

Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού;

Τόμ. 1 (2018)

Πρακτικά Συνεδρίου 'Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης'



**Αρχιτεκτονική και Παιδαγωγική: Η
αποσχολαιοποίηση, το σχολείο της κοινότητας και
τα δικαιώματα των παιδιών στη γειτονιά των
Εξαρχείων**

Χαράλαμπος Μπαλτάς (Charalambos Baltas)

doi: [10.12681/χπ.1426](https://doi.org/10.12681/χπ.1426)

Αρχιτεκτονική και Παιδαγωγική: Η αποσχολειοποίηση, το σχολείο της κοινότητας και τα δικαιώματα των παιδιών στη γειτονιά των Εξαρχείων

Architecture and Education: Deschooling, Community School and the Children's rights in the neighbourhood of Exarchia

Χαράλαμπος Μπαλτάς

Δάσκαλος, 35^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, μέλος της παιδαγωγικής ομάδας «το Σκασιαρχείο»

Περίληψη

Η εισήγηση αφορά το 35^ο Δημοτικό Σχολείο στη γειτονιά των Εξαρχείων, την αποσχολειοποίηση [deschooling], το σχολείο της κοινότητας, το συμμετοχικό σχεδιασμό των παιδιών, την αρχιτεκτονική, τα δικαιώματα του παιδιού, την πολιτειότητα, τα δίκτυα, τη δημόσια σφαίρα και την Κριτική και Θεσμική Παιδαγωγική. Οι διαδρομές στην πόλη είναι η οικειοποίηση της έννοιας της κοινότητας, οι εμπειρίες από τις αναπαραστάσεις του χώρου, η σύνδεση των χώρων με το χρόνο (λογοτεχνικό, ιστορικό, μουσικό, επιστημονικό) και το ανοιχτό εργαστήριο φυσικών και κοινωνικών επιστημών. Οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις της αρχιτεκτονικής του κτιρίου μέχρι πρόσφατα αφορούσαν μόνο το κτίριο με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Όμως σήμερα είμαστε αντιμέτωποι με την μετάβαση από την παιδαγωγική της τάξης στην παιδαγωγική της αυλής και την έξοδο στην κοινότητα. Οι κριτικές παιδαγωγικές αντιλήψεις του μετασχηματισμού του χώρου και η δυνατότητα οικειοποίησης της κοινότητας, είναι αυτά που καθοδηγούν το πεδίο δράσης μας για να βγούμε έξω από το σχολείο, μέσα από την αποσχολειοποίηση, δουλεύοντας το τρίπτυχο τάξη – αυλή – κοινότητα.

λέξεις-κλειδιά: Κριτική και Θεσμική Παιδαγωγική, Αρχιτεκτονική του κτιρίου, Σχολείο της Κοινότητας, αποσχολειοποίηση, συμμετοχικός σχεδιασμός, χώρος και χρόνος.

Charalambos Baltas

Teacher, 35th Primary School of Athens, member of the pedagogical team “the Skasiarchio”

Abstract

The proposal (of the paper) refers to 35th Primary School of Athens, which is situated in the Exarchia neighbourhood/district and involves Deschooling, the Community School, Participatory Planning on behalf of the children, Architecture, Children's Rights, Citizenship, Social Networks, Public Sphere, Critical Pedagogy and Institutional Pedagogy. The City Routes bring about the familiarization with the concept of Community, the experiences from spatial representations, the linking of Place with Time (Literature, History, Music, and Science) and the Open Workshop of Natural and Social Sciences. The pedagogical approaches of Building Architecture until recently were merely concerned with the building itself and its specific features. But today we face a transition from the Pedagogy of the Classroom to the Pedagogy of the Schoolyard and the opening up to the community. The concepts of Critical Pedagogy of Spatial transformation and the opportunity of community familiarization guide us out of the

school walls through Deschooling in its threefold dimension: the classroom – the schoolyard – the community.

keywords: Critical Pedagogy and Institutional Pedagogy, Building Architecture, Community School, deschooling, participatory planning, space and time.

Εισαγωγή

Τα ζητήματα των σχέσεων της αρχιτεκτονικής και παιδαγωγικής έχουν την ιστορικότητά τους τη δεκαετία του '30, αλλά και την ανανέωσή τους στα χρόνια της ελληνικής κρίσης (2010-). Στην πρώιμη διαμόρφωσή τους αφορούσε το κτίριο και τους μορφολογικούς του όρους. Την δεκαετία του '80 το κτίριο γίνεται αντικείμενο αναστοχασμού καθώς στα όριά του λανθάνει ο εγκλεισμός και ο ιδρυματισμός. Η προβληματική πια είναι αντιμέτωπη με το ανοιχτό μέσα/έξω σχολείο. Η μετάβαση από το σχολείο στην κοινότητα αφορά τροποποιήσεις στους αρχιτεκτονικούς σχεδιασμούς του χώρου και συνάδουν με αυτό που αποκαλείται αποσχολοιοποίηση [deschooling],¹ καθώς η σχολική κοινότητα είναι υπό διεύρυνση, δεν αφορά ένα μόνο κτίριο, δίνει έμφαση στην κίνηση, την αφή και τις αισθήσεις και είναι σε διαδικασία όσμωσης με τα κοινωνικά κινήματα. Το σχολείο της κοινότητας [Community School] είναι το αίτημα ενός συμμετοχικού σχεδιασμού των αναδυόμενων υποκειμενικοτήτων που συσχετίζονται με τις τεχνικές Freinet και την θεσμική παιδαγωγική.

Η προβληματική και η μέθοδος

Στόχος της προβληματικής είναι το πέρασμα από την παραδοσιακή σχολική κοινότητα ή την νεοφιλελεύθερη ταξινόμηση των σχολικών μονάδων που δίνει έμφαση στη διοίκηση, στο σχολείο της κοινότητας [Community School] με την κριτική και θεσμική παιδαγωγική σε ρόλο κοινωνικού μετασχηματιστή. Το σχολείο στην παιδαγωγική του μεταμοντέρνου σχεδιασμού είναι αποκεντρωμένο και το σχολείο της κοινότητας γίνεται μια «νήσος» από κτίρια κι ελεύθερους χώρους που διευρύνουν τα όριά του, συμπεριλαμβάνει πιο πολλούς δομημένους και μη χώρους κι επέχει θέση «παράλληλης κοινωνίας». ² Η κρίση, τόσο η ελληνική όσο και η κρίση της νεωτερικότητας και του καπιταλισμού, κρίση που οδηγεί στο κλείσιμο των μικρών σχολείων, στη σχολική αποτυχία και στην εικονική υποκατάσταση του χώρου, είναι η αναπλαισίωση της προβληματικής μας. Κρίση ευρωπαϊκή, οικονομική και επιστημολογική που αφορά τον εργαλειακό ορθολογισμό, την υπολογιστική σκέψη και το μοντέλο των φυσικών επιστημών εφαρμοζόμενο στις ζωές των ανθρώπων και στις επιστήμες του ανθρώπου (Δουζίνας 2011). Το σχολείο της κοινότητας στην προβληματική μας είναι μια απάντηση σ' αυτή την κρίση.

¹ Η αποσχολοιοποίηση [deschooling] διαφοροποιείται από την κατ' οίκον εκπαίδευση [homeschooling] και την κοινωνία χωρίς σχολεία [unschooling]. Η υπεράσπιση εδώ της αποσχολοιοποίησης έχει να κάνει με την υπεράσπιση του δημόσιου σχολείου, ενώ η κατ' οίκον εκπαίδευση προϋποθέτει την ηγεμονία της οικογένειας (Μοντγκόμερ 1998).

² Για την έννοια της παράλληλης κοινωνίας και πως αυτή συγκροτείται σε αντιπαράθεση με το κράτος και το κεφάλαιο δες Μπαλλάς (2007: 78-85).

Η μέθοδος της «προβληματοποίησης» του Foucault αισθητοποιεί το αντικείμενο που αποβλέπουμε να προσεγγίσουμε.³ Η προβληματοποίηση των εννοιών της κοινότητας, της αποσχολοποίησης και της μετάβασης από την παιδική ηλικία στην υποκειμενικότητα, είναι μια στιγμή φαινομενολογικής διάνοιξης. Η παραδοσιακή κοινότητα, με τη μορφή της τοπικής κοινωνίας, είναι μια έννοια που εξάντλησε τον ορίζοντά της, όπως και η διάκριση των αρχών του αιώνα μεταξύ κοινότητας και κοινωνίας. Η χρήση της έννοιας της κοινότητας στην προβληματική μας αντλείται από τον χώρο της υγείας κι έχει θεραπευτικό περιεχόμενο, καθώς αποβλέπει στη δημιουργία σχέσεων που αίρουν τις σύγχρονες μορφές αποξένωσης. Η κοινότητα υιοθετείται από τον χώρο της ψυχικής υγείας και των σθεναρών από κοντά σχέσεων.⁴ Οι από κοντά σχέσεις αφορούν ανισότητες που γίνονται ισότητες, πρόσωπα που ξεκινούν μια διαδρομή σύντηξης των οριζόντων τους και αντιτίθενται στις ψηφιακές σχέσεις που θεωρούνται αδύναμες. Η αποσχολοποίηση στην προβληματική μας χρησιμοποιείται ως αναγκαίο στάδιο διάνοιξης του θεσμού της εκπαίδευσης, προκειμένου να τεθούν ερωτήματα, όπως γίνεται κάθε φορά με την φαινομενολογική μέθοδο που διανοίγει το αντικείμενο ή συγκροτεί την δι-υποκειμενικότητα.

Η προβληματική μας επίσης προϋποθέτει τον παθολογικό χαρακτήρα του θεσμού της οικογένειας (Hart 2011), προκειμένου να μεταβούμε στον θεσμό της εκπαίδευσης και τον ρόλο του. Η κοινότητα ως έννοια και πρακτική χρησιμοποιήθηκε αρχικά στον ελληνικό μεσοπόλεμο με τη μορφή του σχολείου εργασίας, απόκτησε τα χαρακτηριστικά του μαθητικού συνεταιρισμού για λίγο στην μεταπολεμική κοινωνία και αντικαταστάθηκε σήμερα πια από τα δικαιώματα του παιδιού, την φιλελεύθερη αντίληψη της πρόσληψης της παιδικής ηλικίας.⁵ Η υιοθέτηση εκ νέου στην προβληματική μας της κοινότητας, ως έννοιας πια ερμηνευτικής για την κριτική των θεσμών, της οικογένειας και του σχολείου, εγκαινιάζει μια ολιστική μεθοδολογική σκοπιά για την παραγωγή του αγαθού [good] σε σύγκρουση με το δικαίωμα [right] και την νοηματοδότηση εκ νέου του σχολείου και της αναδυόμενης υποκειμενικότητας των παιδιών. Η κοινότητα (ή η κοινότητα μέσα στην κοινότητα ή οι πολλές κοινότητες) δεν είναι κάτι που υφίσταται από μόνη της, αλλά μια φαινομενολογική δυνατότητα ύπαρξης του νοήματος και της δημόσιας επιτέλεσής του. Επίσης είναι μια έννοια ταιριαστή με την ελληνική κρίση, τη λογική των δικτύων, την οριζοντιότητα και τις υποστηρικτικές δομές, καθώς έχει αναλογίες και με άλλες κοινωνίες που στράφηκαν ενάντια στον νεοφιλελευθερισμό και τον καπιταλισμό (Zibechi 2010). Η διαμάχη κοινοτισμού/φιλελευθερισμού⁶ έφερε στην επιφάνεια τα αδιέξοδα του φιλελευθερισμού, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει πως ο κοινοτισμός δεν έχει στοιχεία που είναι κρίσιμα για την παραγωγή μιας χειραφετικής υποκειμενικότητας, όπως το ανήκειν και η αναγνώριση [recognition]. Η σύγχρονη συζήτηση για την κοινότητα χωρίς ταυτότητα και αναγνώριση από το κράτος ή με άλλα λόγια για την *κοινότητα ενάντια στο κράτος*

³ Cutting (2006: 25-39). Γράφει ο Gary Cutting: «Η προβληματοποίηση δεν αρνείται τα δογματικά πλαίσια των πολεμικών διενέξεων τα οποία στο κάτω – κάτω αποτελούν τις πρωταρχικές πηγές της σκέψης μας για τα πολιτικά ζητήματα. Όμως εκκινεί από ερωτήματα που δεν εκπορεύονται υποχρεωτικά από τα πλαίσια καθ' εαυτά, αλλά από τη 'ζώσα εμπειρία' του κοινωνικού γίνεσθαι» (Cutting 2006: 35).

⁴ Ένα τέτοιο παράδειγμα θα μπορούσαν να θεωρηθούν οι θεραπευτικές κοινότητες για τους χρήστες ουσιών και τις εξαρτήσεις. Δες Ανδριάκαινα (2005: 138-155).

⁵ Για περισσότερα δες Παπαμαύρος (1952: 176-206).

⁶ Η διαμάχη συμπυκνώνεται στην αντιπαλότητα αγαθού [good] και δικαιώματος [right], ελευθερίας και ευτυχίας, ορθολογισμού και ταυτότητας, ανήκειν και ανεσιτότητας. Για μια συνόψιση του διάλογου του Rawls από τη μεριά του φιλελευθερισμού και του Taylor ή του MacIntyre από την άλλη μεριά του κοινοτισμού, δες Bauman (2002: 341-362).

(Agamben 2007), ακόμη και με την κριτική που μπορεί να της ασκηθεί, είναι πιο κοντά στην εμμεία της προβληματικής μας.⁷ Η κοινότητα που έρχεται, αυτή που δεν είναι παραδοσιακή αλλά μεσολαβείται από τα δημόσια νοήματα, τις πολλές κοινότητες, τα κοινωνικά κινήματα, τον μαθητικό συνεταιρισμό ή τα κέντρα πρόληψης, η κοινότητα που έχει την καταγωγή της στον χώρο της υγείας είναι αυτή της προβληματικής μας.

Το ερευνητικό πεδίο και το πεδίο παρέμβασης

Η συγκεκριμενοποίηση της προβληματικής μας για τη μετάβαση από το κτίριο στην κοινότητα αφορά το 35^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών – «Ναπολέον Λαπαθιώτης» στη γειτονιά των Εξαρχείων, περιοδολογώντας τα όρια από το θάνατο του Αλέξη Γρηγορόπουλου (2008) μέχρι το θάνατο του Παύλου Φύσσα (2013). Οι δύο περιοδολογήσεις του σχολείου πριν και μετά το 2008 αφορούν την πρώτη του περίοδο (2000-2007), όπου το σχολείο ήταν ανοιχτό προς τα μέσα και τη δεύτερη (2008-2014) όπου το σχολείο έγινε ανοιχτό προς τα έξω. Οι επιπτώσεις της εξέγερσης του Δεκέμβρη του 2008, μετά από τις βεβηλώσεις του δημόσιου χώρου και τις νέες πολιτικές αντιλήψεις, προσδιορίζουν εκ νέου το περιεχόμενο τόσο των θεσμικών όσο και των συλλογικών πρακτικών (Πάλλιου και Παπασταύρου 2011). Τα κύρια χαρακτηριστικά των χώρων άλλαξαν και εγκαινιάστηκαν νέες οριζόντιες λειτουργίες, οικειοποιήσεις και παρεμβάσεις με αλλαγή χρήσεων των χώρων, συνελεύσεις και ανάπτυξη επικοινωνίας και συνεργασίας στις αναδυόμενες συλλογικές υποκειμενικότητες. Αυτό που χαρακτηρίζει το χρόνο μετά τον Δεκέμβρη του 2008 είναι οι μορφές εδαφικής επανοικειοποίησης των κτιστών και άκτιστων χώρων με αντί- ιεραρχικές δομές στη λήψη των αποφάσεων και τη συνάντηση πολλών και διαφορετικών υποκειμενικοτήτων που αποβλέπανε στην κοινωνική απελευθέρωση (Καλαμαράς 2009).

Αυτό που αλλάζει στην παιδαγωγική είναι η αρχιτεκτονική πρόσληψη για το ανοιχτό προς τα μέσα σχολείο και το ανοιχτό προς τα έξω σχολείο. Οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις της αρχιτεκτονικής του 35^{ου} Δημοτικού Σχολείου στο παρελθόν αφορούσαν μόνο το κτίριο με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του (φως, διάλογος δομημένων και υπαίθριων χώρων, κατάργηση της αυθεντίας της έδρας του δασκάλου μέσα από τα μεγάλα παράθυρα, νησιώτικη αισθητική σε μια από τις δύο εισόδους του σχολείου). Η νέα πρόσληψη του μετασχηματισμού του χώρου και η δυνατότητα να έχουμε το τρίπτυχο τάξη – αυλή – κοινότητα, είναι αυτό που μας απασχολεί μέσα από τον διάλογο των κοινωνικών κινήματων και της παιδαγωγικής, αποβλέποντας στο σχολείο της κοινότητας (Μπαλτάς 2015). Η υιοθέτηση ενός σχολικού κήπου στο Πάρκο Ναυαρίνου (2009), οι διαδρομές, οι επιτελέσεις πολιτισμικών πρακτικών που συσχετίζουν τον χώρο με τον χρόνο στη γειτονιά, το Κέντρο Πρόληψης, η αντιφασιστική ιστορία της γειτονιάς, η παιδική ηλικία στην πόλη με τους παιδότοπους, τα τυπογραφεία για την έκδοση μαθητικών εντύπων, το Πεδίο του Άρεως (συμμετοχικός σχεδιασμός, διαπλατύνσεις οδών, διαδρομές, φύση, πόλεμος και ειρήνη, ποδήλατα) ή το Αρχαιολογικό Μουσείο είναι δείκτες αυτής της αλλαγής. Η γειτονιά, οι διαδρομές από το σπίτι στο σχολείο, το δημόσιο και το ιδιωτικό, οι αφίσες και οι

⁷ Η κριτική αφορά τη χρήση του όρου 'κοινότητα'. Ο Day κάνει λόγο για κοινότητες στον πληθυντικό αριθμό προκειμένου να δώσει έμφαση στις πολλαπλότητες και τις διαφορετικές δυνατές μορφές της μίας και μοναδικής κοινότητας. Δες Day (2008: 229-235).

αμφισβητούμενοι δρόμοι είναι τα σύγχρονα θέματα των σχέσεων αρχιτεκτονικής και παιδαγωγικής κι αποκτούν πια μια νέα φαινομενολογική πρόσληψη.⁸

Ο μετασχηματισμός της παιδαγωγικής πράξης και πολιτικής του σχολείου σε νέους μεταμοντέρνους αρχιτεκτονικούς σχεδιασμούς αφορά την επέκταση των ορίων της σχολικής κοινότητας και την υιοθέτηση κι άλλων συμπληρωματικών χώρων έξω από το σχολείο.⁹ Η προβληματοποίηση του χώρου έχει να κάνει με το πρόταγμα του Lefebvre: «δεν μπορούμε να κατανοήσουμε την αναπαραγωγή των παραγωγικών σχέσεων αν δεν λάβουμε υπ' όψη αυτά τα τρία στοιχεία: την καθημερινότητα, το αστικό δηλαδή, την οργάνωση της πόλης και τελικά την παραγωγή του χώρου γενικά που άλλωστε περικλείει αυτές τις δύο αλληλοσυμπληρωματικές πλευρές, την καθημερινότητα και το αστικό. Αν δεν μετασχηματίσουμε το χώρο, αν διατηρήσουμε τη χωρική μορφολογία του καπιταλισμού, είμαστε καταδικασμένοι να διατηρήσουμε ή να αποκαταστήσουμε τις παραγωγικές σχέσεις» (Λεφέβρ 1990: 114). Όπως γράφει και ο Σταύρος Σταυρίδης, «μπορούμε να θεωρήσουμε τις ετεροτοπίες όχι τόπους της ετερότητας αλλά περάσματα προς την ετερότητα» (Σταυρίδης 2010: 223). Και τέτοιες ετεροτοπίες είναι στο κέντρο της Αθήνας αυτές που ανέδειξαν οι συνελεύσεις, όπως το Πάρκο Ναυαρίνου, ή το Πεδίο του Άρεως και η πλατεία Εξαρχείων με την Λαϊκή της Συνέλευση. Το ριζοσπαστικό αίτημα είναι να μετατραπεί ο χώρος από ανταλλακτική αξία σε αξία χρήσης, όπου με την τελευταία εννοούμε τη ζωή της πόλης και το χρόνο της (Lefebvre 1977). Κι αυτό σημαίνει πως εξεγέρσεις, κοινωνικά κινήματα, νέες υποκειμενικότητες, θεσμικά κτίρια και μετασχηματισμοί των ροών, θέτουν νέα ζητήματα διεύρυνσης της σχολικής κοινότητας έξω από τα παραδοσιακά όρια του σχολείου ως ενός και μοναδικού κτιρίου. Τα ζητήματα του χώρου προεκτείνονται σε ζητήματα που αφορούν την κοινότητα, αλλά συσχετίζονται και με τα δικαιώματα της παιδικής ηλικίας, ειδικότερα αυτά της ελευθερίας. Αν μέχρι σήμερα είμαστε στα όρια ενός διαλόγου που χωρίζει τα δικαιώματα σε αυτά της προστασίας και σ' αυτά της ελευθερίας (Renaut 2007), το δικαίωμα του χώρου είναι επέκταση των τελευταίων, χωρίς όμως να μνημονεύεται ρητά.¹⁰ Η οικειοποίηση του χώρου από την παιδική ηλικία είναι και το αίτημα της Κριτικής Παιδαγωγικής (Freire 2009), αλλά και της Θεσμικής. Ωστόσο το όριο σ' αυτήν την άσκηση της κριτικής και της θεσμικής παιδαγωγικής είναι η ένταση των σχέσεων διοίκησης και παιδαγωγικής όπου η αυτονόμηση της πρώτης λειτουργεί σε βάρος της δεύτερης (Μπαλτάς 2012). Όπως και η οικειοποίηση του χώρου στον οποίο αποβλέπουμε, ειδικά στο κέντρο της Αθήνας από το ανερχόμενο (νέο)φασιστικό κίνημα τα χρόνια της ελληνικής κρίσης. Στη προβληματική μας το αίτημα του παρόντος στο βαθμό που προϋποθέτουμε την κριτική στον φιλελευθερισμό και την κατασκευή της παιδικής ηλικίας μαζί με την ένταση της σχέσης κοινότητας/κοινωνίας και του αγαθού με το δικαίωμα, είναι η κριτική στην αυθεντία της οικογένειας, η παιδαγωγική της αυλής, η εκτροπή των θεσμών στην αυτονομία τους από το κράτος και το κεφάλαιο, η σχέση της εκπαίδευσης με τα κοινωνικά κινήματα, η χειραφέτηση, η παιδαγωγική και της αφής, η αποσχολοποίηση, καθώς και η αρχιτεκτονική διασπορά της εκπαίδευσης σε οριζόντιους και κάθετους χώρους. Αυτό που τίθεται ως αίτημα είναι η παιδαγωγική διάσταση των κοινωνικών κινήματων και των δημόσιων χώρων, δημιουργώντας νησίδες, προσωρινές ζώνες, ροές, δίκτυα, νομαδικά υποκείμενα, οριζοντιότητες και υλικές μετασχηματιστικές πρακτικές μιας εκ νέου σχέσης του χρόνου με τους χώρους. Τα παραδείγματα από το χώρο της εκπαίδευσης στο κέντρο της Αθήνας μπορεί να μην

⁸ Για ζήτημα νοητικών αναπαραστάσεων του χώρου στην παιδική ηλικία δες Τσουκαλά (2006: 70-138).

⁹ Για περισσότερα δες Τσουκαλά (2010: 154-161).

¹⁰ Για περισσότερα δες Harvey (2011: 8-22).

είναι πολλά είναι όμως ενδεικτικά μιας νέας σύνδεσης της παιδαγωγικής με την αρχιτεκτονική.¹¹

Το κτίριο με το βλέμμα του αρχιτέκτονα και του παιδαγωγού

Το 35^ο Δημοτικό Σχολείο ως κτίριο είναι ένα σύμβολο του μοντερνισμού. Οι αρχιτεκτονικές αρχές του μοντερνισμού συνάδουν με το 4^ο συνέδριο των Νέων Αρχιτεκτόνων (CIAM) το οποίο πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα το 1933, αρχές οι οποίες ανιχνεύονται στην ανακοίνωση του Le Corbusier για τις αξίες του αέρα, του φωτός και του ήχου. Το νεωτερικά μνημειώδες αφορά την σχέση του μοντέρνου με την λαϊκή αρχιτεκτονική των Κυκλάδων αλλά και το αισθητικό ιδεώδες του Παρθενώνα (Le Corbusier 1987). Σ' αυτά τα κτίρια ασκήθηκε και κριτική, η οποία αφορούσε την οικονομική επιβάρυνση του προϋπολογισμού του κράτους για τη δημιουργία τους,¹² αλλά συγχρόνως γνώρισαν μεγάλη αναγνώριση ήδη από τη δεκαετία του '30 τόσο για την μορφολογία τους όσο και για τη σχέση τους με την παιδαγωγική.

Αυτά τα σχολικά κτίρια στο κέντρο της Αθήνας, όπως του Νικολάου Μητσάκη, του Κούλη Παναγιωτάκου και του Δημήτρη Πικιώνη, κτίρια του '30, είναι τα σύμβολα του μοντερνισμού που αντανακλούν το μνημειώδες της νεωτερικότητας, αλλά και την αρχιτεκτονική που είναι προσανατολισμένη στην αίθουσα διδασκαλίας. Με τη δημιουργία του σχολείου το 1932 έχουμε τη «συνάντηση» του αρχιτέκτονα με τον παιδαγωγό, του Νικολάου Μητσάκη με τον Παναγή Δημητράτο. Οι χώροι για τα παιδιά σχεδιάστηκαν από τον Νικόλαο Μητσάκη έτσι ώστε να αποδίδονται σ' αυτά όσον το δυνατόν περισσότεροι. Ο πρώτος όροφος και η ταράτσα του σχολείου με την πέργκολα ήταν για το διάλειμμα των παιδιών και οι ημι-υπαίθριοι χώροι για την υπαίθρια διδασκαλία και την παιδαγωγική της αυλής. Να πώς ο ίδιος ο αρχιτέκτονας Νικόλαος Μητσάκης αντιμετωπίζει το έργο του:

«Απ' αρχής του έργου μου απέβλεπα εις την σύνθεσιν. Η εν διαρκεί συναρτήσει και αλληλοπαθήσει των διαφόρων στοιχείων δομικών (υλικά, τρόποι κατασκευής), τοπικών συνθηκών (κλίμα, μορφή εδάφους, ρυμοτομία, προσανατολισμός), όρων (πρόγραμμα), αναγκών, επιστημονικών κατακτήσεων, αισθητικών απαιτήσεων (διευθέτησις, διάταξις, ισορροπία μαζών, αναλογία, αρμονία), προσπάθεια δημιουργίας μιας αδιαίρετου ενότητας, εύρισκε ότι μ' επλησίαζε διαρκώς όχι μόνον προς τελειότερα πλαστικήν έκφρασιν αλλά και από της πλευράς της εξυπηρετήσεως των αναγκών προς την καλύτερον δυνατή λύσιν. Έφτασα να πραγματοποιήσω ορισμένα έργα, όπως το Διδακτήριο της οδού Κωλέττη, του Κολωνού, το Διδασκαλείον Μυτιλήνης, εις τα οποία τρόποι κατασκευής και διάφοροι συνθέσεις αυτών, λειτουργία και νέοι τύποι διαιρέσεως (ανοιχτοί εξώσται κυκλοφορίας αντί εσωτερικών διαδρόμων κλπ), ειδικαί συνθήκαι,

¹¹ Μια εφαρμογή τέτοιων στάσεων παιδαγωγικής και αρχιτεκτονικής έχουμε στο 36^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών (Λόφος του Στρέφη και Πλατεία Αργεντινής). Δες Τσεβρένη 2008: 9-18. Επίσης εφαρμογές έχουμε στο 21^ο Νηπιαγωγείο (Λόφος Φινόπουλου), στο 86^ο Δημοτικό Σχολείο (Πεδίο του Αρεως) και στο 31^ο Νηπιαγωγείο (Πλατεία Βικτωρίας).

¹² Λέφας (1942: 496-497). Να ένα χαρακτηριστικό απόσπασμα από την ιστορία της εκπαίδευσης του Λέφα: «αν τα ανεγερθέντα διδακτήρια, ιδίως εις τας πόλεις ήσαν απλούστερα και δεν εθηρεύον εντυπωσιακούς θαυμασμούς, βεβαίως το δάνειον ηδύναντο να λύση κατά μέγα τουλάχιστο μέρος το διδακτηριακόν πρόβλημα. Αλλά, δια τους αιώνιους πολιτικούς λόγους, το δάνειον έπρεπε να χρησιμοποιηθεί εντός ορισμένου χρόνου δια να εγερθούν ταχέως διδακτήρια και να καταπλήξουν. ... Σκοπός του δανείου ετέθη ουχί ριζική λύσης του ζητήματος αλλά η όσον το δυνατόν ταχύτερα ανέγερσης πολυτελών κατά το πλείστον οικοδομών» (Λέφας : 496-497).

ανάγκαι, ψυχικάί, πνευματικάί και αισθητικάί απαιτήσεις κάνουν να πηγάζει μια μορφή πραγματικά ζώντανή που αντιμετωπίζει εις την ουσίαν του το πρόβλημα της νέας Αρχιτεκτονικής μας».¹³

Με αφορμή την αναδρομική έκθεση του Μουσείου Μπενάκη στον Νικόλαο Μητσάκη στην Αθήνα ο Χρήστος Πανουσάκης (1999) γράφει για το Διδακτήριο της οδού Κωλέττη:

«Το Διδακτήριο, έργο του 1932, έρχεται να προσαρμόσει ένα βεβαρημένο πρόγραμμα με 12 αίθουσες διδασκαλίας, αίθουσα τελετών, γραφεία κλπ, σ' ένα ιδιαίτερα μικρό, μειονεκτικό και παράγων αστικό οικοπέδο. Αποτέλεσμα, πέρα από την πλήρη ικανοποίηση των όρων του προγράμματος, ένα έργο πλούσιο σε λύσεις λειτουργικών και μορφολογικών προβλημάτων. Οι αίθουσες συγκεντρώνονται σ' ένα τριώροφο κτίριο, με μεσημβρινό προσανατολισμό, ενώ η αίθουσα τελετών τοποθετείται αυτόνομα στην άκρη του οικοπέδου. Το ύψος των τριών ορόφων είναι πολύ μεγάλο για σχολείο, όμως διάφοροι επιτυχείς χειρισμοί διασκεδάζουν το αρχικό μειονέκτημα. Οι τέσσερις αίθουσες κάθε ορόφου οργανώνονται ανά δύο, με προσπέλαση από κοινό θάλαμο και συμμετρικά ενός κεντρικού ανοιχτού κλιμακοστασίου. Η σύνθεση των αιθουσών με το κλιμακοστάσιο γίνεται με εξώστες – διαδρόμους που αποτελούν και τη λύση του προβλήματος της ηλιοπροστασίας. Η επικοινωνία του κεντρικού κτιρίου με τα παραρτήματα δεν αφήνεται ελεύθερη αλλά οργανώνεται μ' ένα πλέγμα από υπόστεγα. Γενικά υπάρχει πρόβλεψη στέγασης του κυκλοφοριακού συστήματος και ταυτόχρονα ένα ευχάριστο συναίσθημα συνεχούς εναλλαγής ημυπαίθριων και κλειστών χώρων. Τρία αίθρια συμβάλλουν στην ποικιλία των εντυπώσεων και οριοθετούν τους διαδρόμους – στέγαστρα της αυλής ... Το «γραμμικό» στέγαστρο στο δώμα τονίζει την διάσταση του κεντρικού τμήματος με την ηλιοπροστασία. Ακόμη το γραμμικό αυτό στέγαστρο έρχεται να κλείσει το περίγραμμα ενός δεύτερου επιπέδου που συμβάλλει στην πλαστική ολοκλήρωση του συνόλου με την αίσθηση του βάθους» (Πανουσάκης 1999: 30-32).

Σ' αυτό το σχολείο με την μοντέρνα αρχιτεκτονική έρχεται να διδάξει ο πρώτος δάσκαλος του σχολείου, ο Παναγής Δημητράτος. Είναι η περίοδος που τυπώνει ο ίδιος πολλά σχολικά βιβλία, δημιουργεί βιβλιοθήκη για την παραγωγή γνώσης και αλλάζει τον τρόπο διδασκαλίας, κάνοντας την μάθηση ενεργητική (Μπαλτάς 2014). Η φτώχεια, η έλλειψη κανόνων υγιεινής, η απουσία βιβλίων, η παιδική εργασία, η πειθαρχία, οι σωματικές τιμωρίες και η διαρκής εσωτερική μετανάστευση χαρακτηρίζουν την παιδική ηλικία αυτήν την περίοδο.¹⁴ Η παιδική εργασία, κύρια αυτή την περίοδο, μαζί με την ανάγκη για την καταπολέμηση των αρρωστιών συνεισφέρουν στον μαζικό αλφαριθμητισμό και στην υπερθεμάτιση της υπαίθριας διδασκαλίας. Το πρώτο υπαίθριο σχολείο, έργο κι αυτό του Νικόλαου Μητσάκη στο Πεδίο του Άρεως, σηματοδοτεί αυτή την μετάβαση από την κοινωνία στην τάξη του σχολείου και στον ανοιχτό πράσινο χώρο. Αυτά τα χαρακτηριστικά του σχολείου υπόκεινται σε μετασχηματισμό μέσα από τις σχέσεις παιδαγωγικής και αρχιτεκτονικής εκ νέου την περίοδο που διανύουμε. Η αποσχολοιοποίηση, η μετάβαση από το σχολείο στην κοινότητα, καθώς και η αρχιτεκτονική διασπορά της εκπαίδευσης σε χώρους δομημένους και μη, είναι η συνέχεια και ο μετασχηματισμός αυτής της κληρονομιάς του ενός και μοναδικού κτιρίου. Η υπαίθρια διδασκαλία ήταν έτσι κι αλλιώς στις προθέσεις των αρχιτεκτόνων του μεσοπολέμου και μέσα στις παιδαγωγικές στάσεις των εκπαιδευτικών. Η αναλογία

¹³ Για μια πιο εκτεταμένη αναφορά στο κείμενο του Νικολάου Μητσάκη δεξ Πανουσάκης (1999: 3-5).

¹⁴ Η αναπαράσταση της ζωής των παιδιών την δεκαετία του '30 δείχνει από τη μια τη μεγάλη φτώχεια της περιόδου, την απουσία βιβλίων ή την όρεξη για διάβασμα και από την άλλη την δυσκολία να μετακινηθούν και να φτάσουν στο σχολείο. Δες Καζαμιάς (1997: 472-501).

παρελθόντος και παρόντος προσφέρεται για παραγωγή ιστορικής συνείδησης. Οι παιδαγωγικοί πειραματισμοί του ελληνικού μεσοπολέμου δημιουργούν ένα πλαίσιο κίνησης, ελευθερίας και σχολικής ζωής. Αυτή η ιδέα του μεσοπολέμου λαμβάνει εκ νέου χώρα στην διάρκεια της ελληνικής κρίσης (2010-). Οι διαδρομές στην πόλη, οι δράσεις των παιδιών στο κέντρο της, η παρουσία των προσφυγόπουλων και οι εκπαιδευτικές δράσεις στις πλατείες ή το Αρχαιολογικό Μουσείο, όπως και η γενικότερη αποσχολοποίηση, είναι η προβληματική πέραν του ενός κτιρίου. Η συμβολική αποτύπωση της υπαίθριας διδασκαλίας με το έργο του Ζάφου Ξαγοράρη *Λοξή Τάξη* (2015) είναι ακόμα μια πτυχή αυτού του προβληματισμού για την μετάβαση από το σχολείο στην κοινότητα, όπως και το πρόσφατο, *Η Κόγχη* (2017).

Η μετάβαση στην κοινότητα με τις τεχνικές του Freinet

Αυτό που τίθεται εκ νέου είναι η παιδαγωγική διάσταση των κοινωνικών κινημάτων, των δημόσιων χώρων, των καταλήψεων, των θεσμών και των κοινωνικών πρακτικών, δημιουργώντας νησίδες, προσωρινές ζώνες, ροές, δίκτυα, νομαδικά υποκείμενα, οριζοντιότητες και υλικές μετασχηματιστικές πρακτικές της εκ νέου σχέσης του χρόνου με τους χώρους. Η μετάβαση από την τάξη στη κοινότητα στο 35^ο Δημοτικό Σχολείο αφορά τις σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται ανάμεσα στη διοίκηση και την ανταγωνιστική παιδαγωγική, την παραγωγή υποκειμενικότητας και την προτεραιότητα τελικά της παιδαγωγικής έναντι της διοίκησης. Για το σχολείο σημαίνει ένας νέος αρχιτεκτονικός σχεδιασμός μέσα/έξω από τα σύνορα τους ενός κτιρίου. Το Πολυτεχνείο, το Κέντρο Πρόληψης «Παλλάς – Αθηνά», η Μπλε Πολυκατοικία, το σπίτι του Ναπολέοντα Λαπαθιώτη, το Θέατρο Εξαρχείων, το Αρχαιολογικό Μουσείο, το Επιγραφικό Μουσείο ή το Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες, η πλατεία Εξαρχείων, ο Λόφος του Στρέφη, το Πάρκο Ναυαρίνου και το Πεδίο του Άρεως αποκτούν την επιτελεσματικότητα της γνώσης που συνδέει τον χώρο με τον χρόνο. Το γεγονός ότι οι διαδρομές των παιδιών γίνονται με τον Κώδικα Οδικής Κυκλοφορίας (ΚΟΚ), κάνοντας την αυλή του σχολείου πάρκο κυκλοφοριακής αγωγής με ποδήλατα, ή στις εξόδους με επισημάνεις και καταγραφές των εμποδίων που υπάρχουν για την πρόσβαση στους χώρους, είναι δείκτης της άμεσης πρόσληψης των παιδιών του δομημένου περιβάλλοντος στο οποίο μεγαλώνουν. Η παρέμβαση αφορούσε ακόμη και τις πόρτες (Λαντζούνη και Μπαλτάς 2014) ή ακόμη και την δυνατότητα με συμμετοχικό σχεδιασμό των παιδιών γι' αυτές τις αλλαγές στις διαδρομές τους που θα άλλαζαν τη σχέση τους με την πόλη (Σιάρκου 2015). Μ' αυτούς τους χώρους συσχετίστηκαν τα έντυπα των παιδιών, όπως η εφημερίδα και το αναγνωστικό *Οι φίλιες των παιδιών* (2008-2014), τα βιβλία *Τα παιδιά – πουλιά των Εξαρχείων* (2013) κι *Ένα μαγικό καπέλο στα Εξάρχεια* (2013), όπως και το εικαστικό άλμπουμ *Με χρώματα και φαντασία* (2014). Όλα δημιουργημένα με τις τεχνικές του Celestin Freinet (Καρανάση, Μολασιώτη, Μπαλτάς και Παντελιάδου 2014).

Επίσης μπορούμε να πούμε ότι μπορεί στον Freinet ο χώρος να οργανώνεται ενιαία, για να συνδυάζεται η διανοητική με την χειρωνακτική εργασία, ωστόσο αυτό δεν αποκλείει τη σχέση του σχολείου με άλλους χώρους. Ακριβώς γιατί το σημερινό δημόσιο σχολείο παρουσιάζει πολλές παραλλαγές, κι ενώ μιλάμε για μία κοινότητα οι κοινότητες είναι πολλές (Young 2013). Ενδεικτικά είναι τα προγράμματα (Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πολιτιστικών Θεμάτων) που υλοποιήθηκαν σ' αυτήν περίοδο για την επιτέλεση των σχέσεων χώρου/χρόνου και την αισθητοποίηση

της κοινότητας. Η αλλαγή της αντίληψης αφορά το ανοιχτό σχολείο προς τα μέσα και το ανοιχτό σχολείο προς τα έξω. Το ανοιχτό σχολείο προς τα έξω σηματοδοτείται μέσα από τις επιπτώσεις του θανάτου του Αλέξη Γρηγορόπουλου και την ανάδυση μη – βίαιων κινημάτων. Το άνοιγμα του σχολείου προς τα έξω σημαίνει άνοιγμα στους χώρους έξω από το σχολείο. Το τρίπτυχο είναι μέσα (τάξη) – έξω (αυλή) – πιο έξω (κοινότητα) και συσχετίζει την παιδαγωγική με την αρχιτεκτονική, εγκαινιάζοντας την υπαίθρια διδασκαλία. Το τυπογραφείο του Freinet εκφράστηκε μέσα από εργαστήρια γραφής και έγινε δημόσια σφαίρα με το σχολικό έντυπο *Οι Φιλίες των παιδιών* (2008-2013), καθώς και με τα βιβλία *Τα παιδιά – πουλιά των Εξαρχείων* (2013), *Ένα μαγικό καπέλο στα Εξάρχεια* (2013), το αναγνωστικό *Οι φίλιες των παιδιών* (2014) και την εικαστική δράση που έγινε άλμπουμ *Με χρώματα και φαντασία* (2014). Το τυπογραφείο, Τι Νέα;, η αλληλογραφία, η βιβλιοθήκη, η συνεργατική τάξη, ο σχολικός κήπος, το ‘Όχι πια αναγνωστικά’ και το συμβούλιο τάξης, όλες αυτές οι τεχνικές του Freinet, ήταν τα κύρια χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής και συσχετίστηκαν με τους χώρους. Η ανάδυση της υποκειμενικότητας των παιδιών έλαβε χώρα με τη διαδικασία μετάβασης από την εξαρτημένη παιδική ηλικία και την ασφάλεια στα δικαιώματα ελευθερίας (άρθρα 12-17) και την εμπέδωση της κοινότητας με την εύρεση των δημοσίων νοημάτων.

Αυτό που δημιουργεί την αίσθηση της κοινότητας –μαζί με τον τυπωμένο λόγο, τη δημόσια σφαίρα, την αλληλογραφία και την χρήση του α’ πληθυντικού ‘εμείς’– είναι η εκφορά της γνώμης των παιδιών, η κατάκτηση της πολιτιστικής ιδιαιτερότητας του χώρου που ζουν, η εμπέδωση των δικαιωμάτων τους και η πολιτική αγωγή με τη μορφή δράσης σε τοπικό επίπεδο (Hart 2011). Η δημιουργία ομάδων και οι φίλιες των παιδιών με τους συνομήλικους τους συμπληρώνουν επίσης την κατασκευή της έννοιας της κοινότητας (Hart 2011). Μια σειρά από ζητήματα, όπως αυτά της εκπροσώπησης των παιδιών από τους ενήλικους, της υπό-εκπροσώπησης της παιδικής ηλικίας, της φιλελεύθερης αντίληψης για την προστασία του παιδιού και της χειραγώγησής του από τους ενήλικους εμποδίζουν την κριτική σκέψη των παιδιών για το περιβάλλον τους και την αλλαγή του κόσμου. Μια ριζοσπαστική αρχιτεκτονική στη σχέση της με την παιδαγωγική, είναι αυτή που θα αντικαταστήσει τις αφηγήσεις των παιδιών για το σχολείο – φυλακή με το ανοιχτό σχολείο.¹⁵

Ο παιδαγωγικός πειραματισμός (2008-2014)

Η περίοδος του πειραματισμού αφορούσε το διάστημα μεταξύ του θανάτου του Αλέξη Γρηγορόπουλου (2008) και του Παύλου Φύσσα (2013), με κύριο χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής τη σχέση της με τα κοινωνικά κινήματα. Το ανοιχτό προς τα έξω σχολείο σημαίνει κάτι διαφορετικό, όταν η παράμετρος είναι ο *χώρος* με την σημασία της εξόδου. Γιατί είναι διαφορετική η σημασία του ανοιχτού *προς τα μέσα* και διαφορετική η σημασία του ανοιχτού *προς τα έξω* σχολείου. Το άνοιγμα του σχολείου προς τα έξω σημαίνει άνοιγμα στους χώρους έξω από το σχολείο. Το τρίπτυχο που εφαρμόζεται όλες τις σχολικές χρονιές είναι μέσα (τάξη) – έξω (αυλή) – πιο έξω (κοινότητα), μέσα από τα κατώφλια, τα όρια και τις μεταβάσεις. Το Κέντρο Πρόληψης της γειτονιάς και η εφαρμογή προγραμμάτων Αγωγής Υγείας για να κατακτηθεί η

¹⁵ Το αίτημα για ένα ανοιχτό σχολείο στην μεταπολίτευση διατυπώνεται στο 1^ο συνέδριο της Δ.Ο.Ε. (26 - 29/5/1983) με τις εισηγήσεις της Ιωάννας Παναγιωτοπούλου, της Κυριακής Τσουκαλά, της Ειρήνης Τάτση και του Γιώργου Πατσιλινάκου. Δες Ι. Παναγιωτοπούλου (1985) και Τσουκαλά (1985).

έννοια της κοινότητας, είναι απαραίτητα για να έχουμε το Σχολείο της Κοινότητας. Τα πρώτα προγράμματα υλοποιήθηκαν την περίοδο 2000-2008 και αφορούσαν τις καινοτόμες δράσεις (Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Πολιτιστικών Θεμάτων), όπως και το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Mentor Foundation του ΚΕΘΕΑ (2003/2006) και ακολούθησε το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας» (ΖΕΠ) την περίοδο 2011/2014.

Η παιδαγωγική της τάξης μας κάνει να δούμε την τάξη ως Σπήλαιο του Πλάτωνα. Η τάξη ως ενιαίος χώρος διαιρέθηκε σε τέσσερις χώρους και σε ομάδες ενδιαφερόντων των παιδιών, στον κύκλο με τις καρέκλες που μας περίμεναν για το συμβούλιο της τάξης (με μια περισσότερη για το καινούριο παιδί και μια για να δείξουμε ότι είμαστε χωρίς αρχηγό), το χαλί για την ανάγνωση των βιβλίων, τον μπερντέ για τον Καραγκιόζη, τον χώρο με τον Κώδικα Οδικής Κυκλοφορίας (ΚΟΚ), τον διαδραστικό πίνακα και την μουσική γωνιά. Βασική παιδαγωγική αρχή για το ξετύλιγμα των χώρων και της χρονικής εμπειρίας ήταν η ολομέλεια, το «ποιος κάνει τι» κάθε φορά, η ημερήσια διάταξη και το πλάνο εργασίας. Ο κύκλος μας ήταν γεμάτος χάρτες όπως στον *Ψύλλο* (1990) του Δημήτρη Σπύρου. Ο κύκλος μας ήταν πολιτικός και φιλοσοφικός, όπως και για την επίλυση συγκρούσεων, ήταν για τα προγράμματα Αγωγής Υγείας, *Τα φιλαράκια* (2011) της Μαρίας Ζαφειροπούλου, *Ο κήπος με τις 11 γάτες* (2000) του Κέντρου Πρόληψης ΚΕΘΕΑ ή το *Παραμύθι χωρίς σύνορα* (2010) από το Κέντρο Πρόληψης «Παλλάς – Αθηνά». Στον κύκλο μας κάναμε το Συμβούλιο τάξης, δουλεύαμε στο πάτωμα με χαρτί του μέτρου, παίζαμε στη σκοτεινή αίθουσα το παιχνίδι με τους φακούς και τις χώρες και τα πουλιά που ταξιδεύουν ή βάζαμε στο κέντρο τη γη και χορεύαμε το ποίημα του Γιάννη Ρίτσου *Αν όλα τα παιδιά της γης...* Ο Καραγκιόζης με τον μπερντέ του είναι μια βασική δραστηριότητα της τάξης για τους πολλαπλούς εγγραμματισμούς και ειδικότερα για την ιστορία της εικόνας. Από την Αλταμίρα και το Σπήλαιο του Πλάτωνα μέχρι την βυζαντινή αιογραφία, την εικονολατρεία και την εικονομαχία. Ο Καραγκιόζης είναι μέρος αυτής της διαδρομής με κύριο κινηματογραφικό έργο να μας συνοδεύει τον *Δραπέτη* (1992) του Λευτέρη Ξανθόπουλου, προκειμένου να αναδειχθεί η αντίθεσή του Καραγκιόζη με τον κινηματογράφο. Στόχος ήταν η προβληματοποίηση της αναπαράστασης της γειτονιάς, πως βλέπουμε και πως βλέπομαστε. Η εναλλαγή φως/σκοτάδι αφορούσε τελικά την μετάβαση στο φως, την έξοδό μας στην κοινότητα. Ο Κώδικας Οδικής Κυκλοφορίας (ΚΟΚ), με την δημιουργία ενός πάρκου Κυκλοφοριακής Αγωγής στο σχολείο με ποδήλατα ή το παιχνίδι με τα σχοινιά – δρόμους για να κατακτηθεί το ‘μέσα’/ ‘έξω’, τα μαθήματα γεωγραφίας, τα παραδοσιακά παιχνίδια, τα φυτέματα και η μεταφορά τους στο σχολικό κήπο ή η υπαίθρια διδασκαλία στο κυπαρίσσι του σχολείου, είναι το άλλο όνομα της παιδαγωγικής της αυλής. Οι πιλοτικές έξοδοι επίσης ήταν απαραίτητες ακριβώς για να αναδειχθούν οι δυσκολίες στις διαδρομές αλλά και τα παιδιά να αισθανθούν συγχρόνως ασφάλεια, ελευθερία και (περισσότερο και με κίνηση) χώρο. Οι πόρτες είναι ακόμη ένας χώρος για την αποσαφήνιση του ‘μέσα’ και του ‘έξω’ και για τις αναπαραστάσεις του ‘έξω’ από τα παιδιά. Όπως μας λέει και ο Foucault, η υποκειμενικότητα είναι ένας διάλογος του ‘μέσα’ με το ‘έξω’ (Deleuze 2006).

Ας δούμε μερικούς χώρους στις σχέσεις τους με τον χρόνο, έτσι όπως αποτυπώνεται κυρίως στην λογοτεχνία. Το Πολυτεχνείο με το βιβλίο της Ζωρζ Σαρή *Τα γενέθλια* (Κέδρος, 1977), το κτίριο της οδού Μπουμπουλίνας με το βιβλίο του Κωστή Γιούργου *Η ταρατάσα της Μπουμπουλίνας, Καταστολή και βασανιστήρια στην Ελλάδα του '67-'69* (2009), η *Ροζαλία* και η Μπλε Πολυκατοικία με το βιβλίο της Λότης Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου *Ο καιρός της σοκολάτας* (2007), το Επιγραφικό Μουσείο με την

Μαραλά (2012) της Χριστίνας Φραγκεσκάκη, όπως και Αρχαιολογικό Μουσείο με το βιβλίο του Χρήστου Μπουλώτη *Το άγαλμα του κρύωνε* (2002), είναι χωροχρονικές μορφές επιτέλεσης της ιστορίας και του δημόσιου νοήματος. Οι διαδρομές αφορούσαν τις κοντινές μετακινήσεις στη γειτονιά των Εξαρχείων και τη σύνδεση της χωρικής με την χρονική εμπειρία. Η πλατεία Κάνιγγος και το κτίριο της ΕΣΠΟ συνδέθηκε με τον *Μεγάλο Περίπατο του Πέτρου* (2010) της Άλκης Ζέη, το Πεδίο του Άρεως με τον πόλεμο και την ειρήνη, τα πουλιά ή τα φυτολόγια, ο Λόφος του Στρέφη με το βιβλίο της Λότης Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου *Ο λόφος με τα τέρατα* (2002) και το Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες με την Χριστίνα Φραγκεσκάκη και το βιβλίο της *Η Ορτανσία φυλάει τα μυστικά* (2011).

Οι διαδρομές στα Εξάρχεια, η επαφή με τους αρχιτέκτονες, ο Κώδικας Οδικής Κυκλοφορίας, η ενότητα στη χωρική και την χρονική εμπειρία, η γραφή κειμένων μετά από τις συλλογικές δράσεις, ο λειτουργικός αλφαριθμητισμός στη γραφή και οι πολλοί σημαντικοί άλλοι [others], με τους οποίους συνεργαστήκαμε, συντέλεσαν στην αισθητοποίηση του σχολείου της κοινότητας. Η εμπλοκή των παιδιών, η ρευστότητα, τα περάσματα, τα κατώφλια, οι πόρτες το παιχνίδι, η κίνηση που επιτελεί τις σχέσεις χώρου και χρόνου, η πολυφωνία και η ροή είναι η συνάντηση της αρχιτεκτονικής με την παιδαγωγική (Τσουκαλά 2014).

Ο χώρος και ο χρόνος στις πολιτισμικές πρακτικές

Ο χώρος στα κατώφλια του σηματοδοτεί τα όρια του μέσα/έξω. Κι αν θέλουμε την αλλαγή του κοινωνικού σχηματισμού αυτό σημαίνει ότι θέλουμε και τις αλλαγές στην αντίληψη του χώρου. Πριν φτάσουμε να μιλάμε για το σχολείο της κοινότητας, συσχετίζουμε τους δρόμους με τους δομημένους και μη χώρους με βάση τις διαδρομές των παιδιών. Ο δρόμος είναι η υλική συνθήκη μετάβασης στην κοινότητα, είναι οι κοινωνικοί αγώνες της πόλης. (Σταυρίδης 2010β). Στον δρόμο αισθητικοποιείται η σχέση αρχιτεκτονικής και παιδαγωγικής. Έτσι έχουμε τον συμμετοχικό σχεδιασμό των παιδιών και οι διαδρομές σχεδιάζονται από τις δικές τους αναδυόμενες υποκειμενικότητες και τελικά συνδέονται με την λογική των δικτύων (πάρκο, πλατεία, φορείς πολιτειότητας, υγείας και πολιτισμού, μνημειώδη κτίρια, μουσείο). Ο δρόμος είναι η συνθήκη αναδιανομής της έμφυλης διάστασης των σχέσεων δημόσιου και ιδιωτικού, μια νέα συνθήκη δημοσιότητας και παραγωγής δημόσιων νοημάτων από τα παιδιά. Η μετατροπή των παιδιών από αόρατα σε ορατά και η δυνατότητα εκ νέου να αναπαρασταθούν οι επυλίδες της πόλης, είναι οι μορφές αντιπαλότητας των δημόσιων νοημάτων για τους χώρους, οι οποίοι βρίσκονται ανάμεσα στη χρήση και την ιδιοκτησία, την βεβήλωση και την εκ νέου ιερότητα. Το όνομα του σχολείου της κοινότητας είναι μια ετεροτοπία, ένας διαφορετικός χώρος μέσα στους χώρους, ένα *πέρασμα προς* κι όχι ένας δεδομένος τόπος, ο οποίος παράγεται από την κριτική και την θεσμική παιδαγωγική και (ανά)παράγει με τη σειρά του υποκειμενοποιήσεις, αντιστάσεις, πολιτειότητα, δημόσια σφαίρα και δημόσιο νόημα Αυτό που προηγείται του σχολείου της κοινότητας είναι η αποσχολοποίηση [deschooling], η υλική δυνατότητα της μετατροπής της συνθήκης του μοναδικού κτιρίου και της αναπαράστασής του ως σχολείου, σε πολλούς διάσπαρτους χώρους μιας μετανεωτερικής συνθήκης, ταιριαστής με την ελληνική κρίση. Όπως γράφει και ο Σταυρίδης για την περίοδο που ακολούθησε τον Δεκέμβρη του 2008, «μπορούμε να θεωρήσουμε τις ετεροτοπίες όχι τόπους της ετερότητας αλλά περάσματα προς την

ετερότητα» (Σταυρίδης 2010: 223). Αλλά αυτό σημαίνει να βγούμε έξω από το σχολείο και να εργαστούμε πάνω στο τρίπτυχο τάξη – αυλή – κοινότητα.

Ο χρόνος είναι μια ακόμη διάσταση στη προβληματική μας. Η έννοια της καθημερινότητας [everydaylife] είναι αυτή που μας απασχολεί στην προβληματική μας. Μια καθημερινότητα που συνοδεύεται από διαπιστώσεις της ρουτίνας που παράγεται στην εκπαιδευτική διαδικασία των νεωτερικών κοινωνιών. Με μια έννοια ο χρόνος ως έξοδος από την ρουτίνα με φουκωικούς όρους, είναι η επέλαση του Διαφωτισμού. Η ένταση μεταξύ παιδικής ηλικίας και ωριμότητας/υποκειμενικότητας όπου το ριζοσπαστικό στοιχείο είναι το αμετάβατο στην ενηλικίωση, με τα ατελείωτα καθημερινά χαρακτηριστικά ενός ανολοκλήρωτου διαφωτισμού που με τους αγώνες μας γεμίζουμε το περιεχόμενό του, είναι η ανάγνωση του Kant από τον Foucault. Ο χρόνος εντάσσεται σ' αυτή την διαδικασία επαφής της υποκειμενικότητας με το ιστορικό, κάνοντας αίτημα του λόγου την δυνατότητά του να γίνει ιστορικός. Η ιστορία, ενώ στον ιστορικισμό είναι ταυτισμένη με το παρελθόν, στον Benjamin είναι ανάδυση του παρελθόντος με την έννοια της λύτρωσης των γενεών αυτών που ο λόγος τους έμεινε ανιστόρητος. Αυτό το παρελθόν όποτε ξεπηδάει στο παρόν ζητά με επείγοντα τρόπο την επαναστατική λύτρωση των ανθρώπων. Η ιστορία είναι αυτή που μετατρέπει το συναίσθημα της ρουτίνας, της πλήξης και του άγχους, όλα αυτά τα συναισθήματα της καθημερινότητας, σε ιστορικό πρόσταγμα που παράγει νόημα για την αλλαγή του κόσμου. Η επιστημολογική διαμάχη είναι ανάμεσα στο μοντέλο των φυσικών επιστημών και τις επιστήμες του ανθρώπου.

Ο χρόνος στη ριζοσπαστική εκδοχή του, σύμφωνα με τον Roberts (2003), είναι η ένωση της θεωρίας με την πράξη. Συμπληρωματική προβληματική είναι και η «χωροποίηση» του χρόνου, έτσι όπως ο Walter Benjamin σκέφτηκε την νεωτερικότητα, μια προβληματική που φτάνει στον σημερινό μεταμοντερνισμό της προτεραιότητας του χώρου [spatial] έναντι του χρόνου [temporal] (Sontag 2011). Ο χρόνος και η δυτική εκδοχή του ως καθημερινότητα με ό,τι συναισθήματα προϋποθέτει, είναι η συμπληρωματική εκδοχή του χώρου, μια και η διάσπαση του χώρου και του χρόνου δομείται συγχρόνως με τις κινήσεις εδαφικοποίησης και την παραγωγή του νομαδικού υποκειμένου (Day 2008). Έτσι είμαστε αντιμέτωποι είτε να είμαστε εκτεθειμένοι στο χώρο, όπως σε ένα τόπο εξορίας χωρίς νοήματα, είτε να βρούμε νοημάτων αλλά χωρίς τη δυνατότητα αυτή τη χρονική εμπειρία να την αισθανθούμε στο χώρο που την αντιπροσωπεύει. Έτσι το πρόγραμμα μετάβασης αποβλέπει να επιτελέσει την χρονική εμπειρία του λόγου στο χώρο που υπήρχαν αντιστοιχίες και μ' αυτό τον τρόπο να άρει την αρχική αλλοτριότητα των αντικειμένων που περιβάλλουν τα παιδιά και για τα οποία δεν είχαν αίσθηση ταυτότητας και ιστορικότητας. Αυτή η μετάβαση από το σχολείο στη κοινότητα μπορεί να γίνει μια κατασκευή μετάβασης από την παιδική ηλικία στην υποκειμενικότητα και μια εγγραφή στη δημόσια σφαίρα, η οποία συσχετίζει τη δράση με τη γραφή, τον αλφαριθμητισμό με τα συναισθήματα, τη δημοσιογραφία με την κριτική και το δικαίωμα γνώμης και τα κείμενα διαμαρτυρίας με τις συλλογικές δράσεις.

Σ' αυτή τη χωρική και χρονική εμπειρία είμαστε αντιμέτωποι με τις πολιτισμικές κατασκευές του 'βρώμικου' και του 'καθαρού', αντανάκλασεις της επιζητούμενης τάξης αλλά και συγχρόνως μορφές ενός πολέμου για την αλλαγή της πόλης. Αυτό που βλέπουν τα παιδιά μέσα από προειλημμένες κατηγορίες και σχήματα είναι αναξιοπαθούντες άνθρωποι, ελλείψεις σε ακέραιες εικόνες που έχουν ως αναπαράσταση και αντιπαραγωγικές εμπειρίες κοινωνικότητας και συνεύρεσης των ανθρώπων. Να πως ο Bauman διατυπώνει το πρόβλημα: «*Η επιδίωξη της καθαρότητας στη νεωτερικότητα εκφραζόταν καθημερινά με τιμωρητικές ενέργειες ενάντια σε επικίνδυνες ομάδες*

ανθρώπων. Η επιδίωξη της καθαρότητας στη μετανεωτεरिकότητα εκφράζεται καθημερινά με τιμωρητικές ενέργειες ενάντια σε κατοίκους κακόφημων δρόμων και αστικών δρόμων με απαγορευμένη κυκλοφορία, καθώς και ενάντια σε πλάνητες και χασομέρηδες. Και στις δυο περιπτώσεις η «ακαθαρσία» που πάνω της εστιάζεται η τιμωρητική ενέργεια είναι η ακρότητα εκείνης της μορφής που υπό κανονικές συνθήκες προβάλλεται ως καθαρή, το τέντωμα δηλαδή στα άκρα αυτού που θα έπρεπε να παραμείνει σε κάποια όρια αλλά που δεν τα κατάφερε. Με άλλα λόγια είναι το απόρριμμα, η μετάλλαξη ενός προϊόντος, η οποία το κάνει να κρίνεται ακατάλληλο κατά τον έλεγχο» (Bauman 2002: 43).

Αυτό συμβαίνει μαζί με την παρουσία της αστυνομίας, η οποία για τον Ranciere είναι η σύγχρονη συνέχιση της πολιτικής. Το σχολείο της κοινότητας μ' αυτήν την έννοια είναι μέρος της αναπαράστασης και συγχρόνως εργάζεται για νέες μορφές αναπαραστικότητας. Ο μεταμοντέρνος σχεδιασμός του χώρου είναι η αλλαγή σ' αυτήν την αναπαράσταση, όταν τα παιδιά βεβηλώσουν τον χώρο. Γιατί τα παιδιά κατηγορούνται σχεδόν για τα ίδια θέματα που κατηγορούνται κι αυτοί οι άνθρωποι που τους ζητείται να απομακρυνθούν. Η επιτέλεση των σχέσεων του χώρου και του χρόνου δίνει δυνατότητες να έχουμε το παρόν ως ιστορία, φαντασία και συλλογική δράση. Η βεβήλωση του κόσμου από τα παιδιά είναι η επιζητούμενη ετεροτοπία, όπως την ορίζει ο Agamben: παράγοντας διαρκώς το βέβηλο από το ιερό. Οι χώροι των παιδιών (παιδικές χαρές, παιδότοποι, σχολεία, δρόμοι, πεζόδρομοι) είναι αυτές οι βεβηλώσεις. Αυτό θα μπορούσε να είναι το «όχι ακόμα»¹⁶ της ουτοπίας και της ελπίδας του Bloch, της μελλοντικής κατοικίας αυτών των σκέψεων που είναι μεταξύ της εμπειρίας και της δυνατότητάς τους να βρουν έδαφος. Αυτές οι νέες μορφές αναπαράστασης είναι μια εικονοκλασία των τωρινών εικόνων καθώς το αίτημα της λύτρωσης είναι η παρουσία του αλύτρωτου μέσω των φωνών που αδικήθηκαν, παρελθόντος στο παρόν.

Ένα μανιφέστο για το παρόν

Η μετάβαση από το σχολείο στην κοινότητα μπορεί να γίνει μια κατασκευή μετάβασης από την παιδική ηλικία στην υποκειμενικότητα και μια εγγραφή της συλλογικής δράσης στη δημόσια σφαίρα που συσχετίζει τη δράση με τη γραφή, τον αλφαριθμητισμό με τα συναισθήματα και τη δημοσιογραφία με τα κείμενα διαμαρτυρίας και την τέχνη με την πρόληψη (Μπαλτάς 2011). Ο ρόλος του τυπογραφείου του Celestin Freinet συσχετίζεται με την εύρεση της κοινότητας, όπως συνέβη με τη γραφή και την εθνική ομογενοποίηση. Η δυνατότητα να μιλήσουμε για κοινότητα (ή κοινότητες) μέσα στην κυρίαρχη εκδοχή του κοινωνικού – δημοκρατικού – καπιταλιστικού παραδείγματος είναι μια αντιπαράθεση με τον φιλελευθερισμό. Η κοινότητα του Freinet είναι με το Συμβούλιο τάξης, την δημόσια σφαίρα και την άμεση δημοκρατία (Παγώνη 2007). Αυτό που δημιουργεί την αίσθηση της κοινότητας είναι ο τυπωμένος λόγος, η εκφορά της γνώμης των παιδιών, η κατάκτηση της πολιτιστικής ιδιαιτερότητας του χώρου που ζουν, η εμπέδωση των δικαιωμάτων τους και η πολιτική αγωγή με τη μορφή συλλογικής δράσης σε τοπικό επίπεδο (Hart 2011). Η δημιουργία ομάδων και οι σχέσεις των παιδιών με τους συνομήλικους τους συμπληρώνουν επίσης την κατασκευή της έννοιας της κοινότητας (Hart 2011). Μια σειρά από ζητήματα, όπως αυτά της εκπροσώπησης των παιδιών από τους ενήλικες ή της υπο-εκπροσώπησης της παιδικής ηλικίας λόγω της φιλελεύθερης αντίληψης για την προστασία του παιδιού και

¹⁶ Για περισσότερα δεξ Μπλοχ (1995: 92-94).

της χειραγώγησής του από τους ενήλικες, εμποδίζουν την κριτική σκέψη των παιδιών για το περιβάλλον τους και την αλλαγή του κόσμου.

Στην προβληματική μας αντίθετα η μετάβαση από την παιδική ηλικία στην υποκειμενικότητα συνδυάζει τα δικαιώματα της ελευθερίας (άρθρα 12-17) με αυτά της ασφάλειας και το σχολείο της κοινότητας με τα άγραφα δικαιώματα του χώρου. Η παιδική ηλικία έτσι γίνεται μια αναδυόμενη υποκειμενικότητα με συλλογικές δράσεις και νομαδικό χαρακτήρα στην πόλη. Η *Λοξή Τάξη* (2015) του Ζάφου Ξαγοράρη στο Πεδίο του Άρεως είναι αυτή η ανανέωση της υπαίθριας διδασκαλίας και της εκπαίδευσης σε καθεστώς έκτακτης ανάγκης, όπως είναι η εκπαίδευση τώρα με τις προσφυγικές ροές. Οι Συνελεύσεις (2016) με την Τζένη Μαρκέτου έδωσαν μια νέα εκκίνηση για τον στοχασμό γύρω από την αποσχολοποίηση. Η κοινότητα, το τελευταίο όνομα της μνήμης που παίρνει το όνομά της από την συνέλευση [assembly]. Ας δούμε όμως κι άλλα σχήματα/εργαλεία για την εκπαίδευση, μέσα από έναν ριζοσπαστικό προσανατολισμό της σκέψης και του συναισθήματος του ανήκειν: Ολομέλεια – ομάδες – ολομέλεια, κάθετη/οριζόντια επικοινωνία, διαίρεση της τάξης, μέσα/έξω στις πόρτες, τάξη – αυλή – κοινότητα, συμβούλιο της τάξης/κύκλος, σχολείο/νήσος από δομημένους κι ελεύθερους χώρους, κίνηση ροή/τομή, διαδρομές (νομάδες), «γίνεσθαι – μειοψηφία» (πουλί, ταχυδρόμος, ποιητής, φιλόσοφος, κάμερα, ποδηλάτης, δημοσιογράφος, γυναίκα, αρχιτέκτονας, οικολόγος, πολίτης, ζώο, δέντρο, άλλος), μη έννοια/τέχνη, παρουσία/απουσία (παιχνίδι), όρια/σύνορα (διαπραγμάτευση), υπαίθρια διδασκαλία, χειρονομίες, συναίσθημα/νους (τάξη) – σώμα (αυλή), υποκείμενο (εμείς), επιτέλεση χώρου/χρόνου, κίνηση/αφή, εικόνα/πραγματικότητα, μακριά/κοντά, ναρκισσισμός/έλλειψη. Αυτά τα σχήματα είναι διατάξεις των σχέσεων εξουσίας/γνώσης και παράγουν δυνατές μορφές υποκειμενικότητας. Και η κίνηση είναι ίδιον του μοντερνισμού. Κι αυτή παράγει τη νέα αρχιτεκτονική, αυτή που μας κάνει να αντιλαμβανόμαστε το χώρο ως χωρογραφία.¹⁷

Η παιδαγωγική του Celestin Freinet, ακριβώς γιατί εστιάζει στο υποκείμενο, (συν)εργάζεται για την δυνατότητα να το έχουμε μέσα από τις τεχνικές (Φρενέ 1977). Αυτά τα σχήματα/τεχνικές είναι επίσης και οι δυνατές προτάσεις να σκεφτούμε/αισθανθούμε πώς να δημιουργούμε τόπους ισότητας στις κοινωνίες της ανισότητας. Το σχολείο ως θεσμός *εν δυνάμει* ισότητας, είναι ανάμεσα στο κεφάλαιο/κράτος. Τα κοινωνικά κινήματα, το συνεταιριστικό ιδεώδες, η αποσχολοποίηση [deschooling], η σχέση κεφάλαιο/εργασία, η ιδιότητα του πολίτη [citizenship], η κατασκευή της παιδικής ηλικίας, οι νέες γονεϊκότητες και οι τόποι συνύπαρξης (πόλεις, απαρτχάιντ, γκέτο, γειτονιά, στρατόπεδο συγκέντρωσης, μητροπόλεις, ψηφιακές κοινότητες, εξευγενισμένοι τόποι, εκπαίδευση κατ' οίκον, (αυτό)εξορίες, φυλακές, νοσοκομεία, ετεροτοπίες) είναι τα περιβάλλοντα του θεσμού/σχολείου. Για να μπορούμε να θέσουμε τα ερωτήματα για το τι να κάνουμε συμμετέχοντας, παρατηρώντας, κινούμενοι και δουλεύοντας. Κάνουμε τον θεσμό τόπο/έδαφος από θεσμίσεις άμεσης δημοκρατίας. Το τρίπτυχο τάξη – αυλή – κοινότητα είναι χωρο-χρονική ροή της κίνησης/αφής. Το (ν)ομαδικό υποκείμενο είναι στο δρόμο. Ο χώρος και ο χρόνος είναι το μέσα/έξω της υποκειμενικότητας δια του άλλου που βλέπεται.

Ας δούμε μερικά υλικά για τα σύνορα που θα διαβούμε: φορητό τυπογραφείο, αφίσες, σπόροι, χαρτιά, στυλό, καρμπόν, τροχήλατες βιβλιοθήκες, μανταλάκια, σχοινιά,

¹⁷ Η Κυριακή Τσουκαλά αποκαλεί την εμπλοκή του παιδιού στο χώρο, με βάση την παιδαγωγική του Freinet για την ανάληψη μεγαλύτερης ευθύνης από τα παιδιά, ως στρατηγική χωρική δραστηριότητα σε αντίθεση με την παθητική χωρική δραστηριότητα, με στόχο το βίωμα και την συγκίνηση από τα παιδιά. Δες Τσουκαλά (2014: 40-41).

φωτοτυπίες, χάρτες, ποδήλατα, επιτραπέζια παιχνίδια, νουντούκα, μπογιές, φιγούρες του Καραγκιόζη, πινακίδες Κώδικα Οδικής Κυκλοφορίας (ΚΟΚ), ταινίες για άσπρες γραμμές στο δρόμο, πανό, μπάλες και μουσικά τρίγωνα. Οι βεβηλώσεις των παιδιών, αυτό το ανόητο/χωρίς αναπαράσταση της πράξης, είναι το αίτημα. Η μετάβαση από την παιδική ηλικία στην υποκειμενικότητα είναι μια έννοια μεταξύ αγαθού [good] και δικαιώματος [right] όπως την ξέρουμε. Καμιά γενίκευση δεν μπορεί να λάβει χώρα όσο τα σύνορα/όρια παράγουν ανισότητες, εμπορεύματα, συσσώρευση και (παιδική) εκμετάλλευση. Η γενίκευση επιζητά την άρση των ανισοτήτων. Διαμαρτύρομαι λοιπόν για τις ανισότητες και καθιστώ εκ νέου διαβαίνοντας τους δρόμους και τις πλατείες σημαίνει παράγω κενά σημαίνοντα και νοήματα που είναι έτοιμα να καταλάβουν με την πρώτη ευκαιρία το κενό. Κι αυτό επιστημολογικά προϋποθέτει τη σχέση γνώσης / συναίσθηματος / σώματος και να είμαι ανοιχτός στον κόσμο, φαινομενολογικά σκεπτόμενος.

Βιβλιογραφία

- Agamben, G. (2007). *Η κοινότητα που έρχεται*. Αθήνα: Ίνδικτος.
- Cutting, G. (2006). *Φουκώ*. Αθήνα: Εκδόσεις «Το Βήμα», Ελληνικά Γράμματα.
- Day, J. F. R. (2008). *Το τέλος της ηγεμονίας. Αναρχικές τάσεις στα Νεότατα Κοινωνικά Κινήματα*. Αθήνα: Ελευθεριακή Κουλτούρα.
- Freire, P. (2009). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Hart, A. R. (2011). *Τα παιδιά συμμετέχουν. Θεωρία και πρακτική της εμπλοκής παιδιών στην ανάπτυξη της κοινότητας και τη φροντίδα του περιβάλλοντος*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Harvey, D. (2011). Το δικαίωμα στη πόλη. Στο *Κομπρεσέρ* 1: 8-22.
- Lefebvre, H. (1977). *Δικαίωμα στη πόλη, Χώρος και πολιτική*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Le Corbusier (1987). *Κείμενα για την Ελλάδα. Φωτογραφίες και σχέδια*. Αθήνα: Άγρα.
- Renaut, Al. (2007). *Το τέλος της αυθεντίας*. Αθήνα: Πόλις.
- Roberts, J. (2003). *Σχετικά με τη φιλοσοφία της καθημερινής ζωής*. Αθήνα: Futura.
- Sontag, S. (2011). Υπό τον αστερισμό του Κρόνου: για τον Βάλτερ Μπένγιαμιν. Στο *Σημειώσεις* 73: 25-28.
- Young, M. Ir. (2013). Η ζωή στην πόλη και η διαφορά. Στο *Σημειώσεις* 77: 7-35.
- Ανδριάκαινα, Ελ. (2005). *Παίζοντας με τα όρια, θεραπευτικές κοινότητες και χρήστες ναρκωτικών*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Δουζίνιας, Κ. (2011). *Αντίσταση και Φιλοσοφία στην κρίση. Πολιτική, ηθική και Στάση Σύνταγμα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Καζαμιάς, Δ. (1997). *Στα φτωχά χρόνια της δεκαετίας του '30*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Καλαμαράς, Π. (2009). Μορφές εδαφικής επανοικειοποίησης στον μητροπολιτικό ιστό. Στο *Χουλγκανιζατέρ*, 1 (iv): 26-30.
- Καρανάση, Α., Μολασιώτη, Έλ., Μπαλτάς, Χ. και Παντελιάδου, Ελ. (2014). Το σχολείο της κοινότητας. Το παράδειγμα του 35^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αθηνών. Στο *Νέος Παιδαγωγός(πρακτικά)*, 3-4/5/2014: 2154-2159.
- Λαντζούνη, Ευ. και Μπαλτάς, Χ. (2014). Ο ρόλος του ενδιάμεσου χώρου στην αρχιτεκτονική σχολικών κτιρίων. Το παράδειγμα του 35^{ου} Δημοτικού Σχολείου. Στο *Νέος Παιδαγωγός (πρακτικά)*, 3-4/5/2014: 1483-1490.
- Λέφας, Χρ. (1942). *Ιστορία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Λεφέβρ, Αν. (1990). *Μηδενισμός και αμφισβήτηση*. Αθήνα: Ύψιλον.

- Μοντγκόμερ, Π. (1998). Εκπαίδευση στο σπίτι – ένα πολυπρόσωπο φαινόμενο. Στο *Νησί της Αλφαβήτου* 4: 21-30.
- Μπαλτάς, Μπ. (2007). Η παράλληλη κοινωνία: μια ουτοπική πρακτική. Στο *Στίγμα* 23: 78-85.
- Μπαλτάς, Χ. (2010). Η λογική των δικτύων στην εκπαίδευση: πολιτειότητα, δημόσια σφαίρα, καθημερινότητα και μετασχηματισμός του καθημερινού. Στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 162: 21-37.
- Μπαλτάς, Χ. (2011). Εγγραμματισμός, πολιτειότητα και δημόσια σφαίρα: το παράδειγμα του σχολικού εντύπου «Οι φιλίες των παιδιών» (2008-2011). Στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 165: 27-55.
- Μπαλτάς, Χ. (2012). Διοίκηση και Ανταγωνιστική Παιδαγωγική: σχέσεις εξουσίας στο 35ο Δημοτικό Σχολείο (2001-2010). Στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 168: 51-77.
- Μπαλτάς, Χ. (επιμ.) (2014). *Οι φιλίες των παιδιών, αναγνωστικό δ' και ε' δημοτικού*. Κείμενα Π. Δημητράτος. Εικονογράφηση Ε. Παντελιάδου. Επίμετρο Γ. Κόρτσακ. Αθήνα: Σκασιαρχείο. Διαθέσιμο στο: www.skasiarxeio.wordpress.com.
- Μπαλτάς, Χ. (2015). Από την τάξη στην αυλή και στην κοινότητα. Στο *Παιδεία και Κοινωνία* 96: 5-6.
- Μπλοχ, Έ. (1995). Η αρχή της ελπίδας: τρία αποσπάσματα. Στο *Ουτοπία* 17: 92-94.
- Παγώνη, Μ. (επιμ.) (2007). *Celestin Freinet*. Στο *Σύγχρονα Θέματα* 99. Αθήνα: Νήσος.
- Πάλλιου, Χρ. και Παπασταύρου, Ερ. (2011). Συλλογικές πρακτικές και δημόσιος χώρος. Η περίπτωση του Δεκέμβρη. Στο *Κριτική Επιστήμη και Εκπαίδευση* 11: 13-30.
- Παναγιωτοπούλου, Ι. (1985). Το σύγχρονο διδακτήριο – Νέες τάσεις στη διαμόρφωση του Δημοτικού Σχολείου. Στο *Δημοκρατική Παιδεία* (ΔΟΕ). 1^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο (Δ.Ο.Ε), 26-29/5/1983, σ. 172-184. Αθήνα: Δ.Ο.Ε.
- Πανουσάκης Χρ. (1999). *Νικόλαος Μητσάκης: 1899 – 1941*. Αθήνα: Μουσείο Μπενάκη Κέντρο Τεκμηρίωσης Νεοελληνικής Αρχιτεκτονικής.
- Παπαμαύρος, Μ. (1952). *Διδακτικές αρχές του σχολείου εργασίας, Είκοσι τέσσερα γράμματα στον Έλληνα δάσκαλο*. Αθήνα: Δημ. Δημητράκου.
- Σιάρκου, Θ. (2015). *Προσεγγίσεις του ρόλου του παιδιού στον αστικό σχεδιασμό*. Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Σταυρίδης, Στ. (2010). *Μετέωροι χώροι της ετερότητας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Σταυρίδης, Στ. (2010β). Οι δρόμοι της μεγαλόπολης ως αμφισβητούμενοι χώροι. Στο Κ. Γιαννακόπουλος και Γ. Γιαννιτώτης (επιμ.), *Αμφισβητούμενοι χώροι στην πόλη*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Τσουκαλά, Κ. (1985). Διδακτήριο Προσχολικής Αγωγής. Στο *Δημοκρατική Παιδεία* (ΔΟΕ). 1^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο (Δ.Ο.Ε) 26-29/5/1983, σ. 190-197. Αθήνα: Δ.Ο.Ε.
- Τσουκαλά, Κ. (2006). *Παιδική αστική Εντοπία, Αρχιτεκτονική και νοητικές αναπαραστάσεις του χώρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Τσουκαλά, Κ. (2010). *Τάσεις στη σχολική Αρχιτεκτονική. Από την παιδοκεντρική λειτουργικότητα στη μεταμοντέρνα προσέγγιση*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Τσουκαλά, Κ. (2014). *Ροϊκές Χωρογραφίες και εκπαιδευτικές αναστοχαστικές αντιστίξεις*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Φρενέ, Σ. (1977). *Το σχολείο του λαού*. Αθήνα: Οδυσσέας.