

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΤΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Η Κριτική Παιδαγωγική ως εναλλακτική
ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση: Οι κοινωνικο – ιστορικές
και πολιτισμικές της επιρροές και η συμβολή της
Κριτικής Ψυχολογίας

**Αγορίτσα Μπακατσή
Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
Α.Μ. 113**

2017
ΡΕΘΥΜΝΟ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΤΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»
«ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ»

**Η Κριτική Παιδαγωγική ως εναλλακτική ψυχοπαιδαγωγική
προσέγγιση: Οι κοινωνικο – ιστορικές και πολιτισμικές της επιρροές
και η συμβολή της Κριτικής Ψυχολογίας**

Αγορίτσα Μπακατσή
Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Ρέθυμνο 2017

Τριμελής Επιτροπή

Σοφία Χατζηστεφανίδου, επίκ. καθηγήτρια (επιβλέπουσα)

Μάριος Πουρκός, καθηγητής

Ευανθία Συνώδη, επίκ. καθηγήτρια

Στους γονείς μου και την αδερφή μου

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους εκείνους που με βοήθησαν, με κάθε τρόπο, να ολοκληρώσω τη μεταπτυχιακή μου εργασία.

Αρχικά, οφείλω ειλικρινά να ευχαριστήσω θερμά την επόπτριά μου, την κ. Σοφία Χατζηστεφανίδου, η συμβολή της οποίας υπήρξε πολύτιμη και καθοριστική. Την ευχαριστώ για την απέραντη κατανόησή της και για την καλοσύνη της να μου διαθέσει τον πολύτιμο χρόνο της. Με τη συνεχή καθοδήγησή της, τις υποδείξεις της, τις συμβουλές της και τις παρατηρήσεις της, με βοήθησε στην ολοκλήρωση αυτού του εξαιρετικά δύσκολου για μένα εγχειρήματος.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω θερμά και τα υπόλοιπα μέλη της τριμελούς εξεταστικής επιτροπής, τον κ. Μάριο Πουρκό και την κ. Ευανθία Συνώδη, για τον χρόνο που διέθεσαν στη μελέτη της εργασίας μου. Τον κ. Μάριο Πουρκό τον ευχαριστώ επίσης για όσα μου πρόσφερε στη διάρκεια των σπουδών μου.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στους φίλους μου και τις συμφοιτήτριές μου, που με ενθάρρυναν και με βοήθησαν στην προσπάθειά μου αυτή.

Ένα μεγάλο, βαθύ και θερμό ευχαριστώ οφείλω στους γονείς μου και την αδερφή μου.

Περίληψη

Η Κριτική Παιδαγωγική αποτελεί ένα εξαιρετικά πολύπλοκο εγχείρημα σύνθεσης και αξιοποίησης ποικίλων θεωριών, πολιτικών συμπερασμάτων και εκπαιδευτικών πολιτικών που κινούνται στην κατεύθυνση μιας ριζοσπαστικής εκπαιδευτικής πράξης και αντιτίθενται στις νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές κοινωνικές και εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζονται.

Βασικός στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των κοινωνικο-ιστορικών και πολιτισμικών επιρροών που διαμόρφωσαν την Κριτική Παιδαγωγική ως εναλλακτική ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση.

Η Κριτική Παιδαγωγική γεννήθηκε στην πράξη μέσα από το έργο του βραζιλιάνου παιδαγωγού Paulo Freire. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο παρουσιάζεται αναλυτικά η παιδαγωγική θεωρία του Freire και η βαθύτατη επιρροή που άσκησε στη διαμόρφωση των βασικών θέσεων της Κριτικής Παιδαγωγικής.

Η Κριτική Ψυχολογία γεννήθηκε την ίδια εποχή με την Κριτική Παιδαγωγική, επηρεάστηκε σε μεγάλο βαθμό από τις ίδιες ποικίλες θεωρίες και οι βασικές έννοιές της εμφανίζουν μεγάλη ομοιότητα με αυτές της Κριτικής Παιδαγωγικής.

Στην παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια να αναδειχθούν οι επιρροές που δέχθηκε η Κριτική Παιδαγωγική από το έργο του Freire, καθώς επίσης να διερευνηθεί αν, με ποιο τρόπο και σε ποιο βαθμό σχετίζονται οι θέσεις της με εκείνες των εκπροσώπων της Κριτικής Ψυχολογίας.

Λέξεις – κλειδιά: Κριτική Παιδαγωγική, Κριτική Ψυχολογία, Paulo Freire, εκπαιδευτική πολιτική

Abstract

Critical Pedagogy constitutes an extremely complicated endeavor of combining and deploying various theories, political conclusions and educational policies that move in the direction of a radical educational practice and oppose to the neoliberal and neoconservative social and educational policies which are implemented.

The main objective of this paper is to look into the socio-historical and cultural influences that have shaped Critical Pedagogy as an alternative psycho-pedagogical approach.

Critical Pedagogy was practically born through the work of the Brazilian pedagogue, Paulo Freire. This is the reason why Freire's pedagogical theory and the profound influence he has exerted in shaping the core principles of Critical Pedagogy are presented in detail.

Critical Psychology was born at the same time as Critical Pedagogy, it was influenced, to a large extent, by the same varied theories and its basic concepts are very similar to those of Critical Pedagogy.

This paper attempts to highlight the influences that Critical Pedagogy has received from Freire's work as well as to explore whether, in which way and to what extent its principles are related to those of the representatives of Critical Psychology.

Key Words:

Critical Pedagogy, Critical Psychology, Paulo Freire, educational policy

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	1
1.0.Κριτική Παιδαγωγική	3
1.1. Κριτική Παιδαγωγική: Σύντομος προσδιορισμός του πεδίου.....	3
1.2.Οι ρίζες της Κριτικής Παιδαγωγικής.....	4
1.2.1. Αμερικανική Προοδευτική Εκπαίδευση – Dewey – Ανασυγκροτιστές Παιδαγωγοί.....	4
1.2.2. Σχολή της Φρανκφούρτης – Κριτική Θεωρία.....	7
1.2.3. Το πρωτοποριακό έργο του Paulo Freire.....	8
1.3. Paulo Freire (1921-1997).....	9
1.3.1. Η πορεία διαμόρφωσης της παιδαγωγικής του προσέγγισης...9	
1.3.1.1. Τα πρώτα χρόνια.....	10
1.3.1.2. Η πορεία προς τον ριζοσπαστισμό.....	14
1.3.1.3. Η φυλακή και η εξορία.....	18
1.3.1.4. Η επιστροφή στη Βραζιλία.....	22
1.3.2. Η συγκρότηση της θεωρίας του Freire.....	24
1.3.2.1. Τα κύρια σημεία της θεωρίας του Freire.....	24
1.3.2.1.1. Ο διάλογος.....	24
1.3.2.1.2. Ο κριτικός γραμματισμός.....	27
1.3.2.1.2.1. Η «μέθοδος Paulo Freire».....	29
1.3.2.1.3. Η έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης (conscientisation).....	34
1.3.2.1.4. Η εκπαιδευτική διαδικασία και το κοινωνικό – οικονομικό – ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο.....	40
1.3.2.1.5. Η τραπεζική και η προβληματίζουσα εκπαίδευση – Η σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον επαιδευόμενο – Ο ρόλος του παιδαγωγού.....	41
1.3.2.1.6. Γνώση και πράξη στην παιδαγωγική του Freire.....	44
1.3.2.1.7. Ο ρόλος της γλώσσας στη διδασκαλία.....	45
1.3.3. Η εργασία του Freire στη Χιλή και στη Γουινέα Μπισσάου...46	
1.3.3.1. Χιλή.....	46
1.3.3.2. Γουινέα Μπισσάου.....	49
1.4. Κριτική Παιδαγωγική.....	51
1.4.1. Το κοινωνικό, πολιτικό και ιδεολογικό πλαίσιο της εποχής...51	
1.4.2. Εξελικτική πορεία της Κριτικής Παιδαγωγικής.....	54
1.4.2.1. Η ανάδυση του αμερικανικού κριτικού ρεύματος.....	54
1.4.2.2. Επανεκτίμηση του παρελθόντος: Στροφή των κριτικών παιδαγωγών προς την Αμερικανική Προοδευτική Εκπαίδευση και το έργο του Dewey.....	57

1.4.2.3.	Κριτική Παιδαγωγική: οικείωση και χρήση του μεταμοντέρνου επιστημολογικού παραδείγματος.....	59
1.4.2.4.	Προς μια νέα Κριτική Παιδαγωγική: επανακαθορισμοί και αποκλίνουσες πορείες στους κόλπους της Κριτικής Παιδαγωγικής.....	64
1.4.3.	Βασικές αρχές και θέσεις της Κριτικής Παιδαγωγικής.....	72
1.4.3.1.	Θέσεις για την πολιτική και την οικονομία.....	72
1.4.3.2.	Ο ρόλος της διαλεκτικής στην Κριτική Παιδαγωγική.....	75
1.4.3.3.	Κοινωνική τάξη – Κοινωνικό φύλο – Φυλή: ο ρόλος τους ως θεματικών κατηγοριών ανάλυσης στην Κριτική Παιδαγωγική.....	76
1.4.3.4.	Η έννοια της κουλτούρας στην Κριτική Παιδαγωγική.....	76
1.4.3.4.1.	Κυρίαρχη κουλτούρα, υποτελής κουλτούρα και υποκουλτούρα.....	77
1.4.3.4.2.	Πολιτισμικές μορφές.....	78
1.4.3.4.3.	Πολιτισμικό κεφάλαιο.....	78
1.4.3.5.	Η έννοια της ηγεμονίας στην Κριτική Παιδαγωγική.....	78
1.4.3.6.	Η έννοια της ιδεολογίας στην Κριτική Παιδαγωγική.....	80
1.4.3.7.	Προκατάληψη.....	81
1.4.3.8.	Γνώση και εξουσία στην Κριτική Παιδαγωγική.....	81
1.4.3.9.	Λόγος και γνώση στην Κριτική Παιδαγωγική.....	82
1.4.3.10.	Κριτική Παιδαγωγική και Αναλυτικό Πρόγραμμα.....	83
1.4.3.10.1.	Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα.....	84
1.4.3.10.2.	Το αναλυτικό πρόγραμμα ως μορφή πολιτισμικής πολιτικής.....	84
1.4.3.11.	Κριτική Παιδαγωγική και Θεωρίες της κοινωνικής αναπαραγωγής.....	84
2.0.	Κριτική Ψυχολογία.....	85
2.1.	Κριτική Ψυχολογία: η ανάδυση ενός νέου ‘κινηματικού’ πεδίου.....	85
2.2.	Γερμανική Κριτική Ψυχολογία.....	86
2.3.	Αγγλοσαξονική Κριτική Ψυχολογία.....	88
2.4.	Βασικές έννοιες, αξίες και υποθέσεις της Κριτικής Ψυχολογίας.....	91
2.4.1.	Ατομικισμός.....	92
2.4.2.	Καταπίεση.....	93
2.4.3.	Γνώση.....	94
2.4.4.	Πρόβληματα.....	94
2.4.5.	Ιδεολογία – Ψευδής Συνείδηση.....	95
2.4.6.	Καλή Ζωή – Καλή και Δίκαιη Κοινωνία.....	95

2.4.7. Εξουσία.....	95
2.4.8. Δεοντολογία.....	96
2.4.9. Λόγος – Γλώσσα.....	96
2.5. Κριτική Αναπτυξιακή Ψυχολογία.....	97
3.0. Η επίδραση της θεωρίας του Paulo Freire στην Κριτική Παιδαγωγική και οι κοινές τους θέσεις.....	97
4.0. Κριτική Ψυχολογία – Κριτική Παιδαγωγική: ‘Τόποι συνάντησης’.....	100
Συμπεράσματα.....	103
Βιβλιογραφία.....	109

Εισαγωγή

Η Κριτική Παιδαγωγική αποτελεί ένα ρεύμα θεωρητικής σκέψης και εκπαιδευτικής πρακτικής, το οποίο εμφανίστηκε και αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1980 στις Η.Π.Α με την έναρξη της διαμόρφωσης συνθηκών απορρύθμισης στο πλαίσιο της νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης (Παπαδόπουλος, 2015:148). Σχετίζεται με την αναβίωση της αριστερής σκέψης, καθώς και με μια σειρά ριζοσπαστικών προσεγγίσεων σε ποικίλους επιστημονικούς κλάδους, που ευνόησαν την αμφισβήτηση του εκπαιδευτικού θεσμού ως του «μεγάλου εξισωτή» των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων (Γούναρη-Γρόλλιος, 2005:16, Γρόλλιος-Κάσκαρης, 1997:101). Τα θεωρητικά και μεθοδολογικά μέσα της Κριτικής Παιδαγωγικής εδράζονται σε μια επιλεκτική πρόσληψη απόψεων της Κριτικής Θεωρίας της Σχολής της Φρανκφούρτης, της αμερικανικής προοδευτικής εκπαίδευσης και του Dewey, της ιδέας της ηγεμονίας, όπως τη διατύπωσε ο Gramsci, των εκπροσώπων της κοινωνικής ανασυγκρότησης, καθώς και στο έργο του Paulo Freire (Trifonas & Balomenos, 2011:321).

Η Κριτική Ψυχολογία δεν αποτελεί απλώς έναν ακόμη κλάδο της Ψυχολογίας. Πρόκειται περισσότερο για ένα κίνημα, το οποίο αμφισβητεί συνολικά, αλλά και στους επιμέρους κλάδους της, τις θέσεις της παραδοσιακής Ψυχολογίας και σκοπό έχει να αναδείξει την ανίερη συμμαχία που υπάρχει μεταξύ της παραδοσιακής Ψυχολογίας και των κοινωνικών κανόνων και να προτείνει εναλλακτικές προτάσεις χειραφέτησης στην προσπάθεια αναζήτησης ενός καλύτερου κόσμου. Η Κριτική Ψυχολογία σκοπό έχει να δώσει έμφαση στην κοινωνική δικαιοσύνη και την ανθρώπινη ευημερία και στόχο να αλλάξει την κοινωνία και τον τρόπο με τον οποίο εργάζεται η παραδοσιακή Ψυχολογία (Fox & Prilleltensky, 2003:29-30).

Ο Paulo Freire θεωρείται ο σημαντικότερος παιδαγωγός στον κόσμο στα τελευταία 50 χρόνια, είναι ένας από τους περισσότερο προβεβλημένους παιδαγωγούς του 20^{ού} αιώνα. Με τη ζωή του και το έργο του επηρέασε όσο λίγοι την παιδαγωγική σκέψη της εποχής μας. Οι παιδαγωγικές απόψεις του Freire αποτελούν το υπόβαθρο της Κριτικής Παιδαγωγικής. Μπορούμε να πούμε πως η Κριτική Παιδαγωγική γεννήθηκε μέσα από το έργο του και πως ο Freire αναγνωρίζεται ως ο μεγάλος εκφραστής της. Εκτός από την Κριτική Παιδαγωγική, όμως, βασικά σημεία της θεωρίας του Freire συναντάμε και στην Κριτική Ψυχολογία, ένδειξη της επίδρασης που είχε και σε αυτήν (Freire, 2009:33).

Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνηθεί η διαμόρφωση της Κριτικής Παιδαγωγικής ως εναλλακτικής ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης, η επίδραση σε αυτήν του Paulo Freire, καθώς και η συμβολή της Κριτικής Ψυχολογίας.

Στην εργασία θα παρουσιαστούν οι βασικές αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής και της Κριτικής Ψυχολογίας, καθώς και οι βασικές παιδαγωγικές αρχές του Freire. Θα παρουσιαστεί, επίσης, η επίδραση θέσεων του Freire και της Κριτικής Ψυχολογίας στην Κριτική Παιδαγωγική.

Η προσπάθεια της προσέγγισης όλων αυτών στηρίζεται στους παρακάτω άξονες:

- Παρουσίαση της εξελικτικής πορείας της Κριτικής Παιδαγωγικής και της Κριτικής Ψυχολογίας, καθώς και των βασικών τους θέσεων
- Ανάλυση των βασικών αρχών της δράσης και της θεωρίας του Paulo Freire
- Παρουσίαση του τρόπου με τον οποίο η Κριτική Παιδαγωγική αξιοποίησε αρχές της θεωρίας του Freire
- Σε ποιο βαθμό (ενδέχεται να) επηρέασε η Κριτική Ψυχολογία την Κριτική Παιδαγωγική και οι πιθανές μεταξύ τους ωσμώσεις.

Η εργασία αποτελείται από 4 κεφάλαια:

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια οριοθέτησης της Κριτικής Παιδαγωγικής και στο δεύτερο της Κριτικής Ψυχολογίας.

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται εν συντομία οι βασικές αρχές της αμερικανικής προοδευτικής εκπαίδευσης και του κύριου εκπροσώπου της Dewey, αναλυτικά το έργο του Paulo Freire, λόγω της βαθιάς επιρροής του στη διαμόρφωση της Κριτικής Παιδαγωγικής, οι κύριοι εκπρόσωποι της Κριτικής Παιδαγωγικής και οι βασικές έννοιες που τους απασχολούν.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι δύο σχολές της Κριτικής Ψυχολογίας, η Γερμανική και η Αγγλοσαξονική, καθώς και οι βασικές αρχές και έννοιες που τη διαφοροποιούν από την Παραδοσιακή Ψυχολογία.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια διερεύνησης της επίδρασης των βασικών θέσεων του Freire στη διαμόρφωση και διατύπωση των αρχών της Κριτικής Παιδαγωγικής.

Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο επιχειρείται μια συσχέτιση των βασικών εννοιών της Κριτικής Παιδαγωγικής με αυτές της Κριτικής Ψυχολογίας.

Στο πλαίσιο αυτής της εργασίας γίνεται προσπάθεια ανάλυσης των θέσεων της Κριτικής Παιδαγωγικής και της Κριτικής Ψυχολογίας και διερεύνησης τυχόν ταυτίσεων και συσχετισμών μεταξύ τους αλλά και με τις βασικές αρχές του βραζιλιάνου παιδαγωγού Paulo Freire.

1.0 Κριτική Παιδαγωγική

1.1.Κριτική Παιδαγωγική: Σύντομος προσδιορισμός του πεδίου

Ο όρος «Κριτική Παιδαγωγική» χρησιμοποιήθηκε από τον Henry Giroux και στη συνέχεια από τους Stanley Aronowitz και Peter McLaren για να χαρακτηρίσει ένα ρεύμα θεωρητικής παιδαγωγικής σκέψης και εκπαιδευτικής πρακτικής που εμφανίστηκε στις ΗΠΑ στις αρχές της δεκαετίας του 1980 και που στόχο είχε να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν κριτική κοινωνική συνείδηση μέσα από την κατανόηση των αιτίων, του κοινωνικού πλαισίου και της ιδεολογίας που διαμορφώνουν τις ζωές τους (Θεριανός, 2010:20· Γούναρη - Γρόλλιος, 2010:53).

Κοινός τόπος των θεωρητικών της Κριτικής Παιδαγωγικής, σύμφωνα με τους Aronowitz και Giroux, είναι μια διευρυμένη έννοια του πολιτικού, μια προσπάθεια να συνδεθούν οι γλώσσες της κριτικής με εκείνες της δυνατότητας, να ιδωθούν οι δάσκαλοι ως δημόσιοι διανοούμενοι και να επαναδιατυπωθεί η σχέση ανάμεσα στη θεωρία και την πρακτική (Aronowitz & Giroux, 2010:179,191).

Η Κριτική Παιδαγωγική αποτελεί ένα θεωρητικό εγχείρημα σύνθεσης και αξιοποίησης παιδαγωγικών απόψεων των John Dewey, Antonio Gramsci και Paulo Freire, της αμερικανικής προοδευτικής εκπαίδευσης, των εκπροσώπων της κοινωνικής ανασυγκρότησης, καθώς και της Σχολής της Φρανκφούρτης (Γρόλλιος-Κάσκαρης, 1997:108).

Από την εμφάνισή της δεν συνιστά ένα ομοιογενές σύνολο απόψεων, υπάρχουν ωστόσο δύο διακριτές βασικές θεωρητικές τάσεις.

Σύμφωνα με την πρώτη, το βασικό θεωρητικό πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι ο Μαρξισμός, ο οποίος τοποθετεί τις κοινωνικές τάξεις και την πάλη των κοινωνικών τάξεων ως κεντρικές αναλυτικές κατηγορίες. Οι εκπρόσωποι αυτής της τάσης θέτουν ως σκοπό την ανάδειξη των αντιφάσεων και του εκμεταλλευτικού χαρακτήρα του καπιταλιστικού συστήματος, με στόχο την πολιτική συνειδητοποίηση των εκπαιδευόμενων, προκειμένου αυτοί να αγωνιστούν για τον μετασχηματισμό της κοινωνίας. Η τάση αυτή εκπροσωπείται κυρίως από το έργο των Paulo Freire, Henry Giroux, Stanley Aronowitz και Peter McLaren (Θεριανός, 2014:1· Παπαδόπουλος, 2015:146).

Η δεύτερη τάση έχει ως βασικό θεωρητικό της πλαίσιο τις απόψεις του John Dewey και των οπαδών της κοινωνικής ανασυγκρότησης, καθώς και τις απόψεις των θεωρητικών της Κριτικής Θεωρίας και της Σχολής της Φρανκφούρτης, οι οποίοι έφεραν στο προσκήνιο την αμφισβήτηση των κοινωνικών δομών της εξουσίας και επηρέασαν έμμεσα αλλά καθοριστικά την εκπαιδευτική θεωρία και τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης (Παπαδόπουλος, 2015:146,148).

Κύριοι εκφραστές της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι ο Henry Giroux, ο Michael Apple, ο Stanley Aronowitz, ο Peter McLaren, ο Joe Kincheloe και ένας από τους σημαντικότερους θεμελιωτές της, ο Paulo Freire (Θεριανός, 2010:700-701).

Η συνολική αποτίμηση της Κριτικής Παιδαγωγικής αποτελεί εξαιρετικά δύσκολο εγχείρημα, που περιλαμβάνει την ανάλυση των κοινωνικών, πολιτικών και

ιδεολογικών συνθηκών μέσα στις οποίες γεννήθηκε και αναπτύχθηκε ως κίνημα, τη μελέτη της καταγωγής των εννοιών που χρησιμοποιεί και των τρόπων με τους οποίους τις χρησιμοποιεί, την ανάδειξη των διαφορών μεταξύ των εκφραστών της, τη διακρίβωση του εύρους της επιρροής της και την προσέγγιση των παιδαγωγικών πρακτικών που την αξιοποιούν ως πλαίσιο αναφοράς (Γρόλλιος - Κάσκαρης, 1997: 101).

1.2.Οι ρίζες της Κριτικής Παιδαγωγικής

Η Κριτική Παιδαγωγική, αυτό το ρεύμα «σκέψης και πράξης» που εμφανίστηκε στις Η.Π.Α. στις αρχές της δεκαετίας του 1970 και γνώρισε μεγαλύτερη ανάπτυξη στα μέσα της επόμενης δεκαετίας, υπήρξε αποτέλεσμα επιρροής και αξιοποίησης μιας ποικιλίας παιδαγωγικών και κοινωνικών θεωριών, όπως αυτές της Αμερικανικής Προοδευτικής Εκπαίδευσης, της Σχολής της Φρανκφούρτης και της κριτικής θεωρίας, καθώς και των ιδεών των πρωτοπόρων παιδαγωγών Dewey και Freire. Πρόκειται για θεωρίες οι οποίες, παρά το γεγονός ότι διατυπώνονται σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, παρουσιάζουν ωστόσο κοινά σημεία στις θεωρητικές τους αρχές (Γρόλλιος – Κάσκαρης, 1997:108). Για την κατανόηση επομένως της Κριτικής Παιδαγωγικής αναγκαία είναι μια σύντομη αναφορά στις βασικές αρχές των παραπάνω θεωριών και του τρόπου με τον οποίο αυτές την επηρέασαν.

1.2.1. Αμερικανική Προοδευτική Εκπαίδευση - Dewey – Ανασυγκροτιστές Παιδαγωγοί

Το κίνημα της Προοδευτικής Εκπαίδευσης, ταυτόχρονα με άλλα προοδευτικά κινήματα που διεκδικούν αλλαγές σε όλο το φάσμα της αμερικανικής κοινωνίας, αναπτύσσεται κατά τη δεκαετία του 1890, στις Η.Π.Α., ως απόρροια των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών που είχαν διαμορφωθεί με το τέλος του εμφυλίου πολέμου. Η ραγδαία βιομηχανική ανάπτυξη, η παρακμή του αγροτικού τρόπου ζωής ως αποτέλεσμα της αστυφιλίας, η μετανάστευση εκατομμυρίων ανθρώπων από την Ευρώπη και την Ασία για να χρησιμοποιηθούν ως φθηνό εργατικό δυναμικό, επιδείνωσαν τα ήδη μεγάλα κοινωνικά προβλήματα, δημιουργώντας μια εκρηκτική κατάσταση στην αμερικανική κοινωνία, η οποία για να τα αντιμετωπίσει επιβαλλόταν να προβεί σε δραστικές κοινωνικές μεταρρυθμίσεις. Σε αυτό το ιστορικό πλαίσιο αρχίζει να αναπτύσσεται το κίνημα της Προοδευτικής Εκπαίδευσης, στο οποίο συμμετέχουν σημαντικοί θεωρητικοί παιδαγωγοί με κορυφαίο εκπρόσωπό τους τον John Dewey, ο οποίος, με τις θέσεις που ανέπτυξε, επηρέασε και συνεχίζει να επηρεάζει τους παιδαγωγούς σε όλο τον κόσμο (Ράσης, 2003:2).

Το κίνημα της Προοδευτικής Εκπαίδευσης προσπάθησε να απαντήσει στους κοινωνικο - οικονομικούς μετασχηματισμούς που έλαβαν χώρα στις Η.Π.Α. στις αρχές του 20^{ου} αιώνα και αποτέλεσε μια αντίδραση στις παραδοσιακές εκπαιδευτικές δομές, αλλά ταυτόχρονα συνέβαλε στην ανάδυση πολλαπλών ιδεολογικών θέσεων και μεταρρυθμιστικών προγραμμάτων (Παπαστεφανάκη, 2013: 44).

Για την παιδαγωγική θεωρία του Dewey, τα μέσα και οι σκοποί, η ελευθερία και η ευθύνη, το παιδί και το αναλυτικό πρόγραμμα, το σχολείο και η κοινωνία, είναι στοιχεία της παιδαγωγικής διαδικασίας αλληλένδετα και αλληλοεξαρτώμενα, θέση

που συναντάμε και στην Κριτική Παιδαγωγική, μία από τις κεντρικές παραδοχές της οποίας αποτελεί η πεποίθηση πως το άτομο δημιουργεί και δημιουργείται από το κοινωνικό σύμπαν του οποίου είναι μέρος (Γρόλλιος – Κάσκαρης, 1997: 109).

Ο Dewey πίστευε πως η σχέση του σχολείου με τη ζωή πρέπει να είναι πιο στενή, η διδασκαλία να γίνεται με επίκεντρο τον μαθητή και όχι την ύλη, ότι πρέπει να απορριφθεί ο φορμαλισμός που χαρακτηρίζει τη χωρισμένη σε τάξεις βασική εκπαίδευση και τα προγράμματά της, γιατί η εκπαίδευση δεν είναι προετοιμασία για τη ζωή, είναι η ίδια η ζωή (Ράσης, 2003:3).

Αντιμετώπιζε την εκπαίδευση ως μοχλό κοινωνικών αλλαγών και ανάπτυξης. Υποστήριζε πως: «Εκπαίδευση και ανάπτυξη αποτελούν ένα όλο που δεν έχει νόημα χωρίς την τελευταία. Σκοπός του σχολείου είναι μέσα από την παροχή παιδείας να καλλιεργήσει εκείνες τις ικανότητες των μαθητών, που εγγυώνται τη συνεχή ανάπτυξη». Πίστευε πως η ανάπτυξη του ατόμου περνά μέσα από την ανάπτυξη της κοινωνίας, και αντίστροφα, και πως έτσι δημιουργείται μια συνεχής διαλεκτική σχέση. Ένας από τους κύριους εκπροσώπους της Κριτικής Παιδαγωγικής, ο Peter McLaren, επίσης θεωρεί πως «η διαλεκτική λειτουργεί με τον καθένα σύμφωνα με τις δυνατότητές του, στον καθένα ανάλογα με τις ανάγκες του, μέσα σε ένα πλαίσιο που επιτρέπει την ελεύθερη ανάπτυξη του καθενός ως προϋπόθεση για την ελεύθερη ανάπτυξη όλων (McLaren, 2006:12). Ο Dewey τόνιζε πως η στοχαστική σκέψη αποτελεί βασική ικανότητα του ανθρώπου προκειμένου να μπορεί να αναπτύσσεται διαρκώς, γιατί τον καθιστά ικανό να διερευνά τη ζωή του, να την κατανοεί, να επισημαίνει τα προβλήματα και να ψάχνει λύσεις (Ράσης, 2003:4).

Στόχος του Dewey ήταν μια κοινωνικοποιημένη εκπαίδευση (ξυλουργική, λογοτεχνία, θέατρο, ραπτική), που βάζει στο επίκεντρο τις καθημερινές ανάγκες και τις εμπειρίες της ζωής. Θεωρεί πως πρέπει να λαμβάνονται υπόψη η κοινωνική προδιάθεση, η προδιάθεση για κατασκευές, η προδιάθεση της ανακάλυψης και των πειραματισμών και η προδιάθεση της έκφρασης. Στην παιδαγωγική του πρόταση ο Dewey επιδιώκει τη σύνθεση αυτών των προδιαθέσεων με τις επιστήμες, τα επαγγέλματα και τις μορφές επικοινωνίας, που δεν νοούνταν ως αυτοσκοπός, αλλά υπηρετούσαν τις βασικές ανθρώπινες ανάγκες. Ο Dewey αγωνίστηκε για ένα δημοκρατικό σχολείο και για την κοινωνική δικαιοσύνη, γι' αυτό και πίστευε ότι μια δημοκρατία πρέπει να έχει έναν τύπο εκπαίδευσης ο οποίος προσφέρει στα άτομα ένα προσωπικό ενδιαφέρον για τις κοινωνικές σχέσεις και την κοινωνική αλλαγή, χωρίς τη δημιουργία κοινωνικής αταξίας (Γρόλλιος, 2011: 57-58, 78, 86, 232-233).

Και οι κριτικοί παιδαγωγοί υποστηρίζουν, όπως ο Dewey, ότι η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να είναι απελευθερωτική, δηλαδή να στοχεύει στην προσωπική και κοινωνική ενδυνάμωση των μαθητών, στον κοινωνικό μετασχηματισμό, στη διαμόρφωση κριτικής συνείδησης και τη χειραφέτηση. Οι Giroux και Aronowitz επηρεάστηκαν από τις ιδέες του Dewey και διατύπωσαν την άποψη πως η Κριτική Παιδαγωγική αποτελεί μια προσπάθεια να επαναδιατυπωθεί η σχέση της θεωρίας με την πρακτική και να συνδεθούν οι γλώσσες της κριτικής με εκείνες της δυνατότητας (Aronowitz & Giroux, 2010). Θεωρούν πως τα σχολεία μπορούν να γίνουν χώροι χειραφέτησης. Ο Apple πιστεύει πως τα σχολεία δεν μπορούν να διαχωριστούν από την πολιτική και την οικονομική ζωή, καθώς όλη η εκπαιδευτική διαδικασία είναι

πολιτική. Σύμφωνα με τον Palmer, ο Dewey με την παιδαγωγική θεωρία του αμφισβήτησε τον περιορισμό της διδασκαλίας στην αίθουσα, άποψη που διατύπωσαν και οι κριτικοί παιδαγωγοί, και οραματίστηκε, όπως και αυτοί, μια πραγματικά συμμετοχική δημοκρατία (Palmer, 2004:3-4).

Η διαφορά του Dewey με προηγούμενους στοχαστές έγκειται στο γεγονός ότι ο Dewey αναπτύσσει μια συνολική οπτική για την εκπαίδευση, ξεκινώντας από τις προϋποθέσεις της γνώσης και φτάνοντας ως την κοινωνική συμμετοχή του ατόμου και τον ρόλο του σχολείου σε μια δημοκρατική κοινωνία. Η μάθηση κατά την αντίληψη του αμερικάνου παιδαγωγού είναι μια διαρκής διαδικασία της διαλεύκανσης των εμπειριών, μια αναπαραγωγή της πολιτιστικής και κοινωνικής ζωής (Παπαστεφανάκη, 2013:50).

Η οικονομική κρίση του 1929 δημιούργησε μεγάλα κοινωνικά προβλήματα και οδήγησε τον Dewey, ο οποίος μέχρι τότε κρατούσε στάση ανοχής απέναντι στην ελεύθερη οικονομία και το καπιταλιστικό σύστημα, να γίνει επικριτικός απέναντί τους, επειδή ενίσχυαν τον ατομισμό μακριά από παλιές αξίες όπως η ισότητα στις ευκαιρίες και η δημοκρατική συμμετοχή (Ράσης, 2003:5).

Σε αυτή τη συγκυρία της μεγαλύτερης οικονομικής και κοινωνικής κρίσης στην ιστορία των Η.Π.Α. εμφανίστηκε στην παιδαγωγική σκηνή ο George Counts, ο σημαντικότερος θεωρητικός της Κοινωνικής Ανασυγκρότησης στην εκπαίδευση. Ο Counts επηρεάστηκε από το κίνημα της Προοδευτικής Εκπαίδευσης και από τις ριζοσπαστικές και κοινωνικές ιδέες του Dewey. Αναγνώριζε στην Προοδευτική Εκπαίδευση πως συνέβαλε στην αντιμετώπιση του παιδιού ως αυτόνομης οντότητας τοποθετώντας το στο επίκεντρο, θεωρούσε ωστόσο πως δεν είχε επεκταθεί σε μια ευρύτερη κοινωνική θεώρηση. Υποστήριζε ότι το κίνημα της Προοδευτικής Εκπαίδευσης, αν θέλει να είναι αυθεντικά προοδευτικό, οφείλει να απελευθερωθεί από τις επιδράσεις και τις επιρροές της αστικής τάξης και να αντιμετωπίσει σφαιρικά και αντικειμενικά κάθε κοινωνικό θέμα, να κάνει όραμά του τη βελτίωση της ανθρώπινης μοίρας. Κορυφαίος υποστηρικτής των δασκάλων, πίστευε πως ο δάσκαλος μπορούσε με τις ικανότητές του να βοηθήσει στη βελτίωση της κοινωνίας ως συνόλου. Οι υποστηρικτές της θεωρίας αυτής με ζήλο προσπαθούσαν να πείσουν τους μαχόμενους εκπαιδευτικούς για τον ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν στην ανοικοδόμηση της κοινωνίας και να τους εμπυχώσουν προς αυτήν την κατεύθυνση (Ράσης, 2003:6).

Οι εκπαιδευτικοί, κατά τον Counts, έπρεπε να τολμούν να οικοδομήσουν μια νέα κοινωνική τάξη μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, όσο για τους εκπαιδευόμενους, μόνον μέσα από την εκπαίδευση θα μπορούσαν να ανταποκριθούν σε έναν κόσμο που μεταλλάσσεται σε όλους τους τομείς ταχύτατα. Οι ιδέες του Counts και γενικά της Κοινωνικής Ανασυγκρότησης επηρέασαν ιδιαίτερα την Κριτική Παιδαγωγική. Όπως ο Counts, έτσι και οι Apple και Aronowitz ασχολήθηκαν όχι μόνον με τον ρόλο του εκπαιδευτικού στο σχολείο, αλλά και με την ταξική θέση των δασκάλων, ενώ και ο Peter McLaren υποστηρίζει πως οι κριτικοί παιδαγωγοί οφείλουν να επιδιώξουν η αντίσταση στο εσωτερικό της εκπαίδευσης να έχει στόχο τον κυρίαρχο καπιταλισμό, με σκοπό την κοινωνική μεταρρύθμιση (Ράσης, 2003:7-8).

1.2.2. Σχολή της Φρανκφούρτης – Κριτική Θεωρία

Η Σχολή της Φρανκφούρτης, άτυπος όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τους στοχαστές που συνδέονταν με το Ινστιτούτο για την Κοινωνική Έρευνα, είναι μια σχολή νεομαρξιστικής κριτικής θεωρίας, κοινωνιολογικής έρευνας και φιλοσοφίας. Οι στοχαστές της Σχολής επιχειρήσαν να εξηγήσουν τα κοινωνικά γεγονότα με βάση τις συνθήκες μέσα από τις οποίες αυτά αναδύθηκαν. Για να γίνει αυτό, η κοινωνία θεωρείται μια ολότητα και μελετάται μια μεγάλη και πολύπλοκη ποικιλία κοινωνικών φαινομένων και παραγόντων (Ευθυμίουπουλος, 2013:1).

Η ιστορία της Κριτικής Θεωρίας ξεκινάει με την ίδρυση της Σχολής της Φρανκφούρτης. Σύμφωνα με την Κριτική Θεωρία τα γεγονότα είναι προϊόντα ανθρώπινης δραστηριότητας και ως τέτοια υπόκεινται σε αλλαγές και ό,τι καταγράφεται στον νου ως εμπειρία διαμορφώνεται μέσα από νοητικές κατηγορίες και έννοιες, οι οποίες με τη σειρά τους εξαρτώνται από τη γλώσσα και τις μορφές ζωής της κοινωνίας και έτσι μπορούν να διαφοροποιούνται. Το προϊόν της ανθρώπινης νόησης δεν είναι ψυχολογικού, αλλά κοινωνικού χαρακτήρα. Οι στοχαστές της Κριτικής Θεωρίας επιδιώκουν να δημιουργήσουν το πλαίσιο εκείνο μέσα από το οποίο ο άνθρωπος, αφού συνειδητοποιήσει τις υπόγειες εξουσιαστικές και πολιτιστικά αλλοτριωτικές σχέσεις, μπορεί να καθορίζει πραγματικά τις πράξεις του και να πετύχει τη χειραφέτησή του (Ευθυμίουπουλος, 2013;.1). Η Κριτική θεωρία προτάσσει την ιδέα μιας δίκαιης κοινωνίας, στην οποία οι άνθρωποι θα έχουν τον πολιτικό, οικονομικό και πολιτιστικό έλεγχο της ζωής τους, στόχοι που μπορούν να πραγματοποιηθούν μόνον μέσω της χειραφέτησης (Aliakbari – Faraji, 2011:1).

Οι θεωρητικοί της Κριτικής Θεωρίας πίστευαν πως η συστηματική κριτική της υπάρχουσας κοινωνίας μπορεί να συμβάλλει στη συγκρότηση ενός εναλλακτικού τύπου κοινωνίας στη θέση του καπιταλισμού και της τερατώδους εκδοχής του που ήταν ο ναζισμός και ο φασισμός. Ο Χορκχάιμερ, από τους κύριους εκπροσώπους της, θεωρούσε πως η κριτική θεωρία μπορούσε να δείξει πως ο καπιταλισμός μετατρέπει τις έννοιες στο ακριβώς αντίθετό τους: Η δίκαιη ανταλλαγή μετατρέπεται σε ακραία ανισότητα και κοινωνικές αδικίες, η ελεύθερη οικονομία σε κυριαρχία του μονοπωλίου, η διατήρηση της κοινωνικής ζωής σε πτώχευση των ανθρώπων (Τσακίρης, 2009:1).

Η Κριτική Θεωρία έφερε στο προσκήνιο την αμφισβήτηση των κοινωνικών δομών της εξουσίας και δημιούργησε ένα ολόκληρο κίνημα τόσο στις κοινωνικές επιστήμες όσο και στον χώρο της παιδαγωγικής, παρέχοντας, όπως τονίζει ο McLaren, τα θεωρητικά εργαλεία στην Κριτική Παιδαγωγική (Ευθυμίουπουλος, 2013:1 · Θεριανός, 2014:1). Παρείχε τα επιχειρήματα στους παιδαγωγούς που προτάσσουν τον χειραφετικό ρόλο της εκπαίδευσης, κάτι που έδωσε καθοριστική ώθηση στην ανάπτυξη του ριζοσπαστικού παιδαγωγικού ρεύματος της Κριτικής Παιδαγωγικής, ενώ άσκησε επιπλέον έντονη επίδραση στα προοδευτικά φοιτητικά κινήματα της Δύσης του τέλους της δεκαετίας του 1960 (Παπαδόπουλος, 2015:148). Σύμφωνα με τον Palmer οι περισσότεροι κριτικοί παιδαγωγοί βρίσκουν χρήσιμες τις ιδέες της Κριτικής Θεωρίας, ισχυρίζονται όμως πως αυτές πρέπει να συνδυαστούν με

την πράξη σε μη τυπικά περιβάλλοντα μάθησης (Palmer, 2004:1). Η εκπαιδευτική πρακτική που έχει ως βάση της την Κριτική Θεωρία θα εμπλακεί σε εκπαιδευτικά προγράμματα που στόχο έχουν τη βελτίωση της κοινωνίας (Blake – Masschelein, 2003:42,52). Η επίδρασή της επομένως υπήρξε σημαντική στη διαμόρφωση της Κριτικής Παιδαγωγικής (Γούναρη – Γρόλλιος, 2010:52).

1.2.3. Το πρωτοποριακό έργο του Paulo Freire

Πρωτοπόρα μορφή της παιδαγωγικής θεωρίας, που επηρέασε μοναδικά την Κριτική Παιδαγωγική, αποτελεί ο βραζιλιάνος παιδαγωγός Paulo Freire. Η ‘τραπεζική’ θεωρία της εκπαίδευσης, η συνειδητοποίηση, το περιβάλλον, ο εκπαιδευτικός, ο διάλογος, είναι έννοιες που χρησιμοποιούσε ο Freire και αποτελούν βασικές έννοιες της Κριτικής Παιδαγωγικής. Πίστευε πως η εκπαίδευση πρέπει να είναι διαλογική διαδικασία, στην οποία οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται τις εμπειρίες τους όχι με ιεραρχικό τρόπο, αλλά ισότιμα, ότι η συνειδητοποίηση της καταπίεσης μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους στην αντίσταση (Palmer, 2004:2) και να τους βοηθήσει να ενεργήσουν με τρόπους που θα βελτιώσουν τη ζωή τους (Aliakbari – Faraji, 2011:1) .

Η έναρξη της Κριτικής Παιδαγωγικής εντοπίζεται στο έργο του Freire (Θεριανός, 2014:1). Η Κριτική Παιδαγωγική είναι θεωρία και πρακτική που βοηθά τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν κριτική κοινωνική συνείδηση μέσα από την κατανόηση των αιτιών, του κοινωνικού πλαισίου και της ιδεολογίας που διαμορφώνουν τις ζωές τους. Στην πράξη, γεννήθηκε μέσα από το έργο του βραζιλιάνου παιδαγωγού. Ο τρόπος διδασκαλίας που χρησιμοποίησε ο Freire αποτελεί μορφή ποιοτικής έρευνας. Πίστευε πως ο εκπαιδευτικός δεν έπρεπε να θεωρεί τους εκπαιδευόμενους «άδεια δοχεία», που πρέπει να «γεμίσουν» με γνώση. Το ζητούμενο για τον εκπαιδευτή είναι να ανιχνεύσει μαζί με τους εκπαιδευόμενους τις εκάστοτε απόψεις και συνθήκες, να τις μετασχηματίσει σε παραγωγικές λέξεις και παραγωγικά θέματα και με βάση αυτά να προχωρήσει μια διαδικασία κριτικού διαλόγου, μέσα από την οποία οι εκπαιδευόμενοι θα μορφωθούν, συνειδητοποιώντας παράλληλα τις οικονομικές και κοινωνικές δυνάμεις που διαμορφώνουν τη ζωή τους (Θεριανός, 2014:2). Όλα τα παραπάνω θα αποτελέσουν τις βασικές θέσεις της Κριτικής Παιδαγωγικής όπως τις συναντάμε στο έργο του Peter McLaren και του Ira Shor.

Με τη θεωρία του ο Freire προσπαθούσε να μεταμορφώσει τους καταπιεσμένους ανθρώπους, να τους σώσει από την καταπίεση και να τους βοηθήσει να χειραφετηθούν, απόψεις που ασπάζονται και οι κριτικοί παιδαγωγοί (Aliakbari – Faraji, 2011:2). Τόνιζε πως κάνουν λάθος όσοι δεν κατανοούν τις πολιτικές διαστάσεις των παιδαγωγικών τους πρακτικών (Λιάμπας και Κάσκαρης, 2007:6). Ο McLaren γράφει πως κανένας δεν έχει κάνει περισσότερα από τον Freire για να προωθήσει τον ρόλο της εκπαίδευσης ως πράξης ελευθερίας. Η παιδαγωγική του Freire αναπτύσσεται στο έδαφος του κριτικού διαλογισμού, δεν έχει τέλος, δεν τελειώνει με την απόκτηση και την κατοχή των γνώσεων, είναι διαδικασία εξέτασης/επανεξέτασης της γνώσης (McLaren, 2006:11).

Με τον Paulo Freire και το έργο του θα ασχοληθούμε αναλυτικά στην επόμενη ενότητα.

1.3. Paulo Freire (1921-1997)

1.3.1. Η πορεία διαμόρφωσης της παιδαγωγικής του προσέγγισης

Ο Freire επεξεργάστηκε ένα ολοκληρωμένο παιδαγωγικό σύστημα, το οποίο είναι αποτέλεσμα επιρροών που δέχθηκε κατά τη διάρκεια της ζωής του. Τις επιρροές αυτές τις εσωτέριε, τις επεξεργάστηκε. Τόσο μέσα από αποφάσεις που πήρε όταν βρισκόταν σε θέσεις ευθύνης όσο και μέσα στα βιβλία που έγραψε διαμόρφωσε το παιδαγωγικό του σύστημα.

Ο Freire, όπως και ο Ιβάν Ίλιτς, υπήρξαν πρωτοπόροι στοχαστές μιας ομάδας επικριτών της τυπικής εκπαίδευσης που εμφανίστηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1960 ως αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής κρίσης της εποχής (Σιπητάνου, 2011:16-17). Οι στοχαστές αυτοί υποστήριζαν πως η σχολική εκπαίδευση όλων των βαθμίδων αποτελούσε έναν από τους πιο αποτελεσματικούς μηχανισμούς κοινωνικού ελέγχου. Πίστευαν πως μόνον μέσα από την ανάπτυξη ενός διαφορετικού, μη χειραγωγικού μοντέλου εκπαίδευσης, οι μεγάλες μάζες, που ζούσαν μέσα σε συνθήκες απόλυτης εξαθλίωσης και εκμετάλλευσης, θα μπορούσαν να αναπτύξουν κριτική σκέψη και να διεκδικήσουν περισσότερη κοινωνική δικαιοσύνη. Δεν είναι εξάλλου συμπτωματικό ότι οι αντιλήψεις τους διατυπώθηκαν σε χώρες του αποκαλούμενου Τρίτου κόσμου, όπου τα δεινά της εκμετάλλευσης και της καταπίεσης ήταν αποτυπωμένα με τον πιο παραστατικό τρόπο.

Ο Shor για την περίοδο αυτή λέει στον συνομιλητή του Freire: «Πολλοί άνθρωποι τη δεκαετία του 1960 άρχισαν να συζητούν για μια διαφορετικού τύπου εκπαίδευση. Νέες μορφές μάθησης αναδύθηκαν» (Freire & Shor, 2011:47).

Ο βραζιλιάνος παιδαγωγός στην ανάπτυξη της παιδαγωγικής του φιλοσοφίας υιοθέτησε και στοιχεία της μαρξιστικής ιδεολογίας, τα οποία συνδύασε με τον ριζοσπαστικό Καθολικισμό. Ο ίδιος αναφέρει χαρακτηριστικά: «Πήγα στις φτωχογειτονιές της Βραζιλίας όχι εξαιτίας του Μαρξ, αλλά εξαιτίας του Χριστού. Οι άνθρωποι εκεί και οι συνθήκες της ζωής τους με παρακίνησαν να συναντήσω τον Μαρξ. Τώρα συνομιλώ εξίσου με τον Μαρξ και με τον Χριστό χωρίς να έχω κανένα απολύτως πρόβλημα» .

Ο Freire συγκρότησε τις θέσεις του μέσα από τις εμπειρίες του ως μαθητή και καθηγητή μαθημάτων της πορτογαλικής γλώσσας και αργότερα, πιο συστηματικά, μέσα από τις θεωρητικές και πολιτικές του αναζητήσεις στην πλούσια επιστημονική του σταδιοδρομία: ως εμπνευστής και διδάσκων πολλών προγραμμάτων καταπολέμησης του αναλφαριθμητισμού για τις λαϊκές τάξεις (Βραζιλία, Χιλή, Σάο Τομέ κ.ά.), που υλοποιήθηκαν με τη συνεργασία ποικίλων φορέων (συνδικάτων, ενώσεων εργοδοτών, δημόσιων υπηρεσιών κ.ά.): ως σύμβουλος σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής σοσιαλιστικών κυβερνήσεων, σε μια προσπάθεια συμβολής στην αναδιοργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών τους (Γουινέα Μπισάο, Νιακαράγουα): ως παιδαγωγός με παγκόσμια αναγνώριση σε θέματα

εγγραμματισμού· ως γραμματέας εκπαίδευσης του Δήμου του Sao Paulo· ως επικεφαλής της δημοκρατικής μεταρρύθμισης για την οργάνωση και λειτουργία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (όταν στη διοίκηση ανέβηκε το Κόμμα των Εργαζομένων της Βραζιλίας) (Freire, 2009: 7-8).

Η εξέλιξη της παιδαγωγικής, πολιτικής και φιλοσοφικής σκέψης του Freire ακολουθεί την ίδια του τη ζωή, γι' αυτό και πρέπει να μελετηθεί σε συνάρτηση με αυτήν, για να έχουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα. Ακολουθώντας το οδοιπορικό της ζωής του, ακολουθούμε το οδοιπορικό της διαμόρφωσης της σκέψης του.

1.3.1.1. Τα πρώτα χρόνια

Ο Paulo Reglus Neves Freire, γνωστός απλά ως Paulo Freire, το τέταρτο και τελευταίο παιδί της οικογένειάς του, γεννήθηκε το 1921, στις 19 Σεπτεμβρίου, στην πόλη Ρεσίφε, πρωτεύουσα της επαρχίας Περναμπούκο της βορειοανατολικής Βραζιλίας, μιας από τις πιο φτωχές, εγκαταλειμμένες και υπανάπτυκτες περιοχές του Τρίτου κόσμου.

Η Ρεσίφε στα τέλη του 19^{ου} αιώνα είχε αναπτυχθεί ταχύτατα, εξαιτίας της εγκατάστασης κυρίως εργοστασίων ζάχαρης. Καθώς η βιομηχανία και το εμπόριο διευρύνθηκαν, η πόλη προσέλκυσε φτωχές και μεσαίες κοινωνικές τάξεις, με αποτέλεσμα να αυξηθεί ο πληθυσμός της ραγδαία. Η αύξηση του πληθυσμού είχε ως αποτέλεσμα τη διεύρυνση του στρατού και των δημοσίων υπηρεσιών, τα στελέχη των οποίων θεωρούσαν τους εαυτούς τους μέλη καλών οικογενειών και υιοθετούσαν συμπεριφορές ζωής όπως αυτές των ελίτ.

Η Ρεσίφε αυτής της εποχής ήταν χωρισμένη στα δύο. Από τη μια πλευρά οι ανώτερες και μεσαίες κοινωνικές τάξεις, που κατοικούσαν σε ευρύχωρα σπίτια, σε προνομιούχες περιοχές, και από την άλλη οι φτωχοί, των οποίων οι συνθήκες διαβίωσης ήταν άθλιες (Γρόλλιος, 2005:39-40). Τα έντονα προβλήματα που μάστιζαν τους ανθρώπους που ζούσαν γύρω του επηρέασαν καθοριστικά τον τρόπο σκέψης του και καθόρισαν τον τρόπο δράσης του, όπως ο ίδιος αναφέρει στην αλληλογραφία που είχε αναπτύξει προς το τέλος της ζωής του με την ανιψιά του Cristina.

Ο Freire θυμόταν τα πρώτα του χρόνια ως τα καλύτερα της ζωής του. Ο πατέρας του ήταν αξιωματικός της στρατιωτικής αστυνομίας, είχε γεννηθεί στο Ρίο Γκράντε ντο Νόρτε και παντρεύτηκε την Edeltrudes Neves από το Περναμπούκο. Η οικογένειά του ανήκε στη μεσοαστική τάξη και μπορούσε να ζει μια ζωή χωρίς πολλά προβλήματα. Στο σπίτι τους υπήρχε μια ατμόσφαιρα ελευθερίας, ανοχής και διαλόγου, και ο σεβασμός που έδειχναν οι γονείς του ο ένας στον άλλο τον δίδαξε, όπως δήλωσε ο ίδιος αργότερα, να σέβεται τις επιλογές των άλλων.

Το 1929, όταν ο Freire ήταν οκτώ ετών, η οικονομική κρίση που συγκλόνησε ολόκληρο τον κόσμο επηρέασε καθοριστικά τη μικροαστική οικογένειά του και έφερε σε δεινή θέση τους ήδη εξασθλωμένους ανθρώπους γύρω του. Οι συνθήκες φτώχειας και στερήσεων στην ύπαιθρο ήταν καθοριστικοί παράγοντες για τη μετανάστευση στις πόλεις, όπου ωστόσο τα ποσοστά ανεργίας ήταν πολύ υψηλά.

Για την οικογένεια του Freire η δεκαετία του 1930 ήταν δύσκολη. Ο πατέρας του έχασε τη θέση του, η οικογένεια μετακόμισε στο Τζαμποτάο, μια κωμόπολη τριανταπέντε χιλιόμετρα από τη Ρεσίφε. Η απώλεια της εργασίας του πατέρα είχε ως

αποτέλεσμα και την υποβάθμιση της ζωής της οικογένειας, κάτι που σήμαινε και την απώλεια του γοήτρου της. Στο Ζαμποατάο, ο μικρός Freire έμαθε τι σημαίνει πείνα και αναγκάστηκε να κάνει πράγματα για να επιβιώσει, ακόμα και να κλέψει (Γρόλλιος, 2005:42). Αυτή η εμπειρία με δικά του κατοπινά λόγια: «Θα μπορούσα να ξεχωρίσω τρεις με τέσσερις εμπειρίες που είχα στη ζωή μου και συνέβαλαν στην ανάπτυξή μου. Η πρώτη εμπειρία αφορούσε τη χρονική περίοδο που ήμουν μαθητής, στα παιδικά μου χρόνια, τα οποία για κάποιο διάστημα πέρασα στην πόλη Ρεσίφε και μετά στην πόλη Ζαμποατάο. Η οικογένειά μου εγκατέλειψε οριστικά τη Ρεσίφε, προκειμένου να επιβιώσει από την οικονομική κρίση της δεκαετίας του 1930. Μια μεγάλη εμπειρία στη ζωή μου ήταν αυτή της πείνας. Είχα ανάγκη από περισσότερη τροφή όταν ήμουν παιδί» (Freire & Shor, 2011:62). Στο σχολείο, η επίδοσή του δεν ακολουθούσε αυτή των συμμαθητών του και μερικοί από τους δασκάλους του θεωρούσαν πως είχε ήπια νοητικά προβλήματα. Όμως, όπως περιέγραψε ο ίδιος, «στο μάθημα, δεν κατάφερα να καταλάβω κάτι, όχι επειδή ήμουν ανόητος, αλλά γιατί πεινούσα πάρα πολύ... η μόνη γεωγραφία που μπορούσα να καταλάβω ήταν η γεωγραφία της πείνας μου. Όταν άρχισα να τρώω περισσότερο, άρχισα να κατανοώ καλύτερα αυτά που μελετούσα» (Freire & Shor, 2011:62).

Σε ηλικία 13 ετών, έχασε τον πατέρα του. Η απώλεια αυτή καθώς και η τραγική κατάσταση που βίωναν οι άνθρωποι γύρω του, επέδρασαν καθοριστικά στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της σκέψης του. Ο Freire αντιλήφθηκε από πολύ νωρίς πόσο μπορεί η εξαθλίωση που βιώνουν μεγάλες μάζες ανθρώπων να καθορίσει την ίδια τους τη ζωή. Για τον λόγο αυτό, στη βάση των παιδαγωγικών του απόψεων βρίσκεται πάντα η τραγική πραγματικότητα της Νότιας Αμερικής, όπου η φτώχεια και η αθλιότητα των πολλών, σε σχέση με τον πλούτο των ολίγων, στοιχειοθετούσαν μια υποβαθμισμένη και ανελεύθερη ζωή (Κρίβας, 2002:223).

Το 1937, σε ηλικία δεκαέξι χρονών, μπόρεσε να συνεχίσει τις σπουδές του στο δευτεροβάθμιο σχολείο με μεγάλη δυσκολία. Ο Macedo μας πληροφορεί πως η δυσκολία οφειλόταν στα δίδακτρα, που η οικογένειά του δεν μπορούσε να πληρώσει. Η μητέρα του αναγκάστηκε να παρακαλέσει πολλά σχολεία για να εξασφαλίσει τελικά ο γιος της δωρεάν φοίτηση χάρη στη γενναιοδωρία ενός ιδιοκτήτη σχολείου, του Aluisio Araujo, ο οποίος έπαιξε σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση του νεαρού Freire, κατευθύνοντας το ενδιαφέρον του στον Χριστιανικό ανθρωπισμό και αναπτύσσοντας το δημοκρατικό πνεύμα του (Γρόλλιος, 2005:43).

Ο χριστιανικός άνθρωπος, με την έννοια που του είχαν δώσει οι προοδευτικοί διανοούμενοι του Καθολικισμού, αποτέλεσε μια βασική ιδεολογική κατεύθυνση που προσδιόρισε τη σκέψη του για όλη του τη ζωή, κάτω από την επήρεια και της μητέρας του, η οποία ήταν αφοσιωμένη Καθολική.

Όταν τελείωσε τις σπουδές του, απέκτησε το δικαίωμα να διδάξει πορτογαλικά και να εγγραφεί στο Πανεπιστήμιο της Ρεσίφε, όπου σπούδασε νομικά και φιλοσοφία. Κατά τη διάρκεια των σπουδών του, το 1943, παντρεύτηκε την Elza Maia Costa de Oliveira, δασκάλα, με την οποία απέκτησε πέντε παιδιά, τρεις κόρες και δύο γιους. Κατά τη διάρκεια της κοινής τους ζωής η Elza, δασκάλα και η ίδια σε σχολείο πρώτης βαθμίδας στη Ρεσίφε, άσκησε ισχυρή θετική επιρροή στο έργο του όχι μόνον με την ψυχική της υποστήριξη, αλλά και με τη συνεργασία που παρείχε στα

παιδαγωγικά εγχειρήματά του, καθώς και στη συγγραφή των βιβλίων του, ιδιαίτερα εκείνου που τον έκανε γνωστό σε όλο τον κόσμο: «Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου». Με την Elza, έζησαν μαζί σαράντα χρόνια, τα οποία ήταν «μια επέκταση του διαλόγου που έμαθε με τους γονείς του». Αργότερα, παντρεύτηκε την Ana Maria Aгаυjo, παλιά του φοιτήτρια και στη συνέχεια έμπιστή του συνεργάτιδα.

Μετά τον γάμο του με την Elza, τα ενδιαφέροντά του επεκτάθηκαν στις επιστήμες της εκπαίδευσης και της κοινωνιολογίας, τις οποίες μαζί με τη φιλοσοφία αξιοποίησε συνθετικά και διαμόρφωσε το δικό του παιδαγωγικό και φιλοσοφικό μοντέλο.

Στη διάρκεια των σπουδών του εντάχθηκε στο τμήμα της νεολαίας της Ομάδας της Καθολικής Δράσης, η οποία στόχευε στη διάδοση των Καθολικών ιδεών και της ενεργητικής συμμετοχής των Καθολικών στο Πανεπιστήμιο. Η ομάδα του Πανεπιστημίου της Ρεσίφε συμπεριλάμβανε ζητήματα κοινωνικής αλλαγής, για να αντιμετωπιστεί η φτώχεια και η πείνα που μάστιζαν τη βορειανατολική Βραζιλία. Την ίδια εποχή, το κέντρο Dom Vidal, υπό τη διεύθυνση του βραζιλιάνου χριστιανού φιλοσόφου Tristao de Atayde, συζητούσε και διέδιδε ιδέες για την κοινωνική αλλαγή, τον πλουραλισμό και τη δημοκρατία. Το γεγονός ότι εργαζόταν σε ένα συγκεκριμένο θρησκευτικό και πολιτισμικό περιβάλλον σήμαινε πως αυτό τον επηρέαζε, αν και φαίνεται πως διαμόρφωσε αυτόνομα τη θεωρία του.

Ο νεαρός Freire, όμως, εκτός από τη μελέτη κειμένων σχετικών με τη διάδοση των Καθολικών ιδεών, μελετούσε και κλασικούς βραζιλιάνους συγγραφείς και μέσω αυτών τη γραμματική και το συντακτικό καθώς και τη φιλοσοφία και την ψυχολογία της πορτογαλικής γλώσσας. Η πορτογαλική γλώσσα και η διδασκαλία της τράβηξαν επίσης το ενδιαφέρον του. Από το 1941 μέχρι το 1947 εργάστηκε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση διδάσκοντας πορτογαλικά. Για την εμπειρία του αυτή ως δάσκαλου μιλάει με τον Ira Sor κατά τη διάρκεια των διαλόγων τους. «Ντρέπομαι», λέει ο Ira Sor, «που το λέω, αλλά ομολογώ ότι ξεκίνησα την επαγγελματική μου σταδιοδρομία ... ως παραδοσιακός καθηγητής. Έκανα διαλέξεις για τον ακαδημαϊκό τρόπο γραφής. Επίσης δίδασκα γραμματική. Ήθελα να διδάξω στους φοιτητές για να τη μάθουν σωστά». Ο Freire συνέχισε τον διάλογο λέγοντας: «Κάπως έτσι ξεκίνησα κι εγώ. Πριν από πολλά χρόνια. Η σημαντική διαφορά είναι ότι εγώ πρωτοξεκίνησα την επαγγελματική μου σταδιοδρομία ως δάσκαλος πορτογαλικών και συγκεκριμένα συντακτικού. Αγαπούσα πολύ αυτό που έκανα! Φυσικά, εκείνη την περίοδο ήμουν πολύ μακριά από την απαιτούμενη κατανόηση της διάστασης της γλώσσας που σχετίζεται με τις κοινωνικές τάξεις και τη διαφοροποίησή τους. Αλλά έκανα το ίδιο ξεκίνημα μ' εσένα» (Freire & Sor, 2011: 48). Ξεκίνησε να διδάσκει τη γραμματική της πορτογαλικής γλώσσας γιατί είχε τη δυνατότητα να βοηθάει οικονομικά την οικογένειά του με το εισόδημα που του απέφερε αυτή η ενασχόλησή του αλλά και γιατί η ίδια η γραμματική τον γοήτευε. Σταδιακά άρχισε να συνειδητοποιεί και τη σπουδαιότητα της διδακτικής πράξης. Ο ίδιος λέει: «Όταν δίδαξα για πρώτη φορά κάποιον που είχε λιγότερες γνώσεις σε σχέση μ' εμένα, τότε ένιωσα ότι η διδασκαλία ήταν κάτι καλό» (Freire & Sor, 2011). Όσο περισσότερο δίδασκε, τόσο περισσότερο μελετούσε τη διδακτική πράξη σε βάθος, στην προσπάθειά του να αντιληφθεί τις ανάγκες και τις προσδοκίες των εκπαιδευόμενων, να ανταποκριθεί στις προσδοκίες τους και να τους εμπλέξει ενεργά στον διάλογο.

Έχοντας εγκαταλείπει οριστικά την ιδέα να ασχοληθεί με τη δικηγορία και έχοντας αφοσιωθεί στη μελέτη της πορτογαλικής γλώσσας, αποφάσισε να δεχθεί το 1946 μια πρόσκληση συμμετοχής στη συγκρότηση της SESI, του Τμήματος Εκπαίδευσης και Κουλτούρας της Κοινωνικής Υπηρεσίας της Βιομηχανίας στη Ρεσίφε. Η αποδοχή της πρότασης σήμαινε την είσοδό του σ' ένα άγνωστο πεδίο, το οποίο όμως έμελλε να σφραγίσει τη ζωή του (Γρόλλιος, 2005:45). Οι κυρίαρχες τάξεις ίδρυσαν την Κοινωνική Υπηρεσία της Βιομηχανίας προσπαθώντας να δώσουν μια εικόνα εκδημοκρατισμού της χώρας μετά τα πολιτικά γεγονότα των αρχών της δεκαετίας του 1940 και επιζητούσαν να εκπαιδεύσουν ως ένα βαθμό το εργατικό δυναμικό για να αυξήσουν και να βελτιώσουν την παραγωγή και κυρίως για να αντιμετωπίσουν και να ελέγξουν το εργατικό κίνημα. Η SESI, παρέχοντας υλική βοήθεια στους εργαζόμενους, είχε συστρατευτεί στον αντικομμουνιστικό αγώνα της κυβέρνησης Dutra και στη διαφύλαξη της κοινωνικής ειρήνης.

Ο Freire υπογράμμιζε πως η SESI ιδρύθηκε για να δημιουργήσει σύγχυση γύρω από την πραγματικότητα και να εμποδίσει την εργατική τάξη να συγκροτήσει την ταυτότητά της, ωστόσο η αντίληψη που επικρατούσε στο περιφερειακό τμήμα της SESI στη Ρεσίφε διέφερε από αυτή των υπολοίπων περιοχών. Ο Freire εργάστηκε με ικανοποιητικά αποτελέσματα ως εκπαιδευτής εφήβων και ενηλίκων στο πλαίσιο ενός σχεδιασμού που σκόπευε να οργανώσει διάφορες πολιτιστικές και κοινωνικές εκδηλώσεις για τους εργαζόμενους στη βιομηχανία και τις οικογένειές τους (Σιπητάνου, 2011:32). Επίσης συμμετείχε σε ένα από τα σχέδια δράσης με στόχο τον εκδημοκρατισμό των σχέσεων όλων όσων εμπλέκονταν σε αυτή τη διαδικασία, των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευόμενων, των γονιών, του σχολείου, της κοινότητας. Όμως, ενώ ο στόχος ήταν σωστός, ο τρόπος προσέγγισης ήταν λανθασμένος, γιατί δεν χρησιμοποιούσαν μια γλώσσα οικεία στους ανθρώπους με τους οποίους δούλευαν, δεν τους άκουγαν και δεν έπαιρναν υπόψη τους τις συνθήκες διαβίωσης του ακροατηρίου τους.

Στο βιβλίο του «Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν» αναφέρεται στο πώς ήρθε σε επαφή με τη γλώσσα των ανθρώπων εκεί και τα προβλήματά τους. «Μέχρι να φύγω από τη Ρεσίφε είχα διαβάσει διάφορα βιβλία ντόπιας λαϊκής ποίησης, στα οποία οι ποιητές ανέλυναν με συγκεκριμένο τρόπο τις ελλείψεις του δικού τους περιβάλλοντος. Δεν θα ξεχάσω ποτέ την περιγραφή μιας τεράστιας καλαμποκίσιας φρατζόλας, από την οποία έφαγε όλη η περιοχή. Δεν ήταν δείγμα αχαλίνωτης φαντασίας, αλλά μάλλον μια απόδειξη της παράνοιας του γεγονότος να λιμοκτονεί ένας ολόκληρος λαός. Το όνειρο που πήρε σάρκα και οστά στην ποίηση ήταν η έκφραση μιας συγκεκριμένης ανάγκης.» (Freire, 2009)

Περιγράφει με γλαφυρό τρόπο την περίοδο αυτή της ζωής του και πόσο σημαντική υπήρξε στη διαμόρφωση των ιδεών του: «Εμείνα στη Ρεσίφε για δεκαπέντε χρόνια. Ήταν μια περίοδος σιωπηλής αναζήτησης, πνευματικής συγκρότησης και διατύπωσης μερικών από τις θεμελιώδεις απόψεις που έχω γράψει στα βιβλία μου. Μου πήρε δεκαπέντε χρόνια για να πω στον εαυτό μου : “Κοίτα! Υπάρχει κάτι διαφορετικό στο να μαθαίνει κανείς σε άλλους ανθρώπους να γράφουν και να διαβάζουν!” Αυτά τα χρόνια αποτέλεσαν μια προφανή τομή στη ζωή μου. Ήταν μια περίοδος κατά τη διάρκεια της οποίας δραστηριοποιήθηκα πολύ έντονα, ερευνώντας μια παιδαγωγική

προσέγγιση, η οποία μπορεί να μην αποτελούσε μια ιδιοφυή ανακάλυψη, αλλά προερχόταν από την κοινή εμπειρία και πρότεινε μια διαφορετική εκπαιδευτική πρακτική, που ήταν αποτελεσματική στα πρώτα στάδιά της» (Freire & Shor, 2011: 65).

Οι κυρίαρχες τάξεις της Βραζιλίας στα τέλη της δεκαετίας του 1940 επιθυμούσαν να βελτιώσουν την παραγωγή και ταυτόχρονα να δώσουν μια εικόνα εκδημοκρατισμού της χώρας, γι' αυτό και επιζητούσαν ένα μοντέλο εκπαίδευσης των εργατών. Στο πλαίσιο αυτού του σχεδιασμού, το 1946, προτάθηκε στον Freire και αυτός αποδέχθηκε την πρόσκληση να εργαστεί στη Ρεσίφε, στην Κοινωνική Υπηρεσία Βιομηχανίας (SESI), έναν ιδιωτικό βιομηχανικό φορέα. Εκεί είχε την ευκαιρία μέσα από τη γνωριμία του με ενήλικους εργάτες να συνειδητοποιήσει όσα ήδη γνώριζε από την επαφή του ως παιδί για τα παιδιά που ανήκαν στην εργατική τάξη. Η επαφή του ως νεαρού ενήλικου και εκπαιδευτή με εργάτες και χωρικούς και η σχέση που ανέπτυξε μαζί τους συνέβαλαν καθοριστικά στον μετασχηματισμό του και τον οδήγησαν σε μια ριζοσπαστικότερη σύλληψη της έννοιας της εκπαίδευσης. Διδάχθηκε πολλά από την επαφή του με τους εργάτες και τους χωρικούς. Με τη σιωπή τους του έμαθαν πως είναι απολύτως απαραίτητο, αν επιθυμεί να τους προσεγγίσει και να τους βοηθήσει, να μη διαχωρίζει την περισσότερη από τη λιγότερη συγκροτημένη γνώση. Μέσα από καταστάσεις που βίωναν και τις οποίες κατέθεταν ως μαρτυρίες στην τάξη τον μύησαν στην ομορφιά της γλώσσας τους και της σοφίας τους.

Η εμπειρία της εκπαίδευσης ενήλικων εργατών και χωρικών τον έκανε να συνειδητοποιήσει πως και οι εκπαιδευόμενοι - κυριαρχούμενοι διδάσκουν με διαφορετικό τρόπο από αυτόν του εκπαιδευτή – κυρίαρχου και να αποδεχτεί πως οι εκπαιδευόμενοί του είναι και εκπαιδευτές του.

Στη Ρεσίφε έμεινε δεκαπέντε χρόνια, τα οποία αποτέλεσαν τομή στη ζωή του. Κατά την περίοδο αυτή, περίοδο σιωπηλής αναζήτησης, όπως ο ίδιος τη χαρακτηρίζει, διατύπωσε μερικές από τις πιο θεμελιώδεις απόψεις του. Εξαιτίας των προκλήσεων που είχε να αντιμετωπίσει, δραστηριοποιήθηκε έντονα και διερεύνησε τις δυνατότητες μιας διαφορετικής παιδαγωγικής προσέγγισης, αποτελέσματος κοινών εμπειριών που είχε με τους εκπαιδευόμενους, που λειτούργησε θετικά από τα πρώτα στάδια της εφαρμογής της.

Την ίδια περίοδο, η ενασχόλησή του με μελέτες του Μαρξ αλλά και διάφορων Καθολικών διανοουμένων επηρέασαν επίσης έντονα τη συγκρότηση της παιδαγωγικής του φιλοσοφίας (Σιπητάνου, 2011:32).

1.3.1.2. Η πορεία προς τον ριζοσπαστισμό

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1950 η θεωρητική σκέψη του Freire καθορίστηκε σε μεγάλο βαθμό από τη διαπίστωση της κοινωνικής αδικίας που επικρατούσε στη χώρα του και διαμορφώθηκε υπό την επίδραση σημαντικών πολιτικών και κοινωνικών ανακατατάξεων που συντελέστηκαν στη Βραζιλία.

Πρόκειται για τη στροφή μέρους της βραζιλιάνικης κοινωνίας και της Ρωμαιοκαθολικής εκκλησίας προς τον ριζοσπαστισμό (Radical Catholicism), ο οποίος, συνδυάζοντας στοιχεία από τον μαρξισμό και τον χριστιανισμό, κατέκτησε τη

μεσαία τάξη και συνέβαλε στη διαμόρφωση των απόψεων και άλλων αριστερών διανοουμένων της Λατινικής Αμερικής την περίοδο αυτή (Janris, 2007). Οι έντονες κοινωνικοπολιτικές ζυμώσεις της εποχής, στις οποίες συμμετείχε ενεργά ο Freire, προσέδωσαν από νωρίς και πολιτική διάσταση στο παιδαγωγικό του μοντέλο, δείχνοντας πως η εκπαίδευση δεν είναι πολιτικά ουδέτερη και ότι αντίθετα έχει πάντα πολιτικές διαστάσεις.

Την περίοδο όλων αυτών των ανακατατάξεων ο Freire εργάστηκε ως ανώτερος δημόσιος υπάλληλος και από το 1954 ως διευθυντής του Τμήματος Εκπαίδευσης και Πολιτισμού της Κοινωνικής Υπηρεσίας (Director of the Department of Education and Culture of the Social Service in the State of Pernambuco Province). Οι άξονες προτεραιοτήτων αυτής της νεοσύστατης υπηρεσίας, με την αποκεντρωμένη δομή, ήταν διαφοροποιημένοι από περιοχή σε περιοχή. Σε ένα μόνον από τα σχέδια δράσης, στα οποία συμμετείχε και ο Freire, στόχος ήταν ο εκδημοκρατισμός των σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, τους εκπαιδευόμενους, τους γονείς, το σχολείο και την κοινότητα, με σκοπό την κατανόηση των μεθόδων διδασκαλίας, την υπέρβαση της μηχανιστικής μεταφοράς της γνώσης και την καθιέρωση ενός κριτικού τρόπου μάθησης (Jeria, 1986).

Σύμφωνα με στοιχεία που παραθέτουν οι Araujo και Macedo το 1956 ο Freire ζήτησε να απαλλαγθεί από τα καθήκοντα του διευθυντή του Τμήματος Εκπαίδευσης και Πολιτισμού της Κοινωνικής Υπηρεσίας, συνέχισε ωστόσο να έχει επαφές με την υπηρεσία αυτή. Μέχρι το 1961 ταξιδεύοντας ως σύμβουλος σε διάφορες περιοχές και πόλεις της χώρας του διαπίστωσε μόνος του τα προβλήματα που αντιμετώπιζε η μεγάλη μάζα των συμπατριωτών του.

Η εμπειρία που απέκτησε ο Freire αυτή την εποχή τον έφερε σε άμεση επαφή και με τους φτωχούς πληθυσμούς των πόλεων. Οι εκπαιδευτικές και οργανωτικές δράσεις που ανέλαβε τον οδήγησαν στη διατύπωση αρχών, τις οποίες θα ανέπτυξε αργότερα στη διαλογική μέθοδό του για την εκπαίδευση των ενηλίκων. Τον ανέδειξαν επίσης πρωτοπόρο στην αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού των ενηλίκων στη Βραζιλία, τομέα για τον οποίο ανέπτυξε μια συγκροτημένη και βαθιά ανθρωπιστική θεωρητική προσέγγιση και εκπαιδευτική πρακτική, καθώς το ζήτημα του αλφαβητισμού εκείνη την εποχή στη Βραζιλία αναγόταν σε μείζον πολιτικό θέμα και ζητούμενο των προεδρικών εκλογών (Σιπητάνου, 2011:34). Ενδεικτικό της κατάστασης που επικρατούσε στη βορειανατολική Βραζιλία ήταν ότι με βάση τα στοιχεία του 1950 το 74 % του πληθυσμού άνω των πέντε ετών δεν ήξερε να διαβάζει και να γράφει.

Στα τέλη του 1959 αναγορεύτηκε διδάκτορας και άρχισε να διδάσκει Ιστορία και Φιλοσοφία της εκπαίδευσης ως μέλος της Σχολής της Φιλοσοφίας, των Επιστημών και των Γραμμάτων στο Πανεπιστήμιο της Ρεσίφε.

Τη χρονιά που ο Freire άρχιζε την ακαδημαϊκή του σταδιοδρομία ο Miguel Arraes, που μόλις είχε εκλεγεί δήμαρχος στη Ρεσίφε, προχώρησε στην εφαρμογή μιας σειράς κοινωνικών σχεδίων. Ένα από αυτά ήταν η ίδρυση του Κινήματος για τη Λαϊκή Κουλτούρα, με το οποίο ο Freire θα συνεργαζόταν στενά ως συντονιστής του προγράμματος για την Εκπαίδευση των Ενηλίκων. Η εκλογή του Arraes και η συνεπακόλουθη ίδρυση του Κινήματος για τη Λαϊκή Κουλτούρα αποτελούσαν για τη

Βραζιλία του τέλους της δεκαετίας του 1950 και των αρχών του 1960 στοιχεία της ριζοσπαστικοποίησης των λαϊκών τάξεων.

Η προεδρία του Kubitschek, αν και υποστήριζε την αγροτική ολιγαρχία, από το 1956, που ανέλαβε, χαρακτηρίστηκε από μια προσπάθεια γρήγορης εκβιομηχάνισης και μια διαδικασία εκδημοκρατισμού της πολιτικής ζωής της χώρας. Αυτή η διαδικασία εκδημοκρατισμού της χώρας έδωσε τη δυνατότητα να δημιουργηθούν ενώσεις εργαζομένων, χωρικών και αγροτών, με ταξική συνειδητοποίηση, γεγονός που οδήγησε τους συντηρητικούς κύκλους να τις θεωρήσουν απειλή. Οι ενώσεις των χωρικών, αν και πολυάριθμες, δεν μπορούσαν να συμμετέχουν σε επίσημες πολιτικές διαδικασίες, γιατί τα περισσότερα μέλη τους ήταν αναλφάβητα.

Την ίδια περίοδο υπήρξαν σημαντικές ανακατατάξεις και στους κόλπους της Καθολικής Εκκλησίας. Μέλη που αποχώρησαν από τη νεολαία της Καθολικής Δράσης δημιούργησαν μια νέα, πιο δραστήρια πολιτικά οργάνωση, τη Λαϊκή Δράση (Açao Popular), η οποία κέρδισε οπαδούς από τη ριζοσπαστική, διανοούμενη, μεσαία τάξη. Πολλά από τα μέλη της επρόκειτο να παίξουν σημαντικό ρόλο στη διάδοση των ιδεών του Freire για τον γραμματισμό.

Το φθινόπωρο του 1960 η εκλογή του Janio Quadros στην προεδρία της Βραζιλίας πολλαπλασίασε τις ελπίδες για αλλαγή. Η Βραζιλία έμπαινε σε μια περίοδο επαναστατική ή, για ορισμένους, σύγχυσης, οπωσδήποτε όμως προς την κατεύθυνση της συγκρότησης νέων σχέσεων εξουσίας. Η εκλογή του Janio Quadros προκάλεσε ένα πλήθος προοδευτικών ιδεολογικών ζυμώσεων και μεταρρυθμίσεων με κοινωνικοπολιτικό χαρακτήρα και φάνηκε να οδηγεί, μέσα από τη ρήξη με την παλιά, στην ανάδυση μιας νέας κοινωνίας. Στο πλαίσιο αυτό η διαδικασία ριζοσπαστικοποίησης των λαϊκών κοινωνικών τάξεων περιελάμβανε και ένα πρόγραμμα γραμματισμού των ενηλίκων.

Ο Freire, καθώς είχε αρχίσει να ασχολείται ενεργά με την εκπαίδευση ενηλίκων και την κατάρτιση των εργαζομένων, τοποθετήθηκε από το 1961 μέχρι το 1964 πρώτος διευθυντής της Υπηρεσίας Εκπαίδευσης Ενηλίκων ή Επέκτασης της Κουλτούρας του Πανεπιστημίου της Ρεσίφε. Έπρεπε να μελετήσει τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί ο αναλφαβητισμός των εκατομμυρίων φτωχών και αγράμματων αγροτών που ζούσαν στην περιοχή. Μέσα σε αυτό το κοινωνικό - ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο ο Freire άρχισε να επεξεργάζεται τις ιδέες του για την εκπαίδευση (Σιπητάνου, 2011:35-36).

Την περίοδο αυτή στη Βραζιλία υπήρχε μια γενική αίσθηση ελπίδας και αισιοδοξίας. Οι αριστεροί, ανάμεσα σε αυτούς και ο Freire, πίστευαν πως θα έπαιρναν την εξουσία στα χέρια τους. Υπήρχε διάχυτη η αίσθηση ενός μετασχηματισμού, στον οποίο ήθελαν να συμμετέχουν όλοι, κυρίως νέοι άνθρωποι. «Ήταν τρομερό! Ήταν μια εμπειρία ανεπανάληπτη! Ήταν μια περίοδος πρωτοφανούς λαϊκής κινητοποίησης και η εκπαίδευση ήταν αναπόσπαστο κομμάτι της` ήταν ένα βασικό στοιχείο της μέχρι το πραξικόπημα» (Freire & Shor, 2011:67).

Με βάση τα αυτοβιογραφικά στοιχεία που παρέχει ο ίδιος, η μέθοδος γραμματισμού που ονομάστηκε «μέθοδος Paulo Freire» πήρε την πρώτη μορφή της στο πλαίσιο του Κινήματος για τη Λαϊκή Κουλτούρα στον Δήμο της Ρεσίφε. Η διαδικασία ριζοσπαστικοποίησης των λαϊκών κοινωνικών τάξεων υπήρξε ένα

κεντρικό στοιχείο του προγράμματος γραμματισμού που διαμόρφωσε ο Freire. Στο Κίνημα για τη Λαϊκή Κουλτούρα όλοι θα ήταν συνεργάτες, όλοι θα συμμετείχαν, με την προϋπόθεση πως είχαν το ίδιο όραμα μετασχηματισμού της κοινωνίας της Βραζιλίας και είχαν διάθεση να αγωνιστούν γι' αυτό. Ένας ακόμα στόχος του Κινήματος για τη Λαϊκή Κουλτούρα ήταν η κριτική κατανόηση του ρόλου της κουλτούρας στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και στον πολιτικό αγώνα. Οι 'κύκλοι της κουλτούρας', ένα από τα συστατικά του Κινήματος για τη Λαϊκή Κουλτούρα, ήταν χώροι όπου η διδασκαλία και η μάθηση έπαιρναν τη μορφή διαλόγου, όπου οι συμμετέχοντες «διάβαζαν τον κόσμο», όπου υπήρχαν βιβλιοθήκες και όπου πραγματοποιούνταν θεατρικές παραστάσεις, ψυχαγωγικές και αθλητικές δραστηριότητες. Κύκλοι της κουλτούρας μπορούσαν να δημιουργηθούν οπουδήποτε και σε αυτούς συμμετείχαν εθελοντικά νεαροί εκπαιδευτικοί, καθώς ο τρόπος λειτουργίας του συγκεκριμένου κινήματος ήταν η συγκρότηση κύκλων συζητήσεων, όπου προωθούνταν διαδικασίες παραγωγής γνώσης, κυριαρχούσε ο διάλογος ως μέσο διδασκαλίας και διαμορφώνονταν νέες προϋποθέσεις για την κατανόηση του κόσμου (Σιπητάνου, 2011:37-38).

Από την τότε δημοκρατική κυβέρνηση του Joao Goulart ο Freire διορίστηκε εθνικός συντονιστής για τον αλφαριθμητισμό των ενηλίκων. Ο Freire με την έγκριση του Πανεπιστημίου της Ρεσίφε αποφάσισε να συμμετάσχει στο πρόγραμμα της πόλης Ανγκίκος του Ρίο Γκράντε Ντο Νόρτε. Στην πόλη Ανγκίκος οργάνωσε ταχύρρυθμα προγράμματα βασικής εκπαίδευσης, δίνοντας τη δυνατότητα αρχικά σε 300 αναλφάβητους αγρότες και στη συνέχεια σε πολλές χιλιάδες αγράμματους εργάτες γης να μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν σε διάστημα 45 ημερών (Brown, 1975, όπως αναφέρεται στο Σιπητάνου, 2011:36). Ο πρόεδρος Goulart παρακολούθησε την τελευταία ώρα διδασκαλίας μερικών τάξεων, παρέχοντας εθνική αναγνώριση στην εργασία του Freire. Ως αποτέλεσμα της επιτυχημένης αυτής εκστρατείας αλφαριθμητισμού με επικεφαλής τον Freire, ένας τεράστιος αριθμός αναλφάβητων, αφού έμαθαν γραφή και ανάγνωση, συνειδητά προσχώρησαν στα διάφορα συνδικάτα (Ηλιού, 1991:205-209).

Από τον Ιούνιο του 1963 μέχρι τον Μάρτιο του 1964, σε ολόκληρη τη χώρα, οι ομάδες εκπαιδευτών του Freire, ενδιαφερόμενοι για τους αγροτικούς πληθυσμούς και τους φτωχούς κατοίκους των πόλεων, εφάρμοσαν τη μέθοδο γραμματισμού «Paulo Freire» (Σιπητάνου, 2011:37).

Οι κύκλοι της κουλτούρας πρότειναν μια διαφορετική αντίληψη για τη μάθηση σε σχέση με το τι ήταν γνωστό μέχρι τότε. Σύμφωνα με μια δική του διήγηση, που παραθέτει ο Gadotti, «οι κύκλοι της κουλτούρας δεν είχαν ένα a priori πρόγραμμα... η ομάδα αποφάσισε τα θέματα κι εμείς ως παιδαγωγοί έπρεπε να αναπτύξουμε το θέμα το οποίο θα έμπαινε σε συζήτηση. Αλλά μπορούσαμε να προσθέσουμε θέματα, τα οποία στην Αγωγή του Καταπιεσμένου ονόμασα 'θέματα άρθρωσης'. Τα θετικά αποτελέσματα που έλαβα ήταν τόσο αξιόλογα, ώστε σκέφτηκα: Αν είναι δυνατό να φτάσω αυτό το επίπεδο συζήτησης με ομάδες του λαού, ανεξάρτητα αν είναι εγγράμματοι ή όχι, γιατί αυτό δεν θα μπορούσε να γίνει εντός ενός σχήματος γραμματισμού; Γιατί οι μαθητές ενός σχήματος γραμματισμού δεν θα μπορούσαν να

αναμειχθούν πολιτικά στην ύψωση των δικών τους γραφικών συμβόλων ως υποκείμενα παρά ως αντικείμενα αυτού του συστήματος;» (Γρόλλιος, 2005:45).

Η εφαρμογή ενός μαζικού προγράμματος γραμματισμού είχε τεράστια κοινωνική και πολιτική σημασία στη Βραζιλία των αρχών της δεκαετίας του 1960, γιατί παρείχε σε εκατομμύρια ανθρώπων που μέχρι τότε χαρακτηρίζονταν αναλφάβητοι το δικαίωμα συμμετοχής στην πολιτική μέσω της εκπαίδευσης. Η μεγάλη μάζα χειραγωγούνταν από τους μύθους που κατασκεύαζαν και συντηρούσαν οι κυρίαρχες τάξεις. Οι άνθρωποι συνθλίβονταν από την ισχύ των γαιοκτημόνων, των κυβερνητών, των στρατιωτικών και των αντιβασιλέων. Εσωτερικευαν αυτή την εξωτερική εξουσία, και ανέπτυσαν μια συνείδηση που εμπεριείχε την καταπίεση. Εδώ βρίσκονταν οι ρίζες της βραζιλιάνικης κοινωνίας ως κοινωνίας σιωπής που δεν δεχόταν τον διάλογο και όπου κυριαρχούσαν οι διαταγές. Τα κύρια χαρακτηριστικά της χώρας ήταν η έλλειψη μιας λαϊκής κουλτούρας και συνείδησης ως θεμέλιου ενός δημοκρατικού κράτους, η ολοκληρωτική εξουσία των γαιοκτημόνων, το έθος της υποταγής – υπακοής, η απουσία διαλόγου, η δύναμη διαφόρων κυβερνητών, η παραμέληση της λαϊκής εκπαίδευσης, η ασφυξία σε αστικά κέντρα που δημιουργήθηκαν τεχνητά, η αποικιακή απομόνωση και η αυξανόμενη δύναμη της αστικής τάξης σε βάρος των αριστοκρατών της υπαίθρου (Γρόλλιος, 2005:73-74).

Ο πρόεδρος Goulart προσπάθησε να επιβάλει μεταρρυθμίσεις και να προωθήσει ένα 'κράτος των φτωχών'. Στην αριστερά επικρατούσε αισιοδοξία, όμως η μεσαία και η αστική τάξη καθώς και ο στρατός ήταν εχθρικοί απέναντι σε αυτού του είδους τις πολιτικές, που έφερναν στο προσκήνιο τις μεγάλες μάζες, που βρίσκονταν μέχρι τότε στο περιθώριο της κοινωνικής και της πολιτικής ζωής.

Στις αρχές της δεκαετίας του '60 στη Βραζιλία σημειώνονταν ένα πλήθος προοδευτικών ιδεολογικών ζυμώσεων και μεταρρυθμίσεων με κοινωνικοπολιτικό χαρακτήρα, που οδηγούσαν μέσα από τη ρήξη στην ανάδυση μιας νέας κοινωνίας. Η πορεία αυτή ανακόπηκε βίαια με την επιβολή στρατιωτικής δικτατορίας.

Έτσι, τη στιγμή που όλοι πίστευαν πως είχε φτάσει η εποχή του εκδημοκρατισμού της Βραζιλίας, την 1^η Απριλίου του 1964, εκδηλώθηκε το στρατιωτικό πραξικόπημα. Ο στρατός της Βραζιλίας κατέλαβε την εξουσία, ο πρόεδρος της χώρας εξορίστηκε στην Ουρουγουάη.

1.3.1.3. Η φυλακή και η εξορία

Το πραξικόπημα του 1964 επηρέσε βαθύτατα τον Freire και τον έκανε να συνειδητοποιήσει τα όρια της εκπαίδευσης σε σχέση με τον πολιτικό μετασχηματισμό της κοινωνίας. Συνειδητοποίησε, με τον πιο οδυνηρό τρόπο, ότι η κοινωνία έχει ανάγκη από μια πολιτική πρακτική η οποία θα αποτελούσε μια συνεχή διεργασία προς την ελευθερία και θα περιέκλειε μια εκπαίδευση που θα απελευθέρωνε, καθώς οι κυρίαρχες τάξεις θα προσπαθούσαν να την εμποδίσουν να γίνει μοχλός της επίτευξης του κοινωνικού μετασχηματισμού (Freire & Shor, 2011:66-68).

Το στρατιωτικό πραξικόπημα σήμαινε διώξεις, εξορίες και θάνατο για πολλούς από αυτούς που είχαν υποστηρίξει την προσπάθεια μετασχηματισμού της Βραζιλίας. Οι τοπικοί ηγέτες των αγροτών εξαφανίστηκαν, με την προστασία του στρατού, από τους μεγαλοιδιοκτήτες γης, το Εθνικό Πρόγραμμα Γραμματισμού διακόπηκε και

εκατό δημοφιλή στελέχη της κυβέρνησης Goulart, ανάμεσα στα οποία και ο Freire, με νόμο στερήθηκαν τα πολιτικά τους δικαιώματα.

Ο Freire φυλακίστηκε, γιατί το προοδευτικό έργο του θεωρήθηκε απειλή από κάποιους στρατιωτικούς, και έμεινε 75 μέρες στη φυλακή. Η εμπειρία αυτή ήταν για τον Freire 'ευεργετική' όπως έλεγε ο ίδιος, καθώς έμαθε πολλά πράγματα εκεί. Η εμπειρία αυτή τον βοήθησε να ξεκαθαρίσει τη σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την πολιτική και επιβεβαίωσε τη θέση του ότι η κοινωνική αλλαγή έπρεπε να προέλθει από τις μάζες.

Κάθε δυνατή εμπειρία και δύσκολη στιγμή επηρέασαν τον Freire στη διαμόρφωση της σκέψης του. Από τη στιγμή που τον συνέλαβαν την περίοδο του πραξικοπήματος ένιωσε φόβο. Η προσπάθεια που έκανε να αποκτήσει τον έλεγχο των συναισθημάτων του, κυρίως του φόβου, τον οδήγησε στη συνειδητοποίηση ότι η κοινωνική θέση του και η ιδιότητά του ως εκπαιδευτικού τον προστάτεψαν εκείνη την περίοδο. Ακόμη και στη φυλακή, διαπίστωσε την κατηγοριοποίηση των κελιών των κρατουμένων το είδος των ανθρώπινων σχέσεων μεταξύ των φυλακισμένων και των ανθρώπων που έστελναν τους άλλους ανθρώπους στη φυλακή. Για την εμπειρία του στη φυλακή σημειώνει: «Η κοινωνική μου θέση, η ιδιότητά μου ως εκπαιδευτικού ίσως και να με προστάτευε τουλάχιστον σ' εκείνη τη φάση του πραξικοπήματος», όταν με ένα τζιπ τον μετέφεραν από τη μια φυλακή στην άλλη (Freire & Shor, 2011:109-110).

Ο φόβος, μία από τις δυνατότερες εμπειρίες που είχε βιώσει ποτέ στη ζωή του, τον βοήθησε να αποκτήσει τον έλεγχο των συναισθημάτων του. Με παραστατικό τρόπο περιγράφει: «Αυτά τα 40 λεπτά που πέρασα μέσα στο τζιπ ήταν μία από τις δυνατότερες εμπειρίες πάλης με τον φόβο που είχα βιώσει ποτέ στη ζωή μου, παρά το γεγονός ότι είχα φοβηθεί λίγες μέρες πριν, όταν με συνέλαβαν για πρώτη φορά» (Freire & Shor, 2011:110).

Στο διάστημα της φυλάκισης και των ανακρίσεων αποπέμφθηκε από το Πανεπιστήμιο της Ρεσίφε. Η στρατιωτική κυβέρνηση τον ανακήρυξε διεθνές ανατρεπτικό στοιχείο, προδότη του Χριστού και του λαού της Βραζιλίας, «απολύτως αδαή και αναλφάβητο».

Τον Σεπτέμβριο του 1964 κατέφυγε στην πρεσβεία της Βολιβίας και έφτασε στην πρωτεύουσά της, τη Λα Παζ. Δεκαπέντε μέρες μετά την άφιξή του αναγκάστηκε να εγκαταλείψει τη χώρα εξαιτίας ενός πραξικοπήματος που ανέτρεψε την κυβέρνηση που του είχε χορηγήσει άσυλο. Αυτή τη φορά προορισμός του ήταν η Χιλή, όπου μια νέα περίοδος της ζωής του άρχισε, τα χρόνια της εξορίας.

Η εξορία του Freire στη Χιλή σηματοδοτεί το τέλος της πρώτης περιόδου του έργου του και την αρχή της δεύτερης. Η εξορία ήταν μια τόσο δυνατή εμπειρία, γιατί «τον δίδαξε πολλά πράγματα», συντέλεσε στην υιοθέτηση νέων πολιτικών θέσεων, επηρεασμένων από μια ετερόδοξη ιδεολογικοπολιτική θεωρητική προσέγγιση του Μαρξισμού, η οποία δεν εντασσόταν στον ορθόδοξο κομμουνισμό που αντιπροσώπευε η Σοβιετική Ένωση. Τα χρόνια που έζησε εξόριστος συνέβαλαν καθοριστικά στη ριζοσπαστικοποίηση των αντιλήψεών του, στον μετασχηματισμό τους και στο συμπέρασμα ότι ένας εκπαιδευτής ενηλίκων είναι ταυτόχρονα και πολιτικός.

Η Χιλή την περίοδο αυτή υπήρξε ένα εργαστήριο ιδεολογικοπολιτικών ζυμώσεων και αναζητήσεων. Στο Σαντιάγκο, όπως τόνιζε ο Freire, έβραζε η Λατινική Αμερική. Εκεί βρίσκονταν Κουβανοί, που, αν και απειλούνταν από τους αντιδραστικούς, έδειχναν πως οι αλλαγές ήταν εφικτές. Υπήρχαν η θεωρία του foco, δηλαδή του ανταρτοπόλεμου, η χαρισματική προσωπικότητα του Camillo Torres, η Θεολογία της Απελευθέρωσης, η ικανότητα του Che Guevara να αγαπάει (Παπαθανασίου, 2007). Τον Μάη του 1968 ήρθε το φοιτητικό κίνημα από τον έξω κόσμο, εξεγερσιακό και ελευθεριακό. Υπήρχε ο Marcuse, με την επιρροή του στη νεολαία. Στην Κίνα, ο Mao Tse-Tung και η πολιτιστική επανάσταση. Το Σαντιάγκο είχε γίνει κέντρο για τους διανοούμενους και τους πολιτικούς με τις διαφορετικές πεποιθήσεις. Μ' αυτήν την έννοια ήταν εκείνη την εποχή το καλύτερο κέντρο μάθησης στη Λατινική Αμερική. Γίνονταν αναλύσεις και διατυπώνονταν κριτικές που εκτείνονταν από μια σχεδόν απεριόριστη αποδοχή της Χριστιανοδημοκρατίας μέχρι τη συνολική απόρριψή της. Υπήρχαν σεχταριστικές κριτικές, καθώς και ανοιχτές, ριζοσπαστικές κριτικές, που ο ίδιος προτιμούσε (Γρόλλιος, 2005:96-97).

Ο Freire έφτασε στη Χιλή όταν είχε εκλεγεί ο Χριστιανοδημοκράτης Eduardo Frei Montalva (1967). Ο Frei είχε δρομολογήσει μια αγροτική μεταρρύθμιση, που προέβλεπε την δικαιότερη κατανομή γης στους αγρότες, γι' αυτό και η εκπαίδευσή τους έπαιξε σημαντικό ρόλο στην όλη διαδικασία. Η μεταρρύθμιση των Χριστιανοδημοκρατών επιχειρήθηκε ως απάντηση στις πιέσεις για εκσυγχρονισμό και γιατί οι κυρίαρχες τάξεις φοβόντουσαν τη δύναμη που μπορεί να αποκτούσαν οι εργάτες και οι αγρότες. Η θέση περί «ουδέτερου κράτους» και η «χλιανοποίηση» της βιομηχανίας αποτελούσε απάντηση στην εθνικοποίηση που ζητούσε το Μέτωπο της Λαϊκής Δράσης του Allende. Τα προγράμματα γραμματισμού των Χριστιανοδημοκρατών στηρίζονταν στο Διεθνές Νομισματικό Ταμείο και τη Διεθνή Τράπεζα και αποσκοπούσαν στο να χειραγωγήσουν τους εργάτες και τους αγρότες προς όφελος της ελίτ.

Στη Χιλή ο Freire εργάστηκε ως σύμβουλος του οικονομολόγου Jacque Chonchol, προέδρου του Ινστιτούτου για την Ανάπτυξη της Ζωικής Αγροτικής Οικονομίας και αργότερα Υπουργού Γεωργίας στην κυβέρνηση Allende. Η εργασία του αυτή του έδωσε τη δυνατότητα να συνεργαστεί με το Υπουργείο της Εκπαίδευσης και με όσους εργάζονταν για τον γραμματισμό των ενηλίκων. Ο Freire προσελήφθη ως ειδικός σύμβουλος του προγράμματος γραμματισμού της αγροτικής μεταρρύθμισης το 1967 και αποστολή του ήταν να οργανωθούν σε ολόκληρη τη χώρα μαθήματα με τη «μέθοδο Paulo Freire» και να συγκεντρωθεί ένα υλικό για τις ανάγκες της αγροτικής μεταρρύθμισης. Όμως η έλλειψη ουσιαστικής αλλαγής στην οικονομία δημιούργησε τριβές ανάμεσα στους λειτουργιστές, των οποίων τη λογική εκπροσωπούσε η Unesco, και στον Freire, ο οποίος συνδέθηκε με τους αγώνες της λαϊκής εκπαίδευσης και των λαϊκών κινημάτων.

Παράλληλα, μια κρίση που ξέσπασε στους κόλπους της Καθολικής Εκκλησίας δημιούργησε προβλήματα στην κυβέρνηση του Frei. Η Χριστιανική αριστερά, μετά το Συνέδριο των Επισκόπων της Λατινικής Αμερικής στο Μεντεγίν, την πρωτεύουσα της Κολομβίας, διατύπωσε τη θέση υπέρ της αναζήτησης μιας νέου τύπου κοινωνίας και μιας νέας εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το χρονικό διάστημα της παραμονής του εκεί υπήρξε ιδιαίτερα γόνιμο, καθώς ολοκλήρωσε ένα από τα πιο σημαντικά κείμενά του, το «Education: the practice of freedom», τη συγγραφή του οποίου είχε ξεκινήσει όταν είχε φυλακιστεί στη Βραζιλία (Σιπητάνου, 2011:1). Στο βιβλίο αυτό για πρώτη φορά του δόθηκε η ευκαιρία να αναπτύξει τις θέσεις του για την παιδεία και τις μεθοδολογικές του αρχές για την αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού (Jarvis, 2007:375). Η περίοδος αυτή, όπως γίνεται αντιληπτό και στα βιβλία του, αποτέλεσε την τελευταία περίοδο της ανάπτυξής του αναφορικά με την κατανόηση της πολιτικής διάστασης της εκπαίδευσης. Στο πρώτο του βιβλίο, το οποίο έγραψε την «αφελή», όπως ο ίδιος τη χαρακτήριζε, εποχή, με τίτλο Εκπαίδευση για την Κριτική Συνειδητοποίηση (Education for Critical Consciousness, 1969), δεν αναφέρεται καθόλου στην πολιτική φύση της εκπαίδευσης. Ο ίδιος θεωρεί αυτά τα δύο κείμενα «χρήσιμα για να καλυφθούν πιθανά κενά ανάμεσα στην Αγωγή του Καταπιεζόμενου» και την «Πολιτιστική Δράση για την Κατάκτηση της Ελευθερίας». Στη Χιλή έγραψε επίσης πολλά κείμενα που σχετίζονται άμεσα με την αγροτική μεταρρύθμιση.

Στη Χιλή, το 1968, εκδόθηκε στα πορτογαλικά «Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου», το πιο γνωστό από τα βιβλία του, και η επιλογή του συγκεκριμένου τίτλου ήθελε να τονίσει πως υπάρχει και η αγωγή των καταπιεστών και να στρέψει την προσοχή στη μάζα των καταπιεσμένων. Το βιβλίο αυτό, βασισμένο στις εμπειρίες του στη Βραζιλία και τη Χιλή, συνδεόταν με μια ριζοσπαστική θεωρία δράσης και συνειδητοποίησης, αντανακλώντας το κοινωνικό και πολιτικό κλίμα εντός του οποίου γράφτηκε. Αξίζει να σημειωθεί, εξάλλου, ότι το έργο αυτό εξακολουθεί να κατέχει μια από τις πρώτες θέσεις στις σχετικές επιστημονικές αναφορές και συζητήσεις (Coben, 1998, στο Σιπητάνου, 2011:44).

«Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου» μεταφράστηκε στα ισπανικά και τα αγγλικά το 1970 και με τον τρόπο αυτό έγινε βιβλίο γνωστό σε ολόκληρο τον κόσμο. Στη Βραζιλία λόγω του δικτατορικού καθεστώτος «Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου» εκδόθηκε μετά το 1974, όταν με τον στρατηγό Ernesto Geisel¹ άρχισε μια αργή και ελεγχόμενη διαδικασία πολιτικής φιλελευθεροποίησης (Jarvis, 2007:375-358).

Τα χρόνια που πέρασε στην εξορία βίωσε εμπειρίες που τον οδήγησαν να μάθει νέα πράγματα, αλλά και από την αρχή τα παλιά. Για τα χρόνια που έμεινε στη Χιλή υπογράμμισε ότι σε αυτή τη χώρα «έμαθε να μαθαίνει». Ταξίδεψε δίνοντας διαλέξεις και εργάστηκε σε πολλές χώρες, επαναλαμβάνοντας με κάθε ευκαιρία, με διαφορετικές αφορμές και σε διαφορετικές συνθήκες, ότι η εκπαίδευση έχει καθαρά πολιτικό χαρακτήρα (Σιπητάνου, 2011:41).

Ο βραζιλιάνος παιδαγωγός το 1969 έγινε συνεργάτης του Κέντρου Σπουδών για την εκπαίδευση και την ανάπτυξη στο Πανεπιστήμιο Harvard των ΗΠΑ, σε μια περίοδο έντονων διεργασιών στη αμερικάνικη κοινωνία. Ο Freire έζησε από κοντά την ένταση που επικρατούσε και ήρθε σε επαφή με πολιτικοποιημένα άτομα τα οποία συμμετείχαν ενεργά σε όλες αυτές τις διεργασίες, γεγονός που τον επηρέασε πολύ. Το έργο του βρήκε μεγάλη ανταπόκριση στις ΗΠΑ. Επίσης, συνεργάστηκε με το CIDOC

¹ <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/227851/Ernesto-Geisel>

στην Guernavaca του Μεξικού, ένα κέντρο που διηύθυνε ο Ivan Illich, όπου έθεσε σε εφαρμογή και εκεί τη θεωρία του.

Το Ιανουάριο του 1970 εγκατέλειψε το Harvard για τη Γενεύη, για να εργαστεί στο Παγκόσμιο Συμβούλιο Εκκλησιών. Η εργασία του εκεί του έδινε τη δυνατότητα να ταξιδεύει, να εκθέσει τον εαυτό του σε διάφορα περιβάλλοντα, να μάθει από τις εμπειρίες των άλλων ανθρώπων και να ξανακοιτάξει τον εαυτό του μέσω των πολιτιστικών διαφορών (Γρόλλιος, 2005:112).

Κατά τη διάρκεια της εξορίας του, επομένως, γνώρισε το πολιτικό σύστημα και την ιστορία χωρών σε περιοχές του πλανήτη με πολλά προβλήματα, όπως η Λατινική Αμερική, η Αφρική, η Καραϊβική, ενώ επισκέφτηκε τις Ηνωμένες Πολιτείες, τη μητρόπολη του καπιταλισμού, και την Ευρώπη και είχε τη δυνατότητα να διαπιστώσει τις διαφορές που υπάρχουν με τη Λατινική Αμερική και την Αφρική.

1.3.1.4. Η επιστροφή στη Βραζιλία

Τον Δεκέμβριο του 1979 η στρατιωτική κυβέρνηση της Βραζιλίας έδωσε αμνηστία σε εκατοντάδες πολίτες. Έτσι, ο Freire μπόρεσε να επιστρέψει στη χώρα του, χωρίς όμως να μπορεί καταλάβει τη θέση που κατείχε πριν το πραξικόπημα. Διορίστηκε στο Πανεπιστήμιο Campinas του Σάο Πάουλο και στο Ομοσπονδιακό Πανεπιστήμιο της ίδιας πόλης. Η επιστροφή του σήμαινε την έναρξη μιας νέας περιόδου για τη ζωή του και το έργο του. Μετά από δεκαέξι χρόνια που απουσίαζε από τη χώρα του έπρεπε να τη μάθει από την αρχή. «Όταν επέστρεψα στη Βραζιλία – αυτή τη φορά το 1980- για να ζήσω πάλι μόνιμα εκεί, στις πρώτες μου επαφές με τους χωρικούς και τους εργάτες πραγματικά αισθάνθηκα δυσκολία με τη γλώσσα μου. Είχα περάσει δεκαέξι χρόνια μακριά από τη Βραζιλία. Είχα έρθει σε επαφή με εργάτες και χωρικούς σε διάφορες χώρες του κόσμου, αλλά μιλώντας αγγλικά, όχι τη μητρική μου γλώσσα, με μεταφράσεις που γίνονταν για μένα. Όταν συναντήθηκα πάλι με χωρικούς και εργάτες στη Βραζιλία, στην αρχή είχα κάποιες δυσκολίες στην επικοινωνία. Όμως μετά την τρίτη συνάντηση άρχισα να κατακτώ και πάλι το μητρικό μου ιδίωμα. Άρχισα να αισθάνομαι και πάλι ότι είμαι στο σπίτι μου» (Freire & Shor, 2011:110).

Οι εξελίξεις μετά την αποκατάσταση της δημοκρατίας υπήρξαν ραγδαίες και ο Freire συμμετείχε ενεργά σε αυτές με την ένταξή του στο Κόμμα των Εργαζομένων (PT), ένα νέο πολιτικό κόμμα, το οποίο κατάφερε να γίνει το πρώτο μαζικό κόμμα στη χώρα, με μέλη ανθρώπους διαφορετικών τάσεων, με όρεξη για αγώνα, και του οποίου η δημιουργία ήταν αναπόσπαστα δεμένη με τον εκδημοκρατισμό της Βραζιλίας. Ο ίδιος για πρώτη φορά στη ζωή του συμμετείχε σε πολιτικό κόμμα, γιατί το PT ήταν το πρώτο κόμμα που «γεννήθηκε από τα κάτω στη Βραζιλία». Σύμφωνα με μια χαρακτηριστική του δήλωση, περίμενε «περισσότερο από σαράντα χρόνια τη δημιουργία του Κόμματος των εργαζομένων» (Γρόλλιος, 2005:156).

Στις δημοτικές εκλογές του 1988 κέρδισε τον δήμο του Σάο Πάουλο η Luisa Erundina, υποστηριζόμενη από το Κόμμα των Εργαζομένων. Η νίκη αυτή ήταν που σηματοδοτούσε μια μεγάλη επιτυχία για την αριστερά, γιατί το Σάο Πάουλο ήταν η βιομηχανική και χρηματιστηριακή πρωτεύουσα της χώρας και ο μεγαλύτερος δήμος της, με δέκα εκατομμύρια κατοίκους περίπου. Ο Freire διορίστηκε Γραμματέας του Δημαρχιακού Γραφείου της Εκπαίδευσης και ανέλαβε την ευθύνη της εκπαιδευτικής

μεταρρύθμισης, βασικό σημείο της οποίας ήταν η αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος, ένα εγχείρημα με πρακτικό και θεωρητικό ενδιαφέρον. Πρακτικό, γιατί αφορούσε έναν μεγάλο μαθητικό πληθυσμό, και θεωρητικό, γιατί την ευθύνη είχε ο Freire, ο οποίος μέχρι τότε ούτε είχε εργαστεί μέσα στο επίσημο σχολικό δίκτυο ούτε είχε ασχοληθεί με τον σχεδιασμό ενός αναλυτικού προγράμματος, πράγμα που επιβεβαίωνε την αξία των θεωρητικών αρχών του για την εκπαιδευτική πράξη. Οι στόχοι που έθεσε ο Freire στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης ήταν: διεύρυνση του αριθμού των παιδιών που πηγαίνουν στο σχολείο, εκδημοκρατισμός της διοίκησης της εκπαίδευσης, βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας, παροχή εκπαίδευσης σε νέους και ενήλικες και, το κυριότερο, μέσα από την παρεχόμενη εκπαίδευση διαμόρφωση υπεύθυνων και κριτικών πολιτών. Τα πιο σημαντικά σχέδια που εκπονήθηκαν προκειμένου να γίνει πράξη η μεταρρύθμιση ήταν η αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος, η αξιοποίηση των ηλεκτρονικών υπολογιστών, η αναδιοργάνωση των σχολικών συμβουλίων και ο γραμματισμός των νέων και των ενηλίκων.

Μέσα από αυτή τη μεταρρύθμιση ο Freire πίστευε πως η εκπαίδευση έπρεπε να επαναανακαλυφθεί και να επαναστατικοποιηθεί, γιατί η κυρίαρχη ιδεολογία μέσα από την εκπαίδευση είχε πετύχει να εξυπηρετεί τα συμφέροντα των κυρίαρχων τάξεων και να καταδικάζει τις λαϊκές τάξεις σε σιωπή.

Στον σχεδιασμό του προγράμματος μεταρρύθμισης στο Σάο Πάουλο δόθηκε έμφαση στην από κοινού διαμόρφωση της διαδικασίας από τους δασκάλους, τους μαθητές, τους γονείς, τα μέλη του σχολικού συμβουλίου, τους ειδικούς για την εκπαίδευση από τη γραμματεία του δήμου, τα πανεπιστήμια και τα μέλη των κινημάτων. Συνοπτικά, οι κατευθυντήριες αρχές αυτής της μεταρρύθμισης, σύμφωνα με τον ίδιο τον εμπνευστή της, ήταν η έμφαση στις εμπειρίες των ανθρώπων και στην ανάγκη τους να δράσουν με βάση αυτές, η συλλογική αυτομόρφωση, η αξιοποίηση των ειδικών ως πηγών γνώσης, η εμπλοκή των εκπαιδευόμενων σε νέες δραστηριότητες, που αμφισβητούσαν τους μύθους που αναπαρήγαγαν την κυρίαρχη ιδεολογία, καθώς και η χρήση ανοιχτών διαλογικών μεθόδων μάθησης και η στενή σύνδεση του στοχασμού με τη δράση (Σιπητάνου, 2011:62).

Το 1991 αποχώρησε από τη θέση του και έτσι έκλεισε μία ακόμη περίοδος στη ζωή του βραζιλιάνου παιδαγωγού. Στη συνέχεια συνεργάστηκε με διανοούμενους και παιδαγωγούς από διάφορες χώρες του κόσμου και από τη συνεργασία αυτή προέκυψαν κάποια βιβλία σε διαλογική μορφή, τα οποία ο ίδιος αποκαλούσε «ομιλούντα βιβλία», τα οποία στην ουσία είναι διάλογοι και συνεντεύξεις. Η συστηματικότερη από αυτές τις συνεργασίες του ήταν αυτή με τον Giroux, η οποία χαρακτηρίστηκε ουσιώδης και ιδιαίτερα παραγωγική και για τους δύο διανοούμενους, καθώς δημιουργήθηκε ανάμεσά τους μια τεράστια αλληλεπίδραση (McLaren, 1988).

Το 1991 ιδρύθηκε στο Σάο Πάουλο το Ινστιτούτο Paolo Freire,² το οποίο ασχολείται με την προώθηση των θέσεων του Freire, την ανάπτυξη νέων εκπαιδευτικών πρακτικών και τη συνεργασία με αντίστοιχα ιδρύματα από πολλές χώρες του κόσμου.

² <http://www.paulofreire.org/>

Ο Freire συνέχισε να είναι ενεργός μέχρι το τέλος της ζωής του και κάποια βιβλία του εκδόθηκαν μετά τον θάνατό του, στις 2 Μαρτίου του 1997, από καρδιακό επεισόδιο.

Ο Freire έζησε μια πλούσια σε εμπειρίες ζωή, η οποία επηρέασε καθοριστικά τη σκέψη του και τη δράση του. Ανέπτυξε το παιδαγωγικό του μοντέλο έχοντας υπόψη του τις συνθήκες διαβίωσης των μαζών στις χώρες του Τρίτου κόσμου και κυρίως της Βραζιλίας. Ωστόσο σήμερα είναι περισσότερο από ποτέ επίκαιρο, καθώς οι μεγαλουπόλεις του λεγόμενου πρώτου κόσμου τριτοκοσμιοποιούνται με ταχύτατους ρυθμούς.

Η αγάπη με την οποία ο Freire αντιμετώπισε τους καταφρονεμένους του κόσμου αποτελεί μία από τις μεγαλύτερες παρακαταθήκες του.

1.3.2. Η συγκρότηση της θεωρίας του Freire

Ο Freire έγινε γνωστός σε όλο τον κόσμο χάρη στην εφαρμογή μιας παιδαγωγικής προσέγγισης διαφορετικής από αυτές που κυριαρχούσαν μέχρι τότε στον χώρο της εκπαίδευσης. Όντας ένας ριζοσπάστης παιδαγωγός, αντιμετώπισε την εκπαίδευση ως συνιστώσα μιας ευρύτερης κοινωνικοπολιτικής μεταβολής. Στο εκτεταμένο έργο του ανέπτυξε λεπτομερώς τις θέσεις για όλα όσα τον ενδιέφεραν και τον απασχολούσαν, για το όνειρό του της απελευθερωτικής εκπαίδευσης.

Κεντρική ιδέα του έργου του ήταν η «κριτική συνειδητοποίηση» μέσα από την απελευθερωτική εκπαίδευση. Ήταν πεπεισμένος πως η απελευθερωτική εκπαίδευση ήταν μια «εξανθρωπίζουσα παιδεία», όπου «η παρουσία των καταπιεζόμενων στον αγώνα για την απελευθέρωσή τους θα είναι ό,τι πρέπει να είναι: όχι εικονική, αλλά υπεύθυνη συμμετοχή» (Freire, 1977:73).

«Το πιο σημαντικό, από την άποψη της απελευθερωτικής παιδείας είναι να φτάσουν οι άνθρωποι να αισθάνονται αφέντες του στοχασμού τους» υπογραμμίζει ο βραζιλιάνος παιδαγωγός (Freire, 1977:149).

Οι βασικές έννοιες που χρησιμοποιεί ο Freire για να αναπτύξει και να στηρίξει τη θεωρία του είναι αυτές του *διαλόγου*, του *κριτικού γραμματισμού* και της *συνειδητοποίησης*. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού επίσης είναι ιδιαίτερα σημαντικός στη διαδικασία της μάθησης, καθώς και το κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό πλαίσιο.

1.3.2.1. Τα κύρια σημεία της θεωρίας του Freire

1.3.2.1.1. Ο διάλογος

Ο διάλογος, σημειώνει ο Freire, επισφραγίζει τη διεργασία προσέγγισης της γνώσης, η οποία δεν μπορεί να θεωρηθεί ατομική υπόθεση, παρά το γεγονός ότι ο διάλογος έχει ατομική διάσταση. Ο διάλογος αξιοποιείται για την παραγωγή νοήματος στη διδασκαλία. Ο Freire υποστηρίζει πως ο γνήσιος διάλογος μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί βασική προϋπόθεση για την υλοποίηση της απελευθερωτικής εκπαίδευσης. Στο βιβλίο του «Η αγωγή του καταπιεζόμενου» γράφει πως «ο διάλογος είναι η συνάντηση μεταξύ ανθρώπων, με ενδιάμεσο την πραγματικότητα, για την ανακάλυψη και ονομάτιση αυτής της πραγματικότητας... Αν με το λόγο τους οι άνθρωποι αλλάζουν τη πραγματικότητα ονοματίζοντάς την, τότε ο διάλογος επιβάλλεται ως το μέσο με το οποίο οι άνθρωποι αποκτούν νόημα ως

άνθρωποι. Επομένως ο διάλογος είναι μια υπαρξιακή αναγκαιότητα. Είναι μια πράξη δημιουργίας» (Freire, 1977:103).

Η αγάπη, η ταπεινοφροσύνη, η πίστη, η ελπίδα και η κριτική σκέψη αποτελούν τους βασικούς πυλώνες, στους οποίους στηρίζεται ο διάλογος.

Η αγάπη είναι ταυτόχρονα το θεμέλιο του διαλόγου και ο ίδιος ο διάλογος. Σύμφωνα με τον Freire «δεν μπορεί να υπάρξει διάλογος όταν λείπει μια βαθιά αγάπη για τον κόσμο και τους ανθρώπους». Η αγάπη αποτελεί μια πράξη θάρρους και αφοσίωσης στους άλλους ανθρώπους, γι' αυτό μόνον αυτός που αγαπά μπορεί να επαναστατήσει και να βοηθήσει στην κατάργηση της καταπίεσης, γι' αυτό και ο διάλογος δεν μπορεί να είναι μια σχέση κυριαρχίας. «Όταν δεν αγαπώ τον κόσμο – όταν δεν αγαπώ τη ζωή – όταν δεν αγαπώ τους ανθρώπους – δεν μπορώ να ανοίξω διάλογο» (Freire, 1977:104). Αναγκαίο συστατικό του διαλόγου είναι η ταπεινοφροσύνη. Δεν μπορεί να υπάρξει διάλογος, αν κάποιος θεωρεί τον εαυτό του κάτοχο της αλήθειας και της γνώσης. «Η έπαρση και ο διάλογος είναι έννοιες ασυμβίβαστες». Δεν υπάρχουν άνθρωποι τελειώς αμαθείς ούτε αυτοί που τα γνωρίζουν όλα. Η ταπεινότητα απέναντι στους εκπαιδευόμενους αποτελεί αναγκαιότητα για να μπορέσει ο διδάσκων να βρει τρόπους να δείξουν στην τάξη οι εκπαιδευόμενοι όσα γνωρίζουν. Οι άνθρωποι, μαζί, μέσα από τον διάλογο κατακτούν τη γνώση.

Ο διάλογος απαιτεί επίσης πίστη στον άνθρωπο. «Η πίστη στον άνθρωπο είναι μια απαραίτητη προϋπόθεση για τον διάλογο» (Freire, 1977:106). Ο «διαλεγόμενος άνθρωπος» τηρεί κριτική στάση απέναντι σε όσα συμβαίνουν γύρω του, χωρίς να είναι αφελής.

«Ο διάλογος, θεμελιωμένος στην αγάπη, στην ταπεινοφροσύνη και στην πίστη, γίνεται οριζόντια σχέση που έχει λογική συνέπεια την αμοιβαία εμπιστοσύνη ανάμεσα στους διαλεγόμενους... Και ενώ η πίστη στον άνθρωπο είναι ένα πρωταρχικό αίτημα για τον διάλογο, η εμπιστοσύνη εγκαθίσταται με τον διάλογο» (Freire, 1977:106).

Ο Freire θεωρεί πως διάλογος χωρίς ελπίδα δεν μπορεί να υπάρξει. Ο διάλογος δεν μπορεί να ευδοκιμήσει σε συνθήκες απελπισίας. Οι απελπισμένοι άνθρωποι δεν μπορούν να αναπτύξουν διάλογο, γιατί δεν προσδοκούν τίποτε από αυτόν, ενώ αντίθετα η ελπίδα τον προκαλεί, καθώς παρακινεί τον άνθρωπο να αγωνιστεί για να πετύχει την απελευθέρωσή του.

«Τέλος, δεν μπορεί να υπάρξει πραγματικός διάλογος, αν δεν περιέχει κριτικό στοχασμό – έναν στοχασμό που αντιλαμβάνεται μιαν αδιαίρετη αλληλεγγύη ανάμεσα στον κόσμο και τους ανθρώπους... Ο κριτικός στοχασμός είναι αντίθετος προς τον αφελή στοχασμό, που ατενίζει “τον ιστορικό χρόνο ως βάρος, ως μια στρωμάτωση των επιτεύξεων και των εμπειριών του παρελθόντος”... Για τον αφελή στοχαστή σημασία έχει η προσαρμογή σ' αυτό το τακτοποιημένο “σήμερα.” Για τον κριτικό στοχαστή σημασία έχει η συνεχής μεταλλαγή της πραγματικότητας για χάρη της συνεχούς εξανθρώπισης των ανθρώπων» (Freire, 1977:107-108).

Στην παιδαγωγική του Freire ο διάλογος είναι δομημένος, προσδιορίζεται από σκοπούς, περιέχει κατευθύνσεις και αναπτύσσεται με αντικείμενο τις παραγωγικές λέξεις ή τα παραγωγικά θέματα και με υποκείμενα τον δάσκαλο και τους μαθητές. Ο

εκπαιδευτικός αποτελεί ένα πληροφορημένο υποκείμενο, που βρίσκεται πρόσωπο με πρόσωπο με άλλα υποκείμενα. Ζει την πράξη της απόκτησης γνώσεων μαζί με τους μαθητές του, μαθαίνοντας από αυτούς. Ο διάλογος είναι η σφραγίδα αυτής της πράξης (Γρόλλιος κ.ά., 2003:xxxi).

«Χωρίς διάλογο δεν υπάρχει επικοινωνία, και χωρίς επικοινωνία δεν υπάρχει αληθινή παιδεία...Ο διαλογικός χαρακτήρας της παιδείας ως άσκηση ελευθερίας αρχίζει όταν ο δάσκαλος – μαθητής αναριωτιέται ποιο θα είναι το θέμα του διαλόγου με τους μαθητές – δασκάλους» (Freire, 1977:109).

Ο Freire τονίζει πως ο απελευθερωτικός διάλογος μπορεί να μετασχηματίσει την κοινωνία. Ο απελευθερωτικός διάλογος, όμως, δεν είναι μια απλή τεχνική. Είναι αποτέλεσμα της ίδιας της ιστορικής εξέλιξης του ανθρώπου και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της φύσης του. Ο Freire επέμενε στον διάλογο και έλεγε πως «ο διάλογος είναι μια στιγμή κατά την οποία οι άνθρωποι συναντιούνται για να στοχαστούν πάνω στην πραγματικότητά τους, καθώς τη δημιουργούν και την αναδημιουργούν. Μέσα από τον διάλογο και τον κοινό στοχασμό πάνω σε όσα ξέρουμε και δεν ξέρουμε μπορούμε να δράσουμε κριτικά για να μετασχηματίσουμε την πραγματικότητα» (Freire & Shor, 2011:157).

Η διαλογική διδασκαλία ως επιλογή για να οδηγηθεί ο εκπαιδευόμενος στην απελευθέρωση βοηθάει τον διδάσκοντα να «αναδημιουργεί τη ‘γνωσιολογική ικανότητά’ του μέσω της αντίστοιχης ικανότητας των εκπαιδευόμενων». Ο διάλογος απαιτεί μια δυναμική προσέγγιση του γνωστικού αντικείμενου και «αποτελεί την κοινή σφραγίδα του διδάσκοντα και των εκπαιδευόμενων στην κοινή δράση της κατάκτησης και της ανακατάκτησης της γνώσης του αντικείμενου που βρίσκεται υπό μελέτη» (Freire & Shor, 2011:159).

Η ουσία της διαλογικής εκπαίδευσης είναι ο διδάσκων μέσα από τη διαλογική διεργασία να ξαναμαθαίνει το υλικό μελετώντας το με τους εκπαιδευόμενους. «Ο διάλογος είναι μια πρόκληση για την εξουσία. Η γνώση του γνωστικού αντικείμενου δεν είναι στην αποκλειστική κυριότητα του διδάσκοντος που δίνει τη γνώση στους εκπαιδευόμενους. Το γνωστικό αντικείμενο τοποθετείται στο τραπέζι του διαλόγου μεταξύ των δύο γνωστικών υποκειμένων· συναντώνται γύρω από αυτό και μέσω αυτού με σκοπό την αμοιβαία αναζήτηση».

Η διαλογική εκπαίδευση είναι μια επιστημολογική τοποθέτηση και όχι ένας «αλλόκοτος τρόπος μάθησης» που ήρθε από τον Τρίτο κόσμο, κάτι που ξενίζει και δημιουργεί δυσπιστία σε εκπαιδευτικούς του ανεπτυγμένου κόσμου.

Η διαλογική εκπαίδευση αρνείται τον αυταρχισμό, όχι όμως και την αυτοπειθαρχία. Διαλογική εκπαίδευση δεν σημαίνει αναγκαστική συμμετοχή όλων. Όσοι δεν έχουν να πουν κάτι, δεν είναι αναγκαστικό να μιλήσουν.

Στην απελευθερωτική, διαλογική διδασκαλία, η μάθηση είναι συμμετοχική και η παιδαγωγική προσέγγιση πλαισιοθετημένη. Ο διδάσκων ξεκινά μια μαθησιακή διεργασία με συγκεκριμένο και οριοθετημένο στόχο, στον οποίο θέλει να οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους του και γνωρίζοντας αρκετά με όρους καθαρής γνώσης: «Το σημείο εκκίνησης περιλαμβάνει όσα γνωρίζει ο διδάσκων για το αντικείμενο και τον προσανατολισμό που θέλει να δώσει στο αντικείμενο» (Freire & Shor, 2011:163).

Στην απελευθερωτική εκπαίδευση, η καθημερινή ζωή του εκπαιδευόμενου και η συγκροτημένη προσέγγιση της γνώσης, αυτές οι δύο διαστάσεις του κόσμου, είναι αλληλένδετες. Ο απελευθερωτικός διδάσκων πρέπει να ξεκινά από την κατανόηση που έχουν οι εκπαιδευόμενοι για την καθημερινή τους ζωή και να προχωρά σε μια πορεία για την από την πλευρά τους συγκροτημένη κατανόηση της πραγματικότητας. «Η επιμονή μου», έλεγε ο Freire, «να ξεκινά από τις δικές τους περιγραφές των δικών τους καθημερινών εμπειριών ζωής βασίζεται στη δυνατότητα της εκκίνησης από το συγκεκριμένο, από την κοινή λογική, σε μια πορεία για μια συγκροτημένη κατανόηση της πραγματικότητας» (Freire & Shor, 2011:166).

Στη διαλογική προσέγγιση ο Freire υποστηρίζει πως επιστημολογικά είναι δυνατό ο διδάσκων μαζί με τους εκπαιδευόμενους να κινηθεί προς την κατεύθυνση μιας κριτικής κατανόησης του κόσμου. «Ακούγοντας τους εκπαιδευόμενους να μιλούν για τη δική τους κοσμοαντίληψη, κατ' αρχάς είμαι πεπεισμένος ότι επιστημολογικά είναι δυνατό να κινηθείς μαζί τους προς την κατεύθυνση μιας κριτικής κατανόησης του κόσμου τους» (Freire & Shor, 2011:167).

Οι εκπαιδευόμενοι έχουν το δικαίωμα της κριτικής συμμετοχής στην εκπαίδευσή τους, γι' αυτό και ο εκπαιδευτής που έχει ως βασικό εργαλείο τον διάλογο πρέπει να υποστηρίζει και να εμπνέει το εκπαιδευτικό τους περιβάλλον και έτσι να συμβάλλουν στην προώθηση της γνώσης.

Μόνον μέσα από τον διάλογο, κύριο συστατικό της διαλογικής εκπαιδευτικής προσέγγισης, μπορούμε, ξεκινώντας από την πραγματικότητα, να την υπερβούμε.

1.3.2.1.2. Ο κριτικός γραμματισμός

Ο αναλφαβητισμός για τον Freire είναι μία από τις συγκεκριμένες εκφράσεις της άδικης κοινωνικής πραγματικότητας. Δεν είναι αποτέλεσμα μειωμένης ικανότητας αντίληψης ούτε τεμπελιάς και δεν μπορεί να καταπολεμηθεί μόνον ως ένα αυστηρά γλωσσολογικό, μεθοδολογικό ή παιδαγωγικό πρόβλημα. Ο αναλφαβητισμός, επομένως, αποτελεί πολιτικό πρόβλημα και ως τέτοιο οφείλουμε να το αντιμετωπίσουμε και να το ξεπεράσουμε με τον γραμματισμό.

Η κριτική οπτική για τον γραμματισμό αναπτύσσει τη συνείδηση των μαθητών για τα δικαιώματά τους μαζί με την κριτική συμμετοχή τους στην κοινωνική πραγματικότητα. Με βάση αυτή την οπτική (που βρίσκεται σε αντίθεση με εκείνη των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων) ο γραμματισμός καθιερώνεται ως διαδικασία έρευνας και δημιουργίας, με την οποία οι άνθρωποι «αντιλαμβάνονται τη βαθύτερη σημασία της λέξης» (η παρεμπόδιση που αντιμετωπίζουν στο να γνωρίσουν τη λέξη συνεπάγεται την παρεμπόδισή τους από το «να ανακαλύψουν τον κόσμο») (Γρόλλιος κ.ά., 2003:xxxiv).

Υπάρχει μια διχοτομία μεταξύ της ανάγνωσης των λέξεων και της ανάγνωσης του κόσμου. Στο σχολείο ο κόσμος της ανάγνωσης είναι αποκομμένος από τον κόσμο των εμπειριών των εκπαιδευόμενων. Οι 'σχολικές λέξεις' είναι ενάντια στην πραγματικότητα. «Η σχολική εξουσία των λέξεων θέλει τους μαθητές να περιγράφουν τα πράγματα, αλλά να μην τα κατανοούν» (Freire & Shor, 2011 : 200). Οι εκπαιδευόμενοι απομνημόνευαν τις λέξεις και τις προτάσεις, γιατί δεν μπορούσαν να τις εντάξουν στο σύμπαν τους.

Μια τέτοιου είδους διχοτομημένη παιδαγωγική ελαττώνει την ισχύ της διανοητικής μελέτης αναφορικά με το πώς μπορεί αυτή να βοηθήσει στον μετασχηματισμό της κοινωνίας.

Ο ίδιος λέει πως «η διδασκαλία δεν μπορεί να είναι μια διαδικασία μεταφοράς της γνώσης από αυτόν που διδάσκει προς αυτόν που διδάσκεται. Αυτή είναι η μηχανιστική μεταφορά, από την οποία προκύπτει η μηχανιστική απομνημόνευση. Η κριτική μελέτη συσχετίζεται με τη διδασκαλία που είναι εξίσου κριτική. Απαιτείται απαραίτητως κριτικό τρόπο κατανόησης και αντίληψης της ανάγνωσης της λέξης και του κόσμου, της ανάγνωσης του κειμένου και του πλαισίου του» (Freire, 2009:108).

Σύμφωνα με τον Roberts, ο βραζιλιάνος παιδαγωγός στηρίζεται σε μια δυναμική ενοποίηση των προφορικών και των γραπτών τύπων επικοινωνίας. Ο διάλογος προσφέρει τη γέφυρα ανάμεσα στην προφορική – γραπτή κατανόηση και την ερμηνεία-μετασχηματισμό του κόσμου. Επομένως, σε κάθε πρόγραμμα γραμματισμού είναι αναγκαίο να καταβάλλεται συστηματική προσπάθεια με σκοπό την ενδυνάμωση των μαθητών, ώστε να παράγουν δικά τους γραπτά κείμενα με την πρώτη ευκαιρία. Η ομιλία, η ανάγνωση και η γραφή πρέπει να προσεγγίζονται ως αλληλοσυνδεόμενα στοιχεία στην αναζήτηση της γνώσης και του κοινωνικού μετασχηματισμού. Οι λέξεις δεν είναι κατασκευές που προέκυψαν από το πουθενά. Η σχέση της λέξης με τον κόσμο είναι κρίσιμη για την κατανόηση της έννοιας του γραμματισμού στο έργο του Freire, ο οποίος δεν θεωρεί ότι δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στη λέξη και τον κόσμο, ανάμεσα στο κείμενο και το πλαίσιο. Οι λέξεις είναι και μέρος του κόσμου και μέσο με το οποίο ο κόσμος διαμορφώνεται και μετασχηματίζεται. Οι λέξεις είναι ένα στοιχείο του κόσμου και ο κόσμος βρίσκεται πάντα μέσα στη λέξη. Οι λέξεις υπάρχουν είτε προφορικά είτε γραπτά πάντα μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Και το πλαίσιο υπάρχει στη λέξη. Οι λέξεις δεν είναι κατασκευές που προέκυψαν από το πουθενά (Roberts, 2000:91-93).

Με βάση τα παραπάνω γίνεται κατανοητό γιατί στη διαμόρφωση του προγράμματος γραμματισμού ο Freire δεν δίνει έμφαση στην απλή κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης, αλλά στην κριτική κατάκτησή τους.

Ο Freire θεωρεί πως ο γραμματισμός πρέπει να αποτελεί μια πράξη δημιουργικής κατάκτησης της γνώσης, γι' αυτό και καλεί τους εκπαιδευόμενους να γίνονται ενεργητικά υποκείμενα στη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Ο εκπαιδευτής οφείλει να ξεκινά από το θεματικό σύμπαν των εκπαιδευόμενων, να αξιοποιεί τον διάλογο μαζί τους χρησιμοποιώντας τον ως δρόμο στην πορεία για την κατάκτηση της γνώσης, να τους ενθαρρύνει να παράγουν λόγο, να φροντίζει να εξασκούνται ισομερώς και στη γραφή και στην ανάγνωση και να δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης.

Ο Freire πίστευε επίσης πως ένα σύστημα γραμματισμού μπορεί να βελτιωθεί ενσωματώνοντας στοιχεία και άλλων θεωρητικών προτάσεων, κάτι που ο ίδιος έκανε πολλές φορές, και σημείωνε πως «από την άποψη του γραμματισμού, οι σύγχρονες μελέτες στην κοινωνιολογία και την ψυχολογία, καθώς και οι συμβουλές των Piaget, Vygotsky, Luria, Emilia Fereiro, Madalena Weffort και Magda Soares, μπορούν, αν εφαρμοστούν σωστά, να διορθώσουν και να βελτιώσουν μερικές από τις προτάσεις μου» (Freire, 1996:129).

Σύμφωνα με τον Macedo, η εργαλειακή λογική για τον γραμματισμό εκφράζεται είτε με τον τύπο της αποταμιευτικής λογικής στην εκπαίδευση, όπου οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν επαρκείς ικανότητες ανάγνωσης της λέξης, όχι όμως και του κόσμου, είτε με την επιστημονική υπερεξειδίκευση, η οποία οδηγεί στην ικανότητα ανάγνωσης κειμένων που αφορούν μια ειδικότητα, αλλά στην άγνοια των άλλων πεδίων που συγκροτούν τον κόσμο της γνώσης (Macedo, 1995:71-104).

1.3.2.1.2.1 Η «μέθοδος Paulo Freire»

Η μέθοδος γραμματισμού Paulo Freire δεν είναι μόνον ένα σύνολο τεχνικών που μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να μάθουν γραφή και ανάγνωση, μια σύγχυση που δημιουργείται συχνά. Ο Paulo Freire πίστευε πως η εκπαίδευση δεν είναι ουδέτερη και οπωσδήποτε έχει πολιτικό χαρακτήρα, γι' αυτό και η μέθοδός του συνδέεται στενά με τον πολιτικό χαρακτήρα της εκπαιδευτικής του θεωρίας.

Με βάση αυτή την πεποίθηση δημιούργησε μια μέθοδο γραμματισμού, όπου καλούσε τους ενήλικες εκπαιδευόμενους, μια και γι' αυτούς είχε δημιουργηθεί αρχικά, «να κοιτάζουν τον εαυτό τους ως άτομα που ζουν και παράγουν σε μια συγκεκριμένη κοινωνία» (Freire, 2009:38).

Το διάστημα από τον Ιούνιο του 1963 μέχρι τον Μάρτιο του 1964 οι εκπαιδευτές του Freire εφάρμοσαν στη Βραζιλία, τόσο στην ύπαιθρο σε αγροτικούς πληθυσμούς όσο και στις πόλεις σε φτωχούς κατοίκους, τη «μέθοδο Paulo Freire».

Στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο ο Freire διαμόρφωσε το πρόγραμμα γραμματισμού θα βοηθούσε η παράθεση των παραδοχών πάνω στις οποίες στηρίχθηκε και είναι οι εξής:

α) Ο κάθε άνθρωπος εκφράζει τη σχέση του με την πραγματικότητά του μέσω της γλώσσας του και η εκπαίδευση αποτελεί μια πράξη γνώσης, η οποία συντελείται μέσω της γλώσσας. Το ερώτημα που τίθεται από τον Freire στο σημείο αυτό είναι το εξής: «Ποιος αποφάσισε ότι η γλώσσα της ελίτ είναι η σωστή και επομένως την καθιέρωσε ως προδιαγραφή;», για να απαντήσει ο ίδιος πως είναι οι κύριарχοι αυτοί που το έκαναν, στοχεύοντας στη συσκότιση της κυριαρχίας τους (Freire & Shor, 2011:85).

β) Δεν υπάρχει απόλυτη γνώση και απόλυτη άγνοια. «σχεδόν ποτέ (οι καταπιεζόμενοι) δεν αντιλαμβάνονται ότι κι αυτοί «κάτι ξέρουν»» απ' αυτά που έμαθαν στην επαφή τους με τον κόσμο και με τους άλλους ανθρώπους.

γ) Οι καταπιεζόμενοι δεν είχαν «αυθεντική αντίληψη» για τον κόσμο τους. Δέχονταν την εκμετάλλευσή τους, γιατί αγνοούσαν τις αιτίες της κατάστασής τους. Ο βραζιλιάνος παιδαγωγός διαπιστώνει πως: «Κάτω από την επιρροή της μαγείας και του μύθου οι καταπιεζόμενοι, και ειδικά οι χωρικοί, που είναι σχεδόν βουλιαγμένοι μέσα στη φύση, θεωρούν τα βάσανά τους, που είναι αποτέλεσμα της εκμετάλλευσής, ως θέληση του θεού. Βουλιαγμένοι μέσα στην πραγματικότητα, οι καταπιεζόμενοι δεν έχουν τη δύναμη να ξεχωρίσουν καθαρά το 'σύστημα' που εξυπηρετεί τα συμφέροντα των δυναστών, τα πρότυπα των οποίων έχουν εσωτερικευσει» (Freire, 1977:63).

δ) Όσο πιο κατανοητές γίνονταν από τους καταπιεζόμενους οι αιτίες, τόσο πιο κριτική γινόταν η κατανόηση της κατάστασής τους. Ο Freire πιστεύει ότι «Όσο

διάστημα οι καταπιεζόμενοι αγνοούν τις αιτίες της κατάστασής τους 'δέχονται' την εκμετάλλευσή τους μοιρολατρικά. Αντίθετα, η στόχαση, η γνήσια στόχαση, οδηγεί στη δράση, η οποία θα αποτελέσει μιαν αυθεντική πράξη, μόνον αν οι συνέπειές της γίνουν αντικείμενο κριτικού στοχασμού (από τους καταπιεζόμενους)» (Freire, 1977: 66, 68).

ε) Η κριτική συνείδηση, που αποτελεί ζητούμενο στον κριτικό γραμματισμό, πάντα υπέβαλλε την αιτιότητα σε ανάλυση (Γρόλλιος, 2005:82). «Η αυτοϋποτίμηση», λέει ο Freire, «είναι ένα άλλο χαρακτηριστικό του καταπιεζόμενου. Κι αυτή προέρχεται από την εσωτερίκευση εκ μέρους των καταπιεζόμενων της γνώμης που οι δυνάστες έχουν γι' αυτούς». Όταν όμως αρχίσουν να συμμετέχουν σε ένα μορφωτικό κύκλο, αρχίζουν να εμπιστεύονται και τον εαυτό τους. Ο Freire παρατηρεί «πόσο η αυτοϋποτίμηση των καταπιεζόμενων αλλάζει με τις πρώτες κιόλας αλλαγές στην κατάσταση της καταπίεσής τους» (Freire, 1977:65).

Όπως ο ίδιος ο Freire αναφέρει, «Η μοιρολατρεία με τη μορφή της υποταγής είναι καρπός μιας ιστορικής και κοινωνικής κατάστασης και όχι βασικό χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς ενός λαού» (Freire, 1977:63). Οι λαϊκές τάξεις έχουν χαμηλό κύρος εξαιτίας του κοινωνικού, οικονομικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος, στο οποίο ζούνε. Ο εκπαιδευτικός που εργάζεται για την απελευθερωτική εκπαίδευση καλεί τους εκπαιδευόμενούς του να βγουν από την κατάσταση της παραίτησης και της μοιρολατρίας, στην οποία πολύ συχνά βρίσκονται. Η άρνηση της απόλυτης γνώσης και της απόλυτης άγνοιας οδήγησε τον Freire στην πεποίθηση πως μόνο δουλεύοντας μαζί με τους εκπαιδευόμενους θα μπορούσε να επιτευχθεί κάτι αυθεντικό.

Με βάση τα προηγούμενα μπορούμε να κατανοήσουμε γιατί ο Freire στήριξε σε μεγάλο βαθμό το πρόγραμμα γραμματισμού στην έρευνα αυτού που ονομάζει «σύμπαν ελάχιστου λεξιλογίου» των εκπαιδευόμενων. Μετά από έρευνα σε αυτό το σύμπαν του εκπαιδευόμενου, επιλέγονταν οι λέξεις, περίπου δεκαεφτά, που μπορούσαν να ενσωματωθούν στο πρόγραμμα του γραμματισμού και ονομάζονταν «παραγωγικές λέξεις». Η ενσωμάτωση των «παραγωγικών λέξεων» στη διαδικασία γραμματισμού αντιστοιχούσε στην ενεργητική συμμετοχή των λαϊκών μαζών στην κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη της Βραζιλίας, η οποία δεν θα μπορούσε να επιτευχθεί χωρίς τη συμμετοχή τους.

Οι φάσεις του προγράμματος γραμματισμού «μέθοδος Paulo Freire» ήταν οι εξής:

Η *πρώτη φάση* του σχεδιασμού ταυτιζόταν με την έρευνα του λεξιλογίου των ανθρώπων τους οποίους αφορούσε. Οι κατάλογοι των λέξεων δημιουργούνταν μετά από συνεντεύξεις με εκπαιδευόμενους, καθώς και ύστερα από έρευνα και παρατήρηση του εκπαιδευτή.

Στη *δεύτερη φάση* επιλεγόταν ένας αριθμός «παραγωγικών λέξεων». Ονομάζονταν παραγωγικές, γιατί αντιστοιχούσαν στις βασικές έννοιες, ιδέες και πρακτικές των αναλφάβητων, καθώς και επειδή πρόσφεραν δυνατότητες για συζήτηση της καθημερινής ζωής σε πολιτικό, κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο.

Μπορούσαν να παράγουν στοχασμό για την πραγματικότητα που βίωναν καθημερινά, ώστε να ξεκινήσει μια κριτική κατανόηση αυτής της πραγματικότητάς τους. Λέξεις όπως εργασία, μισθός, αρρώστια, φόροι, φτώχεια, εξουσία

αντιπροσώπευαν καταστάσεις που βίωναν καθημερινά και κατά συνέπεια πρόσφεραν τη δυνατότητα για μια πιο βαθιά και κριτική κατανόησή τους.

Οι λέξεις έπρεπε να είναι εμποτισμένες με νόημα και συναισθήματα, να κατέχουν σημαντική θέση στην καθημερινή ζωή τους και ταυτόχρονα να είναι φωνολογικά πλούσιες και απαραίτητα ταξινομημένες σε αύξουσα φωνητική δυσκολία (Freire, 2009:39).

Ένα σημαντικό κριτήριο επιλογής των παραγωγικών λέξεων ήταν ότι έπρεπε να είναι συλλαβικά πλούσιες, ώστε μετά την ανάλυσή τους να υπάρχει η δυνατότητα συνδυασμού των συμφώνων με άλλα φωνήεντα για την παραγωγή νέων λέξεων.

Η *τρίτη φάση* αντιστοιχούσε στην κατασκευή των κωδικοποιήσεων, δηλαδή των αναπαραστάσεων των παραγωγικών λέξεων. Ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του πληθυσμού γινόταν και η επιλογή των παραγωγικών λέξεων και παρουσιαζόταν η εικονική τους αναπαράσταση. Επρόκειτο για μια «κατάσταση πρόκληση» σύμφωνα με τον Freire. Επισημαίνονταν τα θέματα και τα προβλήματα που έθετε η παραγωγική λέξη και γινόταν συζήτηση πάνω σε αυτά (Ηλιού, 1991:206).

Οι κωδικοποιημένες καταστάσεις θα αποκωδικοποιούνταν κατά τη διδασκαλία από τους εκπαιδευόμενους με τη βοήθεια του εκπαιδευτή. Μέσα από τις κωδικοποιήσεις που συμπύκνωναν καταστάσεις από την καθημερινή ζωή των αναλφάβητων προέκυπτε η δυνατότητα συζήτησης, προβληματισμού και ανάλυσης ευρύτερων προβλημάτων. Μια παραγωγική λέξη ήταν δυνατόν να εκφράζει την κατάσταση που απεικονιζόταν στην κωδικοποίηση (Γρόλλιος, 2005:84).

Στην *τέταρτη και πέμπτη φάση* γινόταν η επιλογή του περιεχομένου, των μεθόδων και των μέσων που θα χρησιμοποιούνταν για την αποκωδικοποίηση των κωδικοποιήσεων και την κατάκτηση των ικανοτήτων γραφής και ανάγνωσης στους 'κύκλους της κουλτούρας' (Γρόλλιος, 2005:85). Οι κύκλοι της κουλτούρας συγκρότησαν ένα κίνημα όπου η κατάκτηση της γνώσης δεν επιβαλλόταν, αλλά γινόταν μέσα από τον διάλογο. Με τον τρόπο αυτό δημιουργούνται οι προϋποθέσεις κατανόησης αρχικά και στη συνέχεια κριτικής του κόσμου. Οι εκπαιδευτικοί των κύκλων της κουλτούρας ήταν νεαροί εθελοντές φοιτητές, οι οποίοι μετά από μια σύντομη προετοιμασία άρχιζαν να εργάζονται υπό την καθοδήγηση των υπευθύνων του σχεδίου δράσης. Κάθε εκπαιδευτικός ήταν υπεύθυνος για έναν κύκλο κουλτούρας και καθόριζε τον αριθμό των συναντήσεων ανάλογα με τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων που συμμετείχαν. Οι κύκλοι της κουλτούρας πρόσφεραν μια νέα αντίληψη για τη μάθηση σε σχέση με ό,τι ήταν γνωστό μέχρι τότε (Γρόλλιος, 2005:60-64).

Σύμφωνα με μια διήγηση του Freire, που παραθέτει ο Gadotti, «οι κύκλοι της κουλτούρας δεν είχαν ένα a priori πρόγραμμα. Το πρόγραμμα αναδεικνυόταν ως αποτέλεσμα της διαβούλευσης με τις ομάδες. Με άλλα λόγια, τα θέματα που θα αποτελούσαν αντικείμενο συζήτησης στους κύκλους της κουλτούρας η ομάδα θα τα αποφάσιζε. Εμείς ως παιδαγωγοί έπρεπε να αναπτύξουμε το θέμα το οποίο έμπαινε σε συζήτηση» (Gadotti, 1994:17-18).

Πριν από τη διδασκαλία με βάση τις παραγωγικές λέξεις, οι εκπαιδευτές αφιέρωναν από δύο μέχρι οκτώ ώρες στην παρατήρηση δέκα εικόνων³ που είχε φιλοτεχνήσει ο Francisco Brennand, διάσημος καλλιτέχνης και φίλος του Freire. Οι εικόνες αυτές εισήγαγαν τους αναλφάβητους στο ανθρωπολογικό θέμα της κουλτούρας, δηλαδή τη διάκριση ανάμεσα στη φύση και την κουλτούρα, ώστε να αλλάξει η παθητική τους στάση μέσω της πραγματοποίησης σχετικών συζητήσεων. Η διαδοχή των δέκα εικόνων ήταν αυστηρά καθορισμένη.

Στην πρώτη εικόνα παρουσιαζόταν η διαφορά ανάμεσα στην κουλτούρα και τη φύση. Από τη δεύτερη μέχρι την ένατη εικόνα οι εκπαιδευόμενοι ερχόντουσαν σε επαφή με λεπτομέρειες αυτής της διάκρισης. Η δέκατη εικόνα προκαλούσε την ομάδα των αναλφάβητων να συζητήσει τη δική τους συμπεριφορά. Οι εκπαιδευτικοί διηθύναν τη συζήτηση και οι εκπαιδευόμενοι καλούνταν να συμμετέχουν σε αυτή, κάτι που τους ήταν εύκολο, γιατί τις γραφικές αναπαραστάσεις μπορούσαν να τις κατανοήσουν εύκολα (Γρόλλιος, 2005:85).

Μετά τη συζήτηση και της δέκατης εικόνας εισαγόταν η πρώτη παραγωγική λέξη, γραμμένη σε μια επιφάνεια. Ο Freire επιδίωκε η αποκωδικοποίηση της γραμμένης λέξης να ακολουθεί την αποκωδικοποίηση μιας κωδικοποιημένης υπαρξιακής κατάστασης που βίωναν οι εκπαιδευόμενοι. Για να επιτευχθεί αυτό έπρεπε να ακολουθηθούν με αυστηρότητα συγκεκριμένα βήματα (Freire, 2009:39).

Η πρώτη παραγωγική λέξη που χρησιμοποίησε ήταν η λέξη *tijolo* (=τούβλο), όταν εργάστηκε τη δεκαετία του 1960 στη Βραζιλία, μια πόλη υπό κατασκευή. Επιλέχθηκε αυτή η λέξη, γιατί θα διευκόλυνε τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα γραμματισμού στην κατανόησή της.

Οι φάσεις ανάπτυξης της μεθόδου ήταν οι εξής:

- Αρχικά, γραφόταν απλώς η λέξη *tijolo* και συζητούσαν τι αντιπροσώπευε για τον καθένα.

3



- Στη συνέχεια, γραφόταν πάλι η ίδια λέξη, χωρισμένη όμως στις συλλαβές της: *ti-jo-lo*.
- Κατόπιν παρουσιαζόταν η φωνολογική οικογένεια της πρώτης συλλαβής: *ta-te-ti-to-tu* και ακολουθούσε της δεύτερης συλλαβής: *ja-je-ji-jo-ju* και τέλος της τρίτης συλλαβής: *la-le-li-lo-lu*.
- Με τον τρόπο αυτό προέκυπταν συλλαβικές - φωνολογικές οικογένειες, οι οποίες εμφανίζονταν σε μια διαφάνεια, που ονομάστηκε φόρμα ανακάλυψης, επειδή επιτρέπει στον εκπαιδευόμενο να ενώσει τα κομμάτια που απαραίτητως θα οδηγήσουν σε νέες λέξεις της πορτογαλικής γλώσσας (Freire, 2009:40).
- Όταν δημιουργούνταν και η δεύτερη παραγωγική λέξη, οι εκπαιδευόμενοι συνέχιζαν να φτιάχνουν καινούριες λέξεις, με τη χρήση συλλαβών και από τις δύο παραγωγικές λέξεις (Σιπητάνου, 2011:117-118).

Στο τέλος του μαθήματος οι συμμετέχοντες έπρεπε να κατασκευάσουν λέξεις από την «κάρτα της ανακάλυψης»⁴ και να φέρουν τους καταλόγους τους στο επόμενο μάθημα. Στα επόμενα μαθήματα εισάγονταν και άλλες παραγωγικές λέξεις, μία σε κάθε μάθημα. Οι συμμετέχοντες εξασκούσαν στη γραφή και τη ανάγνωση, εξέφραζαν τη γνώμη τους, την έγραφαν, μελετούσαν εφημερίδες και συζητούσαν θέματα που αναφέρονταν σε αυτές. Όσοι ολοκλήρωναν τα μαθήματα γραμματισμού μπορούσαν να γράφουν και να διαβάζουν απλά κείμενα, να καταλαβαίνουν τι έγραφαν οι τοπικές εφημερίδες και να συζητούν τα προβλήματα της Βραζιλίας (Brown, 1978:19, 21, 26).

Σε ενάμιση μήνα περίπου έμαθαν να διαβάζουν και να γράφουν πολλές χιλιάδες αναλφάβητοι Βραζιλιάνοι που παρακολούθησαν αυτά τα μαθήματα. Στη συνέχεια, «ενεργητικά συνειδητοποιημένοι», προσχώρησαν στα συνδικάτα (Ηλιού, 1991: 207).

Η επιβολή του στρατιωτικού πραξικοπήματος του 1964 διέκοψε βίαια την υλοποίηση του Εθνικού Προγράμματος Γραμματισμού του Υπουργείου Εκπαίδευσης και Κουλτούρας, που είχε σχεδιαστεί από τον Freire και δεν περιοριζόταν στον γραμματισμό των αναλφάβητων, αλλά περιελάμβανε και ένα στάδιο μετα-γραμματισμού, το οποίο θα διέφερε ως προς το περιεχόμενο.

Η άποψη της επιλογής, για ένα πρόγραμμα γραμματισμού, αρχικών λέξεων που ήταν σημαντικές για τους συμμετέχοντες ήταν σχετικά καινούρια τη δεκαετία του 1960 (Roberts, 2000:103). Η Sylvia Ashton – Warner⁵ προσέγγισε με παρόμοιο τρόπο τον γραμματισμό παιδιών Μαορί στη Νέα Ζηλανδία, ενώ και η εκστρατεία γραμματισμού στην Κούβα⁶ το 1961 θα στηριζόταν σε θέματα και λέξεις άμεσα συνδεδεμένες με την επανάσταση και την εθνική ανασυγκρότηση.

⁴ «Κάρτα ή φόρμα ανακάλυψης» ονομάστηκε από τον Freire η ομάδα των φωνολογικών οικογενειών της παραγωγικής λέξης, επειδή επέτρεπε στον μαθητή να ενώσει τα κομμάτια, δηλαδή να φτιάξει νέους φωνολογικούς συνδυασμούς, που απαραίτητως θα οδηγούσαν σε λέξεις της πορτογαλικής γλώσσας (Freire, 2009:40-41).

⁵ <http://nzetc.victoria.ac.nz/tm/scholarly/tei-Whi071Kota-t1-g1-t12.html>

⁶ <https://www.ecured.cu/Campa%C3%B1a%20de%20Alfabetizaci%C3%B3n>

Πριν επεξεργαστεί και παρουσιάσει ο Freire τη μέθοδό του, η κυρίαρχη προσέγγιση γραμματισμού, είτε επρόκειτο για μικρούς μαθητές είτε επρόκειτο για ενήλικες, ήταν «εκ των άνω προς τα κάτω». Οι λέξεις και τα θέματα των εγχειριδίων επιλέγονταν στην ολότητά τους από άλλους ανθρώπους και όχι με τη συμμετοχή εκείνων οι οποίοι μάθαιναν να διαβάζουν και να γράφουν. Οι ειδικοί αποφάσιζαν τι έπρεπε να διδαχθούν οι εκπαιδευόμενοι και με βάση τις αποφάσεις τους σχεδίαζαν το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων. Τα θέματα που επιλέγονταν πολλές φορές δεν είχαν σχέση με την καθημερινότητα των εκπαιδευόμενων και για τον λόγο αυτό δεν τους ενδιέφεραν. Η συγκεκριμένη φιλοσοφία είχε ως αποτέλεσμα την αποτυχία κάποιων δαπανηρών εκστρατειών γραμματισμού υπό την αιγίδα της Unesco (Bohla, 1984).

Η προσέγγιση του Freire μακριά από αυτή την παράδοση αποτέλεσε ένα μεγάλο βήμα. Η μέθοδος του Freire είναι κάτι περισσότερο από μια μέθοδος γραμματισμού ενηλίκων. Είναι μια βαθιά και πλατιά κατανόηση της εκπαίδευσης, που έχει στο επίκεντρο την πολιτική της φύση. Σύμφωνα με τη Linda Bimbi «η πρωτοτυπία του έργου του Freire δεν βρίσκεται στην αποτελεσματικότητα των μεθόδων του, αλλά πάνω απ' όλα στην πρωτοτυπία του περιεχομένου της, που σχεδιάστηκε για να αναπτύξει τη συνειδησή μας» ως μέρος μιας ανθρωπιστικής παιδαγωγικής (Freire, 2009:42, 43).

1.3.2.1.3. Η έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης (conscientisation)

Σύμφωνα με τον Θεόφραστο Γέρου, στην εισαγωγή του βιβλίου του Freire «Αγωγή του Καταπιεζόμενου», που κυκλοφόρησε σε μετάφραση Γ. Κρητικού, η βασική έννοια που συναντάται σε όλα τα βιβλία του Freire είναι η έννοια conscientisation, που αποδόθηκε στα ελληνικά ως 'κριτική συνειδητοποίηση'. Η συνειδητοποίηση είναι ένα ανθρώπινο χαρακτηριστικό και εμφανίζεται μόλις ο άνθρωπος έρθει πρόσωπο με πρόσωπο με τη συγκεκριμένη πραγματικότητα. Όταν η συνειδητοποίηση προχωρήσει πέρα από την κατανόηση των δεδομένων της πραγματικότητας και τα τοποθετήσει κριτικά μέσα στο σύστημα σχέσεων της ολότητας, τότε παύει να είναι απλή συνειδητοποίηση και γίνεται conscientisation (κριτική συνειδητοποίηση). Η κατάκτηση της κριτικής συνειδητοποίησης δεν μπορεί να είναι ατομική, πρέπει να είναι κοινωνική, δεν είναι ποτέ ουδέτερη, όπως ουδέτερη δεν είναι και η παιδεία. Ο παιδαγωγός, στη διαδικασία της κριτικής συνειδητοποίησης, έχει δικαίωμα να κάνει, αλλά όχι να επιβάλλει τις επιλογές που θεωρεί σωστές (Freire, 1977:18-19).

Η Μαρία Ηλιού επίσης αναφέρει πως η έννοια της 'κριτικής συνειδητοποίησης' μέσα από την παιδεία αποτελεί κεντρική ιδέα της φιλοσοφίας του Freire. Ο πορτογαλικός όρος εμπεριέχει μια διάσταση ενεργητικής συμμετοχής του υποκειμένου στη διαδικασία συνειδητοποίησης, που δεν αποδίδεται στην ελληνική λέξη. Αν και προκρίθηκε η έκφραση 'κριτική συνειδητοποίηση' από τον μεταφραστή του βιβλίου «Αγωγή του Καταπιεζόμενου», η ίδια πιστεύει πως μια άλλη ερμηνευτική λύση θα ήταν η έκφραση 'ενεργητική συνειδητοποίηση' (Ηλιού, 1991: 205).

Ο Freire πίστευε πως η κριτική συνειδητοποίηση αποτελούσε «το αναγκαίο μέσο, που μ' αυτό οι άνθρωποι, μέσω μιας αληθινής πράξης, αφήνουν πίσω την κατάστασή

τους ως αντικείμενα, για να αναλάβουν τον ρόλο τους ιστορικά ως Υποκείμενα» (Freire,1977:197).

Υπογράμμισε πως μόνον η κριτική συνειδητοποίηση μέσω της εκπαίδευσης αποτελούσε τον τρόπο για την απομάκρυνση των μαζών από την «κουλτούρα της σιωπής», μια κατάσταση στην οποία, όπως ο ίδιος λέει, «οι μάζες είναι «βουβές», τους απαγορεύεται δηλαδή να παίρνουν δημιουργικό μέρος στη μεταμόρφωση της κοινωνίας τους και έτσι τους απαγορεύεται να υπάρχουν» (Freire,1977β:38). Για τους καταπιεζόμενους, «κουλτούρα της σιωπής σημαίνει να διαμορφώνεσαι άκριτα από την ιστορική ροή της κοινωνίας και να δέχεσαι παθητικά την εξέλιξή σου. Οι καταπιεζόμενοι εγκλωβίζονται σε μια κατασκευή της πραγματικότητας, από την οποία είναι δύσκολο να δραπετεύσουν, αφού και η γλώσσα που χρησιμοποιούν μεταδίδει αξίες που τους εγκλωβίζουν» (Αναστασιάδης και Λασκαράκης, 2006:8).

Στο βιβλίο του «Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου» ο Freire ονομάζει κριτική συνειδητοποίηση το αποτέλεσμα της αγωγής του καταπιεζόμενου, που συντελείται σε δύο στάδια: «στο πρώτο στάδιο, οι καταπιεζόμενοι ξεσκεπάζουν τον κόσμο της καταπίεσης και με τη δράση τους αναλαμβάνουν να τον αλλάξουν και στο δεύτερο στάδιο, όταν πια έχει αλλάξει η πραγματικότητα της καταπίεσης, η αγωγή παύει να ανήκει μόνο στους καταπιεζόμενους και γίνεται αγωγή όλων των ανθρώπων στην πορεία της διαρκούς απελευθέρωσης» (Freire,1977α:54). Συνεχίζει ο Freire, λέγοντας πως και στα δύο στάδια η σύγκρουση είναι ανάμεσα στην κουλτούρα της καταπίεσης με την κουλτούρα της απελευθέρωσης, όπου στο πρώτο στάδιο η αναμέτρηση γίνεται χάρη στη νέα αντίληψη που έχει αποκτήσει ο καταπιεζόμενος για την κατάστασή του και στο δεύτερο στάδιο «χάρη στην αποτίναξη των μύθων που δημιουργήθηκαν και αναπτύχθηκαν από το παλιό καθεστώς και που εξακολουθούν να φαντάσματα να σκιάζουν τις νέες δομές που μόλις ξεπήδησαν από τον επαναστατικό μετασχηματισμό» (Freire,1977α:54). Ο Freire πιστεύει πως οι καταπιεζόμενοι, αφού αποκτήσουν την πεποίθηση ότι είναι Υποκείμενα μιας επαναστατικής διαδικασίας και όχι Αντικείμενά της, «θα επέμβουν κριτικά στην κατάσταση που τους περιβάλλει και τους σημαδεύει» και θα αγωνιστούν για την απελευθέρωσή τους ως αποτέλεσμα της δικής τους κριτικής συνειδητοποίησης. Η «κριτική συνειδητοποίηση» θα βοηθήσει τους καταπιεζόμενους να ανακαλύψουν τους εσωτερικευμένους «μύθους» των καταπιεστών και να αγωνιστούν για να τους μεταβάλουν.

Για την έννοια της συνειδητοποίησης οι αναφορές των μελετητών του έργου του Freire είναι εκτενέστερες και αναλυτικότερες, κάτι που συνδέεται με το γεγονός πως κατέχει κεντρική θέση στην πολιτική και παιδαγωγική προσέγγισή του. Η μελέτη του έργου του Freire βοηθά στην κατανόηση του διαφορετικού νοήματος που ο ίδιος έδινε στην έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης με το πέρασμα του χρόνου και με βάση τις εμπειρίες του.

Σύμφωνα με τον Taylor, η έννοια της «κριτικής συνειδητοποίησης» στο έργο του Freire υποδηλώνει πως το άτομο αντιλαμβάνεται πως μόνον αν «συνειδητοποιήσει» την καταπιεστική πραγματικότητα μέσα στην οποία βρίσκεται και αγωνιστεί για να τη μετασχηματίσει, θα μπορέσει να απελευθερωθεί (Taylor, 1993).

Στην «κριτική συνειδητοποίηση» «οι άνθρωποι όχι ως παθητικοί δέκτες, αλλά ως υποκείμενα που αποκτούν και δημιουργούν γνώση, κατορθώνουν να αποκτήσουν

βαθιά επίγνωση τόσο για την κοινωνικοπολιτιστική πραγματικότητα που διαμορφώνει τη ζωή τους, όσο και για την ικανότητά τους να μεταμορφώνουν αυτή την πραγματικότητα και να διεκδικούν μια κοινωνικά δικαιότερη κατανομή των πόρων για την ικανοποίηση όλων των δικαιωμάτων» (Ζαρίφης, 2009:178-179).

Ο ίδιος ο Freire, το 1984, σε ένα σεμινάριο στο Εθνικό Πανεπιστήμιο του México City,⁷ παρουσίασε τη λέξη «συνειδητοποίηση» ως χαρακτηριστικό παράδειγμα χρησιμοποίησης των παιδαγωγικών του αρχών με ανοιχτούς ή συγκαλυμμένους αντιδραστικούς τρόπους στη δεκαετία του 1970⁸ (Γρόλλιος κ.ά., 2003:xxxviii).

Για να αντιμετωπίσει αυτό το πρόβλημα, ο Freire σταμάτησε να χρησιμοποιεί τη λέξη «συνειδητοποίηση», χωρίς όμως να εγκαταλείψει την κατανόηση της διαδικασίας που ονόμαζε «συνειδητοποίηση», και προσπάθησε να ξεκαθαρίσει και να προσδιορίσει τις πιο «αφελείς και δυσνόητες» έννοιες των προηγούμενων εργασιών του, τις οποίες οικειοποιούνταν και χρησιμοποιούσαν με αντιδραστικό τρόπο (Giroux – McLaren, 1994:34).

Η παρουσίαση της διαδικασίας της συνειδητοποίησης θα βοηθήσει στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο ο ίδιος την αντιλαμβάνεται.

Πριν το στρατιωτικό πραξικόπημα του 1964 στη Βραζιλία ο Freire κατανοούσε τη «συνειδητοποίηση» ως μια διαδικασία τριών σταδίων:

Το πρώτο στάδιο αντιστοιχεί στην *«ημιαμετάβατη συνείδηση»* και χαρακτηρίζεται από την αδυναμία σύλληψης προβλημάτων που βρίσκονται εκτός της σφαίρας των βιολογικών αναγκών, καθώς και από την έλλειψη μιας αίσθησης για τη ζωή, που να τοποθετείται σε ιστορικό πλαίσιο. Οι άνθρωποι, επειδή δεν μπορούν να αντιληφθούν τις πραγματικές αιτίες οι οποίες ευθύνονται για την κατάστασή τους, καταφεύγουν σε μαγικές εξηγήσεις. Όταν κατορθώσουν να προσλάβουν και να αντιληφθούν την πραγματική κατάσταση του περιβάλλοντός τους και να θέσουν ερωτήματα που αυτό τους προκαλεί, τότε αυξάνεται η πιθανότητα να ξεκινήσουν μια διαδικασία διαλόγου όχι μόνον με τους άλλους ανθρώπους, αλλά και με τον κόσμο που τους περιβάλλει. Τότε μόνον τα ενδιαφέροντά τους εκτείνονται πέρα από τις βιολογικές ανάγκες και συνδέονται ολικά με την ύπαρξή τους.

Πρόκειται για το «αρχικό, αφελές στάδιο της μεταβατικής συνείδησης», το οποίο αποτελεί το δεύτερο στάδιο και χαρακτηρίζεται από την υπεραπλούστευση των προβλημάτων, ενώ εξελίσσεται στη συνέχεια σε «αφελή μεταβατική συνείδηση». Η «αφελής μεταβατική συνείδηση» εμπεριέχει την υποτίμηση του συνηθισμένου ανθρώπου, την έλλειψη ενδιαφέροντος για έρευνα, την εύθραστη επιχειρηματολογία,

⁷ <https://www.unam.mx>

⁸ Η παιδαγωγική προσέγγιση του Freire χρησιμοποιήθηκε με αντιδραστικό τρόπο από την οργάνωση World Education (<http://www.worlded.org/WEIInternet>) στο τέλος της δεκαετίας του 1960 στην Ταϊλάνδη (<http://thailand.worlded.org>) (Kumar, 1989:79-97). Ο Kumar επισημαίνει πως η ψευδο – Freirean προοπτική προβάλλει ως κεντρικό πρόβλημα τη «φτώχεια» και όχι την «καταπίεση», αποδίδοντας τα αίτια της κατάστασης των φτωχών στους ίδιους και για την τροποποίηση της κατάστασής τους προτείνει μέτρα αλλαγής της συμπεριφοράς των ίδιων μέσα από την απόκτηση δεξιοτήτων. Το ίδιο πρόγραμμα, αργότερα, εφαρμόστηκε στην Τουρκία, την Αιθιοπία, την Κένυα, το Μπαγκλαντές και τις ΗΠΑ.

την προτίμηση στις μαγικές εξηγήσεις και στην πολεμική, παρά στον διάλογο. Άνθρωποι που είναι μέρος της μάζας, που δεν έχουν αποκτήσει την ικανότητα του διαλόγου και δεν έχουν εσωτερικεύσει τη δύναμή του, που μπορούν να εκτραπούν στον φανατισμό, έχουν την «αφελή μεταβατική συνείδηση» (Γρόλλιος κ.ά., 2003: xxxix-xl).

Το τρίτο στάδιο, το αποτελεί η «κριτική συνείδηση», της οποίας κύρια χαρακτηριστικά αποτελούν η σε βάθος ερμηνεία των προβλημάτων, η αναζήτηση των αιτιών που δημιουργούν τα προβλήματα και όχι η «μαγική» ερμηνεία τους, ο έλεγχος των ευρημάτων και η θετική διάθεση για αναθεώρηση, η προσπάθεια αντιμετώπισης των προβλημάτων όπως έχουν, χωρίς παραμορφώσεις, η άρνηση μετατόπισης της ευθύνης, η προτίμηση στον διάλογο και όχι στην πολεμική, η πρόσληψη του καινούριου όχι απλώς γιατί είναι νέο και η μη απόρριψη του παλιού όχι απλώς ως παλιού, με την αποδοχή αξιόλογων στοιχείων και από τα δύο. Η συνείδηση τελικά αναπαριστά την αφύπνιση της κριτικής συναίσθησης (Freire, 1973:17-19).

Στο τέλος της δεκαετίας του 1970, αν και συνεχίζει να χρησιμοποιεί αυτά τα τρία στάδια της «κριτικής συνειδητοποίησης», η πορεία ανέλιξης της συνείδησης διαμέσου αυτών των τριών σταδίων εντάσσεται σε διαφορετικό πλαίσιο.

Η Linda Bimbi γράφει: «Η συνειδητοποίηση προκύπτει από ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο και έχει τα εξής χαρακτηριστικά: 1) με τις νέες τεχνικές, μια νέα θέαση του κόσμου γίνεται αντικείμενο μάθησης, θέαση που περιέχει την κριτική των παρουσών περιστάσεων και μια σχετιζόμενη μαζί της προσπάθεια να ξεπεραστούν αυτές οι περιστάσεις και 2) ένα ξεχωριστό άτομο δεν αποκτά συνείδηση από μόνο του, αλλά ως μέρος μιας κοινότητας η οποία έχει πλήρη αλληλεγγύη σε σχέση με μια κοινή κατάσταση. Σε κάθε περίπτωση, η βάση της μεθόδου που έγκειται στο ότι η εκπαίδευση θεωρείται μέρος μιας παγκόσμιας διαδικασίας επαναστατικού μετασχηματισμού της κοινωνίας αποτελεί μια πρόκληση σε όλες τις προεπαναστατικές καταστάσεις και προτείνει τη δημιουργία μιας εξανθρωπίζουσας (όχι ανθρωπιστικής) εκπαιδευτικής δράσης, η οποία θα ενσωματωθεί σε μια παιδαγωγική της επανάστασης» (Γρόλλιος κ.ά., 2003: xli).

Η Bimbi αποδίδει στη συνειδητοποίηση τη διαδικασία της εξανθρώπισης, του κοινωνικού μετασχηματισμού και της συγκρότησης μιας επαναστατικής παιδαγωγικής, προσδίδοντάς της ένα καινούριο περιεχόμενο. «Η συνειδητοποίηση κατανοείται ως προσέγγιση μιας οπτικής για τον κόσμο που θεμελιώνεται στη συλλογική κριτική των βιωμένων περιστάσεων και στην προσπάθεια για το ξεπέρασμά τους» (Γρόλλιος κ.ά., 2003: xli).

Στην «Αγωγή του Καταπιεζόμενου», κύριος σκοπός του βιβλίου είναι η συγκρότηση μια επαναστατικής και απελευθερωτικής παιδαγωγικής και η προσοχή του Freire στρέφεται διαδοχικά στην κριτική της καταπίεσης με οντολογικούς όρους, στην κατανόηση της εσωτερικεύσης της καταπίεσης με την αξιοποίηση κοινωνικών και ψυχολογικών προσεγγίσεων, στην κριτική της αποταμιευτικής λογικής της εκπαίδευσης, στην προβολή της ανακάλυψης και διερεύνησης των προβλημάτων, στον καθορισμό των χαρακτηριστικών ενός απελευθερωτικού παιδαγωγικού διαλόγου και στον ορισμό των προϋποθέσεων για τη διεξαγωγή του, και τέλος, στην

κριτική παιδαγωγικών και πολιτικών πρακτικών της αριστεράς με σημαντική επιρροή.

Στη δεκαετία του 1980 επεξεργάζεται το πλαίσιο μέσα στο οποίο είχε τοποθετήσει την κριτική συνειδητοποίηση και συγκροτεί την επαναστατική συνείδηση, η οποία ωστόσο παραμένει βασικός στόχος της επαναστατικής – απελευθερωτικής εκπαίδευσης. Οριοθετεί την ποιοτική διαφορά ανάμεσα στην εξεγερμένη και την επαναστατική συνείδηση. Η εξεγερμένη συνείδηση οδηγεί στη δράση χωρίς την κατανόηση του περιεχομένου της δράσης, ενώ η επαναστατική συνείδηση συνδέει τις τακτικές με τη στρατηγική και εντάσσει τη δράση εντός των πραγματικών ιστορικών ορίων και δυνατοτήτων της συγκυρίας (Γρόλλιος κ.ά., 2003:xliv).

Η πραγματικότητα δεν μπορεί να αλλάξει μέσα στη σχολική τάξη, αυτό όμως που μπορεί να αλλάξει μέσα από την απελευθερωτική αγωγή είναι η κατανόηση της πραγματικότητας. Αλλαγή της πραγματικότητας μπορεί να υπάρξει μόνον με την αλλαγή των κοινωνικών δομών, κάτι που ωστόσο απαιτεί πολιτική δράση. Στην εκπαίδευση συναντώνται οι εξουσιαστικές σχέσεις που υπάρχουν και στην πραγματική ζωή, οπότε το ζήτημα της κοινωνικής διαμάχης είναι εξαιρετικά σημαντικό, καθώς η διαμάχη αποτελεί τη βάση της συνείδησης (Freire & Shor, 2011: 139,174-176).

Με το πέρασμα του χρόνου ο Freire απομακρύνθηκε από τα τρία στάδια της συνειδητοποίησης έτσι όπως τα είχε διατυπώσει στα αρχικά του έργα και πλησίαζε σε μια κοινωνικοπολιτική κατανόηση της πραγματικότητας.

Για τον Freire, τη δεκαετία του 1990, η συνειδητοποίηση είναι κάτι που πηγαίνει πέρα από την κατοχή της συνείδησης (*prise de conscience*). Μπορεί να ξεκινά από αυτό το σημείο, όμως προχωρά στην πειθαρχημένη ανάγνωση και ανάλυση του τρόπου λειτουργίας του κόσμου. Η συνειδητοποίηση αποτελεί το μέσο για την κατανόηση των συμφερόντων της εξουσίας, τι σημαίνει να έχεις και τι να μην έχεις εξουσία. Η συνειδητοποίηση συνεπάγεται μια πιο βαθιά ανάγνωσης της πραγματικότητας (Torres, 1998:9).

Με βάση τα παραπάνω, διαπιστώνουμε πως ο Freire εγκατέλειψε οριστικά το σχήμα των τριών σταδίων της συνειδητοποίησης, το οποίο πρόκρινε τη δεκαετία του 1960, αλλά επέμεινε, με πιο ασαφείς όρους ωστόσο, στη διατήρηση του πολιτικού χαρακτήρα της διαδικασίας κοινωνικοποίησης της δεκαετίας του 1980.

Η συνειδητοποίηση τη δεκαετία του 1990 εμπεριέχει την έννοια της ανάλυσης και της κατανόησης των κοινωνικών λειτουργιών, τη συσχέτισή τους με τα κοινωνικά συμφέροντα, και προτάσσει την ανάδειξη της πολλαπλότητας των τρόπων με τους οποίους συγκροτείται ως διαδικασία.

Στην κατανόηση αυτής της αλλαγής περιεχομένου της έννοιας «κριτική συνειδητοποίηση» πρέπει να συνυπολογιστεί η διεθνής πολιτική συγκυρία της εποχής, η θέση ευθύνης την οποία κατείχε και η στροφή του προς την κατεύθυνση ενός «προοδευτικού μοντερνισμού»⁹.

⁹ Το 1990 καταρρέουν τα καθεστώτα του τότε «υπαρκτού σοσιαλισμού» και ο Freire κατέχει τη θέση του Γραμματέα για θέματα Παιδείας του δήμου Sao Paulo.

Στο βιβλίο του *Letters to Cristina* ο βραζιλιάνος παιδαγωγός αναφέρει ως ιδανικό της απελευθερωτικής εκπαίδευσης τη μετεξέλιξη της εξεγερμένης συνείδησης σε επαναστατική. Η συνείδηση απαιτεί τη γνώση του αντικειμένου και αποτελεί το σημείο από το οποίο ξεκινά η συνειδητοποίηση. Η διαφορά ανάμεσα στη συνείδηση και τη συνειδητοποίηση είναι πως στη συνείδηση η γνώση είναι αποσπασματική και σταματά στην αίσθηση του αντικειμένου, ενώ στη συνειδητοποίηση το άτομο αντιλαμβάνεται τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στο αντικείμενο και στις αιτίες της υπάρξής του. Μέσω της συνειδητοποίησης το άτομο γνωρίζει κριτικά τον κόσμο γύρω του.

Το άτομο που φτάνει στη συνειδητοποίηση διαθέτει μια διαφορετική κατανόηση της Ιστορίας και της θέσης του μέσα σε αυτήν. Γνωρίζει καλά πως ο αγώνας ενάντια στην καταπίεση, στη φτώχεια, στην πείνα και στον αναλφαβητισμό είναι ένας πολιτικός αγώνας για την αλλαγή των δομών της κοινωνίας και πως αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνον με την κινητοποίηση των καταπιεζόμενων (Freire, 1996:118, 182-183).

Αν και υπάρχει η αίσθηση ότι οι θέσεις του Freire για τη διαδικασία της συνειδητοποίησης από τη δεκαετία του 1960 μέχρι τη δεκαετία του 1990 είναι αντιφατικές, μια προσεκτική μελέτη του αποδεικνύει το αντίθετο. Υπάρχουν φυσικά διαφορές, όμως «βασικό ενοποιητικό στοιχείο τους αποτελεί η βαθύτερη και πιο κριτική κατανόηση της βιωμένης και ευρύτερης πραγματικότητας (σε σχέση με την αρχική συνείδηση, η οποία χαρακτηρίζεται από την αποσπασματική γνώση – αίσθηση του αντικειμένου ή του φαινομένου), κατανόηση που ανοίγει δυνατότητες για ενεργοποίηση σε νέα κατεύθυνση» (Γρόλλιος κ.ά., 2003:xliv).

Στην κατανόηση της έννοιας της συνειδητοποίησης στο έργο του Freire πρέπει πάντα να λαμβάνουμε υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες μέσα στις οποίες την επεξεργαζόταν.

Οι ιδιαίτερες συνθήκες της Βραζιλίας στην αρχή της δεκαετίας του 1960 και ο τότε πολιτικός προσανατολισμός της παιδαγωγικής του θεώρησης τον οδήγησαν στη διατύπωση του σχήματος των τριών σταδίων, κάτι που εγκατέλειψε αργότερα. Από το τέλος της δεκαετίας του 1960 η συνειδητοποίηση εμπεριέχει μια αρχική και μια τελική κατάσταση. Ανάμεσα στην αρχική και την τελική κατάσταση μεσολαβεί μια πολλαπλότητα διεργασιών, που οδηγούν στην ανάγνωση και την ανάλυση του κόσμου, η οποία βοηθά το Υποκείμενο να δει εκ νέου την Ιστορία και να τοποθετηθεί σε αυτήν.

Ο Freire, στην τελευταία ανάλυση που έκανε για τη συνειδητοποίηση, αναφέρθηκε στη σχέση ανάμεσα στην κίνηση «όποιου έχει φτάσει» στη συνειδητοποίηση και στην κινητοποίηση των καταπιεζόμενων. Η κινητοποίηση εμπεριέχει τη διαμάχη ανάμεσα στους καταπιεστές και τους καταπιεζόμενους, με τους δεύτερους να αγωνίζονται για τον μετασχηματισμό της κοινωνίας. Με τον τρόπο αυτό η διαμάχη αποτελεί την κινητήρια δύναμη της συνειδητοποίησης.

Η κριτική συνειδητοποίηση μας απομακρύνει από την παθητικότητα και μας ωθεί να αμφισβητήσουμε τον εαυτό μας και τον ρόλο μας στην Ιστορία και να αγωνιστούμε έχοντας εμπιστοσύνη στις δυνάμεις μας (Wink, 2014:110-111).

1.3.2.1.4. Η εκπαιδευτική διαδικασία και το κοινωνικό – οικονομικό - ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο

Ο Freire πίστευε πως η εκπαιδευτική διαδικασία είναι απόλυτα συνδεδεμένη με το κοινωνικό – οικονομικό - ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο, στο οποίο συντελείται, γι' αυτό και δεν είναι ποτέ μια ουδέτερη διαδικασία. Εξάλλου η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί κοινωνικό θεσμό, ο οποίος δέχεται έλεγχο από τις κοινωνικές και πολιτικές διεργασίες. Αυτές οι διεργασίες ασκούν κοινωνικές πιέσεις στους εκπαιδευόμενους, στοχεύοντας στη συμμόρφωσή τους με τις κοινωνικές επιταγές τόσο σε γνωστικό επίπεδο όσο και σε συμπεριφοριστικό (Janvris, 2004:132). Ο Freire υπερασπιζόταν την άποψή του πως ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα του πρωτοβάθμιου σχολείου είναι η έλλειψη ενσωμάτωσής του στο κοινωνικό πλαίσιο (Γρόλλιος, 2005:54).

Η παιδαγωγική θεωρία που ανέπτυξε ο Freire συνδέει την πραγματικότητα με τα κοινωνικά προβλήματα που υπάρχουν γύρω της και μέσα από αυτήν την πραγματικότητα προκύπτουν τα παραγωγικά θέματα (Γρόλλιος κ.ά., 2003:xx).

Ο Freire διαπίστωσε πως ο καπιταλισμός ευθύνεται για τη δημιουργία του παραδοσιακού σχολείου και πως η συστημική εκπαίδευση συγκροτείται στο πλαίσιο της συνολικής ανάπτυξης του καπιταλισμού. Η συνειδητοποίηση ότι ο καπιταλισμός επηρεάζει και καθορίζει τη ζωή των ανθρώπων τον σημάδεψε βαθύτατα και θεωρεί πως «μόνο αν καταλάβουμε τη συστημική υφή της εκπαίδευσης, θα μπορούσαμε να δράσουμε αποτελεσματικά εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου» (Freire & Shor, 2011:72).

Η κατανόηση του κοινωνικού πλαισίου της διδασκαλίας είναι απολύτως αναγκαία για τον μετασχηματισμό των εκπαιδευόμενων και των διδασκόντων, μιας και η εκπαίδευση αποτελεί μια εμπειρία κατά την οποία ο διδάσκων αναζητά τρόπους να πείσει τον εαυτό και τους άλλους για το ίδιο πράγμα (Freire & Shor, 2011: 68).

Η εκπαιδευτική διαδικασία, σύμφωνα με τον Freire, είναι ένα είδος πολιτισμικής δραστηριότητας που μπορεί να συντελέσει στην από την πλευρά των καταπιεσμένων ατόμων αποκάλυψη της πραγματικότητας, στη συνειδητοποίηση της κατάστασής τους, στη σύνδεση της σκέψης τους με την πραγματικότητα που ζουν και την πιθανή άρση της αλλοτρίωσής τους (Λάμνιας, 2001:264).

Ο Freire πιστεύει πως η απελευθερωτική εκπαίδευση δεν είναι μόνον θέμα μεθόδων και τεχνικών, αλλά μιας διαφορετικής σχέσης με τη γνώση και την κοινωνία. Η κοινωνία διαμορφώνει την εκπαίδευση σύμφωνα με τους σκοπούς και τα συμφέροντα αυτών που κατέχουν την εξουσία. Η άρχουσα τάξη δεν θα θέσει σε εφαρμογή μιαν εκπαίδευση που μπορεί να την υπονομεύσει, δεν θα επιτρέψει στην εκπαίδευση να λειτουργήσει χωρίς τον απόλυτο έλεγχό της. Γι' αυτούς που βρίσκονται στην εξουσία έργο της εκπαίδευσης είναι η αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας (Freire & Shor, 2011:71).

Ο απελευθερωτικός διδάσκων καθήκον έχει να απορρίψει την αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας, γιατί σκοπός της είναι η κατασκευή μιας αδιαφανούς πραγματικότητας, η οποία εμποδίζει τους ανθρώπους να αποκτήσουν κριτική συνειδητοποίηση και να αντιληφθούν την πραγματική αιτία των προβλημάτων τους (Freire & Shor, 2011:72).

Οι εκπαιδευτικοί έχουν υποχρέωση απέναντι στους εκπαιδευόμενους τους να κατέχουν κάποιες γνώσεις γύρω από την ταξική και την οικονομική διαστρωμάτωση της κοινωνίας ως μέρος της διαδικασίας του μετασχηματισμού τους και ταυτόχρονα να έχουν τον πλήρη έλεγχο της διεργασίας της προσωπικής τους ανάπτυξης και να μην περιμένουν επιμόρφωση από το κατεστημένο (Freire & Shor, 2011:85-86).

Χωρίς να χάνεται η θέαση ενός συνολικού σχεδιασμού για την κοινωνία, οι τοπικές συνθήκες των περιοχών όπου διεξαγόταν η εργασία του γραμματισμού έπρεπε να λαμβάνονται υπόψη. Κάθε παραγωγική λέξη έπρεπε να καθιστά δυνατή μια ανάλυση, η οποία ξεκινώντας από το τοπικό θα εκτεινόταν στο περιφερειακό και τελικά στο παγκόσμιο (Γρόλλιος, 2011:152).

Ο Freire πίστευε στην πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης, για την οποία ήταν απόλυτα πεπεισμένος (Ηλιού, 1991:209· Γρόλλιος κ.ά., 2003:xxvi). Η κριτική κατανόηση των τρόπων με τους οποίους λειτουργεί η κοινωνία βοηθάει στην κατανόηση του τρόπου που η εκπαίδευση λειτουργεί τόσο σε παγκόσμιο πλαίσιο όσο και στο πλαίσιο της αίθουσας διδασκαλίας (Freire & Shor, 2011:256). Στη διάρκεια όμως και της δικής του εκπαιδευτικής πορείας υπήρξε κάποια περίοδος, την οποία ο ίδιος χαρακτηρίζει την πιο αφελή της ζωής του, κατά την οποία δεν μιλούσε καθόλου για πολιτική και εκπαίδευση. Η εποχή που έγραψε το βιβλίο του «Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου» ήταν λιγότερο αφελής σε σχέση με την προηγούμενη. Την περίοδο αυτή πίστευε ότι η εκπαίδευση δεν είναι πολιτική, αλλά μια πτυχή της πολιτικής. Από ένα σημείο και μετά ήταν πεπεισμένος πως η εκπαίδευση είναι πολιτική. «Η εκπαίδευση είναι πολιτική και η πολιτική επιδέχεται εκπαίδευση» έλεγε ο ίδιος (Freire & Shor, 2011:107).

Για τον Freire η σαφής κατεύθυνση προς μια λαϊκή δημόσια εκπαίδευση πραγματώνεται μέσα από μια ποικιλία αναλυτικών προγραμμάτων που διαμορφώνονται από τις διαφορετικές τοπικές συνθήκες, με βάση πάντα τα δημοκρατικά ιδεώδη (Σιπητάνου, 2011:63).

Ο Freire πίστευε πως η εκπαίδευση είναι «πάντα προσανατολισμένη, πάντα. Το ζήτημα είναι να γνωρίζουμε προς τα πού πηγαίνουμε και με ποιον. Αυτό είναι το ερώτημα» (Freire & Shor, 2011:170).

1.3.2.1.5. Η τραπεζική και η προβληματίζουσα εκπαίδευση – Η σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο - Ο ρόλος του παιδαγωγού

Η διαμόρφωση των φιλοσοφικών αρχών του Freire επηρεάστηκε από την είσοδο των λαϊκών μαζών στην εθνική πολιτική σκηνή στις υπανάπτυκτες χώρες, και συγκεκριμένα στις χώρες της Λατινικής Αμερικής. Ζώντας σε ένα περιβάλλον όπου οι κυρίαρχες τάξεις των αποικιοκρατών επέβαλλαν στις κυριαρχούμενες, μέσα από την παρεχόμενη εκπαίδευση, τις αξίες και την κουλτούρα τους, γρήγορα συνειδητοποίησε ότι οι καταπιεζόμενοι εσωτερίκευαν την κοσμοεικόνα των καταπιεστών και διαμόρφωναν αλλοτριωμένες συνειδήσεις. Ταυτόχρονα εγκλωβίζονταν στον μύθο της δικής τους φυσικής κατωτερότητας, που κι αυτός αποτελούσε τμήμα της κυρίαρχης κουλτούρας. Απογοητευμένος από τα παραδοσιακά μοντέλα εκπαίδευσης, λόγω του αυταρχισμού που τα χαρακτήριζε, άρχισε από νωρίς

να ενδιαφέρεται για θεωρητικές αλλά και εφαρμοσμένες εναλλακτικές μεθόδους εκπαίδευσης (Σιπητάνου, 2011:73-74).

Στο βιβλίο του «Η αγωγή του καταπιεζόμενου» ο Freire παρουσιάζει «μια αγωγή που θα πρέπει να σφυρηλατηθεί μαζί (και όχι για) τους καταπιεζόμενους στην ασίγαστη πάλη τους για την ανάκτηση της ανθρωπιάς τους». Ο Freire πιστεύει πως με την αγωγή αυτή προσφέρεται βοήθεια στον καταπιεζόμενο «να σκεφτεί την κατάστασή του και να ανακαλύψει τις αιτίες της» (Freire, 1977α:46).

Αναλύοντας τη σχέση του δασκάλου με τους μαθητές του ο Freire αποκάλυψε τον «βαθιά αφηγηματικό» χαρακτήρα αυτής της σχέσης. Η αφήγηση του δασκάλου έχει ως αποτέλεσμα να μετατρέπει τον μαθητή σε δοχεία που τα γεμίζει ο δάσκαλος. Με τον τρόπο αυτό η εκπαίδευση γίνεται μια πράξη αποταμίευσης. Αυτή είναι η «τραπεζική» αντίληψη της εκπαίδευσης, όπου οι μαθητές αποταμιεύουν όσα τους προσφέρει ο δάσκαλος. Στην «τραπεζική» αντίληψη της εκπαίδευσης ο εκπαιδευόμενος παραδεχόταν πως το πρόβλημα που αντιμετώπιζε έγκειτο στον ίδιο ως άτομο και όχι στην κοινωνία (Σιπητάνου, 2011:77). Η «τραπεζική» αντίληψη της εκπαίδευσης εκμηδενίζει τη δημιουργική δύναμη των μαθητών και των δασκάλων και προστατεύει τα συμφέροντα των καταπιεστών. Ο παιδαγωγός που δεν αποδέχεται αυτή τη μορφή εκπαίδευσης γίνεται σύντροφος των μαθητών του, εκτιμά την αυθεντικότητα της σκέψης τους και ασκεί την «προβληματίζουσα» εκπαίδευση. Η «προβληματίζουσα» εκπαίδευση πρώτα απ' όλα απαιτεί την άρση της αντίφασης δασκάλου – μαθητή και δημιουργεί μια νέα σχέση, αυτή «του δασκάλου – μαθητή με τους μαθητές- δασκάλους» και οδηγεί τους μαθητές να αναγνωρίσουν τον εαυτό τους ως συνυπεύθυνο της διαδικασίας (Freire, 1977α:78-91).

Η «προβληματίζουσα» εκπαίδευση κατά τον Freire παρέχει στους μαθητές μια απελευθερωτική αγωγή, όπου ο δάσκαλος στοχάζεται μαζί τους κριτικά για τις σχέσεις που δημιουργούν με τον κόσμο, για να τους αποκαλυφθεί όχι μόνον η συνολική του εικόνα, αλλά και οι αιτίες ύπαρξης των φαινομένων του, καθώς, όπως πιστεύει, όλοι «κάτι ξέρουν» από την επαφή τους με τον κόσμο και τους ανθρώπους γύρω τους (Freire, 2009:11 · Freire, 1977α:65).

Ο Freire τονίζει πως ο μετασχηματισμός των εμπλεκομένων είναι ένα σύνθετο φαινόμενο, το οποίο χρειάζεται εμπειρίες για να επιτευχθεί η μεταστροφή. Μέσα από τις εμπειρίες αυτές οι διδάσκοντες και οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται την πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης. Και αφού η εκπαίδευση είναι πολιτική, ο εκπαιδευτικός ασκεί πολιτική στην τάξη και οφείλει να αναρωτηθεί ποιους εξυπηρετεί η διδασκαλία του και εναντίον ποιων στρέφεται (Freire & Shor, 2011:86).

Σύμφωνα με την τοποθέτηση του Freire ο απελευθερωτικός εκπαιδευτικός είναι πολύ σημαντικό να αντιλαμβάνεται πως δεν είναι διαφωτιστής, αλλά πως διαφωτιστές είναι ταυτόχρονα και οι διδάσκοντες και οι εκπαιδευόμενοι, οι συνοδοιπόροι δηλαδή αυτής της διεργασίας. Δεν είναι ένας απλός αγωνιστής, αλλά ένας αγωνιστής με την πολιτική έννοια της λέξης, ένας κριτικός ακτιβιστής τόσο στη διδασκαλία του όσο και στη ζωή του. Πρέπει να ανακαλύπτει συνεχώς και τον εαυτό του και την κοινωνία και να διατυπώνει πολιτικά ερωτήματα, όπως γιατί οι άνθρωποι ζουν σε άθλιους οικισμούς, σε άθλιες οικιστικές και ιατρικές συνθήκες. Να διδάσκει στους εκπαιδευόμενούς του τις προδιαγραφές της γλώσσας που έχει επιβάλει η ελίτ,

για να τους βοηθήσει να επιβιώσουν σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, και ταυτόχρονα μέσα από έναν διάλογο μαζί τους να προσπαθεί να αναπτύξει την κριτική τους ικανότητα, για να μπορέσουν να αντιληφθούν την ταξική διάσταση της εκπαίδευσης και να τους ωθήσει σε δράση. Ήταν πεπεισμένος πως μη επαρκής γνώση της γλώσσας της ελίτ μόνον προβλήματα μπορεί να δημιουργήσει στους εκπαιδευόμενους που στερούνται τη γνώση αυτής της γλώσσας, την οποία χρειάζεται να μάθουν να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά όχι μόνον για να επιβιώνουν, αλλά και για να μπορούν να μάχονται αποτελεσματικά ενάντια στην κυρίαρχη τάξη. Ο απελευθερωτικός δάσκαλος, μέσα από τη διδασκαλία του και έχοντας διδάξει στους εκπαιδευόμενούς του τη γλώσσα της κυρίαρχης τάξης, οφείλει να τους πείσει για την ομορφιά της δικής τους γλώσσας και να τους ενεργοποιήσει στην αμφισβήτηση της κυριαρχίας της γλώσσας της ελίτ και ως προέκταση αυτού στην αμφισβήτηση της ίδιας της ελίτ. Ωστόσο, ένας δημοκρατικός διδάσκων με απελευθερωτικό πολιτικό όραμα πρέπει να καταστήσει σαφές στους εκπαιδευόμενούς του πως υπάρχει διαφορά μεταξύ τους, χωρίς εντούτοις να επιτρέψει η διαφορά αυτή να μετατραπεί σε ανταγωνισμό, και πως ο εκπαιδευόμενος, όταν ξεπερνά τα όρια της δημοκρατικής εξουσίας, πρέπει να τιμωρηθεί και η τιμωρία θα επιβληθεί από τον διδάσκοντα που οφείλει πάντα να εξηγεί τους λόγους επιβολής της (Freire & Shor, 2011:91-92, 119, 122-124, 149-150).

Η διεργασία της διαμόρφωσης και ανάπτυξης των εκπαιδευόμενων είναι κατά τον Freire μια καλλιτεχνική διεργασία, είναι φύσει μια αισθητική άσκηση. Η εκπαίδευση είναι καλλιτεχνικό γεγονός, αποτελεί μια πράξη γνώσης και η γνώση είναι κάτι όμορφο. Ο Freire λέει χαρακτηριστικά πως «η εκπαίδευση είναι, ταυτόχρονα, μια συγκεκριμένη θεωρία για τη μάθηση που γίνεται πρακτική· μια πολιτική και αισθητική πράξη. Αυτές οι τρεις διαστάσεις είναι πάντα μαζί ως διαστάσεις θεωρίας και πρακτικής, τέχνης και πολιτικής. Την ίδια στιγμή η πράξη της γνώσης δημιουργεί και αναδημιουργεί αντικείμενα, ενώ διαμορφώνει τους εκπαιδευόμενους... Ασκούμε πολιτική και κάνουμε τέχνη όταν βοηθάμε τη διαμόρφωση των εκπαιδευόμενων, είτε το γνωρίζουμε αυτό είτε όχι. Αν γνωρίζουμε τι κάνουμε στην πραγματικότητα, τότε αυτό θα μας βοηθήσει να το κάνουμε καλύτερα» (Freire & Shor, 2011:182).

Ο Freire θεωρεί πως ο απελευθερωτικός διδάσκων ακολουθεί αυτό που έχει νόημα για τους μαθητές του, δεν χειραγωγεί τους εκπαιδευόμενους, αλλά ούτε είναι δυνατόν να τους αφήσει μόνους τους, γι' αυτό και αναλαμβάνει έναν κατευθυντήριο ρόλο, που είναι απαραίτητος στην εκπαίδευση· στοχεύει στην εγκαθίδρυση μιας ατμόσφαιρας συντροφικότητας στην τάξη, χωρίς αυτό να σημαίνει πως είναι ίσος με τους εκπαιδευόμενους. Στην απελευθερωτική τάξη οι διαφορές δεν είναι ανταγωνιστικές και ο διδάσκων προσπαθεί να υπερβεί όποια ένταση δημιουργείται κρατώντας μια δημοκρατική στάση. Ο απελευθερωτικός διδάσκων, σημειώνει ο Freire, δεν ελέγχει τους εκπαιδευόμενους, αλλά τους καθοδηγεί, τους αντιμετωπίζει ως άτομα που είναι μαζί του σε μια διεργασία μάθησης, σε μια αμοιβαία πράξη γνώσης. Η σχέση του μαζί τους είναι μια διαλεκτική σχέση και όχι χειραγωγική. Ζητά από αυτούς να γνωρίσουν την πραγματική τους ελευθερία, την πραγματική τους ισχύ, κάτι που πολλές φορές αισθάνονται ότι τους χειραγωγεί λόγω του φόβου που δημιουργεί η

ανάληψη της υπευθυνότητας για την ελευθερία τους (Freire & Shor, 2011: 243-245· Wink, 2014:54).

1.3.2.1.6. Γνώση και πράξη στην παιδαγωγική του Freire

Η γνώση για τον Freire «γεννιέται μόνο με την ανακάλυψη και την ξαναανακάλυψη· κι αυτή πετυχαίνεται μέσω της ασίγαστης, ανυπόμονης, συνεχούς, γεμάτης ελπίδες, αναζήτησης που οι άνθρωποι κάνουν στον κόσμο, μαζί με τον κόσμο και ο ένας για τον άλλο» (Freire, 1977α:78). Η θεωρία του Freire για τη γνώση αποτελεί κεντρική θέση στην παιδαγωγική του και έχει προκύψει από τους προβληματισμούς του για το τι είναι γνώση, πώς γνωρίζουν οι άνθρωποι, ποια είναι τα όριά της, ποιες κοινωνικές συνθήκες προσδιορίζουν τη γνώση, πώς η δραστηριότητα της γνώσης σχετίζεται με την εκπαίδευση και με ποιες μεθόδους φτάνουμε στο να γνωρίζουμε (Γρόλλιος, 2005:136, 139). Στην «τραπεζική» αντίληψη της εκπαίδευσης η γνώση θεωρείται δώρο που το χαρίζουν όσοι πιστεύουν πως την κατέχουν στους αδαείς (Freire, 1977 α:79).

Η παλιά παράδοση της μεταφοράς της γνώσης είναι τόσο βαθιά εδραιωμένη, που αποτελεί πρόκληση για την κριτική μάθηση η απελευθέρωσή της από αυτήν (Freire & Shor, 2011:37).

Ο Freire πίστευε πως η δραστηριότητα της γνώσης συνοδεύεται στενά με τη συνείδηση, την επίγνωση για τον κόσμο και τους εαυτούς μας, καθώς και την επίγνωση για τη γνώση μας. Τα δύο αυτά συνδέονται με τον κόσμο και αποτελούν κοινωνικές πρακτικές. Στη δημιουργία της θεωρίας του για τη γνώση επηρεάστηκε από τους υπαρξιστές, τους φαινομενολόγους και τους μαρξιστές. Σύμφωνα με τη θεωρία του η γνώση προέρχεται από τον πραγματικό κόσμο, διακρίνει τους ανθρώπους από τα ζώα και η εκπαίδευση για την κατάκτησή της θεμελιώνεται στον διάλογο για να οδηγήσει στην κριτική γνώση ή στη συνείδηση, υπάρχει δηλαδή μια διαλεκτική σχέση εντός της. Η γνώση είναι συνδεδεμένη με το «γιατί», το «πώς», το «προς όφελος ποιου» και «εναντίον ποιου» (Γρόλλιος, 2005:139,151). Η γνώση μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στους καταπιεστές, γι' αυτό και οι καταπιεστές δημιουργούν τους απαραίτητους μύθους για τη διατήρηση του κατεστημένου. Η εσωτερίκευση όλων αυτών των μύθων είναι απαραίτητη για την υποταγή και τη χειραγωγή της μάζας και εδώ είναι καθοριστική η δύναμη της κυρίαρχης κουλτούρας, που καλλιεργεί τους μύθους, τους οποίους στη συνέχεια οι άνθρωποι εσωτερικεύουν (Freire, 1977α:172,181,194).

Ο Freire υπογράμμισε τον κοινωνικό χαρακτήρα της γνωστικής πράξης, που απαιτεί την ενεργητική παρουσία και τη διαρκή αναζήτηση των υποκειμένων και δεν μετατρέπει τους διδασκόμενους σε αντικείμενα πειθήνια, προσαρμοζόμενα στα περιεχόμενα που επιβάλλει κάποιος άλλος. Η γνώση κατά τον Freire είναι η διαδικασία μέσω της οποίας τα άτομα κατανοούν την αντικειμενική αλλά και την υποκειμενική πραγματικότητα, η αληθινή γνώση όμως είναι αυτή που διαπερνά την έννοια της πραγματικότητας, είναι συνδεδεμένη με την πράξη και τη δραστηριοποίηση, και την ορίζει ως συνειδητοποίηση (Σιπητάνου, 2011:86-89).

1.3.2.1.7. Ο ρόλος της γλώσσας στη διδασκαλία

Το ζήτημα του περιεχομένου της γλωσσικής διδασκαλίας ήταν για τον Freire μια ιδιαίτερη περίπτωση του γενικότερου ζητήματος του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος στην προσπάθειά του να διαμορφώσει μια παρέμβαση στο πλαίσιο της επίσημης εκπαίδευσης (Γρόλλιος, 2005:193).

Σύμφωνα με τον Freire η γλώσσα υπεισέρχεται στις κοινωνικές τάξεις, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προβλήματα στην αίθουσα διδασκαλίας, γιατί οι συνθήκες των κοινωνικών τάξεων εκφράζονται μέσω της γλώσσας. Οι λέξεις έχουν διαφορετική βαρύτητα ανάλογα με το ποιος τις εκφέρει κάθε φορά. Ο απελευθερωτικός διδάσκων πρέπει να ελαχιστοποιήσει τη διαφορά μεταξύ του ακαδημαϊκού πλαισίου και της πραγματικότητας των εκπαιδευόμενων. Οι διαφορές της γλώσσας έχουν μια πολιτική και ιδεολογική θεμελίωση. Οι κυρίαρχες τάξεις έχουν τη δύναμη να επιβάλουν ως προδιαγραφή τη γλώσσα τους και μέσα από αυτήν τις αξίες τους. Ο Freire υποστηρίζει πως ο διδάσκων, για να εισαγάγει τους εκπαιδευόμενους του στην ακαδημαϊκή γλώσσα, ώστε να μπορέσουν να αντιληφθούν τις έννοιες, οφείλει να ξεκινήσει από τα δικά τους επίπεδα κατανόησης της πραγματικότητας και να πάει μαζί τους σε αυστηρότερα επίπεδα γνώσης. Ο εκπαιδευτής, για να γίνει κατανοητός, οφείλει να αλλάξει την ομιλία του, γιατί οι χωρικοί και οι άνθρωποι της εργατικής τάξης δεν σκέφτονται με τον αφαιρετικό τρόπο που σκέφτονται οι ακαδημαϊκοί. Οι συνήθεις άνθρωποι εκφράζουν τη σχέση τους με τον κόσμο μέσα από ιστορίες, γι' αυτό το πρόβλημα του απελευθερωτικού εκπαιδευτικού είναι πώς θα μπορέσει να μεταφράσει τις αφηρημένες έννοιες στο ιδίωμά τους. Πρέπει να μάθει τη συμβολική γλώσσα και τις μεταφορές των εκπαιδευόμενων του και να αντιληφθεί πως υπάρχει διαφορά ανάμεσα στη γλώσσα των χωρικών και στη γλώσσα των εργατών στις πόλεις. Επομένως, ο απελευθερωτικός εκπαιδευτικός, αν επιθυμεί πραγματικά να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενούς του, πρέπει να κατανοήσει «τον τρόπο με τον οποίο οι συνήθεις άνθρωποι, μέσω των ιδιαίτερων και βαθύτατα ηθικών μορφών έκφρασης, είναι ικανοί να εκφράσουν με κατηγορηματικό τρόπο τα προβλήματα του κόσμου. Χρειάζεται να εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο είναι ικανοί να μεταφράσουν τις έννοιές μας» (Freire & Shor, 2011:219).

Η γλώσσα σχετίζεται άμεσα με την κουλτούρα των κοινωνικών τάξεων υποστήριζε ο Freire, η γλωσσική νόρμα που μιλούν οι άνθρωποι φανερώνει την ταυτότητα και την ισχύ τους, τον διαφορετικό τρόπο σκέψης και σύνταξης που κατέχουν. Ο απελευθερωτικός εκπαιδευτικός είναι ανάγκη να γνωρίσει σε βάθος τους μαθητές του από τα χαμηλότερα οικονομικά περιβάλλοντα και την κουλτούρα τους, να κατανοήσει τη γλώσσα τους, να τους μιλάει απλά και όχι απλοϊκά, χωρίς να υποτιμά τη γλώσσα τους, αλλά αντίθετα να αναδεικνύει τον πλούτο της και να την αξιοποιεί για να μάθουν την επίσημη γλώσσα και τις έννοιες που εμπεριέχει το αναλυτικό πρόγραμμα. Παράλληλα, μαζί με τους μαθητές του χρειάζεται να αποκαλύπτει τις σχέσεις εξουσίας που υποκρύπτονται στη χρήση της, όπως και τους κινδύνους και τις συνέπειες για όσους δεν κατέχουν την επίσημη εκδοχή της (Freire, 2009:24-25). Οι μαθητές των λαϊκών στρωμάτων σύμφωνα με τον Freire έπρεπε να αποκτήσουν μια σωστή χρήση της επίσημης μορφής της γλώσσας, ώστε να

επιβιώσουν στη διάρκεια του αγώνα για τον κοινωνικό μετασχηματισμό, παρά τον κίνδυνο να αφομοιώσουν την κυρίαρχη ιδεολογία μέσω της ελιτίστικης χρήσης της γλώσσας (Γρόλλιος, 2005:193-194).

1.3.3. Η εργασία του Freire στη Χιλή και στη Γουινέα Μπισσάου

Ο Freire ανέπτυξε προγράμματα γραμματισμού σε ολόκληρο τον κόσμο σε διαφορετικά πολιτικά, κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά πλαίσια. Συντόνισε πολιτικοποιημένες εκστρατείες αλφαριθμητισμού εκτός από τη χώρα του, τη Βραζιλία, και στη Χιλή, τη Νικαράγουα, το Σάο Τομέ, τη Γουινέα Μπισσάου (Jarvis, 2007:10). Εδώ θα ασχοληθούμε με δύο από αυτές, που παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον με την εκστρατεία του στη Χιλή, μια χώρα όπου χαρισματικοί ηγέτες επιχείρησαν να πραγματοποιήσουν μια σειρά μεταρρυθμίσεων πριν αυτές διακοπούν βίαια με την επιβολή στυγνής δικτατορίας, και με το πρόγραμμα γραμματισμού στη Γουινέα Μπισσάου, μια χώρα που μόλις είχε αποκτήσει την ανεξαρτησία της από την Πορτογαλία μετά από αιώνες αποικιοκρατίας.

1.3.3.1. Χιλή

Μετά την επιβολή του στρατιωτικού πραξικοπήματος στη Βραζιλία, για τον Freire ξεκίνησε μια νέα περίοδος στη ζωή του, κατά τη διάρκεια της οποίας υιοθέτησε νέες πολιτικές θέσεις, έζησε σε διάφορα μέρη του πλανήτη και εφάρμοσε εκεί τις παιδαγωγικές του θεωρίες.

Αμέσως μετά το πραξικόπημα πήγε στη Βολιβία, όπου ελάχιστες μέρες μετά την άφιξή του στην πρωτεύουσά της, τη Λα Παζ, εκδηλώθηκε κι εκεί στρατιωτικό πραξικόπημα, με αποτέλεσμα να αναγκαστεί να την εγκαταλείψει και να καταφύγει στη Χιλή.

Ο Freire στη Χιλή εργάστηκε σε ένα πλαίσιο το οποίο τον βοήθησε να αναθεωρήσει κάποια σημεία της θεωρίας του και να επεκτείνει κάποια άλλα. Κατά τη διάρκεια των χρόνων της εξορίας στη Χιλή μια καινούρια περίοδος άρχισε στη ζωή του, η οποία χαρακτηρίζεται από την υιοθέτηση νέων πολιτικών θέσεων, έντονα επηρεασμένων από μια ετερόδοξη ερμηνεία του Μαρξισμού (Γρόλλιος, 2005:85).

Ο Freire βρέθηκε στη Χιλή την περίοδο που στην εξουσία βρισκόταν ο Eduardo Frei. Ο Frei εξελέγη με τους Χριστιανοδημοκράτες Πρόεδρος της Χιλής το 1964 με υψηλό ποσοστό συμμετοχής των ψηφοφόρων και ξεκίνησε πολλές μεταρρυθμίσεις στην κοινωνία της Χιλής. Στο πλαίσιο αυτών των μεταρρυθμίσεων οι δαπάνες για την παιδεία αυξήθηκαν, νέα σχολεία χτίστηκαν σε ολόκληρη τη χώρα, ο αριθμός ετών βασικής εκπαίδευσης από έξι έγινε οκτώ και το ποσοστό εγγραφής των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έφτασε σε υψηλότερα ποσοστά.

Η κυβέρνηση Frei των Χριστιανοδημοκρατών, σύμφωνα με τον Austin εφάρμοσε το πρόγραμμα αγροτικής μεταρρύθμισης ως απάντηση σε πιέσεις για εκσυγχρονισμό οι οποίες ασκούσαν από πολλές πλευρές αλλά και στην αυξανόμενη επιρροή πολιτικών οργανώσεων, όπως το Κίνημα για την Ενωμένη Λαϊκή Δράση (Movimiento de Accion Popular - MAPU) και το Αριστερό Επαναστατικό Κίνημα (Movimiento de Izquierda Revolucionaria - MIR), στους αγρότες. Ο μεγάλος φόβος της άρχουσας τάξης ήταν μήπως οι αγρότες, υπό την επιρροή αυτών των κινημάτων,

ενωθούν με την εργατική τάξη και διεκδικήσουν μια καλύτερη ζωή. Η πολιτική που ακολουθούσε η κυβέρνηση του Freire παρουσιαζόταν ως μια μετριοπαθής εκδοχή του προγράμματος που παρουσίασε στον λαό το Μέτωπο της Λαϊκής Δράσης (Frente de Accion Popular - FRAP) με επικεφαλής τον Salvador Allende, ο οποίος αποκτούσε μεγάλο έρεισμα στον λαό.

Η κυβέρνηση των Χριστιανοδημοκρατών προσπαθούσε με τη «χιλιανοποίηση» της βιομηχανίας να απαντήσει στο Μέτωπο της Λαϊκής Δράσης, το οποίο είχε ως στόχο την κρατικοποίηση της βιομηχανίας της χώρας. Επίσης πρότεινε την «επανάσταση στην ελευθερία» απέναντι στον στόχο της σοσιαλιστικής επανάστασης του Μετώπου, μέσα από μια εκλογική διαδικασία. Η θέση περί «ουδέτερου κράτους» προωθήθηκε με αρκετή επιτυχία στα δύο πρώτα χρόνια της προεδρικής θητείας του Freire, με αποτέλεσμα τα πιο ριζοσπαστικά τμήματα των Χριστιανοδημοκρατών να έχουν την υπεροχή. Όμως, η δεξιά πτέρυγα επανέκτησε την κυριαρχία της και ξεκίνησε επιθέσεις, ακόμα και στρατιωτικού χαρακτήρα, εναντίον των δυνάμεων της οργανωμένης εργασίας και της αριστερής αντιπολίτευσης από το 1966, όταν άρχισαν να εκδηλώνονται εργατικές κινητοποιήσεις εναντίον του πληθωρισμού και της συμπίεσης των μισθών, οι οποίες μερικές φορές κατέληγαν σε καταλήψεις εργοστασίων (Γρόλλιος, 2005:92).

Μόλις έφτασε στη Χιλή ο Freire εργάστηκε ως σύμβουλος του οικονομολόγου Jacques Chonchol, ο οποίος ήταν πρόεδρος του Ινστιτούτου για την Ανάπτυξη της Ζωικής Αγροτικής Οικονομίας (INDAP),¹⁰ και, όταν εξελέγη ο Salvador Allende, Υπουργός Γεωργίας.

Η εργασία του Freire στον τομέα του Ινστιτούτου, που ονομαζόταν «ανθρώπινη παραγωγή», του έδωσε τη δυνατότητα να επεκτείνει τη συνεργασία του με το Υπουργείο της Εκπαίδευσης και τους ανθρώπους που ασχολούνταν με τον γραμματισμό των ενηλίκων, καθώς και με τους οργανισμούς της αγροτικής μεταρρύθμισης. Ο βραζιλιάνος παιδαγωγός προσελήφθη ως ειδικός σύμβουλος του προγράμματος γραμματισμού της αγροτικής μεταρρύθμισης το 1967, συνεχίζοντας σε νέο περιβάλλον τη συνεργασία που είχε με τον Paulo de Tarso από τη Βραζιλία. Ο Paulo de Tarso, στέλεχος του Χριστιανοδημοκρατικού Κόμματος της Βραζιλίας, μετά την επιβολή του στρατιωτικού πραξικοπήματος του 1964 εργάστηκε ως σύμβουλος της Χιλιανής αγροτικής μεταρρύθμισης τοποθετημένος στο ICIRA, ένα Ινστιτούτο επιφορτισμένο με την έρευνα της αγροτικής μεταρρύθμισης. Πολλοί Βραζιλιάνοι που είχαν εργαστεί στο πρόγραμμα γραμματισμού της χώρας τους και βρίσκονταν εξόριστοι, συνεργάστηκαν στη Χιλή με τον Freire.

Για τις ανάγκες της εκπαίδευσης των ενηλίκων συγκροτήθηκε ένα ειδικό τμήμα, ανεξάρτητο από το Υπουργείο Εκπαίδευσης της Χιλής. Αποστολή του ήταν να οργανωθούν σε ολόκληρη τη χώρα, τόσο σε αγροτικές όσο και σε αστικές περιοχές, σειρές μαθημάτων που θα χρησιμοποιούσαν τη «μέθοδο Freire», καθώς και να συγκροτηθεί προγραμματικό υλικό για τις ανάγκες του σχεδίου της αγροτικής μεταρρύθμισης η οποία είχε δρομολογηθεί το 1964, στη διάρκεια της Προεδρίας του

¹⁰ www.indap.gob.cl

Χριστιανοδημοκράτη Eduardo Frei. Η αγροτική μεταρρύθμιση προέβλεπε την κατάργηση των μεγάλων γαιοκτησιών, γνωστών ως latifundia. Καταρχήν οι μισθωτοί εργαζόμενοι ονομάζονταν άποικοι και καλλιεργούσαν τη γη των latifundia προσωρινά για τρία χρόνια. Σε αυτή τη φάση λάμβαναν βοήθεια από το κυβερνητικό πρόγραμμα της αγροτικής μεταρρύθμισης μέχρι να εκχωρηθεί οριστικά η γη. Η εκπαίδευση έπαιξε σημαντικό ρόλο στην όλη διαδικασία της παροχής βοήθειας (Jeria, 1986:50-51).

Το πρόγραμμα γραμματισμού των Χριστιανοδημοκρατών στηριζόταν στο Διεθνές Νομισματικό Ταμείο και τη Διεθνή Τράπεζα, αποσκοπώντας στον εκσυγχρονισμό του αγροτικού τομέα και την προετοιμασία των αγροτών να γίνουν αποδοτικότεροι. Η κυβέρνηση των Χριστιανοδημοκρατών της Χιλής στόχευε μέσα από τα υψηλότερα επίπεδα λειτουργικού γραμματισμού να αυξηθεί η παραγωγικότητα και η αποδοτικότητα των αγροτών και κατά συνέπεια τα κέρδη των ελίτ, τα κτήματα των οποίων δεν ήταν αρκετά ανταγωνιστικά στις διεθνείς αγορές.

Ωστόσο, η διαδικασία παραγωγής και δανομής των αγαθών δεν προβλεπόταν να αλλάξει ουσιαστικά μέσω της «χιλιανοποίησης». Η έλλειψη ουσιαστικής αλλαγής στην οικονομία ήταν η αιτία της έντασης ανάμεσα στη μεταρρυθμιστική λογική του Freire και στη λογική των λειτουργιστών (την οποία εκπροσωπούσε η UNESCO), ένταση η οποία αμβλύθηκε βραχυπρόθεσμα με την υπεροχή της πρώτης ειδικά, αλλά όχι αποκλειστικά, στο πλαίσιο της ICIRA.

Η «ψυχοκοινωνική μέθοδος» του Freire, με βασικό της στοιχείο τη συνειδητοποίηση, η οποία όπως ο ίδιος τόνιζε ήταν αφελής, εφαρμοζόταν. Η Gajardo, εκδότρια πολλών έργων του Freire στη Χιλή, όπως αναφέρει ο Mayo, ωστόσο θεωρεί πως η λαϊκή εκπαίδευση και τα λαϊκά κινήματα της κουλτούρας είχαν ξεπεράσει τον προηγούμενο συμβιβασμό με το κράτος και κινούνταν στην κατεύθυνση του ανοιχτού ανταγωνισμού ενάντια στην ηγεμονία των κυρίαρχων τάξεων, θεωρώντας την εκπαίδευση ως όργανο ταξικού αγώνα για τη δημιουργία μιας ηγεμονίας υπέρ των λαϊκών τάξεων.

Την ίδια περίοδο η ένταση ανάμεσα στο συντηρητικό δόγμα του Βατικανού και στο ανερχόμενο κίνημα της Θεολογίας της Απελευθέρωσης στη Λατινική Αμερική όξυνε τις διαφορές στο εσωτερικό του καθεστώτος Frei.

Η Χριστιανική Αριστερά με επικεφαλής τον Chonchol θεωρούσε επιτακτική ανάγκη την εφαρμογή της «μεθόδου Freire», ειδικά μετά τη Β΄ Σύνοδο των Επισκόπων της Λατινικής Αμερικής στην πόλη Μεντελίν της Κολομβίας το 1968,¹¹ όπου παίρνουν θέση στηρίζοντας τους αγώνες των λαών για την απελευθέρωσή τους και την επικράτηση της κοινωνικής δικαιοσύνης (Αργυρόπουλος, 2011).

¹¹ Σύμφωνα με τον Coben (1998:60), αυτό το Συνέδριο θεωρείται το απόγειο του κινήματος της Θεολογίας της Απελευθέρωσης, το οποίο είχε αναπτυχθεί με τη συγκατάθεση του Πάπα Ιωάννη XXIII (1958-1963) και του Β΄ Συμβουλίου του Βατικανού (1961 - 1965). Οι ιδέες του Freire επηρέασαν τις αποφάσεις των επισκόπων της Λατινικής Αμερικής στο Μεντελίν, που πήραν θέση υπέρ της αναζήτησης ενός νέου τύπου κοινωνίας και μιας νέας εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σκοπός τους ήταν η δημιουργία ατόμων που θα γίνονταν υποκείμενα της ανάπτυξης τους, θα είχαν επίγνωση της αξιοπρέπειάς τους, θα αυτοπροσδιορίζονταν και θα ανέπτυσσαν μια αίσθηση κοινότητας. Αυτές οι αποφάσεις θεωρήθηκαν από πολλούς το πρώτο βήμα των συντηρητικών Καθολικών ηγετών για να

Ο Freire εργάστηκε σε δύο ομάδες του ICIRA, αλλά στηρίχθηκε κυρίως στη μία από αυτές, την περισσότερο ριζοσπαστική, με επικεφαλής τον Rolando Pinto. Το 1968 αυτή η ομάδα τον συμβούλεψε να έρθει σε ρήξη με το μεταρρυθμιστικό σχέδιο δράσης και να συνδεθεί με τις παραδόσεις των αγώνων της λαϊκής εκπαίδευσης, οι οποίες ξεκινούσαν από τον προηγούμενο αιώνα στη Χιλή, πράγμα που έγινε, με αποτέλεσμα ο Freire να κλίνει υπέρ της ομάδας της Λαϊκής Ενότητας στο ICIRA (Austin, 1997:330, 332-333, 336, 338-339).

Η προσπάθεια αυτή δυστυχώς διακόπηκε βίαια με το πραξικόπημα του 1969.

1.3.3.2. Γουινέα Μπισσάου

Η Γουινέα Μπισσάου είναι μια χώρα στη Δυτική Αφρική. Πορτογαλική αποικία, απέκτησε την ανεξαρτησία της το 1974 μετά από μακροχρόνιο αγώνα.

Ο αγώνας για ανεξαρτησία άρχισε να οργανώνεται τη δεκαετία του 1950, όταν δημιουργήθηκε το Αφρικανικό Κόμμα για την Ανεξαρτησία της Γουινέας και του Πράσινου Ακρωτηρίου (PAIGC) με επικεφαλής τον Amílcar Cabral. Γεννημένος στη Γουινέα Μπισσάου το 1925, σπούδασε στη Λισσαβόνα, επέστρεψε στη χώρα του και εργάστηκε ως αγρονόμος από το 1952 μέχρι το 1954 ταξιδεύοντας σε ολόκληρη τη Γουινέα Μπισσάου και αποκτώντας λεπτομερείς γνώσεις για τους ανθρώπους και τις καταστάσεις που βίωναν. Στη βάση αυτής της γνώσης συγκρότησε μια ανάλυση της κοινωνικής δομής, των διαφορετικών εθνοτικών ομάδων και του επαναστατικού δυναμικού τους, καθώς και μια επαναστατική στρατηγική εναντίον των Πορτογάλων αποικιοκρατών. Το 1956 με έναν μικρό αριθμό συντρόφων του ίδρυσε το PAIGC και αναδείχθηκε σε γενικό γραμματέα, θεωρητικό και οργανωτή του κόμματος (Γρόλλιος, 2005:116).

Επαναστάτης, ανθρωπιστής, ποιητής, γνώστης της στρατιωτικής στρατηγικής και συγγραφέας σημαντικών έργων για την επαναστατική θεωρία, τον πολιτισμό και την απελευθέρωση, ο Amílcar Cabral με τους αγώνες του ενάντια στην πορτογαλική αποικιοκρατία συνέβαλε όχι μόνον στην κατάρρευση της πορτογαλικής αυτοκρατορίας στην Αφρική, αλλά και στην πτώση της φασιστικής δικτατορίας στην Πορτογαλία, καθώς και στην ανάδυση της Πορτογαλικής Επανάστασης του 1974-1975. Δεν έζησε για να δει αυτά τα γεγονότα, γιατί δολοφονήθηκε τον Ιανουάριο του 1973 από συντρόφους του που συνεργάστηκαν με την πορτογαλική μυστική αστυνομία. Την εποχή του θανάτου του Cabral τα δύο τρίτα της χώρας ήταν ελεύθερες ζώνες όπου θεμελιώνονταν δημοκρατικές δομές που αποτελούσαν τη βάση της μελλοντικής κοινωνίας, μιας κοινωνίας βασισμένης στον ανθρωπισμό, την ισότητα και τη δικαιοσύνη, μέσα από δημόσιο διάλογο και συζήτηση (Firoze Manji, 2017:2).

Οι σκληροί αγώνες του Αφρικανικού Κόμματος για την Ανεξαρτησία της Γουινέας και του Πράσινου Ακρωτηρίου (PAIGC) με επικεφαλής τον Amílcar Cabral είχαν

πάρουν αποστάσεις από τη θεώρηση της εκπαίδευσης ως μέσου υπεράσπισης της εκκλησίας και διευκόλυναν πολλούς Καθολικούς να κινηθούν προς την απελευθερωτική εκπαίδευση (La Belle, 1976:341-342).

καταφέρει να εξουδετερώσουν την καταγίδα της αποικιοκρατίας, που αποδείχθηκε ανίκανη να εξαφανίσει τα υπαίθρια σχολεία, τους κινητούς ιατρικούς σταθμούς και τα «καταστήματα του λαού», που ανθούσαν στις απελευθερωμένες περιοχές. Ακόμα και η δολοφονία του Cabral στις αρχές του 1973 δεν κατάφερε να εμποδίσει την ανάπτυξη του επαναστατικού αγώνα, που κορυφώθηκε με τη διακήρυξη της ανεξαρτησίας τον Σεπτέμβριο της ίδιας χρονιάς .

Το PAIGC έθεσε ως βασικούς σκοπούς την απαλλαγή από την αποικιοκρατία, την προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης και της δημοκρατίας και τη συγκρότηση μιας συνεκτικής εθνικής ταυτότητας μέσα από μια πολιτισμική αλλαγή (Γρόλλιος, 2005:116).

Η Γουινέα Μπισσάου, μια αγροτική χώρα οκτακοσίων χιλιάδων κατοίκων, μετά την ανεξαρτησία της έβγαινε από μια περίοδο 48 χρόνων πορτογαλικού φασισμού και αποικιοκρατίας και ήταν λογικό το εκπαιδευτικό σύστημα να είναι βασισμένο περισσότερο στις ανάγκες των αποικιοκρατών και να καταπνίγει την πολιτιστική ζωή και ανάπτυξη του τόπου και των κατοίκων (Σιπητάνου, 2011:52).

Τα απελευθερωτικά κινήματα είχαν δημιουργήσει μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, που έπρεπε να αντιμετωπιστεί με μια καινούρια θεώρηση. Ο Freire αποδέχτηκε πρόταση της κυβέρνησης της Γουινέα Μπισσάου και στο Ινστιτούτο Δράσης και Συνειδητοποίησης (IDAC) που είχε δημιουργηθεί στο πλαίσιο του Παγκοσμίου Συμβουλίου των Εκκλησιών (WCC) διατύπωσε με τους συνεργάτες του μια πρόταση για ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που περιελάμβανε το Πράσινο Ακρωτήριο, τη Γουινέα Μπισσάου, την Αγκόλα και το Σάο Τομέ. Ο Freire στηρίχθηκε στην εξήγηση του Frantz Fanon για τον τρόπο ζωής που είχε επιβληθεί στους αποίκους «δημιουργώντας έναν ξένο» στο εσωτερικό της αποικιοκρατούμενης χώρας. Με βάση αυτή την εξήγηση η τριχρόνη εργασία της ομάδας του Freire στη Γουινέα Μπισσάου (από τον Φεβρουάριο του 1975 μέχρι τα μέσα του 1978) εστιάστηκε σε τρεις κατευθύνσεις (Γρόλλιος, 2005:115-116 · Σιπητάνου, 2011:52-53).

Η πρώτη κατεύθυνση ήταν οι εκπαιδευτές να μάθουν την κουλτούρα του λαού της Γουινέα Μπισσάου και την ιστορία του αγώνα για την απελευθέρωση · η δεύτερη, να επισκεφθούν τις πρώτες ζώνες που απελευθερώθηκαν από τους Πορτογάλους και να έρθουν σε επαφή με τους ανθρώπους που είχαν συμμετάσχει στη δημιουργία και τη στήριξη ενός νέου εκπαιδευτικού συστήματος εκείνη την περίοδο και η τρίτη ήταν να συνθέσουν τα συμπεράσματα από τις δύο προηγούμενες, ώστε η κυβέρνηση να μπορέσει να οργανώσει το πρόγραμμα του αλφαριθμητισμού μετά το 1976. Κατά το διάστημα αυτό είχε συμφωνηθεί ότι μια ομάδα του IDAC θα προετοιμάζε εκπαιδευτικά κείμενα και θα τα έστελνε στη Γουινέα Μπισσάου για να εγκριθούν και στη συνέχεια θα πραγματοποιούσε περιοδικές επισκέψεις στη χώρα (Jeria, 1986:55-57).

Το πρόγραμμα γραμματισμού στη Γουινέα Μπισσάου συνάντησε σοβαρά προβλήματα, με σημαντικότερο, σύμφωνα με τον Freire, το πρόβλημα της γλώσσας.¹²

¹² Η Linda Harasim θεωρεί πως η αποτυχία του προγράμματος οφείλεται στις υπανάπτυκτες οικονομικές συνθήκες της Γουινέα Μπισσάου, στις αντιφατικές πολιτικές συνθήκες της διαδικασίας

Στο εσωτερικό της επαναστατικής κυβέρνησης υπήρχαν διαφορετικές απόψεις σχετικά με το ζήτημα της επιλογής της γλώσσας. Τελικά κυριάρχησε η άποψη που τασσόταν υπέρ της διδασκαλίας των πορτογαλικών, επειδή ήταν μια γλώσσα γραπτή, πλήρης και πλούσια, ενώ ο Freire είχε υποστηρίξει τη διδασκαλία της Creole, γιατί πίστευε πως όταν μια κοινωνία αποφασίζει πως η γλώσσα των αποικιοκρατών της έπρεπε να γίνει το μέσο διδασκαλίας της εκπαίδευσης του λαού της, ενώ η ίδια έχει απελευθερωθεί από τον αποικιακό ζυγό, συνειδητά ή ασυνείδητα διευρύνει το χάσμα ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις, αντί να το ξεπερνά¹³ (Γρόλλιος, 2005:117-118 · Σιπητάνου, 2011:53-55).

Αυτή η εκπολιτιστική προσπάθεια διακόπηκε οριστικά και βίαια όταν στα τέλη της δεκαετίας του 1970 ανατράπηκε η κυβέρνηση της Γουινέα Μπισσάου από στρατιωτικό πραξικόπημα (Σιπητάνου, 2011:53).

Οι δυσκολίες που αντιμετώπισε το πρόγραμμα γραμματισμού στη Γουινέα Μπισσάου απασχόλησαν τον Freire και τον οδήγησαν στη διατύπωση της άποψης πως είναι αναγκαία η συγκρότηση μιας παιδαγωγικής αυθεντικά επαναστατικής και απελευθερωτικής και ενός εκπαιδευτικού συστήματος που θα την υποστήριζε. Πίστευε πως το εκπαιδευτικό σύστημα δημιουργούνταν και αναδημιουργούνταν από τις κοινωνικές πρακτικές που συγκροτούσαν μια συγκεκριμένη κοινωνία και, επομένως, ο ριζοσπαστικός μετασχηματισμός ενός κληρονομημένου από τους αποικιοκράτες εκπαιδευτικού συστήματος απαιτούσε ένα σχέδιο συνεπές με το κοινωνικοπολιτικό σχέδιο μετασχηματισμού και έπρεπε να βασίζεται σε συγκεκριμένες υλικές συνθήκες. Το νέο εκπαιδευτικό σύστημα προσκαλούσε τους μαθητές να αναπτύξουν την αλληλεγγύη και την κοινωνική υπευθυνότητα, να θεωρούν την εργασία πηγή γνώσης και να ανακαλύπτουν στην παραγωγή των κοινωνικά αναγκαίων μια αυθεντική συντροφικότητα (Γρόλλιος, 2005:119-125).

1.4. Κριτική Παιδαγωγική

1.4.1. Το κοινωνικό, πολιτικό και ιδεολογικό πλαίσιο της εποχής

Η Κριτική Παιδαγωγική εμφανίστηκε στις Η.Π.Α. στις αρχές της δεκαετίας του 1980 και όπως κάθε ρεύμα παιδαγωγικών ιδεών σχετίζεται άμεσα με το κοινωνικό, πολιτικό και ιδεολογικό πλαίσιο της εποχής. Επομένως, για να κατανοήσουμε βασικά χαρακτηριστικά της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι αναγκαία μια πολύ σύντομη αναφορά στη συγκρότηση αυτού του ιστορικού πλαισίου (Γούναρη - Γρόλλιος, 2010:13-14).

Η πρώτη φάση της μεταπολεμικής περιόδου (1945-1960) στις ΗΠΑ χαρακτηρίστηκε από την οικοδόμηση ενός κράτους ευημερίας. Στο εσωτερικό της

εθνικής ανασυγκρότησης και στον ιδεολογικό λαϊκισμό και ιδεαλισμό που ο Freire μοιραζόταν με το PAIGC, το οποίο βρισκόταν στην εξουσία (Facundo, 2014:63-67, Σιπητάνου, 2011:53).

¹³ Το 90 % του πληθυσμού της Γουινέα Μπισσάου ασχολούνταν με τη γη και την καλλιέργεια ρυζιού, υπήρχαν περισσότερες από 20 εθνοτικές ομάδες, υπήρχαν μεγάλες διαφορές σε όλους τους τομείς της ζωής και μια τεράστια ποικιλία γλωσσών και διαλέκτων, περίπου τριάντα τον αριθμό, όλες προφορικές. Τα πορτογαλικά χρησιμοποιούνταν μόνον από το 5% του πληθυσμού, ενώ η Creole, μια γλώσσα που είχε αναπτυχθεί σταδιακά συνδυάζοντας αφρικανικές γλώσσες με πορτογαλικά, χρησιμοποιούνταν ως δευτερή γλώσσα από τους περισσότερους (Facundo, 2014: 63-67).

χώρας υπήρξε πολιτική και κοινωνική σταθερότητα και στο εξωτερικό ο «ψυχρός πόλεμος». Η ανάπτυξη της οικονομίας βασίστηκε στη ραγδαία αύξηση του πληθυσμού της χώρας, την άνοδο της παραγωγικότητας, την ευρεία χρήση νέου και περισσότερο αποτελεσματικού μηχανολογικού εξοπλισμού και τον διπλασιασμό του Ακαθάριστου Εθνικού Προϊόντος, με αποτέλεσμα η προσδοκία «αφθονία χωρίς τέλος» να επικρατήσει στη σκέψη των πολιτών. Παράλληλα, άλλαξε η σύνθεση του εργαζόμενου δυναμικού: διοικητικά στελέχη, εκπαιδευτικοί, ερευνητές, πωλητές, κυβερνητικοί υπάλληλοι και υπάλληλοι γραφείων έγιναν το μεγαλύτερο τμήμα του και έτειναν να απασχολούνται σε όλο και μεγαλύτερους οργανισμούς. Στο πολιτικό πεδίο κάνει την εμφάνισή του ο έλεγχος των πολιτικών φρονημάτων για τους κρατικούς υπαλλήλους σε ομοσπονδιακό επίπεδο, γιγαντώνεται η εξάπλωση της αντικομμουνιστικής υστερίας και ο περιορισμός των συνδικαλιστικών δικαιωμάτων και όλα αυτά συνδέονταν άμεσα με την εξωτερική πολιτική του «ψυχρού πολέμου» εναντίον του λεγόμενου «κόκκινου κινδύνου» (Γούναρη - Γρόλλιος, 2010:14).

Στη δεύτερη φάση της μεταπολεμικής περιόδου (1960-1980) η εσωτερική σταθερότητα των ΗΠΑ τέθηκε υπό αμφισβήτηση, γιατί η εικόνα της κοινωνίας της ευημερίας και της συναίνεσης, η οποία απέκρυπτε τις πολυποικίλες ανισότητες και την καταπίεση, διαλύθηκε αρχικά από το κίνημα για τα πολιτικά δικαιώματα των μαύρων και στη συνέχεια από το φοιτητικό κίνημα και το κίνημα ενάντια στον πόλεμο του Βιετνάμ. Την περίοδο αυτή, τα κινήματα αυτά καθώς και οι πολιτικές δολοφονίες του προέδρου John Kennedy (22-11-1963) και του ηγέτη των μαύρων μεταρρυθμιστών Martin Luther King (4-4-1968) συγκλόνισαν τη χώρα. Η κυβέρνηση Lyndon Johnson προσπάθησε να κατευνάσει τη δυσαρέσκεια που κυριαρχούσε στους πολίτες με τα προγράμματα της «Μεγάλης Κοινωνίας»¹⁴ και του «Πολέμου Ενάντια στη Φτώχεια», καθώς και με την κατοχύρωση ορισμένων δικαιωμάτων για τους μαύρους, χωρίς ωστόσο να κάμψει, τουλάχιστον άμεσα, τα κινήματα και τη γενικότερη ταραχή που επικρατούσε στη χώρα. Οι νέοι των γκέτο στο Λος Άντζελες, στο Σικάγο, στο Κλίβελαντ και κυρίως στο Ντιτρόιτ, πρωταγωνιστούσαν σε ταραχές που δεν ήταν ειρηνικές, αλλά πολύνεκρες, και δεν αποτελούσαν πλέον απαντήσεις στις προκλήσεις των λευκών. Το καλοκαίρι του 1967 πολλές πόλεις είχαν γίνει πεδία εξέγερσης. Η άρνηση χιλιάδων νέων να καταταγούν για να πολεμήσουν στον «βρόμικο πόλεμο» του Βιετνάμ και οι μαζικές διαδηλώσεις εντός και εκτός πανεπιστημίων έδειχναν το εύρος της δυσαρέσκειας της νεολαίας, σημαντικές ομάδες της οποίας αμφισβητούσαν πλέον τον αρχικό φιλελεύθερο προσανατολισμό του κινήματος και αυτοποσοδιορίζονταν ως Νέα Αριστερά (Γούναρη - Γρόλλιος, 2010:14-15 · Giroux, 2010: 643-644).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1970 το γυναικείο κίνημα οργάνωσε την πρώτη πετυχημένη εθνική απεργία γυναικών θέτοντας ζητήματα που αποτελούσαν ταμπού για την αμερικανική κοινωνία. Όμως, οι επιμέρους κατακτήσεις του γυναικείου

¹⁴ Ο Lyndon Johnson, που ανέλαβε την προεδρία της χώρας μετά τη δολοφονία του John Kennedy, αποφάσισε, εκμεταλλευόμενος τη θετική οικονομική συγκυρία, την εφαρμογή ενός προγράμματος ανακούφισης των φτωχών και τη λήψη μέτρων εναντίον του ρατσισμού και των ανισοτήτων (Giroux, 2010:644).

κινήματος δεν κατάργησαν τα ζητήματα που απασχολούσαν τις γυναίκες, όπως το κίνημα των μαύρων, παρά τις δικές του κατακτήσεις, δεν κατάργησε τον ρατσισμό. Ο επίλογος των κινητοποιήσεων γράφτηκε με τραγικό τρόπο στις αντιπολεμικές διαδηλώσεις του Πανεπιστημίου Κεντ στο Οχάιο, όπου η αστυνομία πυροβόλησε και σκότωσε τέσσερις φοιτητές (Γούναρη - Γρόλλιος, 2010:15).

Το 1973 τα αμερικανικά στρατεύματα εγκατέλειψαν το Βιετνάμ.¹⁵ Μέχρι την αποχώρησή τους πολλές χιλιάδες αμερικανοί στρατιώτες είχαν σκοτωθεί και τραυματιστεί. Ο στρατός των ΗΠΑ είχε χρησιμοποιήσει όλα τα σύγχρονα πολεμικά μέσα, είχε διαπράξει ωμότητες εναντίον αμάχων, που έμειναν στην Ιστορία, είχε δηλητηριάσει τη βλάστηση μιας περιοχής ίσης με τη Μασαχουσέτη, είχε ρίξει επτά εκατομμύρια τόνους βομβών, περισσότερες από τις βόμβες που ρίχτηκαν στην Ευρώπη και την Ασία στον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, και όμως είχε ηττηθεί (Γούναρη - Γρόλλιος, 2010:15).

Στην οικονομία η κατάσταση επιδεινώθηκε. Ο ετήσιος πληθωρισμός και η ανεργία γιγαντώθηκαν. Οι οικονομολόγοι χρησιμοποίησαν τον όρο «στασιμοληθωρισμός» για να περιγράψουν το νέο σύνδρομο που φαινόταν να ανατρέπει τους ορθόδοξους νόμους των οικονομιών, έχοντας ως προφανείς αιτίες την τεράστια οικονομική επιβάρυνση λόγω των προγραμμάτων κοινωνικής ευημερίας και του πολέμου του Βιετνάμ, τον ανταγωνισμό που αντιμετώπιζαν τα αμερικανικά προϊόντα στις διεθνείς αγορές, καθώς και την εξάρτηση από πηγές ενέργειας, η οποία γινόταν όλο και περισσότερο προβληματική. Η δημοσιοποίηση του σκανδάλου Γουότεργκεϊτ, δηλαδή η αποκάλυψη της διάρρηξης των γραφείων του Δημοκρατικού Κόμματος και της συγκάλυψης σωρείας παράνομων ενεργειών που αποσκοπούσαν στη νίκη των Ρεμπουπλικάνων το 1972, οδήγησαν τελικά στην καταδίκη αξιωματούχων της κυβέρνησης και τον Ρεμπουπλικάνο πρόεδρο Richard Nixon στην παραίτηση. Επρόκειτο για τη μεγαλύτερη συνταγματική κρίση στις ΗΠΑ του 20^{ού} αιώνα, η οποία ενίσχυσε το κλίμα απογοήτευσης μετά την ήττα στο Βιετνάμ και την εμφάνιση της οικονομικής κρίσης των αρχών της δεκαετίας του 1970, απέναντι σε μια πολιτική ηγεσία που αποδείχτηκε ότι ψευδόταν συστηματικά και καταστρατηγούσε τις πολιτικές ελευθερίες (Γούναρη - Γρόλλιος, 2010:15).

Μετά το σκάνδαλο Γουότεργκεϊτ, το «διάλειμμα του Jimmy Carter» (1976-1980) ξεκίνησε με ορισμένα μέτρα για την ανακούφιση των πληγών του Βιετνάμ και τον περιορισμό της καταστροφής του φυσικού περιβάλλοντος. Σύντομα, όμως, η αρχική αισιοδοξία εξαφανίστηκε, αφού ο πρόεδρος των Δημοκρατικών δεν κατάφερε να αντιμετωπίσει την οικονομική κρίση. Η εισβολή των σοβιετικών στρατευμάτων στο Αφγανιστάν το 1979, η επανάσταση στο Ιράν και η ομηρία των υπαλλήλων της αμερικανικής πρεσβείας για περισσότερο από ένα χρόνο τροφοδότησαν την κριτική των συντηρητικών, σύμφωνα με την οποία η Αμερική έχανε τον ηγετικό της ρόλο στη διεθνή σκηνή (Γούναρη - Γρόλλιος, 2010:16).

Στις εκλογές του 1980 ο υποψήφιος των Ρεμπουπλικάνων Ronald Reagan υποσχέθηκε μια «επανάσταση των ιδεών», που θα απελευθέρωνε το καπιταλιστικό

¹⁵ Από το 1959 αμερικανοί στρατιώτες βρίσκονταν στο Βιετνάμ, το 1965 πήγαν σε μεγάλους αριθμούς, το εγκατέλειψαν το 1973 και το 1975 έγινε η παράδοση του Νότιου Βιετνάμ στο Βόρειο Βιετνάμ.

πνεύμα από την τυραννία της ομοσπονδιακής γραφειοκρατίας και των κυβερνητικών ρυθμίσεων, καθώς και τη μείωση των φόρων. Θα ενίσχυε την παλιά ηθική, που είχε αμφισβητηθεί, σταματώντας τις αμβλώσεις, επαναφέροντας τις θρησκευτικές αξίες στα σχολεία, καταπολεμώντας την εγκληματικότητα και τις «νευρωτικές βιαιότητες» των φοιτητών. Θα αποκαθιστούσε την τιμή του έθνους και θα κέρδιζε τον διεθνή σεβασμό με την αύξηση των στρατιωτικών δαπανών και την επίδειξη πυγμής απέναντι στη σοβιετική απειλή. Απευθυνόμενος ειδικά στη μεσαία τάξη και αποσπώντας την υποστήριξη των Ευαγγελικών Χριστιανών, των οποίων η επιρροή είχε αυξηθεί εντυπωσιακά τα τελευταία χρόνια, νίκησε στην εκλογική αναμέτρηση. Ήταν η αρχή μιας νέας φάσης για τη μεταπολεμική περίοδο της ιστορίας των ΗΠΑ. Η νίκη του Ronald Reagan είχε θεμελιωθεί στην αποτυχία του αμερικανικού φιλελευθερισμού και του πολιτικού εκπροσώπου του, δηλαδή του Δημοκρατικού Κόμματος, να απορροφήσει τους κραδασμούς της δεκαετίας του 1960, στη συντονισμένη ήδη από τις αρχές εκείνης της δεκαετίας προσπάθεια ιδεολογικού αναπροσανατολισμού των Ρεμπουπλικάνων και στη συγκρότηση μηχανισμών ιδεολογικής ηγεμονίας του νεοσυντηρητισμού, όπως οι δεξαμενές σκέψης, οι εκδοτικοί οίκοι, οι ραδιοφωνικοί και τηλεοπτικοί σταθμοί. Οι θεωρητικοί του νεοσυντηρητισμού τόνιζαν ότι ο πολιτισμικός αγώνας τους ξεκίνησε ως αμυντική συσπείρωση ενάντια στα κινήματα αμφισβήτησης, στον αριστερό ουτοπισμό και στη λεγόμενη αντικουλτούρα της δεκαετίας του 1960, για να περάσει, στη συνέχεια, στην αμφισβήτηση του κράτους πρόνοιας (Palmer, 2004:1· Γούναρη - Γρόλλιος, 2010:16· Macedo, 2010:437· Giroux, 2010:566-567,572,652-653· Apple, 2010:608,709· McLaren, 2010:520-521, 530-531).

1.4.2. Εξελικτική πορεία της Κριτικής Παιδαγωγικής

1.4.2.1. Η ανάδυση του αμερικανικού κριτικού ρεύματος

Η Κριτική Παιδαγωγική εμφανίστηκε μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό πλαίσιο και θεμελιώθηκε μέσα από το έργο κάποιων εμπνευσμένων παιδαγωγών, οι οποίοι οραματίστηκαν μια διαφορετική Παιδαγωγική με απήχησή της στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, και όχι μόνο, πάντα σημαντική.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980, μέσα σε ένα πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό πλαίσιο, στο οποίο οι θεωρητικοί του νεοσυντηρητισμού ξεκινούν, και ως έναν βαθμό τον κερδίζουν, έναν αγώνα ενάντια στα κινήματα αμφισβήτησης, στον αριστερό ουτοπισμό και την αντικουλτούρα της δεκαετίας του 1960, στην αμφισβήτηση του κράτους πρόνοιας, εμφανίζονται η αναβίωση της αριστερής σκέψης και ο πολιτικός ριζοσπαστισμός. Η αναβίωση αυτή συνδεόταν από τη μια μεριά με τα κινήματα των πολιτικών δικαιωμάτων και της εναντίωσης στον πόλεμο του Βιετνάμ και από την άλλη με νέες ριζοσπαστικές προσεγγίσεις στην κοινωνιολογία, τη φιλοσοφία, την οικονομία και την ιστορία, που ευνόησαν την αμφισβήτηση της εκπαίδευσης ως του «μεγάλου εξισωτή» των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων. Η αμφισβήτηση εκφράστηκε από νέους ιστορικούς, οι οποίοι εστίασαν την προσοχή τους στους μηχανισμούς που χρησιμοποιούσαν οι οικονομικές και πολιτικές ελίτ και ταυτόχρονα αναθεώρησαν ερμηνείες της αμερικανικής ιστορίας, ιδιαίτερα της λεγόμενης προοδευτικής περιόδου και του φιλελεύθερου εταιρικού

κράτους, που παρουσιάζονταν με εξωραϊσμένο τρόπο, συμβάλλοντας στη δημιουργία του ευρέως διαδεδομένου μύθου της ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας όλων των αμερικανών πολιτών. Στον χώρο της παιδαγωγικής ριζοσπάστες παιδαγωγοί παρουσίασαν μια σοβαρή αμφισβήτηση του λόγου και της λογικής των φιλελεύθερων απόψεων για τη σχολική εκπαίδευση, συνδέοντας τα σχολεία με τη δυναμική των ανισοτήτων και των διαφόρων διακρίσεων (Γούναρη - Γρόλλιος, 2010:16-17· Giroux, 2010:65, 567).

Συστηματικές εργασίες των Clarence Karier, Paul Violas, Joel Spring και David Tyack¹⁶ απέδειξαν, φέρνοντας στο φως όψεις της αμερικανικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας που έμεναν στο σκοτάδι, ότι στις αρχές του 20^{ου} αιώνα η εκπαίδευση είχε χρησιμοποιηθεί από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα ως όργανο ελέγχου των κατώτερων, μεταδίδοντάς τους την κυρίαρχη κουλτούρα και αποκλείοντας με τον τρόπο αυτόν τις πολιτιστικές αξίες και συνήθειες εκατομμυρίων μεταναστών (Ράσης, 2006:15-51).

Η νέα ριζοσπαστική παιδαγωγική έπρεπε να λάβει υπόψη της τα κοινωνικά κινήματα αμφισβήτησης, τις σχέσεις της εκπαίδευσης με τη φυλή και το κοινωνικό φύλο, χωρίς να αγνοήσει την κοινωνική τάξη. Ο Apple προσπάθησε να διαμορφώσει ένα θεωρητικό σχήμα για την οργάνωση και τη λειτουργία της κοινωνίας, όπου η εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από πολιτικές, πολιτισμικές και οικονομικές συγκρούσεις, οι οποίες επιδρούν η μία στην άλλη. Σύμφωνα με το σχήμα αυτό, η κοινωνία κατανοείται ως συγκροτημένη από τρεις αλληλοσυσχετιζόμενες σφαίρες, την οικονομική, την πολιτισμική – ιδεολογική και την πολιτική. Κάθε σφαίρα με τη σειρά της συγκροτείται από τις δυναμικές της κοινωνικής τάξης, της φυλής και του κοινωνικού φύλου, και καθεμιά από αυτές τις σφαίρες έχει τη δική της εσωτερική ιστορία σε σχέση με τις άλλες. Το συγκεκριμένο θεωρητικό σχήμα που πρότεινε ο Apple, είναι η θέση της παραλληλίας που είχε διαμορφωθεί τη δεκαετία του 1960 και επηρεασμένη από τα κινήματα για τα δικαιώματα των μαύρων και των γυναικών αντιμετώπιζε ισότιμα την κοινωνική τάξη, τη φυλή και το κοινωνικό φύλο και κατέληγε στο συμπέρασμα ότι η δυναμική της κοινωνικής τάξης δεν είναι απαραίτητα η πιο σημαντική (Apple & Weis, 2010:152-154· Γούναρη - Γρόλλιος, 2010:18).

Ο Apple πίστευε πως η σχολική γνώση ως αποτέλεσμα ιδεολογικών και οικονομικών συγκρούσεων παραγόταν μέσα και έξω από το σχολείο, επομένως η έννοια της σχολικής αναπαραγωγής¹⁷ έπρεπε να αντιμετωπίζεται ως αποτέλεσμα αντιπαράθεσης και αντίστασης στο πεδίο που ορίζει το κεφάλαιο και όχι μόνον ως

¹⁶ Ενδεικτικά αναφέρουμε: Karier, J.C.(1986). *The Individual Society and Education: A History of American Educational Ideas*, Chicago: University of Illinois Press· Violas, C. P. (1978). *The Training of the urban working class: a history of twentieth century American education*, Minnesota: Rand McNally Pub. Co.· Spring, J. (1980). *Educating the worker – citizen: the social, economic and political foundations of education*, Michigan: Longman· Tyack, D. (1974). *The One Best System: A History of American Urban Education*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

¹⁷ Οι κοινωνιολόγοι Samuel Bowels και Herbert Gintis στο βιβλίο τους «Η Σχολική Εκπαίδευση στην Καπιταλιστική Αμερική», το 1976, χρησιμοποίησαν τη μαρξιστικής προέλευσης έννοια της αναπαραγωγής και ανέπτυξαν τη θεωρία της αντιστοίχισης, επηρεάζοντας σε μεγάλο βαθμό τους κριτικούς παιδαγωγούς (Kanpol, 1998:1· Γούναρη - Γρόλλιος, 2010:18).

παθητική αποδοχή της «ιδεολογικής ηγεμονίας», έννοια που δανείζεται από τον Gramsci. Η ηγεμονία σύμφωνα με τον Apple συνδέεται αναπόσπαστα με το κράτος και αποτελεί μια διαδικασία με την οποία οι κυρίαρχες τάξεις και κοινωνικές ομάδες κατορθώνουν να κερδίζουν τη συναίνεση της κυριαρχούμενης πλειονότητας χωρίς την αναγκαιότητα καταφυγής σε αποκάλυπτους μηχανισμούς επιβολής. Η εκπαίδευση, επομένως, ως μέρος ενός οργανωμένου κράτους, πρέπει να θεωρηθεί σημαντικό στοιχείο για τη δημιουργία αυτής της συναίνεσης. Το κράτος χρειάζεται να ενοποιεί τα συμφέροντα πολλών, ακόμη και αντίπαλων, ομάδων, πράγμα που σημαίνει μια συνεχή διαδικασία συμβιβασμών, συγκρούσεων και ενεργητικού αγώνα για τη διατήρηση της ηγεμονίας. Ο Apple αξιοποίησε στοιχεία από το έργο των Antonio Gramsci και Raymond Williams και αναφερόταν στην έννοια της ηγεμονίας σε συνδυασμό με την έννοια της αντίστασης, με την οποία είχαν ασχοληθεί οι εθνογραφικές έρευνες των Willis, Everhart και McRobbie (Apple, 1986:19-23, 31, 60, 74, 90· Kanpol, 1998:1· Apple, 2010:125,142,146,159).

Σύμφωνα με τον Apple, οι Bowels και Gintis υποτίμησαν το περιεχόμενο της διδασκαλίας, πιστεύοντας πως οι μορφές κοινωνικοποίησης στη σχολική τάξη αντιγράφουν τις κοινωνικές σχέσεις στον χώρο εργασίας και συντελούν στη μετάδοση αξιών, προδιαθέσεων και ικανοτήτων που χρειάζονται για να καταληφθούν αντίστοιχες θέσεις στην αγορά εργασίας. Αγνόησαν το περιεχόμενο της διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων στο σχολείο, δεν έλαβαν υπόψη τους τον τρόπο με τον οποίο τα σχολικά εγχειρίδια μεταφέρουν την κυρίαρχη κουλτούρα ούτε τις υποθέσεις που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην εργασία τους, καθώς και τις σημασίες που δίνουν οι μαθητές στο ίδιο το σχολείο. Επίσης, αγνόησαν τις αντιστάσεις στην κυρίαρχη ιδεολογία από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Εκείνο που χρειαζόταν ήταν μια ενιαία θεωρία για την ιδεολογία και την κοινωνική αναπαραγωγή, σύμφωνα με την οποία η ηγεμονία θα συσχετιζόταν με όλες τις σφαίρες της κοινωνικής ύπαρξης, την οικονομική, την πολιτισμική, την κοινωνική και την πολιτική. Μια τέτοια θεωρία θα μπορούσε να κατανοήσει τις αντιφάσεις των καθημερινών σχολικών δραστηριοτήτων, με σκοπό τη διαμόρφωση εναλλακτικών λύσεων που θα προωθούσαν την κοινωνική και πολιτική ανασυγκρότηση (Kanpol, 1998:1· Apple: 2010:136, 150).

Ο Giroux υποστήριξε πως η θεωρία της αντιστοιχίας ήταν σημαντική γιατί τόνιζε πως μέσα από τις κοινωνικές σχέσεις της σχολικής αίθουσας η σχολική εκπαίδευση λειτουργεί έτσι ώστε να δημιουργεί μαθητές που αποδέχονται τις κοινωνικές και οικονομικές επιταγές της καπιταλιστικής οικονομίας. Σε αυτή την προσέγγιση τα σχολεία πρέπει να αναλυθούν μέσα στο κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται. Ωστόσο, η θεωρία της αντιστοιχίας από μόνη της δεν αρκούσε για να εξηγήσει την κατάσταση που επικρατούσε στην εκπαίδευση, καθώς απουσίαζε η έννοια της ηγεμονίας, με αποτέλεσμα η κυριαρχία και η συνείδηση να περιορίζονται στην καπιταλιστική τους λογική, τα σχολεία να θεωρούνται δευτερεύουσες δυνάμεις και η πολιτική δράση να υπάγεται στις λειτουργίες της καπιταλιστικής αναπαραγωγής (Palmer, 2004:7· Giroux, 2010:71-72).

Ο Giroux πρότεινε τη θεωρία της ιδεολογικής κριτικής, η οποία θα στηριζόταν στις έννοιες της αναπαραγωγής, της παραγωγής και της ανασυγκρότησης. Σύμφωνα

με τη θεωρία αυτή, το βασικό ερώτημα που πρέπει να τεθεί είναι πώς οι περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες μπορούν μέσα από την εκπαίδευση να εξυπηρετήσουν τα δικά τους συμφέροντα (Giroux, 2010:70-71,77,89). Η εργασία των εκπαιδευτικών μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικό - οικονομικό περιβάλλον σύμφωνα με τον Apple συνδέεται στενά με την κυρίαρχη ιδεολογία και τα συμφέροντά της καθώς και με το γεγονός πως παραδοσιακά αποτελεί γυναικεία εργασία. Η αποειδίκευση των εκπαιδευτικών, οι αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα και η διδασκαλία συνδέονταν με τη διαδικασία της εργασίας και την ταξική θέση των δασκάλων (Apple, 2010:154-155).

Σύμφωνα με τους Giroux και Aronowitz, οι κριτικοί παιδαγωγοί έπρεπε να αναπτύξουν μια γλώσσα κριτικής, να προσπαθήσουν να ενώσουν τη γλώσσα της κριτικής με τη γλώσσα της δυνατότητας, προκειμένου να αποκτήσουν ένα θεωρητικό θεμέλιο για τη σύνδεση της γνώσης με την εξουσία, να διασώσουν την έννοια του πολιτικού από τους συντηρητικούς, να αντιμετωπίσουν τους δασκάλους ως διανοούμενους και να επαναδιατυπώσουν τη σχέση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη (Aronowitz - Giroux, 2010:191-192, 210).

Οι αδυναμίες της αμερικανικής αριστεράς, που δεν μπόρεσε να συγκροτήσει μια πολιτική δύναμη, και το γεγονός πως τα κινήματα των μαύρων, των γυναικών και της νεολαίας αμφισβήτησαν την πολιτική οργάνωση των Η.Π.Α., αλλά δεν κατάφεραν να συνθέσουν ένα πρόγραμμα αγώνα για τον κοινωνικό και πολιτικό μετασχηματισμό, έδωσαν τη δυνατότητα στους οπαδούς του νεοφιλελευθερισμού να κάνουν μια συντηρητική ιδεολογική επίθεση. Οι νεοφιλελεύθεροι και νεοσυντηρητικοί, εκμεταλλεζόμενοι την έλλειψη μιας οργανωμένης αριστερής πολιτικής δύναμης, μπόρεσαν να αντιμετωπίσουν την αμφισβήτηση με συγκεκριμένες θέσεις και προτάσεις κοινωνικής και οικονομικής αναδιάρθρωσης, ρίχνοντας ταυτόχρονα την ευθύνη για την κρίση και τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν ως συνέπεια της οι ασθενέστερες κοινωνικά και οικονομικά ομάδες στα κινήματα και τις πολιτικές του κοινωνικού κράτους (McLaren, 2010:513-514· Giroux, 2010:566· Γούναρη - Γρόλλιος, 2010:22).

1.4.2.2. Επανεκτίμηση του παρελθόντος: Στροφή των κριτικών παιδαγωγών προς την Αμερικανική Προοδευτική Εκπαίδευση και το έργο του Dewey

Οι συντηρητικοί είχαν στηριχθεί στον ισχυρισμό των ριζοσπαστών πως η σχολική εκπαίδευση είναι παρεπόμενο της αγοράς εργασίας για να κατηγορήσουν τα σχολεία πως δεν εκπλήρωναν αυτή τους τη λειτουργία, γεγονός που ανέδειξαν οι Giroux και Aronowitz, οι οποίοι και προσπάθησαν να απαντήσουν στο ερώτημα με ποιο τρόπο μαθητές που ανήκουν σε αποκλεισμένες πλειονότητες θα μπορούσαν να αναπτύξουν αξίες, θεσμούς και πρακτικές που να εξυπηρετούν τα δικά τους συμφέροντα. Οι ριζοσπαστικές κριτικές της δεκαετίας του 1960 είχαν διατυπώσει το αίτημα η γνώση που παρέχουν τα σχολεία να σχετίζεται με τη ζωή των μαθητών στους οποίους απευθύνεται. Το αίτημα αυτό το χρησιμοποίησαν οι συντηρητικοί για να υποτάξουν τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες στην επιχειρηματική τάξη πραγμάτων, ανάγοντας την παρεχόμενη σχολική γνώση σε προετοιμασία για την αγορά εργασίας σε μια εποχή όλο και μεγενθυνόμενης εργασιακής ανασφάλειας και αβεβαιότητας. Η

γλώσσα της επιτυχίας, της αριστείας και της πειθαρχίας, χρησιμοποιήθηκε από τις κυρίαρχες τάξεις με τέτοιο τρόπο, που από τη μια εξασφάλισε τη συναίνεση της πλειοψηφίας και από την άλλη σήμαινε ουσιαστικά στροφή στην επαγγελματική εκπαίδευση και επιστροφή στην αυταρχική τάξη επιβάλλοντας την εφαρμογή ενός αναλυτικού προγράμματος που επικεντρωνόταν στα βασικά (Aronowitz - Giroux, 2010:201· Γούναρη - Γρόλλιος, 2010:22).

Καθώς οι συντηρητικοί θεωρητικοί χρησιμοποίησαν τις ριζοσπαστικές κριτικές προς όφελός τους, οι Giroux και Aronowitz θεώρησαν αναγκαία μια επανεκτίμηση του φιλελεύθερου εκπαιδευτικού ανθρωπισμού, στον πυρήνα του οποίου βρισκόταν η προοδευτική εκπαίδευση με κύριο θεωρητικό εκπρόσωπο τον Dewey. Η αναθεώρηση αυτή παρείχε δυνατότητα για παρέμβαση στη σύγχρονη εκπαίδευση, επειδή προσέγγιζε τη σχέση ανάμεσα στην εξουσία και τη γνώση με θετικό και κριτικό ταυτόχρονα τρόπο. Ο Dewey υποστήριζε πως το σχολείο έπρεπε να αναπτύξει τις ευρείες απαιτήσεις του πολίτη σε μια δημοκρατική κοινωνία και για τον λόγο αυτό δεν υποτιμούσε την αξία της θεωρητικής μάθησης έναντι της πρακτικής και θεωρούσε σημαντικό οι μαθητές να κατακτήσουν τον έλεγχο της διαδικασίας της μάθησης. Αναλυτικά προγράμματα που προέκυψαν επηρεασμένα από τον Dewey είχαν στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, αν και ο ίδιος, παρόλο που είχε ξεκάθαρη άποψη για το τι έπρεπε να είναι το σχολείο, απέφυγε προσεκτικά να προχωρήσει σε μια κοινωνική και πολιτική ανάλυση. Αν και οι ριζοσπάστες θεωρητικοί γενικά αγνόησαν τον Dewey, επειδή δίστασε να προχωρήσει σε μια κοινωνική και πολιτική ανάλυση, οι Giroux και Aronowitz πίστευαν πως η σκέψη του Dewey βρίσκεται κοντά στις πιο καλές πλευρές της μαρξιστικής και ριζοσπαστικής εκπαιδευτικής θεωρίας, όπως και οι απόψεις του Gramsci και του Freire. Οι Gramsci και Freire είχαν αναπτύξει τις εκπαιδευτικές τους θεωρίες στη βάση της ιστορικής και κοινωνικής κατανόησης της συλλογικής μοίρας των κοινωνικών τάξεων, σκοπεύοντας να ενδυναμώσουν το άτομο και μέσα από αυτή την ενδυνάμωση του ατόμου να πετύχουν τον κοινωνικό μετασχηματισμό, κατανοώντας την εκπαίδευση ως ριζοσπαστικό σχέδιο δράσης για την οικονομική, πολιτική και πολιτισμική αλλαγή, στην οποία μετασχηματίζονται οι σχέσεις εξουσίας. Υπήρχε όμως ένα σημείο που ένωνε τους Dewey, Gramsci και Freire, και αυτό ήταν πως πίστευαν ότι ο πυρήνας της λαϊκής δημοκρατικής εξουσίας βρίσκεται στην οικειοποίηση από την τεράστια πλειονότητα των ανθρώπων της γνώσης του παρελθόντος, καθώς και στη συνειδητοποίηση από αυτούς της ύπαρξης δημιουργικών δυνάμεων στον κάθε άνθρωπο. Η εκπαίδευση ως μετάδοση πολιτισμικών αξιών και γνώσης και η νέα γνώση που παράγεται από δημιουργικές δραστηριότητες των ίδιων των εκπαιδευόμενων αποτέλεσαν τη βασική αρχή των Dewey, Gramsci και Freire (Giroux, 2010:90-93· Aronowitz, 2010:723-727· Γούναρη - Γρόλλιος, 2010:23).

Το εγχείρημα, επομένως, που προσπάθησε να συνδυάσει και να αξιοποιήσει τις βασικές παιδαγωγικές αρχές των Dewey, Gramsci και Freire, με σκοπό την κοινωνική και εκπαιδευτική ανασυγκρότηση, αποτέλεσε τον βασικό πυρήνα της Κριτικής Παιδαγωγικής στη δεκαετία του 1980. Οι απόψεις του Dewey χρησιμοποιήθηκαν από τους Giroux και Aronowitz για να ασκήσουν κριτική στον συντηρητισμό του αμερικανικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο κυριαρχείται από την κουλτούρα

του ατομικισμού. Οι απόψεις του Freire ότι η μορφή και το περιεχόμενο της γνώσης, καθώς και οι κοινωνικές πρακτικές που αποτελούν το όχημα οικειοποίησής της, πρέπει να αντιμετωπίζονται ως μέρος ενός διαρκούς αγώνα σχετικά με το τι θεωρούνται νόμιμη κουλτούρα και νόμιμες μορφές ενδυνάμωσης αποτέλεσαν τα θεμέλια της θέσης των Giroux και Aronowitz για κοινωνικό έλεγχο της διαδικασίας του σχολείου, με στόχο τη χειραφέτηση των μεγάλων μαζών. Η ανάλυση του Gramsci για την ηγεμονία και τους διανοούμενους ήταν η βάση πάνω στην οποία διατύπωσαν τη θέση τους για τη σημασία που έχουν τόσο η ηγεμονία ως έννοια που εξηγεί τη διαδικασία κυριαρχίας της άρχουσας τάξης όσο και η προσέγγιση των εκπαιδευτικών ως διανοουμένων των οποίων ο χαρακτήρας της εργασίας είναι πολιτικός. Ο Giroux αξιοποίησε τις απόψεις των George Counts, Harold Rugg, Theodore Brameld, εκπροσώπων του κοινωνικού ανασυγκροτισμού, της πιο ριζοσπαστικής πτέρυγας του κινήματος της αμερικανικής προοδευτικής εκπαίδευσης, για να εμβαθύνει το εγχείρημα της δημιουργίας μιας κριτικής εκπαιδευτικής θεωρίας (Giroux, 2010:90-91· Aronowitz – Giroux, 2010:163, 168, 177-179, 199,212).

Σύμφωνα με τον Giroux, οι απόψεις των Freire και Gramsci για τον γραμματισμό μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για να προσδιοριστεί η Κριτική Παιδαγωγική ως μια μορφή πολιτισμικής πολιτικής. Επίσης, ο Giroux πίστευε πως η προσπάθεια που έκαναν ο Dewey και οι οπαδοί της κοινωνικής ανασυγκρότησης να τοποθετήσουν τη σχέση ανάμεσα στη σχολική εκπαίδευση και τη δημοκρατία σε μια ηθική βάση είχε τεράστια σημασία για την κριτική θεωρία της εκπαίδευσης. Κατά τη γνώμη του οι παιδαγωγοί έπρεπε να αναπτύξουν μια κανονιστική βάση, για να συνδέσουν την παιδαγωγική αυθεντία και τη μάθηση με το πρακτικό καθήκον της ανάπτυξης μορφών εμπειρίας και κοινότητας, οι οποίες θα ήταν συνεπείς με τις πολιτικές και κοινωνικές επιταγές της δημοκρατικής ζωής, έτσι όπως τις είχε εκφράσει στις θεωρητικές του θέσεις ο Dewey. Για τους οπαδούς της κοινωνικής ανασυγκρότησης, και κυρίως για τον ίδιο τον Dewey, η δημοκρατία ως τρόπος ζωής αποτελούσε ένα ηθικό ιδανικό, που συνεπάγεται μια μορφή αγώνα στο εσωτερικό της κοινότητας, με σκοπό την πραγμάτωση αρχών όπως η ελευθερία και η αδελφοσύνη. Η δημοκρατία έδινε νόημα στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης και γινόταν το ιδανικό της δημόσιας ζωής, καθώς αφορούσε όλους τους κοινωνικούς θεσμούς, με σκοπό τη διαμόρφωση της κρατικής πολιτικής αλλά και του ιδεολογικού και υλικού περιγράμματος της καθημερινής ζωής (Aronowitz , 2010:166· Giroux, 1988:8-11, 80-85).

1.4.2.3. Κριτική Παιδαγωγική: οικείωση και χρήση του μεταμοντέρνου επιστημολογικού παραδείγματος

Οι μεταμοντέρνες θεωρίες που εμφανίστηκαν στα τέλη της δεκαετίας του 1980 χρησιμοποιήθηκαν από τον Giroux σε μια προσπάθεια επανεκτίμησης των συνθηκών της αμερικανικής κοινωνίας. Υποστήριξε πως η πρόκληση του μεταμοντερνισμού ήταν σημαντική για τους παιδαγωγούς, γιατί αμφισβητούσε τα κυρίαρχα δυτικά πολιτισμικά μοντέλα, την άποψή τους για την καθολικά έγκυρη γνώση, και συγχρόνως παρείχε τη δυνατότητα επανατοποθέτησης σε έναν κόσμο που έμοιαζε να έχει μικρή σχέση με εκείνον που ενέπνευσε τις μεγάλες αφηγήσεις των Marx και Freud. Η μεταμοντέρνα κριτική πρόσφερε έναν συνδυασμό αντιδραστικών και

προοδευτικών δυνατοτήτων, που έπρεπε να εξεταστούν πολύ προσεκτικά από τους κριτικούς παιδαγωγούς και να αξιοποιηθούν ακόμη πιο προσεκτικά. Ο μεταμοντερνισμός μπορεί να έδινε στους παιδαγωγούς τη δυνατότητα μιας σύνθετης θέασης της σχέσης που υπάρχει μεταξύ της κουλτούρας, της εξουσίας και της γνώσης, αλλά δεν μπορούσε να εκτιμήσει τις δυνατότητες που παρέχει η γλώσσα, καθώς και την πρακτική λειτουργία της δημοκρατικής δημόσιας ζωής. Η Κριτική Παιδαγωγική, επομένως, δεν μπορούσε να αναπτυχθεί επιλέγοντας τη βάση της μεταξύ του μοντερνισμού και του μεταμοντερνισμού, αλλά να θεμελιωθεί ενοποιώντας τα κεντρικά θεωρητικά γνωρίσματα ενός μεταμοντερνισμού της αντίστασης με τα πιο ριζοσπαστικά στοιχεία ενός νεωτερικού λόγου (Giroux, 1990:29-33· Γρόλλιος – Κάσκαρης, 1997:114· Giroux, 2010:262-263).

Η δεκαετία του 1990 χαρακτηρίστηκε από την κατάρρευση του λεγόμενου υπαρκτού σοσιαλισμού στην ανατολική Ευρώπη, τη γερμανική ενοποίηση και το τέλος του λεγόμενου ψυχρού πολέμου. Οι Η.Π.Α. έμειναν η μόνη υπερδύναμη στον πλανήτη. Οι οπαδοί του νεοφιλελευθερισμού και του νεοσυντηρητισμού αισθάνθηκαν δικαιωμένοι και απόλυτοι κυρίαρχοι. Οι ιδέες της επιχειρηματικότητας, του ανταγωνισμού, της ατομικής ελευθερίας και της κοινωνικής ευταξίας εμφανίζονταν δικαιωμένες και ακαταμάχητες, βεβαιωμένες από τους νόμους της ιστορίας και ταιριαστές με την ανθρώπινη φύση (Γούναρη - Γρόλλιος, 2010:26). Μέσα σε αυτό το ιστορικό, πολιτικό, οικονομικό πλαίσιο, οι Giroux και Aronowitz προσπάθησαν να συνδέσουν τη γέννηση της μεταμοντέρνας εκπαίδευσης με τα νέα κοινωνικά κινήματα που έκαναν την εμφάνισή τους ως αποτέλεσμα της επέλασης του νεοφιλελευθερισμού, καθώς και με αυτά της δεκαετίας του 1960 για τα δικαιώματα των μαύρων και των γυναικών, και να αναλύσουν βασικά της χαρακτηριστικά, όπως η πρόταση για θεμελίωση του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος στη γνώση που προέρχεται από τις πολιτισμικές πηγές των μαθητών - χωρίς ωστόσο να αποκλείονται τα παραδοσιακά θέματα υψηλής κουλτούρας -, καθώς και το δικαίωμα μαθητών και εκπαιδευτικών να επιλέγουν το περιεχόμενο και τη μορφή διδασκαλίας. Σύμφωνα με τους Giroux και Aronowitz οι πολιτισμικές σπουδές εκπροσωπούσαν μια ισχυρή αντίπαλη δύναμη απέναντι στον συντηρητισμό, που ήταν κυρίαρχος και στον χώρο της εκπαίδευσης. Ως πολιτισμικές σπουδές προσδιόρισαν τον συνδυασμό τριών θέσεων, σύμφωνα με τις οποίες (α) η ιστορική βάση των ακαδημαϊκών τομέων είχε ξεπεραστεί, (β) οι αλλαγές παραδείγματος είχαν ως ένα βαθμό προκύψει από περιθωριακούς λόγους, όπως ο φεμινισμός και η οικολογία, και (γ) οι μεταμοντέρνες θεωρίες είχαν αμφισβητήσει τον προνομιακό χώρο της υψηλής τέχνης. Η Κριτική Παιδαγωγική μπορεί να αξιοποιήσει τις πολιτισμικές σπουδές ως μέρος ενός εξελισσόμενου κινήματος προς μια κοινή αντίληψη περί δικαιοσύνης και μια ριζοσπαστικοποίηση της κοινωνικής τάξης πραγμάτων. Ένα ακόμη σημαντικό θέμα που ανέδειξαν οι Giroux και Aronowitz ήταν αυτό της σημασίας των Μέσων και της κουλτούρας που αναπαρήγαγαν. Τα Μέσα κατασκευάζαν το κοινωνικό φανταστικό και έπρεπε να εξεταστούν με όρους πολιτικής οικονομίας, αλλά και ως αρένα ενός αγώνα ο οποίος συγκροτείται από πολλούς παράγοντες. Ο *πολιτικός συντηρητισμός*, που θριάμβευσε στον Δυτικό κόσμο στα τέλη της δεκαετίας του 1980 με αρχές της δεκαετίας του 1990, και ο *κριτικός μεταμοντερνισμός*, που αναδύθηκε την ίδια

περίοδο, έδωσαν τη δυνατότητα στους θεωρητικούς της εκπαίδευσης να αναστοχαστούν και να δημιουργήσουν έναν παιδαγωγικό λόγο που θα συνέδεε τη σχολική γλώσσα με τη δημοκρατική δημόσια ζωή (Aronowitz, 2010:733, 737-738, 740-741· Giroux, 2010:254-255, 333, 345-346, 350, 351-352, 369-370, 376-377).

Ο Giroux πίστευε πως για να αλλάξουν τα πράγματα στα σχολεία και γενικότερα για να αλλάξει η κοινωνική τάξη πραγμάτων υπήρχε ανάγκη νέων συνδέσεων, νέων παραδειγμάτων, νέων χώρων, νέων συμμαχιών. Τα ευρύτερα κινήματα, όπως αυτά της φεμινιστικής θεωρίας, του μεταδομισμού, του μεταμοντερνισμού, των πολιτισμικών σπουδών, της λογοτεχνικής θεωρίας, καθώς και οι τέχνες, δημιουργούσαν την ανάγκη να τοποθετηθεί η παιδαγωγική στο πλαίσιο μιας πολιτισμικής διαφοράς. Θεωρητικοί όπως οι bell hooks, Cornel West, Stuart Hall, Edward Said επαναπροσδιόριζαν μέσα από το έργο τους και την Κριτική Παιδαγωγική και την πολιτισμική πολιτική. Η παιδαγωγική ως μορφή πολιτισμικής παραγωγής κατασκευάζει και οργανώνει τη γνώση, τις επιθυμίες, τις αξίες και τις κοινωνικές δράσεις μέσα από μια σειρά κειμενικών, λεκτικών, οπτικών πρακτικών, οι οποίες βοηθούν τους ανθρώπους να κατανοήσουν τους εαυτούς τους, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται με τους άλλους και με το περιβάλλον τους. Ο Giroux αξιοποίησε εκδοχές της μετα-αποικιακής, της μεταμοντέρνας, της μοντέρνας και της φεμινιστικής θεωρίας, πιστεύοντας πως αυτές μπορούν να βοηθήσουν τους παιδαγωγούς μέσω του διαλόγου να συγκροτήσουν εναλλακτικές παιδαγωγικές πρακτικές, με στόχο την αποδοχή της διαφοράς και τη δημιουργία μιας *ριζοσπαστικής πολιτισμικής δημοκρατίας, όπου η κοινωνική ισότητα και η πολιτισμική διαφορά θα συνυπάρχουν*. Η δημιουργία, σύμφωνα με τον Giroux, ενός πολιτικού σχεδίου δράσης ήταν αναγκαία, καθώς μόνον με τον τρόπο αυτό θα μπορούσαν να τεθούν τα ερωτήματα που προέκυπταν από την αξιοποίηση όλων αυτών των θεωριών και να δοθούν απαντήσεις. Κατά τον Giroux έπρεπε να συγκροτηθεί μια Κριτική Παιδαγωγική, η οποία να διδάσκει και να εφαρμόζει τις γνώσεις, τις συνήθειες και τις ικανότητες της κριτικής ιδιότητας του πολίτη, να τοποθετεί σε κεντρική θέση την ηθική, να επικεντρώνει στα ζητήματα διαφοράς, να χρησιμοποιεί μια γλώσσα όπου το απρόοπτο, το ιστορικό, το καθημερινό αποτελούν ζητήματα μελέτης, να δημιουργεί νέες μορφές γνώσης, να επαναδιατυπώνει την άποψη του Ορθού Λόγου του Διαφωτισμού, να προτείνει εναλλακτικές λύσεις συνδυάζοντας μια γλώσσα κριτικής και δυνατότητας, να αντιλαμβάνεται τους εκπαιδευτικούς ως διανοούμενους και να δίνει σημασία στο πολιτικό (Aronowitz – Giroux, 2010:171· Giroux, 2010:368-377· Γούναρη – Γρόλλιος, 2010:28-29).

Η εκλογή του Δημοκρατικού Bill Clinton, μετά τους Ρεπουμπλικάνους Reagan και Bush, δημιούργησε προσδοκίες πως η επίθεση των νεοφιλελεύθερων στη δημόσια εκπαίδευση θα έδινε τη θέση της στη θεμελίωση της κοινωνικής υπευθυνότητας και της κριτικής ιδιότητας του πολίτη. Οι κριτικοί παιδαγωγοί πρότειναν ορισμένες γενικές κατευθύνσεις στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, όπως: (α) να μετατραπούν τα σχολεία σε χώρους κριτικής εκπαίδευσης, με σκοπό τη δημιουργία πολιτών ικανών να εξουσιάζουν τη ζωή τους και να κατακτούν τη γνώση, (β) να αναδειχθεί η δημοκρατία σε βιωμένη εμπειρία ενδυνάμωσης για την πλειονότητα των πολιτών, (γ) να διέπεται από δικαιοσύνη η οικονομική και πολιτισμική ζωή, (δ) τα

σχολεία να συνδέονται με τις κοινότητες μέσω του διαλόγου, (ε) να αναδειχθεί η πολιτισμική διαφορά σε αρχή για τη δημιουργία αναλυτικών προγραμμάτων, (στ) να υπάρξει ουσιαστική χρηματοδότηση της παιδείας και αύξηση μισθών των εκπαιδευτικών, (ζ) να θεσπιστούν κίνητρα για την είσοδο στο σώμα των επαγγελματιών εκπαιδευτικών ατόμων που προέρχονται από τις μειονότητες, (η) να μειωθούν το μέγεθος των σχολείων και το πλήθος του αριθμού των μαθητών ανά σχολική τάξη (Aronowitz & Giroux, 1993:1-12). Σύντομα, ωστόσο, οι προσδοκίες από την εκλογή του Clinton διαψεύστηκαν. Ο Giroux διαπίστωσε πως η προεδρία του Clinton δεν θεωρούσε σημαντικά τα θέματα που έθεταν οι κριτικοί παιδαγωγοί και στόχευε, όπως προηγουμένως οι Reagan και Bush, σε οπισθοδρομικές δημόσιες πολιτικές και σε μια χρήση εξουσίας με καταστροφικά αποτελέσματα στο πλαίσιο μιας φαύλης κοινωνικής τάξης πραγμάτων, ιδίως σε ό,τι αφορούσε τη χρηματοδότηση των δημόσιων σχολείων, προς όφελος των παιδιών των πλουσίων (Giroux, 2010:572, 647, 651).

Στη διάρκεια της δεκαετίας του 1990 ο Giroux προσδιόρισε τα χαρακτηριστικά μιας δημοκρατικής διεύθυνσης σχολείων σε αντίθεση με τις συντηρητικές, υποχρηματοδοτούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές που κυριαρχούσαν και που πρόβαλαν τον ανταγωνισμό, την ιδιωτικοποίηση, την υποταγή των εκπαιδευτικών στις τυποποιημένες μετρήσεις, στην αποτελεσματικότητα και το μάνατζμεντ. Έδειξε, επίσης, πόσο σημαντική ήταν στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής η παιδαγωγική αξιοποίηση δημοφιλών πολιτισμικών κειμένων, όπως κινηματογραφικές ταινίες, ραδιοφωνικές εκπομπές, περιοδικά, ως αντικειμένων γνώσης που θα μπορούσαν να συνδεθούν και με άλλα γνωστικά πεδία. Κατανόησε την κρίση της νεολαίας ως κοινωνική και πολιτική και ανέλυσε τις νέες μορφές πολιτισμικού ρατσισμού σε αντιπαράθεση με την επίθεση της δεξιάς εναντίον του μεταμοντέρνου, του μετααποικιακού και φεμινιστικού λόγου των μειονοτήτων, η οποία θα μπορούσε να αντιστοιχηθεί με την επίθεση εναντίον του κουμμουνιστικού κινδύνου των προηγούμενων δεκαετιών (Giroux, 2010:68, 217, 335, 343, 349-352, 357-359).

Ο Giroux συνέχισε να υπερασπίζεται τη μεταμοντέρνα παιδαγωγική, εξαιτίας των καινούριων δεδομένων που είχαν δημιουργήσει αφενός το μεταναστευτικό ρεύμα από μη ευρωπαϊκές χώρες προς το τέλος της δεκαετίας του 1990 - κατάσταση που ευνοούσε μια νέα, μεταμοντέρνα κουλτούρα -, αφετέρου το καθεστώς οικονομικής δυσπραγίας, που διέψευδε τα όνειρα για ευημερία και κοινωνική κινητικότητα (Giroux, 2010:253-255, 257-260, 276). Πίστευε πως οι αγώνες για την κουλτούρα δεν αποτελούν υποκατάστατο της πολιτικής, αλλά κεντρικό στοιχείο κάθε αγώνα που έχει στόχο τη δημιουργία σχέσεων ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, επομένως και του αγώνα για τη δημιουργία σχέσεων ανάμεσα στην παιδαγωγική και την επιδιωκόμενη κοινωνική αλλαγή. Μέσα από το έργο του Giroux η κουλτούρα έθεσε τις βάσεις να θεωρείται αναπόσπαστη δομή της εξουσίας και τόπος αγώνα για τη διαμόρφωση των ταυτοτήτων, τον προσδιορισμό της δημοκρατίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Οι πολιτισμικές σπουδές κυριαρχούμενες από ακαδημαϊσμό, καριερισμό και κυνισμό, δεν μπορούσαν πλέον να προσφέρουν εναλλακτικό λόγο απέναντι στις νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές προσπάθειες παρεμπόδισης της ανάπτυξης των

δημοκρατικών αρχών της ελευθερίας και της δικαιοσύνης στα σχολεία και σε άλλους κοινωνικούς χώρους (Giroux, 2010:68-69, 201).

Διαφορετικά από τον Giroux, ο Apple επεσήμανε σε κείμενά του τον κίνδυνο της αποκοπής της κριτικής εργασίας για την εκπαίδευση από το μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας λόγω της ανάπτυξης των μεταμοντέρνων θεωριών. Έστρεψε συνεπώς τα ενδιαφέροντά του προς τη μελέτη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών και γενικότερα πολιτικών ζητημάτων, επειδή θεωρούσε πως η κριτική εκπαιδευτική εργασία είχε γίνει τόσο μεταθεωρητική, που κινδύνευε να αγνοεί την καθημερινότητα των σχολείων, κάτι που ευνοούσε τις συντηρητικές εκπαιδευτικές πολιτικές. Ανέλυσε με εξαιρετικά ενδιαφέροντα τρόπο τη συντηρητική παλινόρθωση. Τόνισε πως επρόκειτο για μια διαδικασία ιδεολογικού αγώνα, κατά την οποία κυρίαρχες ομάδες κατόρθωσαν να κάνουν δημοφιλή στοιχεία της ιδεολογίας τους αναδιαμορφώνοντας την κοινή λογική για την κοινωνία, την πολιτική και την εκπαίδευση. Μέσω αυτού του ιδεολογικού αγώνα στην πορεία προς τη συντηρητική παλινόρθωση διαφοροποιήθηκε η σημασία της έννοιας της ισότητας, έτσι όπως είχε καταγραφεί στη συνείδηση των πολιτών μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο και υπό την επιρροή των κοινωνικών κινημάτων της δεκαετίας του 1960. Όταν η δυναμική των κινημάτων αυτών υποχώρησε και μέρη τους διασπάστηκαν και συμβίβαστηκαν με την κυρίαρχη πολιτική, πρόσφεραν με τον τρόπο αυτό τη δυνατότητα στις νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές δυνάμεις να αξιοποιήσουν τον αντικρατισμό τους. Στον χώρο της εκπαίδευσης οι νεοφιλελεύθερες - νεοσυντηρητικές δυνάμεις αξιοποίησαν τον πανικό για τον αναλφαβητισμό, την πτώση των standards και τη σχολική βία, για να μεταφέρουν την αντιπαράθεση στο ευνοϊκό για αυτές πεδίο της παράδοσης και της παραγωγικότητας, πετυχαίνοντας με τον τρόπο αυτό να συνδεθούν με σημαντικά κομμάτια της εργατικής και της κατώτερης μεσαίας τάξης σε μια περίοδο που οι μισθοί ελαττώνονταν, υπήρχαν ανεργία και ανασφάλεια και μετακίνηση των επιχειρήσεων εκτός Η.Π.Α. Ο Apple ανέλυσε σημαντικά εκπαιδευτικά θέματα, όπως το ζήτημα των σχολικών εγχειριδίων ως κειμένων που αναπαριστούν ζητήματα της πραγματικότητας, τα οποία επιλέγονται με συγκεκριμένους τρόπους και νομιμοποιούν την κουλτούρα ορισμένων κοινωνικών ομάδων, ενώ παράλληλα αποτελούν εμπορεύματα προς πώληση, με αποτέλεσμα να εμπλέκονται σε οικονομικές και πολιτικές δυναμικές, μιας και το κράτος επεμβαίνει στις διαδικασίες έγκρισής τους. Τόνισε ότι τα σχολικά εγχειρίδια εμπλέκονται στις διαδικασίες ενίσχυσης ή αποδυνάμωσης του ρόλου των εκπαιδευτικών, όπως επίσης ότι ενέχουν υπό προϋποθέσεις δυνατότητες μόρφωσης των λαϊκών κοινωνικών τάξεων, εφόσον μπορούν να συμβάλλουν στον κριτικό γραμματισμό. Ένα άλλο σημαντικό εκπαιδευτικό θέμα, που απασχόλησε τον Apple, είναι ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί η τεχνολογία στην εκπαίδευση και επεσήμανε με κριτική διάθεση την εντατικοποίηση με σκληρά συστήματα ελέγχου, την προώθηση απόκτησης συγκεκριμένων ικανοτήτων και μια περιοριστική αντίληψη για τα βασικά θέματα που γίνονται έντονα σε περίοδο της συντηρητικής παλινόρθωσης. Η νομιμοποίηση των ανισοτήτων μέσω ενός εθνικού αναλυτικού προγράμματος αποτέλεσε ένα σοβαρό θέμα, που επίσης απασχόλησε τον Apple. Ο ίδιος, εκτός από την επισήμανση αυτών των εκπαιδευτικών θεμάτων, πρότεινε δημοκρατικές

πρακτικές στην εκπαίδευση, που θα μπορούσαν να θέσουν υπό αμφισβήτηση την κυριαρχία του νεοφιλελευθερισμού και του νεοσυντηρητισμού (Γρόλλιος, 2008:8-27· Apple, 2008:89-175, 229-331· Apple, 2010:606-641).

1.4.2.4. Προς μια νέα Κριτική Παιδαγωγική: επανακαθορισμοί και αποκλίνουσες πορείες στους κόλπους της Κριτικής Παιδαγωγικής

Όπως είδαμε παραπάνω, τη δεκαετία του 1990 ο Apple και ο Giroux αντιμετώπισαν με διαφορετικό τρόπο την εξέλιξη της Κριτικής Παιδαγωγικής υπό το πρίσμα των δεδομένων της εποχής. Ο Apple διερεύνησε τον τρόπο με τον οποίο οι κυρίαρχες δυνάμεις προωθούσαν τη συντηρητική παλινόρθωση και πώς αυτό εμπεδωνόταν στα σχολεία. Έκανε συγκεκριμένες προτάσεις και πρότεινε δημοκρατικές σχολικές πρακτικές ως εναλλακτικές λύσεις απέναντι στην επέλαση των νεοφιλελεύθερων και νεοσυντηρητικών πολιτικών στην εκπαίδευση. Ο Giroux, σε συνεργασία με τον Aronowitz, προσπάθησε να αναθεωρήσει την Κριτική Παιδαγωγική στη βάση μιας σύνθεσης στοιχείων των μεταμοντέρνων θεωριών και της νεωτερικής δημοκρατικής ανασυγκρότησης. Ασχολήθηκε με τη μελέτη ζητημάτων, όπως τα νέα πολυμορφικά κείμενα που εξέφραζαν τη δημοφιλή κουλτούρα, καθώς και με τις πολιτισμικές σπουδές και ποια ήταν η σχέση τους με τη νεολαία και την ανώτατη εκπαίδευση (Γούναρη – Γρόλλιος, 2010:35).

Την ίδια εποχή, αρχές της δεκαετίας του 1990, ο Ira Shor, ένας από τους σημαντικότερους κριτικούς παιδαγωγούς, γεννημένος στη Νέα Υόρκη από γονείς που ανήκαν στην εργατική τάξη, γεγονός που τον σημάδεψε βαθύτατα, συνεργάστηκε στενά με τον Paulo Freire και επηρεάστηκε από αυτόν. Ο Ira Shor θεωρεί πως η Κριτική Παιδαγωγική πρέπει να εξετάζει τις διαλογικές σχέσεις μεταξύ διδασκαλίας και μάθησης, μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου. Πιστεύει πως η διδασκαλία της γραφής πρέπει να γίνεται με τρόπο που να οδηγεί τους εκπαιδευόμενους να εμβαθύνουν στις σκέψεις τους, να ανακαλύπτουν τα στερεότυπα, να τα κατανοούν και να προσπαθούν να τα ανατρέψουν. Ο Ira Shor είχε και εφάρμοσε στην πράξη πολλές καινοτόμες ιδέες στη διδασκαλία της γραφής στις τάξεις, αφήνοντας πολλές πρωτοβουλίες στους μαθητές του. Πρότεινε οι δάσκαλοι να εργάζονται δημοκρατικά και να προσπαθούν να αναδιοργανώσουν όλες τις πτυχές του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, ξεκινώντας από την οργάνωση της τάξης (Palmer, 2004:5).

Ο Apple πίστευε πως η απομάκρυνση της Κριτικής Παιδαγωγικής από την εκπαιδευτική πραγματικότητα των Η.Π.Α. ήταν αποτέλεσμα της χρησιμοποίησης στοιχείων του μεταμοντερνισμού και του μεταδομισμού, παρόλο που και ο ίδιος είχε αξιοποιήσει κάποιες θέσεις τους, οι οποίες ήταν ισχυρές και γόνιμες έναντι των μεγάλων αφηγήσεων που είχαν την τάση να δημιουργούν οι δομικές θεωρίες παραβλέποντας τις πολλαπλές και αντιφατικές σχέσεις εξουσίας. Οι μεταμοντέρνες θεωρίες συντέλεσαν στο να έρθουν στο προσκήνιο θέματα που έπρεπε να ακουστούν δημόσια, συμβάλλοντας έτσι στην ανάλυσή τους με στόχο την κατανόησή τους. Όμως, ο Apple τόνιζε πως οι κριτικοί παιδαγωγοί δεν έπρεπε να απομακρυνθούν από την νεο-μαρξιστική οπτική της εκπαίδευσης υποκαθιστώντας την με θέσεις του μεταμοντερνισμού. Στις αρχές της δεκαετίας του 2000 ήταν βαθιά ανήσυχος επειδή τα θέματα που αφορούσαν στην κοινωνική τάξη είχαν περιθωριοποιηθεί στο πλαίσιο

της κριτικής εργασίας στην εκπαίδευση. Οι μεταμοντέρνες προσεγγίσεις δίδαξαν πολλά και σημαντικά, ωστόσο η εκπαιδευτική πραγματικότητα θα τραυματιζόταν αν αντιμετωπιζόταν μόνον με αυτές. Υπήρχε ο κίνδυνος η υποτιθέμενη ρήξη με τις μεγάλες αφηγήσεις να δώσει τη θέση της σε μια υπερβολική ιστορία του κόσμου, η οποία δεν αναγνωρίζει τύπους αιτίων και αποτελεσμάτων και οδηγεί πολλούς ανθρώπους να λησμονούν τι διακυβεύεται, ενώ η συντηρητική παλινόρθωση πλημμύριζε την εκπαίδευση με τις συνέπειες των επιθετικών πολιτικών της (Apple, 2010:612· Γούναρη – Γρόλλιος, 2010:35-36).

Ένας από τους σημαντικότερους εκπροσώπους της Κριτικής Παιδαγωγικής, ο McLaren, διαφοροποιήθηκε από τις θέσεις που εξέφρασε ο Giroux τη δεκαετία του 1990. Ο McLaren μέσα από μια εθνογραφική μελέτη του αμφισβητούσε τη δυνατότητα των σχολείων να ενισχύσουν τη δημοκρατική τάξη πραγμάτων και ταυτόχρονα προσπαθούσε να αναπτύξει μια κριτική και απελευθερωτική θεωρία της σχολικής εκπαίδευσης εκφράζοντας το βασικό ιδεολογικό ενδιαφέρον της ριζοσπαστικής εκπαιδευτικής θεωρίας έτσι όπως διατυπώθηκε από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 (Παπαδόπουλος, 2015:149). Οι θεωρητικοί της αναπαραγωγής και της αντίστασης παρείχαν ένα θεωρητικό υπόβαθρο, στου οποίου το σχέδιο δράσης ο McLaren πρόσθεσε μια νέα θεωρητική διάσταση, καθώς προσπάθησε να αποκαλύψει τον τρόπο με τον οποίο τα σχολεία λειτουργούν ως αντιφατικοί πολιτισμικοί τόποι σε μια διαλεκτική διαδικασία παραγωγής υποκειμενικότητας και αναπαραγωγής της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης πραγμάτων (McLaren, 2010:519, 520, 525, 526· Παπαδόπουλος, 2015:149-150).

Σε μια προσπάθεια να γίνει ευρύτερα γνωστή η Κριτική Παιδαγωγική, ο McLaren είχε κάνει, το 1989, στο βιβλίο του «Η Ζωή στο Σχολείο», με σύντομο και σχηματικό τρόπο μια επισκόπηση των βασικών όρων της παράδοσης της Κριτικής Παιδαγωγικής πριν τη στροφή της προς τον μεταμοντερνισμό (McLaren, 2010:279-329).

Ο McLaren προσπάθησε να χρησιμοποιήσει τις μεταμοντέρνες θεωρίες, όπως και ο Giroux, καθώς η πτώση του λεγόμενου υπαρκτού σοσιαλισμού στις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης ευνοούσε την ανάπτυξη των μεταμοντέρνων θεωριών και την απαξίωση του Μαρξισμού. Ο McLaren πίστευε πως σε παγκόσμια κλίμακα ο αγώνας γινόταν πλέον ανάμεσα στην προσπάθεια για τη δημοκρατία στη δημόσια ζωή από τη μια μεριά και τον αυταρχισμό από την άλλη. Θεωρούσε πως το μεταμοντέρνο πρότεινε την υπέρβαση της ομογενοποιητικής λογικής των μεγάλων αφηγήσεων της δυτικής ευρωπαϊκής σκέψης, χωρίς ωστόσο να απαξιώνει τον αγώνα για χειραφέτηση. Οι κριτικοί παιδαγωγοί όφειλαν να εκμεταλλευτούν την κατάρρευση των μεγάλων θεωριών για να δημιουργήσουν μια παιδαγωγική της διαφοράς, χωρίς ωστόσο να χαθούν μέσα στις μεταμοντέρνες θεωρίες με κίνδυνο να αντικαταστήσουν το ερώτημα *πώς μπορούν να εξαλειφθούν τα ανθρώπινα δεινά* με το ερώτημα *τι είναι ανθρώπινα δεινά*, να αντικαταστήσουν δηλαδή ένα ερώτημα που αφορά στους τρόπους δράσης με ένα ερώτημα που αρκείται στην ερμηνεία και την κατανόηση. Η αξιοποίηση του μεταμοντέρνου βοήθησε τον McLaren να καταγράψει τις αδυναμίες της Κριτικής Παιδαγωγικής, να προσεγγίσει θέματα όπως η πολιτική του μεταμοντέρνου σώματος και της απόλαυσης, η μουσική ραπ, η σχέση της μετα-

αποικιακής με τη μεταμοντέρνα θεωρία και την παιδαγωγική, διέκρινε τύπους πολυπολιτισμικότητας και επιχείρησε μια μεταδομιστική και μετα-αποικιακή ανάγνωση κειμένων του Freire, δείχνοντας τη σημασία τους (Κάσκαρης, 2008:118-122· Παπαδόπουλος, 2015:149-152).

Ο McLaren εγκατέλειψε αργότερα τις μεταμοντέρνες θεωρίες, γιατί διαπίστωσε πως τα περιεχόμενα των πολυπολιτισμικών διαφορών από μόνα τους δεν είναι τόσο σημαντικά όσο ο τρόπος με τον οποίο αυτές οι διαφορές σχετίζονται με την ολότητα των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών διαφορών. Μόνον μέσα από τον αντιρατσιστικό, αντισεξιστικό και αντικαπιταλιστικό αγώνα, κάτι που απαξίωνε ο μεταμοντερνισμός, θα μπορούσε να υπάρχει ελπίδα για κοινωνική δικαιοσύνη. Έτσι, ο McLaren επέστρεψε στις μαρξιστικές του ρίζες, καθώς αμφισβητούσε τη μεταμοντέρνα παιδαγωγική και τους υποστηρικτές της, οι οποίοι φαινόταν ότι ξεχνούσαν τις υλικές συνθήκες εκμετάλλευσης, βάζοντας πρώτα την ατομική συνείδηση και όχι τη συλλογική. Πίστευε, ωστόσο, πως η μεταμοντέρνα κοινωνική θεωρία βοηθούσε στην ανάπτυξη του τρόπου εξέτασης των κοινωνικών σχέσεων και των τρόπων με τους οποίους αυτές συνδέονται με τις υποκειμενικότητες. Θεωρούσε την εποχή μας μεταμοντέρνα, όπου ήταν δύσκολο να αναπτυχθεί σχέδιο δράσης βασισμένο στις αρχές του Μαρξισμού ή του Διαφωτισμού. Για τον McLaren οι μεταμοντέρνοι διανοούμενοι, που διακηρύσσουν ότι η ιστορία έχει πεθάνει, προσπαθούν απλώς να αρνηθούν τη συνενοχή τους στη «συμμαχία του τρόμου η οποία στοιχειώνει την ανθρωπότητα» (Κάσκαρης, 2008:122, 126· McLaren, 2010:561).

Ο McLaren ασκούσε κριτική σε θέσεις των μεταμοντέρνων θεωριών που υποτιμούσαν τις παγκόσμιες καπιταλιστικές σχέσεις, καθώς πίστευε πως οι μεταμοντέρνες θεωρίες θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην ανάλυση και κατανόηση όψεων της κοινωνικής ζωής καλύτερα από τις μαρξιστικές θεωρίες. Τον ενδιέφερε η μαρξιστική θεωρία για την ανάλυση του καπιταλισμού και της βιωσιμότητάς του, σε μια περίοδο που στις Η.Π.Α. η Κριτική Παιδαγωγική είχε απομακρυνθεί από την κληρονομιά του Freire και είχε στραφεί προς τον φιλελευθερισμό χρησιμοποιώντας απλώς τους όρους «πράξη» και «διάλογος». Η Κριτική Παιδαγωγική είχε ψυχολογικοποιηθεί, τεχνολογικοποιηθεί, μεταμοντερνιστεί και είχε χάσει τον χαρακτήρα της. Ο McLaren ασκούσε κριτική, γιατί ήταν πεπεισμένος πως οι μεταμοντέρνες θεωρίες εμπόδιζαν την αμφισβήτηση των ανισοτήτων στις υπάρχουσες κοινωνικές δομές του καπιταλιστικού συστήματος και συντηρούσαν την κυριαρχία του κεφαλαίου, και υποστήριζε πως την εποχή της παγκόσμιας κυριαρχίας του νεοφιλελευθερισμού ήταν αναγκαία μια μαρξιστική ανάλυση του καπιταλισμού. Σε αυτό το πλαίσιο η εκπαιδευτική θεωρία είχε καθήκον να χρησιμοποιήσει τις μαρξιστικές θεωρίες για να ανακαλύψει και να αποκαλύψει τους μηχανισμούς που αναπαράγουν και συντηρούν τις ανισότητες μέσα στο σχολείο, καλούσε όμως τους εκπαιδευτικούς να μην απαξιώνουν εντελώς τον μεταμοντερνισμό, γιατί πρόσφερε τη δυνατότητα ανάλυσης σχέσεων ανάμεσα στη φυλή, την κοινωνική τάξη και το κοινωνικό φύλο στις σύγχρονες καπιταλιστικές κοινωνίες. Ο Μαρξισμός του Che Guevara έμοιαζε να προσφέρει στους κριτικούς παιδαγωγούς τη δυνατότητα να παρουσιάσουν ένα μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας που θα έκανε δυνατή μια

συνολική κατανόηση των καπιταλιστικών κοινωνικών σχέσεων και θα προωθούσε τον μετασχηματισμό τους (McLaren, 2000:5-7· McLaren, 2006:5-6).

Ο McLaren και ο Kinchloe θεωρούν πως η 'κριτική παράδοση' σε όλες της τις μορφές έχει δώσει θεωρητικά εργαλεία στην Κριτική Παιδαγωγική. Υποστήριξαν πως ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενδυναμώσει τους μαθητές του, για να μπορέσουν να συνειδητοποιήσουν την αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας στα σχολεία (Aliakbari – Faraji, 2011). Ο McLaren υποστήριξε την περιορισμένη χρήση των μεταμοντέρνων θεωριών και διατύπωσε την άποψη πως η Κριτική Παιδαγωγική έπρεπε να συνδεθεί με τη μαρξιστική θεωρία. Διαμόρφωσε μια πρόταση για την αναμόρφωση της Κριτικής Παιδαγωγικής, όπου προβάλλει την αμφισβήτηση των πατριαρχικών και ευρωκεντρικών υποθέσεων και των μεγάλων θεωριών και στη συνέχεια ασχολείται με τον αγώνα εναντίον του κεφαλαίου, με σκοπό μια σοσιαλιστική δημοκρατία. Διατύπωσε την άποψη πως οι κριτικοί παιδαγωγοί πρέπει να ασχοληθούν με τα προβλήματα που προκύπτουν από την παγκοσμιοποίηση, η οποία αποτελεί την ιδεολογική κάλυψη του καπιταλισμού και του ιμπεριαλισμού, με στόχο να ξαναδούν τις αντιπαραθέσεις γύρω από την ταυτότητα και τη διαφορά, για να θεμελιώσουν πάνω στις ιδέες του Freire, του Gramsci και του Marx μια επαναστατική πολυπολιτισμικότητα, σε αντιδιαστολή με την προωθούμενη από την κυρίαρχη τάξη φιλελεύθερη πολυπολιτισμικότητα. Στις Η.Π.Α., την εποχή αυτή της επέλασης του νεοφιλελευθερισμού, του νεοσυντηρητισμού και της παγκοσμιοποίησης, η Κριτική Παιδαγωγική έδινε μια διέξοδο στους εκπαιδευτικούς να δημιουργούν «κοινότητες μάθησης» στο σχολείο, να συνδέουν την κουλτούρα των μαθητών τους με αυτή του σχολείου, να κατανοούν την πολιτισμική διαφορά των εκπαιδευόμενων τους και να την συνδέουν με τη διδασκαλία τους, να προάγουν την κατάργηση των φυλετικών προκαταλήψεων, να χειρίζονται συγκρούσεις, να μην αποδέχονται τη μάθηση που προβάλλει η κυρίαρχη τάξη, αλλά να αξιοποιούν την ποικιλία των γνώσεων των μαθητών τους και να χρησιμοποιούν εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας. Η πρόταση του McLaren για την Κριτική Παιδαγωγική μπορούσε να βοηθήσει εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους στο σχολείο, δεν ήταν ωστόσο ικανή να επιφέρει αλλαγές στην κοινωνία, πράγμα που γνώριζε και ο ίδιος, γι' αυτό και υποστήριξε πως η Κριτική Παιδαγωγική πρέπει να αποδέχεται ως απαραίτητες τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και να επιδιώκει να τις συσχετίσει με όλο το φάσμα της κοινωνικής και οικονομικής ζωής, με απώτερο στόχο τη δημιουργία μιας δικαιότερης κοινωνίας ως αναχώματος στη διαφαινόμενη άνοδο του φασισμού. Η ανακαινισμένη Κριτική Παιδαγωγική σύμφωνα με τον McLaren πρέπει (α) να αποτελεί μια συλλογική διαδικασία, η οποία χρησιμοποιεί στοιχεία της διαλογικής προσέγγισης της μάθησης του Freire, (β) να είναι κριτική και να τοποθετεί τις αιτίες της ταξικής εκμετάλλευσης και οικονομικής καταπίεσης στο πλαίσιο των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών διευθετήσεων των καπιταλιστικών κοινωνικών σχέσεων παραγωγής, (γ) να είναι συστηματική, με την έννοια ότι οδηγείται από τη διαλεκτική μέθοδο έρευνας του Marx, ώστε να προσεγγίζει την ουσία των κοινωνικών φαινομένων, και στη συνέχεια να ανασυγκροτεί και να κάνει κατανοητό τον κοινωνικό κόσμο μετασχηματίζοντας τη θεωρία σε συγκεκριμένη κοινωνική και πολιτική δραστηριότητα, (δ) να είναι συμμετοχική, οικοδομώντας

συμμαχίες ανάμεσα σε μέλη κοινοτήτων, κινήματα βάσης, εκκλησιαστικούς οργανισμούς και συνδικάτα, και τέλος (ε) να είναι μια δημιουργική διαδικασία, ενσωματώνοντας στοιχεία της δημοφιλούς κουλτούρας ως εκπαιδευτικά εργαλεία, τα οποία μπορούν να ανεβάσουν το επίπεδο πολιτικής συνειδητοποίησης των μαθητών και των εκπαιδευτικών (McLaren, 2000: 2-12· Γούναρη – Γρόλλιος, 2010:43-44).

Ο McLaren κατέληξε πως μόνον ο ταξικός αγώνας αμφισβητεί τα συμφέροντα του καπιταλισμού, ο οποίος αποτελεί την πιο ισχυρή διαδικασία εμπορευματοποίησης όλων των εκφάνσεων της ζωής των ανθρώπων. Όσον αφορά τα διαταξικά κοινωνικά κινήματα, η θέση του McLaren ήταν πως σπανίως προέβαλαν αξιώσεις από την κυρίαρχη τάξη· εξυπηρετούσαν τα συμφέροντα των μικροαστών και συμφωνούσαν με την πρόωθηση μεταρρυθμίσεων για την αναδιανομή του πλούτου και τη δυνατότητα οι τελευταίοι να έχουν πρόσβαση στις καπιταλιστικές μορφές δημοκρατίας. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που ήταν αποτέλεσμα της αναδιανομής του πλούτου, αν και η διαδικασία αυτή νομιμοποιούσε τις καπιταλιστικές δομές της κοινωνίας, δεν έπρεπε να απορριφθούν, αλλά να χρησιμοποιηθούν για προβληματισμό ως προς τη δυνατότητα και την αναγκαιότητα δημιουργίας ενός κόσμου έξω από το κοινωνικό σύμπαν του κεφαλαίου. Ο McLaren καλούσε τους κριτικούς παιδαγωγούς να αντισταθούν στο εσωτερικό της εκπαίδευσης χρησιμοποιώντας αντικαπιταλιστική και αντιιμπεριαλιστική θεματολογία. Σύμφωνα με την άποψή του η *κριτική επαναστατική παιδαγωγική* έπρεπε να απομυθοποιήσει τις κυρίαρχες αντιλήψεις αποδομώντας τη φυσικότητά τους, να αναλύσει πολιτικά συστήματα, ιδεολογίες και ιστορίες και να αναπτύξει δικές της θέσεις, και τέλος, να προτείνει εναλλακτικές πρακτικές λύσεις, διαφορετικές για κάθε περιβάλλον, πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό (McLaren, 2006:11-12· Γούναρη – Γρόλλιος, 2010:45· Παπαδόπουλος, 2015:149-152).

Ο McLaren προσπαθεί να δημιουργήσει τις βάσεις για μια επαναστατική κριτική παιδαγωγική αξιοποιώντας στοιχεία από τη μαρξιστική θεωρία, από τις θέσεις του Gramsci για την ηγεμονία και από την παιδαγωγική θεωρία του Freire. Θεωρεί πως μια επαναστατική κριτική παιδαγωγική πρέπει να προβληματίζει σχετικά με τις σχέσεις του κράτους με τους πολίτες του και με το πώς οι τελευταίοι θα μπορούσαν να παρέμβουν σε αυτές. Πιστεύει πως όχι απλώς ο Μαρξισμός αλλά ο ιστορικός υλισμός χρειάζεται να διέπει τις κριτικές εκπαιδευτικές σπουδές, γιατί μπορεί να παρέχει στην Κριτική Παιδαγωγική τον ριζοσπαστισμό που την χαρακτήριζε στις αρχές της δεκαετίας του 1980. Η τοποθέτηση του ταξικού αγώνα και της κοινωνικής τάξης έπρεπε να βρίσκεται στο επίκεντρο αυτής της επαναστατικής κριτικής παιδαγωγικής, η οποία θα το πετύχαινε αυτό, μόνον αν ξεπερνούσε το εμπόδιο που έβαζε η «θέση της διασταύρωσης». Σύμφωνα με τη θέση αυτή της εκπαιδευτικής αριστεράς στις Η.Π.Α., το τρίπτυχο κοινωνικό φύλο, κοινωνική τάξη και φυλή παρήγαγε σχέσεις καταπίεσης σε ποικίλους βαθμούς, στιγμές και τόπους, δημιουργώντας κοινωνικούς ανταγωνισμούς. Για τον McLaren, οι οπαδοί της «θέσης της διασταύρωσης» παρέβλεπαν το γεγονός πως μόνον η κοινωνική τάξη συντηρεί τις συνθήκες που αναπαράγουν αυτούς τους ανταγωνισμούς και πως μόνον αυτός ο ανταγωνισμός, ο ταξικός, δημιουργεί και δομεί τους υπολοίπους (Moraes, 2003:118-120· McLaren, 2005:32-37).

Ο Kincheloe πίστευε στη δημιουργία μιας Κριτικής Παιδαγωγικής που βοηθά τα άτομα να αναδιαμορφώσουν τη ζωή τους, να γίνουν ακτιβιστές, να συνειδητοποιήσουν το γνωστικό τους δυναμικό, να επαναδημιουργήσουν δημοκρατικούς χώρους σε έναν κόσμο που κυριαρχείται από τη χρήση νέων τεχνολογιών, να προσπαθήσουν να γίνουν μέλη κοινοτήτων και να αναπτύξουν αλληλεγγύη με τους άλλους ανθρώπους, να προσπαθήσουν να δημιουργήσουν έναν κόσμο ειρηνικό, δίκαιο και οικολογικά βιώσιμο. Ο Kincheloe ήταν επικριτικός απέναντι στην πολιτική των Η.Π.Α., θεωρούσε πως οι πόλεμοι του εικοστού πρώτου αιώνα γίνονται για τη γνώση. Η γνώση είναι ένα από τα πιο ισχυρά όπλα, γι' αυτό και οι ισχυροί του κόσμου προσπαθούν να έχουν μεγάλο μέρος της στα χέρια τους. Πίστευε πως η Κριτική Παιδαγωγική, σε αυτήν την *πρωτοφασιστική*, όπως τη χαρακτήριζε, εποχή, έπρεπε να βοηθήσει στην κατανόηση και αποδόμηση των εδραιωμένων αντιλήψεων και ταυτόχρονα να διευκολύνει τη χειραφέτηση. Θεωρούσε τη γνώση κλειδί για την Κριτική Παιδαγωγική, καθώς πίστευε πως η γνώση βοηθά στην κατανόηση των φαινομένων. Διατύπωσε την άποψη πως οι άνθρωποι στον δυτικό κόσμο απομακρύνθηκαν από τη συνείδηση γιατί, σε αντίθεση με τους πρωτόγονους λαούς, που επηρεάστηκαν από την ασυνείδητη διάσταση του ανθρώπινου νου, η συνείδησή τους διαμορφώνεται τόσο από αυτά που γίνονται αντιληπτά όσο και από αυτά που δεν είναι. Οι ιδέες λαών από διαφορετικά πολιτιστικά πλαίσια προσέφεραν γνώση για τον κόσμο. Ο Kincheloe ήταν πεπεισμένος πως τα πλαίσια της γνώσης συντηρούν την υποταγή, γιατί η γνώση δεν είναι ποτέ ελεύθερη, αλλά συνδέεται με τους φορείς της εξουσίας. Σε μια εποχή κατά την οποία γίνονται πόλεμοι της γνώσης, δηλαδή ένας αγώνας για την κατοχή μεγάλου μέρους της γνώσης του κόσμου, μια και η γνώση αποτελεί ένα από τα πιο ισχυρά όπλα της κυρίαρχης τάξης, η γνώση που προσφέρει η Κριτική Παιδαγωγική αποκτά μεγαλύτερη αξία (Kincheloe, 2008:1-12).

Την ίδια περίοδο ο Giroux εκτιμούσε πως τα γεγονότα της 11^{ης} Σεπτεμβρίου 2001 σηματοδοτούσαν μια στροφή στον ακραίο συντηρητισμό, με την κυβέρνηση Bush να εκμεταλλεύεται την κατάσταση και να εφαρμόζει μια πολιτική όπου προτεραιότητα είχαν η ασφάλεια έναντι της ελευθερίας, ο νόμος της αγοράς έναντι των κοινωνικών αναγκών, η στρατιωτικοποίηση έναντι των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ένα μείγμα νεοσυντηρητικών ακραίων δεξιών υποστηρικτών της ελεύθερης αγοράς και Ευαγγελικών Χριστιανών ξεκίνησαν έναν ιδεολογικό πόλεμο εναντίον του κοινωνικού συμβολαίου της Νέας Συμφωνίας (New Deal) του Franklin Roosevelt αλλά και εναντίον της κοσμικής διακυβέρνησης και της διάκρισης της Εκκλησίας από το Κράτος. Οι ανάγκες των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων βρέθηκαν στο στόχαστρο της κυβέρνησης. Ο χαρακτήρας της εξουσίας, του ελέγχου και του νόμου στις Η.Π.Α. μεταβαλλόταν και στρεφόταν προς τον απολυταρχισμό και έναν συγκαλυμμένο φασισμό. Για τον Giroux, ο φασισμός αποτελεί ένα θεωρητικό και πολιτικό σύμβολο αναφοράς για να κατανοούμε το πώς η δημοκρατία μπορεί να υπονομευτεί ή ακόμη και να καταστραφεί. Στις Η.Π.Α. ο φασισμός δεν έχει τα εμφανή χαρακτηριστικά του παρελθόντος, αλλά αποτελεί έναν διαρκή κίνδυνο, καθώς έχει την ικανότητα να προσαρμόζεται στις νέες συνθήκες και να χρησιμοποιεί συνηθισμένες μορφές σκέψης που σχετίζονται με παραδόσεις, εμπειρίες και πολιτικές

σχέσεις της χώρας. Ο Giroux και ο Kincheloe χρησιμοποιούν τον όρο 'πρωτοφασισμός' για να περιγράψουν τον τρόπο με τον οποίο ορισμένα χαρακτηριστικά του παλιού φασισμού εμφανίζονται με σύγχρονες μορφές. Βλέπουν το φάσμα του φασισμού στις καθημερινές κοινωνικές σχέσεις, στις συνθήκες υλικής ανισότητας που επιδεινώνουν τη ζωή των ανθρώπων, που απαξιώνουν τις δημοκρατικές αξίες και προωθούν μια βαθιά αίσθηση απώλειας κάθε ελπίδας. Οι αντιφάσεις που χαρακτηρίζουν τέτοιες σχέσεις βοηθούν στην εμφάνιση του πρωτοφασισμού ως ιδεολογίας και συνόλου πρακτικών, απαξιώνοντας το παρόν και εξαγγέλλοντας τη διάσωση ενός βαθιά αντιμοντέρνου παρελθόντος ως τρόπου για να επαναστατικοποιηθεί το μέλλον. Τα χαρακτηριστικά στοιχεία που σχετίζονται με την παλιότερη μορφή του φασισμού και με τη μορφή του «πρωτοφασισμού» είναι σύμφωνα με τον Giroux (α) η λατρεία της παράδοσης και ο αντιδραστικός μοντερνισμός, (β) η επιχειρηματοποίηση της κοινωνίας των πολιτών και η ελαχιστοποίηση του δημόσιου χώρου με την καταστροφή δημοκρατικών δημόσιων σφαιρών, (γ) η σχέση ανάμεσα στις κατασκευές της κουλτούρας του φόβου και σε μια μορφή πατριωτικής ορθότητας, που σχεδιάστηκε για να υποστηρίξει έναν αχαλίνωτο εθνικισμό και έναν επιλεκτικό λαϊκισμό, (δ) η προσπάθεια ελέγχου των μέσων μαζικής ενημέρωσης μέσω των κυβερνητικών ρυθμίσεων και σταθεροποίησης της επιχειρηματικής ιδιοκτησίας τους, (ε) η άνοδος μιας οργουελιανής εκδοχής της Νέας Γλώσσας, που παραπλανεί και εκφοβίζει, (στ) η κατάρρευση της διάκρισης ανάμεσα στην Εκκλησία και το Κράτος, (ζ) η αυξανόμενη χρήση της θρησκευτικής ρητορικής για τη διαμόρφωση της δημόσιας πολιτικής, (η) η ανάδειξη του στρατού σε κεντρικό στοιχείο της αμερικανικής κοινωνίας, (θ) η στρατιωτικοποίηση της κουλτούρας και η καταπίεση της διαφωνίας (Kincheloe, 2008:2· Giroux, 2010:643-644, 650-655, 659-662, 667,669, 671-672, 676, 679· Γούναρη – Γρόλλιος, 2010:47-48).

Ο Giroux απομακρύνεται από τον μεταμοντερνισμό, θεωρεί πως η φιλελεύθερη προοδευτική παράδοση, την οποία αποδόμισαν συστηματικά οι νεοφιλελεύθεροι και νεοσυντηρητικοί που κυριάρχησαν στις Η.Π.Α. μετά το 1980, μπορεί να βοηθήσει στον αγώνα που διεξάγεται για την ενίσχυση της δημοκρατίας απέναντι στον εκφασισμό της πολιτικής και προβάλλει την ανάγκη δημιουργίας εκπαιδευμένων πολιτών προκειμένου να υπάρξει πραγματική δημοκρατία. Η διαμόρφωση δημοκρατικών πολιτών μπορεί να επιτευχθεί μόνον όταν η εκπαίδευση δεν διαχωρίζεται σε αυτήν για τα παιδιά της κυρίαρχης τάξης, με στόχο τη δημιουργία των μελλοντικών ηγετών, και σε αυτήν που απευθύνεται στις μεγάλες μάζες, με στόχο τη δημιουργία υπάκουων εργατών. Οι W.E.B.Du Bois, Jane Addams και John Dewey είχαν δημιουργήσει μια ισχυρή δημοκρατική παράδοση με το έργο τους, όπου υποστήριζαν πως μέσα από την εκπαίδευση θα μπορούσε να επιτευχθεί η ισότητα και η κοινωνική δικαιοσύνη. Για τη φιλελεύθερη πολιτική και παιδαγωγική παράδοση η αντιμετώπιση της νεολαίας δείχνει τον τρόπο με τον οποίο η κοινωνία αντιλαμβάνεται την ευθύνη απέναντί της και αποτελεί το μέτρο προόδου της, σε αντιδιαστολή με την αντίληψη που είχε επικρατήσει μετά την κυριαρχία του νεοσυντηρητισμού πως η νεολαία αποτελεί την πηγή των προβλημάτων της. Ο Giroux πιστεύει πως ο κριτικός Μαρξισμός μπορεί να παρέχει στους εκπαιδευτικούς

τα επιχειρήματα που χρειάζονται για να αντιμετωπίσουν τη νεοφιλελεύθερη παγκοσμιοποίηση και για να αντισταθούν στις ιδεολογίες που αναπαράγουν το κοινωνικό μοντέλο των κυρίαρχων τάξεων μέσα από μια ευφύως καλλιεργούμενη από το σύστημα συναίνεση των μαζών (Giroux, 2003:76-78).

Ο Giroux θεωρούσε πως ο αγώνας ενάντια στις ανισότητες που είχε κάνει ο Franklin Roosevelt μετά την οικονομική κρίση του 1929 ήταν αναπόσπαστα συνδεδεμένος με τη δημοκρατία. Μέσα από τα δικαιώματα που παρείχε η ομοσπονδιακή κυβέρνηση στους πολίτες επεδίωκε την ενεργή συμμετοχή τους σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής. Ηθική υποχρέωση της πολιτείας ήταν οι πολίτες να έχουν πρόσβαση στη γνώση, στις ικανότητες, στην κατοικία, στην εκπαίδευση και στην ασφάλεια, για να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνική ζωή. Ο Roosevelt προσπάθησε να αποκαταστήσει τις ανισότητες που είχε δημιουργήσει η οικονομική κρίση της δεκαετίας του 1930 και να περιοριστεί η πολιτική της φιλανθρωπίας που κυριαρχούσε τον 19^ο αιώνα και υποκαθιστούσε το κράτος. Οι νεοσυντηρητικές κυβερνήσεις από το 1980 και μετά απομακρύνθηκαν από τις παραδόσεις της Νέας Συμφωνίας του Roosevelt και της Μεγάλης Κοινωνίας του Lyndon Johnson. Ο Franklin Roosevelt και ο Lyndon Johnson μπορεί να μην πέτυχαν την εξάλειψη των ανισοτήτων μέσα στις καπιταλιστικές δομές της κοινωνίας, μπορεί να προσπάθησαν να χειραγωγήσουν τους εργαζόμενους και όσους αμφισβητούσαν την κυρίαρχη τάξη πραγμάτων, πέτυχαν ωστόσο να θεωρείται αυτονόητο πως η κυβέρνηση είχε ηθική υποχρέωση να φροντίζει για την ευημερία της κοινωνίας ολόκληρης και όχι μόνον της κυρίαρχης τάξης (Kincheloe, 2008:2· Giroux, 2010:642-700).

Η αναδιανομή του πλούτου, η χρηματοδότηση των δημόσιων υπηρεσιών, η ισότητα, η επέκταση του δημόσιου χώρου αποτελούν στόχους του αγώνα ενάντια στη συντηρητικοποίηση, που από την πλευρά της στόχο έχει την ιδιωτικοποίηση, την εξιδανίκευση της ελεύθερης αγοράς, τη συσσώρευση των χρημάτων σε λίγους και τον περιορισμό του δημόσιου χώρου. Οι διαπιστώσεις αυτές οδηγούν στο ερώτημα πώς θέλουμε τη δημοκρατία, με ποια χαρακτηριστικά, πώς θα μπορέσει να υπερασπιστεί τα δικαιώματα όλων των πολιτών και να τους εξασφαλίσει τα κοινωνικά αγαθά που δικαιούνται, και όλα αυτά σε μια εποχή που η επίκληση της δημοκρατίας χρησιμοποιείται για να κυριαρχήσει η κουλτούρα του φόβου (Γούναρη – Γρόλλιος, 2010:50-51).

Ο Aronowitz συμφωνεί με τον Giroux, που προτείνει τη δημιουργία ενός ριζοσπαστικού πολιτικού κόμματος, το οποίο θα συνδεθεί με τα κοινωνικά κινήματα για την προάσπιση των δικαιωμάτων όλων των πολιτών, θα καλεί τους πολίτες σε αγώνες για να κερδίσουν όσα έχασαν από τις νεοσυντηρητικές πολιτικές και θα πρέπει να απαντήσει στο βασικό ερώτημα πώς η φυλή, η κοινωνική τάξη, η εξουσία και η ανισότητα συμβάλλουν στην περιθωριοποίηση των κατώτερων κοινωνικών τάξεων. Ο αγώνας πρέπει να γίνει για την αξιοπρεπή διαβίωση όλων των πολιτών, για να έχουν εργασία, κατοικία και ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, γιατί η δημοκρατία οφείλει να προστατεύει τους πολίτες της, να τους παρέχει χώρο, να φροντίζει τις κοινωνικές τους ανάγκες και όχι να υπηρετεί τα συμφέροντα των λίγων (Giroux, 2010:647-648, 653· Aronowitz, 2010:752-755).

1.4.3. Βασικές αρχές και θέσεις της Κριτικής Παιδαγωγικής

Η Κριτική Παιδαγωγική έχει αναδυθεί ως μια ριζοσπαστική θεωρία της εκπαίδευσης, η οποία αναδεικνύει τον κρίσιμο ρόλο της πολιτικής και της εξουσίας στην κατανόηση του τρόπου λειτουργίας του σχολείου και ταυτόχρονα εστιάζει στην πολιτική οικονομία της σχολικής εκπαίδευσης, στο κράτος και την εκπαίδευση, στην αναπαράσταση των κειμένων και στην κατασκευή της υποκειμενικότητας του μαθητή. Επίσης, θέτει έναν αριθμό σημαντικών αντι-λογικών απέναντι στη θετικιστική, ανιστορική και αποπολιτικοποιημένη ανάλυση που υιοθετείται τόσο από φιλελεύθερους όσο και από συντηρητικούς κριτικούς της σχολικής εκπαίδευσης (McLaren, 2010:280-281).

Η Κριτική Παιδαγωγική αποτελεί ένα σύνολο ιδεών που διατύπωσαν στοχαστές της εκπαίδευσης με στόχο μέσα από τη διδασκαλία να υπάρξει μια «επανάσταση» εναντίον των συντηρητικών δυνάμεων που είχαν κυριαρχήσει στα σχολεία, προς όφελος των μη προνομιούχων μαθητών (Palmer, 2004:1).

Η Κριτική Παιδαγωγική έχει τόσες διαφορετικές εκδοχές, όσες και οι υποστηρικτές της. Υπάρχουν, ωστόσο, κοινά θέματα και εννοιολογικές κατασκευές, με τα οποία θα ασχοληθούμε παρακάτω για την καλύτερη κατανόησή της.

1.4.3.1. Θέσεις για την πολιτική και την οικονομία

Οι κριτικοί παιδαγωγοί θεωρούν τα σχολεία ως πεδία πολιτικής και πολιτισμικής δράσης και πιστεύουν πως είναι καθήκον τους να αποκαλύψουν και να αμφισβητήσουν τον ρόλο τους όσον αφορά το λανθάνον περιεχόμενο και τη λανθάνουσα στοχοθεσία αυτής της δράσης. Ο Apple δεν συμφωνεί με τον ισχυρισμό πως η εκπαίδευση είναι ουδέτερη και θεωρεί αναγκαία την πολιτική τοποθέτηση για την εκπαίδευση. Ο McLaren, από την πλευρά του, επισημαίνει πως οι κριτικοί παιδαγωγοί θεωρούν το σχολείο πολιτική και πολιτισμική δραστηριότητα, αναλύουν τον ρόλο του σχολείου και ως μηχανισμού ταξινόμησης και ως φορέα προσωπικής και κοινωνικής ενδυνάμωσης και υποστηρίζουν πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατανοήσουν ότι μέσα από τη σχολική εκπαίδευση συνδέεται η γνώση με την εξουσία και να θέσουν ως στόχο τους τη δημιουργία κριτικών και ενεργών πολιτών (Apple, 2008:10· McLaren, 2010:282).

Ο McLaren διαπιστώνει πως υπάρχει ένα σοβαρό πρόβλημα στη συζήτηση για την «κριτική σκέψη», καθώς οι νεοσυντηρητικοί και οι νεοφιλελεύθεροι έχουν ουδετεροποιήσει τον όρο 'κριτικός', αφαιρώντας τις πολιτικές και πολιτισμικές του διαστάσεις και αποδυναμώνοντας την αναλυτική του δύναμη να σημαίνει «ικανότητες σκέψεις». Ο σκληρός ανταγωνιστικός κόσμος, όπου ο καλύτερος πετυχαίνει, κοινωνικά και οικονομικά, αποτελεί το ηθικό όραμα των νεοφιλελεύθερων και των νεοσυντηρητικών, προσανατολίζοντας τη διδασκαλία των μαθητών στην παροχή γνώσεων, προκειμένου να αποκτήσουν υψηλότερα επίπεδα γνωστικών ικανοτήτων, χωρίς να δίνεται η απαιτούμενη προσοχή στον σκοπό για τον οποίο πρέπει να καλλιεργηθούν αυτές οι ικανότητες (McLaren, 2010:283).

Η κυριαρχία της νεοσυντηρητικής και νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας ορίζει την ακαδημαϊκή επιτυχία με τους όρους της αγοράς και του πατριωτικού λαϊκισμού. Οι

εκπαιδευόμενοι αποτελούν τους μελλοντικούς εργαζόμενους για την ανάπτυξη της οικονομίας και η εκπαίδευση είναι στραμμένη προς αυτήν την κατεύθυνση. Δεν ενδιαφέρει την κυρίαρχη ιδεολογία η δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων πολιτών, που να τηρούν υπεύθυνη στάση. Οι κριτικοί παιδαγωγοί υποστηρίζουν πως αυτός ο συντηρητικός εκπαιδευτικός προασανατολισμός, με την υιοθέτηση εκπαιδευτικών θέσεων διαχειριστικού τύπου, που ανταποκρίνονται στη λογική των απαιτήσεων της αγοράς, οδηγούν στην αποειδίκευση των δασκάλων. Οι δάσκαλοι περιορίζονται στην εφαρμογή αναλυτικών προγραμμάτων που σχεδιάζονται από την πολιτεία χωρίς τη συμμετοχή τους στον σχεδιασμό και υποβιβάζονται στον ρόλο ενός χαμηλόμισθου υπαλλήλου. Τα σχολεία στην εποχή της νεοσυντηρητικής κυριαρχίας δεν αποτελούν χώρους κοινωνικού μετασχηματισμού και χειραφέτησης, όπου στόχος είναι οι μαθητές να γίνουν κριτικοί στοχαστές και ταυτόχρονα να συνειδητοποιήσουν πως μπορούν με τις ενέργειές τους να μετασχηματίσουν τον κόσμο (Apple, 2010:606, 620· Giroux, 2010:572-573, 652-653· McLaren, 2010:284,520-521).

Για την Κριτική Παιδαγωγική ηθική προτεραιότητα της σχολικής εκπαίδευσης αποτελεί η ατομική και ταυτόχρονα η κοινωνική ενδυνάμωση του εκπαιδευόμενου και όχι μόνον η απόκτηση ικανοτήτων που να συνδέονται κυρίως με τη λογική της αγοράς. Οι κριτικοί παιδαγωγοί αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση δίνοντας έμφαση στην ηθική της διάσταση, γι' αυτό και επιθυμούν να ανασυγκροτήσουν κοινωνικά την αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευόμενοι για το περιεχόμενο της σχολικής εκπαίδευσης που τους παρέχεται. Πιστεύουν πως μόνον η προσπάθεια κοινωνικού μετασχηματισμού των κατώτερων και περιθωριοποιημένων ομάδων μέσω της εκπαίδευσης αποτελεί τη γνήσια παιδαγωγική πρακτική και επιδιώκουν την απάλειψη των συνθηκών που προκαλούν τις κοινωνικές ανισότητες. Οι υπέρμαχοι του νεοφιλελευθερισμού προκρίνουν τον ατομισμό και την αυτονόμηση από τις ανάγκες των άλλων, σε αντίθεση με τους κριτικούς παιδαγωγούς, που αντιστέκονται σε αυτήν την αντίληψη. Οι αναλύσεις των νεοφιλελεύθερων και των νεοσυντηρητικών θεωρητικών για τη σχολική εκπαίδευση στόχο έχουν τη διατήρηση των συμφερόντων της κυρίαρχης τάξης, που έχει πετύχει οι κατώτερες τάξεις να οικειοποιούνται την οπτική τους, ενάντια στα ίδια τους τα συμφέροντα (McLaren, 2010:284,559).

Η κριτική οπτική, από την άλλη, δίνει τη δυνατότητα ουσιαστικής διερεύνησης των προβλημάτων που απασχολούν την εκπαιδευτική κοινότητα, όπως η σχέση με τη φυλή, την κοινωνική τάξη, την εξουσία και το κοινωνικό φύλο. Οι Αμερικανοί πάντα πίστευαν πως τα σχολεία τους δίνουν σε όλους τις ίδιες δυνατότητες, πως λειτουργούν δημοκρατικά και πως αποτελούν χώρους οικονομικής και κοινωνικής κινητικότητας. Οι κριτικοί παιδαγωγοί, ωστόσο, πιστεύουν πως τα σχολεία όχι μόνον δεν παρέχουν σε όλους ευκαιρίες προσωπικής και κοινωνικής ενδυνάμωσης, αλλά λειτουργούν εναντίον των ευκαιριών όποιας οικονομικής και κοινωνικής κινητικότητας. Θεωρούν πως στη μεγάλη μάζα των μαθητών δεν παρέχεται στο σχολείο η δυνατότητα ατομικής ενδυνάμωσης και ανάπτυξης της κριτικής ικανότητάς τους, σε αντίθεση με τους μαθητές που προέρχονται από εύπορες οικογένειες, στους οποίους η οικονομική ανταπόδοση της σχολικής εκπαίδευσης είναι πολύ υψηλότερη (Giroux, 2010:64).

Οι έρευνες των κριτικών παιδαγωγών αποκαλύπτουν τους τρόπους με τους οποίους ο χώρος της εκπαίδευσης μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων, των παρεχόμενων γνώσεων, των πολιτικών που εφαρμόζονται, εξαρτάται από την οικονομία της αγοράς. Η αποκάλυψη των ανισοτήτων και των ανταγωνιστικών συμφερόντων που εμποδίζουν τη δημιουργία ίσων ευκαιριών για όλους αποτελεί στόχο των κριτικών παιδαγωγών. Πιστεύουν πως η παρεχόμενη εκπαίδευση σχετίζεται άμεσα με το ιστορικό, οικονομικό, κοινωνικό, πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματώνεται, γι' αυτό και αναλύουν τη σχολική εκπαίδευση ως πολιτισμική και ιστορική διαδικασία κατά την οποία ορισμένες κοινωνικές ομάδες τοποθετούνται σε ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας στη βάση συγκεκριμένων φυλετικών, ταξικών και έμφυλων χαρακτηριστικών. Οι κριτικοί παιδαγωγοί δεν δέχονται να υπηρετούν στο σχολείο χωρίς να κρίνουν. Σύμφωνα με τους θεωρητικούς της Κριτικής Παιδαγωγικής οι αξίες και γενικά οι δεξιότητες των μαθητών που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες παραβλέπονται από το σχολείο, το οποίο ουσιαστικά υπηρετεί τις αξίες και κατ' επέκταση τα συμφέροντα των κυρίαρχων ομάδων. Ισχυρίζονται πως τα σχολεία μεταδίδουν και αναπαράγουν μέσω των γνώσεων και των αξιών που παρέχουν στους μαθητές τους την κυρίαρχη κουλτούρα, καθώς αυτή θεωρείται η μοναδική ορθή (Γρόλλιος – Κάσκαρης, 1997:111· McLaren, 2010:285).

Στόχος των κριτικών παιδαγωγών είναι η αναμόρφωση της εκπαίδευσης και για την πραγμάτωσή του έχουν διατυπώσει συγκεκριμένες θέσεις. Πιστεύουν πως τα αναλυτικά προγράμματα δεν πρέπει να σχεδιάζονται και η σχολική πρακτική να εφαρμόζεται με βάση ποσοτικά/στατιστικά στοιχεία από μετρήσεις που γίνονται στα σχολεία και οι οποίες οδηγούν σε μια στρεβλή προβλεψιμότητα. Θεωρούν, σε αντίθεση με την άποψη που κυριαρχεί, πως το σχολείο δεν παρέχει σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες για διαμόρφωση κριτικής ικανότητας και δημοκρατικής συνείδησης. Για τους κριτικούς παιδαγωγούς τα σχολεία δεν αποτελούν χώρους απολιτικούς και αξιολογικά ουδέτερους. Τονίζουν πως η επικρατούσα άποψη ότι τα σχολεία είναι αξιολογικοί θεσμοί ακυρώνεται από την ίδια τη σχολική πρακτική, η οποία επιβραβεύει τον καλύτερο, θεωρώντας την επιτυχία ατομικό του επίτευγμα, παραβλέποντας όμως τις παραμέτρους εκείνες που οδηγούν τους μαθητές από κατώτερα κοινωνικά στρώματα στην αποτυχία και τους μαθητές από τα κυρίαρχα στρώματα στην επιτυχία (Παπαδόπουλος, 2015: 148· McLaren, 2010:286).

Η Κριτική Παιδαγωγική προσπαθεί να διατυπώσει με σαφήνεια τις θέσεις της και να προσφέρει σε όσους ασχολούνται με την εκπαίδευση τρόπους κατανόησης για τη θέση του σχολείου σε μια κοινωνία με οικονομική ανισότητα και έντονους ταξικούς διαχωρισμούς. Οι νεοσυντηρητικοί και νεοφιλελεύθεροι θεωρητικοί αποφεύγουν να ασχοληθούν με τις εμπειρίες των μαθητών, τα σχολικά εγχειρίδια, τις ιδεολογίες των δασκάλων και άλλες όψεις της σχολικής πραγματικότητας, σε αντίθεση με τους κριτικούς παιδαγωγούς, οι οποίοι ασχολούνται συστηματικά με αυτές τις κατηγορίες και έννοιες της εκπαιδευτικής πράξης. Η πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης και η αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας και των αξιών της κυρίαρχης τάξης μέσα από αυτήν έχει αιχμηρά προσδιοριστεί από την Κριτική Παιδαγωγική, γι' αυτό και ο κριτικός παιδαγωγός φροντίζει μέσα από τον τρόπο διδασκαλίας του την προσωπική

ενδυνάμωση των μαθητών του και τον μετασχηματισμό της κοινωνίας (McLaren, 2010:287· Giroux, 2010:64-65).

Οι θεωρητικοί της Κριτικής Παιδαγωγικής, χωρίς να ασπάζονται πλήρως τη μαρξιστική θεωρία και χωρίς να πιστεύουν πως ο καπιταλισμός αποτελεί το απόλυτο κακό, του προσάπτουν, ωστόσο, πως εμπεριέχει έναν οικονομικό ορθολογισμό, ο οποίος έχει εμποτίσει τη σύγχρονη κοινωνική και εκπαιδευτική σκέψη και συμβάλλει στην επιδείνωση κοινωνικών προβλημάτων που αφορούν μεγάλες ομάδες ανθρώπων. Η χρηματοδότηση των σχολείων αποτελεί ένα θέμα με το οποίο οι κριτικοί παιδαγωγοί ασχολούνται κριτικά, καθώς θεωρούν πως η υποχρηματοδότηση σχολείων σε υποβαθμισμένες περιοχές δυσχεραίνει και υποβαθμίζει το έργο των εκπαιδευτικών σε αυτά. Γι' αυτό κρίνουν αναγκαία μια νέα οικονομική ηθική προς το συμφέρον όλων, για να αντιστρέψει τις απάνθρωπες επιπτώσεις του σύγχρονου καπιταλισμού και να εξασφαλίσει πως όλοι οι άνθρωποι θα έχουν πρόσβαση στην υπεραξία που παράγει η εργασία τους (McLaren, 2010:289).

1.3.4.2. Ο ρόλος της διαλεκτικής στην Κριτική Παιδαγωγική

Ο κριτικός παιδαγωγός, επειδή πιστεύει πως ο κόσμος μας είναι γεμάτος αντιφάσεις και ανισότητες, επιλέγει διαλεκτικές θεωρίες, γιατί η διαλεκτική κατανόηση της σχολικής εκπαίδευσης επιτρέπει να αντιμετωπιστούν τα σχολεία ως χώροι κυριαρχίας αλλά και απελευθέρωσης, ενώ ταυτόχρονα σκοπός της είναι να παράσχει στους μαθητές ένα μοντέλο που θα τους δίνει τη δυνατότητα να εξετάσουν τα βαθύτερα πολιτικά, κοινωνικά και οικονομικά θεμέλια της ευρύτερης κοινωνίας. Οι διαλεκτικές θεωρίες πιστεύουν πως τα άτομα δημιουργούν και δημιουργούνται από το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζούνε και τα προβλήματά τους αποτελούν μέρος αυτού του διαδραστικού πλαισίου, πως η κοινωνία και το άτομο αλληλοσυνδέονται και αλληλεπιδρούν. Βοηθούν τον κριτικό παιδαγωγό να αντιμετωπίσει το σχολείο ως χώρο όπου μπορεί να επιτευχθεί η ενδυνάμωση και ο μετασχηματισμός του μαθητή. Βέβαια, σύμφωνα με τον McLaren, το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ως τόπος ενδυνάμωσης και την ίδια στιγμή ως τόπος διατήρησης, νομιμοποίησης και αναπαραγωγής των συμφερόντων της κυρίαρχης τάξης. Οι διαλεκτικές θεωρίες επομένως βοηθούν τον κριτικό παιδαγωγό να αντιμετωπίσει τα σχολεία ως χώρους κυριαρχίας και απελευθέρωσης ταυτόχρονα. Οι κριτικοί παιδαγωγοί πρέπει να ακολουθούν στρατευμένη θεωρία, η οποία θα συνδέεται με τον αγώνα για τη βελτίωση συνολικά της ζωής όλων των ανθρώπων και για την οικοδόμηση μια κοινωνίας δημοκρατικής και δίκαιης (McLaren, 2010:291-293).

Τους κριτικούς παιδαγωγούς τους απασχολεί πώς η θεωρία μπορεί να γίνει διδακτική πρακτική. Ο Giroux δίνει ένα παράδειγμα σύμφωνα με το οποίο στην καταγραφή των διδακτικών στόχων πρέπει να γίνεται διάκριση μεταξύ μικρο-στόχων, οι οποίοι αφορούν στο περιεχόμενο του μαθήματος και κατά τη συνέπεια στην παραγωγική γνώση, και μακρο-στόχων, οι οποίοι αφορούν στη σύνδεση του μαθήματος με την ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα, στην απόκτηση μιας πολιτικής οπτικής και επομένως στην καθοδηγητική γνώση (McLaren, 2010:293).

1.4.3.3. Κοινωνική τάξη – Κοινωνικό φύλο – Φυλή: ο ρόλος τους ως θεωρητικών κατηγοριών ανάλυσης στην Κριτική Παιδαγωγική

Η κοινωνική τάξη, το κοινωνικό φύλο και η φυλή αποτελούν παράγοντες που έχουν απασχολήσει τους κριτικούς παιδαγωγούς, οι οποίοι έχουν διατυπώσει διαφορετικές οπτικές και τονίζουν τη μεγάλη σημασία που έχουν οι παράγοντες αυτοί στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η κοινωνική τάξη αναφέρεται στις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές σχέσεις που καθορίζουν τη ζωή σε μια δεδομένη κοινωνική τάξη πραγμάτων. Οι ταξικές σχέσεις συνδέονται με το ποιος ωφελείται από την υπερεργασία και σχετίζονται με την κοινωνική κατανομή της εξουσίας και τον δομικό καταμερισμό της (McLaren, 2010:298).

Σύμφωνα με το οικονομικό-αναπαραγωγικό μοντέλο, οι κοινωνικές τάξεις διαμορφώνονται όχι μόνον μέσω της πρωτοκαθεδρίας των προκαθορισμένων δομικών τους σχέσεων με τον χώρο εργασίας, αλλά και μέσω της κουλτούρας. Οι μορφές οργάνωσης των μαθητών από την εργατική τάξη – ομάδες που οργανώνονται γύρω από συγκεκριμένες πολιτισμικές εμπειρίες, αξίες και σχέσεις κοινωνικής τάξης, φυλής και κοινωνικού φύλου - με τους συνδυασμούς των ηγεμονικών και αντίπαλων σε αυτές ιδεολογιών, διαμορφώνονται πρωταρχικά στην οικογένεια, στη γειτονιά και τις μαζικές και ταξικά διαμεσολαβημένες νεανικές κουλτούρες (Giroux, 2010:76).

Το πολιτισμικό-αναπαραγωγικό μοντέλο υποστηρίζει πως η κοινωνική τάξη και η εξουσία συνδέονται με την παραγωγή του κυρίαρχου πολιτισμικού κεφαλαίου όχι μόνον στη δομή και στην αξιολόγηση, αλλά και στις προδιαθέσεις των ίδιων των καταπιεσμένων, που μερικές φορές συμμετέχουν ενεργά στην ίδια τους την υποταγή (Giroux, 2010:81).

Η φυλή, η εθνότητα, το κοινωνικό φύλο και ο σεξουαλικός προσανατολισμός αποτελούν ένα σύνολο κοινωνικών πρακτικών οι οποίες αλληλοσυνδέονται και συγκροτούν διαφορετικές λογικές. Σύμφωνα με τον McLaren, η διαμόρφωση μη ταξικών διαδικασιών, όπως της φυλής, του κοινωνικού φύλου και της σεξουαλικότητας, είναι σημαντική, χωρίς όμως να υποβαθμίζονται οι ταξικές σχέσεις, οι οποίες αναφέρονται στις διαδικασίες της παραγωγής, της ιδιοποίησης και της διανομής της υπεραξίας. Οι μη ταξικές διαδικασίες, συμπεριλαμβανομένων των σχέσεων φυλής και κοινωνικού φύλου, μπορούν να παρέχουν τις συνθήκες για έναν μετασχηματισμό των ταξικών διαδικασιών των δυτικών καπιταλιστικών κοινωνιών. Ταξικές και μη ταξικές διαδικασίες αλληλοδιαμορφώνονται με θεμελιακό τρόπο. Ο McLaren πιστεύει πως η ανάλυση της κοινωνικής τάξης δεν πρέπει να έχει μεγαλύτερη βαρύτητα από την ανάλυση του κοινωνικού φύλου, της φυλής ή της σεξουαλικότητας, αλλά ότι θα έπρεπε να εξεταστούν λεπτομερώς οι προσπάθειες της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, με την έννοια του να ληφθούν υπόψη οι βαθύτερες επιπτώσεις των παγκοσμιοποιημένων καπιταλιστικών κοινωνικών σχέσεων (McLaren, 2010:536-538).

1.4.3.4. Η έννοια της κουλτούρας στην Κριτική Παιδαγωγική

Οι κριτικοί παιδαγωγοί αντιλαμβάνονται τα σχολεία ως χώρους όπου αναπαράγονται η ανισότητα, ο ρατσισμός, ο σεξισμός, η κυρίαρχη ιδεολογία και κουλτούρα.

Θεωρούν πως η σχολική εκπαίδευση αποτελεί μορφή της πολιτισμικής πολιτικής και πως αντιπροσωπεύει πάντοτε μια εισαγωγή και προπαρασκευή σε συγκεκριμένες μορφές της κοινωνικής ζωής και μια νομιμοποίησή τους. Το σχολείο διαπλέκεται επομένως με σχέσεις εξουσίας και με κοινωνικές πρακτικές και επιφυλάσσει μια προνομιακή μεταχείριση σε μορφές γνώσης που υποστηρίζουν μια συγκεκριμένη θεώρηση του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος (McLaren, 2010:282-283).

Οι κριτικοί παιδαγωγοί προσπαθούν να επιτεθούν στο οικείο, να διαταράξουν τις κοινότοπες οπτικές και να κάνουν κατανοητές στους εκπαιδευτικούς τις έννοιες που έχουν διατυπώσει, για να μπορέσουν αυτοί με τη σειρά τους να αντιμετωπίσουν τα σχολεία ως χώρους που αναπαράγουν και νομιμοποιούν την κυρίαρχη κουλτούρα. Το σημαντικό ερώτημα που θέτουν οι θεωρητικοί της Κριτικής Παιδαγωγικής και που τους διαχωρίζει από τους άλλους θεωρητικούς της εκπαίδευσης είναι πώς κατέληξε η εκπαίδευση να σημαίνει αυτό που σημαίνει σε αντιδιαστολή με το συμβατικό ερώτημα «τι είναι η εκπαίδευση;» (McLaren, 2010:287).

Η έννοια της κουλτούρας αφορά στους συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους μια κοινωνική ομάδα βιώνει και κατανοεί τις «δεδομένες» περιστάσεις και συνθήκες ζωής της και τα πολιτισμικά ερωτήματα βοηθούν στην κατανόηση του ποιος έχει εξουσία και πώς αυτή αναπαράγεται στις κοινωνικές σχέσεις που συνδέουν τη σχολική εκπαίδευση με την ευρύτερη τάξη πραγμάτων (Giroux, 2010:68-69· McLaren, 2010:298).

Η κουλτούρα συνδέεται άρρηκτα με την εξουσία, με τη δομή των κοινωνικών σχέσεων, αναλύεται ως μορφή παραγωγής με την οποία διαφορετικές ομάδες ορίζουν και πραγματώνουν τις φιλοδοξίες τους μέσα από άνισες εξουσιαστικές σχέσεις. Η Κριτική Παιδαγωγική μέσω της κουλτούρας μπορεί να θέσει θεμελιώδη ερωτήματα για τους τρόπους με τους οποίους οι ανισότητες διατηρούνται και αμφισβητούνται και η καταπίεση δεν έχει συντριβεί, αλλά γίνεται μεγαλύτερη, αποκτώντας νέες μορφές (McLaren, 2006:3· McLaren, 2010:299).

1.4.3.4.1. Κυρίαρχη κουλτούρα, υποτελής κουλτούρα και υποκουλτούρα

Η κουλτούρα μπορεί να διακριθεί σε τρεις κεντρικές κατηγορίες, στην *κυρίαρχη κουλτούρα*, την *υποτελή κουλτούρα* και την *υποκουλτούρα* (Giroux, 2010:68-69).

Η κυρίαρχη κουλτούρα αναφέρεται σε κοινωνικές πρακτικές και αναπαραστάσεις που επικυρώνουν τις κεντρικές αξίες, τα συμφέροντα και τα ενδιαφέροντα της κοινωνικής τάξης που έχει τον έλεγχο του υλικού και συμβολικού πλούτου της κοινωνίας. Μέρος της υποτελούς κουλτούρας αποτελούν οι ομάδες που βιώνουν τις κοινωνικές σχέσεις σε θέση υποτελή ως προς την κυρίαρχη κουλτούρα και οι υποκουλτούρες των ομάδων είναι τα υποσύνολα τα οποία συνιστούν τις δύο κουλτούρες. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως τα άτομα που διαμορφώνουν υποκουλτούρες χρησιμοποιούν διακριτά σύμβολα και κοινωνικές πρακτικές, ώστε να δημιουργήσουν μια ταυτότητα εντελώς διαφορετική από αυτήν της κυρίαρχης κουλτούρας, και αντανakλούν μια κρίση στο εσωτερικό της κοινωνίας (McLaren, 2010:299-300).

Οι θεωρητικοί της αναπαραγωγής εστιάζουν σχεδόν αποκλειστικά στην εξουσία και στο πώς η κυρίαρχη κουλτούρα εξασφαλίζει τη συναίνεση των υποτελών κοινωνικών τάξεων και ομάδων, ενώ οι θεωρίες της αντίστασης αποκαθιστούν έναν βαθμό υποκειμενικής παρέμβασης και καινοτομίας για τις κουλτούρες αυτών των ομάδων. Σε αυτήν την περίπτωση η κουλτούρα συντίθεται και από την ίδια την ομάδα και από την κυρίαρχη κοινωνία. Οι υποτελείς κουλτούρες, είτε της εργατικής τάξης είτε άλλες, έχουν στιγμές αυτοπαραγωγής όσο και αναπαραγωγής, είναι αντιφατικές από τη φύση τους και φέρουν σημάδια αντίστασης όσο και αναπαραγωγής. Τέτοιες κουλτούρες είναι διαμορφωμένες μέσα σε περιορισμούς σχηματισμένους από το κεφάλαιο και τους θεσμούς του, όπως τα σχολεία, αλλά οι συνθήκες μέσα στις οποίες αυτοί οι περιορισμοί λειτουργούν ποικίλλουν από γειτονιά σε γειτονιά και από σχολείο σε σχολείο (Giroux, 2010:68-69).

1.4.3.4.2. Πολιτισμικές μορφές

Έκφραση κουλτούρας αποτελούν και οι πολιτισμικές μορφές, δηλαδή τα σύμβολα και οι κοινωνικές πρακτικές που σχετίζονται με τη μουσική, το ντύσιμο, τη διατροφή, τη θρησκεία, τον χορό και την εκπαίδευση, και που έχουν αναπτυχθεί από τις προσπάθειες ομάδων να διαμορφώσουν τη ζωή τους μέσα στο υλικό και πολιτικό τους περιβάλλον. Οι πολιτισμικές μορφές δεν υπάρχουν ανεξάρτητα από τις ταξικές και οικονομικές δομές της κοινωνίας μέσα στην οποία αναπτύσσονται (McLaren, 2010:301).

1.4.3.4.3. Πολιτισμικό κεφάλαιο

Οι έννοιες της κουλτούρας και του πολιτισμικού κεφαλαίου είναι κεντρικές στην ανάλυση του γάλλου κοινωνιολόγου Pierre Bourdieu, από τον οποίο έγινε γνωστή η έννοια του 'πολιτισμικού κεφαλαίου', έννοια που αναφέρεται στο γενικό πολιτισμικό υπόβαθρο, τις γνώσεις, τις προδιαθέσεις και τις ικανότητες που μεταφέρονται από μια γενιά στην επόμενη (Giroux, 2010:79).

Το πολιτισμικό κεφάλαιο αντιπροσωπεύει τρόπους ομιλίας, δράσης και κοινωνικοποίησης, καθώς επίσης και γλωσσικές πρακτικές, αξίες και τρόπους ένδυσης και συμπεριφοράς, γνωρίσματα σε μεγάλο βαθμό πολιτισμικά εγγεγραμμένα, που συνδέονται με την κοινωνική θέση των ατόμων τα οποία τα επιδεικνύουν. Οι ακαδημαϊκοί τίτλοι που εξασφαλίζει το σχολείο παραμένουν αδιάρρηκτα συνδεδεμένοι με ένα άδικο σύστημα ανταλλαγής πολιτισμικού κεφαλαίου, το οποίο μετατρέπεται σε οικονομικό κεφάλαιο, καθώς μειώνονται όλο και περισσότερο οι πιθανότητες για μαθητές εργατικής προέλευσης να βρεθούν σε υψηλά αμειβόμενες θέσεις εργασίας (McLaren, 2010:329).

1.4.3.5. Η έννοια της ηγεμονίας στην Κριτική Παιδαγωγική

Μία από τις σημαντικότερες υποθέσεις των μαρξιστικών θεωρήσεων σχετικά με τη σχέση κράτους και καπιταλισμού έχει αναπτυχθεί από τον ιταλό θεωρητικό Antonio Gramsci. Για τον Gramsci, οποιαδήποτε συζήτηση για το κράτος έπρεπε να αρχίσει με την πραγματικότητα των ταξικών σχέσεων και την άσκηση της ηγεμονίας από τις κυρίαρχες τάξεις. Η διαλεκτική διατύπωση της ηγεμονίας από τον Gramsci, ως

συνεχώς μεταβαλλόμενου συνδυασμού εξαναγκασμού και συναίνεσης, παρέχει τη βάση για να αναλυθεί η φύση του κράτους στην καπιταλιστική κοινωνία (Giroux, 2010:90-93).

Η ηγεμονία με τους όρους του Gramsci, εμφανίζεται να έχει δύο σημασίες. Πρώτον, αποτελεί μια διαδικασία μέσω της οποίας η κυρίαρχη κουλτούρα ασκεί κυριαρχία πάνω σε υποτελείς κοινωνικές ομάδες ή τάξεις. Αναφέρεται στη διατήρηση της κυριαρχίας όχι με την καθαρή άσκηση ισχύος, αλλά πρωταρχικά με συναινετικές κοινωνικές πρακτικές, κοινωνικές μορφές και κοινωνικές δομές, οι οποίες παράγονται σε συγκεκριμένους θεσμικούς τόπους, όπως είναι η εκκλησία, το κράτος, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, το πολιτικό σύστημα και η οικογένεια. Ο όρος 'κοινωνικές πρακτικές' αναφέρεται σε όσα λένε και κάνουν οι άνθρωποι, από τις λέξεις μέχρι τις χειρονομίες τους. Οι 'κοινωνικές μορφές' είναι οι αρχές οι οποίες παρέχουν και εξασφαλίζουν νομιμοποίηση σε συγκεκριμένες κοινωνικές πρακτικές και οι 'κοινωνικές δομές' αποτελούν τους περιορισμούς που θέτουν όρια στη ζωή κάθε ατόμου (Apple, 2008:12· McLaren, 2010:302). Δεύτερον, η ηγεμονία αναφέρεται στη διπλή χρήση του εξαναγκασμού και της ιδεολογίας στην αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα σε κυρίαρχες κοινωνικές τάξεις και υποτελείς ομάδες. Η ηγεμονία σε αυτήν τη θεώρηση είναι μια διαδικασία συνεχούς δημιουργίας και περιλαμβάνει τη συνεχή δόμηση της συνείδησης, καθώς και μια μάχη για τον έλεγχο της συνείδησης (Giroux, 2010:93)

Η ηγεμονία είναι ένας αγώνας στον οποίο οι ισχυροί κερδίζουν τη συναίνεση όσων καταπιέζονται, έτσι ώστε οι καταπιεσμένοι να καταλήγουν να συμβάλλουν άθελά τους στην ίδια τους την καταπίεση. Η κυρίαρχη τάξη διασφαλίζει την ηγεμονία με τη συναίνεση των κυριαρχούμενων, παρέχοντάς τους τα σύμβολα, τις αναπαραστάσεις και τις πρακτικές της κοινωνικής ζωής με τέτοιο τρόπο, ώστε η βάση της κοινωνικής αυθεντίας και οι άνισες σχέσεις εξουσίας και προνομίων να παραμένουν κρυφές. Έτσι, διαιωνίζοντας τον μύθο της ατομικής επιτυχίας, μαθητές από κατώτερες κοινωνικές ομάδες, που αποτυγχάνουν στο σχολείο, θεωρούν υπεύθυνους για την αποτυχία τους εαυτούς τους και όχι το γεγονός πως δεν έχουν ουσιαστική πρόσβαση στην κυρίαρχη κουλτούρα. Η κυρίαρχη τάξη δεν χρειάζεται να ασκήσει βία προκειμένου να διατηρήσει την ηγεμονία της, καθώς έχει αποσπάσει τη συναίνεση της υποτελούς τάξης, η οποία οικειοποιείται αξίες και στόχους της κυρίαρχης τάξης χωρίς να συνειδητοποιεί από πού πηγάζουν οι αξίες αυτές και ποιων τα συμφέροντα τις διαμορφώνουν. Η ηγεμονία είναι μια διαδικασία κατά την οποία η κυρίαρχη τάξη κατασκευάζει την κουλτούρα της υποτελούς τάξης κρύβοντας τις σχέσεις εξουσίας, χρησιμοποιώντας για τον σκοπό αυτό τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και κρατικούς μηχανισμούς, όπως τα σχολεία. Υπάρχουν ωστόσο αντιστάσεις στην κυρίαρχη κουλτούρα και τα σχολεία μπορούν να αποτελέσουν τους χώρους όπου αντιπαρατίθενται μεταξύ τους η κουλτούρα της κυρίαρχης τάξης και εκείνη των υποτελών ομάδων (Giroux, 1981).¹⁸ Τα καταπιεστικά χαρακτηριστικά της ηγεμονίας σπάνια αμφισβητούνται, γιατί ενσωματώνει τα πάντα σε τέτοιο βαθμό, ώστε οι

¹⁸ Giroux A. Henry (1981). Hegemony, Resistance, and the Paradox of Educational Reform, *Interchange*, 12 (2-3), pp. 3-26.

άνθρωποι να τη θεωρούν φυσική, λογική, απαραβίαστη. Αυτό επομένως που αποτελεί πρόκληση για τους δασκάλους είναι να μετασχηματίσουν τα αντιδημοκρατικά και καταπιεστικά στοιχεία του ηγεμονικού ελέγχου τα οποία δομούν την καθημερινή ζωή στη σχολική τάξη με τρόπους όχι άμεσα εμφανείς (McLaren, 2010:303-305).

Η «ιδεολογική ηγεμονία»¹⁹ λειτουργεί τόσο αποτελεσματικά, που δεν υπάρχει ανάγκη για χρήση βίας. Ο Gore Vidal υπογραμμίζει πως «η ιδιοφυΐα του συστήματος έγκειται στο γεγονός ότι συνηθισμένοι άνθρωποι πηγαίνουν να ψηφίσουν εναντίον των συμφερόντων τους. Ο τρόπος με τον οποίο η άρχουσα τάξη στις Η.Π.Α. μένει στη σκιά είναι ένα από τα μεγαλύτερα τεχνάσματα στην πολιτική ιστορία όλων των χωρών» (McLaren, 2010:306).

1.4.3.6. Η έννοια της ιδεολογίας στην Κριτική Παιδαγωγική

Η ηγεμονία χρειάζεται την ιδεολογία να την στηρίζει για να είναι αποτελεσματική. Ο Gramsci δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο της ιδεολογίας ως ενεργητικής δύναμης που χρησιμοποιείται από τις κυρίαρχες τάξεις για τη διαμόρφωση και την ενσωμάτωση των απόψεων της κοινής λογικής, των αναγκών και των συμφερόντων των υποτελών ομάδων. Η ιδεολογία δεν αναφέρεται σε πολιτικές ιδεολογίες, αλλά στην παραγωγή και την αναπαράσταση ιδεών, αξιών και πεποιθήσεων και στον τρόπο με τον οποίο αυτές εκφράζονται και βιώνονται από άτομα και ομάδες, ενώ διαπερνά το σύνολο της κοινωνικής ζωής. Η ιδεολογία αναφέρεται στην παραγωγή έννοιας και νοήματος και μπορεί να περιγραφεί ως ένας τρόπος θεώρησης του κόσμου, ένα πλέγμα από ιδέες, ποικίλα είδη κοινωνιών πρακτικών, τελετουργίες και αναπαραστάσεις που τείνουμε να αποδεχόμαστε ως φυσικά και ως κοινή λογική (McLaren, 2010:307· Giroux, 2010:91).

Εμπεριέχει θετικές και αρνητικές λειτουργίες. Ως θετική λειτουργία παρέχει τις έννοιες, τις κατηγορίες, τις εικόνες και τις ιδέες, με τις οποίες οι άνθρωποι κατανοούν τον κόσμο, και ως αρνητική επενεργεί με τέσσερις διαφορετικούς τύπους:

- (α) τη νομιμοποίηση: όταν ένα σύστημα συντηρείται μέσω της αναπαράστασής του ως νόμιμου ή εξαιρετικά δίκαιου και άξιου σεβασμού,
- (β) την απόκρυψη: όταν συγκαλύπτονται οι σχέσεις κυριαρχίας,
- (γ) τον κατακερματισμό: όταν οι ομάδες κατακερματίζονται και τοποθετούνται σε αντίπαλες μεταξύ τους θέσεις, και
- (δ) την πραγματοποίηση: όταν παροδικές ιστορικές καταστάσεις παρουσιάζονται ως μόνιμες, φυσικές και λογικές (McLaren, 2010:308-309).

Η κυρίαρχη ιδεολογία αναφέρεται σε μοντέλα πεποιθήσεων και αξιών που είναι κοινά για την πλειονότητα των ατόμων, ενώ οι αντίπαλες ιδεολογίες προσπαθούν να αμφισβητήσουν τις κυρίαρχες ιδεολογίες και τα υπάρχοντα στερεότυπα. Όμως, η κυρίαρχη κουλτούρα μπορεί με τον επιτήδειο χειρισμό εναλλακτικών και αντίπαλων ιδεολογιών να διασφαλιστεί με πιο αποτελεσματικό τρόπο και να νομιμοποιεί ιδεολογίες, οι οποίες, αν και φαίνεται πως αντιστέκονται στα στερεότυπα, στην πραγματικότητα ελάχιστα αμφισβητούν την εξουσία των ελίτ. Ο ηγεμονικός έλεγχος

¹⁹ Η έννοια-κλειδί «ιδεολογική ηγεμονία» αντλείται από τον Gramsci (Apple & Weis, 2010:142).

είναι τόσο ισχυρά εδραιωμένος, που μπορεί να αντέχει τη διαφωνία και να την εξουδετερώνει (McLaren, 2010:310).

Τα σχολεία θεωρούνται όχι μόνον τόποι που «επεξεργάζονται ανθρώπους», αλλά και θεσμοί που «επεξεργάζονται γνώση». Η ιδεολογία έχει εξουσία· αυτό φαίνεται τόσο στο τι περιλαμβάνει η σχολική ύλη, όσο και στο τι αποκλείει. Επομένως, τα σημαντικά ερωτήματα για τους εκπαιδευτικούς είναι πώς ορισμένες παιδαγωγικές πρακτικές, κοινωνικά κατασκευασμένες, γίνονται τόσο συνηθισμένες ή φυσικές στα σχολικά περιβάλλοντα, ώστε οι δάσκαλοι να τις αποδέχονται ως φυσιολογικές, με ποιο τρόπο νομιμοποιούνται αυτές οι πρακτικές και πώς μπορούν, αν μπορούν, να ενδυναμώσουν τον μαθητή, με ποιο τρόπο δηλαδή συντηρείται η «ιδεολογική ηγεμονία» (Apple & Weis, 2010:142,152· McLaren, 2010:311).

1.4.3.6. Προκατάληψη

Η έννοια της προκατάληψης αποτελεί μια παράμετρο που οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τους οι κριτικοί παιδαγωγοί. Είναι η αρνητική γνώμη που σχηματίζεται εκ των προτέρων από άτομα και ομάδες στη βάση αβάσιμων αποδείξεων, αποκτά τον χαρακτήρα κοινής λογικής και χρησιμοποιείται από την κυρίαρχη τάξη για να δικαιολογήσει δραστηριότητες κοινωνικής διάκρισης (McLaren, 2010:312).

1.4.3.7. Γνώση και εξουσία στην Κριτική Παιδαγωγική

Σύμφωνα με την Κριτική Παιδαγωγική η γνώση είναι κοινωνική κατασκευή, βαθιά ριζωμένη σε ένα πλέγμα σχέσεων εξουσίας, δηλαδή πρόκειται για ένα προϊόν συμφωνίας ανάμεσα σε άτομα που βιώνουν συγκεκριμένες κοινωνικές σχέσεις και ζούνε σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο. Υποχρέωση των κριτικών παιδαγωγών είναι να διερευνήσουν πώς και γιατί κατασκευάζεται η γνώση με τον τρόπο που κατασκευάζεται. Οφείλουν να απαντήσουν στο ερώτημα πώς και γιατί χρησιμοποιούνται ορισμένα είδη γνώσης στο σχολείο για να ενισχύουν κυρίαρχες ιδεολογίες, οι οποίες με τη σειρά τους χρησιμεύουν για να συγκαλύψουν άδικες σχέσεις εξουσίας ανάμεσα σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες. Οι παιδαγωγοί προάγουν μορφές γνώσεις που αντιπροσωπεύουν τα παιδαγωγικά ρεύματα, τα οποία ακολουθούν. Ένας από τους κύριους εκπροσώπους της κριτικής θεωρίας, ο Juergen Habermas, είχε προτείνει τη διάκριση της γνώσης σε τεχνική, πρακτική και χειραφετική.²⁰ Οι κριτικοί παιδαγωγοί ακολουθούν αυτή τη διάκριση. Παιδαγωγοί, επομένως, που εργάζονται εντός των κυρίαρχων νεοφιλελεύθερων και νεοσυντηρητικών εκπαιδευτικών ιδεολογιών, τονίζουν την έννοια της τεχνικής γνώσης, που μπορεί να μετρηθεί και να ποσοτικοποιηθεί, για να μπορούν στη συνέχεια να κατατάξουν τους μαθητές σε κατηγορίες. Η πρακτική γνώση, ένα άλλο είδος γνώσης, αποσκοπεί στον διαφωτισμό των ατόμων, έτσι ώστε να μπορούν να διαμορφώνουν την καθημερινή τους δράση στον κόσμο και να κατανοούν τα κοινωνικά γεγονότα γύρω τους. Ο κριτικός παιδαγωγός όμως ενδιαφέρεται κυρίως για τη χειραφετική γνώση, η οποία βοηθά στην κατανόηση των σχέσεων εξουσίας και

²⁰ Βλ. <https://plato.stanford.edu/entries/habermas/>

των προνομίων που διαστρεβλώνουν και χειραγωγούν τις κοινωνικές σχέσεις και αποσκοπεί στην κοινωνική δικαιοσύνη και τη δημοκρατία (Aliakbari – Faraji, 2011:5· McLaren, 2010:295-298).

Οι κριτικοί παιδαγωγοί, στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν την αλήθεια ως κοινωνική κατασκευή και την εγγραφή της σε σχέσεις γνώσης – εξουσίας, χρησιμοποιούν στοιχεία από το έργο του Michel Foucault, γάλλου φιλοσόφου, σύμφωνα με τον οποίο η εξουσία προέρχεται από παντού, από τα πάνω και από τα κάτω, είναι πάντοτε εκεί και εμπλέκεται με τις μικρο-σχέσεις κυριαρχίας και αντίστασης (McLaren, 2010:312).

1.4.3.8. Λόγος και γνώση στην Κριτική Παιδαγωγική

Οι κριτικοί παιδαγωγοί ταυτίζονται με την άποψη του Foucault σύμφωνα με τον οποίο οι σχέσεις εξουσίας εγγράφονται σε αυτό που αποκαλεί λόγο ή οικογένεια εννοιών, ενώ υπάρχουν κανόνες που καθορίζουν αυτό που πρέπει και αυτό που δεν πρέπει να ειπωθεί, ποιοι μπορούν να μιλούν, από ποια θέση, και ποιοι πρέπει να ακούνε. Για την εκπαίδευση ο λόγος δεν είναι μόνον οι λέξεις, αλλά και οι συμπεριφορές, και μπορεί να οριστεί ως ένα «ρυθμισμένο σύστημα δηλώσεων», οι οποίες καθιερώνουν διαφορές μεταξύ πεδίων και θεωριών σχετικών με την εκπαίδευση των δασκάλων. Υπάρχουν πολλές μορφές λόγων, όπως ο κυρίαρχος, ο συντηρητικός, ο κριτικός, που δεν έχουν όλοι την ίδια βαρύτητα, καθώς κάποιοι ενισχύουν το status quo και άλλοι προσπαθούν να το ανατρέψουν ή να το αλλάξουν. Οι λόγοι διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι κατανοούν τον κόσμο και επηρεάζουν τις ζωές τους. Οι κυρίαρχοι λόγοι παράγονται από την κυρίαρχη κουλτούρα ως πολλαπλές μορφές περιορισμού. Στον χώρο της εκπαίδευσης καθορίζουν το περιεχόμενο της γνώσης που θα διδαχθούν οι μαθητές. Ο συντηρητικός λόγος εστιάζει στα έργα των ‘μεγάλων ανδρών’, ενώ ο κριτικός λόγος διερευνά τα συμφέροντα που διαμορφώνουν την παραγωγή της γνώσης (McLaren, 2010:313-314).

Η γνώση είναι κοινωνικά κατασκευασμένη, πολιτισμικά διαμεσολαβημένη και ιστορικά τοποθετημένη. Οι κυρίαρχοι λόγοι καθορίζουν τι θεωρείται σημαντικό, ουσιώδες και αληθινό. Η αλήθεια εκφράζεται μέσα από σχέσεις εξουσίας και κάθε σχέση έχει τη δική της αλήθεια (Apple, 2008:9· McLaren, 2010:315).

Η αλήθεια φαίνεται από τα αποτελέσματά της, δεν είναι σχετική αλλά σχεσιακή, εξαρτάται δηλαδή από το πλαίσιο και τις σχέσεις εξουσίας. Είναι επομένως σημαντική η επιλογή των κριτηρίων που θα καθοδηγήσουν τη δράση στον κόσμο. Οι κριτικοί παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι πρέπει να καθοδηγούνται από φρόνηση, δράση και γνώση και πρέπει να κινούνται στην κατεύθυνση της εξάλειψης του πόνου, της καταπίεσης και της ανισότητας, καθώς και της προώθησης της δικαιοσύνης και της ελευθερίας, όπως επίσης και να προσπαθούν να ανακτήσουν τη γνώση από τις κυρίαρχες τάξεις, που την θεωρούν ιδιοκτησία τους (Kincheloe, 2008:1· McLaren, 2010:315).

Η άποψη του παιδαγωγού για τη σχέση γνώσης - εξουσίας καθορίζει τον τρόπο εργασίας του, γιατί οι σχέσεις εξουσίας αντιστοιχούν σε μορφές σχολικής γνώσης που διαστρεβλώνουν την κατανόηση και παράγουν την κοινά αποδεκτή αλήθεια. Οι

κριτικοί παιδαγωγοί θεωρούν πως η σχολική γνώση πρέπει να αντιμετωπίζεται ως καταπιεστική και εκμεταλλευτική και όχι ως αληθινή. Την εξετάζουν και για τον τρόπο με τον οποίο παραμορφώνει ή διαμεσολαβεί την κοινωνική πραγματικότητα και για τη βοήθεια που προσφέρει στην κατανόηση του κόσμου των μαθητών. Στη σχολική τάξη η παρεχόμενη γνώση πρέπει να είναι χειραφετική και να καθιστά τους μαθητές ικανούς να αυτοπροσδιοριστούν μέσα στην κοινωνία (Kincheloe, 2008: 5· Aronowitz - Giroux, 2010:197· McLaren, 2010:316).

1.4.3.9. Κριτική Παιδαγωγική και Αναλυτικό Πρόγραμμα

Η Κριτική Παιδαγωγική ασχολείται κατά βάση με την κατανόηση της σχέσης μεταξύ εξουσίας και γνώσης, γι' αυτό και την ενδιαφέρει το αναλυτικό πρόγραμμα. Θεωρεί ότι στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα η γνώση αντιμετωπίζεται ως κάτι που πρέπει να κατακτηθεί από τον μαθητή, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το γεγονός πως η γνώση αποτελεί μια ιδεολογική κατασκευή που συνδέεται με τα συμφέροντα της κυρίαρχης τάξης (McLaren, 2010:312).

Το αναλυτικό πρόγραμμα αντιπροσωπεύει την εισαγωγή σε μια συγκεκριμένη μορφή ζωής, εξυπηρετεί εν μέρει την προετοιμασία των μαθητών για κυρίαρχες ή υποτελείς θέσεις στην υπάρχουσα κοινωνία. Το αναλυτικό πρόγραμμα δίνει έμφαση σε κάποιες γνώσεις και αποσιωπά ή υποτιμά άλλες (Apple, 2008:8-10· McLaren, 2010:317).

Ο Giroux διακρίνει μεταξύ θεωριών συμφέροντος και εμπειρίας, στη βάση των οποίων πρέπει να κατανοηθεί το αναλυτικό πρόγραμμα. Σύμφωνα με τη θεωρία συμφέροντος, το αναλυτικό πρόγραμμα αντανακλά τα συμφέροντα τα οποία το περιβάλλουν, ενώ σύμφωνα με τη θεωρία εμπειρίας, το αναλυτικό πρόγραμμα είναι μια ιστορικά κατασκευασμένη αφήγηση που παράγει και οργανώνει τις εμπειρίες των μαθητών στο πλαίσιο των κοινωνικών μορφών. Οι θεωρητικοί της κριτικής εκπαίδευσης πιστεύουν πως το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών από υποτελείς κοινωνικές κατηγορίες πρέπει να σχετίζεται με τα αναλυτικά προγράμματα (Aronowitz & Giroux, 2010: 213).

Η Κριτική Παιδαγωγική ως θεωρία που ασχολείται με το παρόν και το μέλλον της εκπαίδευσης επηρεάζεται από πολλές θεωρίες, όπως ο μεταμοντερνισμός ή η φεμινιστική θεωρία, και ασχολείται με ένα πλήθος θεμάτων που αφορούν στην εκπαίδευση. Έχει πολλές διαφορετικές κατευθύνσεις, όπως η ελευθεριακή, η ριζοσπαστική, η απελευθερωτική, οι οποίες έχουν διαφορές αλλά και ομοιότητες. Η ριζοσπαστική οπτική, η οποία εκφράζεται κυρίως από τον Paulo Freire και τον Henry Giroux, κάνει μια σημαντική διάκριση ανάμεσα στη σχολική εκπαίδευση και την εκπαίδευση: η πρώτη αποτελεί μια μορφή κοινωνικού ελέγχου και η δεύτερη διαθέτει τη δύναμη να μετασχηματίσει την κοινωνία, με τον μαθητή να λειτουργεί ως ενεργό υποκείμενο αφοσιωμένο στην προσωπική και την κοινωνική ενδυνάμωση (Aronowitz & Giroux, 2010:212· McLaren, 2010:289-290).

Η μελέτη του αναλυτικού προγράμματος αποτελεί σημαντικό στοιχείο στη διαμόρφωση της Κριτικής Παιδαγωγικής. Οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος όπως το διαμορφώνει το κράτος, ενώ οι κριτικοί παιδαγωγοί ερευνούν τον τρόπο με τον οποίο το αναλυτικό πρόγραμμα

ωφελεί τις κυρίαρχες ομάδες σε βάρος των κατώτερων, και τους ενδιαφέρει εκτός από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα (Kanpol, 1998:8).

1.4.3.9.1. Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα

Οι κριτικοί παιδαγωγοί αναγνωρίζουν ότι τα σχολεία διαμορφώνουν τους μαθητές τόσο μέσα από τυποποιημένες μαθησιακές καταστάσεις όσο και μέσα από άλλες θεματολογίες, οι οποίες περιλαμβάνουν κανόνες συμπεριφοράς, την οργάνωση της σχολικής τάξης και τις άτυπες παιδαγωγικές διαδικασίες που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι με συγκεκριμένες ομάδες μαθητών. Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα αναφέρεται στα ακούσια αποτελέσματα της διαδικασίας της σχολικής εκπαίδευσης, περιλαμβάνει τις μορφές διδασκαλίας και μάθησης στις οποίες δίνεται έμφαση στην τάξη, τα μηνύματα που μεταδίδονται στον μαθητή από το συνολικό φυσικό και διδακτικό περιβάλλον, τις δομές διακυβέρνησης, τις προσδοκίες των δασκάλων και τις διαδικασίες βαθμολόγησης. Αφορά τους σιωπηρούς τρόπους με τους οποίους κατασκευάζονται η γνώση και η συμπεριφορά, έξω από τα συνηθισμένα εκπαιδευτικά υλικά και το επίσημο χρονοδιάγραμμα των μαθημάτων, συχνά αντικαθιστά τα διακηρυγμένα εκπαιδευτικά ιδανικά και σκοπούς του δασκάλου ή του σχολείου (McLaren, 2010:317- 320).

1.4.3.9.2. Το αναλυτικό πρόγραμμα ως μορφή πολιτισμικής πολιτικής

Η θεώρηση του αναλυτικού προγράμματος ως μορφής πολιτισμικής πολιτικής προϋποθέτει την παραδοχή ότι οι κοινωνικές, οι πολιτισμικές, οι πολιτικές και οι οικονομικές διαστάσεις αποτελούν πρωταρχικές κατηγορίες για την κατανόηση της σύγχρονης σχολικής εκπαίδευσης.

Η σχολική ζωή γίνεται κατανοητή ως πολιτισμική περιοχή που χαρακτηρίζεται από πολυάριθμους βαθμούς προσαρμογής, αμφισβήτησης και αντίστασης, ως μια πληθώρα από ανταγωνιστικές γλώσσες και συγκρούσεις, ως χώρος όπου οι δάσκαλοι, οι μαθητές και η διεύθυνση συχνά διαφοροποιούνται ως προς τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να ορίζονται και να γίνονται κατανοητές οι σχολικές εμπειρίες και πρακτικές. Αυτή η οπτική του αναλυτικού προγράμματος δημιουργεί συνθήκες για την προσωπική ενδυνάμωση του μαθητή ως ενεργού πολιτικού και ηθικού υποκειμένου, γιατί μαθαίνει πώς να κατακτά κριτικά τη γνώση που υπάρχει εκτός της άμεσης εμπειρίας του. Οι κριτικοί παιδαγωγοί προσπαθούν να αναπτύξουν μια γλώσσα κριτικής και απομυθοποίησης, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αναλυθούν τα κρυμμένα συμφέροντα και οι ιδεολογίες που οδηγούν τους μαθητές στην αποδοχή της κυρίαρχης κουλτούρας και ταυτόχρονα να δημιουργήσουν εναλλακτικές διδακτικές πρακτικές για να ενδυναμώσουν τους μαθητές τους μέσα και έξω από το σχολείο (Aronowitz - Giroux, 2010:196· McLaren, 2010:321-322· Βασιλειάδου, 2016:1).

1.4.3.10. Κριτική Παιδαγωγική και Θεωρίες της κοινωνικής αναπαραγωγής

Οι θεωρητικοί της Κριτικής Παιδαγωγικής έχουν προσπαθήσει να εμβαθύνουν στον τρόπο με τον οποίο τα σχολεία εμπλέκονται στη διαδικασία κοινωνικής

αναπαραγωγής, να ερμηνεύσουν πώς τα σχολεία διαιώνίζουν ή αναπαράγουν τις κοινωνικές σχέσεις και στάσεις που είναι αναγκαίες ώστε να διατηρηθούν οι υπάρχουσες κυρίαρχες οικονομικές και ταξικές σχέσεις της ευρύτερης κοινωνίας.

Η κοινωνική αναπαραγωγή αφορά στην αναπαραγωγή της κοινωνικής τάξης από γενιά σε γενιά. Η αναπαραγωγή προωθεί τα στερεότυπα ως μορφές ελέγχου των ιδεών και των αξιών και απεικονίζεται στα σχολεία. Τα σχολεία αναπαράγουν τις δομές της κοινωνικής ζωής καθιερώνοντας πρακτικές της ευρύτερης κοινωνίας. Οι θεωρητικοί της αντιστοιχίας προσπάθησαν να δείξουν πώς τα σχολεία αντανακλούν ευρύτερες κοινωνικές ανισότητες. Οι Bowels και Gintis υποστήριξαν πως υπάρχει μια σχετικά απλή αντιστοιχία ανάμεσα στη σχολική εκπαίδευση, την κοινωνική τάξη, την οικογένεια και τις κοινωνικές ανισότητες, δεν μπόρεσαν όμως να εξηγήσουν επαρκώς γιατί ορισμένα παιδιά ξεπερνούν κοινωνικά τους γονείς τους. Η αναπαραγωγή δεν πραγματοποιείται μόνον μέσω της παθητικής αποδοχής ηγεμονικών ιδεολογιών, αλλά και μέσα από αντιστάσεις, οι οποίες διεξάγονται στο πεδίο που ορίζεται από το κεφάλαιο (Kanpol, 1998:1· Apple, 2008:12). Η κοινωνική αναπαραγωγή, επομένως, είναι κάτι περισσότερο από ζήτημα οικονομικής και ταξικής θέσης, γιατί έχει να κάνει με κοινωνικούς, πολιτισμικούς και γλωσσικούς παράγοντες. Η κατανόηση της κουλτούρας βοηθά στην κατανόηση των συγκρούσεων που υπάρχουν μέσα στην ίδια τη διαδικασία της αναπαραγωγής. Σύμφωνα με τον βρετανό ερευνητή Paul Willis οι μαθητές που προέρχονται από την εργατική τάξη και οι οποίοι εμπλέκονται σε επεισόδια αντίστασης μέσα στη σχολική τάξη συχνά εμπλέκονται ακόμα περισσότερο στην ίδια τους την υποταγή (Giroux, 2010:64-65).

Το μεγάλο δράμα της αντίστασης στα σχολεία είναι μια προσπάθεια εκ μέρους των μαθητών να μεταφέρουν την κουλτούρα του δρόμου μέσα στα σχολεία. Απορρίπτουν την κουλτούρα της σχολικής μάθησης, γιατί είναι ουσιαστικά η κουλτούρα της κυρίαρχης τάξης. Η αντίσταση είναι η απόρριψη της αναμόρφωσής τους σε πειθήνια αντικείμενα και της αντικατάστασης του αυθορμητισμού από την αποδοτικότητα και την παραγωγικότητα, σε συμμόρφωση με τις ανάγκες της αγοράς. Αν η διδασκαλία πάρει τη μορφή που ο Giroux αποκαλεί «γλώσσα της δυνατότητας», τότε υπάρχει μεγαλύτερη δυνατότητα να γίνει η μάθηση συναφής με την πραγματικότητα, κριτική και μετασχηματιστική. Η γνώση είναι συναφής με την πραγματικότητα, αν έχει ως αφετηρία τις εμπειρίες που φέρουν μαζί τους οι μαθητές από την περιρρέουσα κουλτούρα, είναι κριτική, όταν καταδεικνύεται ο προβληματικός χαρακτήρας των εμπειριών αυτών, και μπορεί να γίνει μετασχηματιστική, μόνον όταν οι μαθητές αρχίζουν να χρησιμοποιούν τη γνώση για να συμβάλουν στην ενδυνάμωσή τους και στην ενδυνάμωση των άλλων (McLaren, 2010: 322-327).

2.0. Κριτική Ψυχολογία

2.1. Κριτική Ψυχολογία: η ανάδυση ενός νέου ‘κινηματικού’ πεδίου

Η Κριτική Ψυχολογία δεν αποτελεί απλώς έναν ακόμη κλάδο της Ψυχολογίας από τους πολλούς που προέκυψαν όταν πολλοί ψυχολόγοι άρχισαν να μετατοπίζονται από

την παραδοσιακή ψυχολογία σε άλλες, περισσότερο εναλλακτικές, μορφές της. Πρόκειται περισσότερο για ένα κίνημα που ασχολείται με ένα πρόσφατα αναδυόμενο πεδίο της Ψυχολογίας, το οποίο αμφισβητεί και συνολικά αλλά και στους επιμέρους κλάδους της τις θέσεις της παραδοσιακής Ψυχολογίας. Γνήσιο τέκνο του Μάη του '68 και της γενικότερης αμφισβήτησης της δεκαετίας του 1960, η Κριτική Ψυχολογία πρωτοεμφανίστηκε στην Γερμανία στις αρχές του 1970 με κύριο εμπνευστή τον Klaus Holzkamp. Δεν είναι τυχαίο βέβαια ότι έχει τις ρίζες της στη φιλοσοφική παράδοση της «Κριτικής Θεωρίας» και στη «Σχολή της Φρανκφούρτης». Παράλληλα με την ηπειρωτική Ευρώπη, ο «αγγλοσαξονικός άξονας» - κυρίως η Μεγάλη Βρετανία και οι Η.Π.Α.- δημιούργησε τον δικό του πόλο απέναντι στην παραδοσιακή, α-πολιτική, ανιστόρητη, «βιολογίζουσα», «γνωστικίζουσα», «απάνθρωπη», αντικειμενική ψυχολογία. Μια ψυχολογία που ξεγυμνώνει τον άνθρωπο ως ιστορικό υποκείμενο από την πολιτική, πολιτισμική, κοινωνική και ιστορική του ταυτότητα, τον απομονώνει στο πειραματικό εργαστήριο και τον μελετά προκειμένου να βγάλει συμπεράσματα για τα κίνητρα, την «παθολογία», την κοινωνική του συμπεριφορά και την εν γένει ύπαρξή του (Ποταμιάνος Α.Γ. στο Fox-Prilleltensky, 2003: 9-10). Σύμφωνα με τον Parker η «κριτική ψυχολογία πρέπει να διαμορφωθεί από θεωρητικές πηγές, από εμπειρίες ζωής και από πολιτικές ταυτότητες προερχόμενες εκτός του χώρου της ψυχολογίας» (Parker, 2003: 555).

Η Κριτική Ψυχολογία ως συγκροτημένο κίνημα δεν έχει μακρά διάρκεια ζωής. Δεν υπάρχει μία ενιαία Κριτική Ψυχολογία, αλλά Κριτικές Ψυχολογίες. Υπάρχουν ωστόσο δύο μεγάλα και ευδιάκριτα ρεύματα. Στις αρχές της δεκαετίας του 1970 εμφανίζεται το ρεύμα της γερμανικής Κριτικής Ψυχολογίας, ως προϊόν του διανοητικού αναβρασμού που συνδέεται με τις εξελίξεις και την πορεία του φοιτητικού κινήματος στο τότε Δυτικό Βερολίνο, στα τέλη της δεκαετίας του 1960, με εξέχουσα μορφή τον Klaus Holzkamp. Είκοσι χρόνια αργότερα, άρχισε να αναδύεται ένα άλλο ρεύμα Κριτική Ψυχολογίας, που πολλοί μελετητές αποκαλούν αγγλοσαξονική Κριτική Ψυχολογία.²¹ Το 1993 αυτό το ρεύμα άρχισε να αποκτά έναν κατά κάποιο τρόπο θεσμικό χαρακτήρα στο περιθώριο των εργασιών της Αμερικανικής Ψυχολογικής Εταιρείας, όπου δημιουργήθηκε το Radical Psychology Network, το Δίκτυο Ριζοσπαστικής Ψυχολογίας, που συντονίζεται από τους Dennis Fox και Isaac Prilleltensky και αποτελεί διαδικτυακό τόπο συνάντησης των κριτικών ψυχολόγων από όλο τον κόσμο (Πανταζής, 2005: 81).

2.2. Γερμανική Κριτική Ψυχολογία

Η Γερμανική Κριτική Ψυχολογία είναι προϊόν του πνευματικού αναβρασμού που συνδέεται με το φοιτητικό κίνημα στα τέλη της δεκαετίας του 1960. Μια σύντομη

²¹ Ο Πανταζής αποκαλεί αυτό το ρεύμα αγγλοσαξονική Κριτική Ψυχολογία, καθώς οι ψυχολόγοι που εργάζονται πάνω σε αυτή την εκδοχή χρησιμοποιούν την αγγλική γλώσσα και εργάζονται σε αγγλοσαξονικές χώρες, όπως στη Βόρεια Αμερική (Η.Π.Α. και αγγλόφωνος Καναδάς), Μεγάλη Βρετανία, Αυστραλία, Νέα Ζηλανδία και Νότια Αφρική. Υπάρχουν κριτικοί ψυχολόγοι που εργάζονται σε ισπανόφωνες και πορτογαλόφωνες χώρες, όπως η Ισπανία και η Βραζιλία, και βρίσκονται πολύ κοντά στις θέσεις της αγγλοσαξονικής Κριτικής Ψυχολογίας (Πανταζής, 2005:82).

αναφορά στις συνθήκες που συνετέλεσαν στη δημιουργία της θα βοηθήσει στην καλύτερη κατανόησή της.

Οι περισσότερες αναφορές σχετικά με το φοιτητικό κίνημα στη Γερμανία συμφωνούν πως η απρόκλητη δολοφονία ενός εικοσιεξάχρονου φοιτητή από την αστυνομία κατά τη διάρκεια μιας διαδήλωσης στο Βερολίνο πυροδότησε την ανάπτυξή του, στην οποία το Ελεύθερο Πανεπιστήμιο του Βερολίνου έπαιξε ηγετικό ρόλο και παρήγαγε την Κριτική Ψυχολογία.²² Το νέο Ελεύθερο Πανεπιστήμιο του Βερολίνου ιδρύθηκε το 1948 και αντιπροσώπευε ένα προοδευτικό μοντέλο, που υπήρξε πόλος έλξης πολιτικοποιημένων φοιτητών από όλα τα μέρη της Γερμανίας κατά τις επόμενες δεκαετίες. Στο Ελεύθερο Πανεπιστήμιο του Βερολίνου καθιερώθηκε μια παράδοση ενασχόλησης με την πολιτική, που δεν μπορούσε να περιοριστεί στα όρια του ίδιου του Πανεπιστημίου. Αυτός ο συνδυασμός γεγονότων οδήγησε στην ίδρυση του Κριτικού Πανεπιστημίου, τον Ιούλιο του 1967, έργο του οποίου ήταν η διαμόρφωση συμμαχιών με τους εργαζόμενους μέσα από εκπαιδευτικά σεμινάρια και η κριτική δραστηριότητα μέσα από σεμινάρια για τις πολιτικές όψεις της εκπαίδευσης. Το εγχείρημα αυτό, αν και δεν έγινε αποδεκτό από τις διοικητικές αρχές του Ελεύθερου Πανεπιστημίου του Βερολίνου, κατόρθωσε να επιβιώσει και να αποτελέσει παράδειγμα για παρόμοια εγχειρήματα. Με αφορμή έναν νόμο έκτακτης ανάγκης, που περιόριζε αρκετά την ελευθερία του λόγου, στο Ινστιτούτο Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου διαμορφώθηκαν σημαντικές αλλαγές στον τρόπο μελέτης της Ψυχολογίας, με πρωτοπόρο τον Klaus Holzkamp. Η αντιπροτεινόμενη από τον Holzkamp Κριτική Ψυχολογία θα μπορούσε να οριστεί όχι ως απλή αντανάκλαστική αντίδραση στην κυρίαρχη λογικο-εμπειρική ψυχολογία, αλλά ως ακέραιο τμήμα των κοινωνικών επιστημών, που αποσκοπούσαν σε μια ανθρώπινη ύπαρξη απελευθερωμένη από την καταπίεση και τη δυστυχία, σύμφωνα με τα αιτήματα χειραφέτησης της Κριτικής Θεωρίας. Η Κριτική Ψυχολογία δεν θα υπήρχε, αν δεν υπήρχε η ιδιοφυΐα του Klaus Holzkamp, ο οποίος είχε δημοσιεύσει πριν το 1970 δύο σημαντικά βιβλία σχετικά με τις μεθόδους της Ψυχολογίας και από το 1970 μια σειρά άρθρων για τη μεθοδολογία και την ψυχολογική γνώση, επηρεασμένος από τα γεγονότα στο Ινστιτούτο Ψυχολογίας και στο Ελεύθερο Πανεπιστήμιο του Βερολίνου, με εμφανή τη μεταστροφή σε καθαρά μαρξιστικές θέσεις. Η Ψυχολογία του Holzkamp πρόσφερε μια διαφορετική, ειλικρινή ερμηνεία της ανθρώπινης δράσης από αυτήν της συνηθισμένης βορειοαμερικανικής Ψυχολογίας, γιατί εδραζόταν σε μια ευρύτερη κοινωνική θεωρία, που επέτρεπε να αποδώσει κάποιος νόημα σε συγκεκριμένες πλευρές των δικών του πράξεων ή των πράξεων των άλλων. Ο Holzkamp επεσήμανε τρεις κατηγορίες ανθρώπινου ενδιαφέροντος στην Ψυχολογία, τη σημασία (relevance), την ισχύ (power) και το αγαθό (good). Μέχρι τότε η Ψυχολογία είχε σημασία για εκείνους που είχαν στόχο τον έλεγχο και τη διαχείριση των ανθρώπων και όχι για εκείνους που μελετούσε. Η σημασία σχετίζεται

²² Στις 2 Ιουνίου του 1967 επισκέφτηκε το Βερολίνο ο Σάχης του Ιράν, ο οποίος συμπεριφερόταν με απάνθρωπο τρόπο στον λαό του. Οι φοιτητές, που είχαν μάθει τις συνθήκες που επικρατούσαν στο Ιράν, αντέδρασαν με διαδήλωση, κατά τη διάρκεια της οποίας ένας αστυνομικός σκότωσε τον Benno Ohnesorg (Tolman, 2014:21-23).

με την ισχύ, και μια Ψυχολογία με σημασία για όσους επιθυμούν να ελέγχουν άλλους είναι μια Ψυχολογία που τους παρέχει ισχύ επί των άλλων. Από τα μεγαλύτερα επιτεύγματα του Holzkamp είναι η ανάλυση της ισχύος με την έννοια της ικανότητας να δρα κανείς ως υποκείμενο των δικών του πράξεων (Tolman, 2014:7-9, 17, 23, 25- 28, 31, 35, 44).

Η γερμανική Κριτική Ψυχολογία αναζητά τη μοναδικότητα του ανθρώπινου υποκειμένου, καθώς αυτή η υποκειμενικότητα είναι που διακυβεύεται στο πλαίσιο της πολιτικής που αφορά στην ανθρώπινη ευημερία. Οι Γερμανοί κριτικοί ψυχολόγοι διατύπωσαν κριτικές και για τη συμβατική, κυρίαρχη ψυχολογία, και για θεωρήσεις όπως η φαινομενολογία και η ερμηνευτική, και στη βάση των κριτικών αυτών έθεσαν τα θεμέλια για ένα νέο είδος ψυχολογίας, επιστημονικής και ανθρωπιστικής ταυτόχρονα (Tolman, 2014: 12, 13).

Η γερμανική Κριτική Ψυχολογία μας υπενθυμίζει πως η ψυχολογία δεν πρέπει να είναι απομονωμένη από την κοινωνική πρακτική. αλλά μια αναζήτηση για τη γνώση, που θα βοηθήσει τα άτομα να αποκτήσουν μια ποιότητα ζωής χάρη στην ίδια τους την εργασία (Tolman, 2014: 14).

Η γερμανική Κριτική Ψυχολογία προέκυψε από ένα πολιτικό κλίμα, ανέδειξε την ψυχολογία ως αναπόφευκτα πολιτική υπόθεση και τόνισε πως η ψυχολογία, για να έχει νόημα για τους ανθρώπους, πρέπει να έχει σχέση με την πραγματική ζωή τους (Tolman, 2014: 15).

Ο Klaus Holzkamp και η γερμανική Κριτική Ψυχολογία καθοδηγούνταν από το πάθος για το κοινό καλό, είχαν αφιερωθεί στην ιδέα ενός καλύτερου κόσμου πραγματικής δημοκρατίας και δικαιοσύνης και πρόσφεραν μια Ψυχολογία επιστημονική και ηθική, μια αληθινή επιστήμη του ανθρώπου (Tolman, 2014:9).

2.3. Αγγλοσαξονική Κριτική Ψυχολογία

Είκοσι χρόνια μετά την εμφάνιση της γερμανικής Κριτικής Ψυχολογίας, ένα άλλο ρεύμα Κριτικής Ψυχολογίας εμφανίστηκε, η αγγλοσαξονική Κριτική Ψυχολογία, η οποία απέκτησε έναν θεσμικό χαρακτήρα το 1993, στο περιθώριο ενός συνεδρίου της Αμερικανικής Ψυχολογικής Εταιρίας, όταν δημιουργήθηκε το Δίκτυο Ριζοσπαστικής Ψυχολογίας (Radical Psychology Network), που συντονίζεται από τους Dennis Fox και Isaac Prilleltensky και αποτελεί διαδικτυακό τόπο συνάντησης κριτικών ψυχολόγων από ολόκληρο τον κόσμο (Πανταζής, 2005:82-83, <https://www.criticalpsychology.com>).

Η Κριτική Ψυχολογία «είναι ένα κίνημα το οποίο αμφισβητεί την παραδοσιακή επικρατούσα άποψη της σύγχρονης Ψυχολογίας τόσο στους επιμέρους κλάδους της όσο και στο σύνολό της. Υιοθετεί την άποψη ότι η Ψυχολογία οφείλει να δρα με στόχο την απελευθέρωση / χειραφέτηση των ατόμων και την κοινωνική δικαιοσύνη και να αποτρέπει τη χρήση του συγκεκριμένου επιστημονικού κλάδου για τη διαιώνιση της καταπίεσης και της αδικίας» (Parker, 1999: 3-20, Austin & Prilleltensky, 2001: 1-14), ενώ βασικό της στόχο έχει την πολιτικοποίηση όλων των κλάδων της Ψυχολογίας (Prilleltensky, 1999 · Walkerdine, 2001:9-15).

Το επίθετο ‘κριτικός’ στα ερμηνευτικά και σημασιολογικά λεξικά έχει πολλές σημασίες. Στην Κριτική Ψυχολογία, η λέξη ‘κριτική’ χρησιμοποιείται για να

περιγράφει μια προσέγγιση που θέτει υπό αμφισβήτηση πολλές κοινές θεωρίες και πρακτικές στο πεδίο της Ψυχολογίας (Fox – Prilleltensky, 2003:30· Πανταζής, 2005:81). Όπως η λέξη ‘κριτικός’ έχει πολλές σημασίες, έτσι και η Κριτική Ψυχολογία αντιμετωπίζεται διαφορετικά, κάποιες φορές μάλιστα και σε σημαντικό βαθμό, από τα άτομα, κυρίως ψυχολόγους, που ασχολούνται με αυτήν. Η έννοια «Κριτική Ψυχολογία» αποκτά διαφορετικές σημασίες στα κείμενα διαφορετικών συγγραφέων. Υπάρχουν ωστόσο κοινά σημεία, κοινοί τόποι αντιμετώπισης και άσκησης της Ψυχολογίας, τα οποία καθορίζουν τον χαρακτηρισμό του καθενός από αυτούς που την ασκούν ως άτομο που ασχολείται με την Κριτική Ψυχολογία (Fox – Prilleltensky, 2003:30· Πανταζής, 2005: 81). Οι κριτικοί ψυχολόγοι, ακόμη κι αν διαφέρουν σε πολλά, εξετάζουν και αξιολογούν τις θεωρίες και πρακτικές της Ψυχολογίας σύμφωνα με το κατά πόσο αυτές συντηρούν μια άδικη και μη ικανοποιητική καθεστηκυία τάξη. Την ίδια στιγμή δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην ευημερία των καταπιεσμένων και ευάλωτων ατόμων και ομάδων. Πιστεύουν πως η Ψυχολογία μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία ενός καλύτερου κόσμου, αν τηρήσει την ηθική της αποστολή, που είναι να προάγει την ανθρώπινη ευημερία (Fox–Prilleltensky, 2003:30).

Οι περισσότεροι από αυτούς που ασχολούνται με αυτό το σχετικά καινούριο και πρόσφατα αναδυόμενο πεδίο της Κριτικής Ψυχολογίας συμφωνούν πως πρόκειται για ένα κίνημα, το οποίο σκοπό του έχει να αντιπαρατεθεί και να συγκρουστεί με την παραδοσιακή Ψυχολογία, να αμφισβητήσει τις πρακτικές που η τελευταία ακολουθεί, να αναδείξει ζητήματα κοινωνικής αδικίας και καταπίεσης και να διατυπώσει εναλλακτικές προτάσεις αντιμετώπισης όλων αυτών (Πανταζής, 2005:81).

Η Κριτική Ψυχολογία σκοπό έχει να αναδείξει την ανίερη συμμαχία που υπάρχει μεταξύ της παραδοσιακής Ψυχολογίας και των κοινωνικών κανόνων, να προτείνει εναλλακτικές προτάσεις χειραφέτησης στην προσπάθεια αναζήτησης ενός καλύτερου κόσμου, και να δώσει έμφαση στην κοινωνική δικαιοσύνη και την ανθρώπινη ευημερία. Στόχος της είναι να αλλάξει την κοινωνία αλλά και την ψυχολογία (Fox–Prilleltensky, 2003:29-30).

Παραδοσιακή θεωρείται η Ψυχολογία που κυρίως διδάσκεται στα πανεπιστήμια και ασκείται από τη μεγάλη πλειονότητα των ειδικών. Πρόκειται για μια Ψυχολογία που γίνεται αντιληπτή και εφαρμόζεται ως αντικειμενική επιστήμη, που ασκείται από αντικειμενικούς επιστήμονες, οι οποίοι αποκαλύπτουν την αλήθεια για την ανθρώπινη συμπεριφορά και βοηθούν τα άτομα να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής (Fox–Prilleltensky, 2003:30· Πανταζής, 2005:82).

Από την άλλη μεριά, οι κριτικοί ψυχολόγοι βλέπουν τα πράγματα διαφορετικά, τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά. Δίνουν την προοπτική και τη δυνατότητα μιας άλλης οπτικής και αντιμετώπισης των καταστάσεων που αντιμετωπίζουν τα άτομα που χρειάζονται βοήθεια από την Ψυχολογία. Σύμφωνα με τους κριτικούς ψυχολόγους, η παραδοσιακή Ψυχολογία, καθώς δεν προτείνει ουσιαστικές μεταρρυθμίσεις στους θεσμούς που οδηγούν στην κοινωνική αδικία, ενισχύει το απαράδεκτο κατεστημένο της δυτικής κοινωνίας. Η παραδοσιακή Ψυχολογία, από την αρχή της ύπαρξής της, με τις αξίες της, τις υποθέσεις και τις νόρμες της στηρίζει ουσιαστικά όχι μόνον τους κυρίαρχους κοινωνικούς θεσμούς, αλλά και την κοινωνική

αδικία, και με τον τρόπο αυτό εμποδίζει όποια προσπάθεια αλλαγής γίνεται. Οι κριτικοί ψυχολόγοι εξετάζουν επομένως κατά πόσο οι πρακτικές που ακολουθούν όσοι ασκούν την παραδοσιακή Ψυχολογία έχουν συνέπειες στην ενίσχυση μιας άδικης και μη ικανοποιητικής καθεστηκυίας τάξης. Επομένως, το βασικό ερώτημα για το είδος της Ψυχολογίας που επιθυμούν αυτοί που την ασκούν παίρνει άλλη μορφή για τους κριτικούς ψυχολόγους: Πρώτα οφείλουν να απαντήσουν στο ερώτημα τι είδους κοινωνία επιθυμούν και στη συνέχεια στο ερώτημα τι είδους Ψυχολογία (Fox – Prilleltensky, 2003:30- 31· Πανταζής, 2005:82).

Η παραδοσιακή Ψυχολογία, όταν ασκείται από τους ψυχολόγους, δεν εξετάζει και δεν λαμβάνει υπόψη της στο βαθμό που θα έπρεπε τις κοινωνικές, ηθικές και πολιτικές επιπτώσεις, με αποτέλεσμα να ενισχύει το απαράδεκτο κατεστημένο της δυτικής κοινωνίας. Από τη γέννησή της ως πεδίου μελέτης στηρίζει με τις αξίες, τις υποθέσεις και τις νόρμες της τους κυρίαρχους κοινωνικούς θεσμούς, συνεισφέρει στην κοινωνική αδικία και εμποδίζει τις προσπάθειες για ευημερία (Fox – Prilleltensky, 2003:31).

Κριτικές απόψεις στο εσωτερικό της Ψυχολογίας υπήρχαν από την εμφάνισή της και έχουν προσπαθήσει να καταδείξουν πώς οι υπάρχοντες θεσμοί δυσχεραίνουν την απονομή της κοινωνικής δικαιοσύνης και πώς έχει συμβάλει σε αυτό η Ψυχολογία. Οι κριτικές αυτές είναι χωρίς ουσιαστικό αποτέλεσμα, καθώς οι εκπρόσωποι της ισχυρής παραδοσιακής Ψυχολογίας ακούνε τις κριτικές αναζητήσεις, αλλά συνεχίζουν να εργάζονται με τον ίδιο τρόπο ανενόχλητα και ατάραχα (Πανταζής, 2005:83). Για ορισμένους ψυχολόγους το θέμα επομένως ήταν να υπάρξει μια οργανωμένη προσπάθεια να αλλάξουν ουσιαστικά τα πράγματα. Ο προβληματισμός προς αυτή την κατεύθυνση αποδεικνύεται ζωτικής σημασίας, προκειμένου η Ψυχολογία να ξεπεράσει την πολιτική της αθωότητα και να καταστεί ένας περισσότερο υπεύθυνος πρωταγωνιστής της δημόσιας ζωής. Ο στόχος είναι να αλλάξει το κατεστημένο της Ψυχολογίας (Fox – Prilleltensky, 2003:18· Πανταζής, 2005:83). Είναι χαρακτηριστικό πως στα κείμενά τους οι πρωτοπόροι της Κριτικής Ψυχολογίας, όπως οι Holzkamp, Fox, Prilleltensky, Parker, διατυπώνουν τη δέσμευσή τους να εργαστούν για έναν καλύτερο κόσμο, υπογραμμίζουν ότι η δουλειά τους εμπνέεται από τη συμμετοχή τους σε κοινωνικά κινήματα τα οποία αντιστέκονται στα ποικιλόμορφα παιχνίδια εξουσίας, προσπαθούν να διερευνήσουν αν η δική τους ισχύ και υποκρισία πηγάζει από τις θέσεις εξουσίας που ενίοτε κατέχουν και θεωρούν πως κύριο έργο του κριτικού ψυχολόγου είναι να συμβάλλει στην αποκάλυψη της υποκρισίας που υπάρχει όχι μόνον στην Ψυχολογία, στις προσωπικές και επαγγελματικές σχέσεις, αλλά και στη δημόσια ζωή (Fox – Prilleltensky, 2003:22· Πανταζής, 2005:83-84).

Όπως προαναφέρθηκε, δεν υπάρχει μία και μοναδική προσέγγιση που μπορεί να χαρακτηριστεί ως Κριτική Ψυχολογία. Ο όρος χρησιμοποιείται για να περιγραφεί μια ποικιλία προσεγγίσεων, που διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τις φιλοσοφικές αιτιολογήσεις, την ορολογία, την πολιτική ή τις βασικές προτεραιότητες, αλλά που έχουν ωστόσο κοινό στόχο την επιδίωξη της κοινωνικής δικαιοσύνης, την προώθηση της ευημερίας των κοινοτήτων και των καταπιεσμένων ομάδων όπως και την αλλαγή

του κατεστημένου στην κοινωνία και την Ψυχολογία (Fox– Prilleltensky, 2003:31-32).

Οι κριτικοί ψυχολόγοι χρειάζεται να κάνουν σαφές πως η κριτική που ασκούν σε θεσμούς μπορεί να είναι δυσάρεστη, αλλά αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του τρόπου άσκησης της Κριτικής Ψυχολογίας. Η σαφήνεια αυτή είναι αναγκαία, καθώς η Κριτική Ψυχολογία ασφαλώς και δεν έχει όλες τις απαντήσεις, διαφορετικά δεν θα ήταν «κριτική» (Fox – Prilleltensky, 2003:32).

Η ουσιαστική διαφορά του τρόπου που ασκούν την Ψυχολογία οι κριτικοί ψυχολόγοι σε σχέση με τους υπόλοιπους ψυχολόγους είναι πως οι κριτικοί ψυχολόγοι κατά την άσκηση του έργου τους θα θέσουν σημαντικά ερωτήματα σχετικά με τη φύση της δουλειάς τους, προσπαθώντας με τον τρόπο αυτό να ενεργοποιήσουν ίσως κάποιες αλλαγές στην κοινωνία. Οφείλουν να αναδείξουν τα θέματα που κατά κύριο λόγο απασχολούν την κριτική ψυχολογία, για να πετύχουν, μαζί με επιστήμονες άλλων κλάδων που προβάλλουν έναν παρόμοιο προβληματισμό, να δώσουν στην Ψυχολογία τη θέση που της αντιστοιχεί, να γίνει δηλαδή η Ψυχολογία φορέας και όχι τροχοπέδη της κοινωνικής αλλαγής (Fox – Prilleltensky, 2003:33).

Οι κριτικοί ψυχολόγοι αμφισβητούν με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους τους κοινωνικούς θεσμούς που ενισχύουν τις κυρίαρχες κοινωνικές αξίες. Υπάρχουν ωστόσο κάποια κοινά ζητήματα που τους απασχολούν και που θα μπορούσαν να τοποθετηθούν σε τρεις μεγάλες ομάδες: στα ζητήματα που αφορούν (α) στον ατομισμό και το νόημα, (β) στην καταπίεση και την ανισότητα και (γ) στις προθέσεις, τις επιπτώσεις και τα διλήμματα.

Οι εκπρόσωποι της Κριτικής Ψυχολογίας επιθυμούν να καταδείξουν πως η αναζήτηση του νοήματος της ζωής μέσα από ατομικές δραστηριότητες ουσιαστικά ωφελεί όσους ανήκουν στις ελίτ, οικονομικές ή κοινωνικές, πως η καταπίεση, εμφανής ή δυσδιάκριτη, που ασκείται από τους κοινωνικά και οικονομικά κυρίαρχους σε βάρος των αδύναμων, αποτελεί διαβρωτικό φαινόμενο, το οποίο υπονομεύει την ευημερία των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, και πως οι καλές προθέσεις που έχουν πολλοί ψυχολόγοι δεν αρκούν, καθώς οι πράξεις τους κατά την άσκηση της Ψυχολογίας αντανακλούν τις αξίες των ισχυρών. Οι κριτικοί ψυχολόγοι δεν αρκούνται στις καλές προθέσεις, γιατί το σημαντικό γι' αυτούς είναι οι συνέπειες των πράξεών τους.

Οι κριτικοί ψυχολόγοι είναι πολλοί και διαφορετικοί. Έχουν όμως ένα κοινό ενδιαφέρον, ένα κοινό όραμα: μέσα από την άσκηση της επιστήμης τους την αμφισβήτηση της καθεστηκυίας τάξης των πραγμάτων προς όφελος των αδύναμων ομάδων, επειδή το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον επηρεάζει τη δεοντολογική συμπεριφορά των ψυχολόγων και την ποιότητα ζωής όλων των πολιτών (Fox – Prilleltensky, 2003:32-38).

2.4. Βασικές έννοιες, αξίες και υποθέσεις της Κριτικής Ψυχολογίας

Η Κριτική Ψυχολογία θέτει υπό αμφισβήτηση πολλές κοινές θεωρίες και πρακτικές στο πεδίο της Ψυχολογίας. Οι κριτικοί ψυχολόγοι εξετάζουν και αξιολογούν τις θεωρίες και τις πρακτικές της Ψυχολογίας σύμφωνα με το κατά πόσο συντηρούν μια άδικη και μη ικανοποιητική καθεστηκυία τάξη και ταυτόχρονα δίνουν σημασία στην

ευημερία των καταπιεσμένων και ευάλωτων ατόμων και ομάδων, γιατί πιστεύουν πως η Ψυχολογία έχει τη δυνατότητα να συμβάλει στη δημιουργία ενός πολύ καλύτερου κόσμου, αν τηρήσει την ηθική της αποστολή για την προαγωγή της ανθρώπινης ευημερίας. Πιστεύουν πως οι θεμελιώδεις αξίες και θεσμοί των σύγχρονων κοινωνιών ενισχύουν τις αποπροσανατολιστικές προσπάθειες για την επίτευξη αυτοπραγμάτωσης, την ίδια στιγμή που συντηρούν την ανισότητα και την καταπίεση, και πως το κυρίαρχο ρεύμα της Ψυχολογίας από τη γέννησή του στηρίζει με τις αξίες, τις υποθέσεις και τις νόρμες του τους κυρίαρχους κοινωνικούς θεσμούς και με τον τρόπο αυτό συνεισφέρει στην κοινωνική αδικία, εμποδίζει τις προσπάθειες για ευημερία και δεν εξετάζει τις κοινωνικές, ηθικές και πολιτικές επιπτώσεις της ψυχολογικής έρευνας, θεωρίας και πρακτικής ((Fox – Prilleltensky, 2003:30-32).

Οι κριτικοί ψυχολόγοι αμφισβητούν τις κυρίαρχες κοινωνικές αξίες και τους θεσμούς που αυτές ενισχύουν για διάφορους λόγους και με διάφορους τρόπους. Ο *ατομικισμός*, η *καταπίεση* και οι *επιπτώσεις* αποτελούν τις κύριες έννοιες με τις οποίες ασχολούνται.

2.4.1. Ατομικισμός

Ο ατομικισμός αποτελεί τη βασική έννοια για τους κριτικούς ψυχολόγους, γιατί πιστεύουν πως η παραδοσιακή Ψυχολογία ενθαρρύνει τους ανθρώπους να αναζητήσουν το νόημα μέσα από ατομικές δραστηριότητες οι οποίες τελικά ωφελούν όσους είναι μέλη των κυρίαρχων ομάδων και ακυρώνουν οποιαδήποτε προσπάθεια να έρθουν οι άνθρωποι σε επαφή μεταξύ τους προκειμένου να συνειδητοποιήσουν τα προβλήματά τους και μαζί να αναζητήσουν λύσεις. Με τον τρόπο αυτό, οι πολιτικές και οικονομικές ελίτ αποφασίζουν με βάση τα συμφέροντά τους και ταυτόχρονα αναπτύσσουν μηχανισμούς με τους οποίους οι καταπιεσμένοι δεν αντιλαμβάνονται την καταπίεσή τους ((Fox – Prilleltensky, 2003:33-34).

Επομένως, η παραδοσιακή ψυχολογία ενισχύει την ατομικότητα καθώς οδηγεί στην άκριτη αποδοχή των κυρίαρχων ιδεολογιών σύμφωνα με τις οποίες το άτομο είναι ξεχωριστό και απομονωμένο από το κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό περιβάλλον στο οποίο ζει. Αντίθετα, η Κριτική Ψυχολογία αντιλαμβάνεται το άτομο ως μέρος των κοινωνικών, υλικών, πολιτικών και οικονομικών συνθηκών μέσα στις οποίες διαμένει (Cromby & Nightingale, 2001:1-3).

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 προωθήθηκε η υλιστική ατομικότητα, με αποτέλεσμα η συλλογική δράση, η υγεία, η παιδεία και οι κοινωνικές παροχές να θεωρηθούν εχθρός της προόδου. Σε αυτό το πλαίσιο τα άτομα αντιλαμβάνονται την αποτυχία τους και τη δυστυχία τους ως προϊόντα της δικής τους ανεπάρκειας και αναζητούν βοήθεια από ψυχολόγους οι οποίοι δεν μπορούν να επιλύσουν τα προβλήματα, γιατί τα προσεγγίζουν έξω από την πραγματική ζωή των ανθρώπων (Cromby & Nightingale, 2001:3-5).

Η «ψυχολογία του ατόμου» ή του «ατομικισμού» βρίσκεται στην καρδιά της σύγχρονης Ψυχολογίας, με αποτέλεσμα το άτομο να γίνεται αντιληπτό ως διακριτό και απομονωμένο από το σύνολο και οι ενέργειές του, οι σκέψεις και τα συναισθήματά του να ερμηνεύονται ως συνέπεια εσωτερικών ιδιοτήτων που μπορούν να επαληθευτούν πειραματικά, επομένως να θεωρούνται μετρήσιμες και

αντικειμενικές. Η εξατομίκευση της ασθένειας αφαιρεί την προσοχή από τους κοινωνικούς παράγοντες, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη και προώθηση αποκλειστικά φαρμακευτικών θεραπειών, οι οποίες αποφέρουν τεράστια κέρδη στη φαρμακευτική βιομηχανία. Η Κριτική Ψυχολογία, αντίθετα, δεν θεωρεί το άτομο διακριτό και απομονωμένο από το σύνολο και δεν πιστεύει πως τυχόν «δυσλειτουργίες» μπορούν να θεραπευτούν αποκλειστικά μέσω φαρμακευτικής αγωγής (Cromby & Nightingale, 2001:6-7).

Σύμφωνα με Κριτική Ψυχολογία τα άτομα διαμορφώνονται από την ιστορική και πολιτισμική τους θέση, αποτελούν συστατικό μέρος του κοινωνικού και οικονομικού περιβάλλοντος στο οποίο ζούνε και οι εμπειρίες τους θεωρούνται επακόλουθο αυτού του περιβάλλοντος. Η γνώση, για τους κριτικούς ψυχολόγους, έχει κοινωνική και πολιτική προέλευση, δεν είναι «αντανάκλαση» μιας εξωτερικής και αντικειμενικής πραγματικότητας, αλλά προϊόν των ιστορικών και περιβαλλοντικών συνθηκών οι οποίες δημιούργησαν αυτή την πραγματικότητα (Cromby & Nightingale, 2001:7).

Η Κριτική Ψυχολογία τονίζει πόσο σημαντικό είναι το άτομο να αντιμετωπίζεται ως αποτέλεσμα του κοινωνικού, οικονομικού, ιστορικού, πολιτισμικού περιβάλλοντος στο οποίο ζει. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, πολλά από τα προβλήματα του ατόμου αποτελούν έκφραση των εμπειριών ζωής και μπορούν να μετριαστούν ή να θεραπευτούν όταν τροποποιούνται οι κοινωνικές και υλικές συνθήκες που προκαλούν ή επιδεινώνουν τα προβλήματά τους (Cromby & Nightingale, 2001:8-9).

Η παραδοσιακή Ψυχολογία υπηρετεί την ιδεολογία του ατομικισμού χωρίς να λαμβάνει υπόψη το πλέγμα των κοινωνικών, οικονομικών και υλικών πρακτικών που συντελούν στη διαμόρφωση του ατόμου και γίνεται έτσι μέρος του μηχανισμού των κυρίαρχων ομάδων. Αντίθετα, η Κριτική Ψυχολογία πιστεύει πως οι υποκειμενικότητες διαμορφώνονται από τις κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και υλικές συνθήκες και αναγνωρίζει τη διαλεκτική αλληλοδιείσδυση της ψυχής και του κόσμου, καθώς θεωρεί πως τα άτομα δεν ξεχωρίζουν από τον κόσμο τους, αλλά αποτελούν συστατικά του μέρη (Cromby & Nightingale, 2001:9).

2.4.2. Καταπίεση

Οι κριτικοί ψυχολόγοι πιστεύουν πως τα μέλη των αδύναμων ομάδων καταπιέζονται περισσότερο από τα μέλη των κυρίαρχων τάξεων και πως υφίστανται σε μεγαλύτερο βαθμό τις αρνητικές συνέπειες των κοινωνικών αξιών και των καθιερωμένων κανόνων. Η καταπίεση, άλλοτε φανερή και άλλοτε δυσδιάκριτη, αποτελεί βασική έννοια για την Κριτική Ψυχολογία, δεδομένου ότι είναι ένα διαβρωτικό φαινόμενο, που υπονομεύει την ευημερία αναρίθμητων ανθρώπων σε ολόκληρη τη γη (Fox – Prilleltensky, 2003:35).

Για τους κριτικούς ψυχολόγους βασικά ζητήματα αποτελούν η ενίσχυση των καταπιεστικών θεσμών από την παραδοσιακή Ψυχολογία, της οποίας τα πρότυπα αντανάκλουν τις αξίες, τις υποθέσεις και τα συμφέροντα των κυρίαρχων τάξεων, και οι συνέπειες των πράξεων (Fox – Prilleltensky, 2003:36).

Κύριες αξίες της Κριτικής Ψυχολογίας αποτελούν η κοινωνική δικαιοσύνη, ο αυτοκαθορισμός, η συμμετοχή, η συμπόνια, η υγεία και η διαφορετικότητα. Με βάση τις αξίες αυτές, οι κριτικοί ψυχολόγοι ασκούν κριτική στις κοινωνικές δομές και τους

θεσμούς που συντηρούν τις καταπιεστικές πρακτικές και οραματίζονται μια καλύτερη κοινωνία (Fox – Prilleltensky, 2003:38).

Οι κριτικοί ψυχολόγοι αντιμετωπίζουν τις βασικές αξίες της Ψυχολογίας με την πεποίθηση πως πρέπει να τις προωθήσουν με ισορροπημένο τρόπο, να αναγνωρίζουν πως υπάρχουν διαφορετικές αξίες από κοινωνία σε κοινωνία, από ομάδα σε ομάδα και από εποχή σε εποχή, να μελετούν το ιστορικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο, που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την καταπίεση και τη δυσαρέσκεια των αδύναμων ομάδων, και να αντιλαμβάνονται πως κάποιες αξίες είναι πιο δυνατές από κάποιες άλλες και είναι πιο εύκολο να βοηθήσουν στη μεταμόρφωση της κοινωνίας (Fox – Prilleltensky, 2003:38-41).

2.4.3. Γνώση

Η γνώση, ο ορισμός και η επίλυση των προβλημάτων, οι έννοιες της Καλής Ζωής και της Καλής Κοινωνίας, τα ζητήματα της εξουσίας και η επαγγελματική δεοντολογία αποτελούν τις βασικές υποθέσεις της Κριτικής Ψυχολογίας.

Η γνώση είναι σημαντική, γιατί όταν ο άνθρωπος σκέφτεται, πάντα εμπλέκεται και κάποιος άλλος (Parker, 2007:5). Οι κριτικοί ψυχολόγοι πιστεύουν πως η γνώση διαπερνάται από πολιτικές σκοπιμότητες, από την υποκειμενικότητα αυτών που τη δημιούργησαν και υπηρετεί τις κυρίαρχες τάξεις (Fox – Prilleltensky, 2003:43). Η γνώση όπως την αντιλαμβάνεται η Κριτική Ψυχολογία διαφέρει από τις κοσμοθεωρίες τόσο της παραδοσιακής Ψυχολογίας όσο και του καθημερινού δυτικού κόσμου. Για την Κριτική Ψυχολογία η γνώση δεν αποτελεί αντανάκλαση της πραγματικότητας, αλλά εξαρτάται από μεταβαλλόμενους ιστορικούς – κοινωνικούς παράγοντες. Οι κριτικοί ψυχολόγοι ανιχνεύουν την εξέλιξη των συγκεκριμένων μορφών γνώσης και εξετάζουν πώς η γνώση διατηρείται και υφίσταται επεξεργασία. Ποιων τα συμφέροντα υποστηρίζει, ποιος έχει την εξουσία να νομιμοποιεί μια συγκεκριμένη μορφή γνώσης σε άλλους και πάνω από όλους, ποιες είναι οι συνέπειές της, πώς προέκυψε και ποιους καταπιέζει; Οι τρόποι με τους οποίους αποκτούμε τη γνώση συνδέονται με τον κόσμο μέσα στον οποίο ζούμε. Η Κριτική Ψυχολογία καταδεικνύει πως η γνώση είναι κοινωνική κατασκευή και όχι κάτι που υπάρχει (Nightingale & Neilands, 2003:159-160).

2.4.4. Προβλήματα

Οι κριτικοί ψυχολόγοι αντιμετωπίζουν τα προβλήματα ολιστικά, με όρους ψυχολογικών και κοινωνικών παραγόντων που σχετίζονται με τις συνθήκες αποδυνάμωσης και καταπίεσης των ανθρώπων. Οι παρεμβάσεις των κριτικών ψυχολόγων περιλαμβάνουν και την προσωπική και κοινωνική διάσταση, επιχειρούν να ισορροπήσουν τις σχέσεις εξουσίας και μάχονται για τη δίκαιη και ισότιμη πρόσβαση στους πόρους. Στον ορισμό των προβλημάτων και των λύσεών τους η Κριτική Ψυχολογία υιοθετεί την άποψη πως ένα άτομο συμπεριφέρεται με έναν συγκεκριμένο τρόπο που γίνεται κατανοητός μόνον στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασής του με άλλους ανθρώπους μέσα σε συγκεκριμένους θεσμούς που έχουν κατασκευαστεί κοινωνικά. Η πολιτική για τους κριτικούς ψυχολόγους ενισχύει μια φιλοσοφία ατομικισμού, εξηγεί τα προβλήματα ως αποκλειστικά ατομικά και οδηγεί

στην αναζήτηση αμιγώς ατομικών λύσεων. Τα προβλήματα όμως είναι πολιτικά από τη φύση τους (Parker, 2007:5). Προβλήματα ωστόσο που έχουν τις αιτίες τους στην κοινωνία είναι αδύνατο να επιλυθούν ατομικά, επηρεάζουν αρνητικά ανθρώπους που ανήκουν σε κατώτερες κοινωνικές τάξεις και ως συνέπεια έχουν την περιορισμένη προσπάθεια από την πλευρά τους για αλλαγή του κατεστημένου, γεγονός που ωφελεί τους προνομιούχους (Fox – Prilleltensky, 2003:46).

2.4.5. Ιδεολογία – Ψευδής Συνείδηση

Σύμφωνα με τους κριτικούς ψυχολόγους στον προσδιορισμό των προβλημάτων και στην αναζήτηση λύσεων σημαντικός είναι ο ρόλος της ιδεολογίας, όρος που αναφέρεται στις πεποιθήσεις που οι πολιτικές ελίτ επέβαλαν στις μάζες προκειμένου να δικαιολογήσουν τις κοινωνικές ρυθμίσεις. Οι κριτικοί ψυχολόγοι εξετάζουν τις αρνητικές συνέπειες της ψευδούς συνείδησης, της ευρέως αποδεκτής πίστης σε ανακριβείς πολιτικές υποθέσεις που συντηρούν το υφιστάμενο σύστημα (Fox – Prilleltensky, 2003:46-47).

2.4.6. Καλή Ζωή – Καλή και Δίκαιη Κοινωνία

Η Καλή Ζωή βασίζεται στον αμοιβαίο αυτοκαθορισμό, με τον οποίο οι άνθρωποι προάγουν τα συμφέροντά τους λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των άλλων, και η Καλή και Δίκαιη Κοινωνία στην αμοιβαιότητα, τη δημοκρατία και τη διανεμητική δικαιοσύνη. Είναι σημαντικά η επιθυμία αλλαγής της πάγιας κατάστασης που επικρατεί, καθώς και ο ορισμός των συνεπειών και ποιες θα μπορούσαν να ήταν οι εναλλακτικές προτάσεις της Κριτικής Ψυχολογίας. Οι κριτικοί ψυχολόγοι θέτουν δύο στόχους σε ό,τι αφορά την Καλή Κοινωνία: ο πρώτος στόχος κατευθύνει σε μακροπρόθεσμους σκοπούς, τους οποίους μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να εκτιμήσουν ένα όφελος των ενδιάμεσων διακανονισμών, ο δεύτερος τους οδηγεί να εξετάσουν ποιο είναι το χαρακτηριστικό των κοινωνιών που εμποδίζει να βελτιωθεί η κατάσταση (Fox – Prilleltensky, 2003:47-49).

2.4.7. Εξουσία

Η εξουσία πρέπει να είναι ισομερώς κατανομημένη, τα συμφέροντα όλων πρέπει να εξυπηρετούνται από τους επαγγελματίες με βάση τις αρχές δεοντολογίας και όχι να ενισχύονται συγκεκριμένες πρακτικές που υποστηρίζουν συγκεκριμένες κατανομές εξουσίας. Οι κριτικοί ψυχολόγοι πιστεύουν πως κάποιες ομάδες είναι προνομιούχες έναντι άλλων και βρίσκονται στην υπηρεσία της εξουσίας και πως όπου υπάρχει εξουσία υπάρχει αντίσταση, αμφισβήτηση και προσπάθεια αλλαγής της κατάστασης. Η Ψυχολογία, σύμφωνα με τους κριτικούς ψυχολόγους, δεν θα γίνεται πλέον αντιληπτή ως μια αφηρημένη και εμπειρική επιστήμη, η οποία βρίσκεται έξω από τον πολιτικό στίβο, αλλά αντίθετα θα αναγνωρίζεται ως ένα ευρέως πολιτικό εγχείρημα, η συμμετοχή του οποίου στο status quo είναι μια πηγή πραγματικών και δυνητικών κακών για τους ευάλωτους πληθυσμούς και την ψυχή του επαγγέλματος. Οι ψυχολόγοι διερευνούν και εξηγούν το «αφηρημένο άτομο», μια κατασκευή των ίδιων των ψυχολόγων. Η Κριτική Ψυχολογία τονίζει πως η απόλυτη κατανόηση αυτού του

«αφηρημένου» ατόμου ήταν η αιτία που κατέστησε την ψυχολογική γνώση τόσο πολύτιμη για όσους βρίσκονται στην εξουσία. Οι κριτικοί ψυχολόγοι πιστεύουν πως η Ψυχολογία ευδοκίμησε επειδή έγινε μια χρήσιμη επιστήμη για τους θεσμούς κοινωνικού ελέγχου. Πρόσφερε στους κατόχους της εξουσίας τα μυστικά της χειραγώγησης συμπεριφορών (Harris, 2003:78, Fox – Prilleltensky· 2003:43, Parker, 2007:2· Brown, 2003:137· Nightingale & Neilands, 2003:153).

2.4.8. Δεοντολογία

Οι κριτικοί ψυχολόγοι ασχολούνται επίσης με τον προσδιορισμό ποιων τα συμφέροντα εξυπηρετεί η επαγγελματική δεοντολογία. Οι χρήστες των υπηρεσιών και οι συμμετέχοντες στις έρευνες πρέπει να έχουν λόγο στον προσδιορισμό των συμπεριφορών δεοντολογίας και στον καθορισμό των ομάδων των οποίων τα συμφέροντα εξυπηρετούνται από τις αρχές δεοντολογίας (Fox – Prilleltensky, 2003: 42-49).

2.4.9. Λόγος - Γλώσσα

Για να γίνουν κατανοητές οι απαρχές των μεθόδων της Κριτικής Ψυχολογίας χρειάζεται να θυμόμαστε ότι η γνώση υπάρχει μάλλον σε αλληλεπίδραση με τους ανθρώπους, παρά μέσα σε αυτούς. Η γλώσσα, η πρωταρχική ίσως μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης, είναι κάτι περισσότερο από ένας τρόπος αντανάκλασης του κόσμου και των ιδεών μας, είναι μια πράξη, και μπορεί να γίνει αντιληπτή ως μια μορφή κοινωνικής δραστηριότητας ή ενέργειας, άποψη με την οποία συμφωνούν όλοι οι κριτικοί ψυχολόγοι. Η γλώσσα, επομένως, για τους κριτικούς ψυχολόγους αποτελεί ένα πρωταρχικό μέσο που δημιουργεί, συντηρεί, αμφισβητεί και μετασχηματίζει την κοινωνική πραγματικότητα (Nightingale & Neilands, 2003:162).

Η κριτική προσέγγιση του λόγου ενδιαφέρεται για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν και συνδέονται οι διάφορες μορφές της γλώσσας με την εξουσία και την ιδεολογία. Ο λόγος περιγράφει τις διάφορες όψεις του κόσμου με συγκεκριμένους τρόπους και έχει διαφορετικές μορφές. Οι γλωσσικές αυτές μορφές εξυπηρετούν κοινωνικά, ιδεολογικά και πολιτικά συμφέροντα. Ο όρος 'λόγος' εμπεριέχει τους πολλούς τρόπους με τους οποίους το νόημα μεταβιβάζεται μέσω της κουλτούρας και επομένως περιλαμβάνει την ομιλία και τα γραπτά κείμενα, τη μη λεκτική και την εικονογραφική επικοινωνία, καθώς και τα καλλιτεχνικά και ποιητικά σχήματα. Οι άνθρωποι αναπτύσσουν την ταυτότητά τους μέσα από τη χρήση λεκτικών, μη λεκτικών και άλλων συμβολικών μέσων επικοινωνίας (Parker, 2003:531-532).

Η προσέγγιση του λόγου από τους κριτικούς ψυχολόγους ακολουθεί την ριζοσπαστική παράδοση του γάλλου ιστορικού και φιλοσόφου Michel Foucault, ο οποίος συνδέει τον λόγο με την εξουσία και την ιδεολογία και αποκαλύπτει τη στενή σχέση μεταξύ γλώσσας και πολιτικής. Έχοντας ως υπόβαθρο την παράδοση του Foucault, οι κριτικοί ψυχολόγοι, όταν μελετούν τον λόγο και τη γλώσσα, στρέφουν την προσοχή τους σε τρία χαρακτηριστικά: τη μεταβλητότητα, την κατασκευή και τη λειτουργία. Η μεταβλητότητα εξάγει τη διαφορετικότητα των νοημάτων, η κατασκευή αναφέρεται στον τρόπο με το οποίο κάθε συμβολική δραστηριότητα πρέπει να κάνει χρήση της κουλτούρας ώστε να έχει νόημα για άλλους ανθρώπους

και η λειτουργία έχει σχέση με το γεγονός πως η γλώσσα που οργανώνεται μέσω του λόγου επιτελεί πάντοτε μία πράξη (Parker, 2003:530, 533, 537).

2.5. Κριτική Αναπτυξιακή Ψυχολογία

Η Αναπτυξιακή Ψυχολογία ασχολείται με τα παιδιά και την ανάπτυξή τους, καθώς και με την πορεία των αλλαγών καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου. Η Κριτική Ψυχολογία με τις αξίες της την επηρέασε και την οδηγεί προς τη διαμόρφωση μιας Κριτικής Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, έναν τομέα στον οποίο διακρίνεται η επιστημονική εργασία της Βρετανίδας Erica Burman (Burman E., 2003:265).

Η διατύπωση κριτικών εναλλακτικών προτάσεων στην Αναπτυξιακή Ψυχολογία αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα. Υπάρχουν ωστόσο πεδία για παρέμβαση, όπως η ενασχόληση με τις πραγματικές ανάγκες των παιδιών στο εκάστοτε πολιτισμικό – πολιτικό πλαίσιο και η αμφισβήτηση της λεγόμενης «φυσικής τάξης πραγμάτων» που προβάλλει η κυρίαρχη τάξη και μέσω της οποίας εδραιώνει την κυριαρχία της. Υπό αυτό το πρίσμα το σχέδιο ανάπτυξης καταλήγει μια αυτοεξυπηρετούμενη και αυτοσυντηρούμενη ταυτολογία: Αν οι πιο ανεπτυγμένοι κατέχουν αυτό που στερούνται οι λιγότερο ανεπτυγμένοι, τότε οι ισχυροί όχι μόνον καθορίζουν το τι είναι ανάπτυξη, αλλά επιπλέον αποκρύπτουν την άσκηση αυτής της εξουσίας κάτω από τη φυσικοποιημένη γλώσσα της ανάπτυξης. Δεν έχουν όλοι οι άνθρωποι ισότιμη θέση στην Ψυχολογία. Οι ταξικές διαφορές αναφέρονται μόνον με όρους κατωτερότητας και απόκλισης από τις νόρμες της μεσαίας τάξης, που θεωρούνται οι καλύτερες. Το ζήτημα για τους κριτικούς ψυχολόγους είναι πώς θα αποκηρύξουν τον στιγμιστικό ρόλο της Ψυχολογίας σε θέματα που αφορούν στην ανάπτυξη του ατόμου. Οι κοινωνικές κατηγορίες και οι ταυτότητες διατέμνονται με περίπλοκους τρόπους. Οι πρακτικές της κοινωνικής περιθωριοποίησης και της υποτέλειας, στις οποίες μετέχει και η Αναπτυξιακή Ψυχολογία, καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την καταπίεση συγκεκριμένων ατόμων και ομάδων εκεί όπου η φυλή και η κοινωνική τάξη διατέμνονται. Η ενασχόληση με την καθημερινότητα μπορεί να αποτελέσει ένα ακόμη πεδίο παρέμβασης, με την καταγραφή λεπτομερειών της ζωής των μειονεκτούντων ατόμων. Οι κριτικοί ψυχολόγοι πρέπει να αντικρούουν τις καταπιεστικές παραδοχές για τους σκοπούς και τις κατευθύνσεις της οικονομικής ανάπτυξης έτσι όπως αυτή προβάλλεται ως μονόδρομος στον δυτικό κόσμο και αντιγράφεται από τον λιγότερο ανεπτυγμένο (Burman, 2003:268, 270, 274-275, 279, 282).

4.0. Η επίδραση της θεωρίας του Paulo Freire στην Κριτική Παιδαγωγική και οι κοινές τους θέσεις

Η Κριτική Παιδαγωγική γεννήθηκε μέσα από το έργο του βραζιλιάνου παιδαγωγού Paulo Freire. Είναι θεωρία και πρακτική που βοηθά τους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν κριτική κοινωνική συνείδηση μέσα από την κατανόηση των αιτιών, του

κοινωνικού πλαισίου και της ιδεολογίας που διαμορφώνουν τις ζωές τους (Θεριανός, 2014:1).

Οι παιδαγωγικές θεωρίες γεννιούνται και αναπαράγονται σε συγκεκριμένες συνθήκες, δηλαδή έχουν ιστορικο-κοινωνικούς προσδιορισμούς και είναι αναγκαίο να μελετηθούν ως προς αυτούς (Γρόλλιος -Κάσκαρης, 1997: 101). Τόσο η θεωρία του Freire όσο και η Κριτική Παιδαγωγική σχετίζονται άμεσα με το κοινωνικό, πολιτικό και ιδεολογικό πλαίσιο της εποχής στην οποία εμφανίστηκαν (Γούναρη - Γρόλλιος, 2010:13).

Η διατύπωση των θέσεων της Κριτικής Παιδαγωγικής αποτυπώνει την ισχυρή επιρροή του βραζιλιάνου παιδαγωγού, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

Οι κριτικοί παιδαγωγοί αντιμετωπίζουν τη σχολική γνώση ως προϊόν ιδεολογικών και οικονομικών συγκρούσεων εντός και εκτός της εκπαίδευσης. Γι' αυτούς η γνώση είναι κοινωνικά κατασκευασμένη μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλους και εξαρτάται από την κουλτούρα, το πλαίσιο, το έθιμο και την ιστορική ιδιαιτερότητα. Ο Freire υποστήριζε και αυτός πως η γνώση αποτελεί αποτέλεσμα ανακάλυψης που κάνουν οι άνθρωποι στον κόσμο, μαζί με τον κόσμο και ο ένας με τον άλλο, καθώς στην παραδοσιακή, «τραπεζική» όπως την ονόμαζε ο Freire, αντίληψη της εκπαίδευσης, η γνώση επιβάλλεται και υπηρετεί τα συμφέροντα των κυρίαρχων ομάδων (Γούναρη,- Γρόλλιος, 2010:18, 295· Freire, 1977:78-79, 81).

Σύμφωνα με τους θεωρητικούς της Κριτικής Παιδαγωγικής, καθήκον των κριτικών παιδαγωγών είναι να αποκαλύψουν πως οι κυρίαρχες κοινωνικές τάξεις και ομάδες μέσω της ηγεμονίας κατορθώνουν (α) να κερδίζουν την ενεργητική συναίνεση εκείνων τους οποίους εξουσιάζουν και πως η εκπαίδευση, ως μέρος του κράτους αποτελεί σημαντικό στοιχείο για τη δημιουργία αυτής της ενεργητικής συναίνεσης, γιατί αναπαράγει την υπάρχουσα κοινωνική τάξη πραγμάτων, και (β) να δώσουν μια απάντηση σε όλα αυτά προτείνοντας μια εναλλακτική προσέγγιση, θέση στην οποία αναγνωρίζουμε την επιρροή του Freire. Ο Freire υποστηρίζει πως οι καταπιεζόμενοι, κάτω από την επιρροή του μύθου που έχουν δημιουργήσει και αναπτύξει οι καταπιεστές, δεν μπορούν να αντιληφθούν πως το σύστημα εξυπηρετεί τα συμφέροντα των δυναστών, των οποίων τα πρότυπα και έχουν εσωτερικεύσει. Μόνον μέσα από την κριτική συνειδητοποίηση οι καταπιεζόμενοι θα αγωνιστούν για την απελευθέρωσή τους (Freire, 1977:54, 63, 70· Kanpol, 1998:1· Γούναρη- Γρόλλιος, 2010:19· Aliakbari – Faraji, 2011:1-2).

Οι κριτικοί παιδαγωγοί πιστεύουν πως τα σχολεία και η παρεχόμενη σε αυτά εκπαίδευση δεν μπορούν να αναλυθούν έξω από το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται. Ο Freire υποστηρίζει πως τα μαθήματα μπορούν να βοηθήσουν στον μετασχηματισμό των εκπαιδευόμενων και των διδασκόντων, αφού προηγουμένως γίνει κατανοητό το κοινωνικό πλαίσιο της διδασκαλίας. Ο Freire και οι κριτικοί παιδαγωγοί αρνούνται την ενοχοποίηση των δασκάλων για την εκπαιδευτική αποτυχία, καθώς θεωρούν πως απαξιώνεται ο ρόλος τους και πως δεν επιμορφώνονται επαρκώς. Ο Freire και οι κριτικοί παιδαγωγοί αρνούνται επίσης την ενοχοποίηση των μαθητών για την αποτυχία τους, καθώς είναι οι συνθήκες στα σχολεία που είτε εμποδίζουν τα παιδιά να πάνε στο σχολείο είτε τα εμποδίζουν να

μείνουν σε αυτό (Freire, 2009:68,72· Γούναρη - Γρόλλιος, 2010:19· Freire- Shor, 2011:68).

Οι κριτικοί παιδαγωγοί πιστεύουν πως η παραδοσιακή εκπαίδευση μεταφέρει την κυρίαρχη κουλτούρα μέσα από το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων, πως το αναλυτικό πρόγραμμα αντανάκλα συγκεκριμένες κατασκευές της πραγματικότητας που νομιμοποιούν την ανισότητα και την κουλτούρα των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων, υιοθετώντας την οπτική του Freire για τον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος. Η οπτική του Freire για το αναλυτικό πρόγραμμα ήταν διαφορετική από τις άλλες, γιατί δεν το αντιμετώπιζε ως κάτι «μαγικό», ουδέτερο και απαραβίαστο, αποκομμένο από τους κοινωνικούς και πολιτικούς αγώνες μέσα και έξω από την εκπαίδευση. Για τον Freire, ο σχεδιασμός του αναλυτικού προγράμματος είναι ξεκάθαρα πολιτικός. Συγκροτείται από τις θέσεις του ριζικού κοινωνικοπολιτικού μετασχηματισμού με σοσιαλιστική κατεύθυνση ως κεντρικού πολιτικού σκοπού και τη διαμόρφωση της κριτικής συνείδησης ως εκπαιδευτικού σκοπού. Στον Freire το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος συνδέει τη γνώση με το κοινωνικό περιβάλλον, ενώ προβλέπεται η ενεργητική συμμετοχή όλων όσους αφορά η εκπαιδευτική διαδικασία (Γρόλλιος, 2005:282, 284, 286· Freire, 2009:23-24· Γούναρη - Γρόλλιος, 2010:20, 34-35· Βασιλειάδου, 2016:1-2).

Στο ερώτημα που απασχολεί τους κριτικούς παιδαγωγούς, πώς οι αποκλεισμένες πλειονότητες μπορούν να αναπτύξουν θεσμούς, αξίες και πρακτικές που να εξυπηρετούν τα δικά τους συμφέροντα, είχε απαντήσει ο Freire πολλά χρόνια πριν. Ο Freire είχε διαμορφώσει την εκπαιδευτική του θεωρία στο πλαίσιο της ιστορικής και κοινωνικής κατανόησης της συλλογικής μοίρας των κοινωνικών τάξεων και στην πάλη για την απελευθέρωση των καταπιεζόμενων, σκοπεύοντας όχι μόνον στην ενδυνάμωση του ατόμου, αλλά και στον μετασχηματισμό της κοινωνίας, καθώς θεωρούσε πως η εκπαίδευση θα μπορούσε να αποτελέσει ένα ριζοσπαστικό σχέδιο δράσης για την οικονομική, πολιτική και πολιτισμική αλλαγή, στην οποία μετασχηματίζονται οι σχέσεις εξουσίας (Freire, 1977:53· Γούναρη - Γρόλλιος, 2010: 21, 23).

Η εκπαιδευτική αρχή που οι κριτικοί παιδαγωγοί πίστευαν πως αρμόζει στην Κριτική Παιδαγωγική ήταν η διαλεκτική ανάμεσα στην εκπαίδευση ως μετάδοση πολιτισμικών αξιών και γνώσης, από τη μια μεριά, και στη νέα γνώση που παράγεται από τις δημιουργικές δραστηριότητες των ίδιων των ανθρώπων, από την άλλη. Για τους κριτικούς παιδαγωγούς, όπως και για τον Freire, η εκπαίδευση, μέσα από μια σειρά κειμενικών, λεκτικών και οπτικών πρακτικών θα βοηθούσε τους ανθρώπους να κατανοήσουν τους εαυτούς τους και τους τρόπους με τους οποίους συνδέονται με τους άλλους ανθρώπους και με το περιβάλλον, και μέσα από τον κριτικό διάλογο να αποκτήσουν αληθινή παιδεία (Freire, 1977:102· Γούναρη - Γρόλλιος, 2010:23, 27).

Ο λόγος αποτελεί για τον Freire, όπως και για τους κριτικούς παιδαγωγούς, την ουσία του ίδιου του διαλόγου. Στον λόγο εγγράφονται οι σχέσεις εξουσίας και οι κυρίαρχοι εκπαιδευτικοί λόγοι καθορίζουν τις αξίες και τις γνώσεις που πρέπει να μεταδώσουν οι δάσκαλοι στους μαθητές τους. Ο Freire υποστηρίζει πως η γλώσσα αποτελεί στοιχείο που υπάρχει στις κοινωνικές ταξεις και έτσι γίνεται αντιληπτό πως οι συνθήκες των κοινωνικών τάξεων εκφράζονται μέσω της γλώσσας, πως οι

διαφορές της γλώσσας έχουν μια πολιτική και ιδεολογική θεμελίωση και πως η κυρίαρχη κοινωνική τάξη έχει ισχύ να καθιερώσει τη γλώσσα της ως προδιαγραφή (Γούναρη - Γρόλλιος, 2010:313· Freire - Shor, 2011:215-216).

Ένα από τα θεμελιώδη ζητήματα με τα οποία ασχολούνται Freire και κριτικοί παιδαγωγοί είναι η κυρίαρχη ιδεολογία και η αναπαραγωγή της. Θεωρούν ότι η αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας συνεισφέρει στη δημιουργία μιας αδιαφανούς πραγματικότητας, η οποία όχι μόνον εμποδίζει τους ανθρώπους να αποκτήσουν κριτική συνειδητοποίηση, αλλά τους κάνει ανίκανους να ανακαλύψουν την αιτία των γεγονότων που συμβαίνουν γύρω τους, ενώ τα σχολεία αποτελούν χώρους όπου αναπαράγεται η ιδεολογία της κυρίαρχης κουλτούρας (Γούναρη - Γρόλλιο, 2010:288· Freire- Shor, 2011:72).

Η Κριτική Παιδαγωγική γεννήθηκε μέσα από το έργο του βραζιλιάνου παιδαγωγού Freire ως μια εναλλακτική προοπτική, ως μια απάντηση στις ανισότητες και την καταπίεση.

5.0. Κριτική Ψυχολογία - Κριτική Παιδαγωγική: ‘Τόποι συνάντησης’

Η Κριτική Παιδαγωγική και η Κριτική Ψυχολογία αποτελούν δύο θεωρητικά ρεύματα που αμφισβητούν το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο τόσο στον χώρο της Παιδαγωγικής όσο και σε αυτόν της Ψυχολογίας. Διατυπώνουν μια εναλλακτική πρόταση, μέσω της οποίας πιστεύουν πως, εκτός από το κέρδος της προσωπικής ενδυνάμωσης και συνειδητοποίησης που θα έχουν, τα άτομα θα θέσουν τους εαυτούς τους στον αγώνα για την ανάπτυξη μιας δικαιότερης κοινωνίας. *Και τα δύο ρεύματα επηρεάστηκαν από το ιστορικό, κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύχθηκαν.* Το φοιτητικό κίνημα, καθώς και κινήματα κοινωνικών ομάδων που διεκδικούσαν ισότιμη μεταχείριση, η Κριτική Θεωρία και η Σχολή της Φρανκφούρτης, επηρέασαν καθοριστικά αυτά τα δύο ρεύματα και συνδέονται άμεσα με τη διαμόρφωσή τους.

Η Κριτική Ψυχολογία, γνήσιο πνευματικό τέκνο του Μάη του '68, αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της γενικότερης αμφισβήτησης της δεκαετίας του 1960 και συνδέεται αναπόσπαστα με το φοιτητικό κίνημα της εποχής. Πρωτοεμφανίστηκε στη Γερμανία στις αρχές του 1970, με κύριο εμπνευστή τον Klaus Holzkamp, ως προϊόν του διανοητικού αναβρασμού που συνδέεται με τις εξελίξεις και την πορεία του φοιτητικού κινήματος στο τότε Δυτικό Βερολίνο, στα τέλη της δεκαετίας του 1960, ενώ είκοσι χρόνια αργότερα άρχισε να αναδύεται ένα άλλο ρεύμα Κριτικής Ψυχολογίας, που πολλοί μελετητές αποκαλούν αγγλοσαξονική Κριτική Ψυχολογία (Ποταμιάνος στο Fox – Prilleltensky, 2003:9-10· Πανταζής, 2005:81· Tolman, 2014:15).

Η Κριτική Παιδαγωγική αποτελεί ένα ρεύμα θεωρητικής παιδαγωγικής σκέψης και εκπαιδευτικής πρακτικής που εμφανίστηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1980 στις Η.Π.Α. και επηρεάστηκε από το φοιτητικό κίνημα εναντίον του πολέμου στο Βιετνάμ, καθώς και από τα κινήματα για τα δικαιώματα των γυναικών και των

μαύρων (Γούναρη - Γρόλλιος, 2010:14-15). Είναι θεωρία και πρακτική που βοηθά εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν κριτική κοινωνική συνείδηση μέσα από την κατανόηση των αιτιών, του κοινωνικού πλαισίου και της ιδεολογίας που διαμορφώνουν τις ζωές τους (Θεριανός, 2010:698, 701).

Η Κριτική Ψυχολογία ως προϊόν ενός πολιτικού κλίματος υψηλών φορτίσεων είναι και παραμένει *πολιτική* ως το τέλος. Οι κριτικοί ψυχολόγοι υποστηρίζουν πως το άτομο ζει σε μια συγκεκριμένη κοινωνία, όπου τίποτα δεν είναι ουδέτερο, όπου το άτομο δεν είναι το «απομονωμένο» άτομο, καθώς υπάρχει μέσα σε ένα προσδιορισμένο πλαίσιο, όπου τα συμφέροντα των λίγων κυρίαρχων θεωρούνται ως τα συμφέροντα όλων, κάτι που θεωρούν ιστορική στρέβλωση, που προσπαθούν να αποκαλύψουν και να εξαλείψουν (Tolman, 2014:15, 207-208). Η πολιτική αποτελεί κεντρικό θέμα και στην Κριτική Παιδαγωγική. Οι κριτικοί παιδαγωγοί πιστεύουν πως η εκπαίδευση δεν είναι μια ουδέτερη δραστηριότητα, αλλά μια βαθιά πολιτική δραστηριότητα, γι' αυτό και αμφισβητούν τον ισχυρισμό της ουδετερότητας της εκπαίδευσης και της άρνησης της πολιτικής τοποθέτησης για την εκπαίδευση, αναλύουν τα σχολεία ως μηχανισμούς ταξινόμησης και ως φορείς προσωπικής και κοινωνικής ενδυνάμωσης. Θεωρούν καθήκον τους να αποκαλύψουν τον ρόλο που παίζουν τα σχολεία στην πολιτική και πολιτισμική ζωή, καθώς πεποίθησή τους αποτελεί το γεγονός πως τα εκπαιδευτικά συστήματα καθορίζονται από την πολιτική (Apple, 2008:8· Θεριανός, 2010:700· Aliakbari - Faraji, 2011:5· McLaren, 2010: 281-282).

Μια άλλη θεμελιώδης έννοια στην Κριτική Ψυχολογία και την Κριτική Παιδαγωγική είναι η *έννοια της γνώσης*. Οι κριτικοί ψυχολόγοι πιστεύουν πως η γνώση δεν είναι απαλλαγμένη από αξίες, καθώς η σχέση του ατόμου με την κοινωνία διαμεσολαβείται από τη γνώση (Tolman, 2014:44-45, 169). Η γνώση σύμφωνα με τους κριτικούς ψυχολόγους είναι κοινωνική κατασκευή, δεν είναι κάτι που υπάρχει από μόνο του, αλλά δημιουργείται από τις κυρίαρχες τάξεις και υπηρετεί τα συμφέροντά τους. Υποχρέωση, επομένως, των κριτικών ψυχολόγων είναι να ανιχνεύσουν ποιων τα συμφέροντα υποστηρίζει, ποιος έχει την εξουσία να νομιμοποιεί μια συγκεκριμένη μορφή γνώσης σε άλλους και πάνω από όλους, ποιες είναι οι συνέπειές της, πώς προέκυψε και ποιους καταπιέζει (Nightingale & Neilands, 2003:159-160). Η έννοια της γνώσης συνιστά κεντρικό διακύβευμα και για τους κριτικούς παιδαγωγούς. Πιστεύουν πως η γνώση θεμελιώνεται σε γλωσσικές σχέσεις που είναι κοινωνικά και ιστορικά συγκροτημένες και γι' αυτό αρνούνται πως τα σχολεία παρέχουν τη γνώση με αντικειμενικό τρόπο, καθώς αναπαράγουν και νομιμοποιούν τις γνώσεις που υπηρετούν τις κυρίαρχες τάξεις. Οι κριτικοί παιδαγωγοί θεωρούν πως η γνώση είναι ιστορικά και κοινωνικά θεμελιωμένη και εξαρτημένη από συμφέροντα, δεν είναι ποτέ ουδέτερη, αλλά αποτελεί μια κοινωνική κατασκευή βαθιά ριζωμένη σε ένα πλέγμα σχέσεων εξουσίας. Οι κριτικοί παιδαγωγοί καλούνται να διερευνήσουν πώς και γιατί κατασκευάζεται η γνώση, με ποιον τρόπο κατασκευάζεται, ποιους υπηρετεί, ποιους προσπαθεί να χειραγωγήσει, ποιες δηλαδή είναι οι κοινωνικές λειτουργίες της (Γρόλλιος – Κάσκαρης, 1997:109· McLaren, 2010:287-288, 295).

Ο ρόλος της *ιδεολογίας* είναι μία παράμετρος που απασχολεί τόσο τους κριτικούς ψυχολόγους όσο και τους κριτικούς παιδαγωγούς. Οι κριτικοί ψυχολόγοι πιστεύουν πως η ιδεολογία, δηλαδή οι πεποιθήσεις που επιβάλλουν οι πολιτικές ελίτ στις μάζες για να δικαιολογήσουν τον τρόπο συμπεριφοράς τους, δημιουργούν την ψευδή συνείδηση, μια ευρέως αποδεκτή πίστη σε ανακριβείς πολιτικές υποθέσεις που συντηρούν το υφιστάμενο σύστημα. Επομένως, ο ρόλος της ιδεολογίας είναι σημαντικός και στον προσδιορισμό των προβλημάτων και στην αναζήτηση λύσεων (Fox – Prilleltensky, 2003:46-47). Για τους κριτικούς παιδαγωγούς, η ιδεολογία αναφέρεται στην παραγωγή και αναπαράσταση ιδεών, αξιών και πεποιθήσεων και στον τρόπο με τον οποίο αυτές εκφράζονται και βιώνονται από άτομα και ομάδες και γίνονται αποδεκτές ως μια φυσική υπόθεση κοινής λογικής. Οι κριτικοί παιδαγωγοί καθήκον έχουν να επισημαίνουν τον τρόπο με τον οποίο παιδαγωγικές πρακτικές λειτουργούν ως μορφές κοινωνικού ελέγχου και επιβολής ιδεολογιών (McLaren, 2010:306-309).

Και οι δύο θεωρίες ασχολούνται με την *κατανόηση της σχέσης μεταξύ εξουσίας και γνώσης*. Οι σχέσεις εξουσίας εγγράφονται σε αυτό που ο Foucault αποκαλεί λόγο, οι λόγοι αναφέρονται σε κανόνες που τους διαμορφώνουν, ενώ καθορίζουν τι μπορεί να ειπωθεί, τι πρέπει να μείνει ανεπίπλωτο, καθώς και ποιοι μπορούν να μιλούν από θέση αυθεντίας και ποιοι πρέπει να ακούν (McLaren, 2010:313). Οι κριτικοί ψυχολόγοι πιστεύουν ότι η γνώση υπάρχει σε αλληλεπίδραση με τους ανθρώπους και πως πρωταρχική μορφή αλληλεπίδρασης αποτελεί η γλώσσα, η οποία είναι μια πράξη και μπορεί να γίνει αντιληπτή ως μια μορφή κοινωνικής δραστηριότητας ή ενέργειας (Nightingale & Neilands, 2003:162). Οι άνθρωποι αναπτύσσουν την ταυτότητά τους μέσα από τη χρήση λεκτικών, μη λεκτικών και άλλων συμβολικών μέσων επικοινωνίας. Η προσέγγιση του λόγου από τους κριτικούς ψυχολόγους ακολουθεί τη ριζοσπαστική παράδοση του γάλλου ιστορικού και φιλοσόφου Michel Foucault, ο οποίος συνδέει τον λόγο με την εξουσία και την ιδεολογία και αποκαλύπτει τη στενή σχέση μεταξύ γλώσσας και πολιτικής (Parker, 2003:530-532, 537). Η γλώσσα, επομένως, για τους κριτικούς ψυχολόγους αποτελεί ένα πρωταρχικό μέσο που δημιουργεί, συντηρεί, αμφισβητεί και μετασχηματίζει την κοινωνική πραγματικότητα (Nightingale & Neilands, 2003:162). Οι κριτικοί παιδαγωγοί στην προσέγγιση του λόγου ακολουθούν επίσης την ριζοσπαστική παράδοση του Michel Foucault. Θεωρούν πως για την εκπαίδευση ο λόγος δεν είναι μόνον λέξεις, αλλά ενσωματώνεται στην πρακτική θεσμών, μοντέλων συμπεριφοράς και μορφών παιδαγωγικής. Ο συντηρητικός λόγος επικεντρώνεται κυρίως στα έργα των ‘μεγάλων αντρών’, ενώ ο κριτικός λόγος αποδομεί τους κυρίαρχους λόγους και εξηγεί πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί η γνώση υψηλού κύρους για να διδαχθούν έννοιες οι οποίες ενισχύουν το κατεστημένο (McLaren, 2010:313-314).

Οι θέσεις της Κριτικής Παιδαγωγικής αντανακλούν σε πολλά σημεία τις απόψεις της Κριτικής Ψυχολογίας. Οι έννοιες της πολιτικής, της γνώσης, της ιδεολογίας και του λόγου είναι στοιχεία που επηρεάζουν κάθε προσπάθεια διατύπωσης κριτικής παιδαγωγικής σκέψης και δράσης με στόχο τη χειραφέτηση του ατόμου και την ανασυγκρότηση της κοινωνίας. Επομένως, η Κριτική Ψυχολογία αλληλεπιδρά με την Κριτική Παιδαγωγική παρέχοντάς της θεωρητικά εργαλεία προκειμένου να

διαμορφωθεί ως μια εναλλακτική ψυχοπαιδαγωγική και όχι απλά παιδαγωγική προσέγγιση.

Συμπεράσματα

Η Κριτική Παιδαγωγική θεμελιώθηκε τη δεκαετία του 1980 στις Η.Π.Α. ως θεωρητικό εγχείρημα σύνθεσης και αξιοποίησης παιδαγωγικών απόψεων του Dewey και της αμερικανικής προοδευτικής εκπαίδευσης, της ιδέας της ηγεμονίας όπως τη διατύπωσε ο Gramsci, των απόψεων της Κριτικής Θεωρίας και της Σχολής της Φρανκφούρτης και του έργου του Freire, και συνδέεται στενά με την άνοδο των κοινωνικών κινημάτων των προηγούμενων δεκαετιών αλλά και με την αδυναμία σχηματισμού μιας συνεκτικής προοδευτικής πρότασης εξαιτίας της κατακερματισμένης πολιτικής της αριστεράς και της παρακμής του εργατικού κινήματος, που αποτελούσαν στο παρελθόν την καλύτερη πηγή κριτικής σκέψης και ανάσχεσης απέναντι στο ανερχόμενο κύμα του νεοσυντηρητισμού και του νεοφιλελευθερισμού. Οι κριτικοί παιδαγωγοί επιχείρησαν να συγκροτήσουν μια απάντηση σε αυτό το κύμα, την οποία ονόμασαν γλώσσα κριτικής και δυνατότητας και η οποία παρά τον παιδαγωγικό πλούτο των αρχικών αναλύσεων είχε το σοβαρό μειονέκτημα πως της έλειπε μια συγκεκριμένη άρθρωση με ένα ευρύτερο πολιτικό υποκείμενο. Στη διαμόρφωση αυτού του εγχειρήματος καθοριστική ήταν η συμβολή των Apple, Giroux, Aronowitz και McLaren, οι οποίοι με τα έργα τους προσπάθησαν να θέσουν ερωτήματα, να δώσουν απαντήσεις και να διατυπώσουν θέσεις και προτάσεις.

Για τους περισσότερους μελετητές της Κριτικής Παιδαγωγικής αφετηρία της συνιστά το έργο του Paulo Freire. Ο Freire διαμόρφωσε τη δική του παιδαγωγική θεωρία, η οποία επηρέασε όσο λίγες την παιδαγωγική σκέψη της εποχής μας. Στο βιβλίο του «Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου» παρουσιάζει μια παιδαγωγική που απευθύνεται στους καταπιεσμένους. Για τον Freire η μόρφωση είναι ένα αγώνας που οδηγεί στην ελευθερία του ατόμου και στον μετασχηματισμό της κοινωνίας. Το πρόγραμμά του είναι ένα ολοκληρωμένο παιδαγωγικό σύστημα, το οποίο εξελίσσεται και διαμορφώνεται μέσα από τις δικές του εμπειρίες.

Ο διάλογος, σύμφωνα με τον Freire, αξιοποιείται για την παραγωγή νοήματος στη διδασκαλία, βοηθά στην προσέγγιση της γνώσης και αποτελεί βασική προϋπόθεση για την υλοποίηση της απελευθερωτικής εκπαίδευσης. Οι βασικοί πυλώνες στους οποίους στηρίζεται ο διάλογος είναι η αγάπη, η ταπεινοφροσύνη, η πίστη, η ελπίδα και η κριτική σκέψη.

Μία από τις συγκεκριμένες εκφράσεις της άδικης κοινωνικής πραγματικότητας για τον Freire είναι ο αναλφαβητισμός, για τον οποίο πιστεύει πως αποτελεί πολιτικό πρόβλημα και ως τέτοιο οφείλουμε να το αντιμετωπίσουμε με μέσο τον γραμματισμό. Η οπτική του για τον γραμματισμό είναι κριτική: Ο γραμματισμός αναπτύσσει τη συνείδηση των μαθητών για τα δικαιώματά τους μαζί με την κριτική συμμετοχή τους στην κοινωνική πραγματικότητα. Η μέθοδος γραμματισμού Paulo Freire συνδέεται στενά με τον πολιτικό χαρακτήρα της εκπαιδευτικής του θεωρίας, καθώς πίστευε πως

η εκπαίδευση δεν είναι ουδέτερη διαδικασία και οπωσδήποτε έχει πολιτικό χαρακτήρα.

Η βασική έννοια που συναντάται σε όλα τα βιβλία του Freire είναι η έννοια conscientisation, που αποδόθηκε στα ελληνικά ως κριτική συνειδητοποίηση. Όταν η συνειδητοποίηση προχωρήσει πέρα από την κατανόηση των δεδομένων της πραγματικότητας και τα τοποθετήσει κριτικά μέσα στο σύστημα σχέσεων της ολότητας, τότε παύει να είναι απλή συνειδητοποίηση και γίνεται conscientisation (κριτική συνειδητοποίηση). Η κατάκτηση της κριτικής συνειδητοποίησης δεν μπορεί να είναι ατομική, πρέπει να είναι κοινωνική, δεν είναι ποτέ ουδέτερη και οδηγεί στην απελευθέρωση του ατόμου και στον κοινωνικό μετασχηματισμό.

Ο Freire πίστευε πως η εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία αποτελεί κοινωνικό θεσμό, είναι απόλυτα συνδεδεμένη με το κοινωνικό – οικονομικό - ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο συντελείται και επομένως δεν είναι ποτέ μια ουδέτερη διαδικασία, αλλά ασκεί πιέσεις στους εκπαιδευόμενους, στοχεύοντας στη συμμόρφωσή τους με τις κοινωνικές επιταγές τόσο σε γνωστικό επίπεδο όσο και σε συμπεριφοριστικό.

Για τον Freire, η εκπαίδευση, όπου οι μαθητές αποταμιεύουν όσα τους προσφέρει ο δάσκαλος, είναι η «τραπεζική» αντίληψη της εκπαίδευσης, σε αντίθεση με την «προβληματίζουσα» εκπαίδευση, η οποία παρέχει στους μαθητές μια απελευθερωτική αγωγή, όπου ο δάσκαλος στοχάζεται μαζί τους κριτικά για τις σχέσεις που δημιουργούν με τον κόσμο.

Η γνώση αποτελεί βασική έννοια στη θεωρία του Freire, ο οποίος υπογράμμιζε τον κοινωνικό χαρακτήρα της γνωστικής πράξης. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, η γνώση απαιτούσε την ενεργητική παρουσία και τη διαρκή αναζήτηση των εκπαιδευόμενων.

Μια άλλη βασική έννοια που απασχόλησε τον Freire είναι η γλώσσα. Ο Freire θεωρούσε πως η γλώσσα υπεισέρχεται στις κοινωνικές τάξεις, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προβλήματα στις αίθουσες διδασκαλίας, γιατί οι συνθήκες των κοινωνικών τάξεων εκφράζονται μέσω της γλώσσας. Ο Freire υποστήριξε πως η γλώσσα σχετίζεται άμεσα με την κουλτούρα των κοινωνικών τάξεων και φανερώνει την ταυτότητα και τη δύναμή τους.

Ο Freire κατά τη διάρκεια της ζωής του ανέπτυξε προγράμματα γραμματισμού σε ολόκληρο τον κόσμο, σε διαφορετικά πολιτικά, κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά πλαίσια, αποδεικνύοντας την οικουμενικότητα της σκέψης του και της πρακτικής του.

Οι βασικές αρχές πάνω στις οποίες ο Freire διαμόρφωσε τη θεωρία του επηρέασαν περισσότερο από οποιοσδήποτε άλλες την Κριτική Παιδαγωγική.

Η Κριτική Παιδαγωγική επιχείρησε να μετασχηματίσει τη σχέση μεταξύ της σχολικής διδασκαλίας, της παραγωγής της γνώσης, των θεσμικών δομών του σχολείου από τη μια πλευρά και των κοινωνικών και υλικών σχέσεων της ευρύτερης κοινότητας, της κοινωνίας και του έθνους – κράτους από την άλλη. Είναι θεωρία και πρακτική και έχει στόχο να βοηθήσει εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν κοινωνική συνείδηση μέσα από την κατανόηση του κοινωνικού πλαισίου

και της ιδεολογίας που διαμορφώνουν τη ζωή τους και να προσπαθήσουν να τη βελτιώσουν.

Ως ριζοσπάστες διανοούμενοι οι κριτικοί παιδαγωγοί προσπαθούν να εξαλείψουν τις ανισότητες που βασίζονται στην κοινωνική τάξη, τη φυλή και το κοινωνικό φύλο. Τα βασικά ερωτήματα που απασχολούν τους κριτικούς παιδαγωγούς και στα οποία προσπαθούν να απαντήσουν είναι πώς αναπαράγεται η κοινωνία με βάση τα συμφέροντα του κεφαλαίου και των θεσμών και πώς οι αποκλεισμένες πλειονότητες μπορούν να αναπτύξουν θεσμούς, αξίες και πρακτικές που εξυπηρετούν τα δικά τους συμφέροντα, με στόχο τον μετασχηματισμό της εκπαίδευσης και της κοινωνίας, στόχο που δεν μπόρεσε να πραγματοποιηθεί.

Η Κριτική Παιδαγωγική έχει αναδυθεί ως μια ριζοσπαστική θεωρία της εκπαίδευσης η οποία αναδεικνύει τον μεγάλο ρόλο της πολιτικής και της εξουσίας στην κατανόηση του τρόπου λειτουργίας του σχολείου. Στην εποχή της κυριαρχίας της νεοσυντηρητικής και νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας, που η ακαδημαϊκή επιτυχία ορίζεται με όρους αγοράς και που, όπως έχει καταδείξει η Κριτική Παιδαγωγική, η κυρίαρχη ιδεολογία και οι αξίες της κυρίαρχης τάξης αναπαράγονται μέσα από την εκπαίδευση, οι κριτικοί παιδαγωγοί δίνουν έμφαση στην ηθική διάσταση της εκπαίδευσης και φροντίζουν για την κοινωνική και προσωπική ενδυνάμωση του εκπαιδευόμενου.

Οι κριτικοί παιδαγωγοί προσπαθούν να αποκαλύψουν τον τρόπο με τον οποίο η κυρίαρχη τάξη διασφαλίζει την ηγεμονία της με τη συναίνεση των κυριαρχούμενων χρησιμοποιώντας κρατικούς μηχανισμούς όπως είναι το σχολείο. Πρόκληση για τους κριτικούς παιδαγωγούς είναι να αποκαλύψουν και να μετασχηματίσουν τα στοιχεία του ηγεμονικού ελέγχου τα οποία δομούν την καθημερινή ζωή στη σχολική τάξη με τρόπους όχι άμεσα εμφανείς.

Ένα ακόμη σημαντικό ερώτημα, στο οποίο καλούνται να απαντήσουν οι κριτικοί παιδαγωγοί, είναι πώς η κυρίαρχη ιδεολογία θεωρείται τόσο φυσική στο σχολικό περιβάλλον και πώς αυτοί μπορούν να ενδυναμώσουν τους εκπαιδευόμενους για να αντισταθούν στην επιβολή της.

Η γνώση για την Κριτική Παιδαγωγική είναι κοινωνικά κατασκευασμένη, πολιτισμικά διαμεσολαβημένη και ιστορικά τοποθετημένη, βαθιά ριζωμένη σε ένα πλέγμα σχέσεων εξουσίας. Το ερώτημα που απασχολεί τους κριτικούς παιδαγωγούς είναι γιατί και με ποιο τρόπο χρησιμοποιείται η γνώση στο σχολείο για να βοηθήσει την κυρίαρχη ιδεολογία να συγκαλύψει άδικες σχέσεις εξουσίας ανάμεσα σε κοινωνικές ομάδες. Υποχρέωση των κριτικών παιδαγωγών αποτελεί η διερεύνηση του πώς και γιατί κατασκευάζεται η γνώση με τον τρόπο που κατασκευάζεται.

Για την εκπαίδευση ο λόγος δεν είναι μόνον οι λέξεις, αλλά και οι συμπεριφορές. Σύμφωνα με την Κριτική Παιδαγωγική, οι κυρίαρχοι λόγοι παράγονται από την κυρίαρχη κουλτούρα και στον χώρο της εκπαίδευσης καθορίζουν το περιεχόμενο της γνώσης που θα διδαχθούν οι μαθητές.

Μια σημαντική παράμετρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας που απασχολεί τους κριτικούς παιδαγωγούς είναι το αναλυτικό πρόγραμμα: γιατί δίνει έμφαση σε κάποιες γνώσεις και υποτιμά κάποιες άλλες, γιατί ωφελεί τις κυρίαρχες τάξεις σε βάρος των κατώτερων; Οι κριτικοί παιδαγωγοί προσπαθούν να δημιουργήσουν εναλλακτικές

διδασκτικές πρακτικές για να ενδυναμώσουν τους μαθητές τους μέσα και έξω από το σχολείο.

Η κοινωνική αναπαραγωγή αφορά στην αναπαραγωγή της κοινωνικής τάξης από γενιά σε γενιά. Στην εκπαίδευση, η αναπαραγωγή αφορά στον τρόπο με τον οποίο τα σχολεία διακονίζουν ή αναπαράγουν εκείνες τις κοινωνικές σχέσεις και στάσεις που είναι αναγκαίες, ώστε να διατηρηθούν οι υπάρχουσες οικονομικές και ταξικές σχέσεις της ευρύτερης κοινωνίας. Οι κριτικοί παιδαγωγοί στην προσπάθειά τους να περιορίσουν τις συνέπειες της κοινωνικής αναπαραγωγής στην εκπαίδευση μπορούν να δημιουργήσουν μέσα στα σχολεία θύλακες αντίστασης που παρέχουν παιδαγωγικά πρότυπα για νέες μορφές μάθησης και κοινωνικών σχέσεων.

Η Κριτική Παιδαγωγική είναι απόλυτα συνδεδεμένη με το κοινωνικό, οικονομικό, ιστορικό πλαίσιο και επηρεάζεται από αυτό. Το τέλος της δεκαετίας του 1980 είναι η εποχή που τα επαναστατικά κινήματα διεθνώς βρίσκονταν σε κάμψη, η Σοβιετική Ένωση και οι υπόλοιπες χώρες της ανατολικής Ευρώπης ξαφνικά καταρρέουν. Αυτή την εποχή η κυριαρχία των νεοφιλελεύθερων και των νεοσυντηρητικών εδραιώνεται, ο δεξιός λόγος ενισχύεται από ένα ισχυρό δίκτυο νεοσυντηρητικών «δεξαμενών σκέψης» και από την εξαγορά των μέσων μαζικής ενημέρωσης. Κάθε μορφή κοινωνικής παροχής δέχεται την ιδεολογική επίθεση των νεοσυντηρητικών. Σε αυτό το κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο οι κριτικοί παιδαγωγοί δεν μπόρεσαν να αναδείξουν την Κριτική Παιδαγωγική σε κινητήρια δύναμη μετασχηματισμού της εκπαίδευσης και της κοινωνίας, με αποτέλεσμα να υποκύψουν στη ‘γοητεία’ της θεωρίας του μεταμοντερνισμού, μιας θεωρίας που άσκησε ισχυρή επιρροή σε όλους τους τομείς της πνευματικής ζωής. Καθώς ο μεταμοντερνισμός καταδείκνυε τα μεταβαλλόμενα σχήματα εξουσίας, γνώσης, χώρου και χρόνου σε έναν κόσμο παγκοσμιοποιημένο και πολυπολιτισμικό και ασκούσε κριτική στις μεγάλες αφηγήσεις, υποστηρίζοντας την αξία των παραδόσεων που δημιουργούν τις ρευστές και πολύπλοκες ταυτότητες που συγκροτούν την κοινωνική ζωή, οι κριτικοί παιδαγωγοί προσπάθησαν να χρησιμοποιήσουν τη μεταμοντέρνα θεωρία, γιατί θεώρησαν πως θα τους βοηθούσε να συνδέσουν την παιδαγωγική με τις πολιτισμικές σπουδές. Πίστευαν πως ο μεταμοντερνισμός θα τους έδινε τη δυνατότητα να διευρύνουν και να επεκτείνουν την Κριτική Παιδαγωγική σε έναν κόσμο με όλο και πιο ευμετάβλητα σύνορα.

Ωστόσο η στροφή προς τον μεταμοντερνισμό αλλοίωσε το περιεχόμενο της Κριτικής Παιδαγωγικής, κάτι που επεσήμανε αρχικά ο Apple και στη συνέχεια ο McLaren. Ο Apple θεωρούσε ότι ο μεταμοντερνισμός βοήθησε να επιτευχθούν πολλές κοινωνικές νίκες, όμως αυτές δεν εκφράζονται στα αναλυτικά προγράμματα, ούτε φυσικά στην εκπαίδευση. Οι κριτικοί παιδαγωγοί δεν πρέπει να ξεχνούν τον καπιταλισμό, γιατί με τη συντηρητική παλινόρθωση οι κοινωνικές κατακτήσεις εξανεμίζονται. Είχε επιφυλάξεις απέναντι στις θέσεις των μεταμοντέρνων θεωριών που υποτιμούσαν την κοινωνική τάξη και την οικονομία ως παραμέτρους που επηρεάζουν την εκπαίδευση. Πίστευε πως η ενότητα των ομάδων και των κινημάτων προσφέρει μια προοπτική αγώνα. Αργότερα διαχωρίστηκε και ο McLaren, ο οποίος επιχείρησε να διαμορφώσει μια νέα κριτική παιδαγωγική, που, κατά την άποψή του, θα έπρεπε να στηριχτεί στις μαρξιστικές ρίζες της Κριτικής Παιδαγωγικής. Πίστευε

πως οι μεταμοντέρνοι διανοούμενοι επιθυμούσαν να εξαφανίσουν τον Μαρξισμό και με τα επιχειρήματά τους μεταμόρφωναν την επαναστατική πράξη στο αντίθετό της και κατέληγαν να αναπαράγουν την κυριαρχία της ηγεμονικής τάξης και να βοηθούν στην εγκαθίδρυση του καπιταλισμού. Ο Giroux προσπάθησε να εντάξει στοιχεία της μεταμοντέρνας θεωρίας στην Κριτική Παιδαγωγική, γιατί πίστευε πως αυτά μπορούσαν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Ο Giroux αντιλήφθηκε πως η επίθεση στους Δίδυμους Πύργους θα σηματοδοτούσε μια στροφή στον ακραίο συντηρητισμό, γι' αυτό και συμφωνούσε με την πρόταση του Aronowitz για τη δημιουργία ενός ριζοσπαστικού πολιτικού κόμματος, το οποίο θα αγωνιστεί για να οικοδομηθεί ξανά η κοινωνία των πολιτών και να δημιουργηθεί ένα τεράστιο δίκτυο δημοκρατικών δημόσιων σφαιρών, όπως σχολείων και εναλλακτικών μέσων.

Την εποχή που άρχιζαν οι πρώτοι εκπρόσωποι της Κριτικής Παιδαγωγικής, στα τέλη της δεκαετίας του 1970, να διαμορφώνουν μια εναλλακτική παιδαγωγική πρόταση και πριν πάρει μια συγκεκριμένη μορφή, στη Γερμανία αναπτύχθηκε η Κριτική Ψυχολογία, η οποία δεν αποτελεί έναν ακόμη κλάδο της Ψυχολογίας, αλλά περισσότερο ένα κίνημα, το οποίο αμφισβητεί συνολικά τις θέσεις της παραδοσιακής Ψυχολογίας και στόχο έχει να αναδείξει την ανίερη συμμαχία που υπάρχει μεταξύ της παραδοσιακής Ψυχολογίας και των κοινωνικών κανόνων και να προτείνει εναλλακτικές προτάσεις χειραφέτησης στην προσπάθεια αναζήτησης ενός καλύτερου κόσμου.

Οι κριτικοί ψυχολόγοι, ακόμη κι αν διαφέρουν μεταξύ τους σε πολλά, εξετάζουν και αξιολογούν τις θεωρίες και πρακτικές της Ψυχολογίας σύμφωνα με το κατά πόσο αυτές συντηρούν μια άδικη και μη ικανοποιητική καθεστηκυία τάξη, ενώ ταυτόχρονα φροντίζουν για την ευημερία των καταπιεσμένων και ευάλωτων ατόμων και ομάδων. Πιστεύουν πως η Ψυχολογία μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία ενός καλύτερου κόσμου και θέλουν να καταδείξουν πως ο ατομικισμός ουσιαστικά ωφελεί όσους ανήκουν στις ελίτ, οικονομικές ή κοινωνικές. Θεωρούν πως η καταπίεση, εμφανής ή δυσδιάκριτη, που ασκείται από τους κοινωνικά και οικονομικά κυρίαρχους σε βάρος των αδύναμων, αποτελεί διαβρωτικό φαινόμενο, το οποίο υπονομεύει την ευημερία των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Για την Κριτική Ψυχολογία η γνώση εξαρτάται από μεταβαλλόμενους ιστορικούς – κοινωνικούς παράγοντες και οι κριτικοί ψυχολόγοι έχουν υποχρέωση να ανακαλύψουν ποιων τα συμφέροντα υποστηρίζει, ποιος έχει την εξουσία να νομιμοποιεί μια συγκεκριμένη μορφή γνώσης σε άλλους και πάνω από όλους, ποιες είναι οι συνέπειές της, πώς προέκυψε και ποιους καταπιέζει, γιατί οι τρόποι με τους οποίους αποκτούμε τη γνώση συνδέονται με τον κόσμο μέσα στον οποίο ζούμε. Οι κριτικοί ψυχολόγοι πιστεύουν πως κάποιες ομάδες ασκούν εξουσία έναντι άλλων, που αντιστέκονται προσπαθώντας να αλλάξουν την κατάσταση. Η γλώσσα για την Κριτική Ψυχολογία είναι μια πράξη που μπορεί να γίνει αντιληπτή ως μια μορφή κοινωνικής δραστηριότητας ή ενέργειας. Η γλώσσα, επομένως, για τους κριτικούς ψυχολόγους αποτελεί ένα πρωταρχικό μέσο που δημιουργεί, συντηρεί, αμφισβητεί και μετασχηματίζει την κοινωνική πραγματικότητα.

Η Κριτική Ψυχολογία αποτελεί ένα ελκυστικό πεδίο γνώσης με ιδέες συναρπαστικές και προκλητικές ταυτόχρονα και ασκεί κριτική στην παραδοσιακή Ψυχολογία πως συντελεί στη διατήρηση της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων υποστηρίζοντας κοινωνικούς θεσμούς που ενισχύουν τις μη ικανοποιητικές συνθήκες ζωής. Οι κριτικοί ψυχολόγοι διατυπώνουν ανοιχτά τον πολιτικό τους στόχο, που είναι να γίνουν φορείς κοινωνικής αλλαγής μεταμορφώνοντας την Ψυχολογία και συμβάλλοντας στην αλλαγή της κοινωνίας.

Σε μια εποχή που το δίπολο νεοφιλελευθερισμός-νεοσυντηρητισμός συνεχίζει να προβάλλεται ως μονόδρομος, οδηγώντας συντριπτικές πλειονότητες στην εξαθλίωση, η εναλλακτική ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της Κριτικής Παιδαγωγικής αποτελεί μια ελπίδα για όλους τους καταπιεσμένους της γης.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Aliakbari, M. & Faraji, E. (2011). *Basic Principles of Critical Pedagogy*. 2nd International Conference on Humanities, Historical and Social Sciences, Singapore.
- Apple, M. & Whitty, G. (2000). Structuring the Postmodern in Educational Policy. In D. Hill, P. McLaren, M. Cole, & G. Rikowski (eds.) *Marxism Against Postmodernism in Educational Theory*. Lanham, Maryland: Lexington Books.
- Austin, R. (1997). Freire, Frei and Literacy Texts in Chile, 1964-1970. In C. A. Torres & A. Puiggrós (eds.) *Latin American Education. Comparative Perspectives*. Boulder- Colorado: Westview Press.
- Austin, S. & Prilleltensky, I. (2001). Divers origins, common aims: The challenge of critical psychology. *Radical Psychology* (2), 2-14.
- Blake, N., Smeyers, P., Smith R., & Standish, P. (2003). *Philosophy of Education*. Blackwell Publishing:Padstow.
- Bohla, S. H. (1984). *Campaigning for Literacy: Eight national experiences of the twentieth century with a memorandum to decision – makers*. Paris:United Nation Educational.
- Brown, C. (1978). *Literacy in 30 hours: Paulo Freire's process in North East Brazil*. Chicago: Alternative Schools Network
- Coben, D. (1998). *Radical Heroes. Gramsci, Freire and the Politics of Adult Education*. New York: Garland Publishing
- Facundo, B. (2014). *Freire Inspired programs in the United States and Puerto Rico: A Critical Evaluation, The lessons of Guinea – Bissau*. Latino Institute, Washington D.C. <http://nlu.nl.edu/ace/Resources/Documents/Facundo.html>
- Freire, P. (1996). *Letters to Cristina: Reflections on My Life and Work*. London : Routledge.
- Freire, P. (1978). *Cartas à Guiné – Bissau*. Rio de Janeiro:Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1994). *Reading Paulo Freire. His Life and Work*. New York: State University of New York Press.
- Giroux A. H. (1981). Hegemony, Resistance, and the Paradox of Educational Reform. *Interchange*, 12 (2-3), 3-26.
- Giroux, H. (1988). *Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Giroux, H. (1990). *Curriculum Discourse as Postmodernist Critical Practice*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Giroux, H. (2003). *The Abandoned Generation: Democracy beyond the culture of Fear*. New York: Palgrave.
- Jeria, J. (1986). Vagabond of the Obvious: A Biobibliographical Presentation of Paulo Freire. In *Vitae Scholasticae*, 5 (1-2).
- Kanpol, B. (1998). *Critical Pedagogy for Beginning Teachers: the Movement from Despair To Hope*.

- <http://www.lib.umwestern.edu/pub/jcp/issueII-1/kanpol.html>
- Karier, J.C.(1986).*The Individual Society and Education:A History of American Educational Ideas*. Chicago:Univercity of Illinois Press.
- Kumar, K.(1989). *Social Character of Learning*. New Delhi:Sage Publications.
- Kincheloe, J. (2008). *Critical pedagogy and the knowledge wars of the Twenty-first Century*.
- <http://freire.education.mcgill.ca/ojs/public/journals/Galleys/IJCP011.pdf>
- La Belle, T. (1976). Goals and strategies of Nonformal Education in Latin America. *Comparative Education Review*, 20 (October), 328-345.
- Macedo, D. (1995). Literacy for Stupidification: the Pedagogy of Big Lies. In C. Sleeter & P. McLaren (Eds.) *Multicultural Education, Critical Pedagogy and the Politics of Difference*. New York: State Univercity of New York.
- McLaren, P. (1988). Foreword: Critical Theory and Meaning of Hope. In Giroux, H., *Teachers as Intellectuals:Toward a Critical Pedagogy of Learning*. New York: Bergin & Garvey.
- McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire and the Pedagogy of Revolution*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Moraes, M. (2003). The Path of Dissent: An Interview With Peter McLaren. *Journal of Transformative Education*, 1 (2), 117-134.
- Nightingale, D. & Cromby, J. (2001). Critical Psychology and the Ideology of Individualism. *Journal of Critical Psychology, Counselling and Psychotherapy*, 1,2,117-128.
- Palmer, J. (2004). *Critical Pedagogy: An Overview*.
- <https://case.edu/artsci/engl/emmons/writing/pedagogy/critical.pdf>
- Parker, I. (1999). Critical Psychology: Critical links. *Annual Review of Critical Psychology*, 1, 3-20.
- Parker, I. (2007). Critical Psychology:What it is and What it is not. *Social and Personality Psychology Compass*, 1, 1-15.
- Roberts, P. (2000). *Education, Literacy and Humanization: Exploring the Work of Paulo Freire*. Westport: Bergin & Garvey.
- Spring, J. (1980). *Educating the worker – citizen: The social, economic and political foundations of education*. Michigan: Longman.
- Taylor, P. V. (1993). *The texts of Paulo Freire*. Buckingham:Open Univercity Press.
- Torres, C. A. (1998). *Education, Power and Personal Biography. Dialogues with Critical Educators*. London: Routledge.
- Tyack, D. (1974). *The One Best System: A History of American Urban Education*. Cambridge, Massachusetts, and London, England: Harvard University Press.
- Violas, C.P. (1978). *The Training of the urban working class :a history of twentieth century American education*. Minnesota: Rand McNally Pub.Co.
- Walkerdine, V. (2001). Editorial. *International Journal of Critical Psychology*, 1, 9-15.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα* (μτφρ. Τ. Δαρβέρης). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Apple, M. (2008). *Επίσημη Γνώση* (μτφρ. Μ Μπατίλας, εισαγωγή Γ. Γρόλλιος). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Apple, W. M. & Weis, L. (2010). Ιδεολογία και Πρακτική στη Σχολική Εκπαίδευση: Μια Πολιτική και Εννοιολογική Εισαγωγή. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων* (σσ. 121-159) Αθήνα: Gutenberg.
- Apple, M. (2010). Η Αναδιάρθρωση της Εκπαίδευσης και του Αναλυτικού Προγράμματος και οι Νεοφιλελεύθερες και Νεοσυντηρητικές Θεματολογίες: Συνέντευξη με τον Michael Apple. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων* (σσ. 605-641). Αθήνα: Gutenberg.
- Αργυρόπουλος, Αν. (2011). *Η Θεολογία της Απελευθέρωσης στο μάθημα των θρησκευτικών*. Αθήνα: Manifesto.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. (2010). Η διδασκαλία και ο ρόλος του αναμορφωτή διανοούμενου. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων* (σσ.160-188). Αθήνα: Gutenberg.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. (2010). Θεωρία του Αναλυτικού Προγράμματος, εξουσία και Πολιτισμική Πολιτική. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων* (σσ.189-220). Αθήνα: Gutenberg.
- Aronowitz, S. (2010). Πώς Λειτουργεί η Κοινωνική Τάξη στην Εκπαίδευση: Απομνημονεύματα. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων* (σσ.701-765). Αθήνα: Gutenberg.
- Αναστασιάδης, Θ. & Λασκαράκης, Γ. (2006). Σύγχρονες κριτικές προσεγγίσεις στο έργο του P. Freire: Συσχετίσεις και αναφορές στην έρευνα του Α.Π.. *Ρόπτρο*, 16, 6-9.
- Βασιλειάδου, Κ. (2016). Η οπτική της Κριτικής Παιδαγωγικής για τη θεωρία των αναλυτικών προγραμμάτων. *Δίκτυο Κριτικής στην Εκπαίδευση*, <https://giaenadiaforetikosxileio.wordpress>
- Brown, L. (2003). Η δεοντολογία στην Ψυχολογία: Ποιος ωφελείται; Στο D. Fox & I. Prilleltensky (επιμ.), *Κριτική Ψυχολογία: Εισαγωγή* (118-147). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Burman, E. (2003). Η Αναπτυξιακή Ψυχολογία και οι ελλείψεις της. Στο D. Fox & I. Prilleltensky (επιμ.), *Κριτική Ψυχολογία: Εισαγωγή* (σσ.264-292). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γρόλλιος, Γ. & Κάσκαρης, Γ. (1997). Εκπαιδευτική πολιτική, ‘μεταμοντέρνο’ και ‘κριτική παιδαγωγική’: Τα αδιέξοδα μιας σχέσης και τα ‘όπλα της κριτικής’. *Ουτοπία*, 25,101-118.
- Γρόλλιος, Γ., Καρανταΐδου, Ρ., Κορομπόκης, Δ., Κοτίνης, Χ. & Λάμπιας, Τ. (2003). *Γραμματισμός και συνειδητοποίηση: Μια παιδαγωγική προσέγγιση με βάση τη θεωρία του Paulo Freire*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γρόλλιος Γ. (2005). *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

- Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) (2010). *Κριτική Παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γρόλλιος, Γ. (2008). Εισαγωγή στην Ελληνική Έκδοση. Στο Apple, M. *Επίσημη Γνώση* (μτφρ. Μ. Μπατίλας). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Γρόλλιος, Γ. (2011). *Προοδευτική εκπαίδευση και αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Giroux, H. (2010). Θεωρίες της Αναπαραγωγής και της Αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Προς μια Κριτική Θεωρία του Σχολείου και μια Αντίπαλη Παιδαγωγική. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων* (σσ.63-120). Αθήνα: Gutenberg.
- Giroux, H. (2010). Συνοριακή Παιδαγωγική στην Εποχή του Μεταμοντερνισμού. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων* (σσ.252-278). Αθήνα: Gutenberg.
- Giroux, H. (2010). Ενάντια στη Νεοφιλελεύθερη Κοινή Λογική: Επανεξετάζοντας την Πολιτισμική Πολιτική και τη Δημόσια Παιδαγωγική σε σκοτεινούς καιρούς. Στο Γούναρη Π. & Γρόλλιος Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων* (σσ.642-700). Αθήνα: Gutenberg.
- Giroux, H. (2010). «Κάτι λείπει»: Πολιτισμικές Σπουδές, Νεοφιλελευθερισμός και η Πολιτική της Ελπίδας που θεμελιώνεται στην Εκπαίδευση. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων* (σσ.563-604). Αθήνα: Gutenberg.
- Giroux, H. (2010). Κάνοντας Πολιτισμικές Σπουδές: Η Νεολαία και η Πρόκληση της Παιδαγωγικής. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων* (σσ.331-377). Αθήνα: Gutenberg.
- Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Α.Π.Θ., Ειδίκευση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Εργασία του μαθήματος Κριτική Παιδαγωγική, *Freire: Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* με συμμετέχοντες φοιτητές: Βασιλικού Μαίη, Γελαστοπούλου Έφη, Γιαννοπούλου Αναστασία, Ζήγου Ελένη, Μιξαφέντη Αντιγόνη, Σιαμίδου Αθηνά, Σλαυκίδης Γιώργος, Τσίγκα Μαρία
- Ευθυμιάδης, Α. (2013). Σχολή της Φρανκφούρτης και Κριτική Θεωρία. http://et.in.arcadia.edu8.webnode/σχολή_της_Φρανκφούρτης_και_κριτική_θεωρία
- Ζαρίφης, Γ.Κ. (2009). *Διδακτικές σημειώσεις στο μάθημα Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: Θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Harris, B. (2003). Επαναπροσδιορίζοντας την πολιτική της ιστορίας της Ψυχολογίας. Στο D. Fox & I. Prilleltensky (επιμ.), *Κριτική Ψυχολογία: Εισαγωγή*, (σσ.60-84). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ηλιού, Μ. (1991). *Βήματα εμπρός, βήματα πίσω*, Αθήνα: Πορεία
- Θεριανός, Κ. (2014). *Κριτική παιδαγωγική: τι είναι και τι δεν είναι*. <http://tvxs.gr/news/paideia/kritiki-paidagogiki-ti-einai-kai-ti-den-einai-toy-kosta-therianoy>
- Θεριανός, Κ. (2010). Εθνογραφία στην εκπαίδευση και Κριτική Παιδαγωγική. Στο Μ. Α. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (επιμ.), *Ποιοτική έρευνα και Ψυχολογία στην*

- Εκπαίδευση: επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σσ.699-724).
Αθήνα: Τόπος
- Jarvis, P. (2007). *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κάσκαρης, Γ. (2008). Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και η καταγωγή της έννοιας του «κριτικού μεταμοντερνισμού» στο έργο του Peter McLaren. Όψεις της κριτικής παιδαγωγικής στην εποχή της κυριαρχίας του νεοφιλελευθερισμού στην εκπαίδευση. *Ουτοπία*, 78, 113-134.
- Κάσκαρης, Ι. & Λιάμπας, Α. (2007). Κριτικός Μεταμοντερνισμός, Κριτική Παιδαγωγική και τα ιδεολογικά σχήματα του νεοφιλελευθερισμού στην εκπαίδευση. *Θέσεις*, 99.
- Κρίβας, Σ. (2002). *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λάμνιαν, Κ. (2001). *Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση: Διακριτές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μάνθου, Χ. (1999). Το παιδαγωγικό πρόγραμμα του Freire. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 10, 22.
- Macedo, D. (2010). Η Παιδεία της Αποβλάκωσης: Η παιδαγωγική των Μεγάλων Ψεμάτων. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων* (σσ.436-476). Αθήνα: Gutenberg.
- McLaren, P. (2006). Ανασυγκροτώντας την Κριτική Παιδαγωγική: Che Guevara, Paulo Freire και η «πολιτική της ελπίδας» (μτφρ. Κ. Θεριανός) *Εκπαιδευτικός Όμιλος – Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 76 – 77, 25-31.
- McLaren, P. (2010). «Κριτική Παιδαγωγική: Μια επισκόπηση». Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων* (σσ.279-330). Αθήνα: Gutenberg.
- McLaren, P. (2010). Επαναστατική Παιδαγωγική σε Μετα-Επαναστατικές Εποχές: Επανεξετάζοντας την Πολιτική Οικονομία της Κριτικής Εκπαίδευσης. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων* (σσ.513-562). Αθήνα: Gutenberg.
- Μπατάλας, Α. & Φουστέρης, Ε. (2016). Η συμβολή της θεωρίας μάθησης του Πάουλο Φρέιρε στην εκπαίδευση και τη διδακτική μεθοδολογία. Εργασία στο μάθημα *Εισαγωγή στις επιστήμες της παιδαγωγικής*, Θεολογική Σχολή, Τμήμα Θεολογίας, ΕΚΠΑ.
- Μπονίδης, Κ. (2014). *Κριτική Παιδαγωγική της Ειρήνης: Έρευνα, Θεωρία και Πράξη*, επεξεργασία Κοντοβά Μαρία, Α.Π.Θ., Ανοιχτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα.
- Nightingale, D. & Neilands, T. (2003). Κατανοώντας και ασκώντας την Κριτική Ψυχολογία. Στο D. Fox & I. Prilleltensky (επιμ.), *Κριτική Ψυχολογία: Εισαγωγή* (σσ.148-178). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πανταζής, Π. (2005). Από τις κριτικές στην Ψυχολογία στην Κριτική Ψυχολογία: Ορισμένες μεθοδολογικές παρατηρήσεις. *Κριτική Επιστήμη και Εκπαίδευση*, 1
- Παπαδόπουλος, Κ. (2015). Η αναγκαιότητα της Κριτικής Παιδαγωγικής στις σύγχρονες συνθήκες καπιταλιστικής αναδιάρθρωσης: Η συμβολή του κριτικού παιδαγωγού Peter McLaren. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 3, 3, 145-157.
- Παπαθανασίου, Θ. (2007, 23 Οκτωβρίου). Ο παπάς δίπλα στον Τσε. *Ελευθεροτυπία*.

- Παπαστεφανάκη, Ε. (2013). Η πραγματιστική έρευνα – δράση και η συμβολή του Jonh Dewey στη διαμόρφωσή της. *Action Researcher in Education*, 4, 43-58
- Parker, I. (2003). Η Ψυχολογία του λόγου. Στο D. Fox & I. Prilleltensky (επιμ.), *Κριτική Ψυχολογία : Εισαγωγή* (σσ.529-558). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Περράκη, Ε. (2007). *Η εκπαιδευτική θεωρία του Paulo Freire υπό το πρίσμα της φεμινιστικής παιδαγωγικής* (Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στην Παιδαγωγική της Ισότητας των Φύλων, ΑΠΘ).
- Πουρκός, Μ. & Δαφέρμος, Μ. (επιμ.) (2010). *Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση:Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*, Αθήνα: Τόπος.
- Ράσης, Σ. (2003). Η κρίση της προοδευτικής εκπαίδευσης και η εμφάνιση της ανασυγκροτικής φιλοσοφίας της παιδείας. *Πρακτικά 2^ο Διεθνούς συνεδρίου: Η Παιδεία στην Αυγή του 21^ο Αιώνα* (Πάτρα, 4-6 Οκτωβρίου 2002). Πάτρα: Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης.
- Ράσης, Σ. (2006). Ριζοσπάστες Ρεβιζιονιστές Ιστορικοί της Εκπαίδευσης: Ένα σύντομο φωτεινό διάλειμμα στην Ιστοριογραφία της Αμερικανικής Εκπαίδευσης. Στο Χ. Τζήκας (επιμ.), *Ζητήματα Ιστορίας και Ιστοριογραφίας της Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Σηπιτάνου, Α. (2011). *Πάολο Φρέιρε 1921 -1997: Η Εκπαίδευση Ενηλίκων ως πράξη απελευθέρωσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Tolman, W.C. (2014). *Ψυχολογία, Κοινωνία και Υποκειμενικότητα: Εισαγωγή στη γερμανική Κριτική Ψυχολογία* (μτφρ. Μ. Παπανικολάου & Μ. Στασινοπούλου, επιμ. Θ. Μαρβάκης). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Τσακίρης, Θ. (2009). Η Σχολή της Φρανκφούρτης και η κριτική θεωρία.
http://www.antifonies.gr/η_σχολή_της_Φρανκφούρτης_και_η_κριτική_θεωρία
- Trifonas, P. P. & Balomenou, E. (2011). Κριτική έρευνα πολιτισμικών σπουδών : η ιδιοκατασκευή στην πράξη. Στο Μ. Νικολακάκη (επιμ.) *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα* (σσ. 321 -344), με πρόλογο του Henry Giroux και επίλογο της Ana Maria Freire (μτφρ. Α. Δενδάκη & Ν. Πατέλης). Αθήνα:Σιδέρης.
- Fanon, F. (1971). *Της γης οι κολασμένοι*. Αθήνα: Κάλβος
- Firoze, Manji (2017). Η επαναστατική αντί - αποικιακή σκέψη του Αμιλκάρ Καμπράλ (μτφρ. Β. Κωνσταντοπούλου) Roarmag.org
- Fox, D. & Prilleltensky, I. (2003). *Κριτική Ψυχολογία: Εισαγωγή* (μτφρ. Χ. Ξενάκη & Π. Χονδρός, επιστ. επιμ. Α.Γ. Ποταμιάνος). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Freire, P. & Shor, I. (επιμ.) (2011). *Απελευθερωτική παιδαγωγική: Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση* (μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης, επιστ.επιμ.- εισ. Α. Κόκκος). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Freire, P. (2009). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν* (μτφρ. Μ. Νταμπαρακής, πρόλογος: Τ. Λάμπιας). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

- Freire, P. (1987). Όταν η εκπαίδευση είναι απελευθερωτική πράξη. Στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων* (συνέντευξη), 11, 17-19.
- Freire, P. (1977). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (μτφρ. Γ. Κρητικός, εισαγωγή στην ελληνική έκδοση Θ. Γέρος). Αθήνα:Κέδρος.
- Freire P. (1977 β). *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας* (μτφρ. Σ. Τσάμης). Αθήνα:Καστανιώτης.
- Τσιάμη, Δανάη (2013). Paulo Freire, Κριτική παιδαγωγική και έρευνα δράσης: κοινές προβληματικές και απόψεις. *Action Researchers in Education*, 4, 20-42.
- Φατούρου, Β. (2013). Κριτική στην Ψυχολογία, <https://www.vivifatourou.gr/2013/blog-post.html>
- Ψαριανός, Ε. (2012). Η διαπολιτισμική διάσταση της εκπαιδευτικής θεωρίας του Paulo Freire. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο*, Αθήνα 5-7 Οκτωβρίου 2012.
- Ψαριανός, Ε. (2013). Η Κριτική Παιδαγωγική του John Dewey. *Πανελλήνιο Συνέδριο για τον Κριτικό Γραμματισμό στη σχολική πράξη*, Δράμα 1-3 Νοεμβρίου 2013.
- Wink, J. (2014). *Κριτική Παιδαγωγική: Σημειώσεις από τον Πραγματικό Κόσμο*. Αθήνα: Ίων.

Ηλεκτρονική βιβλιογραφία

- <https://eclass.aspete.gr>
- www.pi.ac.cy
- www.paulofreire.org
- <http://madnomad.gr/main/guinea-bissau/#sthash.HC63MmCm.dpbs>
- <http://www.antifonies.gr/καμλο-τορες-ένας-παπας-διπλα-στον-τσε>
- www.memoriachilena.cl/602/w3-article-3536.html La reforma agraria (1962-1973).
- <https://www.dennisfox.net/index.html>
- <https://www.radpsynet.org>
- <https://www.criticalpsychology.com>
- <https://www.ukzn.ac.za/cae/pfi/index.htm>
- <http://paulofreirefinland.org>
- <http://www.freire.net>
- https://www.pfz.at/?art_id=694
- <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/227851/Ernesto-Geisel>
- <http://nzetc.victoria.ac.nz/tm/scholarly/tei-Whi071Kota-t1-g1-t12.html>
- <https://www.ecured.cu/Campa%C3%B1a%20de%20Alfabetizaci%C3%B3n>
- <https://www.unam.mx>
- <http://www.worlded.org/WEIInternet>
- <http://thailand.worlded.org>
- www.indap.gob.cl
- <https://plato.stanford.edu/entries/habermas>