

Γιάννης Πεχτελίδης*

Κοινά και εκπαιδευτικός ανασχηματισμός

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο κείμενο αυτό επιχειρείται η εισαγωγή του αναδυόμενου παραδείγματος των «κοινών» ως εναλλακτικό αξιακό σύστημα και σύστημα δράσης στο πεδίο της εκπαίδευσης, προκειμένου να συζητηθούν κριτικά οι δυνατότητες ανασχηματισμού της θεσμικής τυπικής εκπαίδευσης, τόσο στο επίπεδο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας όσο και στο επίπεδο της διακυβέρνησης της καθημερινής λειτουργίας της, με γνώμονα τις αξίες της ισότητας, της αυτονομίας, της κοινότητας, της συμμετοχής, της συνεργασίας και του διαμοιρασμού. Στο επίκεντρο της συζήτησης είναι η κοινοποίηση ως μια εναλλακτική εκπαιδευτική και μικρο-πολιτική διαδικασία, που αναπτύσσεται στις ρωγμές του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος δημιουργώντας πρακτικές που αμφισβητούν τον κυρίαρχο λόγο για την εκπαίδευση και την κοινωνία. Επιπλέον, διερευνώνται κριτικά οι ομοιότητες και οι διαφορές της εκπαίδευσης των κοινών από άλλες εναλλακτικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτικά κοινά, εκπαίδευση, κοινοποίηση, παιδική ηλικία, εναλλακτικοί εκπαιδευτικοί λόγοι

* Αναπληρωτής Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, pechtelidis@uth.gr

Yannis Pechtelidis*

Commons and refiguration of education

ABSTRACT

This text introduces the emerging paradigm of the 'commons' as an alternative value and action system in the field of formal education. The main aim is to critically discuss the possibilities of refiguring the institutional formal education, both at the level of educational activity and governing or administration, following the values of equality, autonomy, community, participation, cooperation and sharing. At the heart of the study lies the 'commoning' process as an alternative educational and micro-political process that emerges in the cracks of the formal education system by creating practices that challenge the dominant discourse for education and society. Also, the similarities and differences of educational commons from other alternative educational narratives are critically investigated.

Keywords: educational commons, education, commoning, childhood, alternative educational discourses

*Associate Professor of Sociology of Education, Department of Early Childhood Education, University of Thessaly.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση είναι ένας θεσμός με κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση των κοινωνιών, στον οποίο εμπλέκεται άμεσα ή έμμεσα η πλειονότητα των ανθρώπων. Είναι, επίσης, ένα αγαθό που ελέγχεται από εξωτερικές δυνάμεις όπως το συγκεντρωτικό, γραφειοκρατικό και ιεραρχικό κράτος και η αγορά που στοχεύει αποκλειστικά στη δημιουργία κέρδους και τη συσσώρευση κεφαλαίου. Ωστόσο, τελευταία παρατηρείται έντονα το κοινωνικό φαινόμενο οικειοποίησης της εκπαίδευσης από αρκετούς ανθρώπους και μετατροπής της σε κοινό (common). Τα «κοινά» (Bollier, 2016) ή οι «πόροι κοινής δεξαμενής» (Ostrom, 1990) ή η «βασισμένη στα κοινά ομότιμη παραγωγή» (Benkler και Nissenbaum, 2006· Κωστάκης και Bauwens, 2018) αναφέρονται στη συλλογική και εξισωτική παραγωγή, διαχείριση και χρήση αγαθών και πόρων. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα κοινά είναι διαφορετικές μορφές συλλογικής ιδιοκτησίας και ίσης διαχείρισης πόρων ή αγαθών, που έχουν δημιουργηθεί από διαφορετικές κοινότητες για να εξασφαλίσουν την επιβίωση και την ευημερία του κάθε μέλους τους αλλά και της ίδιας της κοινότητας. Αυτά τα κοινά αγαθά (ή κοινοί πόροι) δεν είναι μόνον υλικά, όπως η γη, η ενέργεια και το νερό, αλλά και άυλα, όπως η εκπαίδευση και η γνώση (Hess και Ostrom, 2011). Οι κοινωνοί (commoners) επιδιώκουν να δημιουργήσουν έναν ιστό που να συνδέει όλα τα άτομα (τα μέλη της κοινότητας) σε ένα δίκτυο συνεργασίας, αλληλεγγύης, διαλόγου, διαμοιρασμού και αλληλεξάρτησης. Τα κοινά προϋποθέτουν και προωθούν την αυτο-οργάνωση των κοινοτήτων και τη συλλογική και ισότιμη διαχείριση των κοινών πόρων τους (Ostrom, ό.π.). Η ανάπτυξη των κοινών απαιτεί την ύπαρξη τριών κύριων αλληλένδετων στοιχείων: α) κοινούς πόρους (π.χ. η εκπαίδευση), β) θεσμούς (δηλαδή πρακτικές κοινοποίησης και κανόνες που συνδιαμορφώνονται από τα μέλη της κοινότητας) και γ) τους κοινωνούς (π.χ. εκπαιδευτικούς, γονείς, μέλη της κοινότητας, παιδιά) που εμπλέκονται στην παραγωγή και την αναπαραγωγή ενός κοινού (Bollier και Helfrich, 2015, σελ. 3). Με αυτή την έννοια, τα κοινά είναι οριοθετημένα, καθώς διέπονται από συγκεκριμένους κανόνες και κυρώσεις που αποφασίζουν οι κοινωνοί.

Ο στόχος αυτού του κειμένου είναι να εισαγάγει το αναδυόμενο παράδειγμα των «κοινών» ως εναλλακτικό αξιακό σύστημα και σύστημα δράσης (Bollier, 2016 · Dardot και Laval, 2015· Hardt και Negri, 2012· Kioupiolis, 2017· Ostrom, ό.π.· Pechtelidis και Kioupiolis, 2020) στο πεδίο της εκπαίδευσης και να συζητήσει

κριτικά τις δυνατότητες κοινοποίησης και ανασχηματισμού της θεσμικής τυπικής εκπαίδευσης και της κοινωνίας γενικότερα με γνώμονα τα χειραφετικά, εξισωτικά και συμμετοχικά δημοκρατικά ιδεώδη των κοινών. Η εργασία αυτή είναι βιβλιογραφική και θεωρητική και όχι ερευνητική. Η κοινοποίηση και η εφαρμογή πειραματικών και μη συμβατικών, μη τυπικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων δεν είναι καινούργιο φαινόμενο στην Ελλάδα. Τα τελευταία χρόνια όμως έχει επιταχυνθεί ο ρυθμός ανάπτυξής τους λόγω της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής κρίσης και της αδυναμίας της τυπικής εκπαίδευσης να δώσει αποτελεσματικές απαντήσεις στα προβλήματα και τα ζητήματα του καιρού μας.

Είναι αξιοσημείωτο ότι η εμπειρική έρευνα για τα εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά κοινά είναι αρκετά περιορισμένη σε σύγκριση με άλλες μορφές των κοινών, όπως είναι για παράδειγμα τα φυσικά, ψηφιακά και αστικά κοινά, παρά το γεγονός ότι η εκπαίδευση είναι κεντρικός θεσμός των σύγχρονων κοινωνιών και έχει καίρια λειτουργία για την κοινωνική αναπαραγωγή και αλλαγή. Η έλλειψη ερευνητικών εμπειρικών δεδομένων κοινοποίησης της εκπαίδευσης, αλλά και η διερώτηση αν η εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως κοινό αποτέλεσαν το έναυσμα για τη διεξαγωγή μιας σειράς σχετικών ερευνών κυρίως στην Ελλάδα. Οι έρευνες (Πεχτελίδης, Κιουπκιολής και Δαμοπούλου, 2015· Πεχτελίδης και Δαμοπούλου, 2017· Πεχτελίδης και Πανταζίδης, 2018· Pechtelidis, 2017· Pechtelidis, 2018· Pechtelidis και Κιουπκιολής, 2020) πραγματοποιήθηκαν ως επί το πλείστον σε ελευθεριακές παιδαγωγικές κοινότητες φροντίδας και εκπαίδευσης για παιδιά προσχολικής ηλικίας, όπου εφαρμόζονταν και επιτελούνταν οι αξίες των κοινών σε σημαντικό βαθμό και σε σταθερή βάση.¹ Η ερευνητική αυτή ενασχόληση αφορά την κριτική διερεύνηση των δυνατοτήτων και των περιορισμών των εκπαιδευτικών κοινών στην Ελλάδα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον εκφράστηκε για τις μορφές υποκειμενικότητας και πολιτειότητας που παράγονται σε αυτές τις παιδαγωγικές κοινότητες μέσα από τη συμμετοχή των παιδιών και των ενηλίκων σε αποφάσεις που αφορούν την καθημερινή ζωή της κοινότητάς τους, καθώς και τον παιδαγωγικό πειραματισμό με εναλλακτικές μαθησιακές διαδικασίες. Στο επίκεντρο μπήκαν οι καθημερινές αλληλεπιδράσεις και οι μικρο-πολιτικές δραστηριότητες αυτών των κοινοτήτων. Ακόμη, αντικείμενο της έρευνας ήταν οι κυρίαρχες πεποιθήσεις και ιδέες για την πολιτική ικανότητα των παιδιών και το δικαίωμά τους να συμμετέχουν στη

¹ Ένα μέρος αυτής της έρευνας πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο ευρωπαϊκού έργου με θέμα: «Heteropolitics»: Refiguring the Common and the Political [ERC Consolidator Grant 2016].

δημόσια ζωή και να συμβάλλουν και αυτά στις αποφάσεις που αφορούν τα ίδια, βάζοντας τους δικούς τους όρους. Τα παιδιά συμμετείχαν έμπρακτα στο κοινωνικό γίνεσθαι και ειδικότερα εντός της παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής κοινότητάς τους και γίνονταν αντιληπτά ως κοινωνοί (commoners), γιατί επηρέαζαν ως έναν βαθμό (έστω μικρό) τη διαμόρφωση των πρακτικών και των κανόνων που διέπουν την εκπαιδευτική και κοινωνική ζωή.²

Σ' αυτή την εργασία ο στόχος είναι κάπως διαφορετικός. Στο επίκεντρο τώρα είναι η κριτική διερεύνηση της δυνατότητας κοινοποίησης και ανασχηματισμού της θεσμικής επίσημης εκπαίδευσης, τόσο στο επίπεδο της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και στο επίπεδο της διοίκησης και διακυβέρνησης της καθημερινής λειτουργίας της, με γνώμονα τις κοινές αξίες της ισότητας, της αυτονομίας, της κοινότητας, της συμμετοχής, της συνεργασίας και του διαμοιρασμού. Συγκεκριμένα, θα συζητηθεί η δυνατότητα κοινοποίησης του εκπαιδευτικού θεσμού, με στόχο τη διεύρυνση της δημοκρατίας μέσα στο κράτος.

Στο πρώτο κεφάλαιο, θα διερευνήσουμε κριτικά τον σχηματισμό και τη στρατηγική λειτουργία του ηγεμονικού μηχανισμού (dispositif ή apparatus) (Agamben, 2009 · Foucault, 1980), με την έννοια ενός συστήματος σχέσεων μεταξύ ετερογενών στοιχείων (λόγων, πρακτικών και θεσμών), που καθορίζει το γίνεσθαι καθώς και τον ρόλο της εκπαίδευσης σ' αυτό. Στη συνέχεια, αντικείμενο της συζήτησης είναι η κοινοποίηση (commoning) ως μια εναλλακτική εκπαιδευτική και μικρο-πολιτική διαδικασία που αναπτύσσεται στα κενά και τις ρωγμές του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, και παράγει πρακτικές και δομές που αμφισβητούν τον κυρίαρχο λόγο για την εκπαίδευση και την κοινωνία. Στο τρίτο κεφάλαιο, η συζήτηση θα επικεντρωθεί συγκεκριμένα στην κοινοποίηση τόσο της διακυβέρνησης της εκπαίδευσης όσο και της εκπαιδευτικής δραστηριότητας και την εισαγωγή της ντελεξιανής ορολογίας στη θεωρητικοποίηση των εκπαιδευτικών των κοινών, με κύριο μέλημά τους τη διαμόρφωση μιας πλουραλιστικής και ανοιχτής κοινότητας που θα εξελίσσεται και θα εμπλουτίζεται συνεχώς. Τέλος, θα συζητηθεί κριτικά η εκπαιδευτική χειραφετική λογική που βασίζεται στην εξήγηση υπό το πρίσμα της χειραφετικής εξισωτικής λογικής των κοινών.

² Το εμπειρικό υλικό της ανάλυσης συλλέχτηκε από ποικίλες πηγές, όπως την εθνογραφική παρατήρηση της καθημερινής ζωής αυτών των παιδαγωγικών κοινοτήτων και τις εθνογραφικές συνεντεύξεις με τις παιδαγωγούς.

2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΚΟΙΝΑ ΚΑΙ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΣ

Σύμφωνα με τον Αγκάμπεν (2009) υπάρχουν δύο μεγάλες ομάδες ή τάξεις (groups or classes): α) οι ζωντανοί οργανισμοί, και β) οι μηχανισμοί (apparatuses κατά τον Αγκάμπεν ή dispositif κατά τον Φουκώ) όπου τα ζωντανά όντα αενάως παγιδεύονται, και τα οποία προσπαθούν να κυβερνήσουν και να καθοδηγήσουν τα όντα στο αγαθό. Ανάμεσα σ' αυτές τις δύο ομάδες/τάξεις υπάρχει μια τρίτη τάξη, αυτή των υποκειμένων, τα οποία είναι προϊόντα της σχέσης και του αέναου αγώνα ανάμεσα στα ζωντανά όντα και τους μηχανισμούς, δηλαδή τα συστήματα λόγων και πρακτικών. Αυτό το εννοιολογικό σχήμα ενδεχομένως υπερβαίνει το δίλημμα που θέτει η σχέση ανάμεσα στη δομή και την εμπρόθετη δράση των υποκειμένων, και μας δίνει τη δυνατότητα να εξετάσουμε την αλληλεπίδραση ανάμεσα στον ηγεμονικό μηχανισμό της θεσμικής εκπαίδευσης και τους μετέχοντες σ' αυτήν.

Υπό αυτό το πρίσμα, ο εκπαιδευτικός θεσμός ως δυναμικό μέρος του ηγεμονικού μηχανισμού συμβάλλει καθοριστικά στη διατήρηση και την ενίσχυση του κυρίαρχου «καθεστώτος αλήθειας» (Foucault, ό.π.) στο οποίο θεμελιώνεται η κοινωνία, με την έννοια ότι (ανα)παράγει συγκεκριμένους λόγους, πρακτικές και υποκειμενικότητες που υποστηρίζουν τις κυρίαρχες σχέσεις εξουσίας και, κατ' επέκταση, την ηγεμονική τάξη πραγμάτων. Ωστόσο, αυτό το «καθεστώς αλήθειας» δεν είναι απολύτως συνεκτικό και χωρίς κενά, αντιφάσεις και προβλήματα, τα οποία εκμεταλλεύονται εναλλακτικές κοινωνικές δυνάμεις (ατομικά και συλλογικά υποκείμενα) για να αφηγηθούν και να κατασκευάσουν με διαφορετικό τρόπο την κοινωνική και εκπαιδευτική ζωή ή έναν εναλλακτικό μηχανισμό (ένα εναλλακτικό σύστημα λόγων και πρακτικών).

Κεντρικό γνώρισμα του εναλλακτικού μηχανισμού των κοινών είναι η μη βίαιη αντίσταση στη δομική βία της επίσημης εκπαίδευσης. Μπορούμε να πούμε ότι υπάρχουν τρεις τύποι βίας: α) η φυσική, β) η ψυχολογική και γ) η δομική (May, 2015). Τόσο ο Ρανσιέρ όσο και ο Φουκώ ασχολήθηκαν συστηματικά με τη δομική βία, η οποία απορρέει από τη δομή μια ορισμένης κοινωνικής κατάστασης, όπως είναι για παράδειγμα η εκπαιδευτική. Ο Φουκώ (2011α) στο *Επιτήρηση και Τιμωρία*, και στον πρώτο τόμο της *Ιστορίας της Σεξουαλικότητας* (2011β) ασχολήθηκε με τις γενεαλογίες συγκεκριμένων πειθαρχικών συστημάτων, τα οποία διαμέσου του περιορισμού μας σε καθορισμένα πρότυπα συμπεριφοράς και της επιβολής συγκεκριμένων μορφών αντίληψης και κατανόησης του εαυτού και της ταυτότητας

περιθωριοποιούν μεγάλες ομάδες ανθρώπων και μειώνουν τις επιλογές για αμφισβήτηση και αντίσταση στις σύγχρονες καταπιεστικές σχέσεις εξουσίας και τις διευθετήσεις. Με αυτή την έννοια, η δομική βία δεν είναι πολύ διαφορετική από τη φυσική και τη ψυχολογική.

Με βάση τη λογική των κοινών, η εκπαίδευση θεωρείται όχι μόνο ως ζωτική πηγή για την ευημερία, την ευμάρεια και την αυτο-ανάπτυξη των ανθρώπων, αλλά και ως βασικό εργαλείο της πολιτικής εξισωτικής χειραφέτησης τόσο για τα παιδιά όσο και για τους ενήλικες. Αυτό διακρίνει την εκπαίδευση των κοινών από τη συμβατική θεσμική εκπαίδευση, η οποία τείνει να είναι πειθαρχική και να υπηρετεί τη συσσώρευση ιδιωτικών κεφαλαίων, στον βαθμό που προάγει την υποταγή, τον ανταγωνισμό και τον ατομικισμό. Ως ζωτικό θεσμικό μέρος της νεοφιλελεύθερης ηγεμονίας, η εκπαίδευση (και η γνώση που μεταβιβάζει στα παιδιά) περιορίζεται σε ένα ιδιωτικό αγαθό και εμπόρευμα. Αλλά επίσης μεταμορφώνεται σε ένα πειθαρχικό μέσο κατασκευής παθητικών και υποταγμένων υποκειμένων, που θα έχουν αποδεχτεί την επιχειρηματική καπιταλιστική λογική. Αυτές οι δύο τάσεις εκδηλώνονται έντονα σε δύο μορφές περιφράξεων στη σύγχρονη εκπαίδευση. Η πρώτη συνίσταται στην ανθρώπινη κεφαλαιοποίηση, η οποία μετατρέπει τα άτομα σε «μετοχές» για μια μεταβλητή και επισφαλή αγορά εργασίας. Τα άτομα επιδιώκουν τη «διά βίου μάθηση» και τη συσσώρευση διαπιστευτηρίων. Η δεύτερη τάση συνδέεται με τη μορφή της ιδιωτικοποίησης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και, γενικότερα, της μετατροπής τους σε πηγές κερδών με την εισαγωγή αμοιβών, δανείων κλπ. (Baldacchino, 2019· Πεχτελίδης, 2015· Πεχτελίδης, 2020· Pechtelidis και Κιουρκιολίς, 2020). Οι περιφράξεις αυτές συνδέονται με τη μετα-αφήγηση (Lyotard, 1984) του νεοφιλελεύθερου λόγου (discourse) περί ανταγωνισμού και ατομικής επιλογής, υπολογισμού και συμβολαίων, η οποία δημιουργεί ευνοϊκό πλαίσιο για τη διάδοση των λόγων: α. των αγορών και β. της ποιότητας και της υψηλής ανταπόδοσης της εκπαίδευσης (Moss, 2014, 2019).

Ο λόγος των *αγορών* προάγει την εμπορευματοποίηση, τον ανταγωνισμό και την ατομική επιλογή και ανάγει την εκπαίδευση σε ένα σύνολο οικονομικών σχέσεων και ποσοτικών μεταβλητών, όπως και ο λόγος της *ποιότητας* και της *υψηλής ανταπόδοσης*, όπου διακηρύσσεται η ανάγκη υπολογισμού, μέτρησης και ελέγχου. Σύμφωνα με τη λογική του τελευταίου λόγου, θα πρέπει να βρούμε ή να επινοήσουμε, να επενδύσουμε και να εφαρμόσουμε τις κατάλληλες «ανθρώπινες τεχνολογίες» (human technologies) στην προσχολική παιδική ηλικία, προκειμένου η

επένδυση αυτή να έχει υψηλή ανταπόδοση, η οποία περιλαμβάνει βελτιωμένη εκπαίδευση, αυξημένη απασχόληση, κέρδη και μειωμένα κοινωνικά προβλήματα (Moss, 2014, σελ. 5). Η έννοια «ανθρώπινες τεχνολογίες» αφορά τις διαδικασίες και τις μεθόδους που εφαρμόζονται από ανθρώπους σε ανθρώπους για τον καλύτερο και πιο αποτελεσματικό έλεγχο και διακυβέρνηση ή καθοδήγησή τους σε καθορισμένους οικονομικούς και πολιτικούς στόχους. Πρόκειται για τεχνολογίες διακυβέρνησης που φιλοδοξούν να διαμορφώσουν τη συμπεριφορά με τέτοιον τρόπο ώστε να είναι δυνατή η παραγωγή συγκεκριμένων επιθυμητών αποτελεσμάτων και η αποτροπή μη επιθυμητών συμβάντων (Rose, 1999, σελ. 52). Περιλαμβάνουν μια μεγάλη ποικιλία τεχνικών μέσων, όπως μορφές γνώσης, πρακτικές υπολογισμού, λεξιλόγια, αρχιτεκτονικές μορφές, ανθρώπινες ικανότητες, αντικείμενα και μηχανήματα, κλπ. Στην προσχολική εκπαίδευση, για παράδειγμα, τέτοια τεχνολογία είναι η κυρίαρχη γνώση για την ανάπτυξη των παιδιών, η οποία παρέχει το λεξιλόγιο και τις έννοιες για να μιλήσουμε για το πώς θα έπρεπε να είναι τα παιδιά.

Η επίσημη εκπαίδευση είναι, λοιπόν, ένας πειθαρχικός θεσμός κοινωνικού ελέγχου που παράγει μια μορφή δομικής συμβολικής βίας. Είναι ένα σύστημα εξουσίας ή ένας μηχανισμός που περιθωριοποιεί πολλά παιδιά που δεν ανταποκρίνονται ή δεν συμμορφώνονται στα κυρίαρχα πρότυπα παιδικής ηλικίας και ανάπτυξης. Υπό αυτή την έννοια ασκεί μια μορφή ψυχολογικής βίας παρόμοια με τη ψυχολογική βία που ασκείται στις διαπροσωπικές σχέσεις. Η πειθαρχική εκπαιδευτική εξουσία αποκλείει, περιθωριοποιεί και περιορίζει τη συμμετοχή των παιδιών στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό γίγνεσθαι του σχολείου και, επομένως, αρνείται την αξιοπρέπειά τους. Επιπλέον, περιορίζει τις δυνατότητες που έχουν τα παιδαγωγικά υποκείμενα (μαθητές/ήτριες και εκπαιδευτικοί) να αναπτύξουν ουσιαστικές σχέσεις μεταξύ τους. Η επίσημη θεσμική εκπαίδευση είναι δομημένη ιεραρχικά, αφού οι οπτικές, οι πεποιθήσεις και οι συμπεριφορές κάποιων ανθρώπων, κυρίως των ενηλίκων, έχουν αξία, ενώ κάποιων άλλων όχι, συγκεκριμένα των παιδιών και ιδιαίτερα αυτών που αποκλίνουν από το ιδεατό παιδικό, αναπτυξιακό, και εκπαιδευτικό πρότυπο. Με άλλα λόγια, ο επίσημος εκπαιδευτικός μηχανισμός θεμελιώνεται στην άρνηση της ισότητας, και παραβιάζει την ανθρώπινη αξιοπρέπεια. Στον αντίποδα, ο μη βίαιος μηχανισμός (λόγοι και πρακτικές) των εκπαιδευτικών κοινών θεμελιώνεται και αναπτύσσεται στη βάση μιας συλλογικής διεκδίκησης της ισότητας από την αρχή. Δηλαδή η ισότητα είναι η αφετηρία και όχι η κατάληξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μια εκπαίδευση των κοινών είναι μη βίαιη στον βαθμό

που σέβεται την αξιοπρέπεια όλων των συμμετεχόντων και αποκλείει τον εξαναγκασμό. Μια τέτοια, μη βίαιη εκπαίδευση, τοποθετεί τον αντίπαλο σε μια κατάσταση και θέση όπου η συνέχιση των δραστηριοτήτων του θα είναι ηθικά και πολιτικά αδύνατη. Τα εκπαιδευτικά κοινά λειτουργούν ως εποικοδομητική εναλλακτική λύση σε αυτούς τους κυρίαρχους τρόπους θεώρησης της εκπαίδευσης και της παιδικής ηλικίας και τις «ανθρώπινες τεχνολογίες» που τις συνοδεύουν (De Lissovoy, 2011· De Lissovoy, Means και Saltman, 2015· Means, Ford και Slater, 2017, σελ. 3· Πεχτελίδης, 2020). Συγκεκριμένα, προωθούν τους αγώνες για τη μετατόπιση της κοινής λογικής σε κατευθύνσεις που αντισταθμίζουν τις σύγχρονες μορφές περιφράξεων σύμφωνα με την τάξη, τη φυλή, το έθνος, την ηλικία, τη σεξουαλικότητα και το φύλο.

Ο εναλλακτικός μηχανισμός των κοινών είναι μέρος ενός παγκόσμιου «κινήματος αντίστασης», μιας παγκόσμιας κοινότητας ανθρώπων που αμφισβητούν τους κυρίαρχους λόγους για την οικονομία, την πολιτική, την εκπαίδευση κ.ο.κ. και προσφέρουν μια μεγάλη ποικιλία εναλλακτικών οπτικών και αφηγήσεων για την εκπαίδευση, τη μαθησιακή διαδικασία, τη γνώση, τις κοινωνικές και οικονομικές σχέσεις κ.λπ. (Καβουλάκος και Γριτζάς, 2105). Το ετερογενές αυτό κίνημα δημιουργείται από πολλούς διαφορετικούς φορείς, ομάδες, κοινότητες και ανθρώπους που έχουν διαφορετικές επιθυμίες, αξίες και ενδιαφέροντα, οι οποίοι αναπτύσσονται σε πολλούς διαφορετικούς χώρους και εκφράζονται με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Με άλλα λόγια, υπάρχει μια πολυφωνία και μια «πολλαπλότητα οπτικών και δημόσιων συζητήσεων» (Moss, 2019, σελ. 23).

Αξίζει να αναφερθεί ότι υπάρχουν κάποια σχολεία και κοινότητες (Means, Ford και Slater, ό.π.· Πεχτελίδης, Κιουπκιολής και Δαμοπούλου, ό.π.· Πεχτελίδης και Δαμοπούλου, ό.π.· Πεχτελίδης και Πανταζίδης, ό.π.· Pechtelidis, 2018· Πεχτελίδης, 2020 · Pechtelidis και Κιουπκιολής, ό.π.), όπου αναπτύχθηκε μια διαδικασία κοινοποίησης της εκπαίδευσης, και έγινε εφικτή η κατασκευή εναλλακτικών χώρων μάθησης και συμμετοχής και η προώθηση της κίνησης και του πειραματισμού. Πρόκειται για μια εναλλακτική πολιτική, κοινωνική και εκπαιδευτική δραστηριότητα, που προωθεί νέες δυνατότητες υποκειμενικότητας και πολιτειότητας διαφορετικές από αυτές που προωθεί και επιβάλλει το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως είναι οι υποκειμενικές προδιαθέσεις για: α) άμεση συμμετοχή στη δημόσια και συλλογική ζωή, β) αυτονομία, γ) μοίρασμα, δ) αλληλεγγύη. Θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ως εξαιρετικά πετυχημένο παράδειγμα κοινοποίησης της παιδαγωγικής και της

εκπαιδευτικής διαδικασίας με μεγάλη αντοχή στο χρόνο τα δημόσια σχολεία προσχολικής εκπαίδευσης του δήμου της ιταλικής πόλης Reggio Emilia, αλλά και ένα δίκτυο δημόσιων σχολείων στη Σουηδία, που εμπνέεται από την παιδαγωγική Reggio Emilia. Ακόμη ένα πεδίο όπου βρίσκουν εφαρμογή τα κοινά είναι ορισμένα δημόσια δημοτικά σχολεία στη Βαρκελώνη, τα οποία έχουν μετατραπεί σε «κοινότητες μάθησης. Η διεύθυνση των σχολείων αυτών είναι μια συλλογική υπόθεση των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μελών της κοινότητας, ενώ η εκπαίδευση των παιδιών συνδυάζεται με την προσφορά ποικίλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στην ευρύτερη κοινότητα στην οποία ανήκουν» (Aroca, 1999· Flecha, 2000). Τα σχολεία αυτά ως κοινότητες μάθησης είναι κατά κάποιο τρόπο «υβριδικές δομές σύνδεσης του κράτους με την κοινωνία στην κοινή παραγωγή της εκπαίδευσης» (Wright, 2018, σελ. 240). Η δραστηριότητα αυτή είναι μέρος μιας στρατηγικής δημιουργίας και διεύρυνσης θεσμών ενδυνάμωσης της κοινωνικής εξουσίας των πολιτών οριζόντια και από τα κάτω. Επιπλέον, έχουμε παραδείγματα αρκετά πετυχημένης κοινοποίησης της εκπαίδευσης σε ελευθεριακές κοινότητες μάθησης κυρίως προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας, οι οποίες είναι μια πρακτική απόδειξη ότι μια άλλη εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα είναι εφικτή, ωστόσο πρόκειται για εφαρμογές περιορισμένης κλίμακας, οι οποίες συνήθως αντιμετωπίζουν σημαντικά οικονομικά και νομικά εμπόδια. Αυτές οι κοινότητες είναι δημοκρατικές «ρεαλιστικές ουτοπίες» (στο ίδιο), που υλοποιούνται στο εδώ και το τώρα με θετικά, ως επί το πλείστον, αποτελέσματα για τους ανθρώπους που εμπλέκονται σε αυτά, οι οποίες μπορούν να διευρυνθούν και σωρευτικά να προκαλέσουν τη διάβρωση της κυρίαρχης εξουσίας και, κατ' επέκταση, τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας.

3. Η ΚΟΙΝΟΠΟΙΗΣΗ ΩΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΙΚΡΟ-ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Η κοινοποίηση της εκπαίδευσης αναφέρεται σε μια συλλογική πρακτική διαχείρισης του κοινού αγαθού της εκπαίδευσης στη βάση του ανοίγματος του αναλυτικού προγράμματος, της ισότητας, της συμμετοχής, της συνέργειας, του πλουραλισμού και της μακροπρόθεσμης βιωσιμότητας. Είναι μια δυναμική, ενδεχομενική, εναλλακτική εκπαιδευτική και μικρο-πολιτική διαδικασία, που διαρκώς εξελίσσεται πέρα από την κυρίαρχη νεοφιλελεύθερη τάξη και τις λογικές της κρατικής εξουσίας προς κατευθύνσεις που δεν μπορούμε να προβλέψουμε πλήρως και προκαταβολικά.

Μια σημαντική διαφορά της εκπαίδευσης των κοινών από άλλες εναλλακτικές θεωρίες για την εκπαίδευση είναι ότι δεν ακολουθεί μια συγκεκριμένη παιδαγωγική θεωρία ή ένα ενιαίο παιδαγωγικό δόγμα για την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Υπάρχουν μόνο διαφορετικά είδη εκπαιδευτικών δημοκρατικών πειραματισμών ή συλλογικές πειραματικές πρακτικές οργανωμένες από τα κάτω. Δεν υπάρχει ενιαία θεωρία ή δόγμα ως προς τη σωστή μορφή κοινωνικής οργάνωσης, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν κάποιες αρχές ή κάποια ηθική (των κοινών), όπως αυτή που παρουσιάστηκε συνοπτικά παραπάνω. Αυτή είναι μια σημαντική διαφορά από άλλες εναλλακτικές παιδαγωγικές πρακτικές, όπως της παιδαγωγικής Φρενέ, για παράδειγμα, η οποία είναι εξαιρετικά σημαντική και ενδιαφέρουσα και προωθεί δυναμικά, ως ένα βαθμό, τη λογική των κοινών, ωστόσο ακολουθεί πιστά ένα συγκεκριμένο παιδαγωγικό μοντέλο όπως διατυπώθηκε από τον Φρενέ, με αποτέλεσμα να περιορίζεται η δυνατότητα πειραματισμού και εξέλιξης της κοινότητας σε κατευθύνσεις που δεν έχουν προβλεφθεί. Επιπλέον, εναλλακτικοί λόγοι για την κοινοποίηση της εκπαίδευσης, όπως του κινήματος της κριτικής παιδαγωγικής, συχνά λειτουργούν στη βάση ενός πολιτικού ντετερμινισμού και τείνουν να υποβαθμίζουν την εκπαίδευση ως έναν κοινό μαθησιακό χώρο ή ως έναν κοινό χώρο μελέτης όπου κάνουμε τα πράγματα μαζί. Πράγματι, υπάρχει ο κίνδυνος η εκπαίδευση να εξαρτάται απόλυτα και να υποτάσσεται σε συγκεκριμένες πολιτικές και ιδεολογικές ατζέντες και να παραμελείται η εκπαιδευτική δραστηριότητα ή να κατασκευάζεται με αυστηρές ιδεολογικές προδιαγραφές που έχουν ως αποτέλεσμα την αύξηση του κοινωνικού ελέγχου πάνω στα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς (Korsgaard, 2018). Ωστόσο, η εκπαίδευση όντως έχει μια έντονη πολιτική διάσταση (με την ευρεία έννοια) και είναι μια κατεξοχήν πολιτική πρακτική, καθώς χτίζεται στη βάση συγκεκριμένων πολιτικών επιλογών και απαντήσεων σε πολιτικά ερωτήματα και διακυβεύματα που απασχολούν τα μέλη μιας κοινωνίας. Η ενασχόλησή μας με το ερώτημα «τι είδους εκπαίδευση επιθυμούμε» αυτομάτως μας εισάγει στο πεδίο της πολιτικής, εφόσον δεν υπάρχει μία σωστή απάντηση γύρω από το ποια εκπαίδευση είναι επιθυμητή ή καλή, αλλά μια ποικιλία απαντήσεων, ορισμένες από τις οποίες μπορεί να είναι αντικρουόμενες μεταξύ τους (Biesta, 2007· Cagliari, Castegnetti, Guidici, Rinaldi, Vecchi και Moss, 2016, σελ. 267· Πεχτελίδης, 2020).

Είναι γεγονός ότι, η κοινοποίηση της εκπαίδευσης συχνά εντοπίζεται πέραν του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος σε μικρής κλίμακας κοινότητες μη τυπικής ή και άτυπης εκπαίδευσης, όπως αυτές που αναφέρθηκαν παραπάνω, ωστόσο η λογική των κοινών μπορεί να αναπτυχθεί και να κερδίσει έδαφος και στη δημόσια τυπική εκπαίδευση. Τα ελευθεριακά παραδείγματα εκπαιδευτικών κοινών είναι συναφή, κατά κάποιον τρόπο, με τη λογική της αποσχολειοποίησης (deschooling) και της έξω-παιδαγωγικής (exopedagogy), η οποία υποστηρίζει μια νέα οριζόντια πολιτική για την εκπαίδευση και διαμορφώνεται στον κοινό χώρο του πλήθους εκτός επίσημου θεσμικού πλαισίου (Lewis, 2012). Αν και είναι πλήρως κατανοητή και σε σημαντικό βαθμό αποδεκτή αυτή η προσέγγιση και πρακτική που θεωρεί τις θεσμικές δομές της εκπαίδευσης ως άδικες, άνισες, καταπιεστικές, πειθαρχικές και ανελεύθερες, θεωρώ ότι το επίσημο εκπαιδευτικό πεδίο και σύστημα είναι πιο σύνθετο, αντιφατικό, ανταγωνιστικό και με δυνατότητες που μπορούν να αξιοποιηθούν, να τροποποιηθούν για να προωθήσουν προοδευτικούς και χειραφετητικούς στόχους (Πεχτελίδης, ό.π.).

Η δημόσια εκπαίδευση είναι ένα κοινό αγαθό που έχει κρίσιμο ρόλο και δεν πρέπει να εγκαταλειφθεί από τους κοινωνούς (commoners) αλλά, αντιθέτως, να ανασχηματιστεί με τους όρους της λογικής και της ηθικής των κοινών. Η εκπαίδευση είναι ταυτόχρονα πηγή ή πόρος αλλά και απειλή του κεφαλαίου, όπως τα κοινά γενικότερα (Bourassa, 2017, σελ. 85· Korsgaard, ό.π., σελ. 8). Η εκπαίδευση είναι μια δραστηριότητα που δεν ανάγεται ολοκληρωτικά είτε στην αναπαραγωγή είτε στην ανατροπή της κυρίαρχης τάξης πραγμάτων (στο ίδιο). Ο ανασχηματισμός του εκπαιδευτικού θεσμού δεν γίνεται κατανοητός ως μια αλλαγή από ένα σύστημα σε ένα άλλο, αλλά ως μια αλλαγή στη διευθέτηση και τη λειτουργία των σχέσεων εξουσίας που συγκροτούν μια υβριδική δομή όπως η εκπαιδευτική (Πεχτελίδης, ό.π.).

Ο εκπαιδευτικός θεσμός είναι ένα σύνθετο πεδίο όπου συνυπάρχουν διαφορετικοί και συχνά αντικρουόμενοι λόγοι ή τρόποι σκέψης, ομιλίας και γραφής. Μέσω των λόγων (discourses) παράγουμε και αποδίδουμε νόημα στη ζωή. Παρά το γεγονός της ύπαρξης μιας πολλαπλότητας αφηγήσεων και λόγων για το πώς γίνεται αντιληπτή η παιδική ηλικία, πώς πρέπει να οργανωθεί η εκπαίδευση και η κοινωνία γενικότερα, κάποιοι από αυτούς γίνονται ιδιαίτερα επιδραστικοί και κυριαρχούν στο πεδίο με την έννοια ότι οργανώνουν αποτελεσματικά τις σχέσεις στην εκπαίδευση με βάση την οπτική και τις αξίες τους. Οι κυρίαρχοι λόγοι είναι αφηγήσεις και ιστορίες που έχουν μια αποφασιστική επίδραση σε ένα θεσμό όπως είναι ο εκπαιδευτικός,

διακηρύττουν ότι είναι ο μοναδικός τρόπος σκέψης, ομιλίας και συμπεριφοράς και, κατ' επέκταση, ότι είναι η μοναδική πραγματικότητα. Επιβάλλουν, με άλλα λόγια, ένα «καθεστώς αλήθειας» (Foucault, ό.π.), ασκώντας εξουσία πάνω σε άλλους τρόπους σκέψης και δράσης και, επομένως, καθοδηγώντας αυτό που βλέπουμε ως την «αλήθεια», καθώς και τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζουμε την πραγματικότητα. Χαρακτηριστικό των κυρίαρχων λόγων είναι ότι αποκρύπτουν τις παραδοχές, τις υποθέσεις και τις αξίες στις οποίες θεμελιώνονται και μετατρέπουν υποκειμενικές προοπτικές και ερμηνείες σε φαινομενικά αντικειμενικές αλήθειες, ενώ παρουσιάζουν κάποια πράγματα ως ρεαλιστικά και αυταπόδεικτα και άλλα ως μη ρεαλιστικά και παράλογα (Dahlberg και Moss, 2005, σελ. 17). Όπως όμως ανέφερα παραπάνω, οι κυρίαρχοι λόγοι στην εκπαίδευση συνυπάρχουν με εναλλακτικούς λόγους που αντιστέκονται στην εξουσία τους και τους αμφισβητούν. Ένας λόγος μπορεί να είναι κυρίαρχος αλλά δεν καταφέρνει να φιμώσει και να αναγκάσει τους άλλους λόγους να σιωπήσουν ολοκληρωτικά. Όπως έχει πει ο Φουκώ (1982, σελ. 225), «όπου υπάρχει εξουσία υπάρχει αντίσταση». Με άλλα λόγια, αν δεν υπήρχε καθόλου αντίσταση στο σχολείο αλλά και γενικότερα, τότε οι σχέσεις δεν θα ήταν πια σχέσεις εξουσίας αλλά δουλείας, για παράδειγμα η σχέση εκπαιδευτικού-παιδιού θα ήταν σχέση αφέντη-δούλου, κάτι που δεν ισχύει (Πεχτελίδης, ό.π.)

Αν και ο συνδυασμός των θεωριών του Φουκώ (2011α) για τις *πειθαρχικές κοινωνίες* και τη *διακυβέρνηση* και του Ντελέζ (1992) για την *κοινωνία του ελέγχου* ίσως δημιουργεί μια αίσθηση αδιεξόδου, απαισιοδοξίας και απόγνωσης, στην πραγματικότητα οι ίδιοι αυτοί θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι η εξουσία μπορεί να αμφισβητηθεί και να αντιστραφεί. «...Δεν υπάρχει σχέση εξουσίας χωρίς αντίσταση, χωρίς υπεκφυγή ή διαφυγή, χωρίς ενδεχόμενο αντιστροφής· κάθε σχέση εξουσίας συνεπάγεται, λοιπόν, τουλάχιστον δυνάμει, μια στρατηγική αγώνα...» (Foucault, 1982, σελ. 225). Σύμφωνα με τον Ντελέζ, σε κάθε σύστημα ή δομή υπάρχουν «διαρροές» (Moss, 2019, σελ. 121). «Η πρώτη συνθήκη οποιασδήποτε δομής είναι ότι διαρρέει· υπάρχει πάντα κάτι που αποκλίνει και διαφεύγει από μια δομή ή ένα σύστημα» (Olsson, 2009, σελ. 24). Η Όλσον (στο ίδιο, σελ. 179) λέει ότι η φιλοσοφία του Ντελέζ είναι μια φιλοσοφία που επικεντρώνεται στη συνεχιζόμενη δημιουργία διαρροών - ή ρωγμών, θα μπορούσαμε να προσθέσουμε εμείς. Συγκεκριμένα, μπορούμε να ενεργοποιήσουμε τη δυνατότητα της έννοιας της «μικρο-πολιτικής» (micro-politics) όπως τη χρησιμοποίησε ο Ντελέζ (1992), προκειμένου να μιλήσουμε

για τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να εκμεταλλευτούμε τη δυναμική που εκλύεται από αυτές τις δομικές διαρροές ή ρωγμές, δηλαδή τα κενά, τα εμπόδια και τις αντιφάσεις του εκπαιδευτικού θεσμού προς όφελος των μετεχόντων σ' αυτόν, της ενδυνάμωσης της κοινωνικής εξουσίας των μετεχόντων σ' αυτήν, αλλά και του βαθύτερου εκδημοκρατισμού της κοινωνίας (Πεχτελίδης, ό.π.).

Ένας βασικός τρόπος άσκησης της κρατικής και οικονομικής εξουσίας είναι μέσω της «μακρο-πολιτικής» (macro-politics) (Moss, ό.π., σελ. 122), δηλαδή της πολιτικής, των διαδικασιών και των στόχων που διαμορφώνονται κάθετα, από πάνω (για παράδειγμα τα αναλυτικά προγράμματα) προς τα κάτω (στους παιδικούς σταθμούς, τα νηπιαγωγεία και τα σχολεία, τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά). Ωστόσο, αυτή είναι μία όψη της θεσμικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η άλλη όψη είναι η καθημερινή σχολική ζωή, όπου αλληλεπιδρούν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ενεργοποιώντας το «μακρο-πολιτικό» θεσμικό πλαίσιο, όπως είναι το αναλυτικό πρόγραμμα, οι κανόνες και οι κανονισμοί, η αρχιτεκτονική και η διαρρύθμιση των κτιρίων. Η εκπαιδευτική πραγματικότητα συνίσταται σε τρία ξεχωριστά αλλά αλληλένδετα στοιχεία: α) τη θεσμική οργάνωση του σχολείου, β) την κοινωνική προέλευση και τις πολιτισμικές αναφορές των μετεχόντων και γ) τα υποκείμενα (εκπαιδευτικοί και παιδιά) ως ενεργητικές οντότητες που διαπραγματεύονται συνεχώς νέα νοήματα για τα ίδια, τις ταυτότητες και τον κόσμο στον οποίο ζουν. Όλα αυτά τα στοιχεία συνυφαίνονται και προσδιορίζουν τους ρόλους που θα υιοθετήσει το υποκείμενο, την ταυτότητά του, καθώς και τον ορισμό της συγκεκριμένης σχολικής περίπτωσης στην οποία μετέχει.

Συνεπώς, θα ήταν λάθος να φανταστούμε μια κοινότητα όπως η εκπαιδευτική ως το αποτέλεσμα αποκλειστικά των εξωτερικών δυνάμεων ή των μακρο-πολιτικών του κράτους και της οικονομίας. Οι κοινότητες προφανώς επηρεάζονται από αυτές τις δυνάμεις, ωστόσο είναι πάντα εξελισσόμενοι, πειραματικοί χώροι στους οποίους μια πολλαπλότητα δυνατοτήτων σκέψης και δράσης συνυπάρχουν. Υπό αυτή τη σκοπιά, η εκπαιδευτική κοινότητα είναι μια συναρμογή (assemblage) με πολλαπλά σημεία εισόδου και πολλαπλές, συχνά αντιτιθέμενες μεταξύ τους, ιδέες και πρακτικές (Davies, 2014· Deleuze και Guattari, 1987).

Οι καθημερινές στρατηγικές αντίστασης και διαπραγμάτευσης των μαθητών και των εκπαιδευτικών στρέφουν το ενδιαφέρον στη δυναμική θεώρηση της *σχολικής εξουσίας* όχι ως εγγενούς, στατικού, δομικού γνωρίσματος του θεσμού, αλλά ως μια εν ενεργεία και εν εξελίξει μορφή σχέσης και δράσης (Foucault, 1982). Επομένως, η

εφαρμογή και η υλοποίηση της θεσμικής μακρο-πολιτικής του αναλυτικού προγράμματος και η άσκηση της σχολικής εξουσίας, εξετάζονται σε σχέση με τις μορφές αντίστασης των υποκειμένων που υφίστανται αυτή την εξουσία (παιδιά και εκπαιδευτικοί). Οι αντιστάσεις αυτές λαμβάνονται σοβαρά υπόψη αναφορικά με τις διαδικασίες συγκρότησης των υποκειμένων. Υπό αυτό το πρίσμα, λοιπόν, και με σημείο αναφοράς τη μικροπολιτική και τη δυναμική που δημιουργούν οι μαθητικές και εκπαιδευτικές αντιστάσεις απέναντι στις κάθετες και στατικές λογικές του αναλυτικού προγράμματος, τις πρακτικές πειθαρχίας, τα κενά, τις ασυνέπειες και τις αντιφάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, έχει μεγάλη σημασία να διερευνηθούν αναλυτικά οι καθημερινές σχέσεις εξουσίας όπως αυτές αναπτύσσονται στις σχολικές τάξεις και τα σχολεία, και να εξεταστούν τα όρια της σχολικής κυριαρχίας και οι δυνατότητες εκμετάλλευσης των διαρροών και διοχέτευσης αυτής της δυναμικής σε μια κατεύθυνση ενδυνάμωσης της κοινωνικής εξουσίας (των εκπαιδευτικών, των παιδιών και των γονιών τους) και εκδημοκρατισμού του θεσμού και της κοινωνίας.

Η μικρο-πολιτική, λοιπόν, είναι μια ετεροπολιτική (Kıourkiolis και Pechtelidis, 2017), δηλαδή μια άλλη, μη συμβατική πολιτική, που αφορά την αμφισβήτηση της εξουσίας και των κυρίαρχων λόγων που ισχυρίζονται ότι είναι η μοναδική αλήθεια. Αυτή ασκείται στο πεδίο της καθημερινής σχολικής ζωής, στο εδώ και το τώρα, στις μικρές ανησυχίες, στις λεπτομέρειες, στο καθημερινό και όχι το υπερβατικό, το μακρινό και το αφηρημένο (Rose, 1999, σελ. 280). Σύμφωνα με τον Ντελέζ, αυτή η μικρο-πολιτική τροφοδοτείται από τη «ροή της πεποιθήσης και επιθυμίας», από τις πεποιθήσεις και την επιθυμία των εκπαιδευτικών και των παιδιών με τα οποία δουλεύουν μαζί. Η μικρο-πολιτική μπορεί να περιγραφεί ως μια ροή πεποιθήσεων και επιθυμίας, η οποία αποτελεί την αφετηρία της αλλαγής και του δημοκρατικού θεσμικού ανασχηματισμού της εκπαίδευσης και της κοινωνίας γενικότερα. Όλες οι αλλαγές στην κοινωνία και στα άτομα ξεκινούν με τη ροή των πεποιθήσεων και της επιθυμίας. Η κίνηση ή η ροή αυτή είναι αδύνατον να προβλεφθεί, ελεγχθεί και αξιολογηθεί πλήρως με βάση κάποιες προκαθορισμένες θεσμικές προδιαγραφές (Olsson, ό.π., σελ. 74-76, 101). Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η κοινοποίηση της εκπαίδευσης ενεργοποιείται από μια επιθυμία ενδυνάμωσης της κοινωνικής εξουσίας, ωστόσο το ερώτημα είναι πώς το όραμα οργάνωσης και λειτουργίας της εκπαίδευσης με γνώμονα τη λογική και την ηθική των κοινών είναι δυνητικά βιώσιμο και επιτεύξιμο;

Οι αντιφάσεις, τα εμπόδια και τα κενά δημιουργούν ρωγμές, αφήνοντας, έτσι, ανοιχτά πεδία για δράση και ανασχηματιστικού τύπου στρατηγικές κοινοποίησης. Ακριβώς σε αυτές τις διαρροές ή ρωγμές του εκπαιδευτικού συστήματος τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα έχουν καταφέρει να αναπτυχθούν λίγα αλλά αξιόλογα εναλλακτικά εκπαιδευτικά εγχειρήματα, κυρίως στην προσχολική και την πρώτη σχολική περίοδο, τα οποία είναι ζωτικό μέρος ενός εναλλακτικού dispositif, δηλαδή ενός εναλλακτικού συστήματος λόγων και πρακτικών. Ενδεικτική είναι η πολύ καλά οργανωμένη και αποτελεσματική εφαρμογή της παιδαγωγικής Φρενέ ή και της κριτικής παιδαγωγικής σε αρκετά δημόσια δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία, αλλά και οι μεμονωμένες προσπάθειες παιδαγωγικού πειραματισμού αρκετών εμπνευσμένων εκπαιδευτικών μαζί με τους μαθητές τους, με δημιουργικές μορφές μη τυπικής μάθησης. Με άλλα λόγια, υπάρχουν αντιφάσεις, κενά ή και νομοθετικές δυνατότητες εκδημοκρατισμού, ανοίγματος, ελευθερίας και κοινοποίησης, τις οποίες ήδη εκμεταλλεύονται κάποιοι εκπαιδευτικοί και μαθητές διότι έχουν την πεποίθηση και την επιθυμία να το κάνουν. Η δυσaréσκεια πολλών εκπαιδευτικών και μαθητών για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί θεσμικά η εκπαίδευση, για τα κενά, τις ελλείψεις, τις αντιφάσεις, τις ανισότητες, την μαζικοποίηση, την εντατικοποίηση, την αναπαραγωγή του ίδιου, και τις αγκυλώσεις είναι έκδηλη και φανερώνεται στις στρατηγικές αντίστασης και διαπραγμάτευσης που αναγκάζονται να επινοήσουν για να αντιμετωπίσουν και να διευθετήσουν τις δυσλειτουργίες του θεσμού. Αρκετοί εκπαιδευτικοί (και μαθητές) αναζητούν τρόπους να αναλάβουν τον έλεγχο των ίδιων τους των ταυτοτήτων, του ποιοι και τι είναι, της αίσθησης του ίδιου τους του εαυτού. Παίρνουν απόσταση από τους επίσημους ρόλους και τον εαυτό που εμπεριέχεται σε αυτούς (Goffman, 1994) και επιχειρούν να αυτο-προσδιοριστούν με διαφορετικούς όρους από αυτούς που τους επιβάλλει ο θεσμός (Ball, 2016, σελ. 126)

4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝ

Η διαδικασία κοινοποίησης ξεδιπλώνεται σε δύο διαφορετικά αλλά αλληλένδετα επίπεδα: α) την εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία αποτελείται από την ίδια την εκπαιδευτική δραστηριότητα και β) το είδος της διακυβέρνησης και διοίκησης.

4.1. Διακυβέρνηση των κοινών

Η κοινοποίηση της εκπαίδευσης αποσκοπεί στην ανάθεση ενός ουσιαστικού θεσμικού ρόλου στους ανθρώπους που εμπλέκονται σ' αυτή. Η διαδικασία λήψης

αποφάσεων, η διακυβέρνηση και η διοίκηση, καθίστανται κοινή υπόθεση, την οποία συνδιαχειρίζονται εξίσου όλα τα μέλη (ενήλικες και παιδιά) της εκπαιδευτικής κοινότητας. Με αυτόν τον τρόπο, η εκπαίδευση των κοινών αμφισβητεί τις ελιτίστικες προκαταλήψεις τόσο του ηγεμονικού φιλελεύθερου καθεστώτος της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας, όσο και της λενινιστικής πολιτικής παράδοσης που διαχωρίζουν θεσμικά την πολιτική διαδικασία λήψης των αποφάσεων από την ενεργή συμμετοχή σ' αυτή των ανθρώπων (Κιουρκιολής, 2015). Υπονομεύεται ο αυστηρός διαχωρισμός των απλών καθημερινών ανθρώπων (των αντιπροσωπευόμενων) από τους αντιπροσώπους τους (τους πολιτικούς). Η υποταγή στους ηγέτες και η ομοιομορφία τίθενται υπό αμφισβήτηση. Επίσης, αμφισβητείται ο κυρίαρχος λόγος για την ανάπτυξη των παιδιών και την (αν)ικανότητά τους να συμμετέχουν στα κοινά. Είναι αξιοσημείωτο ότι, στα ελευθεριακά εκπαιδευτικά κοινά που μελετήσαμε, τα παιδιά γίνονται αντιληπτά ως κοινωνοί (commoners), καθώς επηρεάζουν ως έναν βαθμό τη διαμόρφωση των κοινοτικών πρακτικών και των κανόνων. Ένα σημαντικό μέσο για να συμβεί αυτό είναι η συμμετοχή τους στην παιδική συνέλευση, αλλά και τη μαθησιακή διαδικασία. Συγκεκριμένα, εντός αυτών των παιδαγωγικών κοινών χώρων τα παιδιά δεν κοινωνικοποιούνται σε μια προκαθορισμένη ταυτότητα του πολίτη, όπως συνήθως συμβαίνει στα συμβατικά σχολεία, αλλά λειτουργούν ως αυτόνομα υποκείμενα διαμέσου της άμεσης συμμετοχής τους στη συνέλευση των παιδιών, του πειραματισμού και της έμπρακτης εκδήλωσης της αλληλεγγύης τους (Pechtelidis και Kioukiolis, ό.π.).

Στις ελευθεριακές κοινότητες μάθησης τα παιδιά προσχολικής ηλικίας θεωρούνται άξια να παίρνουν αποφάσεις και να διαμορφώνουν την καθημερινότητά τους. Έτσι, μέσα από καθημερινές πρακτικές βιώνουν τα ίδια τον ρόλο του πολίτη στα όρια της κοινότητάς τους. Το βάρος πλέον πέφτει στο παρόν των παιδιών που έχει αξία και δε θυσιάζεται στον βωμό ενός επιτυχημένου ενήλικου μέλλοντος. Η «ιδιότητα του πολίτη» δεν είναι μια προδιαμορφωμένη ταυτότητα που απλά μπορεί να διδαχθεί και να γίνει αντικείμενο μάθησης από τα παιδιά, αλλά αναδύεται συνεχώς μέσα από νέους τρόπους εμπλοκής και πειραματισμού με τις διαδικασίες της δημοκρατικής πολιτικής. Κατ' αυτόν τον τρόπο αμφισβητείται η συμβατική σύνδεση ανάμεσα στην εκπαίδευση, την ιδιότητα του πολίτη και τη δημοκρατία, γιατί αμφισβητείται η διαδομένη ιδέα ότι οι πολιτικές υποκειμενικότητες μπορούν και πρέπει να διαμορφωθούν πλήρως πριν την έναρξη της δημοκρατικής διαδικασίας με την ενηλικίωση. Επομένως, η «πολιτειότητα» στην εκπαίδευση συνδέεται με την

απάντηση σε ένα κατεξοχήν πολιτικό ερώτημα: «ποια είναι η εικόνα που έχεις για το παιδί και την παιδική ηλικία;». Η εικόνα του παιδιού ως κοινωνού (commoner) αμφισβητεί τους κυρίαρχους στερεοτυπικούς λόγους για τα παιδιά, οι οποίοι τα περιθωριοποιούν, καθώς θεωρούνται από τη φύση τους ανώριμα και ανίκανα να συμμετέχουν στο κοινωνικό και πολιτικό γίνεσθαι (Pechtelidis, ό.π.· Πεχτελίδης και Πανταζίδης, ό.π.· Pechtelidis και Κιουρκιολίς, ό.π.).

Η κοινοποίηση της πολιτειότητας και η ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών στη διακυβέρνηση, τη μάθηση και την καθημερινή ζωή του σχολείου γενικότερα, μπορεί υπό προϋποθέσεις να πραγματοποιηθεί και στην τυπική εκπαίδευση, ενεργοποιώντας για παράδειγμα τα άρθρα 12 και 15 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, που αναφέρονται στο αναγνωρισμένο δικαίωμα συμμετοχής των παιδιών στις διαδικασίες διαμόρφωσης της κοινότητας, αλλά και του αναλυτικού προγράμματος το οποίο αναφέρει την αξία της συμμετοχής των παιδιών στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι. Επιπλέον, η γνώση και η εμπειρία των ελευθεριακών κοινοτήτων μάθησης για την ενίσχυση της συμμετοχής των μελών μιας κοινότητας στις διεργασίες της και στον δημοκρατικό συλλογικό πειραματισμό από τα κάτω είναι πλούσια και εξαιρετικά χρήσιμη, και θα μπορούσε, υπό προϋποθέσεις, να αξιοποιηθεί στο επίσημο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

4.2. Εκπαιδευτική δραστηριότητα των κοινών

Αναφορικά με την εκπαιδευτική δραστηριότητα και τη μάθηση μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε την εικόνα ή μεταφορά του ριζώματος (rhizome) όπως την περιγράφει ο Ντελέζ (1987), δηλαδή ως μια μπερδεμένη μάζα ή ένα κουβάρι από ρίζες ενός φυτού, η οποία αναπτύσσεται συνήθως υπόγεια, προς όλες τις κατευθύνσεις και με συνεχείς διασυνδέσεις. Αυτή η εικόνα ή μεταφορά βρίσκεται στον αντίποδα της παραδοσιακής συμβατικής μεταφοράς του δέντρου για την εκπαίδευση και τη μάθηση, με τη σταθερή ιεραρχική ακολουθία της ρίζας, του κορμού και των κλαδιών, η οποία υποδηλώνει μια σταθερή και προβλέψιμη τάξη (order). Ειδικά στην προσχολική εκπαίδευση αυτή η εικόνα του δέντρου παραπέμπει στην εικόνα ή μεταφορά της σκάλας, όπου τα παιδιά προχωράνε προοδευτικά από το ένα αναπτυξιακό στάδιο στο άλλο, βήμα βήμα, με μια γραμμική και προκαθορισμένη πορεία από κάτω προς τα πάνω, από ένα καθεστώς άγνοιας ή μη γνώσης σε ένα καθεστώς διαφώτισης και γνώσης, κατακτώντας σταδιακά τους μαθησιακούς στόχους που έχουν τεθεί από την αρχή αυτής της μαθησιακής πορείας (Moss, 2019, σελ.

117·Sellers, 2013, σελ. 11). Το ρίζωμα και το δέντρο προσφέρουν δύο πολύ διαφορετικούς τύπους λογικής. Το δέντρο, με μια σταθερή, γραμμική, προοδευτική, καθολική και καθορισμένη λογική, και ,από την άλλη, το ρίζωμα, με μια δυναμική, ευέλικτη, πλευρική και δημιουργική λογική η οποία περικλείει την αλλαγή, την πολυπλοκότητα και την ετερογένεια και υποδηλώνει έναν κόσμο δυναμικό, σε συνεχή αλλαγή και πάντοτε σε εξέλιξη. Ο Ντελέζ, μέσω της λογικής του ριζώματος επιχειρεί να κινηθεί προς μια τοπική και όχι καθολική λογική, που παράγει μεταβαλλόμενες και πολλαπλές αλήθειες, «γραμμές φυγής» (lines of flight) προς μια νέα σκέψη και γνώση (Πεχτελίδης, ό.π.).

Στη ριζωματική εκπαίδευση βρισκόμαστε σε έναν ενδιάμεσο χώρο χωρίς σταθερή αφετηρία και τέρμα, ούτε διάκριση ανάμεσα στη μαθησιακή εκπαιδευτική διαδικασία και το μαθησιακό αποτέλεσμα. Μαθητές και εκπαιδευτικοί αλλάζουν και συνεχώς εξελίσσονται, βρίσκονται σε μια διαδικασία γίνεσθαι με άγνωστη δυναμική. Αυτή η λογική των συνεχώς νέων διασυνδέσεων προκαλεί «γραμμές φυγής» προς νέες κατευθύνσεις και οδηγεί τους εμπλεκόμενους μακριά από την κλειστή, ταξινομική, διπολική σκέψη, προς μια ανοιχτή και δίχως τέρμα σκέψη. Η κίνηση, η ροή και η ισχυρή επιθυμία αποφυγής περιορισμού της από την «ορθόδοξη σκέψη» της *μεταβίβασης* και *αναπαραγωγής* του ήδη γνωστού, είναι κεντρικά στοιχεία αυτής ντελεζιανής θεώρησης της εκπαίδευσης (Moss, ό.π., σελ. 118). Η «ορθόδοξη σκέψη», η οποία ενσωματώνεται τόσο στην κυρίαρχη εκπαίδευση όσο και σε εναλλακτικές αφηγήσεις της, αποδίδει μεγάλη σημασία στη σταθερότητα, γραμμικότητα, προβλεψιμότητα και το κλείσιμο ή το τέρμα/τέλος, που απώτερο στόχο έχουν να σταθεροποιήσουν, ορίσουν και αναπαραστήσουν με προκαθορισμένους τρόπους την εκπαίδευση, τη μάθηση και τις παιδαγωγικές ταυτότητες (τις ταυτότητες εν γένει). Η αμφισβήτηση αυτής της ορθόδοξης και προφητικής σκέψης και παιδαγωγικής εμπερικλείεται στη ντελεζιανή έννοια της νομαδικότητας (nomadic) ή του νομάδα (nomad), την οποία μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε για να ορίσουμε την παιδαγωγική εκείνη που διαφεύγει των συμβατικών κατηγοριών, τη νομαδική παιδαγωγική (Dahlberg και Moss, 2009· Moss, ό.π.). Η νομαδική παιδαγωγική, όπως και ο/η νομάδας, βρίσκεται σε συνεχή κίνηση, πάντα σε έναν ενδιάμεσο χώρο, ανάμεσα, χωρίς σταθερά σημεία έναρξης και τερματισμού, χωρίς σύνορα. Η νομαδική οπτική μας δείχνει έναν άλλο δρόμο να σκεφτούμε την εκπαίδευση, τη μάθηση, τη γνώση και τη σκέψη. Μετατοπίζει το

ενδιαφέρον στις διαδικασίες και το γίνεσθαι (becoming), τα οποία δεν κρίνονται με βάση τα αποτελέσματά τους, αλλά το πώς προχώρησαν (Πεχτελίδης, ό.π.).

Στην εκπαίδευση των κοινών, οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν εξαρτώνται από τους εκπαιδευτικούς που εξηγούν την πραγματικότητα. Συγκεκριμένα, ο κύριος στόχος είναι η αυτάρκεια, η συλλογική αυτονομία και ο πειραματισμός και, κατά συνέπεια, η χειραφέτηση των παιδιών από τους ενήλικες (εκπαιδευτικούς και γονείς) στο «εδώ» και το «τώρα». Ως εκ τούτου, ο στόχος αυτής της συγκεκριμένης παιδαγωγικής προσέγγισης είναι η συνεχής επαλήθευση τόσο της αρχής σύμφωνα με την οποία όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι, όσο και της πεποίθησης ότι δεν υπάρχει φυσική ιεραρχία πνευματικών ικανοτήτων (Rancière, 2010, σελ. 6). Ο/η μαθητής/ήτρια ενθαρρύνεται να δει, να σκεφτεί και να δράσει, για να συνειδητοποιήσει ότι δεν εξαρτάται από άλλους που ισχυρίζονται ότι μπορούν να δουν, να σκεφτούν και να ενεργήσουν για λογαριασμό της (Rancière, 2008). Σε αυτό το πλαίσιο, η πορεία των μαθητών προς τη μάθηση και τη γνώση είναι επίσης μια τροχιά χειραφέτησης, όπου το μυαλό μαθαίνει να υπακούει μόνο στον εαυτό του. Ωστόσο, αυτό δε σημαίνει ότι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού ακυρώνεται. Αντ' αυτού, η/ο εκπαιδευτικός είναι κάποια/ος που συνοδεύει και απαιτεί την προσπάθεια και την αφοσίωση από τους μαθητές της/ου και, επίσης, εξασφαλίζει ότι η διαδικασία αυτή υλοποιείται προσεκτικά από αυτούς (στο ίδιο).

Με αυτή την έννοια, η *χειραφετική εξισωτική εκπαίδευση των κοινών* διαφοροποιείται από άλλες εναλλακτικές προσπάθειες *χειραφέτησης μέσω της εξήγησης*, όπως είναι για παράδειγμα της κριτικής παιδαγωγικής. Συγκεκριμένα, το χειραφετικό ενδιαφέρον του κινήματος της κριτικής παιδαγωγικής (Freire, 2003· Giroux, 1997· McLaren, 1997) επικεντρώνεται στη μελέτη και την αποκάλυψη των καταπιεστικών δομών του καπιταλισμού και των ιδεολογικών λειτουργιών του νεοφιλελευθερισμού. Βασική παραδοχή αυτής της εναλλακτικής αφήγησης είναι ότι δε θα μπορούσε να υπάρξει ατομική χειραφέτηση χωρίς ευρύτερες μεταμορφώσεις της κοινωνίας. Επομένως, μεγάλη βαρύτητα έχει ο κριτικός στοχασμός και η παρεμβατική δράση στην εκπαίδευση και στον κόσμο γενικότερα, για να αποκαλυφθεί και να αμφισβητηθεί η κυριαρχία. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες να αποκτήσουν μια βαθιά γνώση των σχέσεων εξουσίας που συγκροτούν και διατρέχουν θεσμούς όπως είναι η εκπαίδευση. Επομένως, η «απομυθοποίηση» βρίσκεται στην καρδιά της κριτικής παιδαγωγικής (Biesta, 2010). Για τον Φρέιρε (2003), όλοι οι συμμετέχοντες σε ριζοσπαστικούς

παιδαγωγικούς χώρους είναι «ταυτόχρονα εκπαιδευτικοί και μαθητές» για μια «επανάσταση» που εξελίσσεται μέσα από τον διάλογο, ο οποίος υπό ορισμένες συνθήκες ενισχύει και προωθεί μια «διαδικασία μόνιμης απελευθέρωσης». Στο πλαίσιο αυτό, ο στόχος της εκπαίδευσης είναι η χειραφέτηση των μαθητών από καταπιεστικές πρακτικές και δομές στο όνομα της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ισότητας και της ελευθερίας (Pechtelidis και Kιουρκιολis, ό.π.· Πεχτελίδης, ό.π.).

Ως εκ τούτου, στην παράδοση της κριτικής παιδαγωγικής είναι απαραίτητη η εξήγηση της λειτουργίας της εξουσίας στα παιδιά. Μόνον όταν κατανοεί κανείς πώς λειτουργεί η εξουσία γίνεται δυνατή η αμφισβήτηση της επιρροής της και, κατά κάποιον τρόπο, απελευθερώνεται από αυτήν. Συνεπώς, η χειραφέτηση μπορεί να προέλθει μόνο από μια θέση που δεν επηρεάζεται από τη λειτουργία της εξουσίας (Biesta, 2010), κάτι όμως που δεν είναι εφικτό στην πραγματικότητα. Με άλλα λόγια, δε γίνεται κάποιος/α να καταλάβει ένα «αρχιμήδειο σημείο» και από εκεί να περιγράψει τελείως αντικειμενικά την πραγματικότητα. Αυτή η γραμμή σκέψης αντανάκλα τις μαρξιστικές έννοιες της «ιδεολογίας» και της «ψευδούς συνείδησης», καθώς και της έννοιας του Μπουρντιέ της «παραγνώρισης» (misrecognition) (Rancière, 2003, σελ. 165-202). Σύμφωνα με τον Ρανσιέρ, αυτή η λογική της χειραφέτησης οδηγεί στην ενίσχυση και όχι στην αποδυνάμωση της εξάρτησης από την «αλήθεια», που αποκαλύπτεται σε αυτούς που θα χειραφετηθούν (π.χ. τα παιδιά) από αυτόν/ήν που αναλαμβάνει να τους χειραφετήσει (π.χ. ο/η κριτικός εκπαιδευτικός) (Rancière, 2008).

Η παιδαγωγική προσέγγιση των κοινών χτίζεται πάνω σε μια ορισμένη αντίληψη της παιδικής ηλικίας, των παιδιών, της γνώσης και της μάθησης. Συγκεκριμένα, αντλώντας από τον μεταδομισμό, την κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας και γενικότερα των σύγχρονων σπουδών της παιδικής ηλικίας, αλλά και της παιδαγωγικής θεωρίας του Malaguzzi (η οποία υλοποιήθηκε στα σχολεία Reggio Emilia), τα παιδιά αναγνωρίζονται ως συνδιαμορφωτές της μαθησιακής διαδικασίας και της γνώσης, αλλά και της πραγματικότητας γενικότερα. Σύμφωνα με τον Malaguzzi, τα παιδιά έχουν άγνωστες δυνατότητες ή μια δυναμική που δεν γνωρίζουμε πλήρως. Αυτός ο ισχυρισμός παραπέμπει στη διάσημη ρήση του ολλανδού φιλοσόφου Baruch Spinoza: «δεν γνωρίζουμε ποτέ εκ των προτέρων τι μπορεί να κάνει ένα σώμα». Υπό αυτό το πρίσμα, το παιδί μαθαίνει από τη γέννησή του, χωρίς να χρειάζεται να προετοιμαστεί για να μάθει σε κάποια μεταγενέστερη ηλικία (Moss, 2019, σελ. 70). Με βάση τις αρχές του κοινωνικού κονστρουξιονισμού,

η μάθηση και η γνώση γίνονται αντιληπτές ως μια διαδικασία συνκατασκευής ή παραγωγής νοήματος πάντα σε σχέση με τους άλλους, δηλαδή συλλογικά (Rinaldi, 2006, σελ. 125). Αυτή η προσέγγιση συνδέεται στενά με την αντίληψη της γνώσης ως κοινού (Hess και Ostrom, 2011). Συνεπώς, η μάθηση και η γνώση συμβαίνουν στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας η οποία είναι ανοιχτή, συλλογική και κοινωνική. Από αυτή την οπτική, η μαθησιακή δραστηριότητα δεν αναπτύσσεται γραμμικά, προοδευτικά και προβλέψιμα από ένα στάδιο σε ένα άλλο. Αντίθετα, προχωράει με εφαρμογές, πειραματισμούς και δοκιμές, παρεκκλίσεις οι οποίες περιλαμβάνουν «γραμμές φυγής» που οδηγούν σε απρόβλεπτες κατευθύνσεις, όχι πάντα θετικές και ωφέλιμες, οι οποίες προκαλούνται μέσα από τις συναντήσεις με το διαφορετικό, καθώς δημιουργούνται νέες διασυνδέσεις και δοκιμάζονται νέες θεωρίες στην πράξη.

Ο Malaguzzi χρησιμοποιούσε τη μεταφορά ενός «μπερδεμένου κουβαριού σπαγγέτι», η οποία παραπέμπει στη ντελεξιανή μεταφορά του «ριζώματος», προκειμένου να μιλήσει για τη μάθηση και τη γνώση. Σε αυτό το πλαίσιο, η γνώση σχετίζεται άμεσα με τη δημιουργία του νέου, νέων ιδιοτήτων, αυτού που δεν υπήρχε πριν ξεκινήσει η μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία και δεν είναι διανοητό με βάση τις υπάρχουσες κατηγορίες της σκέψης (Osberg και Biesta, 2007, σελ. 33). Στην «καρδιά» αυτής της προσέγγισης βρίσκεται η αλληλεπίδραση και ο διάλογος ανάμεσα στα παιδιά και τους ενήλικες. Αυτά προϋποθέτουν την πρακτική της «εξελισσόμενης ακρόασης» (emergent listening) (Davies, 2014), που αναπτύσσεται γύρω από έναν συνεχή αγώνα παραγωγής νοήματος από αυτό που έχει ειπωθεί, χωρίς προκατασκευασμένες ιδέες για το τι είναι σωστό ή κατάλληλο (Rinaldi, *ό.π.*, σελ. 15). Αυτή η παιδαγωγική πρακτική υλοποιείται μέσα από στρατηγικές και projects και όχι προγράμματα, διότι τα τελευταία είναι αυστηρά προσχεδιασμένα και στηρίζονται στην πρόβλεψη και τη «συνταγή». Αυτά έχουν ως αποτέλεσμα τον εγκλωβισμό της εμπειρίας, το «πνίξιμο» της δημιουργικότητας και της αυθεντικότητας και, επομένως, το νοηματικό και κοινωνικό κλείσιμο απέναντι στο διαφορετικό και το καινούργιο (Πεχτελίδης, *ό.π.*).

Η πρακτική της *παιδαγωγικής καταγραφής* (pedagogical documentation), η οποία εφαρμόζεται στα σχολεία Reggio Emilia, είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για την υλοποίηση και την προώθηση των αξιών των κοινών. Αυτή μπορεί συνοπτικά να περιγραφεί ως μια διαδικασία που φέρνει στο φως τη μαθησιακή διαδικασία και τις συνθήκες παραγωγής της γνώσης, προκειμένου να αποτελέσουν αντικείμενο

συζήτησης, κριτικού στοχασμού, ερμηνείας και διαλόγου. Περιλαμβάνει α) την καταγραφή του υλικού (φωτογραφίες, βίντεο, ηχογραφήσεις, ζωγραφιές, σημειώσεις κλπ. παιδιών και ενηλίκων), που παράγεται καθημερινά στο πλαίσιο ενός project που ξεκινάει με μια ιδέα ή ένα ερέθισμα που τίθεται είτε από τα παιδιά είτε από τους ενήλικες και β) τις συζητήσεις και αναλύσεις αυτού του υλικού σε ένα απαιτητικό και δημοκρατικό πλαίσιο, πάντα σε σχέση με τους άλλους (Moss, ό.π., σελ. 85-86· Olsson, 2009). Η παιδαγωγική αυτή πρακτική συμβάλλει καθοριστικά στην κοινοποίηση της εκπαίδευσης και το άνοιγμά της στην κοινωνία και τις σύγχρονες προκλήσεις, μέσω της ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών, των οικογενειών τους αλλά και της ευρύτερης κοινότητας στις διεργασίες των σχολείων, της συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, την ενδυνάμωση της έρευνας στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας και την αποδόμηση των κυρίαρχων λόγων για την παιδική ηλικία και την εκπαίδευση, ανοίγοντας τον δρόμο για την παραγωγή νέων λόγων με την άμεση συμμετοχή των παιδαγωγικών υποκειμένων (Moss, ό.π., σελ. 85-8).

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η κοινοποίηση παράγει μια άνευ προηγουμένου εμπειρία, η οποία δεν μπορεί να περιοριστεί σε προκαθορισμένες σημασίες των εννοιών της «πολιτικής συμμετοχής», της «ιδιότητας του πολίτη», της «εκπαίδευσης», της «παιδικής ηλικίας», της «ενηλικίωσης» και ούτω καθεξής. Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό το πόσο σημαντικό είναι να διατηρηθεί και να προωθηθεί περαιτέρω η ανοιχτότητα εννοιών όπως «κοινά», «κοινότητα», «παιδί», «μαθητής/ήτρια», «εκπαιδευτικός», «γονέας», «ενήλικας», «γνώση», «ανάπτυξη», «μάθηση», κ.ο.κ. Αυτές οι έννοιες (οι έννοιες εν γένει) δημιουργούνται στο πλαίσιο της καθημερινής ζωής και έτσι δεν είναι ποτέ οριστικές, κλειστές και απόλυτα καθηλωμένες νοηματικά. Για παράδειγμα, η διαδικασία κοινοποίησης του αναλυτικού προγράμματος παράγει ένα μοντέλο «ριζωματικής μάθησης» (Bazzul και Tolbert, 2017). Συγκεκριμένα, το «αναλυτικό πρόγραμμα» αναπτύσσεται, εξελίσσεται και προσαρμόζεται από τους κοινωνούς με δυναμικό τρόπο, ως απάντηση στις περιστάσεις στις οποίες εμπλέκονται. Σε τέτοια κοινωνικά δίκτυα, προωθείται η διασύνδεση και η συλλογικότητα της μαθησιακής διαδικασίας ενώ δεν υπάρχουν προκαθορισμένα όρια ή προκαθορισμένα αποτελέσματα της γνώσης. Εφαρμόζοντας τη μεταδομιστική σκοπιά των Ντελέζ και Γκουαταρί (1987) στην εκπαίδευση (Bazzul και Tolbert, ό.π.: Olsson, 2009), η

ρίζωματική μάθηση συμβάλλει σε μια κοινή εκπαίδευση, όπου η ίδια η κοινότητα είναι το αναλυτικό πρόγραμμα (Cormier, 2008), αμφισβητώντας τις παραδοσιακές έννοιες του διδακτικού σχεδιασμού από πάνω προς τα κάτω όπου οι στόχοι προϋπάρχουν της συμμετοχής των μαθητών και των μαθητριών (Kaustun, 2003). Υπό το πρίσμα μιας οριζόντιας θεωρίας της μάθησης, αυτή αναμένεται να είναι πιο αποτελεσματική όταν επιτρέπει στους συμμετέχοντες να αντιδρούν στις περιστάσεις, διατηρώντας «γραμμές διαφυγής» (Deleuze και Guattari, 1987) που επιτρέπουν έναν ρευστό και συνεχώς εξελισσόμενο επαναπροσδιορισμό της εργασίας που βρίσκεται σε εξέλιξη. Με αυτή την έννοια, η ρίζωματική μάθηση βρίσκεται στην καρδιά των εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών κοινών (Πεχτελίδης, ό.π.).

Η κοινοποίηση της θεσμικής εκπαίδευσης αποσκοπεί στην κατασκευή εναλλακτικών παιδαγωγικών και κοινωνικών πραγματικοτήτων απέναντι στην κάθετη, ιεραρχική και συγκεντρωτική, γραφειοκρατική δομή του κράτους και τη λογική του κέρδους της αγοράς. Τα εκπαιδευτικά κοινά μπορούν να συμβάλουν καθοριστικά στην ανάπτυξη και προώθηση μιας μετα-καπιταλιστικής λογικής (Gibson-Graham, 2006), με την έννοια ότι καλλιεργεί στις υποκειμενικότητες των κοινωτών (commoners) (παιδιών και ενηλίκων) το *χάμπιτους των κοινών* (Pechtelidis, 2018) που είναι απαραίτητο για μια νέα παραγωγική και κοινωνική διαδικασία (Καβουλάκος και Γριτζάς, 2105· Κωστάκης και Bauwens, 2018), πέρα από τις επιταγές και τις αξιακές προδιαγραφές του καπιταλισμού. Ένα χάμπιτους, το οποίο αποτελείται από ένα σύνολο προδιαθέσεων για α) άμεση ανάμειξη στη δημόσια ζωή, β) αυτάρκεια και γ) αυτονομία, δ) συνεργασία, ε) μοίρασμα (Pechtelidis, ό.π.). Οι κοινωνοί (παιδιά και ενήλικες) συνεισφέρουν στην κοινωνική καινοτομία, ανοιχτότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ευημερία της κοινότητας. Αυτές οι πρακτικές των κοινών δημιουργούνται διαγενεακά και ενδογενεακά, ως απάντηση στη σύγχρονη κρίση της φιλελεύθερης δημοκρατίας και της οικονομίας, τις αυξανόμενες ανισότητες, τον δογματισμό, τον συγκεντρωτισμό και τη γραφειοκρατία, την έλλειψη συμμετοχής και δημιουργίας, την καταστροφή του περιβάλλοντος. Τα εκπαιδευτικά κοινά προωθούν, λοιπόν, νέες μορφές υποκειμενικότητας και πολιτειότητας διαμέσου του πειραματισμού με νέους τρόπους σκέψης και δράσης. Με αυτή την έννοια παράγουν μικρο-πολιτικές δράσεις και δραστηριότητες που, ενδεχομένως, έχουν μια επίδραση πάνω σε παγιωμένες κοινωνικές πρακτικές, συνήθειες και σχέσεις, και συναρθρώνονται με άλλες παρόμοιες εναλλακτικές πρακτικές προετοιμάζοντας το

έδαφος για μεγαλύτερης κλίμακας κοινωνικές αλλαγές (Pechtelidis και Kiourkiolis, ό.π.).

Τα εκπαιδευτικά κοινά είναι μια πρόταση ρεαλιστικού ουτοπικού θεσμικού ανασχηματισμού. Αντλώντας από τις θέσεις του Eric Olin Wright (2018) για τις ρεαλιστικές ουτοπίες, τα εκπαιδευτικά κοινά θα πρέπει να πληρούν τέσσερα κριτήρια: α. να είναι *επιθυμητά*, δηλαδή να ανταποκρίνονται στα δημοκρατικά ιδεώδη της συλλογικής ελευθερίας, της συμμετοχής, της ισότητας, της αλληλεγγύης και του διαμοιρασμού. β. Να είναι μια *βιώσιμη* εναλλακτική απέναντι στις υφιστάμενες ρυθμίσεις του εκπαιδευτικού θεσμού, δηλαδή η λειτουργία τους να καθιστά τον θεσμό βιώσιμο και να υπηρετεί αποτελεσματικά τις επιθυμητές θεσμικές ιδιότητες της εκπαίδευσης. γ. Να συμβάλλουν στην *ενδυνάμωση* της κοινωνίας των πολιτών, δηλαδή στη δημιουργία συνθηκών για την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των παιδιών και των γονέων στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι και την άσκηση άμεσου και έμμεσου δημοκρατικού ελέγχου πάνω στην εκπαιδευτική διαδικασία και την καθημερινή ζωή του σχολείου, και δ. Να είναι *επιτεύξιμα*, δηλαδή να έχουν εφαρμογή στις σημερινές συνθήκες.

Η κοινοποίηση δεν φαίνεται να έχει μεγάλης κλίμακας εφαρμογή στη δημόσια εκπαίδευση στην Ελλάδα, ωστόσο δεν είναι δύσκολο να φανταστούμε τις συνθήκες με τις οποίες θα μπορούσε να επιτευχθεί εάν ενεργοποιούνταν γύρω από αυτήν επαρκείς κοινωνικές δυνάμεις όπως οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, οι μαθητές, αλλά και τα μέλη της ευρύτερης κοινότητας. Επιπλέον, αξίζει να στοχαστούμε πάνω στις δυνατότητες κοινοποίησης της επίσημης εκπαίδευσης, καθώς αφενός δεν μπορούμε να προβλέψουμε πώς θα είναι η πολιτική συγκυρία μετά από κάποια χρόνια, αφετέρου η διερεύνηση της λογικής βιώσιμων θεσμικών σχεδιασμών μπορεί να συμβάλει στη μελλοντική διατύπωση επιτεύξιμων καινοτομιών. Ωστόσο, η κίνηση στην κατεύθυνση της πραγμάτωσης των ιδεωδών των κοινής δημοκρατίας στην εκπαίδευση αλλά και γενικότερα στην κοινωνία θα προκύψει από: α. τις συνειδητές πράξεις των ανθρώπων που δρουν συλλογικά γι' αυτόν τον σκοπό, δηλαδή από το συνειδητό υποκείμενο της δράσης που είναι οι κοινωνοί στην περίπτωση αυτή και β. έναν ευέλικτο στρατηγικό πλουραλισμό (Wright, ό.π.). Η υπέρβαση των ορίων της κυριαρχίας είναι πιθανό να προκαλέσει τη θεσμική αντίδραση για επαναφορά στην «κανονικότητα» και την τάξη. Σε αυτή την περίπτωση είναι αναγκαία η πολιτική κινητοποίηση και ο αγώνας ώστε να διευρυνθούν οι ενδιάμεσοι χώροι μέσα στους οποίους μπορούν να πραγματοποιηθούν οι ανασχηματισμοί μέσω των ρωγμών,

δηλαδή η δημιουργία και διεύρυνση θεσμών ενδυνάμωσης της κοινωνικής εξουσίας από τα κάτω.

Επίσης, είναι ανάγκη να παραχθούν περισσότερες εμπειρικές έρευνες για τα εκπαιδευτικά κοινά και τις προσπάθειες κοινοποίησης που αναζητούν και δημιουργούν εναλλακτικούς τρόπους εκπαίδευσης και κατασκευής διαφορετικών κοινοτήτων μάθησης και υποκειμενικότητων, τόσο στην τυπική όσο και στη μη τυπική εκπαίδευση. Θα ήταν πολύ χρήσιμες περισσότερες περιγραφές των τελετουργικών, των πρακτικών και των νοοτροπιών που παράγονται μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον των κοινών, για να γίνουν ορατές οι διαδικασίες και διεργασίες δημιουργίας εναλλακτικών υποκειμενικότητων και κοινοτήτων, το πώς αναπτύσσεται η μαθησιακή πρακτική και πώς παράγεται συλλογικά η γνώση, πώς λαμβάνονται οι αποφάσεις από κοινού. Τέλος, είναι πολύ σημαντική η διερεύνηση της οπτικής και της εμπειρίας της συμμετοχής σε μια διαδικασία κοινοποίησης των ίδιων των παιδιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Bollier, D. (2016). *Κοινά. Μια σύντομη εισαγωγή*. Αθήνα: angelusnovus.
- Hardt, M. και Negri, A. (2012). *Να πάρουμε τη σκυτάλη. Διακήρυξη*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Καβουλάκος, Κ. και Γριτζάς, Γ. (2015). *Εναλλακτικοί οικονομικοί και πολιτικοί χώροι. Κοινωνικά κινήματα και χωρική ανάπτυξη*. Κάλλιπος.
- Κιουπκιολής, Α. (2015). *Για τα κοινά της ελευθερίας*. Αθήνα: Εξάρχεια.
- Κωστάκης, Β. και Bauwens, (2018). *Πώς να δημιουργήσουμε μια παγκόσμια και ενημερούσα οικονομία βασισμένη στα κοινά*. Ανοιχτή Βιβλιοθήκη.
- Πεχτελίδης, Γ., Κιουπκιολής, Α., και Δαμοπούλου, Ε. (2015). Πέρα από την ιδιωτική και κρατική εκπαίδευση: Η εκπαίδευση ως θεσμός των «κοινών». Στο Θ. Θάνος (επιμ.), *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα* (σελ. 212-223). Αθήνα: Gutenberg.
- Πεχτελίδης, Γ. και Δαμοπούλου, Ε. (2017). Παιδαγωγικές ετεροπολιτικές και παιδική ηλικία. Στο Σ. Χανδόλιας (επιμ.), *Σύγχρονες θεωρίες και πρακτικές στην εκπαίδευση. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου* (σελ. 324-331). Γύθειο: Σύλλογος Εκπαιδευτικών Π.Ε. Λακωνικής.

- Πεχτελίδης, Γ. και Πανταζίδης, Σ. (2018). Εκπαίδευση και ετεροπολιτική: ένα «σχολείο των κοινών». Στο Λ. Συμεού, Θ. Θάνος και Μ. Βρυωνίδης (επιμ.), *Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση, Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*, Λευκωσία: Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Πεχτελίδης, Γ. (2020). *Για μια εκπαίδευση των κοινών εντός και πέραν των «τειχών»*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ρανσιέρ, Ζ. (2008). *Ο αδαής δάσκαλος. Πέντε μαθήματα πνευματικής χειραφέτησης*. Αθήνα: Νήσος.
- Wright, E.O. (2018). *Ρεαλιστικές ουτοπίες*. Αθήνα: Ασίνη.
- Φουκώ, Μ. (2011α). *Επιτήρηση και τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Φουκώ, Μ. (2011β). *Ιστορίας της σεξουαλικότητας. Η βούληση για γνώση*. Αθήνα: Πλέθρον.

Ξενόγλωσση

- Agamben, G. (2009). *«What is an apparatus?» and other essays*. Stanford University Press.
- Aroca, S. (1999). “La Verdena – Saint Marti”: A school where people dare to dream. *Harvard Educational Review*, 69 (3), pp. 320-57.
- Baldacchino, J. (2019). A brief critical historical analysis of neoliberalism in education. In S. Chitpin and J. P. Portelli (Eds.), *Confronting educational policy in neoliberal times. International perspectives*. New York, London: Routledge.
- Bazzul, J. and Tolbert, S. E. (2017). Reassembling the natural and social commons. In A. Means, D. R. Ford and G. Slater (Eds.), *Educational commons in theory and practice: Global pedagogy and politics* (pp. 55-73). Palgrave Macmillan.
- Benkler, Y. and Nissenbaum, H. (2006). Commons-based Peer Production and Virtue. *Journal of Political Philosophy*, 14 (4), pp. 394-419.
- Biesta, G. (2007). Why “What works” won’t work: Evidence based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57 (1), pp. 1-22.
- Biesta, G. (2010). Learner, Student, Speaker. In C. Bingham and G. Biesta (Eds.), *Jacques Rancière. Education, truth, emancipation* (pp.133-144). London, New York: Continuum.

- Biesta, G. (2011). The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education. *Studies in Philosophy and Education*, 30 (2), pp. 141-153.
- Bollier, D. and Helfrich, S. (Eds.) (2012). *The wealth of the commons: A world beyond market and state*. Amherst: Levellers Press.
- Bollier, D. and Helfrich, S. (Eds.) (2015). *Patterns of commoning*. Amherst: Levellers Press.
- Bourassa, G. N. (2017). Towards an elaboration of the pedagogical common. In A. Means, D., R. Ford and G. Slater (Eds.), *Educational commons in theory and practice* (pp. 75–93). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Cagliari, P., Castegnetti, M., Guidici, C., Rinaldi, C., Vecchi, V. and Moss, P. (Eds.) (2016). *Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia: A selection of his writings and speeches 1945-1993*. London: Routledge.
- Cormier, D. (2008). Rhizomatic Education: Community as Curriculum. *Innovate: Journal of Online Education*, 4 (5), pp. 1-8.
- Dahlberg, G. and Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: Routledge.
- Dardot, P. and Laval, C. (2014). *Commun*. Paris: La Découverte.
- Davies, B. (2014). *Listening to children. Being and becoming*. London and New York: Routledge.
- Deleuze, G., and Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and schizophrenia*. London: Continuum.
- Deleuze, G., (1992). Postscript on the societies of control. *October*, 59 (Winter), pp. 3-7.
- De Lissovoy, N. (2011). Pedagogy in common: Democratic education in the global era. *Educational Philosophy and Theory*, 43(10), pp. 1119-1134.
- De Lissovoy, N., Means, A., και Saltman, K. (2015). *Toward a new common school movement*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- J. K. Gibson-Graham (2006). *A postcapitalist politics*. University of Minnesota Press.
- Goffman, E. (1994). *Άσπλα*. Αθήνα: Ευρύαλος.
- Foucault, M. (1980). Two lectures. In C. Gordon (ed.), *Power/Knowledge. Selected interviews and other writings 1972-1977*. New York: Pantheon Books.

- Foucault M., (1982). The subject and power. In H. Dreyfus and P. Rabinow (Eds.), *M. Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (pp. 221-222). Harvester Press.
- Flecha, R. (2000). *Sharing Words*. Lanham Maryland: Rowan and Littlefield.
- Freire, P. (2003). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling, a critical reader*. Boulder, CO: Westview Press.
- Hess, C., και Ostrom, E. (Eds.) (2011). *Understanding knowledge as a commons from theory to practice*. London: The MITpress.
- Kaustuv, R. (2003). *Teachers in Nomadic Spaces: Deleuze and curriculum*. Peter Lang.
- Kioupkiolis, A. (2017). Common Democracy: Political Representation beyond representative democracy. *Democratic Theory*, 5, pp. 35-58.
- Kioupkiolis, A., and Pechteliadis, Y. (2017). Youth heteropolitics in crisis-ridden Greece. In S. Pickard and J. Bessant (Eds.), *Young people and new forms politics in times of crises: Re-generating politics* (pp. 273-293). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Korsgaard, M. T. (2018). Education and the concept of commons. A pedagogical reinterpretation. *Educational Philosophy and Theory*, vol.50, pp. 1-11.
- Lewis, T. E. (2012). Exopedagogy: On pirates, shorelines, and the educational commonwealth. *Educational Philosophy and Theory*, 44 (8), pp. 845-861.
- Liotard J.-F. (1984). *The Postmodern Condition: A report on knowledge*. University of Minnesota Press.
- McLaren, P. (1997). *Revolutionary multiculturalism: Pedagogies of dissent for the new millennium*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- May, T. (2015). *Nonviolent Resistance: A philosophical introduction*. Polity Press.
- Means, A., Ford, D. R. and Slater, G. (Eds.) (2017). *Educational commons in theory and practice*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Moss, P. (2014). *Transformative change and real utopias in early childhood education: A story of democracy, experimentation and potentiality*. London and New York: Routledge.
- Moss, P. (2019). *Alternative narratives in early childhood. An introduction for students and practitioners*. London and New York: Routledge.

- Olsson, L. M. (2009). *Movement and experimentation in young children's learning. Deleuze and Guattari in early childhood education*. New York: Routledge.
- Osberg, D. and Biesta, G. (2007). Beyond presence: Epistemological and pedagogical implications of “strong” emergence, *Interchange*, 38 (1), pp. 31-51.
- Ostrom, E. (1990). *Governing the commons*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pechtelidis, Y. (2018). Heteropolitical pedagogies, citizenship and childhood. Commoning education in contemporary Greece. In C. Baraldi and T. Cockburn (Eds.), *Theorising Childhood: Citizenship, rights, and participation* (pp.215-239). Palgrave Macmillan.
- Pechtelidis, Y. and Kioupkiolis, A. (2020). Education as commons, children as commoners. The case study of the Little Tree community. *Democracy & Education*, 28 (1), Article 5.
<https://democracyeducationjournal.org/home/vol28/iss1/5>
- Rancière, J. (2003). *The Philosopher and his Poor*. Durham και London: Duke University Press.
- Rancière, J. (2010). On ignorant schoolmasters. In C. Bingham and G. Biesta (Eds.), *Jacques Rancière. Education, truth, emancipation* (pp.1-24). London, New York: Continuum.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. London: Routledge.
- Rose, N. (1999). *Power of freedom: Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sellers, M. (2013). *Young children becoming curriculum: Deleuze, Te Whariki and curricular understanding*. London: Routledge.