

# Μετασχηματισμοί του χώρου

Κοινωνικές  
και πολιτισμικές διαστάσεις

Επιμέλεια, εισαγωγή:  
Μάνος Σπυριδάκης

Υλικά 14

νήσος

# Μετασχηματισμοί του χώρου: Κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις

Επιμέλεια, εισαγωγή:  
Μάνος Σπυριδάκης

Κείμενα:

Ντ. Βαΐου, Μ. Βελιώτη-Γεωργοπούλου, Β. Δαλκαβούκης, Γ. Δρίνης,  
Γ. Ζαϊμάκης, Θ. Ιωσηφίδης, Α. Καλαντίδης, Α. Καρακασίδου,  
Α. Κορωναίου, Γ. Κρητικός, Κ. Μπάδα, Α. Οικονόμου,  
Χ. Οικονόμου, Κ. Σουλιώτης, Μ. Σπυριδάκης, Δ. Τσακίρη,  
Γ. Τσιμουρής, C. Védrine, Γ. Χαμηλάκης

## ΔΕΣΠΟΙΝΑ ΤΣΑΚΙΡΗ

Οι κοινωνικές φαντασιακές σημασίες των χωρικών  
πρακτικών στην εκπαίδευση:  
η περίπτωση της διαμόρφωσης του σχολικού χάρτη  
φοίτησης των μαθητών

Παρούσα σε όλες τις επιστήμες, η έννοια του χώρου επιτρέπει την προσέγγιση μιας πολλαπλότητας τόπων (domaines) ζωτικής σημασίας για την κατανόηση του ανθρώπου και της ανθρώπινης δράσης. Ο φυσικός, ο κοινωνικός και ο ψυχικός είναι μερικοί από μια πλειάδα χωρικών προσδιορισμών μέσω και χάριν των οποίων μπορούμε να συγκροτήσουμε και να αναπαραστήσουμε τοπογραφικά τα αντικείμενά τους χρησιμοποιώντας διάφορες μορφές της έκτασης. Πολλοί επιστήμονες και διανοητές προσέφυγαν σε τοπογραφικές μορφές, προκειμένου να εκφράσουν νοητικά σχήματα (shèmes), νοήματα και σημασίες. Ο Marx, για παράδειγμα, χρησιμοποίησε την πυραμιδική μορφή για να απεικονίσει την οργάνωση της κοινωνίας και τον τρόπο οργάνωσης των κοινωνικών τάξεων, όπως και ο Freud υιοθέτησε την τοπογραφική φιγούρα για να αναπαραστήσει και να επεξηγήσει τον ψυχισμό του ατόμου.<sup>1</sup> Είτε ως τοπογραφική πραγματικότητα είτε ως μεταφορική έννοια, ο χώρος αποτελεί αντικείμενο οντολογικής διερεύνησης από μια πλειάδα επιστημονικών τομέων που εγκύπτουν στην ανάλυση της συνθετότητάς του.

«Τι θέλουμε να πούμε, όταν μιλάμε για χώρο;»<sup>2</sup> είναι μια ιδιαίτερα εύστοχη επερώτηση του γεωγράφου Guy Di Méo που αναδεικνύει την πολυπλοκότητα της έννοιας του χώρου, και μάλιστα από

την οπτική μιας επιστήμης που η έννοια αυτή καθορίζει εν τέλει το αντικείμενό της. Η επερώτηση αυτή τίθεται πιο επιτακτικά όταν αποφασίζουμε να μιλήσουμε για το «χώρο» μέσα από τις επιστήμες του ανθρώπου και της κοινωνίας, δηλαδή μέσα από επιστήμες, όπου η προσέγγιση του χώρου μπορεί να εκληφθεί ως μια καλή είσοδος για να μιλήσουμε για κάτι άλλο –και άρα για το τι– ή να αποτελέσει ένα εννοιολογικό εργαλείο ανάλυσης ή και τα δυο συνάμα. Η επερώτηση αυτή εγείρει αβίαστα άλλα ερωτήματα: Τι είναι «χώρος»; Αντικειμενικό δεδομένο που υπόκειται στους φυσικούς νόμους, κοινωνικό προϊόν που εκφράζει και υπηρετεί τις κοινωνικές νόρμες, ατομικό βίωμα που αποτυπώνει τις βιωθείσες εμπειρίες του υποκειμένου σε έναν δεδομένο χώρο; Υπάρχει μια ολιστική θέαση του χώρου που συναρθρώνει το φυσικό, το κοινωνικό και το ψυχικό;

Ο Guy Di Μέο αντιλαμβάνεται την κοινωνικοχωρική ολότητα ως μια μορφή συγχώνευσης των φυσικών, υλικών κόσμων και των αναπαραστάσεών τους (Monteil, x.x.). Θεωρεί ότι η κοινωνική δράση των ατόμων εγγράφεται σε μια χωρική γεωγραφία, όπου τα άτομα συναθροισμένα σε ομάδες παράγουν και αναπαράγουν τα πλαίσια της ζωής τους σε σχέση με την ατομική τους διαδρομή και την κοινωνική τους ιστορία. Έτσι, τα άτομα μέσω της δράσης τους παράγουν και διαμορφώνουν μια χωρική πραγματικότητα, η οποία εκφράζει κάθε φορά την αμοιβαία σχέση ανάμεσα στις χωρικές αναπαραστάσεις των ανθρώπων και τον τρόπο με τον οποίο οι αναπαραστάσεις αυτές τη μεταβάλλουν και τη διαμορφώνουν.

Ο Monteil, αναφερόμενος στον A. Gilbert, σημειώνει ότι η έννοια του βιωμένου χώρου «γεννιέται από την εννοιολόγηση της σχέσης της αναπαράστασης με μια πραγματικότητα που αποτελεί μέρος των καθημερινών πρακτικών» και επισημαίνει ότι «ο βιωμένος χώρος παντρεύει [έρουμε] το φαντασιακό του κοινωνικού δρώντος» (Monteil, x.x.:1).<sup>3</sup>

Η ενσωμάτωση του φαντασιακού στοιχείου στον αποκαλούμενο βιωμένο χώρο έχει για μας ιδιαίτερη σημασία, γιατί μας επιτρέπει να φωτίσουμε τις «συνάψεις» του υλικού, του κοινωνικού και του υπο-

κειμενικού κόσμου που ενσωματώνονται σε διάφορες μορφές έκτασης. Συνελόντι ειπείν, ο βιωμένος χώρος ενσωματώνει το κοινωνικό φαντασιακό του χώρου στο ιστορικό συγκείμενο, δηλαδή τις κοινωνικές φαντασιακές σημασίες με τις οποίες μια δεδομένη κοινωνία νοηματοδοτεί το χώρο σε μια συγκεκριμένη ιστορική στιγμή και οι οποίες αποκρυσταλλώνονται στις χωρικές πρακτικές των ανθρώπων αυτής της κοινωνίας. Αυτό σημαίνει ότι ο τρόπος με τον οποίο μια κοινωνία νοηματοδοτεί το χώρο, παραπέμπει στον τρόπο με τον οποίο η κοινωνία αυτή είναι θεσμισμένη.

Αναφερόμενος στην κοινωνικοϊστορική διάσταση του χώρου, ο Καστοριάδης σημειώνει το παράδειγμα λαών ή μικρών φυλών που ζούσαν ανέκαθεν ως νομάδες και για τους οποίους η κατοικία είχε και έχει διαφορετική σημασία. Γράφει χαρακτηριστικά: «Η σκηνή που μετακομίζει μέσα στις στέπες της Κεντρικής Ασίας αποτελεί για το άτομο ή την οικογένεια τόπο αναφοράς· σε μια τέτοια κοινωνία όμως, βλέπουμε αμέσως πως το θέμα θεσμίζεται εντελώς διαφορετικά, και πως η δυνατότητα να προσδώσει κανείς νόημα στον τόπο όπου βρίσκεται εξαρτάται από παράγοντες διαφορετικούς από τη “σταθερότητά” του» (Καστοριάδης 2000α:170). Υπό αυτή την έννοια, οι χωρικές σχέσεις των ανθρώπων είναι συνυφασμένες με τον τρόπο θέσμησης μιας κοινωνίας και με τους κοινωνικούς της θεσμούς.

Στο παρόν κείμενο θα επιχειρήσουμε να φωτίσουμε και να κατανοήσουμε τις σχέσεις των ατόμων με έναν ιδιαίτερο κοινωνικοχωρικό σχηματισμό (configuration), το σχολείο. Το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στη διαύγηση των διακυβευμάτων που αναδεικνύουν οι χωρικές πρακτικές ατόμων και κοινωνικών ομάδων, οι οποίες μεταβάλλουν τον σχολικό χώρο κατανομής του μαθητικού πληθυσμού, που θεσμικά διαμορφωνόταν με βάση το κριτήριο διαμονής. Παραδοσιακά, η συγκεκριμένη θέσμηση της κατανομής των μαθητών στη σχολική χωρικότητα εγγράφεται σε μια λογική προάσπισης και προώθησης του εξισωτικού χαρακτήρα του σχολείου και αναγορεύ-

ει το σχολείο σε προνομιούχο χώρο διάδρασης μεταξύ διαφορετικών κοινωνικών στρωμάτων και πολιτισμικών περιβαλλόντων.

Ωστόσο, τα δεδομένα της κοινωνιολογικής έρευνας δείχνουν ότι η διαμόρφωση του σχολικού χώρου της κατανομής του μαθητικού πληθυσμού με βάση το κριτήριο της διαμονής των μαθητών δεν κατέστησε εν τέλει το σχολείο προνομιούχο χώρο διάδρασης μεταξύ διαφορετικών κοινωνικών και εθνοτικών ομάδων. Αντίθετα, φανερώνουν ότι υπάρχουν σοβαρές ενδείξεις για χωρικές πρακτικές γονέων από διαφορετικές πληθυσμιακές ομάδες που αποφεύγουν την καινωνική μείξη των παιδιών τους (των μαθητών) στον σχολικό χώρο και επιζητούν την πρόσβαση σε ομοιογενή σχολεία, τόσο σε επίπεδο κοινωνικής προέλευσης όσο και σε επίπεδο μαθητικής επίδοσης.

Η διερεύνηση και η διαύγαση αυτών των χωρικών πρακτικών είναι εμφανώς σύνθετη, πολυεπίπεδη και πολυσχιδή, τόσο από θεωρητική συγκρότηση όσο και από μεθοδολογική προσέγγιση. Στην Ελλάδα η προσέγγιση του εν λόγω ζητήματος δεν έχει επαρκώς διερευνηθεί ούτε υπάρχει στην παρούσα φάση μια δημοσιευμένη συμβολή. Οι ελληνικές μελέτες που αφορούν τον σχολικό χώρο είτε εστιάζουν στην προώθηση εναλλακτικών χωρικών λογικών της λειτουργίας της τάξης, που ευνοούν την επικοινωνία των μαθητών, αποβλέποντας σε μια πιο δημοκρατική άσκηση της εξουσίας στη σχολική τάξη συνυφασμένη με τη μείωση της σχολικής αποτυχίας (Γερμανός 2002) είτε αναλύουν το ρόλο των συμβολικών λειτουργιών του σχολικού χώρου στην κατανόηση των σχολικών πρακτικών που υπηρετούν την αναπαραγωγική λειτουργία των κοινωνικών σχέσεων στον σχολικό θεσμό (Σολομών 1992).<sup>4</sup> Θεωρούμε ιδιαίτερα σημαντική τη συμβολή των κοινωνιολογικών μελετών, όπως αυτή του Σολομών, που εκλαμβάνουν τη χωρικότητα ως συνάρθρωση της τοπογραφικής πραγματικότητας και της συμβολικής λειτουργίας του θεσμού.

Ωστόσο, στο πλαίσιο της δικής μας οπτικής, δίνουμε έμφαση στη χωρικότητα ως μια κοινωνικοϊστορική μορφή που εκφράζει σημεία της ολότητας της κοινωνίας και είναι αδύνατο να νοηματοδοτηθεί

έξω από αυτή. Θεωρούμε ότι μέσω της χωρικότητας εκφράζονται και εκδηλώνονται οι κοινωνικές φαντασιακές σημασίες μιας συγκεκριμένης κοινωνίας πάνω στις οποίες ερείδονται οι χωρικές πρακτικές των υποκειμένων (ατόμων ή συλλογικοτήτων).

Με βάση τα παραπάνω θα επιχειρήσουμε να κατανοήσουμε τις χωρικές πρακτικές των υποκειμένων (ατόμων ή κοινωνικών ομάδων) ως προς το σχολείο και να φωτίσουμε ορισμένες διαστάσεις των χωρικών σχέσεων που αναπτύσσονται σήμερα στην κοινωνία σκιαγραφώντας μια προσέγγιση ή ένα «χώρο», αν τολμούμε να πούμε, που συναρθρώνει την κοινωνικοχωρική πραγματικότητα με το φαντασιακό στοιχείο, ατομικό και κοινωνικό. Αυτό μας οδηγεί αρχικά σε μια συνολική παρουσίαση των κοινωνικών προσεγγίσεων του «χώρου», δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην ανάδειξη των ζητημάτων που προσαρτώνται στην έννοια του κοινωνικού χώρου και τα στοιχεία τα οποία τον απαρτίζουν. Στη συνέχεια, θα αναδείξουμε και θα συζητήσουμε τα δεδομένα της κοινωνιολογικής έρευνας που αφορούν τις χωρικές γονικές πρακτικές που διαμορφώνουν τη σημερινή σχολική γεωγραφία κατανομής των μαθητών. Τέλος, θα επιχειρήσουμε να φωτίσουμε τη φαντασιακή διάσταση αυτών των χωρικών πρακτικών αναδεικνύοντας τις κοινωνικές φαντασιακές σημασίες πάνω στις οποίες ερείδονται.

#### ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΘΕΩΡΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ

Στις κοινωνικές επιστήμες η έννοια του χώρου συνδέθηκε με το ζήτημα της διαμόρφωσης των χωρικών σχέσεων των ανθρώπων μέσω των κοινωνικών πρακτικών της διάκρισης, της διαλογής, της κατανομής στο κοινωνικό πεδίο, όπως και της υποταγής και προσαρμογής στο αντίστοιχο περιβάλλον (Grafmeyer 1994). Μια πανοραμική λήψη των κομβικών συμβολών της διερεύνησης του «χώρου» στην κοινωνιολογική σκέψη μάς οδηγεί στα έργα ορισμένων σημα-

ντικών μελετητών και στοχαστών, όπως των κοινωνιολόγων της Σχολής του Σικάγου, του Pierre Bourdieu και του Michel Foucault.

Από τις αρχές της δεκαετίας του '20 το Πανεπιστήμιο του Σικάγου ορκίζει να μελετά τα διάφορα κοινωνικά φαινόμενα της ταχείας αστικοποίησης του Σικάγου, που οφείλεται στη μεγάλη μεταναστευτική ροή πληθυσμών προερχόμενων κυρίως από την Ευρώπη. Προβλήματα κοινωνικής ένταξης, πολιτισμικής ρήξης με την εθνική κουλτούρα των μετοναστών, παραβατικότητα και εγκληματικότητα διαμορφώνουν ένα αλλοπρόσαλλο τοπίο: Η πόλη «του μεγάλου καπιταλισμού –βιομηχανικού, εμπορικού, χρηματικού– και κατεξοχήν τόπος πολιτισμικού σοκ» (Grafmeyer 1998:106, Grafmeyer, Joseph 1990). Τα ακραία φαινόμενα της κοινωνικής και πολιτισμικής συμπεριφοράς της πόλης που συγκροτούν τη λεγόμενη «χωροταξική παθολογία» (*pathologie urbaine*) γίνονται αντικείμενα διερεύνησης. Ο Robert Park, ακολουθώντας τα ίχνη του W.I. Thomas, αναδεικνύει την πόλη ως προνομιούχο αντικείμενο μελέτης των κοινωνιολόγων του Σικάγου.

Η συγκρότηση ενός μοντέλου ανάλυσης του χωροταξικού φαινομένου ως χωρικού (*spatial*) και κοινωνικού πλαισίου των πρακτικών των μεταναστών ή των αποκλινόντων, το οποίο ωστόσο εκδηλώνει τα αποτελέσματα ουτής της πλαισίωσης, οδηγεί στη διαμόρφωση μιας κοινωνιολογικής προσέγγισης, τη «χωροταξική οικολογία» (ή ανθρώπινη οικολογία). Η συγκεκριμένη προσέγγιση θέτει ως στόχο την περιγραφή και κατανόηση φαινομένων «αποδιοργάνωσης και επανοργάνωσης που πλήττουν τόσο τους χωροταξικούς χώρους όσο και τους ανθρώπους και τις ομάδες που τους κατοικούν» (Grafmeyer 1998:108). Ανοδεικνύει ότι η κοινωνική διαίρεση και διάκριση στον χωροταξικό χώρο δεν αποτελούν μια «απλή συνιστώσα αναρίθμητων υπολογισμών κόστους-οφέλους που επιχειρούνται ατομικά από τους διάφορους συντελεστές», αλλά αντίθετα συνιστούν σκόπιμες και ρητές επιδιώξεις προκειμένου να διατηρηθεί η πολιτισμική ταυτότητα μιας κοινότητας ή να διατηρηθούν οι αποστάσεις απέναντι σε κοινω-



νικές κατηγορίες ή σε εθνοτικές ομάδες οι οποίες κρίνονται ανεπιθύμητες (Grafmeyer 1998:109).

Η κατανόηση αυτών των πρακτικών μέσω της νοηματοδότησης των κοινωνικών υποκειμένων θα αναδείξει έναν νέο τρόπο προσέγγισης των χωροταξικών ζητημάτων μέσω των ποιοτικών μεθοδολογιών (συμμετοχική παρατήρηση, βιογραφικές προσεγγίσεις κλπ.), ο οποίος ωστόσο δεν θα καταφέρει τελικά να αντισταθεί στον ποσοτικό εμπειρισμό της έρευνας και τον οικονομισμό, όπου τα κοινωνικά φαινόμενα και τα σχεσιακά συστήματα αναλύονται στη βάση των μεταβλητών που εκπορεύονται από την οικονομική οργάνωση της κοινωνίας (Madoré 2005).<sup>5</sup> Πέραν όμως αυτής της παραδοσιακής προσέγγισης του χώρου μέσω της οργάνωσης της κοινωνίας, και ειδικότερα μέσω της παραγωγικής λειτουργίας και της εδαφικής διαίρεσης (*division territoriale*) της εργασίας (αγροτικής, αλυσιδωτής, τεχνικής), ο χώρος γίνεται αντικείμενο διερεύνησης μέσω της συμβολικής και πολιτικοπειθαρχικής λειτουργίας που επιτελεί.

Η εργασία του Pierre Bourdieu *Η διάκριση. Κριτική της καλαισθητικής κρίσης*<sup>6</sup>, όπως και το μεταγενέστερο κείμενο «*Espace social et espace symbolique*»<sup>7</sup> συγκροτούν μια νέα χωρική θεώρηση του χώρου που αναδεικνύει τη συμβολική του λειτουργία στην αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων. Ο Bourdieu εκλαμβάνει την κοινωνία ως «κοινωνικό χώρο», ο οποίος ουσιαστικά αποτυπώνει την κατανομή των ατόμων σύμφωνα με δυο βασικά κριτήρια: το οικονομικό και το πολιτισμικό κεφάλαιο. Ο κοινωνικός χώρος στη θεωρία του Bourdieu δεν απεικονίζει τις κοινωνικές τάξεις, όπως τις είχε συλλάβει ο Marx. Είναι μια πραγματικότητα αόρατη, όπου οι έξεις (*habitus*) είναι οι γεννήτορες αρχές των διακριτών πρακτικών και των πρακτικών διάκρισης, όπως επίσης των ταξινομικών σχημάτων, των αρχών της ταξινόμησης και της διαίρεσης, των διαφορετικών προτιμήσεων (Bourdieu 1994: 23). Οι διαφορετικές πρακτικές και αναπαραστάσεις που οργανώνονται στον κοινωνικό χώρο διαμορφώνουν εν τέλει διαφορετικούς συμβολικούς κώδικες που συγκροτούν μία πραγματική γλώσσα (Bourdieu 1994:24).

Η θέση στον κοινωνικό χώρο αποτυπώνει τη σχέση ανάμεσα στην έξη (*habitus*), που είναι προϊόν της υποκειμενικής ενσωμάτωσης των αντικειμενικών περιορισμών, και το πεδίο (*champ*), του οποίου οι συντελεστές μπορούν να μεταβάλουν ή να διατηρήσουν τη δομή του.<sup>8</sup> Ωστόσο, η αναπαραγωγή της θέσης στον κοινωνικό χώρο δεν εξηγείται ως αποτέλεσμα της σχέσης αυτής. Όπως εξάλλου επισημαίνει ο Bourdieu, παραμένει ανοιχτό το ζήτημα της μελέτης των «μηχανισμών» της αναπαραγωγής του κοινωνικού χώρου, δεδομένου ότι αυτοί τελικά καθορίζουν τη σχέση ανάμεσα στην έξη και τα πεδία, όπως και τις αλλαγές τους (Bourdieu 1994).

Από μια άλλη οπτική, ο Foucault με το έργο του *Επιτήρηση και τιμωρία* αναδεικνύει την πολιτικοπειθαρχική λειτουργία του χώρου. Στο εν λόγω έργο, ο Foucault διαμορφώνει οριστικά την αντίληψή του για την εξουσία και περνά, κατά κύριο λόγο, από μια ανάλυση εστιασμένη αποκλειστικά στο εκφερόμενο (*énoncé*) και το λόγο σε μια ανάλυση του ορατού, των χώρων και του βλέμματος ως μέσων επιτήρησης (Chevalley κ.κ.). Η καθιέρωση στην κοινωνική ζωή ενός αρχιτεκτονικού μοντέλου επιτήρησης όπως το «Πανοπτικόν» του Bentham αποκαλύπτει για τον Foucault τη νέα «τεχνολογία» που χρησιμοποιεί η εξουσία με σκοπό να επιτηρήσει οτιδήποτε αποκλίνει από τη δεδομένη νόρμα.<sup>9</sup> Η νέα αυτή τεχνολογία της εξουσίας, που χρησιμοποιείται σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής (φυλακές, νοσοκομεία, σχολεία κ.λπ.) αντιτίθεται στον αποκλεισμό, τη σωματική ποινή και την τιμωρία και συνιστά μια νέα μορφή οριοθέτησης της πειθάρχησης και της υποταγής (Φουκώ 2007:244). Είναι ένα χωροταξικό σχήμα που επιτρέπει στον επιτηρούμενο (φυλακισμένο, άρρωστο ή μαθητή) να εκτίθεται στο βλέμμα της εξουσίας χωρίς αυτός να βλέπει. Όπως επισημαίνει ο Foucault: «Το πανοπτικό αυτό σύστημα δημιουργεί μονάδες χώρων που επιτρέπουν την αδιάκοπη παρακολούθηση και την άμεση αναγνώριση» (Φουκώ 2007:265). Το αρχιτεκτονικό αυτό μοντέλο συνιστά για τον Foucault ένα εργαλείο ανάλυσης του κοινωνικού σώματος, όπου οι πειθαρχικές διαδικασίες δεν εφαρμόζονται μέσα σε θεσμούς εγκλεισμού,

αλλά από εστίες ελέγχου που είναι διάσπαρτες στην κοινωνία που διαμορφώνουν την πειθαρχική κοινωνία.<sup>10</sup> Η περιχάραξη του χώρου συνεπάγεται την περιχάραξη του χρόνου και την εφαρμογή της επιτήρησης ως χαρακτηριστικό γνώρισμα και ιδιαίτερο εργαλείο της ποινικοποίησης.

Ο Foucault στο *Επιτήρηση και τιμωρία* επιχειρεί μια πραξιοποίηση (actualisation) του χώρου, ο οποίος υπόκειται στην κατασταλτική ορατότητα της εξουσίας και κατά συνέπεια η χωρική σχέση που διαμορφώνει το άτομο είναι αποτέλεσμα φόβου και υποταγής. Κατά συνέπεια, ανταμβανόμαστε ότι το άτομο οδηγείται στην πραγμάτωση ενός «Ραπορτίσιμ», δηλαδή ενός χώρου απόλυτης ορατότητας που καταλύει τη διάκριση ανάμεσα στην ιδιωτική και δημόσια ζωή, δεδομένου ότι είναι συνεχώς έκθετος στην παρατήρηση, εν προκειμένω, στην επιτήρηση.

Οι προρρηθείσες κοινωνικές θεωρήσεις του χώρου, παρά τις όποιες διαφορές τους, σφυρηλατούν μια κοινή βλέψη της κοινωνίας σύμφωνα με την οποία η δομή της κοινωνίας οργανώνει και μορφοποιεί το χώρο, έτσι ώστε να εξασφαλίσει την αναπαραγωγή της. Αναδεικνύουν διάφορες μορφές του κοινωνικού χώρου που συμβάλλουν στην εσωτερίκευση των χωρικών σχέσεων από τα άτομα και οι οποίες εν τέλει υπηρετούν την αναπαραγωγική λειτουργία της κοινωνίας. Ωστόσο, η ποικιλότητα των χωρικών μορφών παρουσιάζεται ως μια μηχανιστική διαδικασία, η οποία δεν φαίνεται να λαμβάνει υπόψη την πολύμορφη και κατακερματισμένη δυναμική του κοινωνικού χώρου. Αντίθετα, μοιάζει να πραγματώνεται πέρα και έξω από τη δράση του κοινωνικού υποκειμένου, επειδή ακριβώς εξετάζεται μέσα από μια ντετερμινιστική λογική της δομής της κοινωνίας που περιστέλλει τη θέαση του χώρου στη λογική του καθορισμού, δίνοντάς του τη μορφή της κοινωνικής αναπαραγωγής.

Ως εκ τούτου, οδηγούμαστε στην αναζήτηση μιας εναλλακτικής προβληματικής μέσω της οποίας θα νοηματοδοτείται ο χώρος και θα βοηθά στη διαύγηση της δυναμικής του κοινωνικού χώρου. Με άλλα λόγια, οδηγούμαστε στην αναζήτηση της δυνατότητας διερεύνησης

του χώρου μέσα από μια κοινωνικοϊστορική προσέγγιση, δηλαδή μέσα από μια θέαση του χώρου που δεν είναι μηχανιστική, καθολική και αφηρημένη, αλλά είναι δημιουργία, αλλοίωση, διαφορετικότητα η οποία ξεδιπλώνεται μέσα από την ανάδυση συγκεκριμένων κοινωνικών-ιστορικών μορφών.<sup>11</sup>

#### Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΪΣΤΟΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ

Επιβάλλεται ευθύς εξαρχής να αναγνωρίσουμε ότι οι μεθοδολογικές δυσκολίες προσέγγισης του κοινωνικοϊστορικού χώρου είναι τεράστιες, στο βαθμό που το είναι μιας κοινωνικοϊστορικής οντότητας δεν είναι καθαρά και ουσιαστικά νοητό ή αναγώγιμο σε στοιχεία. Ο Καστοριάδης τονίζει ότι είναι εξ ορισμού αδύνατο να ανασυγκροτηθεί το είδος που ενσάρκωνε και πραγμάτωνε αυτή η οντότητα αφάτου έχει καταστραφεί (Castoriadis 1999b). Από την άλλη πλευρά, ωστόσο, ο Καστοριάδης συγκροτώντας μια νέα λογική οντολογία, τη λογική οντολογία των μαγμάτων,<sup>12</sup> προσφέρει ουσιαστικά μια μεθοδολογική καινοτομία στην κοινωνικοϊστορική έρευνα (Θεοδωρίδης 2007) που αποβλέπει όχι στην «εξήγηση» της οντότητας του κοινωνικοϊστορικού, αλλά στην πρόσληψή του μέσω της διαύγασης και κατανόησης των ουσιαστικών δυνατοτήτων του ανθρώπινου είναι. Όπως χαρακτηριστικά γράφει:

Εάν υπήρξε ο Σωκράτης, είναι γιατί ένα ανθρώπινο είναι μπορεί να είναι Σωκράτης. Εάν ο Χίτλερ υπήρξε, είναι γιατί ο Χίτλερ είναι επίσης ένα ανθρώπινο ενδεχόμενο [possible]. Και τοιουτοτρόπως ισχύει για τα κοινωνικοϊστορικά μορφώματα που κατέστησαν δυνατά αυτά τα δείγματα ανθρωπότητας (Castoriadis 1999b:267).<sup>13</sup>

Στην καστοριαδική σκέψη, η αρχαία Ελλάδα αποτελεί ένα παράδειγμα για να σκεφτούμε τις δυνατότητες του κοινωνικού-ιστορικού:<sup>14</sup> «Η Ελλάδα είναι ο κοινωνικοϊστορικός locus, όπου δημιουργήθηκε η δημοκρατία και η φιλοσοφία, και όπου βρίσκονται, κατά συνέπεια, οι

ίδιες μας οι ρίζες» (Καστοριάδης 1995:162). Αυτό σημαίνει ότι ο κοινωνικός-ιστορικός χώρος δεν προσδιορίζεται (μόνο) από τα γεωγραφικά και οικονομικά δεδομένα μιας κοινωνίας, αλλά από το κοινωνικό φαντασιακό που εκφράζει και εκδηλώνει μορφές του κοινωνικοϊστορικού της δεδομένης κοινωνίας. Η εκδήλωση αυτών των κοινωνικοϊστορικών μορφών γίνεται μέσα και διαμέσου των κοινωνικών φαντασιακών σημασιών, όπως και των θεσμών που φέρουν και ενσωματώνουν αυτές τις σημασίες. Οι σημασίες αυτές είναι αρχικά κοινωνικές, γιατί ενσωματώνονται και εκφράζονται μέσα από τη γλώσσα, είναι σημασίες και όχι ιδέες, γιατί αυτές συνιστούν πηγή ανάδυσης των παραστάσεων, των προθέσεων και των αισθημάτων μιας κοινωνίας, και είναι φαντασιακές, διότι δεν έχουν πραγματικά ή λογικά ανάφορα. Οι κοινωνικές φαντασιακές σημασίες είναι αυτές που «πιάνουν μαζί μια κοινωνία» που τη συνέχουν ακόμη και σε περίπτωση εξοντωτικών συγκρούσεων. Εκφράζουν τους ρυθμιστικούς κανόνες μιας κοινωνίας, τους νόμους, τις αξίες, τους προσανατολισμούς της, όπως επίσης τις αντιπαλότητες και τις συγκρούσεις της. Η ανασυγκρότηση του κόσμου των φαντασιακών κοινωνικών σημασιών, γράφει ο Καστοριάδης, επιτρέπει την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο είναι θεσμισμένη μια κοινωνία (Castoriadis 1999b).

Κοινωνικές φαντασιακές σημασίες είναι το «ταμπού», το «τοτέμ», ο «Θεός», η «αιώνια ζωή», το «έθνος», το «κόμμα», η «πολιτεία» (citoyenneté), η «αρετή» ή η «πόλις» (Καστοριάδης 2000β). Ιδιαίτερα η «πόλις» ως κοινωνική φαντασιακή σημασία, και μάλιστα η πόλις των Αθηνών, εκλαμβάνεται στην καστοριαδική σκέψη όχι ως τοπογραφική πραγματικότητα αλλά ως μια οντότητα αφ' εουτής. Δεν ενέχει την έννοια του «κράτους» που στην αρχαία ελληνική γλώσσα σημαίνει «καθαρή (απόλυτη) δύναμη» σε αντίθεση με την «Πολιτεία» του Πλάτωνα που κατονομάζει ταυτόχρονα την πολιτική θέσμιση/ανασυγκρότηση και τον τρόπο με τον οποίο ένας λαός ασχολείται με τα κοινά. Η ενασχόληση με τα κοινά της πόλης ανέδειξε έναν δημόσιο χώρο, ο οποίος συνυπαδήλωνε ότι το δημόσιο παύει να είναι υπόθεση ειδικών, αρχιερέων ή πολιτικών ανδρών, αλλά

υπόθεση της κοινότητας που πρέπει να λάβει αποφάσεις που την αφορούν σε ένα πλαίσιο ελευθερίας της σκέψης, εξέτασης και επερώτησης χωρίς όρια (Καστοριάδης 1995:159-209).

Η δημιουργία ενός δημόσιου χώρου είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη δημιουργία δημόσιου χρόνου, και η υπόστασή της ορίζεται από την παιδεία, δηλαδή μια διαδικασία που, όπως γράφει ο Καστοριάδης, «είναι καταρχήν και προπαντός, η συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι η πόλις είναι επίσης εσείς και ότι η μοίρα της εξαρτάται επίσης από τη σκέψη σας, από τη συμπεριφορά σας και από τις αποφάσεις σας με άλλα λόγια, είναι συμμετοχή στην πολιτική ζωή»<sup>15</sup> (Καστοριάδης 1995:197). Αυτή η συμμετοχή στην πολιτική ζωή είναι κατ' ουσίαν ατελεύτητη επερώτηση της θέσμισης της πόλης, και άρα συνεχής μεταβολή των κανόνων λειτουργίας της. Στην καστοριαδική σκέψη, η «πόλις» διαρρηγνύει την τοπογραφική της στατικότητα και γίνεται ένα κίνημα που φανερώνει την αυτοθέσμισή της και μέσα από το οποίο αναδεικνύεται μια κεφαλαιώδης κοινωνική σημασία, η αυτονομία. Το κίνημα αυτό τροφοδοτείται από τις θεσμισμένες δυνάμεις, αλλά και τις θεσμιζόμενες που εκφράζουν τη δημιουργία, το νέο, το ευρηματικό, δηλαδή το κοινωνικό φαντασιακό με την έννοια του ριζικού.

Οι κοινωνικές φαντασιακές σημασίες για να είναι υποστασιακές και πραγματικά ζώσες όσο το δυνατόν περισσότερο χρόνο πρέπει να είναι επενδυμένες και βιωμένες από τους ανθρώπους. Είναι προφανές ότι η ανάδυση κοινωνικών φαντασιακών σημασιών δεν είναι απόρροια των κοινωνιών που προσανατολίστηκαν και πραγμάτωσαν τη δράση τους μέσα από ένα πρόταγμα αυτονομίας. Φαντασιακές κοινωνικές σημασίες αναδεικνύουν και οι ετερόνομες κοινωνίες και είναι προφανές ότι η ύπαρξη αυτών των σημασιών δηλώνει και την ψυχική επένδυση των ανθρώπων που ζουν στις δεδομένες κοινωνίες σε αυτές τις σημασίες. Η διαύγαση ακριβώς της αμοιβαίας έρσης ανάμεσα στο κοινωνικό και το ατομικό φαντασιακό, δηλαδή στη ριζική φαντασία —σύμφωνα με την καστοριαδική ορολογία— μας επιτρέπει να κατανοήσουμε όχι μόνο τη διαδικασία θέσμισης μιας κοινωνι-

κής φαντασιακής σημασίας, αλλά επίσης τη δυνατότητα των υποκειμένων να βρίσκουν νόημα σε μια θεσμισμένη φαντασιακή σημασία.

Η κατανόηση του κοινωνικού-ιστορικού μπορεί να γίνει μέσω της διαύγασης του κοινωνικού φαντασιακού, δηλαδή μέσω της ανασυγκρότησης των κοινωνικών φαντασιακών σημασιών και ειδικότερα την ανασυγκρότηση του προθετικού, παραστασιακού και αισθηματικού οχήματος που συγκροτεί την κύρια ενότητα του κοινωνικού χώρου. Ο Καστοριάδης θεωρεί ότι η ανασυγκρότηση του αισθηματικού είναι εξ ορισμού αδύνατη, γιατί, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, κανείς δεν είναι ικανός να πει πώς οι αρχαίοι Έλληνες ζούσαν τη θρησκεία (Castoriadis 1999b:274). Επίσης, μεγάλη δυσκολία ενέχει η ανασυγκρότηση του «παραστασιακού» οχήματος, γιατί προϋποθέτει τη διαμόρφωση της αντίληψης μέσω νέων ευρηματικών σχημάτων, σχημάτων που θα παρέπεμπαν σε κόσμους διαφορετικούς από τον δικό μας, και αυτό θα προϋπέθετε ρήξη με την κλειστότητα της κοινωνίας στην οποία ζούμε (Castoriadis 1999b:275).

Ο μόνος, λοιπόν, προσβάσιμος τρόπος αντίληψης του κοινωνικοϊστορικού είναι μέσω της διαύγασης του προθετικού οχήματος της κοινωνίας. Με τον όρο «προθετικότητα» νοείται η τάση και η ώση της κοινωνίας, η κατεύθυνση που ακολουθεί μέσα από τις δραστηριότητές της στη βάση του αξιακού της συστήματος, δηλαδή του τρόπου ιεράρχησης των αξιών της. Αυτό το προθετικό όχημα του κοινωνικού χώρου θα προσπαθήσουμε να φωτίσουμε στον σχολικό θεσμό, έτσι όπως εκδηλώνεται και εκφράζεται μέσω των χωρικών πρακτικών που διαμορφώνουν τον σχολικό χάρτη της κατανομής του μαθητικού πληθυσμού.

#### ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΔΙΑΧΩΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΧΩΡΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Τις τελευταίες δεκαετίες κυρίως το σχολείο, αν και αποτελεί αποδέκτη πολλών κριτικών, εντούτοις παραμένει ο κατεξοχήν κοινωνικός θεσμός μέσω του οποίου εναποτίθενται οι προσδοκίες των ατόμων

για την κοινωνική τους ανέλιξη (*devenir*). Οι σχολικές ταξινομήσεις, όπως και οι κυρωτικές αξιολογήσεις οι οποίες ίσχυαν ανέκαθεν, αποκτούν μια ιδιαίτερη κοινωνική σημασία που τις συνδέει με το κοινωνικό γόητρο (*prestige*) των ατόμων και τις δυνατότητές τους για προσαρμοστικότητα σε καλύτερες θέσεις (Oberti 2006). Οι προσδοκίες αυξάνονται και τα αιτήματα γίνονται πολλαπλά απέναντι σε ένα θεσμό που δεν μπορεί να ανταποκριθεί. Παράλληλα, η κοινωνική κριτική γιγαντώνεται, θέτοντας σε αμφισβήτηση τη δυνατότητα του σχολείου να εξασφαλίσει «ίσες ευκαιρίες», δηλαδή τη δυνατότητα να αποτελέσει μοχλό για την κοινωνική κινητικότητα των ατόμων και την κοινωνική και πολιτισμική ενσωμάτωση μη προνομιούχων πληθυσμιακών ομάδων.

Τα τελευταία χρόνια η κοινωνιολογική έρευνα κυρίως στη Γαλλία και στην Αγγλία (Duru-Bellat 2000, Henriot-Van Zanten, Payet, Rouilleau-Berger 1994, Van Zanten 2001a, Van Zanten 2001b, Ray, Ball 1998, Ball 1999, Orta, Cardini, Ball κ.ά. 2007) δείχνει ότι οι γονείς, ως κοινωνικοί δρώντες, προβάλλουν στο σχολείο την πραγμάτωση αμετροεπιών προσδοκιών που συνδέονται με την κοινωνική ευμάρεια και επιτυχία των παιδιών τους και προσλαμβάνουν (φαντασιακά) τον σχολικό θεσμό ως έναν ανταγωνιστικό χώρο για τη χορήγηση καλύτερων τίτλων σπουδών. Αναπτύσσουν συγκεκριμένες χωρικές πρακτικές μέσω των οποίων επιδιώκουν την προσαρμοστικότητα των γόνων τους σε σχολικά ιδρύματα, όπου οι μαθητές παρουσιάζουν καλές επιδόσεις, και αποφεύγουν εκείνα που έχουν δυσμενή φήμη.

Ως εκ τούτου, τίθενται εμφανώς τα ακόλουθα ερωτήματα: Κατά πόσο οι συγκεκριμένες χωρικές πρακτικές συναφείς με τον σχολικό διαχωρισμό συμμετέχουν σε μια τάση ενίσχυσης του κοινωνικού διαχωρισμού. Εάν και με ποιο τρόπο αυτές οι χωρικές γονικές πρακτικές σχολικού διαχωρισμού επιδρούν εν τέλει στον χωροταξικό διαχωρισμό. Ερωτήματα σημαντικά και ιδιαίτερα δύσκολα, δεδομένου ότι η αναζήτηση στοιχείων απάντησης οδηγεί στην κατανόηση και διαύγηση της πλοκής των σύνθετων σχέσεων που διαμορφώνονται ανάμεσα στα κοινωνικά χαρακτηριστικά των χώρων που



συγκροτούν διαφορετικές τοπογραφικές ενότητες, στις αξιολογήσεις των μαθητών και τις σχολικές επιδόσεις και τις σχολικές πρακτικές διευθέτησης της ποραπάνω σχέσης.

Η διαμόρφωση του σχολικού χάρτη της κατανομής των μαθητών στις δημόσιες σχολικές μονάδες με βάση το κριτήριο της οικογενειακής διαμονής αποτέλεσε και αποτελεί ένα θεμελιώδες επιχείρημα υπεράσπισης της αρχής των ίσων ευκαιριών του σχολείου. Η διοικητική αυτή κατανομή του μαθητικού πληθυσμού θεσμοθετήθηκε αφενός ως τρόπος ρύθμισης της μαζικοποίησης του σχολείου λόγω και της παράτασης της υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης, και αφετέρου ως μέτρο διασφάλισης της ισότητας στην εκπαίδευση μέσω του οποίου επιδιωκόταν η κοινωνική ετερογένεια στο σχολείο, με απώτερο στόχο την κοινωνική «μείξη», «ένταξη» και «εκκοινωνήση» των μαθητών που προέρχονταν από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα και διαφορετικές κοινωνικές και εθνοτικές ομάδες.

Στην πραγματικότητα, ωστόσο, η διαμόρφωση του σχολικού χάρτη της κατανομής των μαθητών μέσω των συγκεκριμένων χωρικοκοινωνικών διευθετήσεων δεν φαίνεται να υπερκέρασε τις πρακτικές του σχολικού αποκλεισμού. Αντίθετα, ανέδειξε δυσλειτουργίες, προβλήματα και δυσκολίες που κάνουν εν τέλει την κοινωνική μείξη να μοιάζει ολοένα και περισσότερο εξωπραγματική.

Είναι αναμφισβήτητο γεγονός ότι η διαμόρφωση του σχολικού χάρτη της κατανομής των μαθητών με βάση το κριτήριο της οικογενειακής διαμονής αντανακλά, ούτως ή άλλως, τις παραδοσιακές χωροταξικές διαφοροποιήσεις, δεδομένου ότι σε ένα σχολείο προσέρχονται τα παιδιά που ο χώρος διαμονής τους γειτνιάζει με το συγκεκριμένο σχολείο. Αυτός ο παραδοσιακός χωροταξικός αποκλεισμός, που αντανακλούσε τις κοινωνικές ανισότητες διαμονής ανάμεσα στα προνομιούχα πρόαστια και τις πυκνοκατοικημένες περιοχές, σηματοδοτούσε συγκεκριμένες χωρικές πρακτικές αυτών που από τη μια είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν τον τόπο κατοικίας τους, και από την άλλη αυτών που υφίσταντο το χωροταξικό στίγμα διαμένοντας σε υποβαθμισμένες κοινωνικά περιοχές. Εξ ορι-

σμού, λοιπόν, αυτός ο χωροταξικός αποκλεισμός διαμόρφωσε τον σχολικό χάρτη, ο οποίος σύμφωνα με τα δεδομένα της κοινωνιολογικής έρευνας αναπαρήγαγε τις κοινωνικές ανισότητες. Αυτό οδήγησε, κυρίως τις τελευταίες δεκαετίες, στην ανάπτυξη των προορηθέντων χωρικών πρακτικών από γονείς διαφορετικών κοινωνικών ομάδων, προκειμένου να διατηρηθεί η διάκριση, και άρα η ιεράρχηση, του χωροκοινωνικού πλαισίου στο οποίο τοποθετείται το σχολείο (Van Zanten 2001a).

Οι εν λόγω χωρικές πρακτικές ωστόσο δημιουργούν ένα παράδοξο στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται σήμερα ο σχολικός χάρτης κατανομής των μαθητών. Διαπιστώνεται συγκεκριμένα ότι η κοινωνικοοικονομική αντιπροσώπευση στο σχολείο από τους μαθητές που φοιτούν είναι διαφορετική από την κοινωνικοοικονομική αντιπροσώπευση του χώρου διαμονής των μαθητών αυτών (Baron, Oberti 2000). Έτσι, για παράδειγμα, σε περιοχές όπου οι αλλοδαποί πληθυσμοί είναι μειονότητα, στο επίπεδο των σχολικών τάξεων οι αλλοδαποί μαθητές είναι πλειονότητα. Παρατηρείται δηλαδή ότι η κοινωνικοοικονομική διαφορά ανάμεσα στον σχολικό χώρο και στο χώρο διαμονής ενισχύεται όχι λόγω της καθιέρωσης του σχολικού χάρτη, αλλά κυρίως λόγω της αποφυγής του. Παραδοσιακά ήταν οι προνομιούχες κοινωνικές ομάδες, οι οποίες, προκειμένου να αποφύγουν τους κανόνες και τις συνέπειες λειτουργίας του καθιερωμένου σχολικού χάρτη, προσέφευγαν στην ιδιωτική εκπαίδευση, αναπτύσσοντας έτσι τον ανταγωνισμό ανάμεσα στη δημόσια και την ιδιωτική εκπαίδευση. Τα τελευταία χρόνια, όπως δείχνουν οι κοινωνιολογικές έρευνες, η αλλαγή των χωρικών πλαισίων του σχολείου φοίτησης εμπλέκει και άλλες κοινωνικές ομάδες οι οποίες δεν καταφεύγουν αναγκαστικά στην ιδιωτική εκπαίδευση, αλλά μετακινούνται στο εσωτερικό της δημόσιας εκπαίδευσης προκειμένου να εξασφαλίσουν ένα σχολείο της επιλογής τους (Van Zanten 2001a,β, Ray, Ball 1998, Oria, Cardini, Ball κ.ά. 2007).

Αναπτύσσονται, λοιπόν, διάφορες πρακτικές προσβασιμότητας σε σχολεία τα οποία θεωρούνται «καλά» και έχουν τη φήμη καλών

επιδόσεων ή αποφυγής των «κακών» σχολείων που έχουν δυσμενείς επιδόσεις. Έτσι, η επιλογή ενός σχολείου και η αποφυγή ενός άλλου συνδέεται με το σκορ των επιδόσεων των μαθητών του εν λόγω σχολείου και γενικότερα με την εικόνα του ως «καλό» ή «κακό» σχολείο. Συνδράμει και συνδιαμορφώνει την πρακτική της σχολικής διαλογής που αποτυπώνεται στην παρακάτω εξίσωση: έντονη παρουσία μη προνομιούχων (και δη αλλοδαπών) μαθητών σε ένα σχολείο ισούται με σχολικά προβλήματα και δυσκολίες (Barton, Oberti, 2000). Αυτό έχει ως κοινωνικό επακόλουθο τη συγκέντρωση των μη προνομιούχων πληθυσμών σε συγκεκριμένους χώρους και το στιγματισμό των σχολείων που δέχονται τους παραπάνω πληθυσμούς. Αντιμέτωπη με τη δεδομένη κατάσταση, κάθε κοινωνική ομάδα φαίνεται να επιχειρεί να την αντιμετωπίσει υιοθετώντας διαφορετικές πρακτικές που εκφράζουν τις αντίστοιχες προσδοκίες από το σχολείο φοίτησης των παιδιών τους.

Συγκεκριμένα, όπως αναφέρουν οι Barthon και Oberti (Barton, Oberti 2000), οι ομάδες που ανήκουν στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα επιδιώκουν να εξασφαλίσουν στα παιδιά τους ένα ασφαλές περιβάλλον που θα τα προστατεύει από κακές συναναστροφές και θα τους εγγυάται μια «φυσιολογική» σχολική φοίτηση. Είναι εμφανές ότι οι προσδοκίες αυτών των κοινωνικών ομάδων απέναντι στο σχολείο περιορίζονται στην εκπλήρωση της κοινωνικοποιητικής του λειτουργίας. Αντίθετα, οι ομάδες που ανήκουν στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα θεωρούν τη σχολική φοίτηση του παιδιού τους ως μείζον γι' αυτούς διακύβευμα. Παρεμβαίνουν στο σχολείο όποτε διαπιστώσουν πρόβλημα ή μετακινούν τα παιδιά τους σε ιδιωτικό σχολείο ή σε ένα καλύτερο δημόσιο.<sup>16</sup> Ανάλογα, τα λεγόμενα μεσαία κοινωνικά στρώματα επενδύουν και αυτά στη σχολική επιτυχία των παιδιών τους αναπτύσσοντας ορισμένες πρακτικές προτεξιοτισμού. Παρεμβαίνουν στους συλλόγους γονέων για να προφυλάξουν τα παιδιά τους από ένα αρνητικό σχολικό περιβάλλον, ανάρμοστο δηλαδή ως προς τις προσδοκίες του, χρησιμοποιούν διάφορα τεχνάσματα για να βρεθεί το παιδί τους σε ένα σχολείο δικής τους επιλογής –

όπως, για παράδειγμα, το να επιλέγουν κάποια ειδικά σχολεία με πρόσχημα την καλλιέργεια ορισμένων δεξιοτήτων,<sup>17</sup> να δηλώνουν ψευδή διεύθυνση ή να χρησιμοποιούν τις κοινωνικές σχέσεις τους με τους διευθυντές των σχολείων ή άλλους θεσμικούς παράγοντες της εκπαίδευσης.<sup>18</sup>

Τα παραπάνω δεδομένα δημιουργούν μια μεγάλη κοινωνική απόκλιση ανάμεσα στις σχολικές μονάδες που συγκεντρώνουν προνομιούχους μαθητές και αυτές που συγκεντρώνουν μη προνομιούχους. Η πόλωση ανάμεσα στις κοινωνικές κατηγορίες όχι μόνο συντηρείται ή (ανα)παράγεται στο σχολείο, αλλά φαίνεται και ότι ενισχύεται. Η εξίσωση της παραδοσιακής χωροταξικής κατανομής των μαθητών μεταβάλλεται, με αποτέλεσμα η κοινωνική μείξη στο χωροταξικό πλαίσιο να μη ουνεπάγεται πλέον και μείξη της μαθητικής τάξης στο σχολικό πλαίσιο. Η ανατροπή της ισοδυναμίας της αντιπροσώπευσης της χωροταξικής διαμονής με τον σχολικό χώρο εν τέλει μεγαλώνει την κοινωνική διαφοροποίηση των σχολικών μονάδων με σημαντικές συνέπειες τόσο στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και στη συνάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος με την κοινωνία. Ενισχύεται η αγορά εκπαιδευτικών προσφορών ανάμεσα στα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία, όπως επίσης και στα δημόσια σχολεία μεταξύ τους. Καλλιεργείται ο σχολικός στιγματισμός με άμεσα συνακόλουθα τη διαρροή των καλών μαθητών σε σχολεία με καλύτερες επιδόσεις αλλά και τη διαρροή καθηγητών σε καλύτερα σχολεία ή ακόμη την υιοθέτηση από τις σχολικές μονάδες πολιτικών που ταλαντεύονται σε δύο άκρα: τον αυταρχισμό και την παραίτηση (Van Zanen 2001a, 2004). Διαμορφώνεται μια σχολική ομοιογένεια που αποτυπώνει την πρόθεση της κοινωνικής ομοιογένειας και τη δυσκολία αποδοχής της ετερογένειας, άρα και της ετερότητας.

Η επιλογή του σχολείου φαίνεται να συμμετέχει ολόενα και περισσότερο σε λογικές αποκλεισμού που καθιστούν ακόμη πιο σύνθετη την κατανόηση του παραδοσιακού χωροταξικού αποκλεισμού. Ο κοινωνικός αποκλεισμός παράγει τον σχολικό αποκλεισμό και εκείνος με τη σειρά του την κινητικότητα και τις επιλογές της

κατοικίας διαμονής. Αυτή η διαπλοκή τείνει να διαμορφώσει σε επίπεδο χωροταξικής ανάπτυξης μια κοινωνία που περιστέλλει τη σχολική μείξη. Και ως εκ τούτου, η κοινωνική σημασία του σχολείου των «ίσων ευκαιριών» στη σχολική επιτυχία είναι σε μεγάλη κρίση. Αντίθετα, όμως, αναδεικνύεται μια άλλη κοινωνική σημασία σύμφωνα με την οποία η ιεράρχηση των σχολείων είναι αντανάκλαση της κοινωνικής ιεράρχησης.

Τα επιλεγέντα μοντέλα «ενσωμάτωσης» διαφορετικών πληθυσμιακών ομάδων όπως και οι όποιες οικονομικές παροχές που δόθηκαν στα σχολεία δεν αποδείχτηκαν μέχρι στιγμής ικανά να διαμορφώσουν συνθήκες ίσων ευκαιριών στη σχολική επιτυχία των μαθητών (Merle 1998). Η εφαρμογή της πολιτικής της «θετικής διάκρισης» που ενσαρκώθηκε στο θεσμό των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ)<sup>19</sup> στη Γαλλία προσέβλεπε σε κοινωνικές ομάδες και εθνοτικές μειονότητες μαθητών που αφενός είχαν δυσκολίες κοινωνικής ένταξης, αφετέρου βρίσκονταν σε κατάσταση σχολικής αποτυχίας. Μέσω αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής επιδιωκόταν μια εξισορροπητική αντιπροσώπευση της σχολικής και κοινωνικής γεωγραφίας και, κατά συνέπεια, η αποθάρρυνση της χωροταξικής μετακίνησης. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την αξιολόγηση της εφαρμογής του θεσμού των ΖΕΠ δεν είναι ωστόσο ενθαρρυντικά, δεδομένου ότι η καθιέρωση του εν λόγω θεσμού «δεν είχε κανένα σημαντικό αποτέλεσμα στην επιτυχία των μαθητών».<sup>20</sup> Επιπρόσθετες μελέτες ανέδειξαν ότι όχι μόνο δεν ενισχύονται οι επιδόσεις των μαθητών των ΖΕΠ, αλλά έχουν χαμηλότερες επιδόσεις ως προς αυτές των παιδιών που φοιτούν σε σχολεία που δεν είναι στις ΖΕΠ (Merle 1998).

Τα σχολεία που χαρακτηρίζονται ως ιδρύματα ΖΕΠ όχι μόνο δεν κατάφεραν να επιτύχουν το σκοπό τους, αλλά η λειτουργία τους φάνηκε τελικά να αντιτίθεται στις ίδιες τις επιδιώξεις τους. Έτσι, σιγματίστηκαν κοινωνικά δεδομένου ότι επέδρασε το αρνητικό στερεότυπο ως προς τις δυνατότητες εξέλιξης των παιδιών από μη προνομιά στρώματα, και το φαινόμενο «Πυγμαλίων», της αυτοεκπλη-

ρούμενης προφητείας, βρήκε εμφανώς μια νόμιμη θέση στην ερμηνεία του κοινωνικού φαινομένου ΖΕΠ. Με αυτό τον τρόπο μειώνονται οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα σχολεία αυτά, γεγονός που ελαχιστοποιεί τις προσπάθειες βελτίωσης των μαθητών τους. Εν τέλει, ο κοινωνικός στιγματισμός των σχολείων ΖΕΠ προκάλεσε τη μετακίνηση των μαθητών σε άλλα σχολεία, η οποία με τη σειρά της ενίσχυσε και άμβλυσε την ψαλίδα της χωροταξικής διάκρισης.<sup>21</sup>

Παρά το γεγονός ότι η πολιτική της «θετικής διάκρισης» δεν έλυσε τα προβλήματα και σε ένα βαθμό δημιούργησε νέα, οι μελετητές του εν λόγω θέματος δεν φαίνεται να εισηγούνται την απόσυρσή της. Είναι χαρακτηριστικός ο προβληματισμός της Agnès Van Zanten απέναντι στο σύνθετο πρόβλημα των χωρικών πρακτικών, όταν δηλώνει: «Δεν μπορούμε σήμερα να αλλάξουμε ορισμένα δομικά προβλήματα, για παράδειγμα, τα προβλήματα του σχολικού διαχωρισμού που είναι κατ' αρχάς προβλήματα του χωροταξικού διαχωρισμού που προκύπτουν από τις χωροταξικές πολιτικές ή τις στρατηγικές των οικογενειών. Επίσης, ένα μέρος των στρατηγικών παραμονής των οικογενειών που δεν διαμένουν σε συνοικίες ετερογενείς είναι συνδεδεμένες με την εικόνα του σχολείου. Άρα μπορούμε να δουλέψουμε πάνω σε αυτή την εικόνα. Είμαστε σε μια κατάσταση που το σχολείο δεν έχει την ίδια νομιμοποίηση σε σχέση με το παρελθόν, συμπεριλαμβανομένων και των ευνοούμενων περιοχών» (Van Zanten 2004:9).<sup>22</sup>

Η αμοιβαία έρση ανάμεσα στην εικόνα του σχολείου, στην εικόνα της τάξης, και η χωροταξική συγκρότηση της τοπικής κοινωνίας ή της επικράτειας αναδεικνύουν μια διαλεκτική προσέγγιση ανάμεσα στο χώρο ως κοσμοείδωλο, ως κοινωνική φαντασιακή σημασία και στο χώρο ως μεταβλητή γεωμετρία που διακρίνεται από το τοπικό, το εθνικό, το παγκόσμιο και τις επιμέρους τους διακρίσεις. Η κρίση λοιπόν που αποτυπώνεται σήμερα στην απαξιοτική εικόνα του σχολείου εκφράζει και την αδυναμία αλλοίωσης της συγκεκριμένης εικόνας. Η κρίση αυτή φαίνεται να τροφοδοτεί τη συγκρότηση μιας

αρνητικής χωρικής ταυτότητας, όπου δεν αναδεικνύεται η δυνατότητα της μεταβολής και της προσαρμογής του χώρου έξω από τη λογική του αποκλεισμού. Η κρίση της εικόνας του σχολείου εκφράζει την κρίση των κοινωνικών φαντασιακών σημασιών που την υποβασιάζουν. Οι κοινωνικές φαντασιακές σημασίες του σχολείου, των οποίων τα οργανωτικά στοιχεία είναι ο «εξισωτικός» χαρακτήρας του σχολείου, η αναγνώριση της «ετερότητας», η «εκκοινωνήση» του ατόμου μέσω ενός χειραφετητικού προτάγματος της αυτονομίας, αντιτίθενται, αντιπαλεύουν και αντιπαρατίθενται με τις κοινωνικές φαντασιακές σημασίες της σχολικής ιεράρχησης και της «αξιοκρατίας», της επιδίωξης της ομοιογένειας και της κοινωνικοποίησης του ατόμου μέσω της νορμαλοποίησης στους υφιστάμενους θεσμισμένους κανόνες. Η κρίση αυτών των κοινωνικών φαντασιακών σημασιών του σχολείου είναι ουσιαστικά κρίση των προθέσεων και των προσανατολισμών της κοινωνίας, κρίση του ανθρωπολογικού τύπου που προάγουν οι σημερινές κοινωνίες. Κρίση του χειραφετητικού προτάγματος της αυτονομίας και κρίση του κοινωνικού διαβήματος της ετερονομίας.

#### ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΦΑΝΤΑΣΙΑΚΕΣ ΣΗΜΑΣΙΕΣ ΤΩΝ ΧΩΡΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΔΙΑΧΩΡΙΣΜΟΥ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Η κατανόηση του κοινωνικού φαινομένου της περιστολής της κοινωνικής μείξης μέσα και από τη σχολική μείξη θα ήταν δύσκολο να ερμηνευτεί είτε ως απόρροια ενός μηχανισμού εξουσίας είτε ως εξουσία που εκφράζεται μέσω της οργανωμένης δράσης του κράτους είτε ως ταξική διευθέτηση της διάκρισης, και άρα του αποκλεισμού. Μέσω της διαμόρφωσης της σχολικής γεωγραφίας σκιαγραφούνται προθέσεις που εκφράζουν το κοινωνικό πράττειν διαφορετικών κοινωνικών ομάδων, οι οποίες φαίνεται ότι συγκλίνουν σε έναν κοινό προσανατολισμό: την αποφυγή της σχολικής μείξης με άμεσο επακόλουθο την ιεράρχηση των σχολείων και κυρίως ως αντανάκλα-

ση της κοινωνικής ιεράρχησης. Η αποφυγή της σχολικής μείξης ως πρακτική αποκλεισμού δηλώνει μια πρόθεση ενίσχυσης της διάκρισης και κατά συνέπεια της ταξινόμησης και της κατηγοριοποίησης. Η πρόθεση αυτή εκφράζει και εκδηλώνει μορφές του κοινωνικού αισθήματος του μίσους για τον άλλο που εκλαμβάνεται ως «ξένος» ή και «παράξενος». Ο «άλλος» στην προκειμένη περίπτωση είναι ο μαθητής που αποκλείεται ή αποξενώνεται λόγω των σχολικών του επιδόσεων και κινητοποιεί την επιθετικότητα των άλλων μαθητών μέσω μεταβιβαστικών και προβολικών διεργασιών.

Η επιθετικότητα των μικρών μαθητών που βρίσκει έρεισμα έκφρασης μέσω της θεσμοθετημένης βαθμολογίας των επιδόσεων, της διάκρισης της ταξινόμησης και ιεράρχησης των μαθητών μάς οδηγεί να σκεφτούμε τη διαμόρφωση της σχέσης με τον άλλο στον σχολικό θεσμό και τελικά τη δυνατότητα του σχολείου να βρει η ετερότητα ένα σταθερό αγκυροβόλιο στη σχολική πραγματικότητα, έτσι ώστε να μην παραμείνει τελικά απλώς και μόνο μια «ρητορική» ή μια εικασία.

Στην αντίθετη περίπτωση, ο σχολικός θεσμός θα συντηρεί, όταν δεν θα παράγει τα ξενοφοβικά σύνδρομα, και την απειλή της ταυτοτικής συρρίκνωσης απέναντι σε καθετί ανοίκειο, καθώς και θα καλλιεργεί το φόβητρο του διαφορετικού και την αυταπάτη του ελέγχου του μέσω του αποκλεισμού, της απομάκρυνσης και της εξαφάνισης. Σε αυτό το χωρικό πλαίσιο, ξεδιπλώνονται πτυχές του κοινωνικού φαντασιακού που ερείδει τον αποκλεισμό του μαθητή του οποίου οι επιδόσεις διαφέρουν από τον μέσο όρο. Έτσι, ο κακός μαθητής ταυτίζεται με την εικόνα αυτού που νοσεί και εν δυνάμει μπορεί να μεταδώσει τη νόσο. Αισθάνεται στιγματισμένος, παραπεταμένος, απορριφθείς και εσαεί τιμωρημένος, υφιστάμενος την οδύνη του απόλυτου αποκλεισμού: «...υπάρχουν μερικοί που μας απορρίπτουν έτσι, σαν να είχαμε πανούκλα, επειδή είμαστε τελευταίοι (μαθητές στην τάξη)...», λέει αφοπλιστικά κάποια μαθήτριά στο πλαίσιο ομαδικών συνεντεύξεων με μαθητές του δημοτικού (Tsakiris 1994).



Πράγματι, η θέση του «τελευταίου» μαθητή που εμφανίζεται στο κοινωνικό φαντασιακό των ατόμων ως επιβλαβής και «μεταδιδόμενη» –ισοδύναμη με μεταδοτική ασθένεια– ερείδει πρακτικές αποκλεισμού. Επειδή, ακριβώς, ο αποκλεισμός του «τελευταίου» μαθητή στο φαντασιακό των υπόλοιπων μαθητών σημαίνει αποκλεισμός της δυνατότητας να είναι ή να γίνουν «τελευταίοι».

Έτσι λοιπόν, η βαθμολογία και η σχολική ταξινόμηση (ρητή ή υπόρρητη) καθιερώνουν μια σχέση με τον άλλο που δεν ανέχεται την ετερότητα ως αποτέλεσμα της διαφοράς· ο υποτιθέμενος διαφορετικός γίνεται απαράδεκτος και περιστεύεται σε σκιάχτρο ή σε προσωποποίηση της φοβίας. Αναπόφευκτα, τελικά, αναρωτιόμαστε αν αυτό που είναι ανυπόφορο δεν είναι τόσο πολύ η διαφορά, αλλά μάλλον η ενδεχόμενη ή η δυνατή ομοιότητα. Ως εάν αυτή η ομοιότητα να περιείχε ένα μήνυμα θανατηφόρο, τη φαντασιακή απόληξη μιας αφόρητης εσωτερικής σύγκρουσης, που χαρακτηριστικά τη διατυπώνει ένας μαθητής: «Εγώ εάν ήμουν ο “τελευταίος” της τάξης θα σκοτωνόμουν [...]. Θα προτιμούσα να έχω πεθάνει» (Tsakiris 1994). Η αναγνώριση του παρόμοιου ως ετερότητας εμποδίζεται μέσω των ψυχικών διαδικασιών που περιστέλλουν τον άλλο σε έναν άλλο καθρέφτη μέσα από τον οποίο το υποκείμενο δεν βλέπει και δεν αναγνωρίζει παρά μόνο τα άσχημα ενσωματωμένα μέρη του.

Όπως αναφέρει ο E. Enríquez: «εάν εξωτερικά ο άλλος (ο παρόμοιος) προσφέρει ομοιότητες, είναι πολύ περισσότερο ανησυχητικό, γιατί είναι αυτός που προσφέρει στο άτομο τον καθρέφτη αυτού που είναι, τις μικρότητές του, τις κακεντρέχειές του, τις ελλείψεις του, τη θανατηφόρο βία. Άρα, ο άλλος είναι χωρίς να το θέλει το όργανο της διάρρηξής του, της εμφάνισης των αγωνιών του. Επομένως, θα δοκιμάσει αντίθετα να τον καταστήσει όσο το δυνατό διαφορετικό» (Enríquez 1991:54).<sup>23</sup>

Τόσο στο μακρο- όσο και στο μικροεπίπεδο της κοινωνικής έρευνας η ανάλυση της εικόνας του σχολείου ως θεσμού κοινωνικής κατασκευής του ατόμου δεν φαίνεται να λαμβάνει υπόψη τις τις επιθετικές και καταστροφικές τάσεις που συγκροτούν την ψυχική οντο-

λογία του ατόμου. Ωστόσο, γίνεται ευρέως αντιληπτό ότι το δομικό στοιχείο της ανθρώπινης ύπαρξης που είναι το μίσος, όχι μόνο δεν διοχετεύεται ή δεν εκτονώνεται σε αλλοιωτικές μορφές (κοινωνικά αποδεκτές), αλλά αντίθετα φαίνεται να κινητοποιείται μέσω σχολικών πρακτικών, οι οποίες σημασιοδοτούν την υλοποίηση αισθημάτων αποκλεισμού, όπου το διαφορετικό εκλαμβάνεται ως ξένο, παράξενο και φοβικό.

Η ψυχαναλυτική θεώρηση έδειξε ότι το δομικό στοιχείο της ψυχικής οντολογίας του αισθήματος του μίσους έχει δυο οχήματα: το μίσος για τον άλλο και το μίσος για τον εαυτό. Στην καστοριαδική σκέψη, το μίσος για τον άλλο υποδηλώνει ότι ο άλλος συνιστά μια μη θετική επένδυση του εαυτού δεδομένου ότι διαρρηγνύει την αρχική κλειστότητα της ψυχής μέσω της έλλειψης του μητρικού αντικειμένου, ενώ το μίσος του εαυτού συνδηλώνει τη ρήξη της ψυχικής κλειστότητας και τη συγκρότηση του εαυτού και του Εγώ ως κάτι ξένο προς την ψυχή, διαβρωμένο από τις διαδικασίες της κοινωνικής κατασκευής που τον οδηγούν στην απάρνηση. Αυτό επιτρέπει ουσιαστικά την κατανόηση του περάσματος από αυτό που ο Freud κατονομάζει «πρωτογενή ναρκισσισμό», δηλαδή από την αυτιστική συγκρότηση της ψυχής<sup>24</sup> στη βαθμιαία εξέλιξή της, όπου η ψυχή αρχίζει να συγκροτεί τον άλλο ως πραγματικό άλλο.

Στην καστοριαδική σκέψη, το Εγώ ουσιαστικά ως κοινωνική κατασκευή δεν είναι περισσότερο Εγώ από οποιονδήποτε άλλο γείτονα ή περαστικό. Υπό αυτή την έννοια, εκ καταβολής της ψυχής, το μίσος του εαυτού είναι πανανθρώπινο χαρακτηριστικό. Το υποκείμενο δεν μπορεί να επιβιώσει παρά μόνο έχοντας, δαμάζοντας και μεταθέτοντας το μίσος από τον εαυτό του σε αντικείμενα πραγματικά «εξωτερικά». Αυτή η διεργασία συντελείται καθ' όλη την πορεία εκκοινωνήσεως του ατόμου και είναι ιδιαίτερα ορατή στο φαινόμενο του ρατσισμού, όπου ο άλλος αναγνωρίζεται ως ξένος και άρα ως παράξενος, δηλαδή ως κάποιος άλλος που δεν εκφράζει και δεν εκφράζεται από τις κοινωνικές φαντασιακές σημασίες με τις οποίες το υποκείμενο δεν ταυτίζεται (Castoriadis 1999a).

Όσο μια κοινωνία είναι κλειστή τόσο η ταύτιση του ατόμου με τις κοινωνικές φαντασιακές σημασίες της κοινωνίας είναι ισχυρή και άρα η επερώτηση των σημασιών που συγκροτούν τη δεδομένη κοινωνία καθίσταται εξαιρετικά δύσκολη. Η αδυναμία μιας εναλλακτικής ταύτισης οδηγεί στην ταυτοτική συρρίκνωση του υποκειμένου, όπου η δεξαμενή του μίσους που το ίδιο το υποκείμενο φέρει εκφράζεται μέσω της απαξίωσης, της ξενοφοβίας, του ρατσισμού. Υπό αυτή την οπτική, μπορούμε να αντιληφθούμε τον αποκλεισμό και τα συνακόλουθά του, τη διάκριση, το διαχωρισμό, την απαξίωση και τον ρατσισμό ως μια διεργασία συνάμα ψυχική και κοινωνική προκειμένου να διατηρηθεί η παραδοξότητα του αντικειμένου, έτσι ώστε να αποφευχθεί κάθε σύγκυση ανάμεσα στο αντικείμενο και το υποκείμενο. Όπως χαρακτηριστικά το εκφράζει ο Καστοριάδης, το είδος του μίσους του άλλου είναι συνδεδεμένο με «το πιο σκοτεινό, το πιο σκιάδες και το πιο απωθημένο είδος του μίσους: το μίσος του εαυτού» (Castoriadis 1999a:196).

Εν κατακλείδι, θα λέγαμε ότι η αναγνώριση των περιορισμών που επιβάλλει η οντολογική δομή του ανθρώπινου Είναι είναι απαραίτητη συνθήκη για την κοινωνική έρευνα προκειμένου να σκεφτεί μέσω της χωρικότητας την εικόνα του σχολείου και να αναστοχαστεί την αλλαγή της.

## ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1 Αναφερόμαστε στα δυο τοπικά μοντέλα της θεωρίας του Freud που αποτελούν τους πυλώνες της *Μεταψυχολογίας*. Στη φρούδική σύλληψη την πρώτη τοπική τη συγκροτούν το συνειδητό, το προσυνειδητό ή υποσυνειδητο και το ασυνείδητο, ενώ τη δεύτερη τοπική οι ψυχικές αρχές: αυτό, εγώ και υπερεγώ (Freud 1968).

2 Είναι ο τίτλος ενός κειμένου του Guy Di Μέο που εμπεριέχεται σε έναν συλλογικό τόμο, όπου επιστήμονες γεωγράφοι αναπτύσσουν λογικές και μεθόδους προσέγγισης του «χώρου» (Guy Di Μέο 2000).

3 Μετάφραση της γράφουσας.

4 Οι εργασίες του Σολομών εμπνέονται από τη φουκωκική θεώρηση της χωρικότητας ως νέας «τεχνολογίας» άσκησης εξουσίας (Φουκώ, 2007).

5 Ο Henri Lefebvre είναι ένας από τους κύριους εκπροσώπους της μαρξιστικής χωροταξικής κοινωνιολογίας (Lefebvre 1968).

6 Για την ελληνική έκδοση βλ. Μπουρντιέ 2002.

7 Πρόκειται ουσιαστικά για μια διάλεξη του Bourdieu που πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Todai στην Ιαπωνία τον Οκτώβριο του 1989. Το κείμενο αυτό περιλαμβάνεται στο βιβλίο με τίτλο *Raisons pratiques: Sur la théorie de l'action* (Bourdieu 1994).

8 Η μία ή η άλλη έκβαση εξαρτάται από τα μέσα και τους διαφοροποιημένους στόχους, οι οποίοι καθορίζονται από τη θέση που κατέχουν οι συντελεστές στη δομή του πεδίου των δυνάμεων.

9 Ο Foucault θεωρεί ότι η εξάπλωση των πειθαρικών μεθόδων μέσω του πανοπιστιμίου συνιστά μια ευρεία ιστορική διαδικασία εφάμιλλη, μεταξύ άλλων, και της ανακάλυψης της ατμομηχανής. Ωστόσο, επισημαίνει ότι πρέπει να «αναγνωρίσουμε πως σε σύγκριση με τις μεταλλουργικές βιομηχανίες, τη χημεία που γεννιέται τότε, τις μεθόδους εθνικής λογιστικής, σε σύγκριση με τις ψυχικάμινους ή την ατμομηχανή, ο πανοπιστισμός ελάχιστα εγκωμιάστηκε» (Φουκώ 2007:294).

10 Το «Πανοπιστικό» ανυψώνεται τρόπον τινά στην απαμονωμένη χαλερική πόλη και εφαρμόζεται σε όλα τα ιδρύματα ή το όρια ενός χώρου όχι ιδιαίτερα εκτεταμένου.

11 Με τον όρο «μορφή» νοείται ένα σύνολο στοιχείων που αργανώνεται με έναν ιδιαίτερα τρόπο και με βάση ιδιαίτερες αρχές οργάνωσης, και το οποίο είναι μη αναγώγιμο σε ό,τι προϋπάρχει.

12 Η νέα λογική οντολογία θεμελιώνεται στη μαγματική αντίληψη του υποκειμένου και της κοινωνίας.

13 Μετάφραση της γράφουσας.

14 Το παράδειγμα της αρχαίας Ελλάδας, όπως έχει κατ' επανάληψιν επισημάνει ο Καστοριάδης, δεν συνιστά ένα μοντέλο ούτε ένα specimen ανάμεσα σε άλλα, αλλά ένα σπέρμα, ένα γόνιο για να σκεφτούμε τις δυνατότητες του κοινωνικού-ιστορικού.

15 Χαρακτηριστική είναι η αναφορά που κάνει στον Θουκυδίδη: «Άνδρες γαρ πόλις. "Επειδή η πόλις είναι οι άνδρες της"» (Καστοριάδης, 1995:192).

16 Είναι αυτονόητα ότι οι πιο προνομιούχες ομάδες θα προτιμήσουν να στείλουν τα παιδιά τους στα ιδιωτικά σχολεία.

17 Όπως είναι τα μουσικό και τα αθλητικά σχολεία στην Ελλάδα.

18 Ειδικότερα, κάποιες επαγγελματικές ομάδες, όπως αυτές των εκπαιδευτικών, έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης σε ένα κοινωνικό δίκτυο που τους δίνει τη δυνατότητα να τοποθετήσουν πιο εύκολα τα παιδιά τους σε κάποια «καλά» σχολεία ή ακόμη και σε κάποιες «καλές» τάξεις (Barton, Oberti, 2000).

19 Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας εφαρμόστηκαν στη Γαλλία το 1981 υπό την υπουργία του Alain Savary. Οι σχολικές μονάδες-ιδρύματα που χαρακτηρίζονται ως ΖΕΠ εφοδιάζονται με συμπληρωματικά υλικά μέσα, οι εκπαιδευτικοί που τα στελεχώνουν προμηθεύονται μισθολογικά και διαθέτουν μεγαλύτερη αυτονομία για να αντιμετωπίσουν τις κοινωνικές και σχολικές δυσκολίες του μαθητικού πληθυσμού που υποδέχονται.

20 Σύμφωνα με έρευνα του INSEE (Institut National de la Statistique et des Études Économiques) που διεξήχθη την περίοδο 1982-1992.

21 Ακριβώς το φαινόμενο της γκετοποίησης και της συγματοποίησης των ΖΕΠ οδήγησαν σε μετονομασίες τους. Έτσι στις αρχές της δεκαετίας του '90 υιοθετείται το «Ευαίσθητη Ζώνη» και πρόσφατα το Δίκτυο Φιλοδοξούμενης Επιτυχίας RAR (Réseau d'Ambition Réussite), που αποβλέπει στο να ευνοήσει τις κοινωνικές ανισότητες μέσα από τη συνεργεία σχολείου, γονέων και άλλων κοινωνικών εταίρων.

Ωστόσο, οι μετονομασίες που έγιναν όπως και τα διάφορα μέτρα που ελήφθησαν—όπως οι προμηθεύσεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα σχολεία αυτά—δεν επέφεραν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα.

22 Μετάφραση της γράφουσας.

23 Μετάφραση της γράφουσας.

24 Στη γλώσσα των ενηλίκων θα λέγαμε «Όλος ο κόσμος είμαι εγώ και ο κόσμος είναι εγώ», όπου ψυχή και κόσμος είναι αδιαχώριστα (Tsakiris 2005).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ball, S., 1999, «The market form in United Kingdom education: information, values and political control», *The Tocqueville Review* 2, τόμ. 20, σσ. 89-100.
- Barton, C., M. Oberti, 2000, «Ségrégation spatiale, évitement et choix des établissements», στο A. Van Zanten (επιμ.), *L'école, l'état des savoirs*, Παρίσι: La découverte, σσ. 302-310.
- Bourdieu, P., 1994, «Espace social et espace symbolique», στο *Reasons pratiques: Sur la théorie de l'action*, Παρίσι: Seuil.

- Γερμανός, Δ., 2002, *Οι τοίχοι της γνώσης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Castoriadis, C., 1999a «Les racines psychiques et sociales de la haine», στο *Figures du pensable: Les Carrefours du labyrinthe VI*, Παρίσι: Seuil, σσ. 183-196.
- , 1999b, «Mode d'être et problèmes de connaissance du social-historique», στο *Figures du pensable: Les Carrefours du labyrinthe VI*, Παρίσι: Seuil, σσ. 261-275.
- Chevalley, C., χ.χ., «Nouvelle conception du pouvoir: Surveiller et punir-Naissance de la prison (1975)», στο <http://libertaire.free.fr/SurveileretPunir.htm/>
- Di Méo, G., 2000, «Que nous-voulons dire quand nous parlons d'espace?», στο J. Lévy, M. Lussault (επιμ.), *Logiques de l'espace, esprit des lieux. Géographies à Cergy*, Παρίσι: Belin, σσ. 37-48.
- Duru-Bellat, M., 2000, *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Παρίσι: PUF.
- Enriquez, E., 1991, «Le sujet humain: de la clôture identitaire à l'ouverture au monde», στο R. Doré (επιμ.), *L'inconscient et la science*, Παρίσι: Dunod, σσ. 37-63.
- Freud, S., 1968, *Métapsychologie*, Παρίσι: Gallimard.
- Grafmeyer, Y., 1994, «Regards sociologiques sur la ségrégation», στο J. Brun και C. Rhein (επιμ.) *La ségrégation dans la ville*, Παρίσι: L'Harmattan, σσ. 85-117.
- , 1998, «École de Chicago», στο *Dictiannaire de la Sociologie*, Παρίσι: Encyclopaedia Universalis et Albin Michel, σσ. 105-110.
- Grafmeyer, Y., I. Joseph, 1990, *L'École de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*. Παρίσι: Aubier.
- Henriat-Van Zanten, A., J-P. Payet, L. Roulleau-Berger, 1994, *L'école dans la ville. Accords et désaccords autour d'un projet politique*, Παρίσι: L'Harmattan.
- Θεαδωρίδης, Φ., 2007, «Η σημασία του έργου του Καστοριάδη για την κοινωνική και ιστορική έρευνα», στο *Ψυχή, Λόγος, Πόλις. Αφιέρωμα στον Κορνήλιο Καστοριάδη*, Αθήνα: Ύψιλον, σσ. 193-214.
- Καστοριάδης, Κ., 2000α, «Η κρίση της διαδικασίας ταύτισης», στο Κ. Καστοριάδης, *Η άνοδος της ασημαντότητας*, Αθήνα: Ύψιλον, σσ. 170-188.
- , 2000β, «Ανθρωπολογία, φιλοσοφία πολιτική», στο Κ. Καστοριάδης, *Η άνοδος της ασημαντότητας*, Αθήνα: Ύψιλον, σσ. 141-168.
- , 1995, «Η ελληνική πόλις και η δημιουργία της δημοκρατίας», στο Κ. Καστοριάδης, *Χώροι του ανθρώπου*, Αθήνα: Ύψιλον, σσ. 159-209.
- Lefebvre, H., 1968, *Le droit à la ville*, Παρίσι: Anthropos.

- Madoré, F., 2005, «La ségrégation sociale dans les villes françaises – réflexion épistémologique et méthodologique», στο *Cahiers de géographie du Québec* 136, τόμ. 49, σσ. 45-60.
- Merle, P., 1998, *Sociologie de l'évaluation scolaire*, Παρίσι: PUF (col. Que sais-je).
- Monteil, G., κ.κ., «Que nous-voulons dire quand nous parlons d'espace?», Guy Di Méo, κριτική παρουσίαση του κειμένου στο [http://web.ens-lyon.fr/omilhaud/Di\\_Meo.doc](http://web.ens-lyon.fr/omilhaud/Di_Meo.doc), σσ. 1-3.
- Μπουρντιέ, Π., 2002, *Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης*, Αθήνα: Πατάκης.
- Oberti, M., 2006, «La différenciation sociale et scolaire de l'espace urbain», στο H. Lagrange (επιμ.), *L'épreuve des inégalités*, Παρίσι: PUF, σσ. 283-314.
- Orla, A., A. Cardini, S. Ball, E. Stamou, M. Kolokitha, S. Vertigan, C. Flores-Moreno, 2007, «Urban education, the middle classes and their dilemmas of school choice», *Journal of Education Policy* 1, τόμ. 22, σσ. 91-105.
- Reay, D. και S. Ball, 1998, «Making their minds up. Family dynamics of school choice», *British Education Research Journal* 24(4), σσ. 431-448.
- Σολομών, Ι., 1992, *Εξουσία και τάξη στο νεοελληνικό σχολείο. Μια τυπολογία των σχολικών χώρων και πρακτικών 1820-1900*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Tsakiris, D., 1994, *Contrôle et notation des connaissances à l'École primaire: la dimension imaginaire d'un mal nécessaire*, διδακτορική διατριβή – Université de Paris VIII, σ. 530.
- , 2005, «Psyché et imaginaire – Penser aujourd'hui avec Castoriadis», *Sciences de l'homme et Sociétés* 80, σσ. 37-40.
- Van Zanten, A., 2001a, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Παρίσι: PUF.
- , 2001b, «Le rôle des évaluations dans les stratégies concurrentielles des établissements et dans les stratégies des choix des parents en France et en Grande Bretagne», στο L. Demailly (επιμ.), *Évaluer les politiques éducatives: Sens, enjeux, pratiques*, Βρυξέλλες: De Boeck Université, σσ. 31-46.
- , 2004, «Regard sur les établissements défavorisés», *Vie Pédagogique* 133, σσ. 6-9.
- Φουκώ, Μ., 2007, *Επιτήρηση και τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής*, Αθήνα: Κέδρος.