του Αστικού Χώρου Και Περιβάλλοντος Η περίπτωση του Δήμου Ωρωπού*, μεταπτυχιακή εργασία στο μάθημα «Γεωγραφικές δυναμικές και σύγχρονοι μετασχηματισμοί του ελληνικού χώρου», Αθήνα 2020-21, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, σελ. 5-17

⁴⁴ Βλέπε Ηλιάδης, Θ (2001), *Προκόννησος, Παλάτια, Νέα Παλάτια*, Κοντάρας, Θ. (επιμ), Κοινότητα Νέων Παλατιών, Νέα Παλάτια

⁴⁵ Βλέπε στατιστικά στοιχεία στον διαδικτυακό ιστότοπο: <https://panoramaps2.statistics.gr>, με ποσοστό 13.36%, (ανακτήθηκε: 10/9/2023)

⁴⁶ Βλέπε Β. Φιλιππακοπούλου και Β. Νάκος, *Παιδιά και Χαρτογραφία...*, ορ. cit.

⁴⁷ Βλέπε Στάδιο προ – έρευνας – φάση 2η, σελ.60

⁴⁸ Βλέπε Εκπαίδευση – Παιδεία – Χώρος – Κοινωνία, σελ. 30

κοινωνικό εκπαιδευτικό προφίλ και να φέρουμε στην επιφάνεια ερεθίσματα σχετικά με την πολλαπλή ταυτότητα του τόπου. Αμέσως μετά πραγματοποιήθηκε επεξεργασία των απαντήσεων και των καταγραφών των παιδιών, με την ταυτόχρονη δημιουργία χαρτών με την πληροφορία των παιδιών αυτούσια, μια εργασία με τίτλο «Οι χάρτες των Παιδιών». Μέσα από αυτήν την επεξεργασία προσπάθησα να επικοινωνήσω, να κάνω δηλαδή ορατή και προσβάσιμη την πληροφορία των παιδιών στην τοπική κοινότητα σε μια προσπάθεια ανάδειξης των ιδεών τους προκειμένου να αποκτήσει νόημα η δράση τους και να μην είναι κάτι αφηρημένο ή αποσπασματικό, ακολουθώντας μια οπτική που εστιάζει στην έννοια της «δράσης και της πράξης»⁴⁹. Η δεύτερη φάση πλέον αφορούσε το 2^ο ερωτηματολόγιο στα παιδιά. Επέστρεψα στα παιδιά που είχα πρωτίστως προσεγγίσει παρουσιάζοντας τους χάρτες κατηγοριοποιημένους ανά ερώτηση, αναδεικνύοντας όλη την πληροφορία που είχαν καταγράψει αναλλοίωτη, με μια σειρά επιπρόσθετων ερωτήσεων σε εξάρτηση με τους χάρτες και την διαδικασία σε μια ευρύτερη έννοια. Σε αυτήν την φάση προσπάθησα να εντοπίσω μετατοπίσεις στις απόψεις τους σχετικά με το χωρικό, να ενδυναμώσω την χωρο-κοινωνική τους ταυτότητα μέσα από την «ορατότητα» των σκέψεών τους και να ανατροφοδοτήσω το πείραμα μέσα από την συλλογική εικόνα της πληροφορίας, δημιουργώντας μια αμφίδρομη σχέση, ωθώντας τα παιδιά να επιστρέψουν με νέες σκέψεις μέσα από την συλλογική πλέον κριτική του χώρου, αλλά και να προβληματιστούν πάνω σε αυτές τις προσεγγίσεις. Επιπλέον προσπάθησα να συνεχίσω την διερεύνηση γύρω από την πολλαπλή ταυτότητα, επιχειρώντας μια κριτική ανάλυση της σύνδεσης του τόπου μας με άλλους τόπους, θέτοντας αυτήν την προσέγγιση προς κριτική και στοχασμό στα παιδιά. Τέλος στόχο θα ήθελα να έχω να δώσω το περιθώριο στα παιδιά να επανανοηματοδοτήσουν κυρίαρχες αντιλήψεις, να επανακαθορίσουν την διαδικασία που πρότεινα μέσα από τα θετικά και τα αρνητικά της στοιχεία, αξιολογώντας τελικώς την διαδικασία ως πρακτική.

4.2.1. Πρώτη επαφή με τα παιδιά – πράξη α'

Στο πρώτο μέρος διαμορφώθηκαν οι εξής 5 ερωτήσεις σύμφωνα με τις ερευνητικές βάσεις που έθεσα στην αρχή του κειμένου:

1. *Ανάφερε μας 2-3 χώρους/περιοχές που σου αρέσουν. Για ποιο λόγο τους προτιμάς; Αν μπορείς, δείξε μου τους χώρους στον χάρτη που σου δίνω (για κάθε περιοχή/χώρο που θέλεις να δείξεις, χρησιμοποίησε έναν αριθμό π.χ. 1,2,3).*
2. *Ανάφερε μας 2-3 χώρους/περιοχές που δεν σου αρέσουν. Για ποιο λόγο δεν τους προτιμάς; Αν μπορείς, δείξε μου τους χώρους στον χάρτη που σου δίνω (για κάθε περιοχή/χώρο που θέλεις να δείξεις, χρησιμοποίησε έναν αριθμό π.χ. 1,2,3).*
3. *Θα μπορούσες να κάνεις κάτι εσύ και οι φίλες/φίλοι σου για να αλλάξετε ή βελτιώσετε τους χώρους όπου δραστηριοποιείστε; Αν ναι, τι θα ήταν αυτό; Αν όχι, γιατί;*
4. *Νιώθεις ότι θα ήθελες να προσθέσεις κάτι στην περιοχή που τώρα λείπει; Αν μπορείς δείξε μου στον χάρτη που περίπου βρίσκεται.*
5. *Πιστεύεις ότι υπάρχουν κάποια στοιχεία (πράγματα, χώροι, κλπ.) στον τόπο σου που να συνδέονται με ανθρώπους διαφορετικής καταγωγής, ή με άλλους τόπους, ή με άλλα έθιμα; Μπορείς να δώσεις μερικά παραδείγματα;*

Η εύρεση των παιδιών βασίστηκε στην μέθοδο δειγματοληψίας χιονοστιβάδας. Αρχικά ήρθα σε επαφή με εκπαιδευτικούς στην ιδιωτική εκπαίδευση, επικοινωνήσα τις ιδέες της εργασίας και με προσκάλεσαν κατά την διάρκεια του μαθήματος να μοιράσω τα

⁴⁹ Σχετικά βλέπε την ερευνητική δουλειά της Ιριδας Τσεβρένη (σελ. 47), τις συσχετίσεις του Paulo Freire για τη συσχέτιση της δράσης με τον στοχασμό ως αποτέλεσμα της ουσιαστικής πράξης (Freire 1974: 154,157), την εκπαιδευτική οπτική της πράξης Curnow, J. (2016), *Towards a Radical Theory of Learning, Prefugiration as Legitimate Peripheral Participation*, στο *The Radicalization of Pedagogy*, New York: Rowman & Littlefield)

ερωτηματολόγια στα παιδιά, κάνοντας μια μικρή εισήγηση για το τι ακριβώς ζητούσα και τον σκοπό του ερωτηματολογίου. Η πράξη αυτή πραγματοποιήθηκε συνολικά με 3 εκπαιδευτικούς. Ερχόμενος σε επαφή με τα παιδιά, παρέδιδε περισσότερα ερωτηματολόγια ζητώντας την συμβολή τους στο να τα μοιράσουν σε φίλους και φίλες τους που μπορεί να ενδιαφέρονταν να συμμετέχουν στο πείραμα. Στα παιδιά αρχικά παρουσίασα το πείραμα ως μια εργασία που στόχευε στο να καταγράψουν τις ιδέες τους για τον τόπο που κατοικούν. Επίσης τόνισα ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις και το ζητούμενο είναι ακριβώς να αποτυπωθούν οι σκέψεις τους αυτούσιες, χωρίς φόβο, αλλά ακριβώς ό,τι θα ήθελαν να γράψουν. Οι εκπαιδευτικοί συνέβαλαν στην «παρουσίασή» μου στα παιδιά λέγοντας πως η εργασία στοχεύει στο να κάνει τις πόλεις και τους χώρους καλύτερους μέσα από τα μάτια των παιδιών. Ομολογούμενος, πολύ πιο εύστοχη παρουσίαση της εργασίας από πλευράς των εκπαιδευτικών, καθώς συνέβαλε στην σύνδεση του παιδιού με την εργασία σε ένα πιο «ενδιαφέρον» κλίμα.

Συνολικά στο πείραμα θα συμμετέχουν 13 παιδιά, όπου από αυτά τα 6 θα είναι θηλυκού γένους και τα 7 αρσενικού γένους. Το ηλικιακό εύρος θα είναι από 10 έως και 13 χρονών που εμπίπτει στις τάξεις μεταξύ Ε' Δημοτικού έως και Β' Γυμνασίου. Από αυτά τα 6 παιδιά πάνε Β' Γυμνασίου, το 1 Α' Γυμνασίου τα 4 ΣΤ' Δημοτικού και τα 2 Ε' Δημοτικού.



Γράφημα 8: Ηλικιακή βαθμίδα παιδιών που συμμετείχαν συνάρτηση της τάξης που παρακολουθούν



Γράφημα 9: Βιολογικό Φύλο παιδιών που συμμετείχαν

Όλα τα παιδιά θα καταγράψουν με λόγια και ταυτόχρονα θα αποτυπώσουν επί των χαρτών. Από αυτά, τα δύο παιδιά της Ε' Δημοτικού, φαίνεται ελαφρώς να δυσκολεύονται παραπάνω με την σχεδίασή και άρα τον προσανατολισμό στον χάρτη, ωστόσο καταφέρνουν και αυτά να σημειώσουν πάνω στους χάρτες σχετικά πιο περιορισμένα. Όλα τα παιδιά ωστόσο παραμένουν ευρηματικά και καταγράφουν με σαφήνεια τις σκέψεις τους σχετικά με τον χώρο της περιοχής. Τα παιδιά μάλιστα που είναι μεγαλύτερα της Ε' Δημοτικού καταφέρνουν να προσανατολιστούν στους χάρτες με ευκολία όπως φαίνεται από τις αποτυπώσεις τους. Θα σχολιαστούν όλοι οι προτεινόμενοι θύλακες που παρουσιάστηκαν. Ωστόσο κανένα παιδί δεν θα κοιτάξει έξω από τα γεωγραφικά όρια που του δίνουμε. Κάποιες σκέψεις των παιδιών θα καταγραφούν αποκλειστικά με λόγια και δεν θα εξαρτηθούν από αποτύπωση στον χάρτη. Αποφάσισα να αποτυπώσω στην μετέπειτα επεξεργασία την λεκτική καταγραφή, κάνοντας την καταχώρηση στο κέντρο βάρους του οικισμού στον οποίο θα κατοικεί το παιδί. Κάποια παιδιά σε κάποιες ερωτήσεις θα απαντήσουν ότι δεν έχουν κάποια ιδέα ή κάποια καταγραφή ή δεν σκέφτονται κάποιον χώρο. Ξανά ο γράφοντας με την ίδια λογική στην μετέπειτα επεξεργασία θα αποτυπώσει στον χάρτη την λεκτική τους καταγραφή. Ο στόχος ήταν οι παραγόμενοι χάρτες να έχουν όλη την πληροφορία που τα παιδιά κατέγραψαν, προσδίδοντας ορατότητα σε όλες τις σκέψεις, καθώς όλες οι λεκτικές καταγραφές είτε θετικές είτε αρνητικές προς την εύρεση χώρου είχαν σημαντικό νόημα. Δύο από τα παιδιά που συμμετέχουν στο πείραμα είναι κάτοικοι άλλης περιοχής εκτός Ωρωπού. Γι' αυτά τα παιδιά έγινε προσαρμογή στην δική τους τοπική κλίμακα στους

χωρικούς θύλακες σε μια προσπάθεια να δούμε εάν οι αποτυπώσεις είναι παραπλήσιες λογικής ή κάπως αλλάζουν. Ωστόσο δεν θα υπολογιστούν στις συνολικές καταγραφές και στην μετέπειτα ανάλυση του πειράματος.

Συνολικά τα 11 παιδιά από την περιοχή του Δήμου Ωρωπού θα καταγράψουν 89 σκέψεις σχετικές με τον χώρο, όχι καταναγκαστικά αποτυπωμένες πάνω στον χάρτη, αλλά 89 διακριτές σκέψεις οποιαδήποτε φύσης. Η κατηγοριοποίηση των καταγραφών θα γίνει σύμφωνα με τις ερωτήσεις και θα χωριστούν σε πέντε κατηγορίες: α. χώροι αρεσκείας, β. χώροι δυσαρέσκείας, γ. χώροι βελτίωσης/αλλαγής, δ. χώροι προσθηκών και ε. χώροι πολλαπλής ταυτότητας.



Γράφημα 10: Καταγραφές των παιδιών ανά κατηγορία ερώτησης

Θα γίνουν 14 καταγραφές για τους χώρους πολλαπλής ταυτότητας, 19 καταγραφές για τους χώρους προσθηκών, 13 καταγραφές για τους χώρους βελτίωσης/αλλαγής, 17 καταγραφές για τους χώρους δυσαρέσκείας και 26 καταγραφές για τους χώρους αρεσκείας. Υπενθυμίζω σε αυτό το σημείο το γεγονός ότι μια καταγραφή μπορεί να μην χωρικοποιείται και ταυτόχρονα να δηλώνει την μη εύρεση σκέψης από την πλευρά του παιδιού. Ωστόσο και αυτό μετρήθηκε. Για παράδειγμα στην ερώτηση πέντε (βλ. σελ. 69) το παιδί μπορεί να απαντήσει “δεν ξέρω τέτοιους χώρους”. Από την πλευρά του ερευνητή η καταγραφή θα μετρήσει στο συνολικό αριθμό και μάλιστα θα χωρικοποιηθεί στο κέντρο βάρους του οικισμού στον οποίο το παιδί κατοικεί. Η συγκεκριμένη επιλογή κρίνεται εκ του αποτελέσματος σωστή, καθώς στόχος ήταν η ορατότητα, η κατανόηση και η συσχέτιση όλης της παραγόμενης πληροφορίας και προς το παιδί και προς τον ερευνητή. Τονίζεται ότι όλη η χαρτογραφική επεξεργασία έγινε χρησιμοποιώντας το χαρτογραφικό πρόγραμμα QGIS που είναι ελεύθερα διαθέσιμο προς χρήση.

4.1.2.1. Επεξεργασία καταγραφών των παιδιών

4.2.1.1.1 Χώροι Αρεσκείας

Παρατηρούμε ότι τα παιδιά θα καταγράψουν και θα χαρτογραφήσουν περισσότερο από κάθε άλλη πληροφορία τους χώρους αρεσκείας (βλέπε: Χάρτης 3, σε αριθμό 26 καταγραφές). Μάλιστα πολλά παιδιά θα καταγράψουν παραπάνω από έναν χώρο. Θα εντοπίσουμε στις καταγραφές μεγάλη έλξη των παιδιών από χώρους κοντά στην φύση, πράσινους, με φυσική ομορφιά, όπως επίσης θα γίνει και αντιληπτή η αγάπη των παιδιών για τον τόπο τους.

Επίσης θα εντοπίσουμε χώρους παιχνιδιού και συνάντησης και σε κάποιες περιπτώσεις χώρους στους οποίους το παιδί δραστηριοποιείται με διάφορους πιθανούς τρόπους. Εν ολίγοις οι χώροι σύνδεσης και καθημερινού βιώματος θα αποτυπωθούν στις καταγραφές αρεσκείας. Θα δούμε καταγραφές όπως:

«μου αρέσει επειδή περπατάς και είναι γαλήνια, έχει πολλά δέντρα και την θάλασσα που σε ηρεμεί», «μου αρέσει η πλατεία Μηλεσίου επειδή έχει χώρο για ποδήλατο»,

«μια από τις αγαπημένες μου περιοχές είναι η παιδική χαρά. Μου αρέσει επειδή μπορώ να βγάλω βόλτα τον σκύλο μου και να παίξω με τις φίλες μου»

«Μου αρέσει η Εκκλησία γιατί κάθε Κυριακή πηγαίνω εκεί και κοινωνάω»,

«μου αρέσει ο υδροβιότοπος του Ωρωπού γιατί είναι ένα όμορφο τοπίο και έχει πολλά είδη πουλιών».

Τα παιδιά θα δείξουν την αγάπη τους προς την φύση και την ανάγκη τους για την φύση. Θα δείξουν ότι έχουν ανάγκη τους δημόσιους χώρους και ότι οι δημόσιοι χώροι είναι κομβικό μέρος της ζωής τους και της καθημερινότητάς τους. Θα δούμε μέσα από τα μάτια των παιδιών πως πολλά μέρη που από τον ενήλικα είναι άνευ ουσίας, για ένα παιδί αποτελούν κομβικά σημεία ενδιαφέροντος και συνάντησης. Το παιδί θα καταγράψει αρκετά πιο απελευθερωμένα από τον ενήλικα χώρους στην δημόσια σφαίρα τους οποίους έχει



Χάρτης 3: Ο Χάρτης των Παιδιών - Χώροι Αρεσκείας

ανάγκη και τους προτιμάει. Θα αντιληφθεί επομένως τον δημόσιο χώρο ως χώρο αρεσκείας και κατ' επέκταση χώρο οικειοποίησης πιο ευρηματικά και εύκολα απ' ότι ένας ενήλικας.⁵⁰

4.2.1.1.2 Χώροι Δυσαρέσκειας

Για τους χώρους δυσαρέσκειας τα παιδιά θα καταγράψουν 17 πληροφορίες. Μαζί με τους χώρους αρεσκείας είναι οι δύο κατηγορίες που χαρτογραφήθηκαν από την πλευρά του παιδιού περισσότερο από κάθε άλλη. Παρόλου που στην κατηγορία αυτή θα δούμε 2 λιγότερες καταγραφές από τους *χώρους προσθηκών*, παρόλα αυτά σε σχέση με τις προσθήκες οι οποίες πολλές φορές δεν θα χωρικοποιηθούν αλλά θα μείνουν διατυπωμένες ως μια ανάγκη προσθήκης ανεξαρτήτως συγκεκριμένου χώρου, οι χώροι δυσαρέσκειας θα χαρτογραφηθούν πλήρως. Σε αυτήν την περίπτωση όπως και προηγουμένως, θα δούμε ότι τα παιδιά δημιουργούν ομαδοποιήσεις στις καταγραφές και ταυτόχρονα ατενίζουν όλο τον χώρο που τους δόθηκε. Θα καταγράψουν με πλήρη ελευθερία και με πλήρη σαφήνεια τους χώρους και τους λόγους για τους οποίους οι χώροι αυτοί δεν είναι ελκτικοί.

«Δεν μου αρέσουν οι παλιές φυλακές Ωρωπού γιατί είναι παρατημένες»,

«δεν μου αρέσει το πάρκινγκ γιατί δεν έχει δέντρα όπως ακριβώς δίπλα. Δηλαδή θέλω περισσότερα δέντρα»,

«δεν μου αρέσει γιατί έχει πολλές αγέλες σκύλων που κανονικά θα έπρεπε να τα έχουν μαζέψει φιλοζωικές οργανώσεις»,

«ένα μέρος που δεν μου αρέσει είναι το σχολείο μου, διότι τα κτήρια είναι πολύ παλιά, άμα γίνει κάποιος μεγάλος σεισμός θα πέσουν. Σχεδόν όλα τα κτήρια στον Ωρωπό είναι παλιά».

Το παιδί βλέπουμε ότι θα ψάξει τους χώρους που του προκαλούν αρνητικά συναισθήματα μέσα από εμπειρίες, ή βιώματα. Στα αρνητικά συναισθήματα θα μπει και η παραμέληση του τόπου που θα δηλωθεί και θα χαρτογραφηθεί με σαφή τοποθέτηση. Το παιδί με αυτόν τον τρόπο δείχνει ξανά την ανάγκη του για ένα δομημένο περιβάλλον πιο ασφαλές, πιο «χρωματιστό», πιο «χαρούμενο» κοντά στην φύση και όχι απέναντί της. Όμως θα δούμε και κάποιες καταγραφές ακόμα μεγαλύτερου ενδιαφέροντος κατά την πλευρά του ερευνητή. Το παιδί μέσα από αυτήν την διαδικασία θα μιλήσει για χώρους που ενδεχομένως διαφορετικά δεν θα συζήταγε. Θα καταγράψει:

«δεν μου αρέσει αυτός ο χώρος γιατί είχα μια περίεργη εμπειρία σε αυτό το σταυροδρόμι».

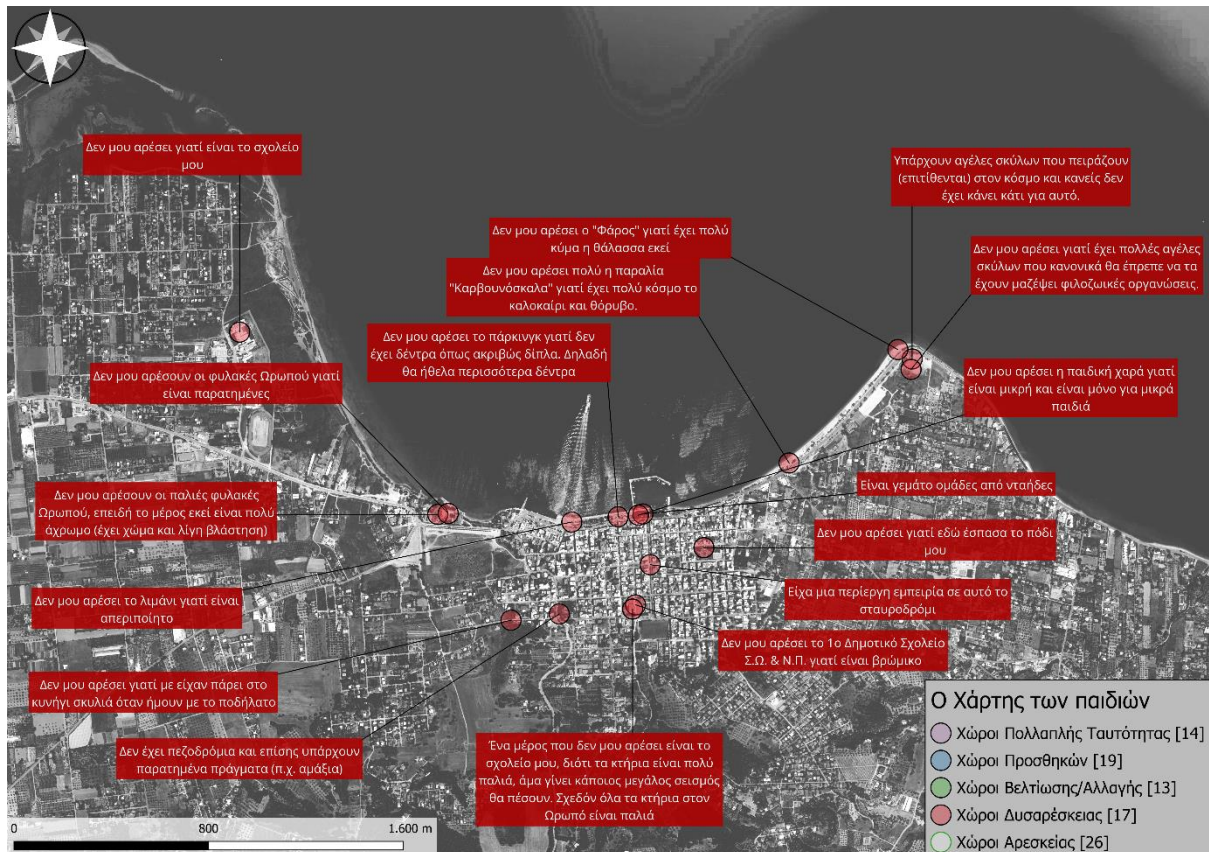
Το παιδί μέσα από αυτό μπορεί να δηλώνει από το πιο απλό μέχρι και το πιο τεράστιο. Σε κάθε περίπτωση μέσα από την διαδικασία που βάζει το χωρικό ως στοιχείο επικοινωνίας, ανάλυσης και ερμηνείας, θα έρθουν στην επιφάνεια σκέψεις που ενδεχόμενος μπορούν να αποβούν μοιραίες και καθοριστικές για την κοινωνική ταυτότητα και διερεύνηση του παιδιού. Ένα άλλο παιδί θα καταγράψει:

«δεν μου αρέσει αυτός ο χώρος γιατί είναι γεμάτος από νταήδες» και επίσης ένα ακόμα παιδί θα γράψει

«δεν μου αρέσει αυτός ο χώρος γιατί εδώ έσπασα το πόδι μου»

⁵⁰ Η παραπάνω σύγκριση είναι εφικτό να γίνει χάρη στην προ-έρευνα που έχει πραγματοποιηθεί πρῶτοντας πείραμα χαρτογράφησης με ενήλικους εθελοντές (βλ. παράρτημα σελ. 92).

μια καταγραφή που θα μας απασχολήσει στον τρόπο που το παιδί συνδέει τις αρνητικές του εμπειρίες με τους «χώρους πολλαπλής ταυτότητας». Σε κάθε περίπτωση είναι εμφανές ότι τα παιδιά καταλαβαίνουν ότι μιλώντας για τον χώρο στην πραγματικότητα μιλάμε για τις κοινωνικές μας σχέσεις. Το χωρικό λοιπόν κάτω από αυτό το πρίσμα γίνεται ένας μηχανισμός που βοηθάει τα παιδιά να μιλήσουν για τα βιώματά τους, βιώματα που ενδεχόμενος δεν θα κατάφερναν διαφορετικά να υποδείξουν και ταυτόχρονα το χωρικό γίνεται καταλυτικό στοιχείο αναζήτησης και ανάγνωσης των κοινωνικών διεργασιών, το χωρικό μετατρέπεται σε μηχανισμό επικοινωνίας, σε μια μορφή γλώσσας.



Χάρτης 4: Ο Χάρτης των Παιδιών - Χώροι Δυσaréσκειας

4.2.1.1.3 Χώροι Βελτίωσης/Αλλαγής

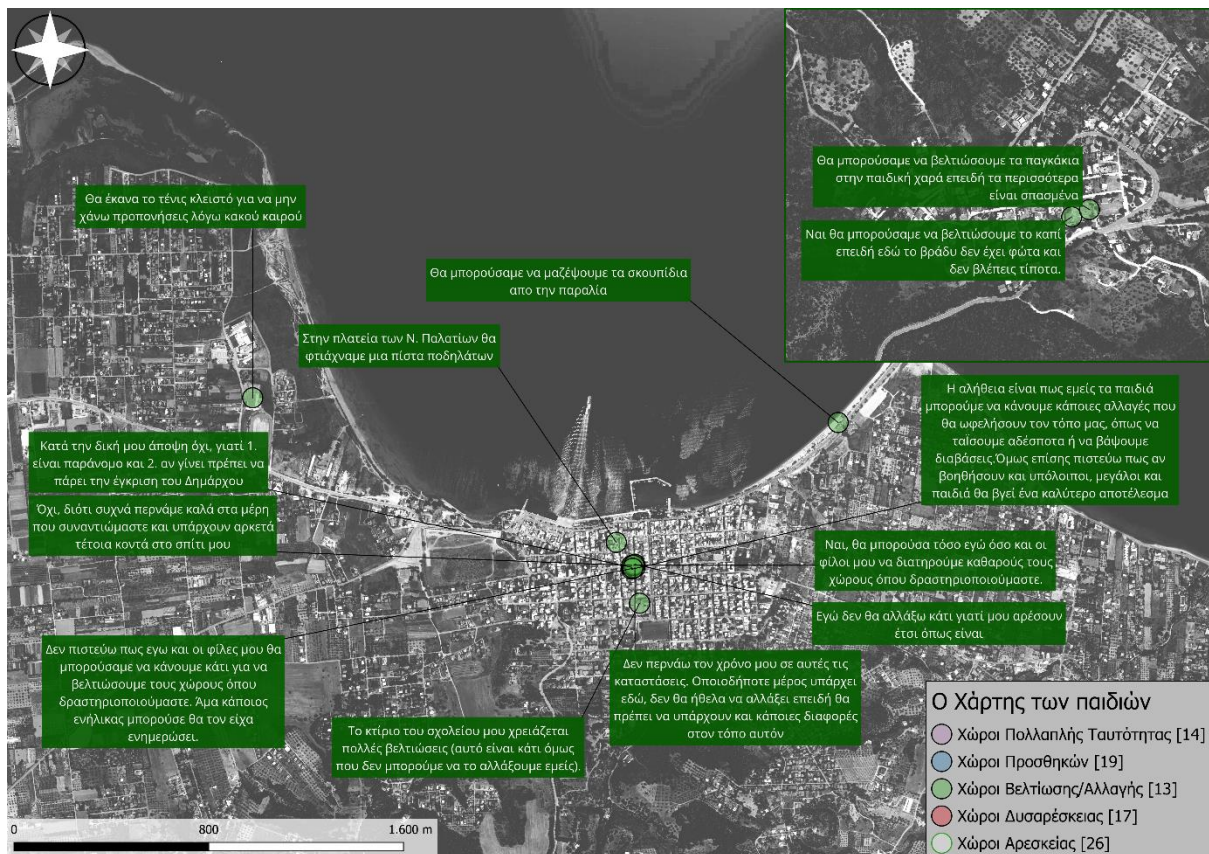
Οι χώροι βελτίωσης/αλλαγής θα είναι μια κατηγορία ομάδας που μαζί με τους χώρους πολλαπλής ταυτότητας θα χαρτογραφηθούν λιγότερο από κάθε άλλη κατηγορία. Η ερώτηση έχει ένα σημαντικό στοιχείο που διαφοροποιείται από την ερώτηση προσθηκών. Απευθύνεται απευθείας στην σφαίρα δράσης των παιδιών και τα καλεί να αναρωτηθούν εάν τα ίδια θα μπορούσαν να κάνουν κάτι για να αλλάξουν τους χώρους στους οποίους δραστηριοποιούνται. Θα δούμε πολλά παιδιά να δίνουν αρνητική απάντηση, ενώ αντίθετα στους χώρους προσθηκών να δηλώνουν με σαφήνεια τι θα ήθελαν να υπάρχει στον τόπο. Τα παιδιά θα καταγράψουν

«Δεν πιστεύω πως εγώ και οι φίλες μου θα μπορούσαμε να κάνουμε κάτι για να βελτιώσουμε τους χώρους όπου δραστηριοποιούμαστε. Άμα κάποιος ενήλικας μπορούσε θα τον είχα ενημερώσει»,

«Κατά την δική μου άποψη όχι, γιατί 1. Είναι παράνομο και 2. Αν γίνει πρέπει να πάρει την έγκριση του Δημάρχου»,

«Οποιοδήποτε μέρος υπάρχει εδώ δεν θα ήθελα να αλλάξει επειδή θα πρέπει να υπάρχουν και κάποιες διαφορές στον τόπο αυτόν»,

«το κτίριο του σχολείου μου χρειάζεται πολλές βελτιώσεις (αυτό είναι κάτι όμως που δεν μπορούμε να το αλλάξουμε εμείς)».



Χάρτης 5: Ο Χάρτης των Παιδιών - Χώροι Βελτίωσης/Αλλαγής

Βλέπουμε ότι η θεωρία συμπίπτει με την πράξη. Τα παιδιά πράγματι αντιλαμβάνονται τον χώρο με μια κλειστότητα, εντός του οποίου δεν μπορούν να παρέμβουν δημιουργικά και ελεύθερα. Αντιμετωπίζοντας την αλλαγή ως μια «απειλητική» κατάσταση, μια μη επιθυμητή κατάσταση. Μια οπτική που τοποθετεί τον άνθρωπο ως *θεατή* και όχι ως *αναδημιουργό*. Όμως θα δούμε και την άλλη πλευρά, μια πλευρά φωτεινή. Το παιδί θα καταγράψει:

«η αλήθεια είναι πως εμείς τα παιδιά μπορούμε να κάνουμε κάποιες αλλαγές που θα ωφελήσουν τον τόπο μας, όπως να ταΐσουμε τα αδέσποτα ή να βάλουμε διαβάσεις. Όμως επίσης πιστεύω πως αν βοηθήσουν και οι υπόλοιποι, μεγάλοι και τα άλλα παιδιά, θα βγει ένα πολύ καλύτερο αποτέλεσμα».

Για τον ερευνητή η παραπάνω καταγραφή αποτέλεσε πηγή χαράς. Καθώς η κριτική μεθοδολογία του ερευνητή υποστηρίζει πως ο χώρος των παιδιών και ο χώρος της ενήλικης ζωής πρέπει να γίνεται αντιληπτός ως ένας ενιαίος χώρος. Το παιδί επανανοηματοδοτεί προς αυτήν την κατεύθυνση και οπτική. Το παιδί καταδεικνύει ότι για την πραγματική και ουσιαστική αλλαγή των πραγμάτων χρειάζεται η συνεργασία μεταξύ αυτών των δυο χώρων και η ενιαία αντιμετώπιση.

4.2.1.1.4 Χώροι Προσθηκών



Χάρτης 6: Ο Χάρτης των Παιδιών - Χώροι Προσθηκών

Πλέον αν και η ερώτηση φαινομενικά θα μπορούσε να θεωρηθεί κοντά στην προηγούμενη (βλέπε σελ. 69), βλέπουμε τα πράγματα να αποτυπώνονται διαφορετικά. Πλέον η ερώτηση

δεν καλεί τα παιδιά να κάνουν αυτά κάτι για να αλλάξει ο τόπος, αλλά γίνεται μια γενική ερώτηση σχετικά με το τι θα ήθελαν να προσθέσουν σε αυτόν τον τόπο. Μέσα από αυτές τις απαντήσεις, βλέπουμε ότι τα παιδιά αναζητούν και πάλι ένα πιο ποιοτικά δομημένο περιβάλλον, με μεγαλύτερη οργάνωση και ασφάλεια και ταυτόχρονα ένα περιβάλλον με χώρους που να απευθύνονται πιο κοντά στις δικές τους ανάγκες και στις στιγμές χαράς.

«Θα ήθελα να προσθέσω κολώνες φωτισμού σε αυτά τα σημεία»,

«θα ήθελα να προσθέσω κάδους απορριμμάτων σε αυτά τα σημεία».

«Θα ήθελα να προσθέσω μια παιδική χαρά στις φυλακές Ωρωπού»,

«Θα ήθελα ένα waterpark»,

«νιώθω ότι θα ήθελα ο δήμος να προσθέσει έναν παιδότοπο με φουσκωτά, ώστε έτσι να μπορούν πολλά παιδιά να διασκεδάζουν δωρεάν και χωρίς πληρωμή».

Τα παιδιά όμως θα διατυπώσουν και γενικές κοινωνικές ανάγκες που αφορούν όλες τις ηλικίες:

«Θα ήθελα η περιοχή να έχει ένα νοσοκομείο για να μπορεί όποιος έχει ανάγκη να πηγαίνει άμεσα για να μην κινδυνέψει»,

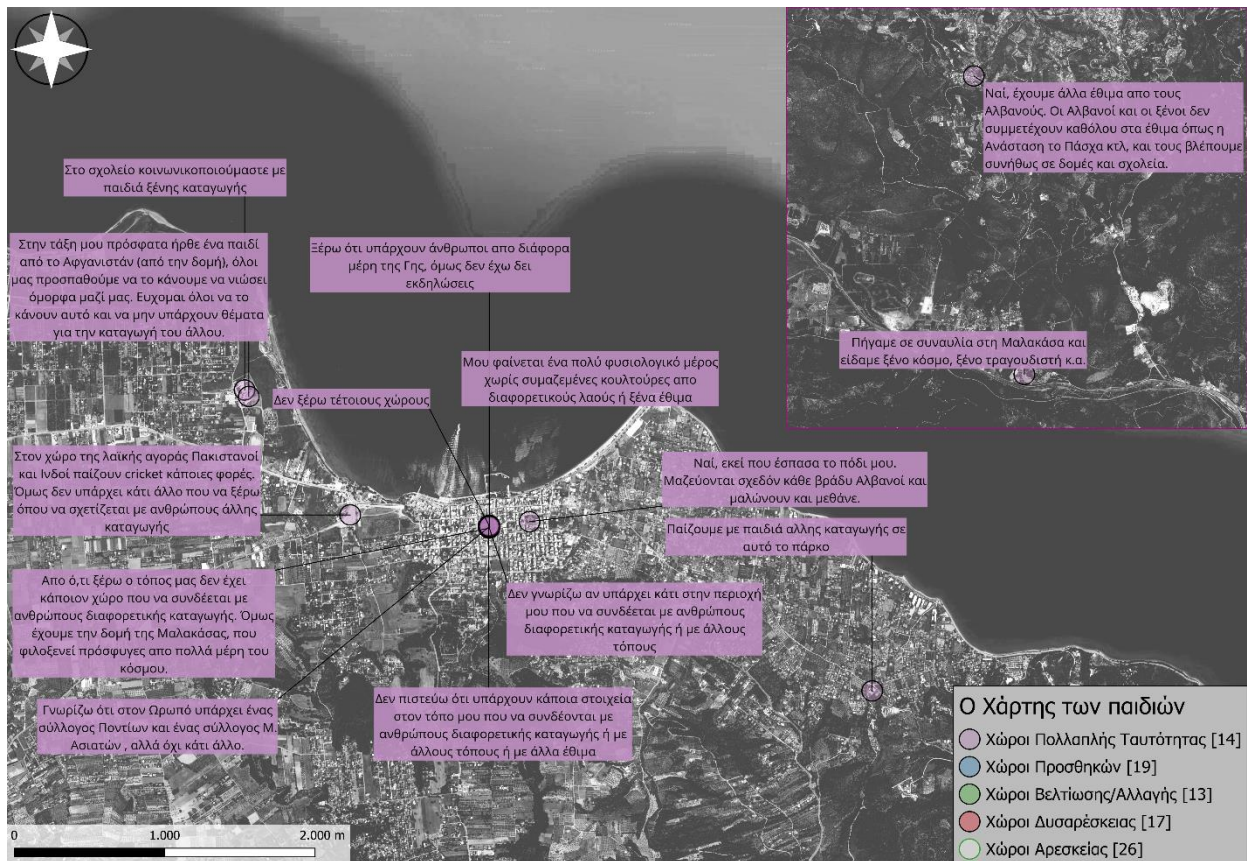
«θα ήθελα σε αυτήν την περιοχή να υπάρχει μια βιβλιοθήκη».

Επίσης εμφανώς θα δούμε την αγάπη τους για τα ζώα και τα κοινωνικά τους αντανακλαστικά

«θα ήθελα να προσθέσω δοχεία φαγητού και νερού για αδέσποτα σε πολλά σημεία»,

«θα πρόσθετα ένα εκπαιδευτήριο ζώων και θα βρισκόταν στην αλάνα πίσω από τον αλευρόμυλο».

4.2.1.1.5 Χώροι Πολλαπλής Ταυτότητας



Χάρτης 7: Ο Χάρτης των Παιδιών - Χώροι Πολλαπλής Ταυτότητας

Η ερώτηση που θα γίνει στα παιδιά είναι η εξής: «*Πιστεύεις ότι υπάρχουν κάποια στοιχεία (πράγματα, χώροι, κλπ.) στον τόπο σου που να συνδέονται με ανθρώπους διαφορετικής καταγωγής, ή με άλλους τόπους, ή με άλλα έθιμα; Μπορείς να δώσεις μερικά παραδείγματα;*». Όπως ήδη σχολιάσαμε είναι μια ερώτηση που θα χαρτογραφηθεί ελάχιστα, αλλά όχι καθόλου. Θα δούμε στον χάρτη ότι ορισμένα παιδιά αδυνατούν να εντοπίσουν στον τόπο τους σύνδεση με άλλους τόπους, ή ακόμα και το διαφορετικό θα γίνει αντιληπτό ως μη «φυσιολογικό»:

«δεν ξέρω τέτοιους χώρους»,

«δεν πιστεύω ότι υπάρχουν»,

«μου φαίνεται ένα πολύ φυσιολογικό μέρος χωρίς συμαζεμένες
κουλτούρες από διαφορετικούς λαούς ή ξένα έθιμα»,

Ο Ωρωπός όμως είναι ένα κατ' εξοχήν μέρος πολλαπλής ταυτότητας όπως ήδη σχολιάσαμε. Λιμάνι, προσφυγικός οικισμός από την Μικρά Ασία⁵¹, πολλά χρόνια πλέον συνύπαρξη με πληθυσμό προερχόμενο από την Αλβανία, την Ινδία και το Πακιστάν. Μάλιστα με πολλούς χώρους παγκόσμιου ενδιαφέροντος όπως η Δομή της Μαλακάσας που φιλοξενεί πρόσφυγες, ο συναυλιακός χώρος της Μαλακάσας (Terra Vibe), αρχαιολογικά σημεία όπως το Αμφιαράειο Ωρωπού, άμεση σύνδεση με την εθνική οδό και με την κεντρική σιδηροδρομική

⁵¹ Βλέπε Ηλιάδης, Θ (2001), *Προκόννησος, Παλάτια...*, op. cit.

αρτηρία. Γενικά θα μπορούσε η ανάλυση σύνδεσης να προχωράει επ' αόριστο. Βλέπουμε όμως ότι στα παιδιά αυτό το θέμα δεν έχει έρθει προς κριτική διερεύνηση μέσα από την εκπαιδευτική ή κοινωνική αλληλενέργεια και ας είναι καθημερινά μπροστά στα μάτια τους. Θα δούμε κάτω από αυτήν την οπτική τα λόγια του George Perec να έρχονται στην επιφάνεια στην ανάγκη να αναγνώσουμε και να διαβάσουμε τον χώρο *“γιατί αυτό που αποκαλούμε καθημερινότητα δεν είναι πρόδηλο, μα αδιαφανές: μια μορφή τυφλότητας, ένας τρόπος αναισθησίας”* (Perec 1974). Κάποια παιδιά θα καταδείξουν τους χώρους, ως χώρους συνέργειας, σύνδεσης, συνύπαρξης, θα καταλάβουν ότι ο χώρος δεν είναι μιας ταυτότητας, αλλά πολλών. Ότι ο χώρος τελικά είναι σημείο συνάντησης πολλών ταυτοτήτων και άρα πολλών τόπων, από το τοπικό στο παγκόσμιο και ξανά πίσω. Και αν δεν το καταλαβαίνουν συνειδητά σίγουρα το κάνουν ασυνειδητά. Θα καταγράψουν:

«παίζουμε με παιδιά άλλης καταγωγής σε αυτό το πάρκο»,

το πάρκο θα πάρει την μορφή ως σημείο πολλών ταυτοτήτων, ως σημείο τομής από το τοπικό στο παγκόσμιο.

«Στο σχολείο κοινωνικοποιούμε με παιδιά ξένης καταγωγής»,

«στο χώρο της λαϊκής αγοράς Πακιστανοί και Ινδοί παίζουν cricket κάποιες φορές, όμως δεν υπάρχει κάτι άλλο που να ξέρω όπου να σχετίζεται με ανθρώπους άλλης καταγωγής».

Πολλά παιδιά από την άλλη θα υποστηρίξουν ότι γνωρίζουν πώς υπάρχουν άνθρωποι από όλο τον κόσμο αλλά θα δούμε μέσα από τα μάτια τους μια εικόνα αποκλεισμού αυτών των ανθρώπων από την δημόσια σφαίρα.

«Έβρω ότι υπάρχουν άνθρωποι από διάφορα μέρη της γης, όμως δεν έχω δει εκδηλώσεις τους»,

«Γνωρίζω ότι στον Ωρωπό υπάρχει ένας σύλλογος Ποντίων και ένας σύλλογος Μ. Ασιατών, αλλά όχι κάτι άλλο».

Ας θυμηθούμε σε αυτό το στάδιο μια καταγραφή από προηγούμενη κατηγορία. Ένα παιδί έγραψε (βλ. 73) *«δεν μου αρέσει αυτός ο χώρος γιατί εδώ έσπασα το πόδι μου»*. Το ίδιο παιδί θα καταγράψει πλέον για τους χώρους πολλαπλής ταυτότητας:

«ναι, εκεί που έσπασα το πόδι μου. Μαζεύονται σχεδόν κάθε βράδυ Αλβανοί και μαλώνουν και μεθάνε».

Θα δούμε από τα μάτια του ότι χώροι αρνητικών βιωμάτων θα τους συνδέσει με το διαφορετικό, με τους χώρους που συνυπάρχουν κουλτούρες. Μια ματιά που πάλι μπορεί να υποδείξει πολλαπλές συνδέσεις για την χωρο-κοινωνική αλληλενέργεια και για συσχετίσεις που μπορούν να αναδυθούν από το χωρικό. Ένα παιδί θα καταγράψει:

«Ναι, έχουμε άλλα έθιμα από τους Αλβανούς. Οι Αλβανοί και οι ξένοι δεν συμμετέχουν καθόλου στα έθιμα όπως η Ανάσταση, το Πάσχα κτλ. Και τους βλέπουμε συνήθως σε δομές και σχολεία».

Σε συνομιλία με την εκπαιδευτικό του παιδιού θα κατανοήσουμε ότι το παιδί δεν έχει ρατσιστικές διαθέσεις. Στην πραγματικότητα είναι μια ματιά με παράπονο, που καταδεικνύει την έλλειψη από την πλευρά της πολιτείας, της κοινότητας και ίσως του εκπαιδευτικού μηχανισμού, να επιχειρήσει να φέρει κοντά τους διάφορους λαούς με τις κουλτούρες του. Όμως μέσα από μια λαθεμένη ανάγνωση και ερμηνεία που είναι εφικτό να

πραγματωθεί εφόσον βλέπουμε πως δεν υπάρχουν τα κοινωνικά αντανακλαστικά, το παιδί μπορεί να ακολουθήσει μια πορεία ωρίμανσης που τελικά να μετατρέψει το παράπονο σε μια «επιλογή πλευράς», του «εμείς και αυτοί», «εντός και εκτός». Μια επιλογή πλευράς που θα μπορούσε να είχε αποφευχθεί με πολύ απλές κινήσεις, μέσα από την ορατότητα και την κριτική του φαινομένου. Τέλος θα δούμε και μια ακόμα ματιά από τα παιδιά:

«στην τάξη μου πρόσφατα ήρθε ένα παιδί από το Αφγανιστάν (από την δομή), όλοι μας προσπαθούμε να το κάνουμε να νιώσει όμορφα μαζί μας. Εύχομαι όλοι να το κάνουν αυτό και να μην υπάρχουν θέματα για την καταγωγή του άλλου».

Θα δούμε και την φωτεινή πλευρά. Μια πλευρά που το παιδί αγκαλιάζει το παγκόσμιο στο τοπικό και το διαφορετικό και συνειδητά ή ασυνειδητά αντιλαμβάνεται ότι η πολλαπλότητα δεν είναι απειλητική αλλά στοιχείο προς μια πορεία κοινωνικής αρμονίας.

4.2.2. Σκιαγράφηση και διερεύνηση της 1ης φάσης του πειράματος

- Από την παραπάνω διαδικασία που επιχειρήθηκε είδαμε ότι τα παιδιά συζητώντας για τον χώρο στην πραγματικότητα συνειδητά ή ασυνειδητά κατανοούν ότι μιλάνε για τις κοινωνικές τους σχέσεις. Ταυτόχρονα μέσα από την χαρτογράφηση και την επαφή με το χωρικό τα παιδιά κατάφεραν να «μιλήσουν» για πράγματα που δεν θα συζητήσαν διαφορετικά⁵².
- Διαπιστώθηκε πράγματι μια αντίληψη του χώρου ως κλειστού, όπου το παιδί δεν μπορεί να παρέμβει δημιουργικά, ότι ο χώρος είναι έτσι όπως είναι και η αλλαγή αυτού δεν είναι επιθυμητή ή είναι απειλητική. Η παραπάνω ένδειξη δημιουργήθηκε όταν απευθυνθήκαμε απευθείας στην σφαίρα δράσης των παιδιών καλώντας τα να αναρωτηθούν πως θα άλλαζαν τον τόπο τους τα ίδια. Ωστόσο αλλάζοντας την ερώτηση και περνώντας από την διατύπωση της «αλλαγής» απευθυνόμενη στην σφαίρα δράσης των παιδιών, στην διατύπωση της «προσθήκης» σε μια γενική δράση, τότε οι ιδέες αυξήθηκαν και έγιναν πιο συγκεκριμένες. Το παιδί θα εκδηλώσει έμμεσα με αυτόν τον τρόπο μια εμπεδωμένη αντίληψη ότι δεν αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως αναδημιουργό του χώρου, αλλά ως θεατή. Κάτι το οποίο οφείλει να μετατοπισθεί.
- Είδαμε ότι υπάρχουν κοινές αντιλήψεις παιδιών και ενηλίκων για το πως αντιλαμβάνονται την θέση τους στον χώρο⁵³, εκφράζοντας ακριβώς τις ίδιες σκέψεις. Η παραπάνω ένδειξη προκύπτει από το γεγονός ότι έχουμε πραγματοποιήσει την έρευνα και στα παιδιά και στους ενήλικες. Φαίνεται μια πορεία ωρίμανσης συσχετισμένη με το προηγούμενο συμπέρασμα προς μια κατεύθυνση ότι τα πράγματα στην δημόσια σφαίρα δεν αλλάζουν από εμάς, αλλά από κάποιον άλλον.
- Επίσης διαπιστώσα ότι αν και τα παιδιά έχουν λιγότερες ικανότητες και νοητικά εργαλεία για την αποτύπωση αναγκών και ιδεών επί χάρτη, τους είναι πολύ πιο εύκολο να εντοπίσουν και να αποτυπώσουν τις ιδέες τους. Βρίσκουν δηλαδή πιο εύκολα νόημα ότι η καταγραφή αυτών των σκέψεων είναι κάτι σημαντικό που οφείλει να αποτυπωθεί και όχι κάτι «μη ουσιαστικό, μη απαραίτητο». Η παραπάνω διαπίστωση έγινε εφικτό να γίνει αντιληπτή επειδή στην πραγματικότητα εφόρμωσα την ίδια πειραματική διαδικασία (με τις απαραίτητες τροποποιήσεις) και στον χώρο των παιδιών και στον χώρο των ενηλίκων. Αν και

⁵² «Είχα μια περίεργη εμπειρία σε αυτό το σημείο γι' αυτό και δεν μου αρέσει»

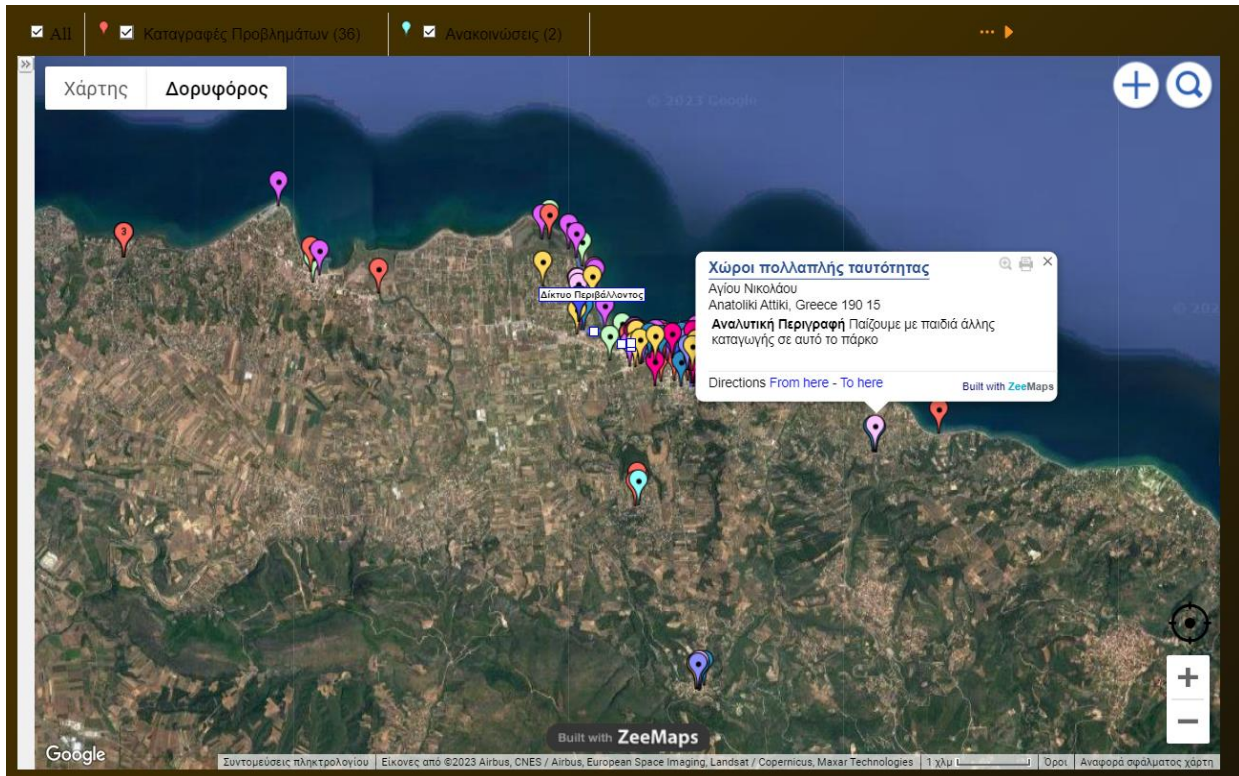
⁵³ Το παιδί καταγράφει «Θα ήθελα όλα όσα γράφω να τα διαβάσει κάποιος αρμόδιος και να φροντίσει να τα φτιάξει», ο ενήλικας καταγράφει «Μακάρι να λαμβάνει ο δήμος τις σκέψεις μας υπόψη του»

στους ενήλικες παρουσίασα παραδείγματα του τι θα μπορούσαν να καταγράψουν στον χάρτη, τους ήταν πολύ δύσκολο να εκκινήσουν την διαδικασία καταγραφής. Κατόνοησα ότι αυτό το πρόβλημα δεν είχε να κάνει με το χαρτογραφικό εργαλείο αλλά με το γεγονός ότι οι ίδιοι δεν είχαν εμπιστοσύνη, ή πίστη, πως αυτό που σκέφτονται είναι κάτι απαραίτητο ή ουσιαστικό να αποτυπωθεί. Έπρεπε να εκκινηθεί ένας διάλογος συζήτησης προκειμένου να φέρουμε τις πρώτες σκέψεις στην επιφάνεια για να γίνει κατανοητό ότι είναι σημαντικές. Μετά από αυτό τους ήταν πολύ πιο εύκολο να συνεχίσουν την διαδικασία. Τα παιδιά από την άλλη, χωρίς να τους παρουσιάσω κανένα παράδειγμα και χωρίς να κάνω καμία επεξήγηση πραγματοποίησαν με πλήρη ελευθερία, δημιουργικότητα και σωστή τοποθέτηση τις καταγραφές τους.

- Έγινε κατανοητό ότι δύναται μέσα από την καταγραφή και την χαρτογράφηση και μέσα από αυτό το πείραμα να φέρουμε στην επιφάνεια ίχνη αποκλεισμού και εξουσίας, ίχνη τα οποία κάνοντας τα ορατά μπορούν να εισέλθουν στο πεδίο της αμφισβήτησης. Δύναται έτσι να εκκινηθεί ένας διάλογος που αντιλαμβάνεται τις *σχέσεις-μεταξύ*, φέρνοντας στο προσκήνιο ανισότητες και αντιθέσεις. Μετατρέποντας αυτές τις συνθήκες ως ένα πεδίο ανάγνωσης και επανακαθορισμού σε μια ηλικία μάλιστα που πλάθονται αντιλήψεις για το υπόλοιπο της ζωής. Η πολλαπλότητα του τόπου θα έρθει στο προσκήνιο και θα εκκινηθεί ίσως και 1^η φορά με την βοήθεια του χωρικού ένας διάλογος που συσχετίζει τις σχέσεις μας με το διαφορετικό, το πολλαπλό και πως αυτό τελικά δεν είναι απειλητικό.
- Τέλος διαπιστώθηκε ότι η χωρική επαφή μέσα από την χαρτογράφηση είναι μια διαδικασία που εγγράφει ένα ψυχοκοινωνικό προφίλ για το παιδί. Και ως εκ τούτου το χωρικό ως μηχανισμός ανάγνωσης μπορεί να αποβεί μοιραίος για τις διάφορες εκφάνσεις του ατόμου, τονίζοντας την σπουδαιότητα της χαρτογράφησης ως εργαλείο συσχέτισης και κατανόησης των παραπάνω.

4.2.3. Επιστροφή στα παιδιά – Πράξη μετατόπισης(;) – πράξη β’

Έχοντας πλέον επεξεργαστεί την πληροφορία των παιδιών και έχοντας δημιουργήσει τους χάρτες των παιδιών μέσα από την πράξη «Ο Χάρτης των Παιδιών», στα πλαίσια της ενδυνάμωσης της χωροκοινωνικής ταυτότητας τους προκειμένου η δράση να αποκτήσει νόημα και «ορατότητα» και να μην είναι απλά μια αποσπασματική στιγμή στον χωροχρόνο, επιχειρήθηκε η προβολή των χαρτών μέσω τοπικών εφημερίδων του Δήμου, όπως αυτή του πολιτιστικού συλλόγου Σκάλας Ωρωπού υπό την διεύθυνση της κα. Βασιλικής Βλάχου⁵⁴. Επίσης όλη η πληροφορία των παιδιών αναρτήθηκε αυτούσια στην διαδικτυακή κοινωνική πλατφόρμα www.radmunity.gr στον διαδικτυακό – δυναμικό χάρτη που έχει δημιουργηθεί από τον γράφοντα (βλ. σχετικά Χάρτης 8).



Χάρτης 8: Διαδικτυακός - ανοιχτός χάρτης στην πλατφόρμα www.radmunity.gr. Προσβάσιμη και ανοιχτή όλη η πληροφορία προς όλους και περιθώριο παραγωγής χωρικής πληροφορίας σε πρώτο χρόνο προς όλους. Δημιουργία πλατφόρμας ιδίου, χαρτογραφική εφαρμογή “zeemaps”

Με αυτές τις πράξεις περάσαμε στο β’ μέρος του πειράματος προσεγγίζοντας ξανά τα ίδια παιδιά με τον ίδιο τρόπο. Το ερωτηματολόγιο τους παρουσιάστηκε όπως παρουσιάζεται ακριβώς από κάτω, επισημαίνοντας ταυτόχρονα όλους τους παραγόμενους χάρτες σε κάθε παιδί όπως τους παρουσιάσαμε προηγουμένως. Η επιστροφή των επεξεργασμένων χαρτών στα παιδιά σκοπό είχε να δώσει νόημα στην πράξη τους.⁵⁵ Να τα βοηθήσει να καταλάβουν την δύναμη ενός χάρτη όταν παράγεται από τον ίδιο τον πολίτη. Να δώσει το περιθώριο πρόσβασης στην πληροφορία όλων των παιδιών και το έναυσμα για έμπνευση και περαιτέρω σχολιασμό. Να επιχειρήσει μια ενδυνάμωση της «φωνής» των παιδιών στον χώρο των οποίο

⁵⁴ Η κα. Βασιλική Βλάχου πέρα από την προεδρεία και το έργο της επί του Πολιτιστικού Συλλόγου Σκάλας Ωρωπού, έχει επιτελέσει εκπαιδευτικούς μαθηματικών και διευθύντρια του Γενικού Λυκείου Ωρωπού για πολλά χρόνια.

⁵⁵ Όπως τονίζει ο Κορνήλιος Καστοριάδης η πραγματικότητα δεν υπάρχει πάρα μόνο στο βαθμό που καταγράφεται, σε τελική ανάλυση το πραγματικό δεν σημαίνει τίποτα, μόνο ό,τι είναι καταγεγραμμένο είναι πραγματικό. (Καστοριάδης 2012:42). Στην δική μου προσέγγιση επιχειρείται ένα γεφύρωμα της πραγματικότητας μέσα από την ορατότητα και την χαρτογράφηση.

κατοικούν. Η δράση τους να οπτικοποιηθεί και να αποτυπωθεί οργανωμένα και συλλογικά προσπαθώντας να τα κάνει να νιώσουν ότι έχουν πρόσβαση στον δημόσιο λόγο, ότι η σκέψη τους μετράει και μπορεί να αποτυπωθεί. Να μετατρέψει τον χώρο και την κριτική του χώρου σε ένα παιχνίδι προς εξερεύνηση. Προσπαθώντας μέσα από τις ερωτήσεις να ιχνηλατήσουμε ενδεχόμενες μετατοπίσεις, εμβαθύνοντας περαιτέρω στην πολλαπλότητα του τόπου.

Ερωτηματολόγιο όπως παρουσιάστηκε:

“Στους επισυναπτόμενους χάρτες παρουσιάζονται οι ιδέες και οι σκέψεις όλων των παιδιών που συμμετείχαν στην εργασία (με πλήρη ανωνυμία). Ταυτόχρονα σε σύντομο χρονικό διάστημα θα δημοσιοποιηθούν στην τοπική εφημερίδα της περιοχής, ενώ ήδη έχουν αναρτηθεί στον διαδικτυακό ιστότοπο «www.radmunity.com», σε μια προσπάθεια να αναδείξουμε τις ανάγκες και τις ιδέες των παιδιών για τον τόπο τους. Επιπροσθέτως, οι χάρτες θα παρουσιαστούν και στον Δήμαρχο του Ωρωπού προκειμένου να εντοπίσουμε τρόπους για να ενταχθούν οι ιδέες και οι σκέψεις των παιδιών στο επίσημο πρόγραμμα του Δήμου για την διαμόρφωση του τόπου. Στην περίπτωση που για κάποιον λόγο δεν θέλεις να φαίνονται οι σκέψεις σου στους χάρτες που θα δημοσιοποιηθούν, ενημέρωσέ μας και θα φροντίσουμε να τις αφαιρέσουμε. Σε κάθε περίπτωση η πληροφορία, όπως βλέπεις και εσύ, είναι ανώνυμη! Σε ευχαριστούμε πάρα πολύ για την συνεισφορά σου, ήταν και είναι πραγματικά σημαντική!”

1. Πως σου φαίνονται οι χάρτες; Σου αρέσει ότι αποτυπώθηκαν σε αυτόν οι ιδέες σου και οι σκέψεις σου; Σου αρέσει που μπορείς να δεις και τις ιδέες άλλων; Το θεωρείς σημαντικό που ο υπόλοιπος κόσμος μπορεί να δει και να ακούσει τις σκέψεις σου;
2. Θα ήθελες να προσθέσεις και κάτι άλλο στον χάρτη; Αν ναι, μπορείς να το γράψεις από κάτω ή να το προσθέσεις ο/η ίδιος/α στο παρακάτω link: www.radmunity.com, στην καρτέλα «χάρτης διάδρασης»
3. Σε περίπτωση που πρόσθεσες κάτι, σε βοήθησε ότι είδες και άλλες ιδέες από άλλες/ους;
4. Πιστεύεις ότι αν σε αυτόν τον χάρτη είχε πρόσβαση και τον χρησιμοποιούσε περισσότερος κόσμος, όλων των ηλικιών, θα άλλαζε προς το καλύτερο ο τόπος σου; Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;
5. Πιστεύεις ότι οι ιδέες σου για την περιοχή που μένεις, που αθλείσαι, που πηγαίνεις βόλτα, που παίζεις, που κολυμπάς, οι για άλλους χώρους που σκέφτεσαι εσύ, είναι σημαντικές και αξίζει να τις ακούσει και να τις προσέξει κανείς; Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;
6. Στο προηγούμενο ερωτηματολόγιο ρωτήσαμε εάν υπάρχουν κάποια στοιχεία (πράγματα, χώροι, κλπ.) στον τόπο σου που να συνδέονται με ανθρώπους διαφορετικής καταγωγής, ή με άλλα έθνη, ή με άλλους τόπους. Η αλήθεια είναι πως ο Ωρωπός διαχρονικά και ιστορικά είναι ένας τόπος που συνδέει πολλές κουλτούρες ανθρώπων. Τα Νέα Παλάτια δημιουργήθηκαν από πρόσφυγες της Προκοννήσου, ένα νησί που σήμερα ανήκει στην Τουρκία. Στον Ωρωπό συνυπάρχουν και συνεργάζονται άνθρωποι διαφορετικών καταγωγών (Αλβανοί, Ινδοί, Έλληνες κ.α.) εδώ και πάρα πολλά χρόνια, όπως εξάλλου και σε κάθε Λιμάνι του κόσμου που συνδέει έναν τόπο με άλλους τόπους. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι ο Ωρωπός είναι μια περιοχή με πολλές ταυτότητες που συνδέει πολλούς τόπους και ότι τελικά αυτή η σύνδεση του Ωρωπού με τον υπόλοιπο κόσμο είναι που καθιστά την περιοχή μας μοναδική και όμορφη. Θα ήθελες να σχολιάσεις κάτι σε αυτό; Πιστεύεις είναι σημαντικό να καταλαβαίνουμε ότι στον τόπο μας συνδεόμαστε με πολλούς άλλους τόπους, χωρίς τελικά να αλλοιώνεται η μοναδική ταυτότητα της περιοχής μας, ενώ ταυτόχρονα αυτή η σύνδεση με άλλα μέρη είναι που καθιστά μοναδικό τον τόπο μας;

Γράψε μας μερικά παραδείγματα και εσύ σχετικά με την σύνδεση του τόπου μας με άλλους τόπους. (γράψε και από πίσω αν θες).

Η επιστροφή των χαρτών στα παιδιά αποδείχθηκε μια κίνηση με ουσιαστικό νόημα. Τα παιδιά παίρνοντας τους χάρτες στα χέρια τους, δημιούργησαν αυτόματα μια τεράστια χαρά προς εξερεύνηση. Ξεκίνησαν να αναζητούν τις καταγραφές τους με αγωνία, ενώ ταυτόχρονα προσπαθούσαν μέσα από τις καταγραφές των υπόλοιπων να καταλάβουν πιο παιδί μπορεί να τις έγραψε. Ο χώρος μετατράπηκε σε ένα παιχνίδι και η κριτική του χώρου σε στιγμές χαράς, ένα σημάδι για εμάς ότι η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήσαμε είχε έναν ουσιαστικό αντίκτυπο τουλάχιστον για τους ανθρώπους για τους οποίους πραγματώθηκε. Ένα σημάδι ότι το χωρικό ως μέσω επικοινωνίας μπορεί να δημιουργήσει συλλογικές και ευφάνταστες νέες συνδέσεις και διεργασίες. Ορισμένα από τα παιδιά θα κατανοήσουν την παραγωγή και την επιστροφή των χαρτών, ως δώρο του ερευνητή προς αυτά. Δώρο για την συμμετοχή τους στο πείραμα. Η ορατότητα της πληροφορίας μέσα από τα μάτια τους θα γίνει αντιληπτή ως δώρο.

Τα ερωτηματολόγια επιστρέψαν τμηματικά στα παιδιά σε διαφορετικούς χρόνους. Αρχικά παραδόθηκε στα πρώτα τρία παιδιά. Οι πρώτες απαντήσεις που ήρθαν από ένα παιδί μου υπέδειξαν ευθέως ότι το μεγαλύτερο μέρος του πειράματος είχε δημιουργηθεί γύρω από μεθοδολογικές επιλογές που επιτέλεσαν τον σκοπό τους με τον βέλτιστο δυνατό τρόπο, δημιουργώντας ενεργά και δυναμικά ερεθίσματα για τα παιδιά, πράττοντας μετατοπίσεις στην ενδυνάμωση της χωρικοκοινωνικής συλλογικής συνειδητότητάς τους. Ωστόσο οι ίδιες οι απαντήσεις του παιδιού μου έδειξαν ότι η τελευταία ερώτηση είχε δημιουργηθεί κάτω από πολλαπλά ουσιαστικά σφάλματα από πλευράς μου. Το παιδί απάντησε στην τελευταία ερώτηση:

«Συμφωνώ ότι είναι σημαντικό να καταλαβαίνουμε ότι στον τόπο μας συνδεόμαστε με πολλούς άλλους τόπους, χωρίς να αλλοιώνεται η μοναδική ταυτότητα της περιοχής μου. Αλλά διαφωνώ με το ότι η σύνδεση με άλλα μέρη είναι που καθιστά τον τόπο μας μοναδικό, γιατί από μόνος του έχει ιδιαίτερες ομορφιές που μπορεί να προσελκύσει κόσμο ώστε να το θαυμάσει».

Αν και το μεγαλύτερο μέρος της ερώτησης δημιουργήθηκε αναπτύσσοντας την αφήγηση σχετικά με την πολλαπλότητα του τόπου με δομημένες συσχετίσεις, παρόλα αυτά η κατάληξή της είχε κλειστές και κατευθυνόμενες προσεγγίσεις. Δημιουργώντας ένα εσφαλμένο πλαίσιο κατεύθυνσης κατασκευασμένο γύρω από αυστηρά όρια, μια λογική αντιδιαμετρική με την μεθοδολογική μου βάση. Το παιδί επανασηματοδότησε με την ματιά του και έτσι μπόρεσα να πραγματοποιήσω μια εκ των υστέρων μετατροπή. Τροποποίησα την ερώτηση, σύμφωνα με την ματιά του παιδιού, προκειμένου να αφήνει ένα ανοιχτό πεδίο ανάπτυξης. Επομένως τα υπόλοιπα 8 παιδιά απάντησαν σε ελαφρώς τροποποιημένη πρόταση όπως παρουσιάζεται ακριβώς από κάτω.

Στο προηγούμενο ερωτηματολόγιο ρωτήσαμε εάν υπάρχουν κάποια στοιχεία (πράγματα, χώροι, κλπ.) στον τόπο σου που να συνδέονται με ανθρώπους διαφορετικής καταγωγής, ή με άλλα έθιμα, ή με άλλους τόπους. Η αλήθεια είναι πως ο Ωρωπός διαχρονικά και ιστορικά είναι ένας τόπος που συνδέει πολλές κουλτούρες. Τα Νέα Παλάτια δημιουργήθηκαν από πρόσφυγες της Προκοννήσου και του Πόντου, περιοχές που σήμερα ανήκουν στην Τουρκία. Στον Ωρωπό συνυπάρχουν και συνεργάζονται άνθρωποι διαφορετικών καταγωγών (Αλβανοί, Ινδοί, Έλληνες κ.α.) εδώ και πάρα πολλά χρόνια. Επίσης ο Ωρωπός διαθέτει και λιμάνι, ένα πέρασμα για πολλούς ανθρώπους από διάφορα μέρη της Γης. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι ο Ωρωπός είναι μια περιοχή με πολλές ταυτότητες που συνδέει πολλούς τόπους και ότι τελικά αυτή η σύνδεση συμβάλλει με την σειρά της στην ιδιαιτερότητα του τόπου μας. Θα

ήθελες να σχολιάσεις κάτι σε αυτό; Αν θες γράψε μας μερικά παραδείγματα και εσύ σχετικά με την σύνδεση του τόπου μας με άλλους τόπους. (γράψε και από πίσω αν θες).

Ουσιαστικά προσπάθησα να δείξω μόνο το ανάπτυγμα της σύνδεσης του τόπου με άλλους τόπους αφήνοντας ελευθερία στα παιδιά προς σχολιασμό, χωρίς να υποδεικνύω τα όρια της απάντησης και όρια στους χώρους απάντησης.

4.2.4. Συνυφαίνοντας εικόνες μέσα από τα μάτια των παιδιών

Η πρώτη ερώτηση (δες σελ. 83) που θα ρωτήσει το παιδί να καταθέσει την άποψη του για τους χάρτες, το παιδί θα απαντήσει:

«Οι χάρτες μου φαίνονται καταπληκτικοί και δημιουργικοί. Οι ιδέες είναι τέλεια αποτυπωμένες στο χάρτη, με χρώματα και με ακριβής θέση. Μου αρέσει πολύ που βλέπω και τις σκέψεις των άλλων, γιατί μου δίνουν ιδέες για κάτι άλλο που θα μπορούσα να γράψω. Είναι επίσης δημιουργικές. Τέλος είναι σημαντικό να βλέπει ο ένας την σκέψη του άλλου, γιατί όλοι μπορούμε να αλλάζουμε τις ιδέες μας, ώστε έτσι να γίνει πιο φοβερό.»

«Οι χάρτες είναι πολύ ωραίοι επειδή εκφράζουν και άλλα παιδιά τις απόψεις τους και μπορούμε να δούμε σε ποια μέρη πηγαίνουν οι άλλοι βόλτα, που συχνάζουν, τι θέλουν να προσθέσουν σε κάποια μέρη του χάρτη κτλ. Γι' αυτό φαίνονται ωραίοι οι χάρτες».

“Μου αρέσει πολύ ο χάρτης αλλά θέλω αν μπορείς να τον κάνεις λίγο μεγαλύτερο ώστε να καταλαβαίνω που είναι κάθε περιοχή”

Ενώ στην ερώτηση 3 (δες σελ. 83) το παιδί θα απαντήσει:

«ναι με βοήθησε ο χάρτης επειδή έχει πολλές απόψεις».

«Εάν είχα προσθέσει κάτι, θα με βοηθούσε από τις άλλες ιδέες, επειδή θα μου έδιναν δημιουργικότητα και σκεπτικότητα»

“Μου αρέσουν πολύ οι ιδέες για μπολάκια με φαγητό και νερό για τα αδέσποτα και οι κάδοι απορριμμάτων που ανέφεραν άλλα παιδιά. Θα ήθελα να υπάρχουν και στην δική μου περιοχή”

«ναι μου άρεσαν πολύ οι ιδέες των άλλων»

Θα δούμε την ανάγκη του παιδιού να έχει πρόσβαση στην πληροφορία, την ανάγκη να χωρικοποιηθεί η πληροφορία, να θέλει μέσα από το χωρικό να ανοίξει συλλογικούς διαλόγους με τον υπόλοιπο κόσμο. Μετατρέποντας το χωρικό ως το μέσο επικοινωνίας με τον κόσμο. Το παιδί θα αντιληφθεί την συλλογική προσβασιμότητα και ορατότητα μέσω του χάρτη ως το σημείο κλειδί για το νόημα της δράσης. Θα επανανοηματοδοτήσει προς τις κυρίαρχες αντιλήψεις που διαβάζουν τον χώρο αθροιστικά και αδυνατούν να αντιληφθούν αυτήν την πληροφορία. Το παιδί καταλαβαίνει και μας κάνει και εμάς μαζί του να καταλάβουμε ότι ο κόσμος έχει ανάγκη ακριβώς αυτό. Την κοινή συλλογική παραγωγή, πρόσβαση και ορατότητα για την χωρο-κοινωνική πραγματικότητα.

Η ερώτηση 4 (σελ.83) που προσωπικά για τον ερευνητή είναι πολύ κρίσιμη ερώτηση, καθώς οι απαντήσεις θα γνωμοδοτήσουν υπέρ ή κατά προς μια πορεία μετατόπισης μέσα από

αυτήν την εκπαιδευτική χωρική διαδικασία, θα μας παραδώσει τα βέλτιστα αποτελέσματα. Το παιδί θα απαντήσει:

«Ναι θα άλλαζε γιατί άμα ψήφιζαν και άλλοι άνθρωποι το ίδιο μέρος θα μπορούσαμε να το πούμε στον δήμο και να τα κάνει αυτά που είπαμε».

Στον ερευνητή η συγκεκριμένη απάντηση έδωσε την μεγαλύτερη ικανοποίηση. Στο παιδί δεν θα γίνει καμία επεξήγηση ότι η παραγωγή πληροφορίας από τον κάτοικο και η αποτύπωση στον χάρτη μπορεί να αποτελέσει πολιτικό προϊόν προς μια διαδικασία επιρροής της τοπικής αυτοδιοίκησης και ότι αυτή η διαδικασία μπορεί να αποβεί εργαλείο χωρικής και πολιτικής αξιολόγησης. Θα αντιληφθεί από μόνο του την σπουδαιότητά και την χρήση του. Θα αντιληφθεί ότι η συλλογική ανάδειξη των αναγκών κάτω από μια διαδικασία οργανωμένης καταγραφής είναι χρήσιμη και μπορεί να αποβεί μοιραία για την συμμετοχή στην διαδικασία λήψης αποφάσεων. Αξιίζει να αναφέρω ξανά ότι παραπλήσια διαδικασία πραγματοποιήθηκε αρχικά με τους ενήλικες εθελοντές. Οι ενήλικες εθελοντές αφενός κατανόησαν πιο δύσκολα το παραπάνω σκεπτικό ύστερα από συζήτηση με τον ερευνητή και κυρίως πιο δύσπιστα. Απεναντίας το παιδί το αναπαρήγαγε από μόνο του χωρίς καμία υπόδειξη. Επίσης τα παιδιά καταγράψαν στην ίδια ερώτηση:

“Σίγουρα, θα υπήρχαν πολλές ιδέες και αν υπήρχε πολύς κόσμος θα μπορούσε να αλλάξει τον τόπο”

«αν τον χάρτη τον έβλεπε περισσότερος κόσμος, τότε πιστεύω ότι θα άλλαζε από μόνος του ο τόπος μου, γιατί θα τον γνώριζαν περισσότερα άτομα, ώστε ο ίδιος ο τόπος να είναι πολυπληθέστερος και πιο γνωστός»

«Ναι, γιατί μπορεί να τα δει ο Γιασεμάκης (νυν Δήμαρχος) και να κάνει 2-3 αλλαγές»

Το ίδιο ισχύει για την ερώτηση 5 (σελ. 83), το παιδί θα απαντήσει:

«ναι επειδή σε κάποια πράγματα που έχω γράψει είναι λίγο επικίνδυνα για τους ανθρώπους που μπορεί να τους βλάψουν. Οπότε νομίζω χρειάζεται να τις ακούσει και να τις προσέξει κανείς».

«Ναι, γιατί έτσι μπορεί να αρχίσει μια συζήτηση»

“Ναι, επειδή θα έκανε το περιβάλλον όπου μου αρέσει πολύ πιο ενδιαφέρον”

Το παιδί μέσα από αυτήν την διαδικασία θα ενδυναμώσει την αντίληψη που έχει για την θέση του και τις ιδέες του στον χώρο και πλέον θα πιστέψει στην ανάγκη να τοποθετηθεί, αφού βρήκε χώρο για να τοποθετηθεί.

Εστιάζοντας ταυτόχρονα στο πολλαπλό, τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι ο τόπος τους δεν είναι ανεξάρτητος και ανέπαφος απ' άλλους τόπους, ότι ο τόπος έχει πολλαπλή ταυτότητα και πως η παραπάνω διατύπωση δεν είναι απειλητική προς την δική τους ταυτότητα ούτε αποτρεπτική για τον δικό τους τόπο. Μέσω της επαφής με την παραπάνω διαδικασία τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με το γεγονός ότι το εδώ συνδέεται με το εκεί και το μέσα με το έξω, ο ένας χώρος με τον άλλον και το εμείς με το αυτοί, κι αν δεν το καταλαβαίνουν συνειδητά είναι τουλάχιστον μια διαδικασία οικοδόμησης προς μια αντίθεση στην μονολιθικότητα. Μια ένδειξη εκπαιδευτικής προσέγγισης που αντιλαμβάνεται τον χώρο ως ενιαίο και ως πεδίο συνεχούς και εξελισσόμενης μάθησης, όπου

η γνώση προέρχεται ως συλλογική δέσμευση ανταλλαγής, σε αντίθεση με μια δομημένη και μονόδρομη μεταφορά από πάνω προς τα κάτω. Αναδεικνύοντας την πολλαπλότητα του τόπου με μια κριτική προσέγγιση το παιδί αυτήν την φορά σε αντίθεση με πριν θα βρει θάρρος και όρεξη να μιλήσει για το διαφορετικό. Πιο ελεύθερα πιο άμεσα, με χαρά και οικειότητα. Θα καταγράψει:

“Εγώ έχω συμμαθητές από την Αλβανία και ο μπαμπάς μου έχει ξένους εργάτες. Με όλους ζούμε αρμονικά”

“έχω συμμαθητές που είναι από άλλου και μου αρέσει να τους ρωτάω για τα έθιμά τους. Επίσης έχω ένα γείτονα όπου κάθε φορά που μαγειρεύει μας σπάει την μύτη. «έχει πολύ ενδιαφέρον η πακιστανική κουζίνα”

- Πραγματοποιώντας το β' στάδιο της έρευνας με τα παιδιά προέκυψαν ενδείξεις ότι τα παιδιά μέσω της κοινοποίησης και της ορατότητας της δράσης τους βρίσκουν νόημα και ουσία, ενδυναμώνοντας την κοινωνική τους ταυτότητα στην δημόσια σφαίρα. Το παιδί, βρίσκοντας χώρο για να τοποθετηθεί, αντιλαμβάνεται την δύναμη του λόγου του, την χρησιμότητα να τοποθετηθεί για τον χώρο και νοηματοδοτεί προς νέες ματιές και αντιλήψεις.
- Ταυτόχρονα η διεπαφή με τις καταγραφές των άλλων παιδιών δημιουργεί τις συνθήκες συλλογικότητας δίνοντας επανανοηματοδότηση και ερεθίσματα για την ανατροφοδότηση του έργου.
- Η χαρτογράφηση αποκτάει άμεσο ενδιαφέρον ως εργαλείο συσχέτισης, αξιολόγησης και ενδυνάμωσης και το χωρικό ως μηχανισμός ερμηνείας, ανάλυσης και επικοινωνίας και λαμβάνει καταλυτικό ρόλο για την κοινωνική ενδυνάμωση των παιδιών. Τα παιδιά θα κατανοήσουν, χωρίς καμία υπόδειξη, ότι αυτή η διαδικασία χαρτογράφησης και ανάδειξης των αναγκών είναι μια διαδικασία που μπορεί να γίνει έργο αξιολόγησης και κατ' επέκταση πολιτικής επιρροής.
- Τα παιδιά μέσα από την επαφή τους με αυτήν την διαδικασία φαίνεται να αποκτούν μια αίσθηση «φωνής» στον δημόσιο χώρο και λόγω. Έρχονται σε επαφή με χωρικά ερεθίσματα και δημιουργούν κοινωνικούς διαλόγους μέσω της χωρικής μεταβλητής, κοιτώντας πλέον τον χώρο ως ένα ανοιχτό παιχνίδι προς διαρκή εξερεύνηση. Μέσω αυτής της πρώιμης δουλειάς αλλά με εμφανής ενδείξεις, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με μια προσέγγιση κριτικής του χώρου και κατ' επέκταση αξιολόγησης του χώρου, αποκτώντας μια μορφή γνώσης και εμπειρίας στην αξιολόγηση του χωρικού, ικανοποιώντας μέρος των συνθηκών που απαιτούνται προς μια πορεία ωρίμανσης που καλλιεργεί την χωρικο-κοινωνική συλλογική συνειδητότητα, κάτω από το πρίσμα του αρχικού συλλογισμού της εργασίας.
- Εστιάζοντας ταυτόχρονα στις *σχέσεις – μεταξύ*, τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι ο τόπος τους δεν είναι ανεξάρτητος και ανέπαφος απ' άλλους τόπους, ότι ο τόπος έχει πολλαπλή ταυτότητα και πως η παραπάνω διατύπωση δεν είναι απειλητική προς την δική τους ταυτότητα, ούτε αποτρεπτική για τον δικό τους τόπο. Μέσω της επαφής με την παραπάνω διαδικασία τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με το γεγονός ότι το εδώ συνδέεται με το εκεί και το μέσα με το έξω, ο ένας χώρος με τον άλλον και το εμείς με το αυτοί· κι αν δεν το καταλαβαίνουν συνειδητά είναι τουλάχιστον μια διαδικασία οικοδόμησης προς μια αντίθεση στην *μονολιθικότητα*. Μια ένδειξη εκπαιδευτικής προσέγγισης που αντιλαμβάνεται τον χώρο ως ενιαίο και ως πεδίο συνεχούς και εξελισσόμενης μάθησης κοιτάζοντας προς μια παιδαγωγική αναγνώριση της μάθησης ως “κοινόχρηστου χώρου”, όπου η γνώση προέρχεται ως συλλογική δέσμευση ανταλλαγής, σε αντίθεση με μια δομημένη και μονόδρομη μεταφορά από πάνω προς τα κάτω. Μια

προσέγγιση που αντιλαμβάνεται ότι για την σύνθεση της ενιαίας εικόνας του χώρου οπουδαιό ρόλο παίζει η μονάδα στο σύνολο της εικόνας όπως και η μονάδα ως σύνολο αυτοδύναμο (Παναγιωτάτου 1988:56-57, 1994:122, 2023).⁵⁶

4.2.5. Η επόμενη μέρα – ανοίγοντας διαλόγους προς συνεργασία και «συνέχεια»

Η βασική σκέψη και η μεθοδολογική γραμμή της εργασίας είναι μια εξελικτική διαδικασία συσσώρευσης γνώσης για την χωρική συμμετοχή και όχι απλά μια αποσπασματική στιγμή. Εύλογα λοιπόν πρέπει να αναρωτηθούμε για το εάν δύναται την παραπάνω πειραματική διαδικασία να την τοποθετήσουμε ως μια εξελίξιμη και ουσιαστική πρακτική και όχι απλά ως μια αποσπασματική στιγμή στον χωροχρόνο. Είναι εφικτό να πραγματοποιηθούν τέτοια εγχειρήματα οργανωμένα και επιχειρησιακά με κάποια μορφή θεσμικής προστασίας; Είναι κατανοητό πως τέτοιες διαδικασίες «κοινωνικής μετατόπισης» προς μια κατεύθυνση που ενεργοποιεί την ευαλωτότητα στον *κοινωνικό μετασχηματισμό*⁵⁷ είναι διαδικασίες πρακτικής που απαιτούν χρόνο, διάρκεια και πρόγραμμα, προκειμένου να φέρουν ουσιαστικά αποτελέσματα. Ως εκ τούτου θα πρέπει να αναζητήσουμε τον τρόπο που θα δώσει διάρκεια στο παραπάνω εγχείρημα. Η θεσμική αποδελτίωση και η εφαρμογή της είτε στο θέμα της συμμετοχικής διαδικασίας (βλέπε κεφ. 2) είτε στο θέμα της παιδείας (βλέπε κεφ. 3) καταδεικνύει ότι δεν υπάρχουν ορατές πρακτικές και εργαλεία που θα πλαισιώσουν δομημένα το ζήτημα του χώρου κάτω από τον εκπαιδευτικό φακό, είτε μιλάμε για παιδιά, είτε για μεγάλους. Ακριβώς γιατί το θεσμικό πλαίσιο αδυνατεί να αντιληφθεί την πολλαπλότητα στον χώρο και να γεφυρώσει απο-αθροιστικά τις κοινωνικές αντανακλάσεις. Εστιάζοντας όμως αθροιστικά και ποσοτικά στον χώρο, τα παιδιά εύγλωττά μας υποδεικνύουν ότι χάνουμε ουσιαστικές εικόνες που αφηγούνται και διαμορφώνουν τελικά αυτόν τον χώρο. Και όχι μονάχα τον αφηγούνται, αλλά ταυτόχρονα τον ερμηνεύουν, τον αναγκνώνουν, τον νοσηματοδοτούν και του προσφέρουν πολλές ξεχωριστές πραγματικότητες, οπουδαίες όμως για τον τρόπο που βιώνεται αλλά και για τα βιώματα που παράγει.

Ωστόσο προκειμένου να εντοπίσω πιθανές διαδρομές προς μια κατεύθυνση συνεργασίας για την ανάδειξη και την πλαισίωση τέτοιων εγχειρημάτων, επιχειρήθηκε η διάνοιξη διαλόγων πραγματοποιώντας συζητήσεις με διευθυντές σχολείων της ευρύτερης περιοχής του Δήμου, με πρόεδρο πολιτιστικού συλλόγου, όπως και με τον Δήμαρχο και τον αντιδήμαρχο του Δήμου Ωρωπού. Οι συζητήσεις πραγματοποιήθηκαν κάτω από την λογική «ανοιχτής συνέντευξης» και έδωσαν ακόμα παραπάνω ένταση και δύναμη στο πείραμα, καθώς έθεσαν τις βάσεις για την σύσταση συνεργασιών προς μια τέτοια πειραματική διαδικασία αλλά έφερε και στην επιφάνεια την οπτική της εργασίας που έγινε αντιληπτή ως κάτι απαραίτητο, δίνοντας πολλαπλασιαστικά οφέλη. Έγινε από κοινού κατανοητό η σημαντικότητα να πλαισιώσουμε την τοπική κοινότητα με τα παραπάνω εγχειρήματα διαμορφώνοντας ένα πλαίσιο επαφής του ανθρώπου με τον χώρο, και ότι αυτό μάλιστα οφείλει να εκκινήσει από την παιδική ηλικία, όχι μόνο ως μια μορφή χωρικής κριτικής και κοινωνικού διαλόγου, αλλά και ως μια μορφή σύνδεσης του ανθρώπου με τον χώρο που κατοικεί.⁵⁸ Έγινε επίσης κατανοητό ότι για την «συνέχεια» σε μια τέτοια κατεύθυνση

⁵⁶ Παρόμοιες σκέψεις θα δούμε και στην οπτική του Paulo Freire για την εκπαιδευτική προσέγγιση που προτείνει: *ολόκληρο το πρόγραμμα είναι μια ολότητα καμωμένη από αλληλοσυνδεδεμένες μονάδες, που οι ίδιες είναι επίσης ολόκληρες* (Freire 1974:145)

⁵⁷ Βλ. σχετικά Parker, I. και Ραβόν-Cuellar, D. (2023), *Ψυχανάλυση και Επανάσταση: Κριτική Ψυχολογία για τα κινήματα απελευθέρωσης*. OPOSITO:Αθήνα

⁵⁸ Να ευχαριστήσουμε την κα. Βασιλική Βλάχου για τις παραπάνω οπτικές, καθώς η ίδια μου πρότεινε αυτήν την προσέγγιση. Συζητώντας επί του θέματος θεώρησε ότι η συμβολή της εργασίας δεν είναι απλά μια

απαιτείται μια διαδοχή πειραμάτων, τα οποία θα είναι σκόπιμο να γίνουν μέσα στην τοπική κοινότητα με πρωτοβουλία των σχολίων, εντάσσοντας την διαδικασία στα πλαίσια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης⁵⁹ και στα εργαστήρια δεξιοτήτων⁶⁰, με την πολυσυνεργατικότητα μεταξύ του Δήμου και των διάφορων πολιτιστικών συλλόγων. Δικτυώνοντας σταδιακά την διαδικασία με άλλα σχολεία, με προστασία πλέον από την περιφέρεια και το Υπουργείο Παιδείας. Είναι μια πρακτική που θέλει μια εξελισσόμενη πορεία ανάπτυξης, αξιολόγησης και επανακαθορισμού μέσα από την συνεχή τροφοδοσία από τα διάφορα κλαδιά του πειράματος και οίγουρα μια πρακτική που απαιτεί διάνοιξη συνεργασιών, επικοινωνίας και επανακαθορισμού αφήνοντας ανοιχτές πόρτες στην αλλαγή και το διαφορετικό και σε αυτό που δεν αθροίζεται.

κριτική του χώρου και μια εκπαίδευση στον χώρο, αλλά στην πραγματικότητα και μια σύνδεση με τον χώρο, σύνδεση η οποία απουσιάζει πλήρως πλέον από τα παιδιά και τους ανθρώπους. Κάτω από την οπτική ότι ο άνθρωπος θα πρέπει να εστιάζει στο χωρικό από την παιδική του ηλικία προκειμένου να είναι σε θέση να συμμετέχει ενεργά, τόνισε ότι ακριβώς για τον ίδιο λόγο η ίδια επιχειρεί το έργο του Πολιτιστικού Συλλόγου Σκάλας Ωρωπού. Εξήγησε ότι γύρισε στα παιδικά της χρόνια και στο πως ήταν ο χώρος τότε έτσι όπως τον βίωσε. Μέσα από αυτήν την χωρική ανάμνηση που συνδέει τον εαυτό της με το παρελθόν και με το τώρα, προσπάθησε να αναβιώσει και να διατηρήσει αυτές τις αναμνήσεις σε μια προσπάθεια σύνδεσης του ανθρώπου με τον τόπο και με τον χώρο μέσα από τα επάλληλα στρώματα της πολιτιστικής ιστορίας.

⁵⁹ Υπενθυμίζουμε ότι ήδη η Ελιζα Παναγιωτάτου έχει διατυπώσει ότι για την συμμετοχή των παιδιών δύναται να αξιοποιηθεί η νομοθεσία για την περιβαλλοντική εκπαίδευση με αφετηρία τον Ν.1946/1991.

⁶⁰ Η παραπάνω υπόδειξη έγινε από τις συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές σχολείων.

5. Αντί Επιλόγου

Σίγουρα η πειραματική διαδικασία που προτείνετε σε αυτήν την έρευνα είναι ατελής. Μπορεί όμως άραγε κανείς να εντοπίσει μια τέλεια έκβαση στην ανθρώπινη εμπειρία (Robinson 2022[2019]:286); Μέσα από αυτήν την έρευνα, προσπάθησα να σκιαγραφήσω ενδείξεις για την χωρο-κοινωνική ταυτότητα του ατόμου, μέσα από την εκπαίδευση και την χωρική μεταβλητή, σε συνάρτηση με την ενεργό συλλογική συμμετοχή. Έγινε κατανοητό, ότι η συμμετοχή των πολιτών στην διαδικασία λήψης αποφάσεων δεν είναι κάτι που μπορεί να προκαθοριστεί και να οριστεί θεσμικά και κανονιστικά, αλλά είναι μια εξελικτική διαδικασία που απαιτεί συσσωρευμένη γνώση και παιδεία από όλες τις πλευρές. Προκειμένου να είναι εφικτό να αποκτηθεί αυτή η μορφή γνώσης, ο κοινωνικός διάλογος που εστιάζει σε αυτές τις πρακτικές θα πρέπει να εκκινεί από την παιδική ηλικία και μάλιστα θα πρέπει να είναι ένας διάλογος που εστιάζει στο χωρικό. Διερευνήθηκε επομένως κατά πόσο το χωρικό ως το μέσο ανάγνωσης, ερμηνείας, συσχέτισης και επικοινωνίας, μπορεί να θέσει τα θεμέλια προς μια κατεύθυνση συλλογικής κοινωνικής ωρίμανσης και ενδυνάμωσης. Κάτι για το οποίο πλέον έχουμε σαφείς ενδείξεις μέσα από αυτήν την διαδρομή που ακολουθήθηκε· ενδείξεις που τις έδωσαν τα ίδια τα παιδιά σε πρακτικό επίπεδο.

Το παιδί μέσα από την επαφή του με το χωρικό θα κατανοήσει ότι συζητώντας για τον χώρο στην πραγματικότητα συζητά για τις κοινωνικές του σχέσεις, ενώ ταυτόχρονα θα του γίνει δυνατό να «συζητήσει» θέματα που ενδεχόμενος δεν θα μπορούσε διαφορετικά να υποδείξει. Πέρα από αυτό όμως, εστιάζοντας στην πολλαπλότητα του τόπου μέσα από την χωρική μεταβλητή, κάνοντας αντιληπτές τις σχέσεις στον χώρο ως *σχέσεις – μεταξύ*, φέρνοντας στο προσκήνιο και σκιαγραφώντας, υπό μια εκπαιδευτική προσέγγιση και πρακτική, τους δεσμούς οποιουδήποτε τύπου, μεταξύ ενός τόπου και του υπόλοιπου κόσμου, είδαμε πως δημιουργείτε η δυνατότητα να γίνουν ορατά όρια, κανόνες, αντιθέσεις, κοινωνικές διακρίσεις και ανισότητες. Και όπως απαιτεί η δημοκρατική πολιτική αντί να προσπαθούμε να διαγράψουμε αυτά τα ίχνη, οφείλουμε να τα κάνουμε ορατά, ώστε να εισέλθουν στο πεδίο της αμφισβήτησης (Chantal Mouffe, στο Massey 2008:251), όπως και επιχειρήθηκε στην παρούσα εργασία. Μέσω της επαφής με την παραπάνω διαδικασία τα παιδιά ήρθαν αντιμέτωπα με το γεγονός ότι το εδώ συνδέεται με το εκεί και το μέσα με το έξω, ο ένας χώρος με τον άλλον και το εμείς με το αυτοί, μια διαδικασία οικοδόμησης αντίθετη προς την *μονολιθικότητα*. Έγινε αντιληπτό ότι η χωρική επαφή και επικοινωνία μέσα από την χαρτογράφηση, είναι μια διαδικασία που εγγράφει ένα ψυχοκοινωνικό προφίλ για το παιδί και για τον άνθρωπο. Κατανόησα έτσι ότι το χωρικό, ως μηχανισμός ανάγνωσης, μπορεί να αποβεί μοιραίο για τις διάφορες εκφάνσεις του ατόμου στην ψυχοκοινωνική του ωρίμανση και ταυτότητα.

Κομβικό ρόλο σε αυτήν την έρευνα είχε η μη γραμμική διαδοχή των μεθοδολογικών βημάτων, αλλά η συνεχής αλληλοτροφοδοσία και αλληλεμπλοκή τους, με την συνδυασμένη εμπειρική διερεύνηση και βιβλιογραφική εμβάθυνση στους διάφορους χώρους. Τους χώρους της ενήλικής ζωής μέσα από την πρακτική και στους χώρους της παιδικής ηλικίας μέσα από την εκπαίδευση. Η συγκεκριμένη διεργασία σύνθεσης σε αυτούς τους χώρους μου έδωσε τον «χώρο» προκειμένου να ιχνηλατήσω, σε έναν βαθμό, κυρίαρχες αντιλήψεις και εμποδισμένες πρακτικές για τον τρόπο που αντιλαμβάνεται ο άνθρωπος τον εαυτό του μέσα στον κόσμο και τον τρόπο που ενεργεί, κατ' επέκταση και τον τρόπο που «κατοικεί», τον τρόπο που αντιλαμβάνεται το *κατοικείν* (Lefebvre 1977[1968]:75-76). Έγινε κατανοητό ότι για την μετατόπιση των κυρίαρχων ορίων και κανόνων, αυτοί οι δυο χώροι θα πρέπει να γίνουν αντιληπτοί κάτω από μια προσέγγιση που τους αντιλαμβάνεται ενιαία, δίνοντας στα παιδιά

το περιθώριο να επανανοηματοδοτήσουν, κοιτάζοντας προς μια παιδαγωγική αναγνώριση της μάθησης ως “κοινόχρηστου χώρου”, όπου η γνώση προέρχεται ως συλλογική δέσμευση ανταλλαγής, σε αντίθεση με μια δομημένη και μονόδρομη μεταφορά από πάνω προς τα κάτω (Springer et al. 2016:20).

Τα παιδιά μέσα από τις απαντήσεις τους υπέδειξαν ότι ο άνθρωπος έχει ανάγκη από ορατότητα και πρόσβαση για την χωρο-κοινωνική ενδυνάμωση. Η ορατότητα και η πρόσβαση στην παραγωγή της πληροφορίας μέσα από τα μάτια των παιδιών έγινε αντιληπτή ως «δώρο», ως κάτι χαρούμενο, ως κάτι δυναμικό, ως κάτι σπουδαίο. Η πρόσβαση και η ορατότητα στην παραγωγή πληροφορίας στην ενήλικη ζωή έγινε αντιληπτή με δυσπιστία, ως κάτι «μη εφικτό». Τα παιδιά από μόνα τους κατανόησαν ότι η «ορατότητα» και η αποτύπωση επί χάρτη, των αναγκών τους, στην πραγματικότητα είναι μια πράξη και μια κατάσταση που μπορεί να δημιουργήσει συνθήκες πολιτικής επιρροής από τα κάτω και συνθήκες αξιολόγησης και εποπτείας του χώρου. Μια κατανόηση που έγινε χωρίς να υποδειχθεί με κανέναν τρόπο από πλευράς του ερευνητή, απλά και μόνο μέσα από την δυνατότητα να φέρουν στην επιφάνεια τις σκέψεις τους μέσα από την αποτύπωση και την χαρτογράφηση. Οι ενήλικες πάλι, στο ίδιο ακριβώς πειραματισμό, έδειξαν δυσπιστία και έλλειψη ελπίδας. Τα παιδιά χαρτογράφησαν τον χώρο βάσει των αναγκών τους, με ελευθερία, με δημιουργικότητα, με σαφήνεια, σε αντιδιαστολή με τον ενήλικα που του ήταν δύσκολο να ξεκινήσει την διαδικασία, αφού όπως έγινε κατανοητό δεν υπήρχε εμπιστοσύνη στις σκέψεις του για την χωρική μεταβλητή και την επιρροή του στην δημόσια σφαίρα. Ο δημόσιος χώρος πλέον είχε εμποδωθεί ως χώρος έξω από την σφαίρα δράσης του ατόμου, ως ο χώρος κάποιου άλλου.

Τα παιδιά έδωσαν ενδείξεις ότι μια διαδικασία που εστιάζει εκπαιδευτικά στο χωρικό μπορεί να αποφέρει σημαντικά ερεθίσματα για την χωρο-κοινωνική συλλογική συνειδητότητα του ανθρώπου. Περισσότερο από όλα τα παιδιά έκαναν κατανοητό ότι ο χώρος δεν μπορεί να αναγνωστεί αθροιστικά και στατιστικά. Ακριβώς γιατί το θεσμικό πλαίσιο και η κανονιστική οπτική αδυνατεί να αντιληφθεί την πολλαπλότητα στον χώρο και να γεφυρώσει απο-αθροιστικά τις κοινωνικές αντανάκλασεις. Εστιάζοντας όμως ποσοτικά στον χώρο, τα παιδιά εύγλωττα μας έδειξαν ότι χάνουμε ουσιαστικές εικόνες που αφηγούνται και διαμορφώνουν τελικά τον χώρο της ζωής: εικόνες που δεν μπορούν να ιδωθούν κάτω από ένα στατιστικοποσοτικό πρίσμα. Εικόνες για έναν χώρο καθοριστικό για την ποιότητα της ζωής και την κοινωνική ευμάρεια, αλλά ταυτόχρονα εικόνες που διαμορφώνουν την ίδια την ζωή. Ίσως σε αυτό το σημείο καταλαβαίνω ότι τα παιδιά τελικά μας έδειξαν με τον πιο απλό τρόπο ότι ο χώρος συνδιαμορφώνεται, συνδιαμορφώνει και τελικά ότι το ίδιο το χωρικό είναι ένα μέσο ομιλίας, μια μορφή γλώσσας, καθοριστικής μάλιστα, για την συλλογική κοινωνική συνειδητότητα. Και αν δεν το έδειξαν ως υφιστάμενη πραγματικότητα, το υπονόησαν με τις πρακτικές τους ως ένα απαραίτητο νευραλγικό κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς.

Αν το δικαίωμα στην πόλη και η οικειοποίηση του χώρου συνειδητά η ασυνείδητα κάπως αποστερείται, είναι μια ένδειξη ότι θα πρέπει να κοιτάξουμε στα μάτια των παιδιών για να καταλάβουμε το πώς και το γιατί, γιατί εκεί είναι που συντελείται η μεταβολή. Είναι μια ένδειξη της ενιαίας σύστασης αυτών των δύο χώρων, των μεγάλων και των παιδιών. Μια οπτική ότι εάν επιθυμούμε να υπερβούμε τις ιεραρχικές χωρο-κοινωνικές κανονικότητες, θα πρέπει να προσεγγίσουμε τον σχεδιασμό με πρακτικές που γεφυρώνουν αυτούς τους χώρους και προτού σχεδιάσουμε, θα πρέπει να στραφούμε στην αγωγή για τον χώρο και στην αγωγή για τα οφέλη του σχεδιασμού, κάνοντας αντιληπτό τον χώρο ως κάτι που συνδιαμορφώνεται και ως κάτι που συνδιαμορφώνει, μέσα από ένα εκπαιδευτικό πρίσμα. Κατανοώντας ότι η χωρική μεταβλητή τελικά μπορεί να είναι το μέσο ανάγνωσης και επικοινωνίας υπό τις κατάλληλες προϋποθέσεις. Ότι η χωρική μεταβλητή, ως μηχανισμός,

μπορεί να ενδυναμώσει και να συνδέσει, υπό την προϋπόθεση ότι το χωρικό τίθεται ως κεντροβαρικός πυλώνας ανάγνωσης. Όπως όμως φάνηκε, ο πιο ενδεδειγμένος τρόπος για να γίνει η παραπάνω οπτική κατανοητή, είναι να δώσουμε τον «χώρο» στα παιδιά να μας μιλήσουν για τις «παράλληλες πραγματικότητες». Να δώσουμε το περιθώριο στα παιδιά να μιλήσουν για τον χώρο και τα βιώματά του, μέσα από τα μάτια τους. Και ίσως έτσι μπορούμε να ελπίζουμε ότι θα φωτίσουμε ξανά και τους υπόλοιπους χώρους της ζωής μας.

6. Βιβλιογραφία

- Allmendinger, P., & Haughton, G. (2010). Spatial Planning, Devolution, and New Planning Spaces. *Environment and Planning C: Government and Policy*, 28(5), 803-818. <https://doi.org/10.1068/c09163>
- Arnstein, S. (1969). «A Ladder of Citizen Participation», *Journal of the American Planning Association*, 35(4): 216-224.
- Beillerot, J. και Mosconi, N. (επιμ) (2014). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, Παρίσι: Dunod
- Blazek, Matej (2015). «Rematerialising Children's Agency: Everyday Practices in a Post-socialist Estate, Policy Press
- Braudel, F. (2002[1993]). *Γραμματική των πολιτισμών*, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα
- Burby, R. (2003). «Making Plans that Matter: Citizen Involvement and Government Action», *Journal of the American Planning Association*, 69(1): 33-49, Doi: 10.1080/01944360308976292.
- Campbell, P. (2011). *Community-led Regeneration: a review of literature*. Scottish Government Social Research. Edinburgh.
- Chawla, L. (2002). *Growing up in an urbanising world*, Λονδίνο: Earthscan
- Cloutier, M.-S. και Torres, J. (2010). L'enfant et la ville: notes introductoires. Στο: *Enfances, Familles, Générations* 12, σ: I-XV
- Däne, S. and van den Brink, A. (2007). Perspectives on citizen participation in spatial planning in Europe in *Geo-visualisation for participatory spatial planning in Europe. Imaging the future*. Mansholt publications series – Volume 3. The Netherlands: Wageningen Academic Publishers.
- De Souza, L.M. (2006). «Together with the state, despite the state, against the state, Social Movements as “critical urban planning” agents», *City*, vol. 10, No. 3, 327-342, DOI:[10.1080/13604810600982347](https://doi.org/10.1080/13604810600982347)
- Dude, Mark (2005). *Children's Spaces*, Oxford: Architectural Press Elsevier
- Freire, P. (1974[1972]). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, μτφρ. Γ. Κρητικός, Εκδόσεις: Κέδρος
- Garnier, P. (2015). *Une ville pour les enfants: entre segregation, reappropriation et participation*, Métropolitiques.eu
- Gayet-Viaud, C., Riviere, Cl. και Simay, Ph. (2015). «Les enfants dans la ville», στο *Métropolitiques*, αναφορά στο Μίχα Ε., (2018), «Συνομιλώντας για την πόλη με τα παιδιά», *Πρακτικά Συνεδρίου Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης*, Τομ. 1, σελ.: 607-620, doi: 10.12681/χπ.1425 (Ανακτήθηκε: 10/1/2023)
- Geisa Bugs, et. Al. (2010). “An assessment of Public Participation GIS and Web 2.0 technologies in urban planning practice in Canela, Brazil”, in *Cities* 2, 172-181
- Getimis, P. & Demetropoulou, L. (2004). Towards new forms of regional governance in Greece: the Southern Aegean islands. *Regional & Federal Studies*, 14(3), pp.355-378.
- Getimis, P. & Grigoriadou, D. (2004). The Europeanization of urban governance in Greece: A dynamic and contradictory process. *International Planning Studies*, 9(1), pp.5-25.
- Graves, M. και Rechniewski, E. (2015). Imagining geographie. Mapping identities, Ειδικό αφιέρωμα Geographies of Identity, Στο *Journal of Multidisciplinary International Studies* 12(1), διαθέσιμο στο: <http://epress.lib.uts.edu.au/journals/index.php/portal/article/view/4380>

Gruenewald, D. (2003). "The Best of Both Worlds: A critical pedagogy of place", *Educational Researcher* 32(4): 3-12

Hall, T., & Hubbard, P. (1996). The entrepreneurial city: new urban politics, new urban geographies? *Progress in Human Geography*, 20(2), 153-174. <https://doi.org/10.1177/030913259602000201>

Hart, R. (1995), *Children as the makers of a new Geography*, http://weg.gc.cuny.edu/che/cerg/publications/papers_and_monographs/papersmonoenv_learning_index.htm.

Harvey, D. (1989). From Managerialism to Entrepreneurialism: The Transformation in Urban Governance in Late Capitalism. *Geografiska Annaler. Series B, Human Geography*, 71(1), 3–17. <https://doi.org/10.2307/490503>

Harvey, D. (2013[2012]). *Εξεγερμένες Πόλεις, Από το δικαίωμα στην πόλη στην επανάσταση της Πόλης*, Μτφρ. Κ. Χαλμούκου, Αθήνα: ΚΨΜ

Harvey, D. (2020[2005]). *Χώροι του Νεοφιλελευθερισμού. Μια θεωρία της άνισης γεωγραφικής ανάπτυξης*, μτφρ. Α. Καλοφωλιάς, Αθήνα: ΕΑΠ

Healey, P. (1996). «The Communicative Turn in Planning Theory and its Implications for Spatial Strategy Formations», *Environment and Planning B: Planning and Design*, 23(2): 217-234.

Healey, P. (1998). Collaborative Planning in a Stakeholder Society. *The Town Planning Review*, 69(1), 1–21. <http://www.jstor.org/stable/40113774>

Heinelt, H. (2002). Achieving Sustainable and Innovative Policies through Participatory Governance in a Multi-level Context. In: Heinelt, H., Getimis, P., Kafkalas, G., Smith, R., Swyngedouw, E. (eds) *Participatory Governance in Multi-Level Context*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11005-7_1

Heyman, R. (2004). "Inventing Geography: Writing as a social justice pedagogy", *Journal of Geography* 103(4): 139-52

Holdar, G.G. and Zakharchenko, O. (2002). *Citizen Participation Handbook*. People's Voice Project International Centre for Policy Studies. Natkaniec, A. (Managing Editor). Dihtyar, T. and Piontkivska, I. (Translation). Kyiv: "iMedia" Ltd.

Holloway, S.L. και Valentine, G. (2000). *Children's Geographies: Playing. Living. Learning*, Λονδίνο και Νέα Υόρκη: Routledge

Holt, J. and Farenga, P. (2003). *Teach your Own: The John Holt Book of Homeschooling*, Cambridge, MA: Perseus

Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the practice of freedom*, New York: Routledge

Ilich, I. (1976[1970]). *Κοινωνία Χωρίς σχολεία*, μτφρ. Β. Αντωνόπουλος και Δ. Ποταμιάνος, Εκδόσεις: Νεφέλη

Innes, J. & Booher, D. (2004). «Reframing Public Participation: Strategies for the 21st Century», *Planning Theory and Practice*, 5(4): 419-436, Doi: 10.1080/1464935042000293170.

Irvin, R., & Stansbury, J. (2004). Citizen Participation in Decision Making: Is It Worth the effort? *Public Administration Review*, σσ. 55-65. doi:10.1111/j.1540-6210.2004.00346.x

Kaczmarek, T., & Wójcicki, M. (2016, 1 31). Participation in public consultations on spatial planning documents. the case of poznań city. *Quaestiones Geographicae*, σσ. 71–81. doi:10.1515/quageo-2016-0016

Kanji, N. & Greenwood, L. (2001). «Participatory Approaches to Research and Development», in *PIED: Learning from Experience*, PIED, London.

Karekou, Z. (2018). *Το σχολείο που ανοίγει στην κοινότητα και ο συμμετοχικός σχεδιασμός / The school that opens to the community and the participatory design*. Διαθέσιμο στο <https://rb.gy/7xsaik>, (ανακτήθηκε 29/11/2021).

King, C. S., Feltey, K. M., & Bridget O'Neill Susel. (1998). The Question of Participation: Toward Authentic Public Participation in Public Administration. *Public Administration Review*, 58(4), 317–326. <https://doi.org/10.2307/977561>

Lefebvre, H. (2006[1968]), *Το δικαίωμα στην Πόλη, Χώρος και Πολιτική*, μτφρ. Π. Τουρνικιώτης, Κ. Λωράν, Αθήνα, Εκδόσεις: Κουκκίδα

Lynch, K. (1977). *Growing up in cities*, Καίμπριτζ: MIT Press

Madanipour, A. Knierbein, S. Degros, A. ang Gomes, P. (2014), Public space and the challenges of urban transformation in Europe, *Urban Research & Practice*, 7:2, 241-242, DOI: 10.1080/ 17535069.2014.910926

Mahdavinejad, M., & Amini, M. (2011). Public Participation for Sustainable Urban Planning in Case of Iran. *Procedia Engineering*, 21, σσ. 405-413. doi:10.1016/j.proeng.2011.11.2032

Massey, D. (1994). «A Global Sense of Place», στο *Space, Place and Gender*. Minneapolis: University of Minnesota Press. Στα ελληνικά στο: *Νέα Οικολογία*, 1995, σελ. 56-61, μτφρ. Γ.Παρασκευόπουλος, Διαθέσιμο στο: shorturl.at/nCNOW, (Ανακτήθηκε: 8/2/2023)

Massey, D. (2001[1998]). *Φιλοσοφία και πολιτικές της χωρικότητας*, μτφρ. Α. Πατσού, Αθήνα: ΕΜΠ, Τμήμα Αρχιτεκτόνων-Παπασωτηρίου, Διαθέσιμο στο: shorturl.at/hlswM, (Ανακτήθηκε: 7/2/2023).

Massey, D. (2006). “The Geographical mind”, in Balderstone D. (ed.), *Secondary Geography Handbook*, Geographical Association, pp.46-51

Massey, D. (2008[2005]). *Για το χώρο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

McGuirk, P.M. (2001). «Situating Communicative Planning Theory: Context, Power and Knowledge», *Environment and Planning A*, 33: 195-217.

McLaren, C. (2012). How do we Teach Children About their Cities? *The Solomon R. Guggenheim Foundation*

Mentinis, M. (2013). The entrepreneurial ethic and the spirit of psychotherapy: Depoliticisation, atomization and social selection in the therapeutic culture of the “crisis”. *European Journal of Psychotherapy and Counselling*, 15 (4): 361-374.

Nordin K. and Berglund U. (2010). “Children’s Maps in GIS: A tool for communicating Outdoor Experiences in urban planning”, *International Journal of information ICT and Human Development*, 2(2)

Parker, I., Ραβόν-Κυέλλαρ, D. (2023). *Ψυχανάλυση και Επανάσταση: Κριτική Ψυχολογία για τα κινήματα απελευθέρωσης*. ΟΠΟΣΙΤΟ:Αθήνα

Perec, G. (2000[1974]). *Χορείες Χώρων*. Μτφρ. Α. Κυριακίδης, Αθήνα: Ύψιλον

Pereira, A.G. & Quintana, S.C. (2002). «From Technocratic to Participatory Decision Support Systems: Responding to the New Governance Initiatives», *Journal of Geographic Information and Decision Analysis* 6(2): 95-107.

Renn, O., Webler, T., Rakel, H., Dienel, P. & Johnson, B. (1993). «Public Participation in Decision-making: A Three-Step Procedure», *Policy Sciences*, 26(3): 189-214.

Roberts, N. (2004). *American Review of Public Administration*. 10.1177/0275074004269288, 34(4), σσ. 315-353. doi:10.1177/0275074004269288

Robinson, C. J. (2022[2019]), *An Anthropology of Marxism*. Μτφρ. Α. Μανωλάτος, εκδόσεις: ΠΕΚ

Sager, T.Ø. (2011). Neo-liberal urban planning policies: A literature survey 1990–2010. *Progress in Planning*, 76, 147-199.

- Said, E. (1993). *Culture and Imperialism*, Νέα Υόρκη: Vintage Books
- Schmitter, P.C. (2002). Participation in Governance Arrangements: Is there any reason to expect it will achieve “Sustainable and Innovative Policies in a Multi-Level Context”? In: Grote, J.R., Gbikpi, B. (eds) *Participatory Governance*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11003-3_3
- Sennett, R., (1999[1978]). *Η τυραννία της οικειότητας*. Αθήνα: Νεφέλη
- Soja, E. (1999). Thirdspace: Expanding the Scope of the Geographical Imagination, στο J. Allen, D. Massey και Ph. Sarre (επιμ.), *Human Geography Today*, σ. 260-78, Cambridge: Polty Press
- Soja, W. E. (2001). «Σε διαφορετικούς Χώρους: Τι είναι ριζικά νέο στη νέα πολιτισμική πολιτική», μτφρ. Μ. Χατζημιχάλη, στο *Γεωγραφίες*, τεύχ. 1, σελ. 11-24, διαθέσιμο στο: shorturl.at/ktEM4, (Ανακτήθηκε: 7/2/2023).
- Spilsbury, J.C., Korbin, J. E. και Coulton C.J. (2009). Mapping Children’s Neighborhood Perceptions: Implications for Child Indicators, στο *Child Indicators Research* 2(2): 111-131
- Springer, S., Souza, MLD. and White, R.J. (2016). *The Radicalization of Pedagogy, Anarchism, Geography, and the Spirit of Revolt*, London: Rowman & Littlefield International
- Swyngedouw, E. (1997). Neither Global Nor Local: “Glocalization” and the Politics of Scale, στο K.R. Cox (επιμ.), *Spaces of Globalization: Reasserting The Power of the Local*, σ.137-166, Νέα Υόρκη και Λονδίνο: Guilford/Longman
- Swyngedouw, E., Moulaert, F. and Rodriguez, A. (2002), Neoliberal Urbanization in Europe: Large–Scale Urban Development Projects and the New Urban Policy. *Antipode*, 34: 542-577. Διαθέσιμο στο: <https://doi.org/10.1111/1467-8330.00254>, (ανακτήθηκε 3/12/21).
- Van den Berg, M. (2013). City Childdren and Genderified Neighbourhoods: The New Generations as Urban Regeneration Strategy, στο *International Journal of Urban and Regional Research* 37(2): 523-36
- Walden, R. (επιμ.) (2015). *Schools for the future. Designs Proposals from Architectural Psychology*. Wiesbaden: Springer.
- Wanarat, K., & Nuanwanb, T. (2013). Using 3D Visualisation to Improve Public Participation in Sustainable Planning Process: Experiences through the Creation of Koh Mud sum Plan, Thailand. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, σσ. 679-690. doi:10.1016/j.sbspro.2013.08.469
- Wates, N. (2000). *The Community Planning Handbook. How people can shape their cities, towns and villages in any part of the world*. Earthscan, London.
- Weidemann, I. & Femers, S. (1993). «Public Participation in Waste Management Decision Making: Analysis and Management of Conflicts», *Journal of Hazardous Materials*, 33: 355-368.
- Zwirner, W. & Berger, G. (2008). «Participatory Mechanisms in the Development, Implementation and Review of National Sustainable Development Strategies», European Sustainable Development Network – ESDN, Quarterly Report, September.
- Αθανασόπουλος, Κ. (2009). *Προς μια μέθοδο ένταξης των πολιτών στο σχεδιασμό έργων βιώσιμης αστικής κινητικότητας*. Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα, ΕΜΠ
- Αθανασόπουλος, Κ., & Στρατηγέα, Α. (2020). *Η συμμετοχή του κοινού στη λήψη αποφάσεων στο νέο θεσμικό πλαίσιο χωρικού σχεδιασμού και περιβάλλοντος*. 4th National Conference of Urban and Regional Planning and Regional Development. Βόλος
- Β. Φλιππακοπούλου και Β. Νάκος, *Παιδιά και Χαρτογραφία*, εργαστήριο χαρτογραφίας, Σχολή Αγρονόμων Τοπογράφων, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, (ανακτήθηκε: 10/9/2023 στο <http://users.ntua.gr/bnakos/Children and Mapping.html>)

Βαΐου, Ντ. και Χατζημιχάλης, Κ. (2012). *Ο Χώρος στην Αριστερή Σκέψη*, Αθήνα: Ίδρυμα Ν. Πουλιαντζάς/Εκδόσεις: Νήσος.

Βαλεριάνου Κ., Μουκούλης Π., Σαγιάς Ι., Παναγιωτάτου Ε. (2008). *Παρατηρώντας τον Πειραιά II*, Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, Τομέας πολεοδομίας και χωροταξίας, Εργαστήριο σχεδιαστικής μεθοδολογίας και ρύθμισης του Χώρου, Ε.Μ.Π – Δήμος Πειραιά, Αθήνα

Δίπλα, Α. και Μάρκου, Μ. (2018). «Η πόλη των μικρών παιδιών», *Πρακτικά Συνεδρίου Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης*, том. 1, σελ.: 896-916, στο: doi: 10.12681/χπ.1425 (Ανακτήθηκε: 10/1/2023)

Ευαγγελίδου Μ. (2007). «Σύστημα Χωρικού σχεδιασμού στην Ελλάδα και δυνατότητες παρέμβασης της κοινωνίας των πολιτών», Διεθνές συνέδριο διοργάνωσης: *Μεσόγειος-ΣΟΣ, ΑΚΤΗ, Κοινωνία των πολιτών, περιβάλλον και βιώσιμη ανάπτυξη*. Από την ενημέρωση στην ενεργό συμμετοχή, Πάντειο Πανεπιστήμιο

Ευαγγελίδου, Μ. (2010). «Ελεύθεροι χώροι, κινήματα της πόλης και πολεοδομικός σχεδιασμός: συγκρούσεις και συγκλίσεις. *Δαίμων της Οικολογίας*. Τ. 100, Ιανουάριος 2010. Διαθέσιμο στο: <http://www.evonymos.org/greek/viewarticle.asp?id=5144>, (ανάκτηση 3/12/2021)

Ηλιάδης, Θ (2001), *Προκόννησος, Παλάτια, Νέα Παλάτια*, Κοντάρης, Θ. (επιμ), Κοινότητα Νέων Παλατιών, Νέα Παλάτια

Θεοδόσης, Η. (2020). «Συγκυρία και ενδεχόμενο: αμφισβητώντας τον κυρίαρχο λόγο για την πόλη», *Γεωγραφίες*, τεύχ. 35, σελ. 28-76, Διαθέσιμο στο: shorturl.at/ktEM4, (Ανακτήθηκε: 7/2/2023).

Θωίδου, Ε. (2012). *Στρατηγικός χωρικός σχεδιασμός σε περίοδο κρίσης: Η περίπτωση των Μητροπολιτικών περιοχών*. Διαθέσιμο στο: http://www.citybranding.gr/2012/11/blog-post_20.html (2.1.2017).

Καμχής, Μ. (2007). *Η ενοποίηση του ευρωπαϊκού χώρου 1986-2006: Ένα σχεδιαστικό εγχείρημα μεγάλης κλίμακας*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.

Καρκατσούλης Π. (2015). Η διακυβέρνηση ως περιεχόμενο και διαδικασία λήψης απόφασης για τις δημόσιες υποθέσεις. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 7, 205–224. <https://doi.org/10.12681/sas.633> (ανακτήθηκε 20/9/23)

Καστοριάδης, Κ. ([1987]/2019). *Καιρός*, Εκδόσεις: Ύψιλον

Καστοριάδης, Κ. (1996). *Η Άνοδος της ασημαντότητας*. Μτφρ. Κ. Κουρεμένος, Εκδόσεις: Ύψιλον

Καστοριάδης, Κ. (1999). *Η αρχαία ελληνική δημοκρατία και η σημασία της για μας σήμερα*, Αθήνα: Ύψιλον

Καστοριάδης, Κ. (2012). *Η δυνατότητα μιας αυτόνομης κοινωνίας*, Αθήνα: Στάσει Εκπύπτοντες

Καστοριάδης, Κ. (2021). *Η κοινωνία ενάντια στη γραφειοκρατία*, Αθήνα: Αυτολεξεί

Κλαμπατσέα, Ε. (2009). «Σχεδιάζοντας (σε) προνομιακούς τόπους και μετατοπίζοντας ανισότητες στον Ελληνικό χώρο», *Μεταλλαγές και Ασυνέχειες. Πρακτικές, πολιτικές και λόγος για τον αστικό χώρο*, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, Αθήνα

Κυριακίδης Χ. (2012). *Πολίτης και Πόλη: Ζητήματα Συμμετοχικότητας στη Διαδικασία του Χωρικού Σχεδιασμού [Citizen and city: Issues related in public participation in the process of spatial planning]*, Conference: 3rd Pan-Hellenic Conference of Planning and Regional Development At: Volos, διαθέσιμο στο:

https://www.researchgate.net/publication/301201148_Polites_kai_Pole_Zetemata_Symmetchikotetas_ste_Diadikasia_tou_Chorikou_Schediasmou_Citizen_and_city_Issues_rela

[ted in public participation in the process of spatial planning](#), (ανακτήθηκε: 20/11/2022)

Λαλένης, Κ. (2014). «Παραδόσεις Σχεδιασμού και ο Ρόλος των Ειδικών», (Συνέντευξη με συντονίστρια: Αναστασία Τασοπούλου). *Διάλογοι Ομάδας Πρωτοβουλίας «Πόλη+Κρίση*. Διαθέσιμο στο shorturl.at/hxzE4, (ανακτήθηκε 10/11/21).

Μάρκου, Μ. (2015). *Η οικειοποίηση του Χώρου από τα παιδιά και το δικαίωμα στην πόλη*, Academia, διαθέσιμο στο:

https://www.academia.edu/29519370/Η_οικειοποίηση_του_χώρου_από_τα_παιδιά_και_το_δικαίωμα_στην_πόλη, (ανακτήθηκε: 13-2-2023)

Μάρκου, Μ. Μίχα, Ε. Σαμαρτζής, Π. Παναγιωτάτου, Ε. (2013). “Διαμορφώνοντας δημόσιο λόγο και χώρο. Κριτική αποτίμηση μιας ερευνητικής εμπειρίας σε περίοδο κρίσης” 7^ο διεπιστημονικό διαπανεπιστημιακό συνέδριο του Ε.Μ.Π. και του ΜΕ.Κ.Δ.Ε. του Ε.Μ.Π. *Η ολοκληρωμένη ανάπτυξη στην Ελλάδα στα χρόνια της πολυδιάστατης κρίσης. Αιτίες, ευθύνες, προτάσεις, μέτρα, δράσεις και προοπτικές*, Μέτσοβο, Διαθέσιμο στο: http://www.ntua.gr/MIRC/7th_conference/ergasies/MARKOY_MIXA_SAMARTZHS_PA_NAGIOTATOY.pdf, (ανακτήθηκε 13/2/2023)

Μάρκου, Μ. Σάγιας, Ι. Σπουραδαλάκης, Μ. Παναγιωτάτου, Ε. (1994). “Προς ένα επαναπροσδιορισμό του χώρου στην πολιτική κινήτρων”, στο *ΤΟΠΟΣ, Επιθεώρηση αστικών και περιφερειακών μελετών*, 8/94, σελ.: 117-157

Μασουράκης, Μ., Μητσόπουλος, Μ., & Πρίντσιπας, Θ. (2017). *Special Report Χωροταξία*. ΣΕΒ: Οικονομία & Επιχειρήσεις.

Μαυρίδου, Μ. (1987). *Η συγκυριακή ανάπτυξη μιας περιφερειακής συνοικίας: Νέα Λιόσια. Πολεοδομικές και κοινωνικές επιπτώσεις από τη διαμόρφωση αστικής γαιοπροσόδου μέσω της αυθαίρετης εκτός Σχεδίου Δόμησης*. Διδακτορική διατριβή, ΕΜΠ.

Μίχα, Ε. (2017). «Συνομιλώντας με τα παιδιά «Για το χώρο». Η συμβολή του έργου της Doreen Massey στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση”, στο περιοδικό: *ΓΕΩΓΡΑΦΙΕΣ*, τεύχος 29, Άνοιξη

Μίχα, Ε. (2018). «Συνομιλώντας για την πόλη με τα παιδιά», *Πρακτικά Συνεδρίου Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης*, том. 1, σελ.: 607-620, doi: 10.12681/χπ.1425 (Ανακτήθηκε: 10/1/2023)

Μπαρδάκας, Δ. (2021). *Διαδικασίες που Επηρεάζουν τον Επίσημο Σχεδιασμό και Διαμορφώνουν την Ποιότητα του Αστικού Χώρου Και Περιβάλλοντος Η περίπτωση του Δήμου Ωρωπού*, μεταπτυχιακή εργασία στο μάθημα «Γεωγραφικές δυναμικές και σύγχρονοι μετασχηματισμοί του ελληνικού χώρου», Αθήνα 2020-21, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο

Μπαρδάκας, Δ. (2021). *Μια εκπαιδευτική διαδικασία για την ενίσχυση της Κοινωνικής Διάστασης της Κοινωνίας*, μεταπτυχιακή εργασία στο μάθημα «Το ζήτημα της μεθοδολογίας και της θεωρίας στον σχεδιασμό του χώρου», του ΔΠΜΣ «Πολεοδομία και Χωροταξία», Αθήνα 2020-2021, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο

Μπαρδάκας, Δ. (επιμ.), (2021). *Εργαστήριο Ανάγνωσης του Χώρου και Σύνθεσης Πολιτικών*, συλλογικό τεύχος εργαστηρίου στο μάθημα «Χωρικές, Οικονομικές, Κοινωνικές και Πολιτισμικές Διαστάσεις της Ανάπτυξης και του Σχεδιασμού», σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, Τομέας Πολεοδομίας και Χωροταξίας, ΔΠΜΣ Πολεοδομίας και Χωροταξίας, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο

Μπαρδάκας, Δ., Τσούμας, Γ. (2021), *Αναζητώντας τα μικροσυστήματα που δομούν τον χώρο. Μια κοινωνική πρακτική για την επανουκειοποίηση του χώρου και τη συλλογική συνύπαρξη*, μεταπτυχιακή εργασία στο μάθημα «Χωρικές, Οικονομικές, Κοινωνικές και Πολιτισμικές Διαστάσεις της Ανάπτυξης και του Σχεδιασμού», του ΔΠΜΣ Πολεοδομίας και Χωροταξίας, της Σχολής Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο

Οικονόμου, Α. (2021). *Πόλεις, δίκτυα, τοπικότητες. Ανθρωπολογικές προσεγγίσεις του αστισμού*, Αθήνα: ΕΑΠ

Παναγιωτάτου, Ε. (1988). *Συμβολή σε μια Ενιαία Θεώρηση του Χώρου και σε μια άλλη Σχεδιαστική Πρακτική*, ΕΜΠ.

Παναγιωτάτου, Ε. (2004). «Εκπαίδευση – Έρευνα – Πόλη – Πολεοδομία», *Πόλη Και Χώρος από τον 20^ο στον 21^ο αιώνα*, Αθήνα, Σχολή Αρχιτεκτόνων, ΕΜΠ, Τμήμα Μηχανικών Χωροταξίας, Πολεοδομίας και περιφερειακής ανάπτυξης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σύλλογος Ελλήνων Πολεοδόμων και Χωροτακτών (ΣΕΠΟΧ).

Παναγιωτάτου, Ε. (2023). *ΧΩΡΟ_ΣΚΕΨΕΙΣ*, Εκδόσεις: Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ), Αθήνα

Παναγιωτάτου, Ε. και Βαλεριάνου, Κ., (2021). Εργαστήριο Ανάγνωσης του Χώρου και Σύνθεσης Πολιτικών, στο Μεταπτυχιακό Μάθημα: *Χωρικές, Οικονομικές, Κοινωνικές και Πολιτισμικές Διαστάσεις της Ανάπτυξης και του Σχεδιασμού*, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, ΔΠΜΣ Πολεοδομία και Χωροταξία, Αθήνα

Παπαδολαμπάκης, Μ. (1976). *Οι δικτάτορες των πόλεων: Πολεοκράτορες και Τεχνοκράτες*, Αθήνα: Καστανιώτη

Παπαδολαμπάκης, Μ. (1976β). *Η πόλη, η πάλη των τάξεων και η πολεοδομία*, Αθήνα: Καστανιώτη

Παπαδολαμπάκης, Μ. (1977). *Για μια κοινοτική δομή και μια αυτοδιαχείριση του χώρου*, Αθήνα: Καστανιώτη

Ποζουκίδου, Γ. (2000). «Μοντέλα χρήσεων γης - Ανασκόπηση και προοπτικές του ρόλου τους στον χωρικό σχεδιασμό», *Αειχώρος*, 13: 118-141.

Σαμαρτζής, Π. Παναγιωτάτου Ε. (2012). *Συμμετοχική επικοινωνία και τοπική ανάπτυξη. Διαμορφώνοντας προοπτικές ανάπτυξης σε περίοδο κρίσης. Ένα πείραμα στον πρώην Δήμο Αυλώνας Νομού Ευβοίας*, ΕΜΠ, Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, Τομέας Πολεοδομίας και Χωροταξίας, Εργαστήριο σχεδιαστικής μεθοδολογίας και ρύθμισης του Χώρου, Αθήνα: ΕΜΠ

Σταθακόπουλος, Υ. (1988). *Συμμετοχικές διαδικασίες και πολεοδομία – Μορφές και βαθμοί συμμετοχής*. Θεσσαλονίκη: Δελούσης

Στρατηγεα, Α. (2015). *Θεωρία και Μέθοδοι Συμμετοχικού Σχεδιασμού*, Αθήνα: ΕΜΠ

Σωμαράκης, Γ., & Στρατηγεά, Α. (2015). *Η συμμετοχική προσέγγιση στο χωροταξικό σχεδιασμό και η συμβολή των Τεχνολογιών Πληροφόρησης και Επικοινωνίας: Εξελίξεις από την ελληνική πραγματικότητα*. Διαθέσιμο στο <https://shorturl.at/bnRX1>, (ανακτήθηκε 20/10/21)

Τασοπούλου, Α. (2011). *Αστική Διακυβέρνηση: Πολεοδομική Πολιτική και Διαχείριση του Χώρου με Αφορμή στα ΓΠΣ-ΣΧΟΟΑΠ στην Ελλάδα*. Διδακτορική Διατριβή, Τομέας Πολεοδομίας, Χωροταξίας και Περιφερειακής Ανάπτυξης, Τμήμα Αρχιτεκτόνων, ΑΠΘ, διαδικτυακή δημοσίευση στο:

<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/28905#page/1/mode/2up>

Τασοπούλου, Α. (2012) 'Προσεγγίζοντας τη διακυβέρνηση και τα θεωρητικά της διλήμματα', *Αειχώρος: Κείμενα Χωροταξίας, Πολεοδομίας και Ανάπτυξης*, (17), σσ. 4–33. doi: 10.26253/heal.uth.ojs.aei.2012.256.

Τασοπούλου, Α. (2015). Αστική διακυβέρνηση, παραδόσεις σχεδιασμού και ο ρόλος των ειδικών. Στο Καυκαλάς Γ., Βιτοπούλου Α., Γεμεντζή Γ., Γιαννακού Α., & Τασοπούλου Α., (2015), *Βιώσιμες πόλεις*. Εκδόσεις Κάλλιπος. Διαθέσιμο στο <http://hdl.handle.net/11419/2231> (ανακτήθηκε: 20/10/22)

Τσεβρένη, Ί. Πανταζής, Β. Τούση, Ε. Παναγιωτάτου, Ε. (2008). *Μεγαλώνοντας στην Αθήνα. Ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για τη συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση του περιβάλλοντός τους*, Ε.Μ.Π, Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, Τομέας Πολεοδομίας και Χωροταξίας, Εργαστήριο Σχεδιαστικής Μεθοδολογίας και Ρύθμισης του Χώρου, Αθήνα: ΕΜΠ

Φαλιάγκας Κ. (2018). *Προτάσεις βελτίωσης των συμμετοχικών διαδικασιών στο χωρικό σχεδιασμό*, διπλωματική εργασία στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Διαθέσιμο στο: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/40606>, (ανακτήθηκε 10/11/2021).

Χριστοδούλου, Χ. (2018). «Η συρρίκνωση του δημόσιου χώρου στη σύγχρονη ρευστότητα των διαδικασιών του πολεοδομικού σχεδιασμού και της αστικής ανάπτυξης», *Εξαμηνιαία Έκδοση Επιστημών του Χώρου, Γεωγραφίες*, τ.32, σελ. (26-41)

Νομοθετήματα

Βασικά Νομοθετήματα Αναφοράς:

Νόμος 1337/1983 – Επέκταση των πολεοδομικών σχεδίων, οικιστική ανάπτυξη και σχετικές ρυθμίσεις

Νόμος 3422/2005 – Κύρωση της Σύμβασης για την πρόσβαση σε πληροφορίες, τη συμμετοχή του κοινού στη λήψη αποφάσεων και την πρόσβαση στην δικαιοσύνη για περιβαλλοντικά θέματα

Κ.Υ.Α. 107017/2006 – Ενσωμάτωση οδηγίας 2001/42/ΕΚ

Νόμος 4048/2012 – Ρυθμιστική Διακυβέρνηση: Αρχές, Διαδικασίες και Μέσα Καλής Νομοθέτησης

Νόμος 3852/2010 – Νέα Αρχιτεκτονική της Αυτοδιοίκησης και της Αποκεντρωμένης Διοίκησης – Πρόγραμμα Καλλικράτης

Νόμος 4447/2016 – Χωρικός Σχεδιασμός – Βιώσιμη ανάπτυξη και άλλες διατάξεις

Νόμος 4555/2018 – Μεταρρύθμιση του Θεσμικού πλαισίου της τοπικής Αυτοδιοίκησης – Εμβάθυνση της Δημοκρατίας – Ενίσχυση της Συμμετοχής [...]

Νόμος 4759/2020 – Εκσυγχρονισμός της Χωροταξικής και Πολεοδομικής Νομοθεσίας και άλλες διατάξεις

Διαδικτυακοί Ιστότοποι:

www.radmunity.com

<https://www.zeemaps.com/map?group=4242250#>

<http://www.et.gr/idos-nph/search/fekForm.html#results#results>

<http://www.opengov.gr/ogp/?p=124>

<https://pamehellas.gr/epimelitirio-eikastikon-technon-ellados-ochi-stin-katargisi-ton-mathimaton-technis-sto-lykeio>

https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/327464_eikastikoi-na-aposyrthei-i-ypoourgiki-apofasi-gia-tin-katargisi-ton-mathimaton

<https://www.thetoc.gr/koinwnia/article/trikala-o-mitropolitiss-eulogise-tous-plimmuropatheis-pano-se-mia-karotsa-trakter-binteo/>

<https://www.youtube.com/watch?v=uPusked4br4>

<https://panoramaps2.statistics.gr>

7. Παράρτημα

7.1. Στάδιο προ – έρευνας – φάση 1η – Επαφή με εκπαιδευτικό προσωπικό – Κατανόηση εμπεδωμένων πρακτικών για το «χωρικό» στην εκπαίδευση

Στο παρόν παράρτημα δίνονται πληροφορίες για τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν για το στάδιο της προ έρευνας με το εκπαιδευτικό προσωπικό.

7.1.1. Συνεντεύξεις

Οι συνεντεύξεις έχουν πολύπλευρο χαρακτήρα. Το πρώτο τμήμα των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε την περίοδο Νοεμβρίου – Δεκεμβρίου 2020. Όλες οι συνεντεύξεις επί το πλείστον είναι ημιδομημένες με μέθοδο δειγματοληψίας χιονοστιβάδας.

Οι συνεντεύξεις απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η περιοχή της έρευνας είναι ο Δήμος Ωρωπού, Δημοτική Κοινότητα Νέων Παλατιών και Σκάλας Ωρωπού.

Χ.Κ.: Μαθηματικός - Ιδιοκτήτης φροντιστηρίου μέσης εκπαίδευσης, διδακτορικό δίπλωμα, 15 χρόνια εμπειρίας στην μέση εκπαίδευση

«Υπάρχουν μαθήματα τα οποία μιλάνε για την κοινωνία, δεν υπάρχουν μαθήματα που να μιλάνε για τον χώρο. (κοινωνική και πολιτική αγωγή. Οικιακή οικονομία).

Υπάρχουν κινήσεις που προωθούν την αλληλεπίδραση και την ενασχόληση του παιδιού με το περιβάλλον (πχ περιβαλλοντική ομάδα), ωστόσο δεν είναι υποχρεωτικές κινήσεις και απαξιώνονται από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Παράλληλα το οποιοδήποτε κοινωνικό μάθημα απαξιώνεται από το εκπαιδευτικό σύστημα και δεν έχει την ανάλογη βαρύτητα που κανονικά του αντιστοιχεί.

Θα έπρεπε όλα τα μαθήματα να έχουν βιωματικό χαρακτήρα όπως επίσης θα έπρεπε να υπάρχει και βιωματική εκπαίδευση».

Εύρημα που προέκυψε από την ερώτηση: “τι θα έπρεπε να αλλάξει προκειμένου το εκπαιδευτικό σύστημα να καλλιεργεί ανθρώπους που να θέλουν να συμμετέχουν στην διαμόρφωση της πόλης και να συμμετέχουν στα γεγονότα. Να είναι δραστήριοι, ευαίσθητοποιημένοι και να έχουν άποψη απέναντι στα θέματα της γειτονιάς τους και της κοινωνίας τους”. Η απάντηση που προέκυψε προκάλεσε έκπληξη καθώς φάνηκε με την αποδοχή του ίδιου πως δεν είχε ξανά τεθεί τέτοιο ερώτημα προκειμένου να έχει καλλιεργηθεί μια συγκεκριμένη άποψη.

Η άποψη του συνεντευξιαζόμενου ήταν πως όσο το σύστημα είναι βαθμοθηρικό δεν γίνεται να αλλάξει το εκπαιδευτικό σύστημα και να καλλιεργεί νέους με τέτοια χαρακτηριστικά. Αφενός θα πρέπει να καταργηθεί η εξάρτηση του μέλλοντος των παιδιών από τους βαθμούς, προκειμένου να βρεθεί χώρος και χρόνο για μια βιωματική παιδεία, αφετέρου θα πρέπει το εκπαιδευτικό σύστημα να μειώσει ώρες στα «βασικά του μαθήματα» και να δώσει χώρο σε μαθήματα που καλλιεργούν πνευματικές δεξιότητες.

Υποσημείωση: Κατά την άποψη του συνεντευξιαζόμενου υπάρχει διαφορά στα δημοτικά σχολεία, καθώς υπάρχουν κατευθύνσεις βιωματικής παιδείας και ερεθισμάτων πιο συνολικών.

Μ.Π.: Παιδαγωγός, μεταπτυχιακό δίπλωμα, 4 χρόνια εμπειρίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Υπάρχουν μαθήματα που να συσχετίζονται με την κοινωνία και τον άνθρωπο;

«Μελέτη περιβάλλοντος – Κοινωνική και πολιτική αγωγή. Πολίτης του κόσμου. Πολιτικά δικαιώματα δικαίωμα εκλέγειν και εκλέγεσθε. Εξετάζουν το άτομο και στην κοινωνία.

Υποχρεώσεις και δικαιώματα. Σαν μέρος της κοινωνίας. Είναι μαθήματα υποβαθμισμένα. 1 φορά την εβδομάδα με 1 εκπαιδευτική ώρα

Επίσης μεγάλες τάξεις – μεγάλος όγκος μαθητών – τεράστια ύλη στα βασικά μαθήματα, κατ' επέκταση δεν υπάρχει χρόνος να δωθεί στα μαθήματα και τις δραστηριότητες που ακουμπάνε την κοινωνία και τον άνθρωπο και την αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων. Μπουκώνουν τα παιδιά με τα υπόλοιπα, επομένως αυτά μπαίνουν στην άκρη σαν ασήμαντα , βοηθητικά, υποδιαίστερα. Δεν μένει ουσιαστικός χρόνος γι' αυτά τα μαθήματα».

Επίσης στα βιβλία του δάσκαλου σου αναφέρουν πως ένα 1 κεφάλαιο είναι να γίνει σε μία διδακτική ώρα. Επομένως δεν έχει αντιστοιχία στην πραγματικότητα, καθώς σε 1 ώρα δεν προλαβαίνεις να περάσεις τα μηνύματα στα παιδιά που αντιστοιχούν σε ολόκληρο το κεφάλαιο. Παράλληλα όταν πρόκειται να βγούμε σε μια κοινωνική δραστηριότητα (πχ να κάνουμε επίσκεψη στην εκκλησία να ρωτήσουμε πράγματα τον παπά), απαιτεί πολύ παραπάνω χρόνος από 1 διδακτική ώρα, γεγονός που προκαλεί ανουσιότητα στην δραστηριότητα».

Υπάρχουν αναφορές – ερεθίσματα – εκπαίδευση που να προσανατολίζει το παιδί ότι πρέπει να έχει άποψη για την κοινωνία του και για τον χώρο του; Ότι πρέπει να γνωρίζει τι συμβαίνει στον χώρο του και να παίρνει μέρος στην λήψη και διαμόρφωση αποφάσεων;

«Δημοτικό ναι σε τοπικό επίπεδο, τι θα κάνουμε με την αυλή του σχολείου, με την πλατεία. Πχ πρέπει να το συζητήσουμε να αναπτύξουμε απόψεις και να τις καταθέσουμε στον δήμο. Παιδεία ,διακρίσεις , συμμετοχή, συζήτηση μεταξύ παιδιών. Προωθούνται. Έχει βελτιωθεί το δημοτικό γιατί έχουν βελτιωθεί οι δάσκαλοι. Επομένως προσπαθούν παραπάνω. Με νέες ιδέες».

Προωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα με κάποιον τρόπο την αλληλοϋποστήριξη των ανθρώπων και την αλληλεγγύη; Προωθεί τον κοινωνικό εθελοντισμό; Η τον εθελοντισμό γενικότερα προς όφελος του ανθρώπου; Προωθεί το παιδί να είναι ευαίσθητοποιημένο απέναντι στους ανθρώπους, να συμμετέχει και να είναι δραστήριο απέναντι στα γεγονότα της πόλης του;

«Ναι μέσα από τα 2 «Δευτερογενή» μαθήματα που αναφέραμε πιο πάνω»

Γιατί όμως βλέπουμε πως οι νέοι που βγαίνουν από τα σχολεία είναι αποξενωμένοι, αδιάφοροι για τον χώρο τους, την γειτονιά τους και τους συνανθρώπους τους;

«Ότι δίνονται αφορμές να συζητήσουμε κάτι δεν σημαίνει ότι τους ακουμπάει αυτό. Χρειάζονται βιωματικές δραστηριότητες. Βιωματική προσέγγιση και εκπαίδευση. Λάθος το εκπαιδευτικό Σύστημα. Δεν δίνει βάση στα «2α μαθήματα». Θα έπρεπε να υπάρχει βιωματική παιδεία. Τα βιωμένα παραδείγματα θα τα κατανοούσαν καλύτερα».

Παρατήρηση: Βρήκα αντιστάσεις στην ισοστάθμιση της ύλης μεταξύ βιωμένης παιδείας και διαρθρωμένης ύλης όπως είναι τώρα.

Η.Τ.: Φυσικός, μεταπτυχιακά διπλώματα, 40 χρόνια στην μέση & Τριτοβάθμια εκπαίδευση

«Το δημόσιο σχολείο και η δημόσια παιδεία έχει απαξιωθεί από το πολιτικό καθεστώς. Δεν υπάρχει κανένα όραμα σχετικά με το τι ανθρώπους θέλουμε να καλλιεργήσουμε σε αυτήν την χώρα και για ποιόν σκοπό. Υπάρχει τρομερή αδράνεια στα προγράμματα εκπαίδευσης με έμμεσο στόχο να βολεντούν συμφέροντα. Δεν υπάρχει στόχος, δεν υπάρχει πλάνο και ταυτόχρονα το πολιτικό κράτος επιθυμεί την αποδόμηση του δημόσιου σχολείου.

Το μεγαλύτερο πρόβλημα του σχολείου είναι πως είναι αποκομμένο από την κοινωνία. Από τις ανάγκες και τις δραστηριότητες της κοινωνίας, στεγνό και αποστερημένο, “ευνουχίζοντας” τα όνειρα των παιδιών.

Συνάμα το μάθημα δεν έχει κανέναν βιωματικό χαρακτήρα και όπως είναι δομημένο το σύστημα δεν υπάρχει περιθώριο στην «επένδυση» του χρόνου, σε βιωματική εκπαίδευση. Επίσης δεν υπάρχει περιθώριο και χώρος για ευρηματικότητα, φαντασία και εναλλακτικές μεθόδους.

Ένας από τους κύριους λόγους της απαξίωσης του νέου στον δημόσιο χώρο είναι η αντιπαράθεση εξουσίας – εξουσιαζόμενου. Οι τιμωρικές διαδικασίες που εφαρμόζονται στο σχολείο, δημιουργούν ακόμα μεγαλύτερη απέχθεια για τον χώρο.

Όλα τα παραπάνω έχουν σαν αποτέλεσμα την δημιουργία «κουρασμένων» νέων, αδιάφορων για τον χώρο τους και την κοινωνία τους, μην έχοντας καλλιεργήσει πνευματικές δεξιότητες και μην έχοντας εναρμονιστεί και έρθει σε επαφή με την γειτονιά τους».

Α.Σ. : Φιλόλογος, 30 χρόνια εμπειρία στην μέση εκπαίδευση

«Οποιαδήποτε κοινωνική αγωγή υπάρχει στα σχολεία αποσύρεται και καταργείται, όπως επίσης και οποιαδήποτε δημιουργική αγωγή και καλλιέργεια. Το εκπαιδευτικό σύστημα μετατρέπεται ολοένα και περισσότερο σε ένα σύστημα τεχνοκρατικό, αποσύροντας οποιαδήποτε καλλιέργεια κριτικής. Μάλιστα όσον περνάνε τα χρόνια όλο και χειροτερεύει αυτή η κατάσταση.

Σχετικά με την συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων κτλ, το σχολείο είναι μια καλικάτούρα της κοινωνίας, επομένως και μέσα στο σχολείο οι τρόποι με τους οποίους καλλιεργείτε η πολιτική αγωγή και η πολιτική συμμετοχή είναι αντιπαραγωγικοί και εξευτελιζόμενοι.

Το κράτος προσπαθεί αφενός να αποσυρθεί από το δημόσιο σχολείο και να αναλάβουν την εκπαίδευση τα ιδιωτικά funds, αφετέρου ο λόγος που το σχολείο φαίνεται να είναι δομημένο με αυτόν τον τρόπο ίσως είναι το γεγονός ότι επιθυμεί οι άνθρωποι που καλλιεργεί να μην έχουν κριτική σκέψη, να νιώθουν ότι δεν μπορούν να αλλάξουν τίποτα.

Η διδασκαλία που επικρατεί είναι κατεξοχήν μετωπική με αποτέλεσμα ο νέος να μην βρίσκει ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ένταση ανισοτήτων ακόμα και μέσα στο σχολείο. Παραδείγματος χάριν κάποιοι μαθητές έχουν λεφτά για φροντιστήρια ή τώρα με την τηλεκπαίδευση έχουν όλοι την ηουχία, τα μέσα και τον εξοπλισμό για να παρακολουθήσουν τα μαθήματα από το σπίτι; Η τηλεκπαίδευση δεν απευθύνεται σε όλους και δημιουργεί κοινωνικές διακρίσεις.

Έχουμε φτάσει σε σημείο ο νέος να έρχεται στο σχολείο για να ξεκουραστεί.

Η τομή για την αλλαγή είναι ι) δημοκρατικό σχολείο ιι) απόσυρση του βαθμοθηρικού συστήματος.

Σήμερα οι ίδιοι οι καθηγητές είναι απλά εκτελεστικά όργανα τυπικής διεκπεραίωσης, δεν έχουν λόγο δεν έχουν άποψη σε αυτό που διδάσκουν, απλά κοιτάνε να καλύψουν την ύλη. Πρέπει να μπορούν να αρθρώσουν άποψη, να αποφασίσουν και οι ίδιοι για την ύλη και το τι θα διδαχτεί και με ποιον τρόπο.

Όταν το ίδιο το σύστημα δεν αφήνει τους καθηγητές του να συμμετέχουν στην διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι ίδιοι εκπαιδευτικοί γίνονται παθητικοί και αδιάφοροι. Το ίδιο και με τους μαθητές».

Ν.Α. : Πρόεδρος Συλλόγου Γονέων και κηδεμόνων σε Δημοτικό Σχολείο

«Το σχολείο θα μπορούσε να είναι ανοιχτό στην κοινότητα και στην κοινωνία και κανονικά θα έπρεπε. Η εκπαιδευτική διαδικασία θα έπρεπε να βασίζεται στην διαπεδαγωγή του παιδιού να σέβεται, να αλληλοϋποστηρίζει και να βοηθάει. Θα έπρεπε να συμμετέχει σε συλλογικές δράσεις στην γειτονιά, μαζί με την γειτονιά.

Μπορούν και πρέπει καθηγητές, σύλλογος γονέων και κηδεμόνων και πολίτες να υποστηρίζουν το σχολείο και να συνυπάρχουν σε αυτό δομώντας μαζί με αυτό ομάδες συλλογικότητας προσπαθώντας να υποστηρίξουν την γειτονιά αλλά και την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία. Εξάλλου ήδη το σχολείο μας στην περιοχή πραγματοποιεί συχνά συλλογικές δράσεις, ενσωματώνοντας τα παιδιά και τους πολίτες στις προσπάθειες συλλογικότητας. Επιθυμούμε να το επεκτείνουμε αυτό και να το κάνουμε καθημερινότητα. Θα έκανε καλό και στα παιδιά και στον τόπο.

Θα εκπλαγείς πόσοι καθηγητές και άνθρωποι που απαρτίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα και βρίσκονται στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, πιστεύουν τα ίδια με εμένα και σένα και πραγματοποιούν έργο προς αυτήν την κατεύθυνση. Θα μπορούσε το σχολείο να είναι πόλος έλξης για όλους και πίστεψε με κάποιοι από εμάς ήδη το προσπαθούμε.

Η διαδικασία της "συλλογικότητας" είναι το εργαλείο και ο θεσμός που θα αναδείξει την ανάγκη του τόπου και θα επιφέρει την συνέργεια της τοπ. αυτοδιοίκησης. Από την άλλη το νομοθετικό πλαίσιο έχει την "επιφανειακή" διάθεση να σταθεί σε τέτοια θέματα που συζητήσαμε, ωστόσο υπάρχει φαύλος κύκλος μεταξύ της άποψης της κοινωνίας για τους στόχους του σχολείου (το παιδί μου να μπει στο πανεπιστήμιο και τίποτα άλλο) και της ιδεολογικής κρατικής γραμμής για το ποια είναι τα εφόδια που πρέπει να παίρνουν οι νέοι από το σχολείο (δεξιότητες που θα ικανοποιήσουν την αγορά). Φαύλος κύκλος που εν τέλει αποδυναμώνει την οποιαδήποτε διάθεση και περιθώριο στην εκπαιδευτική δομή και στο θεσμικό πλαίσιο για "κοινωνικές διεργασίες"

Παράλληλα πραγματοποιήθηκαν άτυπες συνεντεύξεις ξανά με όλους τους συνεντευξιαζόμενους προκειμένου να πάρουμε την άποψη τους για το πείραμα που προτείνουμε δεχόμενοι θετική ανταπόκριση στο εγχείρημα.

7.2. Στάδιο προ – έρευνας – φάση 2η – Επαφή με ενήλικες εθελοντές⁶¹ - Πείραμα συμμετοχής για την ανάδειξη των αναγκών και των ιδεών των κατοίκων

7.2.1. Διαδικασία συνεντεύξεων

Στο πρώτο τμήμα πραγματοποιήθηκε ημιδομημένη συνέντευξη με μέθοδο δειγματοληψίας χιονοστιβάδας. Τα κύρια θέματα που είχαμε στοιχειοθετήσει σαν θέματα συζήτησης ήταν τα εξής:

- ❖ Υπάρχει κάτι που σας απασχολεί για τον ευρύτερο χώρο της περιοχής σας; Υπάρχει κάτι που δεν σας αρέσει ή κάτι που θα θέλατε να είναι διαφορετικά; (πχ. παραμελημένο τμήμα περιοχής, έλλειψη φωτισμού στους δρόμους, ιδέες για ανάπτυξη κάποιου τμήματος, πεζοδρόμια κτλ.) Γενικότερα σας προβληματίζουν τέτοια θέματα για την περιοχή σας;
- ❖ Νιώθετε ότι μπορούν οι προβληματισμοί σας, οι ιδέες σας και οι σκέψεις σας να εκφραστούν με κάποιον επίσημο και ουσιαστικό τρόπο προς την τοπική αυτοδιοίκηση;
- ❖ Πως πιστεύεται θα μπορούσαν οι ιδέες σας να ακουστούν με ουσιαστικό τρόπο;
- ❖ Θεωρείτε θα μπορούσε να υπάρχει μια εφαρμογή κινητού με χαρτογραφικό υπόβαθρο, όπου θα μπορεί να μπαίνει ο οποιοσδήποτε κάτοικος της περιοχής και να καταγράφει πάνω σε χάρτες τις ιδέες του ή τα προβλήματα της γειτονίας; Θα μπορούσε να έχει νόημα μια τέτοια εφαρμογή;
- ❖ Είναι ουσιαστικό και απαραίτητο να έχουμε τις ιδέες και τα προβλήματα για την γειτονιά οπτικοποιημένα πάνω σε χάρτες (πέρα από το να τα συζητάμε στα λόγια); Η καταγραφή και οπτικοποίηση πάνω σε χάρτη θα μπορούσε να δημιουργήσει

⁶¹ Σχετικά με την παρούσα έρευνα βλ. Μπαρδάκας, Δ. και Τσούμας, Γ. (2021), *Αναζητώντας τα μικροσυστήματα που δομούν τον χώρο. Μια κοινωνική πρακτική για την επανοικειοποίηση του χώρου και τη συλλογική συνύπαρξη*, μεταπτυχιακή εργασία στο μάθημα: Χωρικές, Οικονομικές, Κοινωνικές και Πολιτισμικές Διαστάσεις της Ανάπτυξης και του Σχεδιασμού, του ΔΠΜΣ Πολεοδομίας και Χωροταξίας, της Σχολής Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, ΕΜΠ

συνθήκες επιρροής στην δημοτική αρχή; Η θα μπορούσαν να δημιουργηθούν συνθήκες διαχρονικής αξιολόγησης για την ανάπτυξη του τόπου;

Ανάλογα τον συμμετέχοντα/ούσα συγκεντρώνασταν και εμβαθύνναμε σε διαφορετικές πτυχές και θέματα, όπως επίσης και σε κάποιες περιπτώσεις γινόμασταν πιο επεξηγηματικοί και αναλυτικοί στις ιδέες που διατυπώναμε. Ωστόσο οι βασικές θεματικές γύρω από τις οποίες συζητούσαμε ήταν οι παραπάνω και κάποιες περιπτώσεις αναπτύσσαμε παρά τις ιδέες ακόμα παραπέρα.

Έπειτα εξηγήσαμε το όραμα και τους στόχους του πειράματος έτσι όπως το έχουμε οραματιστεί.

7.2.2. Στάδιο καταγραφής γεωχωρικής πληροφορίας

Η συνέχεια του πειράματος ακολουθούσε με την χρήση της εφαρμογής στο κινητό. Έχοντας κάνει την εισαγωγή με τις θεματικές στο Α' τμήμα, πλέον ήταν κατανοητό ποιος είναι ο στόχος της χρήσης της εφαρμογής.

Εξηγήσαμε πως λειτουργεί η εφαρμογή και ποιο είναι το ζητούμενο από τους συμμετέχοντες. Τονίσαμε ότι οι καταγραφές μπορούν να περιλαμβάνουν μεγάλο εύρος θεματικών ανάλογα με το στιδήποτε θα ήθελε να καταγράψει ο συμμετέχοντας.

- ❖ Καταγραφές αισθήματος (σε αυτό το τμήμα της περιοχής νιώθω φοβία/χαρά).
- ❖ Καταγραφές προβλημάτων (παραμελημένος τόπος, σπασμένα παγκάκια, έλλειψη φωτισμού, υπερβολική κίνηση).
- ❖ Καταγραφές ικανοποίησης (πολύ καλά οργανωμένος χώρος, όμορφη διαδρομή, κτλ.)
- ❖ Καταγραφές ιδεών/προτάσεων (ποδηλατοδρόμος, ανάπλαση, πάρκο κτλ.).

Προσπαθήσαμε να ξεκαθαρίσουμε πως στις καταγραφές ιδεών/προτάσεων το ζητούμενο δεν ήταν να καταγράψουν πως θα πραγματοποιηθεί η ιδέα, καθώς ο κάτοικος δεν είναι μελετητής, αλλά να αναδειχθεί η ανάγκη και η διάθεση του κάτοικου (πχ. κυκλοφοριακή οργάνωση, ανάπλαση παραλίας κτλ.). Ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζαμε και τις καταγραφές που έχουν κάνει οι υπόλοιποι συμμετέχοντες.

Ο χειρισμός της εφαρμογής στις 2 πρώτες καταγραφές γινόταν από εμάς με την κατεύθυνση (σχετικά με τις ιδέες και τις καταγραφές) από τον/την εθελοντή/τρια. Από την 3^η καταγραφή και έπειτα όλη η διαδικασία γινόταν από τον/την εθελοντή/τρια έχοντας συνεχόμενη υποστήριξη και υποβοήθηση από εμάς.

Στο τέλος της διαδικασίας στέλναμε τα δεδομένα που καταγράφηκαν στο email της ερευνητικής ομάδας και κάναμε κάποιους ευρύτερους σχολιασμούς για την χρήση της εφαρμογής, για τις καταγραφές και για θέματα πάνω στην όλη διαδικασία.

7.2.3. Ερωτηματολόγιο

Στο 3^ο τμήμα ακολουθούσε δομημένο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωνε ο/η συμμετέχων/ουσα με τις εξής ερωτήσεις (βλ. παράρτημα):

Βαθμολογείτε από το 1 έως το 10 τις επόμενες ερωτήσεις, όπου το 1 ισοδυναμεί με «καθόλου» και το 10 ισοδυναμεί με «εντελώς»

1. Βρήκατε την εφαρμογή εύκολη στην χρήση;

- ✚ 2. Θεωρείτε πως είναι απαραίτητο να υπάρχει μια αντίστοιχη εφαρμογή προκειμένου να αναδεικνύονται προβλήματα της γειτονίας από τους κατοίκους;
- ✚ 3. Με την χρήση της συγκεκριμένης εφαρμογής (έτσι όπως χρησιμοποιήθηκε τώρα) νιώσατε πως μπορείτε να αναδείξετε τις σκέψεις σας για τα προβλήματα και τις ανάγκες της γειτονίας;
- ✚ 4. Εάν είχαμε στα χέρια μας τον τελικό χάρτη (έστω ότι είχαν συμμετάσχει 100 άτομα) μαζί με όλες τις καταγραφές που προέκυψαν, θεωρείτε θα μπορούσαν τα αποτελέσματα να διαχειριστούν από τους κατοίκους και να ασκήσουν επιρροή στην εκάστοτε δημοτική αρχή; (ως ένα εργαλείο συμμετοχής από τα κάτω)
- ✚ 5. Θεωρείτε η συγκεκριμένη διαδικασία δημιουργεί εκπαιδευτικά ερεθίσματα;
- ✚ Σχολιάστε σε ελεύθερο σύντομο κείμενο οτιδήποτε επιπρόσθετο επιθυμείτε:

Αξίζει να τονίσουμε ότι κλείναμε με την ερώτηση στο εάν θεωρούν πως θα έπρεπε μια τέτοια διαδικασία να υπάρχει ως εκπαιδευτική διαδικασία και να είναι ενσωματωμένη στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ταυτόχρονα ρωτάγαμε τον/την συμμετέχων/ουσα εάν έχει ξανά υπάρξει ποτέ σε τέτοια διαδικασία. Κατά την διάρκεια όλης της διαδικασίας πάντα ήμασταν διαθέσιμοι και παροτρύναμε τον/την συμμετέχων/ουσα να εκφράσει τις απόψεις του και τις ιδέες του για το όλο εγχείρημα. Μετά το πέρας της διαδικασίας συμπληρώναμε πρόχειρο σημειωματάριο σχετικά με την εμπειρία και την διαδικασία που πραγματοποιήθηκε. Πολλές φορές η διαδικασία ηχογραφήθηκε, πάντα με γνώση του συμμετέχοντα.

7.2.4. Στατιστικά Στοιχεία από τις συμμετοχές στην πειραματική διαδικασία

Πίνακας 3: Πίνακας βασικών στοιχείων για τους συμμετέχοντες/ουσες. Η αρίθμηση 1 έως 5 αντιπροσωπεύει τις ερωτοαπαντήσεις του ερωτηματολογίου

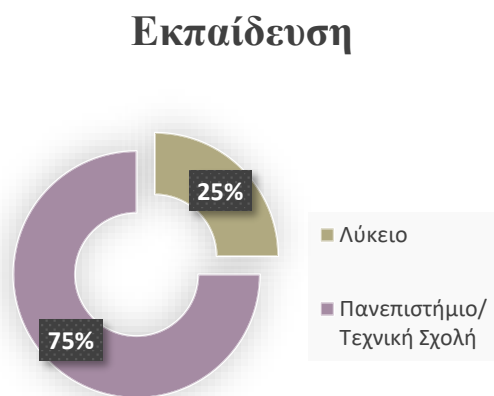
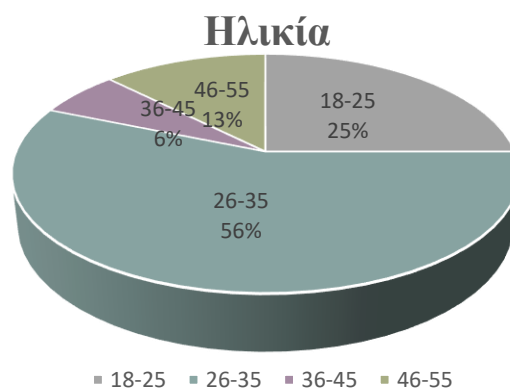
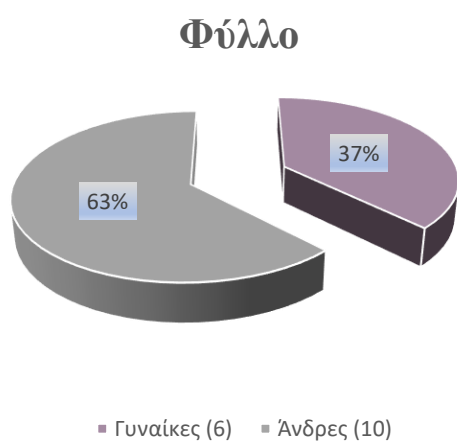
α/α	Όνομα	Ηλικία	Φύλλο	Εκπαίδευση	1	2	3	4	5
1	Έλια Κυριακού	33	Γ	Παν	8	10	5	9	7
2	Νάσος Καρ.	50	Α	Λύκειο	9	10	5	7	10
3	Ειρήνη	26	Γ	Παν	8	10	6	5	9
4	Γιάννης Αθ.	26	Α	Φοιτητής	7	8	4	6	9
5	Αθηνά Κουρ.	29	Γ	Λύκειο	8	10	7	6	9
6	Γιώργος Τουρ.	27	Α	Παν.	7	10	9	7	10
7	Παρή	29	Γ	ΤΕΕ	9	10	10	8	9
8	Νίκος Αθ.	21	Α	Φοιτητής	10	10	10	5	9
9	Βασίλης Τα.	53	Α	Λύκειο	8	10	10	10	10
10	Σωτήρης	23	Α	Φοιτητής	10	10	10	7	10
11	Χρήστος Μπαρ	37	Α	Λύκειο	8	8	10	6	7
12	Στέλλα Β.	25	Γ	Παν. - Φοιτ.	9	10	6	4	9
13	Έλσα Τα.	26	Γ	Παν.	7	8	8	8	6
14	Αποστόλης Ζ.	30	Α	Παν.	8	10	9	10	10
15	Σωτήρης Π.	35	Α	ΤΕΕ	9	10	9	9	6
16	Γιάννης Μιχ	33	Α	ΤΕΕ	8	10	9	6	10
				average	8,3125	9,625	7,9375	7,0625	8,75
					8	10	8	7	9

Στατιστικά και βασικές πληροφορίες για τους συμμετέχοντες/ουσες

- Σύνολο Συμμετοχών: 16 (άτομα)
- Σύνολο καταγραφών (δείκτες): 69
- Μέσος όρος καταγραφών ανά συμμετοχή: 4
- Μέσος τυπικός χρόνος συνέντευξης: 20λ.
- Μέσος πραγματικός χρόνος συνέντευξης: 35-45λ.
- Μέσος Χρόνος περιήγησης στην εφαρμογή: 15λ.

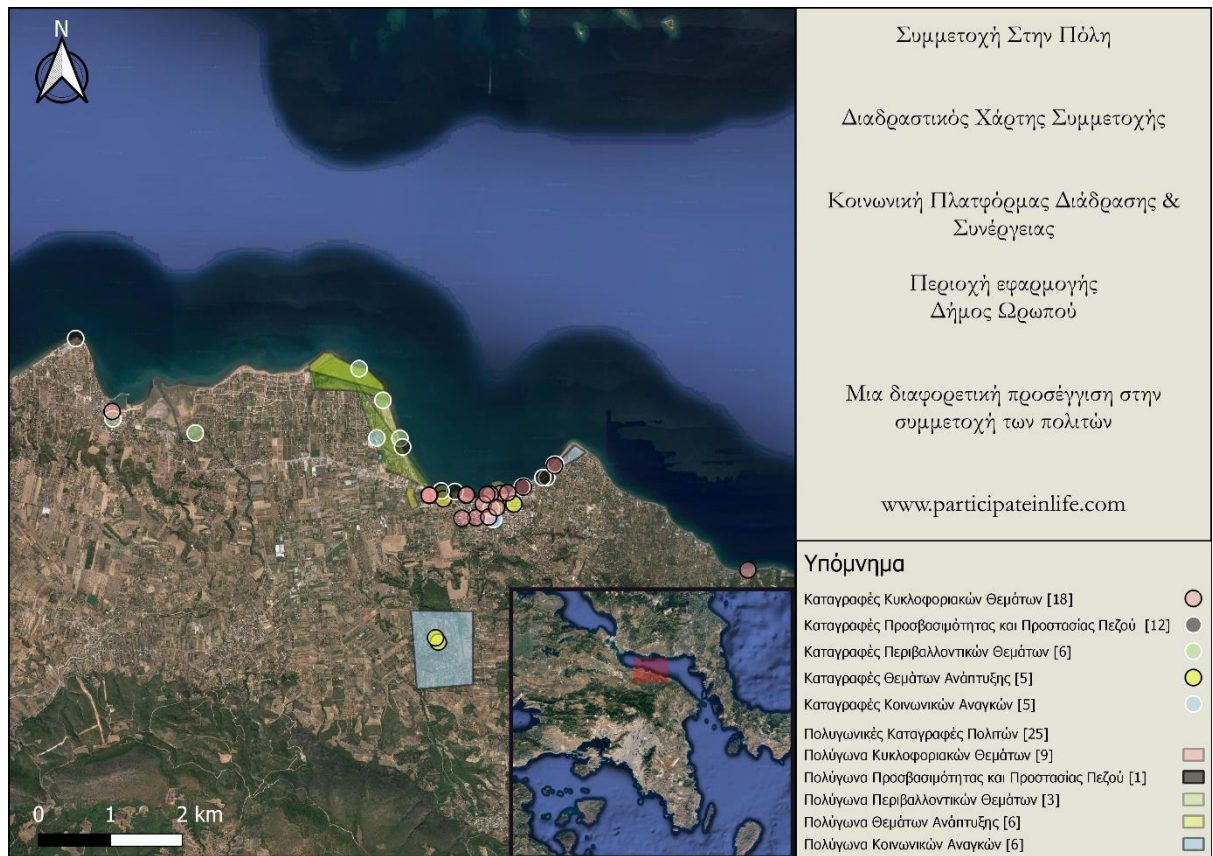
Ο λόγος που ξεχωρίζουμε τον τυπικό χρόνο συνέντευξης από τον πραγματικό είναι καθώς η διαδικασία έχει σχεδιαστεί να είναι περί τα 20 λεπτά. Ωστόσο καθώς οι συμμετέχοντες δεν είχαν ξανά υπάρξει σε μια τέτοια διαδικασία και πολλά από τα θέματα συζητήθηκαν για 1^η φορά από τους ίδιους και καθώς επιθυμούσαμε να εντοπίσουμε όσες περισσότερες ιδέες και τάσεις γίνεται, η διαδικασία της συζήτησης εμβάθυνε και περιπλανιόταν μεταξύ πολλών σημείων. Εξάλλου ταυτόχρονη επιθυμία μας ήταν να δημιουργήσουμε και εμείς από την πλευρά μας μια τάση και ένα ρεύμα ευρύτερης συμμετοχής προς τον συμμετέχοντα για τα κοινά και για την αξία του πειράματος (και όχι μόνο).

Στην συνέχεια παρουσιάζονται κάποια βασικά στοιχεία για τους ανθρώπους που συμμετείχαν στο πείραμα. Αξίζει να σχολιάσουμε πως από τα 16 άτομα που συμμετείχαν το 56% είναι άτομα ηλικίας 26-35 και ότι το 56% απ' όλο το δείγμα απασχολείται στον ιδιωτικό τομέα. Ενώ το 25% του δείγματος έχει ολοκληρώσει μόνο την υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση.

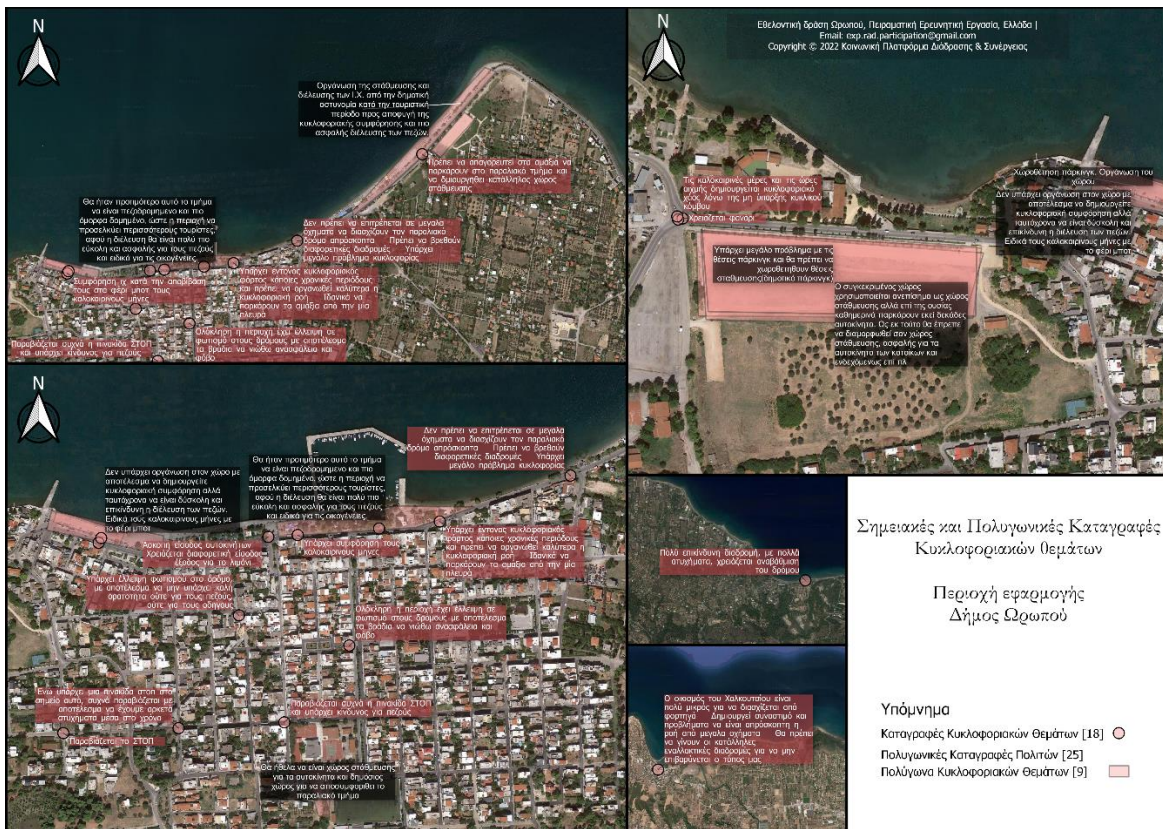


Γράφημα 11: Στατιστικά στοιχεία για το κοινωνικό προφίλ των ενήλικων εθελοντών που συμμετείχαν στο πείραμα

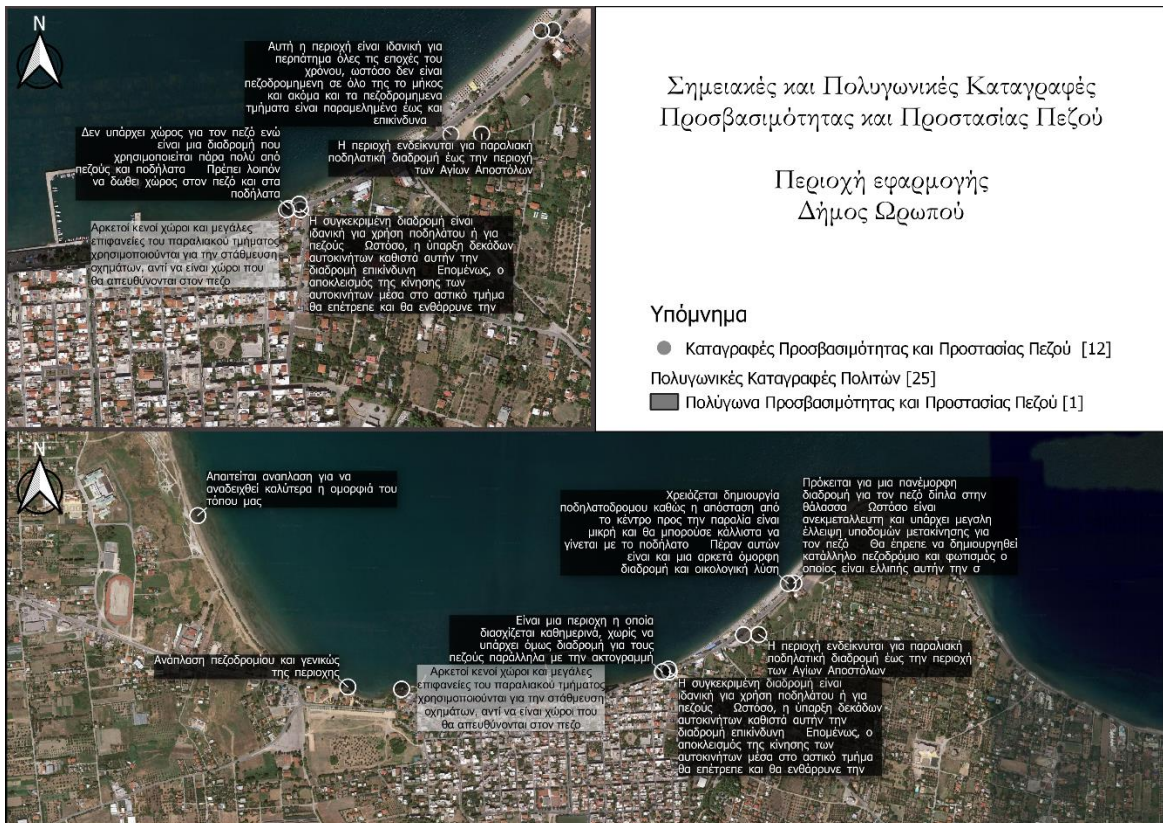
7.2.5. Χάρτες Καταγραφών Ενήλικων Εθελοντών



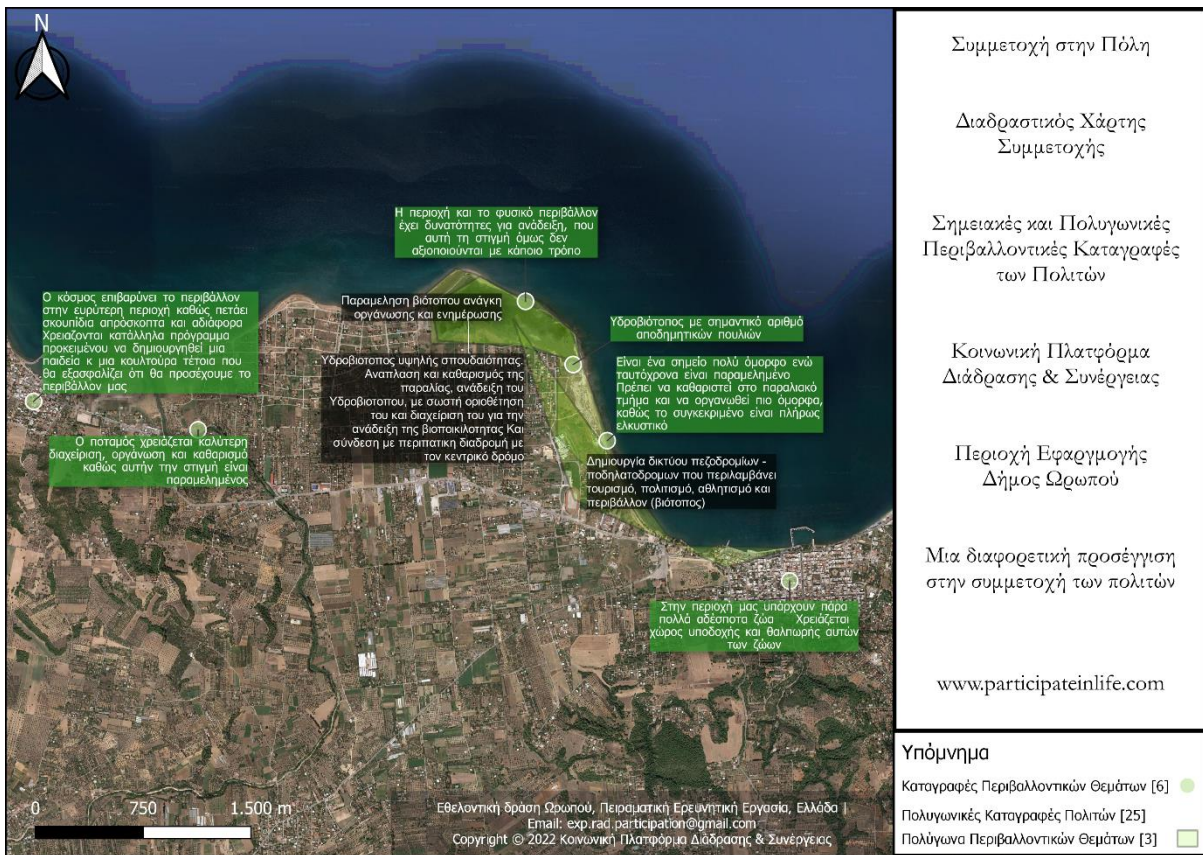
Χάρτης 9: Χάρτης Καταγραφών - Ενήλικες Εθελοντές



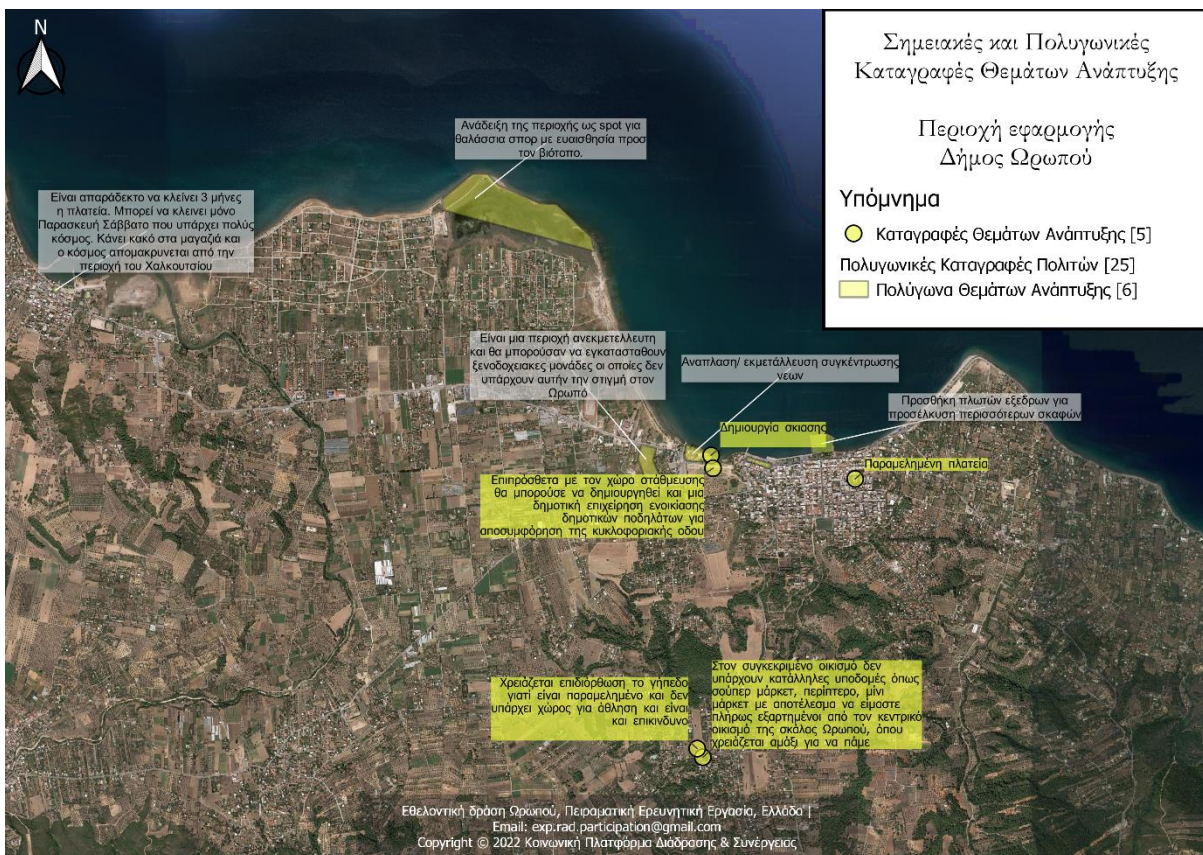
Χάρτης 10: Καταγραφές Κυκλοφοριακών Θεμάτων - Ενήλικες Εθελοντές



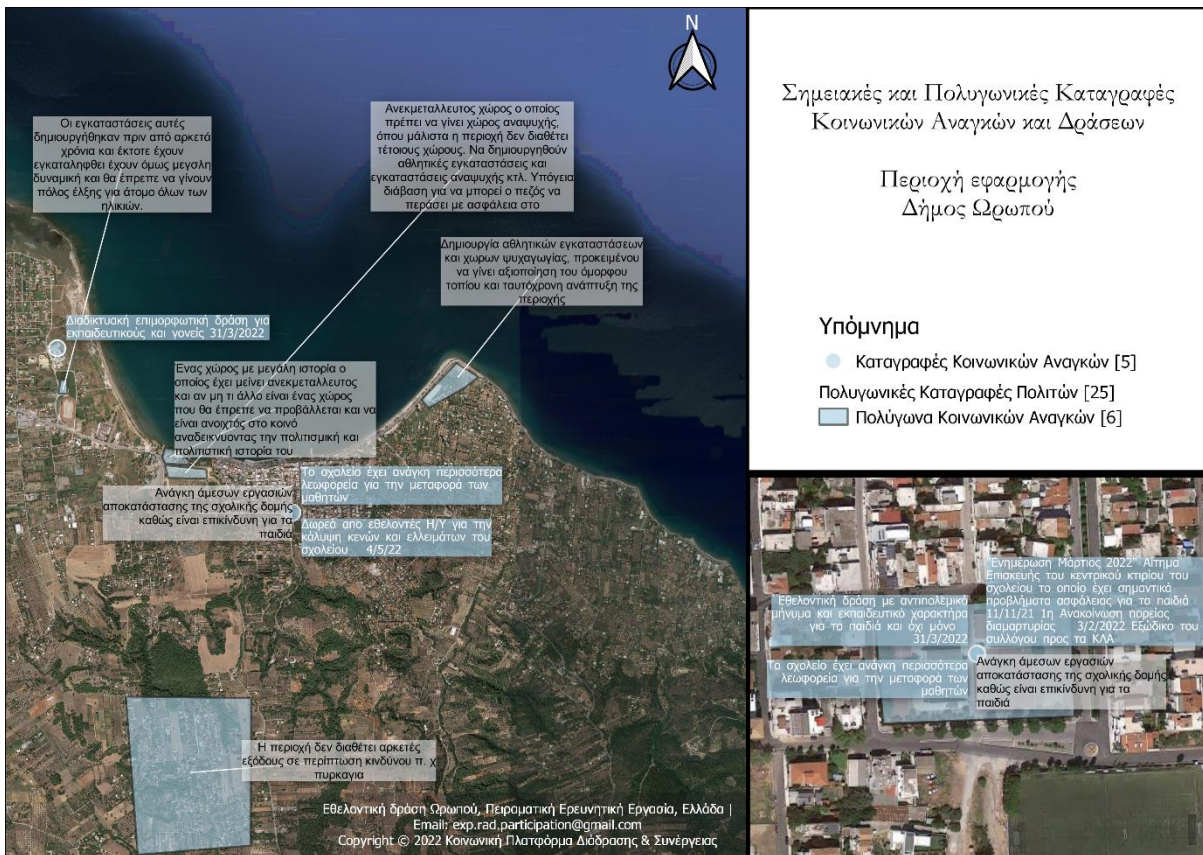
Χάρτης 11: Καταγραφές Θεμάτων Προσβασιμότητας - Ενήλικες Εθελοντές



Χάρτης 12: Καταγραφές Περιβαλλοντικών Θεμάτων - Ενήλικες Εθελοντές



Χάρτης 13: Καταγραφές Θεμάτων Ανάπτυξης - Ενήλικες Εθελοντές



Χάρτης 14: Καταγραφές Κοινωνικών Αναγκών - Ενήλικες Εθελοντές



Χάρτης 15: Διάφορες Καταγραφές - Ενήλικες Εθελοντές

Παρατηρήσεις από την συμμετοχή στην διαδικασία

- Κανείς από όσους και όσες συμμετείχαν στο εγχείρημα δεν έχουν ξαναυπάρξει σε τέτοια διαδικασία
- Όλοι και όλες συμφώνησαν ότι έχουν προβληματισμούς και ιδέες για τον χώρο και την γειτονία τους. Παρόλα αυτά όταν ήρθε η ώρα της καταγραφής πάνω στον χάρτη, στις περισσότερες των περιπτώσεων ήταν αρκετά δύσκολο να εκκινήσουν την σκέψη τους για να συγκεκριμενοποιήσουν τι είναι αυτό που θέλουν να καταγράψουν, τι είναι αυτό που τους προβληματίζει. Σε αυτές τις περιπτώσεις υποστηρίξαμε τον συμμετέχοντα να πάρει όσο χρόνο χρειάζεται και ότι μπορεί να καταγράψει το οτιδήποτε. Πολλές φορές μάλιστα δίναμε πιθανά παραδείγματα για να δώσουμε ερεθίσματα. Ωστόσο σε κάποιες περιπτώσεις οι συμμετέχοντες συνέχιζαν να δυσκολεύονται να καταγράψουν πάνω στον χάρτη. Σε αυτές τις περιπτώσεις εκκινούσαμε μια διαδικασία συνομιλίας μαζί τους για να εντοπίσουμε εμείς τις σκέψεις τους και να τις συγκεκριμενοποιήσουμε (σαν μια διαδικασία ψυχανάλυσης). Παρατηρήσαμε πως πάντα κατά την διάρκεια της συνομιλίας ερχόντουσαν στην επιφάνεια ξεκάθαρες ανάγκες και σκέψεις (πχ έντονος κυκλοφοριακός φόρτος στο τάδε σημείο, παραμελημένο παραλιακό τμήμα, ανάγκη για ασφάλεια στον πεζό στο τάδε σημείο κ.α.). Σε αυτήν την περίπτωση τονίζαμε τα ευρήματά τους και την σπουδαιότητα των αποτυπώσεων αυτών. Ωστόσο εάν δεν τονίζαμε εμείς την σπουδαιότητα αυτών των σκέψεων οι ίδιοι δεν θα μπορούσαν να κατανοήσουν ότι πρέπει να αποτυπωθούν αυτές οι σκέψεις ή ότι αποτελούν σπουδαία ευρήματα και σκέψεις οι οποίες και πρέπει να καταγραφούν.

Το πρόβλημα σε αυτές τις περιπτώσεις δεν έγκειται στην δυσκολία διαχείρισης και περιήγησης σε ένα χαρτογραφικό υπόβαθρο. Η διαδικασία μας υπέδειξε πως ο κόσμος δεν έχει ξαναυπάρξει σε μια διαδικασία κριτικής του χώρου. Δεν έχει εκπαιδευτεί η δεν έχει συνηθίσει να ασκεί κριτική σε χωρικά προβλήματα και αντικείμενα με όρους απεικόνισης (πέρα από περιγραφικούς). Έλλειψη εμπιστοσύνης στις ιδέες του. Έλλειψη κατανόησης της σπουδαιότητας του λόγου του και των ιδεών του. Έλλειψη παιδείας ότι ζητήματα της γειτονιάς είναι ζητήματα που αφορούν τον ίδιο τον κάτοικο και ότι μπορεί να έχει λόγο για αυτά. Τέτοιες σκέψεις θεωρούμε ότι στοιχειοθετούν και συνθέτουν τις προηγούμενες παρατηρήσεις που κάναμε.

- Όλοι και όλες συμφώνησαν πως νιώθουν ότι δεν υπάρχει ουσιαστικός τρόπος για να εκφραστούν για τα κοινά, να εκφέρουν τις ιδέες τους και τις ανάγκες τους. Επίσης δεν μπόρεσαν να σκεφτούν κάποιον τρόπο που θα μπορούσαν οι ιδέες τους να ακούγονται εκτός από την περίπτωση να γνωρίζουν τον Δήμαρχο ή κάποιον αιρετό και η πληροφορία να μεταβιβάζεται από στόμα σε στόμα.
- Κατά το αρχικό στάδιο (πριν την χρήση της εφαρμογής) παρατηρήθηκε σε αρκετές περιπτώσεις ότι δεν πιστεύουν πως υπάρχει νόημα να αποτυπώνουν τις ιδέες τους η τις ανάγκες για την γειτονιά καθώς δεν πιστεύουν ότι αυτά θα ακουστούν η θα επηρεάσουν με κάποιον τρόπο. Ωστόσο στον αντίποδα εκφράστηκε πλήρως η επιθυμία ύπαρξης ενός ουσιαστικού τρόπου στον οποίο ο κάτοικος θα μπορεί να συμμετέχει στην πόλη του, να προτείνει τις ιδέες του και να αλληλοεπιδρά με την γειτονιά του σε ένα αναπτυξιακό πλαίσιο για την εξέλιξη του τόπου. Σε αυτό το στάδιο φανερώθηκε η έλλειψη εμπιστοσύνης προς την εκάστοτε δημοτική αρχή, τους κρατικούς μηχανισμούς και γενικότερα η έλλειψη πίστης πως κάτι μπορεί να αλλάξει. Η έλλειψη πίστης στην δύναμη του λόγου και στην συλλογική διαχείριση του χώρου. Η έλλειψη πίστης στους επίσημους θεσμούς.

- Παρατηρήθηκε πως κατά το αρχικό στάδιο της διαδικασίας όταν σχολιάστηκε η ιδέα χρήσης εφαρμογής για καταγραφή των ιδεών και των προβλημάτων πάνω σε χάρτη όπως και η παραγωγή χαρτών και οπτικοποιημένων καταγραφών, σε ορισμένες φορές δεν αντιμετωπίστηκε ως μια διαδικασία ουσιαστική και παραγωγική (σαν ιδέα). Ωστόσο όταν παρουσιάστηκε και εκτελέστηκε η διαδικασία της εφαρμογής, πλέον όλοι οι συμμετέχοντες είχαν ταχθεί υπέρ της αναγκαιότητας και της χρησιμότητας μιας τέτοιας ιδέας. Όπως είχαν ταχθεί υπέρ της αναγκαιότητας για διαχρονική αξιολόγηση μέσω οπτικοποιημένων καταγραφών και διαδικασιών. Με λίγα λόγια έγινε κατανοητό πόσο σημαντικό είναι να καταγράψουμε και να οπτικοποιούμε τα προβλήματα του τόπου και ότι με αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται συνθήκες διαχρονικής αξιολόγησης και ενδεχόμενης επιρροής του αναπτυξιακού λόγου.
- Όλοι βρήκαν την ιδέα χρήσιμη, αναγκαία, απαραίτητη και αντιμετώπισαν με χαρά και ικανοποίηση την διαδικασία και το πείραμα. Ειδικά κατά την διάρκεια της απεικόνισης.
- Πολλοί τόνισαν ότι θα υπάρξουν αντικρουόμενα συμφέροντα από την δημοτική αρχή ή από μαγαζάτορες και επιχειρηματίες
- Όλοι τόνισαν ότι απαιτείται διαφάνεια για να παραμείνει ειλικρινής και ουσιαστική η διαδικασία όπως και να μην κρύβονται οι καταγραφές τους, είτε να μην αναδεικνύονται μονάχα συγκεκριμένες κατηγορίες
- Σε πολλές περιπτώσεις εκφράστηκε η ανάγκη η εφαρμογή να παρέχει: αμεσότητα και πρόσβαση στην πληροφορία, όπως και ανάγκη διαδραστικότητας.
- Μερικοί αμφισβήτησαν κατά πόσο μια τέτοια διαδικασία μπορεί να δημιουργήσει επιρροή στην δημοτική αρχή.
- Πολλοί τόνισαν τον φόβο τους ότι μπορεί να καπελωθεί από τον Δήμο, είτε να αλλοιωθούν οι καταγραφές.
- Σε πολλές περιπτώσεις διατυπώθηκε η αίσθηση ότι θα πρέπει να υπάρχουν κίνητρα για τον κάτοικο προκειμένου να χρησιμοποιεί την εφαρμογή ενεργά, καθώς σαν λαός έχουμε μάθει να μην ασχολούμαστε με τα κοινά ή να μην πιστεύουμε στην ουσία τέτοιων διαδικασιών (κατά τα λεγόμενα των ανθρώπων που συμμετείχαν στο πείραμα).
- Επίσης παρατηρήθηκε πως όσο πέραγε ο χρόνος χρησιμοποιώντας την εφαρμογή, υπήρξε αύξηση της εξοικείωσης και της άνεσης με την χρήση όπως και παραπάνω διάθεση για απεικόνιση του χώρου
- Τονίστηκε πως ενδεχομένως να αποκλείονται από την διαδικασία άνθρωποι μεγαλύτερης ηλικίας
- Σχολιάστηκε η ανάγκη διαχείρισης των καταγραφών και βελτιστοποίησης του περιβάλλοντος της εφαρμογής
- Σχολιάστηκε ότι θα μπορούσε να είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία ενταγμένη στο εκπαιδευτικό σύστημα
- Στο τέλος της διαδικασίας εκφράστηκε η προσδοκία και η επιθυμία αυτή η εφαρμογή και η διαδικασία να λάβουν ολοκληρωμένη μορφή και να ενταχθούν στην καθημερινότητα.
- Κάποιοι εξέφρασαν ότι θα μπορούσε και η ίδια δημοτική αρχή να χρησιμοποιεί την εφαρμογή για να ανακοινώνει ιδέες ή για να εντοπίζει ανάγκες

Τάσεις καταγραφών/απεικονίσεων

Παρατηρήθηκε πως ο κόσμος έκανε καταγραφές συνήθως σε σημεία⁶²:

- Κοντινής απόστασης από την κατοικία του
- Για τα πιο κεντρικά/εμπορικά σημεία του κάθε οικισμού στον οποίο βρίσκεται η κατοικία του
- Για τα πιο κεντρικά/εμπορικά σημεία του κεντρικού οικισμού του Δήμου (δημοτική κοινότητα Σκάλας Ωρωπού / Νέων Παλατιών)

Και τα σημεία συνήθως αφορούσαν:

- Σημεία με περιβαλλοντική αξία
- Σημεία με τουριστική αξία
- Σημεία με αξία αναψυχής
- Σημεία με έντονο κυκλοφοριακό φόρτο
- Σημεία προστασίας του πεζού/ποδηλάτη

Πιο αναλυτικά οι περισσότερες καταγραφές αφορούν:

- Τον έντονο κυκλοφοριακό φόρτο που υφίσταται η παραλιακή κεντρική οδός, την ανάγκη κυκλοφοριακής οργάνωσης και διαχείρισης σε αυτό το τμήμα και την ανάγκη προστασίας του πεζού και του ποδηλάτη σε αυτό το τμήμα
- Την προστασία, την οργάνωση και την διαχείριση του βιότοπου του Ωρωπού ως περιβαλλοντικό ορόσημο για τον Ωρωπό
- Την ανάγκη δημιουργίας ποδηλατοδρόμου στο παραλιακό τμήμα
- Ανάγκη Κυκλοφοριακής σήμανσης στον ευρύτερο οικισμό Σκάλας Ωρωπού/Νέων Παλατιών
- Έλλειψη υποδομών σε οικισμούς που είναι πλήρως εξαρτημένοι από τον κεντρικό οικισμό
- Έλλειψη φωτισμού στον κεντρικό οικισμό Σκάλας Ωρωπού/Νέων Παλατιών
- Καταγραφές με αναπτυξιακή κατεύθυνση αξιοποίησης/ανάπλασης χώρων με στόχο την προσέλκυση τουριστών
- Ανάγκη χωροθέτησης χώρου στάθμευσης
- Δίκτυα σύνδεσης πεζού και ανάδειξη αυτών, μεταξύ χώρων όπως (τουρισμός, αναψυχή, άθληση, περιβάλλον)

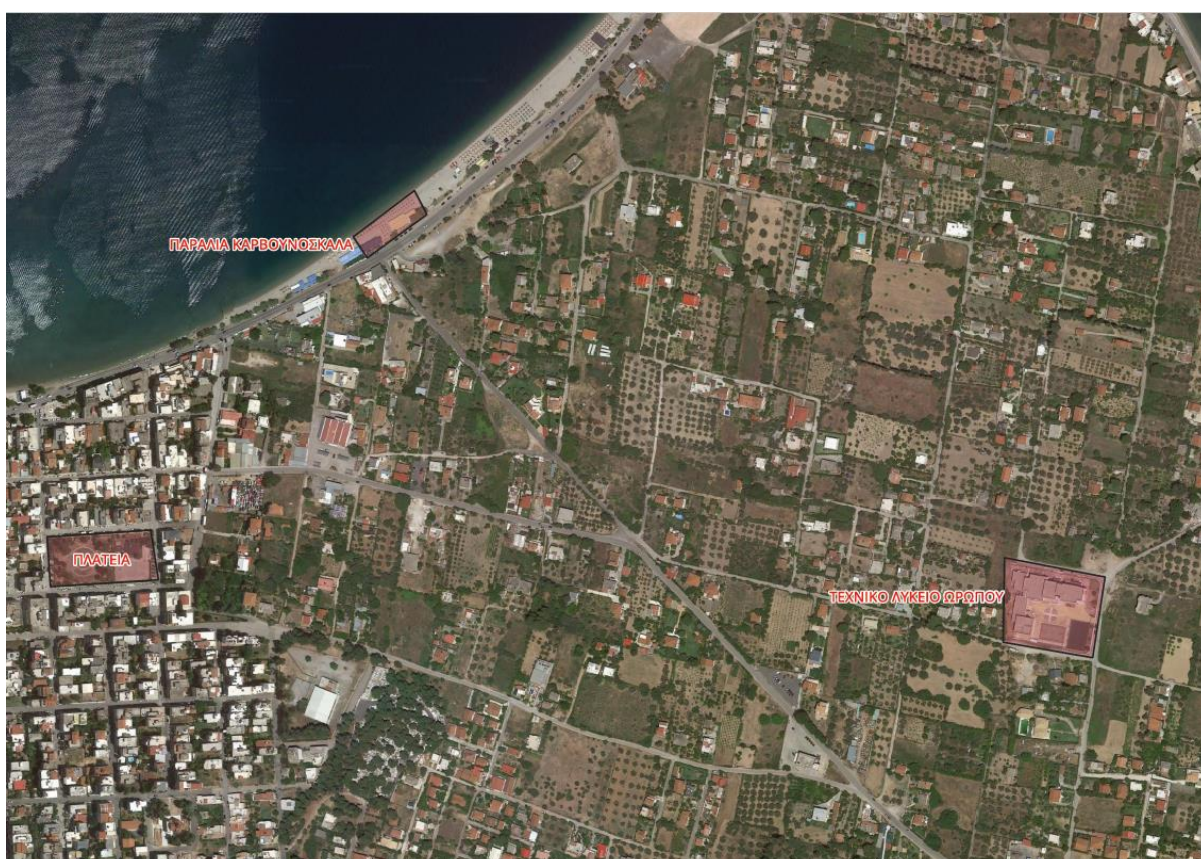
⁶² Με τον όρο σημεία δεν εννοούμε ότι οι καταγραφές ήταν αποκλειστικά σημειακές. Στην συγκεκριμένα με τον όρο σημεία περιγράψουμε ένα ευρύτερο τμήμα περιοχής σαν ζώνη/ακτίνα επιρροής.

7.3. Στάδιο έρευνας – Ο Χώρος των παιδιών μέσα από τα μάτια των παιδιών

7.3.1. Θύλακες εστίασης της χαρτογράφησης:



Χάρτης 16: Περιοχή εστίασης - κεντρικός οικισμός Σκάλας Ωρωπού/Νέων Παλατιών



Χάρτης 17: Περιοχή εστίασης - κεντρικός οικισμός Σκάλας Ωρωπού/Νέων Παλατιών με κέντρο βάρος στο υπόλοιπο τμήμα των Νέων Παλατιών



Χάρτης 18: Περιοχή εστίασης - Παλιές Φυλακές Ωρωπού - Λαϊκή Αγορά



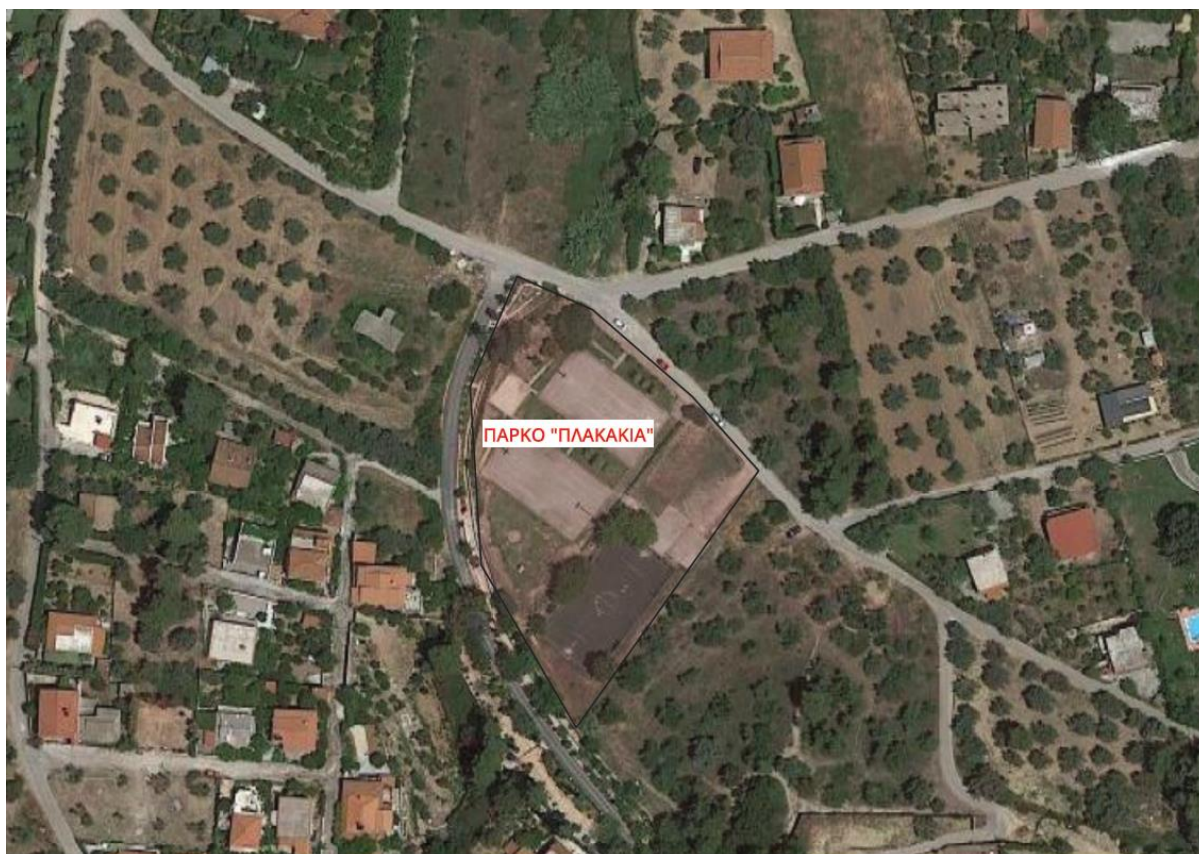
Χάρτης 19: Περιοχή εστίασης - Υδροβιότοπος - Αθλητικές εγκαταστάσεις - Σχολεία



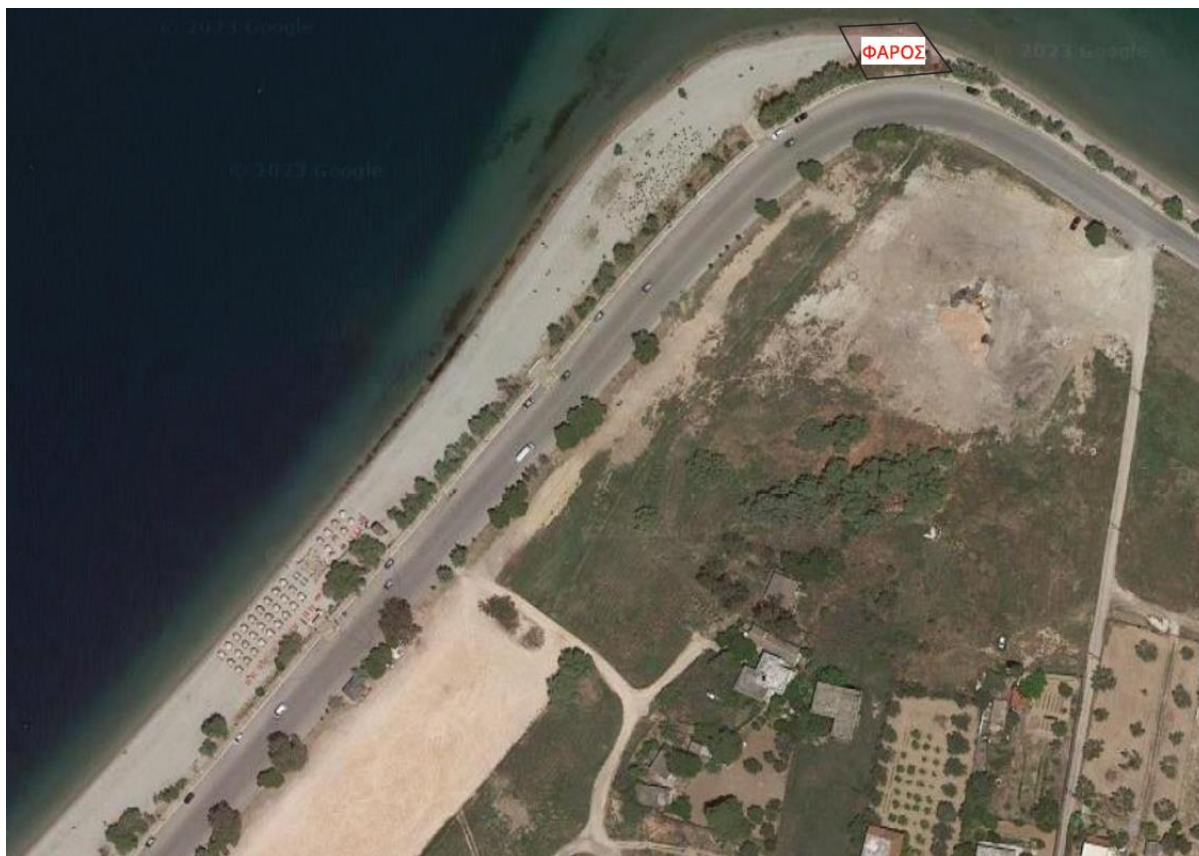
Χάρτης 20: Περιοχή εστίασης - Οικισμός Μηλεσίου - Ιδιαίτερο περιβαλλοντικό τοπίο



Χάρτης 21: Περιοχή εστίασης - Οικισμός Νέας Πολιτείας - Ιδιαίτερο περιβαλλοντικό τοπίο



Χάρτης 22: Περιοχή εστίασης - Πάρκο Πλακάκια – σημείο συνάντησης για παιχνίδι για πολλά παιδιά, ιδιαίτερο τοπίο



Χάρτης 23: Περιοχή εστίασης - Φάρος/Παραλία

7.3.2. Ερωτηματολόγια [πράξη α' και β']

Ερωτήσεις: πράξη α'

1. Ανάφερε μας 2-3 χώρους/περιοχές που σου αρέσουν. Για ποιο λόγο τους προτιμάς; Αν μπορείς, δείξε μου τους χώρους στον χάρτη που σου δίνω (για κάθε περιοχή/χώρο που θέλεις να δείξεις, χρησιμοποίησε έναν αριθμό π.χ. 1,2,3).
2. Ανάφερε μας 2-3 χώρους/περιοχές που δεν σου αρέσουν. Για ποιο λόγο δεν τους προτιμάς; Αν μπορείς, δείξε μου τους χώρους στον χάρτη που σου δίνω (για κάθε περιοχή/χώρο που θέλεις να δείξεις, χρησιμοποίησε έναν αριθμό π.χ. 1,2,3).
3. Θα μπορούσες να κάνεις κάτι εσύ και οι φίλες/φίλοι σου για να αλλάξετε ή βελτιώσετε τους χώρους όπου δραστηριοποιείστε; Αν ναι, τι θα ήταν αυτό; Αν όχι, γιατί;
4. Νιώθεις ότι θα ήθελες να προσθέσεις κάτι στην περιοχή που τώρα λείπει; Αν μπορείς δείξε μου στον χάρτη που περιίπου βρίσκεται.
5. Πιστεύεις ότι υπάρχουν κάποια στοιχεία (πράγματα, χώροι, κλπ.) στον τόπο σου που να συνδέονται με ανθρώπους διαφορετικής καταγωγής, ή με άλλους τόπους, ή με άλλα έθιμα; Μπορείς να δώσεις μερικά παραδείγματα;

Ερωτήσεις: πράξη β'

“Στους επισυναπτόμενους χάρτες παρουσιάζονται οι ιδέες και οι σκέψεις όλων των παιδιών που συμμετείχαν στην εργασία (με πλήρη ανωνυμία). Ταυτόχρονα σε σύντομο χρονικό διάστημα θα δημοσιοποιηθούν στην τοπική εφημερίδα της περιοχής, ενώ ήδη έχουν αναρτηθεί στον διαδικτυακό ιστότοπο «www.radmunity.com», σε μια προσπάθεια να αναδείξουμε τις ανάγκες και τις ιδέες των παιδιών για τον τόπο τους. Επιπροσθέτως, οι χάρτες θα παρουσιαστούν και στον Δήμαρχο του Ωρωπού προκειμένου να εντοπίσουμε τρόπους για να ενταχθούν οι ιδέες και οι σκέψεις των παιδιών στο επίσημο πρόγραμμα του Δήμου για την διαμόρφωση του τόπου. Στην περίπτωση που για κάποιον λόγο δεν θέλεις να φαίνονται οι σκέψεις σου στους χάρτες που θα δημοσιοποιηθούν, ενημέρωσέ μας και θα φροντίσουμε να τις αφαιρέσουμε. Σε κάθε περίπτωση η πληροφορία, όπως βλέπεις και εσύ, είναι ανώνυμη! Σε ευχαριστούμε πάρα πολύ για την συνεισφορά σου, ήταν και είναι πραγματικά σημαντική!”

1. Πως σου φαίνονται οι χάρτες; Σου αρέσει ότι αποτυπώθηκαν σε αυτόν οι ιδέες σου και οι σκέψεις σου; Σου αρέσει που μπορείς να δεις και τις ιδέες άλλων; Το θεωρείς σημαντικό που ο υπόλοιπος κόσμος μπορεί να δει και να ακούσει τις σκέψεις σου;
2. Θα ήθελες να προσθέσεις και κάτι άλλο στον χάρτη; Αν ναι, μπορείς να το γράψεις από κάτω ή να το προσθέσεις ο/η ίδιος/α στο παρακάτω link: www.radmunity.com, στην καρτέλα «*χάρτης διάδρασης*»
3. Σε περίπτωση που πρόσθεσες κάτι, σε βοήθησε ότι είδες και άλλες ιδέες από άλλες/ους;
4. Πιστεύεις ότι αν σε αυτόν τον χάρτη είχε πρόσβαση και τον χρησιμοποιούσε περισσότερος κόσμος, όλων των ηλικιών, θα άλλαζε προς το καλύτερο ο τόπος σου; Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;
5. Πιστεύεις ότι οι ιδέες σου για την περιοχή που μένεις, που αθλείσαι, που πηγαίνεις βόλτα, που παίζεις, που κολυμπάς, οι για άλλους χώρους που σκέφτεσαι εσύ, είναι σημαντικές και αξίζει να τις ακούσει και να τις προσέξει κανείς; Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;
6. Στο προηγούμενο ερωτηματολόγιο ρωτήσαμε εάν υπάρχουν κάποια στοιχεία (πράγματα, χώροι, κλπ.) στον τόπο σου που να συνδέονται με ανθρώπους διαφορετικής καταγωγής, ή με άλλα έθιμα, ή με άλλους τόπους. Η αλήθεια είναι πως ο Ωρωπός διαχρονικά και ιστορικά είναι ένας τόπος που συνδέει πολλές κουλτούρες

ανθρώπων. Τα Νέα Παλάτια δημιουργήθηκαν από πρόσφυγες της Προκοννήσου, ένα νησί που σήμερα ανήκει στην Τουρκία. Στον Ωρωπό συνυπάρχουν και συνεργάζονται άνθρωποι διαφορετικών καταγωγών (Αλβανοί, Ινδοί, Έλληνες κ.α.) εδώ και πάρα πολλά χρόνια, όπως εξάλλου και σε κάθε Λιμάνι του κόσμου που συνδέει έναν τόπο με άλλους τόπους. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι ο Ωρωπός είναι μια περιοχή με πολλές ταυτότητες που συνδέει πολλούς τόπους και ότι τελικά αυτή η σύνδεση του Ωρωπού με τον υπόλοιπο κόσμο είναι που καθιστά την περιοχή μας μοναδική και όμορφη. Θα ήθελες να σχολιάσεις κάτι σε αυτό; Πιστεύεις είναι σημαντικό να καταλαβαίνουμε ότι στον τόπο μας συνδεόμαστε με πολλούς άλλους τόπους, χωρίς τελικά να αλλοιώνεται η μοναδική ταυτότητα της περιοχής μας, ενώ ταυτόχρονα αυτή η σύνδεση με άλλα μέρη είναι που καθιστά μοναδικό τον τόπο μας; Γράψε μας μερικά παραδείγματα και εσύ σχετικά με την σύνδεση του τόπου μας με άλλους τόπους. (γράψε και από πίσω αν θες)

Εκ των υστέρων μετατροπή της τελευταίας ερώτησης για τα υπόλοιπα 8 παιδιά του πειράματος καθώς μέσα από τις πρώτες απαντήσεις εντοπίστηκε μεθοδολογικό σφάλμα.

Στο προηγούμενο ερωτηματολόγιο ρωτήσαμε εάν υπάρχουν κάποια στοιχεία (πράγματα, χώροι, κλπ.) στον τόπο σου που να συνδέονται με ανθρώπους διαφορετικής καταγωγής, ή με άλλα έθιμα, ή με άλλους τόπους. Η αλήθεια είναι πως ο Ωρωπός διαχρονικά και ιστορικά είναι ένας τόπος που συνδέει πολλές κουλτούρες. Τα Νέα Παλάτια δημιουργήθηκαν από πρόσφυγες της Προκοννήσου και του Πόντου, περιοχές που σήμερα ανήκουν στην Τουρκία. Στον Ωρωπό συνυπάρχουν και συνεργάζονται άνθρωποι διαφορετικών καταγωγών (Αλβανοί, Ινδοί, Έλληνες κ.α.) εδώ και πάρα πολλά χρόνια. Επίσης ο Ωρωπός διαθέτει και λιμάνι, ένα πέρασμα για πολλούς ανθρώπους από διάφορα μέρη της Γης. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι ο Ωρωπός είναι μια περιοχή με πολλές ταυτότητες που συνδέει πολλούς τόπους και ότι τελικά αυτή η σύνδεση συμβάλλει με την σειρά της στην ιδιαιτερότητα του τόπου μας. Θα ήθελες να σχολιάσεις κάτι σε αυτό; Αν θες γράψε μας μερικά παραδείγματα και εσύ σχετικά με την σύνδεση του τόπου μας με άλλους τόπους. (γράψε και από πίσω αν θες).

7.3.3. Απαντήσεις [πράξη α' και β']

1. Ανάφερε μας 2-3 χώρους/περιοχές που σου αρέσουν. Για ποιο λόγο τους προτιμάς; Αν μπορείς, δείξε μου τους χώρους στον χάρτη που σου δίνω (για κάθε περιοχή/χώρο που θέλεις να δείξεις, χρησιμοποίησε έναν αριθμό π.χ. 1,2,3).

1) Παίζω ποδόσφαιρο στο συγκεκριμένο μέρος

2) Είναι το φροντιστήριο στο οποίο διδάσκονται αγγλικά και γερμανικά.

2. Ανάφερε μας 2-3 χώρους/περιοχές που δεν σου αρέσουν. Για ποιο λόγο δεν τους προτιμάς; Αν μπορείς, δείξε μου τους χώρους στον χάρτη που σου δίνω (για κάθε περιοχή/χώρο που θέλεις να δείξεις, χρησιμοποίησε έναν αριθμό π.χ. 1,2,3).

1) Είναι βρώτε ομάδες από νταΐδες.

2) Είχα μια περίεργη εμπειρία σε αυτό το σταυροδρόμι.

3. Θα μπορούσες να κάνεις κάτι εσύ και οι φίλες/φίλοι σου για να αλλάξετε ή βελτιώσετε τους χώρους όπου δραστηριοποιείστε; Αν ναι, τι θα ήταν αυτό; Αν όχι, γιατί;

Όχι, διαπιστώνω περνάμε καλά στα μέρη που συναντιόμαστε και υπάρχουν αρκετά τέτοια κοντά στο σπίτι μου.

4. Νιώθεις ότι θα ήθελες να προσθέσεις κάτι στην περιοχή που τώρα λείπει; Αν μπορείς δείξε μου στον χάρτη που περίπου βρίσκεται.

Νιώθω ότι η περιοχή είναι εντάξει έτσι όπως είναι. Δεν θα πρόσθετα ή θα αφαιρούσα κάτι.

5. Πιστεύεις ότι υπάρχουν κάποια στοιχεία (πράγματα, χώροι, κλπ.) στον τόπο σου που να συνδέονται με ανθρώπους διαφορετικής καταγωγής, ή με άλλους τόπους, ή με άλλα έθνη; Μπορείς να δώσεις μερικά παραδείγματα;

Μου φαίνεται ένα πολύ φυσιογνωμικό μέρος χωρίς συγκεκριμένες κουλτούρες από διαφορετικούς λαούς ή ζένα έθνη.

ΑΙΓΕΤΙΚΟ ΚΑΤΑΦΥΓΙΟ

ΛΙΜΑΝΙ ΩΡΩΠΟΥ

ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

21

22

23

↑↑



1. Ανάφερε μας 2-3 χώρους/περιοχές που σου αρέσουν. Για ποιο λόγο τους προτιμάς; Αν μπορείς, δείξε μου τους χώρους στον χάρτη που σου δίνω (για κάθε περιοχή/χώρο που θέλεις να δείξεις, χρησιμοποίησε έναν αριθμό π.χ. 1,2,3).

1. Μου αρέσει η παιδική χαρά γιατί κάθε μέρα όταν τελειώνω τα μαθημάτά μου παίζω με λάσκες με τους μεγάλους και ροβόι.

2 Το καλό μου αρέσει επειδή δουλεύει η θεία μου. και το πρωί πηγαίνει και παίρνει πρωτοκαλάδα. Επίσης μου αρέσει η πλατιά επειδή εκεί σκηνάζω συνήθως με τους φίλους μου.

3 Μου αρέσει η Ειρήνη γιατί κάθε Κυριακή πηγαίνω εκεί και κοινωνώ.

2. Ανάφερε μας 2-3 χώρους/περιοχές που δεν σου αρέσουν. Για ποιο λόγο δεν τους προτιμάς; Αν μπορείς, δείξε μου τους χώρους στον χάρτη που σου δίνω (για κάθε περιοχή/χώρο που θέλεις να δείξεις, χρησιμοποίησε έναν αριθμό π.χ. 1,2,3).

Μου αρέσουν όλες οι περιοχές.

3. Θα μπορούσες να κάνεις κάτι εσύ και οι φίλες/φίλοι σου για να αλλάξετε ή βελτιώσετε τους χώρους όπου δραστηριοποιείστε; Αν ναι, τι θα ήταν αυτό; Αν όχι, γιατί;

Ναι θα μπορούσαμε να βελτιώσουμε το καλό επειδή εδώ το βράδυ δεν έχει φώτα και δεν βλέπεις τίποτα. Επίσης θα μπορούσαμε να βελτιώσουμε και τα παιχνίδια στην παιδική χαρά επειδή τα περισσότερά είναι σπασμένα.

4. Νιώθεις ότι θα ήθελες να προσθέσεις κάτι στην περιοχή που τώρα λείπει; Αν μπορείς δείξε μου στον χάρτη που περίπου βρίσκεται.

Ναι θα ήθελα να προσθέσουμε ένα περίπτερο επειδή δεν έχουμε.

5. Πιστεύεις ότι υπάρχουν κάποια στοιχεία (πράγματα, χώροι, κλπ.) στον τόπο σου που να συνδέονται με ανθρώπους διαφορετικής καταγωγής, ή με άλλους τόπους, ή με άλλα έθιμα; Μπορείς να δώσεις μερικά παραδείγματα;

Ναι έχουμε άλλα έθιμα από τους αλβανούς * και τους βλέπουμε συνήθως σε Δομές και σχολεία.

* Οι αλβανοί και οι ξένοι δεν συμμετέχουν καθόλου στα έθιμα όπως η Ανάσταση το Πάσχα κ.τ.λ.



ΕΚΚΛΗΣΙΑ ΜΗΜΕΣΙΟΥ

1. Ανάφερε μας 2-3 χώρους/περιοχές που σου αρέσουν. Για ποιο λόγο τους προτιμάς; Αν μπορείς, δείξε μου τους χώρους στον χάρτη που σου δίνω (για κάθε περιοχή/χώρο που θέλεις να δείξεις, χρησιμοποίησε έναν αριθμό π.χ. 1,2,3).

1(a) ΣΧΟΛΕΙΟ Σουνατζάω τους συμμαθητές μου και την δασκάλα μου επίσης
ψ'αρέσουν τα διαδράματα στα οποία παίζω παιχνίδια με τους φίλους μου
1(γ) Το Μιλέοι έχει πολλή ωραία θέα ειδικά σε αυτή την εκκλησία.

2. Ανάφερε μας 2-3 χώρους/περιοχές που δεν σου αρέσουν. Για ποιο λόγο δεν τους προτιμάς; Αν μπορείς, δείξε μου τους χώρους στον χάρτη που σου δίνω (για κάθε περιοχή/χώρο που θέλεις να δείξεις, χρησιμοποίησε έναν αριθμό π.χ. 1,2,3).

Φάρος

2(β) Δεν μου αρέσει γιατί έχει πολλές αιχμές
σιωλών που κανονικά θα έπρεπε να τα έχουν μαζέψει
φιλοφρονικές οργανώσεις.

3. Θα μπορούσες να κάνεις κάτι εσύ και οι φίλες/φίλοι σου για να αλλάξετε ή βελτιώσετε τους χώρους όπου δραστηριοποιείστε; Αν ναι, τι θα ήταν αυτό; Αν όχι, γιατί;

Γυμναστήριο Τένις

3(β) Θα έβανα το τένις υλειασά για να την χάνω
προπονήσεις λόγω καού καιρού.

Το κτίριο του σχολείου μου χρειάζεται πολλές βελτιώσεις
(αυτό είναι κάτι αβίος που δεν μπορούμε να αλλάξουμε
εμείς)

4. Νιώθεις ότι θα ήθελες να προσθέσεις κάτι στην περιοχή που τώρα λείπει; Αν μπορείς δείξε μου στον χάρτη που περίπου βρίσκεται.

4(β) Ένα εκπαιδευτήριο ζώων και θα βρισκόταν
στην αλάνη πίσω από τον αλευρόμυλο.

5. Πιστεύεις ότι υπάρχουν κάποια στοιχεία (πράγματα, χώροι, κλπ.) στον τόπο σου που να συνδέονται με ανθρώπους διαφορετικής καταγωγής, ή με άλλους τόπους, ή με άλλα έθνη; Μπορείς να δώσεις μερικά παραδείγματα;

Στον χώρο της λαϊκής αγοράς Πανιστανόι
και Ινδοί παίζουν cricket. κάποιες φορές.
Ωστόσο δεν υπάρχει κάτι άλλο που να ζέρω
όπου να σχετίζεται με ανθρώπους άλλης καταγωγής.



ΑΙΕΤΙΚΟ ΚΑΤΑΦΥΓΙΟ

ΛΙΜΑΝΙ ΤΡΑΠΕΖΙΟΥ

ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Α(α)

C(β)



ΦΑΡΟΣ

2016



ΕΚΚΛΗΣΙΑ ΜΗΤΡΕΩΣ

15

1. Ανάφερε μας 2-3 χώρους/περιοχές που σου αρέσουν. Για ποιο λόγο τους προτιμάς; Αν μπορείς, δείξε μου τους χώρους στον χάρτη που σου δίνω (για κάθε περιοχή/χώρο που θέλεις να δείξεις, χρησιμοποίησε έναν αριθμό π.χ. 1,2,3).

1Α. Επειδή έκανα προπόνηση στο ποδόσφαιρο
2Α. Ένα κτίριο όπου έκανα καθήκοντα και μου άρεσε η διακόσμηση
3Α. Τα φεγγίτσα επειδή μου αρέσουν τα καρτέλ και πουθενά
και δίπλα οι πάγκοι με τα βιβλία

2. Ανάφερε μας 2-3 χώρους/περιοχές που δεν σου αρέσουν. Για ποιο λόγο δεν τους προτιμάς; Αν μπορείς, δείξε μου τους χώρους στον χάρτη που σου δίνω (για κάθε περιοχή/χώρο που θέλεις να δείξεις, χρησιμοποίησε έναν αριθμό π.χ. 1,2,3).

1Δ. Παιδική χαρά -> Γιατί είναι μικρή και έχει για μικρά παιδιά
2Δ. Δεν μου αρέσει το παρκινγκ γιατί δεν έχει δέντρα όπως
ακριβώς δίπλα. Δηλαδή θα ήθελα περισσότερα δέντρα

3. Θα μπορούσες να κάνεις κάτι εσύ και οι φίλες/φίλοι σου για να αλλάξετε ή βελτιώσετε τους χώρους όπου δραστηριοποιείστε; Αν ναι, τι θα ήταν αυτό; Αν όχι, γιατί;

Εγώ, δεν θα αλλάξω κάτι γιατί μου αρέσουν έτσι
πως είναι.

4. Νιώθεις ότι θα ήθελες να προσθέσεις κάτι στην περιοχή που τώρα λείπει; Αν μπορείς δείξε μου στον χάρτη που περίπου βρίσκεται.

Δεν ξέρω κάποια περιοχή που τώρα λείπει.

5. Πιστεύεις ότι υπάρχουν κάποια στοιχεία (πράγματα, χώροι, κλπ.) στον τόπο σου που να συνδέονται με ανθρώπους διαφορετικής καταγωγής, ή με άλλους τόπους, ή με άλλα έθνη; Μπορείς να δώσεις μερικά παραδείγματα;

Δεν πιστεύω ότι υπάρχουν κάποια στοιχεία στον τόπο μου που να συνδέονται με ανθρώπους διαφορετικής καταγωγής ή με άλλους τόπους ή με άλλα έθνη.



ΑΙΕΤΙΚΟ ΚΑΤΑΦΥΓΙΟ

1.Δ

8.5

ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ



1.Α



3.Α

ΛΙΜΝΙΟΓΡΑΦΟΥ



1. Ανάφερε μας 2-3 χώρους/περιοχές που σου αρέσουν. Για ποιο λόγο τους προτιμάς; Αν μπορείς, δείξε μου τους χώρους στον χάρτη που σου δίνω (για κάθε περιοχή/χώρο που θέλεις να δείξεις, χρησιμοποίησε έναν αριθμό π.χ. 1,2,3).

① Πλακάκια → είναι όμορφα και μπορώ να παίζω

② Πλατεία Μηλεβίου. Έχει χώρο για ποδήλατο

2. Ανάφερε μας 2-3 χώρους/περιοχές που δεν σου αρέσουν. Για ποιο λόγο δεν τους προτιμάς; Αν μπορείς, δείξε μου τους χώρους στον χάρτη που σου δίνω (για κάθε περιοχή/χώρο που θέλεις να δείξεις, χρησιμοποίησε έναν αριθμό π.χ. 1,2,3).

①α Φυλακές Σρωπών γιατί είναι παρατημένες.

3. Θα μπορούσες να κάνεις κάτι εσύ και οι φίλες/φίλοι σου για να αλλάξετε ή βελτιώσετε τους χώρους όπου δραστηριοποιείστε; Αν ναι, τι θα ήταν αυτό; Αν όχι, γιατί;

Να μεταφέρουμε τα βκουπιδία από την Παραλία.

4. Νιώθεις ότι θα ήθελες να προσθέσεις κάτι στην περιοχή που τώρα λείπει; Αν μπορείς δείξε μου στον χάρτη που περίπου βρίσκεται.

①α Μια παιδική χαρά στις Φυλακές Σρωπών.

5. Πιστεύεις ότι υπάρχουν κάποια στοιχεία (πράγματα, χώροι, κλπ.) στον τόπο σου που να συνδέονται με ανθρώπους διαφορετικής καταγωγής, ή με άλλους τόπους, ή με άλλα έθνη; Μπορείς να δώσεις μερικά παραδείγματα;

Δεν ξέρω.



ΥΑΡΒΙΟΤΟΠΟΣ ΔΡΑΠΟΥ

ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ ΔΡΑΠΟΥ

ΠΑΝΕΣ ΦΥΛΑΚΕΣ ΔΡΑΠΟΥ





ΠΑΡΚΟ "ΠΛΑΚΑΚΙΑ"

1

ΕΚΚΛΗΣΙΑ ΜΗΛΕΣΙΟΥ

29



1. Ανάφερε μας 2-3 χώρους/περιοχές που σου αρέσουν. Για ποιο λόγο τους προτιμάς; Αν μπορείς, δείξε μου τους χώρους στον χάρτη που σου δίνω (για κάθε περιοχή/χώρο που θέλεις να δείξεις, χρησιμοποίησε έναν αριθμό π.χ. 1,2,3).

1. Πάρκο: Πλακάκια: Επειδή, είναι ένας υπέροχος χώρος ψυχαγωγίας για εμάς τα παιδιά και δεν υπάρχει άλλος τέτοιος στην πόλη

2. Διμάρι - Παράδεισος: Επειδή, κάνω βόλτα με τους φίλους μου και έχω έξοχα εστιατόρια
2. Ανάφερε μας 2-3 χώρους/περιοχές που δεν σου αρέσουν. Για ποιο λόγο δεν τους προτιμάς; Αν μπορείς, δείξε μου τους χώρους στον χάρτη που σου δίνω (για κάθε περιοχή/χώρο που θέλεις να δείξεις, χρησιμοποίησε έναν αριθμό π.χ. 1,2,3).

1. 2 Παιδιά ευδακείς ορφανού, επειδή το μέρος εκεί είναι πολύ άχρωμο, έχει χώμα και λίγη βλάστηση

3. Θα μπορούσες να κάνεις κάτι εσύ και οι φίλες/φίλοι σου για να αλλάξετε ή βελτιώσετε τους χώρους όπου δραστηριοποιείστε; Αν ναι, τι θα ήταν αυτό; Αν όχι, γιατί;

Δεν παίζω τον χρόνο μου σε αυτές τις καταστάσεις. Οποιοδήποτε μέρος υπάρχει εδώ, δεν θα ήθελα να αλλάξει, επειδή θα πρέπει να υπάρχουν και κάποιες διαφορές στον τόπο αυτό

4. Νιώθεις ότι θα ήθελες να προσθέσεις κάτι στην περιοχή που τώρα λείπει; Αν μπορείς δείξε μου στον χάρτη που περίπου βρίσκεται.

Νιώθω ότι θα ήθελα ο δήμος να προσθέσει έναν παιδότοπο με κουκουλιώστε έτσι να μπορούν πολλά παιδιά να διασκεδάσουν δωρεάν και χωρίς πληρωμή

5. Πιστεύεις ότι υπάρχουν κάποια στοιχεία (πράγματα, χώροι, κλπ.) στον τόπο σου που να συνδέονται με ανθρώπους διαφορετικής καταγωγής, ή με άλλους τόπους, ή με άλλα έθιμα; Μπορείς να δώσεις μερικά παραδείγματα;

- Παιζουμε με παιδιά άλλης καταγωγής (Πλακάκια)
- Έσο σχεδόν κοινωνικοποιώμαστε με παιδιά ξένης καταγωγής
- Πήγαμε σε συναυλία στη Μαδαγασκάρη και είδαμε ξένο κόσμο, ξένο τραγούδι κ.α.

ΑΙΕΤΙΚΟ ΚΑΤΑΦΥΓΙΟ

ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΑΙΜΑΝΙΩΡΑΠΟΥ

21



1. Ανάφερε μας 2-3 χώρους/περιοχές που σου αρέσουν. Για ποιο λόγο τους προτιμάς; Αν μπορείς, δείξε μου τους χώρους στον χάρτη που σου δίνω (για κάθε περιοχή/χώρο που θέλεις να δείξεις, χρησιμοποίησε έναν αριθμό π.χ. 1,2,3).
Μια από τις αγαπημένες μου περιοχές είναι το μέρος 1. Αυτή η παιδική χαρά μου αρέσει επειδή μπορώ να βγάλω βόλτα τον σκύλο μου και να παίξω με τις φίλες μου. Μου αρέσει το μέρος 2, επειδή εκεί προπονούμαι με την ομάδα μου και κάποιες φορές πάω με την οικογένεια μου.
2. Ανάφερε μας 2-3 χώρους/περιοχές που δεν σου αρέσουν. Για ποιο λόγο δεν τους προτιμάς; Αν μπορείς, δείξε μου τους χώρους στον χάρτη που σου δίνω (για κάθε περιοχή/χώρο που θέλεις να δείξεις, χρησιμοποίησε έναν αριθμό π.χ. 1,2,3).
Ένα μέρος που δεν μου αρέσει είναι το σχολείο μου, διότι τα κτηρία είναι πολύ παλιά, αφήνει κάποιος βερμάλος σείφις θα ήσουν (περιοχή 3). Σχεδόν όλα τα κτηρία στον Όρωπό είναι παλιά.
3. Θα μπορούσες να κάνεις κάτι εσύ και οι φίλες/φίλοι σου για να αλλάξετε ή βελτιώσετε τους χώρους όπου δραστηριοποιείστε; Αν ναι, τι θα ήταν αυτό; Αν όχι, γιατί;
Δεν πιστεύω πως εγώ και οι φίλες μου θα μπορούσαμε να κάνουμε κάτι για να βελτιώσουμε τους χώρους που δραστηριοποιούμαστε. Αλλά κάποιος ενήλικας μπορούσε να τον ειχαί ενημέρωσει.
4. Νιώθεις ότι θα ήθελες να προσθέσεις κάτι στην περιοχή που τώρα λείπει; Αν μπορείς δείξε μου στον χάρτη που περίπου βρίσκεται.
Θα ήθελα να προσθέσω ένα καλυμμένο κτηριο στην περιοχή 4 εκεί θα μπορούσαν να πωνε άνθρωποι να να εγασκηθούν. Θα ήθελα στην περιοχή 5 να υπάρχει μια βιβλιοθήκη.
5. Πιστεύεις ότι υπάρχουν κάποια στοιχεία (πράγματα, χώροι, κλπ.) στον τόπο σου που να συνδέονται με ανθρώπους διαφορετικής καταγωγής, ή με άλλους τόπους, ή με άλλα έθνη; Μπορείς να δώσεις μερικά παραδείγματα;
Γνωρίζω ότι στον Όρωπό υπάρχει ένας σύλλογος Ποταίων και ένας σύλλογος Μ. Ασιατών. Αλλά όχι κάτι άλλο.



ΑΙΓΕΤΙΚΟ ΚΑΤΑΦΥΓΟ

ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΛΙΜΑΝΙΟΡΡΟΠΟΥ





ΠΑΡΑΝΙΑ ΚΑΡΒΟΝΟΣΚΑΛΑ

ΤΕΧΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ ΟΡΦΕΟΥ

ΠΥΛΑΙΑ



ΥΑΡΒΙΟΤΟΠΟΣ ΩΡΩΠΟΥ

ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ ΩΡΩΠΟΥ

ΠΑΛΙΕΣ ΦΥΛΑΚΕΣ ΩΡΩΠΟΥ

1. Ανάφερε μας 2-3 χώρους/περιοχές που σου αρέσουν. Για ποιο λόγο τους προτιμάς; Αν μπορείς, δείξε μου τους χώρους στον χάρτη που σου δίνω (για κάθε περιοχή/χώρο που θέλεις να δείξεις, χρησιμοποίησε έναν αριθμό π.χ. 1,2,3).

1. Έπειδή περπατάς και είναι γαλήνια, έχει πολλά δέντρα και την θάλασσα που σε ηρεμεί.

2. Είναι ένας χώρος με πολύ πράσινο και είναι ωραία για να παίζεις ή να πας το κατοικίδιο σου βόλτα.

3. Έχει πολλές αθλητικές εγκαταστάσεις για όλες τις προτιμήσεις.

2. Ανάφερε μας 2-3 χώρους/περιοχές που δεν σου αρέσουν. Για ποιο λόγο δεν τους προτιμάς; Αν μπορείς, δείξε μου τους χώρους στον χάρτη που σου δίνω (για κάθε περιοχή/χώρο που θέλεις να δείξεις, χρησιμοποίησε έναν αριθμό π.χ. 1,2,3).

4. Δεν έχει πεζοδρόμια και επίσης υπάρχουν παρατηρήσιμα πράγματα (π.χ. αμάρτια).

5. Υπάρχουν αγέλες σκύλων που πειράζουν (επιτίθενται) στον κόσμο και κανείς δεν έχει κάνει κάτι για αυτό.

3. Θα μπορούσες να κάνεις κάτι εσύ και οι φίλες/φίλοι σου για να αλλάξετε ή βελτιώσετε τους χώρους όπου δραστηριοποιείστε; Αν ναι, τι θα ήταν αυτό; Αν όχι, γιατί;

Η αλήθεια είναι πως εμείς τα παιδιά μπορούμε να κάνουμε κάποιες αλλαγές που θα ωφελήσουν τον τόπο μας, όπως να ταΐσουμε αδέσποτα ή να βάλουμε διαβάσεις. Όμως επίσης πιστεύω πως, αμα βοηθήσουν και οι υπόλοιποι (μεγάλοι και άλλα παιδιά) θα βγει ένα καλύτερο αποτέλεσμα.

4. Νιώθεις ότι θα ήθελες να προσθέσεις κάτι στην περιοχή που τώρα λείπει; Αν μπορείς δείξε μου στον χάρτη που περίπου βρίσκεται.

Θα ήθελα να προσθίσω κάποια φυτά ή κάποια δέντρα σε περιοχές όπως οι (α,β)

Θα ήθελα να προσθίσω κάδους απορριμμάτων σε περιοχές όπως οι (γ,δ,ε)

Θα ήθελα να προσθίσω κολώνες φωτισμού σε σημεία, όπως τσε (γιστ.)

Θα ήθελα να προσθίσω δολεία φαγητού και νερού για αδέσποτα σε πολλά σημεία.

5. Πιστεύεις ότι υπάρχουν κάποια στοιχεία (πράγματα, χώροι, κλπ.) στον τόπο σου που να συνδέονται με ανθρώπους διαφορετικής καταγωγής, ή με άλλους τόπους, ή με άλλα έθνη; Μπορείς να δώσεις μερικά παραδείγματα;

Απο ό,τι γύρω ο τόπος μας δεν έχει κάποιον χώρο που να συνδέεται με ανθρώπους διαφορετικής καταγωγής. Όμως έχουμε την Δομή της Μαλακίας, που φιλοξενεί πρόσφυγες από πολλά μέρη του κόσμου.

(Στην τάξη μου πρόσφατα ήρθε ένα παιδί από το Αφγανιστάν, από τη Δάκι)

ότοι μας προσπαθούμε να το κάνουμε να νιώσει όμορφα μαζί μας. Ευχομαι ότοι να το κάνουν αυτό και να μην υπάρχουν θέματα για την καταγωγή του άλλου)



ΑΙΕΤΙΚΟ ΚΑΤΑΦΥΓΙΟ

ΑΙΜΑΝΙΟΡΟΠΟΥ

ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟ ΚΕΝΤΡΟ

α



ΓΑΡΒΙΟΤΟΠΟΣ ΩΡΑΙΟΥ

ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ ΩΡΑΙΟΥ

ΠΑΛΕΣ ΘΥΜΑΚΕΣ ΩΡΑΙΟΥ

β.

3

3

3

ΦΑΡΟΣ

5



1. Ανάφερε μας 2-3 χώρους/περιοχές που σου αρέσουν. Για ποιο λόγο τους προτιμάς; Αν μπορείς, δείξε μου τους χώρους στον χάρτη που σου δίνω (για κάθε περιοχή/χώρο που θέλεις να δείξεις, χρησιμοποίησε έναν αριθμό π.χ. 1,2,3).

Μου αρέσουν τα ³παρακακίαι, η πλατεία ²το μιλεσιου και ¹το σπίτι μου στο μιλεσι. Τα παρακακία έχουν ένα υπαρκτο καθαροί και το μιλεσι είναι η πλατεία ξεχωριστο

2. Ανάφερε μας 2-3 χώρους/περιοχές που δεν σου αρέσουν. Για ποιο λόγο δεν τους προτιμάς; Αν μπορείς, δείξε μου τους χώρους στον χάρτη που σου δίνω (για κάθε περιοχή/χώρο που θέλεις να δείξεις, χρησιμοποίησε έναν αριθμό π.χ. 1,2,3).

Νομμερο 4 δεν ξερω πως το πνευ αλλα εκεε εστιασα το ποδι μου. 5 με εχαν παρει στο κινιχα σκυλια ενο ημου με ποδι πασο. 6 είναι το σχεδιο μου

3. Θα μπορούσες να κάνεις κάτι εσύ και οι φίλες/φίλοι σου για να αλλάξετε ή βελτιώσετε τους χώρους όπου δραστηριοποιείστε; Αν ναι, τι θα ήταν αυτό; Αν όχι, γιατί;

~~Ναι θα κτιναμε τα σχολεια καθε 3 χρονια για εναν χρονο. Στη πλατεια των Ν. Παλατιων θα εφτιαχναμε μια πιστα ποδηλατων~~

4. Νιώθεις ότι θα ήθελες να προσθέσεις κάτι στην περιοχή που τώρα λείπει; Αν μπορείς δείξε μου στον χάρτη που περίπου βρίσκεται.

το εχω ήδη δείξει είναι διπλα στην πλατεια μια κριστα παιδιαδα. εκεε θα εβαζα ποδηλατιστικο (πλατεια Μιλεσιου)

5. Πιστεύεις ότι υπάρχουν κάποια στοιχεία (πράγματα, χώροι, κλπ.) στον τόπο σου που να συνδέονται με ανθρώπους διαφορετικής καταγωγής, ή με άλλους τόπους, ή με άλλα έθνη; Μπορείς να δώσεις μερικά παραδείγματα;

Ναι. (Εκει που εστιασα το ποδι μου) στο νομμερο 4 μαζευονται σχεδον καθε θραδα αθθανοι και μαζωνουν και μεθανε.



ΑΙΓΕΤΙΚΟ ΚΑΤΑΦΥΓΙΟ

ΛΙΜΑΝΙ ΟΡΦΕΟΥ

ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

4

5



ΥΠΟΒΟΛΙΣΤΟΣ ΟΡΓΑΝΟΥ

ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ ΟΡΓΑΝΟΥ



ΕΚΚΛΗΣΙΑ ΜΗΡΕΣΙΟΥ

2

4



ΠΑΡΚΟ "ΠΛΑΚΑΚΙΑ"

3

Όνοματεπώνυμο

Περιοχή κατοικίας:

Νέα Πολιτεία - Θρωπού

Ημερομηνία: 13/11/23

1. Ανάφερε μας 2-3 χώρους/περιοχές που σου αρέσουν. Για ποιο λόγο τους προτιμάς; Αν μπορείς, δείξε μου τους χώρους στον χάρτη που σου δίνω (για κάθε περιοχή/χώρο που θέλεις να δείξεις, χρησιμοποίησε έναν αριθμό π.χ. 1,2,3).

Η περιοχή που μου αρέσει είναι η Νέα Πολιτεία στην οποία γενώ. Προτιμώ την περιοχή αυτή γιατί έχει πολύ πράσινο. Επίσης, μου αρέσει ο υδροβιότοπος του Θρωπού γιατί είναι ένα όμορφο τοπίο και έχει πολλά είδη πουλιών.

2. Ανάφερε μας 2-3 χώρους/περιοχές που δεν σου αρέσουν. Για ποιο λόγο δεν τους προτιμάς; Αν μπορείς, δείξε μου τους χώρους στον χάρτη που σου δίνω (για κάθε περιοχή/χώρο που θέλεις να δείξεις, χρησιμοποίησε έναν αριθμό π.χ. 1,2,3).

Δεν μου αρέσει πολύ η παραλία "Καρβουνόσκαλα" γιατί έχει πολύ κόσμο το καλοκαίρι και θόρυβο. Δεν μου αρέσει επίσης ο "Φάρος" γιατί έχει πολύ κύμα η θάλασσα εκεί!

3. Θα μπορούσες να κάνεις κάτι εσύ και οι φίλες/φίλοι σου για να αλλάξετε ή βελτιώσετε τους χώρους όπου δραστηριοποιείστε; Αν ναι, τι θα ήταν αυτό; Αν όχι, γιατί;

Ναι, θα μπορούσα τόσο εγώ όσο και οι φίλοι μου να διατηρούμε καθαρούς τους χώρους όπου δραστηριοποιούμαι.

4. Νιώθεις ότι θα ήθελες να προσθέσεις κάτι στην περιοχή που τώρα λείπει; Αν μπορείς δείξε μου στον χάρτη που περίπου βρίσκεται.

Θα ήθελα η περιοχή να έχει ένα νοσοκομείο για να μπορεί όποιος έχει ανάγκη να πηγαίνει άμεσα για να μην κινδυνέψει.

5. Πιστεύεις ότι υπάρχουν κάποια στοιχεία (πράγματα, χώροι, κλπ.) στον τόπο σου που να συνδέονται με ανθρώπους διαφορετικής καταγωγής, ή με άλλους τόπους, ή με άλλα έθιμα; Μπορείς να δώσεις μερικά παραδείγματα;

Δεν γνωρίζω αν υπάρχει κάτι στην περιοχή μου που να συνδέεται με ανθρώπους διαφορετικής καταγωγής ή με άλλους τόπους!!!



ΠΑΡΑΛΙΑ ΚΑΡΒΟΥΝΟΣΙΣΣΑ

ΤΕΧΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ ΟΡΩΤΙΟΥ

ΠΛΑΤΕΙΑ



ΥΑΡΒΙΟΤΟΠΟΣ ΩΡΡΕΠΟΥ

ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ ΩΡΡΕΠΟΥ

ΠΑΝΕΙΣ ΦΥΛΑΚΕΣ ΩΡΡΕΠΟΥ



ΦΑΡΟΣ



ΕΚΚΛΗΣΙΑ ΝΕΑΣ ΠΟΛΤΕΙΑΣ

ΑΘΛΗΤΙΚΟΣ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΝΕΑΣ ΠΟΛΤΕΙΑΣ

Όνοματεπώνυμο:
Περιοχή κατοικίας:

Ημερομηνία:

1. Ανάφερε μας 2-3 χώρους/περιοχές που σου αρέσουν. Για ποιο λόγο τους προτιμάς; Αν μπορείς, δείξε μου τους χώρους στον χάρτη που σου δίνω (για κάθε περιοχή/χώρο που θέλεις να δείξεις, χρησιμοποίησε έναν αριθμό π.χ. 1,2,3).

1. Το πάρκο "Πλευραία" γιατί είναι ιδιαίτερο
2. Το κλίμα γιατί έχει ωραίο θέα

2. Ανάφερε μας 2-3 χώρους/περιοχές που δεν σου αρέσουν. Για ποιο λόγο δεν τους προτιμάς; Αν μπορείς, δείξε μου τους χώρους στον χάρτη που σου δίνω (για κάθε περιοχή/χώρο που θέλεις να δείξεις, χρησιμοποίησε έναν αριθμό π.χ. 1,2,3).

1. Το λιμάνι γιατί είναι υπερκοιμητό
2. Το 1^ο Δημ. Σ Σ Ο ή ΜΗ γιατί είναι βρώμικο

3. Θα μπορούσες να κάνεις κάτι εσύ και οι φίλες/φίλοι σου για να αλλάξετε ή βελτιώσετε τους χώρους όπου δραστηριοποιείστε; Αν ναι, τι θα ήταν αυτό; Αν όχι, γιατί;

Κατά την δική μου άποψη, όχι γιατί 1^ο είναι παρθένο
2^ο αν γίνει πρέπει να πάρει την εμφάνιση του Δημόσιου

4. Νιώθεις ότι θα ήθελες να προσθέσεις κάτι στην περιοχή που τώρα λείπει; Αν μπορείς δείξε μου στον χάρτη που περίπου βρίσκεται.

Ένα water park στον Άγιο Κων/νο.

5. Πιστεύεις ότι υπάρχουν κάποια στοιχεία (πράγματα, χώροι, κλπ.) στον τόπο σου που να συνδέονται με ανθρώπους διαφορετικής καταγωγής, ή με άλλους τόπους, ή με άλλα έθνη; Μπορείς να δώσεις μερικά παραδείγματα;

Ξέρω ότι υπάρχουν άνθρωποι από διάφορα
μέρη της Γης, όμως δεν έχω δει ευδηλώσεις
τους.



ΑΙΕΤΙΚΟ ΚΑΤΑΦΥΓΙΟ

ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΛΙΜΑΝΙ ΓΟΡΓΟΠΟΥ



ΠΑΡΚΟ "ΠΛΑΚΑΚΙΑ"

Όνοματεπώνυμο: ΜΑΡΙΟΣ
Περιοχή κατοικίας: ΜΑΓΙΚΟΠΟΛΙΟ ΕΡΕΙΩΤ

Ημερομηνία: 7/12/2023
Ηλικία: 13

“Στους επισυναπτόμενους χάρτες παρουσιάζονται οι ιδέες και οι σκέψεις όλων των παιδιών που συμμετείχαν στην εργασία (με πλήρη ανωνυμία). Ταυτόχρονα σε σύντομο χρονικό διάστημα θα δημοσιοποιηθούν στην τοπική εφημερίδα της περιοχής, ενώ ήδη έχουν αναρτηθεί στον διαδικτυακό ιστότοπο «www.radmunity.com», σε μια προσπάθεια να αναδείξουμε τις ανάγκες και τις ιδέες των παιδιών για τον τόπο τους. Επιπροσθέτως, οι χάρτες θα παρουσιαστούν και στον Δήμαρχο του Ωρωπού προκειμένου να εντοπίσουμε τρόπους για να ενταχθούν οι ιδέες και οι σκέψεις των παιδιών στο επίσημο πρόγραμμα του Δήμου για την διαμόρφωση του τόπου. Στην περίπτωση που για κάποιον λόγο δεν θέλεις να φαίνονται οι σκέψεις σου στους χάρτες που θα δημοσιοποιηθούν, ενημέρωσέ μας και θα φροντίσουμε να τις αφαιρέσουμε. Σε κάθε περίπτωση η πληροφορία, όπως βλέπεις και εσύ, είναι ανώνυμη! Σε ευχαριστούμε πάρα πολύ για την συνεισφορά σου, ήταν και είναι πραγματικά σημαντική!”

1. Πως σου φαίνονται οι χάρτες; Σου αρέσει ότι αποτυπώθηκαν σε αυτόν οι ιδέες σου και οι σκέψεις σου; Σου αρέσει που μπορείς να δεις και τις ιδέες άλλων; Το θεωρείς σημαντικό που ο υπόλοιπος κόσμος μπορεί να δει και να ακούσει τις σκέψεις σου;

Οι χάρτες μου φαίνονται καταπληκτικοί και δημιουργικοί. Οι ιδέες είναι ξεκάθαρα αποτυπωμένες στο χάρτη με χρώματα και με αριθμητική θέση. Μου αρέσει που βάζω και τις σκέψεις των άλλων, γιατί μου δίνουν ιδέες για κάτι άλλο που θα μπορούσα να πράξω. Είναι επίσης δημιουργικές. Τέλος είναι σημαντική, να βλέπει ο ένας την σκέψη των άλλων, γιατί έτσι μπορούμε να ανακαλύψουμε τις ιδέες μας ώστε να γίνει πιο υφάρμογο!

2. Θα ήθελες να προσθέσεις και κάτι άλλο στον χάρτη; Αν ναι, μπορείς να το γράφεις από κάτω ή να το προσθέσεις ο/η ίδιος/α στο παρακάτω link: www.radmunity.com, στην καρτέλα «χάρτης διάδρασης»

Εσον χάρτη, δεν νομίζω ότι θα ήθελα να προσθέσω κάτι άλλο, επειδή ήδη όλα είναι φανταστικά και αρκετά!

3. Σε περίπτωση που πρόσθεσες κάτι, σε βοήθησε ότι είδες και άλλες ιδέες από άλλες/ους; Εάν είχα προσθέσει κάτι, θα με βοηθούσε από τις ιδέες, επειδή θα μου έδωσαν δημιουργικότητα και σκεπτιζόμουν.

4. Πιστεύεις ότι αν σε αυτόν τον χάρτη είχε πρόσβαση και τον χρησιμοποιούσε περισσότερος κόσμος, όλων των ηλικιών, θα άλλαζε προς το καλύτερο ο τόπος σου; Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;

Αν τον χάρτη, τον έβλεπε περισσότερος κόσμος, τότε πιστεύω ότι θα άλλαζε από μόνος του ο τόπος μου, γιατί θα τον σκεπτιζαν περισσότερα άτομα, ώστε ο ίδιος ο τόπος να είναι πιο δημιουργικός και πιο αξίζει να τις ακούσει και να τις προσέξει κανείς; Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;

Πιστεύω κάποιος προσωπικά θέλει να την προσέξει και να πει και όχι. Ναι, γιατί ο τόπος γίνεται πιο δημοτικός και φανταστικό περιβάλλον, όπως είναι στο είδος θα αν επιδοκαστείτε ποδός.

6. Στο προηγούμενο ερωτηματολόγιο ρωτήσαμε εάν υπάρχουν κάποια στοιχεία (πράγματα, χώροι, κλπ.) στον τόπο σου που να συνδέονται με ανθρώπους διαφορετικής καταγωγής, ή με άλλα έθνη, ή με άλλους τόπους. Η αλήθεια είναι πως ο Ωρωπός διαχρονικά και ιστορικά είναι ένας τόπος που συνδέει πολλές κουλτούρες ανθρώπων. Τα Νέα Παλάτια δημιουργήθηκαν από πρόσφυγες της Προκοννήσου, ένα νησί που σήμερα ανήκουν στην Τουρκία. Στον Ωρωπό συνυπάρχουν και συνεργάζονται άνθρωποι διαφορετικών καταγωγών (Αλβανοί, Ινδοί, Έλληνες κ.α.) εδώ και πάρα πολλά χρόνια, όπως εξάλλου και σε κάθε Λιμάνι του κόσμου που συνδέει έναν τόπο με άλλους τόπους. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι ο Ωρωπός είναι μια περιοχή με πολλές ταυτότητες που συνδέει πολλούς τόπους και ότι τελικά αυτή η σύνδεση του Ωρωπού με τον υπόλοιπο κόσμο είναι που καθιστά την περιοχή μας μοναδική και όμορφη. Θα ήθελες να σχολιάσεις κάτι σε αυτό; Πιστεύεις είναι σημαντικό να καταλαβαίνουμε ότι στον τόπο μας συνδεόμαστε με πολλούς άλλους τόπους, χωρίς τελικά να αλλοιώνεται η μοναδική ταυτότητα της περιοχής μας, ενώ ταυτόχρονα αυτή η σύνδεση με άλλα μέρη είναι που καθιστά μοναδικό τον τόπο μας; Γράψε μας μερικά παραδείγματα και εσύ σχετικά με την σύνδεση του τόπου μας με άλλους τόπους. (γράψε και από πίσω αν θες)

Πιστεύω κάποιος προσωπικά θέλει να την προσέξει και να πει και όχι. Ναι, γιατί ο τόπος γίνεται πιο δημοτικός και φανταστικό περιβάλλον, όπως είναι στο είδος θα αν επιδοκαστείτε ποδός.

Νομίζω ότι είναι πολύ σημαντικό ο τόπος να συνδέεται με άλλους, ώστε έτσι οι διοικητές της περιοχής να πάρουν ιδέες από άλλες και να γίνει για αυτός ο τόπος μοναδικός, όμορφος και υφάρμογος. Πιστεύω ότι...

“Στους επισυναπτόμενους χάρτες παρουσιάζονται οι ιδέες και οι σκέψεις όλων των παιδιών που συμμετείχαν στην εργασία (με πλήρη ανωνυμία). Ταυτόχρονα σε σύντομο χρονικό διάστημα θα δημοσιοποιηθούν στην τοπική εφημερίδα της περιοχής, ενώ ήδη έχουν αναρτηθεί στον διαδικτυακό ιστότοπο «www.radmunity.com», σε μια προσπάθεια να αναδείξουμε τις ανάγκες και τις ιδέες των παιδιών για τον τόπο τους. Επιπροσθέτως, οι χάρτες θα παρουσιαστούν και στον Δήμαρχο του Ωρωπού προκειμένου να εντοπίσουμε τρόπους για να ενταχθούν οι ιδέες και οι σκέψεις των παιδιών στο επίσημο πρόγραμμα του Δήμου για την διαμόρφωση του τόπου. Στην περίπτωση που για κάποιον λόγο δεν θέλεις να φαίνονται οι σκέψεις σου στους χάρτες που θα δημοσιοποιηθούν, ενημέρωσέ μας και θα φροντίσουμε να τις αφαιρέσουμε. Σε κάθε περίπτωση η πληροφορία, όπως βλέπεις και εσύ, είναι ανώνυμη! Σε ευχαριστούμε πάρα πολύ για την συνεισφορά σου, ήταν και είναι πραγματικά σημαντική!”

1. Πως σου φαίνονται οι χάρτες; Σου αρέσει ότι αποτυπώθηκαν σε αυτόν οι ιδέες σου και οι σκέψεις σου; Σου αρέσει που μπορείς να δεις και τις ιδέες άλλων; Το θεωρείς σημαντικό που ο υπόλοιπος κόσμος μπορεί να δει και να ακούσει τις σκέψεις σου;

Μου αρέσει αρκετά γιατί θέλω να το δει ο κόσμος
ώστε να γίνουν αλλαγές στους χώρους που δεν
έρναι οικανοποιητικοί

2. Θα ήθελες να προσθέσεις και κάτι άλλο στον χάρτη; Αν ναι, μπορείς να το γράψεις από κάτω ή να το προσθέσεις ο/η ίδιος/α στο παρακάτω link: www.radmunity.com, στην καρτέλα «χάρτης διάδρασης»

Ναι. Θα ήθελα καθαρίσουν τα δάση.

3. Σε περίπτωση που πρόσθεσες κάτι, σε βοήθησε ότι είδες και άλλες ιδέες από άλλες/ους;

Ναι, θετικά.

4. Πιστεύεις ότι αν σε αυτόν τον χάρτη είχε πρόσβαση και τον χρησιμοποιούσε περισσότερος κόσμος, όλων των ηλικιών, θα άλλαζε προς το καλύτερο ο τόπος σου; Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;

Ναι γιατί μπορεί να το δει ο Γιασίμακης και
να κάνει 2,3 αλλαγές.

5. Πιστεύεις ότι οι ιδέες σου για την περιοχή που μένεις, που αθλείσαι, που πηγαίνεις βόλτα, που παίζεις, που κολυμπάς, οι για άλλους χώρους που σκέφτεσαι εσύ, είναι σημαντικές και αξίζει να τις ακούσει και να τις προσέξει κανείς; Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;

Ναι, επειδή θα εκανε το περιβαλλον όπου μου
και αρέσει πολύ ποιο ενδιαφέρον.

6. Στο προηγούμενο ερωτηματολόγιο ρωτήσαμε εάν υπάρχουν κάποια στοιχεία (πράγματα, χώροι, κλπ.) στον τόπο σου που να συνδέονται με ανθρώπους διαφορετικής καταγωγής, ή με άλλα έθιμα, ή με άλλους τόπους. Η αλήθεια είναι πως ο Ωρωπός διαχρονικά και ιστορικά είναι ένας τόπος που συνδέει πολλές κουλτούρες. Τα Νέα Παλάτια δημιουργήθηκαν από πρόσφυγες της Προκοννήσου και του Πόντου, περιοχές που σήμερα ανήκουν στην Τουρκία. Στον Ωρωπό συνυπάρχουν και συνεργάζονται άνθρωποι διαφορετικών καταγωγών (Αλβανοί, Ινδοί, Έλληνες κ.α.) εδώ και πάρα πολλά χρόνια. Επίσης ο Ωρωπός διαθέτει και λιμάνι, ένα πέρασμα για πολλούς ανθρώπους από διάφορα μέρη της Γης. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι ο Ωρωπός είναι μια περιοχή με πολλές ταυτότητες που συνδέει πολλούς τόπους και ότι τελικά αυτή η σύνδεση συμβάλλει με την σειρά της στην ιδιαιτερότητα του τόπου μας. Θα ήθελες να σχολιάσεις κάτι σε αυτό; Αν θες γράψε μας μερικά παραδείγματα και εσύ σχετικά με την σύνδεση του τόπου μας με άλλους τόπους. (γράψε και από πίσω αν θες).

Εχω σημαίες που είναι από αλβανούς και μου αρέσει να τους
ρωτάω για τα έθιμα τους. Επίσης έχω ένα γιτοκι
σπου κάθε φορά που μαγειρεύει μας σπασει ζινμητη
(η πακιστανική ~~κουζίνα~~ κουζίνα) έχει πολύ ενδιαφέρον

“Στους επισυναπτόμενους χάρτες παρουσιάζονται οι ιδέες και οι σκέψεις όλων των παιδιών που συμμετείχαν στην εργασία (με πλήρη ανωνυμία). Ταυτόχρονα σε σύντομο χρονικό διάστημα θα δημοσιοποιηθούν στην τοπική εφημερίδα της περιοχής, ενώ ήδη έχουν αναρτηθεί στον διαδικτυακό ιστότοπο «www.radmunity.com», σε μια προσπάθεια να αναδείξουμε τις ανάγκες και τις ιδέες των παιδιών για τον τόπο τους. Επιπροσθέτως, οι χάρτες θα παρουσιαστούν και στον Δήμαρχο του Ωρωπού προκειμένου να εντοπίσουμε τρόπους για να ενταχθούν οι ιδέες και οι σκέψεις των παιδιών στο επίσημο πρόγραμμα του Δήμου για την διαμόρφωση του τόπου. Στην περίπτωση που για κάποιον λόγο δεν θέλεις να φαίνονται οι σκέψεις σου στους χάρτες που θα δημοσιοποιηθούν, ενημέρωσέ μας και θα φροντίσουμε να τις αφαιρέσουμε. Σε κάθε περίπτωση η πληροφορία, όπως βλέπεις και εσύ, είναι ανώνυμη! Σε ευχαριστούμε πάρα πολύ για την συνεισφορά σου, ήταν και είναι πραγματικά σημαντική!”

1. Πως σου φαίνονται οι χάρτες; Σου αρέσει ότι αποτυπώθηκαν σε αυτόν οι ιδέες σου και οι σκέψεις σου; Σου αρέσει που μπορείς να δεις και τις ιδέες άλλων; Το θεωρείς σημαντικό που ο υπόλοιπος κόσμος μπορεί να δει και να ακούσει τις σκέψεις σου;

Μου αρέσει πολύ ο χάρτης αλλά θέλω αν μπορείς να τον κάνεις λίγο μεγαλύτερο ώστε να καταλαβούν που είναι κάθε περιοχή

2. Θα ήθελες να προσθέσεις και κάτι άλλο στον χάρτη; Αν ναι, μπορείς να το γράφεις από κάτω ή να το προσθέσεις ο/η ίδιος/α στο παρακάτω link: www.radmunity.com, στην καρτέλα «χάρτης διάδρασης»

Μου αρέσουν πολλοί οι ιδέες για πλατάνια με καλαμπόκι και νερό για τα αδέσποτα και οι καθορισμένες που ανέφεραν άλλα παιδιά. Θα ήθελα να υπάρχουν και στην δική μου περιοχή.

3. Σε περίπτωση που πρόσθεσες κάτι, σε βοήθησε ότι είδες και άλλες ιδέες από άλλες/ους;

Ναι, μου άρεσαν πολύ οι ιδέες των άλλων.

4. Πιστεύεις ότι αν σε αυτόν τον χάρτη είχε πρόσβαση και τον χρησιμοποιούσε περισσότερος κόσμος, όλων των ηλικιών, θα άλλαζε προς το καλύτερο ο τόπος σου; Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;

Σίγουρα θα υπερίσχυαν πολλές ιδέες και αν υπήρχε πολύς κόσμος θα μπορούσε να αλλάξει τον τόπο.

5. Πιστεύεις ότι οι ιδέες σου για την περιοχή που μένεις, που αθλείσαι, που πηγαίνεις βόλτα, που παίζεις, που κολυμπάς, οι για άλλους χώρους που σκέφτεσαι εσύ, είναι σημαντικές και αξίζει να τις ακούσει και να τις προσέξει κανείς; Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;

Ναι γιατί έτσι μπορεί να αρχίσει μία συζήτηση

6. Στο προηγούμενο ερωτηματολόγιο ρωτήσαμε εάν υπάρχουν κάποια στοιχεία (πράγματα, χώροι, κλπ.) στον τόπο σου που να συνδέονται με ανθρώπους διαφορετικής καταγωγής, ή με άλλα έθνη, ή με άλλους τόπους. Η αλήθεια είναι πως ο Ωρωπός διαχρονικά και ιστορικά είναι ένας τόπος που συνδέει πολλές κουλτούρες. Τα Νέα Παλάτια δημιουργήθηκαν από πρόσφυγες της Προκοννήσου και του Πόντου, περιοχές που σήμερα ανήκουν στην Τουρκία. Στον Ωρωπό συνυπάρχουν και συνεργάζονται άνθρωποι διαφορετικών καταγωγών (Αλβανοί, Ινδοί, Έλληνες κ.α.) εδώ και πάρα πολλά χρόνια. Επίσης ο Ωρωπός διαθέτει και λιμάνι, ένα πέρασμα για πολλούς ανθρώπους από διάφορα μέρη της Γης. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι ο Ωρωπός είναι μια περιοχή με πολλές ταυτότητες που συνδέει πολλούς τόπους και ότι τελικά αυτή η σύνδεση συμβάλλει με την σειρά της στην ιδιαιτερότητα του τόπου μας. Θα ήθελες να σχολιάσεις κάτι σε αυτό; Αν θες γράψε μας μερικά παραδείγματα και εσύ σχετικά με την σύνδεση του τόπου μας με άλλους τόπους. (γράψε και από πίσω αν θες).

Εγώ έχω συμμαθητές από την Αλβανία και ο μπαμπάς μου έχει ξένους εργαζόμενους. Με όλους τους ζούμε ορμονικά.

Όνοματεπώνυμο:
Περιοχή κατοικίας:

Ημερομηνία:
Ηλικία: 10χ, 1μ, 11μ

“Στους επισυναπτόμενους χάρτες παρουσιάζονται οι ιδέες και οι σκέψεις όλων των παιδιών που συμμετείχαν στην εργασία (με πλήρη ανωνυμία). Ταυτόχρονα σε σύντομο χρονικό διάστημα θα δημοσιοποιηθούν στην τοπική εφημερίδα της περιοχής, ενώ ήδη έχουν αναρτηθεί στον διαδικτυακό ιστότοπο «www.radmunity.com», σε μια προσπάθεια να αναδείξουμε τις ανάγκες και τις ιδέες των παιδιών για τον τόπο τους. Επιπροσθέτως, οι χάρτες θα παρουσιαστούν και στον Δήμαρχο του Ωρωπού προκειμένου να εντοπίσουμε τρόπους για να ενταχθούν οι ιδέες και οι σκέψεις των παιδιών στο επίσημο πρόγραμμα του Δήμου για την διαμόρφωση του τόπου. Στην περίπτωση που για κάποιον λόγο δεν θέλεις να φαίνονται οι σκέψεις σου στους χάρτες που θα δημοσιοποιηθούν, ενημέρωσέ μας και θα φροντίσουμε να τις αφαιρέσουμε. Σε κάθε περίπτωση η πληροφορία, όπως βλέπεις και εσύ, είναι ανώνυμη! Σε ευχαριστούμε πάρα πολύ για την συνεισφορά σου, ήταν και είναι πραγματικά σημαντική!”

1. Πως σου φαίνονται οι χάρτες; Σου αρέσει ότι αποτυπώθηκαν σε αυτόν οι ιδέες σου και οι σκέψεις σου; Σου αρέσει που μπορείς να δεις και τις ιδέες άλλων; Το θεωρείς σημαντικό που ο υπόλοιπος κόσμος μπορεί να δει και να ακούσει τις σκέψεις σου;

Ναι, το θεωρώ.

2. Θα ήθελες να προσθέσεις και κάτι άλλο στον χάρτη; Αν ναι, μπορείς να το γράψεις από κάτω ή να το προσθέσεις ο/η ίδιος/α στο παρακάτω link: www.radmunity.com, στην καρτέλα «χάρτης διάδρασης»

→ (σελίδα χάρτη βελτιστοποίησης)

3. Σε περίπτωση που πρόσθεσες κάτι, σε βοήθησε ότι είδες και άλλες ιδέες από άλλες/ους;

Ναι, πολύ

4. Πιστεύεις ότι αν σε αυτόν τον χάρτη είχε πρόσβαση και τον χρησιμοποιούσε περισσότερος κόσμος, όλων των ηλικιών, θα άλλαζε προς το καλύτερο ο τόπος σου; Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;

Πιστεύω πως ναι γιατί κάθε άνθρωπος πρέπει να έχει τη γνώμη του.

5. Πιστεύεις ότι οι ιδέες σου για την περιοχή που μένεις, που αθλείσαι, που πηγαίνεις βόλτα, που παίζεις, που κολυμπάς, οι για άλλους χώρους που σκέφτεσαι εσύ, είναι σημαντικές και αξίζει να τις ακούσει και να τις προσέξει κανείς; Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;

Ναι, γιατί αν όλοι σεμειφτονται ετσι, ο ένας θα δίνει ευασημια κοσμος παν οσο πιο πολλοι, τοπο

6. Στο προηγούμενο ερωτηματολόγιο ρωτήσαμε εάν υπάρχουν κάποια στοιχεία (πράγματα, χώροι, κλπ.) στον τόπο σου που να συνδέονται με ανθρώπους διαφορετικής καταγωγής, ή με άλλα έθνη, ή με άλλους τόπους. Η αλήθεια είναι πως ο Ωρωπός διαχρονικά και ιστορικά είναι ένας τόπος που συνδέει πολλές κουλτούρες. Τα Νέα Παλάτια δημιουργήθηκαν από πρόσφυγες της Προκοννήσου και του Πόντου, περιοχές που σήμερα ανήκουν στην Τουρκία. Στον Ωρωπό συνυπάρχουν και συνεργάζονται άνθρωποι διαφορετικών καταγωγών (Αλβανοί, Ινδοί, Έλληνες κ.α.) εδώ και πάρα πολλά χρόνια. Επίσης ο Ωρωπός διαθέτει και λιμάνι, ένα πέρασμα για πολλούς ανθρώπους από διάφορα μέρη της Γης. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι ο Ωρωπός είναι μια περιοχή με πολλές ταυτότητες που συνδέει πολλούς τόπους και ότι τελικά αυτή η σύνδεση συμβάλλει με την σειρά της στην ιδιαιτερότητα του τόπου μας. Θα ήθελες να σχολιάσεις κάτι σε αυτό; Αν θες γράψε μας μερικά παραδείγματα και εσύ σχετικά με την σύνδεση του τόπου μας με άλλους τόπους. (γράψε και από πίσω αν θες).

Θεωρώ πως οτις είναι κωσταιαι για εμας και για τον τοπο μας γιατι ετσι προσειουμε οδοι

Πο
δυναμο



Θα έκανα το τένις κλειστό για να μην χάνω προπονήσεις λόγω κακού καιρού

Στην ταχεία των Ν. Παλ φτιάχναμε μια πίστα που

Κατά την δική μου άποψη όχι, γιατί 1. είναι παρόνομο και 2. αν γίνει πρέπει να πάρει την έγκριση του Δημάρχου

Όχι, διότι συχνά περνάμε καλά στα μέρη που συναντιώμαστε και υπάρχουν αρκετά τέτοια κοντά στο σπίτι μου

Δεν πιστεύω πως εγώ και οι φίλες μου θα μπορούσαμε να κάνουμε κάτι για να βελτιώσουμε τους χώρους όπου δραστηριοποιούμαστε. Αμα κάποιος ενηλίκας μπορούσε θα τον είχα ενημερώσει.

Το κτήριο του σχολείου μου χρειάζεται πολλές βελτιώσεις (αυτό είναι κάτι όμως που δεν μπορούμε να το αλλάξουμε εμείς).

Δεν περνάω τον χρόνο μου σε αυτές τις καταστάσεις. Οποιοδήποτε μέρος υπάρχει εδώ, δεν θα ήθελα να αλλάξει επειδή θα πρέπει να υπάρχουν και κάποιες διαδρομές στον τόπο αυτόν

Ναι, θα μπορούσα τόσο εγώ όσο και οι φίλοι μου να διατηρούμε καθαρούς τους χώρους όπου δραστηριοποιούμαστε.
Εγώ δεν θα αλλάζω κάτι γιατί μου αρέσουν έτσι όπως είναι

Η αλήθεια είναι πως εμείς τα παιδιά μπορούμε να κάνουμε κάποιες αλλαγές που θα ωφελήσουν τον τόπο μας, όπως να ταισούμε αέσπυρα ή να βάλουμε διαβάσεις. Όμως ελλιπής πιστεία πως αν βοηθήσουν και υπάλληλοι, μεγάλοι και παιδιά θα βγει ένα καλύτερο αποτέλεσμα

Θα μπορούσαμε να βελτιώσουμε τα παγκάκια στην παιδική χαρά επειδή τα περισσότερα είναι σπασμένα
Ναι θα μπορούσαμε να βελτιώσουμε το καπνί επειδή εδώ το βράδυ δεν έχει φώτα και δεν βλέπεις τίποτα.

Πολλοί οι θα
ήταν αραίοι να
βαζαμε περπατήσις
στην περπατήσις .

Ο Χάρτης των παιδιών

- Χώροι Πολλοπληθής Ταυτότητας [14]
- Χώροι Προσθηκών [19]
- Χώροι Βελτίωσης/Αλλαγής [13]
- Χώροι Δυσάρεσκιας [17]
- Χώροι Ανεπάρκειας [17]

800

1.600 m