

ΠΑΝΤΕΙΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

PANTEION UNIVERSITY OF SOCIAL AND POLITICAL SCIENCES



ΣΧΟΛΗ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ
ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ
ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Συλλογικές δράσεις αλληλεγγύης στην κοινότητα: μια μελέτη
περίπτωσης του δήμου Ωρωπού

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Δομνίκη-Άννα Ελεύθερα

Αθήνα, 2024

Τριμελής Επιτροπή

Σκαμνάκης Χριστόφορος, Αναπληρωτής Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου

(Επιβλέπων)

Κουραχάνης Νίκος, Επίκουρος Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου

Αθανασοπούλου Αγγελική, Καθηγήτρια ΕΔΙΠ Παντείου Πανεπιστημίου

Copyright © Δομνίκη-Άννα Ελεύθερα, 2024

All rights reserved. Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διπλωματικής εργασίας εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διπλωματικής εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών δε δηλώνει αποδοχή των γνώμων του συγγραφέα.

Στους γονείς μου

Ευχαριστίες

Η εκπόνηση μιας διπλωματικής εργασίας απαιτεί σκληρή δουλειά και αφοσίωση. Με το πέρας αυτής, θα ήθελα να ευχαριστήσω τόσο τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Χριστόφορο Σκαμνάκη όσο και όλους τους καθηγητές και τις καθηγήτριες του εν λόγω μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών. Σίγουρα, οι γνώσεις που έλαβα κατά την διάρκεια του διεύρυναν τα ερευνητικά και θεωρητικά μου ενδιαφέροντα. Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλα τα άτομα, τους εθελοντές-εκπαιδευτικούς και τους γονείς του Κοινωνικού Φροντιστηρίου, που συμμετείχαν σε αυτήν την προσπάθεια. Χωρίς την πολύτιμη συνδρομή τους η παρούσα έρευνα και κατ' επέκταση η διπλωματική μου εργασία δεν θα είχε ολοκληρωθεί.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	9
1. Κοινωνική αλληλεγγύη και δράσεις αλληλεγγύης στην κοινότητα	12
1.1. Θεωρητικές Προσεγγίσεις για την Κοινωνική Αλληλεγγύη: οδεύοντας στην κοινωνική συνοχή ή τον κοινωνικό αποκλεισμό;	12
1.2. Λόγοι συμμετοχής των ατόμων σε δράσεις αλληλεγγύης	15
1.3. Κρίση, ΚΑΛΟ και δράσεις από τα κάτω: μία οδός διεκδίκησης για τους αποκλεισμένους.....	18
2. Εκπαίδευση, εκπαιδευτικές ανισότητες και κοινωνική κινητικότητα.....	23
2.1. Ο αναπαραγωγικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης: νομιμοποιώντας τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες.....	23
2.2. Κοινωνική κινητικότητα και ιδιωτικές δαπάνες στην εκπαίδευση (out of pocket money).....	27
3. Κοινωνικό Φροντιστήριο.....	33
4. Μεθοδολογία	37
5. Ανάλυση	39
5.1. Δημογραφικά στοιχεία	39
5.2. Ο χώρος του Κοινωνικού Φροντιστηρίου.....	40
5.3. Τρόπος διεξαγωγής των μαθημάτων και απολογισμός των υπηρεσιών	41
5.4. Πρόσβαση των ατόμων στην πληροφορία	42
5.5. Λόγοι συμμετοχής των ατόμων.....	45
5.6. Κριτήρια συμμετοχής των παιδιών και των εθελοντών-εκπαιδευτικών	47
5.7. Οι αντιλήψεις και ερμηνείες των ατόμων για το Κοινωνικό Φροντιστήριο	49
5.8. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων	51
Συμπεράσματα	54
Βιβλιογραφία	57

Πίνακες

Πίνακας 1. Το σχολικό περιβάλλον σύμφωνα με τους μαθητές, PISA 2018	25
Πίνακας 2. Δημόσιες δάπανες για εκπαίδευση ανά ποσοστό (%) του ΑΕΠ μεταξύ των χωρών του ΟΟΣΑ	28
Πίνακας 3. Ποσοστιαία κατανομή της δαπάνης των νοικοκυριών για εκπαίδευση από το 2010 έως το 2022	29
Πίνακας 4. Ενδεικτική Χαρτογράφηση Κοινωνικών Φροντιστηρίων στην Αττική....	35

Εικόνες

Εικόνα 1. Ο χώρος του Κοινωνικού Φροντιστηρίου για το 2023-2024	41
Εικόνα 2. Ηλεκτρονική αίτηση για τις εγγραφές στο Κοινωνικό Φροντιστήριο για το 2023-2024	43

Περίληψη

Η παρατεταμένη κοινωνική και οικονομική -καθώς και η πρόσφατη υγειονομική- κρίση, οδήγησε σε μετατοπίσεις στο μείγμα των φορέων κοινωνικής προστασίας και φροντίδας με την ταυτόχρονη απόσυρση του κράτους και την εισχώρηση της αγοράς και του Τρίτου Τομέα. Οι δράσεις «από τα κάτω» και οι δράσεις αλληλεγγύης στην κοινότητα στα πλαίσια της Κοινωνικής και Αλληλεγγυας Οικονομίας πήραν τα ηνία σε μια προσπάθεια εξομάλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων και προστασίας από τους αυξανόμενους κοινωνικούς κινδύνους. Ένα παράδειγμα τέτοιων δράσεων είναι τα Κοινωνικά Φροντιστήρια, που λειτουργούν στην βάση του εθελοντισμού και της αλληλεγγύης. Έρχονται ως απάντηση στην συρρίκνωση του δωρεάν εκπαιδευτικού συστήματος και την συνεπακόλουθη εδραίωση της λεγόμενης «σκιάδης» εκπαίδευσης. Μάλιστα, φαίνεται ότι οι ιδιωτικές δαπάνες για εκπαίδευση παραμένουν σταθερές λόγω της επιθυμίας των γονιών για ένα καλύτερο μέλλον για τα παιδιά τους στα πλαίσια της κοινωνικής κινητικότητας. Όμως, οι λόγοι συμμετοχής των ατόμων σε μια αλληλέγγυα δράση καταλήγουν να είναι πιο περίπλοκοι από την επιθυμία ή την ανάγκη. Οι τελευταίες μπλέκονται με τις οικογενειακές στρατηγικές, τις πεποιθήσεις, τις αξίες και τα συμφέροντα του κάθε ατόμου εν συναρτήσει με τις ενυπάρχουσες σχέσεις εντός μια κοινότητας, αναδεικνύοντας την πολυπλοκότητα του ίδιου του φαινομένου της αλληλεγγύης. Σε κάθε περίπτωση, όμως, αντανακλούν τις προσπάθειες άμβλυνσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων που γεννά ο ίδιος ο σχολικός μηχανισμός και κατ' επέκταση του κοινωνικού αποκλεισμού των ασθενέστερων κοινωνικών ομάδων. Προσπάθειες, βέβαια, που άλλοτε καταφέρνουν να μειώσουν την ψαλίδα των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων και άλλοτε συμβάλλουν στην διατήρησή τους. Τέλος, για την παρούσα χρησιμοποιήθηκε ως μελέτη περίπτωσης ένα Κοινωνικό Φροντιστήριο που διοργανώνεται από φορέα της τοπικής εκκλησίας στον δήμο Ωρωπού και διεξάχθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες στην εν λόγω δράση.

Λέξεις-κλειδιά: κοινωνικά φροντιστήρια, εκπαιδευτικές ανισότητες, αλληλεγγύη, ΚΑΛΟ, κοινωνική κινητικότητα

Collective solidarity actions in the community: a case study of the municipality of Oropos

Dominiki-Anna Elefthera

Abstract

The prolonged social and economic, as well as the recent health, crisis has led to shifts in the mix of social protection and care agencies with the simultaneous withdrawal of the state and the entry of the market and the Third Sector. Actions "from below" and solidarity actions in the community in the context of the Social and Solidarity Economy took the reins in an effort to smooth out social inequalities and protect against the growing social risks. Examples of such actions are the Social Tutoring or "Koinonika Frontistiria", which operate on the basis of volunteering and solidarity. They come in response to the shrinking of the free education system and the consequent consolidation of so-called "shadow" education. In fact, it seems that private spending on education remains stable due to parents' desire for a better future for their children in the context of social mobility. But people's reasons for engaging in solidarity actions turn out to be more complex than desire or need. The latter are intertwined with family strategies, beliefs, values and interests of each individual in relation to existing relationships within a community, highlighting the complexity of the phenomenon of solidarity itself. In any case, however, they reflect the efforts to mitigate the educational inequalities generated by the school system itself and, by extension, the social exclusion of the weaker social groups. These efforts, of course, sometimes manage to reduce the gap between educational and social inequalities and sometimes contribute to maintaining them. Finally, for this case study, a Social Tutoring ("Koinoniko Frontistirio") organized by a local church in the municipality of Oropos was used and semi-structured interviews were conducted with the participants in the activity.

Keywords: koinonika frontistiria, educational inequalities, solidarity, SSE, social mobility

Εισαγωγή

Η κοινωνική πολιτική στην τοπική αυτοδιοίκηση δεν επέχει ανεξάρτητη θέση των συντελούμενων μεταβολών στο εκάστοτε κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο. Ταυτόχρονα, τα κοινωνικά προβλήματα δεν μπορούν να υπαχθούν στα στενά όρια των παραδοσιακών κοινωνικών κινδύνων λόγω της πολυπλοκότητάς τους, καθώς ο κοινωνικός κίνδυνος αποτελεί πλέον μία διαρκώς μεταλλασσόμενη έννοια συνυφασμένη με νέες απρόβλεπτες συνθήκες ευπάθειας και επισφάλειας (Απιστούλας & Κοντιάδης, 2006). Οι διαφοροποιήσεις στην κοινωνική αναπαραγωγή, και τις ίδιες τις κοινωνικές δυνάμεις που τη συντελούν, οδηγούν σε μεταβολές των κοινωνικών ταξινομήσεων και ανισοτήτων και των διαφόρων μηχανισμών κοινωνικής προστασίας και φροντίδας. Μηχανισμοί που στοχεύουν στην αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων, αλλά και που συχνά καταλήγουν να υποδαυλίζουν τις διαφοροποιήσεις μεταξύ της επικρατούσας ομάδας και των «εκτός των τειχών». (Σκαμνάκης, 2020)

Η εν λόγω συσχέτιση των αλλαγών στις κοινωνικές ανισότητες με αυτές των παρεμβάσεων της κοινωνικής πολιτικής έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς η αλληλεξάρτησή τους διαφαίνεται έντονα μέσα από την εφαρμογή και άσκηση της κοινωνικής πολιτικής στο μικρο-επίπεδο. Μέσα σε ένα περιβάλλον απορρύθμισης παρατηρείται όχι μόνο η απόσυρση του κράτους, αλλά και η εισχώρηση της αγοράς και του Τρίτου Τομέα στην παροχή κοινωνικής προστασίας και φροντίδας. Στον ελλαδικό χώρο, και λαμβάνοντας υπόψη τον εγγενώς υπολειμματικό χαρακτήρα του νότιο-ευρωπαϊκού μοντέλου ευημερίας σε συνδυασμό με τον εξέχοντα ρόλο της οικογένειας και της κοινότητας, οι συλλογικές δράσεις αλληλεγγύης διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην κοινωνική πολιτική της τοπικής αυτοδιοίκησης (Σωτηρόπουλος, 2014). Η παρούσα εργασία, λοιπόν, θα εστιάσει στις δράσεις αλληλεγγύης στην κοινότητα χρησιμοποιώντας ως μελέτη περίπτωσης ένα Κοινωνικό Φροντιστήριο.

Πιο αναλυτικά, στο πρώτο κεφάλαιο θα γίνει μια σύντομη αναφορά στην έννοια της κοινωνικής αλληλεγγύης και την σύνδεσή της με την κοινωνική συνοχή και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Από την έννοια της «αλληλεξάρτησης» στην μακρο-κοινωνιολογική προσέγγιση του Durkheim για την «μηχανική» και «οργανική» αλληλεγγύη, έως την ερμηνευτική θεώρηση του Weber για τις «ομάδες κοινωνικής θέσης» και τις «κοινωνικές τάξεις» του Marx ως εφελκτήριο για συλλογικές δράσεις· θα σκιαγραφηθεί η πολυπλοκότητα της αλληλεγγύης. Παράλληλα, σημειώνοντας

θεωρίες των Simmel, Spicker και άλλων, θα σημειωθεί η αμφίδρομη και πολύπλοκη σχέση μεταξύ κοινωνικής αλληλεγγύης και (μη) επίτευξης της κοινωνικής ένταξης. Όλα αυτά σε ένα πεδίο δυναμικό και διαρκώς μεταλλασσόμενο, όπου όλοι είναι εν δυνάμει αποκλεισμένοι ή ενταγμένοι.

Εν συνεχεία, θα επιχειρηθεί μια σύντομη αναφορά στους λόγους συμμετοχής των ατόμων σε συλλογικές δράσεις αλληλεγγύης, λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες που δημιουργούν ο ατομικισμός και η παγκοσμιοποίηση. Από την μία πλευρά, τοποθετούνται τα αισθήματα «του ανήκειν» και της «συμπάθειας» μεταξύ των ατόμων σε μια κοινότητα, ενώ από την άλλη εμφανίζονται τα προσωπικά κίνητρα και οφέλη σε μια προσπάθεια ανάγνωσης των δικτύων αλληλοϋποστήριξης και αλληλοβοήθειας. Ταυτόχρονα, όμως, προσλαμβάνοντας τις δράσεις αλληλεγγύης ως μια μορφή εξουσίας «από τα κάτω», μετατρέπονται σε μοχλό πίεσης των ίδιων των αποκλεισμένων για κοινωνική συνοχή και κοινωνική δικαιοσύνη.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, θα σημειωθούν κάποια βασικά χαρακτηριστικά των δράσεων «από τα κάτω» και των θεσμών της Κοινωνικής και Αλληλέγγυας Οικονομίας (ΚΑΛΟ). Τα παραπάνω γίνονται όχημα διεκδίκησης όσων βρίσκονται στα χαμηλότερα κοινωνικό-οικονομικά στρώματα, σε μια προσπάθεια να καλυφθούν τα κενά που αφήνει η νεοφιλελεύθερη κουλτούρα των κρατικών παρεμβάσεων και η ελεύθερη αγορά. Φτάνουμε, λοιπόν, σε παραδείγματα τέτοιων αλληλέγγυων δράσεων, όπως τα Κοινωνικά Φροντιστήρια που μας απασχολούν.

Ποιοι είναι, όμως, εκείνοι οι λόγοι που οδηγούν στην ανάγκη ύπαρξης των παραπάνω δράσεων στην εκπαίδευση; Ξεκινώντας το δεύτερο κεφάλαιο, επιχειρείται μια σύντομη αναφορά στα εγγενή χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος. Σε μια σύνδεση της εκπαίδευσης με τις καπιταλιστικές επιταγές της σύγχρονης νεωτερικότητας, διαφαίνεται ο αναπαραγωγικός χαρακτήρας του σχολικού μηχανισμού· με τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες να διαιωνίζονται. Ταυτόχρονα, σε μια προσπάθεια των ίδιων των ατόμων για εξομάλυνση των εν λόγω ανισοτήτων ή ακόμη και επίτευξη της –μάλλον ουτοπικής- κοινωνικής κινητικότητας, παρατηρείται η σταθερότητα στις ιδιωτικές δαπάνες για εκπαίδευση.. Ωστόσο, καταλήγουν να αποκλείονται όσοι δεν δύνανται να πληρώσουν για την λεγόμενη «σκιώδη εκπαίδευση», ενώ το κράτος εμφανίζεται αναιμικό και ανεπαρκές. Έτσι, λοιπόν, επιχειρείται και μια απάντηση στο τιθέμενο ερώτημα.

Με γνώμονα τα παραπάνω καταλήγουμε στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, στο οποίο πραγματοποιείται μια σκιαγράφηση του θεσμού

των Κοινωνικών Φροντιστηρίων. Θα αναφερθούν τα βασικά χαρακτηριστικά αφενός των θεσμών μέσω των οποίων οργανώνονται τα Κοινωνικά Φροντιστήρια και αφετέρου του τρόπου λειτουργίας τους. Μάλιστα, έχοντας ως κεντρικό άξονα την αλληλεγγύη και τον εθελοντισμό γίνεται μια προσπάθεια κάλυψης των αναγκών των ατόμων σε εκπαιδευτικές υπηρεσίες εξωσχολικής βοήθειας.

Τέλος, χρησιμοποιώντας την μέθοδο της ποιοτικής κοινωνικής έρευνας μέσα από την μελέτη περίπτωσης, θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε στους προβληματισμούς που τέθηκαν ως βάση για την εκπόνηση της εν λόγω έρευνας. Προβληματισμοί, που αναφέρονται όχι μόνο στην μεθοδολογία, αλλά και καθίστανται εμφανείς καθ' όλη την έκταση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

1. Κοινωνική αλληλεγγύη και δράσεις αλληλεγγύης στην κοινότητα

1.1.Θεωρητικές Προσεγγίσεις για την Κοινωνική Αλληλεγγύη: οδεύοντας στην κοινωνική συνοχή ή τον κοινωνικό αποκλεισμό;

Η κοινωνική αλληλεγγύη (social solidarity), μολονότι συχνά παρουσιάζεται ως μία μονοδιάστατη έννοια με εγγενώς θετικό πρόσημο, δεν μπορεί παρά να εκληφθεί ως ένα περίπλοκο και παράδοξο φαινόμενο (Φερώνας, 2019). Καταλήγει, λοιπόν, να έχει αμφιλεγόμενη σημασία στους κόλπους της επιστημονικής συζήτησης (McKeown-O'Donovan, 2018). Ως εκ τούτου, η κοινωνική αλληλεγγύη θα μπορούσε να θεωρηθεί μια έννοια δυναμική και διαρκώς μεταλλασσόμενη. Λειτουργεί ως ένας μηχανισμός κοινωνικής οργάνωσης ακολουθώντας τις μετατοπίσεις της ίδιας της κοινωνίας, αλλά και τις αλλαγές των τοπικών δεσμών που ενυπάρχουν σε αυτήν (Crow, 2002).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο των μετατοπίσεων στις νοηματοδοτήσεις της ίδιας της έννοιας, η κοινωνική αλληλεγγύη λειτουργεί ως βάση κοινωνικής διαντίδρασης και αλληλεπίδρασης (social interaction) σε ευρεία δίκτυα κοινωνικής, αλλά και οικονομικής αλληλεξάρτησης. Με την τελευταία να αποσκοπεί αφενός στην διεκδίκηση κοινών στόχων, αγαθών και συγκεκριμένου status quo των ατόμων, και αφετέρου στην ομαλή λειτουργία της ίδιας της κοινωνίας (Crow, 2002). Αυτή ακριβώς η αλληλεξάρτηση της ευημερίας των ατόμων σε μια κοινωνία, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει κοινωνία που να μην περικλείει μέσα της κάποια μορφή κοινωνικής αλληλεγγύης (Φερώνας, 2019).

Η έννοια της αλληλεξάρτησης συναντάται, επίσης, στην μακρό-κοινωνιολογική προσέγγιση του Durkheim, όπου και συνδέεται η αλληλεγγύη με την κοινωνική συνοχή (social cohesion) (Crow, 2002). Σε μία προσπάθεια να απαντήσει στο πως συνδέονται τα άτομα όχι μόνο μεταξύ τους αλλά και με την κοινωνία, ανέφερε την «μηχανική αλληλεγγύη» (mechanical solidarity) και την «οργανική αλληλεγγύη» (organic solidarity). Σε αντίθεση με την πρώτη –που στοιχειοθετείται στις ομοιότητες των ανθρώπων στα πλαίσια των παραδοσιακών κοινωνιών-, η δεύτερη θεμελιώνεται στην βάση της ποικιλομορφίας και της διαφορετικότητας (Durkheim, 1984). Τα παραπάνω, πηγάζοντας από τον καταμερισμό της εργασίας στις μετά-βιομηχανικές κοινωνίες, μετατρέπουν τις ανθρώπινες δραστηριότητες σε εξειδικευμένες και πλέον αλληλεξαρτώμενες. Ως επακόλουθο, λοιπόν, τα άτομα

δεσμεύονται σε ένα κοινωνικό δίκτυο υποχρεώσεων σχηματίζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο ένα συνεκτικό σύνολο με κοινές αξίες και σκοπούς (Durkheim, 1984).

Υπό αυτό το πρίσμα, η κοινωνική αλληλεγγύη είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την κοινωνική συνοχή και άρα με την έννοια της κοινωνίας αυτής καθ' εαυτής. Δηλαδή, από την μία επιδιώκει –ως το επιθυμητό αποτέλεσμά της- την θεμελίωση της κοινωνικής συνοχής συνδέοντας μεταξύ τους τα κοινωνικά δίκτυα που γεννώνται και αναπαράγονται μέσα στους κόλπους της κοινωνίας. Από την άλλη, δε, είναι άμεσα συνυφασμένη με την ίδια τη λειτουργία της κοινωνίας, αν λάβει κανείς υπόψη την θεώρηση ότι η ύπαρξη των κοινωνιών είναι ανέφικτη χωρίς την κοινωνική συνοχή, την οποία και επιχειρεί να θεμελιώσει η κοινωνική αλληλεγγύη (Spicker, 2004).

Ταυτόχρονα, ακολουθώντας και την μικρό-κοινωνιολογική θεωρητική παράδοση η κοινωνική αλληλεγγύη –και κατ' επέκταση η κοινωνική συνοχή- ταυτίζεται με το αποτέλεσμα των μορφών κοινωνικής διαντίδρασης. Η εν λόγω προσέγγιση συνδέεται τόσο με την θεωρία του Simmel για την δομή της κοινωνίας όσο και με την ερμηνευτική προσέγγιση του Weber (Φερόνας, 2019). Σύμφωνα με τον πρώτο, είναι οι απλές, καθημερινές επαφές μεταξύ των ατόμων που δημιουργούν την αίσθηση της συνύπαρξης, του «ανήκειν» και του «όλου» και που εν τέλει οδηγούν στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων στη βάση της αμοιβαιότητας. Μιας αμοιβαιότητας που συνδέει τα άτομα δημιουργώντας άλλοτε μικρότερες και άλλοτε μεγαλύτερες κοινωνικές ομάδες με κοινά χαρακτηριστικά ή κοινούς σκοπούς (Simmel, 1971). Παράλληλα, ο Weber εισήγαγε στην συζήτηση την έννοια των «ομάδων κοινωνικής θέσης» (status groups) ως τους φορείς συλλογικής δράσης, που δημιουργούν το αίσθημα της κοινής συλλογικής ταυτότητας και συνυπευθυνότητας στην παροχή κοινωνικής προστασίας προωθώντας την κοινωνική ένταξη (Φερόνας, 2019).

Στον αντίποδα βρίσκεται η μαρξιστική κοινωνιολογική παράδοση που τοποθετεί την κοινωνική αλληλεγγύη στην βάση των άνισων σχέσεων εξουσίας και συνεπακόλουθα στην καρδιά των κοινωνικών αγώνων. Ειδικότερα, εστιάζει στις ενυπάρχουσες διαιρέσεις εντός των κοινωνιών ταυτίζοντας την αλληλεγγύη με τους κοινωνικούς διαχωρισμούς και όχι τόσο με την κοινωνική συνοχή και ενσωμάτωση (Crow, 2002). Κατά τον Marx, οι κοινωνικές συγκρούσεις που υφίστανται μεταξύ των κοινωνικών τάξεων (social classes) εντός της καπιταλιστικής κοινωνίας έχουν την δύναμη να οδηγήσουν σε συλλογικές δράσεις. Ως εκ τούτου, δημιουργείται μια

σύγκρουση στη βάση κοινών αξιών που εναπόκεινται στις αποκλείουσες και διαιρετικές διαστάσεις της κοινωνικής αλληλεγγύης (Oosterlynck, 2013).

Όμως, τα σώματα αλληλεγγύης που δημιουργούνται μέσα από τα τοπικά δίκτυα σε μία προσπάθεια προώθησης των συμφερόντων της μίας κοινότητας (ή τάξης) έναντι των άλλων σε μία κοινωνία, οδηγούν πάντα στο επιθυμητό αποτέλεσμα, δηλαδή την κοινωνική συνοχή; Ενώ, όπως αναφέρθηκε, παρατηρείται η ταύτιση της κοινωνικής αλληλεγγύης με την κοινωνική ένταξη (social inclusion) και κατ' επέκταση την κοινωνική συνοχή, συχνά συνδράμει στην γένεση νέων φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού (social exclusion) ή την αναπαραγωγή των ήδη υπάρχοντων (Crow, 2002). Έναντι της κοινωνικής ένταξης και ομοιογένειας, συχνά δημιουργούνται δεσμοί μεταξύ των «εντός» (insiders) και κοινωνικοί διαχωρισμοί των «εκτός» (outsiders). Ως εκ τούτου, κοινωνικός αποκλεισμός και κοινωνική αλληλεγγύη είναι δύο έννοιες άμεσα αλληλεξαρτώμενες σαν τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος (Φερόνας, 2019).

Άλλωστε, όπως αναφέρει και ο Spicker (2014) η συμμετοχή των ατόμων σε κοινωνικά δίκτυα αλληλεγγύης σημαίνει και την επιτυχής κοινωνική τους ένταξη, όταν, όμως, δεν συναντάται αυτό έχουμε κοινωνικό αποκλεισμό. Βέβαια, η σχέση μεταξύ ένταξης και αποκλεισμού -στις σημερινές, πλουραλιστικές κοινωνίες- ανάγεται σε πολύπλοκη με επιμέρους στοιχεία συμμετοχής και αποδοχής (Mascareno, 2015).

Σύμφωνα, λοιπόν, με την εν λόγω θεώρηση η ένταξη επιτυγχάνεται εφόσον οι ομάδες των αποκλεισμένων συμμετέχουν στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και συνδέονται με κοινωνικούς δεσμούς με τους άλλους ως πλέον αποδεκτοί από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο (Parsons, 2007· Mascareno & Carvajal, 2015). Θα υπάρχουν, όμως, πάντα κοινωνικοί αποκλεισμοί, τους οποίους η κοινωνία θα καλείται να ξεπεράσει; Η απάντηση μπορεί να δοθεί και από την εγγενώς παράδοξη φύση της σχέσης μεταξύ κοινωνικής ένταξης και αποκλεισμού, σύμφωνα και με τη θεωρία του Simmel. Μία σχέση στην οποία είναι όλοι εν δυνάμει ενταγμένοι ή εν δυνάμει αποκλεισμένοι (Φερόνας, 2019).

Τέλος, σύμφωνα με την γαλλική κοινωνιολογική σκέψη των Fitoussi και Rosanvallon, η κοινωνική ένταξη είναι αλληλένδετη με τους όρους της ισότητας και της ανισότητας. Συγκεκριμένα, οι πρώτοι συνδέουν τις «δομικές ανισότητες» (structural inequalities) με τις «ατομικές διαδρομές ζωής» (individual trajectories). Έτσι, παρατηρούνται διαφορετικά επίπεδα αποκλεισμού μέσα στην ένταξη με

κάποιους να είναι άνισα ενταγμένοι ή να βιώνουν ανισότητες και αποκλεισμό. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, αποτελούν οι διαβαθμίσεις στην ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα –οπού και θα αναλυθεί παρακάτω στην παρούσα εργασία-, στο οποίο η ποιότητα των υπηρεσιών εξαρτάται από τις οικονομικές δυνατότητες των γονέων ανεξαρτήτως αν είναι όλοι μέλη του ίδιου κοινωνικού συνόλου (Mascareno, 2015).

Ως εκ τούτου, αποφαίνεται ότι οι έννοιες της κοινωνικής αλληλεγγύης, της κοινωνικής ένταξης και συνοχής, αλλά και του κοινωνικού αποκλεισμού είναι έννοιες πολύπλοκες και αλληλεξαρτώμενες. Γεννάται, όμως, και το εξής ερώτημα, το οποίο και είχε θέσει ο Durkheim· ποιοι είναι εν τέλει εκείνοι οι δεσμοί που συνδέουν τα άτομα όχι μόνο μεταξύ τους, αλλά και με την υπόλοιπη κοινωνία; Το παραπάνω, βέβαια, τίθεται σήμερα με διαφορετικούς όρους λόγω των ραγδαίων, δομικών μεταβολών που υφίσταται η κοινωνία.

1.2. Λόγοι συμμετοχής των ατόμων σε δράσεις αλληλεγγύης

Σε άμεση συνάφεια με όσα αναλύσαμε παραπάνω, θα προσπαθήσουμε να αναπτύξουμε κάποιους προβληματισμούς με αφετηρία το ερώτημα του Durkheim. Οι άνθρωποι, λοιπόν, συσπειρώνονται λόγω εσωτερικευμένων αλληλέγγυων συμπεριφορών και ηθικών νορμών ή για προσωπικό συμφέρον; Ή τα κοινωνικά προβλήματα οδηγούν στη γένεση αλληλέγγυων δράσεων και συμπεριφορών με στόχο την εξομάλυνσή τους και εν τέλει την επίτευξη της κοινωνικής συνοχής (Durkheim, 1984);

Σαφώς, όπως θα αναλυθεί και παρακάτω, η κρίση γεννά αλληλεγγύη. Τα άτομα συσπειρώνονται ενάντια στα κοινωνικά προβλήματα και τους κοινωνικούς κινδύνους τις στιγμές που τα τείχη προστασίας και φροντίδας των κρατικών μηχανισμών αποτυγχάνουν ή και απουσιάζουν. Ωστόσο, θα ήταν αφελές να οριστεί με τέτοια ευκολία η εν λόγω σχέση, σαν να είναι καθαρά αναλογική. Στην πραγματικότητα, πρόκειται για μία σχέση που λειτουργεί υπό όρους, ειδικά όταν γίνεται λόγος για τις σημερινές κοινωνίες. Σε μια εποχή, οπού ακμάζουν η παγκοσμιοποίηση και ο ατομικισμός, οι συνθήκες δεν δημιουργούν το εύφορο εκείνο έδαφος για την ύπαρξη της αλληλεγγύης (Crow, 2002). Άλλωστε, εξ ορισμού ο ατομικισμός οδηγεί σε μία συνείδηση μακριά από το «συλλογικό» και το «κοινό»,

χαρακτηριστικά δηλαδή προαπαιτούμενα για να υπάρχει και να λειτουργεί η αλληλεγγύη (Thalos, 2012).

Ποιοι είναι, όμως, οι λόγοι που οδηγούν τα άτομα να συμμετέχουν σε αλληλέγγυες δράσεις ακόμη και όταν οι συνθήκες δεν είναι ευνοϊκές; Σίγουρα, ένας από τους παράγοντες που συνδέει τα άτομα μεταξύ τους είναι η ύπαρξη μιας κοινής ταυτότητας και συνεπακόλουθα κοινών ενδιαφερόντων και σκοπών. Υπό αυτήν την οπτική των συλλογικών συναισθημάτων, οι κοινότητες αλληλεγγύης αντικατοπτρίζουν τους δεσμούς μεταξύ των «εντός» και τον διαχωρισμό των «εκτός». Μέσα στις καθημερινές συνδιαλλαγές των ατόμων στα πλαίσια μίας κοινωνίας -ή σε μικρότερο επίπεδο εντός μίας κοινότητας- δημιουργούνται συναισθήματα «του ανήκειν» και της «συμπάθειας» (feelings of belonging and sympathy) μεταξύ των δρώντων υποκειμένων (Salmela, 2016). Έτσι, η ταυτότητα και τα κοινά συναισθήματα (shared emotions) εντός της ομάδας γίνονται όλο και πιο διακριτά καταλήγοντας κάποιοι να «είναι περισσότερο άλλοι από τους άλλους» (Crow, 2002: 130).

Αναλύοντας την παραπάνω τοποθέτηση υπό το πρίσμα της κοινωνικής δικαιοσύνης, σε ένα πολιτικό-οικονομικό πλαίσιο με την αναγνώριση της σημασίας του σεβασμού της «ταυτότητας» και του «άλλου», τότε οι κοινότητες αλληλεγγύης οδηγούν στην διαμόρφωση συγκεκριμένων κοινωνικών δεσμών. Με τους τελευταίους να τίθενται ενάντια στην απαλλοτρίωση, την αποξένωση και τον ατομικισμό, που ενισχύουν το χάσμα μεταξύ των κοινωνικών τάξεων οξύνοντας τις κοινωνικές ανισότητες (Hechter, 1988). Ωστόσο, ενέχει και ο κίνδυνος διαιώνισης φαινομένων αποκλεισμού με την περαιτέρω περιθωριοποίηση των «εκτός των τειχών» και την αύξηση των κοινωνικών ανισοτήτων.

Ειδικότερα, ενδέχεται να υπάρξει ο αποκλεισμός διαφόρων μειονοτικών ομάδων από την παροχή φροντίδας και προστασίας από εθελοντικές οργανώσεις και συλλογικές δράσεις πολιτών (Σωτηρόπουλος, 2014). Αυτό συμβαίνει διότι, οι εν λόγω οργανώσεις και συλλογικότητες παραμένουν φορτισμένες με κοινωνικές αντιπαραθέσεις και ως εκ τούτου οι παρεμβάσεις τους δεν είναι ουδέτερες (Σκαμνάκης, 2020). Μάλιστα, τα κίνητρα και οι σκοπιμότητες των ίδιων των ατόμων διαφέρουν παρουσιάζοντας μία πολυπλοκότητα όχι μόνο στα εν λόγω κίνητρα, αλλά και στα χαρακτηριστικά των δράσεων αλληλεγγύης. Έτσι, οι άνθρωποι συχνά διαθέτουν χρόνο –ως έναν τρόπο να εκφράσουν τις αξίες τους- αποσκοπώντας όχι

μόνο σε υλικά ανταλλάγματα, αλλά κυρίως σε κοινωνική, ηθική και πολιτική ανταπόδοση (Pestoff, 2006).

Στον αντίποδα βρίσκονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις, που τοποθετούν την αλληλεγγύη στη βάση ατομικών συμφερόντων μέσα από την αλληλοβοήθεια, την υποστήριξη και την συνεργασία (Salmela, 2016). Υπό αυτήν την οπτική, οι άνθρωποι γίνονται μέλη μιας ομάδας με απώτερο στόχο τα προσωπικά οφέλη που θα κερδίσουν. Αλλά, η υποχρέωση των ατόμων απέναντι στην ομάδα οδηγεί τα άτομα σε συμπεριφορές αλληλεγγύης ακόμη και όταν δεν είναι ξεκάθαρο το αν θα έχουν εντέλει προσωπικό όφελος ή όχι. Δηλαδή ο βαθμός συμμετοχής των ατόμων σε αλληλέγγυες δράσεις καταλήγει να μετράται βάσει της υποθετικής επίτευξης του προσωπικού τους συμφέροντος. Βέβαια, αυτή η αλληλεγγύη είναι δυνατότερη, όταν μπορεί να αποφευχθεί το φαινόμενο του «λαθρεπιβάτη», καθώς τα άτομα ενεργοποιούνται για να εξυπηρετήσουν μέσω αυτής προσωπικές επιθυμίες και στρατηγικές (Hechter, 1988).

Τέλος, θέτοντας το ζήτημα υπό μια πιο ριζοσπαστική σκοπιά, οι σχέσεις εντός των κοινοτήτων αλληλεγγύης αντανακλούν μια προσπάθεια ελέγχου της ίδιας της ζωής των ατόμων έναντι της δύναμης που έχουν οι άλλοι επάνω τους. Επιχειρούν, μάλιστα, να περιορίσουν αυτήν ακριβώς την δύναμη που τους επιτάσσουν οι «ισχυρότεροι» της κοινωνίας, επιδιώκοντας την κοινωνική αλλαγή. Ακόμη κι αυτή η σχέση, όμως, δεν είναι τόσο απλοϊκή. Έτσι, η επιθυμία των ανθρώπων για ριζοσπαστικές αλλαγές -εν καιρώ κρίσης- δεν σημαίνει ότι αποτελεί και a priori κίνητρο για την κινητοποίηση τους σε ομάδες (Zheng, 2023).

Φυσικά, υπό μία έννοια η αλληλεγγύη είναι ίσως η μόνη μορφή εξουσίας των μειονεκτούντων ομάδων έναντι των ισχυρότερων και αυτό από μόνο του αποτελεί κίνητρο. Όμως, ξεφεύγοντας από τις ηθικό-σχεσιακές πτυχές της, η αλληλεγγύη «από τα κάτω» δεν γεννάται από τον αλτρουισμό. Προσλαμβάνοντάς την ως μια μορφή εξουσίας των καταπιεσμένων, την επιτάσσει η ίδια η κοινωνική αλλαγή και το σύνολο απλώς ακολουθεί με γνώμονα το καλό του «εαυτού» του καθενός. Με το σκεπτικό, όμως, ότι ο «εαυτός» του ενός βρίσκεται αλληλένδετος ή ακόμη και αποτελείται από μέρος του «άλλου» κι έτσι το «ατομικό» καταλήγει να είναι μέρος του «συλλογικού». Ως εκ τούτου, τα άτομα γίνονται κομμάτι αλληλέγγυων δράσεων και κινήματων για άλλους λόγους -πέραν των καθαρά ατομικών συμφερόντων ή των κοινών συναισθημάτων- σε μία σχέση δυναμική και αμφίδρομη. (Zheng, 2023).

1.3.Κρίση, ΚΑΛΟ και δράσεις από τα κάτω: μία οδός διεκδίκησης για τους αποκλεισμένους

Στην εποχή της νεωτερικότητας οι σύγχρονες, καπιταλιστικές κοινωνίες μεταλλάσσονται με ταχύτατους ρυθμούς ακολουθώντας τις νέες οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνισταμένες (Giddens, 2001). Ως εκ τούτου, δημιουργούνται μετατοπίσεις στην εννοιολόγηση, την οργάνωση και τη θεσμική έκφραση της κοινωνικής αλληλεγγύης. Μάλιστα, η οικονομική κρίση του 2010, η πρόσφατη υγειονομική κρίση του covid-19, και οι συνεπακόλουθες κοινωνικό-πολιτικές κρίσεις οδηγούν στην ανάδυση νέων μορφών κοινωνικής αλληλεγγύης (Adam & Kavoulakos, 2020).

Μέσα από τις αλληπάληλες αυτές κρίσεις παρατηρείται η ολοένα και μεγαλύτερη απόσυρση του κράτους με την ταυτόχρονη εισχώρηση του ιδιωτικού τομέα στην παροχή κοινωνικών υπηρεσιών με κανόνες ελεύθερης αγοράς, μετατρέποντας κατ' αυτόν τον τρόπο την κοινωνική προστασία σε παραγωγικό συντελεστή (Απιστούλας & Κοντιάδης, 2006). Μάλιστα, η παράδοση του ελέγχου στην ελεύθερη αγορά με την ταυτόχρονη απομείωση των κοινωνικών πολιτικών από συγκεκριμένα πεδία της κοινωνικής και οικονομικής οργάνωσης διαιώνίζουν τη θεώρηση ότι το κράτος αποτελεί τον τελευταίο πάροχο κοινωνικών υπηρεσιών προσφέροντας ελάχιστη βοήθεια μέσα από το λεγόμενο «δίκτυ ασφαλείας». Και αυτό υλοποιείται, εάν και εφόσον δεν αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά τα προβλήματα από το ίδιο το άτομο, το περιβάλλον του ή την αγορά (Σκαμνάκης, 2020).

Η εφαρμογή μέτρων λιτότητας –ως απόρροια των κρίσεων- συνεπάγεται και μία αναπόφευκτη μείωση των κοινωνικών δαπανών για τις πολιτικές κοινωνικής προστασίας, γεγονός που ανέδειξε ακόμη περισσότερο τους περιορισμούς του κράτους πρόνοιας να αντιμετωπίσει τους νέους κοινωνικούς κινδύνους (Σκαμνάκης & Χάρδας, 2016). Υπό αυτές τις συνθήκες, οι στοχεύσεις των κεντρικών και τοπικών κοινωνικών πολιτικών μετατοπίζονται από το συλλογικό στο ατομικό εντείνοντας, αφενός, τους υφιστάμενους διαχωρισμούς που αποπνέουν οι κοινωνικές ανισότητες και, αφετέρου, αυξάνοντας τον ελεγκτικό και προνοιακό χαρακτήρα των παρεμβάσεων (Σκαμνάκης, 2020).

Το προαναφερόμενο πλαίσιο υπογραμμίζει την παρατεταμένη κρίση του κράτους πρόνοιας και γεννά εναλλακτικές οικονομικές πρακτικές, οι οποίες φέρουν ένα πιο αλληλέγγυο και κοινωνικό πρόσημο ξεκινώντας «από τα κάτω». Η

αλληλεγγύη γίνεται μοχλός αντίδρασης στην λιτότητα της κρίσης και μέσο επιβίωσης των πιο ευάλωτων. Οι δράσεις «από τα κάτω», τα κινήματα αλληλεγγύης (solidarity movements) προς τους «εκτός των τειχών» και η ανάπτυξη συλλογικών δράσεων γίνονται πολιτική έκφραση και δράση για κοινωνική αλλαγή και δικαιοσύνη (Adam & Teloni, 2018). Παρατηρείται, λοιπόν, αφενός η αναδιαμόρφωση των πολιτικών δράσεων και αφετέρου η αναδιάρθρωση των σχέσεων μεταξύ κοινωνίας – ΚΑΛΟ – κράτους (Adam & Kavoulakos, 2020).

Η εμφάνιση της ΚΑΛΟ θα μπορούσε να θεωρηθεί αναπόφευκτη στην παραπάνω σχέση, λαμβάνοντας δύο παράγοντες υπόψη. Αφενός, η αγορά αποτυγχάνει διαρκώς να καλύψει τις ανάγκες των ανθρώπων σε συλλογικά αγαθά, γεγονός που αποδείχτηκε και ενόψει της κρίσης αλλά και την περίοδο που ακολούθησε (Αδάμ & Παπαθεωδόρου, 2010). Αφετέρου, το κράτος -όπως είδαμε- αποφαίνεται αναιμικό μπροστά στις ολοένα και αυξανόμενες κοινωνικές ανάγκες, όπου οι κοινωνικές πολιτικές δεν επαρκούν για να καλύψουν λόγω της μικρής χρηματοδότησης (Adam & Kavoulakos, 2020). Η σμίκρυνση του δημοσίου τομέα στις παροχές κοινωνικής προστασίας και φροντίδας ριζώνεται όλο και πιο βαθιά ακολουθώντας την επικρατούσα νεοφιλελεύθερη πολιτική αφήνοντας τα κοινωνικά προβλήματα έρμαιο στα χέρια της ελεύθερης αγοράς. Ως θεραπεία, λοιπόν, σε αυτήν τη διπλή αδυναμία εμφανίζονται οι οργανισμοί και οι θεσμοί της ΚΑΛΟ, καθώς και οι δράσεις που οργανώνονται «από τα κάτω» (Adam & Teloni, 2018).

Παρ' όλα αυτά, η διαφαινόμενη αναγκαιότητα σύμπραξης κράτους – ΚΑΛΟ έρχεται αντιμέτωπη με την ασυμβατότητα των δύο για συνοικodόμηση πολιτικών. Γραφειοκρατία, φαινόμενα ισομορφισμού, διαδικασίες διαβούλευσης «από τα πάνω» και εκλογικές αλλαγές γίνονται τροχοπέδη στην αντιμετώπιση των όλο και μεγαλύτερων προκλήσεων (Adam & Kavoulakos, 2020).

Τι σημαίνει, όμως, η ΚΑΛΟ, δηλαδή η Κοινωνική και Αλληλέγγυα Οικονομία; Σύμφωνα με το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων¹ με τον όρο ΚΑΛΟ εννοείται:

“το σύνολο των οικονομικών δραστηριοτήτων που στηρίζονται σε μία εναλλακτική μορφή οργάνωσης των σχέσεων παραγωγής, διανομής, κατανάλωσης και επανεπένδυσης, βασισμένη στις αρχές της δημοκρατίας, της ισότητας, της αλληλεγγύης, της συνεργασίας, καθώς και του σεβασμού στον άνθρωπο και το περιβάλλον”.

¹Αναφέρεται στο Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων, Γενική Γραμματεία Εργασίας, Διεύθυνση Κοινωνικής και Αλληλέγγυας Οικονομίας: <https://kalo.gov.gr/>

Ωστόσο, η ΚΑΛΟ αποτελεί έναν όρο - διελκυστίνδα στον επιστημονικό διάλογο, καθώς πλαισιώνεται από ποικίλες προσεγγίσεις και εν τέλει βρίσκεται υπό διαμόρφωση. Η ευρεία αποδοχή και συνεπακόλουθα η υιοθέτηση της ΚΑΛΟ συνεπάγεται διαφορετικές αντιλήψεις και πολιτικές επιλογές για τη διαχείριση της κρίσης. Ταυτόχρονα, όμως, αντανακλά και τις διαφορετικές κοινωνικό-οικονομικές τροχιές που ενυπάρχουν στους κόλπους των κοινωνικών και πολιτικών συζητήσεων (Adam, 2018). Πιο συγκεκριμένα, από ορισμένους θεωρητικούς προσλαμβάνεται ως όχημα για τον μετασχηματισμό των δημοσίων αγαθών σε ιδιωτικά, όπως απορρύνει από το αφήγημα των νεοφιλελεύθερων πρακτικών (Ζαϊμάκης & Νικολαΐδης, 2022). Στον αντίποδα βρίσκονται οι απόψεις που θέτουν την ΚΑΛΟ ως αντίδοτο στα οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα με βασικές αρχές την ανταποδοτικότητα και την αμοιβαιότητα (Adam, 2018).

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί -έστω και μη εκτενώς- ότι ενυπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ αλληλέγγυας οικονομίας, κοινωνικής οικονομίας και μη κερδοσκοπικού τομέα. Οι εν λόγω όροι αν και περιστρέφονται γύρω από τον λεγόμενο Τρίτο Τομέα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι αναδεικνύουν διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις (Adam & Madra, 2016). Ο συγκεκριμένος διαχωρισμός ρίχνει φως σε διαφορετικές ιστορικές διαδρομές αναδεικνύοντας συχνά την πολιτική στόχευση των θεωριών, έστω και αν ο εν λόγω συσχετισμός δεν είναι πάντα επιτεύξιμος. Αυτό συμβαίνει γιατί δεν είναι σπάνιο φαινόμενο να αλληλοδιαπλέκονται οι διαφορετικές πολιτικές τροχιές στον σχεδιασμό και την εφαρμογή των κοινωνικών πολιτικών (Αδάμ & Παπαθεωδόρου, 2010).

Ειδικότερα, ο Μη Κερδοσκοπικός Τομέας διακρίνεται από τα όρια του δημοσίου τομέα και του κράτους δίνοντας τα ηνία στην ιδιωτική πρωτοβουλία, αλλά παραμερίζοντας ταυτόχρονα τη σημασία των συλλογικών δράσεων. Βρίσκει υπόσταση στο νεοκλασικό υπόδειγμα της αποτυχίας του κράτους και της ελεύθερης αγοράς στην κάλυψη των αναγκών σε συλλογικά αγαθά, προσπαθώντας να δώσει λύση στις νέες προκλήσεις των ορθόδοξων οικονομικών (Lester, Hems, & Chinnock, 2000).

Από την άλλη η Κοινωνική Οικονομία προσβλέπει στην αποκατάσταση της οικονομικής μεγέθυνσης και στην αντιμετώπιση των καιρίων κοινωνικών προβλημάτων και προκλήσεων (Adam, 2018). Με την μειωμένη συμμετοχή του κράτους πρόνοιας, η Κοινωνική Οικονομία εισέρχεται στο επίκεντρο των στοχεύσεων για άμβλυνση της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Αυτό

προσπαθεί να το επιτύχει είτε μεταπηδώντας από τις -πλέον θεσπισμένες- παθητικές πολιτικές σε πιο ενεργητικές είτε παίρνοντας τη θέση του απόντος κράτους πρόνοιας με την ανάμειξη του ιδιωτικού (κερδοσκοπικού ή μη) τομέα στην παροχή υπηρεσιών (Gough & Wood, 2006).

Σε αντίθεση με τους δύο παραπάνω όρους, η Αλληλέγγυα Οικονομία θεωρείται ότι ακολουθεί ίσως μια πιο ριζοσπαστική προσέγγιση. Εν πολλοίς προσιδιάζει σε χαρακτηριστικά με πολιτική χροιά και στοχεύει στον εκδημοκρατισμό των υπηρεσιών δημιουργώντας αφενός αυτόνομους δημόσιους χώρους για συζητήσεις σκοπών και μέσων και αφετέρου οικονομικές δραστηριότητες στη βάση της αμοιβαιότητας και της συμμετοχής των πολιτών (Αδάμ & Παπαθεωδόρου, 2010).

Η Κοινωνική και Αλληλέγγυα Οικονομία (ΚΑΛΟ) έχει ως στόχο την κοινωνική αλλαγή δίνοντας την σκυτάλη σε ενδεχόμενες εναλλακτικές κοινωνικές σχέσεις παραγωγής ως μία δυνητική αντικατάσταση του υπάρχοντος οικονομικού συστήματος. Μάλιστα, ως μορφή οργάνωσης προωθεί την ενεργή συμμετοχή των πολιτών μέσα από πρωτοβουλίες (Ζαϊμάκης & Νικολαΐδης, 2022), ενώ επίσης δεν αποσκοπεί στο κέρδος αλλά στην επίτευξη των στόχων της, όπως η καλύτερη κάλυψη των κοινωνικών αναγκών, η διαφάνεια και το κοινωνικό αποτύπωμα (Adam & Teloni, 2018).

Παράλληλα, η ΚΑΛΟ παρουσιάζει μείζονα σημασία για τις τοπικές κοινωνίες και μάλιστα σε μια εποχή όπου η τάση της αποκέντρωσης των κοινωνικών πολιτικών κορυφώνεται. Άλλωστε, η αποκέντρωση θεωρείται το μέσο για την ανάπτυξη διαύλου επικοινωνίας μεταξύ κράτους και τοπικών συλλογικοτήτων χάριν της τοπικής ευελιξίας. Ευελιξίας που, ωστόσο, ελλείπει πόρων δεν συνέβαλε τελικά στην επιθυμητή ενδυνάμωση τοπικών πρωτοβουλιών αφήνοντας, συχνά, το ίδιο ισχνές τις δράσεις των πολιτών (Σκαμνάκης, 2020). Από την άλλη, βέβαια, υπάρχει και η θεώρηση ότι η μη ύπαρξη διαθέσιμων πόρων για εγχειρήματα μεγαλύτερης εμβέλειας –σε συνδυασμό με τη μη εμπιστοσύνη των πολιτών στους τυπικούς φορείς προστασίας ως απόρροια και της μη εμπιστοσύνης τους στους κοινοβουλευτικούς θεσμούς- δίνει χώρο στην ανάπτυξη συλλογικών δράσεων τοπικού χαρακτήρα (Σωτηρόπουλος, 2014).

Η τοπικότητα ή -χρησιμοποιώντας έναν πιο οριοθετημένο όρο- η έννοια της κοινότητας² είναι ένα από τα βασικά γνωρίσματα της ΚΑΛΟ. Αυτό συμβαίνει, καθώς οι φορείς της γεννιούνται στον τόπο εργασίας και κατοικίας των ατόμων. Κεντρικός άξονας της λειτουργίας των δραστηριοτήτων της ΚΑΛΟ είναι οι τοπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες σε μια προσπάθεια κάλυψης των κοινωνικών αναγκών ενδυναμώνοντας τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Άλλωστε, στις στοχεύσεις της είναι η αναζωπύρωση αξιών, όπως η συνεργασία, η αλληλεγγύη, η δημοκρατία, η ισότητα και η ένταξη για τοπικές κοινωνίες και ανθρώπους χωρίς κοινωνικό αποκλεισμό (Lee, 2020).

Υιοθετώντας μια λογική βιώσιμης ανάπτυξης στις τοπικές κοινωνίες στο επίκεντρο θέτονται τα ιδιαίτερα κοινωνικά προβλήματα κάθε κοινότητας, συμπεριλαμβανομένου της φτώχειας, της ανεργίας, της ανισότητας (Lee, 2020). Έτσι, η συλλογική ευθύνη και αλληλεγγύη μεταμορφώνεται σε πράξη και παρέμβαση με κεντρικό άξονα τις πρωτοβουλίες από την κοινότητα (Σκαμνάκης, 2020). Μέσα από την ανάδυση δράσεων τοπικού χαρακτήρα σε επίπεδο γειτονίας γίνεται μια προσπάθεια αφενός συσπείρωσης των ατόμων για διεκδικήσεις και αλλαγές και αφετέρου διαχείρισης και κάλυψης των αναγκών των αποκλεισμένων (Σπανού & Κουτρολίκου, 2013).

Τα δίκτυα αλληλεγγύης κινούμενα από τους ίδιους τους ανθρώπους, «από τα κάτω», ωθούνται από την κοινωνική δικαιοσύνη, καθώς και την αξίωση καλύτερης προστασίας για όλους τους πολίτες και ειδικά για όσους αποκλείονται από την πρόσβαση στο κρατικό σύστημα κοινωνικής προστασίας (Teloni, 2022). Έτσι, λοιπόν, τα κοινωνικά κινήματα και οι δράσεις «από τα κάτω» αναπτύσσονται δυναμικά μέσα από την παροχή αλληλοβοήθειας με προνοιακές, ιατροφαρμακευτικές και εκπαιδευτικές υπηρεσίες, όπως τα κοινωνικά ιατρεία ή τα κοινωνικά φροντιστήρια (Adam & Teloni, 2018), τα οποία και μας απασχολούν στο παρόν.

² “Η έννοια του τοπικού έχει πιο ουδέτερο χαρακτήρα και καλύπτει αστικές και αγροτικές περιοχές. Ωστόσο, η έννοια του τοπικού δεν έχει τον κανονιστικό χαρακτήρα που έχει η έννοια της κοινότητας. Είναι μάλλον ένα πλαίσιο όπου υπάρχουν άνθρωποι, νοικοκυριά, οικογένειες, κρατικοί θεσμοί κ.λπ. Το τοπικό λοιπόν είναι ένας συνδυασμός διαδικασιών και σχέσεων στις οποίες εμπλέκονται φορείς, άτομα, ομάδες. Αυτές οι διεργασίες μπορούν να ποικίλλουν και κάθε τοπική κοινωνία μπορεί να έχει ή να μην έχει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, να συγκροτεί ή να μη συγκροτεί μια κοινότητα. Αυτό το τελευταίο είναι εξαιρετικά χρήσιμο, διότι υπονοεί τη δυνατότητα εναλλακτικής χρήσης των εννοιών «τοπικό» και «κοινότητα»” (Ράτσικα, Ν., (2022), σ.110, στο «Μελέτες για την Κοινωνική και Αλληλεγγύη Οικονομία: Προσεγγίσεις, προκλήσεις, εφαρμογές» (Ζαϊμάκης & Νικολαΐδης, 2022)).

2. Εκπαίδευση, εκπαιδευτικές ανισότητες και κοινωνική κινητικότητα

2.1.Ο αναπαραγωγικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης: νομιμοποιώντας τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες

Προτού προχωρήσουμε στον θεσμό των Κοινωνικών Φροντιστηρίων, καλό είναι να διασαφηνίσουμε τους λόγους που ώθησαν στην ανάγκη δημιουργίας τους. Πως είναι δομημένος ο εκπαιδευτικός θεσμός, ποιος ο χαρακτήρας των εκπαιδευτικών κοινωνικών πολιτικών και ποια κενά εν τέλει δημιουργούνται μέσα από τον μηχανισμό της εκπαίδευσης; Αυτά είναι μερικά από τα ερωτήματα που θα προσπαθήσουμε να αναλύσουμε παρακάτω.

Αρχικά, η εκπαίδευση, θεωρώντας την μία κοινωνική διαδικασία που προσβλέπει στην κοινωνική συνοχή και το γενικό όφελος, χρήζει την ανάγκη της κρατικής παρέμβασης. Προτού, όμως, εδραιωθεί αυτή η παραδοχή οι εκπαιδευτικοί θεσμοί παρουσίαζαν έναν πιο προνοιακό χαρακτήρα. Γεγονός που άρχισε να αλλάζει μετά το 1970 με την επαναδιαπραγμάτευση του χαρακτήρα του θεσμού και την συνεπακόλουθη διασφάλιση ελάχιστων συνθηκών (minimum standards) πρόσβασης και παροχών (Ζαμπέτα, 1993). Σε αυτό, όμως, διαδραματίζει καίριο ρόλο ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε την ίδια την εκπαίδευση και τις σχολικές δομές.

Ειδικότερα, το φαντασιακό έχει το δικό του αντίκτυπο στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς μπορεί να θεωρηθεί είτε ως μία δομή με ιεραρχία είτε ως μία κοινότητα. Στην πρώτη περίπτωση η έμφαση δίνεται στην ευθύνη και τον έλεγχο, ενώ αντιθέτως στην δεύτερη ιδιαίτερη σημασία παρουσιάζουν οι αξίες, οι δεσμοί και η αλληλεγγύη (Healy & Παπαδοπούλου, 2017). Ωστόσο, στην εποχή του νεοφιλελευθερισμού ο εκπαιδευτικός μηχανισμός μπερδεύεται με τους κανόνες της ελεύθερης αγοράς και εν τέλει γίνεται κομμάτι της. Ως εκ τούτου καταλήγει να λειτουργεί με όρους οικονομίας και αγοράς (τιμή, κατάταξη) και ανταγωνισμού με σχολεία “elite” και την επιλογή μαθητών/τριών με πελατειακούς όρους. Μέσα σε αυτήν, λοιπόν, τη «νέα νεωτερικότητα» -όπως αναφέρει και ο Beck³- η νέα ηθική τάξη των σχολείων και του σχολικού συστήματος δημιουργεί ένα νέο τύπο μαθητή, που κρίνεται «κατάλληλος» (ή μη) για τις νεοφιλελεύθερες επιταγές (Bronwyn & Bansel, 2007).

³Beck , U. 1997. The reinvention of politics: rethinking modernity in the global social order , Cambridge : Polity Press.

Υπό αυτό το πρίσμα, κλιμακώνεται και η επιβολή των κυρίαρχων πολιτισμικών προτύπων στο σύνολο των μαθητών/τριών (Λάμνιας, 2002). Άλλωστε, όπως αναφέρουν και οι Bourdieu & Passeron (2014) οι εκπαιδευτικοί θεσμοί ενισχύουν τις διαδικασίες αναπαραγωγής της κοινωνικής δομής μέσα από αυτήν ακριβώς την επιβολή. Αυτό είναι και το λεγόμενο φαινόμενο της συμβολικής βίας που, σύμφωνα με τον Bourdieu⁴, αναπαράγει τις σχέσεις εξουσίας που εκφράζουν οι ενυπάρχουσες κοινωνικές δομές (Λάμνιας, 2002). Συνεπακόλουθα, οι εκπαιδευτικοί θεσμοί -με φαινομενικά αξιοκρατικές και κοινωνικά ουδέτερες μεθόδους- καταλήγουν να επιλέγουν τα άτομα που έχουν το κυρίαρχο πολιτιστικό κεφάλαιο (Φραγκουδάκη, 1985).

Ο σχολικός μηχανισμός νομιμοποιεί κατ' αυτόν τον τρόπο τις κοινωνικές ανισότητες, οι οποίες αναπαράγουν, αλλά και αναπαράγονται μέσα από, τις εκπαιδευτικές ανισότητες σε μία αμφίδρομη σχέση (Bourdieu & Passeron, 2014). Φαίνεται, λοιπόν, καθαρά ο αναπαραγωγικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης μέσα από τον ρόλο του σχολείου στην διαδικασία αναπαραγωγής του πολιτιστικού και κοινωνικού κεφαλαίου, δηλαδή του νομιμοποιημένο «habitus» του Bourdieu⁵ (Λάμνιας, 2002).

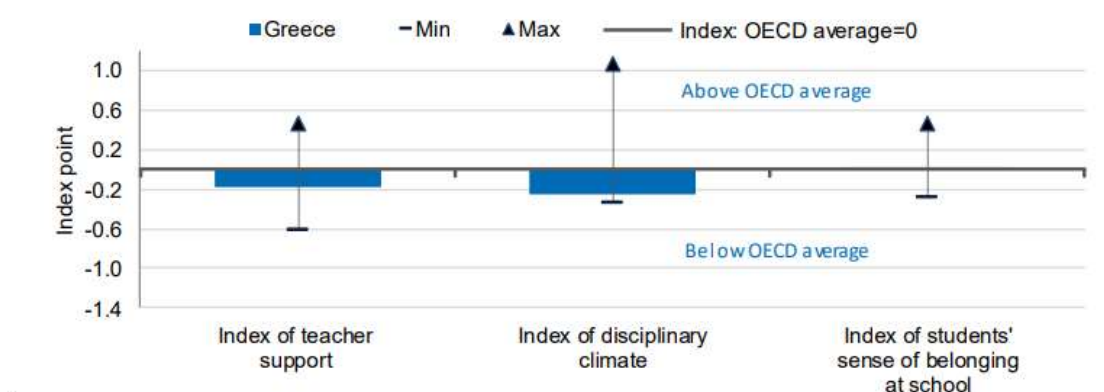
Οι κοινωνικές σχέσεις που δημιουργούνται μέσα στα στενά σχολικά πλαίσια μεταξύ μαθητών/τριών αλλά και μεταξύ αυτών και των καθηγητών/τριών καθρεφτίζουν τις σχέσεις που ενυπάρχουν στην ευρύτερη κοινωνία. Οι σχέσεις αυτές διαφέρουν και επιδρούν με διαφορετικό τρόπο στα παιδιά αναλόγως το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο, από το οποίο προέρχονται. Μάλιστα, σύμφωνα με έρευνες, αυτή η στερεοτυπική αλληλεπίδραση στο σχολικό περιβάλλον συνδέεται στενά και με την χαμηλή σχολική επίδοση των παιδιών, που συγκεντρώνουν συγκεκριμένα ταυτοτικά χαρακτηριστικά (όπως παιδιά μεταναστών ή από φτωχότερες οικογένειες) (Gonaris & et.al., 2021). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο έλλειψης δικαιοσύνης και ισότιμης ένταξης είναι πολύ πιθανό μαθητές που προέρχονται από

⁴Bourdieu, P. et al (2000) *Weight of the World: Social Suffering in Contemporary Society*, Stanford University Press.

⁵Βλ. 3. Σύμφωνα με τον Bourdieu η έννοια του habitus είναι οι κοινωνικοποιημένες νόρμες ή τάσεις που καθοδηγούν τη συμπεριφορά και τη σκέψη. Το habitus είναι «ο τρόπος με τον οποίο η κοινωνία δημιουργεί συστήματα ρυθμίσεων στα άτομα με τη μορφή των διαρκών προδιαθέσεων ή με τη μορφή στοχευμένων ικανοτήτων και δομημένων ροπών σκέψης, αίσθησης και δράσης με καθορισμένους τρόπους, οι οποίες στη συνέχεια καθοδηγούν τους κοινωνικούς δρώντες» (Wacquant 2005: 316, στο «Habitus», in Jens Becket and Zafirovski Milan (eds), *International Encyclopedia of Economic Sociology*, London: Routledge).

χαμηλότερα κοινωνικό-οικονομικά στρώματα να έχουν χαμηλές επιδόσεις ή ακόμη και να αφήσουν το σχολείο (drop out) (Θάνος & Ζάγκος, 2021).

Οι ομάδες του πληθυσμού με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά διατρέχουν τον κίνδυνο κοινωνικής περιθωριοποίησης και αποκλεισμού. Σε αυτές τις κοινωνικά μειονεκτούσες ομάδες, τα άτομα δυσκολεύονται ή ακόμη και αδυνατούν να συμμετάσχουν σε βασικές πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές λειτουργίες της κοινωνικής οργάνωσης. Η εν λόγω δυσκολία των ατόμων μεταφέρεται –όπως είδαμε παραπάνω- και στο σχολικό περιβάλλον, το οποίο –ως μια μικρογραφία της κοινωνίας- ενέχει τις ίδιες δυσκολίες, δημιουργώντας ομάδες των «εντός» και των «εκτός» (Kyridis & et.al., 2011). Μάλιστα, σύμφωνα και με έκθεση του ΟΟΣΑ (2020), φαίνεται ότι οι μαθητές/τριες στην Ελλάδα αισθάνονται περισσότερο αποκλεισμένοι και ότι δεν ανήκουν στο σχολικό περιβάλλον σε σύγκριση με τις υπόλοιπες χώρες του ΟΟΣΑ (βλ. Πίνακας 1).



Πίνακας 1. Το σχολικό περιβάλλον σύμφωνα με τους μαθητές, PISA 2018⁶

Τα παραπάνω ρίχνουν φως στην κοινωνική μεροληψία της εκπαίδευσης μέσα από την ενσωμάτωση διαδικασιών αναπλαισίωσης της γνώσης για παιδαγωγικούς σκοπούς. Οι κοινωνικές παραδοχές καταλήγουν, έτσι, να είναι βαθιά ριζωμένες στις διαδικασίες μετάδοσης και πρόσκτησης του εκπαιδευτικού συστήματος, μέσα από τους ίδιους τους παιδαγωγικούς λόγους, όπως υποστήριζε και ο Bernstein⁷.

⁶OECD (2020), PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.

⁷Για τον Bernstein οι παιδαγωγικοί λόγοι δεν αποτελούνται μόνο από την γλώσσα ως έναν απλό κώδικα επικοινωνίας. Αντιθέτως, η γλώσσα αποτελεί και έναν τρόπο πρόσληψης της πληροφορίας, σύνθεσης των δεδομένων και διαμόρφωσης του τρόπου σκέψης και της συμπεριφοράς των ατόμων. Η σκέψη και η συμπεριφορά καθορίζουν το τύπο των κοινωνικών σχέσεων που περιέχονται σε κάθε

Αποτέλεσμα αυτού είναι όχι μόνο να συντηρούνται οι ενυπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες που προκύπτουν από τις ίδιες τις κοινωνικές διαδικασίες και σχέσεις, αλλά και να παραγκωνίζονται από τον εκπαιδευτικό μηχανισμό όσοι δεν είναι τόσο «κατάλληλοι» για να επιτύχουν στις εκπαιδευτικές διαδικασίες (Θάνος & Ζάγκος, 2021).

Βλέπουμε μια αποδοχή της αποτυχίας όσων καταλήγουν «εκτός» του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο εν τέλει λειτουργεί ευνοϊκά για τους πιο «δυνατούς» της κοινωνίας, δηλαδή των προερχόμενων από υψηλότερα κοινωνικό-οικονομικά στρώματα. Σύμφωνα και με την μαρξιστική ιδεολογία η εκπαίδευση συμβάλλει στην νομιμοποίηση της ανισότητας. Έτσι, ο εκπαιδευτικός μηχανισμός ακολουθώντας τη νεοφιλελεύθερη ρητορική προσδίδει στην ατομική ευθύνη και ικανότητα τις επιτυχίες. Μάλιστα, με το πρόταγμα των φαινομενικά ίσων ευκαιριών και της αξιοκρατίας του εκπαιδευτικού συστήματος αποκρύπτεται η κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα (Ζέρβα, 2022).

Οι παραπάνω διαδικασίες οδηγούν και την ίδια την εκπαιδευτική πολιτική να είναι στρωματοποιημένη και τυποποιημένη. Αποτέλεσμα αυτού είναι η ανάδυση φαινομένων εξαχρείωσης των εκπαιδευτικών πολιτικών και η συνεπακόλουθη αποδυνάμωση του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος. Αν, όμως, η πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν γίνεται υπό το καθεστώς ίσων ευκαιριών, τότε η εκπαίδευση κατά πόσο συνδράμει στην κοινωνική συνοχή; Η τελευταία συνδέεται στενά με τους κοινωνικούς δεσμούς, τα όρια των κοινωνιών και τις ίδιες τις εκπαιδευτικές κοινωνικές πολιτικές (Healy & Παπαδοπούλου, 2017).

Τα παραπάνω επιδρούν στην καθημερινότητα οξύνοντας φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που καταλήγει να μην είναι για όλους. Διαφαίνεται, λοιπόν, πως στο εκπαιδευτικό σύστημα αντανακλώνται οι κοινωνικές ανισότητες διαιωνίζοντας τον κοινωνικό αποκλεισμό. Μάλιστα, σύμφωνα και με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Commission) ψηλά στην ατζέντα τέθηκε ήδη από το 2012 η προώθηση της κοινωνικής συμπερίληψης στην εκπαίδευση μέσω πολιτικών με στόχο την άρση των διαφόρων φραγμών και την ίση πρόσβαση των μαθητών στην εκπαίδευση (OECD, 2012).

κοινωνική ομάδα (Bernstein, 1959:317, στο Bernstein, B. (1959). A public language: some sociological implications of a linguistic form. The British Journal of Sociology, 10, σσ. 311-326.)

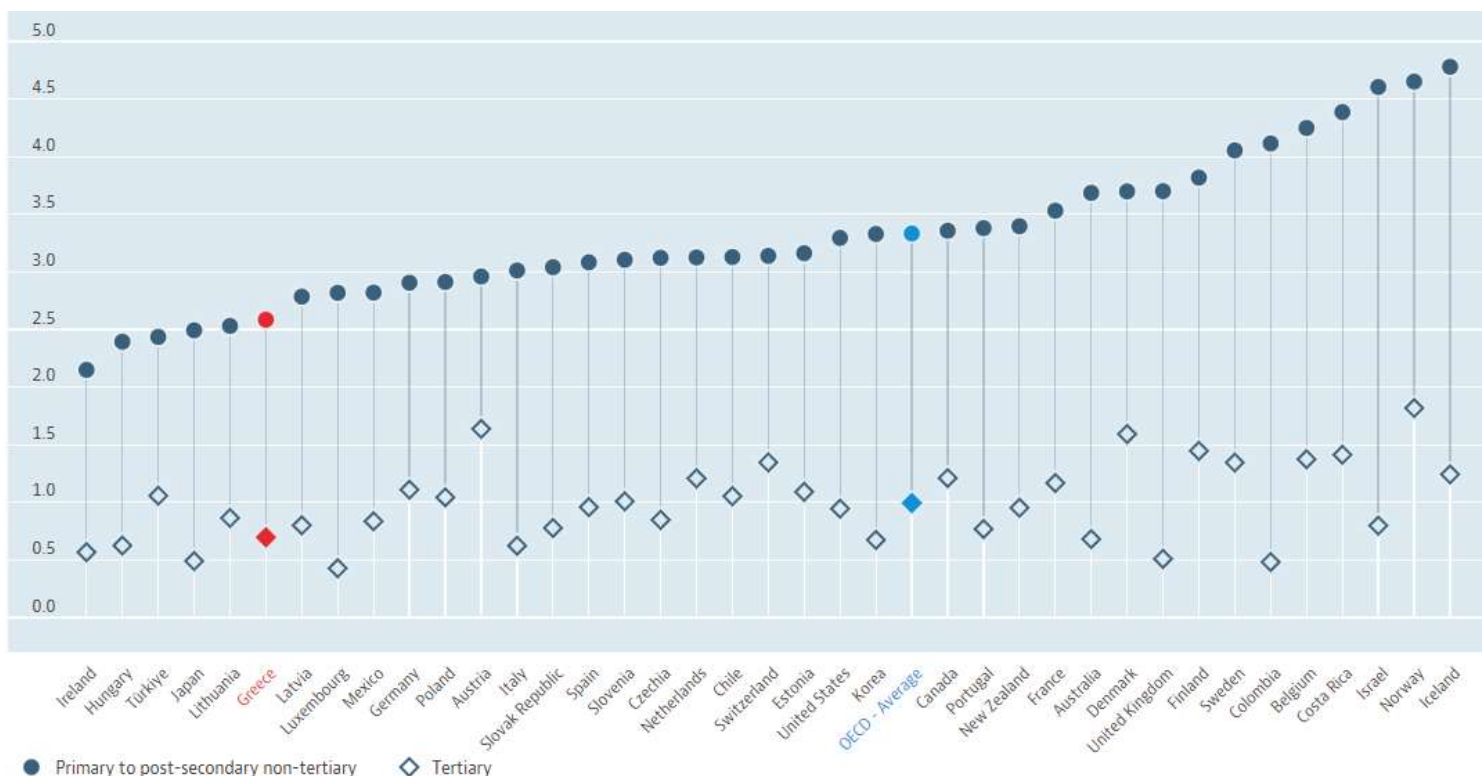
2.2. Κοινωνική κινητικότητα και ιδιωτικές δαπάνες στην εκπαίδευση (out of pocket money)

Παρά τα όσα προαναφέρθηκαν, η εκπαίδευση θεωρείται από πολλούς ως ένα όπλο των κοινωνικών πολιτικών κατά των ανισοτήτων και του αποκλεισμού. Εδικά όταν μιλάμε για την περίπτωση της Ελλάδας, το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα μοιάζει - φαινομενικά- κατάλληλο για να επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος.

Πιο συγκεκριμένα, το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα έχει δύο χαρακτηριστικά. Πρώτον, η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική για τα παιδιά ηλικίας 4 έως 15 ετών⁸, και δεύτερον τόσο η υποχρεωτική όσο και η μη υποχρεωτική εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα παρέχεται δωρεάν από το κράτος για όλους (Giamouridis & Bagley, 2006). Η δωρεάν και ελεύθερη παροχή δημοσίων αγαθών συνιστά εν πολλοίς τη μόνη προϋπόθεση για την πολυπόθητη ισότητα (Koutsampelas & Tsakloglou, 2015). Ταυτόχρονα, όσο μεγαλύτερη είναι η διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, τόσο πιο πολύ συμβάλλει στην άμβλυνση των ανισοτήτων και του αποκλεισμού (OECD, 2020). Έτσι, καταλήγει και το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα να εκλαμβάνεται ως προοδευτικό (Koutsampelas & Tsakloglou, 2015).

⁸Αναλυτικά η οργάνωση και η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα στο <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/el/national-education-systems/greece/organosi-toy-ekpaideytikoy-systimatos-kai-tis-domis-toy>

Παρ' όλα αυτά, η αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος εμφανίζεται διαρκώς στο προσκήνιο. Αυτό διαφαίνεται καθαρά και από τις δαπάνες που διαθέτει το κράτος στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, για το 2023 οι κρατικοί πόροι για την πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και την ειδική εκπαίδευση ανέρχονταν στα 6.000.000 ευρώ, έναντι των 29.500.000 ευρώ για το 2021 (Eurymdice, 2023). Ταυτόχρονα, σύμφωνα με στοιχεία για το 2019 οι δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση στην Ελλάδα ανέρχονταν μόλις στο 2,6% του ΑΕΠ τοποθετώντας την χαμηλά στην



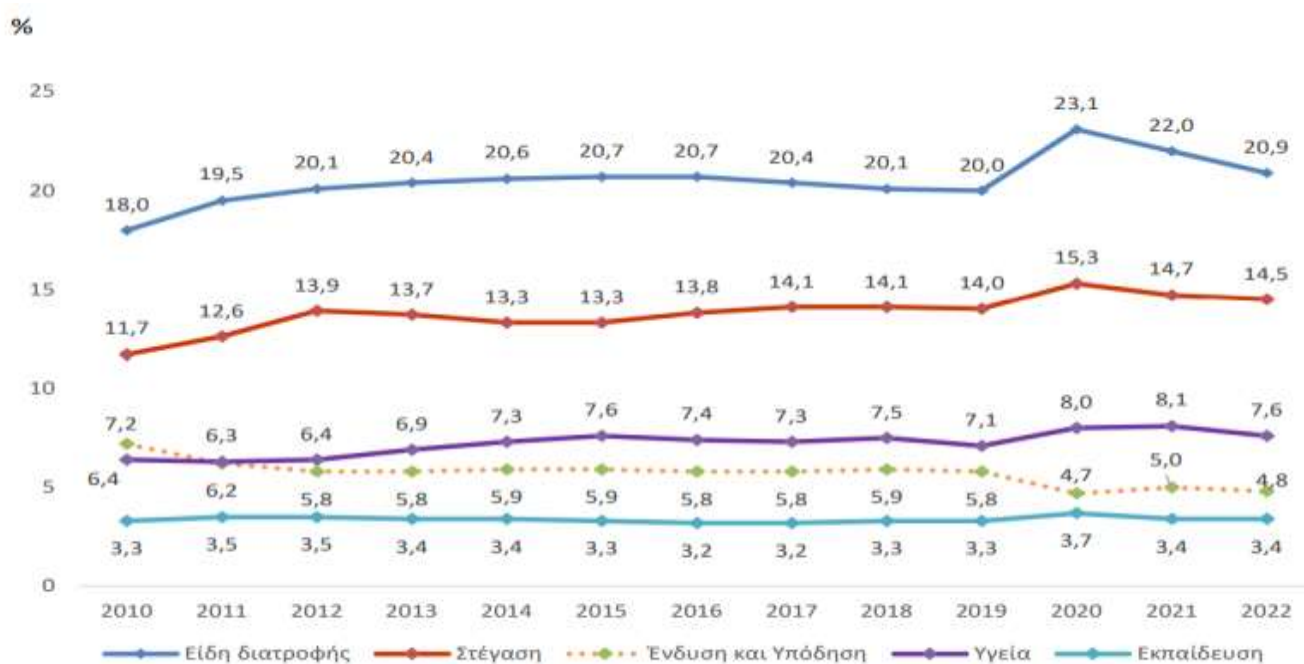
Πίνακας 2. Δημόσιες δαπάνες για εκπαίδευση ανά ποσοστό (%) του ΑΕΠ μεταξύ των χωρών του ΟΟΣΑ

κατάταξη μεταξύ των υπόλοιπων χωρών του ΟΟΣΑ (βλ. Πίνακας 2). Μάλιστα, συγκριτικά με το μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ με δαπάνες ύψους 3,3% του ΑΕΠ τους, αλλά και με το υψηλό ποσοστό της Ισλανδίας να ξεπερνά το 4,5% του ΑΕΠ, φαίνεται πως η χρηματοδότηση του δημόσιου ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος πέφτει χαμηλά στην ατζέντα.

Οι χαμηλές κρατικές δαπάνες συνεπάγονται και αδύναμες κοινωνικές πολιτικές για την εκπαίδευση. Στο προσκήνιο ολοένα και πιο αισθητή γίνεται η αδυναμία του δωρεάν εκπαιδευτικού συστήματος με την διαρκή συρρίκνωσή του και την συνεπακόλουθη εδραίωση της λεγόμενης «σκιάδης εκπαίδευσης». Με τον όρο αυτό εννοούνται όλες εκείνες οι δαπάνες που έρχονται να καλύψουν τις αδυναμίες του σχολείου υποστηρίζοντας την επιτυχία των παιδιών στις σχολικές εξετάσεις,

όπως τα φροντιστήρια ξένων γλωσσών, τα ιδιαίτερα μαθήματα και οι υπηρεσίες φροντιστηρίων⁹ (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2020).

Όπως αναφέρεται στην ετήσια έκθεση του ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ “το 2018 οι πραγματοποιηθείσες συνολικές ιδιωτικές δαπάνες για σκιάδη εκπαίδευση στο σύνολο των βαθμίδων της εκπαίδευσης, είναι 1.178,7 εκ.€, που αντιστοιχεί στο 28,4% των συνολικών δημόσιων δαπανών για εκπαίδευση (4.155,0 εκ.€), και στο 40,8% των συνολικών ιδιωτικών δαπανών για εκπαίδευση (2.887,4 εκ.€), την ίδια χρονιά” (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2020: 851). Ταυτόχρονα, σύμφωνα με στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ για το 2022, οι ιδιωτικές δαπάνες για την εκπαίδευση (out of pocket money in education) στην Ελλάδα βρίσκονται στο 3,4% των συνολικών δαπανών των νοικοκυριών. Μάλιστα, το ποσοστό αυτό φαίνεται να παραμένει σταθερό για τουλάχιστον μία δεκαετία και παρά την οικονομική κρίση του 2010 (βλ. Πίνακας 3)¹⁰.



Πίνακας 3. Ποσοστιαία κατανομή της δαπάνης των νοικοκυριών για εκπαίδευση από το 2010 έως το 2022

⁹Από τις επιμέρους κατηγορίες δαπανών για αγορά αγαθών και υπηρεσιών εκπαίδευσης των νοικοκυριών, όπως αυτές καταγράφονται στην Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών της ΕΛ.ΣΤΑΤ.

¹⁰Σύμφωνα με την Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών της ΕΛΣΤΑΤ για το έτος 2022. Ανακτήθηκε από <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SFA05/2022>

Τα συγκεκριμένα έξοδα των νοικοκυριών θα μπορούσαμε να πούμε ότι λειτουργούν ως μία «άτυπη» μέθοδος αντισταθμιστικής εκπαίδευσης¹¹ (compensatory education) στα κενά που αφήνει ο σχολικός μηχανισμός (Ζαμπέτα, 1993). Ωστόσο, οι εν λόγω ιδιωτικές δαπάνες καταλήγουν να είναι γονεϊκή «υποχρέωση» σε μια προσπάθεια για εισαγωγή των παιδιών τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με απώτερο στόχο την άνοδό τους σε υψηλότερες κοινωνικό-οικονομικές βαθμίδες. Ιδιαίτερα στην Ελλάδα, παρατηρείται η βαθιά επιθυμία των γονέων για την επιτυχή εισαγωγή των παιδιών στην ανώτερη εκπαίδευση ως ένα μέσο για την μετέπειτα καλύτερη εργασιακή και κατ' επέκταση την καλύτερη οικονομική και κοινωνική τους κατάσταση (Koutsampelas & Tsakloglou, 2015).

Βέβαια, οι μαθητές/τριες που προέρχονται από υψηλότερα κοινωνικό-οικονομικά στρώματα έχουν περισσότερα εφόδια για να επιτύχουν αυτόν τον στόχο σε αντίθεση με τα παιδιά των φτωχότερων νοικοκυριών. Αυτό συμβαίνει, διότι οι οικογένειες με χαμηλότερα εισοδήματα δυσκολεύονται ή ακόμη και αδυνατούν να υποστηρίξουν οικονομικά τα παιδιά τους, τόσο κατά την προετοιμασία τους για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση όσο και κατά την φοίτησή τους σε αυτήν –εφόσον επιτύχουν. Φαίνεται πως όσοι διαθέτουν πιο πολλά, έχουν τελικά και περισσότερες ευκαιρίες (Haveman & Smeeding, 2006). Μοιάζει πιο πιθανό, λοιπόν, οι κοινωνικές ανισότητες μεταξύ των γονέων να οξύνονται και η κοινωνική κινητικότητα μεταξύ των γενεών να μειώνεται, παρά το αντίθετο (Θάνος & Ζάγκος, 2021).

Άλλωστε, η προαναφερόμενη γονεϊκή «υποχρέωση», που μοιάζει μάλλον με μονόδρομο, μπλέκεται με τα κοινωνικά στρώματα, το οικονομικό πλαίσιο των ατόμων και με έναν εκπαιδευτικό μηχανισμό που στέκεται τροχοπέδη σε αυτές τις προσπάθειες (Healy & Παπαδοπούλου, 2017). Σε αυτό το σημείο δημιουργείται, λοιπόν, το εξής ερώτημα: Τελικά, η κοινωνική κινητικότητα ως στόχος -όπως προαναφέρθηκε- της εκπαίδευσης μπορεί να επιτευχθεί ή αυτό αποτελεί απλά μια ουτοπική υπόσχεση που κρύβει μέσα της την κοινωνική αναπαραγωγή;

Η κοινωνική κινητικότητα αναφέρεται στην αλλαγή της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης ενός ατόμου, είτε σε σχέση με τους γονείς του

¹¹ Αντισταθμιστική εκπαίδευση είναι η πρόσθετη διδακτική στήριξη, που προβλέπεται από την παράγραφο 1γ', του άρθρου 26, του ν.4368/2016 και που -σύμφωνα με το άρθρο- σκοπό έχει την επανένταξη των μαθητών στην διαδικασία μάθησης, τη μείωση της μαθητικής διαρροής και την βελτίωση της απόδοσής τους, ώστε να ολοκληρώσουν την δεύτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με επιπρόσθετο στόχο την ενίσχυση της προοπτικής πρόσβασής τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

(κινητικότητα μεταξύ των γενεών) είτε καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (2023) η εκπαίδευση που παρέχει ίσες ευκαιρίες όχι μόνο οδηγεί σε μεγαλύτερα επίπεδα συμμετοχής των ατόμων στην οργάνωση της κοινωνικής και οικονομικής ζωής, αλλά και συμβάλλει στην κοινωνική κινητικότητα. Παρότι η τελευταία επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, όπως κοινωνικούς και οικονομικούς, φαίνεται ότι η κατοχή ανώτερης βαθμίδας εκπαίδευσης μπορεί να βοηθήσει τα άτομα να ανέβουν τα σκαλοπάτια της κοινωνικής κλίμακας (OECD, 2023). Άλλωστε -και μεταξύ των διαφόρων θεωριών παρατηρείται ως κοινή παραδοχή ότι- η αύξηση των εκπαιδευτικών ευκαιριών μέσω των εκπαιδευτικών επενδύσεων και μεταρρυθμίσεων αποτελεί όχημα για την μείωση των μισθολογικών ανισοτήτων και συνεπακόλουθα της φτώχειας και των κοινωνικών ανισοτήτων (Goldin & Katz, 2008).

Τα παραπάνω ως κομμάτι των θεωριών για το ανθρώπινο κεφάλαιο (human capital) συνδέουν την εκπαίδευση και την απόκτηση δεξιοτήτων με τις αυξημένες ευκαιρίες εργασίας και τη μείωση των ανισοτήτων. Όλα αυτά σε ένα πλαίσιο, όπου οι δεξιότητες και οι αλλαγές στα εργασιακά καθήκοντα βρίσκονται άρρηκτα συνδεδεμένα με τις νέες εργασιακές ανάγκες της εποχής, δηλαδή την αυτοματοποίηση των επαγγελματικών ρόλων μέσω της αυξανόμενης χρήσης των νέων τεχνολογιών (Autor, 2015). Η συγκεκριμένη οπτική θεωρεί ότι υπάρχει έλλειψη εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού σε ένα εργασιακό πεδίο που πάραυτα έχει χώρο για όλους. Έτσι, λοιπόν, η δημιουργία ενός άρτια εκπαιδευμένου ανθρώπινου κεφαλαίου προτάσσεται ως η πιο σίγουρη λύση για την άμβλυνση της φτώχειας και των ανισοτήτων (Brown & James, 2020).

Στον αντίποδα, έρχεται η πραγματικότητα στις σημερινές αγορές εργασίας που χαρακτηρίζονται από μία δαιδαλώδη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και εργασιακών συνθηκών. Μια σχέση που δεν μπορεί εκ προοιμίου να προσληφθεί ως θετική, καθώς η απόκτηση δεξιοτήτων δεν συνεπάγεται αυτομάτως καλύτερες εργασιακές συνθήκες για τα άτομα ή ακόμη και την επιτυχή εύρεση εργασίας. Ως εκ τούτου, μπορεί να θεωρηθεί ακόμη και εσφαλμένη η παραπάνω θέση σε μια εποχή που μπορούμε να μιλάμε για ένα ελλειπτικό μοντέλο εργασίας (labour scarcity model) χωρίς επαρκείς εργασιακές θέσεις και με την ανεργία να βρίσκεται σταθερά σε ανοδική τροχιά (Brown & James, 2020).

Εν τέλει, σκιαγραφείται ένα τοπίο που η εκπαίδευση πολύ λίγη ευθύνη φέρει για την επιθυμητή κοινωνική κινητικότητα. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι παίρνει τον

ρόλο του «αποδιοπομπαίου τράγου» ως η πλέον εύκολη λύση για τα κοινωνικά προβλήματα. Άλλωστε, είναι πιο «εύπεπτη» η προσφερόμενη ρητορική που θεωρεί ότι *“η εκπαίδευση μπορεί να διακόψει την κοινωνική αναπαραγωγή, ακόμη και σε περιόδους υψηλής ανεργίας, και αν δεν το κάνει, τότε (και πάλι) τα σχολεία και οι δάσκαλοι φταίνε”* (Ball, 2017: 197-8; Brown & James, 2020: 3).

3. Κοινωνικό Φροντιστήριο

Ως απάντηση στις οικονομικές δυσκολίες που επέφερε η κρίση, τον ελλειμματικό και υποχρηματοδοτούμενο σχολικό μηχανισμό, καθώς και στην προσπάθεια των γονιών να δώσουν τα απαραίτητα εφόδια στα παιδιά τους για ένα καλύτερο «αύριο», έρχονται τα Κοινωνικά Φροντιστήρια (εφ' εξής ΚΦ).

Ως θεσμός τα ΚΦ δεν είναι κάποια καινούργια ανακάλυψη. Αντιθέτως προϋπήρχαν της κρίσης, όπου εκπαιδευτικοί βοηθούσαν αμμισθί μαθητές/τριες που αντιμετώπιζαν δυσκολίες με τα μαθήματα. Όμως, με το ξέσπασμα της κρίσης το 2010 όλο και περισσότερες οικογένειες αντιμετώπιζαν δυσκολίες και αδυνατούσαν να πληρώσουν ιδιωτικά φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα (Τριανταφυλλόπουλος, 2019). Αυτή η διαρκώς αυξανόμενη ανάγκη, λόγω των κενών που αφήνει ο σχολικός μηχανισμός, άρχισε να καλύπτεται μέσω της προσφοράς εθελοντικής εργασίας καθηγητών/τριών και την οργάνωση αλληλέγγυων δομών εξωσχολικής βοήθειας (Πλιάκος, 2015).

Τα ΚΦ οργανώνονται μέσω δήμων, συλλόγων γονέων, εκκλησιών και οργανώσεων πολιτών στα πλαίσια της Κοινωνικής και Αλληλέγγυας Οικονομίας για τους ασθενέστερους. Σε αυτό το σημείο, αξίζει να αναλυθεί -εν συντομία- η εκκλησία ως θεσμός υλοποίησης αλληλέγγυων δράσεων, καθώς το ΚΦ της μελέτης περίπτωσης υπάγεται σε μία ενορία. Ειδικότερα η εκκλησία λαμβάνει συχνά ένα φιλοκοινωνικό ρόλο, στον οποίο προτάσσει την αλληλεγγύη αφενός ως υποχρέωση της χριστιανικής ηθικής και αφετέρου ως χαρακτηριστικό της ίδιας της ανθρώπινης ύπαρξης. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι συχνά προσιδιάζει σε χαρακτηριστικά ΜΚΟ¹² λαμβάνοντας τον ρόλο του «σωτήρα» σε περιόδους κρίσης. Σαφώς, όταν μιλάμε για την περίπτωση της Ελλάδας με το αναιμικό κράτος πρόνοιας και τις πενιχρά χρηματοδοτούμενες κοινωνικές πολιτικές, η εκκλησία μαζί με την οικογένεια πρωτοστατούν στην παροχή κοινωνικής φροντίδας και προστασίας. Ωστόσο, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε το γεγονός ότι η εκκλησία αυτή καθ' εαυτή ενδυναμώνεται μέσα από αλληλέγγυες δράσεις, καθώς εμπλέκεται με τα κοινωνικό-πολιτικά ζητήματα και όσοι έχουν ανάγκη γίνονται εν τέλει αποδέκτες του έργου της (Στεφανίδου, 2020).

¹² Μη Κυβερνητική Οργάνωση

Όσον αφορά τη λειτουργία των ΚΦ, αυτή γίνεται στη βάση του εθελοντισμού και της αλληλεγγύης. Συγκεκριμένα, καθηγητές, φοιτητές και συνταξιούχοι εκπαιδευτικοί προσφέρουν αμισθί υπηρεσίες σε παιδιά προερχόμενα από ασθενέστερα οικονομικά και κοινωνικά στρώματα. Ταυτόχρονα, μοναδικό κριτήριο συμμετοχής των παιδιών είναι οποιοδήποτε στοιχείο οικονομικής αδυναμίας των οικογενειών τους (όπως κάρτα ανεργίας, φορολογική δήλωση, κ.α.). Σκοπός τους είναι η δημιουργία ενός διχτιού κοινωνικής προστασίας για όσους βρίσκονται «εκτός των τειχών» λόγω οικονομικής δυσπραγίας (Newsroom, 2023).

Κάνοντας μια ιστορική αναδρομή σχετικά με τα ΚΦ, ιδιαίτερη σημασία έχει να αναφερθεί η εξαγγελία του -τότε- υφυπουργού Συμεών Κεδίκογλου για την πιλοτική λειτουργία των ΚΦ στους δήμους το 2014. Συγκεκριμένα, το πιλοτικό πρόγραμμα «Κοινωνικό Φροντιστήριο» θα ξεκινούσε σε λίγες πόλεις για εκείνη τη χρονιά με στόχο την μετέπειτα διεύρυνση της εφαρμογής του. Η χρηματοδότηση του έργου θα γινόταν μέσω ΕΣΠΑ, ενώ άνεργοι εκπαιδευτικοί έως 30 ετών και μακροχρόνια άνεργοι θα απασχολούνταν εκεί και θα παρέδιδαν τα δωρεάν μαθήματα (Newsbomb, 2014).

Το παραπάνω θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελεί σημείο σταθμό ενδυναμώνοντας την κοινωνική πολιτική και τις δράσεις της τοπικής αυτοδιοίκησης (Τριανταφυλλόπουλος, 2019). Βέβαια αποτελεί και ένδειξη ότι όχι μόνο η κοινωνική πολιτική ενεργεί όταν δεν επιβαρύνει τον κρατικό προϋπολογισμό, αλλά και η απορρύθμιση των εργασιακών σχέσεων βρίσκεται για πολύ καιρό στο προσκήνιο. Ωστόσο, δεν θα αναφερθούμε περαιτέρω σε αυτό, καθώς δεν είναι το θέμα του παρόντος.

Στη συνέχεια θα επιχειρηθεί μία ενδεικτική χαρτογράφηση των ΚΦ στην περιοχή της Αττικής (βλ. Πίνακας 4)¹³. Σε αυτό το σημείο καλό είναι να σημειωθούν κάποιες σχετικές διευκρινίσεις. Ειδικότερα, υπάρχουν ΚΦ σε όλη την Ελλάδα, όμως η αναφορά όλων δεν θεωρήθηκε απαραίτητη δεδομένου ότι στην παρούσα μελέτη περίπτωσης θα χρησιμοποιηθεί ένα ΚΦ που λειτουργεί στην Αττική και υπάγεται στην εκκλησία. Το τελευταίο είναι και ο λόγος που δεν έχουν συμπεριληφθεί στην εν λόγω χαρτογράφηση και άτυπες οργανώσεις πολιτών¹⁴, καθώς θεωρήθηκε πιο δόκιμο

¹³Έγινε σύμφωνα με πληροφορίες που ανακτήθηκαν από την χαρτογράφηση στο Τριανταφυλλόπουλος (2019) και μέσω αναζήτησης στο διαδίκτυο.

¹⁴Ενδεικτικά για μια χαρτογράφηση των άτυπων οργανώσεων ΚΦ, βλ. στο https://www.academia.edu/34858039/%CF%87%CE%B1%CF%81%CF%84%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%AC%CF%86%CE%B7%CF%83%CE%B7_%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CF%8E%CE

να γίνει αναφορά σε τυπικούς (κρατικούς και μη) φορείς. Τέλος, η χαρτογράφηση είναι ενδεικτική, αφού όχι μόνο δεν ήταν δυνατόν να βρεθεί κάποια ήδη υπάρχουσα που να είναι πλήρης, αλλά και η διαδικασία (που θα χρειαζόταν για να γίνει) ξεπερνά τον χρονικό περιορισμό και το είδος της παρούσας μελέτης.

Κοινωνικά Φροντιστήρια στην Αττική			
1.	ΚΦ Δήμου Γαλατσίου	16.	ΚΦ Αγίου Σπυρίδωνα, Παγκράτι
2.	ΚΦ Βιβλιοθήκης Ι. Αρχιεπισκοπής Αθηνών	17.	ΚΦ Δήμου Νέας Φιλαδέλφειας - Χαλκηδόνας
3.	ΚΦ Δήμου Αχαρνών	18.	ΚΦ Δήμου Γλυφάδας
4.	ΚΦ Δήμου Λυκόβρυσης-Πεύκης	19.	ΚΦ. Δήμου Παπάγου – Χολαργού
5.	ΚΦ Δήμου Πειραιά – Πρόγραμμα Διδακτικής Αλληλεγγύης	20.	ΚΦ Δήμου Αγίων Αναργύρων - Καματερού
6.	ΚΦ Δημοτικής ενότητας Νέας Μάκρης	21.	ΚΦ Δήμου Αγίου Δημητρίου
7.	ΚΦ Δήμου Κερατσινίου - Δραπετσώνας	22.	Δημοτικό Φροντιστήριο Ελευσίνας (Δήμου Ελευσίνας)
8.	ΚΦ Δήμου Μοσχάτου - Ταύρου	23.	ΚΦ Ι. Ναού Αγίας Μαρίνας Ωρωπού
9.	ΚΦ Ι. Μητροπολιτικού Ναού Ευαγγελισμού της Θεοτόκου	24.	ΚΦ Ι. ναού Μεταμορφώσεως του Σωτήρος, Μεταμόρφωση
10.	ΚΦ Δήμου Αθηναίων	25.	ΚΦ Δήμου Δάφνης Υμηττού
11.	ΚΦ Δήμου Ιλίου	26.	ΚΦ Δήμου Μεγάρων
12.	ΚΦ Δήμου Παλλήνης	27.	ΚΦ Ι. Μητρόπολης Περιστερίου
13.	ΚΦ Δήμου Αγίας Βαρβάρας	28.	ΚΦ Δήμου Κορυδαλλού
14.	ΚΦ Δήμου Ζωγράφου	29.	ΚΦ Ι. Μητρόπολης Νέας Ιωνίας
15.	ΚΦ Δήμου Περιστερίου	30.	ΚΦ Δήμου Μαρκοπούλου

Πίνακας 4. Ενδεικτική Χαρτογράφηση Κοινωνικών Φροντιστηρίων στην Αττική

Από τον παραπάνω πίνακα, προκύπτει ότι υπάρχει πλήθος δομών ΚΦ σε μια προσπάθεια κάλυψης των αναγκών για εξωσχολικά μαθήματα για όσους αδυνατούν να πληρώσουν. Όμως, δημιουργείται και το εξής ερώτημα: οι παρεχόμενες υπηρεσίες εκπαίδευσης στα ΚΦ είναι ποιοτικές και θα μπορούσαν να συγκριθούν με τα ιδιωτικά

[%BD %CE%B1%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BB%CE%B5%CE%B3%CE%B3%CF%8D%CE%B7%CF%82 %CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD %CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7 .pdf](#)

φροντιστήρια; Φαίνεται, λοιπόν, και μέσα από την εμπειρική έρευνα του Τριανταφυλλόπουλου (2019) ότι οι εκπαιδευτικές διαδικασίες είναι παρόμοιες αν όχι ίδιες μεταξύ των παραπάνω. Άλλωστε και στις δύο περιπτώσεις ο κεντρικός σκοπός είναι η παροχή γνώσεων στους μαθητές/τριες (Τριανταφυλλόπουλος, 2019).

Ταυτόχρονα, φαίνεται ότι και στην κοινή γνώμη υπάρχει η πεποίθηση ότι τα ΚΦ παρέχουν αξιόλογες και ποιοτικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Μάλιστα, στον ηλεκτρονικό τύπο παρατηρείται η περιγραφή των ΚΦ ως “*Τα Κοινωνικά Φροντιστήρια των επιτυχιών*” (Χαραλαμπίκης, 2015). Τέλος, φαίνεται ότι σημειώνονται και σημαντικά ποσοστά επιτυχίας στις πανελλαδικές εξετάσεις με τους μαθητές/τριες των ΚΦ που εισάγονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση να φτάνουν έως και το 80% (όπως στην περίπτωση του ΚΦ του Δήμου Αθηναίων) (Μπέσκος, 2015).

4. Μεθοδολογία

Παραπάνω επιχειρήθηκε μια σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση του θέματος που απασχολεί την παρούσα διπλωματική εργασία, η οποία όμως δεν είναι εξαντλητική δεδομένου των περιορισμών στην έκταση και τον χρόνο εκπόνησής της. Στο παρόν κεφάλαιο, λοιπόν, θα γίνει μια αναφορά στη μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε και σε τυχόν περιορισμούς που υπήρξαν.

Αρχικά, τα κεντρικά ερωτήματα που έδωσαν το έναυσμα για την επιλογή του παρόντος θέματος ήταν τα εξής:

- Η ανάπτυξη συλλογικών δράσεων οφείλεται στην απόσυρση και συνεπακόλουθη αδυναμία του κράτους να παρέχει επαρκή φροντίδα και προστασία ή δημιουργείται στα πλαίσια αλληλεγγύης και εμπιστοσύνης μεταξύ των ατόμων μιας κοινότητας;
- Θεραπεύουν τα κοινωνικά προβλήματα ή υποδαυλίζουν τις κοινωνικές ανισότητες περιθωριοποιώντας τα άτομα-λήπτες των υπηρεσιών;
- Οι δράσεις αυτές έχουν αφετηρία μια ολοκληρωμένη και συλλογική αντίληψη για την τοπική ανάπτυξη ή αναπτύσσονται στη βάση της στοιχειώδους κοινοτικής αλληλεγγύης;

Με αφορμή τους παραπάνω προβληματισμούς πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα. Σκοπός, λοιπόν, είναι η ανάδειξη των κοινωνικών φαινομένων μέσα από την οπτική των ίδιων των εμπλεκόμενων ατόμων σε μια προσπάθεια ερμηνείας των δικών τους τρόπων νοηματοδότησης (Τσιώλης, 2014). Έτσι, χρησιμοποιήθηκε ως μελέτη περίπτωσης μια δράση αλληλεγγύης στον Δήμο Ωρωπού και συγκεκριμένα ένα Κοινωνικό Φροντιστήριο που οργανώνεται από την τοπική εκκλησία.

Με αφετηρία, λοιπόν, τους προαναφερόμενους προβληματισμούς και με βάση την μελέτη περίπτωσης, τα ερευνητικά ερωτήματα που θα επιχειρήσει να απαντήσει η εν λόγω εργασία είναι τα εξής:

- Η λειτουργία του Κοινωνικού Φροντιστηρίου –ως μια μορφή συλλογικής αλληλέγγυας δράσης- δημιουργείται στα πλαίσια της αμοιβαιότητας;
- Ποιοί είναι οι λόγοι που συμμετέχουν τα άτομα σε αυτήν την δράση, είτε ως πάροχοι είτε ως λήπτες των υπηρεσιών εκπαίδευσης;
- Το Κοινωνικό Φροντιστήριο μπορεί να συμβάλλει στην άμβλυνση ή την όξυνση των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση των κοινωνικών ανισοτήτων;

- Εν τέλει, τέτοιου είδους δράσεις μπορούν να οδηγήσουν σε μια συλλογική αντίληψη αμοιβαιότητας και αλληλοβοήθειας στα πλαίσια της καθημερινότητας των ατόμων ή περιορίζονται σε μια στοιχειώδη παροχή των υπηρεσιών τους;

Ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες έγιναν δια ζώσης και με την χρήση ένας οδηγού συνέντευξης. Ακόμη, ως δειγματοληπτική τεχνική χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία χιονοστιβάδας (snowball sampling) λόγω των χαρακτηριστικών και της ευκολίας της (Bryman, 2016), που συνάδουν με τους χρονικούς περιορισμούς της εκπόνησης της παρούσας διπλωματικής.

Στις συνεντεύξεις συμμετείχαν επτά άτομα και συγκεκριμένα τρεις γονείς παιδιών που παρακολουθούν μαθήματα στο Κοινωνικό Φροντιστήριο και τέσσερις εθελοντές-εκπαιδευτικοί. Όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν και συμφώνησαν με τους σκοπούς και την διαδικασία λήψης των δεδομένων χάριν της εν λόγω έρευνας, καθώς και για την ασφαλή χρήση των δεδομένων τους, στα οποία πρόσβαση έχουν μόνο η μεταπτυχιακή φοιτήτρια και ο επιβλέπων καθηγητής. Έτσι, καθ' όλη την διάρκεια -και με το πέρας- της εκπόνησης της διπλωματικής εξασφαλίστηκε και διατηρήθηκε η προστασία των προσωπικών δεδομένων των συνεντευξιζόμενων σύμφωνα με τις αρχές ηθικής και δεοντολογίας στην κοινωνική έρευνα.

Ταυτόχρονα, κατά την διεξαγωγή των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ηχογράφησης και εν συνεχεία απομαγνητοφωνήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν τα συλλεχθέντα δεδομένα διατηρώντας την ανωνυμία των ατόμων. Η εν λόγω κωδικοποίηση έγινε μέσω ταξινόμησης των δεδομένων ανάλογα με την θεματολογία που παρουσιάζουν και που προέκυπτε μέσα από τις συνεντεύξεις σύμφωνα με τη λογική της απαγωγικής διαδικασίας (Τσιώλης, 2014).

Οι κωδικοί αυτοί αποτέλεσαν την βάση για τα θεματικά μοτίβα, τα οποία και χρησιμοποιήθηκαν κατά την θεματική ανάλυση, που ακολουθεί. Σε αυτό το σημείο καλό είναι να επισημανθεί ότι οι επιφυλάξεις για αυτού του είδους την ανάλυση είναι γνωστές (Bryman, 2016). Ωστόσο, επιλέχθηκαν έπειτα από την διεργασία των δεδομένων που παράχθηκαν από τις συνεντεύξεις κατά το στάδιο της απομαγνητοφώνησης και της ανάγνωσης με γνώμονα τον τρόπο έκφρασης και την χρήση της γλώσσας των συμμετεχόντων (όπως επαναλήψεις, ομοιότητες και διαφορές, γλωσσικοί σύνδεσμοι) (Bryman, 2016). Τέλος, θεωρείται ότι συνδέονται άμεσα με την ερευνητικό αντικείμενο της παρούσας εργασίας και κατ' επέκταση με τα ερευνητικά μας ερωτήματα.

5. Ανάλυση

5.1. Δημογραφικά στοιχεία

Ξεκινώντας την ανάλυσή μας θεωρείται σημαντική μια μικρή αναφορά στα δημογραφικά στοιχεία των συνεντευξιαζόμενων ατόμων.

Όσον αφορά τους τέσσερις εθελοντές/ριες δασκάλους/ες έχουν τα εξής χαρακτηριστικά:

- Φύλο: δύο άντρες και δύο γυναίκες
- Ηλικία: από 25 έως 39 ετών
- Τόπος διαμονής: εντός 7 χλμ. από το Κοινωνικό Φροντιστήριο
- Οικογενειακή κατάσταση: χωρίς παιδιά (με εξαίρεση μια περίπτωση που είχε δύο παιδιά, τα οποία όμως δεν πήγαιναν στο Κοινωνικό Φροντιστήριο)
- Εργασιακή κατάσταση: εργαζόμενοι/ες στον ιδιωτικό τομέα

Όσον αφορά τους τρεις γονείς έχουν τα εξής χαρακτηριστικά:

- Φύλο: γυναίκες
- Ηλικία: από 36 έως 45 ετών
- Τόπος διαμονής: εντός 3 χλμ. από το Κοινωνικό Φροντιστήριο
- Οικογενειακή κατάσταση: δύο παιδιά (στην κάθε οικογένεια)
- Ηλικίες παιδιών: από 7 έως 14 ετών
- Εργασιακή κατάσταση: εργαζόμενες (μία στον δημόσιο τομέα και δύο στον ιδιωτικό)

Τα παραπάνω θεωρούνται χρήσιμα για να προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε το πλαίσιο από το οποίο προέρχονται τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα. Σε αυτό το σημείο θεωρείται σημαντική η επισήμανση δύο χαρακτηριστικών των ατόμων. Αρχικά, το γεγονός ότι τα παιδιά των εκπαιδευτικών δεν παρακολουθούν μαθήματα στο Κοινωνικό Φροντιστήριο θα μπορούσαν να εγείρουν τον προβληματισμό. Αφενός σχετικά με την αντίληψη των ίδιων των ατόμων για τις παρεχόμενες υπηρεσίες και αφετέρου για την ποιότητα των μαθημάτων αυτή καθ' εαυτή. Ωστόσο, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε το γεγονός ότι δεν γνωρίζουμε τους λόγους που δεν παρακολουθούν τα μαθήματα τα συγκεκριμένα παιδιά και ως εκ τούτου δεν μπορούμε να προβούμε σε κάποιο συμπέρασμα.

Δεύτερον, παρατηρείται ότι και οι τρεις γονείς που δεχθήκαν να συμμετέχουν στην έρευνα είναι γυναίκες. Αυτό θα μπορούσε να αποτελεί ένα παράδειγμα των έμφυλων διακρίσεων που ενυπάρχουν στην ελληνική οικογένεια, όπου οι γυναίκες συνήθως –αν όχι πάντα- είναι αρμόδιες για την φροντίδα του σπιτιού και των παιδιών και κατ’ επέκταση για τις σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητές τους. Σαφώς, δεν επιχειρείται κάποια γενίκευση δεδομένου του μικρού δείγματος, το οποίο και δεν είναι αντιπροσωπευτικό. Τέλος, θεωρείται σημαντική η παραπάνω παρατήρηση, καθώς σίγουρα εγείρει τον προβληματισμό για υπάρχοντα κοινωνικά φαινόμενα, τα οποία όμως δεν αποτελούν κομμάτι του χαρακτήρα της παρούσας μελέτης.

5.2.Ο χώρος του Κοινωνικού Φροντιστηρίου

Το Κοινωνικό Φροντιστήριο υπάγεται στην ενορία της Αγίας Μαρίας Ωρωπού και στεγάζεται στο αρχονταρίκι του ναού. Κεντρικό χαρακτηριστικό της εν λόγω περίπτωσης είναι ότι στον συγκεκριμένο δήμο δεν υπάρχει κάποια άλλη αντίστοιχη δομή οργανωμένη από την τοπική αυτοδιοίκηση. Όσον αφορά τον χώρο είναι “πολύ προσεγμένος” και “μικρός, αλλά για το πλήθος των παιδιών είναι ικανοποιητικός” (όπως λένε οι Ν. και Ι., δάσκαλοι). Είναι ένας “ζεστός χώρος με ατομικά θρανιάκια”, με “ωραία ατμόσφαιρα”, “σαν μελίτσι”, όπως αναφέρουν οι γονείς των μαθητών και μαθητριών. Συγκεκριμένα, ο χώρος (βλ. Εικόνα 1)¹⁵ είναι πλήρως εξοπλισμένος με ο,τι είναι απαραίτητο για να διεξαχθεί σωστά το μάθημα παρέχοντας την αναγκαία ύλη σε μαθητές/τριες και δασκάλους/ες.

“Υπήρχαν όντως εκεί τα πάντα.. Έχουμε τους πίνακες μας.. ο καθένας από τους εκπαιδευτικούς έχει το σφουγγαράκι του, τους μαρκαδόρους του, έχουμε υλικό και τα παιδιά έχουν τετράδια, μολύβια, στυλό, τα οποία θα τους δώσουμε ή θα μιλήσουμε για να ζητήσουμε κάποιο έξτρα τετράδιο για ένα παιδί που το χρειάζεται.. Έχουμε φωτοτυπικό μηχάνημα να βγάλουμε φωτοτυπίες για τα παιδιά αλλά και για εμάς από βοηθήματα που έχει ήδη εκεί. Δηλαδή είναι πολύ οργανωμένο. Μπορούμε να κάνουμε δουλειά.”, όπως αναφέρει και η Δ. (δασκάλα).

¹⁵ Ανακτήθηκε από την σελίδα της ενορίας στο facebook στο https://www.facebook.com/story.php?story_fbid=1732551483851895&id=100012911794672. Τελευταία πρόσβαση στις 20/12/2023.



Εικόνα 1. Ο χώρος του Κοινωνικού Φροντιστηρίου για το 2023-2024

5.3. Τρόπος διεξαγωγής των μαθημάτων και απολογισμός των υπηρεσιών

Πώς διεξάγονται, όμως, τα μαθήματα στο συγκεκριμένο Κοινωνικό Φροντιστήριο; Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα και εν τέλει πως το αξιολογούν τα συμμετέχοντα άτομα; Αυτά τα ερωτήματα, είναι σημαντικά για να κατανοήσουμε τα δομικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά της εν λόγω δράσης.

Όσον αφορά τον τρόπο διεξαγωγής των μαθημάτων, το πρόγραμμα των ωρών στις τάξεις του Γυμνασίου και του Λυκείου το όριζαν οι ίδιοι οι καθηγητές, όπως ανέφεραν *“το φτιάχναμε με βάση τα μαθήματα”*. Ήταν *“μία φορά την εβδομάδα”* και κυμαίνονταν από μιάμιση έως πέντε ώρες με κεντρικό άξονα την διαθεσιμότητα των ίδιων των εθελοντών και τα τμήματα βάσει του αριθμού των παιδιών. Μάλιστα, τα τμήματα που υπήρχαν για την περσινή χρονιά ήταν *“ολιγάριθμα”* με το μεγαλύτερο να έχει *“εφτά παιδιά”*. Όπως, τόνισαν και οι εθελοντές γινόταν προσπάθεια από το ίδιο το φροντιστήριο να μην υπάρχει συνωστισμός παιδιών στα μαθήματα με αποτέλεσμα να *“είναι σαν ιδιαίτερο”*. Όσον αφορά *“το Δημοτικό υπάρχει καθημερινή μελέτη”*, όπου είναι μια *“διαφορετική δασκάλα κάθε μέρα”*. Σημαντικό είναι, επίσης, να αναφερθεί ότι τα μαθήματα γίνονταν *“ακόμη και για ένα παιδί... πήγαινε μόνος του και διάβαζε αν τα υπόλοιπα παιδιά δεν μπορούσαν”*, όπως σημειώνει και η Μ (γονέας).

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι γίνεται μία προσπάθεια εξασφάλισης της ποιότητας των εκπαιδευτικών παροχών *“χωρίς να αφήνεται κάποιο παιδί ξεκρέμαστο”*. Ωστόσο, τι γίνεται όταν ένας μαθητής/τρια αντιμετωπίζει κάποια μαθησιακή δυσκολία; Όπως σημειώνει και η Ν (δασκάλα):

“Υπήρχαν παιδιά που είχαν κάποια δυσκολία (μαθησιακή), αλλά όχι κάτι που δεν γνώριζαν ήδη οι γονείς... μέσα σε αυτές τις λίγες ώρες είναι δύσκολο το να βοηθήσεις στο κάτι παραπάνω... Από εκεί και πέρα εξαρτάται σε εσένα τι μπορείς να κάνεις παραπάνω, δηλαδή να αφιερώσεις άλλη μισή ώρα σε αυτό το παιδί, να συζητήσεις με τους γονείς του ότι διακρίνω κάτι και να το ψάξετε, να το δείτε, μέχρι εκεί. Αναγκαστικά δεν μπορείς να κάνεις πολλά, όταν υπάρχει κάποια δυσκολία... Αλλά, όταν οικονομικά δεν μπορείς, εννοείται πως αυτό είναι μια σανίδα σωτηρίας, από το τίποτα εννοείται βοηθάς το παιδί σου.”

Κατ’ αυτόν τον τρόπο καταλήγουν οι μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες να βρίσκονται στην ευχέρεια του εκάστοτε εθελοντή για περαιτέρω υποστήριξη -εφόσον είναι δυνατόν-, ενώ δεν έχουν πρόσβαση στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες που χρειάζονται λόγω των οικονομικών δυσκολιών της οικογένειάς τους.

Εν συνεχεία, φαίνεται ότι όλα τα άτομα ήταν ευχαριστημένα από τις υπηρεσίες εκπαίδευσης που παρείχαν και λάμβαναν, όπως θα δούμε και παρακάτω στην ανάλυση. Μάλιστα, όλοι/ες οι συνεντευξιαζόμενοι/ες σημείωσαν: *“θα το πρότεινα και το έχω προτείνει ήδη σε γνωστούς και φίλους, αλλά και συγγενείς που γνωρίζω ότι δυσκολεύονται οικονομικά”*. Όμως ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι γονείς φάνηκαν δισταχτικοί όσον αφορά την προετοιμασία για τις πανελλαδικές εξετάσεις, όπως αναφέρει και η Σ (γονέας):

“δεν ξέρω για τις πανελλήνιες, γιατί οι ώρες είναι λίγες και είναι λογικό γιατί υπάρχει ο εθελοντισμός και οι καθηγητές δεν μπορούν να αφιερώσουν όλες τους τις ώρες εκεί... μάλλον στην Β’ και Γ’ Λυκείου θα προσπαθήσουμε να πάει σε κάποιο ιδιωτικό φροντιστήριο”.

Το γεγονός αυτό, αφενός, φωτίζει ακόμη περισσότερο την βαθιά επιθυμία των γονιών να εισαχθούν επιτυχώς τα παιδιά τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αφετέρου, όμως, δείχνει και έναν «σκεπτικισμό» για οτιδήποτε παρέχεται δωρεάν. Με το τελευταίο να υποτιμάται από τα άτομα ως κάτι «μη αποδοτικό». Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι οι συνεντευξιαζόμενοι/ες, όπως είδαμε και στα δημογραφικά στοιχεία, ούτε δίδασκαν ούτε είχαν παιδιά στην Γ’ Λυκείου. Έτσι, λοιπόν, όχι μόνο δεν έχουμε στην μελέτη μας εμπειρίες των συμμετεχόντων από τα μαθήματα προετοιμασίας για τις πανελλαδικές εξετάσεις, αλλά και μπορούμε να αιτιολογήσουμε τον δισταγμό που έχουν οι ίδιοι οι γονείς.

5.4.Πρόσβαση των ατόμων στην πληροφορία

Όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις, η συμμετοχή των ατόμων, τόσο των εθελοντών-δασκάλων όσο και των μαθητών στο Κοινωνικό Φροντιστήριο παρουσιάζει διαφορές. Παρ' όλα αυτά τίθεται συχνά σε μία κοινή βάση, όπως θα αναλύσουμε και παρακάτω.

Πιο συγκεκριμένα, ξεκινώντας την διαδικασία της έρευνας και κατά την διεξαγωγή των συνεντεύξεων υπήρχε το εξής ερώτημα: πώς ενημερώνεται κάποιος για την ύπαρξη του συγκεκριμένου Κοινωνικού Φροντιστηρίου; Με μια πρώτη ματιά ενδεχομένως να φαντάζει ένα απλοϊκό ερώτημα. Ωστόσο δεν μπορούμε να παραβλέψουμε την σημασία του, καθώς μπορεί να υποκρύψει μέσα του τον αποκλεισμό κοινωνικών ομάδων με συγκεκριμένα ταυτοτικά χαρακτηριστικά.

Κάποιοι από τους συνεντευξιζόμενους γονείς και δασκάλους/ες σημείωσαν ότι έμαθαν για την ύπαρξή του από το άμεσο, φιλικό περιβάλλον τους:

“Ρώτησα μία κυρία η οποία είναι γυμνάστρια στον Ωρωπό και την γνωρίζω από μικρό παιδί”
(Χ, δάσκαλος).

“Έκανε μια φίλη μου μαθήματα εκεί και έτσι έμαθα ότι υπάρχει και αυτό” (Ι, δάσκαλος)

“Το είχα ακούσει και πριν κάποια χρόνια, αλλά το ξανά άκουσα από γονείς συμμαθητών της κόρης μου” (Σ, γονέας).

Ωστόσο, οι υπόλοιποι ερωτώμενοι τόνισαν ότι το έμαθαν απευθείας από τον ιερέα της ενορίας, όπου λειτουργεί το Κοινωνικό Φροντιστήριο, ή από τα social media και την



Εικόνα 2. Ηλεκτρονική αφίσα για τις εγγραφές στο Κοινωνικό Φροντιστήριο για το 2023-2024

ιστοσελίδα που διατηρεί επίσης η εν λόγω εκκλησία (βλ. Εικόνα 2)¹⁶.

Χαρακτηριστικά ανέφεραν ότι πληροφορήθηκαν:

“κυρίως μέσω διαδικτύου...viber, facebook στη σελίδα της εκκλησίας και μέσα από αυτό ανεβάζει και στοιχεία γενικότερα για το Κοινωνικό Φροντιστήριο” (N, δασκάλα).

“από τον πάτερ, είχα την χαρά η κόρη μου να είναι στην κατήχηση μαζί του” (Σ, γονέας).

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι υπάρχει μεγάλη πιθανότητα κάποιες ομάδες του πληθυσμού να αποκλείονται ακόμη και από την γνώση ύπαρξης του Κοινωνικού Φροντιστηρίου. Ειδικότερα, άτομα, τα οποία είναι αλλόθρησκα και ως εκ τούτου δεν έχουν άμεση επαφή με τον ιερέα ή την εκκλησία, φαίνεται να είναι πιο δύσκολο να λάβουν την πληροφορία σε σχέση με άλλους. Ταυτόχρονα, όσα άτομα δεν έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο ή βιώνουν διαδικτυακό αναλφαβητισμό έχουν εξίσου δύσκολη ή και καθόλου πρόσβαση στην πληροφόρηση.

Φαινόμενα αποκλεισμού διαφαίνονται και στα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών και μαθητριών. Ειδικότερα, εκτός από ένα *“αλλοεθνές κορίτσι, από την Ινδία” (X, δάσκαλος)*, τα υπόλοιπα παιδιά που παρακολουθούν μαθήματα στο Κοινωνικό Φροντιστήριο είναι *“της περιοχής”, “ελληνόπουλα” και “της ενορίας μας”*, όπως αναφέρθηκε από τους υπόλοιπους δασκάλους που συμμετείχαν στην έρευνα. Μάλιστα, οι συγκεκριμένες απαντήσεις θα μπορούσαμε να πούμε ότι αναδεικνύουν τον καθημερινό διαχωρισμό μεταξύ των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων. Μία διάκριση που ξεχωρίζει το «εμείς» από το «εσείς», ενώ ακόμη κι όταν η πρώτη παύει-έστω και λίγο- να υπάρχει, γεννάται η ανάγκη αιτιολόγησης αυτής της κατάστασης από τα ίδια τα άτομα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε για την συγκεκριμένη μαθήτρια:

“είχε ενταχθεί, γιατί εγώ το γνώριζα χρόνια από το Δημοτικό της περιοχής μου, δεν ήταν από τους πρόσφυγες των τελευταίων χρόνων.. ζει με τους γονείς του και τους πρότευνα να έρθει εδώ..” (N, δασκάλα).

Σαφώς, τα παραπάνω μπορούν να μεταφραστούν και από διαφορετική σκοπιά, βάσει της οποίας γίνεται λόγος για μία –έστω και μικρή κατά πως φαίνεται- συμπερίληψη της διαφορετικότητας. Άλλωστε, κάνοντας ένα βήμα πίσω από την εν λόγω έρευνα, καλό είναι να μην ξεχνάμε το κοινωνικό γίγνεσθαι του χώρου που αναλύουμε. Λαμβάνοντας υπόψη ότι το συγκεκριμένο Κοινωνικό Φροντιστήριο

¹⁶ Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα της μητρόπολης που ανήκει η ενορία στο <https://www.imkifissias.gr/index.php/epikairoτητα/4589-koinoniko-frontistirio-i-n-agias-marinis-oropoy>. Ονόματα και τηλέφωνα επικοινωνίας έχουν σβηστεί για λόγους διατήρησης της ανωνυμίας και διαφύλαξης των προσωπικών δεδομένων των ατόμων. Τελευταία πρόσβαση στις 20/12/2023.

υπάγεται χωρικά και θεσμικά στην εκκλησία, θα μπορούσε να θεωρηθεί υπό μία έννοια λογική η συμμετοχή των παιδιών που ανήκουν στην συγκεκριμένη κοινότητα. Υπό αυτήν την οπτική, η παρακολούθηση των μαθημάτων από ένα παιδί «εκτός» της συγκεκριμένης κοινότητας, θα μπορούσε να αναδεικνύει την προσπάθεια για άμβλυνση των διακρίσεων και του αποκλεισμού. Ωστόσο, δεν παύουν τα παραπάνω να γεννούν προβληματισμούς, τους οποίους και θεωρήσαμε καλό να αναφέρουμε.

5.5. Λόγοι συμμετοχής των ατόμων

Τι οδηγεί τους ανθρώπους στο να κάνουν εθελοντισμό; Αποτελεί μία εξ ολοκλήρου αλτρουιστική πράξη ή κρύβει ελπίδες για προσωπικό όφελος στα πλαίσια μιας αμοιβαίας ανταποδοτικότητας; Και πως οδηγούνται τα άτομα-λήπτες των παροχών στο να ζητήσουν βοήθεια για κάτι που έχουν ανάγκη και χρειάζονται;

Οι λόγοι που ωθούν κάποιον στο να λάβει τον ρόλο του, είτε παρέχοντας είτε λαμβάνοντας μια υπηρεσία, σε κάτι διαφέρουν. Ιδίως όταν οι υπηρεσίες αυτές έχουν ένα εγγενώς κοινωνικό πρόσημο, όπως το Κοινωνικό Φροντιστήριο.

Όσον αφορά τους γονείς των μαθητών/τριών του Κοινωνικού Φροντιστηρίου φαίνεται ότι η βάση της επιλογής τους είναι η «εμπιστοσύνη» σε αυτόν που τους το πρότεινε, καθώς και η δωρεάν παροχή των μαθημάτων. Η αποδέσμευση των γονέων από το συγκεκριμένο έξοδο είναι «μια βοήθεια τεράστια», όπως λέει η Σ. Μάλιστα, όπως αναφέρει και η Μ. «δεν μπορούσαμε να υποστηρίξουμε οικονομικά κάτι ιδιωτικό όσο και να θέλαμε», δείχνοντας την δυσκολία των γονέων να ανταποκριθούν στις ιδιωτικές δαπάνες εκπαίδευσης θέλοντας «το καλύτερο» για τα παιδιά τους.

Ταυτόχρονα, όμως, ο κάθε γονιός φαίνεται να έχει και τους δικούς του προσωπικούς λόγους που οδηγούν εν τέλει να πάει το παιδί του στο συγκεκριμένο φροντιστήριο. Λόγοι, οι οποίοι δεν έχουν σχέση ούτε με την ανάγκη περαιτέρω εκπαίδευσης των παιδιών για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολείου, ούτε με την συνεπακόλουθη οικονομική διευκόλυνση. Για παράδειγμα αναφέρθηκαν μεταξύ άλλων:

“Δεν θα ήθελα να χάσει την επαφή του με τον πάτερ ούτε με την εκκλησία.. θα τον πάω και σε μεγαλύτερες τάξεις έστω και συμπληρωματικά με ιδιωτικά μαθήματα, για να μην χάσει αυτήν την επαφή..” (Α, γονέας).

“Η παιδεία και η υγεία πρέπει να είναι δημόσια. Το πιστεύω αυτό και γι’ αυτό θα πήγαινα το παιδί μου εκεί και να είχα να πληρώσω, επειδή κάποιος άλλος μπορεί να μην είχε.. θέλω να το

υποστηρίζω το δημόσιο, το δωρεάν, για να συνεχίσει.. θέλω να το μάθω αυτό στο παιδί μου” (Σ, γονέας).

Τα παραπάνω μπορούν να ερμηνευθούν με πολλούς τρόπους. Αφενός, το κάθε άτομο βρίσκει λόγο και κατ’ επέκταση δικαιολογεί κάθε επιλογή του βάζοντας μπροστά τις προσωπικές του προσδοκίες για το ίδιο, αλλά και την οικογένειά του. Αφετέρου, θα μπορούσαμε να το μεταφράσουμε σαν μία τάση να μετατραπεί η ανάγκη για δωρεάν εκπαιδευτικές παροχές λόγω οικονομικών δυσκολιών σε μία επιλογή του ατόμου ανεξάρτητη από το κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο που το περιβάλλει. Από την άλλη, δε, θα μπορούσε να είναι μία μίξη ανάγκης και επιλογής.

Σε κάθε περίπτωση, όμως, είναι σημαντικό να προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε την οικογενειακή στρατηγική του κάθε ατόμου. Είτε αυτή σχετίζεται με την μεταλαμπάδευση ηθικών, κοινωνικό-πολιτικών και θρησκευτικών αξιών και πεποιθήσεων είτε με την επιθυμία των γονιών για ένα καλύτερο μέλλον για τα παιδιά τους:

“θέλω να πατάει γερά στα πόδια του, να του δώσω όλα τα εφόδια να πάει μπροστά.. και η πρώτη μας επαφή με αυτό το κομμάτι είναι όταν είμαστε μαθητές..” (Α, γονέας).

Εξίσου ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι λόγοι συμμετοχής των δασκάλων ως εθελοντών στο Κοινωνικό Φροντιστήριο. Η πρώτη -και θα μπορούσαμε να πούμε η πιο αυθόρμητη- απάντηση όλων ήταν *“ήθελα να βοηθήσω”, “σκεφτόμουν να κάνω κάτι εθελοντικά και έψαχνα τι θα μπορούσα να κάνω”* ή *“με γεμίζει το να βοηθάω, ειδικά όταν μιλάμε για παιδιά που το χρειάζονται”*. Άλλωστε, η βάση του εθελοντισμού κρύβεται ακριβώς στην αμοιβαιότητα και την αλληλεγγύη προς τους άλλους.

Ο παραπάνω λόγος θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελεί για τα άτομα και την πιο κοινωνικά αποδεκτή απάντηση σχετικά με τον εθελοντισμό σε μια προσπάθειά τους να διατηρήσουν το status quo τους. Όμως, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων ήρθαν στο φως και άλλοι λόγοι που τα άτομα κάνουν εθελοντικά τα μαθήματα, όπως φαίνεται και στις παρακάτω απαντήσεις:

“Δεν είμαι από τον Ωρωπό και όταν ήρθα εδώ δεν ήξερα κανέναν, ούτε είχα κόσμο για να κάνω ιδιαίτερα μαθήματα και να βγάλω χρήματα. Το είδα σαν μια ευκαιρία να με γνωρίσει ο κόσμος, ενώ βοηθάω..” (Ν, Δασκάλα).

“Μέσα από το Κοινωνικό Φροντιστήριο έμαθαν εμένα και την καφετέρια που έχω.. σταματούσαν τα παιδιά και μου φώναζαν ‘γεια σου, δάσκαλε’, είναι όμορφο αυτό” (Ι, δάσκαλος).

“Ήταν μια ευκαιρία να κάνω μαθήματα σε παιδιά, μου έχουν πει είμαι καλή σε αυτό και δεν έχω αποκλείσει το κομμάτι του να μπω στην εκπαίδευση αν και δουλεύω στον ιδιωτικό τομέα (εκτός εκπαίδευσης)” (Δ, δασκάλα).

Έτσι, λοιπόν, αναδεικνύεται μία άλλη όψη της αλληλεγγύης και του εθελοντισμού. Δηλαδή ότι η επιλογή προσφοράς εθελοντικού έργου στο Κοινωνικό Φροντιστήριο υποκρύπτει την προσπάθεια των ατόμων για την επίτευξη προσωπικών επιθυμιών και στρατηγικών σχετικά με την κοινωνική, οικονομική και επαγγελματική τους πορεία. Ως εκ τούτου φωτίζεται η πολυπλοκότητα της αλληλεγγύης ως μία έννοια διαρκώς μεταλλασσόμενη.

5.6.Κριτήρια συμμετοχής των παιδιών και των εθελοντών-εκπαιδευτικών

Ένα άλλο κεντρικό ερώτημα κατά την εκπόνηση της παρούσας μελέτης σχετίζεται με τα κριτήρια συμμετοχής των παιδιών στο Κοινωνικό Φροντιστήριο και την ύπαρξη ή όχι ελέγχου στην συμμετοχή αυτή. Η ύπαρξη ή μη συγκεκριμένων κοινωνικών και οικονομικών κριτηρίων και ο έλεγχος αυτών με την προσκόμιση συγκεκριμένων εγγράφων αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για το είδος των παροχών. Δηλαδή αν το συγκεκριμένο Κοινωνικό Φροντιστήριο καθιστά στην εφαρμογή του μία καθολική δράση που απευθύνεται σε όλους ανεξαιρέτως ή αν στοχεύει σε *“μαθητές που οι οικογένειές τους είναι οικονομικά ασθενέστερες και έχουν ανάγκη”* (I, δάσκαλος).

Κάποιοι γονείς απάντησαν ότι *“δεν ζητήθηκε τίποτα, απλά είπα ότι ενδιαφέρομαι στον πάτερ”*, ενώ άλλοι σημείωσαν ότι τους ζητήθηκαν συγκεκριμένα έγγραφα, όπως *“φορολογική ενημερότητα, δηλαδή Ε1, πιστοποιητικό οικογενειακής κατάστασης και μία υπεύθυνη δήλωση για το ποιος θα παραλαμβάνει τα παιδιά στο τέλος του μαθήματος”*.

Εκ πρώτης όψεως φαίνεται ότι υπάρχει ένας διαχωρισμός μεταξύ των ατόμων σχετικά με τον έλεγχο που γίνεται τοποθετώντας την καθολικότητα των υπηρεσιών σε θολό τοπίο. Ωστόσο, κάνοντας ένα βήμα πίσω μπορούμε να διακρίνουμε την πολυπλοκότητα των σχέσεων εντός μιας κοινότητας. Ως εκ τούτου, η αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων, ο βαθμός εγγύτητας που αναπτύσσεται μεταξύ τους και το είδος της σχέσης τους διαδραματίζουν μεγάλο ρόλο σε αυτό.

Σε μια προσπάθεια ερμηνείας βάσει αυτής της οπτικής καλό είναι να μην ξεχνάμε τους διάφορους κοινωνικούς δεσμούς που γεννώνται στις τοπικές κοινωνίες. Σε τόπους με μικρότερο βαθμό αστικοποίησης, όπως ο Ωρωπός, παρατηρείται ότι οι σχέσεις των ανθρώπων είναι εγγύτερες και συνεπακόλουθα καταλήγουν τα

προβλήματα των ανθρώπων να είναι γνωστά εντός της κοινότητας που ανήκουν. Το γεγονός αυτό σημειώθηκε και στις συνεντεύξεις: *“επειδή είμαστε μικρή κοινωνία ξέρουμε όλοι λίγο πολύ το background του καθενός και τι γίνεται”* όπως αναφέρει και ο Ι. (δάσκαλος).

Σε αυτό το σημείο, χρήσιμη θεωρείται και μια μικρή αναφορά στην ύπαρξη ή μη κριτηρίων συμμετοχής των εθελοντών δασκάλων στο Κοινωνικό Φροντιστήριο. Η απάντηση μπορεί να φαντάζει δεδομένη, καθώς, όπως είδαμε και κατά την συγγραφή του θεωρητικού πλαισίου, οι εθελοντές είναι καθηγητές, συνταξιούχοι εκπαιδευτικοί ή φοιτητές. Όμως, στο συγκεκριμένο Κοινωνικό Φροντιστήριο, παρατηρήθηκε ότι δεν ήταν προαπαιτούμενο το να είναι οι εθελοντές συνάμα και εκπαιδευτικοί.

Πιο συγκεκριμένα, από τους τέσσερις δασκάλους/ες που συμμετείχαν στην έρευνα μόνο οι δύο ήταν εκπαιδευτικοί. Όσον αφορά τους υπόλοιπους, αφενός ήταν απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αφετέρου όμως ούτε είχαν κάποια προηγούμενη επαφή με την εκπαιδευτική διαδικασία ούτε οι σπουδές τους ήταν σχετικές. Φαίνεται ότι στην επιλογή των εθελοντών το Κοινωνικό Φροντιστήριο ήταν *“ευέλκτο”* και *“έφτανε να γνωρίζεις ή να έχεις κάποιο πτυχίο ή να θέλεις να βοηθήσεις”*, όπως ανέφερε και η Ν. (δασκάλα). Βέβαια, όπως αναφέρει και ο Ι. (δάσκαλος) *“γίνεται κάποια συνάντηση στη αρχή με την διευθύντρια (του ΚΦ) και τον πάτερ, για να μιλήσουμε να δούμε τι θέλουνε και οι καθηγητές από τα παιδιά αλλά και η διευθύντρια από τον καθηγητή και ξεκινάει δοκιμαστικά”*.

Σαφώς, η παραπάνω ευελιξία στην επιλογή των καθηγητών/τριων διεγείρει προβληματισμούς σχετικά με την ποιότητα των παρεχόμενων μαθημάτων. Όμως, ρίχνει φως και σε μία άλλη πλευρά, εκείνη της δυσκολίας εύρεσης ατόμων που να επιθυμούν να συμμετέχουν εθελοντικά. Συγκεκριμένα, όπως ανέφεραν και οι συνεντευξιαζόμενοι/ες δάσκαλοι/ες, οι εθελοντές *“κάθε χρόνο είναι και λιγότεροι”*. Μάλιστα, σε μια προσπάθειά τους να εξηγήσουν την εν λόγω κατάσταση ανέφεραν μεταξύ άλλων ότι *“πολλοί βρήκαν δουλειά σε ιδιωτικά φροντιστήρια της περιοχής και έτσι δεν έχουν χρόνο για το Κοινωνικό Φροντιστήριο”*, ενώ σημείωσαν ότι *“υπάρχουν καθηγητές πολύ καλοί και με πολλή πείρα, που όμως δεν έχουν τον χρόνο ούτε τη διάθεση να κάνουν μαθήματα εδώ, γιατί προτιμούν να πληρώνονται για αυτό”*.

Διαφαίνεται, λοιπόν, ότι ακριβώς επειδή *“έχει μειωθεί η συνεισφορά των καθηγητών”* (Ν, δασκάλα), είναι -ακόμη και- αναγκαίο να γίνεται δεκτή οποιαδήποτε προσφορά εθελοντικού έργου για την λειτουργία του εν λόγω Κοινωνικού Φροντιστηρίου. Όμως, σε κάθε περίπτωση, φαίνεται ότι οι εθελοντές που δεν ήταν εκπαιδευτικοί προσπαθούσαν για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Άλλωστε, όπως

ανέφεραν, αφιέρωναν “πολλές ώρες στο σπίτι για την προετοιμασία του μαθήματος, ώστε να γίνουν σωστά κατανοητά στα παιδιά”, ενώ επίσης σημείωσαν ότι “δεν κάνει το πτυχίο τον δάσκαλο, αλλά η αγάπη του για το μάθημα”.

5.7.Οι αντιλήψεις και ερμηνείες των ατόμων για το Κοινωνικό Φροντιστήριο

Προχωρώντας στην ανάλυσή μας θεωρείται εξίσου σημαντική και η εμπειρία των ίδιων των ατόμων που συμμετείχαν στο Κοινωνικό Φροντιστήριο. Οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις τους γύρω από το Κοινωνικό Φροντιστήριο, καθώς και ο απολογισμός των παρεχόμενων υπηρεσιών μπορεί να εμφανίζουν ομοιότητες, όμως παράλληλα διαφέρουν. Αυτό συμβαίνει, καθώς το κάθε άτομο προσλαμβάνει και ερμηνεύει κάθε κατάσταση -στην προκειμένη το Κοινωνικό Φροντιστήριο- με διαφορετικό τρόπο μέσω των προσωπικών του βιωμάτων, αξιών και απόψεων.

Όσον αφορά τους εθελοντές εκπαιδευτικούς, φαίνεται ότι ήταν ευχαριστημένοι με την συμμετοχή τους στο Κοινωνικό Φροντιστήριο, καθώς όπως αναφέρθηκε “*όλα πήγαν πολύ ωραία σε όλα τα επίπεδα*”. Ειδικότερα, όλοι οι εθελοντές/ριες σημείωσαν ότι θα ήθελαν να συνεχίσουν τα μαθήματα και την φετινή χρονιά, ενώ επίσης όπως είπαν στις συνεντεύξεις: “*ήταν πολύ ωραίο*”, “*ήταν μια εμπειρία που ήθελα να ζήσω και θα το ξανά έκανα*”, “*θέλω να συνεχίσω και μακάρι να μπορούσα να δώσω περισσότερα*”. Εξίσου θετικές ήταν και οι εμπειρίες των γονέων με εμφανή την επιθυμία τους να συνεχίσουν να πηγαίνουν τα παιδιά τους εκεί, καθώς μεταξύ άλλων ανέφεραν:

“Ήταν πάρα πολύ καλά, πολύ βοηθητικό, ειδικά στις μέρες μας που όλα είναι πάρα πολύ ακριβά, θες και πάρα πολύ χρόνο και πάρα πολύ χρήμα.”

“Στην αρχή ήταν λίγο περίεργο, εν τέλει, όμως, αποδείχτηκε πάρα πολύ καλό και οι δασκάλες και γενικότερα το σύστημα που δουλεύανε, οπότε θα το προτιμήσουμε και φέτος.”

Όμως, πέραν των θετικών σχολίων, υπήρχαν εμπειρίες με ένα πιο αρνητικό πρόσημο; Παρατηρήθηκε ότι στην αρχή όλα τα άτομα ήταν διστακτικά στο να μιλήσουν για ενδεχόμενες δυσκολίες που (μπορεί να) είχαν αντιμετωπίσει. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι γινόταν μια προσπάθεια να ειπωθεί οτι είναι κοινωνικά αποδεκτό από «φόβο» μην αποκλίνουν από τις κοινωνικές νόρμες, από το σωστό και το λάθος. Με λίγα λόγια δεν ήθελαν να συνδέσουν τον εθελοντισμό και την εν λόγω δράση με κάτι αρνητικό. Άλλωστε, όπως τονίστηκε “*όταν κάνεις κάτι τέτοιο, το κάνεις με την αγάπη σου, δεν θα άλλαζα τίποτα, γιατί όλα ήταν τέλεια*” (X, δάσκαλος).

Παρ' όλα αυτά, όσο περνούσε η ώρα, τα άτομα φάνηκαν πιο ανοιχτά στο να συζητήσουν για τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν. Ειδικότερα, όσον αφορά τους δασκάλους/ες, φαίνεται να δυσκολεύονταν να ανταπεξέλθουν στους πολλαπλούς ρόλους της καθημερινότητάς τους, καθώς πέρα από εθελοντές ήταν και εργαζόμενοι, γονείς, φίλοι και ούτω καθ' εξής. Χαρακτηριστικά ανέφεραν: *“ψυχολογικά ζοριζόμουν κάποιες φορές για να βγάλουμε την ύλη, ειδικά στις μεγαλύτερες τάξεις”* ή *“διέθετα πολλές ώρες από την προσωπική μου ζωή για να βγάλω το μάθημα, αλλά δεν γινόταν αλλιώς”*.

Από την άλλη πλευρά, οι γονείς των παιδιών δεν ανέφεραν κάποια δυσκολία πέραν της μετακίνησης των παιδιών τους από και προς το Κοινωνικό Φροντιστήριο, αφού υπήρχαν οικογένειες με *“ένα μόνο αυτοκίνητο, το οποίο και χρησιμοποιούσε (ο σύζυγος) για να πάει στη δουλειά (του)”*. Για την ακρίβεια όλοι οι γονείς τόνισαν ότι τα μαθήματα στο Κοινωνικό Φροντιστήριο *“ήταν διευκόλυνση για όλη την οικογένεια, γιατί από αυτό το κομμάτι είχαμε ξεμπερδέψει”* και *“όταν ερχόταν σε εμένα είχα αυτά της μαμάς να κάνω, να φάει, να πειί, να μου πει πως πέρασε την ημέρα της.. δεν είχα να ασχοληθώ με το διάβασμά της όποτε αυτός ο ρόλος βγαίνει λίγο και μένει ο άλλος, αυτό είναι μεγάλη διευκόλυνση”*. Φαίνεται, λοιπόν, ότι το Κοινωνικό Φροντιστήριο επιδρά με διάφορους τρόπους στην καθημερινότητα των ατόμων έχοντας αντίκτυπο όχι μόνο στην πρόσβαση των παιδιών στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, αλλά και στις σχέσεις που εκτυλίσσονται εντός των οικογενειών τους.

Εξίσου ενδιαφέρον αποτελεί και το γεγονός ότι, κατά την διεξαγωγή των συνεντεύξεων, ήρθαν στο φως και κάποιες προσωπικές αντιλήψεις των ατόμων σχετικά με την εν λόγω δράση. Κάποιοι τόνισαν ότι *“υπάρχει πρόβλημα με την μετακίνηση και των δασκάλων και των μαθητών, γιατί δεν υπάρχει δημόσια συγκοινωνία και νομικά δεν γίνεται να βάλουμε κάποιο πούλμαν για να μεταφέρει τα παιδιά”* (I, δάσκαλος). Άλλοι, έθεσαν τον προβληματισμό τους για την μη υποστήριξη από τους φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης σημειώνοντας ότι *“αν βοηθούσε ο δήμος, ακόμη και με την ενημέρωση των ανθρώπων, ίσως υπήρχαν περισσότεροι εθελοντές-καθηγητές και έτσι θα βοηθούσαμε και περισσότερα παιδιά”* (Σ, γονέας). Ακόμη, υπήρξαν και προσδοκίες (από τους εκπαιδευτικούς) για ανταπόδοση του εθελοντικού τους έργου είτε μέσω επαγγελματικής αποκατάστασης είτε μέσω κάποιων υλικών αγαθών *“όπως (να μας κάνουν δώρο) ένα γεύμα σε ένα τοπικό εστιατόριο ή ένα βιβλίο (που θα θέλαμε)”* (X, δάσκαλος). Τέλος, υπήρχαν και τα άτομα που πρόσδιδαν στο Κοινωνικό Φροντιστήριο καθαρά αλτρουιστικά χαρακτηριστικά, σημειώνοντας: *“όταν είδα τι είναι, κατάλαβα ότι*

ίσως υπάρχει ελπίδα” (Μ, γονέας) και “είναι μια κίνηση ως προς όλους όσους συμμετέχουν για να τους βοηθήσει, αυτό είναι για μένα το Κοινωνικό Φροντιστήριο” (Ι, δάσκαλος).

5.8. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων

Κλείνοντας την ανάλυσή μας, εξίσου σημαντική θέση στην εν λόγω μελέτη κατέχουν οι σχέσεις, η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων που συμμετέχουν στο Κοινωνικό Φροντιστήριο. Αρχικά, είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι η επικοινωνία μεταξύ γονιών και εκπαιδευτικών γινόταν μόνο μέσω της διευθύντριας του Κοινωνικού Φροντιστηρίου και όχι απευθείας μεταξύ τους. Σαφώς, υπήρχε μια σύντομη επικοινωνία όταν οι γονείς έπαιρναν τα παιδιά τους από το μάθημα, η οποία όμως *“περιοριζόταν συνήθως σε ένα ‘γεια’, δεν λέγαμε κάτι παραπάνω” (Δ, δασκάλα).* Μάλιστα, όπως ανέφερε και ο Ι (δάσκαλος): *“Δεν μας άφηνε το φροντιστήριο. Με τους γονείς μιλάει μόνο η διευθύντρια και εμείς ο,τι πρόβλημα έχουμε με τα παιδιά το αναφέρουμε στην διευθύντρια, αλλά και οι γονείς ο,τι πρόβλημα έχουνε με εμάς το αναφέρουν στην διευθύντρια επίσης και δεν έχουμε καμία επαφή”.*

Σίγουρα, η συγκεκριμένη οριοθέτηση στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση των ατόμων αφήνει το έδαφος εύφορο για προβληματισμούς, οι οποίοι, όμως, δεν δύνανται να αναλυθούν στην παρούσα μελέτη. Αντιθέτως, θεωρείται χρήσιμη μια μικρή αναφορά στον τρόπο που τα ίδια τα άτομα προσλαμβάνουν την εν λόγω κατάσταση. Για την ακρίβεια, τόσο οι γονείς όσο και οι δάσκαλοι πίστευαν ότι αποτελεί θετικό στοιχείο του φροντιστηρίου αυτού του είδους η έμμεση επικοινωνία. Όπως ανέφεραν: *“η διευθύντρια είναι πάντα εκεί ο,τι και αν χρειαστούμε” (Α, γονέας) και “μας προστάτετε με αυτόν τον τρόπο, ο,τι και να γινόταν την τελική ευθύνη την είχε η διευθύντρια και το φροντιστήριο” (Δ, δασκάλα).*

Έχοντας αυτά υπόψη, γίνεται κατανοητό ότι τα παρακάτω αφορούν τους τρόπους, με τους οποίους τα άτομα ερμηνεύουν και νοηματοδοτούν τις μεταξύ τους σχέσεις. Μάλιστα, ο τρόπος που τα άτομα προσλαμβάνουν και κατανοούν τις συνθήκες επικοινωνίας και συμπεριφοράς των άλλων ατόμων έχει άμεση σχέση με τον τρόπο που αλληλεπιδρούν με τους γύρω τους.

Όσον αφορά, λοιπόν, τις σχέσεις μεταξύ των γονέων, δεν παρατηρήθηκε κάποια δυσκολία. Απεναντίας, οι περισσότεροι γνωρίζονταν από πριν έχοντας *“μια καλή επικοινωνία”* είτε σε μεγαλύτερη είτε σε μικρότερη κλίμακα. Ταυτόχρονα, και οι σχέσεις μεταξύ των καθηγητών/τριων δεν παρουσίαζαν προβλήματα. Πιο

συγκεκριμένα, το κλίμα μεταξύ των εθελοντών χαρακτηρίστηκε με “κατανόηση”, “πλήρης συνεννόηση” και “υποστήριξη σε ο,τι αφορά τα μαθήματα”. Μάλιστα, σημειώθηκε ότι συχνά εξυπηρετούσαν ο ένας τον άλλον “με αλλαγή των ωρών στα μαθήματα λόγω κάποιας έκτακτης προσωπικής υποχρέωσης ή την ανταλλαγή σχολικών βοηθημάτων” σε ένα πνεύμα “καλής συνεργασίας”.

Στον αντίποδα βρίσκεται η αρνητική στάση ορισμένων γονιών, όπως την εισέπρατταν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.. Χαρακτηριστικά, οι δάσκαλοι/ες ανέφεραν μεταξύ άλλων:

“Το υποτιμούσαν οι γονείς και τα παιδιά δεν το έβλεπαν σοβαρά, γιατί ήταν δωρεάν. Δεν ήταν τυπικοί, όπως θα ήταν σε ένα ιδιωτικό φροντιστήριο.”

“Θεωρούσαν ότι επειδή δεν πληρώνουν, μπορούν να απαιτούν πράγματα, ενώ οι ίδιοι δεν αφιέρωναν καθόλου χρόνο. Σε μια συνάντηση που είχε γίνει είχαν έρθει μόνο τρεις γονείς, κανείς άλλος δεν ενδιαφέρθηκε να ακούσει τι είχαμε να του πούμε.”

“Έχουμε ακούσει πάρα πολλά από γονείς, όπως ότι ‘θα φανώ κάπως που πηγαίνω’ ή ‘δεν έγινε και κάτι, γιατί δεν χαλάω λεφτά σε αυτό’.”

Βέβαια, δεν απουσίαζαν και θετικά σημεία στις σχέσεις των δασκάλων με τους γονείς. Μάλιστα, όπως σημείωσε ένας εκπαιδευτικός “υπήρξαν γονείς που στο τέλος της χρονιάς πέρυσι ήρθαν και είπαν ‘ευχαριστώ’ για όσα κάναμε”. Ταυτόχρονα, όμως, και οι γονείς τόνισαν την θετική στάση και την εμπιστοσύνη τους απέναντι στο διδακτικό έργο των εθελοντών του Κοινωνικού Φροντιστηρίου:

“Και μαθησιακά ήταν απίστευτος και στην επαφή του με τα παιδιά ήταν απίστευτος”, αναφέρει η Α (γονέας) για έναν από τους εθελοντές.

“Με συμβούλεψαν σε πολλά πράγματα, επειδή βγάζει μία δυσκολία, μία άρνηση με το σχολείο γενικότερα και το διάβασμα μάλλον. Οπότε και φυσικά, όπως ήταν και η δασκάλα του σχολείου του, ακριβώς το ίδιο θεωρούσα και τις καθηγήτριες εκεί.” (Μ, γονέας)

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι και οι γονείς που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις είχαν την ίδια άποψη με τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά την αρνητική στάση άλλων γονιών. Ειδικότερα, όλα τα άτομα υπογράμμισαν πως επικρατεί ένα κλίμα “χαλαρότητας” και “χαβαλέ” από τους υπόλοιπους γονείς και από ορισμένα παιδιά. Μάλιστα, θεωρούσαν σημαντικό να αλλάξει αυτό για την σωστή λειτουργία της εν λόγω δράσης:

“Αν κάτι θα άλλαζα, θα ήταν στον τρόπο των γονιών, στην αντιμετώπιση και την συμπεριφορά τους, για να μπορεί να συνεχίσει αυτό που γίνεται εκεί.” (Σ, γονέας)

“Πάμε γιατί είναι σαν να πηγαίνουμε στο φροντιστήριο, επειδή δεν πληρώνουμε δηλαδή δεν σημαίνει ότι δεν είναι και σοβαρό... Νομίζω ότι δεν τους είχαν δώσει (στα παιδιά) από το σπίτι την σωστή ενημέρωση.” (Μ, γονέας)

Τέλος, δεδομένου ότι δεν υπήρχε μεγάλος βαθμός αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων λόγω των κανόνων που είχε θέσει το Κοινωνικό Φροντιστήριο, παρατηρήθηκε ότι δεν υπήρχε και αλληλοϋποστήριξη σε ζητήματα της καθημερινότητας. Μόνο ένας από τους εθελοντές-δασκάλους σημείωσε ότι προσπάθησε να υποστηρίξει στις δυσκολίες τις καθημερινότητας (όπως η μετακίνηση) την οικογένεια “ενός παιδιού που ήταν γείτονας και πήγαινε εκεί, αλλά σταμάτησε λόγω ψυχολογικών και οικογενειακών προβλημάτων, γιατί είχαν πένθος στο σπίτι”. Τέλος, παρατηρείται ότι δεν υπήρξε κάποιο δίκτυο περαιτέρω αλληλοϋποστήριξης των ατόμων, καθώς οποιαδήποτε άλλη δράση αλληλεγγύης “γίνεται μέσω της ενορίας με την δωρεά ρούχων ή τροφίμων σε όποιον το χρειάζεται και του κοινωνικού φαρμακείου που λειτουργεί η εκκλησία”.

Συμπεράσματα

Τα παραπάνω αποτελούν φωτεινό παράδειγμα ότι η εμπειρία των ατόμων και ο τρόπος που εν τέλει την ερμηνεύουν διαφέρει. Σίγουρα δεν υπάρχει χώρος για γενικεύσεις όσον αφορά τις αντιλήψεις των ατόμων, δεδομένου ότι πρόκειται για μία εμπειρική μελέτη και ως εκ τούτου δεν είναι αυτός ο σκοπός της. Ωστόσο, οι διαφορετικοί τρόποι νοηματοδότησης των ατόμων έχουν σημασία σε μια προσπάθεια κατανόησης του συγκεκριμένου Κοινωνικού Φροντιστηρίου. Το τελευταίο αναπτύσσεται μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, όπου τα άτομα σκέφτονται, συμπεριφέρονται και δρουν βάσει των δικών τους κινήτρων, αξιών, πεποιθήσεων, αναγκών και επιθυμιών. Όλα αυτά μαζί, λοιπόν, συγκροτούν την κοινωνική πραγματικότητα, τις συνθήκες επικοινωνίας και κοινωνικής διαντίδρασης με τους άλλους σε μία αμφίδρομη σχέση μεταξύ όσων παρέχουν και όσων λαμβάνουν τις υπηρεσίες.

Αρχικά, παρατηρούμε ότι υπάρχει μεγάλη πιθανότητα κάποιες ομάδες του πληθυσμού να αποκλείονται από την πληροφόρηση και συνεπακόλουθα από την πρόσβαση στο Κοινωνικό Φροντιστήριο. Ειδικότερα, φαίνεται ότι τα άτομα που συγκεντρώνουν συγκεκριμένα ταυτοτικά χαρακτηριστικά (όπως αλλόθρησκα, αλλοεθνή, διαδικτυακά αναλφάβητα) ενδέχεται να βιώσουν τον κοινωνικό αποκλεισμό με αποτέλεσμα την όξυνση των κοινωνικών ανισοτήτων. Κατ' αυτόν τον τρόπο, φωτίζεται ακόμη περισσότερο το ζοφερό πρόσωπο της ελληνικής κοινωνίας του σήμερα. Ένα πρόσωπο που κάνει φυλετικές, θρησκευτικές και άλλες κοινωνικές διακρίσεις, σε μια προσπάθεια να διαχωρίσει το φαντασιακό του «εμείς» από το «εσείς». Όμως, ακόμη κι όταν –έστω και φαινομενικά- γκρεμίζονται οι γέφυρες μεταξύ αυτών των δύο, φαίνεται να υπάρχει η ανάγκη αιτιολόγησης αυτής της «εισχώρησης των εκτός».

Βέβαια, φαίνεται ότι το Κοινωνικό Φροντιστήριο συμβάλλει στην άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων για όσα παιδιά προέρχονται από ασθενέστερα οικονομικά και κοινωνικά στρώματα. Αλλά, με μια προσεκτική ματιά, παρατηρούμε ότι αυτό δεν γίνεται για όλους ανεξαιρέτως. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η πρόσβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία καθίσταται -για μία ακόμη φορά- ευκολότερη για όσους δεν βρίσκονται σε μειονεκτική θέση. Ειδικότερα, είναι εμφανές ότι όσοι/ες αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες δεν έχουν πρόσβαση στις

εκπαιδευτικές υπηρεσίες που χρειάζονται λόγω των οικονομικών δυσκολιών της οικογένειάς τους, ενώ το Κοινωνικό Φροντιστήριο δεν δύναται να τους/τις υποστηρίξει. Ως εκ τούτου, ο προβληματισμός σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανισότητες εγείρεται, με την ζυγαριά να κλίνει περισσότερο προς την διατήρησή –ή ακόμη και στην όξυνση- τους.

Σχετικά με τους λόγους συμμετοχής των ατόμων σε αλληλέγγυες δράσεις, παρατηρήθηκε η ανάγκη των ατόμων να ακολουθούν τις κοινωνικές νόρμες, για να κρατήσουν το status quo και την αντίληψη των άλλων για τους ίδιους και τις πράξεις τους. Ταυτόχρονα, αναδείχθηκε και μία άλλη όψη της αλληλεγγύης και του εθελοντισμού. Δηλαδή ότι η επιλογή προσφοράς εθελοντικού έργου στο Κοινωνικό Φροντιστήριο έναντι κάποιας άλλης δράσης κρύβει μέσα της την στρατηγική για την εξέλιξη της κοινωνικής, οικονομικής και επαγγελματικής πορείας του κάθε ατόμου. Έτσι, λοιπόν, φωτίζεται η πολυπλοκότητα του φαινομένου της αλληλεγγύης, καθώς διαπλέκεται η αμοιβαιότητα με την ανταποδοτικότητα ακόμη και στα πλαίσια μιας αλληλέγγυας και εξ ολοκλήρου εθελοντικής δράσης, όπως το Κοινωνικό Φροντιστήριο.

Από την άλλη πλευρά, όταν μιλάμε για τους λήπτες των υπηρεσιών, στο προσκήνιο εμφανίζονται οι προσωπικές προσδοκίες για τους ίδιους και τις οικογένειές τους. Η εκάστοτε οικογενειακή στρατηγική βγαίνει στο προσκήνιο αφενός με την μεταλαμπάδευση των διαφορετικών ηθικών, κοινωνικό-πολιτικών και θρησκευτικών αξιών και πεποιθήσεων και αφετέρου με την επιθυμία των γονιών για ένα καλύτερο μέλλον για τα παιδιά τους. Παράλληλα, όμως, ενυπάρχει και η τάση να μετατραπεί η ανάγκη για δωρεάν εκπαιδευτικές παροχές λόγω οικονομικών δυσκολιών σε μία επιλογή του ατόμου ανεξάρτητη από το κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο που το περιβάλλει. Βέβαια, στην επικρατούσα κουλτούρα του καπιταλισμού, που η κοινωνική θέση και το status quo συνδέεται με την αξία και την αγοραστική δύναμη, η ανάγκη αυτή είναι κατά πως φαίνεται δεδομένη.

Κλείνοντας, φαίνεται ότι οι συνθήκες επικοινωνίας και κοινωνικής διαντίδρασης μεταξύ των δρώντων υποκειμένων ποικίλουν. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων, ο βαθμός εγγύτητας που αναπτύσσεται μεταξύ τους και το είδος της σχέσης τους, διαδραματίζουν μεγάλο ρόλο σε αυτό. Το εν λόγω Κοινωνικό Φροντιστήριο δεν αποτέλεσε το έναυσμα για την δημιουργία ενός δίχτυ αλληλοϋποστηρίξης και αλληλεγγύης των συμμετεχόντων, ούτε τίθεται ως αφετηρία για μια ολοκληρωμένη και συλλογική αντίληψη για την τοπική ανάπτυξη.

Απεναντίας, οποιαδήποτε δράση στα πλαίσια της στοιχειώδους κοινοτικής αλληλεγγύης είναι ανεξάρτητη και έγκειται στις ήδη υπάρχουσες σχέσεις των ατόμων μέσα στην κοινότητα και τις ενέργειες της εκκλησίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αδάμ, Σ., & Παπαθεωδόρου, Χ. (2010). *Κοινωνική Οικονομία και Κοινωνικός Αποκλεισμός: Μια κριτική προσέγγιση*. Αθήνα: Παρατηρητήριο Οικονομικών και Κοινωνικών Εξελίξεων, Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ.

Απιστούλας, Δ., & Κοντιάδης, Ξ. (2006). *Μεταρρύθμιση του κοινωνικού κράτους και τοπική αυτοδιοίκηση: Συντονισμός και δικτυώση των δομών κοινωνικής πολιτικής σε τοπικό επίπεδο*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Ζαϊμάκης, Γ., & Νικολαΐδης, Ε. (2022). *Μελέτες για την Κοινωνική και Αλληλέγγυα Οικονομία: Προσεγγίσεις, προκλήσεις, εφαρμογές*. Ηράκλειο, Περιφέρεια Κρήτης: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Ζαμπέτα, Ε. (1993). Η εκπαίδευση ως κοινωνική πολιτική του κράτους: συγκρότηση και επαναδιαπραγμάτευση πολιτικών. Στο Π. Γετίμης, & Δ. Γράβαρης, *Κοινωνικό Κράτος και Κοινωνική Πολιτική: η σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Ζέρβα, Ε. (2022). Κριτική θεώρηση των κοινωνιολογικών προσεγγίσεων για τις ανισότητες στην εκπαίδευση. *Παιδαγωγικός λόγος*, σσ. 101-124.

Θάνος, Θ., & Ζάγκος, Χ. (2021). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρία και Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ. (2020). *Ετήσια Έκθεση για την Εκπαίδευση 2019-2020, Μέρος Α'*. Αθήνα.

Λάμνιαν, Κ. (2002). *Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση: διακριτές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπέσκος, Σ. (2015). *80% επιτυχία στις Πανελλήνιες από το Κοινωνικό Φροντιστήριο του Δήμου Αθηναίων*. Τελευταία ανάκτηση 12 Δεκεμβρίου 2023, από dnews.gr: <https://www.dnews.gr/eidhseis/paideia/83342/80-epityxia-stis-panellinies-apo-to-koinoniko-frontistirio-tou-dimou-athinaion>

Πλιάκος, Κ. (2015). *Κοινωνικά φροντιστήρια, αλληλέγγυα παιδεία*. Τελευταία ανάκτηση στις 12 Δεκεμβρίου 2023, από CNN Greece: <https://www.cnn.gr/focus/story/8279/koinonika-frontistiria-allileggya-paideia>

Σκαμνάκης, Χ. (2020). *Η Κοινωνική Πολιτική στην Τοπική Αυτοδιοίκηση*. Αθήνα: Διόνικος.

Σκαμνάκης, Χ., & Χάρδας, Α. (2016). Κοινωνική Πολιτική στο τοπικό επίπεδο, η υποκλιμάκωση της κοινωνικής προστασίας τα χρόνια της κρίσης. *Κοινωνική Πολιτική*, 7, σσ. 25-42.

Σπανού, Δ., & Κουτρολίκου, Π. (2013). Το τοπικό ως πεδίο αναδυόμενων κινητοποιήσεων και κοινωνικής αλληλεγγύης στο πλαίσιο της σημερινής κρίσης. *Γεωγραφίες*, σσ. 52-66.

Στεφανίδου, Α. (2020). *Κατασκευές της αλληλεγγύης στον λόγο θεσμικών φορέων που αναπτύσσουν «φιλοκοινωνική δράση» για το προσφυγικό: τα παραδείγματα της εκκλησίας και των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων* (Διπλωματική εργασία). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Ψυχολογίας. Ανακτήθηκε από: <https://ikee.lib.auth.gr/record/320021>

Σωτηρόπουλος, Δ. (2014). Το διπρόσωπο κεφάλι του Ιανού: Η Κοινωνία Πολιτών στην Ελλάδα πριν και μετά την έναρξη της οικονομικής κρίσης. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, 42, σσ. 11-35.

Τριανταφυλλόπουλος, Α. Μ. (2019). *Εθελοντισμός στην εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες: Κοινωνικό Φροντιστήριο Δήμου Κορινθίων. Μια μελέτη περίπτωσης* (Διπλωματική εργασία). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε από: <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/5780?show=full>

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Φερόνας, Α. (2019). *Κοινωνικός Αποκλεισμός και Κοινωνική Αλληλεγγύη στην Ελλάδα της Κρίσης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΔΙΟΝΙΚΟΣ.

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

Χαραλαμπίκης, Μ. (2015). *Τα Κοινωνικά Φροντιστήρια των επιτυχιών*. Τελευταία ανάκτηση στις 12 Δεκεμβρίου 2023, από [tanea.gr](https://www.tanea.gr/2015/10/21/greece/ta-koinwnika-frontistiria-twn-erityxiwn/): <https://www.tanea.gr/2015/10/21/greece/ta-koinwnika-frontistiria-twn-erityxiwn/>

Healy, M., & Παπαδοπούλου, Δ. (2017). *Φιλοσοφικές και πολιτικές διαστάσεις της κοινωνικής συνοχής: Νέες κατευθύνσεις για την εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα: Τόπος.

Newsbomb. (2014). *Κοινωνικό Φροντιστήριο προανήγγειλε ο Συμεών Κεδίκογλου*. Τελευταία ανάκτηση στις 12 Δεκεμβρίου 2023, από Newsbomb: <https://www.newsbomb.gr/politikh/story/396118/koinoniko-frontistirio-proaniggeile-o-symeon-kedikogloy>

Newsroom. (2023). *Κοινωνικά Φροντιστήρια για μαθητές με οικονομικά προβλήματα: Στήριξη από εκπαιδευτικούς και φοιτητές*. Τελευταία ανάκτηση στις 12 Δεκεμβρίου 2023, από <https://www.ieidiseis.gr/ellada/214802/koinonika-frontistiria-gia-mathites-me-oikonomika-provlimata-stiriksi-apo-ekpaideftikoys-kai-foitites>

Ξενόγλωσση

Adam, S. (2018). Social and Solidarity Economy and the crisis: Challenges from the public policy perspective. *East-West Journal of Economics and business*, σσ. 223-243.

Adam, S., & Kavoulakos, K. (2020). State and Social Solidarity Economy: Friends or foes? The potential for co-construction of public policies for Social Solidarity Economy in Greece. *The Greek Review of Social Research*, 155, σσ. 121-150.

Adam, S., & Teloni, D. (2018). Solidarity Clinics and social work in the era of crisis in Greece. *International Social Work*, σσ. 794-808.

Adaman, F., & Madra, Y. (2016). Theorizing the "Third Sphere": A Critique of the Persistence of the "Economistic Fallacy". *Journal of Economic Issues*, σσ. 1045-1078.

Autor, D. (2015). Why are there still so many jobs? The history and future of workplace automation. *The Journal of Economic Perspectives*, σσ. 3-30.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2014). *Η Αναπαραγωγή: Στοιχεία για μια Θεωρία του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. (επιμ. μτφρ. Γ. Καράμπελας) Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Bronwyn, D., & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, σσ. 247-259.

Brown, P., & James, D. (2020). Educational expansion, poverty reduction and social mobility: Reframing the debate. *International Journal of Educational Research*, σσ. 2-9.

Bryman, A. (2016). *Social Research Methods*. Oxford : Oxford University Press.

Crow, G. (2002). *Social Solidarities: Theories, identities and social change*. Philadelphia: Open University Press.

Durkheim, E. (1984). *The Division of Labour in Society*. London: Macmillan.

Eurydice. (2023, November). Funding in education, Greece. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/greece/funding-education>.

Giamouridis, A., & Bagley, C. (2006). Policy, Politics, and Social Inequality in the Educational System of Greece. *Journal of Modern Greek Studies*, σσ. 1-21.

Giddens, A. (2001). *Οι συνέπειες της νεωτερικότητας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Goldin, C., & Katz , L. (2008). The race between education and technology: The evolution of U.S. educational wage differentials, 1980 to 2005. Στο C. Goldin, *The Intimate Contest between Education and Technology*. National Bureau of Economic Research.

Gough, I., & Wood, G. (2006, October). A Comparative Welfare Regime Approach to Global Social Policy. *World Development, Elsevier*, σσ. 1696-1712.

Govaris, C., Kassis, W., Sakatzis, D., Sarafidou, J.-O., & Chouvati , R. (2021). Recognitive Justice and Educational Inequalities: An Intersectional Approach Involving Secondary Grade School Students in Greece. *Education Sciences*.

Haveman, R., & Smeeding, T. (2006). The Role of Higher Education in Social Mobility. *The Future of Children*, σσ. 125-150.

Hechter, M. (1988). *Principles of Group Solidarity*. California: University of California Press.

Koutsampelas, C., & Tsakloglou, P. (2015). The progressivity of public education in Greece: empirical findings and policy implications. *Education Economics*, σσ. 596-611.

Kyridis, A., Tsakiridou, E., Zagkos, C., Koutouzis, M., & Tsiamtzi, C. (2011). Educational Inequalities and School Dropout in Greece . *International Journal of Education*, σσ. 1-15.

Lee, S. (2020). Role of social and solidarity economy in localizing the sustainable development goals. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology* , σσ. 65-71.

Lester M., S., Hems, L., & Chinnock, K. (2000). “*The Nonprofit Sector: For What and for Whom?*” *Working Papers of the Johns Hopkins Comparative Nonprofit Sector Project*. Baltimore: The Johns Hopkins Center for Civil Society Studies.

Mascareno, A. a. (2015). The Different Faces of Inclusion and Exclusion. *Cepal Review*, 116, σσ. 128-41.

McKeown-O'Donovan, A. (2018). *Solidarity. Draft*. SOLIDUS Project.

OECD (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en> .

OECD (2020). *Education Policy Outlook: Greece*. OECD.

OECD (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. 2023: OECD Publishing, Paris.

Oosterlynck, S. (2013). Social Solidarities: The Search of Solidarity in Sociology. *DieGem Working Paper*.

Parsons, T. (2007). *American Society: A Theory of the Societal Community*. Boulder: Paradigm Publisher.

Pestoff, V. (2006). Citizens and co-production of welfare services. *Public Management Review*, σσ. 503-519.

Salmela, M. (2016). Collective emotions as "the glue" of group solidarity. Στο A. Laitinen, & A. Pessi, *Solidarity: Theory and Practice* (σσ. 55-87). London: Lexington Books.

Simmel, G. (1971). *On Individuality and Social Forms*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Spicker, P. (2004). *Το Κράτος Πρόνοιας: Μια γενική θεωρία* (επιμ. μτφρ. Χ. Οικονόμου). Αθήνα: Εκδόσεις Διόνικος.

Spicker, P. (2014). Cohesion, exclusion and social quality. *International Journal of social quality*, 4(1), σσ. 95-107.

Teloni, D. (2022). Crises, Social Work and Movements: The Greek Case. Στο M. Kamali, *Revolutionary Social Work*. London: Routledge.

Thalos, M. (2012). Solidarity: A Motivational Conception. *Philosophical Papers*, σσ. 57-95.

Zheng, R. (2023). Reconceptualizing solidarity as power from below. *Philosophical Studies*, σσ. 893-917.