



**ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ**

**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ**

### **Διπλωματική Εργασία**

**Η Φρεϊριανή Απελευθερωτική Παιδαγωγική και η Κριτική Παιδαγωγική, μέσα από δράσεις Ακτιβισμού, ως φορείς κριτικής συνειδητοποίησης καταπιεσμένων ομάδων και κοινοτήτων στις αναπτυσσόμενες και λιγότερο ανεπτυγμένες χώρες: Μελέτη περίπτωσης των δράσεων της οργάνωσης GoEco για την ενδυνάμωση ενήλικων ατόμων στο Νεπάλ**

**Αλκίνοος Νάτσης**

**A.M.: 152236**

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Αικατερίνη Βιρβιδάκη**

**Αθήνα, Μάιος, 2024**

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή/της φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο/η συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του/της συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του/της συγγραφέα/δημιουργού. Ο/Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



**Η Φρεϊριανή Απελευθερωτική Παιδαγωγική και η Κριτική Παιδαγωγική,  
μέσα από δράσεις Ακτιβισμού, ως φορείς κριτικής συνειδητοποίησης  
καταπιεσμένων ομάδων και κοινοτήτων στις αναπτυσσόμενες και λιγότερο  
ανεπτυγμένες χώρες: Μελέτη περίπτωσης των δράσεων της οργάνωσης  
GoEco για την ενδυνάμωση ενήλικων ατόμων στο Νεπάλ**

**Νάτσης Αλκίνοος**

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

**Βιρβιδάκη Αικατερίνη**

Μέλος ΔΕΠ

Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

**Κουλαουζίδης Γεώργιος**

Επίκουρος Καθηγητής Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Ἐδῶ ἀναπαύεται

Ἡ μόνη ἀνάπαυση τῆς ζωῆς του

Ἡ μόνη του στερνὴ ἱκανοποίηση

Νὰ κείται μαζί μὲ τοὺς ἀφέντες του

Στὴν ἴδια κρύα γῆ, στὸν ἴδιο τόπο.

(Μανόλης Αναγνωστάκης, Επιτάφιο)

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου Αικατερίνη Βιρβιδάκη για την συμβολή της στην εκπόνηση της παρούσας εργασίας. Η συνεχής διαθεσιμότητά της, οι παρατηρήσεις της, η ενθάρρυνση και η στήριξή της στις ιδέες μου, που λίγοι καθηγητές θα προσέφεραν, βοήθησαν τα μέγιστα στην ολοκλήρωση της εργασίας. Ακόμα, καθώς χωρίς αυτούς τίποτα δεν θα ήταν δυνατό, χρωστάω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην μητέρα μου που 28 χρόνια μου δείχνει τι είναι Άνθρωπος, στην αδερφή μου για την ατελείωτη ανιδιοτελή αγάπη και αποδοχή και στον πατέρα μου για τόσους πολλούς λόγους. Αποστέλλω και ένα ξεχωριστό ευχαριστώ στην Δέσποινα, που τα κάνει όλα αληθινά. Ακόμα, ευχαριστώ από καρδιάς τους Rajesh, Abhay και Alowkik για την στήριξη και την διαδικασία «μύησης» μου στην κουλτούρα του Νεπάλ όλους του μήνες της παραμονής μου και την Lulu για την πολύτιμη βοήθεια της με την Νεπαλεζική γλώσσα. Τέλος, στέλνω το πιο μεγάλο ευχαριστώ και την αληθινή επαναστατική μου αγάπη σε όλους τους Ανθρώπους που «συναντηθήκαμε» μέσα στις μικρές αίθουσες του σχολείου μαζί με την ευχή οι δρόμοι μας να διασταυρωθούν ξανά.

## **Περίληψη**

Η παρούσα εργασία αφορά την δυνατότητα του Ακτιβισμού να λειτουργήσει ως «αγωγός» της Απελευθερωτικής και της Κριτικής Παιδαγωγικής και κατ' επέκταση της κριτικής συνειδητοποίησης στις λιγότερες ανεπτυγμένες και στις αναπτυσσόμενες χώρες. Έτσι, αρχικά πραγματοποιείται μία ανάλυση της Απελευθερωτικής Παιδαγωγικής του Paulo Freire. Συγκεκριμένα, εξετάζονται οι βασικότερες επιρροές τις σκέψεις του και παρουσιάζονται σημαντικοί σταθμοί της ζωής και του έργου του Βραζιλιάνου παιδαγωγού που χρησιμοποιούνται και ως *termini* για την περιοδιολόγησή του. Με αυτά ως δεδομένα, εξετάζεται, επίσης, ο ρόλος του εκπαιδευτή στην φρεϊριανή παράδοση, οι βασικότερες, σχετικές με την έρευνα, έννοιες της Απελευθερωτικής Παιδαγωγικής και τέλος πραγματοποιείται μία προσπάθεια προσέγγισης της πρακτικής της τελευταίας. Ακολουθεί μία παρόμοια «πορεία» σχετικά με την Κριτική Παιδαγωγική. Συγκεκριμένα, αφού παρουσιαστούν οι πιο βασικές από τις επιρροές του συγκεκριμένου παιδαγωγικού ρεύματος, πραγματοποιείται μία σύντομη ιστορική αναδρομή στην πορεία του και αναφέρεται η εξέλιξη της σκέψης των σημαντικότερων εκπροσώπων του. Έπειτα, γίνεται μία σύντομη αναφορά σε ορισμένους σημαντικούς διανοητές που επηρέασαν και επηρεάστηκαν από την Κριτική Παιδαγωγική και επομένως μπορούν να ενταχθούν στον ευρύτερο «χώρο» της. Τέλος, και σε αυτήν την περίπτωση, αναλύονται οι πιο θεμελιώδεις έννοιες της Κριτικής Παιδαγωγικής και γίνεται μία αναφορά σε ζητήματα πρακτικής. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ολοκληρώνεται με την αναλυτική αποσαφήνιση σημαντικών όρων σχετικών με την έρευνα. Αναλυτικότερα, προσεγγίζονται νοηματικά και πρακτικά οι όροι «Ακτιβισμός» και «λιγότερο ανεπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες». Εξετάζονται τα χαρακτηριστικά και το γενικότερο νόημά τους, όπως έχει αναδειχθεί από την έγκυρη βιβλιογραφία. Επίσης, πραγματοποιείται μία σύντομη αναδρομή στην πολιτική ιστορία του Νεπάλ και στην σύγχρονη πραγματικότητά του, υπό το πρίσμα των προηγούμενων εννοιών και μία επισκόπηση των σχετικών ερευνών που έχουν διεξαχθεί. Στο δεύτερο μέρος, το ερευνητικό, αρχικά αναλύονται τα σχετικά με την μεθοδολογία της έρευνας και αφού παρουσιαστούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτήν, πραγματοποιείται «συζήτηση» με την εμπλοκή της βιβλιογραφίας. Συγκεκριμένα, αναλύεται ο βαθμός που οι Εκπαιδευτές/Ακτιβιστές του Νεπάλ γνωρίζουν και εφαρμόζουν την Απελευθερωτική και την Κριτική Παιδαγωγική, όπως αυτές ορίστηκαν στην βιβλιογραφική ανασκόπηση και διερευνώνται οι διαφορές τους, σε επίπεδο στόχων και εκπαιδευτικού

αποτελέσματος, με τις λοιπές παιδαγωγικές μεθόδους που εφαρμόζουν εκπαιδευτές του Νεπάλ. Η «συζήτηση» ολοκληρώνεται με την δυνατότητα του Ακτιβισμού, όπως αυτός εκλαμβάνεται από την βιβλιογραφική ανασκόπηση και τα ερευνητικά αποτελέσματα, να λειτουργήσει ως μέσο διάχυσης και εξάπλωσης της Απελευθερωτικής και της Κριτικής Παιδαγωγικής στις χώρες του Παγκόσμιου Νότου.

*Λέξεις κλειδιά:* Paulo Freire, Κριτική Παιδαγωγική, Λιγότερο ανεπτυγμένες και Αναπτυσσόμενες χώρες, Παγκόσμιος Νότος, Νέο-ιμπεριαλισμός, Ακτιβισμός, Ακαδημαϊκός Ακτιβισμός

## **Summary**

This paper is concerned with the potential of Activism to act as a "conduit" for Liberation and Critical Pedagogy and, by extension, critical consciousness in less developed and developing countries. Thus, first an analysis of Paulo Freire's Liberation Pedagogy is carried out. In particular, the main influences on his thoughts are examined and important milestones in the life and work of the Brazilian pedagogue are presented, which are also used as terms for his periodization. With this as a starting point, the role of the teacher in the Freirian tradition is also examined, the main, relevant concepts of Liberation Pedagogy are discussed and finally an attempt is made to approach the practice of the latter. A similar 'course' follows with regard to Critical Pedagogy. In particular, after presenting the most basic of the influences of this pedagogical current, a brief historical review of its course is carried out and the development of the thought of its most important representatives is mentioned. Then, a brief reference is made to some important thinkers who have influenced and been influenced by Critical Pedagogy and can therefore be included in its broader "field". Finally, also in this case, the most fundamental concepts of Critical Pedagogy are analysed and a reference is made to issues of practice. The literature review concludes with a detailed clarification of important terms relevant to the research. In particular, the terms "Activism" and "less developed and developing countries" are approached conceptually and practically. Their characteristics and general meaning are examined, as highlighted by the authoritative literature. A brief review of the political history of Nepal and its contemporary reality in the light of the previous concepts and an overview of the relevant research conducted is also provided. In the second part, the research part, firstly, the relevant methodology of the research is discussed and after presenting the

results obtained from the research, a 'discussion' is conducted by engaging the literature. Specifically, the extent to which Nepali Educators/Activists are aware of and apply Liberation and Critical Pedagogy as defined in the literature review is analysed and their differences, in terms of objectives and educational outcomes, with other pedagogical methods applied by Nepali educators are explored. The 'discussion' concludes with the potential of Activism, as perceived by the literature review and research findings, to serve as a means of diffusing and spreading Liberation and Critical Pedagogies in the countries of the Global South.

**Key words:** *critical pedagogy, Paulo Freire, Critical Pedagogy, Less Developed and Developing Countries, Global South, Neo-imperialism, Activism, Academic Activism*



## Περιεχόμενα

Εισαγωγή .....	11
1. Επirroές στην σκέψη του Freire .....	16
1.1. Ο Freire και η Θεολογία της απελευθέρωσης .....	16
1.1.1. Ιστορική αναδρομή .....	16
1.1.2. Οι αρχές της Θεολογίας της Απελευθέρωσης .....	18
1.1.3 Η σύνδεση της Θεολογίας της Απελευθέρωσης με το έργο του Paulo Freire .....	19
1.2. Ο Freire και ο μαρξισμός .....	20
1.2.1 Karl Marx .....	21
1.2.2. Antonio Gramsci .....	22
1.3. Ο Freire και η σχολή της Φρανκφούρτης .....	24
1.3.1. Μεθοδολογικός ισομορφισμός .....	24
1.3.2. Εννοιολογικές συσχετίσεις .....	25
1.3.3. Erich Fromm .....	25
1.3.4. Herbert Marcuse .....	27
1.3.5. Jürgen Habermas .....	27
1.4. Ο Freire και η Προοδευτική Εκπαίδευση .....	28
1.5. Ο Freire και η Γαλλική Σχολή Φιλοσοφίας – Annales School .....	30
1.6. Ο Freire και τα φιλοσοφικά ρεύματα .....	32
1.6.1. Περσωναλισμός .....	32
1.6.2. Υπαρξισμός .....	34
1.7. Καταληκτικά .....	35
2. Ποιος ήταν ο Paulo Freire .....	37
2.1. 1η Περίοδος: Βραζιλία ως το 1964 .....	38
2.1.1. Βιογραφικά στοιχεία .....	38
2.1.2. Κοινωνικο-πολιτικό, οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο .....	41
2.1.3. Συμπέρασμα .....	42
2.2. 2η Περίοδος: Εξορία, 1964-1980 .....	43
2.2.1 Βιογραφικά στοιχεία .....	43
2.2.2. Κοινωνικό-πολιτικό, οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο .....	48
2.2.3. Συμπέρασμα .....	49
2.3. 3η Περίοδος: Επιστροφή στην Βραζιλία, 1980-1997 .....	50
2.3.1. Βιογραφικά στοιχεία .....	50
2.3.2. Κοινωνικο-πολιτικό, οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο .....	53

2.3.3. Συμπέρασμα.....	54
3. Έννοιες Απελευθερωτικής Παιδαγωγικής.....	56
3.1. Διάλογος.....	56
3.2. Προβληματίζουσα vs τραπεζική εκπαίδευση .....	59
3.2.1. Τραπεζική εκπαίδευση .....	59
3.2.2. Προβληματίζουσα εκπαίδευση .....	62
3.3. Εξανθρώπιση/Απανθρώπιση και Κουλτούρα της σιωπής.....	63
3.4. Παραγωγικά θέματα .....	66
3.5. Κωδικοποίηση/Αποκωδικοποίηση.....	70
3.6. Ελπίδα .....	73
3.7. Κριτική συνειδητοποίηση/Conscientizaçãο.....	74
4. Ο Εκπαιδευτής στον Freire.....	79
4.1. Ο εκπαιδευτής ως πρόσωπο .....	79
4.2. Ο Εκπαιδευτής και οι Εκπαιδευόμενοι .....	83
4.3. Ο Εκπαιδευτής και το Αναλυτικό Πρόγραμμα, η μάθηση και η γνώση .....	87
5. Η πρακτική της Απελευθερωτικής Παιδαγωγικής.....	90
6. Επιρροές Κριτικής Παιδαγωγικής .....	95
6.1. Paulo Freire .....	95
6.2. Σχολή της Φρανκφούρτης.....	96
6.3. Μαρξιστική παράδοση .....	97
6.4. Προοδευτική Εκπαίδευση και θεωρία της κοινωνικής ανασυγκρότησης .....	98
6.5. Μεταμοντερνισμός.....	98
6.6. Λοιπές Επιρροές .....	101
7. Ιστορικό Πλαίσιο .....	103
8. Ιστορική Εξέλιξη, Σταθμοί και Εκπρόσωποι .....	107
8.1. Προηγούμενες εκπαιδευτικές μελέτες .....	108
8.2. Κριτική Παιδαγωγική .....	109
9. Διανοητές με σημαντική συμβολή .....	125
9.1. Τάκης Φωτόπουλος (1940 - ).....	125
9.2. Κορνήλιος Καστοριάδης (1922-1997) .....	126
9.3. Noam Chomsky (1928 - ) .....	127
10. Έννοιες της Κριτικής Παιδαγωγικής.....	128
10.1 Κριτική Παιδαγωγική .....	128
10.2. Πρόσληψη του Μεταμοντέρνου .....	130

10.3. Ηγεμονία .....	132
10.4. Ιδεολογία.....	133
10.5. Ο εκπαιδευτικός ως διανοούμενος.....	134
10.6. Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα .....	135
11. Θέματα πρακτικής για την Κριτική Παιδαγωγική.....	137
12. Ακτιβισμός.....	141
12.1. Ακτιβισμός - Εννοιολογική αποσαφήνιση.....	141
12.2. Ακαδημαϊκός Ακτιβισμός (Scholar Activism).....	144
12.2.1. Γενικά στοιχεία.....	144
12.2.2. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα ακαδημαϊκού ακτιβισμού και μελετητών ακτιβιστών.....	146
12.2.3. Συνδυασμός των ρόλων .....	148
13. Λιγότερο ανεπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες – Παγκόσμιος Νότος .....	151
13.1. Κατηγοριοποίηση και χαρακτηριστικά .....	152
13.2. Λιγότερο Ανεπτυγμένες χώρες και Αναπτυσσόμενες χώρες.....	156
13.3. Εκμετάλλευση λιγότερο ανεπτυγμένων και αναπτυσσόμενων χωρών .....	159
13.3.1. Νέο-αποικιοκρατία, νέος ιμπεριαλισμός και Παγκοσμιοποίηση .....	160
13.3.2. Τρόποι και μέσα εκμετάλλευσης.....	162
13.3.3. Η αλήθεια μέσα από αριθμούς .....	165
13.3.4. Τοπικές ελίτ και κυβερνήσεις .....	167
14. Νεπάλ.....	168
14.1. Γιατί το Νεπάλ.....	168
14.2. Σύντομη ιστορική/πολιτική ανασκόπηση .....	169
14.2.1. 1768-1846: Ενοποίηση και δημιουργία του βασιλείου του Νεπάλ.....	169
14.2.2. 1846-1951: Η περίοδος των Rana – dark ages.....	169
14.2.3. 1951-1959: Ανατροπή Rana και δημοκρατία .....	170
14.2.4. 1960-1990: Πραξικόπημα και σύστημα Panchayat.....	171
14.2.5. 1991-2008: Από τον εμφύλιο πόλεμο στην κοινοβουλευτική δημοκρατία .....	172
14.2.6. 2008-Σήμερα: Η σύγχρονη εποχή .....	174
14.3. Επικρατούσες συνθήκες στο Νεπάλ του σήμερα.....	176
14.3.1. Δείκτες και κατηγοριοποίηση .....	176
14.3.2. Η χώρα των ανισοτήτων.....	177
14.3.3 Νέο-αποικιοκρατία και νέος ιμπεριαλισμός στο Νεπάλ.....	180
14.4. Η Εκπαίδευση στο Νεπάλ.....	183
14.4.1. Η επίσημη εκπαίδευση στο Νεπάλ.....	183

14.4.2. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στο Νεπάλ.....	185
15. Επισκόπηση ερευνών .....	186
16. Μεθοδολογία.....	189
16.1. Ερευνητική μέθοδος.....	189
16.2. Ερευνητικά εργαλεία .....	189
16.3. Επιλογή του δείγματος.....	194
16.4. Διεξαγωγή συνεντεύξεων .....	194
16.5. Ανάλυση δεδομένων .....	195
16.6. Ο ρόλος του ερευνητή-Ηθικά διλήμματα .....	197
16.7. Εγκυρότητα-Αξιοπιστία .....	199
16.8. Γενίκευση των αποτελεσμάτων .....	200
17. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων .....	202
17.1. 1 <sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα: Γνωρίζουν και εφαρμόζουν οι Εκπαιδευτές/Ακτιβιστές του Νεπάλ την Φρεϊριανή Απελευθερωτική και την Κριτική Παιδαγωγική; Σε ποια τάση της τελευταίας δίνεται έμφαση;.....	202
17.2. 2 <sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα: Ως προς τον βαθμό κριτικής συνειδητοποίησης, χειραφέτησης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευόμενων, μπορούν να χαρακτηριστούν αποδοτικότερες η φρεϊριανή Απελευθερωτική και Κριτική Παιδαγωγική συγκριτικά με τις λοιπές παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται; .....	217
17.3. 3 <sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα: Μπορεί ο Ακτιβισμός να αποτελέσει έναν από τους βασικούς αγωγούς εφαρμογής της φρεϊριανής Απελευθερωτικής Παιδαγωγικής και της Κριτικής Παιδαγωγικής στις αναπτυσσόμενες και λιγότερο ανεπτυγμένες χώρες; .....	228
18. Συζήτηση Αποτελεσμάτων .....	233
18.1. 1 <sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα: Γνωρίζουν και εφαρμόζουν οι Εκπαιδευτές/Ακτιβιστές του Νεπάλ την Φρεϊριανή Απελευθερωτική και την Κριτική Παιδαγωγική; Σε ποια τάση της τελευταίας δίνεται έμφαση;.....	233
18.2. 2 <sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα: Ως προς τον βαθμό κριτικής συνειδητοποίησης, χειραφέτησης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευόμενων, μπορούν να χαρακτηριστούν αποδοτικότερες η φρεϊριανή Απελευθερωτική και Κριτική Παιδαγωγική συγκριτικά με τις λοιπές παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται; .....	237
18.3. 3 <sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα: Μπορεί ο Ακτιβισμός να αποτελέσει έναν από τους βασικούς αγωγούς εφαρμογής της φρεϊριανής Απελευθερωτικής Παιδαγωγικής και της Κριτικής Παιδαγωγικής στις αναπτυσσόμενες και λιγότερο ανεπτυγμένες χώρες; .....	240
19. Συμπεράσματα.....	242
Βιβλιογραφία .....	245
Ελληνική Βιβλιογραφία.....	245
Ξένη βιβλιογραφία .....	250
1ο Παράρτημα:.....	260
Οδηγός συνέντευξης.....	260

<b>2ο Παράρτημα:</b> .....	262
<b>Συνέντευξη 1</b> .....	262
<b>Συνέντευξη 2</b> .....	280

## Εισαγωγή

Η ιδέα για την εκπόνηση μίας Διπλωματικής Εργασίας σχετικά με την Απελευθερωτική Παιδαγωγική του Paulo Freire και την Κριτική Παιδαγωγική γεννήθηκε, καθώς ο γράφων διάβαζε μία έκδοση του 1993 του βιβλίου του Michael Apple «Εκπαίδευση και Εξουσία» που εκδόθηκε πρώτη φορά το 1982. Είναι απορίας άξιο πως ένα βιβλίο σχετικό με την εκπαίδευση, που κυκλοφόρησε πριν 42 χρόνια από την ημέρα που γράφεται αυτή η εισαγωγή, περιγράφει με τόση ακρίβεια την σημερινή κατάσταση της εκπαίδευσης, της κοινωνίας, του Κράτους και της μεταξύ τους σχέσης. Η απορία μετατρέπεται σε ανησυχία για την πορεία και την τύχη της προοδευτικής, δημοκρατικής εκπαίδευσης, όταν κανείς συνειδητοποιήσει πόσο επίκαιρα είναι τα ζητήματα που απασχόλησαν τον Paulo Freire και τους υπόλοιπους διανοητές που αναφέρονται στις παρακάτω αναλύσεις. Σε αυτό το σημείο, από την πρώτη σελίδα, είναι απαραίτητο να τονιστεί πως η παρούσα εργασία δεν είναι ουδέτερη και δεν επιδιώχθηκε σε κανένα σημείο να είναι ουδέτερη, καθώς κάτι τέτοιο θα βρισκόνταν σε αντίθεση με κάποιες από τις πιο θεμελιώδεις αξίες της Απελευθερωτικής και της Κριτικής Παιδαγωγικής. Ενώ τηρήθηκαν «ευλαβικά» οι κανόνες ερευνητικής μεθοδολογίας και δεοντολογίας και το σύνολο της επιχειρηματολογίας προκύπτει από και στηρίζεται σε «κλασική» και σύγχρονη βιβλιογραφία, η τοποθέτηση του γράφοντος/ερευνητή σχετικά με ζητήματα εκπαίδευσης, κοινωνίας, πολιτικής και οικονομίας είναι συνειδητά φανερό, όπως επιτάσσουν οι αξίες και οι αρχές των παιδαγωγικών φιλοσοφιών που απασχολούν την συγκεκριμένη Διπλωματική Εργασία.

Η προσπάθεια της σύγχρονης κυρίαρχης αφήγησης να «πείσει», πως η εποχή των ανισοτήτων φτάνει στο τέλος της, επιδιώκει να οδηγήσει τους ανθρώπους σε ένα διπλό είδος πλάνης. Αρχικά, εντός των δυτικών καπιταλιστικών κοινωνιών οι ανισότητες είναι πιο «βαθείς» από ποτέ, χάριν στα νέο-φιλελεύθερα και νέο-συντηρητικά μέτρα, που η κυρίαρχη ιδεολογία και η ηγεμονία της άρχουσας ελίτ έχει επιβάλλει κατά βούληση (Γούναρη & Γρόλλιος, 2016). Από την άλλη πλευρά, εσκεμμένα πάντοτε η ρητορική σχετικά με το τέλος των ανισοτήτων, την εκπαίδευση ως ρυθμιστή των ανισοτήτων και τον καπιταλισμό ως τον «παράδεισο» της ευκαιρίας, του ικανού και της αριστείας, δεν περιλαμβάνει στον δημόσιο διάλογο συζήτηση για τις λιγότερο ανεπτυγμένες και τις αναπτυσσόμενες χώρες του Παγκόσμιου Νότου, παρά το γεγονός ότι αποτελούν το 80-85% των σύγχρονων κρατών (McLaren & Farahmandpur, 2013). Έτσι, οι ριζοσπαστικές δημοκρατικές παιδαγωγικές φιλοσοφίες που αποτελούν τον

βασικό άξονα της παρούσας εργασίας συνεχίζουν να είναι από τις ελάχιστες που συγκροτούν μία αντίπαλη και επίκαιρη εναλλακτική στην κυρίαρχη οπτική της εκπαίδευσης ως κατάρτιση, ως προετοιμασία για την αγορά εργασίας, ως μέσο μόνο για ατομική και όχι συλλογική συνειδητοποίηση (Wink, 2014). Τα ιδεολογήματα της έλευσης της κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας ως εξισωτές των αδικιών καταρρέουν κάθε μέρα κάτω από το βάρος της πραγματικότητας. Η παρούσα έρευνα αφορά της χώρες του Παγκόσμιου Νότου, όμως ο χονδροειδής διαχωρισμός των κοινωνιών σε «μη ανεπτυγμένες που έχουν ακόμα ανάγκη τον Paulo Freire» και σε «ανεπτυγμένες που δεν τον έχουν» καταρρίπτεται και μόνο από το γεγονός της ύπαρξης εκατομμυρίων ατόμων που ζουν την εξαθλίωση, την περιθωριοποίηση και την καταπίεση εντός των «ανεπτυγμένων» κοινωνιών. Η Απελευθερωτική και η Κριτική Παιδαγωγική δεν αφορούν μόνο έναν τύπο κοινωνίας, αφού τα βασικά ζητήματα πάνω στα οποία θεμελιώνονται είναι κοινά σε παγκόσμιο επίπεδο, ανεξάρτητα από τις μορφές που λαμβάνουν σε κάθε χώρα (Γούναρη & Γρόλλιος, 2016). Όσον αφορά τις λιγότερο ανεπτυγμένες και τις αναπτυσσόμενες χώρες του κόσμου, η ανάγκη εξάπλωσης της Απελευθερωτικής και της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι ακόμα πιο δεδομένη, αφού το ζητούμενό τους μπορεί να συνοψιστεί στην αναζήτηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ανάγκης να μετατραπούν όλοι οι άνθρωποι σε Υποκείμενα της Ιστορίας (Freire, 2022α). Η φτώχεια, η εξαθλίωση, οι απάνθρωπες συνθήκες διαβίωσης και εργασίας, η εκμετάλλευση από τις τοπικές ισχυρές ελίτ, η αφαίμαξη του κόπου τους από τα ανεπτυγμένα κράτη, η στέρηση εκπαιδευτικών ευκαιριών είναι μόνο κάποια από τα δεδομένα της ύπαρξης των λαών των κρατών του Παγκόσμιου Νότου και συνεπώς και του Νεπάλ, μόνο κάποιοι από τους δείκτες της απανθρώπισης που υφίστανται (Νικολακάκη, 2011). Και σε αυτές τις συνθήκες η παιδαγωγική του Paulo Freire και η Κριτική Παιδαγωγική αποτελούν έναν από τους σημαντικότερους συμμάχους των λαών στην πορεία τους προς το μεγαλύτερο οντολογικό και ιστορικό καθήκον τους, που είναι να απελευθερωθούν και να «εξανθρωπιστούν» (Freire, 1977). Αυτή η διαδρομή συναντά πολλά εμπόδια και συντονισμένες επιθέσεις καταστολής της, από την στιγμή που οι ισχυρές ελίτ των κρατών, και του αναπτυσσόμενου και τους ανεπτυγμένου κόσμου, καρπώνονται τεράστια οφέλη από την εκμετάλλευση των λαών και την παραμονή τους σε μία «μουδιασμένη» κουλτούρα της σιωπής (Giroux, 2024). Για αυτόν τον λόγο, στην παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί η δυνατότητα του Ακτιβισμού να λειτουργήσει ως ένας δυναμικός, ανεξάρτητος, μη κρατικά ελεγχόμενος φορέας διάχυσης της Απελευθερωτικής και της Κριτικής Παιδαγωγικής σε κοινότητες, κοινωνίες και χώρες που



βρίθουν από καταπιεσμένους, εκμεταλλευόμενους ανθρώπους. Ο Ακτιβισμός ως ένα σύνολο δράσεων με πολιτική κατεύθυνση, που στοχεύει στην επικοινωνία των σκοπών του και δρα ανεξάρτητα από το κράτος και τους θεσμούς του φαντάζει ως ένα «μέσο» ικανό να συμβάλλει προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης της κριτικής συνειδητοποίησης, του εξανθρωπισμού και της κοινωνικής αλλαγής (Killoren & Rowland, 2020).

Βάσει των προαναφερθέντων, ο στόχος της παρούσας έρευνας είναι η εξέταση της διδασκαλίας, από ακτιβιστές/εκπαιδευτές, σε τάξεις ενηλίκων ατόμων στο Νεπάλ, που δεν έχουν παρακολουθήσει ή ολοκληρώσει την τυπική εκπαίδευση, υπό το πρίσμα της Φρεϊριανής Απελευθερωτικής Παιδαγωγικής και της Κριτικής Παιδαγωγικής. Ακόμα, επιδιώκεται να διερευνηθεί ο βαθμός που οι Ακτιβιστές/Εκπαιδευτές κατέχουν το θεωρητικό υπόβαθρο των προαναφερθεισών παιδαγωγικών προσεγγίσεων και κατά πόσο τις μετατρέπουν σε πρακτικές στην τάξη και στην κοινότητα, με σκοπό την κριτική συνειδητοποίηση της καταπίεσης και των αιτιών ανέχειας. Τέλος, στους στόχους της έρευνας συμπεριλαμβάνεται η εξέταση εφαρμογής φρεϊριανών και κριτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων ως, σε επίπεδο διαφοροποίησης και εκπαιδευτικού αποτελέσματος εν συγκρίσει με τις λοιπές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται από Εκπαιδευτές του Νεπάλ. Για να καταστούν τα παραπάνω δυνατά διαμορφώθηκαν τα εξής 3 ερευνητικά ερωτήματα, ως άξονες της εκπόνησης του ερευνητικού εγχειρήματος.

1. Γνωρίζουν και εφαρμόζουν οι Ακτιβιστές/Εκπαιδευτές του Νεπάλ την Φρεϊριανή Απελευθερωτική Παιδαγωγική και την Κριτική Παιδαγωγική; Σε ποια τάση της τελευταίας δίνεται έμφαση;
2. Ως προς τον βαθμό κριτικής συνειδητοποίησης, χειραφέτησης και ενδυνάμωσης των συγκεκριμένων γυναικών, μπορούν να χαρακτηριστούν αποδοτικότερες η Φρεϊριανή Απελευθερωτική Παιδαγωγική και η Κριτική Παιδαγωγική, συγκριτικά με τις λοιπές παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται;
3. Μπορεί ο Ακτιβισμός να αποτελέσει έναν από τους βασικούς αγωγούς της εφαρμογής της Φρεϊριανής Απελευθερωτικής Παιδαγωγικής και της Κριτικής Παιδαγωγικής στις αναπτυσσόμενες και λιγότερο ανεπτυγμένες χώρες;



Η ανά χείρας Διπλωματική Εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη, το «θεωρητικό» που περιλαμβάνει την βιβλιογραφική ανασκόπηση και το θεωρητικό πλαίσιο και το «ερευνητικό», το οποίο σχετίζεται με την εκπόνηση της έρευνας. Αναλυτικότερα, στα 3 κεφάλαια της βιβλιογραφικής ανασκόπησης εξετάζονται και αναλύονται οι θεματικοί άξονες της παρούσας εργασίας και συγκεκριμένα η Απελευθερωτική Παιδαγωγική του Paulo Freire, η Κριτική Παιδαγωγική, οι έννοιες του Ακτιβισμού και των όρων «λιγότερο ανεπτυγμένες» και «αναπτυσσόμενες» χώρες και η πολιτική ιστορία και οι επικρατούσες, σύγχρονες συνθήκες στο Νεπάλ. Εν συνεχεία, το κεφάλαιο του θεωρητικού πλαισίου, αποτελώντας τον «φακό» εξέτασης των πορισμάτων της έρευνας, περιλαμβάνει μία ανασκόπηση των προηγούμενων σχετικών ερευνών, που επιχείρησαν να συνδέσουν τον ακτιβισμό στον Παγκόσμιο Νότο με τις υπό ανάλυση παιδαγωγικές φιλοσοφίες. Το ερευνητικό μέρος περιλαμβάνει τα κεφάλαια της μεθοδολογίας της έρευνας, της παρουσίασης των αποτελεσμάτων της και της συζήτησής τους με την εμπλοκή της βιβλιογραφίας. Έπειτα, εν είδη συμπερασμάτων παρατίθενται ορισμένες προσωπικές σκέψεις στις οποίες κατέληξε ο γράφων μετά την ολοκλήρωση της συγγραφής της εργασίας και τέλος καταγράφονται οι βιβλιογραφικές πηγές που αξιοποιήθηκαν κατά την συγγραφή και στην ενότητα του παραρτήματος ορισμένα χρήσιμα συμπληρωματικά στοιχεία.

## 1<sup>ο</sup> ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

## 1. Επιρροές στην σκέψη του Freire

Όπως κάθε ρηζικέλευθη και κομβική τομή στην ιστορία της Παιδαγωγικής δεν προήλθε από το κενό, έτσι και ο Paolo Freire επηρεάστηκε έντονα από αρκετούς επιστημονικούς κλάδους<sup>1</sup> και διάφορες σχολές «σκέψης», συχνά αντιτιθέμενες και φαινομενικά ασυμβίβαστες<sup>2</sup> (Taylor, 1991). Για να καταστεί πλήρως κατανοητή η Απελευθερωτική Παιδαγωγική και η προσέγγιση του Freire γενικότερα, είναι απαραίτητο, εκτός των βιωμάτων και της προσωπικής του βιογραφίας που τον καθόρισαν, να παρουσιαστούν συνοπτικά οι κύριες επιρροές του και ο τρόπος που ο ίδιος τις ενέταξε στην δική του θεώρηση για τον κόσμο και τον άνθρωπο (Vittoria, 2023).

### 1.1. Ο Freire και η Θεολογία της απελευθέρωσης

Η θρησκευτική πίστη του Paulo Freire παρέμεινε ζωντανή καθ' όλη την διάρκεια της ζωής του<sup>3</sup>, όμως η απελευθερωτική, χριστιανική πίστη του τον οδήγησε να αντιταχθεί με την παραδοσιακή, επίσημη Εκκλησία, «αναζητώντας» μία εκκλησία, η οποία θα αναλύει κριτικά τις κοινωνικές δομές, θα καταγγέλλει τις θεσμικές πιέσεις και θα αναζητά τον ριζοσπαστικό μετασχηματισμό υπέρ εκείνων που βρίσκονται στο περιθώριο (Reynolds, 2013). Ο Freire υπήρξε σε έναν συνεχή διάλογο με το κίνημα Θεολογίας της Απελευθέρωσης, από το οποίο επηρεάστηκε (και το οποίο επηρέασε) βαθιά.

#### 1.1.1. Ιστορική αναδρομή

Οι ρίζες Θεολογίας της Απελευθέρωσης μπορούν να εντοπιστούν ήδη στον 16<sup>ο</sup> αι. μ.Χ., όπου οι αποικιοκράτες Ισπανοί και Πορτογάλοι εγκαθίδρυσαν στην Λατινική Αμερική ένα αποικιοκρατικό σύστημα ελέγχου<sup>4</sup>. Οι κατακτητές εξώθησαν τους ιθαγενείς να εγκαταλείψουν την γη τους και σε πολλές περιπτώσεις τους υποδούλωσαν ή τους δολοφόνησαν, εξαναγκάζοντάς τους να ασπαστούν τον χριστιανισμό. Αυτή ακριβώς η πρακτική των Ισπανών και των Πορτογάλων αποτέλεσε την απαρχή για τις σύγχρονες καταπιεστικές δυναμικές στην

<sup>1</sup> Χαρακτηριστικά αναφέρονται η κοινωνιολογία, η πολιτική επιστήμη, η ψυχολογία, η θρησκευσιολογία.

<sup>2</sup> Παραδείγματος χάριν μαρξισμός και χριστιανισμός.

<sup>3</sup> Οι πρώτες του επίσημες κινήσεις του με θρησκευτικό περιεχόμενο εντοπίζονται στην εμπλοκή του στο Catholic Action Movement από το 1994 και τον γάμο με την πρώτη του γυναίκα Elza. Η επιρροή που η Elza άσκησε στην διαμόρφωση των ιδεών του Freire παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον και παραμένει ένα σχετικώς ανεξερευνήτο και θολό ζήτημα.

<sup>4</sup> Αφανίζοντας παράλληλα σπουδαίους πολιτισμούς όπως των Μάγια, των Αζτέκων και των Ίνκας.

Λατινική Αμερική, η οποία σταδιακά εξελίχθηκε από το δίπολο Ινδιάνοι – κατακτητές στο δίπολο φτωχοί– πλούσιοι γαιοκτήμονες. Σε αυτές τις ενέργειες των αποικιοκρατών η Εκκλησία σιωπούσε εκκωφαντικά, επιτρέποντας την εγκαθίδρυση του ιεραρχικού φεουδαρχικού συστήματος (Reynolds, 2013). Παρ’ ότι, όμως, η Εκκλησία της Λατινικής Αμερικής βρίσκονταν σε στενότερη σύνδεση με τον στρατό και την κυβέρνηση (εξασφαλίζοντας την προνομιακή της θέση), υπήρξαν τον 16<sup>ο</sup> αιώνα πολλοί κληρικοί, που με την στάση, τον αγώνα και τα κηρύγματά τους κατά των εγκλημάτων έναντι των ιθαγενών, αποτέλεσαν πρόδρομους της Θεολογίας της Απελευθέρωσης<sup>5</sup> (Kirylo, 2011). Στην πιο σύγχρονη ιστορία της Λατινικής Αμερικής φωτεινό παράδειγμα για την γένεση και την διόγκωση της Θεολογίας της Απελευθέρωσης αποτέλεσαν οι ενέργειες ριζοσπαστών κληρικών, όπως του Dom Helder Câmara<sup>6</sup>, ο οποίος όχι μόνο άσκησε κριτική στον άδικο χαρακτήρα του οικονομικού συστήματος, αλλά διαδραμάτισε και σημαντικό ρόλο στο κίνημα βασικής εκπαίδευσης MEB (1961-1967) και του ριζοσπάστη ιερέα Camilo Torres<sup>7</sup>, ο οποίος ίδρυσε το 1965 το «Ενωμένο Μέτωπο», που αποσκοπούσε στην κοινωνική αλλαγή, με την συμμετοχή κυρίως φτωχών αγροτών (Kirylo, 2011).

Παρ’ όλα αυτά η Θεολογία της Απελευθέρωσης ξεκινά να απασχολεί επίσημα και συστηματικά από την δεκαετία του 1960, όπου στην Β’ Βατικανή Σύνοδο (1960) αναγνωρίστηκε η «παγκόσμια εκκλησία». Αργότερα, το 1968 στο Μεντεγίν της Κολομβίας και συγκεκριμένα στην Διάσκεψη των Λατινοαμερικάνων Επισκόπων ο Περουβιανός ιερέας Gustavo Gutierrez παρουσίασε το πλαίσιο αυτού που ο ίδιος αποκαλούσε Θεολογία της Απελευθέρωσης<sup>8</sup>, στην εξέλιξη του οποίου συνέβαλαν καθοριστικά αρκετοί θεολόγοι και κληρικοί, όπως ο φραγκισκανός ιερέας Leonard Boff, ο Ιησουίτης ιερέας Jon Sobrino από το Ελ Σαλβαδόρ και ο Ουρουγουανός ιερέας και καθηγητής Juan Luis Segundo (Reynolds, 2013). Εν ολίγοις, μέσα σε αυτό το πλαίσιο διατυπώνεται η θέση πως η Εκκλησία δεν είναι ουδέτερη (όπως ακριβώς διακήρυττε και ο Freire), από την στιγμή που ενεργεί για λογαριασμό της καταπίεσης, αν δεν αντιτάσσεται σε αυτήν (Kirylo, 2017).

<sup>5</sup> Χαρακτηριστικά αναφέρεται η δράση των Bartolome de Las Casas, επισκόπου της Chiapas (1544-1547), Antonio de Valdivieso, επισκόπου της Νικαράγουας (1544-1550), Cristobal de Pedraza, επισκόπου της Ονδούρας (1545-1583) κ.α.

<sup>6</sup> Προσωπικός, στενός φίλος του Paulo Freire

<sup>7</sup> Ο Camilo Torres έγινε αντάρτης και σκοτώθηκε από τον Κολομβιανό στρατό στις 15 Φεβρουαρίου 1966.

<sup>8</sup> Όσα ειπώθηκαν στο Μεντεγίν, επιβεβαιώθηκαν αργότερα και στην Διάσκεψη των Επισκόπων της Λατινικής Αμερικής στην Πουέμπλα (1979).

Φυσικά η διακήρυξη της μη ουδετερότητας της Εκκλησίας και εν γένει η ισχυρή επιρροή της Θεολογίας της Απελευθέρωσης ενόχλησε εξαιρετικά το κατεστημένο της Καθολικής Εκκλησίας, με αποτέλεσμα να την καταδικάσει ήδη από το 1969 και τις ακροάσεις της επιτροπής Ροκφέλερ<sup>9</sup>, με αποκορύφωμα την κριτική εναντίον της στην Σύνοδο του Βατικανού για τα δόγματα της πίστης (1984-86) (Kirylo, 2011). Το βασικότερο σημείο κριτικής της ήταν η σύνδεση της Θεολογίας της Απελευθέρωσης με τον μαρξισμό, καθώς χρησιμοποιούσε μαρξιστικές έννοιες στην ρητορική της σχετικά με την καταπίεση και την κοινωνική αδικία<sup>10</sup> (Γούναρη & Γρόλλιος, 2016). Σύμφωνα με την κριτική η μαρξιστική ανάλυση της κοινωνίας και ο αθεϊσμός είναι αδιαχώριστα. Φυσικά, όσο και αν στην σύγχρονη εποχή φαντάζει προφανές, η εν λόγω δήλωση αγνοεί το γεγονός, πως ακόμα και αν η Θεολογία της Απελευθέρωσης αντλεί από την μαρξιστική «δεξαμενή» για να ερμηνεύσει τα οικονομικά και κοινωνικά τεκταινόμενα, ο δανεισμός «ερμηνευτικών εργαλείων» από τον Μαρξ δεν καθιστά κάποιον μαρξιστή. Μάλιστα, η απόρριψη της συγκεκριμένης προσέγγισης από την Εκκλησία, με τον χαρακτηρισμό της έκκλησης για αλληλεγγύη στους καταπιεσμένους ως «κομμουνιστική/μαρξιστική έννοια» εκτός από ιδεολογικά και κοινωνικοπολιτικά ύποπτη είναι και χρονολογικά λανθασμένη<sup>11</sup> (Reynolds, 2013).

### **1.1.2. Οι αρχές της Θεολογίας της Απελευθέρωσης**

Στο πλαίσιο του παρόντος εγχειρήματος, δεν είναι δυνατό να αναφερθούν όλες οι κεντρικές έννοιες της Θεολογίας της Απελευθέρωσης και για αυτόν τον λόγο επιλέγονται οι στενότερα συνδεδεμένες με την προσέγγιση του Freire, ώστε να αναδειχθούν στην συνέχεια οι βασικότερες επιρροές που αυτή του άσκησε.

Πρώτα αναφέρεται η προτιμησιακή/προνομιακή επιλογή των φτωχών από την Θεολογία της Απελευθέρωσης, με την έννοια της σύμπραξης με τους φτωχούς και την αναγνώριση της ιστορικής «συνενοχής» της εκκλησίας στην δημιουργία αυτής της ευάλωτης κοινωνικής τάξης. Η επιλογή των φτωχών σημαίνει την δέσμευση απέναντί τους για την ανάλυση και των μετασχηματισμό των ιστορικών αλλά και των προσωρινών αιτιών της δημιουργίας και της διατήρησης της φτώχειας (Kirylo, 2011).

<sup>9</sup> Το επόμενο διάστημα εκατοντάδες επίσκοποι, ιερείς και λαϊκοί εξορίστηκαν, απειλήθηκαν και σκοτώθηκαν στην Λατινική Αμερική, με αποκορύφωμα την δολοφονία του αρχιεπισκόπου Oscar Romero του Ελ Σαλβαδόρ, ενώ τελούσε λειτουργία.

<sup>10</sup> Χαρακτηρίστηκε ως χριστιανοποιημένος μαρξισμός.

<sup>11</sup> Το χριστιανικό κήρυγμα αναφέρεται σε αυτό ακριβώς εκατοντάδες χρόνια πριν τον Μαρξ.

Επίσης, η Θεολογία της Απελευθέρωσης αποδέχτηκε την έννοια της «θεσμοθετημένης βίας», καθώς αναγνώρισε την κρυφή βία των θεσμών, η οποία υποστήριζε και συντηρούσε τις συνθήκες, οι οποίες ευθύνονταν για την φτώχεια και την εξαθλίωση. Παρ' όλο που οι περισσότεροι Απελευθερωτές δεν υποστήριζαν την επαναστατική βία, παραδέχονταν, όμως, την συνενοχή της Εκκλησίας, μέσω της υποστήριξης του κατεστημένου, στην βία που επί αιώνες ασκούσαν στους αδύναμους (Kirylo, 2011).

Κεντρικό ρόλο, επίσης, στην ανάγνωση του κόσμου για την Θεολογία της Απελευθέρωσης διαδραματίζει η λεγόμενη «δομική αμαρτία», η οποία φέρει ένα αίσθημα συλλογική ευθύνης, καθώς αφορά καταπιεστικές πράξεις έναντι άλλων, όπως είναι η διάκριση μεταξύ φτωχών και πλουσίων, οι ενέργειες των αποικιοκρατών, η φεουδαρχική φύση που διαπερνούσε τις σχέσεις μεταξύ της λατινοαμερικάνικης ελίτ και των αγροτών κ.α. Η βαρύτητα της συλλογικής ευθύνης είναι αισθητά μεγαλύτερη από την ατομική, καθώς λαμβάνει κοινωνική διάσταση και σηματοδοτεί κάτι μεγαλύτερο από το απλό άθροισμα μεμονωμένων πράξεων (Martinez & Coelho, 2023). Έτσι, για την Θεολογία της Απελευθέρωσης η λύτρωση από την αμαρτία, που η θυσία του Χριστού προσέφερε, είναι μεγαλύτερη και σπουδαιότερη από την λύτρωση της ατομικής ψυχής και αφορά την μεταμόρφωση των κοινωνικών πραγματικοτήτων της ανθρώπινης ύπαρξης (Reynolds, 2013).

Η ορθοπραξία (ορθή δράση) αποτελεί ένα είδος αναστοχαστικής δράσης, η συνύπαρξη της οποίας με την πίστη και την προσευχή είναι απαραίτητη, με σκοπό την μεταστροφή του λόγου του Θεού σε βιωμένη πραγματικότητα και την αμφισβήτηση και την ανατροπή της κοινωνικής αδικίας. Για την Θεολογία της Απελευθέρωσης πίστη και ανάλογη δράση είναι τόσο συνυφασμένα που είναι αδύνατο να υπερτερήσει η μία έναντι της άλλης (Martinez & Coelho, 2023).

### **1.1.3 Η σύνδεση της Θεολογίας της Απελευθέρωσης με το έργο που Paulo Freire**

Ήδη από την συνοπτική περιγραφή ορισμένων αρχών της Θεολογίας της Απελευθέρωσης είναι προφανής η στενή σύνδεσή της με όσα ο Freire πρόσβευε. Αξίζει, όμως, να επισημανθούν οι τρεις σημαντικότερες κοινές προοπτικές.

Αρχικά, η έννοια της «κουλτούρας της σιωπής»<sup>12</sup>, η οποία έχει κεντρική θέση στην κοινωνική ανάλυση του Freire αντλεί αρκετά στοιχεία από την θέση των Απελευθερωτών κληρικών σχετικά με τον ρόλο της Εκκλησίας στην διατήρηση και νομιμοποίηση του κατεστημένου και κατ' επέκταση στις καταπιεστικές τακτικές του (Vittoria, 2013). Ο Freire, επίσης, κατέδειξε emphatically την ευθύνη της Εκκλησίας στην διατήρηση της κουλτούρας της σιωπής και την συμβολή της στην φίμωση των φτωχών και μη προνομιούχων (Horton & Freire, 1990).

Επιπλέον, η conscientization –κριτική συνειδητοποίηση-, ίσως η πιο θεμελιώδης διαδικασία στην προσέγγιση του Freire, βρίσκεται σε συνεχή διάλογο με την Θεολογία της Απελευθέρωσης. Κατά τον Freire τα άτομα, μέσω της κριτικής ανάλυσης του κόσμου τους, θα μπορούσαν να εμβαθύνουν στην υπαρξιακή τους πραγματικότητα, ώστε να αναλάβουν μετασχηματιστική δράση (Kirylo, 2017). Και σε αυτήν την ανάλυση του Freire είναι έκδηλες οι συνδέσεις με την ανάλυση των προβλημάτων και των καταπιεστικών συνθηκών από τους θεολόγους της Απελευθέρωσης.

Τέλος, αναφέρεται η έννοια της ελπίδας, η οποία διαπερνά το σύνολο του έργου του Paulo Freire και χρησιμοποιείται συχνά από τους Απελευθερωτές θεολόγους και κυρίως από τον Gutierrez (Reynolds, 2013). Η ελπίδα, που είναι ζωτικής σημασίας για τον αγώνα προς την απελευθέρωση από την αδικία, φυσικά δεν αντικατοπτρίζει την αφέλεια ή την πνευματική «παιδικότητα», αλλά αποτελεί την ουσία του μαρξιστικού και του χριστιανικού ουτοπισμού (Freire, 2022).

## 1.2. Ο Freire και ο μαρξισμός

Σε αυτό το υποκεφάλαιο θα καταγραφούν οι μαρξιστικές επιρροές που δέχθηκε ο Freire, τόσο από τον ίδιο τον Carl Marx, όσο και από έναν από τους σημαντικότερους νέο-μαρξιστές, αναδιαμορφωτές του έργου του Γερμανού φιλοσόφου, τον Antonio Gramsci<sup>13</sup>. Η σχέση του Paulo Freire με τον μαρξισμό είναι φανερή και αδιαμφισβήτητη, όπως και ο ίδιος πολλάκις

<sup>12</sup> Οι καταπιεσμένοι ήταν τόσο «βυθισμένοι» στις συνθήκες εξαθλίωσης, που τους ήταν αδύνατο να εκφράσουν την αντίθεσή τους στο κατεστημένο.

<sup>13</sup> Φυσικά, στο παρόν υποκεφάλαιο θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν κι άλλοι σημαντικότεροι διανοητές με άμεση σχέση με τον μαρξισμό, όπως ο Hegel, ο György Lukács, ο Louis Althusser κ.α. όμως για ακόμη μία φορά μία τέτοια εξαντλητική ανάλυση υπερβαίνει τους στόχους του παρόντος κεφαλαίου.



επιβεβαίωσε (Freire, 1996) και είναι αξιοθαύμαστος ο τρόπος που μπόρεσε να βρει ισορροπία, στο έργο, στην σκέψη και στην καρδιά του, ανάμεσα στην θρησκευτική του πίστη και τις ιδέες του Marx και των μαρξιστών.

### 1.2.1 Karl Marx

Οι κοινοί όροι και οι συγγενείς κοινωνικό-οικονομικές και πολιτικές αναλύσεις των δύο στοχαστών καθίστανται εύκολα φανεροί, όπως κατ' επέκταση και η επιρροή του Marx <sup>14</sup> στο έργο του Freire. Η σημασία στην ιδεολογία και την συνείδηση, η πράξη ως διαλεκτική ενότητα σκέψης και δράσης, η αλλοτρίωση και η αντικειμενοποίηση των καταπιεσμένων μαζών και η απελευθέρωση τους μέσα από τον κοινωνικό αγώνα, ως ιστορικό κάλεσμα είναι μόνο κάποιες από τις σημαντικότερες έννοιες που μπορούν να εντοπιστούν στην ανάγνωση των δύο φιλοσόφων (Kress & Lake, 2013). Η διαλεκτική κοινωνική σύγκρουση ανάμεσα σε καταπιεστές και καταπιεζόμενους, όπως την ορίζει ο Freire, αντλεί σε μεγάλο βαθμό από την θεωρία του διαλεκτικού υλισμού του Marx, σύμφωνα με την οποία η οποιαδήποτε από τις συνεχείς κινήσεις και αλλαγές μπορεί να πραγματοποιηθεί αποκλειστικά διαμέσου των αντιθέσεων που εμπεριέχει. Έτσι, τονίζεται η σπουδαιότητα των συνθηκών του πραγματικού κόσμου και των αντιφάσεων που εμπεριέχουν τα πράγματα εντός του, ιδιαίτερα αναφορικά με τις ταξικές, εργασιακές, οικονομικές και κοινωνικές ζυμώσεις (Marx, 2010). Ακόμα, μέσα σε αυτό το κοινό πλαίσιο η κριτική συνειδητοποίηση, που αποτελεί και τον ύψιστο στόχο της απελευθερωτικής παιδαγωγικής του Freire, μπορεί να οριστεί ως ένα μέσο διαφυγής από την κατάσταση της ψευδούς συνείδησης, όπως την εννόησε ο Karl Marx (Hill, 2022). Δεδομένου μάλιστα ότι ο Marx, παρ' όλο που ανιχνεύει το πρόβλημα της εκπαίδευσης ως μέσο αναπαραγωγής της καθεστηκυίας τάξης, δεν προτείνει κάποια συγκεκριμένη παιδαγωγική λύση, η παιδαγωγική προσέγγιση του Freire δύναται να αποτελέσει μία εξελικτική προέκταση της μαρξιστικής ανάλυσης (Kress & Lake, 2013).

Εν συνεχεία, αναφορικά με τον μετασχηματισμό των άνισων και άδικων πολιτικό-οικονομικών δομών, που σύμφωνα με την Αγωγή του Καταπιεζόμενου (Freire, 1997) μπορεί να επέλθει μέσα από την ανθρώπινη δράση και μόνο από τους καταπιεσμένους που θα απελευθερώσουν και τους ίδιους τους καταπιεστές τους, ο Freire φαίνεται πως αποδέχεται την ανάλυση καπιταλιστή-εργάτη, που ο Marx εμπνέεται από την σχέση αφέντη-σκλάβου που επεξεργάστηκε ο Hegel (Blunden, 2013). Έτσι, σύμφωνα με αυτήν την κοινή τους οπτική,

---

<sup>14</sup> Κυρίως των πρώιμων γραπτών του.



μόνο ο εργάτης/καταπιεσμένος είναι σε θέση να κατανοήσει την ουσία της αυθεντικής ελευθερίας και επομένως επωμίζεται την ευθύνη της μετάβασης στην καινούργιο, αταξικό κοινωνικό σχηματισμό (Valenzano, 2021).

Όσο και αν φαντάζει οξύμωρο, ακόμα και σε επίπεδο θρησκείας ανιχνεύονται σημαντικές συγκλίσεις στην σκέψη των δύο διανοούμενων. Φυσικά ο Marx θεωρούσε την θρησκεία ανθρώπινη κατασκευή, απόρροια του φόβου και της επιθυμίας των ανθρώπων και ένα ψυχολογικό placebo για την αντιστάθμιση των απογοητεύσεων της ζωής. Ακόμα, σύμφωνα με την ανάλυσή του η θρησκεία αποτελεί έναν μηχανισμό κοινωνικού ελέγχου της άρχουσας ελίτ, με στόχο να αποθαρρύνει την επιστημολογική περιέργεια των ανθρώπων και να τους βυθίσει σε μία αφελή, φοβική και ανελεύθερη θεώρηση της ζωής (Marx, 2010). Αντίθετα, όπως έχει αναφερθεί, η θρησκεία και η πνευματικότητα αποτέλεσαν συντρόφους για τον Freire ως το τέλος της ζωής του. Παρ' όλα αυτά, η θρησκευτικότητα του δεν εμπόδιζε ποτέ την καθαρότητα της σκέψης του, η οποία τον οδήγησε σε μία ακόμα συνάντηση με τον Marx, καθώς η κριτική του στην αστική θρησκεία και στον θεσμό της εκκλησίας εμφανίζει ορισμένες μαρξιστικές επιδράσεις. Για τον Freire η Εκκλησία δεν αποτελεί μία αφηρημένη οντότητα, αλλά έναν θεσμό, ο οποίος έχει εμπλακεί στο ιστορικό γίνεσθαι, αμέτρητες φορές χάριν διατήρησης του status quo και της διαίωνισης της καταπίεσης και για αυτόν τον λόγο δεν είναι σε καμία περίπτωση την πραγματική ουσία της θρησκείας, αλλά αντίθετα αποτελεί μία θεσμική δομή, που οφείλει να μετασχηματιστεί μαζί με την κοινωνία (Kress & Lake, 2013).

### **1.2.2. Antonio Gramsci**

Ο Gramsci έχει ασκήσει σημαντική επίδραση στην λεγόμενη Αριστερά της Λατινικής Αμερικής από το 1960 ως και σήμερα και είναι ένας από τους συχνότερα αναφερόμενους μαρξιστές αναφορικά με την μη τυπική, λαϊκή εκπαίδευση. Εξάλλου εντοπίζονται αρκετές συγγένειες ανάμεσα την Λατινική Αμερική της εποχής και στον Ιταλικό Νότο (Mezzogiorno), όπου κατά κύριο λόγο δραστηριοποιήθηκε ο Gramsci (Mayo, 2013). Ο ίδιος ο Freire περιλαμβάνει τον Gramsci στις σημαντικότερες επιρροές που δέχθηκε, στο έργο του οποίου εκτέθηκε όσο βρίσκονταν εξοριστος στην Χιλή<sup>15</sup> (Freire, 1996).

Ο μαρξισμός του Gramsci έχει χαρακτηριστεί «ανοικτός», καθώς στις αναλύσεις του υπάρχουν παραδοχές για την ωφέλεια μίας δημοκρατικής μετάβασης, η οποίας παρουσιάζει αρκετά

---

<sup>15</sup> Και ο Gramsci εξορίστηκε και φυλακίστηκε εξαιτίας της ιδεολογίας και του έργου του.

στοιχεία σύγκλισης με την ριζοσπαστική δημοκρατία που απασχολεί το όψιμο Freire. Και οι δύο απόψεις φαίνεται να εκκινούν από την κοινή πεποίθηση των δύο στοχαστών ότι υπό τις παρούσες ιστορικές συνθήκες, η μετάβαση στον καθαρό σοσιαλισμό δεν είναι ρεαλιστική και εφικτή (Morrow, 2013).

Ακόμα, ο Gramsci, βάσει της «φιλοσοφίας της πράξης» του, προτείνει μία παιδαγωγική φιλοσοφία, που συγγενεύει αρκετά με την παιδαγωγική προσέγγιση του Paulo Freire. Μάλιστα, η έννοια της παιδαγωγικής αποτελεί έναν από τους βασικούς πυλώνες της ανάλυσης του Gramsci για την ηγεμονία, καθώς η τελευταία θεωρείται από τον Ιταλό φιλόσοφο ως ένα σύνολο παιδαγωγικών σχέσεων, αφού κάθε ηγεμονική σχέση είναι επί της ουσίας παιδαγωγική (Leonard, 1993). Επομένως, η «παιδαγωγική της πράξης» βρίσκεται σε σαφή διάλογο με την Απελευθερωτική Παιδαγωγική, καθώς και οι δύο δεν νοείται να είναι δογματικές και απομακρυσμένες από την καθημερινή εμπειρία των ανθρώπων, με την οποία πρέπει να συνδέονται αυθεντικά. Έτσι, και οι δύο θεωρούν θεμέλιο λίθο του κοινωνικού και διανοητικού μετασχηματισμού την μακροχρόνια εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία μπορεί να παραλληλιστεί με μία «μακρά επανάσταση» (Mayo, 2013).

Όσον αφορά στα άτομα που ασχολούνται με την Εκπαίδευση φαίνεται πως ο Freire υιοθετεί αρκετά στοιχεία από τον «οργανικό διανοούμενο» του Gramsci, του οποίου ο ρόλος αναλύεται υπό το πρίσμα της διατήρησης/ενίσχυσης των ηγεμονικών σχέσεων ή της αμφισβήτησής τους. Παρόμοια και ο Freire, αντιτίθεται στους παραδοσιακούς διανοούμενους<sup>16</sup> και θεωρεί καθήκον του «δασκάλου» την αμφισβήτηση της καταπίεσης και την προώθηση της κοινωνικής αλλαγής και δικαιοσύνης, μέσω της προβληματίζουσας εκπαίδευσης και της διαλεκτικής κριτικής συνειδητοποίησης (Γρόλλιος, 2005). Μάλιστα, και οι δύο διανοητές ορίζουν ως απαραίτητη την παραγωγή και ενός νέου τύπου διανοούμενου, ο οποίος θα προέρχεται από τις υποτελείς, καταπιεσμένες ομάδες, καθώς αυτό βοηθά στην αντιμετώπιση μίας βασικής πρόκλησης σε ένα ριζοσπαστικό περιβάλλον είναι η αποφυγή εισχώρησης μίας ελιτίστικής ομάδας διανοούμενων (Leonard, 1993) .

---

<sup>16</sup> Και ο Gramsci χαρακτηρίζει ως ύψιστο επαναστατικό καθήκον τον μετασχηματισμό του «παραδοσιακού διανοούμενου»

### 1.3. Ο Freire και η σχολή της Φρανκφούρτης

Από την πρώτη κιόλας ανάγνωση καθίσταται φανερό ότι ο Freire και οι εκπρόσωποι της Σχολής της Φρανκφούρτης μοιράζονται το ίδιο όραμα για τον κόσμο και τον άνθρωπο, το οποίο είναι η συνειδητοποίηση και η απελευθέρωση των καταπιεσμένων, με την παράλληλη ενδυνάμωση της ριζοσπαστικής συνείδησης μέσα από την κριτική ανάλυση της κοινωνίας και των εξουσιαστικών δομών της (Γρόλλιος, Καρανταΐδου, Κορομπόκης, Κοτίνης κ.α., 2003). Η επιρροή των εκπροσώπων της Σχολής, ιδιαίτερα της 1<sup>ης</sup> γενιάς, είναι εύκολα ανιχνεύσιμη στα πρώτα έργα του Freire και ειδικά στην Αγωγή του Καταπιεζόμενου, ενώ βαθιά σύνδεση εντοπίζεται και στην προσέγγιση του Freire με την κριτική κοινωνική θεωρία του Habermas<sup>17</sup> (Vittoria, 2023).

Με λίγα λόγια, η Κριτική Θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης εμφανίστηκε στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα και στην ανάλυσή της συμπεριέλαβε σημαντικό μέρος της σκέψης του Hegel, της μαρξιστικής προσέγγισης, της φαινομενολογίας και του υπαρξισμού, αλλά και της ψυχανάλυσης, με σκοπό να εντοπίσει τις αιτίες της καταπίεσης και να προσδιορίσει τις δυνατότητες χειραφέτησης από τα εξουσιαστικά κοινωνικά συστήματα, χωρίς την απόλυτη ταύτιση με συγκεκριμένο πολιτικό-οικονομικό σύστημα (Γούναρη & Γρόλλιος, 2005). Ο Freire αντλεί από την ανάλυση της Κριτικής Θεωρίας τόσο σε εννοιολογικό επίπεδο, όσο και αναφορικά με την μεθοδολογία.

#### 1.3.1. Μεθοδολογικός ισομορφισμός

Όσον αφορά στην μεθοδολογία, ο Freire ακολουθεί τις επιταγές που όρισε ο Horkheimer στο *Between philosophy and social science* (1993), για τον οποίο η κριτική ανάλυση οφείλει να είναι επεξηγηματική, κανονιστική και πρακτική<sup>18</sup>. Έτσι, από μεθοδολογική άποψη η ανάλυση δεν αρκεί να καταδεικνύει τι ισχύει στην κοινωνική πραγματικότητα (επεξηγηματική), αλλά οφείλει να διερευνά και πώς θα έπρεπε να είναι (κανονιστική). Παράλληλα, είναι απαραίτητο να προτείνονται εφικτοί, πρακτικοί στόχοι, με σκοπό την χειραφέτηση της κοινωνίας και την

<sup>17</sup> Ο Jürgen Habermas έχει ασκήσει κριτική σε αρκετούς εκπροσώπους της Σχολής της Φρανκφούρτης και παρά την ανάδυσή του μέσα από την Σχολή και την συγγένεια της σκέψης του, η ένταξή του στους εκπροσώπους της Σχολής δεν πραγματοποιήθηκε χωρίς προβληματισμό. Παρ' ότι όμως το συγκεκριμένο ζήτημα παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον, ξεπερνά τους στόχους της παρούσας ανάλυσης και για αυτό, έστω και συμβατικά, ο Habermas συγκαταλέγεται στους εκπροσώπους της 2<sup>ης</sup> γενιάς της Σχολής της Φρανκφούρτης.

<sup>18</sup> Παρ' όλο που κατά γενική ομολογία υπάρχουν ενστάσεις για τον βαθμό που η Κριτική Θεωρία συμπεριέλαβε πρακτικές, εφαρμόσιμες προτάσεις για την μετάβαση στην κανονιστική ανάγνωση της κοινωνίας, ο Freire πληροί απόλυτα και την συγκεκριμένη μεθοδολογική επιταγή.

μετάβασή της στην κατάσταση που παρουσιάζεται στην κανονιστική ανάλυση. Αυτή η πτυχή της πρακτικότητας είναι φυσικά εξ ίσου σημαντική με την θεωρητική κριτική (Govender, 2020). Ο εν λόγω μεθοδολογικός ισομορφισμός με την Σχολή της Φρανκφούρτης είναι διακριτός στο σύνολο του έργου του Freire, όμως χάριν σαφήνειας θα χρησιμοποιηθεί, ως παράδειγμα, μία ανάλυση του Freire στην Αγωγή του Καταπιεζόμενου. Συγκεκριμένα, στο εν λόγω βιβλίο ο Freire επεξηγεί την τρέχουσα κοινωνική-εκπαιδευτική πραγματικότητα (επεξηγηματικό σκέλος), η οποία είναι η κυριαρχία επί των καταπιεσμένων, μέσω του τραπεζικού μοντέλου εκπαίδευσης. Στην συνέχεια, γίνεται λόγος για την απελευθέρωση από την καταπίεση, μέσω του εξανθρωπισμού της κοινωνίας και της εκπαίδευσης (κανονιστικό σκέλος), συνθήκη που μπορεί να επέλθει, εν μέρει, μέσα από το μοντέλο διαλεκτικής εκπαίδευσης (πρακτικό σκέλος) (Freire, 1997).

### **1.3.2. Εννοιολογικές συσχετίσεις**

Είναι δεδομένο πως ο Freire είχε διαβάσει και ήταν εξοικειωμένος με την κριτική θεωρία, οι επιρροές της οποίας, και σε εννοιολογικό επίπεδο και σε επίπεδο ορολογίας, είναι διάχυτες στο σύνολο του δημοσιευμένου έργου του (Vittoria, 2023). Όμως, είναι αδύνατο στο πλαίσιο του παρόντος πονήματος να καταγραφεί το σύνολο των διανοουμένων και των έργων τους, που καθόρισαν σε σημαντικό βαθμό την δική του ανάγνωση της κοινωνίας και για αυτόν τον λόγο πραγματοποιείται μία συνοπτική προσέγγιση στους πιο φανερούς παραλληλισμούς του φρεϊριανού έργου με την προσέγγιση σημαντικών εκπροσώπων της Σχολής της Φρανκφούρτης, και της 1<sup>ης</sup> γενιάς (Erich Fromm, Herbert Marcuse) και της 2<sup>ης</sup> (Jürgen Habermas).

### **1.3.3. Erich Fromm**

Από όλους τους εκπροσώπους της Σχολής της Φρανκφούρτης το κοινωνικό όραμα του Paulo Freire συγκλίνει περισσότερο με τις ιδέες του Erich Fromm, ακόμα και αν προέρχονται από διαφορετικά πεδία.<sup>19</sup> Οι δύο στοχαστές συναντήθηκαν αρκετές φορές εκ του σύνεγγυς<sup>20</sup> και τόσο η σκέψη όσο και προσωπικότητα του καθενός επηρέασε σημαντικά τον άλλον. Φαίνεται πως ο τρόπος που ο Freire προσεγγίζει στο έργο του τον «φόβο της ελευθερίας» είναι σχεδόν ταυτόσημος με την προσέγγιση του Fromm<sup>21</sup>, όταν αναφέρεται στην τάση «προσκόλλησης

<sup>19</sup> Ο Freire κυρίως από την εκπαιδευτική κοινωνιολογία και ο Fromm από την ανθρωπιστική ψυχολογία.

<sup>20</sup> 1<sup>η</sup> το 1960 στο Cuernavaca του Μεξικό μέσω του Ivan Illich.

<sup>21</sup> Escape from freedom (1965), γνωστό και ως Fear of freedom, The heart of man: its genius for good and evil (1965).

στον καταπιεστή» και στην γενικότερη διαμόρφωση του ψυχισμού των καταπιεζόμενων (Lake & Dagostino, 2013). Ακόμα, η κοινωνικό-ψυχαναλυτική διορατικότητα του Fromm σχετικά με την ανθρώπινη φύση λειτουργεί ως σημαντικότατο συμπλήρωμα στο όραμα του Freire για μία απελευθερωμένη δημοκρατική κοινωνία, καθώς δίνει έμφαση και στην ψυχική, ατομική εσωτερική της καταπίεσης, η οποία μπορεί να δράσει ανασταλτικά στον οντολογικό προορισμό του ανθρώπου (την εξανθρώπιση), ενώ από τον Freire η «ελευθερία» προσεγγίζεται κυρίως με όρους αποτίναξης της πολιτικά συστημικής καταπίεσης<sup>22</sup> (Govender, 2020). Ακόμα, φαίνεται πως ο Freire αποδέχεται την ανάλυση του Fromm περί αλλοτρίωσης και αποξένωσης και τους εντάσσει και στην ανάλυσή του περί Εκπαίδευσης, καθώς οι αλλοτριωμένοι μαθητές της τραπεζικής εκπαίδευσης (όπως και οι εργάτες)<sup>23</sup> δεν αντιλαμβάνονται το σύνολο της παραγωγικής/εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά μόνο το επαναλαμβανόμενο τμήμα της, με αποτέλεσμα η μελέτη τους να αποκοπεί από τον απελευθερωτικό της χαρακτήρα και να μετατραπεί σε μία στείρα και επιφανειακή βαθμοθηρική προσπάθεια, προκαλώντας την αποξένωση (Taylor, 1991).

Φυσικά, η επιρροή του Fromm στην σκέψη του Freire είναι καταφανής και στην υιοθέτηση από τον δεύτερο της ιδιόμορφης χρήσης της γλώσσας και ορολογίας του Γερμανού στοχαστή. Συγκεκριμένα, ο Freire χρησιμοποιεί, όπως ο Fromm, τις έννοιες της «νεκροφιλίας»<sup>24</sup> και της «βιοφιλίας», για να εκφράσει την άρνηση της ελευθερίας, την μετατροπή του οργανικού σε ανόργανο, την σαδιστική ή μαζοχιστική σχέση με τον έλεγχο και την εξουσία και την αναστολή της δημιουργικότητας από την μία και την ολιστική αγάπη για την ζωή, την φύση, την ανθρωπότητα και τον συνειδητοποιημένο εαυτό από την άλλη (Lake & Dagostino, 2013). Με τον ίδιο τρόπο, ο Freire υιοθετεί και αντιπαραβάλλει και τους όρους «να έχεις» ή «να είσαι» του Fromm. Για τους δύο στοχαστές η προοπτική του «να έχεις» εκπηγάει από τον καπιταλισμό, την ατομιστική δραστηριότητα, την αρχή του ατομικού συμφέροντος και την εμπορευματοποίηση κάθε πτυχής της ανθρώπινης δραστηριότητας. Ομοίως και οι ανθρώπινες σχέσεις διέπονται από πνεύμα χειραγώγησης και εργαλοιοποίησης, γεγονός που αναστέλλει την εκπλήρωση της ψυχολογικής, ανθρώπινης ανάγκης για ένταξη και σχέση. Κατά συνέπεια, ο όρος «να είσαι» χρησιμοποιείται ως η ολική αντίθεση του «να έχεις» και υποδηλώνει μία

<sup>22</sup> Βλ. παρακάτω, στο κεφάλαιο της «κριτικής».

<sup>23</sup> Ο Freire αριστοτεχνικά χρησιμοποιεί την τάξη ως μικρόκοσμο της κοινωνίας.

<sup>24</sup> Εννοώντας την αγάπη για τον (μεταφορικό) θάνατο, αντί της δημιουργικής ζωής.

αυθεντική, συνειδητοποιημένη ύπαρξη, που χαρακτηρίζεται από την πνευματική ανάπτυξη, την αυτοπραγμάτωση και την ενσυναίσθηση (Lake & Dagostino, 2013).

### 1.3.4. Herbert Marcuse

Ο Freire δεν αναφέρεται τόσο συχνά στον Marcuse, όσο στον Fromm, όμως η ανάλυσή του περί κυρίαρχων μορφών κοινωνικού ελέγχου<sup>25</sup> είναι παρούσα στην προσέγγιση του Freire και εν γένει το μαρκουζιανό, δυστοπικό μοντέλο κοινωνικής ύπαρξης βρίσκεται σε εμφανή διάλογο με την τραπεζική εκπαίδευση του Freire. Το κοινωνικό και εκπαιδευτικό σύστημα που επικρίνει ο Freire είναι αυτό, εντός του οποίου μπορούν να παραχθούν τα πρότυπα πολιτών, με τις «ψευδείς ανάγκες» τους, που αναλύει ο Marcuse (Govender, 2020). Αυτές οι ψευδείς ανάγκες, απόρροια της καπιταλιστικής οργάνωσης της κοινωνίας, αναφέρονται και από τους δύο ως μία από τις κυρίαρχες μορφές ελέγχου, η οποία αποσκοπεί στο να αποσπάσει ακόμα περισσότερο τους ανθρώπους από την πραγματική καταπίεση που υφίστανται (Γούναρη & Γρόλλιος, 2016).

Επίσης, η έννοια του «επαναπροσδιορισμού», όπως την αντιλαμβάνεται ο Marcuse, μπορεί εύκολα να ανιχνευθεί στην ανάλυση του Freire περί τραπεζικής εκπαίδευσης. Με την συγκεκριμένη έννοια ο Marcuse εξηγεί την διαδικασία, μέσω της οποίας τα υποκείμενα μετατρέπονται σε αντικείμενα και το αντίθετο, απομακρύνοντας ακόμα περισσότερο τα άτομα από την ανθρώπινή τους φύση (Govender, 2020). Παρόμοια, το εκπαιδευτικό σύστημα αποξενώνει τους μαθητές (όπως τους πολίτες) από την επίγνωση ότι αποτελούν υπάρξεις με οντολογική κλίση προς την ελευθερία, μετατρέποντάς τους σε «γρανάζια» αναπαραγωγής της κυρίαρχης ιδεολογίας και καθιστώντας την Εκπαίδευση ένα ακόμα εργαλείο υποταγής των μαζών (Freire, 2021).

### 1.3.5. Jürgen Habermas

Οι κοινωνικό-πολιτικές αναλύσεις του Habermas παρουσιάζουν αρκετές συγκλίσεις κυρίως με τις όψιμες προσεγγίσεις και διατυπώσεις του Freire<sup>26</sup>, όπου είναι σαφές στο έργο του μία υποχώρηση από την επιρροή του επαναστατικού μαρξισμού, με παράλληλη μετατόπιση προς μία ριζοσπαστική δημοκρατία, με φανερά ρεφορμιστικά στοιχεία. Έτσι, οι περισσότερες συγκλίσεις τους εντοπίζονται μετά και την περίοδο 1967-1971 του Habermas, όπου

<sup>25</sup> Μονοδιάστατος Άνθρωπος (1991), Marcuse.

<sup>26</sup> Κατά βάση μετά το 1980 και την επιστροφή του στην Βραζιλία.



επανεξετάζει την επαναστατική, ταξική, νεομαρξιστική θεωρία που είχε υιοθετήσει από τους διανοητικούς του μέντορες στην Φρανκφούρτη<sup>27</sup> και διατυπώνει τις θεωρίες του περί επικοινωνιακής δράσης και διαβουλευτικής δημοκρατίας (Morrow, 2013).

Οι ύστερες διατυπώσεις του Freire για την μη επαναστατική, ριζοσπαστική δημοκρατική πρακτική εμπλουτίζει την ιδέα της διαβουλευτικής δημοκρατίας του Habermas, φανερώνοντας τις συγκλίσεις των δύο στοχαστών. Για τον Habermas η δημοκρατία είναι περισσότερο από την απλή πλειοψηφία και τις ψηφοφορίες, καθώς η πολιτική απόφαση λαμβάνεται μετά από προσεκτική και ενδελεχή συζήτηση, μέσω από επικοινωνιακές διεργασίες, στις οποίες εμπλέκονται πολίτες από όλες τις κοινωνικές ομάδες (Morrow, 2019). Σε σύνδεση με την ανάλυση του Γερμανού στοχαστή, ο Freire οικειοποιείται, στην εκπαιδευτική του μεταρρύθμιση στην Βραζιλία, τις «διαβουλευτικές ομάδες» του Habermas, αναγνωρίζει την πλουραλισμό στις ομάδες καταπιεζόμενων και αγωνιζόμενων, εγκαταλείποντας εν μέρει την προηγούμενη κατανόησή του για τον «καταπιεσμένο» ως ενιαίο, συλλογικό υποκείμενο και εν γένει καλεί σε επανεφεύρεση της εξουσίας και των δομών της και όχι σε κατάληψή της (Freire, 2022).

Επιπλέον παραλληλισμοί μεταξύ Freire και Habermas εντοπίζονται και σε περαιτέρω εννοιολογικό επίπεδο καθώς ο Διάλογος του πρώτου και η επικοινωνιακή δράση του δεύτερου συμπίπτουν, υπό την έννοια πως και τα δύο αποτελούν τα βασικά «εργαλεία» πραγμάτωσης της διαλογικής εκπαίδευσης από την μία και της διαβουλευτικής δημοκρατίας από την άλλη, από την στιγμή που αναφέρονται στην αυθεντική επικοινωνία και ανταλλαγή απόψεων μεταξύ ισότιμων συνομιλούντων, με σκοπό την αποκάλυψη της βιωμένης πραγματικότητας (Morrow, 2013).

#### 1.4. Ο Freire και η Προοδευτική Εκπαίδευση

Οι θέσεις των εκπροσώπων της Προοδευτικής Εκπαίδευσης και ειδικά του John Dewey επέδρασαν στην διαμόρφωση της σκέψης του Freire, παρ' όλο που βρίσκονταν σε διαφορετικές γεωγραφικές τοποθετήσεις, ιστορικές περιόδους και κοινωνικό-πολιτικά συγκείμενα. Οι παιδαγωγικές και κοινωνικές προσεγγίσεις του Dewey, ο πραγματισμός του

---

<sup>27</sup> Κυρίως από τον Theodor Adorno και τον Max Horkheimer.

και το πιο δημοφιλές βιβλίο του, «Democracy and Education», επέφεραν σημαντικό αντίκτυπο στην προσέγγιση της προοδευτικής Εκπαίδευσης στην Αμερική, κυρίως το 1<sup>ο</sup> μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα και δεδομένα επηρέασαν τον Freire, καθώς διαμόρφωνε την δική του κοσμοθεωρία (Nweke & Owoh, 2020). Μία από τις σημαντικότερες μεταξύ τους συγκλίσεις αποτελεί η επιστημολογική τους προσέγγιση περί Παιδαγωγικής, καθώς και οι δύο, αποδεχόμενοι φυσικά την ανάγκη διεύρυνσης των παιδαγωγικών γνώσεων, συνειδητοποίησαν τον εξίσου σημαντικό ρόλο της πρακτικής δράσης. Έτσι, το τρίπτυχο θεωρία-έρευνα-πρακτική αποτελεί κεντρικό πυλώνα των θεωριών και των δύο στοχαστών (Feinberg, 2001). Επιπλέον, ο Dewey είχε πρωτοπορήσει διαπραγματευόμενος την εκπαίδευση σε σχέση με την πολιτική<sup>28</sup> και την κοινωνική αλλαγή, συνδέσεις οι οποίες αποτελούν ορόσημο στην θέαση του Freire. Ο Dewey, που εκτός των άλλων υπήρξε και ενεργός κοινωνικός ακτιβιστής, σε όλη την μακρόχρονη διαδρομή του προσπάθησε να συνδέσει την εκπαίδευση με δραστηριότητες του, έξω από τον μικρόκοσμο του σχολείου, κόσμου και σίγουρα σε κάποιον βαθμό «σημάδεψαν» την δια βίου ενασχόληση του Freire με τους κοινωνικούς αγώνες (Nweke & Owoh, 2020). Άλλες πτυχές του έργου του Dewey, που εντοπίζονται στον πυρήνα της αντίληψης του Freire είναι η συστηματική κριτική της παραδοσιακής, δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας, που αντιμετωπίζει τους μαθητές ως παθητικούς δέκτες της αυθεντίας των ειδικών<sup>29</sup>, η ανάγκη οι συγκεκριμένες εμπειρίες των μαθητών («υπαρξιακές», συγκεκριμένες καταστάσεις κατά τον Freire) να τίθενται στο κέντρο της εκπαιδευτικής πράξης, η προσπάθεια απαγκίστρωσης από το μοτίβο υποκείμενο-αντικείμενο στην σχέση δασκάλου-μαθητή και την δημιουργική και ελεύθερη εμπλοκή/εναλλαγή των ρόλων τους και η επιθυμία για την δημιουργία ενός «εύπλαστου», ανοιχτού προγράμματος σπουδών, το οποίο θα προκύπτει βάσει της εμπειρίας των μαθητών σε κάθε αναπτυξιακή τους στιγμή και της ιστορικής συγκυρίας (Aronowitz, 1993).

Φυσικά εκτός από τον John Dewey υπήρξαν αρκετοί ακόμα, προερχόμενοι από την λεγόμενη «προοδευτική εκπαίδευση», οι οποίοι με τις συμβολές τους δημιούργησαν αυτήν την νέα, πρωτοποριακή για την εποχή, τάση στην Παιδαγωγική, που άφησε το αποτύπωμά της στο έργο του Freire. Χαρακτηριστικά αναφέρονται η Maria Montessori με την μαθητοκεντρική «επιστημονική παιδαγωγική» της, ο Celestin Freinet με τις ιδέες του περί συνεργατικής μάθησης, δημοκρατίας εντός της σχολικής τάξης, τα workshops και την επικέντρωση στην

<sup>28</sup> Ο Dewey ανέλυσε διεξοδικά τον ρόλο της Εκπαίδευσης στην δημιουργία και στην προώθηση της αυθεντικής δημοκρατίας.

<sup>29</sup> Σαφείς οι ομοιότητες με το τραπεζικό μοντέλο εκπαίδευσης του Freire.



«φυσική» περιέργεια των μαθητών, ο Jean-Ovide Decroly με το σχολείο Hermitage (1907) και την έμφασή τους στις βιο-κοινωνικές ανάγκες των μαθητών και την προώθηση της σύνδεσης της εκπαίδευσης με την κοινότητα και το ευρύτερο περιβάλλον κ.α. (Feinberg, 2001). Αξίζει να αναφερθεί, ότι εκείνο το πρώτο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα και με εμφανή συγγένεια προς τους προαναφερθέντες προοδευτικούς παιδαγωγών διαδίδονταν και οι ιδέες των Lev Vygotsky και Jean Piaget, σπέρματα των οποίων εντοπίζονται στις προσεγγίσεις του Freire. Συγκεκριμένα, αξίζουν προσοχής οι συνδέσεις με την κοινωνικό-πολιτιστική θεωρία της μάθησης του Vygotsky, όπου δίνεται βαρύτητα στο περιεχόμενο του εκάστοτε πολιτισμού και κουλτούρας και με τον κονστρουκτιβισμό του Piaget, όπου υποστηρίζει ότι η γνώση δομείται συλλογικά, συνεργατικά βάσει των εμπειριών, της διάδρασης και του διαλόγου μεταξύ των συμμετεχόντων, οδηγώντας στην ολοένα και απαιτητικότερη χρήση σύνθετων, γνωστικών ικανοτήτων (Γούναρη & Γρόλλιος, 2016).

## 1.5. Ο Freire και η Γαλλική Σχολή Φιλοσοφίας – Annales School

Μία σημαντικότερη επιρροή στην διαμόρφωση της σκέψης του Freire, αν και ιδιαιτέρως παραγκωνισμένη στην σχετική βιβλιογραφία, είναι η γαλλική σχολή φιλοσοφίας κατά κύριο λόγο μέσω του Lucien Febvre (Vittoria, 2023). Αν και στην Βραζιλία υπήρχαν από τις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα Ινστιτούτα Ανώτατης Εκπαίδευσης<sup>30</sup> τα πρώτα Πανεπιστήμια ιδρύθηκαν στις μεγάλες πόλεις της χώρας την δεκαετία του 1930<sup>31</sup>. Μάλιστα, το Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras του Sao Paulo αποτέλεσε τον σημαντικότερο πυλώνα στην μετέπειτα πανεπιστημιακή ανάπτυξη, τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε πολιτικό επίπεδο. Ο πρώτος διευθυντής του ιδρύματος, Teodoro Ramos, προσέλαβε 10 ευρωπαίους καθηγητές, με ακαδημαϊκό αντικείμενο τις κοινωνικές επιστήμες, οι οποίοι άσκησαν τεράστια επιρροή στην πνευματική ανάπτυξη της Βραζιλίας. Η επιρροή της γαλλικής σχολής σκέψης γίνεται ακόμα πιο εμφανής, από το γεγονός ότι το πανεπιστημιακό σύστημα της χώρας διαμορφώθηκε εξ ολοκλήρου στο πρότυπο της Γαλλίας<sup>32</sup>. Μέσα στις σημαντικότερες μορφές Γάλλων

<sup>30</sup> Για την Ιατρική και την Νομική

<sup>31</sup> Το 1934 στο Sao Paulo και το 1935 στο Rio de Janeiro.

<sup>32</sup> Φυσικά και το curriculum του τμήματος Νομικής και Κοινωνικής Επιστήμης, στο οποίο φοίτησε ο Paulo Freire.

διανοητών<sup>33</sup> που επισκέφθηκαν, είτε ατομικά, είτε συλλογικά, το Πανεπιστήμιο συγκαταλέγεται και ο Lucien Febvre (Taylor, 1991).

Ο Febvre, μαζί με τον Marc Bloch, ίδρυσαν το περιοδικό *Annales d'histoire économique et sociale*, στο οποίο ενσωμάτωναν στην παραδοσιακή προσέγγιση της Ιστορίας επιμέρους οικονομικές και κοινωνικές αναλύσεις, καθώς θεωρούσαν θεμέλιο λίθο στην κατασκευή και την ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων τον πολιτισμό και την ιδεολογία. Έτσι, η Ιστορία δεν περιλαμβάνει απλά την καταγραφή ημερομηνιών και γεγονότων, αλλά αποτελεί την «συνάντηση» πολιτισμικών στιγμών, που σύμφωνα με την κυρίαρχη ιδεολογία της εποχής, θεωρούνται υψηλής σπουδαιότητας (Taylor, 1991). Μάλιστα, η στενή σύνδεση του Freire με τους Γάλλους διανοητές και τις ιδέες του και ειδικά με τον Febvre αποτυπώνεται και στην συμβολή του στο περιοδικό *Annales* και συγκεκριμένα στο τμήμα του περιοδικού με το όνομα “Words and Things” (Λέξεις και Πράγματα) (Freire, 1996).

Η συμβολή του Febvre και εν γένει του κύκλου του *Annales* στην διανοητική συγκρότηση του Freire υπήρξε σημαντική και ιδιαίτερα οι προσεγγίσεις περί διαστρωμάτωσης της συνείδησης και της χρήσης της ανάλυση του λόγου (discourse analysis)<sup>34</sup>, ως εργαλείο για την ανακατασκευή της συνείδησης. Είναι καταφανές<sup>35</sup> πως η διαστρωμάτωση των επιπέδων συνειδητότητας, όπως τα ορίζει ο Freire, είναι έντονα επηρεασμένη από την συνειδησιακή κατηγοριοποίηση του Febvre, όπως και η διαδικασία της αποκωδικοποίησης στους Κύκλους Πολιτισμού, αντανakλά σε σημαντικό βαθμό την ανάλυση μέσω του λόγου (discourse analysis) (Taylor, 1991). Τέλος, σε επίπεδο σκέψης από τον Febvre και την προσέγγισή του στην Ιστορία αντλεί ο Freire και διαμορφώνει την πεποίθησή του πως οι λέξεις αποτελούν «δείκτες» της εποχής και της ιστορίας και χρήζουν σεβασμού και μελέτης (Horton & Freire, 1990).

<sup>33</sup> Παραδείγματος χάριν Michel Foucault, Claude LéviStrauss, Roger Bastide κ.α.

<sup>34</sup> Η μέθοδος χρησιμοποιήθηκε εκτεταμένα από τον κύκλο των προαναφερθέντων ιστορικών. Με τον όρο discourse analysis εννοείται η διεπιστημονική προσέγγιση για την μελέτη χρήσης της γλώσσας, η οποία εστιάζει σε κοινωνικές, πολιτιστικές και επικοινωνιακές πτυχές του λόγου. Η ανάλυσή της αφορά και τον προφορικό και τον γραπτό λόγο, η μελέτη των οποίων μπορεί να φανερώσει τους τρόπους που η γλώσσα κατασκευάζει αλλά και αντικατοπτρίζει την κοινωνική πραγματικότητα.

<sup>35</sup> Τουλάχιστον στα πρώτα έργα του Freire, όπως η Αγωγή του Καταπιεζόμενου.

## 1.6. Ο Freire και τα φιλοσοφικά ρεύματα

Τα δύο φιλοσοφικά ρεύματα που άφησαν σε σημαντικό βαθμό το αποτύπωμά τους στην συγκρότηση της σκέψης και της προσέγγισης του Paulo Freire είναι ο περσοναλισμός και ο υπαρξισμός (Taylor, 1991). Φυσικά, μπορούν να εντοπιστούν ψήγματα διάφορων φιλοσοφικών σχολών και τάσεων μπορούν να εντοπιστούν σε μία τόσο πολυεπίπεδη προσέγγιση όσο αυτή του Freire, όμως η παρούσα ανάλυση θα διαπραγματευτεί τις συνδέσεις με τα δύο προαναφερθέντα ρεύματα, καθώς είναι τα πιο φανερά ανιχνεύσιμα στο έργο του Βραζιλιάνου διανοούμενου.

### 1.6.1. Περσοναλισμός

Τα έργα του Paulo Freire διέπονται χωρίς αμφιβολία από μία περσοναλιστική διάσταση, κυρίως λόγω της επίδρασης που του ασκήθηκε από τον Emmanuel Mounier<sup>36</sup> και τον Miguel de Unamuno<sup>37</sup>. Οι έννοιες του «εξανθρωπισμού» των καταπιεσμένων, της «κεντρικότητας» του ανθρώπων, η χριστιανική-μαρξιστική κοινωνική ανάλυση, η οντολογική κλίση του ατόμου να «είναι περισσότερο»<sup>38</sup>, η προσπάθεια του συστήματος για «αποπροσωποίηση», η μετασχηματιστική οπτική περί εκπαίδευσης κ.α. συνδέονται άμεσα με το φιλοσοφικό ρεύμα του περσοναλισμού και αντικατοπτρίζουν την επιρροή του στην συγκρότηση της σκέψης και της δράσης του Freire. Ειδικότερα, ο Freire, την εποχή που σπούδαζε, εντάχθηκε στην κοινωνική-πνευματική ομάδα Καθολικής Δράσης του Πανεπιστημίου το Recife, η οποία είχε ιδρυθεί από τον Mounier, του οποίου τα κείμενα μελέτησε, όπως και άλλων σημαντικών περσοναλιστών (Vittoria, 2023).

Ένα από τα κυριότερα παραδείγματα αυτής της διανοητικής σύνδεσης του Mounier και του Freire αποτελεί η διαλεκτική σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ σκέψης και δράσης, παρ' ότι η επικέντρωση του Mounier δεν αφορούσε την πολιτική δράση. Όμως, ο Γάλλος φιλόσοφος αναγνώριζε την ανάγκη εισαγωγής σοσιαλιστικών δομών στην κοινωνία και την υπέρβαση

<sup>36</sup> Ο Mounier με άρθρο του στο περιοδικό του Esprit τον Οκτώβριο του 1936 παρέθεσε το περσοναλιστικό του μανιφέστο, όπου 5 χρόνια αργότερα εκδόθηκε ως δοκίμιο, υπό τον τίτλο "What is Personalism?".

<sup>37</sup> Φυσικά μπορούν να εντοπιστούν συσχετίσεις με το έργο και άλλων σημαντικών περσοναλιστών, όπως είναι οι Maritain, Martin Buber, Teilhard de Chardin.

<sup>38</sup> Ser Mais: Πολυσυζητημένη έννοια, με συχνά λανθασμένη αγγλική μετάφραση (π.χ. μτφρ. Myra Bergman Ramos). Η φράση συχνά μεταφράζεται «να γίνει πιο ολοκληρωμένος άνθρωπος», ενώ η φράση μεταφράζεται, από την πορτογαλική γλώσσα, καλύτερα ως «να είναι περισσότερο» - «γίνε περισσότερο». Η διαφορά είναι σημαντικότητα, καθώς στην πρώτη μετάφραση εκφράζεται ένα είδος τελεολογικής αυτοπραγμάτωσης, θέση που βρίσκεται μακριά από τις εκπεφρασμένες πεποιθήσεις του Freire, ενώ η ορθή μετάφραση εκφράζει μία ριζοσπαστική οντολογική προσέγγιση, η οποία ευθυγραμμίζεται με την περσοναλιστική, στην προκειμένη περίπτωση, σκέψη του.

της τυπικής, δυτικής αστικής κοινωνίας. Παράλληλα, εν γένει η διαλογική προσέγγιση του Freire τοποθετείται «κοντά» στην θεωρητική επεξεργασία του Mounier για την σημαντικότερη έννοια της συνεργασίας, που καθιστά τον περσοναλισμό του «κοινοτικό» και η οποία περιλαμβάνει την επικοινωνία και την αγάπη με σκοπό την μεταμόρφωση του κόσμου (Rocha, 2018). Σε αυτόν τον περσοναλιστικό σκοπό συμβάλλει σημαντικά για τον Mounier και η εκπαίδευση, από την στιγμή που επιδιώκει την απομαζικοποίηση των ανθρώπων και την απαγκίστρωσή τους από την μικροαστική, ατομικιστική σκέψη και δεν συνεπάγεται την συσσώρευση πλήθους πληροφοριών, ούτε την εκμάθηση κάποιας συγκεκριμένης δεξιότητας, αλλά την αφύπνιση της ανθρωπότητας. Ο σκοπός της εκπαίδευσης, συνεπώς, δεν είναι η «αυτοβελτίωση», αλλά να οικοδομήσει ένα σχεσιακά ανοιχτό υποκείμενο, ικανό να υπερβαίνει την ατομικότητά του και να «φροντίζει» τους άλλους και να προσκαλέσει αυτά τα άτομα σε μία συλλογική συνάντηση (Taylor, 1991). Οι παρόμοιες πεποιθήσεις του Freire και οι συνεχείς αναφορές του στην οντολογική ιδιαιτερότητα των ανθρώπων φανερώνουν το «χρέος» του προς την περσοναλιστική ανάλυση της πραγματικότητας και τις κανονιστικές διατυπώσεις του περσοναλισμού (Freire, 2022).

Ακόμα, ο Freire μοιράζεται με τους περσοναλιστές φιλοσόφους μία αίσθηση «ιερότητας» και αξιοπρέπειας του ατόμου, που πρέπει να προστατευθούν από τις επίμονες προσπάθειες των ελίτ και του status quo να το αποπροσωποποιήσουν, καθιστώντας το «αντικείμενο». Σε αυτό το πλαίσιο και οι δύο (περσοναλιστές και Freire) απορρίπτουν τον ατομικισμό, τον οποίο θεωρούν έναν κενό ανθρωπισμό. Η υπερβατικότητα του ατόμου, που δεν διαχωρίζεται από την κοσμικότητα, είναι αυτή που το οδηγεί «να είναι περισσότερο», να «υπερβαίνει», με αποτέλεσμα να διαχωρίζεται πλήρως από το άτομο του ατομικισμού, το οποίο εκλαμβάνεται ως εγωιστικό (Valenzano, 2021). Η σκέψη περί ενός ατόμου που δεν διχοτομείται μπορεί να αποδοθεί στον ισπανικό περσοναλισμό του Miguel de Unamuno, ο οποίος αποτελεί και σημαντική επιρροή του ίδιου του Mounier. Από την σκέψη του Unamuno, επιπλέον, φαίνεται πως επηρεάζεται και αυτή το Freire, όταν αναλύει την «τραπεζική εκπαίδευση», αντίδοτο στην- λύτρωση από την- οποία μπορεί να αποτελέσει η απελευθερωτική παιδαγωγική, στηριζόμενη πάντοτε στην αγάπη. Έτσι, τόσο στον «αντιπαιδαγωγικό» περσοναλισμό του Unamuno όσο και στην αντίστοιχη «τραπεζική εκπαίδευση» του Freire η «φωνή», η οποία καλεί οντολογικά και ιστορικά του ανθρώπους να «είναι παραπάνω» (Ser Mais), είναι η αγάπη (Rocha, 2018). Σύμφωνα με την παραπάνω ανάλυση, μπορεί να λεχθεί ότι ο κίνδυνος της τραπεζικής εκπαίδευσης είναι και περσοναλιστικός, καθώς αφορά την αποπροσωποποίηση των

ατόμων, αφού τα αρχεία-πληροφορίες δεν συλλέγονται εντός των ανθρώπων, αλλά οι ίδιοι οι άνθρωποι μετατρέπονται στα αρχεία, δηλαδή μετατρέπονται σε αντικείμενα. Με αυτόν τον τρόπο, η τραπεζική εκπαίδευση «φράζει» τον δρόμοι κάθε ατόμου προς τον οντολογικό του προορισμό να «είναι περισσότερο» και τον μετατρέπει στο ακριβώς αντίθετό του, τον απανθρωπίζει (Rocha, 2018).

### **1.6.2. Υπαρξισμός**

Οι εκπρόσωποι του υπαρξισμού, όπως ο Jean-Paul Sartre, ο Karl Jaspers, ο Paul Tillich κ.α., ερμηνεύουν την ύπαρξη, όχι μέσα από την καθαρά ορθολογική οπτική, αλλά κατά κύριο βάσει της βιωμένης εμπειρίας, στηριζόμενοι στην βασικότερη θέση του υπαρξισμού, ότι δηλαδή «το άτομο προηγείται της ουσίας του». Το άτομο ναι μεν γεννιέται εντός πολύπλοκων κοινωνικών δομών, που προκύπτουν μέσα από παραδόσεις, αξίες και κοινωνικές συγκρούσεις αιώνων και οι οποίες, σε συνδυασμό με τις ευρύτερες ιστορικές συνθήκες, του ασκούν τεράστια επιρροή, όμως είναι σε θέση να ανακαλύψει τον εαυτό του, να αναλάβει τις προσωπικές του ευθύνες, κάνοντας τις δικές του επιλογές, μέσω της ελεύθερης βούλησης που διαθέτει και εν τέλει να αποφύγει την αλλοτρίωση της φύσης του, ζώντας με τον τρόπο που οι εξουσιαστές επιβάλλουν (McKillican, 2019). Αν το άτομο δεν έχει αναστοχαστεί επί ορισμένων εμπειριών του, έχοντας την επίγνωση πως οι προηγούμενες εμπειρίες καθορίζουν την άποψή του για τον κόσμο, θα συνεχίσει να λαμβάνει αποφάσεις, βασιζόμενο στην αξία που άλλοι έδωσαν σε συγκεκριμένες, στοχευμένες εμπειρίες. Βάσει της προαναφερθείσας αρχής («το άτομο προηγείται της ουσίας του»), για τους υπαρξιστές<sup>39</sup> η δυνατότητα του ατόμου, αφού γεννηθεί, στην διάρκεια της διαδρομής του να επινοήσει την δική του φύση και ουσία, στην λογική πως καμία κοινωνική ή ιστορική συνθήκη δεν το καθορίζει, μπορεί να το οδηγήσει στο να υπάρξει χωρίς κανένα απολύτως όριο στην ελευθερία του. Αυτή η υπαρξιστική ελευθερία συνδέεται στενά και με τη έννοια της αυθεντικότητας, η οποία, σύμφωνα με τους Karl Jaspers, επιτυγχάνεται όταν ξεπεραστούν οι «οριακές καταστάσεις» και το άτομο επιτύχει το Existenz, δηλαδή μπορέσει να υπάρχει ελεύθερα «βγάζοντας» νόημα στην ζωή του (Dale & Hyslop-Margison, 2010).

Η φιλοσοφική συγγένεια, που καθίσταται φανερή ακόμα και μέσω του λεξιλογίου και των εννοιών του Freire με τους υπαρξιστές είναι σαφής. Μάλιστα, ακόμα πιο συγκεκριμένα, και η έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης και τα γενετικά θέματα, ως «εργαλείο» για την συνειδητοποίηση, μπορούν να αναλυθούν υπό το πρίσμα του υπαρξισμού. Μέσω του ίδιου

<sup>39</sup> Στο εν λόγω ζήτημα δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα ο Jean-Paul Sartre.

«δρόμου» που η φιλοσοφία του υπαρξισμού καλεί τους ανθρώπους να αξιολογήσουν αυστηρά τις συνθήκες της ζωής τους, να συνειδητοποιήσουν την ελευθερία τους και να υπάρξουν αυθεντικά, επιζητά και ο Freire, μέσω της κριτικής συνειδητοποίησης, τα άτομα να ελευθερωθούν από τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αντιφάσεις και καταπιέσεις του κόσμου τους (McKillican, 2019). Σε αυτό το πλαίσιο, τα παραγωγικά θέματα αναφέρονται στην υπαρξιακή πραγματικότητα των ανθρώπων, τις κωδικοποιούν και τους βοηθούν να αποκτήσουν επίγνωση της δραστηριότητάς τους μέσα στον κόσμο, του πώς επηρεάζονται από αυτόν και εν γένει των διεργασιών μέσω των οποίων εμπλέκονται βαθύτερα στην διαδικασία του «γίγνεσθαι». Επομένως, χρησιμοποιούνται για να κάνουν τους ανθρώπους να υπάρξουν, δηλαδή να εισχωρήσουν στον κόσμο μέσω των πράξεών τους και να τον μετασχηματίσουν με ελευθερία, ως συνειδητά όντα με ελεύθερη και αδέσμευτη βούληση (Taylor, 1991).

## 1.7. Καταληκτικά

Στο παραπάνω κεφάλαιο επιχειρήθηκε μία συνοπτική μεν, όσο το δυνατόν περισσότερο περιεκτική δε, περιγραφή των κινήματων, των φιλοσοφικών ρευμάτων και των ατόμων, που επηρέασαν τον Freire στην συγκρότηση της δικής του κοινωνικής και εκπαιδευτικής φιλοσοφίας. Φυσικά, ο έμπειρος αναγνώστης και μελετητής του Freire μπορεί να εντοπίσει και σημαντικές αποκλίσεις στις αναλύσεις και τις πρακτικές του Βραζιλιάνου με αυτές όσων αναφέρθηκαν παραπάνω ή/και να προσθέσει αρκετές ακόμα συνδέσεις και συσχετίσεις με άτομα και ρεύματα, που δεν αναφέρθηκαν<sup>40</sup>. Επιπλέον, όπως σε κάθε προσπάθεια παρόμοιας κατηγοριοποίησης, μπορούν να εντοπιστούν κάποιες επικαλύψεις ή κάποιες επιλογές που πραγματοποιήθηκαν ίσως «συμβατικά»<sup>41</sup>. Όμως, ο στόχος της συγκεκριμένης προσπάθειας δεν είναι η εξαντλητική, αναλυτική παρουσίαση όλων των σχολών σκέψης που επηρέασαν τον

<sup>40</sup> Χάριν παραδείγματος αναφέρονται δύο μεμονωμένα πρόσωπα, ο Ivan Illic, που γνωρίζονταν προσωπικά με τον Freire και του οποίου η προσέγγιση περί δικτύων μάθησης και η κριτική του στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα μπορούν να ανιχνευθούν σε κάποιον βαθμό στο έργο του Freire, ο Karl Mannheim, που μίλησε για απανθρώπιση (dehumanization) και ανάγκη για κριτική διείσδυση στην κοινωνική πραγματικότητα και ο Anisio Teixeira με την ενασχόλησή του με την εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα της Βραζιλίας.

<sup>41</sup> Για παράδειγμα, ο Erich Fromm τοποθετείται στις προερχόμενες από την Σχολή της Φρανκφούρτης επιρροές καθώς αποτελεί σημαντικό εκπρόσωπο της σχολής. Παρ' όλα αυτά, θα μπορούσε να έχει συμπεριληφθεί στην ανάλυση της γαλλικής φιλοσοφίας ή του περσοναλισμού, λόγω της συγγενείας πολλών από τις ιδέες του. Στην σχολή της Φρανκφούρτης, επίσης, τοποθετείται και ο Habermas, καθώς εντός της «γεννήθηκε» και διαμορφώθηκε ως στοχαστής, παρ' όλο που στην πορεία αποστασιοποιήθηκε αισθητά. Ακόμα ο Karl Jaspers, που αναφέρεται στο υποκεφάλαιο του υπαρξισμού, κάλλιστα θα μπορούσε να θεωρηθεί και ως εκπρόσωπος του περσοναλισμού.



Freire και οι φυσικές αποκλίσεις που εμφανίζει με κάθε μία από αυτές. Αντίθετα, η προηγούμενη ανάλυση αποσκοπεί στην δημιουργία ενός κατάλληλου πλαισίου, το οποίο θα βοηθήσει στην κατανόηση και στην πληρέστερη επεξεργασία του θεωρητικού και του πρακτικού έργου του Paulo Freire, που θα ακολουθήσει.

Έτσι, η εστίαση τόσο στο κοινωνικό-πολιτικό γίνεσθαι της εποχής του όσο και στις επιρροές της σκέψης του δεν αποτελούν σε καμία περίπτωση «φλυαρία», καθώς για να κατανοηθεί εις βάθος, να «επανα-εφευρεθεί», όπως ο ίδιος ο Freire επιθυμούσε, και να εφαρμοστεί η προσέγγιση του, είναι απαραίτητο ο εκάστοτε μελετητής-εκπαιδευτής να συναντήσει διαλογικά τον εκπαιδευτή, τον φιλόσοφο και τον άνθρωπο Freire και όχι απλά και μόνο τυποποιημένες «αναλύσεις» κάποιων εννοιών και πρακτικών που χρησιμοποίησε, αποκομμένων από την πραγματικότητά του και την εξέλιξη της σκέψης του (Vittoria, 2023). Σε διαφορετική περίπτωση, πάντα ελλοχεύει ο κίνδυνος η προσέγγιση του Freire να εργαλειοποιηθεί και να μετατραπεί σε ένα εγχειρίδιο πρακτικών, που κάθε φορά επιδιώκουν τα ίδια προ-κατασκευασμένα και προ-αποφασισμένα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Freire, 2021). Αντιθέτως, η διείσδυση στον κόσμο του Βραζιλιάνου φιλοσόφου και η όσο τον δυνατόν πληρέστερη κατανόηση της σκέψης του, των «ριζών» της, της συνοχής της και της εξέλιξής της προσφέρει ένα σημαντικότατο εργαλείο στον ερευνητή/εκπαιδευτή, που επιθυμεί να «κρατήσει ζωντανή» την απελευθερωτική, ριζοσπαστική εκπαιδευτική και κοινωνική θεώρηση του, εκπληρώνοντας την προτροπή του ίδιου για συνεχή επαναδιαπραγμάτευση, επαναδιαμόρφωση και επανεφεύρεση όσων είπε και έπραξε (Γρόλλιος, 2005).

Έτσι, μετά την προσπάθεια «κατασκευής» του πλαισίου που διαμόρφωσε τον Paulo Freire ως άνθρωπο και ως διανοούμενο, στα επόμενα κεφάλαια καθίσταται ευκολότερο να αναλυθούν οι εννοιολογικές προσεγγίσεις του έργου του και οι πρακτικές του, οι οποίες σχετίζονται με την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

## 2. Ποιος ήταν ο Paulo Freire

Το παρόν κεφάλαιο σε καμία περίπτωση δεν φιλοδοξεί να αποτελέσει μία απλή παράθεση γεγονότων, εν είδη βιογραφίας, αλλά αντίθετα έχει ως στόχο, μέσα από σημαντικούς σταθμούς στην ζωή και το έργο του Paulo Freire, να καταδείξει πώς η προσωπική διαδρομή του διαμόρφωσε την φιλοσοφία του, τις πολιτικό-κοινωνικές του πεποιθήσεις και κατ' επέκταση το παιδαγωγικό του έργο. Η σκέψη, οι πολιτικές θέσεις και επομένως η παιδαγωγική προσέγγιση του Freire μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε 3 «περιόδους», όπου σε κάθε μία από αυτές οι κοινωνικοί σχηματισμοί, οι πολιτικές, ιδεολογικές και οικονομικές συνθήκες, εντός των οποίων βρέθηκε και διαμόρφωσαν τις εμπειρίες του, επέδρασαν σημαντικά στην διαμόρφωση της Παιδαγωγικής του (Γρόλλιος & Καρανταΐδου, 2016). Ως *termini* για την εν λόγω περιοδολόγηση ορίζονται μία αποφασιστική τομή, που επιφέρει αλλαγή πολιτικού προσανατολισμού του Βραζιλιάνου παιδαγωγού με την εξορία του από την Βραζιλία το 1964 και μία τομή «μέσα στην συνέχεια», όπου προκαλεί μία αναπροσαρμογή πολιτικών θέσεων, χωρίς όμως εκ βάθους, ριζικό πολιτικό μετασχηματισμό (Γρόλλιος, 2005).

Επομένως, σε αυτό το πλαίσιο, παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά οι σημαντικοί βιογραφικοί «σταθμοί» του Paulo Freire με μία αναφορά στις κοινωνικό-πολιτικές και ιδεολογικές επικρατούσες, κάθε φορά, συνθήκες. Η αναφορά σε αυτές τις συνθήκες κρίνεται αναγκαία, καθώς διαδραμάτισαν σημαντικότατο ρόλο στην συγκρότηση της παιδαγωγικής θεωρίας του Freire, βασικές έννοιες της οποίας αποτελούν και έναν από τους κεντρικότερους άξονες της παρούσας έρευνας. Έτσι, κάθε προσπάθεια κατανόησης της κοσμοθεωρίας και κατ' επέκταση της παιδαγωγικής πράξης του Freire, πόσο μάλλον όταν πρόκειται να αξιοποιηθεί και να εμπνεύσει νέα εκπαιδευτικά εγχειρήματα, όπως αυτό της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας, είναι απαραίτητο να περιλαμβάνει την μελέτη και την ανάλυση των πλαισίων εντός των οποίων διαμορφώθηκαν και κατ' επέκταση των λόγων που τις «γέννησαν» (Vittoria, 2023). Με αυτήν την πρακτική μπορεί, σε κάποιο βαθμό, να διασφαλιστεί πως η Απελευθερωτική Παιδαγωγική δεν θα εργαλειοποιηθεί, μεταφερόμενη αυτούσια, εν είδη ενός εγχειριδίου τεχνικών, σε κάποιο άλλο κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό περιβάλλον, αλλά αντίθετα θα κατανοηθεί η βαθιά σύνδεσή της με αυτό και συνεπακόλουθα η ανάγκη, κάθε φορά, να επανεφευρίσκεται, εντός των μοναδικών συνθηκών που πρόκειται να αξιοποιηθεί (Torres, 1993).



## 2.1. 1η Περίοδος: Βραζιλία ως το 1964

### 2.1.1. Βιογραφικά στοιχεία

Ο Paulo Reglus Neves Freire γεννήθηκε στις 19 Σεπτεμβρίου του 1921 στην Recife, στην βορειοανατολική Βραζιλία και μεγάλωσε με τα καθημερινά προβλήματα μίας μεσοαστικής οικογένειας, σε ένα οικογενειακό περιβάλλον μη αυταρχικό, που καθόρισε ένα πρώτο ελεύθερο και διαλογικό μαθησιακό περιβάλλον. Ως συνέπεια της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης του 1929, ο πατέρας του Paulo, στρατιωτικός στο επάγγελμα, απομακρύνθηκε από την στρατιωτική αστυνομία και η οικογένεια Freire βρέθηκε αντιμέτωπη με την οικονομική καταστροφή. Το 1932, λόγω της οικονομικής ανέχειας, η οικογένεια αναγκάστηκε να μετακομίσει στο Jaboatão, προάστιο της πόλης Recife και σε απόσταση 35 χιλιομέτρων (Γρόλλιος, 2005). Φυσικά, τον 11χρονο Paulo δεν τον απασχολούσε η απώλεια του οικογενειακού γοήτρου και κύρους, όμως αντιμετώπισε σημαντικά πρακτικά προβλήματα, λόγω της φτώχειας, αλλά και συναισθηματικά, καθώς ο «χωρισμός» του από την Recife και το σπίτι του ήταν οδυνηρός και επί της ουσίας αποτέλεσε την πρώτη «ημι-συνειδητή» του εξορία. Όταν, μάλιστα, το 1934 ο πατέρας του πέθανε, η φτώχεια και η πείνα έγιναν καθημερινά προβλήματα για την οικογένεια (Vittoria, 2023)<sup>42</sup>. Το 1937 ο Freire κατάφερε με μεγάλη δυσκολία να φοιτήσει στο δευτεροβάθμιο σχολείο, λόγω της αδυναμίας της οικογένειας να ανταπεξέλθει οικονομικά στην πληρωμή των διδάκτρων. Μετά από επίμονες προσπάθειες της μητέρας του, Edeltrudes Neves, ο Aluisio Araújo<sup>43</sup> δέχθηκε τον Paulo στο σχολείο Oswaldo Cruz. Αποφοιτώντας από αυτό το σχολείο ο Freire είχε το δικαίωμα να διδάξει πορτογαλικά και παράλληλα εγγράφηκε στο Πανεπιστήμιο της Recife. Κάποια χρόνια αργότερα, το 1943, παντρεύτηκε την Elza Maria Costa de Oliveira, δασκάλα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με την οποία θα αποκτήσουν 5 παιδιά. Η Elza φαίνεται πως άσκησε ισχυρή και θετική επιρροή στο έργο και εν γένει στην ζωή του Paulo Freire (Freire, 1996).

Δύο χρόνια αργότερα και αφού είχε σπουδάσει νομικά, αποφάσισε να εγκαταλείψει την δικηγορία μετά από την πρώτη του νομική υπόθεση και το 1946, σε ηλικία 25 ετών, ενώ ήδη δίδασκε πορτογαλικά στο Γυμνάσιο<sup>44</sup>, ασχολήθηκε έντονα με την Πορτογαλική Φιλολογία και

<sup>42</sup> Ο Freire εξαιτίας της πείνας του αναγκάστηκε μέχρι και να κλέψει.

<sup>43</sup> Πατέρας της δεύτερης συζύγου του Paulo Freire, Ana Maria Araújo Freire (Nita).

<sup>44</sup> Κατά σύμπτωση η Ana Maria Araújo ήταν μαθήτριά του.

ανέλαβε την διεύθυνση του Τμήματος Εκπαίδευσης και Κουλτούρας της Κοινωνικής Υπηρεσίας της Βιομηχανίας (SESI) στο Pernambuco, με σκοπό την βοήθεια στην ανάπτυξη ατόμων, ομάδων και κοινοτήτων. Εκεί ο Freire εργάστηκε για 10 χρόνια, ως το 1956<sup>45</sup>, στα οποία άρχισε να διαμορφώνεται η παιδαγωγική του θεώρηση, καθώς τον απασχολούσαν θέματα όπως η κριτική διδασκαλία, η σχέση εκπαιδευτικού-εκπαιδευόμενου κ.α. Αφού ζήτησε να απαλλαχθεί από την SESI, τα επόμενα χρόνια, μεταξύ 1957-1961, ο Freire ταξίδεψε εντός της, ως σύμβουλος. Μάλιστα, το 1959 πραγματοποιήθηκε η αναγόρευσή του σε διδάκτορα στο Πανεπιστήμιο της Recife, όπου δίδαξε Ιστορία και Φιλοσοφία (Γρόλλιος, 2005). Η διατριβή του με τίτλο «Η Εκπαίδευση στην σύγχρονη Βραζιλία» αποτέλεσε την βάση για το πρώτο σημαντικό του έργο «Η Εκπαίδευση ως πρακτική της Ελευθερίας» και φαίνεται πως είχαν ήδη διαμορφωθεί οι ιδέες του περί του πολιτικού σκοπού της Εκπαίδευσης. Καθώς το συγκεκριμένο διάστημα αποτελούσε μία περίοδο κοινωνικών αναμοχλεύσεων και ριζοσπαστικοποίησης των λαϊκών τάξεων, δημιουργήθηκαν στην Βραζιλία αναπτυξιακά προγράμματα, ένα από τα οποία υπήρξε και το «Κίνημα για την Λαϊκή Κουλτούρα» (MCP), με πρωτοβουλία του Miguel Arraes, δήμαρχου της Recife. Με το MCP ο Freire συνεργάστηκε στενά ως επικεφαλής του Τμήματος Έρευνας και συντονιστής του Προγράμματος Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ενώ παράλληλα ίδρυσε και αρκετά πολιτιστικά κέντρα (Vittoria, 2023). Σε αυτό ακριβώς το σημείο ξεκίνησε να δημιουργείται η «μέθοδος Paulo Freire», καθώς κεντρικοί άξονες της προσέγγισής του στο MCP ήταν η δουλειά όχι «για» τις λαϊκές τάξεις αλλά «μαζί» με αυτές, το όραμα του κοινωνικού μετασχηματισμού από όλους τους συμμετέχοντες, η κριτική ανάλυση της κουλτούρας και ο πολιτικός αγώνας. Έτσι, αυτό το πρώτο εγχείρημα του Paulo Freire στην Εκπαίδευση Ενηλίκων αποτέλεσε την «μήτρα» από την οποία προήλθε το μετέπειτα πρόγραμμα γραμματισμού (Freire, 2022). Ο προαναφερθείς δήμαρχος Miguel Arraes, εκλέχθηκε το 1962 Κυβερνήτης της Πολιτείας του Pernambuco, έχοντας δεσμευτεί για την υλοποίηση επιπλέον προγραμμάτων ανάπτυξης. Σε αυτό το πλαίσιο ιδρύθηκε από το Πανεπιστήμιο του Recife η Υπηρεσία Επέκτασης της Κουλτούρας (SEC), με σκοπό την εφαρμογή διαφόρων δράσεων, ενδυναμωτικού τύπου. Διευθυντής της SEC ορίστηκε ο Paulo Freire (Shih, Y.-H, 2020).

Παράλληλα, την ίδια χρονική περίοδο στις ΗΠΑ ο πρόεδρος John Kennedy οργάνωσε την «Συμμαχία για την Πρόοδο», ένα πρόγραμμα οικονομικής στήριξης για τον εκσυγχρονισμό

---

<sup>45</sup> Μάλιστα το 1954 είχε οριστεί Προϊστάμενος.

των εκπαιδευτικών συστημάτων του λεγόμενου Τρίτου Κόσμου, υπό τον φόβο λαϊκών, επαναστατικών κινημάτων, εμπνεόμενων από την νικηφόρα επανάσταση στην Κούβα το 1959. Στις 3 Δεκεμβρίου του 1962 ο Πρόεδρος Goulart επικύρωσε την συμφωνία μεταξύ της Πολιτείας Rio Grande do Norte και του εκτελεστικού οργάνου της Συμμαχίας, της Υπηρεσίας Ηνωμένων Πολιτειών (USAID), σχετικά με το εν λόγω πρόγραμμα (Vittoria, 2023). Οι τοπικές αρχές κάλεσαν τον Freire να συντονίσει το πιλοτικό πρόγραμμα γραμματισμού στην πόλη Angicos<sup>46</sup>, ο οποίος αρχικά εμφανίστηκε απρόθυμος να εμπλακεί σε δράση χρηματοδοτούμενη από τις ΗΠΑ. Εν τέλει, όμως, «κέρδισε» η επιθυμία του για την εκκίνηση ενός προγράμματος αλφαριθμητισμού σε μία πόλη που κυριαρχούσε η ανέχεια και η κοινωνική αποστέρηση και αποδέχθηκε την πρόταση, θέτοντας όρους και λαμβάνοντας σχετικές βεβαιώσεις, σχετικά με την μη παρέμβαση των αρχών στο έργο του<sup>47</sup> και την συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε κάθε πτυχή του προγράμματος, ακόμα και στην διεύθυνσή του. Το εγχείρημα γραμματισμού στο Angicos στέφθηκε με απόλυτη επιτυχία και η παιδαγωγική/εκπαιδευτική προσέγγιση του Freire τέθηκε σε εφαρμογή ολοκληρωμένη (Γρόλλιος, 2005). Σε αυτήν την προσπάθεια έγιναν εμφανείς κεντρικότερες έννοιες και πρακτικές της Απελευθερωτικής Παιδαγωγικής, οι οποίες αναλύονται περαιτέρω στο τρίτο και τέταρτο κεφάλαιο, που περιλαμβάνουν την εννοιολογική εμβάθυνση και την εξέταση της πρακτικής, αναφορικά με την παιδαγωγική του Paulo Freire. Σε αυτό το σημείο αναφέρεται πως στο πλαίσιο του προγράμματος Angicos αναπτύχθηκαν και ορίστηκαν έννοιες, όπως ο εξανθρωπισμός/απανθρωπισμός<sup>48</sup>, η κριτική συνείδηση με απώτερο στόχο την συνειδητοποίηση, η εξημέρωση και «μαζοποίηση» του λαού, όπως επίσης και γνωσιολογικές παραδοχές, όπως η σχέση πραγματικότητας-γνώσης-γλώσσας, η μη απολυτότητα της γνώσης, η ανάλυση των αιτιωδών πλεγμάτων κ.α. (Γρόλλιος, 2005). Επίσης, το συγκεκριμένο πρόγραμμα αποτέλεσε και εκπαιδευτική, μεθοδολογική τομή, μία απόλυτη ρήξη με την συντηρητική παράδοση. Έτσι, αξιοποιήθηκαν συστηματικά και ολοκληρωμένα μέθοδοι, όπως η έρευνα λεξιλογίου, οι παραγωγικές λέξεις υπαρξιακής σημασίας, η κωδικοποίηση και αποκωδικοποίησή τους, τα παραγωγικά θέματα, οι κύκλοι κουλτούρας κ.α. Τον Ιανουάριο του 1964 η USAID απέσυρε με διάφορες προφάσεις την στήριξή της στο

<sup>46</sup> Η ιστορία της συγκεκριμένης πόλης είναι γεμάτη από αναγκαστικές απαλλοτριώσεις, κατάκτησης, εξόντωσης των Ιθαγυνών και αποικισμούς. Το 1962 οι συνθήκες στο Angicos ήταν τόσο άσχημες, όπου σύμφωνα με πηγές (Carlos Lyra - As quarenta horas de Angicos) στην πόλη δεν λειτουργούσε αξιόπιστη ηλεκτροδότηση, ενώ το 70% του πληθυσμού της δεν μπορούσε να διαβάσει και να γράψει.

<sup>47</sup> Χρειάστηκε αρκετές φορές να αντισταχθεί προσωπικά σε παρεμβατικές προσπάθειες των αξιωματούχων της Συμμαχίας.

<sup>48</sup> Παρατηρείται μία γενικότερη έμφαση σε αντιθετικά δίπολα, όπως πχ ενεργητικό/παθητικό άτομο, άνθρωπος ως υποκείμενο/αντικείμενο κ.α.

πρόγραμμα, ενώ στην πραγματικότητα η «ενόχληση» των ΗΠΑ προήλθε από τον ριζοσπαστισμό του εγχειρήματος και της ασυμβατότητάς του με τις ιμπεριαλιστικές, αποικιοκρατικές βλέψεις της (Vittoria, 2023).

Στην Βραζιλία ήδη από το 1963, στο πλαίσιο μίας σημαντικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, υπήρχαν σκέψεις για την πραγματοποίηση μαζικού γραμματισμού στην χώρα, βασισμένου στο πρόγραμμα του Angicos και φυσικά υπό την επίβλεψη του Paulo Freire. Όμως, την 1<sup>η</sup> Απριλίου του 1964 συνέβη το στρατιωτικό πραξικόπημα. Ο στρατός κατέλαβε την εξουσία, εξόρισε τον Βραζιλιάνο Πρόεδρο στην Ουρουγουάη και η Βραζιλία εισήλθε σε μία νέα, σκοτεινή περίοδο της πολυτάραχης ιστορίας της (Torres, 1993).

### **2.1.2. Κοινωνικο-πολιτικό, οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο**

Όσο εξελίσσονταν τα παραπάνω, η Βραζιλία βρίσκονταν στην δημοκρατική περίοδο της ιστορίας της (1889-1963), έχοντας διανύσει, όμως, ένα τεράστιο διάστημα αποικιοκρατίας, κυριαρχίας, εξάρτησης και πατερναλισμού, με αποτέλεσμα οι άνθρωποι να μην έχουν εμπειρία της Δημοκρατίας και να βρίσκονται στο στάδιο της «αφελούς συνείδησης». Παράλληλα, επιπλέον δυσκολίες στις κοινωνικό-πολιτικές συνθήκες της εποχής έθετε ο ιδιαίτερος χαρακτήρας της βραζιλιάνικης κουλτούρας<sup>49</sup>, λόγω της ανάμειξης διάφορων εθνικοτήτων, όπως οι Ευρωπαίοι αποικιοκράτες, οι Ιθαγενείς και οι Αφρικανοί που κατέφθαναν την περίοδο της δουλείας<sup>50</sup> (Shih, Y.-H., 2020). Στην Βραζιλία επικρατούσαν τραγικές συνθήκες φτώχειας και διακρίνονταν μία φανερή κοινωνική διαστρωμάτωση. Ενδεικτικό των παραπάνω είναι πως το 1954 το 3% του πληθυσμού κατείχε τις μισές εκτάσεις της χώρας. Επιπλέον, λόγω της εκβιομηχάνισης, αυξήθηκε το φαινόμενο της αστικοποίησης με αποτέλεσμα εντονότερες διαφορές ανάμεσα σε πόλεις και αγροτικές περιοχές. Εκείνη την εποχή η Βραζιλία συγκαταλέγονταν μεταξύ των φτωχότερων κρατών του κόσμου και είχε μία από τις πιο άδικες και άνισες διανομές εισοδήματος και πόρων (Gadotti, 1994).

Όσον αφορά στην εκπαίδευση, αυτές τις δεκαετίες οι μισοί κάτοικοι της χώρας ήταν αναλφάβητοι, μάλιστα το σχετικό ποσοστό, σύμφωνα με εκτιμήσεις, το 1960 άγγιξε το 75%. Η τραγική κατάσταση στον τομέα της Εκπαίδευσης αποδεικνύεται και από το γεγονός πως το 1964 4 εκατομμύρια παιδιά «σχολικής» ηλικίας αδυνατούσαν να παραβρεθούν στο σχολείο

<sup>49</sup> Η Βραζιλία διαφοροποιούνταν, επίσης, αρκετά από τις γειτονικές χώρες, καθώς ήταν η μόνη χώρα της Νοτίου Αμερικής που μιλούσε πορτογαλικά.

<sup>50</sup> Σταμάτησε το 1888.

και ο αριθμός των αναλφάβητων άνω των 14 ετών ανέρχονταν στα 16 εκατομμύρια. Μάλιστα, εν γένει η παρεχόμενη εκπαίδευση ήταν άκρως ελιτίστικη και μη λειτουργική για την ζωή των ανθρώπων, λειτουργώντας κυρίως ως σύμβολο διαχωρισμού των τάξεων (Shih, Y.-H., 2020). Τα προαναφερθέντα εμπλέκονται άρρηκτα με το πολιτικό γίνεσθαι της Βραζιλίας, καθώς αυτές τις δεκαετίες οι αναλφάβητοι δεν είχαν δικαίωμα ψήφου, γεγονός που αποτελούσε σημαντικότατο εμπόδιο στην ανάπτυξη της δημοκρατίας. Είναι εύκολα κατανοητό, πως ένας μαζικός αλφαριθμητισμός θα αναδιαμόρφωνε ριζικά το εκλογικό σώμα, εξέλιξη, σαφώς, «άβολη» για την καθεστηκυία τάξη (Kane, 2010).

Εντός τέτοιων συνθηκών, είναι λογικό η κοινωνία να διατρέχεται από την «κουλτούρα της σιωπής». Οι άνθρωποι συνθλίβονταν από τον καταπιεστή, ζώντας σε συνθήκες κυριαρχίας και εξάρτησης, χωρίς πρόσβαση στην εκπαίδευση, απομονωμένοι και «φυλακισμένοι» στην ταύτισή τους με τον καταπιεστή, ανήμποροι να κατανοήσουν το κάλεσμα της Ιστορίας. Βέβαια, από την άλλη πλευρά, οι ακραίες αυτές συνθήκες καταπίεσης και η επιρροή των γενικότερων πολιτικών ζυμώσεων στην Λατινική Αμερική, έδωσαν το έναυσμα για κάποιες πρώτες προσπάθειες ριζοσπαστικοποίησης των λαϊκών τάξεων, με αποτέλεσμα να εμφανιστούν και στην Βραζιλία πολιτικά, κοινωνικά και πολιτισμικά κινήματα για την ανάπτυξη της δημοκρατίας και την κοινωνική ισότητα (Kane, 2010). Πάντως, ο στόχος που έθεταν οι περισσότερες προοδευτικές ομάδες δεν ήταν η επανάσταση, υπό την έννοια της ένοπλης εξέγερσης, αλλά η δημοκρατική μεταρρύθμιση εντός της εκβιομηχάνισης και της καπιταλιστικής ανάπτυξης (Vittoria, 2023).

### **2.1.3. Συμπέρασμα**

Σε αυτήν την πρώτη περίοδο της εξέλιξης της σκέψης και του έργου του Freire οι ριζοσπαστικές του απόψεις, υπήρξαν εν μέρει αποτέλεσμα της επιρροής της προοδευτικής εκπαίδευσης και ομάδων Χριστιανών, όπως για παράδειγμα ο Mounier<sup>51</sup>, τασσόμενος υπέρ μίας «μαχόμενης δημοκρατίας» (Rocha, 2018). Την συγκεκριμένη εποχή ο Freire δεν αντιλαμβανόταν την έννοια της «κριτικής συνειδητοποίησης» ως έναν μοχλό, εκ βάθρων πολιτικού και κοινωνικού μετασχηματισμού. Η πολιτική υφή που προσέδιδε στην Εκπαίδευση, ήταν παραπλήσια με την αντίστοιχη προσέγγιση του John Dewey, καθώς την θεωρούσε ως ένα από τα σπουδαιότερα μέσα της δημοκρατικής ανάπτυξης και της εξάλειψης της καταπίεσης,

---

<sup>51</sup> Βλ. Κεφάλαιο 2 «Επιρροές στην σκέψη του Freire».

χωρίς, όμως, να προσβλέπει σε ριζική αναδιαμόρφωση των κοινωνικό-πολιτικών σχέσεων και πρακτικών (Γρόλλιος, 2005).

## 2.2. 2<sup>η</sup> Περίοδος: Εξορία, 1964-1980

### 2.2.1 Βιογραφικά στοιχεία

Την 1<sup>η</sup> Απριλίου του 1964 εκκίνησε στην Βραζιλία η περίοδος της φασιστικής δικτατορίας που θα διήρκησε περίπου δύο δεκαετίες. Η δημοκρατικά εκλεγμένη κυβέρνηση του προέδρου João Goulart ανετράπη από το στρατιωτικό πραξικόπημα και από τις πρώτες μέρες οι στρατιωτικοί προέβησαν, ιδιαίτερα στην βορειοανατολική Βραζιλία, σε φυλακίσεις<sup>52</sup>, βασανισμούς, αποπομπές σε εξορία, καταστολή αριστερών συνδικάτων κ.α., με την χρήση έντονης βίας. Φυσικά, το Εθνικό Πρόγραμμα Γραμματισμού διακόπηκε αμέσως<sup>53</sup> και πολλοί από τους συμμετέχοντες φυλακίστηκαν με την κατηγορία ότι «μπολσεβικοποιούσαν» την χώρα και τους στερήθηκαν τα πολιτικά δικαιώματα τουλάχιστον για μία δεκαετία. Ανάμεσά τους βρίσκονταν και ο Υπουργός Εκπαίδευσης Paulo de Tarso και ο Paulo Freire, ο οποίος παρέμεινε στην φυλακή για 75 μέρες, ενώ αποπέμφθηκε και από τις διδακτικές/εργασιακές θέσεις που κατείχε (Vittoria, 2023). Η εμπειρία της φυλακής φαίνεται πως άσκησε σημαντική επίδραση στον Freire και τον βοήθησε να ξεκαθαρίσει ακόμα περισσότερο την σχέση ανάμεσα στην πολιτική και την εκπαίδευση, ενώ προσέφερε και μία επιβεβαίωση στην πίστη του ότι η κοινωνική αλλαγή είναι δυνατή μέσω της μαζικής αντίδρασης και όχι από μεμονωμένα άτομα. Τα καταδικαστικά έγγραφα ενάντια στον Βραζιλιάνο παιδαγωγό ανέφεραν πως με το έργο του διέπραξε «προσβολή στο έθνος», προσπαθώντας να διαδώσει τον σοβιετικό κομμουνισμό<sup>54</sup>,

<sup>52</sup> Περίπου 46.000 άτομα φυλακίστηκαν, χωρίς καμία κατηγορία.

<sup>53</sup> 9 μέρες μετά το πραξικόπημα, με μία αυθαίρετη και αντισυνταγματική «Νομοθετική πράξη».

<sup>54</sup> Ειπώθηκε πως οι κοινωνιολογικές καταστάσεις των παραγωγικών λέξεων υπέβαλλαν σε κατήχηση τους εκπαιδευόμενους με σκοπό την άμεση εκκίνηση ταξικού αγώνα.



ενώ κατά την διάρκεια της δίκης του ο Αντισυνταγματάρχης Helio I. Lima τον συνέκρινε με τον Στάλιν, τον Χίτλερ και τον Μουσολίνι<sup>55</sup>! (Γρόλλιος, 2005).

Τον Σεπτέμβριο του 1964 ο Freire κατάφερε να καταφύγει στην πρεσβεία της Βολιβίας και από εκεί φυγαδεύθηκε στην Λα Πλαζ, την οποία αναγκάστηκε να εγκαταλείψει μετά το ξέσπασμα ενός ακόμα πραξικοπήματος<sup>56</sup> (Freire, 2022). Επόμενος σταθμός του Freire ήταν η Χιλή και τα χρόνια που ακολούθησαν ως το 1980, αποτέλεσαν την δεύτερη μεγάλη περίοδο του έργου του και παράλληλα, όπως θα εξηγηθεί στην συνέχεια, μία αποφασιστική τομή στον πολιτικό προσανατολισμό του με την υιοθέτηση ενός ετερόδοξου Μαρξισμού. Σχεδόν παράλληλα με την άφιξή του στην Χιλή ο Freire ξεκίνησε να εργάζεται στον τομέα της «ανθρώπινης παραγωγής» ως σύμβουλος του οικονομολόγου Jaques Chonchol, ο οποίος διατελούσε πρόεδρος του Ινστιτούτου για την Ανάπτυξη της Ζωικής Αγροτικής Οικονομίας (INDAP) και μέσω της εν λόγω εργασίας κατάφερε να διευρύνει την σχέση του με το Υπουργείο Εκπαίδευσης και να συνδεθεί με ανθρώπους και οργανισμούς που δραστηριοποιούνταν στον γραμματισμό ενηλίκων και την αγροτική μεταρρύθμιση. Την ίδια εποχή βρισκόταν στην Χιλή και ο εξορισθείς Υπουργός Εκπαίδευσης Paulo de Tarso, εργαζόμενος στο Ινστιτούτο ICIRA που ασχολούνταν με την αγροτική μεταρρύθμιση. Ο Paulo Freire συνεργάστηκε ξανά με τον de Tarso, αφού προσλήφθηκε το 1967 από το ICIRA ως ειδικός σύμβουλος του προγράμματος γραμματισμού της αγροτικής μεταρρύθμισης (Γρόλλιος, 2005). Τόσο στις αγροτικές, όσο και στις αστικές περιοχές της Χιλής πραγματοποιήθηκαν μαθήματα γραμματισμού, βασιζόμενα στην «μέθοδο Freire», καθώς κρίθηκε πως η εκπαίδευση διαδραμάτιζε σημαντικότατο ρόλο στην αγροτική μεταρρύθμιση, με την κατάργηση των μεγάλων γαιοκτησιών ή αλλιώς latifundia. Η μέθοδος του Freire επικράτησε εν γένει εντός του ICIRA, όμως η παρουσία της Διεθνούς Τράπεζας και του Διεθνούς Νομισματικού Ταμείου, που χρηματοδοτούσαν το Ινστιτούτο, δημιουργούσε συγκρούσεις, καθώς ο Freire θεωρούσε τον ουσιαστικό μετασχηματισμό του οικονομικού μοντέλου σημαντικότερο από την αύξηση της αποδοτικότητας των αγροτών (Freire, 1994).

<sup>55</sup> Μετά από όλα αυτά, η στρατιωτική κυβέρνηση ξεκίνησε προγράμματα γραμματισμού ονόματι Mobral, στην εφαρμογή των οποίων χρησιμοποιούνταν τα εξής 6 στάδια: Παρουσίαση και χρήση παραγωγικής λέξης/Μελέτη παραγωγικής λέξης μέσα στην πρόταση/Χωρισμός της παραγωγικής λέξης σε συλλαβές/Μελέτη της οικογένειας των συλλαβών με βάση παραγωγικές λέξεις/Παραγωγή προτάσεων και κειμένων. Τα συμπεράσματα, ως ευκόλως εννοούμενα, παραλείπονται...

<sup>56</sup> Στην εξορία τον ακολούθησε και η Έλζα και τα 5 παιδιά τους. Κατά την παραμονή της οικογένειας στην εξορία ο Freire έχασε την μητέρα του και η Έλζα τους γονείς της χωρίς κανείς να μπορέσει να επιστρέψει ούτε για τις κηδείες.

Παράλληλα με αυτήν την ενασχόληση, συνέγραψε το 1968-1969 την Αγωγή του Καταπιεζόμενου, η οποία σφράγισε την νέα περίοδο και την τομή στην σκέψη του Paulo Freire. Το 1969, επίσης, τελείωσε η συνεργασία του Freire με το ICIRA, χωρίς να του προταθεί ανανέωση, παρά την μεγάλη επιτυχία του εγχειρήματος, πιθανότατα εξαιτίας των πρώτων επιθέσεων που είχε αρχίσει να δέχεται από δεξιές ομάδες της Χριστιανοδημοκρατικής παράταξης της Χιλής (Gadotti, 1994).

Έτσι, την ίδια χρονιά εγκατέλειψε την Χιλή και συνεργάστηκε με το Κέντρο Σπουδών για την Εκπαίδευση και την Ανάπτυξη του Πανεπιστημίου του Harvard, όπου γνώρισε και συνδέθηκε με σημαντικούς, αριστερούς διανοούμενους, όπως ο Henry Giroux. Επιπλέον, συνεργάστηκε με το κέντρο CIDOC, το οποίο βρίσκονταν υπό την διεύθυνση του Ivan Illic. Την επόμενη χρονιά, το 1970, επέλεξε να εγκαταλείψει το Harvard<sup>57</sup> και να εργαστεί στο Παγκόσμιο Συμβούλιο των Εκκλησιών (WCC) στην Γενεύη, όπου παρέμεινε συνολικά 9 χρόνια, κινούμενος άνετα σε ένα τέτοιο περιβάλλον, καθώς ο ίδιος ήταν παράλληλα θρησκευόμενος και πολιτικά ριζοσπάστης (Vittoria, 2023). Τα επόμενα 4 χρόνια από την άφιξή του στην Γενεύη πραγματοποίησε πολλά ταξίδια, αναλύοντας σε σεμινάρια την παιδαγωγική του προσέγγιση, σε χώρες όπως η Νέα Ζηλανδία, η Αυστραλία, το Ιράν, η Αγγλία, η Ιταλία και η Ινδία. Αξίζει να σημειωθεί πως κατά την παραμονή του στην Γενεύη γνώρισε και απέκτησε σχέσεις με αρκετούς Ιταλούς και Ισπανούς κοινωνικούς αγωνιστές (Γρόλλιος, 2005).

Την περίοδο κατά την οποία δραστηριοποιούνταν στην Γενεύη ο Freire συμμετείχε ενεργά, μαζί με την σύζυγό του Elza και άλλους εκπαιδευτικούς, κοινωνιολόγους και γλωσσολόγους, στο Ινστιτούτο Δράσης και Συνειδητοποίησης (IDAC), το οποίο δημιουργούσε και εφάρμοζε προγράμματα με θέμα την περιθωριοποίηση, τις δυσκολίες της εργατικής τάξης, το γυναικείο ζήτημα, την προώθηση της δημόσιας εκπαίδευσης κ.α. Έτσι, το IDAC διατύπωσε και μία πρόταση, που αφορούσε την διεκπεραίωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος σε διάφορες χώρες και συγκεκριμένα στο Πράσινο Ακρωτήριο, την Γουινέα Μπισσάου, την Τανζανία, την Αγκόλα και το Σάο Τόμε (Γούναρη & Γρόλλιος, 2016). Σε αυτό το πλαίσιο, την περίοδο 1975-1978 ο Freire εργάστηκε στο Σάο Τόμε ως μάχιμος εκπαιδευτικός, όχι ως σύμβουλος, καθώς η επαναστατική ηγεσία του κράτους, το οποίο μόλις είχε απελευθερωθεί από τους Πορτογάλους άποικους, αποφάσισε να ξεκινήσει ένα μεγάλο πρόγραμμα γραμματισμού. Το

<sup>57</sup> Ο ίδιος ο Freire εξηγεί αργότερα την βραχύχρονη διαμονή του στις ΗΠΑ, δηλώνοντας πως το πέρασμά του από το «κέντρο της καπιταλιστικής δύναμης» ήταν απαραίτητο για να «δει το θηρίο στο δικό του έδαφος».



αποτέλεσμα του εγχειρήματος ήταν πραγματικά εντυπωσιακό, καθώς μετά από μερικά χρόνια ο ίδιος ο Υπουργός Εκπαίδευσης της χώρας ενημέρωσε τον Freire ότι το 72% όσων ολοκλήρωσαν το πρόγραμμα δεν ήταν πια αναλφάβητοι. Η περίπτωση της Γουινέας Μπισσάου είναι αρκετά πιο ιδιαίτερη και είναι αλήθεια πως δεν στέφθηκε με ιδιαίτερη επιτυχία<sup>58</sup>. Βέβαια ο Freire είχε την ευκαιρία να έρθει σε επαφή με το έργο και τις πεποιθήσεις του μεγάλου αγωνιστή Amilcar Cabral, τον οποίο, όμως, δεν πρόλαβε να γνωρίσει εκ του σύνεγγυς, καθώς δολοφονήθηκε το 1973. Στον Amilcar Cabral αφιέρωσε και το βιβλίο, που αποτέλεσε τον καρπό της εμπειρίας στην Γουινέα Μπισσάου «Pedagogy in Process. The Letters to Guinea-Bissau» (Γρόλλιος, 2005). Όσον αφορά την εκπαιδευτική του προσέγγιση στην συγκεκριμένη χώρα, ο Freire δέχθηκε αρκετή κριτική περί ιδεολογισμού και απουσίας πρακτικού σχεδίου δράσης, ουτοπικής θεώρησης της κοινωνικής πραγματικότητας, ρομαντικής αντίληψης και παραπλανητικών παραδοχών σχετικά με την ετοιμότητα του λαού της χώρας και έλλειψη γνώσης του γενικότερου αφρικανικού υποβάθρου. Ο ίδιος ο Βραζιλιάνος παιδαγωγός σε επόμενα βιβλία<sup>59</sup> του τοποθετήθηκε σχετικά με τις εν λόγω κριτικές, τις οποίες και δεν αποδέχθηκε και κατέδειξε ως κύριο λόγο της περιορισμένης αποτελεσματικότητας του εγχειρήματος την επιλογή της γλώσσας αλφαριθμητισμού (Torres, 1993). Συγκεκριμένα, η επαναστατική ηγεσία του PAIGC επιθυμούσε το πρόγραμμα να πραγματοποιηθεί στην πορτογαλική, την γλώσσα των αποικιοκρατών, την οποία δεν μιλούσε το 80% του πληθυσμού, ενώ ο Paulo Freire επέμενε πως κατάλληλη ήταν μόνο η κρεολική, ένα υβρίδιο πορτογαλικών και τοπικών αφρικανικών διαλέκτων. Εν τέλει, επικράτησε η επιλογή των πορτογαλικών, καθώς η πρόταση του Freire θεωρήθηκε εκτός των πολιτών ορίων που του είχαν τεθεί και ξεκίνησε η διαδικασία γραμματισμού, παρ' όλο που η μέθοδός του δεν ήταν σχεδιασμένη για την εκμάθηση δεύτερης γλώσσας. Για τον Freire το ζήτημα δεν ήταν η αποτυχία ή μη της δικής του μεθόδου, αφού θεωρούσε πως οποιαδήποτε μέθοδος θα είχε αποτύχει, από την στιγμή που η γλώσσα γραμματισμού που επιλέχθηκε δεν αποτελούσε μέρος της κοινωνικής πρακτικής και η πρόταξή της για τον αλφαριθμητισμό εκ προοιμίου δεν ήταν γλωσσικά βιώσιμη (Freire, 2022). Παρ' όλα αυτά, η εμπειρία στην Γουινέα Μπισσάου και το Πράσινο Ακρωτήριο<sup>60</sup> κατέστησε ακόμα πιο φανερή την σημαντική «στροφή» στην πολιτική-φιλοσοφική, και επομένως και

<sup>58</sup> Σύμφωνα με την Linda Harasim η πλειονότητα των μαθητών δεν ήταν σε θέση να προχωρήσουν πέρα από τι πρώτες παραγωγικές λέξεις και να δημιουργήσουν άλλες και όσοι τα κατάφεραν κατανοούσαν στην πραγματικότητα ελάχιστα από όσα διάβάζαν και έγραφαν.

<sup>59</sup> Συγκεκριμένα στην Παιδαγωγική της Ελπίδας και στα διαλογικά του βιβλία με τον Antonio Faundez και τον Donald Macedo.

<sup>60</sup> Και σε αυτήν την περίπτωση, παρά τις προειδοποιήσεις του Freire, ο γραμματισμός πραγματοποιήθηκε στην πορτογαλική.

εκπαιδευτική, ανάγνωση της πραγματικότητας που σημάδεψε την περίοδο των χρόνων της εξορίας (Γούναρη & Γρόλλιος, 2016).

Αναλυτικότερα, είναι εμφανές πως τα 3 πραξικοπήματα, με τα οποία ήρθε αντιμέτωπος (Βραζιλία, Βολιβία, Χιλή), συνέβαλαν στην θεώρηση πως η κοινωνική αλλαγή είναι άμεσα συνδεδεμένη με την πολιτική εξουσία και συνεπώς στα μορφωτικά εγχειρήματα είναι απαραίτητο πάντα να συνυπολογίζονται οι πολιτικοί όροι (Freire, 1996). Επιπλέον, ιδιαίτερη σημασία έχει η έννοια της εξάρτησης και η συνειδητοποίηση πως η εξαρτημένη κοινωνία μπορεί να εκσυγχρονίζεται, χωρίς όμως παράλληλα να αναπτύσσεται και σε αυτό το πλαίσιο, ενώ η ανάπτυξη θεωρείται αδύνατη εντός μίας ταξικής κοινωνίας. Όσον αφορά στην σχέση της εκπαίδευσης με τον κοινωνικο-πολιτικό σχηματισμό, δίνεται μεγάλη έμφαση στην σύνδεση εκπαίδευσης-παραγωγής. Όταν μία κοινωνία βαδίζει προς τον σοσιαλιστικό μετασχηματισμό, είναι απαραίτητο να οργανώσει την παραγωγή βάσει αυτής της επιδίωξης, δομώντας κατάλληλα και την εκπαίδευση με βασικό άξονα την κατανόηση της παραγωγικής διαδικασίας και την τεχνική κατάρτιση των μαθητών (Γρόλλιος, 2005). Η πρόταση περί κατάργησης της διχοτομίας μεταξύ παραγωγικής εργασίας και εκπαίδευσης παραπέμπει στις σχετικές μαρξιστικές καινοτομίες, που εφαρμόστηκαν κυρίως από τον Μάο<sup>61</sup> και συγκροτεί ένα σαφές κάλεσμα ριζοσπαστικής κοινωνικής ανασυγκρότησης. Οι μαρξιστικές επιρροές γίνονται, συνεπώς, ολοφάνερες σε μία σειρά από προτάσεις του Freire εκτός της κατάργησης της διχοτόμησης πνευματικής και χειρωνακτικής εργασίας, όπως είναι η σύσταση αγροτικών συνεταιριστικών ομάδων που βασίζονται στις λαϊκές αποφάσεις, η εισαγωγή ενός οικονομικού συστήματος, καθοδηγούμενου από τις αξίες της χρησιμότητας και όχι της ανταλλαγής, οι αφοσιωμένες στον λαό κυβερνήσεις κ.α. (Vittoria, 2023). Ο Freire σε αυτήν την περίοδο της ζωής και του έργου του μιλά και γράφει ανοιχτά, αν και είναι αλήθεια κάπως ασαφώς, για την επανάσταση, που επιτάσσει την ανάληψη της εξουσίας από τον λαό και τον εκ βάθους μετασχηματισμό των κοινωνικών δομών και την αλλαγή της οικονομικής υποδομής με την αύξηση της παραγωγής και τον αναπροσανατολισμό της διανομής. Σε αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός σκοπός είναι η διαμόρφωση κριτικής συνείδησης, ως κατάληξη μίας πορείας συνειδητοποίησης, που είναι αναγκαία, τόσο πριν την επανάσταση, όσο και μετεπαναστατικά,

---

<sup>61</sup> Π.χ. σύστημα εναλλαγής 2 μήνες εργασίας – 4 μήνες σπουδές.

αφού οι επαναστατικές διεργασίες και ιδιαίτερα η πολιτιστική της διάσταση<sup>62</sup> είναι συνεχείς και αδιάκοπες (Γρόλλιος, 2005).

## **2.2.2. Κοινωνικό-πολιτικό, οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο**

Όσον αφορά στην Λατινική Αμερική, είναι αλήθεια πως το έργο και τα κείμενα του Freire εμφανίστηκαν σε μία περίοδο με έντονες πολιτικές συγκρούσεις και ουσιαστική ταξική πάλη, καθιστώντας την συγκεκριμένη «ιστορική στιγμή» εξαιρετικά σημαντική για την αποδοχή των ιδεών του Βραζιλιάνου παιδαγωγού. Η εποχή χαρακτηρίζεται από έναν διάχυτο ενθουσιασμό μετά τον θρίαμβο της Κουβανικής Επανάστασης (1959-1961) και του Βιετνάμ έναντι των ΗΠΑ και την πολιτιστική επανάσταση του Μάο στην Κίνα, ο οποίος έδωσε την ώθηση σε πολλά λαϊκά επαναστατικά κινήματα της Λατινικής Αμερικής (Kane, 2010). Παράλληλα, και η διανοητική ατμόσφαιρα στον συγκεκριμένο τόπο και χρόνο χαρακτηρίζεται από την αναγέννηση και την επαναδιαπραγμάτευση της μαρξιστικής σκέψης, μετά το σταλινικό της «κλείσιμο», με την ανάγνωση του Althusser και του Gramsci να κυριαρχούν στον ακαδημαϊκό χώρο και την εμβληματική μορφή του Ernesto Che Guevara σε συνδυασμό με την αναβίωση των αντάρτικων ένοπλων αγώνων να προσδίδουν σοσιαλιστική αισιοδοξία σε πρακτικό και πολιτικό επίπεδο (hooks, 1993). Ιδιαίτερα στην Χιλή, το Σαντιάγκο αποτελούσε πραγματικά ένα σημείο μάζωξης για τους διανοούμενους και τους πολιτικούς της εποχής, λειτουργώντας ουσιαστικά ως ένα εργαστήρι μάθησης. Εκεί άνθισε και η ετερόδοξη ερμηνεία του μαρξισμού, που ενδυναμώνονταν και από την εμφανή αποτυχία του σοβιετικού σοσιαλισμού, σύμφωνα με την οποία το επαναστατικό κέντρο μετατοπίζεται από την εργατική τάξη και εργοστάσια των βιομηχανικών ζωνών σε ένα νέο επαναστατικό υποκείμενο, τους αγρότες. Οι ολοένα και πιο τολμηρές μαρξιστικές ερμηνείες της εποχής ισχυρίζονταν πως ο μετασχηματισμός της κοινωνικής συνείδησης του ατόμου και κατ' επέκταση η σοσιαλιστική αναδιάρθρωση των οικονομικών και πολιτικών συσχετισμών δεν δύναται να επέλθει μόνο από την επαναστατικοποίηση των αντικειμενικών δομών, όπως τα μέσα παραγωγής, αλλά ακόμα μεγαλύτερη σημασία, πριν από αυτό, φέρει η μεταβολή της νοοτροπίας και της ψυχής των λαϊκών τάξεων<sup>63</sup> (Gadotti, 1994).

Οι συνθήκες ήταν πιο ιδιαίτερες αναφορικά με την Αφρική, δημιουργώντας, όπως ήδη αναφέρθηκε, ζητήματα στην εφαρμογή προγραμμάτων γραμματισμού σε αυτές τις χώρες. Εκεί

<sup>62</sup> Ξανά ο Freire επαναφέρει τον Μάο.

<sup>63</sup> Είναι προφανής η σημασία της Εκπαίδευσης και δη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων σε αυτήν την διαδικασία.

εμφανίστηκαν σε αρκετές περιπτώσεις αντιφατικές πολιτικές συνθήκες και η οικονομία τους ήταν σε μεγάλο βαθμό υπανάπτυκτη, όπως και οι υλικές τους συνθήκες γενικότερα. Έτσι, στις αφρικανικές οικονομίες δεν υπήρχε εκτεταμένη διαδικασία εκβιομηχάνισης, γεγονός που απέτρεπε την δημιουργία μίας κλασικής αστικής τάξης και σε κοινωνικό επίπεδο ο στρατός και η Καθολική Εκκλησία δεν αποτελούσαν τόσο σημαντικούς παράγοντες πολιτικών ζυμώσεων, όπως στην Λατινική Αμερική (Torres, 1993). Τα εν λόγω προβλήματα ήταν αρκετά έντονα στην Γουινέα Μπισσάου, ενώ παράλληλα η χώρα βρισκονταν σε μία διαδικασία σοσιαλιστικής εθνικής ανασυγκρότησης, έχοντας να αντιμετωπίσει έναν γραφειοκρατικό και αναποτελεσματικό κρατικό μηχανισμό και την απουσία καταλλήλως εκπαιδευμένων στελεχών. Παράλληλα, στην Εκπαίδευση οι αποικιακές δυνάμεις είχαν επιβάλλει με βίαιο τρόπο ένα είδος πολιτιστικής «απο-αφρικανοποίησης», γεγονός που έθετε ζητήματα ταυτότητας στο κέντρο της εκπαιδευτικής πράξης και καθιστούσε κάθε σχετικό εγχείρημα ιδιαίτερα πολύπλοκο. Σε αυτό το πλαίσιο, οι μικροαστικές και οι λαϊκές τάξεις των αφρικανικών κοινωνιών δεν είχαν αναπτύξει κάποιο εκπαιδευτικό δίκτυο με λαϊκά πειράματα εκπαίδευσης, όπως αυτά της Λατινικής Αμερικής, κυρίως στα χρόνια πριν τις επαναστατικές εξεγέρσεις (Vittoria, 2023).

### **2.2.3. Συμπέρασμα**

Αυτήν την περίοδο ο Freire πραγματοποίησε ένα πολιτικό «άλμα» σε σχέση με την πρώτη, τασσόμενος υπέρ του ριζικού κοινωνικο-πολιτικού μετασχηματισμού με σοσιαλιστική κατεύθυνση, χωρίς να αποδέχεται την θέση του σοβιετικού σοσιαλισμού περί δύο σταδίων, με το αστικοδημοκρατικό ως μετάβαση στον σοσιαλισμό. Έτσι, μπορεί να ειπωθεί πως οι θέσεις του ήταν επηρεασμένες από μία ετερόδοξη ερμηνεία του μαρξισμού, με ιδεολογικές και πολιτικές τοποθετήσεις που ναι μεν εντάσσονται στον μαρξισμό, όχι όμως στον ορθόδοξο κομμουνισμό<sup>64</sup> (Γρόλλιος, 2005). Οι σοβιετικές κοινωνίες και ο ανατολικός κομμουνισμός δέχονταν έντονη κριτική, γεγονός όμως που δεν οδήγησε στην απόρριψη του μαρξισμού, αλλά στην διευρυμένη ερμηνεία και ανάλυσή του, με βάση τον Gramsci και άλλους νεο-μαρξιστές της Δύσης, την θεωρία της εξάρτησης και τις αρχές της πολιτιστικής επανάστασης. Έτσι, για τον Freire το αντικείμενο, που δέχεται την καταπίεση και την ιδεολογική κυριαρχία και παράλληλα αποτελεί το υποκείμενο της εξανθρωπιστικής και απελευθερωτικής παιδαγωγικής, μπορεί να μην ταυτίζεται με το μαρξιστικό ιστορικό υποκείμενο – το προλεταριάτο – αλλά

<sup>64</sup> Ο Freire θα μπορούσε να χαρακτηριστεί Marxisante, ένας όρος στο βραζιλιάνικο ιδίωμα που δηλώνει ένα άτομο όχι εντελώς μαρξιστή, αλλά εμπνεόμενο και φιλικό προς τις επαναστατικές ιδέες του Μαρξισμού.

είναι περισσότερο συλλογικό από ατομικό και ενοποιημένο και συλλογικό (Γούναρη & Γρόλλιος, 2016). Ο Freire χρησιμοποιούσε συχνά την έννοια του «λαού», που είναι ευρύτερη από την κοινωνική τάξη, αλλά επιτρέπει τη συνάθροιση και ανόμοιων στοιχείων, ως αντικειμένων καταπίεσης και απελευθερωτικών υποκειμένων. Η έννοια του λαού μπορεί να περιέχει σύνθετα και πολυεπίπεδα κοινωνικά, πολιτικά και πολιτισμικά υποκείμενα, φανερώνοντας πως για τον Freire η έννοια της κοινωνικής τάξης δεν αποτελούσε την μία και απόλυτη έγκυρη διάσταση κοινωνικής διαφοροποίησης (Vittoria, 2023). Τέλος, από όλα τα προαναφερθέντα πηγάζει και ο εκπαιδευτικός σκοπός της δεύτερης περιόδου, που είναι η διαμόρφωση κριτικής συνείδησης, μέσα από μια απελευθερωτική παιδαγωγική, με σκοπό την προώθηση της πραγμάτωσης του πολιτικού σκοπού, τον κοινωνικό μετασχηματισμό και τον εξανθρωπισμό (Torres, 1993).

## **2.3. 3<sup>η</sup> Περίοδος: Επιστροφή στην Βραζιλία, 1980-1997**

### **2.3.1. Βιογραφικά στοιχεία**

Τον Δεκέμβριο του 1979 η στρατιωτική κυβέρνηση της Βραζιλίας, που είχε αρχίσει να καταρρέει, εξέδωσε έναν νόμο-αμνηστία, οποίος άνοιξε τον δρόμο της επιστροφής στους εξορισθέντες και μάλιστα επέτρεψε την επιστροφή τους στις θέσεις που κατείχαν πριν από το πραξικόπημα. Ο Freire δεν διεκδίκησε την επιστροφή του στο Πανεπιστήμιο του Περναμπούκο, που ήταν ούτως ή άλλως διστακτικό, φοβούμενο την δικτατορία και προσλήφθηκε στο Πανεπιστήμιο Campinas του Σάο Πάολο και στο Ομοσπονδιακό Πανεπιστήμιο του Σάο Πάολο. Σημείο-σταθμός σε αυτήν την περίοδο υπήρξε η ένταξή του το 1980 στο Κόμμα των Εργαζομένων (PT), η οποία επηρέασε και εν γένει τις πολιτικές του θέσεις, οι οποίες αποτελούσαν μία αναπροσαρμογή αυτών της προηγούμενης περιόδου, όμως δεν μετασχηματίζονται ριζικά (Γρόλλιος, 2005). Το PT γεννήθηκε μέσα από τις λαϊκές διαδηλώσεις στο Σάο Πάολο στις αρχές του 1980 και τα ιδρυτικά του μέλη αποτελούσαν αριστεροί διανοούμενοι και ηγέτες του νέου εργατικού συνδικαλισμού, δημιουργώντας την προσδοκία πως θα εξελίσσονταν σε ένα μαζικό κόμμα, που θα έχει το όραμα της πλήρους δημοκρατίας. Από την αρχή το PT δέχθηκε στους κόλπους του αγωνιστές του ένοπλου αγώνα που είχαν επιβιώσει, πολιτικούς κρατούμενους και εξόριστους, που δεν αποδέχονταν τον

σταλινισμό και διαφωνούσαν με τις θέσεις του Κομμουνιστικού Κόμματος Βραζιλίας (Kane, 2010). Για το Κόμμα των Εργαζομένων, σε συνθήκες αυταρχισμού και βαθιάς κοινωνικής ανισότητας, η ουσιαστική κατάκτηση της δημοκρατίας ήταν μια πραγματική επανάσταση και επομένως η δημοκρατία δεν αποτελούσε όργανο της ταξικής κυριαρχίας. Έτσι, βασικό πολιτικό στόχο του PT δεν αποτελούσε η διάλυση του αστικού κράτους, αλλά η δημιουργία λαϊκής κυβέρνησης που θα αντιμετώπιζε τις ισχύουσες καπιταλιστικές δομές (Freire, 1996). Στις εκλογές του 1982 το Κόμμα των Εργαζομένων πραγματοποίησε την παρθενική του εμφάνιση, όμως «τάραξε» το πολιτικό σκηνικό το 1988 όταν υπό την σημαία του εκλέχθηκαν 32 δήμαρχοι. Στην πόλη του Σάο Πάολο των 10 εκατομμυρίων κατοίκων εξελέγη η Luisa Erundina με την υποστήριξη του PT και πρότεινε στον Paulo Freire την θέση του Γραμματέα του Δημαρχιακού Γραφείου της Εκπαίδευσης, την οποία και αποδέχτηκε, αναλαμβάνοντας το έργο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης<sup>65</sup>. Η θητεία του ξεκίνησε την 1<sup>η</sup> Ιανουαρίου του 1989 και έληξε με την παραίτησή του στις 27 Μάη του 1991. Κατά την διάρκειά της ο Freire προσπάθησε να καταστήσει το σχολείο έναν χώρο λαϊκής κουλτούρας στην υπηρεσία της κοινότητας (Vittoria, 2023). Στο κέντρο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης βρίσκονταν οι αρχές της συμμετοχής, της αποκέντρωσης και της αυτονομίας στο πλαίσιο της «δημόσιας λαϊκής εκπαίδευσης» που αναφέρονταν στον εκδημοκρατισμό της πρόσβασης στην εκπαίδευση, στην σύνδεση της επίσημης εκπαίδευσης με αυτήν εκτός του θεσμικού πλαισίου και εντός των κοινωνικών κινημάτων, στον εκδημοκρατισμό της σχολικής διοίκησης και στην γενικότερη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου<sup>66</sup> (hooks, 1993). Είναι σαφές πως οι εν λόγω ιδέες διέφεραν ριζικά από την αυταρχική, γραφειοκρατική εκπαίδευση του Σάο Πάολο και μπορεί να υποστηριχθεί πως είχαν θετικότατο αντίκτυπο. Σε σχέση με το προηγούμενο έτος οι μαθητές των δημοσίων σχολείων αυξήθηκαν κατά 15,6%, στην πόλη το ποσοστό της σχολικής αποτυχίας ανήλθε στο 22% ενώ ο μέσος όρος συνολικά της χώρας ξεπερνούσε το 50% και η σχολική διαρροή το 1992 ανήλθε σε 5%, ένα από τα μικρότερο ποσοστά στον κόσμο (Γρόλλιος, 2005).

Τα 9 χρόνια που μεσολάβησαν από την επιστροφή του Freire στην Βραζιλία μέχρι την ανάληψη της προαναφερθείσας θέσης (1980-1989) ο Βραζιλιάνος παιδαγωγός συνεργάστηκε

<sup>65</sup> Το αίσθημα συνέπειας, όπως δήλωσε, τον έκανε να αποδεχθεί την θέση. Θεώρησε πως μια πιθανή του άρνηση για τον οποιοδήποτε λόγο θα αποτελούσε μεγάλη αντίφαση σε σχέση με τα όσα είχε πει, γράψει και κάνει στην διαδρομή του.

<sup>66</sup> Για παράδειγμα μέσω της αναδιοργάνωσης των τάξεων, την εισαγωγή νέων μεθόδων για την αξιολόγηση, την δόμηση του Αναλυτικού Προγράμματος στην βάση των παραγωγικών θεμάτων κ.α.



με πολλούς και σημαντικούς διανοούμενους/παιδαγωγούς, κατά κύριο λόγο από τις ΗΠΑ και καρπός αυτής της συνεργασίας σε πολλές περιπτώσεις ήταν τα λεγόμενα «ομιλούντα βιβλία» που εξέδωσε<sup>67</sup> (Freire, 2022). Παράλληλα, με την επιστροφή του στην Βραζιλία ο Freire ανανέωσε τις σχέσεις του και τον διάλογο με τα κοινωνικά κινήματα<sup>68</sup>, στα οποία προσέδωσε μεγάλη βαρύτητα τόσο στην κοινωνικοπολιτική του ανάλυση όσο και στην παιδαγωγική του φιλοσοφία (Horton & Freire, 1990). Συγκεκριμένα, σε αυτήν την περίοδο ο Freire τόνισε ότι οι κοινωνικές τάξεις και η πάλη των τάξεων δεν επαρκούσαν για να ερμηνεύσουν τα πάντα, παρ' όλο που χωρίς αυτές κάθε ανάλυση της πραγματικότητας θα ήταν ελλιπής. Η ταξική πάλη ήταν σίγουρα μία από της κινητήριες δυνάμεις του κόσμου, όχι όμως η μόνη και για αυτόν τον λόγο ήταν απαραίτητο να δίνεται βαρύτητα και σε επιπλέον χαρακτηριστικά, όπως το κοινωνικό φύλο, η φυλή, εθνικότητα κ.α. Βάσει αυτής της ανάγνωσης, μοναδική απάντηση στην καταπίεση είναι η «ενότητα στο πλαίσιο της διαφοράς», όπου δημιουργούνται ευρύτερα κοινωνικά κινήματα, στα οποία κάθε διαφορετική «ομάδα» μπορεί να κάνει παραχωρήσεις<sup>69</sup> χάριν ενός ενοποιημένου αγώνα κατά της ανισότητας και της καταπίεσης. Έτσι, δεδομένου ότι κάθε μορφή καταπίεσης δεν μπορεί να αναχθεί σε ταξική πάλη και επομένως δεν υφίσταται μία καθολική μορφή καταπίεσης, η ένωση των διαφορετικών ομάδων και δυνάμεων των καταπιεζόμενων θα μπορούσε να αντιμετωπίσει με επιτυχία τον μεγαλύτερο εχθρό (Freire, 2022). Ο προοδευτικός μεταμοντέρνος χαρακτήρας της συγκεκριμένης ανάλυσης είναι εμφανής<sup>70</sup>, καθώς απορρίπτει όλες τις γενικευτικές βεβαιότητες και δεν αντικρίζει το μέλλον ως κάτι ντετερμινιστικά δεδομένο, όπως οι μεγάλες αφηγήσεις (Γούναρη & Γρόλλιος, 2016). Τέλος και παρά τον θεσμικό ρόλο που είχε αναλάβει ο Freire αντιμετώπισε την μάθηση, που εκπηγάει κυρίως από τα κοινωνικά κινήματα, ισότιμη και εξίσου σημαντική με την επίσημη. Η εκπαίδευση είναι απαραίτητη συνθήκη για τον μετασχηματισμό της κοινωνίας, αφού κανένας μετασχηματισμός δεν μπορεί να λάβει χώρα εν τη απουσία της, όμως απαιτείται πολιτική κατανόηση και δράση μιας και ο κόσμος δεν αλλάζει μέσα σε μία σχολική αίθουσα. Για αυτόν τον λόγο, ο Freire δεν σταμάτησε ποτέ να απορρίπτει την διχοτόμηση της εκπαίδευσης και της κοινωνικής πραγματικότητας, προσδίδοντας την ίδια βαρύτητα στις ζυμώσεις εντός της κοινωνίας και στην επίσημη εκπαιδευτική πράξη (Γρόλλιος, 2005).

<sup>67</sup> Αναφέρονται ενδεικτικά τα βιβλία με τους Antonio Faundez, Ira Shor, Donald Macedo, Myles Horton, Miguel Escobar, Alfredo Fernandez κ.α.

<sup>68</sup> Ένα από τα πιο σημαντικά ήταν το Κίνημα των Ακτιμόνων Εργατών Γης – MST.

<sup>69</sup> Φυσικά, η εν λόγω ενότητα αναφέρεται σε ομάδες που έχουν την δυνατότητα να συμφιλωθούν και όχι σε πλήρως ανταγωνιστικές δυνάμεις.

<sup>70</sup> Και φυσικά αφορά και την ανάλυση του μεταμοντέρνου στην Κριτική Παιδαγωγική, που θα ακολουθήσει.



Παρακινούμενος από αυτήν την πεποίθηση και με σκοπό να συνδέσει τα κοινωνικά κινήματα με τους δημόσιους θεσμούς, την ίδια εποχή ο Freire ίδρυσε στην πόλη του Σάο Πάολο το Κίνημα Γραμματισμού Νέων και Ενηλίκων (MOVA-SP), το οποίο μάλιστα επεκτάθηκε και σε άλλες περιοχές της χώρας (Vittoria, 2023).

Όπως αναφέρθηκε, τον Μάιο του 1991 ο Freire παραιτήθηκε από την θέση του Γραμματέα, επιθυμώντας να αφιερωθεί στην έρευνα και την συγγραφή, ενώ οι πολιτικές του τοποθετήσεις δεν άλλαξαν σημαντικά αυτά τα τελευταία χρόνια. Ο Paulo Freire πέθανε στις 2 Μαΐου του 1997 και μέχρι τις τελευταίες του μέρες συνέχισε να είναι γεμάτος «περιέργεια», ερευνώντας το ζήτημα της ηθικής και ετοιμάζοντας ένα βιβλίο για την παιδαγωγική της υγείας. Την ίδια περίοδο ετοιμάζονταν να ταξιδέψει στην Κούβα, όπου θα του απονέμονταν τιμήs ένεκεν ο τεσσαρακοστός διδακτορικός του τίτλος (Vittoria, 2023).

### **2.3.2. Κοινωνικο-πολιτικό, οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο**

Η Βραζιλία του 1980 ήταν μία κοινωνία σε ένταση, όπου μετά από χρόνια στρατιωτικής δικτατορίας είχαν ωριμάσει οι συνθήκες για να αναδυθούν αρκετά και εκτεταμένα κοινωνικά κινήματα, τα οποία ενστερνίζονταν ένα μείγμα από ιδεολογικά στοιχεία, όπως ήταν οι ιδέες των Marx, Lenin, Mao, Fanon, Chomsky και φυσικά του Freire. Στην βάση αυτών των διαδικασιών συλλογικής οργάνωσης γεννήθηκε και ο νέος εργατικός σοσιαλισμός, που απομακρύνθηκε από τα ελεγχόμενα από το Βραζιλιάνικο Κομμουνιστικό Κόμμα παραδοσιακά συνδικάτα και χαρακτηριζόταν από συνδικαλιστική ελευθερία και ανανεωμένες, σύγχρονες ιδέες (Kane, 2010). Παράλληλα, την ίδια περίοδο η ετερόδοξη ερμηνεία του μαρξισμού της προηγούμενης περιόδου είχε αρχίσει να ξεθωιάζει, όπως και οι αναλύσεις βάσει της θεωρίας της εξάρτησης, γεγονός στο οποίο συνέβαλε ο εκδημοκρατισμός αρκετών χωρών της Λατινικής Αμερικής. Ακόμα, η πολιτιστική επανάσταση της Κίνας είχε πια δεχθεί έντονη κριτική, ιδιαίτερα μετά τον θάνατο του Μάο το 1975, ενώ τα επαναστατικά κινήματα απελευθέρωσης στην Ασία, την Αφρική και την Λατινική Αμερική είτε απέτυχαν, είτε θύμιζαν καρικατούρες του Σοβιετικού μπλοκ. Οι λίγες ακτίνες ελπίδας για τον ετερόδοξο μαρξισμό έρχονταν από τους μαχητές Σαντινίστας της Νικαράγουα και τις φοιτητικές εξεγέρσεις των δυτικών χωρών, οι οποίες, με πρωτοστάτες την Αγγλία και της Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, βυθίζονταν στην νεοφιλελεύθερη, συντηρητική επίθεση (Γρόλλιος, 2015). Ο προοδευτικός μεταμοντερνισμός με την έμφαση στα κοινωνικά κινήματα, όπως των γυναικών, των μαύρων κ.α. και η προσδοκία της ενότητας μέσα στην διαφορά φαίνονταν να αποτελούν

μία απάντηση του ριζοσπαστισμού απέναντι στα προαναφερθέντα (Γούναρη & Γρόλλιος, 2016).

Όσον αφορά στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της εποχής, η Βραζιλία βρισκόνταν σε ένα στάδιο νεοφιλελεύθερης ατζέντας και νεοσυντηρητικών πολιτικών. Η ιδιωτική εκπαίδευση λάμβανε επιδοτήσεις από την Ομοσπονδιακή Κυβέρνηση, η οποία έφτανε να καλύπτει το σύνολο των εξόδων της, ενώ τα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα απώλεσαν περίπου το 30% των οικονομικών τους εισροών. Παράλληλα, το Υπουργείο της Εκπαίδευσης προωθούσε την αποκέντρωση της εκπαιδευτικής χρηματοδότησης και επιθυμούσε η χώρα να υιοθετήσει ένα εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα και ενιαίες διαδικασίες αξιολόγησης. Όπως είναι προφανές, αυτές οι πρακτικές διεύρυναν τις ανισότητες μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού τομέα και εξυπηρετούσαν τις ευπορότερες κοινωνικές τάξεις (Γρόλλιος, 2005). Την περίοδο που ο Paulo Freire ανέλαβε Γραμματέας της Εκπαίδευσης στην πόλη του Σάο Πάολο, η κατάσταση της δημόσιας εκπαίδευσης στην Βραζιλία ήταν τραγική, καθώς εκτιμάται πως από τα παιδιά ηλικίας 15 ετών μόνο το 15% ήταν εγγεγραμμένο στα δευτεροβάθμια σχολεία, ενώ μόλις το 5% εκείνων που ολοκλήρωναν την 8χρονη φοίτηση στο πρωτοβάθμιο σχολείο εισάγονταν στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα (Gadotti, 1994).

### **2.3.3. Συμπέρασμα**

Οι πολιτικές θέσεις του Freire σε αυτήν την τελευταία περίοδο αποτελούν επί της ουσίας μία αναπροσαρμογή αυτών της προηγούμενης περιόδου, χωρίς να παρατηρείται κάποια βαθιά τομή στην σκέψη του. Σαφώς επηρεάστηκε από την ανάπτυξη και την εξάπλωση των κοινωνικών κινημάτων στην Βραζιλία και από τις θέσεις του Κόμματος των Εργαζομένων και σε αυτό το πλαίσιο απομακρύνθηκε από την θεωρία της εξάρτησης και ασχολήθηκε και με τον ανεπτυγμένο καπιταλιστικό κόσμο, δίνοντας έμφαση στην ενότητα εντός της διαφοράς ως απάντηση/αντίδραση στον νεοφιλελευθερισμό (Γρόλλιος, 2005). Ο Freire αποδέχεται την αξία της δημοκρατίας ως απαραίτητο στοιχείο για τον κοινωνικό και πολιτικό μετασχηματισμό με σοσιαλιστική προοπτική και ουσιαστικά το μόνο νέο στοιχείο που εισάγει στην σκέψη του τα τελευταία χρόνια της ζωής του είναι αυτό της προοδευτικής μεταμοντερνικότητας και απορρίπτει τις μεγάλες αφηγήσεις περί τέλους της ιστορίας, χωρίς να διαφοροποιείται σημαντικά από τις προηγούμενες θέσεις του αυτήν την περίοδο. Ο Βραζιλιάνος παιδαγωγός εντάσσει στο πλαίσιο αυτής της μεταμοντέρνας θεώρησης την απόρριψη των βεβαιοτήτων του κλασικού μαρξισμού, την ανοχή και την συμβίωση με το διαφορετικό, την κριτική σε κάθε

είδους σεχταρισμό, τον πολιτικό στόχο του δημοκρατικού σοσιαλισμού και την επανανακάλυψη της εξουσίας (Γούναρη & Γρόλλιος, 2016). Τονίζοντας πως η αποτυχία του υπαρκτού σοσιαλισμού δεν οφείλεται στην σοσιαλιστική ουτοπία, αλλά στον αυταρχισμό, έκανε λόγο για σοσιαλιστικό αυταρχισμό και επέκρινε όχι μόνο τον Στάλιν, αλλά τους Μαρξ και Λένιν που δεν «είδαν» τα θετικά της δημοκρατίας εντός της καπιταλιστικής εμπειρίας. Οι προτάσεις του για το περιεχόμενο της σοσιαλιστικής μετάβασης, σε αυτήν την περίοδο, μπορούν να συνοψιστούν στην συμμετοχή των λαϊκών τάξεων στην παραγωγή και στην σύνδεση της ηγεσίας και των κομμάτων με τα κοινωνικά κινήματα (Vittoria, 2023).

Όσον αφορά στην Εκπαίδευση, η διαμόρφωση της επαναστατικής συνείδησης, ως απότοκο της απελευθερωτικής παιδαγωγικής δεν αλλάζει, αν και τόνισε πως είναι σημαντικό οι δράσεις της να παραμένουν μέσα στα ιστορικά όρια και τις συγκυριακές δυνατότητες. Ο Freire απέρριψε τόσο τις θεωρίες της αναπαραγωγής, ως μηχανιστικές και απόλυτες, αφού μοιραία καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η εκπαίδευση έχει νόημα μόνο έπειτα από τους δομικούς κοινωνικούς μετασχηματισμούς, όσο και από την αφελή τοποθέτηση ότι η εκπαίδευση αποτελεί το κλειδί για κάθε μετασχηματισμό. Γνώριζε και πως η εκπαίδευση δεν ήταν σε θέση να πετύχει τα πάντα, αλλά και ότι κανένας μετασχηματισμός δεν μπορεί να λάβει χώρα χωρίς την πολύτιμη συμβολή της (Γρόλλιος, 2005). Επιπλέον, μέχρι το τέλος υποστήριζε ότι η ιδανική Εκπαίδευση έπρεπε να συνδυάζει τόσο την συστηματική, παραδοσιακή εκπαίδευση εντός του σχολικού περιβάλλοντος όσο και την δυναμική, αντιφατική και δημιουργική μάθηση που πραγματοποιείται εντός των κοινωνικών κινήματων (Vittoria, 2023). Τέλος, όπως είναι λογικό, στις επικρίσεις<sup>71</sup> που δέχθηκε για το έργο του ως Γραμματέας Εκπαίδευσης στο Σάο Πάολο, έμεινε ακλόνητα πιστός στις θέσεις που είχε πάντα για την αντι-επιστημονική διχοτόμηση της πολιτικής και του εκπαιδευτικού περιεχομένου, μιας και η ίδια η εκπαίδευση είναι πάντα μία εγγενώς πολιτική διαδικασία και το περιεχόμενό της δεν είναι δυνατόν να αποκοπεί από το ιστορικό και κοινωνικό συγκείμενο (Freire, 2022).

---

<sup>71</sup> Για παράδειγμα η προσέγγισή του επικρίθηκε επειδή δήθεν δεν έδινε σημασία στο περιεχόμενο και γενικότερα ως «φασιστική» από κάποιους συντηρητικούς ακαδημαϊκούς. Το PT τον προστάτεψε πλήρως απέναντι σε αυτές τις επιθέσεις.

### 3. Έννοιες Απελευθερωτικής Παιδαγωγικής

Δεδομένου ότι η σκέψη του Paulo Freire είναι αρκετά ευρεία, πολυεπίπεδη και σύνθετη, είναι σαφές πως και ο εννοιολογικός του κόσμος χαρακτηρίζεται από μεγάλη ποικιλία και πλούτο. Για αυτόν τον λόγο είναι αδύνατο να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο αυτού του κεφαλαίου μία συνολική ανάλυση των εννοιών που χρησιμοποιεί ο Freire στην παιδαγωγική του φιλοσοφία και πρακτική. Έτσι, γίνεται προσπάθεια να παρουσιαστούν περιεκτικά και με όσο το δυνατό μεγαλύτερη σαφήνεια οι φρεϊρικές έννοιες που αποτέλεσαν την βάση για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας. Το παρόν κεφάλαιο κρίνεται απαραίτητο, καθώς η ορολογία και οι έννοιες του Freire, εκτός του ότι είναι αρκετά σύνθετες και αποκρυσταλλώνονταν όλο και περισσότερο από τον ίδιο, καθώς μέχρι το τέλος του συνέχισε να εξελίσσεται και να ερευνά, έχουν υπάρξει συχνά αντικείμενα παρανόησης και έχουν χρησιμοποιηθεί σε ποικίλα πλαίσια, ερμηνευμένες με τελείως διαφορετικό τρόπο από αυτόν που πηγάζει από το «φίλτρο» της απελευθερωτικής παιδαγωγικής του Paulo Freire (Γρόλλιος, 2005).

#### 3.1. Διάλογος

Η έννοια του διαλόγου είναι αρκετά ευρεία και πολυεπίπεδη στην σκέψη του Freire, αποτελώντας ένα από τα βασικότερα στοιχεία στην διαμόρφωση των συνθηκών που θα καταστήσουν δυνατό τον μετασχηματισμό των δομών καταπίεσης που βρίσκονται. Μάλιστα, η δέσμευση για αυτόν μετασχηματισμό προσδίδει δύναμη και ουσία στην διαλογική πράξη, καθιστώντας πραγματικότητες, που ήταν ανύπαρκτες ή αδιανόητες, αντικείμενα συζήτησης και εφικτό στόχο (Freire, 1997). Στην εκπαίδευση με επίκεντρο τον διάλογο η αντίφαση δασκάλου-μαθητή αίρεται και οι μαθητές παύουν να αποτελούν πειθήνιους ακροατές, αλλά αντίθετα αντιμετωπίζονται και δρουν ως κριτικοί συνερευνητές της πραγματικότητας στο «εδώ και τώρα». Υπό αυτήν την έννοια, ο διάλογος αποτελεί μία συνάντηση ανάμεσα στους ανθρώπους, με ενδιάμεσο την πραγματικότητα, οι οποίοι συνδέονται από τον κοινό, συλλογικό στόχο που είναι να ανακαλύψουν και να ονοματίσουν την πραγματικότητα. Έτσι, αυτή η διαδικασία νοηματοδοτεί την ίδια την ανθρώπινη ύπαρξη, καθιστώντας τον διάλογο πραγματική υπαρξιακή, οντολογική αναγκαιότητα (Freire, 2022α). Είναι, επομένως, σαφές πως μία τέτοια συνθήκη είναι αδύνατο να συντελεστεί ούτε με την επιβολή απόψεων και την

εχθρική αντιμετώπιση της απέναντι επιχειρηματολογίας, ούτε με την απλοϊκή ανταλλαγή απόψεων και ιδεών, που έχουν ως μόνο στόχο και αποτέλεσμα την εύπεπτη «κατανάλωση» τους από τους συμμετέχοντες στην συζήτηση<sup>72</sup>. Η διαλογική σχέση είναι μία πραγματική πράξη δημιουργίας και άσκησης ελευθερίας και ως εκ τούτου αποκλείει εγγενώς την χρήση του διαλόγου με σκοπό την δόλια εξουσίαση ενός ανθρώπου από άλλους. Κανείς δεν μπορεί να ονομάσει την πραγματικότητα για λογαριασμό άλλου (Freire & Shor, 2011).

Για να υπάρξει ένας διάλογος τέτοιας υφής και φύσης υπάρχουν ορισμένα χαρακτηριστικά που είναι εκ προοιμίου απαραίτητα να τον διέπουν και να αποτελούν την βάση του. Συγκεκριμένα, είναι αδύνατο αυτή η διαλογική πράξη να συμβεί, όταν απουσιάζει η βαθιά και αληθινή αγάπη για τον κόσμο και τον άνθρωπο. Φυσικά, αγάπη δεν μπορεί να υφίσταται μέσα σε μία σχέση κυριαρχίας και καταπίεσης, μόνο ο σαδισμός του καταπιεστή και η αβουλία του καταπιεζόμενου, καθώς αυτή αποτελεί συνθήκη δύο υπεύθυνων Υποκειμένων. Από την άλλη, ο διάλογος είναι επίσης ανέφικτος, όταν κάποια πλευρά διακατέχεται από έπαρση και αλαζονεία (Freire, 1997). Αναγκαία συνθήκη, επομένως, για την διεξαγωγή διαλόγου είναι η ταπεινοφροσύνη και η αναγνώριση ότι κανείς δεν κατέχει την απόλυτη, αληθινή και αναλλοίωτη γνώση. Δεν υφίσταται ον ούτε απόλυτα σοφό, ούτε απόλυτα αμαθές, μόνο άνθρωποι που μαζί μπορούν να μάθουν και να γίνουν περισσότερο σοφοί. Σε αυτό το πλαίσιο επομένως, είναι απαραίτητη και η πίστη στον άνθρωπο και στην δυνατότητά του στο να (ανα)δημιουργεί συνεχώς, ακόμα και όταν οι καταπιεστικές δομές τον έχουν πείσει και του έχουν υποβάλλει έναν ρόλο πειθήνιο, παρατηρητή και όχι διαμορφωτή της πραγματικότητας (Freire, 2021). Έτσι, κεντρική θέση στην έννοια του διαλόγου λαμβάνει και η ελπίδα, καθώς καμιά πράξη δημιουργίας δεν μπορεί να ανθίσει μέσα σε κλίμα απελπισίας, σιωπής, άρνησης και φυγής από την πραγματικότητα<sup>73</sup> (Freire, 2022a). Όμως, η θεμελίωση του διαλόγου στην αγάπη, την ταπεινοφροσύνη, την πίστη στον άνθρωπο και στην ελπίδα είναι αδύνατο να ολοκληρωθεί χωρίς την αμοιβαία εμπιστοσύνη ανάμεσα στους συν-διαλεγόμενους. Σε διαφορετική περίπτωση, η συμμετοχή στον διάλογο στενεύει και με αυτόν τον τρόπο περιορίζεται και η «ονομάτιση» του κόσμου (Vittoria, 2023). Τέλος, δεν μπορεί να υφίσταται πραγματικός διάλογος, όταν δεν εμπεριέχεται κριτικός στοχασμός, δηλαδή στοχασμός που αντιμετωπίζει την πραγματικότητα ως μία συνεχή εξέλιξη και όχι ως στατική οντότητα και που

<sup>72</sup> Αυτή ακριβώς είναι και μία από τις μεγαλύτερες παρανοήσεις που αφορούν την έννοια του διαλόγου του Freire, που την ανάγουν σε μία απλή εκπαιδευτική τεχνική, που εξαντλείται σε μία τυπική ανταλλαγή απόψεων και πολλές φορές σε εξαναγκασμό όλων των συμμετεχόντων «να πουν την γνώμη τους».

<sup>73</sup> Η σημαντικότερη έννοια της ελπίδας θα αναλυθεί εκτενέστερα παρακάτω.

δεν διαχωρίζεται από την δράση. Πάντα στην διαλεκτική συνθήκη η σκέψη, ο κόσμος, η εμπειρία και η δράση βρίσκονται σε κατάσταση αλληλεξάρτησης, όπως φαίνεται και από την εξέταση της ουσίας του διαλόγου, που είναι ο Λόγος. Έτσι, ο αυθεντικός λόγος, που μπορεί πραγματικά να μετασχηματίσει τον κόσμο, τιμά ισότιμα την σκέψη και την δράση. Ένας λόγος, που στερείται δράσης, αναπόφευκτα πάσχει και στην σκέψη, αποτελώντας έναν φλύαρο βερμπαλισμό, όπως και ο λόγος, που επικεντρώνεται αποκλειστικά στην πτυχή της δράσης σε βάρος της σκέψης, καταλήγει σε έναν κενό νοήματος ακτιβισμό (Freire, 1997).

Η βαρύνουσα σημασία του κριτικού, απελευθερωτικού διάλογου καθίσταται φανερή από την πεποίθηση του Freire ότι οφείλει να λαμβάνει χώρα σε όποιο στάδιο και αν βρίσκεται ο απελευθερωτικός αγώνας. Το περιεχόμενο του διαλόγου, που στο εκπαιδευτικό πλαίσιο διαμορφώνει σε κάποιο βαθμό το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, εξαρτάται από τις ιστορικές συνθήκες και το επίπεδο αντίληψης της πραγματικότητας από την πλευρά του καταπιεζόμενου (Freire & Vittoria, 2007). Όμως, όποιο και αν είναι αυτό το επίπεδο, τόσο ο εκπαιδευτικός, όσο και οι επαναστάτες ηγέτες, δεν αποτελούν τους «σωτήρες» των καταπιεζόμενων και ο διάλογος μαζί τους δεν αποτελεί, ούτε παραχώρηση, ούτε «δώρο», αλλά αντίθετα μέσα από τον διάλογο μαθαίνουν και αποκτούν και οι ίδιοι μεγαλύτερη επίγνωση της πραγματικότητας και εξανθρωπίζονται ακόμα περισσότερο μαζί με τους καταπιεζόμενους. Ο Freire έδινε μεγάλη σημασία σε αυτήν την συμπεριφορά της επαναστατικής ηγεσίας, καθώς, αν η διάδραση της με τον λαό δεν είναι διαλογική, είτε οι ηγέτες αγκιστρωμένοι στην σεχταριστική ιδεολογία τους δεν κατανοούν ότι η ίδια η νομιμότητα της επανάστασης βρίσκεται στον διάλογο και για αυτό πρέπει να οι διαλογικές διαδικασίες να εκκινούν όσο το δυνατόν νωρίτερα, είτε φέρουν χαρακτηριστικά του δυνάστη, ο οποίος ποτέ δεν μπορεί να δρα διαλογικά και συνεπώς δεν είναι πραγματικοί επαναστάτες (Freire, 1997). Η επαναστατική δράση και ο διάλογος είναι τόσο στενά συνδεδεμένα, ώστε δεν υπάρχει διάκριση μεταξύ τους και δεν αποτελούν δύο ξεχωριστά στάδια, αλλά αντίθετα ο διάλογος αποτελεί την ουσία της επανάστασης (Ramis, 2018).

Σε αντίθεση με τα προαναφερθέντα και προς εγρήγορση όλων όσοι δρουν για τον εξανθρωπισμό των καταπιεζόμενων, ο Freire συχνά αποκάλυπτε την δόλια, αντιδιαλογική δράση των δυναστών. Ο δυνάστης έχει ανάγκη για κατάκτηση και χρησιμοποιεί τον αντι-διάλογο ως ένα μέσο και για περαιτέρω καταπίεση, όχι μόνο οικονομικής, αλλά και πολιτιστικής φύσης και για την διατήρησή της. Ως αντιδιαλογική δράση, με σκοπό την



διατήρηση της καθεστηκυίας τάξης, παρουσιάζεται και η τακτική «διαίρει και βασιλεύει» από την πλευρά του δυνάστη, που συχνά διχάζει την πλειοψηφία και με τάσεις μεσσιανισμού επιστρέφει ως σωτήρας με ψεύτικη γενναιοψυχία, ώστε να εδραιώσει την δύναμη και την θέση εξουσίας του (Horton & Freire, 1990). Στο ίδιο πλαίσιο, ένα επιπλέον αντιδιαλογικό μέσο κατάκτησης του καταπιεστή είναι η χειραγωγή για την επιβολή των απόψεων της ελίτ, η οποία, όσο πιο πολιτικά ανώριμος είναι ο λαός, τόσο πιο επιτυχημένη αποδεικνύεται. Τέλος, σε αντίθεση με την διαλογική δράση, στην οποία τα Υποκείμενα συνεργάζονται για να μεταπλάσουν την πραγματικότητα, η αντιδιαλογική εισβάλει, με κατακτητικούς σκοπούς, σε κάθε δημιουργική, συλλογική έκφραση, επιδιώκοντας να χαλιναγωγήσει τον λαό (Ramis, 2018). Αυτή η πολιτιστική εισβολή απαιτεί μία νέα διαλογική πολιτιστική δράση, με σκοπό να μετουσιωθεί σε πραγματική πολιτιστική επανάσταση<sup>74</sup>, όταν καταληφθεί η εξουσία, ώστε σε ένα πλαίσιο συλλογικής αναπλαστικής δράσης να ανασυγκροτηθεί ολόκληρη η κοινωνία και όλες οι ανθρώπινες δραστηριότητες (Freire, 1996).

## **3.2. Προβληματίζουσα vs τραπεζική εκπαίδευση**

Η συγκεκριμένη διάκριση εντάσσεται στην ευρύτερη κατηγορία των δίπολων που χρησιμοποιεί στις αναλύσεις του ο Freire. Έτσι, η προβληματίζουσα εκπαίδευση, που αποτελεί μέσο εξανθρωπισμού και απελευθέρωσης, θεωρείται η απάντηση στην τραπεζική προσέγγιση της εκπαίδευσης από την πλευρά του δυνάστη (Ανάγνου & Βεργίδης, 2017).

### **3.2.1. Τραπεζική εκπαίδευση**

Στο συγκεκριμένο «μοντέλο» εκπαίδευσης ο μανθάνων αντιμετωπίζεται ως ένα «δοχείο», ως ένα πειθήνιο αντικείμενο, το οποίο ο εκπαιδευτικός έχει χρέος να «γεμίσει» με έτοιμη, προ-αποφασισμένη γνώση. Με αυτόν τον τρόπο, η εκπαίδευση μετατρέπεται σε μία δράση αποταμίευσης, όπου ο δάσκαλος έχει τον ρόλο του «καταθέτη». Οι «αδαιείς» μανθάνοντες, που η υποχρέωσή τους είναι η απομνημόνευση και η επανάληψη των γνώσεων-καταθέσεων, χάνουν έτσι την δημιουργικότητά τους και την εμπειρία της ανακάλυψης της γνώσης, αφού αυτή θεωρείται ένα δώρο που τους χαρίζεται από το αναγκαίο αντίθετό τους, τον δάσκαλο. Ο δάσκαλος κατέχει την απόλυτη εξουσία στην εκπαιδευτική πράξη, καθώς επιβάλλει την κρίση

---

<sup>74</sup> Πιο εμφανείς από ποτέ οι επιρροές του Μάο και εν γένει της ετερόδοξης ερμηνείας του μαρξισμού.



του, εφαρμόζει πειθαρχικά μέτρα, αποφασίζει για το διδακτικό περιεχόμενο και είναι ο μόνος που δρα ως Υποκείμενο (Freire, 1997). Είναι φανερό πως μέσα από αυτήν την προσέγγιση, που διέπεται από την ψευδή προϋπόθεση της απόλυτης αυθεντίας του εκπαιδευτικού, οι μαθητάνοντες υποβιβάζονται σε διανοητική αντικειμενοποίηση, γεγονός που ενισχύει και αναπαράγει τον αποξενωτικό τύπο μίας καταπιεστικής κοινωνίας. Αυτό συμβαίνει, επειδή στην τραπεζική αντίληψη της εκπαίδευσης οι άνθρωποι θεωρούνται προσαρμόσιμοι και εύκολα διοικούμενοι, από την στιγμή που εκλείπει η κριτική σκέψη που θα τους επέτρεπε να επέμβουν στον κόσμο και να τον μεταπλάσουν, γεγονός που φυσικά είναι πάντα προς το συμφέρον του καταπιεστή (Freire, 2022a). Έτσι, οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν την πραγματικότητα αποσπασματικά, βάσει των καταθέσεων που έχουν εσωτερικεύσει και ενστερνιστεί, με αποτέλεσμα να προσαρμόζονται στις καταπιεστικές συνθήκες, τις οποίες θεωρούν δεδομένες και αναλλοίωτες και να εξουσιάζονται και να καθοδηγούνται πιο εύκολα. Οι καταπιεστές σε καμία συνθήκη δεν πρόκειται αν αφήσουν τους καταπιεζόμενους να συνδέσουν τους «κρίκους» της πραγματικότητας και να μετατραπούν σε «όντα για τον εαυτό τους» με κριτική συνείδηση, εκπληρώνοντας έτσι τον πραγματικό οντολογικό τους προορισμό και για αυτόν το λόγο επιστρατεύουν συνεχώς την τραπεζική εκπαίδευση, την οποία συχνά συνδυάζουν με ψευδή «φιλανθρωπικά» αισθήματα και πατερναλιστική χειραγώγηση, αντιμετωπίζοντας τους καταπιεσμένους ως ατομικές περιπτώσεις, περιθωριοποιημένες, που χρειάζονται την βοήθειά τους για την ενσωμάτωσή τους στην «υγιή» κοινωνία (Γούναρη & Γρόλλιος, 2016). Είναι φανερό, επομένως, μία σημαντική παραδοχή της τραπεζικής αντίληψης της εκπαίδευσης που είναι η διχοτόμηση ανάμεσα στο άτομο και τον κόσμο, καθώς αυτό υπάρχει «μέσα» στον κόσμο και όχι «μαζί» με τον κόσμο και τους υπόλοιπους ανθρώπους, αφού κανένα είδος συντροφικότητας δεν είναι αποδεκτό από αυτό το εκπαιδευτικό μοντέλο. Όλα όσα έχουν ειπωθεί, φανερώνουν και την «νεκροφιλική» φύση της τραπεζικής εκπαίδευσης, αφού είναι μηχανιστική, στατική, νατουραλιστική και επιδιώκει την μετατροπή των ατόμων σε πειθήνια αντικείμενα και παθητικά δοχεία (Freire, 1997). Συνοψίζοντας, η τραπεζική εκπαίδευση έχει ως στόχο να ναρκώσει την δημιουργικότητα του ανθρώπου και να βουλιάξει την συνείδησή του, αποκρύπτοντας καίρια γεγονότα, τα οποία εξηγούν τον τρόπο ύπαρξής του μέσα στον κόσμο. Έτσι, αυτό το είδος εκπαίδευσης μυθοποιεί την πραγματικότητα που βιώνεται, αποστρέφεται τον διάλογο, αφού θεωρεί τους μαθητάνοντες αδαή, ανήμπορα αντικείμενα που χρήζουν βοήθειας και δεν τους αντιμετωπίζει ως ιστορικά όντα, με αποτέλεσμα να τους απομακρύνει από τον ιστορικό τους προορισμό που είναι το

«κυνήγι» της αρτιότητάς τους ως άτομα. Αντίθετα, επιθυμεί την διατήρηση της στασιμότητάς τους και την αγκίστρωσή τους σε μία κατάσταση μοιρολατρίας (Freire & Vittoria, 2007).

Από την παραπάνω ανάλυση προκύπτει και η στάση που υιοθετεί ο «τραπεζικός» δάσκαλος, ο οποίος ως «καταθέτης», που κατέχει την αληθινή και απόλυτη γνώση, ορίζει τους τρόπους που ο κόσμος «μπαίνει μέσα» στους μανθάνοντες και πώς νοηματοδοτείται, θεωρώντας πως έχει την δύναμη να σκέφτεται για λογαριασμό των άλλων (Ανάγνου & Βεργίδης, 2017). Ο δάσκαλος της τραπεζικής εκπαίδευσης προετοιμάζει μόνος του το αντικείμενο που πρόκειται να διδάξει και σε επόμενο στάδιο το παρουσιάζει και το εξηγεί στους μανθάνοντες που δεν προχωρούν σε γνωστικές ενέργειες, αλλά απλά σε αποστήθιση, σαν να ήταν ιδιοκτησία του, θεωρώντας πως με αυτόν τον τρόπο διαφυλάσσει την γνώση και την πραγματική κουλτούρα. Οι ίδιοι οι μαθητές δεν έχουν λόγο σε αυτό που πρόκειται να διδαχθούν, καθώς το περιεχόμενο οργανώνεται αποκλειστικά από τον δάσκαλο και απαντά αποκλειστικά στις δικές του ερωτήσεις (Freire, 2022β).

Για όλους αυτούς του λόγους καθίσταται σαφές πως η αληθινή ανθρωπιστική, επαναστατική κοινωνία δεν είναι δυνατό να κληρονομήσει και να διατηρήσει μεθόδους τραπεζικής εκπαίδευσης, καθώς αυτοί που αφιερώνουν την ύπαρξή τους στην επιδίωξη της απελευθέρωσης δεν νοείται να αντιμετωπίζουν τους ανθρώπους μηχανιστικά και να εφαρμόζουν τακτικές κυριαρχίας (Freire, 2021). Όμως, ο Freire τόνισε πως δυστυχώς δεν είναι λίγες οι φορές που η επαναστατική ηγεσία υποπίπτει στο σφάλμα υιοθέτησης τραπεζικών μεθόδων, καθώς οι ηγέτες θεωρούν τον λαό ανέτοιμο να συμμετάσχει στην διαδικασία και επωμίζονται οι ίδιοι την δημιουργία του περιεχομένου του προγράμματος, σε μία διαδικασία «από πάνω προς τα κάτω». Στο ίδιο μοτίβο, οι ηγέτες της επανάστασης δεν δικαιολογείται, ούτε περιστασιακά ως «αναγκαίο κακό», για την ανάγκη της στιγμής, να εφαρμόζουν τραπεζικές μεθόδους, δεσμευόμενοι τάχα πως μελλοντικά, με την ανάληψη της εξουσίας, θα συμπεριφερθούν διαλογικά (Freire, 1997).

Όμως, δεδομένης της παραδοχής ότι ο εξανθρωπισμός αποτελεί τον οντολογικό προορισμό των ανθρώπων, αργά ή γρήγορα θα μπορέσουν να αντιληφθούν τις αντιφάσεις που εμπεριέχονται στην τραπεζική αντίληψη της εκπαίδευσης και θα αντιδράσουν με σκοπό να τιθασεύσουν την πραγματικότητα και να καταστούν αρτιότεροι άνθρωποι. Σε αυτήν την απελευθερωτική διαδρομή, ο γνήσιος επαναστάτης, ριζοσπάστης και ανθρωπιστής δάσκαλος

μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο, αντικαθιστώντας την νεκροφιλική τραπεζική εκπαίδευση με την προβληματίζουσα, που προάγει την βιοφιλία και αντιμετωπίζει όλους τους μανθάνοντες ως Υποκείμενα (Freire, 2022α).

### **3.2.2. Προβληματίζουσα εκπαίδευση**

Η προβληματίζουσα προσέγγιση της εκπαίδευσης απαιτεί την υπέρβαση του διαχωρισμού δασκάλου/μαθητή, όπως υφίσταται στην τραπεζική εκπαίδευση, ώστε να μπορέσει να αποτελέσει μία πραγματική άσκηση ελευθερίας. Έτσι, το επιχείρημα του κύρους σταματά να υφίσταται και ο προβληματίζων εκπαιδευτικός δεν θεωρεί την γνώση ως κτήμα του, αλλά αντίθετα την αντιμετωπίζει ως αντικείμενο κριτικού στοχασμού της από κοινού μαθησιακής διαδικασίας εξερεύνησης της πραγματικότητας, η οποία οδηγεί και τον ίδιο να ξαναπλάσει τις σκέψεις και τις πεποιθήσεις του (Vittoria, 2023). Στο πλαίσιο της προβληματίζουσας εκπαίδευσης η αποκάλυψη της πραγματικότητας είναι μία αέναη διαδικασία, με σκοπό την επέμβαση σε αυτήν μέσω της ανάδυσης της κριτικής συνείδησης των εκπαιδευομένων, αφού η ίδια η κατάσταση θεωρείται πρόβλημα προς επίλυση και όχι κάτι το θέσφατο. Έτσι, η απομυθοποίηση της υπάρχουσας πραγματικότητας αποτελεί έναν από τους κεντρικούς άξονες αυτής της εκπαιδευτικής προσέγγισης, όπως και η μέσω της κριτικής συνείδησης και του διαλόγου αντίληψη του τρόπου, με τον οποίο ο άνθρωπος υπάρχει μέσα στον κόσμο. Σε αντίθεση με την τραπεζική, η προβληματίζουσα εκπαίδευση ενθαρρύνει την δημιουργικότητα, την σκέψη και την δράση επέμβασης στον κόσμο, αποτελώντας μία σημαντικότερη βοήθεια στην προσπάθεια επίτευξης του τελεολογικού ανθρώπινου σκοπού, του εξανθρωπισμού (Freire, 1997). Σε αυτό το εκπαιδευτικό μοντέλο, η μαθησιακή διαδικασία εκκινεί από τη ιστορικότητα του ανθρώπου, ο οποίος έχει επίγνωση πως είναι ατελής ο ίδιος και η πραγματικότητα μεταβλητή, γεγονότα που καθιστούν την παιδεία απαραίτητη στο «κυνήγι» της ουτοπίας της ολοκλήρωσης. Επομένως, ο χαρακτήρας της προβληματίζουσας αντίληψης της εκπαίδευσης είναι εκ φύσεως επαναστατικός, αφού αντιμετωπίζει το παρόν ως κάτι δυναμικό που καλεί για επέμβαση και το μέλλον ως κάτι εύπλαστο που εξαρτάται από τις μετασχηματιστικές δράσεις του παρόντος (Freire, 1996). Από τα παραπάνω προκύπτει ξεκάθαρα πως η προβληματίζουσα παιδεία είναι αδύνατο να συμπορευτεί με τον δυνάστη, καθώς αντιτίθεται στα συμφέροντά του, αντίθετα, φέροντας ανθρωπιστικό και απελευθερωτικό χαρακτήρα, απευθύνεται στους καταπιεζόμενους και τους παρακινεί στην ανάληψη χειραφετητικής δράσης, ως αποτέλεσμα της κριτικής συνειδητοποίησης (Freire & Shor, 2011).

Σε αυτήν την περίπτωση ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει κάθε μαθητή ως Υποκείμενο, αποτινάζοντας από την σκέψη και την δράση του τον αυταρχισμό και τον αποξενωτικό διανοουμενισμό της τραπεζικής εκπαίδευσης. Βάσει αυτής της αρχής, είναι λογικό πως και όσον αφορά στο περιεχόμενο της διδακτέας ύλης, αυτή είναι αδύνατο να επιβάλλεται από τον εκπαιδευτικό, αλλά αντίθετα προέρχεται και βασίζεται στην οργανωμένη και συστηματοποιημένη αναπαράσταση των προς υπέρβαση οριακών καταστάσεων που βιώνουν οι καταπιεσμένοι<sup>75</sup> και στην εμπειρία τους εν γένει, καθώς σε κάθε περίπτωση οφείλει να περιλαμβάνει αντικείμενα προς εξέταση, για τα οποία οι ίδιοι θέλουν να μάθουν περισσότερα (Vittoria, 2023). Με άλλα λόγια, η θεματική διερεύνηση, που βασίζεται στην προβληματίζουσα εκπαίδευση, οφείλει να προκύπτει από και να καταρτίζεται βάσει της κοσμοαντίληψης των μαθησόντων και να παρουσιάζει διαστάσεις της βιωμένης από τους καταπιεζόμενους πραγματικότητας, ώστε η εξέτάσή τους να οδηγήσει στην κατανόηση του τρόπου που αλληλοεπιδρούν τα διάφορα συστατικά στοιχεία (Freire & Vittoria, 2007).

### **3.3. Εξανθρώπιση/Απανθρώπιση και Κουλτούρα της σιωπής**

Η σημασία της έννοιας του εξανθρωπισμού είναι βαρύνουσα στη φιλοσοφία του Freire από την στιγμή που στις αναλύσεις του είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον πραγματικό τελεολογικό, ιστορικό προορισμό του ανθρώπου, που είναι να γίνεται αρτιότερος, να γίνεται «περισσότερο» (ser mais). Όμως, μέσα στο πλαίσιο της Ιστορίας και βάσει συγκεκριμένων αντικειμενικών συνθηκών, τόσο η εξανθρώπιση, όσο και το αντίθετό της, η απανθρώπιση, είναι δυνατές για τον άνθρωπο, αφού αποτελεί ένα ον ατελές και αέναα εξελισσόμενο (Freire, 1997). Παρ' όλο, λοιπόν, που πρόκειται για εναλλακτικές καταστάσεις, μόνο ο εξανθρωπισμός αποτελεί τον ανθρώπινο οντολογικό προορισμό, ακόμα και όταν απομακρύνεται από την προοπτική του ατόμου, εξαιτίας της παραλυτικής καταπίεσης και της εκμετάλλευσης που υφίσταται και σε καμία περίπτωση η απανθρώπιση, η οποία ενδέχεται να συντελεστεί μέσα στην ιστορική διαδρομή, δεν μπορεί να αποτελέσει «αποστολή». Σε αντίθετη περίπτωση, αν δηλαδή αντί για ιστορικό γεγονός και άδικη τάξη πραγμάτων αναχθεί σε προδιαγραμμένη μοίρα, ο άνθρωπος οδηγείται στον κυνισμό και την απελπισία και όλοι οι απελευθερωτικοί

---

<sup>75</sup> Περισσότερα για αυτό το κρίσιμο ζήτημα αναφέρονται στην ανάλυση επόμενων εννοιών της απελευθερωτικής παιδαγωγικής, όπως τα παραγωγικά θέματα και η αποκωδικοποίηση.

αγώνες της ανθρωπότητας στερούνται νοήματος (Gibson, 2006). Ο Freire τονίζει πως η απανθρώπιση είναι τόσο καθολική έννοια, που, όταν συντελείται, διαστρεβλώνει την ιστορία και χαρακτηρίζει, όχι μόνο όσους στερήθηκαν, λόγω της καταπίεσης, την ανθρωπιά τους, αλλά και τους δυνάστες που τους την αφαιρούν. Για αυτόν τον λόγο είναι χρέος του επαναστάτη απελευθερωτή, αφού αντιληφθεί την πεπερασμένη κατάσταση της καταπίεσης και επέμβει στην πραγματικότητα, να κατευθυνθεί προς την τελική άρση της αντίφασης καταπιεστής-καταπιεζόμενος και στην ανάδυση ενός ενοποιημένου «τύπου» ανθρώπου, αυτού που βρίσκεται συνεχώς εντός της διαδικασίας πραγμάτωσης της ελευθερίας (Γρόλλιος, Καραναϊδου, Κορομπόκης, Κοτίνης & Λιάμπας, 2003). Έτσι, ο καταπιεζόμενος που θα εξανθρωπιστεί μέσα από την απελευθερωτική, επαναστατική διαδικασία έχει το χρέος να οδηγήσει στην εξανθρώπιση και τον καταπιεστή, αποστολή με πολύ μεγάλο βαθμό δυσκολίας, καθώς σε αρκετές στιγμές τις υπαρξιακής του εμπειρίας ο άνθρωπος έχει προσκολληθεί στην νοοτροπία του δυνάστη, τον οποίο έχει εσωτερικεύσει, με αποτέλεσμα να ελλοχεύει ο κίνδυνος να συμπεριφερθεί και ο ίδιος τυραννικά, όταν η πραγματικότητα μετασχηματιστεί. Σύμφωνα με τον Freire είναι ανάγκη οι επαναστάτες ηγέτες να κατανοήσουν ότι η γνήσια απελευθερωτική πορεία εξανθρωπισμού δεν είναι δυνατό να λάβει την μορφή μιας νέας επιβολής/κατάθεσης της κοσμοαντίληψής τους στους καταπιεζόμενους, αλλά παράλληλα και οι καταπιεζόμενοι οφείλουν να συνειδητοποιήσουν πως στην επιδίωξη του εξανθρωπισμού θεωρείται δεδομένη η δέσμευση στον αγώνα, καθώς η τελική του έκβαση δεν αφορά τον συμβιβασμό με το να μην είναι πλέον «σκλάβοι», αλλά με την μετάβαση σε μία κοινωνία όπου πια δεν υφίστανται, ούτε σκλάβοι, ούτε αφέντες (Freire, 1997). Η ανάγκη δέσμευσης στην ευθύνη του αγώνα είναι απαραίτητη, καθώς κανένας εξανθρωπισμός δεν μπορεί να λάβει χώρα έξω από την συντροφικότητα και την αλληλεγγύη. Η απομόνωση και ο ατομικισμός που χαρακτηρίζουν απλά την επιθυμία της απόκτησης περισσότερων υλικών αγαθών, δεν μπορούν να αποτελούν στόχο στην επιδίωξη της πλήρους ανθρωπιάς, αφού αυτή προϋποθέτει την συλλογικότητα και την αγάπη για τον άνθρωπο. Σε αυτήν την διαδικασία είναι προφανής η αξία, τόσο του διαλόγου, όσο και της προβληματίζουσας εκπαίδευσης, όπως αναλύθηκαν παραπάνω (Vittoria, 2023).

Στενά και άρρηκτα συνδεδεμένη με την παραπάνω ανάλυση είναι η έννοια της «κουλτούρας της σιωπής», όπως την ορίζει ο Freire, καθώς, για να επιτύχει ο άνθρωπος την επίτευξη της εξανθρώπισης, είναι απαραίτητο να ξεφύγει από την κουλτούρα της σιωπής, η οποία επικρατεί



στην κατάσταση απανθρώπισης και επιβάλλεται από τον καταπιεστή<sup>76</sup> (Freire, 1997). Σε αυτό το πλαίσιο, η κουλτούρα της σιωπής είναι παράλληλα το αποτέλεσμα της απανθρώπισης, αλλά και το όργανο της καταπίεσης, που οδηγεί τον καταπιεσμένο στην υιοθέτηση της μοιρολατρικής στάσης, αφού έχει εσωτερικεύσει τον καταπιεστή, τις εικόνες και τις αφηγήσεις του και έχει μετατρέψει την κοσμοαντίληψή του σε μέρος της ταυτότητας του. Έτσι, ο φόβος μπροστά στην δυνητική ελευθερία εντείνεται, ο άνθρωπος αντικειμενοποιείται και βυθίζεται όλο και περισσότερο στην κουλτούρα της σιωπής (Gibson, 2006). Η κουλτούρα της σιωπής, επομένως, κρατά τους ανθρώπους παθητικούς και υποχωρητικούς, αφού οι εσωτερικευμένες προοπτικές και ιδεολογίες της εξουσίας τους οδηγούν να αντιμετωπίζουν τις συνθήκες καταπίεσης και εκμετάλλευσης φυσιολογικές και αναπόφευκτες. Η εν λόγω σιωπή είναι καταλυτική και, ως απαραίτητη προϋπόθεση για την επιβίωση και την διαίωνιση της εξουσίας της κυρίαρχης τάξης, λειτουργεί ως μηχανισμός διανοητικής και εκφραστικής καταστολή των καταπιεζόμενων, γεγονός που καταρρακώνει επιπλέον την αίσθηση αυτοεκτίμησής τους και την δυνητική παρεμβατική δράση στην πραγματικότητα, οι οποία επιβάλλει τις συστημικές συνθήκες που συμβάλλουν στην απανθρώπισή τους (Boone, Roets & Roose, 2019). Η υπέρβαση της κουλτούρας της σιωπής απαιτεί την εκκίνηση της διαδικασίας του εξανθρωπισμού, η οποία με «εργαλεία» τον διάλογο και την προβληματίζουσα εκπαίδευση, μπορεί να οδηγήσει στην εκπλήρωση της οντολογικής κλίσης του ανθρώπου «να είναι περισσότερο», ιδιαίτερα αυτών που ιστορικά έχουν περιθωριοποιηθεί (Vittoria, 2023).

Σε αυτό το σημείο, όπου εξετάζεται η υπέρβαση της κουλτούρας της σιωπής μέσα από την διαδικασία του εξανθρωπισμού, ο οποίος αποτελεί την ανθρώπινο οντολογικό προορισμό, είναι απαραίτητη η αναφορά στην έννοια, που αναφέρθηκε παραπάνω, του *ser mais*<sup>77</sup>, να «είναι περισσότερο» ο άνθρωπος, που θεωρείται ο στόχος και το αποτέλεσμα της εξανθρώπισης. Αυτή η δύναμη της αυξητικής αλλαγής που είναι χαρακτηριστικό των ανθρώπινων όντων, καθώς μόνο αυτά έχουν πλήρη επίγνωση της ατελούς φύσης τους, σχετίζεται άμεσα με την βελτίωση, την υπέρβαση, τον μετασχηματισμό και εν τέλει την

<sup>76</sup> Η αποσαφήνιση της έννοιας τοποθετείται σε αυτό το σημείο, όμως θα μπορούσε κάλλιστα να έχει συμπεριληφθεί στην ανάλυση περί διαλόγου ή προβληματίζουσας εκπαίδευσης, καθώς και τα δύο αποτελούν σημαντικά «εργαλεία» για την απαγκίστρωση από την κουλτούρα της σιωπής. Φαίνεται με αυτόν τον τρόπο, πόσο συνεκτική είναι η φιλοσοφία του Paulo Freire, καθώς είναι αδύνατο κάποια έννοια να γίνει κατανοητή «έξω» από τις υπόλοιπες. Η λογική αλληλουχία που διέπει την σκέψη του Freire καθιστά κάθε έννοια που χρησιμοποιεί έναν «κρίκο» της ίδιας αλυσίδας.

<sup>77</sup> Για την εν λόγω έννοια έχουν ήδη αναφερθεί κάποια στοιχεία στο κεφάλαιο που αφορά τις επιρροές στην σκέψη του Freire και συγκεκριμένα στην επίδραση του περσοναλισμού και του Emmanuel Mounier.

επέμβαση στην πραγματικότητα (Freire, 2022α). Μέσα σε αυτήν την επίγνωση της μεταβλητότητας ο άνθρωπος, ως υποκείμενο μετασχηματισμού και ως σχεσιακό ον, φέρει την υπαρξιακή κλίση να αναζητά συνεχώς την «πράξη»<sup>78</sup>, δηλαδή την παρέμβαση με στόχο τον κοινωνικό μετασχηματισμό, ως αποτέλεσμα της ανάπτυξης της κριτικής συνείδησης, μέσω του κριτικού στοχασμού. Φυσικά, αυτή η κατάσταση της «αύξησης», του «γίνομαι περισσότερο», είναι από την φύση της μία πράξη (ανα)κατασκευής του εαυτού και της πραγματικότητας και από την στιγμή που ο άνθρωπος εκ φύσεως φέρει την τάση της αέναης αλλαγής, αναπόφευκτα και η εν λόγω αύξηση αποτελεί μία συνεχή διαδικασία, χωρίς τέλος (Vittoria, 2023).

### 3.4. Παραγωγικά θέματα

Τα παραγωγικά θέματα αποτελούν ένα από τα κύρια θεμέλια της εκπαιδευτικής/παιδαγωγικής προσέγγισης του Paolo Freire και μάλιστα τα αξιοποίησε και στις τρεις μεγάλες περιόδους του έργου του, δηλαδή και στα προγράμματα γραμματισμού στην Βραζιλία, πριν το πραξικόπημα του 1964 και στην δουλειά του στην Χιλή, την Λατινική Αμερική και την Αφρική, μετέπειτα και στην εργασία σου στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα του Σάο Πάολο, αφού κατέλαβε την θεσμική θέση του Γραμματέα της Εκπαίδευσης της πόλης, οργανώνοντας το σχολικό Αναλυτικό Πρόγραμμα, δηλαδή την διδακτέα ύλη, γύρω από επιλεγμένα παραγωγικά θέματα ελευθερίας (Γρόλλιος κ.α., 2003). Για τον Freire η παιδεία είναι απαραίτητο να στηρίζεται στην διερεύνηση του θεματικού σύμπαντος των εκπαιδευομένων, από το οποίο εκπηγάζει και το σύμπλεγμα των παραγωγικών θεμάτων. Η εν λόγω διαδικασία οφείλει να είναι διαλογική και να συμπεριλαμβάνει τον λαό, τόσο στην ανακάλυψη των παραγωγικών θεμάτων, όσο και στην ενδυνάμωση της συνειδητοποίησής του σχετικά με αυτά. Έτσι, η σκέψη και η γλώσσα που χρησιμοποιούνται από τους ανθρώπους για να περιγράψουν την πραγματικότητά τους, η άποψή τους για τον κόσμο και εν γένει ο βαθμός αντίληψης των συνθηκών που διαβιώνουν, αποτελούν την πηγή από την οποία προκύπτουν τα παραγωγικά θέματα (Γρόλλιος, 2005). Συνεπώς, το παραγωγικό θέμα δεν αποτελεί μία αυθαίρετη επιλογή, αλλά πηγάζει από την υπαρξιακή εμπειρία των ανθρώπων αναφορικά με τις μεταξύ τους σχέσεις και με την σχέση

---

<sup>78</sup> Η «πράξη» στην φρεϊρική σκέψη περιλαμβάνει ισότιμα τον στοχασμό και την δράση. Ο διάλογος από μόνος του δεν αρκεί για τον κοινωνικό μετασχηματισμό, για αυτό απαιτείται και η συλλογική δράση, που θα βασίζεται στις διεργασίες του κριτικού διαλόγου. Η εν λόγω συνθήκη οδηγεί σε έναν επαναλαμβανόμενο κύκλο κριτικού στοχασμού – πειραματισμού – συλλογικής δράσης – κριτικού στοχασμού επί της εμπειρίας.



τους με τον κόσμο. Σε τελευταία ανάλυση, τα παραγωγικά θέματα εμπεριέχουν και εμπεριέχονται στις λεγόμενες οριακές καταστάσεις και τον τρόπο που οι άνθρωποι τις αντιλαμβάνονται σε μία συγκεκριμένη ιστορική στιγμή και για αυτόν τον λόγο η απελευθερωτική παρέμβαση θα πρέπει να ευθυγραμμίζεται με το ιστορικό περιβάλλον, ανταποκρινόμενη, όχι μόνο στα παραγωγικά θέματα αυτά καθ' αυτά, αλλά και στον τρόπο που τα θέματα αυτά συλλαμβάνονται από τον λαό. Φαίνεται, συνεπώς, πως η συμμετοχή του λαού στην έρευνα των παραγωγικών θεμάτων, όχι μόνο δεν «νοθεύει» την επιστημονική αυστηρότητα του εγχειρήματος, αλλά αντίθετα θεωρείται απαραίτητη, αφού τα θέματα δεν υπάρχουν κάπου ως στατικές οντότητες, «αυθύπαρκτα», αλλά συντελούνται μέσα σε συγκεκριμένες ιστορικές στιγμές, που διαμορφώνονται από τους ανθρώπους (Γούναρη & Γρόλλιος, 2016). Η διερεύνηση των παραγωγικών θεμάτων μπορεί να γίνει κατανοητή μόνο μέσα στην σχέση ανθρώπων και κόσμου, γεγονός που υποδηλώνει την άρρηκτη σύνδεση των θεμάτων με την ανθρώπινη δράση για επέμβαση στην πραγματικότητα, με την «πράξη» τους, καθιστώντας έκδηλη την ανάγκη για ενεργητική συμμετοχή τους, ως κριτικοί συνερευνητές, στον καθορισμό τους. Όσο περισσότερο οι άνθρωποι εμπλέκονται ενεργητικά στην διερεύνηση των παραγωγικών θεμάτων, τόσο εμβαθύνουν την κριτική τους θεώρηση περί της πραγματικότητάς τους, αφού τα θέματα βρίσκονται πάντα «μέσα» στους ίδιους τους ανθρώπους (Freire, 1997). Το τελευταίο καθίσταται ακόμα πιο σαφές βάσει του γεγονότος ότι το ίδιο γεγονός ενδέχεται να οδηγήσει στην ανάδυση διαφορετικού πλέγματος παραγωγικών θεμάτων σε διαφορετικές κοινωνίες ή και στην ίδια σε κάποια διαφορετική ιστορική στιγμή, στην περίπτωση που ο λαός έχει διαφοροποιήσει την στάση του απέναντι στο αντικειμενικό γεγονός, το οποίο γεννά ένα παραγωγικό θέμα. Συνεπώς, το δοσμένο αντικειμενικό γεγονός μόνο του δεν είναι ικανό να διαμορφώσει ένα παραγωγικό θέμα, χωρίς την αντίληψη που οι άνθρωποι διαμορφώνουν για αυτό, επιβεβαιώνοντας την προηγούμενη παρατήρηση, ότι κάθε θέμα υπάρχει μέσα στους ανθρώπους και για αυτό η κριτική συμμετοχική τους δράση στον καθορισμό των θεμάτων πρέπει να θεωρείται δεδομένη και αδιαπραγμάτευτη (Freire, 2022α). Με άλλα λόγια, η θεματική διερεύνηση συνεπάγεται την μελέτη της σκέψης του λαού, όπως αυτή εκδηλώνεται μεταξύ των ανθρώπων, αφού, όπως συχνά δήλωνε ο Paulo Freire, κανείς δεν έχει το δικαίωμα να σκεφτεί για λογαριασμό του άλλου, χωρίς τον άλλον (Γρόλλιος, 2005).

Ο προσδιορισμός «παραγωγικά» προκύπτει καθώς τα θέματα εμπεριέχουν την δυνατότητα να αναπτυχθούν και πάλι σε περισσότερα θέματα, τα οποία φυσικά χρήζουν εκπλήρωσης νέων καθηκόντων. Εν γένει, τα παραγωγικά θέματα μπορούν να τοποθετηθούν σε «ομόκεντρους

κύκλους», με κίνηση από το γενικό στο ειδικότερο. Αναλυτικότερα, υπάρχουν καθολικά παραγωγικά θέματα, τα οποία μπορούν να εντοπιστούν μέσα σε κάθε κοινωνία, ανεξαρτήτως ιστορικής στιγμής και συγκυρίας, όπως είναι αυτό της «κυριαρχίας». Προχωρώντας στους πιο μικρούς ομόκεντρους κύκλους, εντοπίζονται θέματα και οριακές καταστάσεις, που εμφανίζουν ιστορικές ομοιότητες και ο Freire τα ονομάζει «ηπειρωτικά» και μπορούν να αφορούν για παράδειγμα ένα ευρύτερο σύμπλεγμα χωρών, όπως είναι το θέμα της αποικιοκρατικής εξάρτησης για τις χώρες του Παγκόσμιου Νότου (Freire, 1997). Όμως, παρά την ευρύτερη ιστορική ενότητα που καθορίζει τα παγκόσμια και τα ηπειρωτικά θέματα, κάθε κοινωνία εμφανίζει τα δικά της ειδικότερα θέματα και οριακές καταστάσεις. Μάλιστα, ακόμα και μέσα στην ίδια την κοινωνία παρατηρούνται επιμέρους διαφοροποιήσεις, ανάλογα τις περιοχές και τις υποπεριοχές της, από τις οποίες εξάγονται και πάλι διαφορετικά θέματα, που αποτελούν «εποχικές υποενότητες» (Γρόλλιος, 2005). Αυτό που κατά τον Freire είναι πραγματικά αδύνατο είναι η ανυπαρξία παραγωγικών θεμάτων εντός των υποενοτήτων. Αν η διερεύνηση σε μία συγκεκριμένη περιοχή φανερώσει αδυναμία ανάδυσης και σύλληψης κάποιου θέματος, τότε το θέμα που κυριαρχεί και αποτελεί δείγμα έντονης καταπίεσης είναι η «σιωπή», που δηλώνει μία καθήλωση απέναντι στην συντριπτική δύναμη που φέρουν οι οριακές καταστάσεις. Αυτή η παρατήρηση είναι σημαντική για την ανάλυση της έννοιας των παραγωγικών θεμάτων, καθώς επισημαίνει πως όταν ο λαός δεν έχει κριτική κατανόηση της κατάστασής του ή/και την συλλαμβάνει με διαστρεβλωμένο τρόπο, εστιάζοντας αποσπασματικά σε μεμονωμένα συστατικά στοιχεία του συνόλου της πραγματικότητας, δεν είναι σε θέση να αντιληφθεί τους «συνδετικούς κρίκους» ανάμεσα στα παραγωγικά θέματα, καθιστώντας απαραίτητη την εφαρμογή μίας μεθοδολογίας κριτικής συνειδητοποίησης (Freire, 1997). Η ανάγκη για αυτήν την μεθοδολογία, που παρέχεται κυρίως από την προβληματίζουσα παιδεία, καθιστά σαφές πως εκπαίδευση και θεματική έρευνα αποτελούν επί της ουσίας διαφορετικές στιγμές της ίδιας πορείας προς την απελευθέρωση και τον εξανθρωπισμό. Έτσι, η προβληματίζουσα εκπαίδευση πάντοτε αναζητά και ερευνά το «παραγωγικό θέμα» που προκύπτει από την υπαρξιακή εμπειρία και τις οριακές καταστάσεις των ανθρώπων (Freire, 2022).

Ο Freire αξιοποίησε τα παραγωγικά θέματα στις εκπαιδευτικές του δράσεις σχετικά με τον αλφαριθμητισμό, όπου το πλαίσιο της άτυπης εκπαίδευσης ενηλίκων παρέχει περισσότερες ευκαιρίες για διερεύνηση της εμπειρίας, της πραγματικότητας και του κόσμου των καταπιεζόμενων. Όμως, έμεινε πιστός σε αυτήν την προσέγγιση, που εντάσσεται στην

προβληματίζουσα εκπαίδευση και όταν ανέλαβε την θέση του Γραμματέα της Εκπαίδευσης στο Σάο Πάολο, όπου οργάνωσε την «κατασκευή» του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος γύρω από την έννοια των παραγωγικών θεμάτων (Vittoria, 2023). Συγκεκριμένα, σε αυτήν την περίπτωση το παραγωγικό θέμα αποτέλεσε το διεπιστημονικό σημείο συνάντησης όλων των περιοχών γνώσης και με αυτόν τον τρόπο το δομικό συστατικό του Αναλυτικού Προγράμματος, που πλέον συνδέονταν άμεσα με τις τοπικές συνθήκες και τα κοινωνικά προβλήματα της περιοχής. Οι εκπαιδευτικοί μετατρέπονταν σε συμμετοχικούς παρατηρητές της τοπικής πραγματικότητας, μέσω μίας ποικιλίας μεθόδων, όπως ήταν η παρατήρηση, οι ανεπίσημες συζητήσεις, οι συνεντεύξεις, οι δημοσιογραφικές και στατιστικές πληροφορίες κ.α., με σκοπό τον εντοπισμό των βαρυνουσών κοινωνικών, πολιτισμικών και πολιτικών συνθηκών, που συνέθεταν την ζωντανή πραγματικότητα των μαθητών. Μετά την επιλογή και τον καθορισμό των κατάλληλων παραγωγικών θεμάτων, αυτά εξετάζονταν από κάθε γνωστική περιοχή και από διαφορετικές επιστημονικές οπτικές, γεγονός που προωθούσε μία συνολική, ενοποιημένη κριτική οπτική για το πώς παράγονταν η γνώση εντός της κοινωνίας, είτε αναπαράγοντας τις καταπιεστικές σχέσεις εξουσίας, είτε προωθώντας τον κοινωνικό μετασχηματισμό (Γρόλλιος, 2005). Είναι φανερό, πως μέσω αυτής της προσέγγισης κατασκευής του Αναλυτικού Προγράμματος, η παραδοσιακή προοπτική της μόνωσης των επιστημών υποχωρεί και τα αυστηρά «σύνορα» ανάμεσα στις επιστήμες μειώνονται. Σε αυτήν την συνθήκη οι εκπαιδευτικοί επιφορτίζονταν την ευθύνη να εργαστούν συλλογικά και χρησιμοποιώντας κάθε παραγωγικό θέμα ως «ομπρέλα» κάθε ένας από αυτούς, ανάλογα τον επιστημονικό του κλάδο και την εξειδίκευσή του, να παρουσιάσει ένα σύνολο ζητημάτων προς διερεύνηση. Διαφορετικά, οι εκπαιδευτικοί ποικίλων επιστημών όφειλαν να διαμορφώσουν το περιεχόμενο των επιστημονικών τους αντικειμένων γύρω από το εκάστοτε παραγωγικό θέμα (Γούναρη & Γρόλλιος, 2005). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να εντοπίσουν διάφορους τρόπους, ώστε να συνδέσουν θεματικά το περιεχόμενο από διαφορετικές περιοχές γνώσης με την κοινωνική και πολιτισμική εμπειρία των μαθητών, χωρίς φυσικά να θυσιάζουν την επιστημονική αυστηρότητα και τις ιδιαίτερες ανάγκες και απαιτήσεις κάθε επιστημονικού κλάδου. Τέλος, όπως είναι λογικό, η τόσο στενή σύνδεση των μαθησιακών αντικειμένων γύρω από τον πυρήνα του παραγωγικού θέματος απαιτούσε και την συνεννόηση των δασκάλων σχετικά με μία συνεκτική αποτίμηση της εφαρμογής του εκπαιδευτικού πλάνου και της αξιολόγησης των μαθητών, η οποία εκτός από την θεωρητική κατάκτηση της γνώσης

περιελάμβανε και την εμπλοκή στην εφαρμογή της γνώσης, μέσα από ένα σχέδιο δράσης ελευθερίας (Γρόλλιος κ.α., 2003).

### 3.5. Κωδικοποίηση/Αποκωδικοποίηση

Σύμφωνα με τον Freire, η ερευνητική ομάδα, αφού εντόπιζε τα κατάλληλα παραγωγικά θέματα και τις αντιφάσεις και τις οριακές καταστάσεις, που αυτά εμπεριέχουν, ήταν σε θέση να αναπτύξει συγκεκριμένες «κωδικοποιήσεις», οι οποίες θα χρησιμοποιούνταν μετέπειτα στην θεματική έρευνα των κύκλων κουλτούρας. Αυτές οι κωδικοποιήσεις είναι αντικείμενα, που αποτελούν το μέσο για την κριτική ανάλυση των εκπαιδευομένων αναφορικά με την πραγματικότητά τους και μπορεί να είναι φωτογραφίες, σχέδια, άρθρα περιοδικών, αποσπάσματα βιβλίων, θεατρική δραματοποίηση μιας οριακής κατάστασης κ.α.<sup>79</sup> (Freire, 1997). Στόχος της εν λόγω διαδικασίας είναι η κωδικοποίηση υπαρξιακών και οριακών καταστάσεων και η αναπαράστασή τους, με σκοπό να φανερωθούν κάποια από τα συστατικά τους στοιχεία και η αλληλεπίδρασή τους<sup>80</sup>. Κατά την διαδικασία της αποκρυπτογράφησης απαιτείται διαλεκτική κίνηση από το «αφηρημένο» προς το «συγκεκριμένο», με άλλα λόγια κίνηση από το μέρος προς το όλο και έπειτα επιστροφή στα μέρη. Αυτή η διαλεκτική κατάσταση καλεί το Υποκείμενο να αναγνωρίσει τον εαυτό του εντός της κωδικοποιημένης υπαρξιακής κατάστασης, την οποία βιώνει το ίδιο μαζί με επιπλέον Υποκείμενα (Freire, 2022a). Όταν η αποκρυπτογράφηση είναι επιτυχής, η παλινδρομική κίνηση μεταξύ αφηρημένου και συγκεκριμένου, που συμβαίνει κατά την κριτική επεξεργασία, το Υποκείμενο είναι σε θέση να αντικαταστήσει την «αφαίρεση» με μία κριτική σύλληψη του συγκεκριμένου και με αυτόν τον τρόπο η πραγματικότητα παύει να είναι θολή και αδιαπέραστη. Η αποκωδικοποίηση βοηθά στην αντίληψη της πραγματικότητας ως «όλον» και ενθαρρύνει την σύνδεση και την συσχέτιση των μερών του προηγούμενου αποσυνδεδεμένου συνόλου (Freire, 2021). Με αυτόν τον τρόπο, η πραγματικότητα παύει να θυμίζει αδιέξοδη, συγκεχυμένη κατάσταση και ο «αποκρυπτογράφος» την εκλαμβάνει ως πρόκληση, αναγνωρίζοντας μέσα

<sup>79</sup> Οι κωδικοποιήσεις σε κάποιες περιπτώσεις είναι και προφορικές. Αυτές αποτελούνται από κάποιες λέξεις, οι οποίες παρουσιάζουν μία υπαρξιακή συνθήκη, ένα πρόβλημα, το οποίο απαιτεί αποκρυπτογράφηση.

<sup>80</sup> Η διαδικασία κριτικής ανάλυσης και επεξεργασίας της κωδικοποιημένης κατάστασης ονομάζεται από τον Freire αποκρυπτογράφηση ή αποκωδικοποίηση.

στην αναπαράσταση μία πολύ συγκεκριμένη κατάσταση, η οποία, πλέον, χρήζει μετασχηματισμού (Freire, 1997).

Η δημιουργία των κωδικοποιήσεων αποτελεί μία αυστηρή διαδικασία και για αυτόν τον λόγο προϋποτίθεται η εκπλήρωση μίας σειράς κριτηρίων κατά την κατασκευή τους. Αρχικά, είναι απαραίτητο οι κωδικοποιήσεις να αναπαριστούν καταστάσεις της πραγματικότητας, οι οποίες είναι οικείες στους εκπαιδευόμενους και προκύπτουν από τα παραγωγικά θέματα που εξετάζονται, καθώς, σύμφωνα με τον Freire, σε καμία περίπτωση δεν είναι αποδεκτό οι καταστάσεις που αναπαρίστανται στις κωδικοποιήσεις να αποτελούν «μυστήριο» για τους συμμετέχοντες<sup>81</sup> (Freire, 2022α). Στο ίδιο πλαίσιο, εξίσου θεμελιακή είναι και η ανάγκη συγκρότησης του θεματικού πυρήνα των κωδικοποιήσεων με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην είναι ούτε πολύ εμφανής στους εκπαιδευόμενους, αλλά ούτε και πολύ αινιγματικός. Στην περίπτωση που η οριακή κατάσταση που εμπεριέχεται στην κωδικοποίηση είναι πολύ σαφής, η διαδικασία της αποκρυπτογράφησης κινδυνεύει να εκφυλιστεί και να μετατραπεί σε προπαγάνδα προκαθορισμένου περιεχομένου, ενώ αν είναι εξαιρετικά περίπλοκη και φανεί σαν γρίφος στους συμμετέχοντες, είναι λογικό να εκλείψει η προσοχή και η αφοσίωσή τους στην κριτική ανάλυση. Με άλλα λόγια, οι κωδικοποιήσεις πρέπει να είναι απλές μέσα στον πλούτο και την δυναμική συνθετική τους δυνατότητα, όμως ο εκπαιδευτής οφείλει πάντοτε να προσέχει να μην οδηγηθεί η αποκωδικοποίηση σε μία «πλύση εγκεφάλου», αφού οι κώδικες δεν είναι προπαγανδιστικά συνθήματα, αλλά γνώσιμα αντικείμενα κριτικού στοχασμού (Freire, 1997). Εν συνεχεία, οι ερευνητές/εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να οργανώνουν κωδικοποιήσεις εν είδη «θεματικής βεντάλιας», υπό την έννοια πως μετά την αποκρυπτογράφηση της μίας θα πρέπει οι επόμενες να «ανοίγονται» προς την κατεύθυνση επόμενων θεμάτων. Η συγκεκριμένη προϋπόθεση φέρει μεγάλη σημασία, καθώς μέσω αυτής αποκαλύπτονται οι διαλεκτικές σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στα θέματα και τις κωδικοποιημένες υπαρξιακές καταστάσεις (Γρόλλιος, 2005). Επομένως, υπό αυτήν την πρακτική οι κωδικοποιήσεις καθρεφτίζουν συνολικά μία υπαρξιακή πραγματικότητα, ως μέρη ενός όλου, τα οποία πρόκειται να «ενωθούν» με το τέλος του αποκρυπτογραφικού διαλόγου. Στην ίδια λογική, η διαδικασία δημιουργίας των κωδικοποιήσεων απαιτεί στον μέγιστο δυνατό βαθμό να αναπαριστούν

---

<sup>81</sup> Η συγκεκριμένη συνθήκη, βέβαια, θα μπορούσε να αποδειχθεί γόνιμη, αν αντιμετωπιστεί διαλεκτικά μέσω της σύγκρισης της μη οικείας κωδικοποιημένης κατάστασης με την πραγματικότητα των συμμετεχόντων, ώστε να αποκαλυφθούν οι περιορισμοί της καθεμίας. Όμως, σε καμία περίπτωση μία τέτοια προσέγγιση δεν μπορεί να προηγηθεί της βασικότερης διαδικασίας αποκρυπτογράφησης, όπου τα άτομα αναλύουν κριτικά τις δικές τους διαστρεβλωμένες αντιλήψεις περί πραγματικότητας.



καταστάσεις και αντιφάσεις, που εμπεριέχουν επιπλέον αντιφάσεις που και πάλι κωδικοποιούνται, συνθέτοντας ένα διαλεκτικό πλέγμα αντιφάσεων και κωδικοποιήσεων. Σε αυτήν την προσέγγιση, όσο αποκρυπτογραφούνται οι επόμενες κωδικοποιήσεις, οι προηγούμενες καθίστανται ολοένα και πιο σαφείς (Horton & Freire, 1990). Η εν λόγω πρακτική προστέθηκε από τον Freire και στην ομάδα του<sup>82</sup> στην Χιλή, καθώς παρατήρησαν ότι η προσοχή και η αφοσίωση των χωρικών/εκπαιδευόμενων σε κάποια μεμονωμένη κωδικοποίηση χάνονταν εν καιρώ, πριν προλάβει να συντελεστεί κάποια «σύνθεση». Διαφορετικά, οι συμμετέχοντες δεν μπορούσαν να συλλάβουν την αδοκίμαστη εφικτότητα που υπήρχε πέρα από την οριακή κατάσταση που παρουσιάζονταν από την κωδικοποίηση. Σε εκείνο το σημείο ο Freire και η ομάδα του αποφάσισαν να παρουσιάσουν παράλληλα μερικές κωδικοποιήσεις. Μία κωδικοποίηση υπαρξιακής κατάστασης αποτελούσε την «βασική», δηλαδή τον βασικό πυρήνα γύρω από τον οποίο ανοίγονταν ως «βεντάλια» οι δευτερεύουσες κωδικοποιήσεις, που είχαν άμεση σχέση με την βασική. Έτσι, οι εκπαιδευόμενοι μπορούσαν ευκολότερα να καταλήξουν σε μία σύνθεση των κωδικοποιήσεων, αποκτώντας παράλληλα μία αίσθηση ολότητας, που επιτρέπει την ομαλότερη και ταχύτερη μετάβαση από την ενεργεία συνείδηση στην δυνάμει συνείδηση (Freire, 1997). Τέλος, στο τελευταίο στάδιο πριν την διδακτική πράξη, η εκπαιδευτική ομάδα επέλεγε το «κανάλι» επικοινωνίας για κάθε αναπαράσταση κώδικα και βάσει αυτού η κάθε κωδικοποίηση μπορούσε να χαρακτηριστεί είτε απλή είτε σύνθετη<sup>83</sup>. Η εν λόγω επιλογή βασιζόταν τόσο στο προς κωδικοποίηση υλικό αλλά και στους ίδιους τους συμμετέχοντες, δηλαδή συνυπολογίζονταν το επίπεδο μόρφωσης, το επίπεδο συνειδητοποίησης της πραγματικότητας κ.α. (Freire, 2021).

Καταληκτικά, η βαρύτητα που ο Freire προσέδιδε στην αναπαράσταση των υπαρξιακών και των οριακών καταστάσεων μέσα από την κωδικοποίηση και στην κριτική, διαλεκτική πορεία της αποκρυπτογράφησης/αποκωδικοποίησης γίνεται φανερή από την αξιοποίησή τους από το πρόγραμμα γραμματισμού στην Βραζιλία πριν το 1964<sup>84</sup>, στην ευρύτερη Λατινική Αμερική μετέπειτα και ξανά στην Βραζιλία μετά την επιστροφή του το 1980 (Vittoria, 2023). Έτσι και

<sup>82</sup> Συγκεκριμένα, οι αρχικές παρατηρήσεις προήλθαν από τον Gabriel Bode, έναν Χιλιανό δημόσιο υπάλληλο του INDAP.

<sup>83</sup> Μία απλή κωδικοποίηση αξιοποιούσε, είτε το οπτικό κανάλι επικοινωνίας (εικονογραφικό ή διαγραμματικό), είτε το ακουστικό. Μία σύνθετη συνδυάζε παράλληλα διαφορετικά κανάλια επικοινωνίας.

<sup>84</sup> Αν και σε αυτήν την πρώτη περίοδο με την χρήση των 10 κλασικών πια εικόνων υπήρξαν ορισμένες αντιφάσεις αναφορικά με συνολική διαδρομή του Freire, καθώς ναι μεν οι εικόνες/κωδικοποιήσεις βασίστηκαν στον εντοπισμό και την διερεύνηση παραγωγικών λέξεων, προερχόμενων από τον λαό, όμως ο τελευταίος δεν συμμετείχε στον καθορισμό του διδακτικού περιεχόμενου και στην οργάνωση της διδασκαλίας, ενώ ο ρόλος των ειδικών ήταν ιδιαίτερα διευρυμένος.



αλλιώς, ο Freire και οι συνεργάτες του αντιμετώπιζαν την θεματική τους έρευνα, τις επισκέψεις τους στον λαό για να γνωρίσουν την πραγματικότητά του και εν γένει την προσπάθεια για την κατανόηση της κοσμοαντίληψής τους ως έναν μεγάλο, μοναδικό και ζωντανό «κώδικα», που χρειαζόνταν συνεχή αποκρυπτογράφηση (Freire, 1997).

### 3.6. Ελπίδα

Η ελπίδα στην παιδαγωγική και την φιλοσοφία του Paulo Freire δεν αποτελεί μία αφηρημένη, ρομαντικοποιημένη και ιδεαλιστική έννοια, αντίθετα ως οντολογική αναγκαιότητα εδράζεται στην πράξη, αποτελώντας την ρίζα μίας συγκεκριμένης πρακτικής ενσωματωμένης στην ιστορία. Για τον Freire αυτή η οντολογική, υπαρξιακή ανάγκη για ελπίδα είναι τόσο κεντρική για την ανθρώπινη ύπαρξη, ώστε ο αγώνας για απελευθέρωση και εξανθρώπιση δεν μπορεί να υπάρξει «έξω» από αυτήν (Freire, 2022a). Φυσικά, ο Freire με αυτήν του την τοποθέτηση δεν εννοεί πως η ελπίδα από μόνη της αρκεί για τον μετασχηματισμό της πραγματικότητας, καθώς μία τέτοια ανάγνωση θα ήταν τουλάχιστον αφελής και θα δρούσε υπέρ της απαισιόδοξης και μοιρολατρικής στάσης του λαού. Όμως, παρ' όλο που η ελπίδα δεν αποτελεί αρκετή συνθήκη για τον απελευθερωτικό αγώνα, είναι απαραίτητη σε κάθε ανθρώπινη πράξη, αφού η προσέγγιση του αγώνα ως απλά ενός συνόλου από υπολογισμένες πράξεις, χωρίς να περιλαμβάνεται η ηθική διάσταση που του προσδίδει η ελπίδα, αποτελεί επίσης ψευδαίσθηση (Freire, 2021). Χωρίς την ύπαρξη της ελπίδας ο αγώνας δεν μπορεί καν να ξεκινήσει και για αυτόν τον λόγο αυτή η οντολογική ανάγκη της ελπίδας, μέσω της πράξης που νομοτελειακά εμπεριέχεται σε αυτήν, μετατρέπεται σε ιστορικό γεγονός. Μάλιστα, μιας και ο κινητήριο μοχλός της ιστορίας είναι η δυνατότητα του ανθρώπου να ονειρεύεται και όνειρο χωρίς ελπίδα είναι αδύνατο να υφίσταται, είναι ουσιαστικά η ελπίδα το στοιχείο εκείνο που καθορίζει την Ιστορία ως ευκαιρία και όχι ως ντετερμινισμό (Freire, 2022a). Έτσι, ο Freire αποδοκίμαζε τις ρομαντικές θεωρήσεις της έννοιας της ελπίδας και εργάστηκε για την επανασύλληψή της ως πράξη ηθικού οραματισμού, που καλεί τους ανθρώπους να στοχαστούν και να σταθούν απέναντι από τις διαμορφωμένες εξουσίες, έτσι ώστε να μπορέσουν να διανοηθούν την ουτοπία, όσα εμπόδια και αν υπάρχουν. Επομένως, η πολιτική τοποθέτηση του Freire σχετικά με την ελπίδα την εντάσσει, ως ενδελεχή και κριτική πράξη, σε όλα τα πλαίσια όπου υπάρχει και αναπαράγεται η κυριαρχία, η καταπίεση και η εκμετάλλευση (Freire & Shor, 2011). Είναι, επίσης, σημαντικό να αναφερθεί πως η ανάλυση του Freire είναι πραγματικά απτή και μπορεί

να την ενστερνιστεί κάθε ανθρώπινο ον, παρά το δυνατό θρησκευτικό του αίσθημα, το οποίο, όπως είναι λογικό, ήταν άμεσο συνδεδεμένο με την προσωπική του «ανάγνωση» περί ελπίδας. Όμως, πιστός στις αρχές του και σεβόμενος τις πεποιθήσεις κάθε ανθρώπου προσέφερε μία κοσμική ανάλυση της ελπίδας έξω από το θρησκευτικό, υπερβατικό πλαίσιο, παρέχοντας μία ακόμα «σπίθα» στους καταπιεζόμενους στην υπέρβαση της μοιρολατρίας και της απελπισίας, που οι καταπιεστές πάντα θέλουν να επιβάλλουν και στην διαμόρφωση της πεποίθησης ότι η πραγματικότητα μπορεί να μετασχηματιστεί μέσα από τον απελευθερωτικό αγώνα (Freire, 2021).

Ιδιαίτερα στην τελευταία περίοδο του έργου του ο Freire ενέτασσε την ανάλυσή του περί ελπίδας όλο και πιο δυναμικά στην Παιδαγωγική του προσέγγιση<sup>85</sup>, καθώς, όπως ο ίδιος δήλωνε, όταν δεν υπάρχει χώρος για ουτοπία, όνειρο και προσμονή του αγώνα, τα οποία μπορούν να υφίστανται μόνο όταν υπάρχει ελπίδα, «δεν υπάρχει πλέον χώρος για εκπαίδευση. Μόνο για κατάρτιση» (Freire, 2022a). Υπό αυτήν την ανάλυση, η κριτική ελπίδα (και όχι η στατική ή συναισθηματική ελπίδα) μετατρέπεται σε απαραίτητο στοιχείο της προοδευτικής εκπαίδευσης, η οποία αντιστέκεται στις συγκεκριμένες οντότητες της απελπισίας και του φόβου που επιβάλλουν οι κοινωνικές και οικονομικές δυνάμεις καταπίεσης, επιδιώκοντας την νέκρωση και την ηττοπάθεια του λαού. Συνεπώς, οι διανοούμενοι και οι προοδευτικοί εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν, μέσω της φανέρωσης των εξουσιαστικών μηχανισμών που κυριαρχούν σε κάθε επίπεδο κοινωνικής αλληλεπίδρασης, να εγκαταστήσουν στην σκέψη και στην ψυχή των ανθρώπων την ελπίδα για ένα διαφορετικό μέλλον (Freire, 1996).

### 3.7. Κριτική συνειδητοποίηση/Conscientização

Η έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης ηθελημένα αφέθηκε για το τέλος του παρόντος κεφαλαίου που αφορά την εξέταση των εννοιών της απελευθερωτικής, φρεϊριανής παιδαγωγικής, καθώς αφενός αποτελεί την πιο κεντρική και πολύπλοκη έννοια στην φιλοσοφία του Freire και αποτελεί και έναν από τους κεντρικούς άξονες της παρούσας έρευνας και αφετέρου είναι ο όρος που παρερμηνεύεται και διαστρεβλώνεται πιο συχνά από οποιονδήποτε άλλο εισήγαγε ο Freire, ήδη από την εποχή του, γεγονός που τον είχε οδηγήσει στο να

<sup>85</sup> 5 χρόνια πριν από τον θάνατό του, δηλαδή το 1992 εξέδωσε και το σπουδαίο βιβλίο του «Η Παιδαγωγική της Ελπίδας: Αναβιώνοντας την αγωγή του καταπιεζόμενου».

αποφεύγει την αναφορά στην «κριτική συνειδητοποίηση» στο τελευταίο στάδιο του έργου του (Vittoria, 2023). Ένας τελευταίος λόγος για τον οποίο η εξέταση της κριτικής συνειδητοποίησης πραγματοποιείται στο τέλος αυτής της συζήτησης περί εννοιών είναι το ότι προϋποθέτει ή/και εμπεριέχει όλα όσα έχουν ειπωθεί στην πραγμάτευση αυτού του κεφαλαίου. Με άλλα λόγια, ο απώτερος στόχος των κριτικών αναλύσεων που συντελούνται μέσα από τον διάλογο, τα παραγωγικά θέματα και τις σχετικές κωδικοποιήσεις είναι η ανάδυση της κριτικής συνειδητοποίησης, η οποία, συν την ελπίδα, αποτελεί την αναγκαία συνθήκη που θα οδηγήσει στην υπέρβαση της κουλτούρας της σιωπής και της συνεπακόλουθης απανθρώπισης, οδηγώντας στην εκπλήρωση της οντολογικής κλίσης και αποστολής του ανθρώπου, που είναι η εξανθρώπιση (Freire, 1997).

Την πρώτη περίοδο του έργου του, όπως αυτή ορίστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, μέχρι το πραξικόπημα του 1964, ο Freire όρισε την συνειδητοποίηση ως μία διαδικασία που περιελάμβανε 3 στάδια, αυτά της «ημιαμετάβατης συνείδησης», της «μεταβατικής συνείδησης» και της «κριτικής μεταβατικής συνείδησης». Στο πρώτο στάδιο τα άτομα αδυνατούσαν να συλλάβουν τις πραγματικές αιτίες των προβλημάτων που βρίσκονταν εκτός των βιολογικών τους αναγκών και δεν αντιλαμβάνονταν την ζωή τοποθετημένη εντός του ιστορικού πλαισίου. Όσο τα άτομα ενίσχυαν την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται σε ερωτήσεις και ξεκινούσαν να εμπλέκονται σε διαδικασία διαλόγου, γίνονταν «μεταβατικοί» και πλέον είχαν εισέλθει στο δεύτερο στάδιο της «μεταβατικής συνείδησης». Η μετάβαση από το δεύτερο στο τρίτο στάδιο της «κριτικής μεταβατικής συνείδησης» προϋπέθετε στις περισσότερες περιπτώσεις την Εκπαίδευση και σε αυτό οι άνθρωποι μπορούσαν να αντικαταστήσουν τις «αυθύπαρκτες» εξηγήσεις από αιτιακές, προτιμούσαν τον διάλογο, αποδέχονταν τα αξιολογικά στοιχεία, είτε προέρχονταν από το «παλιό», είτε από το «καινούργιο», απέρριπταν τις παθητικές θέσεις και εν γένει αντιμετώπιζαν την αναθεώρηση με θετική διάθεση. Σε αυτήν την ανάλυση οι άνθρωποι μετέβαιναν από το πρώτο στο δεύτερο στάδιο συνείδησης χάρη στην δύναμη που είχαν οι μετασχηματισμοί της κοινωνικής υποδομής, όμως η μετάβαση από το δεύτερο στο τρίτο απαιτούσε σοβαρές εκπαιδευτικές προσπάθειες (Freire, 1977). Αργότερα, ο Freire αναγνώρισε και ανέλυσε τον ιδεαλιστικό υποκειμενισμό που ενείχε η συγκεκριμένη τοποθέτησή του αναφορικά με επίγνωση και τον κόσμο (Freire, 2022a). Πιο συγκεκριμένα, κατά την μετάβαση της συνείδησης ερμήνευσε την ανακάλυψη της πραγματικότητας σαν ένα είδους ψυχολογικού κινήτρου που αυτόματα θα οδηγούσε στον μετασχηματισμό της πραγματικότητας. Σε αυτήν την ανάλυση ο Freire σωστά

εντόπισε τον σημαντικό ρόλο της αναγνώρισης της πραγματικότητας στην διαδικασία μετασχηματισμού της. Το σφάλμα του έγκειται στο ότι δεν αναγνώρισε και δεν ανέλυσε την διαλεκτική σχέση που υπάρχει πάντοτε μεταξύ αυτών των δύο πόλων και έτσι η ανάλυσή του φαίνονταν να εννοεί πως η γνώση της πραγματικότητας αυτόματα οδηγεί και στον μετασχηματισμό της (Γρόλλιος, 2005). Έτσι, αυτό το τριμερές σχήμα προτείνει μία μηχανιστική λογική στην κατανόηση των φυσικών και των κοινωνικών φαινομένων και η μεταβολή της συνείδησης δεν σχετίζεται με την ύπαρξη κοινωνικών και πολιτικών αντιπαραθέσεων, αλλά αντίθετα θεωρείται πως συμβαίνει αποκλειστικά ως αποτέλεσμα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων ή κοινωνικού και οικονομικού εκσυγχρονισμού. Βάσει των προηγούμενων, καθίσταται σαφές πως σε αυτήν την περίοδο ο Freire δεν είχε συλλάβει την έννοια της συνειδητοποίησης ως μέρος μίας διαδικασίας για ριζικό κοινωνικοπολιτικό μετασχηματισμό και βρίσκονταν αποκομμένη από κοινωνικές και πολιτικές σχέσεις και πρακτικές (Cruz, 2013).

Στην δεύτερη περίοδο του έργου του Freire συντελέστηκε μία αποφασιστική τομή αναφορικά με τις πολιτικές του πεποιθήσεις, οι οποίες πλέον συνδέονταν με τον εξανθρωπισμό, τον κοινωνικό μετασχηματισμό και την επαναστατική παιδαγωγική, γεγονός που επέφερε και μία διαφορετική πλαισίωση και νέο περιεχόμενο στην έννοια της συνειδητοποίησης. Ο Freire εξακολουθούσε να αξιοποιεί την διάκριση της προηγούμενης περιόδου και να μνημονεύει τα 3 στάδια, ωστόσο η μεταβατική διαδρομή της συνείδησης του ατόμου ανάμεσα σε αυτά τα στάδια, που προηγουμένως αντιμετωπιζόνταν ως αποτέλεσμα κριτικής εκπαιδευτικής προσπάθειας που συνέβη εντός ευνοϊκών ιστορικών περιστάσεων, πλέον εντάχθηκε σε νέο πλαίσιο (Γρόλλιος, 2005). Στην Αγωγή του Καταπιεζόμενου ο Freire προχώρησε στην διάκριση δύο γενικότερων μορφών συνείδησης, την «εν ενεργεία» και την «εν δυνάμει συνείδηση». Με την πρώτη εννοούνταν η κατάσταση όπου οι άνθρωποι δεν μπορούσαν να συλλάβουν την αδοκίμαστη εφικτότητα<sup>86</sup>, που υπήρχε μετά την υπέρβαση των οριακών καταστάσεων. Αντίθετα, με την αδοκίμαστη εφικτότητα, που η πραγματοποίησή της απαιτεί

---

<sup>86</sup> Η αδοκίμαστη εφικτότητα στην Παιδαγωγική της Ελπίδας αναφέρεται σε μία κατάσταση, η οποία υπάρχει και είναι δυνατή, όμως για να επιτευχθεί απαιτείται η απελευθερωτική πράξη που με την σειρά της εξαρτάται από την διαλογική δράση. Αυτή η κατάσταση, καθώς δεν έχει δοκιμαστεί, δεν είναι πλήρως σαφής σε αυτούς που ονειρεύονται την ουτοπία, όμως μέσα από την ανατροπή των οριακών καταστάσεων μπορεί να συγκεκριμενοποιηθεί και να εκληφθεί πλέον ως εφικτή. Μέσα από αυτήν την ανάγνωση της αδοκίμαστης εφικτότητας οι οριακές καταστάσεις δεν αντιμετωπίζονται ως αξεπέραστα εμπόδια, αλλά ως δυνατότητες. Έτσι, δεν αποτελούσαν πλέον όριο μεταξύ ύπαρξης και ανυπαρξίας, αλλά σύνορο ανάμεσα στο να «υπάρχει» κάποιος και στο να «υπάρχει περισσότερο».

μια δοκιμαστική ενέργεια, αυτή η δοκιμαστική ενέργεια βρίσκεται σε άρρηκτη σύνδεση με την «εν δυνάμει συνείδηση» (Freire, 1997). Η πραγμάτωση της εν δυνάμει συνείδησης και η ανάδυση της κριτικής συνείδησης, ως αποτέλεσμα της πορείας συνειδητοποίησης, επηρεάζονται από την πολιτική υιοθέτηση του κοινωνικοπολιτικού μετασχηματισμού με σοσιαλιστική κατεύθυνση, καθώς πλέον η τελευταία εκλαμβάνεται ως μία θέση για τον κόσμο, που βασίζεται στην συλλογική κριτική των περιστάσεων που βιώνονται και στην απελευθερωτική πράξη για την υπέρβασή τους. Έτσι η κριτική συνειδητοποίηση βρίσκεται σε στενή σύνδεση με τις κοινωνικές και πολιτικές αντιθέσεις και αντιπαράθεσεις και στην βάση αυτών γίνεται αντικείμενο και στόχος της Εκπαίδευσης, η οποία πλέον σχετίζεται άμεσα και ευθέως με τον κοινωνικοπολιτικό μετασχηματισμό σοσιαλιστικής προοπτικής και αποτελεί μέρος μιας διεκπεραιούμενης επαναστατικής διαδικασίας για την εξανθρώπιση του λαού (Lawton, 2022). Είναι, συνεπώς, σαφές ότι ο κάθε άνθρωπος δεν «συνειδητοποιείται» μόνος του, αλλά ως μέρος ενός συνόλου, μιας κοινότητας μέσα σε μια συλλογική διαδικασία, η οποία διέπεται από αλληλεγγύη και από το αίσθημα δέσμευσης σε μια κοινή κατάσταση. Η συγκεκριμένη προσέγγιση είναι φανερό πως αποτελεί μία ριζική μεταβολή της ανάλυσης περί συνείδησης στην προηγούμενη περίοδο στην Βραζιλία ως το 1964 (Cruz, 2013).

Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, η τρίτη περίοδος του έργου του Freire, που ξεκινά με την επιστροφή του στην Βραζιλία το 1980 από την εξορία, είναι μία μη αποφασιστική τομή στην σκέψη και την φιλοσοφία του, δηλαδή μία τομή στην συνέχεια και αποτελεί επί της ουσίας μία αναπροσαρμογή των θέσεων της προηγούμενης περιόδου. Η κριτική συνείδηση ως αποτέλεσμα της διαδικασίας συνειδητοποίησης, μέσα από την αντιπαράθεση με την κυρίαρχη ιδεολογία, αποτελεί και πάλι τον στόχο της παιδαγωγικής προσέγγισης, είτε αυτή συμβαίνει σε τυπικό, είτε σε μη τυπικό πλαίσιο (Γρόλλιος, 2005). Ο Freire, ακόμα, θεώρησε ότι η επαφή με τα κοινωνικά κινήματα και οι μαθησιακές διεργασίες που συντελούνται εντός τους μπορούν να αποτελέσουν μία σημαντική βοήθεια στην πορεία συνειδητοποίησης και στην δημιουργία κριτικής συνείδησης (Freire, 2022a).

Με βάση την παραπάνω ανάλυση, είναι σαφές πως η conscientização αποτελεί κάτι πολύ περισσότερο από ένα παιδαγωγικό εργαλείο στην φιλοσοφία του Paulo Freire. Αποτελεί έναν καταλύτη για την κοινωνική και την πολιτική αλλαγή. Ο Βραζιλιάνος παιδαγωγός και φιλόσοφος «κληρονόμησε» αυτόν τον όρο από το Ανώτερο Ινστιτούτο Βραζιλιάνικων Σπουδών (ISEB) και από την επεξεργασία που προέβησαν αργότερα στα τέλη της δεκαετίας

του '50 τα κοινωνικά κινήματα και οι λαϊκές εκπαιδευτικές ομάδες, όμως ήταν αυτός που του προσέδωσε τόσο βαθύ φιλοσοφικό και πολιτικό νόημα, καλλιεργώντας προσεκτικά τα φαινομενολογικά και επιστημολογικά νοήματα του όρου, τόσο στην θεωρία, όσο και μέσα στην εμπειρία (Cruz, 2013). Για τον Freire η ατέλεστη διαδικασία της συνειδητοποίησης επεκτείνεται έξω από την ανθρώπινη ύπαρξη και κατευθύνεται στην εξωτερική πραγματικότητα, καθώς η συνείδηση δεν είναι αυτάρκης και ανόθευτη, δεν νοείται χωριστά από τον κόσμο. Αυτή η διαδικασία αναπόφευκτα δεν επιδέχεται όριο και τέλος, ούτε είναι δυνατό να εξηγηθεί πλήρως από την θεωρητική συστηματοποίηση σαν να ήταν διανοητικά στάσιμη, αφού ωριμάζει και ακμάζει συνεχώς μέσα στην δράση και τον στοχασμό, δηλαδή την φρεϊρική πράξη (Lawton, 2022).

Δεν αποτελεί σπάνιο φαινόμενο η έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης να παρερμηνεύεται και να εκλαμβάνεται ως μία απλή μέθοδος που έχει στόχο τοποθετήσει ένα υποκείμενο στην κοινωνία, γεγονός που ο Freire με την οξύνοια και την διορατικότητά του είχε αντιληφθεί από αρκετά νωρίς<sup>87</sup>. Στις περιπτώσεις που η κριτική συνείδηση ανάγεται σε ένα ακόμα εκπαιδευτικό εργαλείο ή σε μία απλή παιδαγωγική μέθοδο περιορίζεται η δυναμική της σε τέτοιο βαθμό, που καταλήγει σε μία ακίνδυνη, ιδεαλιστική πρακτική χωρίς συγκεκριμένο στόχο και πολιτικό νόημα (Cruz, 2013). Για αυτόν τον λόγο, είναι σημαντικό κάθε ερευνητής ή/και παιδαγωγός που καταπιάνεται με την Απελευθερωτική Παιδαγωγική του Paulo Freire να συνδέει συνεχώς τον στόχο της ανάδυσης της κριτικής συνείδησης με την φρεϊρική πράξη, δηλαδή την ισότιμη δράση και στοχασμό, αφού οι ιστορικές και κοινωνικές «ρίζες» για την πραγματική κατανόηση της έννοιας conscientização βρίσκονται στην αέναη διαλεκτική κίνηση μεταξύ κριτικού στοχασμού και ενεργητικού αγώνα (Vittoria, 2023).

---

<sup>87</sup> Μία παρερμηνεία, για παράδειγμα, που αναφέρει ο ίδιος ο Freire στην Παιδαγωγική της Ελπίδας, είναι αυτή που εντόπισε σε ανζητήσιμες του με ερευνητικές ομάδες στις Ηνωμένες Πολιτείες και την Ευρώπη. Σε αυτήν η κριτική συνείδηση εκλαμβάνονταν ως μία μορφή εκπαιδευτικής πρακτικής που εξαντλούνταν από την αντικατάσταση της παραδοσιακής χωρικής δομής της σχολικής αίθουσας από έναν κύκλο με καρέκλες που όλοι έπρεπε να πάρουν τον λόγο. Στην εν λόγω συνθήκη, ο όρος απεκδύονταν το πολιτικό του νόημα, αφού δεν εξετάζονταν οι κοινωνικές και πολιτικές αντιφάσεις που δημιουργήσαν την παραδοσιακή, στείρα εκπαίδευση, ούτε γίνονταν διάλογος για την ανάληψη ευθύνης για πολιτικό μετασχηματισμό.



## 4. Ο Εκπαιδευτής<sup>88</sup> στον Freire

Και αυτή η θεματική, που αποτελεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης του παρόντος κεφαλαίου, έχει μελετηθεί και αναλυθεί από τον Paulo Freire σε εκτενέστατο βαθμό συνολικά στο έργο του. Οι αναφορές του στην φύση των χαρακτηριστικών και εν γένει στον ρόλο που φέρει ο Εκπαιδευτής στην Απελευθερωτική Παιδαγωγική υπάρχουν διάχυτες, άλλοτε γενικότερες και άλλες φορές πιο λεπτομερείς, στα γραπτά όλων των περιόδων του και για αυτόν τον λόγο ο ίδιος ένιωσε την ανάγκη να συγκεντρώσει το σύνολο των θέσεων του περί εκπαιδευτικού/εκπαιδευτή στο βιβλίο του «Teachers As Cultural Workers: Letters to Those Who Dare Teach<sup>89</sup>», το οποίο εκδόθηκε έναν χρόνο μετά τον θάνατό του, δηλαδή το 1998 (Πατλακίδης, 2010). Για ακόμη μία φορά είναι σημαντικό να τονιστεί πως δεν είναι δυνατόν στο πλαίσιο της παρούσας ανάλυσης να καλυφθεί το σύνολο των αναφορών του Freire στον εκπαιδευτή, κάτι που δεν αποτελεί και στόχο της, αντίθετα επιχειρείται μία περιεκτική, αλλά πλήρης και σαφής, εξέταση των βασικών πυλώνων της σκέψης του Freire επί του θέματος, οι οποίες αποτέλεσαν και έναν από τους άξονες προβληματισμού της παρούσας έρευνας.

### 4.1. Ο εκπαιδευτής ως πρόσωπο

Δεν είναι σπάνιες οι φορές στο έργο του που ο Freire τονίζει πως και ο εκπαιδευτικός είναι άνθρωπος και ως εκ τούτου είναι εγγενώς ατελής και ανολοκλήρωτος, έχοντας επίγνωση της ατελούς φύσης του. Για αυτόν τον λόγο, είναι απόλυτα φυσιολογικό να έχει συναισθήματα και να τα εκφράζει (Freire, 2009). Έτσι και αλλιώς το συναίσθημα είναι απαραίτητο και στην ίδια την μαθησιακή διαδικασία, καθώς ό,τι γνωρίζει κάποιος, το γνωρίζει με ολόκληρο τον εαυτό του, κριτικό νου, σώμα<sup>90</sup>, συγκινήσεις και φυσικά συναισθήματα, τα οποία πρέπει να

<sup>88</sup> Στην ελληνική πραγματικότητα υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός διαχωρισμός, όπου ως δάσκαλος εννοείται ο διδάσκων παιδαγωγός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εκπαιδευτικός αυτός της δευτεροβάθμιας και εκπαιδευτής αυτός που εργάζεται κυρίως στο μη τυπικό πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στην σκέψη του Freire δεν υπάρχει τέτοιος προαποφασισμένος διαχωρισμός, όταν χρησιμοποιεί τις λέξεις professor/professora στα πορτογαλικά ή teacher στα αγγλικά και αν απαιτείται διαχωρισμός γίνεται περιφραστικά. Στην παρούσα ανάλυση, λοιπόν, αφού αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων η εναλλαγή ανάμεσα στους όρους εκπαιδευτής/εκπαιδευτικός γίνεται ελεύθερα δηλώνοντας και στις δύο περιπτώσεις τον εκπαιδευτή ενηλίκων.

<sup>89</sup> Στα ελληνικά «Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν» από τις εκδόσεις Επίκεντρο.

<sup>90</sup> Στην συνέντευξή της στον Paolo Vittoria (Vittoria, 2023, σ. 185 - 186) η δεύτερη σύζυγος του Paulo Freire, Ana Maria Araujo Freire (Nita) ανέφερε πως ο σύζυγός της ασχολήθηκε ιδιαίτερα με το «σώμα» και έλεγε «δεν σκέφτομαι με το μυαλό μου, με το κεφάλι μου. Σκέφτομαι με όλο μου το σώμα. Και το σώμα μου έχει συνείδηση, όχι μόνο το μυαλό μου....Το σώμα αισθάνεται. Οτιδήποτε κάνει την καρδιά μου να χτυπά πιο γρήγορα ή το αίμα

ερευνώνται αυστηρά από το υποκείμενο, για να μην υπονομεύσουν την αντικειμενικότητά του, όμως σε καμία περίπτωση δεν επιτρέπεται να αγνοούνται (Freire, 2022α). Κατανοώντας και επεξεργαζόμενος τα δικά του συναισθήματα, ο εκπαιδευτής καλλιεργεί και αναπτύσσει την συναισθηματική του νοημοσύνη, που είναι απαραίτητη στο έργο του, καθώς δεν γίνεται να παραμένει «κλειστός» στις συναισθηματικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, αφού με αυτόν τον τρόπο θα μετέτρεπε την διδασκαλία σε ένα απόλυτο ορθολογικό «επάγγελμα», κενό από ζωή και συναισθήματα (Freire, 2022β). Επομένως, όπως ήδη σημειώθηκε, ο εκπαιδευτικός δεν είναι «άγιος» και είναι αδύνατο να συμπεριφέρεται ως τέτοιος, έχει αρετές, αλλά και ελαττώματα και αδυναμίες, όπως όλοι οι άνθρωποι. Ένα από τα συναισθήματα που κάθε διδάσκων θα αντιμετωπίσει και θα κληθεί να υπερβεί στην επιδίωξη της ολοκλήρωσής του είναι ο φόβος, βρισκόμενος συχνά αντιμέτωπος με την ανάγκη να είναι σίγουρος για τις επιλογές του (Πατλακίδης, 2010). Αυτή η διαδικασία, που καταλήγει σε πρακτικές, εμπεριέχει εμπειρίες που προκαλούν το αίσθημα του φόβου, αλλά υπαινίσσονται και το μελλοντικό θάρρος, το οποίο απαιτείται για την υπέρβασή του<sup>91</sup>. Η παρουσία του φόβου, συνεπώς, είναι φυσιολογική, όμως ο εκπαιδευτής οφείλει να τον ελέγξει και να τον εκπαιδεύσει, ώστε μέσω αυτής της διεργασίας να γεννηθεί το θάρρος (Freire, 2009). Εντός αυτής της διαδικασίας, συχνά, όπως είναι λογικό, γεννιούνται ανασφάλειες<sup>92</sup>, που ο εκπαιδευτικός καλείται να εξακριβώσει αν αποτελούν πραγματικές συνθήκες και σε αυτήν την περίπτωση πώς μπορεί στο παρόν του ή μελλοντικά να τις υπερβεί. Η εν λόγω ψυχραιμία και καθαρότητα της σκέψης είναι απαραίτητες αρετές, αφού, αν ο φόβος και οι συνεπακόλουθες ανασφάλειες επικρατήσουν, ενδέχεται να οδηγήσουν σε πανικό, μία κατάστασης ολικής παράλυσης μπροστά στην δυσκολία (Freire & Shor, 2011). Επίσης, ο Freire κατονομάζει και ορισμένα επιπλέον προσόντα του εκπαιδευτικού που είναι αναγκαία για την προοδευτική εκπαιδευτική πράξη, όπως είναι η ταπεινοφροσύνη, η οποία ωριμάζει μέσα στον σεβασμό για την κοινή λογική και την αυθεντική αγάπη τόσο προς τους μαθητές όσο και προς την ίδια την πράξη της διδασκαλίας. Έτσι, ο εκπαιδευτικός αποδέχεται πως κανείς, συνεπώς ούτε ο ίδιος, είναι δυνατό να γνωρίζει τα πάντα και μαθαίνει να «ακούει» τους πάντες, συνειδητοποιώντας πως αυτό δεν είναι μια πράξη συγκατάβασης προς τον «κατώτερο», αλλά αντίθετα αποτελεί ανθρώπινο

---

*μου να κυλά πιο γρήγορα στις φλέβες μου ή το δέρμα μου να ανατριχιάζει, τότε αυτά είναι πράγματα που πρέπει να σκεφτώ.».*

<sup>91</sup> Σύμφωνα με τον Freire, δυστυχώς πολλοί εκπαιδευτικοί κρύβουν την μη παραδοχή και επεξεργασία του φόβου τους πίσω από την αυταρχικότητα που εκδηλώνουν.

<sup>92</sup> Επιστημονικής κατάρτισης, συναισθηματικής ισορροπίας, σωματικής αντοχής, πραγματικές/ρεαλιστικές ή φανταστικές κ.α.

καθήκον (Freire & Faundez, 1989). Στο ίδιο πλαίσιο, ο εκπαιδευτής είναι σημαντικό να χαρακτηρίζεται από ανεκτικότητα, όχι υπό την έννοια της ανεύθυνης στάσης, της συγκάλυψης της αυθάδειας ή της συναίνεσης στην ακρότητα, αλλά ως στάση συνέπειας απέναντι στην ιστορική απαίτηση για συνύπαρξη με το διαφορετικό. Μαζί με τις προαναφερθείσες απαραίτητες αρετές για τον εκπαιδευτικό ο Freire συγκαταλέγει και την αποφασιστικότητα, αφού δεν είναι αποδεκτό στο όνομα της δημοκρατίας οι εκπαιδευτές να αποφεύγουν την ευθύνη των κρίσιμων αποφάσεων, όσο δεν επιτρέπεται, φυσικά, και να αυθαιρετούν (Freire, 2021). Αυτή η αποφασιστικότητα, συνεπώς, είναι απαραίτητο να θεμελιώνεται πάνω στην επιστημονική κατάρτιση, την πολιτική σαφήνεια και την ηθική ακεραιότητα, που επισφραγίζονται με την συνέπεια λόγων και πράξεων από τον εκπαιδευτή. Ο Freire σε κάθε ευκαιρία τόνιζε ότι ο εκπαιδευτικός με την στάση του οφείλει να λειτουργεί ως η ερώτηση που ενσαρκώνεται και γίνεται «μαρτυρία», τονίζοντας γλαφυρά την βαρύνουσα σημασία της συνέπειας στο παιδαγωγικό γίνεσθαι (Horton & Freire, 1990). Τα προαναφερθέντα δημιουργούν το γόνιμο έδαφος για μία επιπλέον σημαντικότερη ικανότητα του εκπαιδευτή που είναι η διατήρηση της κατάλληλης ισορροπίας, όταν αντιμετωπίζει ένταση μεταξύ υπομονής και ανυπομονησίας. Είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να υπάρχει εντός μίας μόνιμης ισορροπίας μεταξύ των δύο, καθώς η επικράτηση της υπομονή εκφυλίζει την παιδαγωγική διαδικασία, μετατρέποντάς την σε κενή φλυαρία, ενώ της ανυπομονησίας ενδέχεται να καταλήξει σε έναν ανεύθυνο ακτιβισμό (Freire, 2009). Επιπλέον, κάθε εκπαιδευτής είναι σημαντικό να είναι «ανοιχτός» για μάθηση και δεκτικός στην επανεξέταση και αναθεώρηση των θέσεων του. Οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να λειτουργούν σαν «γραφειοκράτες της σκέψης», αλλά να αποδέχονται την δυνατότητα ανασύνθεσης της διαδρομής τους, καθώς ακολουθούν την δική τους περιέργεια ή/και των μαθητών τους. Αυτή η επιστημολογική περιέργεια δεν πρέπει να αγνοείται από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος πρέπει να μελετά, ώστε συνεχώς να επαναδημιουργεί και να κατανοεί εκ νέου ένα κείμενο, εν είδη μίας κριτικής «επανασυγγραφής» του, που προκύπτει από νέο «διάλογο» αναγνώστη-συγγραφέα. Η κριτική ανάγνωση και η επανεφεύρεση του νοήματος αποτελούν πνευματικά και διανοητικά ιδιαίτερα δύσκολες και απαιτητικές διαδικασίες και για αυτόν τον λόγο απαιτούν υψηλό βαθμό δέσμευσης και πειθαρχίας, υπό την έννοια της ικανότητας για υπέρβαση των εσωτερικών δυσκολιών και εμποδίων (Freire, 1996).

Τέλος, όσον αφορά στον εκπαιδευτή ως πρόσωπο, δεν είναι δυνατό να μην αναφερθεί ο ρόλος του ως πολίτης, μία ιδιότητα η οποία εξελίσσεται αδιάκοπα και απαιτεί αφοσίωση, συνέπεια,

ελευθερία και πολιτική διαύγεια. Υπό αυτό το πρίσμα, ο εκπαιδευτικός έχει το ιστορικό χρέος να τοποθετείται πολιτικά και να είναι ευνοϊκά προδιατεθειμένος στον αγώνα για δικαιοσύνη, τόσο μέσα όσο και έξω από τον εκπαιδευτικό χώρο (Freire, 2009). Μία από τις βασικότερες θέσεις της παιδαγωγικής φιλοσοφίας του Paulo Freire, που διατρέχει όλη την φιλοσοφία του, αποτελεί η τοποθέτηση πως η εκπαίδευση ποτέ και σε καμία συνθήκη δεν μπορεί να είναι πολιτικά ουδέτερη. Δεδομένου αυτού, είναι προφανές πως για τον Freire η ποιότητα του να είναι «πολιτικός» ο εκπαιδευτής είναι εγγενής στην φύση της διδασκαλίας. Για αυτόν τον λόγο, όπως αναλύθηκε και στα παραπάνω κεφάλαια, ακόμα και από τον θεσμικό του ρόλο ως Γραμματέας της Εκπαίδευσης του Σάο Πάολο προσπάθησε να εξαλείψει την διχοτόμηση ανάμεσα στην μάθηση εντός σχολικής αίθουσας και την μάθηση μέσα στα κοινωνικά κινήματα και τους κοινωνικούς αγώνες (Γρόλλιος, 2005). Συνεπώς, αποτελεί χρέος του προοδευτικού, ριζοσπάστη εκπαιδευτικού να συζητά και να αναφέρεται σε ουτοπίες, ιδανικά και προοδευτικούς στόχους. Οφείλει να γνωρίζει πως η δύναμη της ιδεολογίας τείνει να αναπαράγεται μέσω της Εκπαίδευσης και αφού αυτή αποτελεί ούτως ή άλλως ένα αυθύπαρκτο πολιτικό γεγονός ο εκπαιδευτικός επιβάλλεται να παίρνει θέση για τα ιστορικά και τα τρέχοντα πολιτικο-κοινωνικά τεκταινόμενα, επιδιώκοντας την κοινωνική δικαιοσύνη και αποβλέποντας στον εξανθρωπισμό των εκπαιδευομένων (Freire & Faundez, 1989). Με άλλα λόγια, μέσα σε ένα κλίμα συνεργατικής ενότητας, οι προοδευτικοί εκπαιδευτικοί μπορούν να διαμορφώσουν μία εκπαίδευση, η οποία θα επιτρέπει στους ανθρώπους να εισέλθουν στο ιστορικό προσκήνιο κριτικά και δημιουργικά, με τελικό στόχο τον μετασχηματισμό της κοινωνίας. Αυτή η προσέγγιση φωτίζει τον πολιτικό ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος έχει την δύναμη να συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας και της κουλτούρας μέσα από την σύνδεση του παιδαγωγικού και διδακτικού του έργου με την ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης των μαθησάντων (Γρόλλιος, 2005). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι στην Απελευθερωτική Παιδαγωγική του Paulo Freire η επιστημονική αυστηρότητα δεν θυσιάζεται χάριν της πολιτικής προπαγάνδας και σε καμία περίπτωση η πράξη της διδασκαλίας δεν πρέπει να διολισθήσει σε «καμπάνια πολιτικής επανάστασης». Αντιθέτως, η ανάγνωση του κόσμου οφείλει να είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ανάγνωση και την ποιοτική γνωστική προσέγγιση του αντικειμένου, λειτουργώντας με αυτόν τον τρόπο ως πραγματική άσκηση ελευθερίας, όπου η αυτοδιατιθέμενη παρουσία του δρώντος υποκειμένου θεωρείται αδιαπραγμάτευτη (Freire, 2021).

## 4.2. Ο Εκπαιδευτής και οι Εκπαιδευόμενοι

Είναι απαραίτητο να ειπωθεί εξ αρχής, καθώς πολύ συχνά αγνοείται ή παρανοείται το γεγονός, ότι ο Freire θεωρούσε πως η «κατευθυντικότητα» είναι εγγενής στην φύση της εκπαίδευσης, ώστε είναι αδύνατο να υπάρξει οποιουδήποτε είδους εκπαίδευση που να μην είναι κατευθυντική και αυτό επειδή ενέχει την ιδιότητα, από φιλοσοφική και επιστημολογική άποψη, να «ξεπερνά» τον εαυτό της (Πατλακίδης, 2010). Διαφορετικά, η εκπαιδευτική διαδικασία πάντοτε στοχεύει σε κάτι πέραν αυτού που εκείνη την δεδομένη στιγμή συντελείται, με αποτέλεσμα αναπόφευκτα να «κατευθύνει» τα υποκείμενά της προς έναν σκοπό, όπως είναι επί παραδείγματι η κοινωνική δικαιοσύνη, τον οποίο ενθαρρύνει ο εκπαιδευτής. Δεδομένα και αδιαπραγμάτευτα, όμως, αυτού του είδους η κατευθυντικότητα δεν ισοδυναμεί με αυταρχισμό. Έτσι, δεδομένου ότι ο εκπαιδευτής στην φρεϊριανή παιδαγωγική οφείλει να δρα βάσει της προβληματίζουσας αντίληψης περί εκπαίδευσης, όπως αυτή αναλύθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, είναι δεδομένο πως οφείλει να αντιμετωπίζει τους εκπαιδευόμενους ως υποκείμενα και όχι ως «δοχεία» έτοιμα να γεμίσουν με προαποφασισμένη γνώση (Freire, 2022β). Ρόλος του εκπαιδευτή, ως κριτικός συν-ερευνητής του μανθάνοντα, είναι να δράσει ως διευκολυντής του στην πορεία του προς την εξανθρώπιση. Σε αυτό το πλαίσιο, με «εργαλείο» τον Διάλογο οι εκπαιδευόμενοι και ο εκπαιδευτικός από κοινού ερευνούν τις σχέσεις ανάμεσα στην συνείδηση και τον κόσμο, την λέξη και τον κόσμο, το κείμενο και την πραγματικότητα, την θεωρία και την πρακτική, με σκοπό και «να γίνουν περισσότερο» και να τις αναλύσουν επιστημονικά, αναδημιουργώντας υπάρχουσα γνώση και κατασκευάζοντας νέα (Freire, 1996). Σε αυτήν την δύσκολη πορεία, που απαιτεί την απαλλαγή από μύθους και εσωτερικευμένες, διαστρεβλωμένες αντιλήψεις, ο εκπαιδευτής γνωρίζει πως η κοινωνική, πολιτική και πολιτισμική διαδρομή και πραγματικότητα του εκπαιδευόμενου έχει συμβάλει σε σημαντικό βαθμό στην συγκρότηση της ταυτότητάς του εκπαιδευόμενου και ως εκ τούτου όχι μόνο δεν μπορούν να απορριφθούν, αλλά αντίθετα αποτελούν το σημείο εκκίνησης της παιδαγωγικής διαδικασίας, αφού το σύνολο των διαστάσεων του διδακτικού αντικειμένου πρέπει να συνδεθεί με αυτές τις υπαρξιακές καταστάσεις (Horton & Freire, 1990). Είναι αδύνατο για τον εκπαιδευτικό να αποκτήσει πρόσβαση στον τρόπο σκέψης των μαθητών του και κατ' επέκταση να αντιληφθεί «πώς μαθαίνουν», εάν δεν γνωρίσει και συνυπολογίσει τις συνθήκες που διαμορφώνουν την πραγματικότητά τους. Όμως, αξίζει να τονιστεί, ότι ο σεβασμός προς την ζώσα εμπειρία των μανθανόντων, που αποτελούν παραγωγούς πολιτισμού, κουλτούρας μάθησης και γνώσης, δεν συνεπάγεται την καθήλωση σε



αυτές και την προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο επίπεδο ανάγνωσης του κόσμου τους, περιστρεφόμενη γύρω από την υπάρχουσα γνώση απεριόριστα (Freire, 1996). Έτσι, στην μαθησιακή τους πορεία, που φυσικά δεν εξαντλείται στο γνωστικό αντικείμενο, οι εκπαιδευόμενοι επιδιώκεται να ανακαλύψουν και να κατανοήσουν τις αιτίες πίσω από την κοινωνική και πολιτισμική τους πραγματικότητα και τις ιστορικές σχέσεις που τις διαπερνούν, υιοθετώντας μία διαφορετική, κριτική οπτική του κόσμου. Σε αυτήν την διαδρομή ο εκπαιδευτής «συναντιέται» με τους εκπαιδευόμενους στην κατάλληλη ισορροπία μεταξύ ελευθερίας και εξουσίας (Πατλακίδης, 2010). Είναι υπεύθυνος για την εξισορρόπηση των δύο πόλων, ώστε να μην κυριαρχήσει η αντίληψη του «όλα επιτρέπονται» αντί της ελευθερίας, αλλά ούτε να υποπέσει σε αυταρχικές συμπεριφορές, αφού μέσα στην αυθεντική ελευθερία των μαθητών, που επικρατεί η αυτοπειθαρχία και όχι οι διαταγές, αναπτύσσεται και ωριμάζει και ο ίδιος (Freire, 2021). Μία ακόμα πρόκληση στην σχέση εκπαιδευτικού/εκπαιδευόμενου, στην οποία επιμένει ο Freire, είναι «παγίδα» του να μετατραπεί σε μία πατερναλιστική φροντίδα, ένας είδος πατρικού «κανακέματος», όπως το ονομάζει. Ο εκπαιδευτής απαγορεύεται να συγχέει την γονεϊκή εμπειρία με το διδακτικό του έργο, υποτιμώντας έτσι την διδασκαλία που από την φύση της σχετίζεται με αυστηρές πνευματικές αναζητήσεις<sup>93</sup> (Freire, 2009). Βέβαια, ο μαθητής παραμένει στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο εκπαιδευτής, εν είδη αποκωδικοποίησης, είναι σημαντικό συστηματικά να επιχειρεί την «ανάγνωση» της τάξης. Με αυτόν τον σκοπό, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προχωρά στην καταγραφή των αντιδράσεων των εκπαιδευομένων σε σταθερή βάση, στην παρατήρηση των φράσεων και των χειρονομιών τους που εκδηλώνουν αποδοχή ή απόρριψη, στην σύγκριση συμπεριφορών και εν γένει στον εντοπισμό του οτιδήποτε θα μπορούσε, μαζί με την φαντασία και την αυθεντικότητά του, να οδηγήσει σε χρήσιμα συμπεράσματα για το εκπαιδευτικό έργο (Freire, 2022β). Μία ακόμα σημαντικότερη πτυχή της σχέσης εκπαιδευτή/εκπαιδευόμενου, που εκπηγάει από την αρετή της συνέπειας, αποτελεί η «λογοδοσία». Οι εκπαιδευτικές συνέπειες που προκύπτουν από την ασυνέπεια λόγων και έργων του εκπαιδευτικού ενδέχεται να είναι καταστροφικές και να οδηγήσουν σε ολική ρήξη των σχέσεων μεταξύ τους. Για αυτόν τον λόγο, αποτελεί αδιαπραγμάτευτη ανάγκη από πλευράς εκπαιδευτή η «λογοδοσία» απέναντι στους εκπαιδευόμενους, η οποία είναι πιο ηχηρή όταν συντελείται μέσα από την

<sup>93</sup> Εκτός αυτού ο Freire τονίζει («Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν», σ. 70) ότι η συγκεκριμένη παγίδα ενέχει και ένα είδος πολιτικής ιδεολογικής συσκότισης, αφού ταυτίζοντας τον εκπαιδευτικό με τον γονιό του στερείται παραδείγματος χάριν το δικαίωμα στην απεργία, βάσει της λογικής και του επιχειρήματος -κανένας γονιός που αγαπά τα παιδιά του δεν «απεργεί» από αυτά.



αρμονία και την ευθυγράμμιση λόγων και έργων και αφορά όχι μόνο τις παιδαγωγικές πρακτικές της προβληματίζουσας εκπαίδευσης, αλλά και την αφοσίωση στην δικαιοσύνη, στην ελευθερία και στα ατομικά και συλλογικά δικαιώματα. Μέσα από αυτό το καθήκον του ο εκπαιδευτής μπορεί να γίνει «μαρτυρία» και να αποδείξει με την στάση του στου μαθητές πως πραγματικά υπάρχει ομορφιά στον ηθικό αγώνα και ότι οι ηθικές αρχές και η αισθητική υπάρχουν σε άμεση σύνδεση μεταξύ τους. Σε αυτό το πλαίσιο της λογοδοσίας εντάσσεται και το χρέος του εκπαιδευτή, όταν αλλάζει στάση και θέση κάτι που έχει το δικαίωμα να κάνει και είναι θεμιτό, να καταστήσει ξεκάθαρο στους εκπαιδευόμενους τους λόγους που τον οδήγησαν σε αυτήν την μεταβολή, συνυπολογίζονταν πως η διαδικασία της λογοδοσίας επηρεάζεται από τις κοινωνικές, πολιτισμικές και ιστορικές συνθήκες που επικρατούν στο περιβάλλον εντός του οποίου δρα και λογοδοτεί (Freire, 2009).

Ένα από τα ζητήματα που αναδύονταν συχνότητα στις αναλύσεις του Freire για την σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές ήταν αυτό του σεβασμού της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας, το οποίο σχετίζεται άμεσα και με την παρούσα έρευνα, αφού διεξήχθη σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο πολύ διαφορετικό από το ελληνικό και το δυτικό, ευρωπαϊκό γενικότερα. Σύμφωνα με τον Freire, είναι παράλογο και δείγμα άγνοιας ή παρανόησης περί του τι εστί πολιτισμός, όταν ένας εκπαιδευτής θεωρεί ότι έχει το δικαίωμα και μπορεί να εκπαιδεύσει άλλες κοινωνίες και άλλους λαούς στο πρότυπο του δικού του υποβάθρου (Γούναρη & Γρόλλιος, 2016). Για αυτόν τον λόγο, είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτής σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και ειδικότερα όταν σχεδιάζει και εφαρμόζει μία εκπαιδευτική παρέμβαση σε μία συγκεκριμένη χώρα ή σε έναν εν γένει διαφορετικό πολιτισμό, να εμπλουτίζει τις σχετικές γνώσεις του και να μελετά με πειθαρχία, ώστε να γνωρίσει και να κατανοήσει την ιστορία, την κουλτούρα και τα συναισθήματα των εκπαιδευομένων του. Σε αυτό το πλαίσιο, κανένας πολιτισμός δεν θεωρείται ανώτερος και δεν επιτρέπεται ο προοδευτικός, ριζοσπάστης εκπαιδευτικός να συμβάλει στην συντέλεση μίας επιπλέον πολιτισμικής εισβολής, επιβάλλοντας τον θεωρούμενο «κυρίαρχο» πολιτισμό του, καθώς με αυτόν τον τρόπο διαπράττει ένα σοβαρό πολιτικό, ιστορικό και φιλοσοφικό λάθος (Πατλακίδης, 2010). Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, το περιεχόμενο, οι μέθοδοι και οι προσεγγίσεις, που αποδείχθηκαν κάποια συγκεκριμένη χρονική στιγμή και σε ένα ορισμένο πλαίσιο αποτελεσματικά, δεν μπορούν να μεταφερθούν, να μετακινηθούν ή να επαναληφθούν, αφού έτσι είναι σαν να μην γίνονται αποδεκτά η ιστορικότητα και ο πολιτισμός του «άλλου», του διαφορετικού και απειλείται η αίσθηση της πολιτισμικής αυτονομίας και ευημερίας, που αποτελούν βασικούς στόχους της

προβληματίζουσας εκπαίδευσης. Ακόμα και όταν η λεγόμενη «δύναμη του αίματος» και το πολιτισμικό πλαίσιο, που όντως «προγραμματίζει», αλλά δεν διαμορφώνει τον άνθρωπο, θέτει εμπόδια στην μάθηση ο εκπαιδευτής έχει την δυνατότητα να εκκινήσει τις παιδαγωγικές διεργασίες, που θα συμβάλλουν στην υπέρβαση αυτής της πολιτισμικής κληρονομιάς (Freire, 2009). Επιπλέον, αυτή η έννοια της πολιτισμικής κληρονομιάς διαπερνά αναμφισβήτητα και τις κοινωνικές τάξεις. Έτσι, εκτός από την πολιτισμική διάσταση και η ταξική διαμορφώνει σε σημαντικό βαθμό την ταυτότητα του εκπαιδευόμενου και ως εκ τούτου είναι απαραίτητο να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη από τον εκπαιδευτή κατά την πράξη της διδασκαλίας και στην οικοδόμηση της σχέσης δασκάλου/μαθητή (Freire & Shor, 2011). Συνεπώς, ο ριζοσπάστης εκπαιδευτής, έχοντας αναγνωρίσει την επιθυμία της άρχουσας τάξης να διατηρήσει την «κατωτερότητα» των λοιπών τάξεων γεγονός που συνδέεται άρρηκτα με την πολιτική φύση της εκπαίδευσης, οφείλει μέσα από την παιδαγωγική του πράξη να αντιστρατεύεται αυτόν τον αβάσιμο διαχωρισμό και να ενεργεί προς την διαμόρφωση της κριτικής του συνείδησης, η οποία θα οδηγήσει σε μετασχηματιστική κοινωνική δράση, αφού αποκαλύψει τις πραγματικές αιτίες της κυριαρχίας, της καταπίεσης και την εκμετάλλευσης και τις μεταξύ τους συνδέσεις (Horton & Freire, 1990).

Συνοψίζοντας, η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενων είναι περίπλοκη, θεμελιώδης και δύσκολη, μία σχέση «για την οποία πρέπει να σκεφτόμαστε συνεχώς», εντός της οποίας και οι δύο φέρουν το ζωτικής σημασίας δικαίωμα να έχουν «φωνή», που όμως διέπεται από ηθικά όρια, ώστε να μην ολισθήσει προς τον παραλογισμό (Freire, 2009). Έτσι, το θεμελιώδες στοιχείο της μαθησιακής και γνωσιακής διεργασίας είναι ο διάλογος, που τοποθετεί τον εκπαιδευόμενο, ο οποίος ελεύθερα και αυτοβούλως συμμετέχει σε αυτήν τη συλλογική διαδικασία, στο επίκεντρο της γνωστικής και παιδαγωγικής πράξης. Τέλος, είναι πάντοτε απαραίτητο να λαμβάνεται υπ' όψιν πως η σχέση, που αναπτύσσεται ανάμεσά τους θεμελιώνεται πάνω σε πολιτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και φιλοσοφικές προεκτάσεις και ωριμάζει μέσα στην σύνδεση θεωρίας και πράξης που καθιστά όλους τους συμμετέχοντες κοινωνικά Υποκείμενα (Γούναρη & Γρόλλιος, 2016).

### **4.3. Ο Εκπαιδευτής και το Αναλυτικό Πρόγραμμα, η μάθηση και η γνώση**

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα<sup>94</sup> συμπυκνώνονται και αποτυπώνονται ο τρόπος θέασης της παιδαγωγικής και η αντίστοιχη πρακτική, επομένως όταν η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως άσκηση ελευθερίας η διδακτέα ύλη δεν θεωρείται το «δώρο» του δασκάλου προς τους μαθητές, αντίθετα αποτελεί την οργανωμένη και συστηματοποιημένη αναπαράσταση των θεμάτων εκείνων που ενδιαφέρουν τους εκπαιδευομένους. Επομένως, το αντικείμενο της εκπαίδευσης αποτελεί το ερέθισμα για την εκκίνηση του διαλόγου, ο οποίος εγκυμονεί την ανάδυση της κριτικής συνείδησης και κατ' επέκταση του κοινωνικού μετασχηματισμού (Γρόλλιος, 2005). Ο προοδευτικός εκπαιδευτικός έχει επίγνωση ότι η όξυνση της επιστημολογικής περιέργειας και της κριτικής ανάγνωσης του κόσμου μπορεί να επέλθει στους εκπαιδευόμενους μόνο μέσα από την θεμελίωση του γνωστικού αντικείμενου στις αιτίες ύπαρξης της πραγματικότητας. Η ιδεολογική απογύμνωση του διδακτικού περιεχομένου από το κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό περιβάλλον των συμμετεχόντων αποτελεί, σύμφωνα με τον Freire, ένα θλιβερό λάθος για τον ριζοσπάστη εκπαιδευτή (Freire, 1996). Σε αυτήν την προσέγγιση «κλειδί» για την συγκρότηση ενός αποτελεσματικού διδακτικού περιεχομένου αποτελεί η συμμετοχή των εκπαιδευομένων και ο τρόπος ανάγνωσης του κόσμου εκ μέρους τους, ενώ σε αντίθετη περίπτωση, δηλαδή όταν η εκπαιδευτική διαδικασία τους προσφέρει ένα έτοιμο προκαθορισμένο περιεχόμενο, η κριτική σκέψη αναιρείται. Η διείσδυση στην υπαρξιακή πραγματικότητα των εκπαιδευόμενων προϋποθέτει έρευνα και συνεπώς απαιτεί και συγκεκριμένη μεθοδολογία, πρακτική που μπορεί να καταστεί δυνατή μόνο μέσα από την επικοινωνία και τον διάλογο με τους εκπαιδευόμενους ως Υποκείμενα (Πατλακίδης, 2010). Με αυτόν τον τρόπο εκ προοιμίου αναιρείται η αυθεντία του εκπαιδευτή ως κατόχου και μεταφορέα της απόλυτης γνώσης, ο οποίος, πλέον, αναλαμβάνει την ευθύνη και το ρίσκο να συμπράττει με τους εκπαιδευόμενους ως ισότιμος κριτικός συνερευνητής για την κατασκευή του Αναλυτικού Προγράμματος, που αποβλέπει στην διαμόρφωση της κριτικής συνείδησης συλλογικά, μέσα από την αλληλεπίδραση με τους άλλους (Γρόλλιος, 2005). Συνοψίζοντας, αναφορικά με την διαμόρφωση του εκπαιδευτικού περιεχομένου, ο ριζοσπάστης προοδευτικός εκπαιδευτικός οφείλει να απορρίπτει τα προκαθορισμένα διδακτικά πακέτα και να αξιοποιεί τον διάλογο ως σημείο εκκίνησης για τον σχεδιασμό του Αναλυτικού Προγράμματος. Παράλληλα, είναι σημαντικό το διδακτικό περιεχόμενο να ενοποιεί τα επιμέρους στοιχεία του

<sup>94</sup> Η παρούσα διαπραγμάτευση περί διδακτικού περιεχομένου και Αναλυτικού Προγράμματος αφορά κατά κύριο την Εκπαίδευση Ενηλίκων, όπου ο εκπαιδευτής είναι ο υπεύθυνος για τον καθορισμό και τον σχεδιασμό τους.

ευρύτερου κοινωνικού, πολιτικού και πολιτισμικού πλαισίου στο επίπεδο που αφορούν το γνωστικό αντικείμενο (Γούναρη & Γρόλλιος, 2016). Από την στιγμή που ένας από τους βασικούς στόχους της εκπαίδευσης είναι η δημιουργία της ελπίδας, διαδικασία που αντιτίθεται πλήρως στην σύλληψη της εκπαίδευσης ως απλή τεχνική κατάρτιση, η συγκρότηση του περιεχομένου και η διδασκαλία, λειτουργώντας αλληλοϋποκειμενικά και ενδό-επικοινωνιακά, θα πρέπει να εναρμονίζονται με την ιστορική και πολιτισμική συνέχεια. Βάσει των προαναφερθέντων, αφού Αναλυτικό Πρόγραμμα και κοινωνική σχέση βρίσκονται σε αδιάκοπη διαλεκτική σχέση, εκτός της διαφάνειας που το διέπει είναι σημαντικό να υποβάλλεται σε συνεχή αξιολόγηση και να διορθώνονται λάθη που συμβαίνουν αναπόφευκτα, αφού αποτελούν μέρος της ερευνητικής διαδικασίας της ανακάλυψης (Freire, 2009).

Η μαθησιακή διεργασία, όπως αυτή συλλαμβάνεται από την φρεϊρική παιδαγωγική είναι ιδιαίτερα απαιτητική για τον εκπαιδευτικό, καθώς απαιτεί από αυτόν να είναι ενεργός, δραστήριος και σε αδιάκοπη αναζήτηση λόγω της επιστημολογικής του περιέργειας. Το μανθάνειν, ως μέρος της ανολοκλήρωτης ανθρώπινης φύσης, ως διεργασία είναι και αυτό ατελές, καθώς συνεχώς εμπλουτίζεται, ανανεώνεται, αναθεωρείται και εξελίσσεται. Αυτή η αέναη κίνησή του είναι και άρρηκτα συνδεδεμένη με την αδιάκοπη διαλεκτική του σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα, από την οποία αποκτά σχήμα και ταυτότητα και η οποία βρίσκεται επίσης σε μία κατάσταση συνεχούς αναδημιουργίας (Freire, 2021). Έτσι, ο εκπαιδευτής για τον Freire, όπως και κάθε άνθρωπος είναι βιολογικά προγραμματισμένος να μαθαίνει και μέσα από την εκπαιδευτική πράξη έχει την δυνατότητα να επανεφευρίσκει συνεχώς τις γνώσεις του. Διαφορετικά, ο εκπαιδευτικός είναι ένας αδιάκοπα μανθάνων που μέσα από τον διάλογο με τους εκπαιδευόμενους, καθώς με αυτόν τον τρόπο διευρύνει ή επανεξετάζει και επανεκτιμά τις θέσεις του, εμπλουτίζει τον συναισθηματικό του κόσμο, θεμελιώνει εκ νέου την σχέση του με τον κόσμο και τους ανθρώπους και εν τέλει γίνεται συνεχώς «περισσότερο» (Freire, 2009). Ακόμα, η μάθηση εκλαμβάνεται από τον προοδευτικό εκπαιδευτή ως απελευθερωτική διαδικασία, αφού εντάσσεται στην έννοια της φρεϊριανής πράξης, όπου η γνωστική αναζήτηση και η μάθηση μετασχηματίζονται σε δράση και επέμβαση στην πραγματικότητα. Τέλος αποτελεί καθήκον του προοδευτικού εκπαιδευτή να δημιουργεί τις μαθησιακές συνθήκες εντός της τάξης, που προωθούν διαλογική και κριτική προβληματίζουσα εκπαίδευση (Πατλακίδης, 2010).

Ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι αδύνατο να καταστεί σαφής έξω από την γνωστική διεργασία, όμως είναι απαραίτητη η διάκριση της γνώσης σε αυτήν που παράγεται από την εμπειρία και εκπηγάει από τον αυθορμητισμό της καθημερινότητας και σε αυτήν που είναι αποτέλεσμα κριτικού στοχασμού. Η λογική εστίαση της εκπαιδευτικής πρακτικής στην δεύτερη, όμως, δεν συνεπάγεται την απόρριψη της εμπειρικής γνώσης, αφού αυτή είναι απαραίτητη για την προσέγγιση της ολοκληρωμένης γνωστικής λειτουργίας (Freire, 2021). Ο παιδαγωγός της φρεϊριανής απελευθερωτικής παιδαγωγικής σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να συμβιβαστεί με την κάθετη μεταφορά γνώσης από αυτόν προς του εκπαιδευόμενους, καθώς αυτή η πρακτική αλλοτριώνει τα υποκείμενα της εκπαιδευτικής πράξης, αλλά και την ίδια την γνωστική διαδικασία ως ανακάλυψη και κοινωνική παραγωγή. Αντίθετα, αναζητά αδιάκοπα μία γνωστική πορεία, κατά την οποία όλοι οι συμμετέχοντες συλλογικά και ενσυνείδητα επιδιώκουν την προσέγγιση νέας γνώσης, ως αποτέλεσμα κατάκτησης της προηγούμενης (Πατλακίδης, 2010). Βέβαια, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως αυτή η φυσική κλίση της γνωστικής έρευνας και παραγωγής προς συλλογικότερες διεργασίες ουδέποτε συνεπάγεται την «θυσία» της γνωστικής επάρκειας του επιστημονικού του αντικειμένου, ούτε την παράβλεψη του μεμονωμένου προσώπου ως υποκείμενο που αυτοβούλως εμπλέκεται σε συνθήκες «γνωρίζειν»<sup>95</sup>, ως ολοκληρωμένη υπόσταση, που έχει την ικανότητα να γνωρίζει με τον στοχασμό, τα συναισθήματα, την συνείδηση, την διαίσθηση, το σώμα, την μνήμη (Freire, 2022α). Αυτό καθιστά ακόμα πιο σαφή την ανάγκη διαλογικής και όχι για τραπεζικής εκπαιδευτικής πρακτικής, από την στιγμή που «*κανείς δεν μπορεί να μάθει και να γνωρίσει για λογαριασμό άλλου*», αλλά αντίθετα οι άνθρωποι ως διαλογικά δρώντα υποκείμενα, μέσα σε μία αυτόβουλη και ενσυνείδητη σύμπραξη, προβαίνουν σε γνωσιολογικές έρευνες και αναζητήσεις (Horton & Freire, 1990. Σε αυτό το σημείο της ανάλυσης υπάρχει σύνδεση και με την ταπεινότητα, που προαναφέρθηκε, ως απαραίτητο χαρακτηριστικό γνώρισμα του εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα, ο προοδευτικός παιδαγωγός, αναγνωρίζοντας πως η γνώση απότοκο κοινωνικών δράσεων και σχέσεων εντός μίας ιστορικής στιγμής, συνειδητοποιεί πως το γνωρίζειν έχει όρια (Freire, 2009). Αυτή η διαπίστωση δεν σημαίνει ότι μία γνωστική κατάσταση είναι ανυπέρβλητη, αλλά ότι αυτό που θεωρείται γνωστό στο παρόν, μπορεί μελλοντικά να μεταβληθεί, εξαιτίας της ιστορικότητας της γνώσης, η οποία ποτέ δεν είναι στατική, αλλά πάντοτε βρίσκεται σε μία εξελικτική κίνηση (Πατλακίδης, 2010).

<sup>95</sup> Ισότιμα μέσω της μελέτης και της πρακτικής, αφού «*χωρίς πρακτική δεν υπάρχει γνώση*». (Horton & Freire, 1990 σελ. 97).

## 5. Η πρακτική της Απελευθερωτικής Παιδαγωγικής

Σε αυτό το κεφάλαιο, το οποίο αποτελεί και το τελευταίο της πραγμάτευσης της παιδαγωγικής και της φιλοσοφίας του Paulo Freire, παρουσιάζεται ο τρόπος που οι προηγούμενες αναλύσεις «ενώνονται», ώστε να μετουσιωθούν σε έναν από σχεδιασμό παιδαγωγικού προγράμματος. Η εν λόγω διαδικασία, που περιγράφεται συνοπτικά, αποτέλεσε και τον βασικό άξονα γύρω από τον οποίο οργανώθηκε η εκπαιδευτική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε στο Κατμαντού του Νεπάλ και απασχολεί την παρούσα έρευνα. Είναι σημαντικό να τονιστεί, ότι όπως και η ίδια η εκπαιδευτική πράξη και ο σχεδιασμός της και η γενικότερη πρακτική της αποτελούν ρευστές, «ζωντανές» και συνεχώς αναδημιουργούμενες καταστάσεις, που έχουν την εγγενή τάση να επανεφευρίσκονται κατά την ίδια την διεξαγωγή τους, επομένως καμία περιγραφή και συγκεκριμενοποίησή τους δεν μπορεί να συλλάβει και να αντικατοπτρίσει πιστά τον δυναμικό τους χαρακτήρα και για αυτόν τον λόγο δεν επιδιώκεται κάτι τέτοιο σε αυτό το κεφάλαιο (Πατλακίδης, 2010). Η παρούσα παρουσίαση δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση μία «συνταγή» για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών εγχειρημάτων βάσει της παιδαγωγικής του Paulo Freire, καθώς αυτό αντιβαίνει και στον ίδιο τον βαθύ πυρήνα της φιλοσοφίας του. Συνεπώς, το παρόν κεφάλαιο αποτελεί περισσότερο ένα λογικό απότοκο όλων, όσα έχουν αναφερθεί στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας, μία σύνθεση των παραπάνω στοιχείων που δημιουργούν ένα γενικό πλαίσιο, ένα «μονοπάτι», από τα αρκετά που υπάρχουν, που φιλοδοξεί να καταλήξει σε κριτική εκπαίδευση.

Σε ένα πρώτο στάδιο είναι σημαντικό ο εκπαιδευτής/ερευνητής να διεξαγάγει μία έρευνα, βασισμένη σε δευτερεύουσες πηγές. Με άλλα λόγια, είναι απαραίτητο να μελετήσει για να γνωρίσει και να κατανοήσει όσο το δυνατόν καλύτερα την ιστορική διαδρομή, την κουλτούρα, τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, τις κοινωνικές νόρμες κ.α. της χώρας/περιοχής/κοινότητας που θα απευθύνεται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Για την εν λόγω μελέτη χρήσιμες μπορούν να αποδειχθούν διάφορες πηγές πληροφοριών, όπως είναι τα σχετικά βιβλία, άρθρα επιστημονικών περιοδικών, εφημερίδες, έγκυρες διαδικτυακές πηγές, ντοκιμαντέρ και άλλα παρόμοια (Vittoria, 2023). Εν συνεχεία, έπεται η έρευνα με βάση πρωτογενείς πηγές, όπου αυτήν την περίπτωση, ο εκπαιδευτής/ερευνητής «βυθίζεται» με πιο άμεσο τρόπο στην κοινότητα και την πραγματικότητά της. Έτσι, είναι σημαντικό να εξοικειωθεί με την περιοχή, να την «περπατήσει», να έρθει σε επαφή με τους ανθρώπους της και με τοπικούς φορείς και επαγγελματίες, σχετικούς με το ερευνητικό του ζητούμενο κ.α. (Γρόλλιος, 2005). Τα



συγκεκριμένα στάδια έχουν ιδιαίτερη σημασία, ενώ αρκετές φορές αντιμετωπίζονται με προχειρότητα, καθώς, όπως πολλάκις αναφέρθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια, καμία κοινότητα δεν είναι δυνατό να εξισώνεται με κάποια άλλη, ούτε με κάποια προηγούμενη εκδοχή της, μεταφέροντας της προκαθορισμένα εκπαιδευτικά «πακέτα» (Freire, 2021). Η ιστορική και η κοινωνικοπολιτική συγκυρία, η κουλτούρα, ο βαθμός συνειδητότητας και το επίπεδο προϋπαρχουσών γνώσεων των δυνητικών εκπαιδευομένων, ως αδιάκοπα εξελισσόμενες και ρευστές καταστάσεις, απαιτούν διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, βασιζόμενες στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Διαφορετικά η απελευθερωτική εκπαίδευση απεκδύεται την πολιτική και πολιτισμική της διάσταση και εκφυλίζεται σε ένα σύνολο μηχανικών εκπαιδευτικών μεθόδων, θυμίζοντας πολύ περισσότερο κατάρτιση που εν είδη ευχολογίου συμπεριλαμβάνει κενές νοήματος έννοιες όπως η «χειραφέτηση», η «ενδυνάμωση» και η «κριτική συνείδηση», παρά κριτική εκπαίδευση (Vittoria, 2023).

Η συνέχεια της διαδικασίας περιλαμβάνει τις τακτικές συναντήσεις και την συνεννόηση με όλους τους λοιπούς συμμετέχοντες σε αυτό το εκπαιδευτικό εγχείρημα, ώστε η κατανόηση της κοινότητας και των (εκπαιδευτικών) αναγκών της να ερευνηθούν κριτικά, ολόπλευρα και με το απαραίτητο βάθος. Σε αυτό το στάδιο οι συμμετέχοντες στο πρότζεκτ και πιθανοί εθελοντές παρατηρούν συστηματικά και καταγράφουν όλα όσα μπορεί να αξιοποιηθούν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και μοιράζονται τις εμπειρίες, τις σκέψεις και την οπτική τους περί αυτών (Γρόλλιος, 2005). Εκτός αυτού, ιδιαίτερα χρήσιμες ενδέχεται να αποδειχθούν και άλλες δράσεις εξερεύνησης της τοπικής πραγματικότητας, όπως είναι οι περισσότερο στοχευμένες συζητήσεις με τους ανθρώπους της κοινότητας, η συμμετοχή σε καθημερινές εργασίες της τοπικής κοινωνίας και παραδοσιακές, θρησκευτικές ή άλλου είδους πρακτικές της κ.α. Με αυτόν τον τρόπο αρχίζει από αυτό το στάδιο η εδραίωση σχέσης εμπιστοσύνης και εκτίμησης ανάμεσα στον ερευνητή και τους μελλοντικούς εκπαιδευόμενους, αφού αποδεικνύει έμπρακτα με την στάση του ότι σέβεται την πολιτισμική ιδιαιτερότητα της κοινότητας, περιλαμβάνει την εμπειρική γνώση που αυτή έχει αναπτύξει στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αποσκοπώντας στην ολιστικότερη γνωστική ανάπτυξη, απορρίπτει τον ρόλο του κυρίαρχου «τραπεζικού» εκπαιδευτικού που επιχειρεί την κάθετη μεταφορά της γνώσης που μόνο ο ίδιος κατέχει και ενστερνίζεται παράλληλα με τον ρόλο του δασκάλου και αυτόν του μαθητή, που είναι πρόθυμος να διδαχθεί από όλους τους ανθρώπους, αφού αυτοί αποτελούν τους διαμορφωτές της κουλτούρας και της ιστορίας τους λαού τους (Freire, 2009).

Πλέον, ο ερευνητής και η λοιπή ομάδα έχουν συλλέξει τις απαραίτητες γνώσεις, ώστε να προχωρήσουν στην συστηματοποίηση και συγκεκριμενοποίηση των παραγωγικών θεμάτων που θα αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία και αντίστοιχα, βάσει των θεμάτων, στην κατασκευή των κωδικοποιήσεων, στις οποίες, φυσικά όπως έχει ήδη αναλυθεί, θα αναπαρίστανται υπαρξιακές και οριακές καταστάσεις της βιωμένης εμπειρίας των συγκεκριμένων εκπαιδευομένων<sup>96</sup> (Freire, 2022α). Οι εν λόγω διαδικασίες είναι ιδιαίτερα δύσκολες, πνευματικά και διανοητικά επίπονες και απαιτούν την πλήρη αφοσίωση του εκπαιδευτή και των υπόλοιπων συμμετεχόντων, ώστε μέσα από αυτήν την συλλογική «συνάντηση» να γεννηθούν και να ωριμάσουν τα στοιχεία εκείνα που θα αποτελέσουν αργότερα, στην εκπαιδευτική πράξη εντός της αίθουσας, τους «μοχλούς» εκκίνησης κριτικά διαλογικών διεργασιών και «ονομάτισης» του κόσμου, με τελικό σκοπό την ενσάρκωση της οντολογικής κλίσης όλων των ανθρώπων, δηλαδή του “ser mais” (Γούναρη & Γρόλλιος, 2016).

Στο επόμενο στάδιο είναι πλέον εφικτό να κατασκευαστεί αρκετά πιο συγκεκριμένα ο βασικός «κορμός» του Αναλυτικού Προγράμματος που θα ακολουθήσει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Όπως προκύπτει και από την ανάλυση του προηγούμενου κεφαλαίου, αυτό βασίζεται στην υπαρξιακή εμπειρία των εκπαιδευομένων, τα ενδιαφέροντά τους, όπως αυτά έχουν προκύψει από τις τοποθετήσεις των ίδιων των μελών της κοινότητας στα πρώτα στάδια και φυσικά στην απελευθερωτική/προβληματίζουσα αντίληψη περί εκπαίδευσης. Φυσικά, πάντοτε υπάρχει χώρος για επαναδιαπραγμάτευση θεματικών, προσθήκες και αφαιρέσεις ανάλογα με τα όσα λαμβάνουν χώρα εντός της αίθουσας (Freire, 2021). Στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι απαραίτητο να συμμετέχει ικανός αριθμός ατόμων που θεωρούνται δυνητικοί εκπαιδευόμενοι και ενδείκνυται να συμμετέχουν οι συνερευνητές των προηγούμενων σταδίων και οι ειδικοί των τοπικών φορέων και οργανώσεων, ειδικοί επιστήμονες σχετικών κλάδων κ.α., οι οποίοι μπορούν να προσφέρουν σημαντική βοήθεια και στην επικοινωνία του εκπαιδευτικού προγράμματος, απευθύνοντας ανοιχτή πρόσκληση σε όλα τα μέλη της κοινότητας που ενδιαφέρονται να συμμετέχουν, αν δεν υφίστανται άλλοι συγκεκριμένοι θεσμικοί περιορισμοί (Vittoria, 2023).

---

<sup>96</sup> Η έννοια των παραγωγικών θεμάτων και η λειτουργία τους στην Απελευθερωτική Παιδαγωγική, καθώς και ο τρόπος κατασκευής των κωδικοποιήσεων, τα κριτήρια που οφείλει να πληροί η δημιουργία τους, τα είδη τους, η σημασία τους και λοιπά στοιχεία έχουν αναλυθεί παραπάνω στο σχετικό σημείο του κεφαλαίου περί εννοιών της απελευθερωτικής παιδαγωγικής και φυσικά αποτελούν «οδηγό» για την κατασκευή τους σε αυτό το στάδιο της πρακτικής.

Η διεξαγωγή του εκπαιδευτικού προγράμματος πραγματοποιείται στην βάση όλη της προηγούμενης προσέγγισης της παιδαγωγικής του Paulo Freire. Σε αυτό το σημείο, αρκετά συνοπτικά, τονίζεται εκ νέου η συνθετότητα και η πολυπλοκότητα αυτού του απαιτητικού εγχειρήματος. Ο προοδευτικός ριζοσπάστης εκπαιδευτής οφείλει όχι μόνο να ενσαρκώνει τις αρχές που διδάσκει και να γίνεται ο ίδιος μία «μαρτυρία» των αρετών της απελευθερωτικής πράξης, αλλά και να δομεί την μαθησιακή συνθήκη στην βάση του Διαλόγου, ενώ αναζητά συνεχώς μέσω της διαλεκτικής σχέσης και του τρόπου που αλληλοεπιδρά με τους εκπαιδευόμενους ευκαιρίες και χώρους για κριτική επεξεργασία συνθηκών και καταστάσεων, αποβλέποντας πάντοτε στην ανάδυση και την ενδυνάμωση της κριτικής συνείδησης και της ανάγνωσης του κόσμου της «ονομάτισης» της πραγματικότητας (Freire, 2009). Εκτός αυτού, οι ευθύνες του εκπαιδευτή καλύπτουν το μεγαλύτερο φάσμα του εκπαιδευτικού γίνεσθαι, καθώς περιλαμβάνουν από πρόβλεψη του φυσικού περιβάλλοντος, όπως είναι για παράδειγμα η χωροταξική διάταξη της αίθουσας, μέχρι την αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον και την εξέταση όσων συμβαίνουν εκτός από σταθερά και αιφνίδια στην κοινωνική ζωή και πραγματικότητα (Ramis, 2018). Άλλωστε ήταν ακλόνητη πεποίθηση του Paulo Freire πως η μάθηση αποτελεί ένα φάσμα που εκτείνεται από τον μικρόκοσμο της εκπαιδευτικής αίθουσας ως τις ευρύτερες κοινωνικοπολιτικές ζυμώσεις που συντελούνται και για αυτόν τον λόγο η μεταξύ τους διχοτόμηση όχι μόνο είναι εσφαλμένη ιστορικά και φιλοσοφικά, αλλά και σε παιδαγωγικό επίπεδο αναστέλλει την ολιστική και ολοκληρωμένη προσέγγιση του φαινομένου της γνώσης (Πατλακίδης, 2010). Τέλος, ο εκπαιδευτής είναι υπεύθυνος και για αξιολογητική διαδικασία του προγράμματος, η οποία, όπως και ο σχεδιασμός του και ο καθορισμός του εκπαιδευτικού περιεχομένου, είναι απαραίτητο να περιλαμβάνει και να εμπλέκει ενεργά τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους (Γρόλλιος, 2005).

Είναι λογικό, ως τελευταία επιδίωξη μίας φρεϊριανής εκπαιδευτικής παρέμβασης που ο στοχασμός και η δράση αντιμετωπίζονται πάντοτε ισότιμα, να θεωρείται η συζήτηση και η οργάνωση ενός αποτελέσματος δράσης, προερχόμενο από τους εκπαιδευόμενους, αλλά ιδανικά και από άλλα μέλη της κοινότητας. Φυσικά, το εύρος της εν λόγω δράσης ποικίλει ανάλογα το μέγεθος και την φύση της παιδαγωγικής παρέμβασης<sup>97</sup> και μπορεί να εκτείνεται από την θέσπιση νέων οργανισμών, δράσεις εντός της κοινότητας και

---

<sup>97</sup> Για παράδειγμα πόσο διήρκεσε, πόσοι έλαβαν μέρος, τι συζητήθηκε, σε τι βαθμό υπήρξε ανάδυση της κριτικής συνείδησης κ.τ.λ.

διαμαρτυρίες/διεκδικήσεις μέχρι και την εκκίνηση διεργασιών λαϊκών κινητοποιήσεων και κοινωνικών κινημάτων (Vittoria, 2023).

## 6. Επιρροές Κριτικής Παιδαγωγικής

Το συγκεκριμένο κεφάλαιο είναι αρκετά πιο συνοπτικό από το αντίστοιχο των επιρροών της Απελευθερωτικής Παιδαγωγικής του Paulo Freire και αυτό γιατί σε σημαντικό βαθμό επικαλύπτονται. Ακόμα και αν δεν γίνει δεκτή η άποψη πως ο Freire ήταν ο πρώτος κριτικός παιδαγωγός<sup>98</sup>, σίγουρα ο Βραζιλιάνος παιδαγωγός μπορεί να θεωρηθεί ο «πατέρας» της κριτικής παιδαγωγικής. Συνεπώς, οι περισσότερες από τις επιρροές που δέχθηκε ο ίδιος στην διαδρομή του προς την διαμόρφωση της Απελευθερωτικής Παιδαγωγικής, είναι κοινές με την «καταγωγή» της Κριτικής Παιδαγωγικής (Γούναρη & Γρόλλιος, 2016). Παρ' όλα αυτά, η συγγραφή του παρόντος κεφαλαίου και η τοποθέτησή του σε αυτό το σημείο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης κρίθηκαν απαραίτητα για την πιο άμεση και ολιστική κατανόηση της ανάλυσης που ακολουθεί για την Κριτική Παιδαγωγική. Σε αυτό το πλαίσιο, καταβλήθηκε προσπάθεια οι επιρροές, που στην πλειονότητά τους επικαλύπτονται με αυτές του Freire, καθώς τα «αναγνώσματά» του, η οπτική του για την εκπαίδευση, οι αναλύσεις του για την κοινωνία και οι στόχοι του για τον άνθρωπο/εκπαιδευόμενο σε σημαντικό βαθμό τέμνονται με αυτά των κριτικών παιδαγωγών (Wink, 2014), να παρουσιαστούν αρκετά συνοπτικά, ομαδοποιημένα και με εστίαση στα στοιχεία εκείνα που αφορούν την Κριτική Παιδαγωγική, ώστε να αποφευχθούν οι περιττές επαναλήψεις.

### 6.1. Paulo Freire

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η κληρονομιά του Paulo Freire επί της ουσίας αποτέλεσε την βάση πάνω στην οποία βασίστηκε το οικοδόμημα της Κριτικής Παιδαγωγικής. Ο Freire στην τελευταία περίοδο του έργου του βρίσκονταν σε συνεχή επιστημονικό διάλογο με τους σημαντικούς κριτικούς παιδαγωγούς, ιδιαίτερα με τον Henry Giroux και έχοντας αναγνωρίσει την δυναμική του νεοφιλελεύθερου καπιταλισμού, έγραψε για την θεμελίωση της κριτικής εκπαίδευσης μέσα σε αυτήν την νέα πραγματικότητα (Νικολακάκη, 2011). Η ανάλυση περί προβληματίζουσας εκπαίδευσης, η βαθιά διαλεκτική φύση της μάθησης, η πράξις (με την ισότιμη ένωση δράσης και θεωρίας), η ανάπτυξη της κριτικής συνειδητοποίησης ως μέσο πολιτικής και κοινωνικής δράσης με σκοπό τον μετασχηματισμό των καταπιεστικών δομών, ο σεβασμός στην πολιτισμική ιδιαιτερότητα και η «πολυπολιτισμικότητα», όπως έχουν αναλυθεί

<sup>98</sup> Λόγω περιοδιολόγησης, ιστορικού πλαισίου, κοινωνικοπολιτικών συνθηκών κ.α.

στο πρώτο μέρος, συγκαταλέγονται ανάμεσα στα σημαντικότερα «κληροδοτήματα» του Paulo Freire στην παράδοση της Κριτικής Παιδαγωγικής (McLaren, 1999). Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, πως και οι δύο βασικοί εκπρόσωποί της, ο Henry Giroux και ο Peter McLaren, δεν σταμάτησαν σε καμία περίοδο του έργου τους να μνημονεύουν τον Freire και να αξιοποιούν τις ιδέες και της πρακτικές του. Πέραν των θεωρητικών εργαλείων που προσέφερε ο Freire στους κατά μία έννοια «συνεχιστές» του έργου του και οι πρακτικές εφαρμογές της Παιδαγωγικής του φέρουν μεγάλη αξία για την Κριτική Παιδαγωγική. Ο τρόπος δημιουργίας του Αναλυτικού Προγράμματος και οι διδακτικές πρακτικές, που περιλαμβάνουν ισότιμα τους μαθητές και τις ανάγκες τους, η αυθεντική εμπλοκή της κοινότητας και της κουλτούρας της στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, ο διάλογος και η εμπλοκή στα κοινωνικά κινήματα αποτελούν δράσεις και πρακτικές της φρεϊριανής παιδαγωγικής που είναι απόλυτα συνδεδεμένες και με την Κριτική Παιδαγωγική (Wink, 2014). Η ανάγνωση και μόνο κειμένων του Paulo Freire και πολλών εκπροσώπων της κριτικής παιδαγωγικής, οι έννοιες, οι αναλύσεις, η ανάγνωση του κόσμου, οι προτάσεις δράσης και η γενικότερη υφή και ο χαρακτήρας της φιλοσοφίας τους, που θα συναντήσει ο αναγνώστης, αρκούν για να αναδειχθεί η συγγένεια και ο άρρηκτος μεταξύ τους δεσμός (Kincheloe, 2008).

## 6.2. Σχολή της Φρανκφούρτης

Η Σχολή της Φρανκφούρτης<sup>99</sup>, και οι δύο «γενιές» της, και εν γένει η Κριτική Θεωρία, όπως και στην περίπτωση του Paulo Freire, άσκησαν σημαντικότερη επιρροή και στο ρεύμα της Κριτικής Παιδαγωγικής<sup>100</sup>, τόσο σε επίπεδο κοινωνικής θεωρίας, όσο και στον τομέα της επιστημολογίας. Η Κριτική Παιδαγωγική επηρεάστηκε σημαντικά από την κριτική της Σχολής της Φρανκφούρτης στο εποικοδόμημα του καπιταλιστικού συστήματος, όπως και η εμβάθυνση στην έννοια της «εξουσίας» και της ανάγκης των υποκειμένων και της κοινωνίας για χειραφέτηση και μετασχηματισμό. Επίσης, η απόρριψη της επιστημολογικής τάσης του θετικισμού και της θετικιστικής κυριαρχίας, που διαχέεται σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής, επομένως και στην εκπαίδευση, που ασκείται κυρίως από τον Adorno στην «Αρνητική Διαλεκτική», αποτελούν σημαντικά «εργαλεία» για τους κριτικούς παιδαγωγούς

<sup>99</sup> Όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο επιρροών του Paulo Freire, οι βασικοί εκπρόσωποι της πρώτης γενιάς είναι οι Max Horkheimer, Theodor Adorno και Hebert Marcuse, ενώ της δεύτερης ο Jürgen Habermas.

<sup>100</sup> Πιο έντονα φανερά η επίδρασή της είναι στις πρώτες περιόδους του έργου του Henry Giroux.



στην προσπάθειά τους για την κατανόηση της εκπαίδευσης ως ένα πεδίο κυριαρχίας, αλλά και ατομικής και κοινωνικής απελευθέρωσης. Τέλος, τόσο ο Giroux, όσο και ο McLaren έχουν επηρεαστεί από τις γνωσιοθεωρητικές τοποθετήσεις του Habermas και στην συγκρότηση της παιδαγωγικής τους έχουν αξιοποιήσει την έννοια της «χειραφετητικής» γνώσης, ως μέσο κριτικής κατανόησης του κόσμου και αποκάλυψης του τρόπου παραμόρφωσης και χειραγώγησης των κοινωνικών σχέσεων από τις κυρίαρχες ομάδες (Κοντού, 2012).

### 6.3. Μαρξιστική παράδοση

Η μαρξιστική παράδοση, δηλαδή το έργο και του ίδιου του Karl Marx και των λεγόμενων νεο-μαρξιστών, όπως ο Antonio Gramsci, έχουν ασκήσει μεγάλη επιρροή στο πεδίο της Κριτικής Παιδαγωγικής, όχι μόνο στην μαρξιστική τάση της, αλλά και στην φιλελεύθερη προοδευτική φυσικά<sup>101</sup>. Ανεξαρτήτως από το αν κάποιοι κριτικοί παιδαγωγοί τοποθετούν το σύνολο της παιδαγωγικής τους προσέγγισης ή όχι σε μία μαρξιστική προβληματική, δεν υπάρχει κάποιος, ο οποίος στην κοινωνική του ανάλυση να μην αξιοποιεί τις έννοιες της κοινωνικής τάξης, της ταξικής πάλης, της αξίας/υπεραξίας, της αξίας χρήσης κ.α. (Kincheloe, 2008). Επιπλέον και οι εξαιρετικά χρήσιμες, αν και μονομερείς και αδύναμες, όπως θα αναλυθεί παρακάτω, θεωρίες της αναπαραγωγής για την εκπαίδευση έχουν τις ρίζες τους στην μαρξιστική ανάλυση και κατ' επέκταση και οι θεωρίες της αντίστασης (McLaren, 2010β).

Παράλληλα, αρκετές από τις έννοιες που έχει ενσωματώσει η Κριτική Παιδαγωγική και θα αποσαφηνιστούν παρακάτω, προέρχονται από τον νεο-μαρξιστή Antonio Gramsci. Είναι πραγματικά αδύνατο για κάποιον μελετητή της Κριτικής Παιδαγωγικής να μην έρθει «αντιμέτωπος» με τις έννοιες της ηγεμονίας και των οργανικών διανοούμενων, όπως τους ορίζει ο Ιταλός φιλόσοφος. Παράλληλα, ο Gramsci στα γραπτά του για την εκπαίδευση ήταν από τους πρώτους που συμπεριέλαβε στο πλαίσιο της εκπαίδευσης την πολυπολιτισμικότητα και την «κατασκευή» της ταυτότητας, αναλύοντας πώς η φυλή, το φύλο και η κοινωνική τάξη εσωτερικεύονται και πώς δημιουργούνται κυρίαρχες και περιθωριοποιημένες ταυτότητες (Giroux, 2024).

---

<sup>101</sup> Παρακάτω αναλύονται οι τάσεις και οι εκπρόσωποί τους.

#### **6.4. Προοδευτική Εκπαίδευση και θεωρία της κοινωνικής ανασυγκρότησης**

Το ρεύμα της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι άμεσα συνυφασμένο με την ανάδυση της κριτικής συνείδησης, που θα οδηγήσει σε παρέμβαση στην πραγματικότητα με σκοπό τον κοινωνικό μετασχηματισμό. Ως εκ τούτου είναι λογικό να έχει επηρεαστεί από την θεωρία της Κοινωνικής Ανασυγκρότησης, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση αποτελεί το «κλειδί» της επίτευξης της κοινωνικής δικαιοσύνης. Επιπλέον, την θεωρία της Κοινωνικής Ανασυγκρότησης και την Κριτική Παιδαγωγική τις συνδέσουν επιπλέον έννοιες και στόχοι, όπως είναι η κριτική σκέψη, η προώθηση της δημοκρατίας, η ενεργός συμμετοχή στην κοινότητα και η ενσωμάτωση του «διαφορετικού» (Zizek, 2011).

Πολύ κοντά στην θεωρία της Κοινωνικής Ανασυγκρότησης βρίσκεται και η Προοδευτική Εκπαίδευση με εκφραστή τον John Dewey. Παρ' όλο που η παιδαγωγική του φιλοσοφία έχει επικριθεί, κατά κύριο λόγο από αρκετούς διανοητές της αριστεράς για την αδύναμη ως ανύπαρκτη κοινωνική του ανάλυση, όπως θα αναφερθεί αναλυτικότερα παρακάτω, η συμβολή του στο πεδίο της εκπαίδευσης είναι αδιαμφισβήτητη, όπως και η επιρροή του σε αναρίθμητους παιδαγωγούς, ανάμεσα στους οποίους βρίσκονται και πολλοί εκπρόσωποι της Κριτικής Παιδαγωγικής (Chomsky, 2011). Ο Dewey έδωσε στην ηθική βαρύνουσα σημασία στην παιδαγωγική του φιλοσοφία και υποστήριξε την επέκταση της δημοκρατίας και την διάχυση της επιστημονικής σκέψης σε όλους τους τομείς του πολιτισμού. Οι αλλαγές που πρότεινε ο Dewey δεν ξεπερνούν τα όρια των μεταρρυθμίσεων και το όραμά του αφορά μία κοινωνία της αρμονίας, της οικονομικής σταθερότητας και εν γένει της «μεγέθυνσης», ενώ παράλληλα, η παιδαγωγική του ενθαρρύνει την πλήρη αποδοχή του μαθητή ανεξάρτητα από την φυλή, το φύλο, την γλώσσα και την κουλτούρα του (Γούναρη & Γρόλλιος, 2016).

#### **6.5. Μεταμοντερνισμός**

Η σχέση της Κριτικής Παιδαγωγικής με το «μεταμοντέρνο» είναι ταραχώδης και σίγουρα εξαιρετικά ενδιαφέρουσα, καθώς σχεδόν το σύνολο των εκπροσώπων του ρεύματος σε κάποιο στάδιο του έργου τους ενσωμάτωσαν τις θεωρίες του Μεταμοντέρνου στην παιδαγωγική τους,

είτε τους άσκησαν σημαντική κριτική<sup>102</sup>. Στην φιλοσοφία η έννοια του μεταμοντερνισμού εισήχθη τέλη της δεκαετίας του 1970/αρχές του 1980<sup>103</sup> ως το αντίπαλο δέος της νεωτερικότητας και του μοντερνισμού (Γρόλλιος & Κάσκαρης, 1997). Έτσι, ο μεταμοντερνισμός εκφράζει την αντίθεση στις θεμελιώδεις θέσεις του Διαφωτισμού και χαρακτηρίζεται από έναν έντονο σκεπτικισμό απέναντι στην εγκυρότητα της επιστήμης και των Λόγων. Ο νετερμινισμός της ανθρώπινης εξέλιξης και προόδου και της αναπόφευκτα καλύτερης και δικαιότερης κοινωνίας απορρίπτεται και αντικαθίσταται από ένα Όλον σε επίπεδο κόσμου, διασπασμένο και κατακερματισμένο σε πολλές μοριοποιημένες ενότητες, που φέρουν μία χαλαρή σύνδεση μεταξύ τους και σημαντικό βαθμό αυτονομίας η καθεμία (Trifonas & Balomenos, 2011). Έτσι, για τους υποστηρικτές του μεταμοντερνισμού η ιδέα μίας αντικειμενικής, οντολογικής πραγματικότητας φαίνεται αφελής και η πραγματικότητα αντιμετωπίζεται ως μία κατασκευή επιστημονικής πρακτικής και γλώσσας. Στην μεταμοντέρνα αφήγηση αυτό που θεωρείται Αλήθεια δεν υπάρχει, καθώς η αλήθεια διαμορφώνεται από τα δρώντα υποκείμενα εντός των ιστορικών και κοινωνικών πλαισίων και βάσει των δημιουργικών επινοήσεων των συμβολικών συστημάτων και της γλωσσικής πράξης (Γούναρη & Γρόλλιος, 2016). Ακόμα, η λογική και ο Λόγος, ως κοινωνικά τεχνουργήματα, δεν διέπονται από κανενός είδους καθολική εγκυρότητα, αντίθετα αντλούν την ισχύ τους από τις εκάστοτε καθιερωμένες πνευματικές και κοινωνικές παραδόσεις και είναι έγκυρες μόνο εντός τους. Στο ίδιο μοτίβο, για τους μεταμοντερνιστές δεν υφίσταται αυτό που ονομάζεται «ανθρώπινη φύση», αφού όλες οι πτυχές της ανθρώπινης ύπαρξης είναι επίσης κοινωνικά καθορισμένες. Όπως είναι λογικό, η θεώρηση αυτή επεκτείνεται και σε γνωσιολογικό επίπεδο, όπου ο μεταμοντερνισμός δεν αποδέχεται την νεωτερική αντίληψη περί κατασκευής γενικών θεωριών γνώσης που εξηγούν πτυχές του φυσικού και κοινωνικού κόσμου εντός ενός δεδομένου πεδίου γνώσης, αντίθετα, για τους μεταμοντερνιστές είναι αδύνατο να υπάρξει αντικειμενική γνώση και απόλυτες ηθικές αξίες (Λιάμπας & Κάσκαρης, 2007). Ακόμα, μεταμοντερνιστές όπως ο Lyotard, υιοθετούν την έννοια του «γλωσσικού παιχνιδιού» του Wittgenstein για να δηλώσουν την σημασιολογική αυτοτέλεια και την αυτοαναφορικότητα της γλώσσας. Έτσι, η γλώσσα δεν καθρεφτίζει την φύση και μία αναλλοίωτη πραγματικότητα και δεν αποτελεί κάτι εξωτερικά δοθέν, στατικό και αυθύπαρκτο, αλλά οι λέξεις και οι λόγοι εν

<sup>102</sup> Ο τρόπος πρόσληψης του μεταμοντέρνου από τους κριτικούς παιδαγωγούς, η έννοια που του προσδίδεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής, οι δυνατότητες και οι περιορισμοί του αναλύονται περαιτέρω στα κεφάλαια που ακολουθούν

<sup>103</sup> Κείμενο-σταθμό για την φιλοσοφία του μεταμοντερνισμού αποτελεί το «Η μεταμοντέρνα κατάσταση» του Γάλλου φιλόσοφου Jean-Francois Lyotard.

γίνει είναι ενσωματωμένα στις κοινωνικές πρακτικές και ως εκ τούτου αντικατοπτρίζουν τις ηθικές και πνευματικές αξίες και νόρμες της εκάστοτε κοινότητας και παράδοσης. Βέβαια, οι κυρίαρχοι λόγοι, που αναπόφευκτα υπάρχουν σε κάθε κοινωνία, αποτελούν αντανάκλαση των συμφερόντων και των αξιών μίας μικρής ελίτ, των κυρίαρχων ομάδων (Γρόλλιος & Κάσκαρης, 1997).

Στην βασική ανάλυση του Lyotard τονίζεται, επίσης, πως κανένας από τους λόγους<sup>104</sup> δεν έχει προτεραιότητα έναντι κάποιου άλλου, γεγονός που αυτομάτως καθιστά την «πολλαπλότητα» κομβική στην φιλοσοφία του μεταμοντέρνου. Αυτό, σε συνδυασμό με όσα έχουν ήδη αναφερθεί, οδήγησαν τον Lyotard να υποστηρίξει πως οι μεγάλες αφηγήσεις<sup>105</sup> και ερμηνείες της Ιστορίας φαίνεται πως έφτασαν στο τέλος τους. Οι μεγάλες αφηγήσεις αντλούν την νομιμοποίησή τους κατά κύριο λόγο από την οντολογική σύνδεση γνώσης και πράξης, ζεύξη την οποία ο Γάλλος φιλόσοφος επιχειρεί να καταρρίψει<sup>106</sup>. Ο Lyotard έγραψε στην Μεταμοντέρνα Κατάσταση «*Τίποτα δεν αποδειχνει ότι, αν είναι αληθής μια απόφαση πού περιγράφει τι είναι μια πραγματικότητα, τότε είναι ακριβής ή επιτακτική απόφαση, πού θα συνεπιφέρει αναγκαστικά την μεταβολή της*», τοποθέτηση που είναι προφανές ότι βάλλει κατά κάθε ντετερμινισμού ή οντολογικής αποστολής που εμπεριέχουν οι μεγάλες αφηγήσεις και παράλληλα «καλωσορίζει» ένα σημαντικό ρεύμα μεταμοντερνισμού (Lyotard, 1988). Οι απόψεις του Lyotard φέρουν και γνωσιολογικές προεκτάσεις, καθώς αφού η αντικειμενική γνώση καταλύεται και μετατρέπεται περισσότερο σε ένα «γλωσσικό παιχνίδι», η γνώση παίρνει περισσότερο την μορφή της πληροφορίας και αυτό που απομένει για την παιδαγωγική είναι η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη μετάδοση πληροφοριών, χωρίς βέβαια αυτό να συνεπάγεται την άρση της μορφωτική ανισότητας, παρ' όλο που πλέον αυτή δεν θεωρείται αποτέλεσμα της κοινωνικής ανισότητας, εφόσον πάντα θα υπερτερούν εκείνοι με πρόσβαση στην συμπληρωματική πληροφόρηση και όσοι φέρουν τις φυσικές ιδιότητες της «δημιουργικής φαντασίας» και της ταχύτητας, ώστε να συναθροίζουν άμεσα και αποτελεσματικά δεδομένα/πληροφορίες, που πριν θεωρούνταν ανεξάρτητα (Γρόλλιος &

<sup>104</sup> Πληθυντικός αριθμός. Δεν υπάρχει ένας παγκόσμιος Λόγος, αλλά πολλοί επιμέρους λόγοι.

<sup>105</sup> Στις οποίες, φυσικά, ανήκει και ο μαρξισμός, όπως και ο διαφωτισμός, ο χριστιανισμός και κάθε θεωρία που προσπαθεί να ερμηνεύσει και να εξηγήσει την ιστορία, τον πολιτισμό και την κοινωνία με έναν ολικό, καθολικό τρόπο.

<sup>106</sup> Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα που χρησιμοποιεί στην «Μεταμοντέρνα κατάσταση» (σελ. 103) αφορά δύο λόγους, «Η πόρτα είναι κλειστή» και «Άνοιξε την πόρτα». Ανάμεσά τους υπό το πρίσμα της προτασιακής λογικής δεν υπάρχει κάποια συγκεκριμένη ακολουθία. Οι δύο λόγοι αποτελούν δύο σύνολα αυτόνομων κανόνων, τα οποία ορίζουν διαφορετικές καταλληλότητες και διαφορετικές αρμοδιότητες.

Κάσκαρης, 1997). Βάσει αυτής της ανάλυσης, η δημιουργική φαντασία, που δεν ερμηνεύεται με κοινωνικούς όρους αλλά θεωρείται φυσικό χάρισμα, συγκροτεί την σχέση μεταξύ Υποκειμένου και γνώσης (Lyotard, 1988). Το πώς οι έννοιες της πολλαπλότητας, της ισότητας των λόγων, της απόρριψης των μεγάλων αφηγήσεων κ.α. συνδέονται με την Κριτική Παιδαγωγική, θα καταστεί σαφές στα επόμενα κεφάλαια.

## 6.6. Λοιπές Επιρροές

Όπως είναι λογικό για ένα τόσο ευρύ πεδίο, το οποίο, όπως επιτάσσουν οι ίδιες του οι αρχές, βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη και συζήτηση με τις διανοητικές παραδοχές αρκετών κλάδων. Για παράδειγμα, οι πολιτισμικές σπουδές έχουν εμπλουτίσει σε σημαντικό βαθμό την Κριτική Παιδαγωγική, η οποία έχει ενσωματώσει αναλύσεις τις σχετικά με τους τρόπους που τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, η τέχνη, η μόδα και άλλα επηρεάζουν τις κοινωνικές δομές και τις ανισότητες. Παράλληλα, έχουν αξιοποιηθεί από κριτικούς παιδαγωγούς αρκετές θεωρίες του πεδίου των πολιτισμικών σπουδών σχετικά με την διαμόρφωση της ταυτότητας και της σχέσης της με την ιδεολογία, το κοινωνικό φύλο, την φυλή, την κοινωνική τάξη κ.α. (Giroux, 2024).

Σημαντική είναι, επίσης και η συζήτηση ανάμεσα στην Κριτική Παιδαγωγική και το πεδίο του κριτικού φεμινισμού<sup>107</sup>, το οποίο επικεντρώνει την ανάλυσή του στον τρόπο με τον οποίο οι πατριαρχικές δομές της κοινωνίας επιδρούν στην καταπίεση των γυναικών και άλλων περιθωριοποιημένων ομάδων, λόγω έμφυλων στερεοτύπων. Έτσι, ο κριτικός φεμινισμός και η κριτική παιδαγωγική τέμνονται και αναφορικά με την θεωρητική τους ανάλυση για τις δομές εξουσίας και σχετικά με τους στόχους της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης και της προώθησης της ανάληψης δράσης από τις προαναφερθείσες καταπιεσμένες ομάδες (Kincheloe, 2008).

Ακόμα, σε πολλές περιπτώσεις η Κριτική Παιδαγωγική ενσωμάτωσε στοιχεία από την θεωρία του Lev Vygotsky αναφορικά με την γλώσσα και τις γνωστικές λειτουργίες. Η επίδρασή του στην σκέψη αρκετών κριτικών παιδαγωγών καθίσταται σαφής και μόνο με την αναφορά ορισμένων βασικών ιδεών του Vygotsky, όπως είναι οι απόψεις του σχετικά με τις γνωστικές

<sup>107</sup> Ο κριτικός φεμινισμός περιλαμβάνει διάφορες επιμέρους προσεγγίσεις, όπως είναι ο μεταμοντέρνος φεμινισμός, ο μαρξιστικός φεμινισμός, ο μαύρος φεμινισμός, ο οικοφεμινισμός κ.α.

ικανότητες του ανθρώπου, που τις θεωρεί κοινωνικής προέλευσης (Wink, 2014). Επίσης, σημαντικότερη θεωρείται η ανάλυσή του για τους τρόπους που το κοινωνικό, το ιστορικό και το πολιτισμικό περιβάλλον ασκούς επιρροή στην σκέψη, την αντίληψη, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, την γλώσσα και τις γνωστικές λειτουργίες του ατόμου. Ακόμα, ο Vygotsky ανέλυσε ζητήματα, όπως είναι η συλλογική ανάπτυξη, η μάθηση υπό το πρίσμα μίας δυναμικής και αμοιβαίας διαδικασίας και η δυναμική σχέση ανάμεσα στην σκέψη και τον λόγο (Γούναρη & Γρόλλιος, 2016).

Τέλος, αν και συχνά αγνοημένες σε παρόμοιες αναλύσεις, αξίζει να αναφερθεί η προσφορά των «φωνών» της Αφρικής και της Ασίας στην διαμόρφωση της Κριτικής Παιδαγωγικής. Παραδείγματος χάριν, ο ιστορικός, συγγραφέας και δημοσιογράφος Carter Woodson (1875-1950) ήταν από τους πρώτους μαύρους μελετητές που ασχολήθηκαν με την ιστορία της αφρικανικής διασποράς και την αφροαμερικανική ιστορία γενικότερα και υποστήριξε πως ο χαρακτήρας της εκπαίδευσης που προσφέρονταν στους μαύρους ήταν ο τρόπος να ελέγχονται οι πράξεις τους από τον κυρίαρχο πολιτισμό<sup>108</sup> (Wink, 2014). Ένας άλλος αφροαμερικάνος πρωτοπόρος της εκπαίδευσης, ο Du Bois (1868-1963) αφιέρωσε το έργο του στην προσπάθεια ενδυνάμωσης των μαύρων μαθητών, καθώς θεωρούσε απαραίτητη την πολιτική, κοινωνική και οικονομική αντίστασή τους, η οποία επίσης εξαρτιόνταν απόλυτα από την μεταξύ τους αλληλεγγύη (Apple, 2022). Όσον αφορά στην Ανατολή, ορισμένες συνθέσεις του μη υλικού και του υλικού κόσμου, έχουν προσδώσει μία μορφή πνευματικότητας στις μαθησιακές διεργασίες. Έτσι, οι ανατολικές φιλοσοφίες έχουν επηρεάσει τον τρόπο κατανόησης που προσλαμβάνεται η μάθηση από τον άνθρωπο ως όλον, με την συμμετοχή του νου, του πνεύματος και του σώματος. Τέλος, ενδιαφέρον για την Κριτική Παιδαγωγική παρουσιάζουν και οι σκέψεις του Μαχάτμα Γκάντι (1896-1948) για την εκπαίδευση, την οποία θεωρούσε έναν «χώρο» διαμόρφωσης ταυτοτήτων, δημιουργικότητας και χαρακτήρα (Wink, 2014).

---

<sup>108</sup> Χαρακτηριστικά έγραψε: «Όταν ελέγχεις την σκέψη ενός ανθρώπου δεν χρειάζεται να ανησυχείς για τις πράξεις του».



## 7. Ιστορικό Πλαίσιο

Η Κριτική Παιδαγωγική, όπως και κάθε ρεύμα θεωρητικής ανάλυσης και πρακτικής, σχετίζεται άμεσα με το κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό πλαίσιο εντός του οποίου γεννήθηκε. Έτσι, η κατανόηση της Κριτικής Παιδαγωγικής προϋποθέτει την αναφορά στο ιστορικό πλαίσιο των Ηνωμένων Πολιτειών του 1980. Κατά την περίοδο της πρώτης μεταπολεμικής φάσης (1945-1960) στις ΗΠΑ επικρατούσε ένα κλίμα ευημερίας, καθώς, παρά την ένταση του ψυχρού πολέμου στις διεθνείς σχέσεις, στο εσωτερικό του κράτους παρατηρούνταν κοινωνική και πολιτική σταθερότητα, ενώ στον οικονομικό τομέα κυριαρχούσε το όραμα της «αφθονίας» χωρίς τέλος, αφού η παραγωγικότητα της χώρας βρισκόταν σε σταθερά ανοδική πορεία, λόγω της αύξησης του πληθυσμού και της αξιοποίησης της νέας τεχνολογίας και του αποτελεσματικού μηχανολογικού εξοπλισμού, με αποτέλεσμα το Εθνικό Ακαθάριστο Προϊόν της να διπλασιαστεί (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010). Παράλληλα, η σύνθεση του εργατικού δυναμικού μεταβλήθηκε, καθώς πλέον το μεγαλύτερο μέρος του αποτελούνταν από διοικητικούς υπαλλήλους και στελέχη, ομοσπονδιακούς υπαλλήλους, εκπαιδευτικούς, ερευνητές κ.α. Η ομοιογένεια αυτής της κρατικής «μηχανής» εξασφαλιζόταν επιπλέον και από τον αυστηρό έλεγχο φρονημάτων και την σχεδόν ολοκληρωτική εξάλειψη του συνδικαλισμού στο πλαίσιο της αντικομμουνιστικής υστερίας του «κόκκινου κινδύνου» (Γούναρη & Γρόλλιος, 2016).

Όμως, η δεύτερη μεταπολεμική περίοδος (1960-1980) χαρακτηρίστηκε από την αμφισβήτηση αυτής της εσωτερικής σταθερότητας της χώρας. Συγκεκριμένα, ξεκίνησαν να αναδύονται και να εξαπλώνονται διάφορα κοινωνικά κινήματα, με πιο χαρακτηριστικά αυτά για τα πολιτικά δικαιώματα των μαύρων, οι φοιτητικές κινητοποιήσεις, το κίνημα εναντίον του πολέμου στο Βιετνάμ και αυτό το γυναικών στις αρχές της δεκαετίας του '70. Αυτά τα κοινωνικά κινήματα σε συνδυασμό με την εμφάνιση νέων ριζοσπαστικών τοποθετήσεων στα πεδία της κοινωνιολογίας, της φιλοσοφίας, της οικονομίας και της ιστορίας οδήγησαν σε αναβίωση της αριστερής σκέψης και του πολιτικού ριζοσπαστισμού και αμφισβήτησαν τον ρόλο της εκπαίδευσης ως εξισωτή των μεγάλων ανισοτήτων σε κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο (Νικολούδης, 2010). Παράλληλα, οι πολιτικές δολοφονίες του προέδρου των ΗΠΑ John Kennedy και του μαύρου ηγέτη Martin Luther King οδήγησαν σε πολύνεκρες συγκρούσεις<sup>109</sup>.

<sup>109</sup> Με πρωταγωνιστές κυρίως νέους σε περιοχές-γκέτο του Λος Άντζελες, του Σικάγο κ.α. Το 1967 πλήθος πόλεων είχαν μετατραπεί σε πεδίο συγκρούσεων.

Τον επίλογο των προαναφερθέντων κινητοποιήσεων σηματοδότησε η δολοφονία 4 φοιτητών του πανεπιστημίου Κεντ του Οχάιο από την αμερικανική αστυνομία, κατά την διάρκεια αντιπολεμικής διαδήλωσης. Τα προηγούμενα σε συνδυασμό με την αποχώρηση του αμερικανικού στρατού από το Βιετνάμ το 1973, που σηματοδότησε μία τεράστια ήττα και άφησε τεράστιες «ανοιχτές πληγές»<sup>110</sup>, άφησαν την αμερικανική κοινωνία μουνδιασμένη και συθήμελα αναταραγμένη (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010). Επιπλέον, στον οικονομικό τομέα παρατηρήθηκε μεγάλη ύφεση, με τον πληθωρισμό και την ανεργία να εκτινάσσονται, η οποία κορυφώθηκε με την διεθνή οικονομική και ενεργειακή κρίση της περιόδου 1973-1976 (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010). Οι αμερικάνοι οικονομολόγοι απέδωσαν τις αιτίες της οικονομικής επιδείνωσης και στα πολυδάπανα προγράμματα «κοινωνικής ευημερίας», στον πόλεμο του Βιετνάμ, τον αυξανόμενο ανταγωνισμό στις διεθνείς αγορές και στην εξάρτηση από συγκεκριμένες, φθηνές πηγές ενέργειας. Ακόμα, σε πολιτικό επίπεδο το σκάνδαλο Γουότεργκεϊτ<sup>111</sup> οδήγησε στην δίωξη κυβερνητικών αξιωματούχων και στην παραίτηση του Ρεπουμπλικάνου προέδρου Richard Nixon το 1974, σηματοδοτώντας μία πρωτοφανή συνταγματική κρίση στις ΗΠΑ του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Η προεδρία του δημοφιλούς στα λαϊκά στρώματα Δημοκρατικού Jimmy Carter (1976-1980), που ακολούθησε, συνοδεύτηκε με ορισμένα μέτρα ανακούφισης, τα οποία επέφεραν μία αρχική αισιοδοξία, όμως εν τέλει η κυβέρνηση δεν κατάφερε να υπερβεί αποτελεσματικά την οικονομική κρίση και την κοινωνική αποσταθεροποίηση και εν γένει χαρακτηρίστηκε από μία σημαντική συντηρητική στροφή. Επί προεδρίας Carter συνέχισαν να υφίστανται και να εντείνονται φαινόμενα, όπως η άνιση κατανομή του πλούτου, η παροχή νομικής προστασίας στους πλούσιους, η αύξηση του κέρδους των μεγάλων εταιρειών, η παροχή βοήθειας σε δικτατορικά καθεστώτα άλλων κρατών και οι μεγάλες στρατιωτικές δαπάνες (Νικολούδης, 2010). Η κατάσταση έφτασε σε σημείο καμπίης, όταν τα στρατεύματα της Σοβιετικής Ένωσης εισέβαλαν στο Αφγανιστάν το 1979, ενώ παράλληλα ξέσπασε επανάσταση στο Ιράν και υπάλληλοι της αμερικανικής πρεσβείας αιχμαλωτίστηκαν ως όμηροι. Αυτά τα γεγονότα έδωσαν την ευκαιρία για την εκκίνηση μίας συντηρητικής αντεπίθεσης, η οποία κορυφώθηκε, όταν στον ορίζοντα των εκλογών του 1980 ο υποψήφιος Ρεπουμπλικάνος και μετέπειτα πρόεδρος των ΗΠΑ Ronald Reagan υποσχέθηκε

<sup>110</sup> Οι στρατιωτικές δυνάμεις των ΗΠΑ διέπραξαν φριχτά εγκλήματα πολέμου, μαζικές ωμότητες εναντίον άμαχου πληθυσμού, δηλητηρίασαν την βλάστηση τεράστιων εκτάσεων, βομβάρδισαν το Βιετνάμ με 7 εκατομμύρια τόνους βομβών, χρησιμοποίησαν τον πιο σύγχρονο στρατιωτικό εξοπλισμό κ.α. και όμως έχασαν τον πόλεμο.

<sup>111</sup> Το εν λόγω σκάνδαλο αφορούσε την διάρρηξη των γραφείων του Δημοκρατικού Κόμματος και την συγκάλυψη πλήθους παράνομων δράσεων, που είχαν ως στόχο την επικράτηση των Ρεπουμπλικάνων στις εκλογές του 1972.

«επανάσταση ιδεών» (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010). Με την χρήση της εν λόγω έννοιας εννοούνταν η πλήρης απαγκίστρωση του καπιταλιστικού συστήματος από το βάρος της ομοσπονδιακής γραφειοκρατίας, των κυβερνητικών ρυθμίσεων και της υψηλής φορολογίας. Παράλληλα, η νεο-συντηρητική παλινόρθωση αφορούσε και την ανατροπή επιμέρους κατακτήσεων των κοινωνικών κινημάτων, αφού η σχετική ρητορική συμπεριλάμβανε υποσχέσεις για την αναστύλωση της παλιάς ηθικής, όπως η εκ νέου απαγόρευση των αμβλώσεων, η επαναφορά των θρησκευτικών αρχών στο σχολικό πλαίσιο, η καταπολέμηση της εγκληματικότητας και η πάταξη των φοιτητικών «νευρωτικών βιαιοτήτων». Παράλληλα, περίοπτη θέση στο πρόγραμμα του Reagan<sup>112</sup> κατείχε η επιδίωξη της αποκατάστασης του κύρους και της τιμής των ΗΠΑ σε διεθνές επίπεδο, η αύξηση των στρατιωτικών δαπανών και η επίδειξη δύναμης και ισχύος εναντίον της Σοβιετικής Ένωσης και της κομμουνιστικής απειλής (Kincheloe, 2008). Τα παραπάνω σε συνδυασμό με την απεύθυνση του Reagan στην μεσαία τάξη και την στήριξή του από τους Ευαγγελικούς Χριστιανούς οδήγησαν στην εκλογική του νίκη. Η προεδρία Reagan ωφέλησε τα μέγιστα τους πλούσιους της χώρας και εν ολίγοις αποτέλεσε θρίαμβο του καπιταλισμού, της ελεύθερης αγοράς και οικονομίας και κατ' επέκταση των ανώτερων τάξεων των ΗΠΑ. Όσον αφορά στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής, η κυβέρνηση Reagan εξέδωσε ένα χαρακτηριστικό κείμενο, στο οποίο συνοψίζονταν οι βλέψεις της αμερικανικής Δεξιάς και του συντηρητικού πατριωτισμού της, το “A Nation at Risk”. Σε αυτό το κείμενο ιδιαίτερη τιμητική είχαν, τόσο η επίθεση στην δημόσια εκπαίδευση, όσο και οι αναφορές στην κοινωνία της πληροφορίας, ως μέσο υπέρβασης των ανισοτήτων. Παράλληλα, δίνονταν βαρύτητα στην έννοια της «αριστείας», τονίζονταν η επιδίωξη για την καθιέρωση «παραδοσιακού» αναλυτικού προγράμματος και εθνικών ενοποιημένων στάνταρ αξιολόγησης, ενώ συχνά εμφανίζονταν πολιτικοί μεγαλοϊδεατισμοί περί της επιστροφής των Ηνωμένων Πολιτειών στην υψηλότερη θέση της παγκόσμιας οικονομίας (Νικολούδης, 2010). Συνεπώς, οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής εισήλθαν σε μία νέα περίοδο, που «σφράγιζε» την πλήρη αποτυχία του αμερικάνικου φιλελευθερισμού του Δημοκρατικού Κόμματος να διαχειριστεί τις εντάσεις της δεκαετίας του '60 και την επιτυχία της συντονισμένης προσπάθειας ιδεολογικού αναπροσανατολισμού των Ρεπουμπλικάνων με σκοπό την αμυντική συσπείρωση εναντίον του των κινημάτων

<sup>112</sup> Όπως και του αντιπροέδρου του George Bush που μάλιστα τον διαδέχθηκε στην προεδρία μετά δύο τετραετίες.

αμφισβήτησης, του ριζοσπαστικού ουτοπισμού και εν τέλει συνολικά του κράτους πρόνοιας (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010).

## 8. Ιστορική Εξέλιξη, Σταθμοί και Εκπρόσωποι

Η Κριτική Παιδαγωγική αποτελεί ίσως την πλέον ριζοσπαστική θεωρία περί Εκπαίδευσης, όμως δεδομένα δεν συνιστά ένα ομοιογενές σύνολο ιδεών. Οι κριτικοί θεωρητικοί τέμνονται στην βάση της στοχοθεσίας τους, όμως οι θεωρητικές αναλύσεις και οι τάσεις της εμφανίζουν ποικιλία και ετερογένεια σε τέτοιο βαθμό που θα μπορούσε να ειπωθεί πως «είναι τόσες, όσοι και οι εκπρόσωποί της» (McLaren, 2010α). Παράλληλα, υπάρχει ένα πλήθος επιπλέον πεδίων μελέτης που η Κριτική Παιδαγωγική επηρέασε και φυσικά επηρεάστηκε και η ίδια και ένας μεγάλος αριθμός σπουδαίων διανοητών που εντάσσουν τους εαυτούς τους στο ρεύμα της και αυτοπροσδιορίζονται ως κριτικοί παιδαγωγοί, έχοντας συμβάλει σημαντικά στην εξέλιξή της, όμως δεν έχουν ως βασικό επιστημονικό υπόβαθρο το πεδίο της εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής<sup>113</sup> (Νικολακάκη, 2011). Έτσι, στην ανάλυση που ακολουθεί δίνεται έμφαση στην επιστημονική εργασία και την εξέλιξη των Henry Giroux και Peter McLaren, οι οποίοι θεωρούνται οι δύο κοινώς αποδεκτοί σημαντικότεροι εκπρόσωποι της Κριτικής Παιδαγωγικής<sup>114</sup> και στην τεράστια συμβολή των Stanley Aronowitz και Michael Apple στην θεμελίωσή της την δεκαετία του 1980<sup>115</sup> (Apple, 2022).

Στο παρόν κεφάλαιο, φυσικά, δεν είναι δυνατόν να αναλυθεί εξαντλητικά το σύνολο της προσφοράς και της εξέλιξης της σκέψης των εκπροσώπων της Κριτικής Παιδαγωγικής, ούτε να γίνει αναφορά σε όλους τους σημαντικούς σταθμούς της τελευταίας, καθώς δεν είναι αυτός ο σκοπός της παρούσας έρευνας. Αντίθετα, επιχειρείται μία συνοπτική, αλλά παράλληλα περιεκτική επισκόπηση της πορείας του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού ρεύματος, με σκοπό να καταστούν σαφή η προέλευση και η ερμηνεία των εννοιών της και ο σκοπός των πρακτικών της, οι οποίοι λειτούργησαν ως θεματικοί άξονες του ανά χείρας ερευνητικού εγχειρήματος. Τέλος, κρίνεται σημαντικό να ειπωθεί, πως παρ' όλο που μια εκτενής αναφορά του έργου και της εξέλιξης του συνόλου των σπουδαίων εκπροσώπων της κριτικής παιδαγωγικής, θα υπερέβαινε τον σκοπό της παρούσας ανάλυσης και έτσι θα έπαυε να είναι χρήσιμη, εν είδη φόρου τιμής, αξίζει να αναφερθούν ορισμένοι σε αυτό το σημείο, που με το έργο τους

<sup>113</sup> Παρακάτω θα γίνει αναφορά σε κάποιους σημαντικούς τέτοιους διανοητές που οι προσεγγίσεις τους περί εκπαίδευσης εμβάθυναν και εξέλιξαν στην συζήτηση για την Κριτική Παιδαγωγική.

<sup>114</sup> Και αντίστοιχα και των δύο «μεγάλων» τάσεων της.

<sup>115</sup> Οι δύο τελευταίοι δεν συμπεριλαμβάνονται μαζί με του Giroux και McLaren στους βασικούς εκπροσώπους, καθώς το μεγαλύτερο μέρος της δουλειάς του πρώτου αφορά του κλάδους της κοινωνικής και πολιτικής θεωρίας και των πολιτισμικών σπουδών, ενώ ο Michael Apple διαφοροποιήθηκε από την κατεύθυνση της Κριτικής Παιδαγωγικής από το τέλος του 1980 και ως εκ τούτου δεν μπορεί να ταυτιστεί μαζί της. Μάλιστα, και οι ίδιοι στις αποτιμήσεις του περί Κριτικής Παιδαγωγικής την συνδέει κατά κύριο λόγο με τους Giroux και McLaren.

επέκτειναν, εξέλιξαν και αποσαφήνισαν τις έννοιες, με τις οποίες ασχολείται η Κριτική Παιδαγωγική και αναφέρονται στο επόμενο κεφάλαιο και συνέβαλαν τα μέγιστα στην διάχυση των ιδεών και των πρακτικών της στις κοινωνίες ολόκληρου του κόσμου. Έτσι κάθε ριζοσπάστης, προοδευτικός εκπαιδευτικός που ασπάζεται τις αρχές και τις αξίες της Κριτικής Παιδαγωγικής, οφείλει ένα «ευχαριστώ» στους Maxine Greene, Ira Shor, Joe Kincheloe, Shirley Steinberg, Donald Macedo και πολλούς ακόμα.

### 8.1. Προηγούμενες εκπαιδευτικές μελέτες

Πριν την εμβάθυνση στο καθαυτό ρεύμα της Κριτικής Παιδαγωγικής και δεδομένων των πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών της εποχής, όπως αναλύθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, είναι χρήσιμο να προηγηθεί μία συνοπτική αναφορά σε μελέτες περί εκπαίδευσης ριζοσπαστικού, προοδευτικού χαρακτήρα, πριν την συστηματοποιημένη ανάδυση της Κριτικής Παιδαγωγικής, που φυσικά την επηρέασαν. Στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και στις αρχές τις δεκαετίας του 1970, όπου, όπως αναφέρθηκε, τα αντιπολεμικά κινήματα και αυτά των πολιτικών δικαιωμάτων και οι ριζοσπαστικές προσεγγίσεις διάφορων επιστημονικών πεδίων υπήρξαν εφελκυστήρι αναβίωσης της αριστερής σκέψης, στον τομέα της εκπαίδευσης αμφισβητήθηκε έντονα η εξισωτική της ικανότητα και απομυθοποιήθηκαν οι επίσημες πολιτικές περί αυτής, γεγονότα που φανερώνουν μία εναρμόνιση της ριζοσπαστικής εκπαιδευτικής, επιστημονικής σκέψης με την ευρύτερη κοινωνική δυναμική (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010). Αναλυτικότερα, στο τέλος της δεκαετίας του 1960 δεσπόζουν στον εν λόγω κλάδο μελέτες των Ριζοσπαστών Ρεβιζιονιστών Ιστορικών της Εκπαίδευσης, οι οποίοι εστίασαν στην λειτουργία της δημόσιας εκπαίδευσης ως εργαλείο ελέγχου των χαμηλών κοινωνικών τάξεων και όχι ως μέσο χειραφέτησης, όπως υποστήριζε η κυρίαρχη, επίσημη αφήγηση. Χαρακτηριστικά, ως ορόσημο ανάδυσης της αναθεωρητικής ιστορίας της εκπαίδευσης και των ισχυρισμών της περί του κοινωνικού ρόλου της επίσημης εκπαίδευσης, αναφέρεται η δημοσίευση της διδακτορικής διατριβής του Michael Katz το 1968, «Η Ειρωνεία της Πρώιμης Μεταρρύθμισης του Σχολείου» (Νικολούδης, 2010). Ακόμα, οι Clarence Karier, Paul Violas, Joel Spring και David Tyack εξέτασαν την δημόσια εκπαίδευση στις ΗΠΑ ως μέσο ελέγχου των κατώτερων τάξεων από τις μεσαίες και τις ανώτερες και τον ρόλο της στην μετάδοση της κυρίαρχης κουλτούρας, μέσω του αποκλεισμού των πολιτισμικών αξιών που έφεραν οι εκατομμύρια μετανάστες (Γούναρη & Γρόλλιος, 2016). Παράλληλα, τις



συγκεκριμένες προσπάθειες ενίσχυαν και οι νέοι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα ο Michael Young με το βιβλίο του “Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education”, που εξέδωσε το 1971 και στο οποίο επιχειρούσε να φανερώσει τον τρόπο με τον οποίο η σχολική γνώση κατευθύνεται από τις κυρίαρχες ιδεολογικές αφηγήσεις, συνδέοντας την επί της ουσίας με την εξουσία και τον κοινωνικό έλεγχο (Apple, 1993). Παρ’ όλο αυτά, μέχρι αυτό το σημείο η εκπαίδευση στις Ηνωμένες Πολιτείες δεν είχε αναλυθεί συστηματικά και ολοκληρωμένα υπό το πρίσμα του μαρξισμού. Το κενό αυτό κάλυψαν το 1976 οι κοινωνιολόγοι Samuel Bowles και Hebert Gintis με την δημοσίευση του βιβλίου τους «Η Σχολική Εκπαίδευση στην Καπιταλιστική Αμερική»<sup>116</sup>. Οι συγγραφείς, αν και δεν ήταν μαρξιστές, χρησιμοποίησαν την μαρξιστική έννοια της αναπαραγωγής, υποστηρίζοντας πως οι ηγεμονικές ιδεολογίες αναπαράγουν αδιάκοπα τον εαυτό τους μέσα από την σκόπιμη και οργανωμένη διάχυσή τους στην εκπαίδευση, όπου γίνονται αποδεκτές παθητικά (McLaren, 1999). Στον αντίποδα αυτής της ανάλυσης, ο Paul Willis το 1977 στο βιβλίο του με τίτλο “Learning to Labor” συστηματοποίησε και ανέλυσε την θεωρία της αντίστασης, που αξιοποιήθηκε σε μεγάλο βαθμό από τους κριτικούς παιδαγωγούς, υποστηρίζοντας πως οι ηγεμονικές ιδεολογίες δεν εισέρχονται πάντα παθητικά στο σχολικό σύστημα, αλλά συναντούν αντιστάσεις και αντιπαράθεση, οι οποίες, βέβαια, συντελούνται στο πεδίο που ορίζει η δύναμη του κεφαλαίου (Νικολούδης, 2010).

## 8.2. Κριτική Παιδαγωγική

Η κριτική του Michael Apple στην ανάλυση των Bowles και Gintis, που ασκήθηκε κυρίως στα βιβλία του «Ιδεολογία και Αναλυτικό Πρόγραμμα» και «Εκπαίδευση και Εξουσία» το 1979 και το 1984 αντίστοιχα και αποτελεί μία από τις πρώτες «στιγμές» της Κριτικής Παιδαγωγικής, αφορά την μονομέρεια και την απαισιοδοξία που εκπηγάζει από την απόλυτη υιοθέτηση της «αναπαραγωγής» (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010). Για τον Apple το φάσμα της σχέσης εκπαίδευσης και λοιπών κοινωνικών θεσμών είναι αδύνατο να εξαντληθεί στην διαδικασία της μηχανιστικής αναπαραγωγής, καθώς υφίσταται ένα πλούσιο σύνολο σχέσεων και αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στην εκπαίδευση και την κοινωνία που δεν πρέπει να

---

<sup>116</sup> Η κριτική που ασκήθηκε στο εν λόγω βιβλίο, όπως θα αναφερθεί στο επόμενο κεφάλαιο συνέβαλε τα μέγιστα στην θεμελίωση της Κριτικής Παιδαγωγικής.

παραβλέπεται (Apple, 1993). Όπως συμβαίνει και στην αγορά εργασίας, μία ανάλυση περί εκπαίδευσης δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί, αν δεν συμπεριλάβει τις μορφές αντίστασης εκπαιδευτικών και μαθητών και τον άγραφο νόμο της σχολικής κουλτούρας, διαφορετικά κινδυνεύει να βρεθεί «εκτός πραγματικότητας»<sup>117</sup>. Ένας σημαντικός αριθμός ερευνών, όπως αυτές των Willis, Everhart και McRobbie<sup>118</sup>, έχει επιβεβαιώσει πως η αναπαραγωγή είναι αρκετά δύσκολη διαδικασία και δεν συμβαίνει χωρίς αντιστάσεις και διαμάχες σε κανένα τομέα και φυσικά ούτε σε αυτόν της Εκπαίδευσης (McLaren, (2010β)). Επίσης, σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί πως ο Apple απομακρύνθηκε από μία καθαρά μαρξιστική ανάλυση, που θα θεμελιωνόταν κυρίως αν όχι αποκλειστικά στην σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνικής τάξης, υποστηρίζοντας την θέση της «παραλληλίας». Επηρεασμένη από τα κοινωνικά κινήματα των μαύρων και των γυναικών που αναφέρθηκαν, η θεωρία της παραλληλίας αντιμετωπίζει ισότιμα την κοινωνική τάξη, το κοινωνικό φύλο και την φυλή. Έτσι, η κοινωνία θεωρείται μία συγκρότηση τριών αλληλοσυνδεόμενων σφαιρών, την οικονομική, την πολιτισμική/ιδεολογική και την πολιτική, όπου κάθε μία από αυτές τις σφαίρες συγκροτείται με την σειρά της από τις δυναμικές της κοινωνικής τάξης, του φύλου και της φυλής, όπου, επίσης, κάθε μία φέρει την δική της εσωτερική ιστορία σε σχέση με τις υπόλοιπες (Apple, 1993). Συνεπώς, αυτήν την περίοδο ο Apple εκφράζει θέσεις, στις οποίες περιλαμβάνονται πλευρές της μαρξιστικής παράδοσης, αξιοποιώντας κατά κύριο λόγο το έργο του Antonio Gramsci και του Raymond Williams, τις έννοιες της ηγεμονίας και της αντίστασης και τη θεωρία της παραλληλίας (Apple, 2010).

Αρκετά κοινά σημεία παρουσιάζει και η αρχική πορεία του Henry Giroux. Πιο συγκεκριμένα, την ίδια περίοδο ο Giroux εξέδωσε δύο βιβλία, το «Ιδεολογία, Κουλτούρα και Σχολική Εκπαίδευση» το 1981 και το «Θεωρία και Αντίσταση στην Εκπαίδευση» το 1983. Σε αυτά υποστήριζε σχετικά με την εργασία των Bowles και Gintis, όπως και ο Apple, ότι ναι μεν η θεωρία της αναπαραγωγής ήταν σημαντικότερη, καθώς συνέδεε την εκπαιδευτική πραγματικότητα με το κοινωνικοοικονομικό συγκείμενο, στο οποίο ανήκε και επειδή απέρριπτε την ενοχοποίηση εκπαιδευτικών και μαθητών για την σχολική αποτυχία, όμως ήταν τόσο μονοδιάστατη, που κατέληγε σε μία οργουελιανή απειλή απέναντι σε κάθε ελπίδα κοινωνικού αγώνα (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010). Η θεωρία της αναπαραγωγής είχε εξαντλήσει

<sup>117</sup> Παράλληλα βέβαια ο Apple τονίζει την προσοχή που χρειάζεται στην υιοθέτηση της θεωρίας της αντίστασης, ώστε να μην καταλήξει σε μία υπερβολικά ρομαντική προσδοκία (Apple, 1993, σελ. 127).

<sup>118</sup> Ο Apple τις αποκαλεί μαρξιστικές εθνογραφίες.

την θεωρητική της διαδρομή, αφού αγνοούσε, τόσο τον σύνθετο και αντιφατικό ρόλο της εκπαίδευσης στην διαμεσολάβηση και αναπαραγωγή της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων που ευνοεί τις ανώτερες τάξεις, όσο και την έννοια της ηγεμονίας, γεγονός που οδηγούσε στο συμπέρασμα πως η κυριαρχία και η συνείδηση περιέχονται αποκλειστικά στην σφαίρα της καπιταλιστικής παραγωγής. Με αυτόν τον τρόπο, η εκπαίδευση παρουσιάζεται ως δευτερεύουσα δύναμη, χωρίς καμία (ημι-)αυτόνομη υπόσταση, που υποτάσσεται ολοκληρωτικά στην λειτουργία της καπιταλιστικής αναπαραγωγής, απεκδυόμενη έτσι τις δυνατότητες αντίστασης που φέρει, οι οποίες εκπηγάζουν από τις αντιφάσεις και τις διαμάχες σε επίπεδο κουλτούρας και ιδεολογίας (Νικολούδης, 2010). Ακόμα, στην προσέγγισή τους οι Bowles και Gintis παρέβλεψαν το περιεχόμενο της διδασκαλίας, τις υποθέσεις που οι δάσκαλοι αξιοποιούν στην διδασκαλία τους, τις εμπειρίες που οι μαθητές φέρουν και συνδυάζουν με το περιεχόμενο του διδακτικού αντικειμένου. Εν ολίγοις, αγνόησαν την δυνατότητα εκπαιδευτικών και μαθητών να γεννούν αντιστάσεις απέναντι στις κυρίαρχες ιδεολογίες, να τις απορρίπτουν ή να τις επαναπροσδιορίζουν (Giroux, 2010α). Σύμφωνα με τον Giroux ήταν απαραίτητη μία ενιαία θεωρία της ιδεολογίας και της κοινωνικής αναπαραγωγής, η οποία θα μπορούσε να συνδέσει την ηγεμονία με ολόκληρη την κοινωνική ύπαρξη, λαμβάνοντας υπ' όψιν την οικονομική, την πολιτική, την κοινωνική και την πολιτισμική σφαίρα και δημιουργώντας το υπόβαθρο για την προώθηση της κοινωνικής και πολιτικής ανασυγκρότησης (Giroux, 2024). Παράλληλα, ο Giroux κατηύθυνε την κριτική του και προς άλλες αναλύσεις σχετικά με τον αναπαραγωγικό ρόλο της εκπαίδευσης, όπως ήταν αυτές των Althusser, Bourdieu και Bernstein. Και σε αυτές τις περιπτώσεις ο Giroux θεώρησε πως αγνοούνται οι διαμάχες και οι αντιφάσεις, όπως και η αντίσταση και ο αγώνας κατά της ηγεμονίας και τελικά τονίζει πως η ανάπτυξη ριζοσπαστικών εκπαιδευτικών θεωριών απαιτεί μετακίνηση της ανάλυσης από το πώς συντελείται η κοινωνική και πολιτισμική αναπαραγωγή προς ερωτήματα κοινωνικής και πολιτισμικής παραγωγής. Με άλλα λόγια, η βαρύτητα έπρεπε να δοθεί όχι τόσο στους τρόπους που η κοινωνία και η κυρίαρχη τάξη αναπαράγει τα συμφέροντα της μέσα από την εκπαίδευση, αλλά στο πώς αυτή μπορεί να αποτελέσει πεδίο ανάπτυξης θεσμών, αξιών και πρακτικών που θα προωθήσουν τα συμφέροντα των αποκλεισμένων και καταπιεσμένων μειονοτήτων (Γούναρη & Γρόλλιος, 2016). Με την εν λόγω τοποθέτηση συμφώνησε πλήρως και ο Michael Apple, τονίζοντας την ανάγκη για την ανάπτυξη μιας γλώσσας όχι μόνο κριτικής, αλλά και δυνατότητας και για την αναγνώριση και της θετικής σχέσης μεταξύ γνώσης και εξουσίας. Εν συνεχεία και δεδομένου ότι παρά τα

κοινωνικά κινήματα των δεκαετιών του '60 και του '70 η αμερικανική αριστερά δεν είχε κατορθώσει να συστήσει κάποια οργανωμένη πολιτική δύναμη και να οργανώσει ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα κοινωνικού και πολιτικού μετασχηματισμού, οι Giroux και Aronowitz επιχείρησαν το 1986 στο βιβλίο τους «Η Εκπαίδευση σε Κατάσταση Πολιορκίας» επιχείρησαν να απαντήσουν στο πώς οι περιθωριοποιημένες ομάδες εντός της εκπαίδευσης θα μπορούσαν να εξυπηρετήσουν το δικό τους συμφέρον, απομακρυνόμενες από τις κυρίαρχες αφηγήσεις περί αριστείας και πειθαρχίας που επί της ουσίας επικεντρώνονταν στην επαγγελματική εκπαίδευση και αντιμετώπιζαν την εκπαίδευση ως πηγή τροφοδοσίας του κεφαλαίου και της καπιταλιστικής αγοράς εργασίας (Kincheloe, 2008). Σε αυτήν τους την προσπάθεια οι Giroux και Aronowitz έκριναν απαραίτητη την επιστροφή στον φιλελεύθερο εκπαιδευτικό ανθρωπισμό της προοδευτικής εκπαίδευσης και κατά κύριο λόγο στις ιδέες του John Dewey (Giroux, 2011). Ο Dewey δεν αντιμετώπιζε την εκπαίδευση ως προετοιμασία για την αγορά εργασίας, αλλά αντίθετα την θεωρούσε έναν χώρο όπου πρέπει να «πλάθεται» ο δημοκρατικός πολίτης. Παράλληλα, αντιμετώπιζε ισότιμα την θεωρητική και την πρακτική γνώση και ενθάρρυνε τους μαθητές να αποκτήσουν τον έλεγχο της μάθησής τους. Σε αυτό το πλαίσιο και τα Αναλυτικά Προγράμματα θα έπρεπε να είναι προσανατολισμένα στην ανάπτυξη και την καλλιέργεια της κριτικής γνώσεις των μαθητών και όχι στην απλά «κατάρτιση» (Chomsky, 2011). Όμως, εν γένει οι ριζοσπάστες θεωρητικοί αγνόησαν την εκπαιδευτική φιλοσοφία του Dewey, καθώς είναι αλήθεια πως δεν τοποθέτησε την εκπαίδευση στο πλαίσιο των συζητήσεων περί κράτους, αγνοώντας συστηματικά μία κοινωνική και πολιτική εμβάθυνση στο τι πραγματικά ήταν η εκπαίδευση, αντί του πώς θα έπρεπε να είναι. Εν ολίγοις, ο Dewey κατασκεύασε μία εκπαιδευτική πραγματικότητα, που δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση μικρογραφία της κοινωνίας ως όλον, αλλά μάλλον την μικρογραφία ενός καπιταλιστικού συστήματος δίχως συγκρούσεις (Γούναρη & Γρόλλιος, 2016). Παρ' όλα αυτά οι Giroux και Aronowitz θεωρούσαν πως η θεωρία του Dewey σε συνδυασμό με τα κείμενα των Antonio Gramsci και Paulo Freire βρίσκονταν στο φάσμα της καλύτερης πλευράς της μαρξιστικής και ριζοσπαστικής εκπαιδευτικής ανάλυσης. Βέβαια, οι Gramsci και Freire διαμόρφωσαν την εκπαιδευτική τους φιλοσοφία στην συλλογική πορεία των κοινωνικών τάξεων και στόχευαν όχι απλά στην ατομική ενδυνάμωση του μαθητή, αλλά στον γενικότερο μετασχηματισμό της κοινωνίας, θεωρώντας την εκπαίδευση ως ένα ριζοσπαστικό σχέδιο δράσης σε αυτήν την διεργασία. Παρ' όλα αυτά και οι 3 μοιράζονταν την πεποίθηση για την ανάγκη οικειοποίησης της γνώσης από τις μεγάλες πλειοψηφίες και την αρχή της

καθοδηγητικής διαλεκτικής σχέσης ανάμεσα στην εκπαίδευση, ως μέσο μετάδοσης πολιτισμικών αξιών και γνώσεων και στην νέα γνώση που προκύπτει ως αποτέλεσμα ανθρώπινων δημιουργικών δραστηριοτήτων (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010). Έτσι, οι Aronowitz και Giroux αξιοποίησαν την εκπαιδευτική φιλοσοφία του Dewey και την θεωρία της κοινωνικής ανασυγκρότησης για να αμφισβητήσουν την νεο-συντηρητική ατομικιστική κουλτούρα και να τοποθετήσουν τις σχέσεις εκπαίδευσης και δημοκρατίας σε μία ηθική βάση, ενώ παράλληλα υιοθέτησαν στην ανάλυσή τους περί κοινωνικού ελέγχου την οπτική του Freire για την χειραφέτηση και τον αδιάκοπο αγώνα αναφορικά με αυτά που εκλαμβάνονται ως «νόμιμη κουλτούρα», ο οποίος περιλαμβάνει και τις προσεγγίσεις για την μορφή και το περιεχόμενο της γνώσης και του τρόπου πρόσληψής της και τις αναλύσεις του Gramsci για την Ιδεολογία και τους διανοούμενους, που προσδίδουν στους εκπαιδευτικούς ξεκάθαρα πολιτικό ρόλο (Νικολούδης, 2010). Συνοψίζοντας, αυτή η προσπάθεια σύνθεσης των παιδαγωγικών προσεγγίσεων κυρίως του Dewey, του Freire και του Gramsci με σκοπό την υπέρβαση της ξεπερασμένης πλέον έννοιας της αναπαραγωγής και την εκκίνηση μίας κοινωνικοπολιτικής και εκπαιδευτικής ανασυγκρότησης, αποτέλεσε κατά κύριο λόγο αυτό που ονομάστηκε Κριτική Παιδαγωγική την δεκαετία του 1980. Ως αποτίμηση αυτής της περιόδου είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η Κριτική Παιδαγωγική αναπτύσσοντας μία γλώσσα «κριτικής και δυνατότητας» σχηματοποίησε και εν γένει καθόρισε τις κατευθύνσεις για έναν ριζοσπαστικό εκπαιδευτικό μετασχηματισμό, όμως, γεγονός που αποτελεί σοβαρή αδυναμία, δεν συνέδεσε αυτήν την ανάλυση με κάποιο στρατηγικού χαρακτήρα συγκεκριμένο περιεχόμενο κοινωνικοπολιτικού μετασχηματισμού (Γούναρη & Γρόλλιος, 2016).

Στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και στις αρχές της δεκαετίας του 1990 συντελείται μία σημαντική μεταβολή των θέσεων των Giroux και Aronowitz. Εκείνη την περίοδο στις ΗΠΑ η κυριαρχία των νεοφιλελεύθερων, νεοσυντηρητικών δυνάμεων είχε εδραιωθεί ακλόνητα, σε παγκόσμιο επίπεδο τα επαναστατικά κινήματα είχαν «σβήσει» και η κρίση του υπαρκτού σοσιαλισμού στις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης ήταν κάτι περισσότερο από οφθαλμοφανής. Παράλληλα, η καθεστηκυία τάξη πραγμάτων παρουσίαζε την επιχειρηματικότητα, τον ανταγωνισμό και την ατομική ελευθερία ως ιδέες απόλυτα συνυφασμένες με την φύση του ανθρώπου και ιστορικά αναπόφευκτες, γεγονός που τοποθετούσε τον καπιταλισμό στην θέση της τελεολογικής ανθρώπινης μοίρας. Μέσα σε αυτές τις συνθήκες οι Aronowitz και Giroux αποφάσισαν να επανεκτιμήσουν τις ιδιαιτερότητες των κοινωνικών συνθηκών και να υιοθετήσουν διαφορετικά θεωρητικά εργαλεία, όπως είναι οι θέσεις θεωριών της λεγόμενης



μεταμοντέρνας φιλοσοφίας. Αρχικά, το 1988 στο βιβλίο «Σχολική Εκπαίδευση και ο Αγώνας για την Δημόσια Ζωή» έκανε λόγο για την φθορά της μοντέρνας φιλοσοφίας, θέτοντας υπό αμφισβήτηση, συνεπώς, τις μεγάλες αφηγήσεις και τις μετα-διηγήσεις της Ιστορίας, όπως και την τελεολογία της απόλυτης επιστημονικής γνώσης, που υπερασπίζονταν τον άνθρωπο ως ένα λογικό και ενιαίο Υποκείμενο (Νικολούδης, 2010). Βέβαια, δεν ενστερνίζονταν όλες τις εκφάνσεις της μεταμοντέρνας φιλοσοφίας, όμως θεώρησαν πως από το σύνολο της θεωρητικής παραγωγής της υπήρχαν ορισμένα ιδιαίτερα γόνιμα στοιχεία, όπως η έμφαση στην διαφορά και η διαμάχη του συγκεκριμένου (Aronowitz & Giroux, 2010). Στην αρθρογραφία του ο Giroux υποστήριξε αρκετές φορές πως οι θέσεις του μεταμοντερνισμού αποτελούν ένα σημαντικό κάλεσμα για τους παιδαγωγούς, αφού τα πολιτισμικά μοντέλα και ο τρόπος πρόσληψης της γνώσης της σύγχρονης πραγματικότητας τοποθετούσαν τον άνθρωπο σε έναν κόσμο τελείως διαφορετικό από εκείνον που «δημιούργησε» τις μεγάλες αφηγήσεις του Μαρξ. Δεδομένων αυτών, ο Giroux πρότεινε ως βάση για την Κριτική Παιδαγωγική τον συνδυασμό των διεισδυτικότερων παρατηρήσεων των θεωριών του μοντερνισμού και του μεταμοντερνισμού, δηλαδή μία ενοποίηση των θεωρητικών κατασκευών του μεταμοντερνισμού, που αφορούσαν το σύμπλεγμα σχέσεων ανάμεσα στην κουλτούρα, την εξουσία και την γνώση, με τα ριζοσπαστικότερα στοιχεία του νεωτερικού λόγου (Giroux, 2010β). Σε παρόμοιο μοτίβο, σε μία συλλογή κειμένων του το 1991 με τον τίτλο «Μεταμοντέρνα Εκπαίδευση», οι Giroux και Aronowitz τοποθέτησαν τις πολιτισμικές σπουδές ως τον αντίθετο πόλο του συντηρητικού ανθρωπισμού που κυριαρχούσε στον ακαδημαϊκό χώρο, τόνισαν τον ρόλο των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης στην μετάδοση της κυρίαρχης κουλτούρας και εξέφρασαν την πίστη τους στην δυνατότητα του κριτικού μεταμοντερνισμού να αναπτύξει έναν παιδαγωγικό λόγο που θα συνδέεται με δημοκρατικές κοινωνικές πρακτικές, δημιουργώντας τις κατάλληλες ιδεολογικές και θεσμικές συνθήκες (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010). Κινούμενος στο ίδιο πλαίσιο, την επόμενη χρονιά στο βιβλίο του «Διαβάσεις Συνόρων» ο Giroux συνεχίζει να ενσωματώνει στην παιδαγωγική του φιλοσοφία στοιχεία του μεταμοντερνισμού, με έμφαση στην πολιτισμική παραγωγή και την ανάγκη ανάδυσης εκπαιδευτικών στρατηγικών και κοινωνικών κινημάτων, όπου στο πλαίσιο της πολιτικής της «διαφοράς», θα ενισχύσουν τον αγώνα για μία ριζοσπαστική πολιτισμική δημοκρατία (Kincheloe, 2008). Κατά την διάρκεια αυτής της δεκαετίας, του 1990, οι θέσεις του Giroux κινήθηκαν σε γενικές γραμμές σε όσα έγραψε στο «Διαβάσεις Συνόρων». Συνοψίζοντας, αυτήν την περίοδο πρότεινε μία Κριτική Παιδαγωγική, η οποία κινείται γύρω



από τις ικανότητες και τις γνώσεις της κριτικής ιδιότητας του πολίτη, δίνει έμφαση στην ηθική, ενσωματώνει και ασχολείται συστηματικά με τα ζητήματα της διαφοράς και της ταυτότητας, απομακρύνεται από την τοποθέτηση της εξουσίας, του αγώνα της ανισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης στο πλαίσιο μίας μεγάλης αφήγησης που απορρίπτει το απρόοπτο και το καθημερινό ως ερευνητικό ζήτημα, εστιάζει στην δημιουργία νέων μορφών γνώσης και στην παραγωγή εναλλακτικών λύσεων στην βάση μίας γλώσσας κριτικής και δυνατότητας και αντιμετωπίζει τους παιδαγωγούς ως «εργάτες του πολιτισμού» και αναμορφωτές διανοούμενους (Γούναρη & Γρόλλιος, 2016).

Σε αυτό το σημείο, είναι σημαντικό να αναφερθεί η πορεία του Peter McLaren, η οποία ήταν παρόμοια με εκείνη του Giroux (και του Aronowitz) το πρώτο μισό της δεκαετίας του 1990. Πιο συγκεκριμένα, ο McLaren έκανε την εμφάνισή του στην βιβλιογραφία το 1980 όταν και ξεκίνησε η πρώτη περίοδος του έργου του με την δημοσίευση ενός ημερολογίου με τίτλο “Cries from the Corridor”, η οποία ουσιαστικά έκλεισε στα τέλη της δεκαετίας με την έκδοση του βιβλίου του «Η Ζωή στα Σχολεία», στο οποίο είχε επιχειρήσει μία επισκόπηση των βασικών θεμελιωδών εννοιών της Κριτικής Παιδαγωγικής, αξιοποιώντας κατά βάση το έργο του Giroux, αποφεύγοντας την αναφορά σε όρους που αποτελούσαν εκείνη την περίοδο αντικείμενο διαφωνίας ή εκλέπτυνσης (Νικολούδης, 2010). Μέχρι αυτό το σημείο, ο McLaren δεν είχε κάνει κάποια επίσημη αναφορά στις μεταμοντέρνες θεωρίες και η εργασία του επικεντρώθηκε στην ανάλυση εννοιών πριν την «στροφή» της Κριτικής Παιδαγωγικής προς το μεταμοντέρνο και στην θεωρητική επεξεργασία εννοιών, όπως ο καπιταλισμός της καθημερινότητας, η κουλτούρα, το σώμα κ.α. Μετά από αυτήν την περίοδο και συγκεκριμένα στο πρώτο μισό της δεκαετίας του 1990 ο McLaren συντάχθηκε με τις τοποθετήσεις του Giroux περί αξιοποίησης του μεταμοντέρνου στην εκπαίδευση, γεγονός στο οποίο σίγουρα συνέβαλε και μία γενικότερη απαξίωση εκείνη την περίοδο του μαρξισμού, λόγω της πτώσης του υπαρκτού σοσιαλισμού των κρατών του Ανατολικού Μπλοκ. Έτσι, η αξιοποίηση της μοντέρνας θεωρίας χρησιμοποιήθηκε από τον McLaren ως θεωρητικό εργαλείο για να δηλώσει την ρήξη με την νεωτερικότητα και για την κατανόηση της αποτυχίας των μεγάλων διηγήσεων (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010). Όμως, ακόμα και σε αυτήν την περίοδο που ενστερνίζονταν τον μεταμοντερνισμό, τόνιζε πως οι παιδαγωγοί όφειλαν να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί με την αξιοποίηση του μεταμοντέρνου σχετικισμού, η ανεξέλεγκτη χρήση του οποίου μπορούσε να οδηγήσει στην αντικατάσταση του ερωτήματος «πώς θα καταστεί δυνατή η εξάλειψη των ανθρώπινων δεινών» από το ερώτημα «τι είναι τα ανθρώπινα δεινά». Έτσι, σύμφωνα με τον

McLaren το ζήτημα ήταν η κατασκευή μίας παιδαγωγικής της διαφοράς που δεν θα αντιμετώπιζε τον Άλλον ως κάτι «εξωτικό», αλλά θα επιδίωκε να τοποθετήσει την διαφορά με κριτικό τρόπο εντός των κοινωνικών σχέσεων και των πολιτισμικών πρακτικών (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010). Για αυτούς τους λόγους, θεώρησε απαραίτητη την διάκριση του μεταμοντερνισμού σε κριτικό και ανιστορικό. Ο τελευταίος εμμένει σε τέτοιο βαθμό στην διαφορά, ώστε καταλήγει να υποτιμά τους κεντρικούς μηχανισμούς εξουσίας και ως εκ τούτου αδυνατεί να κατανοήσει και να αποτιμήσει κριτικά τις ευρύτερες δυνάμεις της Ιστορίας, που καθορίζουν τον κοινωνικό κόσμο. Τέτοιου είδους θεωρητικές συλλήψεις μπορούν να καταστούν ακόμα και επικίνδυνες, από την στιγμή που αυτή η επιστημολογική σχετικότητα μπορεί να συνδεθεί με την αποδοχή κάθε νοήματος και λόγου, χωρίς φέρει ξεκάθαρη τοποθέτηση απέναντί τους. Με άλλα λόγια, η «πολυφωνία» του ανιστορικού μεταμοντερνισμού απορρίπτει μία κριτική ιεράρχηση των λόγων, εμφανίζοντας κάθε φωνή ως ίση με τις υπόλοιπες. Με αυτόν τον τρόπο κάθε προσπάθεια κοινωνικού μετασχηματισμού ανακόπτεται, αφού τα μεγάλα δομικά ζητήματα της πραγματικότητας καταλήγουν σε αυθαίρετες σχετικιστικές υποθέσεις εργασίας, λειτουργώντας εν τέλει αποδυναμωτικά, τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε πολιτικό επίπεδο. Απέναντι σε αυτόν τον ανιστορικό μεταμοντερνισμό ο McLaren τοποθέτησε τον κριτικό ή μεταμοντερνισμό της αντίστασης, για την ανάλυση του οποίου αντλεί σε σημαντικό βαθμό από την «συνοριακή» παιδαγωγική του Giroux. Αυτή η έκφανση του μεταμοντερνισμού δεν περιορίζεται στον υπερτονισμό της διαφοράς, αλλά επιχειρεί να υπερβεί τις αδυναμίες της κοινωνικής ανάλυσης του αντιδραστικού μεταμοντερνισμού, εισάγοντας στον προβληματισμό του και κοινωνικοπολιτικές συνιστώσες (Νικολούδης, 2010).

Ενώ, όπως αναφέρθηκε, ο Giroux εξακολουθεί να υπερασπίζεται μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1990 την ανάγκη για μία μεταμοντέρνα παιδαγωγική, στα μέσα της ίδιας δεκαετίας ξεκινά μία σταδιακή μετατόπιση του Peter McLaren από την στροφή της Κριτικής Παιδαγωγικής στο μεταμοντέρνο, ενώ παράλληλα από την προαναφερθείσα θέση του Giroux είχε ήδη διαφοροποιηθεί και ο Michael Apple. Πιο συγκεκριμένα, ο τελευταίος την δεκαετία του '90 είχε μετατοπιστεί αναφορικά με τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα, από την ανάλυση θεωρητικών ζητημάτων στην μελέτη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών και πολιτικών ζητημάτων, βάσει των θέσεων που είχε εκφράσει στο προηγούμενο έργο του. Στο βιβλίο του «Επίσημη Γνώση», το 1993, ο Apple εξήγησε την εν λόγω μετατόπιση ασκώντας κριτική στον χαρακτήρα που έφερε η Κριτική Παιδαγωγική από τα μέσα της δεκαετίας του 1980, την οποία

θεωρούσε αρκετά αφηρημένη μεταθεωτηρική, τόσο που κινδύνευε να φτάσει στο σημείο να πάψει να ασχολείται με την καθημερινή πραγματικότητα της εκπαίδευσης και τις αληθινές πρακτικές και πολιτικές της, που εκφράζονταν μέσω του αναλυτικού προγράμματος, της διδασκαλίας και της αξιολόγησης. Αυτήν την περίοδο ο Apple ανέλυε όλα τα ειδικά ζητήματα, βάσει του ευρύτερου πλαισίου της «συντηρητικής παλινόρθωσης» (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010). Η συγκεκριμένη έννοια απέδιδε τον ιδεολογικό αγώνα, βάσει του οποίου οι κυρίαρχες ελίτ μπορούσαν να καταστήσουν δημοφιλή ορισμένα στοιχεία της δικής τους ιδεολογίας και να διαμορφώσουν έτσι αυτό που θεωρείται «κοινή λογική» σε επίπεδο κοινωνίας, πολιτικής και εκπαίδευσης (Apple, 2022). Όσον αφορά στην στροφή της Κριτικής Παιδαγωγικής προς τις μεταμοντέρνες θεωρίες, ο Apple τις θεώρησε υπεύθυνες για την απομάκρυνση της τελευταίας από την απτή πραγματικότητα της εκπαίδευσης. Βέβαια, δεν απέρριπτε το σύνολο της μεταμοντέρνας και της μεταδομιστικής φιλοσοφίας, καθώς ορισμένες πτυχές τους τις θεωρούσε γόνιμες απέναντι στις αδυναμίες των μεγάλων δομικών προσεγγίσεων, καθώς βοηθούσαν στην αύξηση των «φωνών» στον δημόσιο διάλογο, στην εξέταση της πολιτικής της ταυτότητας, στην ανάλυση των αντιφατικών σχέσεων εξουσίας και στην κατανόηση και την περιπλοκότητα του τοπικού και απρόοπτου. Επιπλέον, ο Apple δήλωνε ιδιαίτερα ανήσυχος απέναντι στην αποδοχή των «μετα-»φιλοσοφιών ως πλήρες υποκατάστατο της νέο-μαρξιστικής ανάγνωσης, γεγονός που μπορούσε να οδηγήσει στην αναπαραγωγή των σχέσεων κυριαρχίας (Apple, 2010). Έτσι, επέμενε πως τα ζητήματα της κοινωνικής τάξης επιβάλλεται να βγουν από το περιθώριο της κριτικής εκπαιδευτικής ανάλυσης, αφού σε διαφορετική περίπτωση δεν είναι δυνατό να κατανοηθούν πλήρως οι αιτίες και τα αποτελέσματα της ανάδυσης της συντηρητικής παλινόρθωσης που με τις επιθετικές πολιτικές της πλημμυρίζει την κοινωνία και την εκπαίδευση (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010).

Όπως αναφέρθηκε από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 και ο Peter McLaren ξεκίνησε σταδιακά να μετατοπίζεται από τις θέσεις του Giroux. Πλέον ο McLaren δήλωνε πως έχει αρχίσει να επιστρέφει στις μαρξιστικές του ρίζες και αμφέβαλε για αρκετά εγχειρήματα της μεταμοντέρνας παιδαγωγικής, καθώς συστηματικά αγνοούν τις υλικές συνθήκες της εκμετάλλευσης. Η καινούργια ανάγνωση των κοινωνικοπολιτικών συνθηκών από πλευράς του τον οδήγησε στην αποδοχή του επαναστατικού σοσιαλισμού ως τον πρωταρχικό στόχο της εποχής (Νικολούδης, 2010). Έτσι, σημαντικότερη ανάλυση της διαφοράς μέσα στις φυλετικές και έμφυλες διακρίσεις οφείλει να λαμβάνει υπ' όψιν πως αυτές παράγονται από την κοινωνική διαίρεση της εργασίας. Βέβαια, ακόμα αναγνωρίζει την προσφορά της μεταμοντέρνας

κοινωνικής θεωρίας στην μελέτη του τρόπου με τον οποίο υπάρχουν οι κοινωνικές σχέσεις και της σύνδεσης των μορφών υποκειμενικότητας με την ενεργητική δράση. Είναι, επίσης, σημαντικό πως το 1997 στο έργο του “Revolutionary Multiculturalism” απέφυγε να κάνει την διάκριση του μεταμοντερνισμού της προηγούμενης περιόδου και έγραψε πως οι διακηρύξεις του μεταμοντερνισμού (χωρίς διάκριση) για τον πλουραλισμό, την διαφορετικότητα και την επανανακάλυψη της ταυτότητας έχουν καταλήξει τόσο κοντόφθαλμες, ώστε «ούτε ένας στρατός από Jacques Lacan<sup>119</sup>» δεν θα αρκούσε για να τακτοποιηθεί το σύνολο αυτών των υποκειμενικών θέσεων (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010). Σε αυτό το πλαίσιο, στο βιβλίο που δημοσίευσε το 1999 με τίτλο «Che Guevara, Paulo Freire και η Παιδαγωγική της Επανάστασης» συνέχισε να ασκεί κριτικές σε ορισμένες πτυχές της θεωρίας του μεταμοντέρνου, που έκρινε πως υποτιμούν τον ρόλο των παγκόσμιων καπιταλιστικών κοινωνικών σχέσεων και με θεωρητικό εργαλείο την μαρξιστική ανάλυση ανέλυσε την ίδια την βιωσιμότητα του καπιταλιστικού συστήματος, δηλώνοντας μάλιστα ανήσυχος από την πορεία της κριτικής παιδαγωγικής, του απόγονου δηλαδή του σπουδαίου σοσιαλιστή Paulo Freire<sup>120</sup>. Έτσι, σύμφωνα με τον McLaren η πραγμάτωση του φόβου του Βραζιλιάνου Παιδαγωγού βρίσκονταν πιο κοντά από ποτέ, καθώς θεωρούσε πως η Κριτική Παιδαγωγική είχε αρχίσει να ψυχολογικοποιείται, να μεταμοντερνίζεται και εν τέλει να εξημερώνεται (McLaren, 1999). Η πραγματική πρόκληση, όμως, της Κριτικής Παιδαγωγικής ήταν η ενσωμάτωση στις αναλύσεις της του ιστορικού υλισμού και της πολιτικής οικονομίας και η κατανόηση των λόγων της ως έννοιες και πραγματικότητες που παράγονται στην αρένα των ταξικών αγώνων, με πρωταρχικό σκοπό την ανατροπή των καπιταλιστικών κοινωνικών σχέσεων (McLaren, 2011).

Στις αρχές της επόμενης δεκαετίας, ο McLaren συμμετείχε σε έναν σύμμεικτο τόμο με τον τίτλο «Μαρξισμός Εναντίον Μεταμοντερνισμού στην Εκπαίδευση» μαζί με Βρετανούς κατά κύριο λόγο ακαδημαϊκούς, στην εισαγωγή του οποίου τόνισε εκ νέου πως ο μεταμοντερνισμός στο σύνολό του εμποδίζει την διαμόρφωση ριζοσπαστικών θέσεων και πρακτικών που μπορούν να θέσουν υπό αμφισβήτηση την κυριαρχία του κεφαλαίου. Παρ’ όλο που αποδέχθηκε και πάλι την συμβολή των μεταμοντερνιστικών θεωριών στις κριτικές αναλύσεις

<sup>119</sup> Γάλλος ψυχαναλυτής (1901-1981) ο οποίος έγραψε μεταξύ άλλων για την επιθυμία, το διχασμένο Υποκείμενο, την ταυτότητα κ.α.

<sup>120</sup> Στο ίδιο βιβλίο ο McLaren αποδοκίμασε πολλές πρακτικές κάποιων αυτοπροσδιοριζόμενων ως κριτικών παιδαγωγών, χαρακτηρίζοντάς τες «φιλελευθερισμό βερνικωμένο με λέξεις του Βραζιλιάνου παιδαγωγού, όπως πράξη και διάλογος».

της αριστεράς, πλέον θεώρησε πως δεν είχε τίποτα παραπάνω να προσφέρει στην υπέρβαση των αντιφάσεων μεταξύ κεφαλαίου και εργασίας, σε αντίθεση με την μαρξιστική ανάλυση του καπιταλισμού που ήταν πιο κρίσιμη από κάθε άλλη ιστορική στιγμή και για αυτόν τον λόγο παρέμεινε ακλόνητα κριτικός απέναντί τους (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010). Αυτό, βέβαια, δεν σήμαινε πως συμφωνούσε απόλυτα με τους υπόλοιπους συγγραφείς του τόμου που θεωρούσαν τον μεταμοντερνισμό εξ ολοκλήρου απλώς ένα μέσο επανεγγραφής των καπιταλιστικών κοινωνικών σχέσεων, αφού, όπως ειπώθηκε, αναγνώριζε πως μερικές όψεις του ανέλυσαν με γόνιμο τρόπο τις σχέσεις φυλής, φύλου και κοινωνικής τάξης μέσα στον ύστερο καπιταλισμό (Λιάμπας & Κάσκαρης, 2007). Παρά τις αμφισημίες των τοποθετήσεών του, ακόμα και σε αυτήν την περίοδο, σχετικά με την αξιοποίηση του μεταμοντέρνου στην Κριτική Παιδαγωγική, σύμφωνα με τον McLaren, το ζήτημα για την Κριτική Παιδαγωγική ήταν να τοποθετηθεί μέσα σε μία μαρξιστική προβληματική. Παρ' όλα αυτά, είναι σαφής η σταδιακή του μετακίνηση από το «καλωσόρισμα» του μεταμοντερνισμού της προηγούμενης περιόδου προς μία κριτική θεωρία που ενσωματώνει την μαρξιστική θεωρία (Νικολούδης, 2010). Το τέλος αυτής της σταδιακής μετακίνησης γράφτηκε το 2004 με την έκδοση του βιβλίου του, σε συνεργασία με τον Ramin Farahmandpur, "Teaching Against Global Capitalism and the New Imperialism: A Critical Pedagogy"<sup>121</sup> στο οποίο οι συγγραφείς αναλύουν την παγκοσμιοποίηση ως εργαλείου του νέου ιμπεριαλισμού, εξετάζουν ζητήματα ταυτότητας και διαφοράς ξεκάθαρα υπό το πρίσμα της ταξικής εκμετάλλευσης, θεμελιώνοντας μία επαναστατική πολυπολιτισμικότητα στην θέση της φιλελεύθερης πολυπολιτισμικότητας, ορίζουν τον «επαναστατημένο πολίτη» με αφετηρία την ταξική πάλη και χρησιμοποιούν εν γένει ως θεωρητικά εργαλεία συγκρότησης αυτής της κριτικής παιδαγωγικής μία σύνθεση του έργου των Freire, Gramsci και Marx (Γούναρη & Γρόλλιος, 2016). Οι McLaren και Farahmandpur υποστήριξαν πως η Κριτική Παιδαγωγική έχει περιοριστεί σε μία φιλελεύθερη προοδευτική εκπαιδευτική προσέγγιση, η οποία εστιάζει στην ηθική ανασυγκρότηση και έτσι αγνοεί το ζήτημα των ιστορικών υλικών συνθηκών που μέσα από τον ταξικό αγώνα μπορούν να μετασχηματίσουν την κοινωνία. Οι μεταμοντέρνες προσεγγίσεις, με το «γεφύρωμα» της κουλτούρας των μαθητών, την μείωση των προκαταλήψεων βάσει φύλου, τις διαπολιτισμικές κατανοήσεις και τα πολιτισμικά ποικιλόμορφα στοιχεία, θεωρούνται ευπρόσδεκτες στο πεδίο της εκπαίδευσης, όμως σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να «φτάσουν» μακριά, καθώς στην καλύτερη περίπτωση μπορούν να

<sup>121</sup> Στα ελληνικά κυκλοφόρησε το 2013 από τις εκδόσεις Τόπος με τον τίτλο «Για μια Παιδαγωγική της Αντίστασης: Διδάσκοντας ενάντια στον παγκόσμιο καπιταλισμό και τον νέο ιμπεριαλισμό».



οδηγήσουν σε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, καλοδεχούμενες μεν, αφού δεν είναι ασύμβατες με τον αντικαπιταλιστικό αγώνα και τον σοσιαλισμό, που όμως δεν έχουν την δυνατότητα να φέρουν στα όριά τους τις αστικές κοινωνικοοικονομικές σχέσεις McLaren & Farahmandpur, 2013). Συνοψίζοντας, η «ανακαινισμένη» Κριτική Παιδαγωγική που πρότεινε ο McLaren σε αυτό το σημείο είναι μία συλλογική, διαλεκτική/φρεϊριανή μαθησιακή διεργασία, εστιάζει στις καπιταλιστικές κοινωνικές σχέσεις παραγωγής και ενσωματώνει τις έννοιες οικονομικής καταπίεσης και της ταξικής εκμετάλλευσης, επιχειρεί αδιάκοπα να μεταφράζει την θεωρία σε ένα σύνολο συγκεκριμένων πολιτικών και κοινωνικών δράσεων, ώστε να ανασυγκροτήσει και να μετασχηματίσει τον κόσμο και την πραγματικότητα, επιδιώκει την σύναψη συμμαχιών ανάμεσα στις κοινότητες και τα μέλη τους και εν γένει αποτελεί μία δημιουργική διαδικασία που ενσωματώνει και την δημοφιλή κουλτούρα<sup>122</sup> ως εκπαιδευτικό εργαλείο πολιτικής συνειδητοποίησης μαθητών και εκπαιδευτών (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010). Η μετέπειτα αρθρογραφία και τα δύο τελευταία βιβλία του Peter McLaren δεν δημιουργούν κάποια τομή στην πορεία του, καθώς συνεχίζει να κινείται στην ίδια κατεύθυνση. Συγκεκριμένα, το 2015 στο "Pedagogy of Insurrection: From Resurrection to Revolution" συνέχισε να αξιοποιεί τον μαρξιστικό ανθρωπισμό και τα επαναστατικά κοινωνικά κινήματα ως θεωρητικά εργαλεία και αντιμετωπίζει την σύγχρονη κοινωνία ως ένα πεδίο που παράγει «αξία» για τους λίγους πλούσιους και κυρίαρχους, που έτσι φυσικά καρπώνονται την «υπεραξία» της εργατικής τάξης, ενώ αντίθετα θα έπρεπε όλοι να ελέγχουν, τόσο την διαδικασία, όσο και το αποτέλεσμα της δικής τους παραγωγής και επιπλέον να παράγουν «αξία χρήσης», δηλαδή να συμβάλουν στις ανθρώπινες ανάγκες. Έτσι, ως μαρξιστικός ανθρωπισμός εννοείται το μετακαπιταλιστικό πολιτικό κίνημα, το οποίο οικοδομείται στην βάση του ιδεώδους μιας ένωσης ελεύθερων «παραγωγών», τόσο υλικών, όσο και αξίας χρήσης. Επομένως, ο McLaren συνέχισε την ανάλυσή του, όπως προέκυψε από το "Teaching Against Global Capitalism and the New Imperialism: A Critical Pedagogy" και μετά την έντονη κριτική στον νέο παγκοσμιοποιημένο καπιταλισμό, τονίζει την ανάγκη για μία επαναστατική κριτική παιδαγωγική, η οποία τοποθετεί την ανθρωπότητα εντός ενός συγκεκριμένου κοσμοϊστορικού πλαισίου, δηλαδή μέσα στις συγκεκριμένες κοινωνικές σχέσεις παραγωγής. Η ερώτηση-πρόκληση που καλείται να αντιμετωπίσει η Κριτική Παιδαγωγική είναι μία και είναι ξεκάθαρη: «Πώς μπορεί η κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική ζωή να οργανωθεί διαφορετικά, ώστε η ανθρωπότητα

<sup>122</sup> Όπως είναι παραδείγματος χάριν η ραπ μουσική, οι προφορικές ιστορίες, το δράμα και γενικά η καλλιτεχνική δημιουργία.



να υπερβεί την εκμετάλλευση του κεφαλαίου». Επίσης, σε αυτό το βιβλίο ο McLaren εμπλέκει εκ νέου τον αναγνώστη σε μία «συζήτηση» για την φιλοσοφία και την θεωρία του Paulo Freire, του Che Guevara, του Fidel Castro και του Hugo Chávez, αλλά σημαντική και διαφορετική είναι η προσέγγιση του χριστιανικού κομμουνισμού στο κεφάλαιο “Comrade Jesus,” όπου παραδειγματίζει τον Ιησού ως κομμουνιστή και εκθέτει μια χριστιανική θεολογία της ταξικής πάλης (McLaren, 2015). Τέλος, στο “War in Ukraine” ο McLaren διερεύνησε την πολυπλοκότητα του πολέμου στην Ουκρανία υπό το πρίσμα των παγκόσμιων τάσεων προς τον ιμπεριαλισμό και την αποικιοκρατία. Ο συγκεκριμένος πόλεμος αντιμετωπίζεται ως διπλή απειλή, δηλαδή προφανώς ως φυσική, αλλά και ως ιδεολογική, καθώς μία πιθανή νίκη της Ρωσίας μπορεί να ενθαρρύνει τους απολυταρχικούς ηγέτες/φασίστες όλου του κόσμου, οι οποίοι ήδη θεωρούν την δημοκρατία αδύναμη και αναποτελεσματική (McLaren, 2022).

Επιστρέφοντας τον Henry Giroux από τις αρχές της δεκαετίας του 2000 και έπειτα, είναι η σειρά του να προχωρήσει σε μία νέα κοινωνική ανάλυση και να εμπλουτίσει την σκέψη του. Οι Ηνωμένες Πολιτείες άλλαξαν ριζικά μετά τα γεγονότα της 11<sup>ης</sup> Σεπτεμβρίου του 2001, καθώς η κυβέρνηση Bush εκμεταλλεύτηκε αυτήν την τραγωδία για να στρατιωτικοποιήσει την χώρα, να προωθήσει την «ασφάλεια» έναντι της ελευθερίας και τον νόμο της αγοράς, χρησιμοποιώντας ένα παράξενο μείγμα νεοσυντηρητικών και φιλελεύθερων πολιτικών, ακραίων δεξιών υποστηρικτών και Ευαγγελικών Χριστιανών. Είναι εύκολα κατανοητό, πως εντός ενός τέτοιου περιβάλλοντος οι φτωχοί, οι εργάτες και τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα εν γένει βρίσκονταν σε «κατάσταση πολιορκίας» (Νικολούδης, 2010). Έτσι, ο Giroux θεώρησε πως η ιστορική στιγμή απαιτούσε μία νέα προσέγγιση και ερμηνεία του απολυταρχισμού και του φασισμού, καθώς αυτά αποτελούν ιδεολογικά καθεστώτα, τα οποία δεν είναι «παγωμένα» σε μία ορισμένη ιστορική στιγμή, αλλά αποτελούν όρους αναφοράς για την εξέταση της υπονόμευσης της δημοκρατίας σε κάθε περίοδο της Ιστορίας. Ο φασισμός, συνεπώς, μεταμορφώνεται και μπορεί να εκδηλωθεί μέσα από διάφορες και ποικίλες πρακτικές και είναι προσαρμόσιμος στις παραδόσεις, τις πολιτισμικές σχέσεις και την πολιτική κάθε κράτους. Αυτή την ικανότητα του κλασικού φασισμού να προσαρμόζεται και να φανερώνεται σε σύγχρονες μορφές ο Giroux την όρισε με την έννοια «πρωτοφασισμός» (Γούναρη & Γρόλλιος, 2016). Ο πρωτοφασισμός είναι, συνεπώς, συνυφασμένος με την επιδείνωση των υλικών συνθηκών, την αύξηση των ανισοτήτων, την απώλεια της ελπίδας και τον κυνισμό, ενώ παράλληλα απαξιώνει το παρόν και προτείνει ως μόνη δυνατότητα διάσωσης του μέλλοντος την επιστροφή στο «ένδοξο» παρελθόν. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Giroux ο πρωτοφασισμός

αποβλέπει στην επιχειρηματοποίηση της κοινωνίας και στην εγκαθίδρυση της κουλτούρας του «φόβου» μέσα σε ένα πλαίσιο πατριωτικής ορθότητας, ελέγχει τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας, χρησιμοποιεί μία οργουελιακή γλώσσα με σκοπό να εκφοβίσει και να παραπλανήσει, απορρίπτει την αποκοπή του κράτους από την Εκκλησία και στηρίζεται στην θρησκευτική ρητορική αναφορικά με την δημόσια πολιτική του (Giroux, 2010β). Μέσα σε αυτές τις συνθήκες ο Giroux περιόρισε την αξιοποίηση της μεταμοντέρνας φιλοσοφίας στο έργο του και επικεντρώθηκε στην φιλελεύθερη προοδευτική ανάλυση, ως αντίπαλο πόλο του νεοφιλελευθερισμού και του νεοσυντηρητισμού. Με άλλα λόγια, ο αγώνας διεξάγεται ανάμεσα στο φασιστικό πολιτικό καθεστώς και στην ενισχυμένη δημοκρατία, που μπορεί να ενισχυθεί από την φιλελεύθερη προοδευτική παράδοση. Απέναντι στην επίθεση του απολυταρχισμού οι παιδαγωγοί όλου το κόσμου έχουν τον χρέος να αξιοποιήσουν την εκπαίδευση ως μέσο για την επίτευξη της προοδευτικής κοινωνικής αλλαγής (Giroux, 2010α). Παράλληλα, ο Giroux εμπλουτίζει την θεωρία του και από άλλες θεωρητικές πηγές, όπως είναι ο Κορνήλιος Καστοριάδης και η φαντασιακή θέσμιση της κοινωνίας του και ο Adorno με τις αναλύσεις του περί αυτόνομου ατόμου, αυτοπροσδιορισμού και κριτικής στάσεις απέναντι στις ιδεολογίες της υπακοής, τις οποίες θεωρούσε εξαιρετικά χρήσιμες για την τότε πραγματικότητα. Επιπλέον, τόνιζε πως η Κριτική Παιδαγωγική χρειαζόταν μία πολιτική γλώσσα, η οποία θα περιλαμβάνει και θα ενώνει τις θεωρίες της πολιτικής οικονομίας της εργασίας, της πολιτικής της ταυτότητας και της πολιτισμικής πολιτικής της παγκοσμιοποίησης (Νικολούδης, 2010). Τέλος, η πρόταση του Aronowitz για την ίδρυση ενός ριζοσπαστικού πολιτικού κόμματος στις Ηνωμένες Πολιτείες βρήκε σύμφωνο τον Giroux, ο οποίος έγραψε πως το εν λόγω κόμμα, μέσα σε αυτές τις κοινωνικοπολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες της εποχής, δεν έπρεπε να απευθύνεται αποκλειστικά στην εργατική και την μεσαία τάξη, αλλά έπρεπε να συνδέεται και να διασφαλίζει τα συμφέροντα των ακτιβιστών, των συνδικάτων, των γυναικείων οργανώσεων, των οικολογικών κινήματων, των αντιπολεμικών κινήματων και εν γένει όλων των καταπιεζόμενων συνόλων. Επιπλέον, στόχο του εν λόγω κόμματος, που αντιμετωπίζει την δημοκρατία ως παγκόσμιο καθήκον, έπρεπε να αποτελεί και η δημιουργία ενός εκτεταμένου «κύκλου» δημόσιων σφαιρών, ώστε να διευρυνθεί η ουσιαστική δημοκρατική δημόσια ζωή. Το πιο πρόσφατο έργο του Henry Giroux εμπλουτίζει και εξελίσσει φυσικά τις αναλύσεις του, όμως δεν διαφοροποιείται σε βαθμό που να σηματοδοτήσει μία νέα περίοδο στην σκέψη του (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010). Για παράδειγμα, στην δεύτερη έκδοση

του βιβλίου του “On Critical Pedagogy<sup>123</sup>” ο Giroux ανέλυσε εκ νέου θέματα, όπως η πολιτική της κουλτούρας, η πολιτισμικότητα, η εκπαίδευση στην εποχή του πρωτοφασισμού, η συμβολή του Freire και του Gramsci στην κριτική παιδαγωγική κ.α. Διαφορετικά, αυτό το βιβλίο αποτελεί μία έκκληση για την κριτική κατανόηση της εκπαίδευσης, ο συγγραφέας εξετάσει τις φυλετικές, έμφυλες και ταξικές μορφές καταπίεσης, ασκεί κριτική στις κρατικές πολιτικές απορρύθμισης και ιδιωτικοποίησης με σκοπό τον κοινωνικό έλεγχο, αλλά παράλληλα τονίζει την δυνατότητα αντίστασης μέσα στις δημοκρατικές δημόσιες σφαίρες. Έτσι, είναι απαραίτητη η ανάπτυξη ενός «αντιπολιτευτικού ουτοπισμού», που γεννιέται μέσα στην εκπαίδευση και έχει την δυνατότητα να οικοδομήσει συμμετοχικές και αυθεντικά δημοκρατικές κοινωνίες. Η ανάγκη για μία κριτική εκπαίδευση είναι πιο επιτακτική από ποτέ, αφού η άγρια μορφή του νεοφιλελεύθερου καπιταλισμού, που πλέον θεωρείται ένα «ιδεώδες», διέπει όχι μόνο την αγορά εργασίας, αλλά και την κοινωνική ζωή στο σύνολό της (Giroux, 2024).

Συνοψίζοντας, το ρεύμα της Κριτικής Παιδαγωγικής θεμελιώθηκε την δεκαετία του 1980 στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και παρά την τεράστια συμβολή σπουδαίων στοχαστών από την εμφάνισή της μέχρι σήμερα, οι δύο κοινώς αποδεκτοί, βασικοί εκπρόσωποί της είναι ο Henry Giroux και ο Peter McLaren, οι παιδαγωγικές φιλοσοφίες των οποίων αποτελούν και τις δύο μεγαλύτερες «τάσεις» της (Kincheloe, 2011). Ο πρώτος διέγραψε μία πορεία μέσα σε αυτά τα χρόνια, ξεκινώντας από προσπάθεια σύνθεσης των παιδαγωγικών και των φιλοσοφιών των Dewey, Freire και Gramsci, ενσωματώνοντας στην συνέχεια στην παιδαγωγική του στοιχεία των μεταμοντέρνας φιλοσοφίας και καταλήγοντας στην φιλελεύθερη προοδευτική ανάλυση ως ένα είδος προωθημένης εκδοχής του κοινωνικού συμβολαίου, ενώ συνεχίζει να δίνει έμφαση στην σύνδεση με τις πολιτισμικές σπουδές και τα ζητήματα ταυτότητας (Νικολούδης, 2010). Από την άλλη, ο Peter McLaren αξιοποίησε στα πρώτα έργα του τον φιλελεύθερο ανθρωπισμό με φανερές νεο-μαρξιστικές επιρροές. Στην συνέχεια, ξεκίνησε η «πολυτάραχη» σχέση του με το μεταμοντέρνο, καθώς αρχικά, αποδεχόμενος τις θέσεις του Giroux, θεώρησε γόνιμη την ενσωμάτωσή του στην Κριτική Παιδαγωγική, αλλά από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 άρχισε να απομακρύνεται από αυτήν την θεώρηση (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010). Εν τέλει, στην τελευταία περίοδο του έργου του έχει ενστερνιστεί πλήρως ως θεωρητικό αναλυτικό πλαίσιο τον ανθρωπιστικό μαρξισμό, απομακρυνόμενος πλήρως από τις

<sup>123</sup> Μεταφράστηκε στα ελληνικά τον Φεβρουάριο του 2024 με τον τίτλο «Για την Κριτική Παιδαγωγική» και εκδόθηκε από τις εκδόσεις Gutenberg.

μεταμοντέρνες και πολιτισμικές θεωρήσεις. Οι συμβολή αυτών των δύο μεγάλων διανοητών στην κριτική εκπαίδευση θεωρείται αδιαπραγμάτευτη, καθώς το έργο τους αποτελεί μία από τις ελάχιστες αληθινές κοιτίδες αντίστασης στην νεοφιλελεύθερη, νεοσυντηρητική επίθεση του παγκοσμιοποιημένου καπιταλισμού και του νεο-ιμπεριαλισμού του (Aronowitz, 2010). Αν, όμως, ήταν απαραίτητη μία κριτική ματιά στις προσεγγίσεις τους, με σκοπό την εξέλιξή τους, στην περίπτωση του Giroux θα μπορούσε να ειπωθεί πως το σχέδιο εκδημοκρατισμού του δεν περιλαμβάνει σημαντικούς μετασχηματισμούς σχετικά με την παραγωγή. Με άλλα λόγια, η βασική αδυναμία του είναι πως αναζητά «χώρους» για τον κοινωνικοπολιτικό μετασχηματισμό μέσα στον καπιταλισμό. Η έννοια των «δημόσιων σφαιρών» που χρησιμοποιεί παραπέμπει σε ένα καπιταλιστικό σύστημα διαιρεμένο σε στεγανά «διαμερίσματα», όπου κάποια επιδέχονται μετασχηματισμούς και άλλα, όπως η παραγωγή, όχι. Επομένως, η απουσία συζήτησης για τον μετασχηματισμό των παραγωγικών σχέσεων απομακρύνει την γενικότερη προσέγγιση του Giroux από μία δημοκρατική σοσιαλιστική κατεύθυνση, της οποίας έχει δηλώσει την δεκαετία του '80 υποστηρικτής (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010). Όσον αφορά στον McLaren, είναι αλήθεια πως το θεωρητικό του πλαίσιο είναι αρκετά σαφές, όμως σε αρκετά σημεία είναι θολή ή απύουσα η διατύπωση των αντίστοιχων πολιτικών τακτικών και στρατηγικών που θα οδηγήσουν στην διαμόρφωση του νέου πολιτικού καθεστώτος (Γούναρη & Γρόλλιος, 2016).

## 9. Διανοητές με σημαντική συμβολή

Σε αυτό το κεφάλαιο πραγματοποιείται μία σύντομη αναφορά σε ορισμένους σπουδαίους διανοούμενους, οι οποίοι με τις τοποθετήσεις τους για την εκπαίδευση «κινούνται» στον χώρο της Κριτικής Παιδαγωγικής και βρίσκονται σε ανοιχτό διάλογο μαζί της. Φυσικά, υπάρχει πλήθος επιπλέον στοχαστών που θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν σε αυτό το κεφάλαιο, όμως ο σκοπός της συγγραφής του δεν είναι η δημιουργία ενός σχετικού «καταλόγου», αλλά απλώς η ανάδειξη του εύρους αυτού που ονομάζεται Κριτική Παιδαγωγική και πώς εισχωρεί σε διάφορα επιστημονικά πεδία (Νικολακάκη, 2011). Η επιλογή των παρακάτω προσώπων πραγματοποιήθηκε εν μέρει για λόγους αντιπροσώπευσης, καθώς προέρχονται από διαφορετικά πεδία και εν μέρει «μεροληπτικά», αφού βρίσκονται σταθερά στα αναγνώσματα του γράφοντος.

### 9.1. Τάκης Φωτόπουλος (1940 - )

Ο πολιτικός φιλόσοφος Τάκης Φωτόπουλος, με σπουδές στα Νομικά και τις οικονομικές και πολιτικές επιστήμες, αποτελεί τον θεωρητικό θεμελιωτή του προτάγματος της Περιεκτικής Δημοκρατίας. Στο έργο του έχει αναφερθεί εκτενώς σε ζητήματα εκπαίδευσης στην ετερόνομη κοινωνία, παιδείας για την αυτόνομη κοινωνία, και χειραφετητικής εκπαίδευσης ως έναν από τους μοχλούς μετάβασης από την πρώτη στην δεύτερη. Αναλυτικότερα, η εκπαίδευση στο πλαίσιο μίας ετερόνομης κοινωνίας έχει διπλό στόχο. Πρώτον, αποσκοπεί στην εσωτερικήυση των υπαρχόντων θεσμών και των σχετικών αξιών, όπως είναι η υπακοή, η πειθαρχία και η μη αμφισβήτηση της διδασκαλίας. Δεύτερον, οι κυρίαρχες ομάδες που ελέγχουν την κοινωνία επιδιώκουν μέσω της εκπαίδευσης να δημιουργήσουν «οικονομικά αποτελεσματικούς» πολίτες, με συσσωρευμένη τεχνογνωσία και «κατάλληλη» γνώση, ώστε να μπορούν να λειτουργούν ανταγωνιστικά μέσα στο υφιστάμενο καπιταλιστικό σύστημα (Φωτόπουλος, 2008). Από την άλλη, μία Παιδεία, όπως την οραματίζεται ο Φωτόπουλος στο πλαίσιο της Περιεκτικής Δημοκρατίας, αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την αναπαραγωγή της δημοκρατίας και την αποφυγή μετατροπή της σε μία μορφή ολιγαρχίας. Κάποια από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της είναι η διάχυσή της σε όλους τους δημόσιους χώρους, η παροχή γενικευμένης, ενιαίας και δωρεάν διά βίου εκπαίδευσης, ο στόχος της ατομικής και κοινωνικής αυτονομίας, οι μη ιεραρχικές σχέσεις και η ισορροπία ανάμεσα στην επιστήμη και την αισθητική ευαισθησία (Φωτόπουλος, 2011). Ο τρόπος που ο Φωτόπουλος αναλύει την χειραφετητική εκπαίδευση ως «γέφυρα» ανάμεσα στην σύγχρονη δυσ-εκπαίδευση και την

ιδανική Παιδεία της Περιεκτικής Δημοκρατίας της προσδίδει τα χαρακτηριστικά μίας Κριτικής Παιδαγωγικής. Έτσι, στόχος της χειραφετητικής εκπαίδευσης είναι η συμβολή στον μετασχηματισμό των υπαρχουσών κοινωνικοπολιτικών δομών, με στόχο την μετάβαση στην αυτόνομη κοινωνία και συνεπώς είναι αδύνατο να νοηθεί εκτός δημοκρατικών κινημάτων που αγωνίζονται για την υπέρβαση των σχέσεων καταπίεσης και εκμετάλλευσης. Βέβαια, η ανάγκη για την διαμόρφωση και την εξάπλωση αυτών των κινημάτων σε σημαντική κοινωνική κλίμακα θεωρείται απαραίτητη και αναπόσπαστο μέρος του αντισυστημικού προτάγματος, καθώς σε διαφορετική προσπάθεια κάθε προσπάθεια δημιουργίας μίας εναλλακτικής, μεταβατικής εκπαίδευσης είναι καταδικασμένη (Φωτόπουλος, 2008).

## 9.2. Κορνήλιος Καστοριάδης (1922-1997)

Ο οικονομολόγος, ψυχαναλυτής και φιλόσοφος Κορνήλιος Καστοριάδης στις αναλύσεις του περί φαντασιακής θέσμισης της κοινωνίας και αυτονομίας έχει αναφερθεί εκτεταμένα σε ζητήματα Παιδείας και τα χαρακτηριστικά που προσδίδει στην εκπαίδευση των αυτόνομων κοινωνιών της ρητής αυτοθέσμησης προσομοιάζουν με αυτά της Κριτικής Παιδαγωγικής. Μέσα στο περιβάλλον της Αυτονομίας, που προϋποθέτει ρήξη με το σύνολο των κοινωνικών και ιστορικών καθεστώτων της θεσμισμένης ετερονομίας, κάθε προσπάθεια να δοθεί μορφή στο χάος του Είναι, το οποίο παράλληλα είναι άβυσσος αλλά και πεδίο δημιουργίας, είναι πράξη Παιδείας, ενώ παράλληλα ο άνθρωπος, είτε ατομικά είτε συλλογικά ως κοινωνία, αποτελεί μία δύναμη μόρφωσης (*vis formandi*), αφού, ως ον που εμπεριέχεται και εμπεριέχει το Είναι, είναι και ον φαντασίας και φαντασιακού (Καστοριάδης, 2010). Επομένως, ο ρόλος της παιδείας και τη εκπαίδευσης δεν είναι δυνατό να είναι, όπως στην σύγχρονη εποχή, βυθισμένη στην παθητικότητα και την πολιτική και κοινωνική αδράνεια, υπηρετώντας τον ολιγαρχικό χαρακτήρα της σύγχρονης κοινωνικής συγκρότησης και το φαντασιακό της καπιταλιστικής αφήγησης περί μίας ψευδο-ορθολογικής εξάπλωσης της παραγωγής και της κατανάλωσης. Η εκπαίδευση για τον Καστοριάδη συμμετέχει ενεργά στην προσπάθεια αναγέννησης ενός νέου, μεγάλου πολιτικοκοινωνικού κινήματος με σκοπό την αναζωπύρωση της δημοκρατίας, των μορφών και του περιεχομένου τους (Καστοριάδης, 2011). Έτσι, με την ιδέα της εκπαίδευσης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη η αναδημιουργία του κοινωνικού φαντασιακού που προϋποθέτει ρήξη με τις παραδοσιακές καταπιεστικές δομές, η πολυδιάστατη φύση της μάθησης που απαιτεί να μην παραβλέπεται από την εκπαίδευση η



καλλιέργεια της πολιτικής, ηθικής και αισθητική συνείδησης των μαθητών και τα ιδανικά της αυτονομίας και της κριτικής σκέψης (Καστοριάδης, 2010).

### 9.3. Noam Chomsky (1928 - )

Ο γλωσσολόγος και πολιτικός φιλόσοφος Noam Chomsky έχει αφιερώσει σημαντικό μέρος του έργου του στην ανάλυση της σύνδεσης της δημοκρατίας με την εκπαίδευση και οι ιδέες του απηχούν σε μεγάλο βαθμό τις παραδοχές και τις αξίες της Κριτικής Παιδαγωγικής. Ξεκινά από την υποταγμένη στα συμφέροντα των ελίτ σύγχρονης εκπαίδευσης, η οποία τονίζει πως δεν αποτελεί κάποιου είδους φυσικό νόμο, αλλά είναι κατασκευασμένη με τέτοιο τρόπο ώστε να βοηθά «τους πλούσιους να γίνουν πλουσιότεροι» (Chomsky, 2011). Αντίθετα, ο Chomsky τάσσεται υπέρ μίας εκπαίδευσης απόλυτα συνδεδεμένης με την κοινωνική αλλαγή και την ενίσχυση της δημοκρατίας, η οποία δεν εξαντλείται εντός των θεσμικών πλαισίων, αλλά αντίθετα διαχέεται σε όλες τις πτυχές της συλλογικής ζωής. Η εκπαίδευση του ατόμου μπορεί και πρέπει να λαμβάνει και την μορφή μίας αδιάκοπης διαδικασίας αυτομόρφωσης και διά βίου μάθησης. Εν τέλει, η πραγματική απελευθέρωση είναι αδύνατη χωρίς την κριτική σκέψη και την αμφισβήτηση των κυρίαρχων κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών παραδοχών και νορμών, που μέσα από την δημοκρατική, προοδευτική εκπαίδευση μπορούν να επέλθουν (Chomsky, 2017).

## 10. Έννοιες της Κριτικής Παιδαγωγικής

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται συνοπτικά ορισμένες έννοιες άμεσα συνδεδεμένες με την Κριτική Παιδαγωγική. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρείται μία εννοιολογική αποσαφήνιση σε θεμελιώδεις έννοιες που εμπεριέχονται στο σύνολο της βιβλιογραφίας σχετικά με την Κριτική Παιδαγωγική, ενώ παράλληλα αναπόφευκτα θα απασχολήσουν κάθε κριτικό παιδαγωγό και θα συμβάλλουν σημαντικά στην διαμόρφωση της πρακτικής του.

### 10.1 Κριτική Παιδαγωγική

Όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω είναι ίσως αδύνατο να υπάρξει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός για την έννοια της Κριτικής Παιδαγωγικής. Όπως συμβαίνει και στους περισσότερους χώρους της αριστερής πνευματικής παραγωγής, έτσι και στο ρεύμα της Κριτικής Παιδαγωγικής εντοπίζονται αρκετές τάσεις, διαφοροποιήσεις στην ερμηνεία εννοιών, ένταξη των ζητημάτων σε διαφορετική θεωρητική προβληματική που οδηγεί και σε διαφορετική πρακτική κ.α. (Steinberg, 2011). Παρ' όλα αυτά, σχεδόν το σύνολο των κριτικών παιδαγωγών συμφωνεί ομόφωνα στην τελική στοχοθεσία της Κριτικής Παιδαγωγικής αλλά και σε ορισμένες βασικές και θεμελιώδεις παραδοχές, που χρησιμοποιούνται ως βάση του συγκεκριμένου εποικοδομήματος. Έτσι, σε αυτό το σημείο επιχειρείται μία συνοπτική αναφορά και εξέταση των παραδοχών που θεωρούνται εγγενώς συνυφασμένες με την Κριτική Παιδαγωγική, καθώς η τελευταία δεν μπορεί να νοηθεί και να συλληφθεί «έξω» από αυτές (Wink, 2014). Πιο συγκεκριμένα, θεωρείται κοινώς αποδεκτό πως η Κριτική Παιδαγωγική αναφέρεται στην εκπαιδευτική θεωρία και στις αντίστοιχες μαθησιακές πρακτικές, που φέρουν ως κεντρικό στόχο την καλλιέργεια της κριτικής συνείδησης των μαθητών, όσον αφορά στις κοινωνικές συνθήκες καταπίεσης. Η Κριτική Παιδαγωγική δεν περιορίζεται σε καμία περίπτωση στην ατομική απελευθέρωση, αλλά φέροντας εγγενώς μία πολιτική συνιστώσα θεωρείται το πρώτο, απαραίτητο «βήμα» για την αναπτυχθεί ένας ευρύτερος, συλλογικός πολιτικός αγώνας, που θα αφορά την αμφισβήτηση των καταπιεστικών κοινωνικών δομών και θα στοχεύει στην δημιουργία μίας ισότιμης, περισσότερο δίκαιης κοινωνίας (Νικολακάκη, 2011). Διαφορετικά, η Κριτική Παιδαγωγική βοηθά το Υποκείμενο να είναι περισσότερο

αυτόνομο εντός μίας συλλογικής αυτονομίας. Για το σύνολο των κριτικών παιδαγωγών ο κοινωνικός μετασχηματισμός είναι αδύνατο να επέλθει, αν δεν είναι το αποτέλεσμα μίας συλλογικής πράξης. Έτσι, καθίσταται σαφές πως η Κριτική Παιδαγωγική είναι κάτι παραπάνω από μία παιδαγωγική θεωρία, είναι ένας τρόπος ύπαρξης μέσα στον σύγχρονο κόσμο. Η αναγκαιότητά της, μάλιστα, καθίσταται ακόμα μεγαλύτερη στην σύγχρονη κοινωνία, καθώς αποτελεί μία από τις ελάχιστε ριζοσπαστικές μετασχηματιστικές παιδαγωγικές και συνεπώς απαραίτητη συνισταμένη αντίστασης και κοινωνικού αγώνα (Giroux, 2024). Με όρους Κορνήλιου Καστοριάδη, η Κριτική Παιδαγωγική προσφέρεται ως ένα σημαντικότερο μέσο χειραφέτησης για κοινωνική αυτοθέσμιση. Η κριτική της νεοσυντηρητικής ηγεμονίας που προσφέρει φέρει αποφασιστική σημασία στην προσπάθεια αναδιατύπωσης της σχέσης πολιτικών φορέων και ουσιαστικής δημοκρατίας. Έτσι, αποτελεί έναν πραγματικό ιδεολογικό και κοινωνικό χώρο, εντός του οποίου αναπτύσσεται η κριτική συνείδηση και δημιουργούνται πολίτες ως κοινωνικοί φορείς δράσης (McLaren, 2011). Βέβαια, ο αγώνας που συντελείται μέσα σε αυτούς τους χώρους δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται μηχανικά, ως μία *a priori* τεχνική, καθώς γεννάται και ωριμάζει μέσα σε ένα ιδιαίτερο κάθε φορά πλαίσιο, το οποίο δια φωτίζει τις εκάστοτε εμπειρίες, γνώσεις, σχέσεις ισχύος και νοήματα, τα οποία ποτέ δεν είναι προκατασκευασμένα και εκ των προτέρων δοσμένα, αλλά δημιουργούνται και αυτά από τις ιδιαίτερες συνθήκες (Giroux 2010).

Όμως, το γεγονός ότι είναι επαναστατική και εισάγει εκ νέου την δυναμική των κοινωνικών αγώνων δεν σημαίνει σε καμία περίπτωση ότι υποτιμά την ίδια την διαδικασία της διδασκαλίας και την απόκτηση έγκυρης επιστημονικής γνώσης από την πλευρά των μαθητών. Επίσης, η θεώρηση της Κριτικής Παιδαγωγικής δίνει πάντοτε έμφαση στα «νοήματα», τα οποία ευθύνονται για την δημιουργία των δομών αξιών, που εν τέλει καταλήγουν σε κοινωνικές σχέσεις καταπίεσης, υποταγής και αλλοτρίωσης και ως εκ τούτου αποδέχεται την θέση πως κάθε σχέση έννοιας – αντικειμένου δεν μπορεί να είναι σταθερή και υπερβατικά δεδομένη, αντίθετα πάντοτε μεταξύ τους υπάρχει η διαμεσολάβηση των κοινωνικών σχέσεων κυριαρχίας, του καπιταλισμού, της κατανάλωσης κ.α. (Γούναρη & Γρόλλιος, 2016). Εκτός από τις κοινωνικές σχέσεις και η ίδια στην γνωστική διεργασία υπάρχει διαμεσολάβηση της κοινωνικής πραγματικότητας, αφού σύμφωνα με την θεωρία της Κριτικής Παιδαγωγικής η γνώση είναι κοινωνικά κατασκευασμένη. Ορισμένα είδη γνώσεις, μέσα και από τις «δηλώσεις» αλλά και από τις «σιωπές» τους, είναι προορισμένα να νομιμοποιήσουν συγκεκριμένα έμφυλα, φυλετικά και ταξικά συμφέροντα και για αυτόν ακριβώς τον λόγο

θεωρείται πως ορισμένες μορφές γνώσης φέρουν εγγενώς μεγαλύτερη αξία από άλλες, επειδή ο στόχος του είναι να ενισχύσουν κυρίαρχες ιδεολογίες, που με την σειρά τους είναι απαραίτητες στην συγκάλυψη άδικων σχέσεων εξουσίας μεταξύ συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων (Wink, 2014). Για ακόμη μία φορά, τονίζεται πως ο τελικός στόχος της Κριτικής Παιδαγωγικής, η κριτική συνειδητοποίηση, είναι ίσως ο μοναδικός «δρόμος» για να αποκωδικοποιηθεί αυτή η διαμεσολάβηση που ενσωματώνει την κυρίαρχη Ιδεολογία και Ηγεμονία, όπως αυτές αναλύονται παρακάτω και να εκκινήσουν οι σχετικές μετασχηματιστικές διεργασίες της απελευθέρωσης (Giroux, 2011α). Στην βάση αυτού, το σύνολο των κριτικών παιδαγωγών συμφωνεί πως η Κριτική Παιδαγωγική «απαγορεύεται» να εγκλωβιστεί μέσα σε μία αέναη περιγραφή του «τι είναι καταπίεση», αλλά οφείλει πάντοτε να στοχάζεται και να πράττει βάσει του ερωτήματος «πώς μετασχηματίζονται οι σχέσεις καταπίεσης». Βέβαια, η καταπίεση με τον τρόπο που την συλλαμβάνει η Κριτική Παιδαγωγική φέρει πολλά «πρόσωπα» και μπορεί να εκπηγάει από κοινωνικές διακρίσεις, που σχετίζονται με το φύλο, την φυλή και την κοινωνική τάξη, γεγονός το οποίο, ανεξάρτητα από το σε ποια δίνεται έμφαση και βάσει ποιου θεωρητικού υποβάθρου, περιπλέκει τις μεταξύ τους σχέσεις και αλληλοσυνδέσεις (Γρόλλιος & Κάσκαρης, 1997). Έτσι, ο κριτικός παιδαγωγός φέρει την ευθύνη του «ξετυλίγματος» αυτών των περίπλοκων σχέσεων, όχι χάριν θεωρητικών αναλύσεων, αλλά με στόχο την διευκόλυνση του απελευθερωτικού αγώνα (McLaren, 1999).

## 10.2. Πρόσληψη του Μεταμοντέρνου

Ήδη έχει γίνει λόγος στις επιρροές της Κριτικής Παιδαγωγικής και στην εξέταση των σταθμών και των εκπροσώπων της για την πολυτάραχη σχέση της με την θεωρία του μεταμοντερνισμού. Επομένως, όπως προαναφέρθηκε, σχεδόν το σύνολο των εκπροσώπων της Κριτικής Παιδαγωγικής έχουν γράψει και αναλύσει την σχέση του ρεύματος με το μεταμοντέρνο, είτε ενσωματώνοντας στοιχεία του, είτε απορρίπτοντάς το πλήρως, είτε βρισκόμενοι σε μία διαλεκτική επανεξέτασή του (Λιάμπας & Κάσκαρης, 2007). Οι υποστηρικτές της ενσωμάτωσης του μεταμοντερνισμού στην εκπαίδευση διατείνονται ότι η μεταμοντέρνα οπτική δίνει την ευκαιρία για διεισδυτικότερη επεξεργασία της διαφοράς και της ταυτότητας και για περισσότερη επικέντρωση στο τοπικό και το απρόοπτο, αφού απορρίπτει την προκαθορισμένη έκβαση της Ιστορίας και τον ντετερμινισμό των μεγάλων αφηγήσεων, προβαίνοντας σε μία ρήξη με την «ομογενοποιητική» λογική τους (Γρόλλιος & Κάσκαρης,

1997). Και είναι όντως πραγματικότητα, πως σε πολλές περιπτώσεις οι μεταμοντέρνες «αναγνώσεις» της κοινωνίας έχουν καταφέρει να τοποθετήσουν την διαφορά μέσα στην ιδιαιτερότητά της και να εμπλέξουν γόνιμα τις κοινωνικές σχέσεις με τις πολιτισμικές πρακτικές. Στην βάση της κριτικής μεταμοντερνικότητας οι κοινωνικές σχέσεις εξετάζονται στην σύνδεσή τους με τις μορφές της υποκειμενικότητας και τοποθετούν την ενεργητική παρέμβαση έξω από την τελεολογική μαρξιστική αφήγηση της αταξικής κοινωνίας. Μέσα στην πραγματικότητα του ύστερου καπιταλισμού η Κριτική Παιδαγωγική, μέσα από την πρόσληψη του μεταμοντέρνου, έχει την δυνατότητα να εμβαθύνει στις σχέσεις μεταξύ φυλής, κοινωνικής τάξης και φύλου και στην κατασκευή της ταυτότητας, αποσκοπώντας παράλληλα στην οργάνωση ενός σχεδίου για εκπαιδευτικό και κοινωνικό μετασχηματισμό (Giroux, 2010β).

Σε αυτό το τελευταίο αυτό σημείο έχει ασκηθεί σημαντική κριτική από όσους απορρίπτουν την θεωρία του μεταμοντέρνου, καθώς διαπιστώνουν μία εσωτερική αντιφατικότητα. Αναλυτικότερα, αφού οι μεγάλες αφηγήσεις απορρίπτονται ως φορείς ενός απόλυτου και απροβλημάτιστου νοήματος και η Κριτική Παιδαγωγική του κριτικού μεταμοντερνισμού στρέφεται στο τοπικό, στο ειδικό και στο απρόοπτο, δεν μπορεί να «μιλάει» για κοινωνική αναδόμηση. Βάσει αυτής της μεταμοντέρνας λογικής δεν είναι δυνατή η κατασκευή μία ευρύτερης, ενοποιημένης θεωρίας που θα μπορέσει να δημιουργήσει τις συνθήκες του αγώνα για εκτεταμένο και συντονισμένο κοινωνικό μετασχηματισμό, αφού εγγενώς απορρίπτει την δυνατότητα συγκρότησης ενοποιημένων αφηγήσεων (Γρόλλιος & Κάσκαρης, 1997). Ακόμα, οι ενάντιοι του μεταμοντερνισμού υποστηρίζουν πως αυτός αποκόπτει την εκπαίδευση και τον αγώνα από την πραγματικότητα, αφού όσοι τον ενστερνίζονται αγνοούν πως στην σύγχρονη κοινωνία η εξουσία συγκεντρώνεται στα οικονομικά και πολιτικά κέντρα της και με αυτόν τον τρόπο οι «μικρές αφηγήσεις» τοπικού επιπέδου αφήνουν από ελάχιστο ως καθόλου χώρο για κοινωνική αντίσταση (Γούναρη & Γρόλλιος, 2016). Επίσης, η άρνηση της ταξικής πάλης ως κινητήριας δύναμη της Ιστορίας οδηγεί μοιραία σε μία ελλιπή ερμηνεία της κοινωνίας και σε συνδυασμό με την αδυναμία πραγμάτωσης μεγάλων μετασχηματισμών, εγκλωβίζουν τους υποστηρικτές του μεταμοντερνισμού σε έναν αφελή μεταρρυθμισμό, ο οποίος ανατροφοδοτεί τους μηχανισμούς που ευθύνονται για την κοινωνική κρίση (Λιάμπας & Κάσκαρης, 2007). Μάλιστα, ο McLaren στην τελευταία περίοδο του έργου του υποστήριξε πως η εμμονή της αριστεράς με το μεταμοντέρνο κατέληξε να προσφέρει στον νεο-φιλελευθερισμό την πολιτική

σταθερότητα που χρειάζεται για να προχωρά στην αναπαραγωγή των πιο προβληματικών προσδιορισμών του (Νικολούδης, 2010).

### 10.3. Ηγεμονία

Η Κριτική Παιδαγωγική υιοθετεί και ενσωματώνει στην θεωρία της την έννοια της «Ηγεμονίας», όπως αυτή ορίστηκε από τον Gramsci. Σύμφωνα με τον Ιταλό φιλόσοφο η ηγεμονία αναφέρεται στην διαδικασία κατά την οποία οι ιδέες, οι δομές και οι ενέργειες που υπάρχουν προς όφελος μίας μικρής κυρίαρχης μειονότητας αντιμετωπίζονται και από την πλειονότητα των πολιτών ως κάτι φυσιολογικό και προδιαγεγραμμένο, που μάλιστα λειτουργεί υπέρ τους (Giroux, 2024). Σε αυτό το είδος εσωτερικεύσης και «μάθησης» είναι απαραίτητη η έννοια της συναίνεσης και όχι της επιβολής, καθώς οι άνθρωποι όχι απλά μαθαίνουν ενεργητικά τις πρακτικές της ηγεμονίας, αλλά συνήθως αισθάνονται και περήφανοι για αυτές<sup>124</sup>. Φυσικά, δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν πως αυτές οι ιδέες και πρακτικές, που θεωρούνται προφανείς και λογικές, είναι κατασκευές μιας μειοψηφίας ισχυρών συμφερόντων που επιθυμεί την διατήρηση και την αναπαραγωγή της καθεστηκυίας τάξης πραγμάτων. Η πιο σκληρή πραγματικότητα σχετικά με την «κύπουλη» λειτουργία της ηγεμονίας είναι πως, έχοντας κερδίσει την συναίνεση, εμποδώνεται και εσωτερικεύεται σε τέτοιο βαθμό από τον λαό, που στο τέλος συμμετέχει στον πολιτισμικό «αέρα που αναπνέει» (Brookfield, 2023). Για αυτές τις ιδέες καταπίεσης, που αποτελούν την «σοφία» του κατεστημένου, δεν μπορεί εντοπιστεί και να κατηγορηθεί μία ομάδα συγκεκριμένων ανθρώπων, η οποία συνωμοτεί να κρατά της ανθρώπους στην κουλτούρα της σιωπής, αφού ο κοινός νους, η κοινή λογική είναι αυτή που πλέον τις θεωρεί επικρατούσες απόψεις και τις καθιστά αναπόσπαστο τμήμα της καθημερινότητας. Ο Gramsci είναι φανερό, πως με αυτές τις αναλύσεις περί συναίνεσης και όχι εξαναγκασμού παρεκκλίνει από την ορθόδοξη μαρξιστική σκέψη και μπορεί να αναγνώσει με βάθος το τι πραγματικά συμβαίνει στην κοινωνία (McLaren, 2010α). Η Ηγεμονία είναι μία τόσο καθολική έννοια που επικρατεί σε όλα τα επίπεδα κοινωνικής συμβίωσης και συνεπώς εκτός από τις οικονομικές, πολιτικές και οργανωτικές δομές της κοινωνίας βρίσκεται σε άμεση σχέση και με τις γνωσιολογικές παραδοχές, την διαμόρφωση της συνείδησης και της

<sup>124</sup> Παραδείγματος χάριν πολλοί άνθρωποι αισθάνονται περήφανοι που είναι οι πρώτοι που πηγαίνουν και οι τελευταίοι που φεύγουν από την εργασία τους, όταν ο εργοδότης τους επιβραβεύει για την «καλή δουλειά» ή όταν συσσωρεύουν υλικά αντικείμενα, ως απόδειξη της επιτυχίας τους.



ταυτότητας, την ιδεολογική κατεύθυνση και την κουλτούρα. Έτσι, η Ηγεμονία γεννά και ασκεί εξουσία σε δύο αλληλοσυνδεόμενα πεδία, αυτό της πολιτικής και οικονομικής επικράτησης και επιπλέον της ηθικής και διανοητικής υπεροχής. Η Κριτική Παιδαγωγική αποδέχεται την θεωρία του Gramsci για την Ηγεμονία και έχει ως στόχο να αποκαλύψει και να αμφισβητήσει τις παραδοχές που προκύπτουν από αυτήν, μέσα αυτό την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης. Το εν λόγω έργο είναι αρκετά απαιτητικό, λόγω του γεγονότος ότι η καταπίεση δεν είναι φανερή και ανυπόφορη, αλλά οι άνθρωποι την έχουν εσωτερικεύσει και δεν της αντιστέκονται, θεωρώντας τις κυρίαρχες παραδοχές φυσιολογικές (Brookfield, 2023).

#### 10.4. Ιδεολογία

Παρ' όλο που η σύγχρονη νεοφιλελεύθερη αφήγηση κάνει λόγο για τέλος των ιδεολογιών, η Κριτική Παιδαγωγική αποδέχεται την άποψη πως αυτές όχι μόνο εξακολουθούν να υπάρχουν, αλλά είναι και πιο ισχυρές από ποτέ (Giroux, 2024). Οι κριτικοί παιδαγωγοί υποστηρίζουν πως μόνο μέσα από την μεταβαλλόμενη, ιστορικά διαλεκτική σχέση εξουσίας και ιδεολογίας μπορεί να γίνει κατανοητή η κρίση της ιστορικής συνείδησης, καθώς η Ιδεολογία αποτελεί την βάση κάθε κοινωνικής διάδρασης (Freire, 2022). Διαφορετικά διατυπωμένο, η ιδεολογία δημιουργεί, τόσο τα άτομα, όσο και τον κοινωνικό τους κόσμο, είναι το πλαίσιο με τα νοήματα εντός του οποίου καθένας τοποθετεί τον εαυτό του και αρχίζει να κατανοεί την σχέση του με τους ανθρώπους και τους κοινωνικούς θεσμούς. Επομένως, στον σύγχρονο κόσμο του θριάμβου του καπιταλισμού η Ιδεολογία του αποτελεί και την κυρίαρχη ιδεολογία<sup>125</sup> στην κοινωνία και παρουσιάζεται ως η μόνη ηθικά επιθυμητή, τόσο από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, όσο και από τους θεσμικούς φορείς, ένας από τους οποίους είναι και η Εκπαίδευση, που επιχειρούν να την επιβάλλουν στην κοινωνική συνείδηση και τον κοινό νοου ως την μόνη φυσιολογική (McLaren, 2010α). Σε αντίθεση με την συναίνεση που είναι απαραίτητη στην έννοια της Ηγεμονίας, στην περίπτωση της Ιδεολογίας οι κριτικοί παιδαγωγοί τονίζουν την εκ των άνω επιβολή της ως έναν μηχανισμό ελέγχου, σχεδιασμένο με τέτοιο τρόπο, ώστε να διατηρεί το άνισο σύστημα ασφαλές από την αμφισβήτηση (Giroux, 2024). Μάλιστα, στην «καλύτερη» εκδοχή της η κυρίαρχη ιδεολογία λειτουργεί ενισχυτικά και εξελίσσει το status quo, καθώς οι άνθρωποι πείθονται από την προπαγάνδα και την προσπάθεια

<sup>125</sup> Μαζί με άλλες, όπως είναι ο θετικισμός, η πλειοψηφική δημοκρατία κ.α.

επιβολής της και ερμηνεύουν τις κοινωνικές ανισότητες και τις οικονομικές καταστροφές ως κάτι φυσικό και εξίσου απρόβλεπτο με τις φυσικές καταστροφές, κάτι έξω από την σφαίρα επιρροής τους και τη δυνατότητα δράσης εκ μέρους τους. Έτσι, η αντίδραση τους αντί για την κριτική ανάλυση της πραγματικότητας και των θεμελιωδών αιτιών της καταστροφής και της καταπίεσης στρέφεται σε συμφέρουσες ενέργειες του νεοφιλελεύθερου καπιταλιστικού συστήματος, όπως είναι για παράδειγμα οι μαζικές απολύσεις, το κλείσιμο δημόσιων υπηρεσιών κ.α. για τον περιορισμό ενός οικονομικού «κραχ» (Brookfield, 2023). Δεδομένων αυτών, η Κριτική Παιδαγωγική εστιάζει στην προσπάθεια εντοπισμού εισχώρησης της κυρίαρχης ιδεολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα στην σκέψη των εκπαιδευόμενων και επιχειρεί να την αναδείξει ως ένα από τα βασικότερα εργαλεία καταπίεσης, με σκοπό την υπέρβαση της πεποιθήσης που έχει επιβληθεί από τον κρατισμό μηχανισμό, πως αυτή αποτελεί την μόνη φυσιολογική τάξη πραγμάτων (Giroux, 2024).

### **10.5. Ο εκπαιδευτικός ως διανοούμενος**

Η έννοια του οργανικού διανοούμενου είναι μία ακόμα από τις αναλύσεις του Antonio Gramsci που η Κριτική Παιδαγωγική ενσωματώνει στην θεωρία και την πρακτική της. Έτσι, ο διανοούμενος εκλαμβάνεται ως ένα κεντρικό στέλεχος της κοινωνίας και συνεισφέρει στην αντιμετώπιση των πραγματικών προβλημάτων του λαού, καθώς καλείται να αναλάβει μία ηγετική οργανωτική και παιδαγωγική δράση. Η εν λόγω παρατήρηση είναι σημαντική, αφού για τον Ιταλό φιλόσοφο όλοι οι άνθρωποι είναι διανοούμενοι, καθώς στοχάζονται και διαμορφώνουν μία συγκεκριμένη άποψη για τον κόσμο, όμως δεν λειτουργούν όλοι στην κοινωνία ως διανοούμενοι, ως μέλη της «τάξης» των διανοούμενων (Aronowitz & Giroux, 2010). Επομένως, στην βάση αυτής της θεώρησης η εργασία του εκπαιδευτικού θεωρείται ως ένα είδος διανοητικής εργασίας, αναλαμβάνοντας υπεύθυνο ρόλο στην διαδικασία διαμόρφωσης του σκοπού και των συνθηκών της εκπαιδευτικής πράξης, κάτι που καθίσταται ανέφικτο μέσα σε μία διαίρεση εργασίας, όπου οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να επηρεάσουν και να καθορίσουν τις ιδεολογικές συνθήκες του έργου τους. Η θεώρηση του εκπαιδευτικού ως διανοούμενου προσφέρει την θεωρητική στάση και την πρακτική που είναι απαραίτητες στον αγώνα εναντίον αυτής της ιδεολογικής και παιδαγωγικής επιβολής (Darder, 2011). Σε αυτή την θεώρηση, ο ρόλος του εκπαιδευτικού πλαισιώνεται και με πολιτικούς όρους, από την στιγμή που η εργασία του χαρακτηρίζεται ως μία μορφή έκφρασης του αγώνα σχετικά με τις

μορφές αυθεντίας, την ηθική ρύθμιση, τους τύπους αναπαράστασης και τις εκδοχές του μέλλοντος που νομιμοποιούνται και γίνονται δεκτοί μέσα στους εκπαιδευτικούς χώρους. Έτσι, ο εκπαιδευτικός διανοούμενος της Κριτικής Παιδαγωγικής συνδέει τις ιδεολογίες με ζητήματα εξουσίας, αποδέχεται τον ιδεολογικό χαρακτήρα της Εκπαίδευσης και εν γένει χρησιμοποιεί την γλώσσα της κριτικής (McLaren, 1999). Η δράση του δεν νοείται εκτός δημόσιας «αρένας», εφόσον μέρος των βασικών επιδιώξεων του εκπαιδευτικού/διανοούμενου είναι η αναζωογόνηση της πολιτικής και πολιτισμικής κουλτούρας μέσα στην κοινωνία, στην οποία υπάρχει και δρα. Και υπό αυτήν την ανάλυση, καταρρίπτεται η αφήγηση και ο μύθος περί ουδετερότητας και αντικειμενικότητας στην εκπαίδευση, καθώς η φύση του διανοούμενου, όπως ορίζεται σε αυτήν την περίπτωση, είναι εγγενώς συνδεδεμένη με την ξεκάθαρη πολιτική στάση. Οι συγκεκριμένες ερμηνείες βρίσκονται σε απόλυτη αρμονία με τον πολιτικό και ηθικό χαρακτήρα της Κριτικής Παιδαγωγικής, που θεωρείται μία συνειδητή προσπάθεια εκδημοκρατισμού της παιδείας, της κοινωνίας και του κόσμου γενικότερα (McLaren & Farahmandpur, 2013). Παράλληλα, είναι απαραίτητη η συλλογική οργάνωση των εκπαιδευτικών μέσα από συγκεκριμένα σχέδια δράσης, ώστε να συγκροτηθούν συμμαχίες πολιτικού και κοινωνικού χαρακτήρα που θα μοιράζονται θεωρητικές ανησυχίες και πρακτικά ταλέντα (Giroux, 2024).

## 10.6. Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα

Ο όρος «Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα» χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής για να δηλώσει ένα σύνολο γνώσεων, οι οποίες μεταδίδονται από το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά δεν δηλώνονται ρητά. Επί της ουσίας αποτελεί ακόμα ένα μέσο για την ηγεμονική αναπαραγωγή, αφού στόχος του είναι η διάδοση των κανόνων των αξιών και των πεποιθήσεων της κυρίαρχης ιδεολογίας της άρχουσας τάξης (McLaren, 2010α). Αφορά τους σιωπηλούς τρόπους με τους οποίους συμβαίνει η κατασκευή της γνώσης και της συμπεριφοράς, έξω από το συνηθισμένο εκπαιδευτικό υλικό και το χρονοδιάγραμμα των μαθημάτων. Έτσι, αποτελεί τμήμα της διαχειριστικής «πίεσης» της εκπαίδευσης και των συντονισμένων δυνάμεών της που αναγκάζουν τους μαθητές να συμμορφωθούν με την κυρίαρχη ιδεολογία και την κοινωνική πρακτική της. Βέβαια, τα μαθησιακά αποτελέσματα του Κρυφού Αναλυτικού Προγράμματος δεν ανακοινώνονται ευθέως στους μαθητές (Kincheloe, 2008). Για αυτόν τον λόγο, από τη οπτική της Κριτικής Παιδαγωγικής ο

εκπαιδευτικός έχει το χρέος να καταστήσει φανερές αυτές τις άρρητες πτυχές και να θέσει υπό κριτική επεξεργασία στην εκπαιδευτική διαδικασία της ανεπίσημης προσδοκίας και τα δομικά μηνύματα που οι κυρίαρχες ελίτ προσπαθούν να «περάσουν» στην εκπαίδευση, με σκοπό να προετοιμάσουν τους μαθητές για τον ρόλο τους και την ζωή τους στην νεοφιλελεύθερη, καπιταλιστική κοινωνία. Μάλιστα, ο κριτικός παιδαγωγός μπορεί να αξιοποίηση προς όφελος της κριτικής εκπαίδευσης την έννοια του Κρυφού Αναλυτικού Προγράμματος ώστε να εισάγει στο εκπαιδευτικό έργο στάσεις και συμπεριφορές αντίστασης στην Ηγεμονία και να παραγάγει μία νέα πολιτισμική κουλτούρα και νέο σύστημα αξιών (Brookfield, 2023). Αξίζει να σημειωθεί, πως η επαγρύπνηση των εκπαιδευτικών και ο κριτικός αυτο-στοχασμός είναι, επίσης, απαραίτητα, καθώς το Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα μπορεί να διδάσκεται από αυτούς, χωρίς και οι ίδιοι να το κατανοούν πλήρως. Όπως είναι φανερό, το Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα συνδέεται άμεσα με τις έννοιες της Ιδεολογίας και της Ηγεμονίας, καθώς η πρώτη είναι η κυρίαρχη δύναμη που επιδιώκει να το επιβάλλει και η δεύτερη λειτουργεί υπέρ της νομιμοποίησής του στην συνείδηση τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών (Kincheloe, 2011). Έτσι, μία συνολική κριτική θεώρηση συνολικά του τρόπου που οι κυρίαρχες δυνάμεις νομιμοποιούνται και αναπαράγονται μέσα από την επίσημη εκπαίδευση, μπορεί να προσφέρει στους κριτικούς παιδαγωγούς τα «εργαλεία» που χρειάζονται για να προχωρήσουν, όχι μόνο στην αντίσταση στις εν λόγω διαδικασίες, αλλά και να παραγάγουν μέσα από την παιδαγωγική πράξη την κουλτούρα της δημοκρατίας και την εκ νέου δόμηση της πολιτιστικής κουλτούρας, των ταυτοτήτων κ.α. Φυσικά, όλα τα παραπάνω προϋποθέτουν την ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης και των μαθητών, με στόχο, όπως σε κάθε συνθήκη, την συνειδητοποίηση της υπάρχουσας συνθήκης και ιδανικά την ανάληψη σχετικής δράσης (Giroux, 2024).

## 11. Θέματα πρακτικής για την Κριτική Παιδαγωγική

Το παρόν κεφάλαιο δεν επιχειρεί να παρουσιάσει ένα σύνολο από εφαρμογές της Κριτικής Παιδαγωγικής, καθώς αυτή δεν είναι κάτι που εφαρμόζεται. Η Κριτική Παιδαγωγική δεν είναι μέθοδος, είναι μία ολόκληρη κοσμοθεωρία, ένα σύστημα αξιών, ένας τρόπος ζωής, που περιλαμβάνει ένα κάλεσμα για κριτική επανεξέταση των παραδοχών και αποκάλυψη των καταπιεστικών κοινωνικών δομών, που βάσει μίας ψευδο-λογικής έχουν καθιερωθεί ως δεδομένες (Wink, 2014). Έτσι, στην παρούσα ανάλυση αναφέρονται περισσότερο κάποιοι τρόποι με τους οποίους «κινούνται» οι κριτικοί παιδαγωγοί στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, που βασίζονται στις παραδοχές και της αρχές του ρεύματος.

Επομένως, είναι απαραίτητο ο κριτικός παιδαγωγός, όταν βρίσκεται στην αίθουσα διδασκαλίας, να οικοδομεί την εκπαιδευτική διαδικασία στον Διάλογο. Έχοντας ως οδηγό την προβληματίζουσα εκπαίδευση του Paulo Freire είναι απαραίτητο να καλλιεργεί και να ενισχύει τις διαλεκτικές σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στους μαθητές και τον ίδιο, αλλά και ανάμεσα σε όλους τους συμμετέχοντες και την πραγματικότητα. Έτσι, η ουσία του διαλόγου, ο Λόγος, έχει την δύναμη να οδηγήσει και στα ανώτερα στάδια των γνωστικών λειτουργιών και κατ' επέκταση στην πολιτική και ηθική συνειδητοποίηση των μαθητών (Freire, 2022α). Η πορεία προς αυτήν την διαλεκτική, ολόπλευρη ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων δεν είναι εύκολη και συχνά συναντά εσωτερικά και εξωτερικά εμπόδια. Το κοινωνικό “habitus”, δηλαδή οι εσωτερικευμένες κοινωνικές νόρμες και πεποιθήσεις, παγιώνουν νοητικά μοτίβα στους ανθρώπους, τα οποία αποσκοπούν στην νομιμοποίηση και την αναπαραγωγή του status quo και ως εκ τούτου απαιτούν βαθιές και επίμονες μετασχηματιστικές και χειραφετητικές διεργασίες (Darder, 2011). Καθώς, λοιπόν, η διαδικασία της συνειδητοποίησης ενδέχεται να είναι αργή ο κριτικός παιδαγωγός οφείλει να επιμένει στον Διάλογο, να έχει πίστη στον άνθρωπο, ελπίδα και αγάπη ακόμα και αν δεν βλέπει απτά αποτελέσματα και αλλαγές, ο «σπόρος» της αντίστασης είναι πολύ πιθανό να έχει φυτευτεί. Ιδιαίτερη πρόκληση στο πλαίσιο του διαλόγου αποτελεί η έννοια της «αυθεντίας» και χρήζει προσοχής, ώστε να διατηρηθεί η απαραίτητη ισορροπία. Αναλυτικότερα, η αυθεντία είναι κατά κύριο λόγο ταυτισμένη με την αυταρχικότητα και συχνά αποτελεί το προσωπείο πίσω από το οποίο «κρύβονται» οι αυταρχικοί διδάσκοντες (Giroux, 2010α). Στο άλλο άκρο τοποθετείται η απόρριψη κάθε ανάγνωσης και ερμηνείας της έννοιας της αυθεντίας, που κινδυνεύει να εκφυλιστεί σε έναν κενό σχετικισμό, αρκετές φορές μάλιστα εν μέρει επικίνδυνο, αφού αφήνει την αίσθηση πως

όλες οι ιδέες και οι αξίες που μπορεί να εκφραστούν φέρουν την ίδια βαρύτητα. Αντίθετα, ένας κριτικός παιδαγωγός ενστερνίζεται μια χειραφετητική θεώρηση της αυθεντίας, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός δεδομένα κατέχει την απαραίτητη γνώση, τα προσόντα και την επιστημονική κατάρτιση για να αναλάβει τον ρόλο του διδάσκοντα, παράλληλα όμως έχει πλήρη επίγνωση του γεγονότος ότι η γνώση αποτελεί ένα ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γεγονός και ως εκ τούτου είναι αέναα εξελισσόμενη και σε διαρκή διαλεκτική σχέση ανάμεσα στους ανθρώπους, τις σχέσεις τους και τον κόσμο (Kincheloe, 2011).

Βέβαια, όπως είναι λογικό, ο πραγματικός, χειραφετητικός διάλογος μπορεί να αναπτυχθεί μόνο μέσα σε ένα περιβάλλον σεβασμού, εμπιστοσύνης, συνέπειας και αυτοπειθαρχίας. Επομένως, ένα από τα βασικότερα καθήκοντα του κριτικού παιδαγωγού είναι η αδιάκοπη προσπάθεια αυθεντικής σύνδεσης με τους εκπαιδευόμενους, διαδικασία που απαιτεί πειραματισμό και αναστοχασμό. Αυτή η σύνδεση ευδοκιμεί εντός ενός συμπεριληπτικού πλαισίου και αυτό είναι άμεσα συνδεδεμένο με τις έννοιες της ισότητας και της δικαιοσύνης, οι οποίες σε καμία περίπτωση δεν ταυτίζονται με την παροχή ίδιας ποιότητας και ποσότητας «αγαθών» σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως των κοινωνικών προνομίων, της οικονομικής τους κατάστασης κ.α., όπως η κυρίαρχη αφήγηση διατείνεται (Darder, 2011). Οι μαθητές που προέρχονται από τις ανώτερες κοινωνικές τάξεις εισέρχονται σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική συνθήκη με ισχυρά πλεονεκτήματα έναντι των μη προνομιούχων. Συνεπώς, οι μαθητές από υποβαθμισμένες κοινότητες έχουν ανάγκη από περισσότερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, συμπληρωματικό εκπαιδευτικό υλικό και μαθησιακή υποστήριξη. Αυτή η στάση του εκπαιδευτικού βρίσκεται σε αρμονία με όσα επιχειρεί να διδάξει, φανερώνοντας την αρετή της συνέπειας, γεγονός που ενισχύει σημαντικά την εμπιστοσύνη των μαθητών προς το πρόσωπό του και κατ' επέκταση την μεταξύ τους σχέση (Giroux, 2024).

Ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται, επίσης, το ζήτημα της «πολυπολιτισμικότητας» στην εκπαίδευση, ειδικά στην σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη εποχή, όπου θεωρείται σχεδόν δεδομένο πως μέσα σε μία αίθουσα θα υπάρχει ετερογένεια. Σε αυτές τις συνθήκες ο σεβασμός στην πολιτισμική ιδιαιτερότητα θεωρείται αδιαπραγμάτευτος, όμως ο κριτικός παιδαγωγός χρειάζεται να βρίσκεται σε συνεχή αναστοχασμό, καθώς, παρά τις χρηστές προθέσεις, κάποιες φορές η εδραίωση ενός πολυπολιτισμικού χαρακτήρα στην αίθουσα κρύβει «παγίδες». Αρχικά, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να εντοπίσει και να επεξεργαστεί τυχόν δικές του προκαταλήψεις σχετικά με τις μειονοτικές ομάδες, που αρκετά συχνά δεν βρίσκονται στην επιφάνεια της



συνείδησης (McLaren, 2010α). Παραδείγματος χάριν, ένας κριτικός παιδαγωγός που επιθυμεί να διδάξει σε μία τάξη με μαθητές αραβικής καταγωγής και μουσουλμανικού θρησκευτικού υποβάθρου, δεν είναι δυνατό να το κάνει ενισχύοντας στερεοτυπικές εικόνες με το να χρησιμοποιεί αποκλειστικά και να υπερτονίζει θρησκευτικά σύμβολα, που παραπέμπουν στο στερεότυπο του θρησκευτικού φονταμενταλισμού όλων των μουσουλμάνων. Για να καταπιαστεί με χειραφετητική δυναμική ο εκπαιδευτικός με ζητήματα πολυπολιτισμικότητας είναι απαραίτητο εξ' αρχής να τα συνδέσει με θέματα εξουσίας και κυριαρχίας και να τα εντάξουν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Κάτι τέτοιο απαιτεί βαθιά γνώση της κουλτούρας και του πολιτισμού των εν λόγω μαθητών, ο οποίος προϋποθέτει την υπέρβαση των ορίων της σχολικής τάξης, αφού ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να «υπάρξει» μέσα στην εκάστοτε κοινότητα, ώστε να κατανοήσει την κουλτούρα (Darder, 2011).

Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητη η μνεία στην βαρύνουσα σημασία της εμπειρίας και της πράξης στο εκπαιδευτικό έργο ενός κριτικού παιδαγωγού. Αναλυτικότερα, θεωρείται δεδομένο πως ακόμα τα πιο ιδεολογικά ορθά προγράμματα σπουδών εμπερικλείουν τον κίνδυνο να αντικειμενικοποιήσουν τους μανθάνοντες, αν αποσυνδεθούν από την καθημερινή εμπειρία και την πραγματικότητά τους, άποψη που έχει αναλυθεί εκτενώς παραπάνω, στην Απελευθερωτική Παιδαγωγική του Paulo Freire (Aronowitz, 2011). Παράλληλα, μία εκπαιδευτική πράξη απεκδύεται τον κριτικό παιδαγωγικό της χαρακτήρα, όταν στοχεύει απλώς να θεωρητικοποιήσει έννοιες, από την στιγμή που η πραγματική μάθηση βρίσκεται πάντα στην διαλεκτική σχέση θεωρητικών αναλύσεων και δράσης, αφού χωρίς την «πράξη» κανένας μετασχηματισμός δεν είναι δυνατό να επέλθει μέσα από τις σελίδες ενός βιβλίου και μόνο (Wink, 2014). Έτσι, αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης θεωρείται η προσπάθεια ανάληψης μετασχηματιστικών δράσεων, βασισμένων στην αγάπη και την δέσμευση για την απελευθέρωση όλων των ανθρώπων, είτε πιο εκτεταμένων με την συμμετοχή και την ενεργητική εμπλοκή σε κοινωνικά κινήματα, είτε περισσότερο τοπικού χαρακτήρα με δράσεις για την ανάπτυξη της κοινότητας (Γούναρη & Γρόλλιος, 2016).

Ένας ακόμα τομέας, στον οποίο αναπόφευκτα ένας κριτικός παιδαγωγός διαφοροποιείται από έναν παραδοσιακό εκπαιδευτικό, είναι αυτός της αξιολόγησης. Η εν λόγω διαφορά προκύπτει, τόσο από επιστημολογική άποψη, αφού στην Κριτική Παιδαγωγική η γνώση δεν θεωρείται απόλυτα μετρήσιμη και προσδιορισμένη, καθώς ειδικά αυτή των επίσημων Αναλυτικών Προγραμμάτων αντανακλά τις αξίες της κυρίαρχης ελίτ, όσο και από την αντίληψη περί

ισότητας και δικαιοσύνης στην εκπαιδευτική πράξη (Darder, 2011). Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι συγκεκριμένες έννοιες σε καμία περίπτωση δεν ταυτίζονται με την παροχή σε όλους ίσης ποιότητας και ποσότητας «αγαθών», αλλά ούτε με την ενιαία και ενοποιημένη αξιολόγηση των πάντων ανεξάρτητα από τις μαθησιακές ευκαιρίες τους και το σημείο «εκκίνησής» τους, καθώς όπως έγραψε και ο Αριστοτέλης «δεν υπάρχει τίποτα πιο άνισο από την ίση μεταχείριση των άνισων» (Wink, 2024). Επομένως, σε επίπεδο αξιολόγησης είναι σημαντικό να προσφέρεται μία ποικιλία επιλογών, που να εστιάζει και στην κλίση και τον προτιμώμενο τρόπο έκφρασης του κάθε εκπαιδευόμενου, αλλά και στην πρακτική εφαρμογή της γνώσης στο πλαίσιο της κοινότητας. Μάλιστα, αρκετοί κριτικοί παιδαγωγοί προτάσσουν την ιδέα της αυτό-αξιολόγησης των μαθητών, βάσει της οποίας εκείνοι επιλέγουν ελεύθερα το θέμα, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο θα αξιολογηθούν. Φυσικά, σε κάθε περίπτωση η ανατροφοδότηση της αξιολόγησης των αναθέσεων πραγματοποιείται στην βάση του κριτικού στοχασμού και του Διαλόγου (Giroux, 2024).

## 12. Ακτιβισμός

Έναν από τους κεντρικούς άξονες του παρόντος ερευνητικού εγχειρήματος αποτελεί το κατά πόσο ο Ακτιβισμός έχει την δυνατότητα να λειτουργήσει ως φορέας μετάδοσης, εξάπλωσης και εγκαθίδρυσης των αρχών και των πρακτικών της Παιδαγωγικής της Απελευθέρωσης και της Κριτικής Παιδαγωγικής στις χώρες του λεγόμενου αναπτυσσόμενου κόσμου. Για να καταστεί πλήρως σαφής η εν λόγω προσπάθεια, αλλά και με σκοπό την ολοκληρωμένη κατανόηση και ανάλυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να είναι διακριτό τι εννοείται τόσο με τον όρο «ακτιβισμός», όσο και με τον πιο εξειδικευμένο όρο «ακαδημαϊκός ακτιβισμός» και «ακαδημαϊκός/μελετητής-ακτιβιστής»<sup>126</sup>, ιδιαίτερα από την στιγμή που η σχετική βιβλιογραφία είναι περιορισμένη και οι συγκεκριμένοι όροι συχνά γίνονται αντικείμενο παρανόησης (Arrigo & Bersot, 2016). Έτσι, αυτό το κεφάλαιο αφορά την εννοιολογική αποσαφήνιση των εν λόγω όρων και την ανάλυση των χαρακτηριστικών τους, αποσκοπώντας στην πληρέστερη κατανόηση των δράσεων της ανά χείρας έρευνας.

### 12.1. Ακτιβισμός - Εννοιολογική αποσαφήνιση

Η λεγόμενη ακτιβιστική επιστήμη έχει αποκτήσει απήχηση από τις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα και ιδιαίτερα στο πεδίο των ανθρωπιστικών επιστημών, προσδίδοντας μία θεμελιώδη ταυτότητα σε όσους εν γένει διέπονται από μία ριζοσπαστικότητα και ενστερνίζονται ιδέες που θέτουν υπό αμφισβήτηση τον «κανόνα». Όμως, παρατηρείται μία θεμελιώδης δυσκολία με την λέξη «ακτιβισμός», αν και θεωρείται κοινά αποδεκτό πως ο όρος έχει συλληφθεί από την αριστερά, καθώς καθίσταται αυτόματα κατανοητό πως με την χρήση του όρου δεν εννοούνται πρακτικές εθνικιστικές, милитарιστικές, σεξιστικές κ.α., αλλά πράξεις που αποσκοπούν στην κοινωνική δικαιοσύνη και την ατομική και συλλογική ελευθερία (Underhill, 2021). Με άλλα λόγια, ενώ σε ακαδημαϊκά και μη πλαίσια γίνονται τακτικά αναφορές στον όρο «ακτιβισμός», έχει πραγματοποιηθεί ελάχιστη ερευνητική «συζήτηση» σχετικά με το ποιες συγκεκριμένες

<sup>126</sup> Η απόδοση στα ελληνικά του όρου *scholar activism* ως ακαδημαϊκός ακτιβισμός και του δρώντος προσώπου ως ακαδημαϊκός ακτιβιστής (*scholar activist*) είναι οι επικρατέστερες στην σχετική βιβλιογραφία. Όμως, η εν λόγω μετάφραση των όρων δεν συμβαίνει χωρίς προβλήματα, καθώς ο αγγλικός όρος είναι ευρύτερος, ενώ η ελληνική απόδοση δίνει την αίσθηση πως η συγκεκριμένη ορολογία περιλαμβάνει πρόσωπα του «κλασικού» ακαδημαϊκού χώρου, παραπέμποντας αποκλειστικά σε πανεπιστημιακά ιδρύματα, ακαδημαϊκούς διδάσκοντες, μεταπτυχιακούς φοιτητές/ερευνητές κ.α. Όμως, όπως θα φανεί και στην μετέπειτα εξέταση των όρων, εκτός από τους προαναφερθέντες, ο όρος *scholar activism*, περιλαμβάνει και ερευνητές/μελετητές που δραστηριοποιούνται σε ανεξάρτητα ερευνητικά ιδρύματα ή εντός κοινωνικών κινημάτων.

ενέργειες εμπίπτουν στην ευρύτερη κατηγορία του ακτιβισμού και ως εκ τούτου μπορούν να χαρακτηριστούν ακτιβιστικές (Arrigo & Bersot, 2016). Για αυτόν τον λόγο, είναι σημαντικό να καταστεί σαφές τι εννοείται στην παρούσα εργασία ως ακτιβισμός και πότε μία πράξη χαρακτηρίζεται ακτιβιστική, ώστε να εξαχθεί συμπέρασμα αναφορικά με το αν μπορεί να αποτελέσει φορέα και «αγωγό» της Απελευθερωτικής και της Κριτικής Παιδαγωγικής στις αναπτυσσόμενες και τις λιγότερο ανεπτυγμένες χώρες.

Ένας ικανοποιητικός ορισμός του ακτιβισμού πρέπει να αποφεύγει να είναι πολύ στενός ή πολύ ευρύς, αναφορικά με τις πράξεις που περιλαμβάνει, ώστε να μην αποκλείει πράξεις που δεν ανήκουν σε μία μεγάλη εκστρατεία για πολιτική ή κοινωνική αλλαγή που αποσκοπεί στην δημόσια πειθώ, ενώ είναι πράξεις ακτιβισμού<sup>127</sup>, αλλά και να περικλείει μόνο όσες πληρούν τα κριτήρια που θα αναφερθούν, καθώς φυσικά υπάρχει πλήθος πολιτικών, κοινωνικών και ηθικών δράσεων, που είναι μεν σημαντικές, αλλά δεν λογίζονται ως μορφές ακτιβισμού<sup>128</sup> (Killoren & Rowland, 2020).

Ως πρώτη σημαντική προϋπόθεση του ακτιβισμού αναφέρεται η επικοινωνιακή του διάσταση. Ο ακτιβισμός αποτελεί σαφώς μία μορφή επικοινωνίας, η οποία τις περισσότερες φορές είναι σκόπιμη, ενδέχεται όμως και να μην είναι. Παρ' όλα αυτά είναι δυνατό μία πράξη να παραμένει επικοινωνιακή, ακόμα και στην περίπτωση που οι εμπλεκόμενοι δεν αποσκοπούν να επικοινωνήσουν κάτι και αυτό καθίσταται δυνατό από την στιγμή που ορισμένες πράξεις επιφορτίζονται με επικοινωνιακό νόημα λόγω κοινωνικών συμβάσεων<sup>129</sup>. Σε αυτό το σημείο, χρειάζεται περισσότερη εμβάθυνση, καθώς δεν πρέπει να ταυτιστεί η μη επικοινωνιακή πρόθεση ορισμένων ακτιβιστικών δράσεων με την απλή παροχή αποδείξεων. Η διαφοροποίηση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική και τονίζεται μέσω παραδειγμάτων της καθημερινότητας. Για παράδειγμα, ένας εγκληματίας κυριευμένος από πανικό ξεχνά αποδεικτικά στοιχεία της πράξης του στον τόπο του εγκλήματος και με αυτόν τον τρόπο επικοινωνεί χωρίς πρόθεση την ταυτότητά του στις αρμόδιες αρχές. Φυσικά, η μη σκοπιμότητα επικοινωνίας σε αυτήν περίπτωση δεν εξισώνεται με αυτήν μίας ακτιβίστριας που προβαίνει σε μία άμεση δράση παρεμπόδισης ενός φράγματος. Επομένως, για τον ορισμό του ακτιβισμού είναι πιο κατάλληλο να υιοθετηθεί η αρχή, πως παρά την, σε κάποιες περιπτώσεις, απουσία

<sup>127</sup> Όπως είναι παραδείγματος χάριν πράξεις άμεσης δράσης σχετικά με ένα περιβαλλοντικό ζήτημα.

<sup>128</sup> Το πιο αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αποτελεί η ψηφοφορία.

<sup>129</sup> Για παράδειγμα ορισμένες χειρονομίες, εκφράσεις κ.α.

πρόθεσης επικοινωνίας, ο δρών δεν προτιμά να μην επικοινωνηθεί το μήνυμά του ή η πεποίθησή του. Φυσικά, πιο εξειδικευμένα ο ακτιβισμός αποτελεί μία μορφή πολιτικής επικοινωνίας (Killoren & Rowland, 2020).

Εν συνεχεία, το επόμενο αναγκαίο χαρακτηριστικό του ακτιβισμού είναι η παρεμβατική του φύση, αποτελεί δηλαδή παρεμβατική, πολιτική επικοινωνία. Συνεπώς, μια ακτιβιστική πράξη βιώνεται ή είναι πράγματι παρεμβατική και σχετίζεται με παραβίαση των «ορίων». Αυτό δεν σημαίνει πως (όλες) οι πράξεις των ακτιβιστών είναι «παράνομες»<sup>130</sup>, υπάρχει όμως σε όλες το στοιχείο της παρέμβασης και το γεγονός πως κάποιες δράσεις είναι νομικά αποδεκτές, δεν μειώνει την σημασία της παρεμβατικής τους φύσης (Picower, 2012).

Τα προαναφερθέντα οδηγούν στο τελευταίο απαραίτητο γνώρισμα του ακτιβισμού ως πολιτική επικοινωνία, που είναι η ανάγκη να είναι ανεξάρτητη από το κράτος, δηλαδή να μην χρησιμοποιεί κρατικούς διαύλους και να μην περιλαμβάνει κρατικούς υπαλλήλους ή/και αξιωματούχους<sup>131</sup> (Killoren & Rowland, 2020). Η σημασία της προσθήκης αυτής της αναγκαίας συνθήκης καθίσταται σαφής, αν αναλογιστεί κανείς πως αν παραλείπονταν θα μπορούσε να θεωρηθεί ακτιβιστική πράξη (βάσει των υπόλοιπων κριτηρίων) η επιλογή ενός διοικητή της ομάδας MAT να δώσει εντολή σε μία διμοιρία του για την διάλυση μιας πορείας.

Συνοψίζοντας, ακτιβισμός λογίζεται μία παρεμβατική, από την στιγμή που πράγματι είναι ή βιώνεται με αυτόν τον τρόπο και κρατικά ανεξάρτητη, αφού δεν προέρχεται και δεν εμπλέκει κρατικούς αξιωματούχους, πολιτική επικοινωνία. Σε αυτήν την συνθήκη, ο δρών επικοινωνεί πολιτικές πεποιθήσεις ή μηνύματα σε κάποιον/ους άλλους, κάποιες φορές χωρίς πρόθεση επικοινωνίας, όμως σε κάθε περίπτωση δεν προτιμά αυτά να μην επικοινωνηθούν (Killoren & Rowland, 2020). Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ακτιβισμού, όπως προκύπτουν από την παραπάνω ανάλυση, καταδεικνύουν και την αξία του στις δημοκρατικές κοινωνίες. Συγκεκριμένα, υποδηλώνεται μία γενικότερη υπόθεση, σύμφωνα με την οποία όσα επικοινωνούνται μέσω του ακτιβισμού είναι περισσότερα και εντονότερα, από ό,τι θα ήταν, αν χρησιμοποιούνταν μη ακτιβιστικοί δίαυλοι (Miller, 2017). Παραδείγματος χάριν, ο

<sup>130</sup> Για παράδειγμα μία διαμαρτυρία στον δρόμο δεν παραβιάζει κάποιον νόμο καταπάτησης, αλλά παραμένει παρεμβατική, καθώς εισβάλλει στην καθημερινότητα και την ρουτίνα των πολιτών, των επιχειρήσεων, που συνήθως δεν ενστερνίζονται τις πεποιθήσεις ή τις μεθόδους των ακτιβιστών κ.τ.λ.

<sup>131</sup> Βάσει των δύο τελευταίων κριτηρίων του ακτιβισμού, εξηγείται και γιατί η ψήφος δεν θεωρείται δράση ακτιβισμού. Δεν αποτελεί πράξη παρέμβασης, καθώς όταν ο πολίτης ψηφίζει, εκπληρώνει τον αναμενόμενο πολιτικό του ρόλο και φυσικά είναι διαδικασία απόλυτα συνδεδεμένη με το κράτος.

παρεμβατικός χαρακτήρας του ακτιβισμού και η αποσύνδεσή του από τον κρατικό μηχανισμό εντείνουν των επικοινωνιακό χαρακτήρα της εκάστοτε δράσης, η οποία, αν λόγου χάριν χρηματοδοτούνταν από το κράτος πιθανώς, θα μείωνε και το επίπεδο δέσμευσης των ακτιβιστών στους στόχους τους (Arrigo & Bersot, 2016).

## 12.2. Ακαδημαϊκός Ακτιβισμός (Scholar Activism)

Αφού σε αυτό το σημείο έχει καταστεί ξεκάθαρο τί λογίζεται ως ακτιβισμός, είναι απαραίτητο να αναλυθεί η υποκατηγορία του ακαδημαϊκού ακτιβισμού, η οποία είναι στενά συνδεδεμένη με το παρόν ερευνητικό εγχείρημα, καθώς, όπως θα αποδειχθεί στα παρακάτω κεφάλαια του παρόντος εγχειρήματος, ο ερευνητής έδρασε ακτιβιστικά και μάλιστα υπό την ακαδημαϊκή του ιδιότητα.

### 12.2.1. Γενικά στοιχεία

Όπως προκύπτει, επομένως, από τις παραπάνω αναλύσεις οι μελετητές-ακτιβιστές δεν ενδιαφέρονται μόνο να ερμηνεύσουν με επιστημονικό τρόπο τον κόσμο, αλλά δεσμεύονται ρητά και στον μετασχηματισμό του, προσανατολισμένοι προς το ιδεατό της κοινωνικής δικαιοσύνης και συνδεδεμένοι με κάποιο πολιτικό σχέδιο/στόχο. Έτσι, συνήθως όταν η βιβλιογραφία αναφέρεται σε μελετητές/ακαδημαϊκούς ακτιβιστές εννοούνται διανοούμενοι που συνδέονται με κοινωνικά κινήματα και πολιτικούς στόχους, ενώ παράλληλα αξιοποιούν τους εν λόγω δεσμούς με σκοπό να διεξάγουν ακτιβιστική, ακαδημαϊκή έρευνα (Draper, 2019). Μπορεί να υποστηριχθεί πως αυτή η ομάδα μελετητών αποτελεί ένα μικρότερο υποσύνολο της πιο ευρείας έννοιας των «διανοούμενων», όπως τους όρισε ο Gramsci. Εν γένει, η υιοθέτηση της ταυτότητας του μελετητή ακτιβιστή προϋποθέτει ορισμένες εκ προοιμίου δεσμεύσεις, όπως είναι η αφιέρωση χρόνου και συνεχούς προσπάθειας, το όραμα της κοινωνικής δικαιοσύνης, η εργασία εντός των εκπαιδευτικών τάξεων για την δημιουργία απελευθερωτικού χώρου και η συλλογική δράση, εκτός αυτών, ενάντια στην καταπίεση. Το τελευταίο, η εργασία εντός, αλλά και εκτός της αίθουσας με την προσπάθεια εγκαθίδρυσης μοντέλων συλλογικής οικοδόμησης κινήματων, αποτελεί ένα κρίσιμο στοιχείο του ακαδημαϊκού ακτιβισμού, καθώς, αν η προσφορά των ακαδημαϊκών ακτιβιστών περιοριστεί στα όρια της τάξης, ναι μεν μπορεί να καταστήσει τα όρια της περιορισμένης ελευθερίας πιο «εύπεπτα», όμως από μόνη της ελάχιστα δύναται να προσφέρει στην ανατροπή της



αναπαραγωγής της ανισότητας και την αντιμετώπιση της υπάρχουσας δομής εξουσίας (Stephens & Bagelman, 2023).

Βέβαια, όπως και στην περίπτωση της ευρύτερης κατηγορίας του «ακτιβισμού», έτσι και σε αυτήν την περίπτωση, ο ακαδημαϊκός ακτιβισμός αποτελεί μία σχετικά ρευστή, ευέλικτη έννοια, καθώς για τους εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται να πραγματοποιήσουν αυτήν την «μετακίνηση» δεν υπάρχει κάποιος σαφής δρόμος και έτσι οι μέθοδοι επίτευξης των στόχων τους παραμένουν σχετικά ασαφείς και η υπάρχουσα βιβλιογραφία είναι συγκεχυμένη και εν γένει διασπασμένη σε ένα πλήθος κλάδων και θεμάτων<sup>132</sup> (Picower, 2012). Έτσι, συχνά οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε μία αέναη προσπάθεια να «ενώσουν τα κομμάτια» που προέρχονται από πολλαπλούς και αλληλένδετους τομείς που ασχολούνται με ζητήματα εξουσίας, ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης, προσθέτοντας συνεχώς επιπλέον «βήματα» στο εγχείρημά τους να εφαρμόσουν τα ιδανικά που τους εμπνέουν και όπως είναι λογικό χωρίς καμία εγγύηση για την κατεύθυνση που μπορεί να λάβει η ακτιβιστική τους προσπάθεια (Ramasubramanian & Sousa, 2021). Πάντως, σχετικές έρευνες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί, που βάσει όλων όσα έχουν αναφερθεί στο παρόν κεφάλαιο περί ακτιβισμού πληρούν τις προϋποθέσεις της ταυτότητας του μελετητή ακτιβιστή, αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους εντός ενός φάσματος, στο οποίο μπορεί να «τοποθετηθεί» και ο όρος μελετητής ακτιβιστής. Ενώ αρκετοί ενστερνίζονται τον όρο ακτιβιστής, άλλοι τείνουν να χρησιμοποιούν ελαφρώς διαφοροποιημένους όρους, κυρίως λόγω της έντονης πολιτικής φόρτισης του πρώτου, όπως είναι επί παραδείγματι ο «αφοσιωμένος μελετητής» ή ο «οργανωτής» (Arrigo & Bersot 2016). Όμως, παρά τις λογικές διαφορές στις «ετικέτες», υπάρχουν σημαντικές ομοιότητες στις πρακτικές, στις οποίες εμπλέκονται τα εν λόγω άτομα, επιτρέποντας την δημιουργία μιας κοινής ταυτότητας, που είναι απαραίτητη για την συλλογική τους δύναμη και την νομιμοποίηση του έργου τους. Έτσι, ανεξαρτήτως της «ετικέτας» που σε κάθε περίπτωση προτιμάται, η πρακτική, οι μέθοδοι, οι στόχοι αυτών των μελετητών, οι κοινότητες με τις

<sup>132</sup> Για αυτόν τον λόγο καθίσταται ακόμα πιο αναγκαία να μην συγχέεται η έννοια του ακαδημαϊκού ακτιβισμού με άλλες, με τις οποίες εμφανίζονται συγκλίσεις στο περιεχόμενο ή/και την πρακτική τους και οι οποίες τον έχουν ή τις έχει επηρεάσει αντίστοιχα. Ενδεικτικά αναφέρονται μερικές, οι οποίες απαντώνται συχνότερα στην βιβλιογραφία, όπως η συμμετοχική υπεράσπιση (*participatory advocacy*), η εφαρμοσμένη υποτροφία επικοινωνίας (*applied communication scholarship*), η έρευνα συμμετοχικής δράσης (*participatory action research – PAR*), η δημόσια υποτροφία (*public scholarship*) και η δεσμευμένη/αφοσιωμένη υποτροφία (*engaged scholarship*).

οποίες αλληλοεπιδρούν και οι μεγαλύτερες δομές εξουσίας κατά των οποίων στρέφονται εμπíπτουν σε παρόμοιες έως ταυτόσημες κατευθύνσεις (Ramasubramanian & Sousa, 2021).

Σε αυτό το σημείο και πριν την εμβάθυνση σε ορισμένα αναγκαία χαρακτηριστικά του ακαδημαϊκού ακτιβισμού είναι σημαντικό να καταστεί πλήρως σαφές ποιοι μπορούν να οικειοποιηθούν, βάσει της θεσμικής τους προέλευσης, την ταυτότητα του ακαδημαϊκού μελετητή ακτιβιστή. Όπως είναι λογικό, η πρώτη κατηγορία αφορά μελετητές ακτιβιστές που εδρεύουν κατά κύριο λόγο σε ακαδημαϊκά ιδρύματα και ασκούν παράλληλα τις ακτιβιστικές τους δράσεις συνδεδεμένοι με πολιτικά σχέδια και κινήματα. Επιπλέον, υπάρχουν μελετητές ακτιβιστές που δρουν ορμώμενοι από μη ακαδημαϊκά, ανεξάρτητα ερευνητικά ιδρύματα και επίσης συνδέονται με κινήματα και πολιτικούς στόχους και τέλος ορισμένοι μελετητές ακτιβιστές που εδρεύουν απευθείας μέσα σε ένα κοινωνικό κίνημα ή πολιτικό σχέδιο, ασκώντας το ερευνητικό και ακτιβιστικό έργο τους εκ των έσω (Draper, 2019). Αν και δεδομένα οι δύο τελευταίες κατηγορίες αποτελούν μειοψηφία, εν συγκρίσει με τους μελετητές ακτιβιστές που έχουν βάση τα ακαδημαϊκά ιδρύματα, παρ' όλα αυτά ο ρόλος τους είναι σημαντικότερος και πολιτικά επιτακτικός για την κατανόηση του ακαδημαϊκού ακτιβισμού και δυστυχώς παραμένει υποτιμημένος και εν γένει υπο-μελετημένος. Συνεπώς, καθίσταται σαφές πως απαιτείται μία ευρύτερη μελέτη και κατανόηση του φαινομένου του ακαδημαϊκού ακτιβισμού και του τρόπου που συνολικά προκύπτει η πολιτική δράση και παράγεται η γνώση. Σαφώς και οι τρεις ομάδες μελετητών ακτιβιστών απασχολούνται με πολιτικά σχετική έρευνα, εμπλέκονται σε πολιτικά και κοινωνικά κινήματα, αποσκοπούν στην ερμηνεία και τον μετασχηματισμό της πραγματικότητας και του κόσμου, παρ' όλο που η θεσμική τους εκκίνηση και οι ανάλογες παραδόσεις, περιορισμοί και ευκαιρίες, οι μέθοδοι και οι πρακτικές είναι διαφορετικές. Για αυτό, μόνο μέσα σε ένα σχεσιακό πλαίσιο είναι δυνατό να κατανοηθούν οι μεταξύ τους αλληλοεπιδράσεις και αλληλοσυμπληρώσεις, με αποτέλεσμα να απαιτείται, για να καταστεί ολικά σαφής ο ακαδημαϊκός ακτιβισμός, η ισόβαρη και από κοινή εξέταση και των τριών αυτών θεσμικών σφαιρών (Underhill, 2021).

### **12.2.2. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα ακαδημαϊκού ακτιβισμού και μελετητών ακτιβιστών**

Πριν την εξέταση των λοιπών χαρακτηριστικών, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η πλειονότητα των μελετητών ακτιβιστών δρα με συγκεκριμένους τρόπους με βάση εγγενή κίνητρα, καθώς για παράδειγμα οι επαγγελματικές ανταμοιβές για αυτού του είδους τις δράσεις είναι

ελάχιστες. Έτσι, όπως έχει ήδη φανερωθεί από τα προαναφερθέντα, οι μελετητές ακτιβιστές καθοδηγούνται από το όραμα της δικαιοσύνης και μάχονται κατά των υπαρχουσών δυνάμεων αδικίας και δομών εξουσίας και αναλαμβάνοντας υψηλά επίπεδα δέσμευσης προβαίνουν σε συνεπή και συνεχή δράση με σκοπό την κοινωνική αλλαγή (Borras & Franco, 2023). Παρ' όλο που το όραμα για έναν δικαιότερο κόσμο αποτελεί «φάρο» για τους ακαδημαϊκούς ακτιβιστές, καθ' όλη την διάρκεια του έργου τους οφείλουν να παραμένουν ρεαλιστές, αναγνωρίζοντας τις δυσκολίες και τους περιορισμούς της εκάστοτε κοινωνικό-πολιτικής συνθήκης και βεβαίως να αποφεύγουν πατερναλιστικές σχέσεις και συμπεριφορές (Miller, 2017).

Χάριν αυτού του οράματος, οι εν λόγω διανοούμενοι προβαίνουν σε πολιτική εργασία στο «ενδιάμεσο», δηλαδή εργάζονται τόσο εντός όσο και εκτός της εκπαιδευτικής αίθουσας, με άλλα λόγια κατοικούν και υπάρχουν στον «ενδιάμεσο χώρο». Σε αυτό το πλαίσιο, εντός της τάξης οι ακτιβιστές εκπαιδευτικοί επιχειρούν να προετοιμάσουν τους μαθητές τους αναφορικά με την ανάληψη δράσης ενάντια στην αδικία και την καταπίεση, προσπαθώντας να δημιουργήσουν «απελευθερωτικό χώρο» εντός της αίθουσας, όπου θα οξύνεται η ικανότητα των μαθητών να οραματίζονται και να ενεργούν προς έναν πιο δίκαιο κόσμο. Αποβλέποντας σε αυτό, προσαρμόζουν τις διδακτικές μεθόδους τους και το αναλυτικό πρόγραμμα (φυσικά στον βαθμό του εφικτού), ώστε να ερεθίσουν και να ενεργοποιήσουν την κριτική σκέψη των μαθητών ως προς την κοινωνικό-πολιτική ανάλυσή τους (Ramasubramanian & Sousa, 2021). Εκτός τάξης, στον κοινωνικό χώρο οι μελετητές ακτιβιστές δεσμεύονται να αντισταθούν στην καταπίεση, εργαζόμενοι συλλογικά σε ομάδες και προσπαθώντας να αυξήσουν με αυτόν τον τρόπο τον κοινωνικό αντίκτυπο των δράσεων τους. Φαίνεται, συνεπώς, πως η πρακτική του ακαδημαϊκού ακτιβισμού είναι προσανατολισμένη στην δράση, καθώς οι μελετητές ακτιβιστές είναι αφοσιωμένοι στον σχεδιασμό και την εκτέλεση συγκεκριμένων, εφαρμόσιμων σχεδίων, με σκοπό την επίτευξη πραγματικών και ουσιαστικών μετασχηματισμών στις κοινότητες στις οποίες εμπλέκονται (Stephens & Bagelman, 2023).

Επομένως, φανερώνεται και η κεντρική θέση της κοινότητας όσον αφορά στον ακαδημαϊκό ακτιβισμό, η οποία συμμετέχει στην ερευνητική διαδικασία και στην (συν)δημιουργία της γνώσης. Αντανακλώντας τις ιδέες του Freire οι μελετητές ακτιβιστές οφείλουν να εργάζονται με την κοινότητα και όχι για αυτήν, αντιμετωπίζοντάς τους με αυτόν τον τρόπο ως υποκείμενα και όχι ως αντικείμενα (Underhill, 2021). Η εκάστοτε κοινότητα συναποφασίζει με τους διανοούμενους ακτιβιστές σχετικά με την γνώση που θα οικοδομηθεί, διαδικασία που δεν

πραγματοποιείται «από πάνω προς τα κάτω» με τους τελευταίους σε ρόλο ειδικού-παντογνώστη. Μάλιστα, η όσο το δυνατό πιο μακροπρόθεσμη συμμετοχή υποδηλώνει χρονική δέσμευση και συνέχεια και έτσι δημιουργεί σχέσεις εμπιστοσύνης, διαφάνειας και υποστήριξης ανάμεσα στις κοινότητες και τους μελετητές ακτιβιστές (Picower, 2012).

Εν συνεχεία, η φύση του ακαδημαϊκού ακτιβισμού καθορίζεται από τρία επιπλέον στοιχεία, που είναι η σχεσιακή, η ιστορική και η πολιτισμική του διάσταση. Πιο συγκεκριμένα, ο ακαδημαϊκός ακτιβισμός είναι δυναμικός και αδύνατο να αντιμετωπιστεί ως παγιωμένος, αφού βρίσκεται συνεχώς ανάμεσα σε μία σχέση, σε έναν «διάλογο» ακαδημαϊκής και ακτιβιστικής εργασίας. Επίσης, είναι απαραίτητο να μελετάται σε ιστορική προοπτική, ώστε να τοποθετηθεί σε ένα συνεχές και να μην «παγώνουν» στον χρόνο ορισμένες δράσεις και πρόσωπα, καθώς μεμονωμένα περιστατικά και συνθήκες δεν περιλαμβάνονται απαραίτητα στο φάσμα του ακτιβισμού. Ακόμα, παρ' όλο που σχετικά με τον ακαδημαϊκό ακτιβισμό φαίνεται να υπάρχουν «κανόνες» με καθολική απήχηση, όπως είναι η συμμετοχή και η αλληλεγγύη, η άσκηση της ερευνητικής και ακτιβιστικής εργασίας διαφέρει μεταξύ των κοινοτήτων. Με άλλα λόγια, αυτό που θεωρείται ακτιβισμός και πολιτική κουλτούρα σε μία κοινότητα με τα συγκεκριμένα κοινωνικά χαρακτηριστικά της, δεν εκλαμβάνεται απαραίτητα με τον ίδιο τρόπο και δεν θεωρείται ακτιβισμός σε κάποια άλλη (Boras & Franco, 2023).

### **12.2.3. Συνδυασμός των ρόλων**

Είναι αλήθεια πως η πλειονότητα των ακαδημαϊκών ακτιβιστών τονίζουν πως τα όρια μεταξύ του ερευνητικού και του ακτιβιστικού τους ρόλου συχνά θολώνουν και καθίστανται δυσδιάκριτα. Η εν λόγω συνθήκη μπορεί να λειτουργήσει, ανάλογα τις εκάστοτε καταστάσεις, είτε με θετικό είτε με αρνητικό πρόσημο. Πιο αναλυτικά, εκ πρώτης όψεως είναι πιθανό οι δύο ρόλοι να φαίνονται αντιφατικοί, πεποίθηση που συχνά και η ίδια η πραγματικότητα επιβεβαιώνει, βάσει της αφελούς διάκρισης ανάμεσα στο «πράττειν» και το «σκέπτεσθαι» (Arrigo & Bersot, 2016). Τέτοιες διακρίσεις, παρ' ότι μη έγκυρες, διατηρούν μία περιορισμένη αναλυτική αξία από την στιγμή που οι μελετητές ακτιβιστές αναλαμβάνουν διαφορετικού τύπου κοινωνική δράση και καταλαμβάνουν μη αναμενόμενους κοινωνικούς ρόλους και θεσμικούς χώρους (Borras & Franco, 2023).

Επομένως, οι μελετητές ακτιβιστές αναλαμβάνουν μία διπλή δέσμευση, με δεδομένο πως οι δύο χώροι δραστηριότητάς τους φέρουν διαφορετικές απαιτήσεις, παρ' όλο που και στους δύο

υπάρχει η απαίτηση για διανοητική αυστηρότητα και ειλικρίνεια. Όμως, οι συγκεκριμένοι διανοούμενοι συχνά αποτελούν υποσύνολο όπου και αν βρίσκονται, καθώς το έργο τους κινδυνεύει διαρκώς να απορριφθεί από την πλευρά των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων ως «μη ακαδημαϊκό – πολύ ακτιβιστικό» ή «πολύ ακαδημαϊκό», αποκομμένο από τις κοινωνικές πρακτικές από την άλλη, γεγονός που συχνά φέρει μια αίσθηση αναντιστοιχίας και αμηχανίας στην προσπάθεια να διατηρηθεί η κατάλληλη ισορροπία ανάμεσα στο ακαδημαϊκό και το ακτιβιστικό περιβάλλον (Ramasubramanian & Sousa, 2021).

Υπάρχουν, επομένως, ορισμένες περιπτώσεις, όπου αυτή η διπλή δέσμευση μπορεί να επιφέρει συνθήκες που απαιτούν προσπάθεια για την διατήρηση της ισορροπίας ανάμεσα στους δύο ρόλους, μία εκ των οποίων σχετίζεται με την έννοια της αυστηρότητας (Draper, 2019). Αναλυτικότερα, ο μελετητής ακτιβιστής καλείται να βρει την «χρυσή τομή» ανάμεσα στην ακαδημαϊκή και την πολιτική αυστηρότητα. Όσον αφορά στην ακαδημαϊκή πραγματικότητα, η κρίση περί διατήρησης της αυστηρότητας προέρχεται από μία ομάδα αναφοράς ή από κριτές, βάσει συγκεκριμένης διαδικασίας αξιολόγησης, όπου αποφασίζεται αν η εκάστοτε εργασία αποτελεί πραγματική επιστημονική συνεισφορά. Από την άλλη, η πολιτική αυστηρότητα που αφορά τις δράσεις εκτός του ακαδημαϊκού χώρου, αφορά μία έρευνα εμπειρισταωμένη, έγκαιρη, που κατανοεί την φύση και την δυναμική του κοινωνικού κινήματος, ώστε να είναι σε θέση να εξετάσει και να αναλύσει την ιστορική συνθήκη και τις συγκεκριμένες πολιτικο-κοινωνικές περιστάσεις. Σε αυτές τις περιπτώσεις και για αυτόν τον λόγο απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή και ο ερευνητής καλείται να τοποθετηθεί πολιτικά και να πάρει θέση επί των διεργασιών, γεγονός που ελλοχεύει τον κίνδυνο να διακυβευθεί η αυστηρότητα της ακαδημαϊκής διάστασης της μελέτης. Έτσι, εκ πρώτης όψεως ακαδημαϊκή και η πολιτική αυστηρότητα φαίνονται αντιθετικές, όμως με τον κατάλληλο χειρισμό από πλευράς ερευνητή μπορούν να αποδειχθούν συνεργατικές και συμπληρωματικές (Borras & Franco, 2023). Μία επιπλέον πρόκληση γόνιμου συνδυασμού των δύο συνυπαρχόντων ρόλων του μελετητή ακτιβιστή αφορά τους βασικούς στόχους του σχετικά με τον αντίκτυπο, τις επιπτώσεις της έρευνάς του (Stephens & Bagelman, 2023). Η ακτιβιστική διάσταση του έργου του στο πλαίσιο κυρίως των κοινωνικών κινήματων απαιτεί την (προσπάθεια για) πραγματοποίηση μίας απτής αλλαγής κοινωνικής υφής, ενώ από ακαδημαϊκής σκοπιάς ο θετικός αντίκτυπος της έρευνας/εργασίας καθορίζεται από τις λήψεις της δημοσίευσης, τα περιοδικά που θα την συμπεριλάβουν και το κύρος τους, η αναφορά της σε άλλες σχετικές δημοσιεύσεις κ.α., αν και τελευταία παρατηρείται μία μεγαλύτερη βαρύτητα της ακαδημαϊκής κοινότητας προς τον

κοινωνικό αντίκτυπο, μία τάση προς τις δημοσιεύσεις με ανοικτή πρόσβαση, καθώς και διαφορετικές μετρήσεις δημοτικότητας μίας εργασίας (π.χ. βαθμολογία Altmetric) (Borras & Franco, 2023). Έτσι, μέσα από τον συνεχή διάλογο αυτών των δύο χώρων, δεν υπάρχει κανένας εγγενής λόγος να κληθεί κάποιος να επιλέξει αντίκτυπο, ούτε ο ένας στόχος να καταρρεύσει έναντι του άλλου (Picower, 2012). Τέλος, σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να θεωρηθεί πρόκληση για τον μελετητή ερευνητή ο συνδυασμός της ατομικής και της συλλογικής διάστασης στην γενικότερη στάση του απέναντι στην έρευνά του. Ενώ, επομένως, στην ακαδημαϊκή κοινότητα συνήθως τα επιτεύγματα ορίζονται με προσωπικούς, ατομικούς όρους, στα κινήματα κοινωνικής αλλαγής επικρατεί η προσδοκία της συλλογικής πολιτικής αναφοράς και αποφεύγεται η έμφαση στα ατομικά επιτεύγματα, που κινδυνεύει να θεωρηθεί «καριερισμός». Εννοείται, πως ούτε η εν λόγω «σύγκρουση» είναι αξεπέραστη και πως ο συνδυασμός του ατομικού και του συλλογικού στοιχείου είναι εφικτός στην δόμηση της ταυτότητας του μελετητή ακτιβιστή (Borras & Franco, 2023).

Καταληκτικά, παρά τις προαναφερθείσες προκλήσεις, ο ακαδημαϊκός ακτιβισμός δύναται να ωφελήσει τόσο τον ίδιο τον ερευνητή, όσο και τον ακαδημαϊκό χώρο εν γένει και τις κοινότητες στις οποίες στρέφεται. Με αυτόν τον τρόπο, είναι σε θέση να δημιουργήσει απελευθερωτικούς χώρους τόσο μέσα στις εκπαιδευτικές αίθουσες όσο και στην ευρύτερη κοινωνία (Ramasubramanian & Sousa, 2021).



### 13. Λιγότερο ανεπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες –

#### Παγκόσμιος Νότος

Δεδομένου ότι η παρούσα έρευνα αφορά στην διάδοση της Απελευθερωτικής και της Κριτικής Παιδαγωγικής, μέσω του Ακτιβισμού, στις λιγότερο ανεπτυγμένες και τις αναπτυσσόμενες χώρες, κρίνεται απόλυτα αναγκαίο να καταστεί σαφές ποιες είναι αυτές και τι σημαίνει αυτός ο χαρακτηρισμός, τόσο για τις συνθήκες κάτω από τις οποίες διαβιώνουν οι λαοί τους, όσο και για τον τρόπο που αντιμετωπίζονται από τον λεγόμενο «Δυτικό» κόσμο. Φυσικά, κάθε χώρα έχει διαμορφώσει τους θεσμούς και την πραγματικότητά της μέσα από την δική της ιστορία και κουλτούρα. Ως εκ τούτου σε καμία περίπτωση δεν υπονοείται με το παρόν κεφάλαιο, ότι όσα έλαβαν χώρα στο Νεπάλ στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν απλά να «μεταφερθούν» σε κάποια άλλη χώρα του Παγκόσμιου Νότου, εν είδη ενός προκατασκευασμένου εκπαιδευτικού «πακέτου». Αυτό, άλλωστε, θα αποτελούσε και μία «παραβίαση» των σημαντικότερων αρχών των παιδαγωγικών προσεγγίσεων, που εξετάζονται στο συγκεκριμένο ερευνητικό εγχείρημα, όπως αυτές αναλύθηκαν στα παραπάνω κεφάλαια. Σκοπός του παρόντος κεφαλαίου είναι να τονίσει πως παρά τις σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των χωρών και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους, από τα οποία και εξαρτάται απόλυτα ο σχεδιασμός κάθε εκπαιδευτικής παρέμβασης και βέβαια η εφαρμογή της, υπάρχουν κάποιες κοινές, ανώτερες υπερ-δομές καταπίεσης και κυρίως ο παγκοσμιοποιημένος καπιταλισμός, που με εργαλεία τον νέο ιμπεριαλισμό και την νέο-αποικιοκρατία κρατά δέσμιους τους λαούς των λιγότερο ανεπτυγμένων και των αναπτυσσόμενων χωρών σε συνθήκες απανθρώπισης και εκμετάλλευσης (McLaren & Farahmandpur, 2013). Είναι, συνεπώς, απαραίτητο για τον ακτιβιστή, κριτικό παιδαγωγό να γνωρίζει ποιες είναι αυτές οι χώρες και με ποιους τρόπους η απανθρώπιση διεισδύει σε κάθε πτυχή τους, έτσι ώστε να είναι σε θέση σε κάθε μεμονωμένο σχεδιασμό να αναγνωρίζει τους τρόπους που η εκμετάλλευση πλήττει την εκάστοτε χώρα συγκεκριμένα. Όμως, η «στρατηγική» είναι πάντα συγκεκριμένη και προέρχεται από τον Παγκόσμιο Βορρά και τα θύματα επίσης, ανεξάρτητα από το πώς σε κάθε συγκεκριμένη χώρα εκδηλώνονται οι συνέπειες του παγκοσμιοποιημένου καπιταλισμού (Apple, 2022).

### 13.1. Κατηγοριοποίηση και χαρακτηριστικά

Υπάρχουν ποικίλοι δείκτες προκειμένου να αξιολογηθεί πόσο αναπτυγμένη είναι μία χώρα και αρκετοί οργανισμοί προβαίνουν σε σχετικές κατηγοριοποιήσεις. Στην παρούσα περίπτωση δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στον Human Development Index (HDI) των Ηνωμένων Εθνών, καθώς η μέτρησή του θεωρείται πιο ολιστική και πλήρης, όμως πραγματοποιείται μια σύντομη αναφορά και σε μερικές ακόμα κατηγοριοποιήσεις, με σκοπό να καταστεί πιο σφαιρικά κατανοητή η έννοια των λιγότερο ανεπτυγμένων και αναπτυσσόμενων χωρών.

Κριτήρια και δείκτες κατηγοριοποιήσεων:

**United Nations - Human Development Index (HDI).** Είναι ευρέως γνωστό και αποδεκτό πως η οικονομική ανάπτυξη υπολογίζεται από το Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν (ΑΕΠ)<sup>133</sup>, όμως ο πλούτος μία χώρας σε καμία περίπτωση δεν ταυτίζεται με την γενικότερη ευημερία των πολιτών της. Για αυτόν τον λόγο, ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (Πρόγραμμα Ανάπτυξης), με σκοπό να εκτιμήσει την ποιότητα ζωής σε κάθε χώρα, συνυπολογίζοντας πόσο εκτιμάται να ζήσει ένα νεογέννητο, τα χρόνια που ένα παιδί αναμένεται να βρίσκεται στο σχολείο και την εν τέλει μέση παραμονή του σε αυτό και το μέσο εισόδημα των πολιτών, εισήγαγε το 1990<sup>134</sup> τον Δείκτη Ανθρώπινης Ανάπτυξης (Human Development Index - HDI), ο οποίος μετρά την ανθρώπινη ευημερία στην βάση τριών διαστάσεων (United Nations Development Programme, 2024b). Φαίνεται, συνεπώς, πως η μέτρηση του HDI πραγματοποιείται βάσει των τριών παρακάτω διαστάσεων:

- Υγεία: Υπολογίζεται από το προσδόκιμο ζωής κατά την γέννα.
- Εκπαίδευση: Μετρείται βάσει του μέσου όρου των ετών σχολικής εκπαίδευσης για ενήλικες ηλικίας 25 ετών και άνω και τα αναμενόμενα έτη σχολικής φοίτησης για τα παιδιά ηλικίας εισόδου στο σχολείο.
- Βιοτικό επίπεδο: Σχετίζεται κατά βάση με τον δείκτη εισοδήματος, δηλαδή το κατά κεφαλήν ακαθάριστο εθνικό εισόδημα. Καθώς, όμως, ο εν λόγω δείκτης είναι σχετικός, από την στιγμή που οι τιμές των αγαθών, των προϊόντων και των υπηρεσιών διαφέρουν

<sup>133</sup> Gross Domestic Product (GDP). Τυπικό μέτρο της προστιθέμενης αξίας, η οποία δημιουργείται από την παραγωγή αγαθών και υπηρεσιών εντός μίας χώρας και την διάρκεια ενός συγκεκριμένου χρονικού διαστήματος.

<sup>134</sup> Συγκεκριμένα δημιουργήθηκε από τον Πακιστανό οικονομολόγο Mahbub ul Haq.

ανάμεσα στις χώρες, χρησιμοποιείται παράλληλα η οικονομική θεωρία της ισοτιμίας αγοραστικής δύναμης<sup>135</sup> για την σύγκριση της απόλυτης αγοραστικής δύναμης του νομίσματος κάθε χώρας.

Κάθε μία από αυτές τις τρεις διαστάσεις συνυπολογίζεται σε έναν τελικό αριθμό-δείκτη, τον HDI, που εκτείνεται από το 0 ως το 1<sup>136</sup>. Στόχος των Ηνωμένων Εθνών είναι τα δεδομένα του HDI να μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αποδεικτικά στοιχεία για τη θωράκιση ή την επικύρωση ισχυρισμών σχετικά με την κατάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης, καθώς με την προσθήκη ποσοτικών δεδομένων ορισμένες αφηρημένες δηλώσεις μπορούν να γίνουν πιο συγκεκριμένες (United Nations Development Programme, 2024b). Ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών δημοσιεύει κάθε χρόνο την σχετική έκθεση, όπου αξιολογεί την ποιότητα ζωής στις χώρες του κόσμου. Βάσει του σκορ τους στον Δείκτη Ανθρώπινης Ανάπτυξης οι χώρες κατηγοριοποιούνται σε 4 ομάδες.

1. Πολύ ψηλά -> HDI 0.800 και υψηλότερο
2. Ψηλά -> HDI από 0.700 ως 0.799
3. Μέτρια -> HDI από 0.550 ως 0.699
4. Χαμηλά -> HDI 0.549 και χαμηλότερα

Σε αυτή την ετήσια έκθεση, εκτός από τον HDI περιέχονται και συνυπολογίζονται επιμέρους έξι δείκτες, που κυκλοφόρησαν μεταγενέστερα, με σημαντικότερους για την κατανόηση του παρόντος κεφαλαίου τον Δείκτη Ανισότητας των Φύλων, τον Δείκτη Ανάπτυξης Φύλου, τον Δείκτη Ανθρώπινης Ανάπτυξης προσαρμοσμένο στην ανισότητα και τον Δείκτη Πολυδιάστατης Φτώχειας<sup>137</sup>. Αναλυτικότερα, ο Δείκτης Ανισότητας Φύλων μετράει την μειονεκτική θέση, λόγω φύλου, με βαρύτητα στην *αναπαραγωγική υγεία*, βάσει μετρήσεων σχετικά με την υγεία, την αναλογία μητρικής θνησιμότητας και τις γεννήσεις εφήβων γυναικών, στην *ενδυνάμωση/χειραφέτηση* μέσω ποσοστών των κοινοβουλευτικών εδρών και πληθυσμού με τουλάχιστον κάποια δευτεροβάθμια εκπαίδευση ανά φύλο και στην *συμμετοχή*

<sup>135</sup> Purchasing Power Parity (PPP).

<sup>136</sup> Όσο πιο κοντά στο 1 βρίσκεται μία χώρα, τόσο μεγαλύτερη θεωρείται η ποιότητα ζωής των κατοίκων της και ο βαθμός ανάπτυξής της.

<sup>137</sup> Gender Inequality Index, Gender Development Index, Inequality-adjusted Human Development Index και Multidimensional Poverty Index αντίστοιχα.

στην αγορά εργασίας, η οποία δηλώνεται από το ποσοστό συμμετοχής των φύλων στο εργατικό δυναμικό. Επίσης, ο αριθμός που προκύπτει κυμαίνεται από το 0 (απόλυτη ισότητα) ως το 1 (ανισότητα). Έπειτα, ο Δείκτης Ανάπτυξης Φύλου, αποτελεί επί της ουσίας τον HDI προσαρμοσμένο στο φύλο, δηλαδή μετρά τις διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, όσον αφορά στις τρεις βασικές διαστάσεις της ανθρώπινης ανάπτυξης, την υγεία, τις γνώσεις και το βιοτικό επίπεδο<sup>138</sup>. Σχετικά με τον Δείκτη Ανθρώπινης Ανάπτυξης προσαρμοσμένο στην ανισότητα, σε αυτόν προσαρμόζεται ο HDI για φανερωθεί η ανισότητα στην κατανομή κάθε διάστασής του ανάμεσα στον πληθυσμό. Η διαφορά που προκύπτει από τον HDI και τον Δείκτη Ανθρώπινης Ανάπτυξης προσαρμοσμένο στην ανισότητα αντικατοπτρίζει την «απώλεια» στην συνολική ανθρώπινη ανάπτυξη, λόγω της ανισότητας. Τέλος, ο Δείκτης Πολυδιάστατης Φτώχειας στρέφεται πέραν του εισοδήματος και εντοπίζει πολλαπλές στερήσεις σε επίπεδο νοικοκυριού, αξιολογώντας 10 επιμέρους δείκτες<sup>139</sup>. Όσο χαμηλότερες είναι οι τιμές του συγκεκριμένου δείκτη, τόσο καλύτερη επίδοση σημειώνει η εκάστοτε χώρα αναφορικά με την πολυδιάστατη φτώχεια (United Nations Development Programme, 2024a).

Παρ' όλο που ο Δείκτης Ανθρώπινης Ανάπτυξης αποτελεί επί του παρόντος την δημοφιλέστερη και ίσως πληρέστερη μέθοδο για να μετρηθεί η ανθρώπινη ανάπτυξη, καθώς όπως φαίνεται από την προηγούμενη ανάλυση μετρά μια σειρά σημαντικότερων παραγόντων, αξίζει να αναφερθούν και άλλες κατηγοριοποιήσεις των χωρών, στις οποίες προβαίνουν άλλοι φορείς και μείζονες οργανισμοί.

***The Augmented Human Development Index (AHDH) - Ο Διευρυμένος Δείκτης Ανθρώπινης Ανάπτυξης.*** Ο συγκεκριμένος δείκτης δημιουργήθηκε από τον Ισπανό οικονομολόγο, ιστορικό Leandro Prados de la Escosura και προσφέρει μία περισσότερο ιστορική προοπτική, καθώς περιλαμβάνει μακροχρόνια δεδομένα. Είναι αρκετά παρόμοιος με τον HDI, όμως προστίθεται και μία τέταρτη διάσταση αναφορικά με την κοινωνικο-πολιτική ελευθερία. Αναλυτικότερα, η πρώτη διάσταση, η *μακρά και υγιής ζωή* μετριέται βάσει του προσδόκιμου ζωής κατά την γέννηση, η δεύτερη, η *γνώση*, υπολογίζεται από τα έτη σχολικής εκπαίδευσης και η τρίτη, το *αξιοπρεπές βιοτικό επίπεδο*, καθορίζεται από το κατά κεφαλήν ΑΕΠ. Η τέταρτη διάσταση που

<sup>138</sup> Δείκτες αποτελούν το προσδόκιμο ζωής αντρών και γυναικών, τα αναμενόμενα έτη σχολικής φοίτησης και ο μέσος όρος των ετών φοίτησης αναφορικά με το κάθε φύλο, και το εκτιμώμενο κατά κεφαλήν εισόδημα αντίστοιχα.

<sup>139</sup> Διατροφή, χρόνια σχολικής εκπαίδευσης, παρουσία στο σχολείο, παιδική θνησιμότητα, καύσιμο μαγειρέματος, στέγαση, αποχέτευση, ηλεκτρισμός, πόσιμο νερό και περιουσιακά στοιχεία.

έχει προστεθεί σχετικά την κοινωνικό-πολιτική ελευθερία, μετράται από τον δείκτη Φιλελεύθερης Δημοκρατίας του Varieties of Democracy. Εν τέλει, κανονικοποιώντας και αθροίζοντας τους δείκτες προκύπτει το αποτέλεσμα του ΑΗΔΙ ως γεωμετρικός μέσος όρος τους, σε κλίμακα και πάλι από το 0 ως το 1. Η στενή σχέση του ΑΗΔΙ με τον ΗΔΙ καθίσταται φανερή και από το γεγονός πως οι χώρες με υψηλό σκορ στον δεύτερο φέρουν παρόμοιο σκορ, αν και σχετικά χαμηλότερο εν γένει, και στον δεύτερο, ενώ πιο εμφανείς διαφοροποιήσεις εμφανίζονται στις χώρες με χαμηλότερη βαθμολογία (Prados de la Escoura, 2023).

**World Bank country classifications by income level.** Η Παγκόσμια Τράπεζα κατηγοριοποιεί τις χώρες του κόσμου, βάσει του κατά κεφαλήν Ακαθάριστου Εθνικού Εισοδήματος, σε 4 κατηγορίες εισοδήματος.

1. Υψηλό εισόδημα
2. Ανώτερο μεσαίο εισόδημα
3. Χαμηλό μεσαίο εισόδημα
4. Χαμηλό εισόδημα

Η ταξινόμηση επικαιροποιείται σε ετήσια βάση, εκφράζεται σε δολάρια Ηνωμένων Πολιτειών και για τον προσδιορισμό της χρησιμοποιούνται οι συντελεστές μετατροπής που προκύπτουν από την μέθοδο Atlas (World Bank, 2024).

**International Monetary Fund – Διεθνές Νομισματικό Ταμείο.** Το Διεθνές Νομισματικό ταμείο εκδίδει κάθε χρόνο την «Δημοσιονομική Παρακολούθηση» (Fiscal Monitor), στην οποία περιλαμβάνεται και κατηγοριοποίηση των χωρών του κόσμου με βάση τα οικονομικά τους χαρακτηριστικά. Η εν λόγω ταξινόμηση γίνεται σε 3 κατηγορίες.

1. Προηγμένες οικονομίες (41)
2. Αναδυόμενες οικονομίες της αγοράς και οικονομίες μεσαίου εισοδήματος (95)
3. Αναπτυσσόμενες χώρες χαμηλού εισοδήματος (59)

Ανάμεσα στις χώρες που κατηγοριοποιούνται υπάρχουν και ορισμένες υπό-ομάδες, όπως είναι οι μεγάλες ανεπτυγμένες οικονομίες (G7)<sup>140</sup> και οι χώρες-μέλη της Ευρωζώνης. Για το Fiscal Monitor αξιοποιούνται 8 δείκτες και συγκεκριμένα ο Καθαρός δανεισμός/δανειοδότηση, ο Πρωτογενής καθαρός δανεισμός/δανειοδότηση, το Κυκλικά προσαρμοσμένο ισοζύγιο, το Κυκλικά προσαρμοσμένο πρωτογενές ισοζύγιο, τα Έσοδα, οι Δαπάνες, το Ακαθάριστο έλλειμμα και Απουσία χρέους<sup>141</sup> (International Monetary Fund, 2024).

Όλα τα προαναφερθέντα είναι απαραίτητα στην προσέγγιση και την ανάλυση των όρων *λιγότερο ανεπτυγμένες χώρες* και *αναπτυσσόμενες χώρες* και του αρκετά συγγενούς όρου *Παγκόσμιος Νότος*, που απασχολούν σε μεγάλο βαθμό την παρούσα έρευνα, καθώς διεξάχθηκε σε αυτό το πλαίσιο και ο σκοπός της είναι να ερευνήσει την Απελευθερωτική και την Κριτική Παιδαγωγική, μέσω του Ακτιβισμού σε αυτές τις χώρες.

### 13.2. Λιγότερο Ανεπτυγμένες χώρες και Αναπτυσσόμενες χώρες

Όπως καθίσταται εύκολα κατανοητό, οι λιγότερο ανεπτυγμένες και οι αναπτυσσόμενες χώρες υποδηλώνονται κατά κύριο λόγο βάσει της κατάταξής τους σε ταξινομίες, όπως οι προαναφερθείσες, παρ' όλο που αυτό δεν δηλώνεται ρητά. Παραδείγματος χάριν, τα Ηνωμένα Έθνη με τον "Δείκτη Ανθρώπινης Ανάπτυξης" δεν ορίζουν απόλυτα τους διαχωρισμούς στο φάσμα της ανάπτυξης, όμως παρέχουν μια σημαντική υποκειμενική αξία. Έτσι, οι χώρες που τοποθετούνται στην κατηγορία «μέτρια» ανθρώπινη ανάπτυξη μπορούν να θεωρηθούν αναπτυσσόμενες, ενώ αυτές της κατηγορίας «χαμηλή» ανθρώπινη ανάπτυξη λιγότερο ανεπτυγμένες. Λόγω της ομοιότητας των δεικτών, ο ίδιος διαχωρισμός μπορεί να συμβεί και με βάση τον Διευρυμένο Δείκτη Ανθρώπινης Ανάπτυξης (AHDI) (Sharma, Jain & Mogaji, 2020). Όσον αφορά στην ταξινόμηση της Παγκόσμιας Τράπεζας, αναπτυσσόμενες μπορούν να θεωρηθούν οι χώρες ανώτερου μεσαίου εισοδήματος και οι περισσότερες του χαμηλού μεσαίου εισοδήματος, ενώ λιγότερο ανεπτυγμένες οι εναπομείνουσες χαμηλού μεσαίου εισοδήματος και αυτές με χαμηλό εισόδημα. Τέλος, σχετικά με την κατηγοριοποίηση του Διεθνούς Νομισματικού Ταμείου η κατάσταση είναι περισσότερο ξεκάθαρη, καθώς οι 95

<sup>140</sup> Ηνωμένες Πολιτείες, Γαλλία, Γερμανία, Ιταλία, Ηνωμένο Βασίλειο, Ιαπωνία, Καναδάς.

<sup>141</sup> Net lending/borrowing, Primary net lending/borrowing, Cyclically adjusted balance, Cyclically adjusted primary balance, Revenue, Expenditure, Gross dept position, No dept αντίστοιχα.



χώρες που ορίζονται ως «αναδυόμενες οικονομίες της αγοράς και οικονομίες μεσαίου εισοδήματος» φαίνεται να αποτελούν τις αναπτυσσόμενες χώρες και οι 59 της κατηγορίας «αναπτυσσόμενες χώρες χαμηλού εισοδήματος» τις λιγότερο ανεπτυγμένες. Είναι αλήθεια ότι δεν υπάρχει ακόμα ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός και ορισμένες φορές τα όρια σχετικά με το αν μία χώρα θεωρείται λιγότερο ανεπτυγμένη ή αναπτυσσόμενη είναι θολά, όμως εντοπίζονται ορισμένα χαρακτηριστικά που αποτελούν κοινά γνωρίσματα όλων των εν λόγω χωρών, τα οποία προκύπτουν κατά βάση από τις παραπάνω αναλύσεις (Faria, 2024).

Έτσι, όπως είναι λογικό, οι χώρες που ανήκουν τύποις σε αυτές τις δύο ομάδες συνήθως παρουσιάζουν χαμηλότερο μέσο βιοτικό επίπεδο, καθώς εμφανίζονται ελλείψεις σε επίπεδο στέγασης, ενέργειας, καυσίμων και προβλήματα, όπως η περιβαλλοντική μόλυνση και οι εγκυμοσύνες στον εφηβικό πληθυσμό. Παράλληλα, το προσδόκιμο ζωής είναι μικρότερο και οι υγειονομικές συνθήκες και η περίθαλψη ελλιπείς. Επιπλέον, κοινωνικά ζητήματα, τα οποία απασχολούν σχετικά με τις λιγότερο ανεπτυγμένες και τις αναπτυσσόμενες χώρες είναι τα έντονα φαινόμενα διαφθοράς, οι μεγάλες ανισότητες, η υψηλή εγκληματικότητα, η υψηλή διακίνηση και χρήση ναρκωτικών, τα αυξημένα ποσοστά πορνείας κ.α. Σε πολιτικό επίπεδο, οι δημοκρατίες τους μπορούν να χαρακτηριστούν σχετικά ανώριμες, καθώς η πολιτική συμμετοχή είναι περιορισμένη, παρατηρούνται παραβιάσεις πολιτικών δικαιωμάτων και εκλογικές παρατυπίες, οι πολιτειακοί θεσμοί είναι αδύναμοι και η ελευθερία του τύπου περιορισμένη (Sharma, Jain & Mogaji, 2020). Στον τομέα της οικονομίας οι λιγότερο ανεπτυγμένες και οι αναπτυσσόμενες χώρες φέρουν εν γένει «μικρότερες» οικονομίες και χαμηλό κατά κεφαλήν εισόδημα, ενώ παρουσιάζουν χαμηλή βιομηχανική ανάπτυξη και ελλείματα στις υποδομές, γεγονός που συχνά οδηγεί σε εξαρτητικές σχέσεις με την Δύση. Τέλος, όσον αφορά στην Εκπαίδευση τα ποσοστά αναλφαριθμητισμού και γενικότερης μόρφωσης είναι χαμηλά, η σχολική διαρροή σημαντική και τα πραγματικά χρόνια παραμονής στο σχολείο ανεπαρκή (Nweke, 2018).

Τα εν λόγω χαρακτηριστικά ισχύουν και για τις δύο ομάδες χωρών, με βασικότερη διαφοροποίηση πως οι λεγόμενες αναπτυσσόμενες χώρες εμφανίζουν βελτιωμένους σχετικούς δείκτες και βρίσκονται σε μία εξελισσόμενη διαδικασία περαιτέρω ανάπτυξης, σε αντίθεση με

τις λιγότερο ανεπτυγμένες<sup>142</sup>, όπου οι δείκτες και οι εκτιμήσεις δεν είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικοί (Faria, 2024).

**Παγκόσμιος Νότος:** Ένας παρεμφερής όρος, που χρησιμοποιείται συχνά και περιλαμβάνει τις λιγότερο ανεπτυγμένες και τις αναπτυσσόμενες χώρες, είναι ο Παγκόσμιος Νότος<sup>143</sup>. Ο όρος αυτός, περιλαμβάνει χώρες της Ασίας, της Αφρικής και της Λατινικής Αμερικής και ως έννοια φέρει εγγενείς συνδέσεις με την (νεο-) αποικιοκρατία, τον νεοϊμπεριαλισμό και τις οικονομικό-κοινωνικές συνθήκες, που συμβάλλουν στην διατήρηση των μεγάλων παγκόσμιων ανισοτήτων (Naankiel, Chollom & Jiebreel, 2014). Ακόμα, η χρήση του όρου Παγκόσμιος Νότος εμπεριέχει την σιωπηρή αναγνώριση και παραδοχή της εκτεταμένης οικονομικής, πολιτικής και κοινωνικής επιρροής των χωρών του Παγκόσμιου Βορρά και των εξουσιαστικών, ελεγκτικών σχέσεων που προκύπτουν από αυτήν. Οι ονομασίες Παγκόσμιος Βορράς και Παγκόσμιος νότος προκύπτουν από το ότι κοιτώντας τον επίπεδο παγκόσμιο χάρτη ορθογώνιας προβολής, οι λιγότερο ανεπτυγμένες και οι αναπτυσσόμενες χώρες καταλαμβάνουν όλο το Νότιο τμήμα<sup>144</sup>, ενώ οι ανεπτυγμένες όλο το Βόρειο (Nweke, 2018).



Πηγή: <https://www.sightmagazine.com.au/the-explainer/the-explainer-the-global-south-is-on-the-rise-but-what-exactly-is-the-global-south/>

Είναι σημαντικό να σημειωθεί σε αυτό το σημείο, ότι οι εν λόγω διαχωρισμοί πρέπει να χρησιμοποιούνται αυστηρά και μόνο στο πλαίσιο κατανόησης ενός ερευνητικού εγχειρήματος

<sup>142</sup> Πλέον τις λιγότερο ανεπτυγμένες χώρες αποτελούν σε συντριπτικό βαθμό οι χώρες της Αφρικανικής Ηπείρου.

<sup>143</sup> Στην πραγματικότητα αντικατέστησε τον όρο Τρίτος Κόσμος, ο οποίος δεν χρησιμοποιείται πλέον στην βιβλιογραφία.

<sup>144</sup> Η Αυστραλία αν και στον νότο, δεν συμπεριλαμβάνεται στις χώρες που αποτελούν τον Παγκόσμιο Νότο.

μέσω της ομαδοποίησης ορισμένων χαρακτηριστικών που βοηθούν στην ομαλότερη διεκπεραίωση της διαδικασίας, αλλιώς κινδυνεύουν να μετατραπούν σε εργαλεία χειραγώγησης. Κάθε διανοούμενος, ερευνητής ή πολίτης, που έρχεται σε επαφή με αυτές τις ορολογίες και τις ταξινομήσεις, οφείλει να μελετά με οξυμένη την κριτική του σκέψη, θέτοντας ερωτήματα σχετικά με το ποιος, από ποια θέση εξουσίας και με ποια πιθανά συμφέροντα προβαίνει σε αυτούς τους διαχωρισμούς και πώς αυτοί μπορεί να χρησιμοποιούνται ως πρόσχημα για την προώθηση οικονομικών συμφερόντων και για την διατήρηση στερεοτύπων (Faria, 2024). Από την άλλη, είναι σημαντικό να αποφεύγεται και η «παγίδα» της ρομαντικοποίησης, καθώς φυσικά ακόμα και στις χώρες που ονομάστηκαν λιγότερο ανεπτυγμένες και αναπτυσσόμενες υπάρχουν κυρίαρχες ελίτ, που προσπαθούν να διατηρήσουν τα κράτη τους σε αυτό το status και τους λαούς απανθρωπισμένους και καταπιεσμένους, καθώς συσσωρεύουν πολιτική δύναμη και καρπώνονται μεγάλα οικονομικά οφέλη, όπως είναι τα «πακέτα στήριξης» από τις χώρες του Παγκόσμιου Βορρά. Αυτό που πραγματικά έχει σημασία για τον προοδευτικό, ριζοσπάστη εκπαιδευτή και άνθρωπο είναι η πραγματικότητα του λαού της κάθε χώρας, η ελευθερία, η ανεξαρτησία και η αξιοπρέπεια που απολαμβάνει και όχι μία ταξινόμηση αυτών αυτή καθαυτή, με σκοπό να δράσει στο πλαίσιο των δυνατοτήτων για την δημιουργία ενός εναλλακτικού, ομορφότερου κόσμου (Apple, 2022).

### **13.3. Εκμετάλλευση λιγότερο ανεπτυγμένων και αναπτυσσόμενων χωρών**

Οι λαοί των χωρών του Παγκόσμιου Νότου ασφυκτιούν από καταπίεση, όπως θα φανερωθεί στην ανάλυση που έπεται, προερχόμενη τόσο από την Δύση, όσο και από τις ελίτ που ασκούν εξουσία στην χώρα τους. Οι κυρίαρχες ομάδες, οι οποίες ωφελούνται από τον παγκοσμιοποιημένο καπιταλισμό, που με οχήματα τον νεοαποικιοισμό και τον νέο ιμπεριαλισμό αφαιμάσσουν τους λαούς των αναπτυσσόμενων χωρών, δεν γνωρίζουν σύνορα και αποτελούν μία σέχτα που απλώνεται σε κάθε άκρη του πλανήτη (McLaren, 2011). Υπό αυτήν την έννοια, η εκμετάλλευση των αναπτυσσόμενων χωρών μπορεί και λαμβάνει χώρα εξαιτίας, όχι μόνο της αδηφαγίας του Παγκόσμιου Βορρά, αλλά και με την συμβολή των εντός τους κυβερνώντων και εχόντων την εξουσία (Yadav, 2011).

### **13.3.1. Νέο-αποικιοκρατία, νέος ιμπεριαλισμός και Παγκοσμιοποίηση**

Η επαφή του Παγκόσμιου Βορρά με τις μη ανεπτυγμένες και τις αναπτυσσόμενες χώρες έχει δημιουργήσει μία ιμπεριαλιστική σχέση άνισων όρων, με επίκεντρο κατά κύριο λόγο την οικονομική εκμετάλλευση και με σκοπό την αφαίμαξη των πρώην αποικιών. Σήμερα η συμβατική δημόσια αφήγηση επιμένει πως η εκμετάλλευση του Παγκόσμιου Νότου έλαβε τέλος με την απόσυρση των αποικιακών στρατευμάτων από τις αποικίες και η κυρίαρχη ρητορική προτάσσει τα επιχειρήματα των νεοφιλελεύθερων οικονομολόγων περί ισότιμου πεδίου ανταγωνισμού στο σύγχρονο ελεύθερο, παγκοσμιοποιημένο εμπόριο (Siddiqui, 2023). Παρ' όλα αυτά, οι αφηγήσεις της μετα-αποικιακής «αθωότητας» καταρρέουν υπό το πρίσμα της παρατήρησης της πραγματικότητας και των σχετικών επιστημονικών μελετών και ερευνών, που αποδεικνύουν πως η αποικιακή οικονομία και οι ιμπεριαλιστικές πρακτικές του Βορρά παραμένουν ακλόνητες (McLaren & Farahmandpur, 2013).

Βέβαια, στην σύγχρονη εποχή ο ιμπεριαλισμός είναι έμμεσος και δεν εκδηλώνεται με στρατιωτικές κατοχικές δυνάμεις, αλλά μέσω της κυριαρχίας των πρώην αποικιακών δυνάμεων έναντι των ασθενέστερων, με σκοπό την οικονομική τους εκμετάλλευση. Εν γένει με την πολυδιάστατη έννοια του ιμπεριαλισμού εννοείται η κυριαρχία ενός ισχυρού κράτους έναντι ενός ασθενέστερου με οποιοδήποτε τρόπο και χαρακτηρίζεται από μία έμφυτη τάση για περαιτέρω ανάπτυξη, καθώς ο καπιταλισμός αναζητά συνεχώς νέες περιοχές για την εξεύρεση πρώτων υλών και την διεύρυνση των αγορών των προϊόντων του (Naankiel, Chollom & Jiebreel, 2014). Η παρούσα συζήτηση περί ιμπεριαλισμού δέχεται την προσέγγιση του Βλαντιμίρ Λένιν πως ο σύγχρονος ιμπεριαλισμός είναι το υψηλότερο στάδιο του καπιταλισμού, που καταρρέει από το βάρος του και μετασχηματίζεται στο αντίθετό του, καθώς η ιδέα του καπιταλιστικού ελεύθερου ανταγωνισμού εκτοπίζεται και αντικαθίσταται από το καπιταλιστικό μονοπώλιο, το οποίο στην συγκεκριμένη περίπτωση επιβάλλεται από τον Βορρά στον Παγκόσμιο Νότο μέσω της νεο-αποικιοκρατίας. Εν ολίγοις, μπορεί να υποστηριχθεί πως ο ιμπεριαλισμός αποτελεί το τελευταίο, μονοπωλιακό στάδιο του καπιταλισμού (Lenin, 1982).

Κατ' επέκταση, η έννοια της νεο-αποικιοκρατίας αντιπροσωπεύει την φύση των σχέσεων μεταξύ των πρώην αποίκων και των αποικιοκρατών, μετά την επίσημη κήρυξη της ανεξαρτησίας τους, από την λήξη του Β' Παγκόσμιου Πολέμου και έπειτα (Siddiqui, 2023). Έτσι, μέσα στις νέες παγκόσμιες συνθήκες αναδύθηκε το νέο εργαλείο του ιμπεριαλισμού, η

νεο-αποικιοκρατία, όπου το ξένο κεφάλαιο χρησιμοποιείται με σκοπό την εκμετάλλευση των ασθενέστερων χωρών του κόσμου με αποτέλεσμα την αύξηση του «κενού» μεταξύ των πλούσιων και των φτωχών κρατών. Στο πλαίσιο της νεο-αποικιοκρατίας οι ανεπτυγμένες χώρες επιδιώκουν να ελέγχουν την πολιτική δύναμη στην υποτελή χώρα και να κρατούν υπό τον έλεγχό τους την οικονομία και τους ανθρώπους της (McLaren & Farahmandpur, 2013).

Υπό το προσωπείο της Παγκοσμιοποίησης δημιουργήθηκε αυτή η χειρότερη έκφανση του ιμπεριαλισμού, η νεο-αποικιοκρατία, που επιτυγχάνει την κυριαρχία, όχι μέσω στρατιωτικής υποταγής, αλλά με τον έλεγχο από διεθνείς χρηματοπιστωτικούς οργανισμούς, που στοχεύουν στην εγκαθίδρυση μίας παγκόσμιας οικονομικής δομής, η οποία φυσικά ωφελεί τα επενδυτικά κέντρα των G7 και όχι τους λαούς των αναπτυσσόμενων χωρών (Hickel, Dorninger, Wieland, & Suwandi, 2022). Με αυτήν την έννοια, η παγκοσμιοποίηση αποτελεί την τελευταία φάση της δυτικής οικονομικής και πολιτιστικής κυριαρχίας στον υπόλοιπο κόσμο, με την οποία επιβάλλεται μία συγκεκριμένη οικονομική δομή και ένα πολιτισμικό σύστημα αξιών σε άλλες χώρες με άμεση και ξεκάθαρη πρόθεση την εκμετάλλευση. Έτσι, η παγκοσμιοποίηση επί της ουσίας αποτελεί το «μηχανοστάσιο» για την εξάπλωση της νεο-αποικιοκρατίας και του νεο-ιμπεριαλισμού, έτσι ώστε τα βιομηχανικά κράτη του Βορρά να επεμβαίνουν στην διακυβέρνηση και στην οικονομία των αναπτυσσόμενων χωρών, διατηρώντας τις εμπορικές συναλλαγές αδικαιολόγητα επωφελείς για τα ανεπτυγμένα κράτη και τις διεθνικές εταιρίες τους (McLaren, 2011). Φαινομενικά, οι ξένες «επενδύσεις» στον Παγκόσμιο Νότο μπορούν να οδηγήσουν σε ανάπτυξη, όμως η κυριαρχία των μητροπολιτικών κέντρων εξουσίας και η διαφθορά και ο νεποτισμός που επικρατεί στις ελίτ των αναπτυσσόμενων χωρών εμποδίζουν την μακροπρόθεσμη οικονομική ανάπτυξη. Αυτή η υπονόμευση της κυριαρχίας των λιγότερο αναπτυγμένων και των αναπτυσσόμενων χωρών από την νεο-αποικιοκρατία και η λεηλάτηση των πόρων τους μέσω του άνισου εμπορίου, διαιωνίζει την ανισότητα μεταξύ των κρατών, καθιστώντας το καπιταλιστικό σύστημα μη βιώσιμο μακροπρόθεσμα (Naankiel, Chollom & Jiebreel, 2014). Όλα τα παραπάνω, θα μπορούσαν να αναλυθούν και υπό το πρίσμα της θεωρίας της εξάρτησης από μία μαρξιστική προοπτική για τις ανισότητες εντός του παγκόσμιου καπιταλιστικού συστήματος. Σύμφωνα με αυτήν υπάρχει ένας κεντρικός πυρήνας πλούσιων κρατών και μία περιφέρεια ασθενέστερων, τα οποία υφίστανται εκμετάλλευση, μέσω της ιδιοποίησης των πόρων τους, με σκοπό να αναπτυχθούν περαιτέρω οικονομικά οι χώρες του πυρήνα (Nweke, 2018).

### 13.3.2. Τρόποι και μέσα εκμετάλλευσης

Υπάρχουν ποικίλα μέσα και τρόποι, που χρησιμοποιούν οι δυνάμεις του νέου ιμπεριαλισμού, μέσα από την νεο-αποικιοκρατία, για να διατηρήσουν τις χώρες του Παγκόσμιου Νότου εξαρτημένες και να καπηλεύονται τα πλούτη και τους πόρους τους. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά ο Παγκόσμιος Βορράς έχει στηρίξει την οικονομική εκμετάλλευση του Νότου στον διεθνή καταμερισμό εργασίας, που δημιούργησε. Έτσι, τα δυτικά κράτη είναι πλήρως βιομηχανοποιημένα, παράγοντας προϊόντα βαριάς βιομηχανίας, ενώ οι λιγότερο ανεπτυγμένες και οι αναπτυσσόμενες χώρες παράγουν κατά κύριο λόγο πρώτες ύλες<sup>145</sup> (Naankiel, Chollom & Jiebreel, 2014). Φυσικά, τα ανεπτυγμένα κράτη είναι αυτά που καθορίζουν τις τιμές των βιομηχανικών προϊόντων, τα οποία πωλούν στις αγορές του Νότου, ενώ παράλληλα καθορίζουν και τις τιμές των πρώτων υλών που εισάγουν από αυτές τις αγορές. Με αυτόν τον τρόπο, οι ίδιες (ανεπεξέργαστες) πρώτες ύλες που αγοράζονται από τον Νότο, χρησιμοποιούνται για την κατασκευή προϊόντων, βιομηχανικών και μη, που αργότερα πωλούνται στους ανθρώπους των αναπτυσσόμενων χωρών με τεράστια ποσοστά κέρδους. Εννοείται πως οι εν λόγω πρώτες ύλες πρέπει να πωλούνται σε ανταγωνιστικές τιμές στην παγκόσμια αγορά, με αποτέλεσμα την κατάλληλη προς τα κάτω προσαρμογή των μισθών. Φαίνεται, επομένως, πως ο Παγκόσμιος Βορράς ιδιοποιείται σταθερά τους πόρους και την φθηνή εργασία που προσφέρει ο Νότος, είναι απαραίτητο, όμως, να σημειωθεί πως η εν λόγω «φθηνία» δεν δόθηκε ως θέσφατο σε αυτόν τον κόσμο, αντίθετα «φθηνοποιήθηκαν» ενεργά και σε πολλές περιπτώσεις με ακραίους τρόπους (Hickel, Dorninger, Wieland, & Suwandi, 2022). Δεν ξενίζει, επομένως, το γεγονός ότι το 80% του παγκόσμιου πληθυσμού θεωρείται φτωχό, ενώ το 53% αναγκάζεται να διαβιώνει με κάτω από δύο δολάρια ημερησίως (Νικολακάκη, 2011). Ούτε πρέπει να φαίνεται περίεργη η φριχτή πραγματικότητα εκατοντάδων χιλιάδων ανθρώπων/σκλάβων στα sweatshops<sup>146</sup> και τα maquiladoras<sup>147</sup>, όπου οι συνθήκες εξαθλίωσης, οι μισθοί, ακόμα και ο αριθμός των θανάτων θυμίζουν εποχές δουλείας (McLaren & Farahmandpur, 2013). Ως παράδειγμα του καταμερισμού εργασίας και των άνισων εμπορικών σχέσεων αναφέρεται η περίπτωση της Γκάνας και της Ακτής Ελεφαντοστού, που παράγει το 90% των σπόρων κακάο, όμως μόνο το 5% της παγκόσμιας σοκολάτας, την οποία εν τέλει εισάγει από τις χώρες του Βορρά (Νικολακάκη, 2011). Ακόμα,

<sup>145</sup> Παραδείγματος χάριν κακάο, βαμβάκι, χρυσό, χαλκό και αργό πετρέλαιο και πολλά άλλα.

<sup>146</sup> Εργασιακοί χώροι και στον Βορρά και στον Νότο, όπου εμφανίζεται φριχτή καταπάτηση τόσο των ανθρώπων όσο και των εργασιακών δικαιωμάτων. Το όνομά τους δηλώνει την έντονη και συνεχή υπερεκμετάλλευση του ανθρώπινου δυναμικού (sweat=ιδρώτας).

<sup>147</sup> Εργοστάσια πολυεθνικών εταιρειών στις χώρες του Παγκόσμιου Νότου.



ο Νίγηρας αποτελεί τον τρίτο μεγαλύτερο προμηθευτή ουρανίου της Γαλλίας, το οποίο αποτελεί της βάση της πυρηνικής ενέργειας, που με την σειρά της παράγει την ηλεκτρική ενέργεια. Ενώ, λοιπόν, η Γαλλία καλύπτει το 75% των εγχώριων ηλεκτρικών αναγκών της από πυρηνική ενέργεια, δηλαδή από το ουράνιο του Νίγηρα, στον Νίγηρα το 80% του πληθυσμού ζει χωρίς ρεύμα (Siddiqui, 2023). Σε αυτήν την άνιση ανταλλαγή, με τους δυσμενείς εμπορικούς όρους για τις αναπτυσσόμενες χώρες, καθίσταται εύκολα σαφές πως οι δυνάμεις του Βορρά χρησιμοποιούν την μονοπωλιακή τους δύναμη, με σκοπό να συμπιέσουν τις τιμές των προμηθευτών από τον Παγκόσμιο Νότο, ενώ παράλληλα καθορίζουν τις τελικές τιμές, όσο το δυνατό ψηλότερα. Για να συνεχίσει να υφίσταται η εν λόγω ιδιοποίηση και η κρυφή μεταφορά αξίας από τον Νότο προς τον Βορρά, οι ισχυροί οργανισμοί, όπως για παράδειγμα ο Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου, έχουν αναγκάσει τις κυβερνήσεις των λιγότερο ανεπτυγμένων και των αναπτυσσόμενων χωρών να καταργήσουν τους δασμούς και τις επιδοτήσεις και την προστασία στις νηπιακές βιομηχανικές προσπάθειες των χωρών τους και να επιτρέψουν στις ξένες επιχειρήσεις να εισέλθουν χωρίς καμία τοπική ρύθμιση, ενώ στην Παγκόσμια Τράπεζα και το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο οι χώρες του Παγκόσμιου Βορρά αποτελούν την πλειοψηφία, με τις ΗΠΑ μάλιστα να έχουν το δικαίωμα για βέτο (Hickel, Dorninger, Wieland, & Suwandi, 2022). Αναφέρονται ως παραδείγματα η απαίτηση του ΔΝΤ και της Παγκόσμιας Τράπεζας από την Σρι Λάνκα το 1977 να υιοθετήσει ανοικτή οικονομία, με ελεύθερη είσοδο σε ξένες επενδύσεις και εισαγωγές και τα «Προγράμματα Διαρθρωτικής Προσαρμογής» που επιβλήθηκαν την δεκαετία του 1980 στην Νιγηρία και συμπεριελάμβαναν σκληρά μέτρα λιτότητας, τεράστιες ιδιωτικοποιήσεις, απελευθέρωση του εμπορίου και «άνοιγμα» των εγχώριων αγορών (Siddiqui, 2023).

Αυτή η σχέση εξάρτησης και εκμετάλλευσης μέσω του άνισου εμπορίου, που αναλύθηκε, οδήγησε πολλές χώρες του Παγκόσμιου Νότου σε μεγάλα χρέη, για την αποπληρωμή των οποίων αναγκάστηκαν να λάβουν δάνεια και με αυτόν τον τρόπο εγκλωβίστηκαν σε αυτόν τον «αέναο κύκλο» χρέους-δανείου-αποπληρωμής, που φυσικά συντηρεί και εντείνει την σχέση εξάρτησης (Nweke, 2018). Οι περισσότερες από τις λιγότερο ανεπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες μετά την ανεξαρτητοποίησή τους από τους αποίκους έθεσαν ως στόχο την οικονομική αυτάρκεια και υιοθέτησαν μία κατεύθυνση υποκατάστασης των εισαγωγών και ανάπτυξης της τοπικής βιομηχανίας. Όμως, κατά τις δεκαετίες του 1980 και του 1990 κυρίως βίωσαν μία τεράστια κρίση χρέους και με την σχεδιασμένη «καθοδήγηση» του Διεθνούς Νομισματικού Ταμείου προχώρησαν σε φιλελεύθερες μεταρρυθμίσεις,

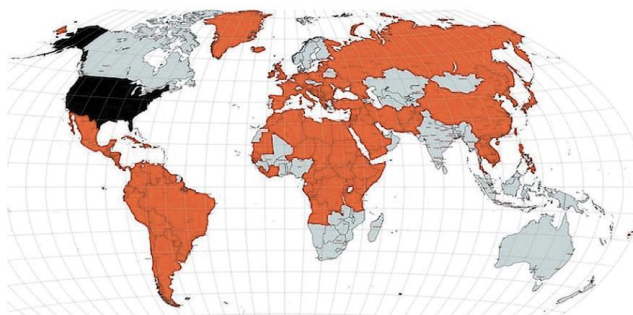
εγκαταλείποντας το προαναφερθέν πλάνο τους. Συνοπτικά, η βαριά δυσλειτουργική οικονομική και εμπορική πραγματικότητα των κρατών του Νότου επιδεινώνεται από την υποχρέωση εξυπηρέτησης εξωτερικού χρέους, που απορροφά τα πενιχρά τους έσοδα και απαιτεί υπακοή στην οικονομική πολιτική που επιβάλλουν οι πιστωτές (Siddiqui, 2023).

Αξίζει να αναφερθεί σε αυτό το σημείο πως εκτός από τις προηγούμενες οικονομικές προσεγγίσεις της ηγεμονίας του Παγκόσμιου Βορρά έναντι των αναπτυσσόμενων χωρών υπάρχουν και οι πολιτιστικές εκφάνσεις, που γίνονται ορατές μέσα από συνεχείς επεμβάσεις και τις άμεσες ή έμμεσες επιβολές στις τοπικές κουλτούρες αυτών των κρατών. Έτσι, όπως την εποχή του αποικισμού αυτή η ηγεμονική έκφανση εκδηλώθηκε κατά κύριο λόγο μέσα από την επιβολή της θρησκείας, στην εποχή της νεο-αποικιοκρατίας εκφράζεται μέσω των εθίμων και του γενικότερου τρόπου ζωής, χάρη στα κανάλια της παγκοσμιοποίησης (McLaren & Farahmandpur, 2013). Έτσι, ο τρόπος που οι δυτικοί ντύνονται, το φαγητό τους, η μουσική τους και τα θεάματα που παρακολουθούν αποτελούν πλέον την παγκόσμια «νόρμα» και καθρεφτίζουν τον εκπολιτισμό και την υψηλή κουλτούρα. Η εξάρτηση, συνεπώς, από τις ανεπτυγμένες χώρες προχωρά από τον οικονομικό τομέα σε επίπεδο πολιτισμού, κουλτούρας και προτύπων, γεγονός που καθιστά, ιδιαίτερα τις νέες γενιές ανθρώπων στην λιγότερο ανεπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες του κόσμου, ακόμα πιο «δεμένους» με τον Παγκόσμιο Βορρά. Ως αποτέλεσμα, οι χώρες αυτές είναι αρκετά πιο δύσκολο να οραματιστούν ένα μέλλον απαγκιστρωμένο από την Δύση, νομιμοποιώντας έτσι και σε ένα ψυχο-συναισθηματικό επίπεδο την ηγεμονία και την κυριαρχία της (Naankiel, Chollom & Jiebreel, 2014).

Τέλος, παρ' όλο που, όπως ειπώθηκε παραπάνω, ο νέος ιμπεριαλισμός χρησιμοποιεί κυρίως «αόρατες» και δύσκολα προσδιορίσιμες δυνάμεις για να εξαπλωθεί, δεν σημαίνει πως στην σύγχρονη εποχή η στρατιωτική παρέμβαση απουσιάζει, όταν η Δύση κρίνει πως απειλούνται τα οικονομικά της συμφέροντα (McLaren, 2011). Για παράδειγμα, μόνο οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής έχουν παρέμβει άμεσα, με σκοπό να ανατρέψουν δημοκρατικά εκλεγμένες κυβερνήσεις στην Κορέα (1950), στην Κούβα (1961), στο Βιετνάμ (1965), στις Φιλιππίνες (1989), στην Σομαλία (1992), στο Ιράκ (2003), στην Συρία (2014), στην Λιβύη (2015) και σε πολλές άλλες χώρες. Παράλληλα, παρασκηνιακά έχουν συμμετάσχει στην οργάνωση ανατροπής κυβερνήσεων, όπως αυτή του αριστερού προέδρου Jacobo Árbenz στην Γουατεμάλα (1954), στο Κονγκό (1961), στην Βραζιλία (1964), στην Αίγυπτο (2013), στο

Πακιστάν (2022) και αλλού (Siddiqui, 2023). Χαρακτηριστικά στην παρακάτω εικόνα φαίνεται ο πραγματικά εντυπωσιακός αριθμός κρατών, στα οποία οι ΗΠΑ έχουν παρέμβει στρατιωτικά.

**FIGURE 1** A map of countries where the United States has militarily intervened



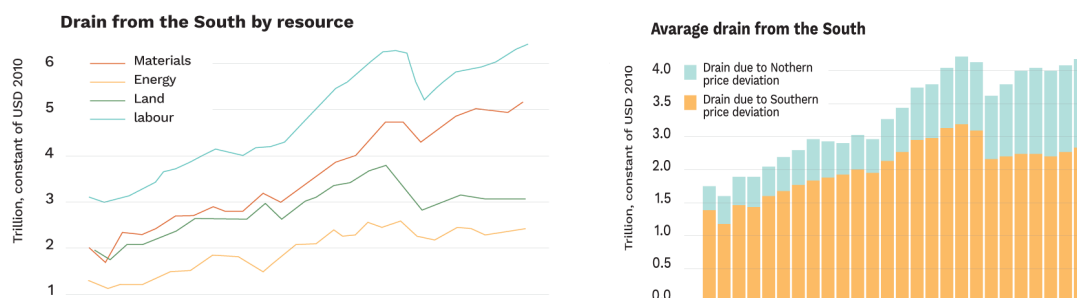
Πηγή: Congressional Research Services

### 13.3.3. Η αλήθεια μέσα από αριθμούς

Είναι αλήθεια πως συχνά τέτοιου είδους κοινωνικο-πολιτικές προσεγγίσεις ενδέχεται να φαντάζουν λίγο αόριστες και φλύαρες, ειδικά από την στιγμή που το νεοφιλελεύθερο καπιταλιστικό σύστημα έχει καταστήσει την εκμετάλλευση αόρατη και την έχει εδραιώσει βαθιά στην κοινή αίσθηση των πολιτών του ως προς τον τρόπο που κατανοούν την καθημερινή τους ζωή. Οι πολίτες των ανεπτυγμένων χωρών καταναλώνουν, αγοράζουν ρούχα και προϊόντα ένδυσης, αγοράζουν τρόφιμα κ.α. χωρίς να γνωρίζουν και να κατανοούν (ή πολλές φορές έχοντας απλώς συνηθίσει) τις κοινωνικές και οικονομικές διαδικασίες, οι οποίες ευθύνονται για την δημιουργία των συνθηκών για την παραγωγή και την κατανάλωση αυτών των προϊόντων (Apple, 2022).

Προς υποστήριξη και σύνοψη όσων έχουν αναφερθεί σε αυτό το κεφάλαιο παρατίθενται ορισμένα εντυπωσιακά, αλλά ενδεικτικά στοιχεία. Πιο συγκεκριμένα, σήμερα οι ανεπτυγμένες χώρες αποστραγγίζουν από τον Παγκόσμιο Νότο εμπορεύματα με συνολική αξία 2,2 τρισεκατομμύρια δολάρια (ΗΠΑ) κάθε χρόνο, σε τιμές Βορρά. Σύμφωνα με εκτιμήσεις, το συγκεκριμένο ποσό αρκεί για την καταπολέμηση της παγκόσμια φτώχειας 17 φορές (Siddiqui, 2023).

**FIGURE 3** Drain of the Resources for the Global South



Πηγή: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S095937802200005X>

Σύμφωνα με άλλες έρευνες προκύπτει πως οι ανεπτυγμένες χώρες ιδιοποιήθηκαν από τις λιγότερο ανεπτυγμένες και τις αναπτυσσόμενες χώρες 12 δισεκατομμύρια τόνους ισοδύναμων πρώτων υλών, 822 εκατομμύρια εκτάρια γης<sup>148</sup>, 21 exajoules ενέργειας<sup>149</sup> (Kikstra et al., 2021) και 188 εκατομμύρια ανθρώπινα έτη εργασίας<sup>150</sup>, που αντιπροσωπεύουν 10,8 τρισεκατομμύρια δολάρια (σε Βόρειες τιμές), που, βάσει αυτής της προσέγγισης, αρκούν για να τερματίσουν την ακραία φτώχεια 70 φορές. Τονίζεται, πως με τον όρο «ιδιοποίηση» εννοείται πως οι εν λόγω πόροι δεν αντισταθμίζονται μέσα από το εμπόριο, αλλά μεταφέρονται στον Βορρά επί της ουσίας «δωρεάν». Τα εν λόγω απρόσμενα κέρδη του Βορρά αντιπροσωπεύουν σε αξία περίπου το ¼ του ΑΕΠ του, γεγονός που φανερώνει το σημαντικότερο μέγεθός τους (Hickel, Dorninger, Wieland, & Suwandi, 2022).

Όσον αφορά στα υποκριτικά πακέτα και μέτρα στήριξης των λιγότερο ανεπτυγμένων και των αναπτυσσόμενων χωρών από τον Παγκόσμιο Βορρά, σημειώνεται πως κατά την περίοδο 1990-2015 για κάθε δολάριο «βοήθειας» οι δωρητές ιδιοποιήθηκαν πόρους, μέσα από την άνιση ανταλλαγή, που ισούνται με 80 δολάρια. Αντίστροφα, από την σκοπιά αυτών που λαμβάνουν την «στήριξη» για κάθε δολάριο που λαμβάνουν, υφίστανται διαρροή πόρων αξίας 30 δολαρίων (Hickel, Dorninger, Wieland, & Suwandi, 2022). Τέλος, άλλα δύο ενδιαφέροντα

<sup>148</sup> Ισούνται με δύο φορές την έκταση της Ινδίας. Θεωρητικά αυτή η έκταση είναι αρκετή για να προσφέρει τρόφιμα σε ως και 6 δισεκατομμύρια άτομα, αναλόγως της παραγωγικότητας της γης και της σύνθεσης της διατροφής.

<sup>149</sup> Αυτός ο αριθμός ισοδυναμεί με 3,4 δισεκατομμύρια βαρέλια πετρελαίου. 21 exajoules ενέργειας θα κάλυπταν τις ετήσιες ανάγκες ενέργειας για την κατασκευή των απαραίτητων υποδομών, που θα προσέφεραν στέγη, εκπαίδευση, δημόσιες μεταφορές, υγειονομική περίθαλψη κ.α. σε 6,5 δισεκατομμύρια άτομα.

<sup>150</sup> Αυτά τα έτη ισοδυναμούν με 392 δισεκατομμύρια ώρες εργασίας.

στοιχεία, που φανερώνουν το μέγεθος της ανισότητας μεταξύ ανεπτυγμένων και αναπτυσσόμενων χωρών, είναι πως από το 2010 και έπειτα περίπου το 80% των εργατών της βιομηχανίας παγκοσμίως κατοικεί στον Νότο, ο οποίος, ως απόρροια, υφίσταται περίπου το 90% του κόστους της κλιματικής αλλαγής και το 98% των θανάτων, που προκύπτουν εξαιτίας της (Kikstra et al., 2021).

#### **13.3.4. Τοπικές ελίτ και κυβερνήσεις**

Στο τέλος αυτού του κεφαλαίου είναι σημαντικό να τονιστεί εκ νέου πως τα σχέδια εκμετάλλευσης και καταπίεσης του παγκόσμιου καπιταλισμού, όπως αυτός δομήθηκε από τον Παγκόσμιο Βορρά, δεν θα ήταν δυνατό να υλοποιηθούν σε τόσο μεγάλη έκταση και τόσο συστηματικά, αν οι ηγεμονικές δυνάμεις των ανεπτυγμένων χωρών δεν έβρισκαν συμμάχους στις κυρίαρχες τοπικές ελίτ και στις κυβερνήσεις των λιγότερο ανεπτυγμένων και των αναπτυσσόμενων χωρών, οι οποίες καρπώνονται σημαντικότερα οφέλη από την αποστράγγιση των κρατών τους και την αφαίμαξη των λαών (McLaren & Farahmandpur, 2013).

Δυστυχώς, η πολιτική διαφθορά είναι σύνηθες φαινόμενο, όπως προαναφέρθηκε, στις κυβερνήσεις του Παγκόσμιου Νότου και φυσικά επηρεάζει σημαντικά την οικονομική και πολιτική διαχείρισή τους και τις σχέσεις τους με τους διεθνείς οργανισμούς. Με άλλα λόγια, δεν είναι σπάνιο οι κυβερνήσεις αυτές, προχωρώντας σε αδιαφανείς οικονομικές συμφωνίες, να καταχράζονται τους φυσικούς πόρους, συνάπτοντας συμφωνίες εξόρυξης με μηδαμινά οφέλη για τις τοπικές κοινότητες και να προωθούν πρόθυμα και χωρίς αντίσταση της νεοφιλελεύθερες ατζέντες της Δύσης, με τεράστιο κόστος στους λαούς όπως καταδείχθηκε. Σε καθαρά πολιτικό επίπεδο παρατηρείται συχνά μία ελεγχόμενη δημοκρατία, καθώς η πολιτική εξουσία ασκεί έντονες πιέσεις σε διαφωνούντες, αντιπολιτεύσεις και Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης πολλές φορές με την βοήθεια της ξένης τεχνογνωσίας και υποστήριξης, ενώ παράλληλα εφαρμόζονται, όποτε κρίνεται απαραίτητο, στρατηγικές αστάθειας, ώστε να δίνεται το κατάλληλο πρόσχημα για έντονες κατασταλτικές παρεμβάσεις στο όνομα της «αποκατάστασης της τάξης», δυσκολεύοντας με αυτόν τον τρόπο τις προσπάθειες κοινωνικής συσπείρωσης και αντίδρασης (Yadav, 2011).

## 14. Νεπάλ

Η παρούσα έρευνα έλαβε χώρα στο Νεπάλ και συγκεκριμένα στην πρωτεύουσα της χώρας, το Κατμαντού. Για αυτό κρίνεται απαραίτητο, σε αυτό το τελευταίο κεφάλαιο του πρώτου μέρους, να παρουσιαστούν ορισμένα στοιχεία για την ιστορία, της κοινωνικοπολιτικές συνθήκες και την εκπαίδευση, ιδιαίτερα την Εκπαίδευση Ενηλίκων, στο Νεπάλ, με σκοπό να καταστεί σαφής η μεγάλη ανάγκη εξάπλωσης της Απελευθερωτικής και της Κριτικής Παιδαγωγικής στην χώρα. Επομένως, η ανάλυση του παρόντος κεφαλαίου αποσκοπεί στην ανάδειξη των συνθηκών που συνθέτουν τον ιστό της καταπίεσης του λαού του Νεπάλ και αναδεικνύουν την κριτική εκπαίδευση ενηλίκων ως έναν από τους σημαντικότερους «μοχλούς» κριτικής συνειδητοποίησης και προσπάθειας, στο πλαίσιο του εφικτού, κοινωνικών μετασχηματισμών.

### 14.1. Γιατί το Νεπάλ

Το Νεπάλ παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον για αρκετούς λόγους και κρίθηκε ως μία από τις πιο συμβατές χώρες του Παγκόσμιου Νότου για την εκπόνηση μίας έρευνας σχετικά με την κριτική εκπαίδευση. Αναλυτικότερα, το Νεπάλ ήταν διαχρονικά και είναι ακόμα μία από τις πιο φτωχές χώρες του κόσμου. Όμως, εκτός από τις ανισότητες του οικονομικού τομέα, επικρατούν και βαθιές κοινωνικές ανισότητες και έντονη καταπίεση που εκπηγάζουν από την φυλή, το φύλο, την κάστα κ.α. (Acharya, 2023). Επιπλέον, το Νεπάλ αποτελεί ένα από τα ελάχιστα παραδείγματα κρατών στην σύγχρονη παγκόσμια ιστορία που η επαναστατική αριστερά κατάφερε να κατακτήσει την εξουσία, γεγονός που δημιούργησε έντονο ενδιαφέρον και προσδοκίες και για τις εξελίξεις στον τομέα της Εκπαίδευσης, καθώς, όπως αναφέρθηκε και στην ανάλυση της φρεϊριανής παιδαγωγικής, η εκπαίδευση στο μετα-επαναστατικό πλαίσιο φέρει μεγάλες δυσκολίες (Σακελλαρόπουλος, 2012). Το Νεπάλ θεωρείται αρκετά ιδιαίτερο κράτος λόγω και της γεωπολιτικής του θέσης και διαχρονικά προσελκύει το ενδιαφέρον μεγάλων παγκόσμιων δυνάμεων, φυσικά της Κίνας και της Ινδίας, αλλά και των δυτικών χωρών του Παγκόσμιου Βορρά (Mishra, 2013). Τέλος, παρά τα προαναφερθέντα, τα οποία καθιστούν την συγκεκριμένη χώρα ιδιαίτερα γόνιμη ερευνητικά, η σχετική ελληνική βιβλιογραφία είναι αρκετά περιορισμένη και γενικότερα και όσον αφορά στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και την Απελευθερωτική και Κριτική Παιδαγωγική (Σακελλαρόπουλος, 2012).



## 14.2. Σύντομη ιστορική/πολιτική ανασκόπηση

Η παρούσα ανασκόπηση δεν αποσκοπεί στην αναλυτική παρουσίαση και την εμβάθυνση σε ζητήματα πολιτικής ιστορίας του Νεπάλ, αλλά αποτελεί περισσότερο μία «βάση», ώστε να καταστούν ευκρινέστερες η διαδρομή και οι αιτίες που οδήγησαν την Πολιτεία, την κοινωνία και τον λαό του Νεπάλ στις σημερινές παθογένειες και δυσκολίες. Πολλές δυσλειτουργικές πεποιθήσεις και νοητικά μοτίβα του λαού, αρκετές ανισότητες και διαχωρισμοί και πλήθος θεσμικών πρακτικών αποτελούν κατάλοιπα αυτής της ιστορικής διαδρομής, στην οποία έχουν βαθιές «ρίζες». Για αυτόν τον λόγο, αυτή η συνοπτική παρουσίαση είναι απαραίτητη και αναφορικά με την δημιουργία της κοινωνικής πραγματικότητας και των ανισοτήτων, αλλά και για την κατανόηση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών επιλογών που θα αναλυθούν στο επόμενο μέρος της παρούσας εργασίας.

Η πολιτική ιστορία του Νεπάλ χωρίζεται σε 6 μεγάλες περιόδους, από την ενοποίησή του ως την σημερινή εποχή και εν γένει χαρακτηρίζεται από συνεχείς εντάσεις, πολιτική αστάθεια και καιροσκοπισμό που φυσικά φέρουν ως αποτέλεσμα την καταπίεση και την απανθρώπιση του νεπαλέζικου λαού (Σακελλαρόπουλος, 2012).

### 14.2.1. 1768-1846: Ενοποίηση και δημιουργία του βασιλείου του Νεπάλ

Το 1768 ο ηγέτης της περιοχής Gorkha, Prithwi Narayan Shah, καταλαμβάνει και ενοποιεί τα μικρά πριγκιπάτα, που βρίσκονταν σε αυτήν την γεωγραφική επικράτεια και έτσι συγκροτείται το κράτος του Νεπάλ υπό την εξουσία της δυναστείας των Shah. Φυσικά, αυτήν την περίοδο επικρατεί καθεστώς απόλυτης μοναρχίας, με την βασιλεία να μεταβιβάζεται κληρονομικά στον νόμιμο διάδοχο. Παράλληλα, η θρησκευτική ιεραρχία υποστήριζε και αναπαρήγαγε την βασιλική εξουσία, ενώ ο ηγεμόνας κατά βούληση προέβαινε σε τακτικές αλλαγές σχετικά με την κατοχή των γαιών και την σύνθεση της αριστοκρατίας, εμποδίζοντας με αυτόν τον τρόπο την ανάδυση μίας, αντίστοιχης «φεουδαρχικής τάξης» με αυτές του δυτικού κόσμου (Michaels, 2024).

### 14.2.2. 1846-1951: Η περίοδος των Rana – dark ages

Η συγκεκριμένη περίοδος ξεκινά με την σφαγή στο παλάτι Kott, όπου ο Jung Bahadur Rana και τα αδέρφια του δολοφονούν τον πρωθυπουργό της χώρας και 40 μέλη της βασιλικής

οικογένειας. Ο Jung Bahadur Rana και οι 8 επόμενοι συνεχιστές της δυναστείας έφεραν τον τίτλο του πρωθυπουργού, ασκώντας όμως την απόλυτη εξουσία και ο βασιλιάς θεωρούνταν ηγεμόνας μόνο «καθ' όνομα». Επρόκειτο, πλέον, για μία ολιγαρχική αριστοκρατία που εξουσίαζε απολυταρχικά, που απομόνωσε το Νεπάλ από τον υπόλοιπο κόσμο και παρεμπόδισε την ανάπτυξη και των εκσυγχρονισμό της χώρας. Πολλές από τις δυσλειτουργίες του κράτους και της κοινωνίας του Νεπάλ έχουν της ρίζες τους σε εκείνη την σκοτεινή εποχή. Η χώρα θεωρούνταν φέουδο του Rana πρωθυπουργού, ενώ η καθημερινή πραγματικότητα για τον λαό ήταν φριχτή, παραδείγματος χάριν οι κυριαρχούμενες τάξεις δεν μπορούσαν να επιλέξουν ούτε την ενδυμασία τους. Ενδεικτικά αναφέρεται πως από το ετήσιο εισόδημα των 90.270.000 Rp οι 400.000 προορίζονταν για κοινωνική πρόνοια, ενώ τις 75.396.000 τις καταχράζονταν οι Rana για την προσωπική τους περιουσία. Αξίζει να τονιστεί πως εκτός από τους Rana και τις οικογένειές τους κανένας πολίτης του Νεπάλ δεν είχε πρόσβαση σε οποιουδήποτε είδους εκπαίδευση (Σακελλαρόπουλος, 2012).

#### **14.2.3. 1951-1959: Ανατροπή Rana και δημοκρατία**

Όλα τα προαναφερθέντα οδήγησαν σε ξεσηκωμό κατά των Rana, τον οποίο υποστήριξε και η Ινδία, λόγω δικών της συμφερόντων. Υπό αυτές τις πιέσεις τον Ιανουάριο του 1951 αναγνωρίζεται ως νόμιμος βασιλιάς ο εκδιωχθείς Tribhuvan και σχηματίζεται προσωρινή κυβέρνηση, ενώ συμφωνείται συντακτική συνέλευση για το 1952. Έτσι, προκύπτει το «προσωρινό συνταγματικό κείμενο» που αποτελεί και το πρώτο της ιστορίας του Νεπάλ. Το εν λόγω κείμενο ναι με αποτέλεσμα μία εκσυγχρονιστική θεσμική τομή που υποδήλωνε πρόοδο, όμως διέπονταν από μεγάλη ασάφεια και ξεκάθαρη ισορροπία υπέρ των αρμοδιοτήτων του βασιλιά, έναντι της εκτελεστικής εξουσίας (Michaels, 2024). Ο βασιλιάς ενίσχυε συνεχώς την εξουσία και τις αρμοδιότητές του, καθιστώντας φανερό πως επιδίωκε την επιστροφή στην προ 1846 κατάσταση με τον ίδιο ως «παντοκράτορα», χωρίς να συναντά σημαντικές αντιστάσεις, καθώς η κυβέρνηση εστίαζε στην αντιπαράθεση και την αποδυνάμωση των εναπομεινάντων Rana. Ο θάνατος του Tribhuvan και η ενθρόνιση του γιου του Mahendra δεν άλλαξε σε τίποτα το πολιτικό σκηνικό. Οι πολυπόθητες εκλογές, εν τέλει, ορίζονται για τις 18 Φεβρουαρίου του 1959, όμως ο βασιλιάς αιφνιδίασε τους πάντες, δηλώνοντας πως η εκλογική διαδικασία θα είχε ως στόχο την ανάδειξη κοινοβουλίου και όχι την εκπόνηση συντάγματος, παρά την σχετική δέσμευση του 1951. Για την δημιουργία συντάγματος όρισε ο ίδιος μία επιτροπή που επί της ουσίας απλά επιβεβαίωσε την κυριαρχία του (Whelpton, 2005).

#### **14.2.4. 1960-1990: Πραξικόπημα και σύστημα Panchayat**

Τον Δεκέμβριο του 1960 ο βασιλιάς προβαίνει σε πραξικόπημα, καταλύει τον κοινοβουλευτισμό, θέτει τα πολιτικά κόμματα εκτός νόμου και αναλαμβάνει και τις 3 εξουσίες, χρησιμοποιώντας ως άλλοθι για αυτήν του την ενέργεια την έντονη κοινωνική δυσαρέσκεια της μεταβατικής περιόδου 1951-1959. Το πρώτο διάστημα αυτής της περιόδου η αντίσταση έναντι της αυθαιρεσίας του βασιλιά δεν ήταν σημαντική, καθώς οι αντιδράσεις του αγροτικού κινήματος ήταν αυθόρμητες και δεν μπόρεσαν να αμφισβητήσουν το καθεστώς, ενώ ο ένοπλος αγώνας, που επιχείρησε να ξεκινήσει το Κόμμα του Κογκρέσου, σταμάτησε λόγω της διένεξης μεταξύ της Κίνας και της Ινδίας (Whelpton, 2005). Τα επόμενα χρόνια, όμως, εκδηλώθηκαν πιο δυναμικά κοινωνικά και φοιτητικά κινήματα, απαιτώντας θεσμικές αλλαγές λόγω της έντονης οικονομικής δυσπραγίας και της γενικότερης δυσαρέσκειας, τα οποία οδήγησαν τον βασιλιά Birendra σε δημοψήφισμα το 1980, όπου αποφασίστηκε, με μικρή πλειοψηφία, η διατήρηση του καθεστώτος. Μάλιστα, ο βασιλιάς δέχθηκε και την διεξαγωγή εκλογών για την ανάδειξη κοινοβουλίου, όχι όμως σε κομματική βάση. Όμως, το 1985 το κόμμα του Κογκρέσου και το μεγαλύτερο τμήμα των κομμάτων της αριστεράς ξεκινούν μία καμπάνια πολιτικής ανυπακοής, με αποτέλεσμα το μποϊκοτάρισμα των εκλογών του 1986 (Michaels, 2024). Η τραγική οικονομική κατάσταση και οι γενικότερες συνθήκες διαβίωσης της επόμενης περιόδου οδηγούν στην δημιουργία ενός μεγάλου κοινωνικού κινήματος από τον Φεβρουάριο ως τον Απρίλιο του 1990, το οποίο οδήγησε στην ανατροπή του συστήματος Panchayat και στην μετάβαση σε ένα είδος βασιλευομένης κοινοβουλευτικής δημοκρατίας. Πιο συγκεκριμένα, το κίνημα του 1990 περιελάμβανε 3 φάσεις. Στην 1<sup>η</sup> (18 Φεβρουαρίου – 2 Μαρτίου) περιλαμβάνονται δύο γενικές απεργίες και δύο κεντρικές πορείες, ενώ υπήρξαν έντονες και βίαιες προσπάθειες καταστολή από το καθεστώς. Τις επόμενες μέρες (2<sup>η</sup> φάση: 3-23 Μαρτίου) πραγματοποιήθηκαν επιπλέον κινητοποιήσεις, παρατηρήθηκε εξάπλωση των ιδεών υπέρ της δημοκρατίας και συμμετείχαν και οι δημόσιοι υπάλληλοι, τα μικροαστικά στρώματα (εκπαιδευτικοί, γιατροί, δικηγόροι κ.α.) και πλήθος διανοούμενων και καλλιτεχνών. Η 3<sup>η</sup> και τελευταία φάση του κινήματος, από τις 24 Μαρτίου ως τις 8 Απριλίου, χαρακτηρίστηκε από πολύ έντονες λαϊκές πιέσεις μέσω απεργιών και διαδηλώσεων και ο βασιλιάς αναγκάστηκε να υποχωρήσει και να άρει την απαγόρευση λειτουργίας πολιτικών κομμάτων, αποδεχόμενος την θέσπιση ενός νέου, δημοκρατικού συντάγματος, το οποίο δημοσιεύτηκε στις 9 Νοεμβρίου του 1990. Το εν λόγω σύνταγμα μπορεί να θεωρηθεί μία «τομή στην συνέχεια», καθώς διατηρούσε το status του ινδουιστικού κράτους, δημιουργώντας

έναν θεοκρατικό χαρακτήρα και αποτυγχάνοντας να αντιμετωπίσει ισότιμα τις διάφορες εθνοτικές κουλτούρες σε σύγκριση με την κουλτούρα των ανώτερων ινδουιστικών καστών. Βέβαια, αποτέλεσε μία εκσυγχρονιστική προσπάθεια εντός μίας κατάστασης συνύπαρξης του «παλιού» με το «νέο». Τέλος, αναφορικά με αυτές τις εξελίξεις είναι σημαντικό να τονιστεί ο καταλυτικός ρόλος της επαναστατικής αριστεράς, καθώς φάνηκε πως ήταν σε θέση να κατανοήσει την ταξική συγκυρία, να γίνει αποδεκτή από τις λαϊκές τάξεις και να επηρεάσει τους κοινωνικούς συσχετισμούς δύναμης (Σακελλαρόπουλος, 2012).

#### **14.2.5. 1991-2008: Από τον εμφύλιο πόλεμο στην κοινοβουλευτική δημοκρατία**

Τον Μάιο του 1991 πραγματοποιούνται οι εθνικές εκλογές και το κόμμα του Κογκρέσου σχηματίζει κυβέρνηση. Όμως, η έλλειψη κοινοβουλευτικής εμπειρίας και η έλλειψη ενός συγκεκριμένου προγράμματος αστικού εκσυγχρονισμού οδήγησαν σε πολιτική αστάθεια και σύντομα σε νέες εκλογές. Τα επόμενα χρόνια χαρακτηρίζονται από ασταθείς κυβερνήσεις και συνεχείς εναλλαγές, κυβερνήσεις συνεργασίας με όλους τους πιθανούς συνδυασμούς, ακόμα και κυβερνήσεις μειοψηφίας. Όλα αυτά τα εγχειρήματα έφεραν έναν ασύλληπτο καιροσκοπισμό, ενώ εν γένει η ανάπτυξη του Νεπάλ βασίζονταν στην υπερεκμετάλλευση της εργασίας, οι κοινωνικές ανισότητες αυξάνονταν, όπως και η φτώχεια, συνθήκες που δημιουργούσαν τις κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες για τον δεκαετή εμφύλιο (1996-2006) που ακολούθησε. Υπό αυτές τις συνθήκες το 1995 ιδρύεται το Κομμουνιστικό Κόμμα Νεπάλ – μαοϊκό, το οποίο δεν συμμετέχει στο πολιτικό κοινοβουλευτικό σκηνικό και γίνεται ο 3<sup>ος</sup> ισχυρός πολιτικός πόλος στην κοινωνία, μαζί με τον βασιλιά και τα κοινοβουλευτικά κόμματα (Whelpton, 2005). Παράλληλα ξεκινούν και οργανώνονται εξεγέρσεις σε αγροτικές περιοχές με σκοπό την εγκαθίδρυση Λαϊκής Δημοκρατίας, ενώ τον Φεβρουάριο του 1996 το ΚΚΝ-μαοϊκό κηρύσσει επίσημα την έναρξη του λαϊκού πολέμου<sup>151</sup>. Το 2000 πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά απευθείας σύγκρουση μεταξύ του βασιλικού και του λαϊκού στρατού, ενώ το 2001 αποφασίστηκε κατάπαυση του πυρός από τον Αύγουστο ως τον Νοέμβριο, όπου έλαβαν χώρα 3 γύροι άκαρπων διαπραγματεύσεων (Deraniyagala, 2006). Όπως είναι λογικό, οι πολεμικές ένοπλες αντιπαραθέσεις οξύνθηκαν και οι νεκροί ανήλθαν σε εκατοντάδες, με αποτέλεσμα ο βασιλιάς Gyanendra να κηρύξει το κράτος σε «κατάσταση έκτακτης ανάγκης», να επιφορτιστεί με όλες τις εξουσίες και να διορίσει δικό του πρωθυπουργό. Τον Ιανουάριο του 2003 ανακοινώθηκε νέα 7μηνη ανακωχή και συζητήσεις ανάμεσα νέος γύρος διαπραγματεύσεων,

<sup>151</sup> Το ΚΚΝ-ενοποιημένο μαρξιστικό-λενινιστικό ήταν από τα πρώτα κοινοβουλευτικά κόμματα που το 1997 κατήγγειλαν την εξέγερση ως τρομοκρατική ενέργεια.

από τις οποίες οι μαοϊκοί αντάρτες αποχώρησαν τον Αύγουστο, λόγω διαφωνίας περί συντακτικής συνέλευσης, γεγονός που οδήγησε σε αναζωπύρωση της βίας. Περίπου 2 χρόνια αργότερα, τον Μάιο του 2005, ξεκινούν μυστικές συνομιλίες ανάμεσα στο ΚΚΝ-μαοϊκό και τον συνασπισμό των 7 μεγάλων κομμάτων και συμφωνείται 3μηνη κατάπαυση πυρός<sup>152</sup>, όπου ξεκινούν επίσης συζητήσεις και συμφωνούνται 12 σημεία ως βάση για την δημιουργία πλήρους δημοκρατίας. Πλέον, ο 3<sup>ος</sup> μεγάλος πολιτικός πόλος, ο βασιλιάς, απέμεινε χωρίς πολιτικά και κοινωνικά ερείσματα εντός της χώρας, ενώ και οι ξένες δυνάμεις κρατούσαν εμφανώς αποστάσεις. Τα προαναφερθέντα οδήγησαν το 2006 σε ένα κίνημα με τεράστια λαϊκή αποδοχή και έλαβαν χώρα και μεγάλες λαϊκές εξεγέρσεις και απεργίες. Έτσι, υπό ασφυκτικές πιέσεις το 2006 η βασιλεία οδηγείται στο ουσιαστικό τέλος της, δημιουργείται μεταβατική κυβέρνηση στην οποία συμμετέχει το ΚΚΝ-μαοϊκό και συμφωνείται η διεξαγωγή εκλογών για συντακτική συνέλευση υπό την επίβλεψη του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών, που πραγματοποιήθηκαν στις 10 Απριλίου του 2008. Πρώτο κόμμα αναδείχθηκε το ΚΚΝ-μαοϊκό, το οποίο μαζί με το ΚΚΝ-ενοποιημένο μαρξιστικό-λενινιστικό σχημάτισαν κυβέρνηση συνεργασίας και συμφώνησαν στις ενέργειες εκπόνησης συντάγματος. Πλέον ο θεσμός της μοναρχίας καταργείται και τυπικά και το Νεπάλ θεωρείται ένα κοσμικό κράτος με πολίτευμα την προεδρευόμενη κοινοβουλευτική δημοκρατία (Σακελλαρόπουλος, 2012).

Το ΚΚΝ-μαοϊκό συγκρότησε εκείνη την εποχή ένα σχέδιο, που ο ταλαιπωρημένος νεπαλέζικος λαός είχε ανάγκη, δείχνοντας πως αγωνίζονταν για τα συμφέροντα των κατώτερων τάξεων και για τον οικονομικό εκσυγχρονισμό του κράτους. Βέβαια, είναι σημαντικό εδώ να τονιστεί πως εξ αρχής οι επαναστάτες- μαχητές έθεσαν ως στόχο την κατάργηση της μοναρχίας, την μετατροπή του Νεπάλ σε κοσμικό κράτος και την συντακτική συνέλευση και όχι την προσπάθεια εκκίνησης διεργασιών σοσιαλιστικού μετασχηματισμού. Σε αυτήν την απόφαση φαίνεται πως συνέβαλαν και πρακτικοί παράγοντες, όπως η αποτυχία στρατιωτικής κατάληψης της πρωτεύουσας, του Κατμαντού και οι αυξημένες πιθανότητες στρατιωτικής επέμβασης από την Ινδία. Κυρίως όμως, οι επαναστάτες έκριναν πως το Νεπάλ αποτελούσε ένα κράτος με σοβαρότατα ελλείμματα ανάπτυξης και έντονη εξάρτηση, με αποτέλεσμα να είναι απαραίτητο να ολοκληρώσει ένα στάδιο αστικής ολοκλήρωσης, στο οποίο θα δημιουργούνταν οι προϋποθέσεις για την σοσιαλιστική μετάβαση, η οποία φυσικά δεν πραγματοποιήθηκε ποτέ (Mishra, 2013).

---

<sup>152</sup> Η βασιλική κυβέρνηση δεν ανταποκρίθηκε θετικά στο εν λόγω εγχείρημα.



#### 14.2.6. 2008-Σήμερα: Η σύγχρονη εποχή

Δυστυχώς είναι αλήθεια πως το KKN-μαοϊκό δεν κατάφερε να υλοποιήσει τις προσδοκίες που δημιούργησε και να οδηγήσει τα τελευταία 15 χρόνια το Νεπάλ σε μία νέα εποχή στην βάση των σοσιαλιστικών αρχών, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της εθνικής ενότητας. Το πολιτικό σκηνικό συνέχισε και συνεχίζει ως σήμερα να είναι ασταθές με συχνές αλλαγές στις συμμαχίες και την ηγεσία<sup>153</sup>, που αντανakλούν βαθύτερες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές δυσλειτουργίες, που προκύπτουν κατά κύριο λόγο από τις εύθραυστες σχέσεις μεταξύ των κομμάτων και από την διψασμένη για εξουσία νοοτροπία των πολιτικών ηγετών. Το KKN-μαοϊκό, όπως και τα λοιπά αριστερά-κομμουνιστικά κόμματα, έχει δεχθεί σκληρή κριτική για την μετριοπαθή και φιλελεύθερη στροφή του και τις γενικότερες πρακτικές του (Poudyal, 2023).

Πιο συγκεκριμένα από το 2008 ως το 2015 έχουν υπάρξει αρκετές εναλλαγές στην κυβέρνηση και διάφοροι συνασπισμοί, είτε υπό την ηγεσία του κόμματος του Κογκρέσου είτε του KKN-μαοϊκού. Λόγω της αποτυχίας της μετα-επαναστατικής κυβέρνησης<sup>154</sup> να καταρτίσει σύνταγμα διεξήχθησαν το 2013 δεύτερες εκλογές συντακτικής συνέλευσης, στις οποίες το κόμμα του Κογκρέσου αναδείχθηκε πρώτο κόμμα ακολουθούμενο από το KKN-ενοποιημένο μαρξιστικό-λενινιστικό, τα οποία συνεργάστηκαν σε μία βραχύβια κυβέρνηση. Παρ' όλα αυτά, υπό διαφορετικό κυβερνητικό σχήμα στις 20 Σεπτεμβρίου του 2015 εγκρίθηκε το νέο Σύνταγμα του Νεπάλ, που οδήγησε σε πολύ έντονες αντιδράσεις και ξεσηκωμούς με εκατοντάδες θύματα (Michaels, 2024). Παρ' όλο που αυτό το σύνταγμα ήταν σαφώς πιο περιεκτικό και προοδευτικό από τα προηγούμενα, δεν έγινε δεκτό από σημαντικό τμήμα του λαού, κατά κύριο λόγο από όσους κατοικούν στις νότιες πεδιάδες της περιοχής Terai<sup>155</sup>, καθώς θεωρήθηκε πως δεν ανταποκρίνονταν στις ανάγκες των ιστορικά περιθωριοποιημένων πληθυσμών ιδίως όσον αφορά στον φεντεραλισμό και την πολιτική εκπροσώπηση. Έτσι, από τον Ιούνιο του 2015 είχαν ξεκινήσει μαζικές διαδηλώσεις που παρέλυσαν την χώρα και την οδήγησαν σε ένα ακόμα πολιτικό αδιέξοδο, με αποτέλεσμα την κήρυξη ορισμένων περιοχών σε κατάσταση «έκτακτης ανάγκης», συνθήκη που καταγγέλθηκε για σφοδρές καταπατήσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Whelpton, 2005). Λόγω των πολιτικών ζυμώσεων, της ασυνεπούς δημοκρατίας και της διαφθοράς η εφαρμογή του συντάγματος αποδείχθηκε δύσκολο εγχείρημα και υπήρχαν

<sup>153</sup> Τα τελευταία 15 χρόνια έχουν σχηματιστεί τουλάχιστον 10 κυβερνήσεις στο Νεπάλ.

<sup>154</sup> Για την ακρίβεια 2 κυβερνήσεις συνασπισμού υπό την ηγεσία του KKN-μαοϊκού

<sup>155</sup> Έντονη συμμετοχή είχαν οι κοινότητες Tharu και Madheshi.



τροποποιήσεις ως και το 2017, έτος σημαντικό, καθώς διεξήχθησαν οι πρώτες ομοσπονδιακές και επαρχιακές εκλογές του Νεπάλ υπό το νέο σύνταγμα. Η κυβέρνηση προέκυψε από την «αριστερή συμμαχία» και αποτελούνταν και πάλι από το ΚΚΝ-μαοϊκό και το ΚΚΝ-ενοποιημένο μαρξιστικό-λενινιστικό, τα οποία στην συνέχεια συγχωνεύτηκαν στο ενιαίο Κομμουνιστικό Κόμμα Νεπάλ. Για ακόμη μία φορά οι πολιτικές έριδες και ο καιροσκοπισμός εμπόδισαν την ομαλή ανάπτυξη του Νεπάλ, επέφεραν πολιτική αστάθεια με αποκορύφωμα την συνταγματική κρίση του Δεκεμβρίου του 2020, όπου ο πρωθυπουργός K.P. Sharma Oli διέλυσε την Βουλή των Αντιπροσώπων (Michaels, 2024). Χρειάστηκε η διπλή επέμβαση του Ανώτατου Δικαστηρίου τον Φεβρουάριο και τον Μάρτιο του 2021, το οποίο επανέφερε το κοινοβούλιο σε ισχύ. Σε συνέχεια της πολιτικής ανισορροπίας πριν τις εκλογές του 2022 το Κομμουνιστικό Κόμμα Νεπάλ διασπάστηκε στις αρχικές του συνιστώσες, ήτοι το ΚΚΝ-μαοϊκό και το ΚΚΝ-ενοποιημένο μαρξιστικό-λενινιστικό. Οι τελευταίες εκλογές του Νεπάλ διεξήχθησαν τον Νοέμβριο του 2022, από τις οποίες προέκυψε μία ετερογενής κυβέρνηση, με συμμετέχοντα κόμματα από διάφορους πολιτικούς χώρους, με πρωθυπουργό για Τρίτη φορά τον Pushpa Kamal Dahal (Prachanda), ηγέτη του ΚΚΝ-μαοϊκού.

Όλα τα προαναφερθέντα φανερώνουν την αποτυχία του ΚΚΝ-μαοϊκού να οδηγήσει το Νεπάλ σε μία νέα «σελίδα» της ιστορίας του<sup>156</sup>. Εξ αρχής εντός του κόμματος υπήρχε ιδεολογική σύγκρουση και διχογνωμία, καθώς μερίδα των μελών του θεώρησε τον αναθεωρητισμό δέσμευση στον πολυκομματικό ανταγωνισμό, προδοσία της επανάστασης και υποταγή στο ξένο και εγχώριο κεφάλαιο. Η εν λόγω ιδεολογική μετατόπιση θεωρήθηκε (και εν τέλει αποδείχθηκε) αναγνώριση και αποδοχή του καπιταλισμού ως την κύρια κοινωνικο-πολιτική οργάνωση και δυναμική (Σακελλαρόπουλος, 2012). Υπό την ηγεσία ή την κυβερνητική συμμετοχή του ΚΚΝ-μαοϊκού ενθαρρύνθηκαν ξένες επενδύσεις που οδήγησαν σε εξάρτηση από το διεθνές κεφάλαιο και εκμετάλλευση των φυσικών πόρων, ακριβώς όπως αναλύθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο περί αναπτυσσόμενων χωρών. Οι μαοϊστές ηγέτες εισήλθαν σε συνεργασίες με τεράστιες καπιταλιστικές πολυεθνικές, συμμετείχαν σε νεοφιλελεύθερες οικονομικές διεργασίες, σε θεσμούς, όπως η Παγκόσμια Τράπεζα και το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο και ενεπλάκησαν σε μία σειρά θολών οικονομικών συναλλαγών με τις υπερδυνάμεις της Κίνας και της Ινδίας. Οι φιλελεύθερες ιδιωτικοποιήσεις σε όλους τους τομείς είναι

<sup>156</sup> Ενδεικτικός της λαϊκής απογοήτευσης είναι ο σχηματισμός τουλάχιστον 70 πολιτικών κομμάτων από το 2008 ως σήμερα, με σκοπό την έκφραση συμφερόντων διάφορων κοινωνικών και εθνοτικών ομάδων του Νεπάλ, που δεν κατάφεραν εν τέλει ποτέ να ταυτιστούν με το ΚΚΝ-μαοϊκό.

αμέτρητες και η προστασία των εργασιακών δικαιωμάτων τουλάχιστον ανεπαρκής. Όπως καθίσταται φανερό, κάθε σοσιαλιστικό όραμα κατέρρευσε και η διαφθορά και ο νεποτισμός των προηγούμενων περιόδων εμφανίστηκαν για μία ακόμα φορά, αφήνοντας σε δεύτερη μοίρα την κοινωνική δικαιοσύνη και την καταπολέμηση των ανισοτήτων (Sharma, 2021).

### 14.3. Επικρατούσες συνθήκες στο Νεπάλ του σήμερα

Η προηγούμενη ανασκόπηση της πολιτικής ιστορίας του Νεπάλ ίσως αρκεί αυτή καθ' αυτή για να φανερωθούν οι τραγικές συνθήκες που επικρατούν στην χώρα από άποψη οικονομικής και κοινωνικής ανισότητας, καθώς η συγκεκριμένη κατάσταση είναι φυσικό απότοκο μίας Πολιτείας που, από την ίδρυσή της μέχρι και την στιγμή που γράφονται αυτές οι σελίδες, ενδιαφέρθηκε αποκλειστικά για προσωπικά συμφέροντα και εξουσία και επ' ουδενί για την ανάπτυξη του λαού. Η ιστορική πορεία του Νεπάλ, όπως αναλύθηκε, διαμόρφωσε έναν λαό περήφανο, σκληραγωγημένο και άξιο τεράστιου σεβασμού για όσα υπέφερε, όμως μοιραία «έπλασε» και έναν λαό συνηθισμένο στην καταπίεση, που την θεωρεί συχνά μία αναλλοίωτη πραγματικότητα, με εσωτερικευμένες δυσλειτουργικές πεποιθήσεις, στο στάδιο της «αφελούς συνειδητότητας», καθιστώντας την Κριτική Εκπαίδευση μία αναγκαιότητα στην πορεία προς την χειραφέτηση, όπως θα φανεί στην επόμενο μέρος της παρούσας έρευνας (Poudyal, 2023). Σε αυτό το σημείο, είναι απαραίτητο να παρουσιαστούν με περισσότερες λεπτομέρειες οι συνθήκες που επικρατούν σήμερα στην πραγματικότητα του Νεπάλ.

#### 14.3.1. Δείκτες και κατηγοριοποίηση

Όλα όσα αναφέρονται σε αυτό το σημείο βασίζονται στην ανάλυση του προηγούμενου κεφαλαίου, σχετικά με την κατηγοριοποίηση των λιγότερο ανεπτυγμένων και των αναπτυσσόμενων χωρών. Λαμβάνοντάς τα υπ' όψιν, επομένως, αναφέρεται πως τα Ηνωμένα Έθνη κατατάσσουν το Νεπάλ στην θέση 146 σε σύνολο 193 χωρών βάσει του Δείκτη Ανθρώπινης Ανάπτυξης, με δείκτη 0,601<sup>157</sup>, αρκετά χαμηλότερο από τον παγκόσμιο μέσο όρο που βρίσκεται στο 0,739<sup>158</sup> (United Nations Development Programme 2024<sup>a</sup>). Όσον αφορά στους υπόλοιπους δείκτες τους οποίους μετρά ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών, οι μετρήσεις

<sup>157</sup> Το προσδόκιμο ζωής υπολογίστηκε στα 70,5 έτη, τα σχολικά έτη 12,6, ο μέσος όρος σχολικής εκπαίδευσης στα 4,5 χρόνια και το κατά κεφαλήν εισόδημα ανήλθε στα 4.024 δολάρια ΗΠΑ.

<sup>158</sup> Η τελευταία ενημερωμένη μέτρηση αφορά το έτος 2022. Το Νεπάλ παρουσίασε μία μικρή αύξηση από το 2021 όπου ο δείκτης του ήταν στο 0,591.

για το Νεπάλ ήταν οι αναμενόμενες. Συγκεκριμένα, ο Δείκτης Ανάπτυξης Φύλου (GDI) παρουσιάζει χάσμα ανάμεσα στα φύλα της τάξεως του 0,073, που είναι αρκετά υψηλός σε σχέση με τον παγκόσμιο μέσο όρο – 0,037, ενώ αναφορικά με τον Δείκτη Ανισότητας Φύλου (GII) το Νεπάλ βρίσκεται σε αρκετά χαμηλή θέση, στην 126<sup>η</sup> ανάμεσα σε 166 χώρες με δείκτη 0,495, χαμηλότερο και πάλι του παγκόσμιου μέσου όρου που υπολογίζεται στο 0,462<sup>159</sup>. Επιπλέον, σχετικά με τον HDI-Προσαρμοσμένο στην ανισότητα (IHDI), που προσαρμόζει το βασικό δείκτη HDI στην ανισότητα σχετικά με την κατανομή της κάθε διάστασης, το σκορ του Νεπάλ ανήλθε σε 0,424. Η «απώλεια» λόγω της ανισότητας προκύπτει από την διαφορά του HDI με τον IHDI και στην περίπτωση του Νεπάλ υπολογίζεται στο 29,5% (0,601 – 0,424). Τέλος, ο Δείκτης Πολυδιάστατης Φτώχειας (MPI) περιλαμβάνει μόνο χώρες που βιώνουν στέρηση τουλάχιστον στο 1/3 των σταθμισμένων δεικτών του MPI και το Νεπάλ βρίσκεται μέσα σε αυτές τις πολυδιάστατα φτωχές χώρες. Ο MPI για το Νεπάλ βρίσκεται στο 0,074 και η χώρα είναι σίγουρα καλύτερη κατάσταση από αυτές κυρίως της Αφρικανικής Ηπείρου<sup>160</sup> (United Nations Development Programme 2024β).

Όσον αφορά στην κατηγοριοποίηση άλλων σημαντικών οργανισμών, που αναφέρθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, ο Διευρυμένος Δείκτης Ανθρώπινης Ανάπτυξης (ΑΗΔΙ) στην τελευταία του ενημέρωση τον Σεπτέμβριο του 2023 παρουσίασε για το Νεπάλ αρκετά χαμηλή μέτρηση, στο 0,327<sup>161</sup> (Prados de la Escosura, 2023). Τέλος, η Παγκόσμια Τράπεζα κατατάσσει για το έτος 2022 το Νεπάλ στις χώρες «χαμηλότερου μεσαίου εισοδήματος» (World Bank, 2024) και το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο στις «αναπτυσσόμενες χώρες χαμηλότερου εισοδήματος» (International Monetary Fund, 2024).

#### **14.3.2. Η χώρα των ανισοτήτων**

Στην κοινωνία και την πραγματικότητα του Νεπάλ η έννοια της ανισότητας έχει πρωταγωνιστικό ρόλο και εκπηγάει από ποικίλα χαρακτηριστικά. Η κάστα, η εθνότητα, το φύλο, η οικονομική κατάσταση, η διαβίωση στο Κατμαντού ή στην περιφέρεια και φυσικά οι πιθανοί συνδυασμοί τους αποτελούν τις βασικότερες αιτίες αποκλεισμού, καταπίεσης και απανθρώπισης (Mishra, 2013).

<sup>159</sup> Υπενθυμίζεται πως σε αυτήν την μέτρηση όσο πιο χαμηλός είναι ο δείκτης τόσο καλύτερη θεωρείται η επίδοση.

<sup>160</sup> Αναφέρονται ενδεικτικά οι δύο πρώτες, το Τσαντ και ο Νίγηρας με δείκτη 0,517 και 0,601 αντίστοιχα!

<sup>161</sup> Υπενθυμίζεται πως ο ΑΗΔΙ έχει ως βάση του τον HDI, όμως γενικότερα οι μετρήσεις του για όλες τις χώρες δίνουν μικρότερους/χειρότερους δείκτες.

Το εθνικό ζήτημα, το οποίο βρίσκεται σε άμεση σύνδεση με το σύστημα των καστών, αποτελεί μία από τις σημαντικότερες κοινωνικές διαστάσεις του Νεπάλ. Όπως αναφέρθηκε στην ιστορική ανασκόπηση που προηγήθηκε, το βασίλειο του Νεπάλ δημιουργήθηκε ως ενιαίο εθνικό κράτος βίαια από τους Gorkha, ενώ στην επικράτεια υπήρχαν άρια-ινδοευρωπαϊκά φύλα, μογγολικά, νοτιο-δραβιδικά κ.α.<sup>162</sup> Ο Shah εξ αρχής ανακοίνωσε πως το Νεπάλ επρόκειτο να γίνει «η αληθινή πατρίδα των ινδουιστών», επέβαλε ως επίσημη γλώσσα τα νεπάλι και το σύστημα των καστών, ασκώντας εν γένει έντονη καταπίεση στις λοιπές εθνότητες (Σακελλαρόπουλος, 2012). Σήμερα πάνω από το 80% του πληθυσμού της χώρας είναι ινδουιστές κα όλοι, ανεξαρτήτως εθνότητας, εντάσσονται σε αυτήν την καστική κοινωνική ιεραρχία<sup>163</sup>. Οι βασικές κάστες είναι 4 και οι βραχμάνοι, οι Chhetri, οι Baisya και οι Sudra. Εκτός από αυτές τις 4 κάστες υπάρχουν και οι «μιαροί», οι Dalit, που δεν αποτελούν κάστα, αλλά υποτελή κοινωνική κατηγορία. Ο αποκλεισμός τους και η περιθωριοποίησή τους θύμιζε/ει μία μορφή «απαρτχάιντ»<sup>164</sup>. Τελείως σχηματικά, παραδοσιακά ο βραχμάνος ήταν ο ιερέας, ο Chhetri ο πολεμιστής, ο Baisya ο επιχειρηματίας και ο Sudra ο χειρώνακτας εργάτης, ενώ η κοινωνική κινητικότητα προς τα πάνω ανάμεσα στην κάστες δεν είναι εφικτή (Poudyal, 2023). Η κατάσταση σήμερα στην κοινωνία του Νεπάλ, αν και βελτιωμένη, δεν παρουσιάζει μεγάλες διαφοροποιήσεις, καθώς σε όλες τις κατηγορίες πολιτικού προσωπικού, σε υψηλές κρατικές θέσεις και γενικότερα επαγγέλματα υψηλού κύρους το 70% των θέσεων τουλάχιστον καλύπτεται από μέλη των δύο ανώτερων καστών. Σε κοινωνικό επίπεδο η ταύτιση ατόμου-κάστας είναι τόσο ριζωμένη, που καθορίζει σε σημαντικό βαθμό το επίπεδο εκπαίδευσης, την εργασία και την θέση ενός ατόμου εντός της κοινωνικής πραγματικότητας. Φυσικά οι χαμηλές κάστες και οι Dalit εμφανίζουν πολύ μεγάλα ποσοστά φτώχειας και οικονομικής ανισότητας<sup>165</sup>, γεγονός που τις απομονώνει ακόμα περισσότερο, δημιουργώντας έναν αέναο κύκλο φτώχειας. Καθίσταται, συνεπώς, σαφές πως η κοινωνική ιεραρχία των καστών με τις λεγόμενες κοινωνικές τάξεις και συνεπώς τις οικονομικές ανισότητες επικαλύπτονται σε σημαντικό βαθμό σε μία κοινωνία που έχει δομηθεί επί αιώνες σε αυτήν την βάση, αφού ο «προορισμός» κάθε ατόμου, που εξαρτάται από την κάστα του, οδηγεί σε υψηλό επίπεδο επαγγελματικού

<sup>162</sup> Ιθαγενείς εθνότητες για παράδειγμα είναι οι Gurung, οι Sherpa και οι Magar που μιλούν διαλέκτους tibeto-burman.

<sup>163</sup> Οι άλλες εθνικές ομάδες, όπως είναι για παράδειγμα οι Newar, ακολουθούν τις δικές τους καστικές ιεραρχίες. Οι σχέσεις των ινδουιστών με τους μη ινδουιστές είναι εν γένει περίπλοκες, όμως σε ένα γενικό πλαίσιο οι υψηλές κάστες μεταξύ τους έχουν σεβασμό, ενώ περιφρονούν τις χαμηλότερες από όπου και αν προέρχονται.

<sup>164</sup> Δεν τους επιτρέπονταν είσοδος σε ναούς, εστιατόρια, να τρώνε με ανώτερες κάστες κτλ.

<sup>165</sup> Πάνω από 73% για τους Dalit στις κοινότητες των βουνών. Τα χρέη που δημιουργούν συχνά είναι τόσο δυσβάσταχτα που αναγκάζονται να εργάζονται μόνο για στέγη και τροφή.

διαχωρισμού και συνεπώς σε μειωμένη εισοδηματική και κοινωνική θέση, αποτελώντας μία από τις βασικότερες αιτίες δημιουργίας και διατήρησης ταξικών ανισοτήτων στην χώρα (Sharma & Gibson, 2023). Είναι σημαντικό να τονιστεί πως ναι μεν η επικάλυψη ανάμεσα σε τάξη και κάστα είναι συχνή στο Νεπάλ, όμως το άνοιγμά του προς τις καπιταλιστικές αγορές και η τουριστική ανάπτυξή του, έχει αλλάξει αρκετά από τα δεδομένα, ιδιαίτερα στο Κατμαντού και η διάκριση ανάμεσα σε «έχοντες» και «μη έχοντες» είναι αρκετά πιο περίπλοκη. Αν μάλιστα υπολογίσει κανείς το αρκετά υψηλό ποσοστό ανθρώπων που ζουν κάτω από το όριο της φτώχειας<sup>166</sup>, φαίνεται πως αυτό το κομμάτι του πληθυσμού μαζί με αυτούς επιβιώνουν αποτελούν την συντριπτική πλειοψηφία μπροστά σε μία προνομιούχα, οικονομικά κυρίαρχη ελίτ (Poudyal, 2023).

Έντονα ζητήματα, επίσης, στο Νεπάλ εγείρει και το ζήτημα του φύλου. Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των γυναικών απασχολείται με την γεωργική εργασία και το μικρό, συνοικιακό εμπόριο, που εντάσσονται στο πλαίσιο της οικογένειας και συνεπώς σπάνια αμείβονται με μισθό. Έτσι, πιθανότερα το μεγαλύτερο μέρος των εργαζόμενων γυναικών, είτε θα απασχολείται με μη αμειβόμενη εργασία, είτε θα ασκεί μία δευτερεύουσα εργασία, όπου συχνά κυριεύει η εκμετάλλευση, καθώς οι γυναίκες πληρώνονται αισθητά λιγότερο από τους άντρες για την ίδια εργασία, ενώ παράλληλα είναι λιγότερο πιθανό να συνδικαλιστούν. Ενδεικτικό της τραγικής διαβίωσης μιας φτωχής γυναίκας στο Νεπάλ είναι το γεγονός ότι από το φτωχότερο πεμπτημόριο του πληθυσμού μόλις το 25% των εγκύων γυναικών λαμβάνουν προγεννητική φροντίδα, ενώ επαγγελματική βοήθεια κατά τον τοκετό μόλις το 14%<sup>167</sup> (Sharma, 2021). Βάσει των προαναφερθέντων δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός πως οι γυναίκες υπο-εκπροσωπούνται και στο κοινοβούλιο του Νεπάλ, στο οποίο κατέχουν λιγότερο από το 30% των εδρών. Παρ' όλο που με το νέο σύνταγμα οι γυναίκες στο Νεπάλ είναι «νομικά» καλυμμένες, το Νεπάλ ήταν και παραμένει μία από τις πιο πατριαρχικές, φαλλοκρατικές κοινωνίες της Ασίας, γεγονός που χωρίς την κατάλληλη εκπαίδευση και κοινωνική μόρφωση δεν μπορεί να αναστραφεί λόγω ενός νομοθετήματος (Mishra, 2013). Ειδικά στην περιφέρεια, εκτός Κατμαντού, πραγματικά ελάχιστα έχουν αλλάξει αναφορικά με την κοινωνική θέση της γυναίκας. Για να γίνει κατανοητή η έκταση του ζητήματος αναφέρεται πως η έκτρωση είναι παράνομη, ακόμα και αν κινδυνεύει η ζωή της μητέρας ή η εγκυμοσύνη είναι αποτέλεσμα βιασμού ή αιμομιξίας και μάλιστα στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα πάνω από 100

<sup>166</sup> Υπολογίζεται περίπου 20 με 25%.

<sup>167</sup> Τα αντίστοιχα ποσοστά για τις εγκύους του πλουσιότερου πεμπτημορίου είναι 82% και 75% αντίστοιχα.



γυναίκες βρίσκονταν στην φυλακή για αυτόν τον λόγο. Τα κορίτσια παντρεύονται σε πολύ μικρή ηλικία, το διαζύγιο είναι εξαιρετικά σπάνιο, όποιες και αν είναι οι συνθήκες που επικρατούν στην οικογένεια και οι γυναίκες αν μείνουν χήρες είναι σχεδόν απίθανο να παντρευτούν ξανά. Μέχρι το 2015 οι γυναίκες δεν δικαιούνταν βάσει του αστικού κώδικα κανένα μερίδιο πατρικής περιουσίας και μικρό μερίδιο της συζυγικής, υπό προϋποθέσεις. Η πορνεία και το trafficking παραμένουν μεγάλα προβλήματα και μάλιστα υπολογίζεται πως τις τελευταίες δεκαετίες 5 με 7 χιλιάδες κορίτσια από 10 ως 18 ετών πωλούνται στην Ινδία για να «εργαστούν» ως πόρνες σε τιμές από 200 ως 600 δολάρια. Τέλος, το πόσο αργά κινείται προς προοδευτικές κατευθύνσεις σχετικά με την θέση της γυναίκας το Νεπάλ και πόσα «άλματα» χρειάζεται να γίνουν αναφέρεται πως η πρακτική sati<sup>168</sup> απαγορεύτηκε επίσημα μόλις το 1920 (!), ενώ μεμονωμένα περιστατικά αναφέρονταν και τα επόμενα χρόνια (Σακελλαρόπουλος, 2012).

Σημαντικές ανισότητες εντοπίζονται, επιπλέον, ανάμεσα στο κέντρο, κυρίως το Κατμαντού και την περιφέρεια, καθιστώντας πολύ μεγάλο το αναπτυξιακό χάσμα ανάμεσα στις αστικές και τις αγροτικές περιοχές. Το οδικό δίκτυο βρίσκεται πραγματικά σε τραγική κατάσταση και ειδικά τα αγροτικά χωριά βρίσκονται αποκλεισμένα και από άποψη εύρεσης εργασίας, καθώς αναγκάζονται να ταξιδεύουν ώρες για κάποια βραχυπρόθεσμη, φθηνή μισθωτή εργασία και από παροχή σημαντικών υπηρεσιών, όπως είναι για παράδειγμα η ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, η εκπαίδευση και η πρόσβαση στην δικαιοσύνη. Ειδικά αναφορικά με την τελευταία αρκετοί άνθρωποι δεν γνωρίζουν καν ότι έχουν στην διάθεσή τους, ως πολίτες, οποιαδήποτε μορφή νομικής συνδρομής. Ακόμα χειρότερα αρκετά συχνά φτωχοί πολίτες της περιφέρειας στοχοποιούνται και θυματοποιούνται με ψευδείς κατηγορίες, μέσω του δικαστικού συστήματος, φαινόμενο το οποίο ενισχύεται και από την ομολογουμένως αρκετά διεφθαρμένη αστυνομία της χώρας (Poudyal, 2023).

### 14.3.3 Νέο-αποικιοκρατία και νέος ιμπεριαλισμός στο Νεπάλ

Παρ' όλο που το Νεπάλ ανήκει στην μικρή λίστα κρατών τα οποία δεν υπήρξαν επίσημη αποικία κάποιας δύναμης του Παγκόσμιου Βορρά<sup>169</sup>, από την ενοποίησή τους και έπειτα έχει υπάρξει θύμα άνισων, παρεμβατικών νεο-ιμπεριαλιστικών σχέσεων, τόσο των υπερδυνάμεων

<sup>168</sup> Ινδουιστική πρακτική σύμφωνα με την οποία η χήρα ρίχνονταν ζωντανή στην πυρά του νεκρού συζύγου της.

<sup>169</sup> Αν και η Μεγάλη Βρετανία ανά διαστήματα και μετά τους Νεπαλό-αγγλικούς πολέμους, λόγω της αποικίας της στην Ινδία, είχε επιβάλλει κάποιους «επιτηρητές» στην επικράτεια του Νεπάλ, παρουσία που παρέμεινε ουσιαστική ως το 1947, όπου η Άγγλοι αποχώρησαν από την Ινδία.



της Ινδίας και της Κίνας, όσο και του Δυτικού κόσμου<sup>170</sup>, που προέρχονται, τόσο μέσα από διμερείς συμφωνίες των κρατών, όσο και μέσω της εξουσίας υπερεθνικών οργανισμών, όπως είναι η Παγκόσμια Τράπεζα και το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο. Χαρακτηριστικά παραδείγματα της εν λόγω συνθήκης είναι τα προγράμματα διαρθρωτικής προσαρμογής, που κατ' εντολή των ΗΠΑ και του Ηνωμένου Βασιλείου, σχεδιάστηκαν και επιβλήθηκαν από το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο και το πρόγραμμα δασικών μισθώσεων VDC, το οποίο υπαγορεύτηκε αποκλειστικά από την Παγκόσμια Τράπεζα (Bhatta, 2013). Το Νεπάλ χρησιμοποιείται σταθερά ως πηγή φθηνού εργατικού δυναμικού και πρώτων υλών, έχει δεσμευθεί εδώ και δεκαετίες στην «παγίδα» του εξωτερικού δανεισμού, έχοντας δημιουργήσει ένα υπέρογκο χρέος, γεγονός που τροφοδοτεί τον αέναο κύκλο εξάρτησης από τις ισχυρές δυνάμεις. Η χώρα, για να καλύψει τα μεγάλα δημόσια ελλείμματά της αναγκάστηκε επανειλημμένα να στραφεί στον εξωτερικό δανεισμό (Σακελλαρόπουλος, 2012). Επιπλέον, τις τελευταίες δεκαετίες αύξησε ραγδαία τις εξαγωγές του, ενώ οι εισαγωγές του δεν παρουσιάζουν αξιοσημείωτη μεταβολή, ακόμα ένα γεγονός που φανερώνει πως η ανάπτυξη των εξαγωγών δεν βασίστηκε στο εισαγόμενο, επενδυτικό πάγιο κεφάλαιο από το εξωτερικό, αλλά στους χαμηλούς μισθούς και στις εργασιακές συνθήκες εκμετάλλευσης. Εν ολίγοις, το Νεπάλ εδώ και δεκαετίες αναπτύσσεται βιομηχανικά και εμπορικά βασιζόμενο κατά κύριο λόγο στο φθινό εργασιακό κόστος, καθώς η διεθνοποίηση και η ανάπτυξη του καπιταλισμού στην χώρα δεν στηρίχθηκε στην εισαγωγή της κατάλληλης τεχνολογίας και στην διαμόρφωση ενός συγκεκριμένου οικονομικού πλάνου/μοντέλου (Acharya, 2023).

Ακόμα, η κυβέρνηση του Νεπάλ εδώ και πολλά χρόνια εφαρμόζει πολιτική «ανοικτών θυρών» στις ξένες επενδύσεις, των οποίων τα κέρδη δεν φορολογεί, ώστε να τις προσελκύσει, χωρίς κανένα ουσιαστικό όφελος για τον λαό του Νεπάλ καθώς τα εν λόγω κέρδη επαναπατρίζονται. Λόγου χάριν θεωρείται δεδομένη η επέμβαση της βρετανικής και της αμερικανικής κυβέρνησης στην κατασκευή μεγάλης κλίμακας φαρμακοβιομηχανιών στο Νεπάλ (Bhatta, 2013). Η νεοφιλελεύθερη παγκοσμιοποίηση έχει προκαλέσει επιπλέον οικονομική δυσπραγία στην χώρα, διευρύνοντας επί της ουσίας ακόμα περισσότερο το χάσμα ανάμεσα σε πλούσιους και φτωχούς, καθώς η δημιουργία «ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος», που θα ενσωμάτωνε το Νεπάλ στην παγκόσμια οικονομία απαιτεί την εργασιακή εκμετάλλευση των δευτέρων και

---

<sup>170</sup> Επομένως το Νεπάλ δέχεται διττή καταπίεση που μπορεί να χαρακτηριστεί νέο-αποικιοκρατική, όπως έχει οριστεί στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Μάλιστα, εκτός από τις άνισες συμφωνίες ανάμεσα στην Ινδία και το Νεπάλ καθ' αυτές, τα αποτελέσματά τους προωθούνται έμμεσα και στον Παγκόσμιο Βορρά.

φυσικά έχει επιζήμιο αντίκτυπο και στις μικρές βιομηχανίες του Νεπάλ (Mishra, 2013). Όλα τα παραπάνω, σε συνδυασμό με την απορρύθμιση της οικονομίας και τις ιδιωτικοποιήσεις, αύξησαν την εξάρτηση του Νεπάλ από την διεθνή οικονομία, προωθώντας αποκλειστικά την «ατζέντα» συμφερόντων του Παγκόσμιου Βορρά. Για να καταστεί όσο το δυνατό πιο εμφανής ο βαθμός στον οποίο το Νεπάλ ενθαρρύνει τις επενδύσεις πολυεθνικών εταιρειών και οργανισμών από τον Παγκόσμιο Βορρά αναφέρονται στον τομέα της τεχνολογίας και των τηλεπικοινωνιών η Nokia και η Huawei, στην ενέργεια η επενδυτική εταιρεία International Finance Corporation (IFC) που συνδέεται στενά με την Παγκόσμια Τράπεζα, στα χρηματοοικονομικά η Standard Chartered η οποία παρέχει τραπεζικές υπηρεσίες και στον τομέα των καταναλωτικών προϊόντων η Nestle, η Unilever κ.α. (Sharma, 2021).

Όπως συνηθίζουν εν γένει οι δυνάμεις του Παγκόσμιου Βορρά, όταν κρίνεται απαραίτητο, υπερασπιζόμενες τα συμφέροντά τους, και στο Νεπάλ έχουν προβεί σε άμεσες και προκλητικές πολιτικές παρεμβάσεις. Πρόσφατα παραιτήθηκε η Υπουργός Χωροταξίας και Έργων του Νεπάλ, Hisila Yami, δηλώνοντας πως το αναπτυξιακό της έργο κωλύονταν από συγκεκριμένα ιδρύματα υγείας που σχετίζονταν με ξένες επενδύσεις. Μάλιστα, οι δυτικοί οργανισμοί-δωρητές προέβησαν σε σύσταση αλλαγής του τότε Υπουργού Υγείας, Sher Bahandur Tamang, ο οποίος εν τέλει παραιτήθηκε, αφού είχε αποφασίσει να εθνικοποιήσει όλα τα ιδρύματα υγείας του Νεπάλ, γεγονός που θα ισοδυναμούσε με την αποπομπή των ιδιωτικών εταιρειών υγείας από την χώρα και φυσικά θα απέτρεπε τις περαιτέρω ξένες επενδύσεις στον τομέα της υγείας (Poudyal, 2023).

Όπως συμβαίνει πάντοτε σε τέτοιες περιπτώσεις, ο Παγκόσμιος Βορράς έχει εξαπλωθεί στο Νεπάλ και με άλλους τρόπους, όπως είναι η παράλληλη πολιτιστική «εισβολή» και η χειραγώγηση των μέσων ενημέρωσης. Ο δυτικός κόσμος φροντίζει, όπως συμβαίνει και στην περίπτωση του Νεπάλ, να εξάγει τα πολιτιστικά του αγαθά και την γενικότερη κουλτούρα του στις αναπτυσσόμενες χώρες, ελέγχοντας παράλληλα τους θεσμούς και τα μέσα που τα διανέμουν (Acharya, 2023). Στην ίδια τακτική εξάπλωσης της κυριαρχίας με έμμεσο τρόπο μπορεί να ενταχθεί και η πολιτιστική υποταγή στην αγγλική γλώσσα. Η αγγλική γλώσσα εξαπλώνεται ραγδαία στο Νεπάλ, σε σημείο που ως δεύτερη γλώσσα να θεωρείται σχεδόν απαραίτητη και για την καθημερινή ζωή, καθώς χρησιμοποιείται εκτενώς στην εκπαίδευση, την μετάδοση πληροφοριών κ.α. Επίσης, ενδεικτικό για την χειραγώγηση της διάχυσης πληροφοριών είναι το γεγονός πως το 95% των πληροφοριών που μεταδίδονται σε παγκόσμιο

επίπεδο προέρχεται από τις ανεπτυγμένες χώρες, στις οποίες κατοικεί μόλις το 30% του πληθυσμού. Με αυτόν τρόπο, τα μέσα ενημέρωσης μετατρέπονται σε μία πηγή εξάπλωσης των συμφερόντων των κυρίαρχων ομάδων, αφού αναδεικνύουν με κάθε τρόπο και αποκλειστικά τα «πλεονεκτήματα» που φέρει η ευθυγράμμιση με τις νόρμες και την κανονικότητά τους (Mishra, 2013).

#### 14.4. Η Εκπαίδευση στο Νεπάλ

Τα ποσοστά αναλφαβητισμού στο Νεπάλ παραμένουν ιδιαίτερα υψηλά, γεγονός που φανερώνει και τα μεγάλα εκπαιδευτικά ελλείμματα της χώρας. Πιο συγκεκριμένα, σε συνολικό πληθυσμό 30 εκατομμυρίων ανθρώπων το ποσοστό γραμματισμού ανέρχεται περίπου στο 68% για άτομα άνω των 15 ετών. Παρατηρείται, επίσης, σημαντικό χάσμα ανάμεσα στα φύλα, καθώς το εν λόγω ποσοστό για τους άνδρες υπολογίζεται κοντά στο 78%, ενώ για τις γυναίκες 60% πιθανώς και χαμηλότερο. Η παρούσα έρευνα αφορά αποκλειστικά τον ενήλικο πληθυσμό και την Εκπαίδευση Ενηλίκων, όμως, με σκοπό να καταστεί σαφής η εκπαιδευτική «διαδρομή» (ή η διακοπή της) ενός ενήλικα στο Νεπάλ είναι χρήσιμο να παρουσιαστούν αρκετά συνοπτικά ορισμένα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας.

##### 14.4.1. Η επίσημη εκπαίδευση στο Νεπάλ

Με το σύνταγμα του 2015 για πρώτη φορά στο Νεπάλ έχει οριστεί δωρεάν εκπαίδευση, η οποία αφορά έναν χρόνο υποχρεωτικής προσχολικής εκπαίδευσης, οχτώ χρόνια υποχρεωτικής<sup>171</sup> βασικής εκπαίδευσης και τέσσερα χρόνια προαιρετικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η σχολική εκπαίδευση παρέχεται τόσο από δημόσια ή κοινοτικά σχολεία, που χρηματοδοτούνται από την κυβέρνηση, όσο και από ιδιωτικά, που δεν λαμβάνουν κάποια κρατική υποστήριξη<sup>172</sup>. Τα ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα αντιπροσωπεύουν το 20% των σχολείων και απορροφούν συνολικά το 28% των μαθητών, ενώ αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς δεν δικαιούνται εγκεκριμένες από την κυβέρνηση θέσεις, επομένως το σύνολό τους προσλαμβάνεται ιδιωτικά και αμείβονται από τους εσωτερικούς πόρους του σχολείου.

<sup>171</sup> Στην πραγματικότητα μεγάλος αριθμός παιδιών δεν εγγράφεται ή δεν παρακολουθεί το σχολείο, ιδιαίτερα στις απομονωμένες περιοχές της περιφέρειας και στα χωριά.

<sup>172</sup> Υπάρχουν επιπλέον λίγα σχολεία, τα οποία παρέχουν θρησκευτική εκπαίδευση κυρίως ινδουιστική και βουδιστική.

Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί των ιδιωτικών σχολείων αντιπροσωπεύουν το 42% του συνόλου των διδασκόντων, ενώ το εναπομένειν 58% των εκπαιδευτικών των δημοσίων σχολείων περιλαμβάνει μόνιμους, προσωρινούς και Rahat<sup>173</sup>. Βέβαια, μέσω των εσωτερικών τους πόρους και τα δημόσια/κοινοτικά σχολεία έχουν την δυνατότητα να προσλάβουν «ιδιωτικά» εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αντιπροσωπεύουν περίπου το 11,5% των δημόσιων εκπαιδευτικών. Από το σύνολο όλων των εκπαιδευτικών, το 67% εργάζεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ ο αριθμός τους μειώνεται σημαντικά, όσο αυξάνεται η εκπαιδευτική βαθμίδα (Kundu, 2023). Γενικότερα παρατηρείται σημαντική έλλειψη σε εκπαιδευτικούς και η αναλογία μαθητών/εκπαιδευτικών είναι πιο χαμηλή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και υψηλότερη στην ανώτερη δευτεροβάθμια. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί των δημόσιων/κοινοτικών σχολείων εργάζονται και αμείβονται όσο προβλέπεται από τον εκπαιδευτικό νόμο, ενώ για αυτούς των ιδιωτικών σχολείων δεν υπάρχει σχετική πρόβλεψη και εργάζονται υπό τον ευρύτερο νόμο περί εργασίας, αν και εν γένει δεν υπάρχουν μηχανισμοί παρακολούθησης και διασφάλισης της συμμόρφωσης με τα εν λόγω νομοθετήματα (Basnet, Basnet & Bhattarai, 2021). Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως παρ' όλο που το απόλυτο ποσό που η κυβέρνηση του Νεπάλ διαθέτει για την εκπαίδευση αυξάνεται ανά τα χρόνια, το ποσοστό του κρατικού προϋπολογισμού μειώνεται σταθερά από το 2009/2010 φτάνοντας σήμερα το 11% παρά την δέσμευση της χώρας ότι διαθέτει τουλάχιστον το 20% στον τομέα της Εκπαίδευσης (Kundu, 2023).

Οι έντονες ανισότητες της κοινωνίας του Νεπάλ γίνονται εμφανείς, όπως είναι λογικό, και στον τομέα της Εκπαίδευσης. Τα υψηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου διαπιστώνονται στην μετάβαση από την υποχρεωτική πρωτοβάθμια στην προαιρετική δευτεροβάθμια, γεγονός που οφείλεται κυρίως στην οικονομική αναγκαιότητα για εργασία των παιδιών των φτωχών οικογενειών. Φυσικά, οι υπο-εγγραφές εμφανίζονται εντονότερα και στα παιδιά που προέρχονται από χαμηλές κάστες και ιδιαίτερα στα κορίτσια, προσθέτοντας έναν ακόμα «κρίκο» στις αλυσιδωτές αντιδράσεις που συντηρούν τον κύκλο ανισότητα-χαμηλή μόρφωση-φτώχεια (Mishra, 2013). Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί πως το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού υλικού της επίσημης εκπαίδευσης είναι γραμμένο εκτός Νεπάλ ή από Νεπαλέζους που έχουν επηρεαστεί έντονα από της μεθόδους της Δύσης. Οι μαθητές που προέρχονται από τις περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες είναι λιγότερο πιθανό να επιτύχουν σε έναν τέτοιο

<sup>173</sup> Κάτι σαν έκτακτοι εκπαιδευτικοί για να καλυφθεί το κενό που προέκυψε από τις μαζικές εγγραφές μετά το 2015.

τύπο εκπαίδευσης και επί της ουσίας με αυτόν τον τρόπο διευρύνεται ακόμα περισσότερο το χάσμα ανάμεσα στον λαό και τους ισχυρούς. Έτσι, ακόμα και ο τομέας της Εκπαίδευσης επηρεάζεται από τις νέο-αποικιοκρατικές βλέψεις του Παγκόσμιου Βορρά, ο οποίος ενθαρρύνει ακόμα περισσότερο την ιδεολογία του μέσω της στοχευμένης μόρφωσης των κυρίαρχων ελίτ (Bhatta, 2023).

#### **14.4.2. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στο Νεπάλ**

Παρ' όλο που η Εκπαίδευση Ενηλίκων θεωρείται μία από τις πιο δυναμικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κοινοτήτων και διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην αναζήτηση της κοινωνικής αλλαγής, δεν βρίσκεται σε ευρεία χρήση στην περίπτωση του Νεπάλ, λόγω της μικρής χρηματοδότησης, της απουσίας της εν λόγω εκπαιδευτικής κουλτούρας, αλλά και εξαιτίας της έλλειψης ειδικών και της απαραίτητης τεχνογνωσίας (Shrestha, Haque, Dawadi & Giri, 2022). Οι σχετικές κυβερνητικές πρωτοβουλίες είναι ελάχιστες, μία από αυτές είναι το Κέντρο Μη Τυπικής Εκπαίδευσης (NFEC) και οι περισσότερες δραστηριότητες στον τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων προέρχονται από Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ). Η πλειοψηφία των δράσεων των ΜΚΟ δεν μπορούν να θεωρηθούν ιδιαίτερα αποτελεσματικές, καθώς στις περισσότερες περιπτώσεις είναι πρόχειρα σχεδιασμένες, «επιστρατεύουν» εθελοντές με αγαθές προθέσεις, αλλά πολλές φορές χωρίς κανένα εκπαιδευτικό υπόβαθρο και εφαρμόζονται από ανθρώπους που δεν έχουν μελετήσει σε βάθος την κουλτούρα και της πολιτιστικές ιδιαιτερότητες του λαού του Νεπάλ (Sharma & Phyak, 2017). Επιπλέον, ελλιπής είναι και η ενημέρωση του ενήλικου πληθυσμού σχετικά την φύση και τους στόχους του συγκεκριμένου τομέα, καθώς το μεγαλύτερο μέρος των πολιτών θεωρεί ότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων ασχολείται με τα σχολικό διδακτικό περιεχόμενο και τις σχολικές θεματικές. Εν ολίγοις, δεν συνειδητοποιούν την δυναμική της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην δημιουργία των απαραίτητων συνθηκών για τον μετασχηματισμό πολλών κοινωνικό-πολιτικών δομών, που θεωρούνται τροχοπέδη στην προσωπική τους ανάπτυξη και στην εκκίνηση των διεργασιών αποτίναξης της καταπίεσης (Basnet, Basnet & Bhattarai, 2021). Παράλληλα, ο πληθυσμός εκτός του Κατμαντού και των άλλων μεγάλων πόλεων δεν έχει και για πρακτικούς λόγους πρόσβαση σε τέτοιου είδους εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, από την στιγμή που στις αγροτικές περιοχές, τα βουνά και τα χωριά του Νεπάλ σε πολλές περιπτώσεις δεν υπάρχουν αρκετά και προσβάσιμα σχολεία της επίσημης εκπαίδευσης (Shrestha, Haque, Dawadi & Giri, 2022).



## 15. Επισκόπηση ερευνών

Στο παρόν κεφάλαιο πραγματοποιείται μία επισκόπηση ορισμένων ερευνών που έχουν διεξαχθεί και σχετίζονται με τους βασικούς θεματικούς άξονες της ανά χείρας έρευνας. Στην συνέχεια, αφού διατυπωθεί με σαφήνεια ο σκοπός της, επιχειρείται μία σύντομη εξήγηση της «αναγκαιότητας» της συγκεκριμένης έρευνας, δηλαδή εξηγούνται τα κενά στην βιβλιογραφία, στην κάλυψη των οποίων φιλοδοξεί να συμβάλει.

Υπάρχουν ορισμένες έρευνες, οι οποίες έχουν φανερώσει τα οφέλη που μπορούν να επιφέρουν η Απελευθερωτική Παιδαγωγική του Paulo Freire και η Κριτική Παιδαγωγική στις λιγότερο ανεπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες. Παραδείγματος χάριν, σχετική έρευνα στην Κένυα, που διεξήχθη το 2014, φανέρωσε την δυνατότητα της παιδαγωγικής του Paulo Freire να δράσει ενισχυτικά στην ενδυνάμωση των μαθητών του επίσημου σχολικού συστήματος και στην προώθηση της κριτικής σκέψης αναφορικά με ζητήματα αδικίας (Sisimwo, Rop & Ahmed, 2014). Παρόμοια συμπεράσματα προέκυψαν από μία επιπλέον έρευνα, που διεξήχθη στην Ινδία και υπογράμμισε τον ρόλο και τα θετικά αποτελέσματα εφαρμογής της κριτικής εκπαίδευσης αναφορικά με τον εκδημοκρατισμό του σχολείου και την αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων (Mehta & Pandya, 2015). Ακόμα λιγότερες είναι οι έρευνες που αφορούν την Απελευθερωτική και την Κριτική Παιδαγωγική στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Μία από τις πιο αντιπροσωπευτικές που εντοπίστηκε και μάλιστα διεξήχθη το 2023 στο Νεπάλ, αναφέρεται στην χρήση πρακτικών ενεργητικής μάθησης και εκπαίδευσης, βασισμένων στην παράδοση της Κριτικής Παιδαγωγικής, οι οποίες συνέβαλαν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων και στην αντιμετώπιση των πραγματικών τοπικών αναγκών (Khanal, 2023). Μία ακόμα σχετική έρευνα με κύριο θεματικό άξονα την Κριτική Παιδαγωγική και την εκπαίδευση ενηλίκων πραγματοποιήθηκε στην Κολομβία και αφορούσε μία μια εις βάθος ανάλυση της έντασης μεταξύ των νεοφιλελεύθερων συμφερόντων και των εναλλακτικών ακαδημαϊκών προγραμμάτων στην εκπαίδευση των Αγγλικών ως δεύτερη γλώσσα στην συγκεκριμένη χώρα. (Echeverri Sucerquia, 2020)

Παρ' όλα αυτά, μέχρι την στιγμή που οι συγκεκριμένες σελίδες γράφονται δεν κατέστη δυνατό να εντοπιστούν αγγλόφωνες (και προφανώς ελληνόφωνες) έρευνες που θα συνδέουν άμεσα τις συγκεκριμένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις με την έννοια και το φαινόμενο του Ακτιβισμού (ακαδημαϊκού και μη) στην ολότητά του και συγκεκριμένα στις λιγότερο ανεπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες του κόσμου. Και μόνο το γεγονός πως η επίμονη αναζήτηση σε



ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες, επιστημονικά περιοδικά, δημοφιλής ιστότοπους με επιστημονικές εργασίες<sup>174</sup> και μάλιστα με την αξιοποίηση όλων των σύγχρονων μηχανών αναζήτησης, δεν κατέστησε δυνατό τον εντοπισμό σχετικών ερευνών, που πιθανότατα να υπάρχουν, αποτελεί απόδειξη πως οι συγκεκριμένοι θεματικοί άξονες δεν έχουν ερευνηθεί επαρκώς στην σύνδεσή τους. Συνεπώς, καθίσταται ακόμα πιο σαφής η σημαντικότητα της παρούσας έρευνας, σκοπό της οποίας αποτελεί η διερεύνηση της δυνατότητας του Ακτιβισμού να λειτουργήσει ως «αγωγός» της κριτικής συνειδητοποίησης, όπως αυτή ορίζεται στην Απελευθερωτική και την Κριτική Παιδαγωγική, ενήλικων ατόμων, που δεν έχουν ολοκληρώσει την τυπική εκπαίδευση σε χώρες του Παγκόσμιου Νότου. Η εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, βασισμένων στις συγκεκριμένες ριζοσπαστικές παραδόσεις, συνδέονται άμεσα με το φαινόμενο του Ακτιβισμού. Επιχειρείται μία ολιστική ανάλυση της συγκεκριμένης έννοιας, που περιλαμβάνει την αρκετά ιδιαίτερη και ενδιαφέρουσα έννοια του ακαδημαϊκού ακτιβισμού και επιδιώκεται να συνδεθεί άμεσα και συγκεκριμένα με την Απελευθερωτική και την Κριτική Παιδαγωγική, ως αυτοτελές και συγκεκριμένο φαινόμενο, με τα δικά του χαρακτηριστικά και την δική του παράδοση και όχι απλά ως λέξη που αποτελεί συνώνυμο της δράσης, όπως χρησιμοποιείται συχνά σε αρκετές μελέτες.

---

<sup>174</sup> ResearchGate, Academia, Jstor, Google Scholar κ.α.

## 2<sup>ο</sup> ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΑ

## 16. Μεθοδολογία

### 16.1. Ερευνητική μέθοδος

Αφού διατύπωσε τα ερευνητικά ερωτήματα, ο ερευνητής προέβη στην επιλογή της ερευνητικής μεθόδου, η οποία έχει καθοριστικό ρόλο για την επίτευξη των βέλτιστων ερευνητικών αποτελεσμάτων. Με βάση το δεδομένο ότι η ποσοτική μέθοδος αναλύει την ποσότητα εμφάνισης του υπό διερεύνηση φαινομένου, ενώ η ποιοτική αναφέρεται στο είδος και τον συγκεκριμένο χαρακτήρα του φαινομένου, ο ερευνητής επέλεξε τη δεύτερη, καθώς αυτή θα του επέτρεπε να προσεγγίσει και να μελετήσει σε βάθος μη μετρήσιμες πλευρές του κοινωνικού φαινομένου που μελετά (Kvale, 1996). Ειδικότερα, η επιλογή του ερευνητή βασίστηκε στο ότι είχε την πρόθεση να μελετήσει το συγκεκριμένο φαινόμενο μέσα από την οπτική των δρώντων υποκειμένων και να εξετάσει την κοινωνική ζωή ως μία δυναμική και όχι στατική κατάσταση, η οποία εξελίσσεται μέσα σε ιστορικά, κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια. Εξάλλου, η παρούσα έρευνα αποτελεί μία μελέτη περίπτωσης, υπό την έννοια ότι ο ερευνητής μελέτησε ένα συγκεκριμένο περιστατικό κατά τη διάρκεια της εξέλιξής του, για να απεικονίσει μία γενικότερη κατάσταση. Όπως αναφέρουν οι Cohen, Manion & Morrison (2008), μία μελέτη περίπτωσης δίνει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να αντιληφθεί τον τρόπο, με τον οποίο ιδέες και αφηρημένες αρχές μπορούν να συνδυαστούν και επίσης μπορούν να εδραιώσουν αιτιακές σχέσεις. Επίσης, είναι γεγονός ότι μία μελέτη περίπτωσης μπορεί να ερευνήσει και να εκθέσει τις περίπλοκες, δυναμικές και εξελισσόμενες αλληλεπιδράσεις γεγονότων, ανθρωπίνων σχέσεων και ορισμένων άλλων παραμέτρων μέσα σε μία μοναδική περίπτωση. Κατ' αυτόν τον τρόπο γίνεται αντιληπτό σε γενικές γραμμές το «πώς είναι» να βρίσκεται κάποιος σε μία συγκεκριμένη κατάσταση και ακόμα να αντιληφθεί κανείς την πραγματικότητα, και να παρουσιαστεί μία «πυκνή περιγραφή» των σκέψεων, των συναισθημάτων όσων συμμετέχουν σε μία κατάσταση.

### 16.2. Ερευνητικά εργαλεία

Ως μέσα για την συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκαν η επιτόπια συμμετοχική παρατήρηση και η συνέντευξη.

Η επιλογή της παρατήρησης βασίστηκε στο γεγονός ότι θα επέτρεπε στον ερευνητή να καταγράψει φαινόμενα και καταστάσεις, όπως αυτά διαδραματίζονται στο φυσικό τους περιβάλλον, με αποτέλεσμα να είναι σε θέση να παρουσιάσει ένα αυθεντικό κομμάτι του υπό διερεύνηση φαινομένου (Slice of live). Επίσης, η επιτόπια συμμετοχική παρατήρηση δίνει τη δυνατότητα συλλογής δεδομένων που αφορούν τη μη λεκτική συμπεριφορά των υποκειμένων της έρευνας, επιτρέπει στον ερευνητή να διακρίνει τη συνεχιζόμενη συμπεριφορά καθώς εξελίσσεται έχοντας τη δυνατότητα να σημειωθούν τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά της. Ακόμα, η παρατήρηση υλοποιείται κατά τη διάρκεια μιας εκτεταμένης χρονικής περιόδου, γεγονός που επιτρέπει στον ερευνητή να αναπτύξει στενότερες και άτυπες σχέσεις με τους παρατηρούμενους μέσα σε φυσικά πλαίσια. Στην συγκεκριμένη περίπτωση, ο ερευνητής διέμεινε και εργάστηκε στο Κατμαντού του Νεπάλ για 3 μήνες, επομένως μνηθήθηκε στην τοπική κουλτούρα και ανέπτυξε πραγματικούς δεσμούς και σχέσεις με τους εκπαιδευτές ενηλίκων και τους εκπαιδευόμενους. Επιπροσθέτως, η παρατήρηση αποτελεί ένα σημαντικό ερευνητικό εργαλείο, δεδομένου ότι χρησιμεύει για την τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας και είναι γνωστό ότι έχει ταυτιστεί περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο εργαλείο με την ποιοτική έρευνα, επειδή εφαρμόζεται όταν ο ερευνητής ενδιαφέρεται να μελετήσει τα κίνητρα που ωθούν τα υποκείμενα σε συγκεκριμένες συμπεριφορές και πράξεις. Με άλλα λόγια, μέσω της παρατήρησης, ο ερευνητής εξετάζει πώς ερμηνεύουν τα ίδια τα υποκείμενα της έρευνας όσα συμβαίνουν γύρω τους και πώς αυτά επηρεάζουν τις συμπεριφορές τους. Ένας ακόμη λόγος επιλογής της παρατήρησης είναι το γεγονός ότι το ερευνητικό φαινόμενο αφορούσε σε μικρές ομάδες, γεωγραφικά περιορισμένες και εξ αυτού του λόγου παρατηρήσιμες και ως εκ τούτου μπορούσε να εισβάλει στον συγκεκριμένο κοινωνικό χώρο, να γίνει αποδεκτός από τους παρατηρούμενους αντιδρώντας φυσιολογικά στα τεκταινόμενα μέσα στον χώρο (Κυριαζή, 2011). Συγκεκριμένα ο ερευνητής συμμετείχε στις βασικές και κεντρικές δραστηριότητες του κοινωνικού πλαισίου που ερευνούσε, δεδομένου ότι ανέλαβε την εκπαίδευση ενηλίκων, που δεν είχαν ολοκληρώσει την τυπική εκπαίδευση, για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Ως εκ τούτου βρισκόταν σε καθημερινή επαφή με την ομάδα που διερευνούσε, όντας ενεργό και λειτουργικό μέλος της, αφού είχε το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων. Με άλλα λόγια, ο ερευνητής διαβίωνε στον ίδιο χώρο με όλη την υπόλοιπη ομάδα, εργάζονταν μαζί και διοργάνωναν επιστημονικές συναντήσεις ανά τακτά χρονικά διαστήματα και ανέπτυξαν κοινωνικές και προσωπικές σχέσεις εκτός επαγγελματικού πλαισίου. Είναι γεγονός ότι στα πλαίσια αυτής της αλληλεπίδρασης, ο ερευνητής έγινε πλήρως αποδεκτός από

την ομάδα των παρατηρούμενων και ανέπτυξε σχέσεις μεγάλης εμπιστοσύνης, η οποία του επέτρεψε την κατάλληλη παρατήρηση και καταγραφή των δεδομένων. Μέσω αυτής της διαδικασίας κατάφερε να διαμορφώσει γνώμη και αντίληψη για τη συνολική εικόνα της συμπεριφοράς και της προσωπικότητάς τους, ενώ παράλληλα είχε τη δυνατότητα, στα πλαίσια της μελέτης περίπτωσης, να αναλύσει πολυδύναμα επιμέρους φαινόμενα και επιμέρους ομάδες και εν τέλει να περάσει από το ειδικό στο γενικό, εντάσσοντας τα ευρήματά του στο ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο (Cohen et al., 2008: Βρασίδης, 2014).

Τα στάδια της παρατήρησης, ήταν η επιλογή του δείγματος, η πρόσβαση στον χώρο και η καταγραφή των παρατηρήσεων. Όσον αφορά στην επιλογή του δείγματος ο ερευνητής συγκέντρωσε αρκετές περιπτώσεις, οι οποίες, κατά τη γνώμη του, αντανάκλασαν με ακρίβεια τα χαρακτηριστικά του υπό έρευνα πληθυσμού. Η επιλογή του Νεπάλ για τη διεξαγωγή της έρευνας έγινε, όπως αναφέρθηκε και στη σχετική ενότητα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης επείδη, αποτελεί μία από τις συμβατές χώρες του Παγκόσμιου Νότου για την εκπόνηση μίας έρευνας σχετικά με την Κριτική Παιδαγωγική, δεδομένου ότι αποτελεί μία από τις φτωχότερες χώρες του κόσμου με βαθιές οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες και μεγάλη καταπίεση προερχόμενη από την φυλή, την κάστα κ.α. Επιπροσθέτως, η επιλογή του Νεπάλ σχετίζεται με το γεγονός ότι αποτελεί ένα σπάνιο παράδειγμα χώρου που η επαναστατική αριστερά κατάφερε να κατακτήσει την εξουσία, γεγονός που προκάλεσε μεγάλο ενδιαφέρον και μεγάλες προσδοκίες για τις εξελίξεις στον τομέα της Εκπαίδευσης. Τέλος, η επιλογή αυτή σχετίζεται με το γεγονός ότι η ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με την Εκπαίδευση Ενηλίκων και την Απελευθερωτική και Κριτική Παιδαγωγική σε αυτήν την χώρα είναι περιορισμένη και είναι πολύ ενδιαφέρον να εξεταστεί η εκπαίδευση σε ένα μετα-επαναστικό πλαίσιο.

Η είσοδος του ερευνητή στην ομάδα των παρατηρούμενων, οι οποίοι αποτελούσαν μία ομάδα ακτιβιστών εκπαιδευτών ενηλίκων, έγινε με την παρέμβαση μίας διεθνούς Μ.Κ.Ο., η οποία συνεργάζεται σταθερά με τέτοιου είδους εθελοντές, με σκοπό την παροχή βασικών γνώσεων στον αναλφάβητο πληθυσμό. Ο βασικός στόχος της παρατήρησής του ήταν να περιγράψει το ερευνητικό πεδίο, τα άτομα και τα γεγονότα που διαδραματίζονταν μέσα σε αυτό. Οι σημαντικότερες διαστάσεις, στις οποίες επικεντρώθηκε ο ερευνητής για την παραγωγή δεδομένων, ήταν η σκιαγράφηση του φυσικού περιβάλλοντος, τα αντικείμενα που βρισκόταν στο χώρο, τα άτομα που εμπλέκονταν και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, το συστημικό κοινωνικό πλαίσιο, οι δραστηριότητες που λάμβαναν χώρα μέσα στο φυσικό περιβάλλον, οι

ενέργειες και οι συμπεριφορές των ατόμων, οι στόχοι, οι αξίες και τα συναισθήματά τους, η γλώσσα που χρησιμοποιούσαν, άλλες μορφές έκφρασης, όπως για παράδειγμα η μουσική, ο χορός, η τέχνη, ο τρόπος αλληλεπίδρασης, τα γεγονότα και οι περιστάσεις που λάμβαναν χώρα, ο χρόνος αναφορικά με την ακολουθία των γεγονότων και η επίδραση των ευρύτερων κοινωνικών συστημάτων στο συγκεκριμένο κοινωνικό πεδίο (Cohen et al., 2008). Για τη συλλογή των δεδομένων, μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης, ο ερευνητής επέλεξε την καταγραφή σε προσωπικό σημειωματάριο, η οποία ήταν λεπτομερής, διεξοδική και γινόταν εν πολλοίς επί τόπου κατά τη διάρκεια των γεγονότων. Επειδή, παράλληλα με τον ρόλο του ερευνητή είχε και το ρόλο του εκπαιδευτή, ορισμένες φορές σημείωνε λέξεις ή φράσεις-κλειδιά ενόσω βρισκόταν στον χώρο και αμέσως μόλις βρισκόταν εκτός του ερευνητικού πεδίου τα κατέγραφε από μνήμης (Κυριαζή, 2011).

Πέρα από την παρατήρηση, ο ερευνητής επέλεξε τη συνέντευξη για την συλλογή δεδομένων, επειδή, όπως γίνεται δεκτό, αποτελεί τον μοναδικό τρόπο να προσεγγίσει κάποιος τις απόψεις και τις αντιλήψεις των ατόμων, καθώς και να προκαλέσει ορισμένες καταστάσεις να συμβούν, ώστε να ξεκινήσει η ροή των στοιχείων. Περαιτέρω, η επιλογή της ημιδομημένης ή ημικατευθυνόμενης συνέντευξης έγινε από τον ερευνητή, επειδή του εξασφάλιζε υψηλό βαθμό ευελιξίας, με αποτέλεσμα τη μεγαλύτερη ροή των στοιχείων (Κυριαζή, 2011). Πιο συγκεκριμένα ο ερευνητής δημιούργησε εκ των προτέρων ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινούνταν οι συνεντεύξεις, αλλά είχε τη δυνατότητα να προσθέσει, να αφαιρέσει ή να τροποποιήσει ερωτήσεις, σύμφωνα με την πορεία της κάθε συνέντευξης. Επίσης, είχε τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει αντερωτήσεις, προκειμένου να ωθήσει τον εκάστοτε συνεντευξιαζόμενο να διευκρινίσει όσα ανέφερε, να τα αναπτύξει, να παράσχει περισσότερες πληροφορίες και απαντήσει σε σχετικές ερωτήσεις. Πιο συγκεκριμένα, ο ερευνητής ξεκίνησε τη διαδικασία των συνεντεύξεων κάνοντας μία περίληψη της θεωρητικής βάσης της μελέτης του, των γενικών στόχων της, και της πρακτικής αξίας της έρευνας. Στη συνέχεια μετέτρεψε τους ερευνητικούς στόχους σε επιμέρους ερωτήματα, έτσι ώστε αυτά να αντικατοπτρίζουν το ερευνητικό ζητούμενο. Ακολούθως, δημιούργησε έναν Οδηγό συνέντευξης, βασισμένο σε 3 θεματικούς άξονες, που ταυτίζονται με τα 3 ερευνητικά ερωτήματα. Ο πρώτος διερευνήθηκε κυρίως μέσα από 6 ερωτήσεις, ο δεύτερος από 4 και ο τελευταίος από 2. Όλες οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου, προκειμένου να είναι δυνατή η εις βάθος εξέταση του ζητήματος, να διευκρινιστούν οι οποιεσδήποτε παρανοήσεις, να μπορεί ο ερευνητής να ελέγξει τα όρια της



γνώσης του συνεντευξιαζόμενου, καθώς επίσης να υποδείξουν και σχέσεις ή υποθέσεις που δεν είχαν περιληφθεί στον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας.

Μετά τη δημιουργία του οδηγού συνέντευξης, ο ερευνητής διεξήγαγε μία δοκιμαστική/πilotική συνέντευξη με βάσει τον εν λόγω οδηγό. Η απόφασή του αυτή βασίστηκε στο γεγονός ότι παρά την προσοχή που επέδειξε στον σχεδιασμό των συνεντεύξεων, υπήρχε το ενδεχόμενο να προκύψουν προβλήματα, τα οποία θα μπορούσαν να εντοπιστούν κατά τη διάρκεια της δοκιμαστικής συνέντευξης. Τα προβλήματα αυτά πιθανόν να σχετίζονταν με τις αντιδράσεις των συνεντευξιαζομένων και με το ενδιαφέρον που θα προκαλούσαν σ' αυτούς οι ερωτήσεις, αλλά επιπλέον θα εξοικείωναν τον ίδιο τον ερευνητή με διεξαγωγή της συνέντευξης, δεδομένου ότι θα διαπίστωνε εάν η διάρκειά της μπορούσε να κουράσει στον συνομιλητή τους, εάν ορισμένες ερωτήσεις περιλαμβάνουν δυσνόητες έννοιες, καθώς και εάν οι ερωτήσεις είναι εύστοχες και ενδιαφέρουσες (Βρασίδης, 2014).

Ως συνεντευξιαζόμενος στην pilotική/δοκιμαστική συνέντευξη χρησιμοποιήθηκε ένας από τους εκπαιδευτές της ομάδας, ο οποίος δέχθηκε να παίξει αυτόν τον ρόλο και όρισε τον τόπο και τον χρόνο διεξαγωγής της. Πριν από την έναρξη της συνέντευξης, ο ερευνητής έδωσε στον συνεντευξιαζόμενο όλες τις πληροφορίες, μεταξύ των οποίων και ότι πρόκειται για pilotική συνέντευξη και ανέλαβε όλες τις ηθικές δεσμεύσεις για την προστασία των προσωπικών δεδομένων και την τήρηση της ανωνυμίας του, ακριβώς όπως απαιτείται και στις κανονικές συνεντεύξεις. Στη συνέχεια, λήφθηκε η συνέντευξη και καταγράφηκε μέσω ηλεκτρονικού μαγνητοφώνου, ενώ παράλληλα καταγράφηκαν οι μη λεκτικές συμπεριφορές του συνεντευξιαζόμενου. Στη συνέχεια έγινε η απογνητοφώνηση και καταγράφηκαν όλα τα δεδομένα. Ακολούθως, ο ερευνητής έκρινε ότι έπρεπε να κάνει ορισμένες τροποποιήσεις στον οδηγό συνέντευξης και ειδικότερα να διατυπωθούν εκ νέου ορισμένες ερωτήσεις που φάνηκαν ασαφείς, καθώς επίσης και να αφαιρέσει ορισμένες μη ουσιώδεις ερωτήσεις, προκειμένου να περιοριστεί ο χρόνος διεξαγωγής των συνεντεύξεων, ώστε να μην κουραστεί ο συνεντευξιαζόμενος.

### 16.3. Επιλογή του δείγματος

Η επιλογή του δείγματος έγινε με σκόπιμη δειγματοληψία και βασίστηκε στην κρίση του ερευνητή για τη δυνατότητα του δείγματος, τόσο με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των ατόμων, όσο και με τις εμπειρίες τους, να ικανοποιήσει τις εξειδικευμένες ανάγκες της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2008).

Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα αποτελούνταν 12 εκπαιδευτές, ηλικίας 30-70 ετών, οι οποίοι στον τομέα της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα το εκπαιδευτικό τους έργο αφορούσε ενήλικα άτομα. Επιπλέον, από τους συμμετέχοντες στην έρευνα οι 8 ήταν άντρες και οι 4 γυναίκες. Οι εκπαιδευτές που βρίσκονταν στην συγκεκριμένη Μ.Κ.Ο. εντάσσονταν στον ευρύτερο χώρο της προοδευτικής ριζοσπαστικής εκπαίδευσης και είχαν στενούς δεσμούς με τον Ακτιβισμό, καθώς ο συγκεκριμένος οργανισμός θέτει ως προϋποθέσεις επιλογής συνεργατών τα παραπάνω κριτήρια.

### 16.4. Διεξαγωγή συνεντεύξεων

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν κατά τη διάρκεια των μηνών Οκτωβρίου, Νοεμβρίου και Δεκεμβρίου 2023, έπειτα από προσωπική διά ζώσης επικοινωνία του ερευνητή με κάθε συνεντευξιαζόμενο/η, όπου ενημερώθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας και για τους λόγους που επιλέχθηκαν για την συνέντευξη. Σε αυτή την πρώτη επικοινωνία, στο πλαίσιο της συνέντευξης, ο ερευνητής διευκρίνισε ότι η καταγραφή της συνέντευξης θα γίνει με ψηφιακό μαγνητόφωνο, ώστε να εξασφαλιστεί η πιστή αναπαραγωγή όσων αναφέρουν και ζήτησε τη ρητή συναίνεσή τους για τη χρήση του. Επίσης, σε αυτή την πρώτη επικοινωνία ο κάθε συνεντευξιαζόμενος/η ενημερώθηκε ότι θα τηρηθεί η ανωνυμία του, καθώς και το πώς θα χρησιμοποιηθούν οι πληροφορίες που θα δώσει. Παράλληλα, έλαβε τη διαβεβαίωση ότι συνέντευξη θα σταματήσει στο σημείο που δεν θα αισθάνεται άνετα και δεν θα δημοσιοποιηθούν όποιες απόψεις του που αναφέρθηκαν, αλλά στη συνέχεια αποφάσισε ότι δεν επιθυμεί να γίνουν γνωστές. Επίσης, ο κάθε συνεντευξιαζόμενος/η έλαβε τη διαβεβαίωση ότι πριν από κάθε χρήση και δημοσιοποίηση της συνέντευξης θα του δοθεί ένα αντίγραφο της. Όλα αυτά αποτελέσαν το «συμβόλαιο» μεταξύ του ερευνητή και κάθε συνεντευξιαζόμενου, το οποίο ο πρώτος τήρησε μέχρι το τέλος της έρευνας.

Οι συναντήσεις έγιναν σε τόπο και χρόνο που επέλεξαν οι συνεντευξιαζόμενοι, έτσι ώστε να μην προκληθεί σ' αυτούς πίεση, άγχος ή αμηχανία και ο ερευνητής εκφράστηκε με ευγένεια και ειλικρίνεια, ώστε να δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ τους και να είναι αβίαστη η ροή των πληροφοριών. Βέβαια, το κλίμα εμπιστοσύνης υπήρχε ήδη μεταξύ τους, καθώς τόσο ο ερευνητής, όσο και οι συνεντευξιαζόμενοι είχαν μεταβεί στο Νεπάλ για να μελετήσουν τα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα στη χώρα και για να προσφέρουν εθελοντικά τις υπηρεσίες τους, ως εκπαιδευτές ενηλίκων. Κατά τη διάρκεια κάθε συνομιλίας ο ερευνητής παρακολουθούσε προσεκτικά τα λεγόμενα του συνεντευξιαζόμενου/ης ωθώντας τον να αποκαλύψει περισσότερες πληροφορίες, χωρίς ωστόσο να ξεφύγει από το θέμα ή να χάσει τον ειρμό των σκέψεών του/της. Ακόμα, ο ερευνητής κράτησε τη θέση του ως εγγυητής του πλαισίου επικοινωνίας, δίχως να κρίνει κατά οποιοδήποτε τρόπο τα λόγια του συνομιλητή του και άκουσε με προθυμία όλες της πληροφορίες που του εκμυστηρεύτηκαν. Σε όσες περιπτώσεις έκρινε απαραίτητο ο ερευνητής υπέβαλε διευκρινιστικές ή συμπληρωματικές ερωτήσεις, αλλά με μεγάλη προσοχή, ώστε να μην ξεφύγει από τους θεματικούς του άξονες (Cohen et. al., 2008). Η χρονική διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν από 40 έως 45 λεπτά και η καταγραφή τους έγινε, όπως προαναφέρθηκε, με ψηφιακό μαγνητόφωνο, ενώ παράλληλα ο ερευνητής κρατούσε σημειώσεις για ό,τι αξιοσημείωτο λάμβανε χώρα κατά τη διάρκεια της συνομιλίας, αλλά και για τη μη λεκτική συμπεριφορά του κάθε συνεντευξιαζόμενου, δεδομένου ότι πολλές φορές η γλώσσα του σώματος παρέχει πρόσθετες πληροφορίες, που ενδεχομένως είναι κρίσιμες για την κατανόηση των νοημάτων που εκφράζει ο κάθε συνομιλητής (Βρασιδάς, 2014).

## 16.5. Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων έχει σκοπό την ερμηνεία και την κατανόηση του ερευνητικού φαινομένου και προϋποθέτει την σύγκριση και αντιπαραβολή των δεδομένων, την ερμηνεία και την κατανόησή τους, καθώς και την εξαγωγή συμπερασμάτων και την επαλήθευσή τους από τον ερευνητή. Πρόκειται για τη διαδικασία που νοηματοδοτεί ολόκληρη την έρευνα και αποτελεί τον απώτερο στόχο της, δεδομένου ότι τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν δεν αρκούν για να δώσουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα (Τσιώλης, 2016). Ο ερευνητής γνωρίζει εκ των προτέρων ότι ο κοινωνικό φαινόμενο που ερευνά έχει ήδη προερμηνευθεί από τα δρώντα υποκείμενα, τα οποία το βιώνουν και το παράγουν μέσω των πράξεών τους. Ως εκ τούτου οφείλει να διεισδύσει και να κατανοήσει όλους τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα

βιώνουν την κοινωνική της κατάσταση, νοηματοδοτούν τις δράσεις τους, κατανοούν τον κόσμο τους και τη θέση που κατέχουν μέσα σε αυτόν. Έτσι, η ανάλυση των δεδομένων από τον ερευνητή είναι μία διαδικασία ανακατασκευαστική, υπό την έννοια ότι οι ερμηνείες που δίνει ο ερευνητής σχετικά με την κοινωνική πραγματικότητα είναι δευτερογενείς τυποποιήσεις, οι οποίες βασίζονται στις πρωτογενείς τυποποιήσεις που έχουν γίνει από τα υποκείμενα της έρευνας (Τσιώλης, 2016).

Στην προκειμένη περίπτωση ακολούθησε τη λογική της θεματικής ανάλυσης των δεδομένων, η οποία συνίσταται στη συστηματική αναγνώριση, την οργάνωση και την κατανόηση των μοτίβων νοήματος που επαναλαμβάνονται μέσα στο σύνολο των δεδομένων (Braun & Clarke, 2012). Κατ' αυτόν τον τρόπο ήταν σε θέση να αποκτήσει γνωστική πρόσβαση σε συλλογικούς τρόπους νοηματοδότησης και εμπειριών. Οδηγός του ερευνητή κατά τη διαδικασία της ανάλυσης δεδομένων ήταν τα ερευνητικά ερωτήματα, δεδομένου είναι αυτά που του επέτρεψαν να επιλέξει τα μοτίβα που είχαν σχέση με το θέμα της έρευνάς του.

Το πρώτο βήμα για την ανάλυση των δεδομένων από τον ερευνητή ήταν η μετεγγραφή (απομαγνητοφώνηση), δηλαδή η μεταφορά των ηχητικά καταγεγραμμένων συνομιλιών σε γραπτό κείμενο, σύμφωνα με τους κανόνες της σημειογραφίας, οι οποίοι επιτρέπουν την αποτύπωση παραγλωσσικών εκδηλώσεων, όπως για παράδειγμα μικρές ή μεγάλες παύσεις, επιτονισμοί, επαναλήψεις, γέλιο κ.α. Στο στάδιο αυτό ο ερευνητής έδωσε μεγάλη σημασία στην ακριβή απόδοση των λόγων των συνεντευξιζόμενων, χωρίς να διορθώσει τα όποια λάθη, παραδρομές, διακοπές κ.α., καθώς και στην ακριβή απόδοση των δικών του λόγων, ως συνεντευκτής. Σε αυτό το σημείο, είναι απαραίτητο να σημειωθεί πως οι συνεντεύξεις και η όλη διαδικασία που περιγράφεται ως εδώ, πραγματοποιήθηκαν στην αγγλική γλώσσα και μετά την απομαγνητοφώνηση ο ερευνητής φρόντισε για την ακριβή απόδοσή τους στα ελληνικά. Στη συνέχεια προέβη σε προσεκτική ανάγνωση των γραπτών κειμένων και εντόπισε όλα τα σημεία που περιείχαν πληροφορίες σχετικές με τα ερευνητικά ερωτήματα. Με τη διαδικασία αντιγραφής και επικόλλησης συγκέντρωσε όλα αυτά τα σημεία σε ένα ξεχωριστό αρχείο ανά ερώτημα. Εν συνεχεία προχώρησε στην κωδικοποίηση των δεδομένων του, με βάση συγκεκριμένους κωδικούς (εννοιολογικούς προσδιορισμούς) που απέδιδαν και ονομάτιζαν ένα χαρακτηριστικό που αναγνώριζε σε κάποιο τμήμα των δεδομένων και το έκρινε σημαντικό για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Διαβάζοντας προσεκτικά το γραπτό κείμενό του αντιστοιχίζει συστηματικά το κάθε ενδιαφέρον απόσπασμα με έναν συγκεκριμένο

κωδικό/εννοιολογικό προσδιορισμό. Στο επόμενο στάδιο ο ερευνητής επιχειρήσει τη μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα, τα οποία αποτελούν εννοιολογικές κατασκευές πιο αφηρημένες και πιο γενικές από τους κωδικούς. Ειδικότερα, τα θέματα προκύπτουν μέσω της επεξεργασίας, της σύγκρισης και της συγχώνευσης κωδικών και μπορούν να θεωρηθούν ως εκδοχές απάντησης στα σχετικά ερευνητικά ερωτήματα. Τέλος, ο ερευνητής συντάζει την έκθεση των ευρημάτων ξεκινώντας από τα θέματα που έδωσαν απαντήσεις σε κάθε ερευνητικό ερώτημα, παραθέτοντας στη συνέχεια αποσπάσματα από τα κείμενα των συνεντεύξεων, ώστε να τεκμηριώσει τα ευρήματά του (Τσιώλης, 2018).

## **16.6. Ο ρόλος του ερευνητή-Ηθικά διλήμματα**

Είναι γεγονός ότι ο ρόλος του ερευνητή στην ποιοτική έρευνα είναι καθοριστικός, δεδομένου ότι στην πραγματικότητα ο ίδιος αποτελεί το βασικότερο ερευνητικό εργαλείο. Αποτελεί τον παρατηρητή της εικόνας του κοινωνικού φαινομένου που ερευνά και παράλληλα αποτελεί συστατικό μέρος της εικόνας αυτής, συνδεδεμένος αναπόσπαστα από τα λοιπά συστατικά μέρη αυτής. Όπως, αναφέρει ο Βρασίδης (2014) δεν μπορεί να υπάρχει πραγματικότητα, χωρίς το υποκείμενο που την παρατηρεί και την περιγράφει. Ο ερευνητής είναι αυτός που θα εστιάσει στο νόημα, δηλαδή στο πώς κατανοούν οι άνθρωποι τον κόσμο, τις εμπειρίες τους και τον εαυτό τους, χωρίς ωστόσο να είναι απόλυτα αμερόληπτος και αντικειμενικός παρατηρητής, δεδομένου ότι φέρει τα δικά του βιώματα, τις δικές του απόψεις και προσδοκίες. Η υποκειμενικότητα αυτή δεν θεωρείται δεδομένη, αλλά ούτε αντιμετωπίζεται ως εμπόδιο, καθώς ο ερευνητής στο πλαίσιο του αναστοχασμού του εξετάζει προσεκτικά την δική του υποκειμενικότητα, αλλά και την υποκειμενικότητα όσων συμμετέχουν στην έρευνα, λαμβάνοντας υπόψη κατά πόσο οι προσωπικές θέσεις, αξίες, εμπειρίες και των δύο πλευρών επηρεάζουν την ερευνητική διαδικασία, την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων και τα ερευνητικά αποτελέσματα (Ισαρη & Πουρκός (2015). Με βάση τις παραδοχές αυτές ο ερευνητής στην παρούσα έρευνα κατά τη διάρκεια τόσο της συλλογής, όσο και της ανάλυσης των δεδομένων, βασίστηκε κατά κύριο λόγο στη γλώσσα των ίδιων των υποκειμένων της έρευνας (συνεντευξιαζόμενους και παρατηρούμενους) , τους οποίους αντιμετώπισε ως ερευνητικούς συνεργάτες και όχι σαν «αντικείμενα» από τα οποία θα αντλούσε ερευνητικά δεδομένα. Αντίθετα, έδωσε έμφαση στην ανάδειξη της φωνής τους και στην συνεργασία τους, προκειμένου να αναζητήσουν από κοινού τη γνώση και τη δικαιοσύνη (Kidder & Fine, 1987).

Το βασικό ηθικό δίλημμα, με το οποίο έρχεται αντιμέτωπος κάθε ερευνητής που ακολουθεί την ποιοτική μέθοδο, είναι η σύγκρουση του δικαιώματος της έρευνας και της απόκτησης γνώσης και του δικαιώματος των συμμετεχόντων στην έρευνα να αυτοπροσδιορίζονται και να διασφαλίζουν την ιδιωτικότητα και την αξιοπρέπειά τους. Στα πλαίσια αντιμετώπισης αυτού του θεμελιώδους ηθικού διλήμματος ο ερευνητής έλαβε όλα τα απαραίτητα μέτρα, ώστε να καταστεί δυνατή η απόκτηση της γνώσης, χωρίς να προσβάλλονται τα δικαιώματα των συμμετεχόντων σε αυτή. Αρχικά, επέδειξε μεγάλο σεβασμό στην ιδιωτική ζωή των συμμετεχόντων αναγνωρίζοντας το δικαίωμά τους να αποφασίσουν οι ίδιοι για το πότε και το πού, σε ποιες συνθήκες και σε ποιο εύρος επιθυμούν να κοινοποιηθούν οι προσωπικές τους απόψεις, στάσεις, αντιλήψεις, εμπειρίες και αμφιβολίες, τόσο κατά τη διάρκεια της έρευνας, όσο και μετά την ολοκλήρωση και δημοσίευσή της. Επίσης, δεσμεύτηκε και τήρησε τη δέσμευσή του για την προστασία της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και την τήρηση της εμπιστευτικότητας των στοιχείων τους. Ειδικότερα, φρόντισε να εξασφαλίσει το ότι οι πληροφορίες που έλαβε από τους συμμετέχοντες δεν αποκαλύπτουν με κανέναν τρόπο την ταυτότητά τους και κανένας δεν μπορεί να τους εντοπίσει μέσω των πληροφοριών αυτών. Για την τήρηση της ανωνυμίας ο ερευνητής επέλεξε να μην χρησιμοποιήσει καθόλου ονόματα ή άλλα προσωπικά στοιχεία, αντί να χρησιμοποιήσει ενδεχομένως ψευδώνυμα. Επίσης, ο ερευνητής έδωσε και τήρησε την υπόσχεση εμπιστευτικότητας που έδωσε στους συμμετέχοντες (συνεντευξιαζόμενους και παρατηρούμενους). Πιο συγκεκριμένα, κατά το στάδιο της πρόσβασης στο χώρο παρατήρησης και στο χώρο διεξαγωγής των συνεντεύξεων ο ερευνητής ξεκαθάρισε τη θέση του ότι δεν πρόκειται να δημοσιοποιήσει στοιχεία, τα οποία θα μπορούσαν να συσχετίσουν τις πληροφορίες με των συμμετεχόντων. Ειδικότερα, κατά το στάδιο της συμμετοχικής παρατήρησης, ο ερευνητής έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στα θέματα της εχεμύθειας και της ιδιωτικότητας, στην προσεκτική εμπλοκή στις κοινωνικές σχέσεις και στη ζωή της κοινότητας, στην ευαλωτότητα των παρατηρούμενων και την εξασφάλιση του ότι η δημοσίευση των ερευνητικών αποτελεσμάτων που προέρχονται από τη συμμετοχική παρατήρηση δεν θα έχει αρνητικές επιπτώσεις στους παρατηρούμενους. Είναι αλήθεια ότι κατά τη διάρκεια όλης συμμετοχικής παρατήρησης ο ερευνητής βρισκόταν διαρκώς σε στάση αναστοχασμού, έτσι ώστε να τηρεί όλες τις πρακτικές της δεοντολογίας και να προστατεύει τους ανθρώπους και την κοινότητα που μελετούσε.



## 16.7. Εγκυρότητα-Αξιοπιστία

Είναι γεγονός ότι η εγκυρότητα είναι σημαντική για την αποτελεσματικότητα κάθε έρευνας. Αναφορικά με την ποιοτική έρευνα τα στοιχεία που μπορούν να εξασφαλίσουν την εγκυρότητά της είναι η ειλικρίνεια, το βάθος και ο πλούτος του περιεχομένου και των επιδιώξεων των δεδομένων, η ποιότητα των συμμετεχόντων, η έκταση της τριγωνοποίησης, η αποστασιοποίηση και αντικειμενικότητα του ερευνητή (Cohen et al., 2008). Λαμβανομένου υπόψη ότι στην ποιοτική έρευνα η υποκειμενικότητα των συμμετεχόντων, οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους συμβάλλουν σε κάποιο βαθμό μεροληψίας, γίνεται δεκτό ότι η εγκυρότητα δεν αποτελεί μία απόλυτη κατάσταση, αλλά έχει διαβαθμίσεις και στην ουσία ταυτίζεται με την έννοια της αυθεντικότητας. Σύμφωνα με τον Maxwell (1992), στην ποιοτική έρευνα είναι πιο θεμιτό να χρησιμοποιείται ο όρος «κατανόηση», αντί για τον όρο «εγκυρότητα», δεδομένου ότι ο ερευνητής αποτελεί μέρος του κόσμου που ερευνά και δεν μπορεί να είναι ολοκληρωτικά αντικειμενικός για αυτόν και κατά συνέπεια οι απόψεις των άλλων ανθρώπων είναι εξίσου έγκυρες με τις δικές του και το έργο του συνίσταται στο να τις αποκαλύψει. Ως εκ τούτου, η εγκυρότητα αφορά στις προσωπικές μαρτυρίες και όχι στα δεδομένα ή τις μεθόδους. Στην προκειμένη περίπτωση, ο ερευνητής έδωσε ιδιαίτερη σημασία στο νόημα που κάθε άτομο απέδιδε στα δεδομένα και στα συμπεράσματα που εξάγονταν από αυτά και ήταν πολύ ειλικρινής αναφορικά με τον τρόπο που αυτοπαρουσιάζονταν τα υποκείμενα της έρευνας. Προς το σκοπό αυτό επικεντρώθηκε στη σημασία και στο νόημα των συμμετεχόντων στην έρευνα, καθώς δρουν μέσα στα δικό τους περιβάλλον. Σημαντικό, επίσης, είναι το γεγονός ότι ο ερευνητής είχε μακρόχρονη παραμονή στο πεδίο έρευνας στα πλαίσια της συμμετοχικής παρατήρησης, οπότε είχε περισσότερο χρόνο να παρατηρήσει στο φαινόμενο της έρευνας και να διακρίνει τι έπρεπε να κατανοήσει και να περιγράψει. Ακόμα, ο ερευνητής έδωσε ιδιαίτερη προσοχή στις λεπτομέρειες και τα δεδομένα, τα οποία υποστήριζαν ή κατέρριπταν τους ισχυρισμούς που διατύπωσε κατά τη διάρκεια του επαγωγικού σταδίου ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων, καθώς επίσης και στη λεπτομερή περιγραφή της μεθοδολογίας του. Βέβαια, η κυριότερη στρατηγική που επιστράτευσε ο ερευνητής για την εξασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνάς του ήταν η «τριγωνοποίηση», δηλαδή η χρήση δύο εργαλείων, της συμμετοχικής παρατήρησης και των συνεντεύξεων, μέσα στην ίδια χρονική περίοδο. Άλλες πρακτικές που χρησιμοποίησε ο ερευνητής για την αύξηση του βαθμού εγκυρότητας της έρευνάς του ήταν ότι παρακολουθούσε και άκουγε προσεκτικά όσα εξελίσσονταν στο πεδίο της έρευνας, αλληλοεπιδρώντας μαζί τους, έτσι ώστε να τους

ενθαρρύνει να του δώσουν πληροφορίες, κρατούσε προσεκτικές και όσο το δυνατόν πιο ακριβείς σημειώσεις, ξεκίνησε τη συγγραφή της ερευνητικής παρουσίασης από τα πρώτα στάδια της μελέτης του, περιέγραψε λεπτομερώς όλα τα στάδια της έρευνά του, παρουσίασε με πληρότητα τα δεδομένα, έστω και εάν δεν υποστήριζαν τα τελικά αποτελέσματα της έρευνας και χρησιμοποιούσε την αναστοχαστική διαδικασία σε όλα τα στάδια της έρευνάς του. Επιπροσθέτως, τήρησε σχολαστικά όλα τα αρχεία του, ώστε να μπορεί να ανατρέξει σε αυτά σε περιπτώσεις αμφιβολίες για την ορθή καταγραφή των δεδομένων. Περαιτέρω, για την διασφάλιση της εγκυρότητας της έρευνας, ο ερευνητής ζήτησε από τον πιο έμπειρό από τους συναδέλφους του, έναν 70χρονο Αμερικάνο καθηγητή Πανεπιστημίου με αντικείμενο την Ανθρωπολογία και την Κοινωνιολογία, να διαβάσει την έρευνά του και να του επισημάνει τυχόν αστοχίες.

Όσον αφορά στην αξιοπιστία, στην ποιοτική έρευνα γίνεται αντιληπτή ως μία προσπάθεια να «συνταιριάζουν» εκείνο που ο ερευνητής καταχωρεί ως δεδομένο και εκείνο που πραγματικά ισχύει. Με άλλα λόγια η αξιοπιστία θεωρείται ως ένα βαθμός ακρίβειας και περιεκτικότητας της ερευνητικής κάλυψης. Δεδομένου, ότι στην ποιοτική έρευνα γίνεται δεκτό ότι η πραγματικότητα είναι πολυεπίδεδη, η αξιοπιστία δεν συνεπάγεται ότι δύο ή περισσότεροι ερευνητές πρέπει να καταλήξουν στα ίδια συμπεράσματα, αφού υπάρχει πιθανότητα να υπάρχουν τόσες διαφορετικές ερμηνείες των ποιοτικών δεδομένων, όσες και ο αριθμός των ερευνητών (Cohen et al. 2008). Στην προκειμένη περίπτωση ο ερευνητής, προκειμένου να ενισχύει στην αξιοπιστία της έρευνά τους, επέλεξε πολύ προσεκτικά τα εργαλεία που χρησιμοποίησε και χρησιμοποίησε την τριγωνοποίηση για την διασταύρωση των δεδομένων που συνέλεξε. Πιο συγκεκριμένα, κάθε πηγή δεδομένων συνδεόταν με συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα προσφέροντας επιβεβαιωτικά τεκμήρια όσον αφορά στο συγκεκριμένο ερώτημα, τα οποία εν συνεχεία τριγωνοποιούνταν με δεδομένα που προέρχονταν από άλλη πηγή δεδομένων (συμμετοχική παρατήρηση-συνεντεύξεις).

## 16.8. Γενίκευση των αποτελεσμάτων

Είναι γεγονός ότι οι ποιοτικές προσεγγίσεις δεν επιδιώκουν θετικιστικές γενικεύσεις. Η γενικευσιμότητα ή μεταβιβασιμότητα ή γενικευτική ισχύς των αποτελεσμάτων μιας ποιοτικής έρευνας έχει να κάνει με τον βαθμό που τα αυτά μπορούν να γενικευτούν σε ευρύτερα σύνολα

ομοειδών περιπτώσεων μέσα από τον πληθυσμό, από τον οποίο προέρχεται το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας. Θα έλεγε κανείς ότι πρόκειται για την εγκυρότητα ή τη νομιμοποίηση που προσδίδουν στην έρευνα οι αναγνώστες της (Συμεού, 2007). Στην προκειμένη περίπτωση ο ερευνητής για να ικανοποιήσει το κριτήριο της γενικευσιμότητας της έρευνάς του έδωσε μία αληθινή, πυκνή και συνεπή περιγραφή των ερευνητικών δεδομένων και των ερευνητικών ευρημάτων, η οποία έδωσε όλο το συγκείμενο της εμπειρίας του, δήλωσε τις προθέσεις του και τα νοήματα που οργάνωσαν την εν λόγω εμπειρία και της προσέδωσαν τον χαρακτήρα της διαδικασίας. Επίσης επεδίωξε να «ταξιδέψει» τους αναγνώστες της στον κόσμο των συμμετεχόντων στην έρευνα, έτσι ώστε να αναγνωρίσουν τόσο την εμπειρία των συμμετεχόντων, όσο και την εμπειρία του ερευνητή, να τις αντιπαραβάλλουν με τις δικές τους εμπειρίες και με όσα έχουν μελετήσει σε άλλες εμπειρικές έρευνες. Προς το σκοπό αυτό όλα τα ευρήματα της έρευνας περιγράφηκαν λεπτομερώς, ενώ οι ερμηνείες που παρουσιάστηκαν απέρρεαν από τις παρατηρήσεις και της εμπειρίες από το πεδίο της έρευνας, από τις αντιλήψεις του ερευνητή για τις πραγματικότητες και τα νοήματα των συμμετεχόντων, από την παρατήρηση και από τις συνεντεύξεις. Σε ένα δεύτερο επίπεδο παρουσιάστηκαν τα ευρήματα της έρευνας μέσα από τον άμεσο λόγο των συμμετεχόντων σε χωρία, ενώ η περιγραφή του συγκεκριμένου ήταν περιορισμένη, ενώ στο τελικό επίπεδο παρουσιάστηκαν τα συμπεράσματα της έρευνας, επιχειρήθηκαν αναλυτικές γενικεύσεις με βάση τα ερευνητικά ευρήματα, οι οποίες υπερβήκανε τα όρια των εμπειρικών δεδομένων και προέβησαν σε ευρύτερες ερμηνείες, με στόχο να γενικευτούν τα ευρήματα μέσα σε ένα ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο. Μέσω αυτής της αναλυτικής περιγραφής, ο αναγνώστης είναι σε θέση να εμπλακεί ο ίδιος στη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων, να διαβάσει εκ νέου την παρουσίαση και να αποκτήσει καινούρια αντίληψη για αυτά.

## 17. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

Σε αυτό το σημείο της εργασίας παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ερευνητική διαδικασία, τα οποία απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα που αποτέλεσαν τους βασικούς άξονες του παρόντος. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται ξεχωριστά για κάθε θεματικό άξονα, ενώ τονίζεται πως το σύνολο των ερωτήσεων που υποβλήθηκαν στα υποκείμενα της έρευνας ήταν ανοιχτού τύπου.

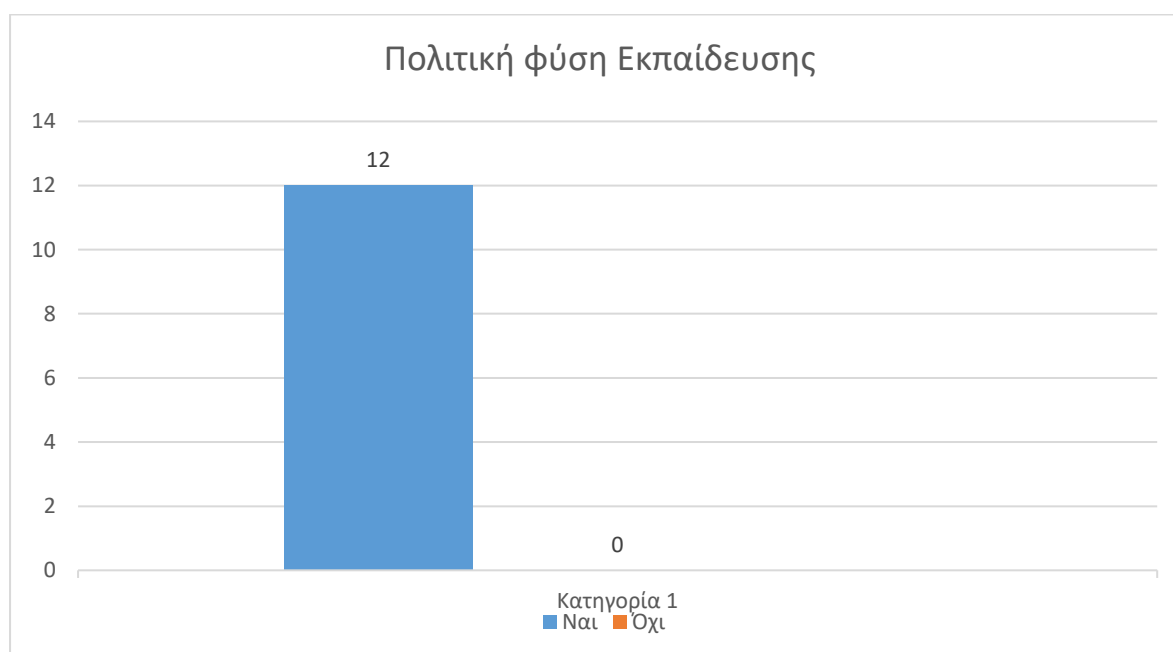
### 17.1. 1<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα: Γνωρίζουν και εφαρμόζουν οι Εκπαιδευτές/Ακτιβιστές του Νεπάλ την Φρεϊριανή Απελευθερωτική και την Κριτική Παιδαγωγική; Σε ποια τάση της τελευταίας δίνεται έμφαση;

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα ερευνητικά αποτελέσματα, που δίνουν απάντηση σχετικά με το 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους συνεντευξιζόμενους παρατίθενται μία προς μία και αφού προκύψουν τα δεδομένα από αυτές, παρουσιάζονται και οι σχετικές πληροφορίες που προέκυψαν από την παρατήρηση.

#### 1<sup>η</sup> ερώτηση: Ποια είναι η σχέση της εκπαίδευσης με την πολιτική;

Αυτή η πρώτη ερώτηση αποσκοπούσε στην διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών του Νεπάλ, σχετικά με μία από τις πιο σημαντικές παραδοχές τόσο της Απελευθερωτικής Παιδαγωγικής του Paulo Freire, όσο και της Κριτικής Παιδαγωγικής. Σε αυτήν την πρώτη ερώτηση υπήρξε απόλυτη συμφωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτές, καθώς όλοι εκτιμούν πως η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και πολιτικής είναι δεδομένη, αφού η μία εμπεριέχει την άλλη εγγενώς. Χαρακτηριστικά ένας εκπαιδευτής δήλωσε πως «τα πάντα σε αυτήν την ζωή είναι πολιτική [...] είτε το βλέπουμε είτε όχι [...]. Ακόμα και αν το απόγευμα θα πιούμε καφέ στο Maze ή στου Chris στην πραγματικότητα είναι μια πολιτική τοποθέτηση [...]. Είναι δυνατόν ένας από τους πιο σημαντικούς θεσμούς μιας κοινωνίας, η Εκπαίδευση, να μην είναι απόλυτα συνδεδεμένη με την πολιτική;». Μία άλλη εκπαιδευτρια τόνισε «Η σχέση μεταξύ τους είναι μια σχέση αλληλεξάρτησης [...] καταλαβαίνεις [...] δεν είναι δυνατό να ασχοληθούμε με την μία χωρίς παράλληλα να ασχολούμαστε και με την άλλη. Το καταλαβαίνεις, δεν το καταλαβαίνεις, όταν είσαι στο χώρο της εκπαίδευσης ασχολείσαι με την πολιτική.» Στο ίδιο μοτίβο, ένας άλλος από τους συμμετέχοντες στην έρευνα απάντησε πως «Ενώ στην πορεία μου σε αυτόν τον χώρο

ξεκίνησα αηδιασμένος από την πολιτική όπως την γνώρισα στην κοινωνία μου, στην πορεία κατάλαβα πως πουθενά δεν μπορείς να την αποφύγεις [...] Πίστευα πως μέσα στην τάξη θα δεν θα επηρεάζομαι από την πολιτική, αλλά μάντεψε [...]. Τεράστιο λάθος.». Εν ολίγοις και οι 12 συνεντευξιαζόμενοι απάντησαν πως η σχέση της εκπαίδευσης με την πολιτική είναι τόσο άρρηκτη, που είναι σχεδόν αδύνατο να μελετάς την μία, χωρίς παράλληλα να επεξεργάζεσαι και από την άλλη.



Τα δεδομένα της παρατήρησης, σε αυτήν την περίπτωση, συνάδουν με την τοποθέτηση του συνόλου των εκπαιδευτών, πως η εκπαίδευση και η πολιτική είναι άρρηκτα συνδεδεμένες. Αναλυτικότερα, κατά την διάρκεια του εκπαιδευτικού τους έργου όλοι οι εκπαιδευτές επιχείρησαν να συνδέσουν ζητήματα του εκπαιδευτικού περιεχομένου με ειδικότερα ή ευρύτερα πολιτικά θέματα. Επιπλέον, στις συναντήσεις των εκπαιδευτών, που αφορούσαν την συζήτηση και την ανταλλαγή απόψεων για το έργο τους, αναφέρονταν τακτικά σε ζητήματα πολιτικής και εκπαίδευσης και γενικότερα στην δόμηση του λόγου και των επιχειρημάτων τους και κατά την διάρκεια του σχεδιασμού του περιεχομένου των μαθημάτων τους. Ορισμένες χαρακτηριστικές φράσεις που ειπώθηκαν στις εν λόγω συναντήσεις και καταγράφηκαν από τον ερευνητή είναι «Παιδιά, πρέπει να βρούμε έναν τρόπο να συμπεριλάβουμε και αυτά που έγιναν στο Terai τις προηγούμενες ημέρες», «Πρέπει να μιλήσουμε προσεκτικά για το θέμα των σεισμών. Δεν πρέπει να αντιδράσουμε έντονα στις θρησκευτικές απόψεις για την ευθύνη της Shiva, αλλά το από κει και πέρα είναι θέμα κυβέρνησης, πρέπει να το τονίσουμε».

**2<sup>η</sup> ερώτηση: Εμπλέκονται οι εκπαιδευόμενοι και οι εμπειρίες τους στον καθορισμό του εκπαιδευτικού περιεχομένου; Αν ναι με ποιον τρόπο; Αν όχι ποια είναι τα κριτήρια βάσει των οποίων καθορίζεται το περιεχόμενο και το εκπαιδευτικό υλικό.**

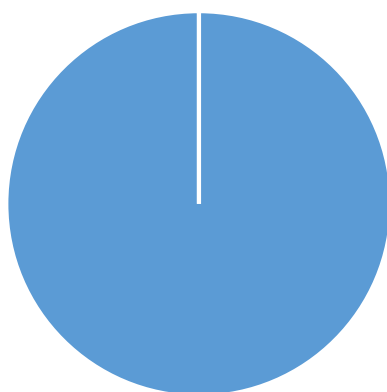
Η συγκεκριμένη ερώτηση είχε ως στόχο να εκμαιεύσει από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτές τις απόψεις τους σχετικά με μία ακόμα θεμελιώδη παραδοχή των παιδαγωγικών τάσεων που σχετίζεται η παρούσα έρευνα. Αυτή η παραδοχή αφορά την εμπλοκή των εκπαιδευομένων και των εμπειριών τους στον καθορισμό του περιεχομένου του εκάστοτε εκπαιδευτικού προγράμματος. Παράλληλα, διερευνάται ο τρόπος που οι εκπαιδευτές αντιλαμβάνονται αυτήν την εμπλοκή. Στο πρώτο σκέλος της ερώτησης οι συνεντευξιαζόμενοι παρουσίασαν πλήρη ομοφωνία, συμφωνώντας πως οι εκπαιδευόμενοι, οι εμπειρίες και οι ανάγκες τους είναι απαραίτητο να αποτελούν τον κεντρικό άξονα γύρω από τον οποίο δομείται κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση. Ένας από τους εκπαιδευτές δήλωσε γλαφυρά επί του θέματος «*Ε πώς αλλιώς;; Για αυτούς δεν την κάνουμε αυτήν την δουλειά; Εγώ είμαι 70 χρονών τα έμαθα αυτά που ήταν να μάθω [...]*», ενώ ένας άλλος τόνισε πως «*αν δεν νιώσεις «κάτω από το δέρμα σου τις ανάγκες του κόσμου τι μπαίνεις να κάνεις στην τάξη; Κάτσε σπίτι σου, διάβασε τα βιβλία σου και όλα καλά [...]. Ξέρεις πως το λέω [...]. Αλλά όταν μπαίνεις μέσα στην τάξη σημασία έχει αυτοί τι θέλουν να μάθουν, βασικά εσύ βγαίνεις κάπως από το κάδρο και είναι όλα σχετικά με αυτούς»*. Επίσης, ένας τρίτος εκπαιδευτής απάντησε «*Καλά αυτό είναι δεδομένο [...]. Ειδικά στην δική μας δουλειά, ξέρεις, που μπορούμε να καθορίσουμε εμείς με πλήρη ελευθερία τι πρόκειται να συζητήσουμε στην τάξη, χωρίς να υπάρχει καθορισμένο πρόγραμμα, χρονοδιάγραμμα και τέτοια, είναι δεδομένο πως όλα πρέπει να αντλούνται από τους μαθητές, αλλιώς χάνει και το νόημα του αυτό που κάνουμε»*.

Όσον αφορά στο δεύτερο σκέλος της ερώτησης, σχετικά τον τρόπο που εφαρμόζεται αυτή η εμπλοκή των εκπαιδευομένων, παρουσιάστηκαν διάφορες απόψεις και οπτικές. Αναλυτικότερα, οι απαντήσεις μίας μερίδας εκπαιδευτών έδειξαν προτίμηση στην άμεση συζήτηση με τους εκπαιδευόμενους σχετικά με τις προτιμήσεις του στα θέματα που επεξεργάζονταν. Παραδείγματος χάριν ένας από τους συνεντευξιαζόμενους δήλωσε «*Ξέρεις δεν μου αρέσει να κάνω υποθέσεις [...]. Επομένως θεωρώ πως ο πιο κατάλληλος δρόμος είναι ευθύτητα. Ρωτάω δηλαδή «τι σας απασχολεί;» και μετά με βάση τις απαντήσεις χτίζουμε μαζί»*. Ένας άλλος έδωσε παρόμοια απάντηση, αναφέροντας «*Το κλειδί πάντα σε τέτοιες συνθήκες είναι η επικοινωνία [...]. Δεν ξέρω πώς να το θέσω ακριβώς, αλλά σίγουρα αν έπαιρνα τέτοιες*

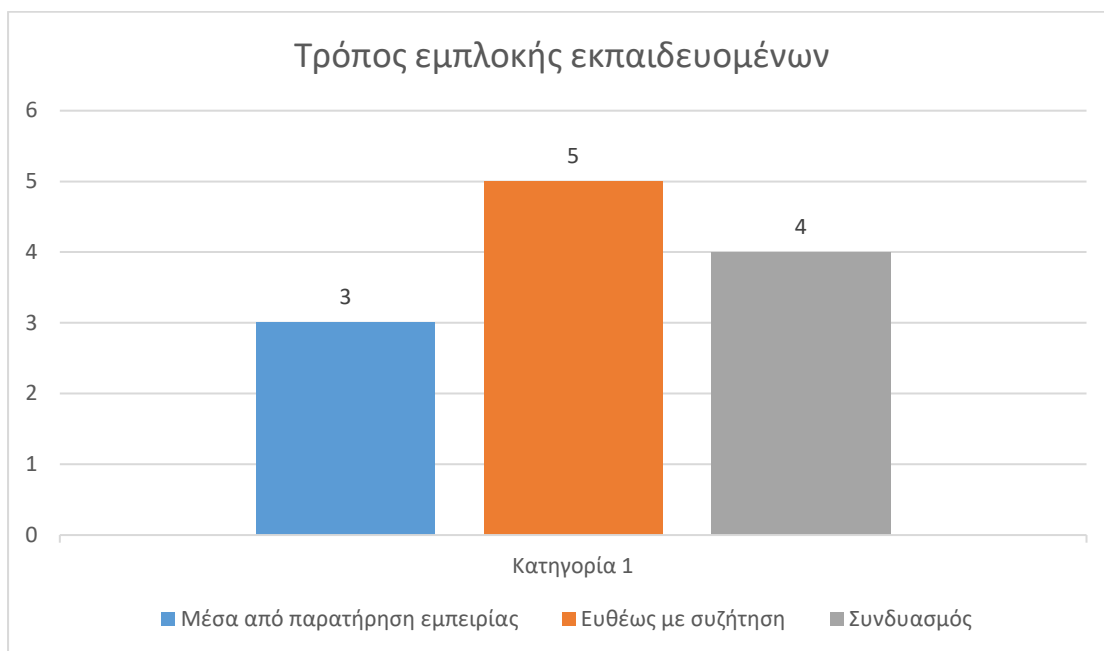


αποφάσεις μόνο μου θα ένωθα ελιτιστής». Με βάση μία αντίθετη λογική, μία εκπαιδύτρια έδωσε την εξής απάντηση «Κοίτα [...] μερικές φορές οι άνθρωποι είναι τόσο πίσω σε θέματα συνείδησης που ξεκινάω συζήτηση και μου ζητάνε να επεξεργαστούμε ζητήματα τύπου αν η ντομάτα είναι φρούτο ή λαχανικό [...]. Ε καταλαβαίνεις [...]. Δεν είναι πως δεν θα προσπαθήσω να το χρησιμοποιήσω ως βάση για να τραβήξω την προσοχή τους, αλλά εν τέλει εγώ θα χρειαστεί να κάνω την επιλογή. Για να μην τα πολυλογώ, σίγουρα συμμετέχουν στην διαδικασία, αλλά κυρίως με βάση τις εμπειρίες τους». Παρόμοια, μία άλλη εκπαιδύτρια απάντησε πως «είμαι τόσο καιρό εδώ που πραγματικά μπορώ να διακρίνω τα πολύ δυσλειτουργικά θέματα [...]. Δεν λειτουργώ αυταρχικά όχι, αλλά καταλαβαίνεις, προσπαθώ να φέρω λίγο τα πράγματα προς αυτήν την κατεύθυνση». Τέλος, κάποιες από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών συνδύασαν τις δύο παραπάνω οπτικές υπό την έννοια πως βάσιζαν το εκπαιδευτικό περιεχόμενο, τόσο στην παρατήρηση της ζωής και της εμπειρίας των εκπαιδευόμενων, όσο και στην άμεση συζήτηση μαζί τους. Χαρακτηριστικά, ένας εκπαιδευτής απάντησε πως «Κοίτα πάνω από όλα ρωτάω [...]. Παρατηρώ εννοείται, είμαι τόσο καιρό εδώ έχω μια εικόνα του τρόπου που λειτουργούν και σκέφτονται οι άνθρωποι, αλλά όταν μποω στην τάξη θα ρωτήσω «σκέφτηκα αυτό [...] να το επεξεργαστούμε για Χ ώρες, τι λέτε» ή «τι θέλετε εσείς να μάθετε, γιατί είστε εδώ;»

Εμπλοκή εκπαιδευομένων στον καθορισμό του εκπαιδευτικού περιεχομένου



■ Ναι ■ Όχι

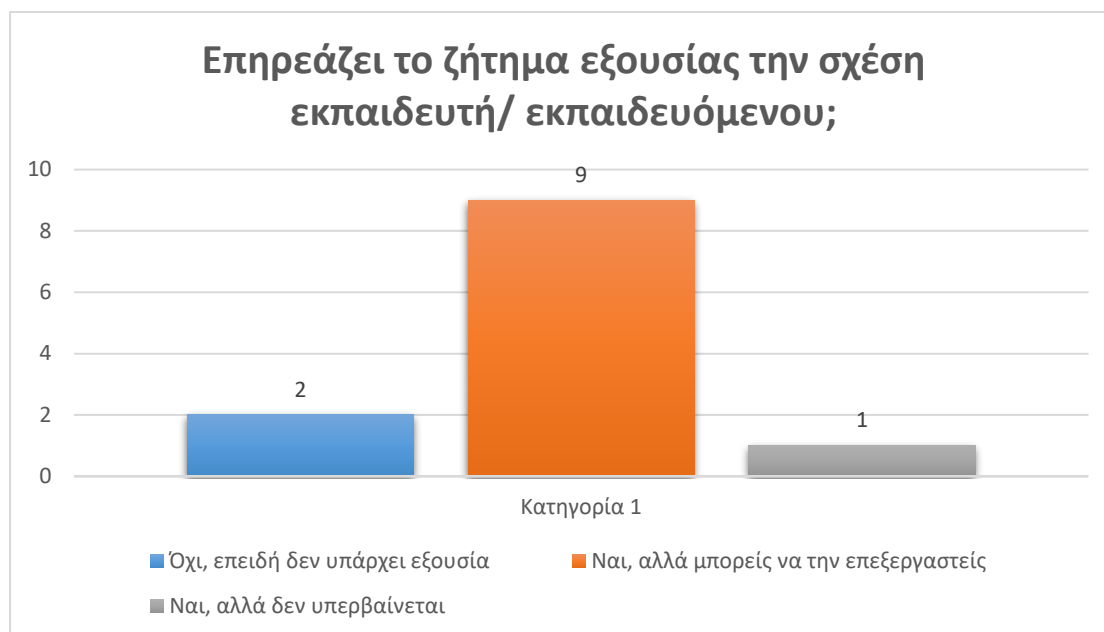


Η παρατήρηση προσέφερε πολύτιμες πληροφορίες για την προσέγγιση της συγκεκριμένης θεματικής, καθώς φανερώθηκαν διάφορες τεχνικές, με τις οποίες οι εκπαιδευτές επιχείρησαν να εμπλέξουν τους εκπαιδευόμενους και τις εμπειρίες τους στον καθορισμό του εκπαιδευτικού περιεχομένου. Αναλυτικότερα, αρκετοί από τους εκπαιδευτές έκαναν σχετικές συζητήσεις με εκπαιδευόμενους και εντός της αίθουσας και στον χώρο του σχολείου και αργότερα στην κοινότητα που περνούσαν χρόνο μαζί. Παράλληλα, σε αρκετές περιπτώσεις ορισμένοι κρατούσαν σημειώσεις έξω από την αλληλεπίδρασή τους με τους εκπαιδευόμενους, σε ζωντανές, καθημερινές συνθήκες, με σκοπό να εντοπίσουν ποια ζητήματα σταθερά απασχολούν τους ανθρώπους του Κατμαντού. Παραδείγματος χάριν, μία εκπαιδευτρια επισκέπτονταν κάθε μέρα της αγορά της κεντρικής αγοράς Thamel, καθώς, σύμφωνα με τα λόγια της «μόνο έτσι μπορείς να δεις για τι αξίζει πραγματικά να μιλήσεις». Ακόμα, ο ερευνητής αρκετές φορές ήταν παρών σε συνομιλίες εκπαιδευτών με εκπαιδευόμενους, στις οποίες τους μιλούσαν για τις παρατηρήσεις τους από τις γειτονιές της κοινότητας και τους ρωτούσαν αν θα τους ενδιέφερε να αναλύσουν κάποιο θέμα πιο συστηματικά, όπως ήταν για παράδειγμα η μόλυνση του περιβάλλοντος και η υγιεινή κατά την έμμηνο ρύση.

### **3<sup>η</sup> ερώτηση: Επηρεάζει το ζήτημα της «εξουσίας» την σχέση εκπαιδευτή/εκπαιδευόμενου;**

Και η φρεϊριανή και η Κριτική παιδαγωγική δίνουν βαρύνουσα σημασία στην σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους και τον εκπαιδευτή και στα ζητήματα εξουσίας που αναδύονται σε αυτήν. Για αυτόν τον λόγο, επειδή αποτελεί μία από τις βασικές προβληματικές των παιδαγωγικών θεωριών που εξετάζονται, συμπεριλήφθηκε η συγκεκριμένη ερώτηση στις συνεντεύξεις. Στην συγκεκριμένη ερώτηση δύο από τους εκπαιδευτές θεώρησαν πως δεν επηρεάζει η εξουσία την σχέση τους με τους εκπαιδευόμενους, καθώς αυτή (η εξουσία) δεν υφίσταται. Ο ένας δήλωσε «Να σου πω κάτι, δεν μπορώ να ακριβώς ακριβώς [...]. Βασικά μπορώ. Δεν επηρεάζει την σχέση μου με τους εκπαιδευόμενους η εξουσία, γιατί δεν υπάρχει εξουσία. Μας βλέπω όλους ίσους μεταξύ ίσων, συμπεριλαμβανομένου και του εαυτού μου». Η πλειονότητα των εκπαιδευτών θεώρησε δεδομένη την ύπαρξη ζητημάτων εξουσίας ανάμεσα σε εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενους και πως αυτή ενδέχεται να επηρεάζει αρνητικά την σχέση τους και για αυτόν τον λόγο είναι σημαντικό να γίνεται εξ αρχής αντικείμενο επεξεργασίας. Χαρακτηριστικά ένας από τους εκπαιδευτές ανέφερε πως «Κοίτα αλήθεια δεν μπορώ άλλο με τις κλισέ απαντήσεις σε αυτήν ερώτηση για αυτό θα σου τα πω όπως τα σκέφτομαι [...]. Εξουσία στην τάξη και σε αυτήν την σχέση δεν γίνεται να μην υπάρχει, σωστά; Δεν μπορώ άλλο με τις απαντήσεις του στυλ «είμαστε ίσοι», «είμαστε φίλοι» [...]. Μην παρεξηγηθώ ίσοι ως ανθρώπινα πλάσματα είμαστε απόλυτα, έχουμε ακριβώς την ίδια αξία. Όμως στο εκπαιδευτικό πλαίσιο ακόμα και εγώ να υποτιμούσα έτσι τον ρόλο μου και να αντιμετωπίζα τους μαθητές σαν «φιλαράκια» μου, δεν το κάνουν αυτοί. Ξέρεις ειδικά στο έργο που κάνουμε εδώ οι άνθρωποι είναι ενήλικες, μεγάλοι, χωρίς σχολική μόρφωση [...]. Το ξέρεις και εσύ νιώθουν ένα δέος όταν τους μιλάμε, λες και είμαστε τίποτα τρομερό [...]. Και συνεχίζει, προσθέτοντας για την εξουσία: «Δεν την κρύβεις «κάτω από το τραπέζι». Την αναφέρεις από την αρχή [...]. Ξέρεις [...]. Ξεκαθαρίζεις «ναι όσον αφορά στο κομμάτι της επιστημονικής γνώσης έχω τον πρώτο ρόλο, αλλά δεν κάνουμε διαγωνισμό [...] είμαι εδώ να βοηθήσω αλλά ούτε όλα τα ξέρω, ούτε μπορούμε να πετύχουμε τίποτα χωρίς την δυνατή σχέση μεταξύ μας, την σύνδεση, την εμπιστοσύνη, την επικοινωνία [...]». Στο ίδιο μοτίβο ένας άλλος εκπαιδευτής «Ε εντάξει [...] προφανώς και ανακύπτουν τέτοια ζητήματα, λογικό δεν είναι; Μπορείς όμως να επεξεργαστείς, είναι σημαντική η εμπειρία σε αυτό [...]. Προσπαθείς δηλαδή να βγάλεις από την μέση, να μην επηρεάζουν αυτά τα πράγματα τον στόχο μας». Τέλος, μόνο μία εκπαιδευτρια απάντησε πως θεωρεί την υπέρβαση του ζητήματος της εξουσίας

σχεδόν ανυπέρβλητο, λέγοντας «Τι να πω, εγώ έχω μάθει να ζω με αυτό [...]. Η εμπειρία μου λέει πως δεν γίνεται να το επεξεργαστείς κανονικά, ίσως μόνο σχετικά επιφανειακά για να υπάρχει ένα καλό κλίμα στην τάξη. Και μην φανταστείς πως δεν το έχω προσπαθήσει, πάντα το προσπαθώ. Ίσως να είναι έτσι η φύση αυτής της σχέσης ειδικά με τους ενήλικες».



Το ζήτημα της εξουσίας ανάμεσα στους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους αποτέλεσε έναν βασικό άξονα προβληματισμού για τους εκπαιδευτές, όπως φανερώθηκε και μέσα από την παρατήρηση. Φράσεις που υποδηλώνουν αυτόν τον προβληματισμό ήταν καθημερινότητα στις συναντήσεις και στις χαλαρές συζητήσεις των εκπαιδευτών, όπως «Είναι ακόμα αρκετά κλειστοί, δεν ανοίγονται, με θεωρούν κάτι πολύ έξω από αυτούς», «Πιο πολύ σαν παντογνώστη με βλέπουν ακόμα, σαν πεφωτισμένο, παρά ως εκπαιδευτή» κ.α. Μάλιστα, δεν ήταν λίγες οι περιπτώσεις που το συγκεκριμένο ζήτημα τέθηκε υπό συζήτηση απευθείας προς τους εκπαιδευόμενους κατά την διάρκεια των μαθημάτων. Συνεπώς, οι εκπαιδευτές φαίνεται πως αποδέχονταν εν γένει την εμφάνιση θεμάτων «εξουσίας» σε αυτήν την σχέση και επιχειρούσαν να τα επεξεργαστούν είτε μέσα από την καθημερινή τριβή και την στάση τους απέναντι στους εκπαιδευόμενους, είτε με απευθείας συζητήσεις μαζί τους.

#### 4<sup>η</sup> ερώτηση: Πως αντιλαμβάνεστε την έννοια του Διαλόγου στην εκπαιδευτική

##### διαδικασία;

Ο Διάλογος αποτελεί μία από τις σημαντικότερες και πολυσυζητημένες έννοιες ειδικά στην Απελευθερωτική Παιδαγωγική του Freire, αλλά φυσικά έχει ενσωματωθεί πλήρως και στην Κριτική Παιδαγωγική. Συνεπώς, σε μία θεματική που διερευνά την γνώση και την εξοικείωση των εκπαιδευτών με τις εν λόγω παιδαγωγικές προσεγγίσεις θα ήταν αδύνατο να μην περιλαμβάνεται μία σχετική ερώτηση. Αρκετοί από τους συνεντευξιαζόμενους θεωρούν τον διάλογο μία εναλλακτική, πιο «βαθιά» μορφή επικοινωνίας με τους εκπαιδευόμενους. Μία εκπαιδευτρια ανέφερε: *«Ο διάλογος, ε; Χμμ...Θα έλεγα πως είναι ένας τρόπος να επικοινωνήσεις πραγματικά και στην ζωή και στην τάξη. Πώς να το θέσω, σε ένα πιο ψυχικό, πνευματικό επίπεδο. Μέσα από τον αληθινό Διάλογο δημιουργείς πραγματική σύνδεση με κάποιο άλλο πρόσωπο»*, ενώ ένας εκπαιδευτής συμφώνησε, λέγοντας *«Λοιπόν σίγουρα κάτι πολύ διαφορετικό από τον διάλογο που κάνουμε τώρα για παράδειγμα ή που θα κάνουμε μετά πίνοντας καφέ [...] Είναι κάτι πιο βαθύ, η διαλογική εκπαίδευση που λέμε [...]. Είναι δηλαδή μια πιο αυθεντική επικοινωνία»*. Εν συνεχεία, μία μερίδα των εκπαιδευτών εκλαμβάνουν τον Διάλογο ένα μαθησιακό μέσο, έναν «δρόμο» που οδηγεί σε καλύτερη και ποιοτικότερη μάθηση. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκε από ένας εκπαιδευτή πως *«[...]θα έλεγα πως είναι ο πιο ασφαλής τρόπος για να μάθεις. Και εσύ και οι εκπαιδευόμενοι φυσικά [...]. Ρωτάς, απαντάς, ξαναρωτάς και πάει λέγοντας. Μαθαίνει περισσότερα με την συμβολή του άλλου, χτίζεται μαζί μια γνώση. Και όταν χτίζεις γνώση μαθαίνεις, σωστά;»*. Ένας μικρότερος αριθμός εκπαιδευτών συνέδεσε τον διάλογο απευθείας με την κριτική συνείδηση, κάνοντας ρητή αναφορά στον Paulo Freire. Μία χαρακτηριστική απάντηση δόθηκε από μία εκπαιδευτικό *«Εγώ προσωπικά τον ερμηνεύω μέσα από τα γραπτά του Freire. Δηλαδή είναι κάτι πιο σύνθετο από την ανταλλαγή απόψεων να το πω έτσι [...] Έχει την δυναμική όταν χρησιμοποιηθεί σωστά να αναπτύξει συνειδήσεις. Είναι εύκολο; Όχι. Αλλά στο τέλος της ημέρας αυτός δεν είναι ο στόχος μας ως εκπαιδευτές;»*. Τέλος, ένας εκπαιδευτικός διαφοροποιήθηκε αρκετά, δηλώνοντας πως *«Για μένα ο διάλογος είναι κάτι πολύ χρήσιμο, από τα πιο σημαντικά εργαλεία. Μου αρέσει και το βρίσκω πολύ βοηθητικό μέσα από τον διάλογο να εκμαιεύω τις απαντήσεις που χρειάζονται και να κατευθύνω την συζήτηση και το μάθημα προς τα σημαντικά ζητήματα»*



Η λέξη «διάλογος» εμφανίστηκε αμέτρητες φορές σε συναντήσεις και ανεπίσημες συζητήσεις, όμως ήταν σαφέστατο πότε αναφέρονταν σε συνομιλίες της καθημερινότητας και πότε ως μέρος μίας «διαλογικής» εκπαιδευτικής προσέγγισης. Όπως είναι λογικό, η παρατήρηση εστίασε αποκλειστικά στην δεύτερη περίπτωση. Τις περισσότερες φορές που ο Διάλογος αναφέρθηκε στην εκπαιδευτική πράξη αφορούσε ένα είδος ουσιαστικής και αυθεντικής επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους και τον εκπαιδευτή ή κάποιο βιβλίο ή και τον κόσμο γενικότερα. Επίσης, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και κατά την πολύωρη συνύπαρξη των εκπαιδευτών σε επίσημα και ανεπίσημα πλαίσια ειπώθηκαν ουκ ολίγες φορές φράσεις όπως «μόνο μέσα από τον διάλογο μαθαίνουμε και εμείς όταν διδάσκουμε», «είναι υπέροχη η διαδικασία να «φτιάχνεις» γνώση μέσα από τον διάλογο», «αν η εκπαίδευση δεν είναι διαλεκτική, μπορείς αντί για το σχολείο να πηγαίνεις στην βιβλιοθήκη» και αρκετές παρόμοιες. Σε αυτές τις περιπτώσεις είναι σαφές πως στον Διάλογο προσδίδονται χαρακτηριστικά μαθησιακής διεργασίας. Σε αρκετά λιγότερες περιπτώσεις και πιο εκτεταμένες συζητήσεις κάποιοι από τους εκπαιδευτές συνέδεσαν την έννοια του διαλόγου με την κριτική συνειδητοποίηση, αναγνωρίζοντας μετά από πολλές συνδέσεις και προεκτάσεις πως «είναι ο δρόμος για την κριτική συνειδητοποίηση».

##### **5<sup>η</sup> ερώτηση: Τι είναι εν τέλει η κριτική συνειδητοποίηση και πώς γίνεται αντιληπτή;**

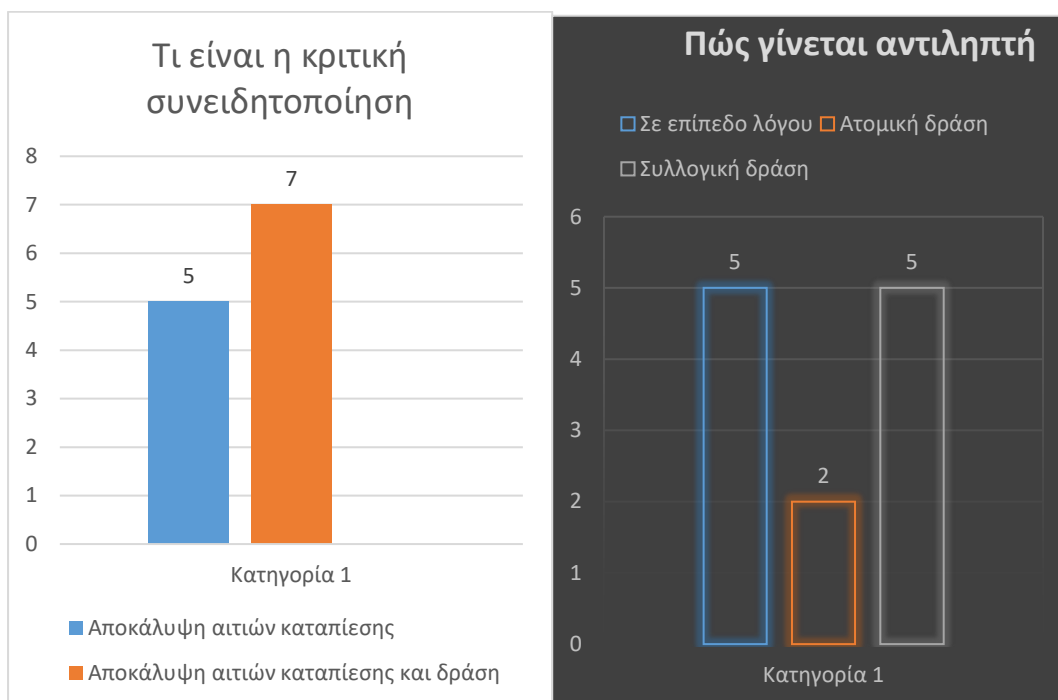
Η έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης ίσως εμπερικλείει κάθε έννοια της Απελευθερωτικής και της Κριτικής Παιδαγωγικής, γεγονός που την καθιστά σίγουρα έναν από τους



κεντρικότερους, αν όχι τον πιο κεντρικό, άξονα των συγκεκριμένων παιδαγωγικών φιλοσοφιών. Ως εκ τούτου, κάθε προσπάθεια έρευνάς τους είναι φυσικό να περιλαμβάνει την εξέταση της εν λόγω έννοιας. Από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτές, αρκετοί την συνέδεσαν με την αποκάλυψη, την «φανέρωση» των αιτιών καταπίεσης και εκμετάλλευσης μέσα από μία εκπαιδευτική διαδικασία. Ένας από τους συμμετέχοντες απάντησε: «*Το πρώτο πράγμα που μου έρχεται στο μυαλό είναι η αιτία [...]. Δηλαδή να συνδέεις ένα γεγονός με την πραγματική του αιτία. Όταν μπορείς να δεις καθαρά γιατί είσαι στην θέση που είσαι ή γιατί συμβαίνει αυτό και όχι εκείνο, έχεις συνειδητοποιήσει επειδή σκέφτηκες κριτικά*». Στο ίδιο μοτίβο, ένας άλλος εκπαιδευτής τόνισε σχετικά με το νόημα της κριτικής συνειδητοποίησης, πως την αντιλαμβάνεται ως «*την υπέρβαση της αποδοχής αυτών που θεωρούνται δεδομένα. Φτάνει ένα σημείο, όπου το άτομο έχει ξεπεράσει την σκέψη «αυτό έτσι είναι, τι να κάνουμε*». Όχι δεν είναι έτσι από μόνο του, είναι έτσι επειδή κάποιος το έφτιαξε έτσι. Όταν συνειδητοποιείς τι κρύβεται από πίσω θεωρώ είσαι σε σημαντικό βαθμό συνειδητοποιημένος», ενώ μια εκπαιδευτρια απάντησε πως «*[...] η κριτική συνειδητοποίηση ξεπερνά τα υπερφυσικά και τα θέσφατα. Κάνει τον εκπαιδευόμενο να καταλάβει ότι είναι αντικείμενο εκμετάλλευσης, αλλά κυρίως για ποιους λόγους συμβαίνει αυτό*». Η δεύτερη ομάδα εκπαιδευτών, ενώ δέχονται ως μέρος της διαδικασίας της κριτικής συνειδητοποίησης την αποκάλυψη των αιτιών, προχωρούν και ένα «βήμα» παρακάτω, στην ανάληψη δράσης. Ένας εκπαιδευτής αυτής της ομάδας τόνισε πως: «*Τέλος πάντων δουλέψαμε με τον Abhay και τον Alowkik κάποια προγράμματα, workshops στο σχολείο που δουλεύεις εσύ και αφορούσαν την οικολογία. Μιλάμε για βδομάδες δουλειά, έτσι; Μετά μαζί με τους εκπαιδευόμενους κάναμε κάποιες καθαριότητες στην πόλη και πήραν πρωτοβουλία για ακόμα περισσότερες [...]. Και εκεί σκουπίδια πετούσαμε αλλά ναι σε αυτήν την περίπτωση μιλάω για κριτική συνείδηση. Για να μην πολυλογώ τώρα για μένα η κριτική συνειδητοποίηση είναι η αιτία... η ανακάλυψη της αιτίας και ότι κάτι πρέπει να κάνουμε για αυτήν την ρημάδα την αιτία [...]*». Στο ίδιο μήκος κύματος, ένας άλλος εκπαιδευτής προσέθεσε πως «*[...] αν δεν κάνεις κάτι για αυτό, η δουλειά είναι μισοτελειωμένη, κατάλαβες; Λίγο κυνικά, τι να το κάνω αν κατάλαβες γιατί καταπιέζεσαι και τέλος; Μπράβο που το κατάλαβες, αλλά τι; Αυτό; Κάπως πρέπει να αντιδράσεις [...]. Δεν υποτιμώ την κατανόηση, προς Θεού, απλά από μόνη της δεν αρκεί, αυτό λέω με λίγα λόγια...*».

Αναφορικά με το δεύτερο σκέλος, δηλαδή με το πώς γίνεται αντιληπτή η κριτική συνειδητοποίηση, υπήρξαν τρεις «ομάδες» απαντήσεων. Συγκεκριμένα, η πρώτη ομάδα, που περιλαμβάνει τους εκπαιδευτές που συνέδεσαν την κριτική συνειδητοποίηση αποκλειστικά με

την αποκάλυψη των αιτιών της καταπίεσης, υποστήριξε πως η κριτική παιδαγωγική φανερώνεται μέσα από τις διατυπώσεις νέων απόψεων από πλευράς εκπαιδευομένων. Μία χαρακτηριστική απάντηση έδωσε μία συνεντευξιαζόμενη, αναφέροντας: «...Το νιώθεις, πώς να στο πω; Δηλαδή είναι εκπληκτικό το πόσο διαφορετική απάντηση θα πάρεις από τα ίδια άτομα αν ρωτήσεις το ίδιο που είχες ρωτήσει πριν από κάποια διάστημα. Τοποθετούνται τόσο διαφορετικά». Μία άλλη προσθέτει πως «είναι εντελώς ο διαφορετικός ο τρόπος που συζητάνε οι εκπαιδευόμενοι και γενικά αλλάζει πολύ και το επίπεδο της συζήτησης [...]». Έχω κάνει τις πιο βαθυστόχαστες αναλύσεις με εκπαιδευομένους που μέχρι λίγες εβδομάδες πριν την συζήτηση έλεγαν και ευχαριστώ σε πολλές μορφές καταπίεσης». Η επόμενη ομάδα απαντήσεων αφορά την ανάληψη δράσης και αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών, η οποία φαίνεται να εστιάζει σε ατομικό, προσωπικό επίπεδο. Στην σχετική ερώτηση ένας από τους εκπαιδευτές απάντησε: «Την βλέπεις την αλλαγή, την καταλαβαίνεις [...]. Αλλάζει ο άλλος όταν του έρθει η συνειδητοποίηση κατακέφαλα (γέλια). Δεν είναι ίδια η γυναίκα απέναντι στον άντρα της ή ο εργαζόμενος απέναντι σε αυτόν που δουλεύει. Θα πει (η γυναίκα) όχι θα με βοηθήσεις με αυτό ή (ο εργαζόμενος) όχι θα μου πληρώσεις τα νόμιμα, χωρίς φέσια». Η τρίτη και τελευταία ομάδα απαντήσεων εστιάζει και πάλι στην δράση και στην αλλαγή συμπεριφοράς, αλλά σε συλλογικό επίπεδο, πλέον, όχι ατομικό. Ένας εκπαιδευτής τόνισε πως «ο λαός έχει δύναμη, έχει ορμή, θέληση. Όταν πραγματικά καταλάβει τι του κάνουν, θα αντιδράσει δεν θα κάτσει με σταυρωμένα τα χέρια. Αυτό προσπαθούμε και εμείς, λίγη αντίσταση επιτέλους». Στην ίδια λογική, μία εκπαιδευτρια προσέθεσε: «[...] δεν έχει τόση σημασία το εύρος της δράσης, αλλά η ίδια η δράση. Είναι μαγική αυτή η οργάνωση των ατόμων και η θέλησή τους να παρέμβουν, να πάρουν την τύχη στα χέρια τους. Μαγικό... Θα έρθει και η μεγάλη αντίδραση, όταν έρθει η ώρα. Έτσι γίνονταν πάντα στην Ιστορία».



Είναι αλήθεια, πως και στην έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης αναφέρονταν ανά τακτά διαστήματα οι εκπαιδευτές και επομένως και σε αυτήν την περίπτωση η παρατήρηση προσέφερε πλούσιο υλικό προς επεξεργασία. Συγκεκριμένα, πρόκειται για μία από τις φορές, όπου τα δεδομένα της παρατήρησης τέμνονται σχεδόν απόλυτα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτών στις συνεντεύξεις, καθώς η έννοια «κριτική συνειδητοποίηση» χρησιμοποιήθηκε σε τέτοια πλαίσια, όπου δήλωνε με σαφήνεια, είτε λεγόμενα των εκπαιδευόμενων ως «δείκτες» της, είτε δράσης σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο. Ορισμένες αντιπροσωπευτικές φράσεις για την κάθε περίπτωση που ειπώθηκαν σε ευρύτερες συζητήσεις περί εκπαίδευσης και καταγράφηκαν από τον εκπαιδευτή είναι οι εξής: «Η διαφορά στην ποιότητα των συζητήσεων που θα κάνεις με έναν εκπαιδευόμενο μετά την κριτική εις βάθος σκέψη τους και αφού έχει καταλάβει τους πραγματικούς λόγους που στερήθηκε την εκπαίδευση ως παιδί είναι τρομερή», «Την είδες πόσο διαφορετικά μίλησε στον άντρα της η Shruti? Ούτε να το διανοηθώ δεν θα μπορούσα 3 μήνες πριν. Είδες την διαφορά όταν πραγματικά έχεις συνειδητοποιήσει κάποια πράγματα», «Τεράστια απεργία [...] αυτό ναι. Αυτό Άλκη είναι η κριτική συνειδητοποίηση που λέγαμε». Η αναφορά στην κριτική συνειδητοποίηση σε πολύ μεγάλο ποσοστό συνέβαινε στην συναναστροφή των εκπαιδευτών μεταξύ τους και δεν εισχωρούσε στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης. Σε σχετική ερώτηση του ερευνητή ένας από τους εκπαιδευτές απάντησε πως «αποτελεί εν τέλει αρκετά επιστημονική ορολογία, που ακόμα και εμείς δεν έχουμε πλήρως διαμορφωμένη τοποθέτηση. Στο πλαίσιο της τάξης μάλλον περισσότερο θα μπερδέψει παρά θα

βοηθήσει». Σε κάθε περίπτωση, πάντως, ανεξάρτητα από το παρατηρήσιμο αποτέλεσμα της η κριτική συνειδητοποίηση συνδέονταν με την αποκάλυψη των αιτιών καταπίεσης και εκμετάλλευσης.

**6<sup>η</sup> ερώτηση: Η πράξη της εκπαίδευσης πρέπει να εστιάζει στα στοιχεία του φύλου, της φυλής, της θρησκείας κ.τ.λ. ως βασική πηγή καταπίεσης ή στην κοινωνική τάξη και στην πάλη των τάξεων;**

Η συγκεκριμένη ερώτηση σχετίζεται με μία πολύ σημαντική τομή στο εσωτερικό της Κριτικής Παιδαγωγικής, που εν πολλοίς καθορίζει και τις δύο μεγάλες τάξεις της. Έχει άμεση σύνδεση με την πρόσληψη της μεταμοντέρνας φιλοσοφίας στην θεωρία και κατ' επέκταση στην πρακτική της και για αυτόν τον λόγο περιλαμβάνεται σε αυτήν την πρώτη ομάδα ερωτήσεων. Η πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησε πως η βασική πηγή καταπίεσης είναι τα επιμέρους χαρακτηριστικά της ταυτότητα (φύλο, φυλή, θρησκείας) και επομένως πρέπει να βρίσκονται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μία χαρακτηριστική απάντηση δόθηκε από έναν εκπαιδευτή, ο οποίος ανέφερε: «Ξέρεις παλιά, όταν ήμουν νέος, έχω υπάρξει θερμός μαρξιστής. Τώρα για να είμαι απολύτως ειλικρινής όλα αυτά μου φαίνονται λίγο ξεπερασμένα, πώς να το θέσω; Νομίζω η Ιστορία ξεπέρασε την ταξική πάλη και τα σχετικά. Είναι τόσο σύνθετη η φύση και οι μορφές της καταπίεσης, που νομίζω μπορούν να εξηγηθούν πληρέστερα από τα επιμέρους χαρακτηριστικά που ανέφερες». Συμφωνώντας με αυτήν την τοποθέτηση, μία άλλη εκπαιδευτρια ανέφερε πως «[...] τα σχετικά με την τόση εμμονή με την ταξική πάλη και τις κοινωνικές τάξεις εμένα μου θυμίζουν περισσότερο «μνημόσυνο» να σου πω την αλήθεια. Όχι φυσικά ότι δεν υπάρχει οικονομική, καπιταλιστική καταπίεση, αλλά οι εκφάνσεις της είναι πολύ περισσότερες σήμερα. Χάνουμε την μεγάλη εικόνα, όταν είμαστε τόσο προσηλωμένοι σε κάτι συγκεκριμένο». Την ίδια άποψη, με προσεκτικότερη διατύπωση, εξέφρασε και ένας επιπλέον εκπαιδευτής, λέγοντας «Για μένα όλα τα παραπάνω πηγαίνουν χέρι-χέρι που λέμε [...]. Παίζει τον ρόλο της και η οπτική που χρησιμοποιεί ο καθένας στις αναλύσεις του. Νομίζω ανάλογα με το που θες να εστιάσεις, όλα χρήσιμα είναι [...]. Δεν δίνω πάντως την πρωτοκαθεδρία στην κοινωνική τάξη, αν αυτό εννοείς.». Από την άλλη, υπήρξαν κάποιοι εκπαιδευτές, οι οποίοι υποστήριζαν την σημασία της ταξικής πάλης και προέκριναν την κοινωνική τάξη ως βασική αιτία καταπίεσης, έναντι των άλλων προαναφερθέντων. Ένας από αυτούς ανέφερε, συνοψίζοντας ουσιαστικά όσα ανέφεραν και όλοι οι υπόλοιποι, ότι «[...] Κοίτα βρισκόμαστε σε μία χώρα, όπως και εγώ κατάγομαι από μια χώρα την Αμερική, όπου η

φυλή και το φύλο μπορούν να υπάρξουν τεράστιοι παράγοντες καταπίεσης [...]. Ακόμα δεν ξέρω Άλκη για να είμαι ειλικρινής [...] από την μία θέλω να σου πω πως όλοι παράγοντες πρέπει να λαμβάνονται εξίσου υπόψιν [...]. Από την άλλη δεν μπορώ να μην αναγνωρίσω πως έχω γνωρίσει πολλούς μαύρους στην Αμερική που ζουν υπέροχα πια και χαίρουν σεβασμού σε επίπεδο δουλικότητας, επειδή είναι πολύ πολύ πλούσιοι και αντίθετα λευκοί, άντρες, ετεροφυλόφιλοι που εξαιτίας της φτώχειας τους δεν μπορούν να ανασαίνουν [...]. Δεν είναι αυτό ένας δείκτης πως ναι μεν όλα παίζουν τον ρόλο τους ξεχωριστά, αλλά αφού πρώτα ενταχθούν κάτω από το «στέγαστρο» της κοινωνικής τάξης; Αφού λοιπόν ξέρω πως σου αρέσουν και οι ξεκάθαρες απαντήσεις αυτό θα είναι η τελική μου απάντηση (γέλια). Κανένα να μην παραβλέπεται ως αιτία καταπίεσης, αλλά μάλλον όλα έρχονται μετά την κοινωνική τάξη.»



Από την παρατήρηση προέκυψαν, σχετικά με τον εν λόγω ζήτημα, αρκετά και ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Αρχικά, από άποψη ποσότητας ο αριθμός των εκπαιδευτών, που στις σχετικές συζητήσεις και στο έργο τους έδιναν βαρύτητα στα επιμέρους στοιχεία ταυτότητας, ήταν αρκετά μεγαλύτερος. Η έννοια της κοινωνικής τάξης αναφέρονταν στις αναλύσεις τους, αλλά ως ένα απλό μέρος του ευρύτερου συνόλου ισότιμων παραγόντων καταπίεσης. Ένα ενδιαφέρον χαρακτηριστικό, μη αναμενόμενο, στην συγκεκριμένη συνθήκη ήταν το γεγονός πως όσοι πρότασαν την κοινωνική τάξη έναντι λοιπόν στοιχείων ήταν πιο συζητήσιμοι περί

της τοποθέτησής τους και περισσότερο διαλεκτικοί. Αντίθετα, από όσους δεν δέχονταν την μεγαλύτερη σημασία της κοινωνικής τάξης, ειπώθηκαν και αρκετά καυστικά σχόλια με πιο χαρακτηριστικό το «αν συνεχίσουμε έτσι (να επιμένουμε τόσο στην ταξική πάλη) σε λίγο θα βγούμε έξω και θα δούμε και δεινόσαυρους». Όπως είναι εύκολα κατανοητό, κατά την ανάλυση κοινωνικοπολιτικών και πολιτισμικών ζητημάτων κατά την διάρκεια της διδασκαλίας, ο κάθε εκπαιδευτής ανάλογα με την διαμορφωμένη οπτική του έδινε βαρύτητα σε διαφορετικό «στοιχείο» ως πηγή καταπίεσης.

## **Συμπέρασμα**

Από τις προηγούμενες έξι ερωτήσεις που παρουσιάστηκαν και αφορούν την απάντηση του 1<sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος και από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την παρατήρηση, προκύπτει πως οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτές γνωρίζουν τις αρχές της Απελευθερωτικής και της Κριτικής Παιδαγωγικής και επιχειρούν σε σημαντικό βαθμό να τις εφαρμόσουν. Συγκεκριμένα, δέχονται με ομοφωνία την άρρηκτη σύνδεση της πολιτικής με την εκπαίδευση και με διάφορους τρόπους προσπαθούν να εμπλέξουν τους εκπαιδευόμενους και τις εμπειρίες τους στον καθορισμό του περιεχομένου του εκπαιδευτικού προγράμματος. Επίσης, στην πλειονότητά τους αναγνωρίζουν και δίνουν προσοχή στα ζητήματα εξουσίας που αναδύονται στην σχέση τους με τους εκπαιδευόμενους και όσοι διαφοροποιήθηκαν από αυτήν την οπτική και πάλι απασχολήθηκαν στην πορεία τους από την εν λόγω θεματική, απλά κατέληξαν σε μία διαφορετική τοποθέτηση σχετικά με αυτήν. Οι κεντρικότερες έννοιες των υπό εξέταση παιδαγωγικών φιλοσοφιών, ο διάλογος και η κριτική συνειδητοποίηση αποτελούν βασικά σημεία του στοχασμού τους σχετικά με την εκπαίδευση, ανεξάρτητα από τις διαφοροποιήσεις που τελικά προκύπτουν στην ερμηνεία τους. Τέλος, με δεδομένη την καταπίεση στην οποία διαβιώνουν οι εκπαιδευόμενοί τους, οι περισσότεροι εντοπίζουν ως πηγή της χαρακτηριστικά ταυτότητας, όπως το φύλο, η φυλή, η κάστα κ.α., δείχνοντας προτίμηση σε αυτήν την τάση της Κριτικής Παιδαγωγικής, ενώ το 1/3 τους προτάσσει ως κύριο χαρακτηριστικό της καταπίεσης την κοινωνική τάξη. Συνοψίζοντας, παρά τις διαφοροποιήσεις σε επίπεδο ερμηνείας οι εκπαιδευτές της έρευνας είναι ενημερωμένοι για την παιδαγωγική του Paulo Freire και την Κριτική Παιδαγωγική και επιχειρούν να την εφαρμόζουν στο εκπαιδευτικό τους έργο.



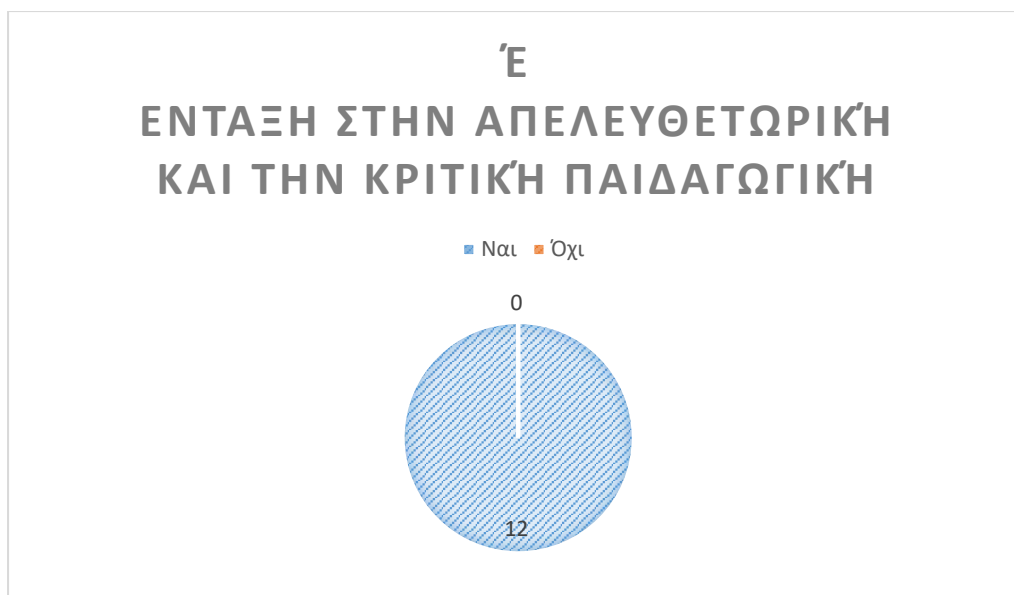
## **17.2. 2<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα: Ως προς τον βαθμό κριτικής συνειδητοποίησης, χειραφέτησης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευόμενων, μπορούν να χαρακτηριστούν αποδοτικότερες η φρεϊριανή Απελευθερωτική και Κριτική Παιδαγωγική συγκριτικά με τις λοιπές παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται;**

Σε αυτήν την ενότητα περιλαμβάνονται οι τέσσερις ερωτήσεις, που τέθηκαν στους εκπαιδευτές, με σκοπό το απαντηθεί το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με την αποδοτικότητα των παιδαγωγικών προσεγγίσεων που εξετάζονται συγκριτικά με τις υπόλοιπες. Και πάλι, αφού πραγματοποιηθεί η παρουσίαση όλων των ερωτήσεων, ακολουθούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρατήρηση.

### **1<sup>η</sup> ερώτηση: Πώς αυτοχαρακτηρίζεστε ως εκπαιδευτής και ως εκ τούτου πως επηρεάζεται η διδακτική σας προσέγγιση;**

Η συγκεκριμένη ερώτηση συμπεριλήφθηκε στον οδηγό συνέντευξης, καθώς για την εξέταση της αποδοτικότητας της Απελευθερωτικής και της Κριτικής Παιδαγωγικής ήταν σημαντικό να καταστεί σαφές πως οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτές εντάσσουν συνειδητά τον εαυτό τους σε αυτήν την παράδοση. Για να απαντήσουν στην συγκεκριμένη ερώτηση οι εκπαιδευτές που έλαβαν μέρος στην έρευνα ανέφεραν αρκετά επίθετα για να αυτο-χαρακτηριστούν. Οι προηγούμενες απαντήσεις τους και οι αποσαφηνίσεις τους σχετικά με τα επίθετα, που επέλεξαν, τους τοποθετούν όλους στον χώρο της Απελευθερωτικής και της Κριτικής Παιδαγωγικής. Ορισμένοι χρησιμοποίησαν ξεκάθαρα τον όρο «κριτικός παιδαγωγός», όπως ο εκπαιδευτής που δήλωσε «[...] νομίζω θα με χαρακτήριζα κριτικό παιδαγωγό [...]. Και αυτό γιατί πάνω από όλα αφιερώνω τον εαυτό μου στην αποκάλυψη των καταπιεστικών σχέσεων.» ή μία άλλη εκπαιδευτρια που ανέφερε πως «[...] πάντα με ενδιαφέρει πάνω από όλα η ανάπτυξη της συνείδησης, θέλω οι μαθητές μου να σκέφτονται πολιτικά και αναλύουν όσα συμβαίνουν γύρω τους με μια κριτική ματιά. Και θέλω να χρησιμοποιώ το εκπαιδευτικό υλικό προς αυτήν την κατεύθυνση όποιο και αν είναι [...]. Άρα, δεν ξέρω...Κριτική παιδαγωγό θα με ονόμαζα φαντάζομαι.». Ιδιαίτερα χαρακτηριστική είναι η εξής απάντηση ενός από τους εκπαιδευτές, ο οποίος είπε «[...] εντάσσω τον εαυτό μου στο ρεύμα της φρεϊριανής και της κριτικής παιδαγωγικής) 100% και δεν θεωρώ πως είναι ρευστό [...]. Εντάζει σε τίποτα δεν υπάρχει απόλυτη συμφωνία, υπάρχουν τάσεις, διαφωνίες [...]. Αλλά να σου πω, καμιά φορά παίζουμε

λίγο και με τις λέξεις για να κάνουμε και μια δημοσίευση παραπάνω και να τονώσουμε το Εγώ μας...». Κάποιοι άλλοι χρησιμοποίησαν επίθετα και φράσεις, όπως «ριζοσπάστης εκπαιδευτής, καθώς εναντιώνομαι ανοιχτά στην συντηρητική παράδοση», «προοδευτικός ριζοσπαστικός εκπαιδευτής [...]». Με ενδιαφέρει η αλλαγή αυτής της αδικίας στα πάντα. Τα πάντα πρέπει να αλλάζουν», «εκπαιδευτής προσανατολισμένος στην αντίσταση», «εκπαιδευτής που είναι παράλληλα και ακτιβιστής και πηγαίνω παντού, όπου μπορώ να προσφέρω έστω και το ελάχιστο για έναν δικαιότερο κόσμο», γεγονός που ακόμα και από την χρήση των λέξεων, αλλά και από την εξήγησή τους και όσα ανέφεραν συνολικά τους εντάσσει χωρίς αμφιβολία στα ρεύματα που μελετώνται.



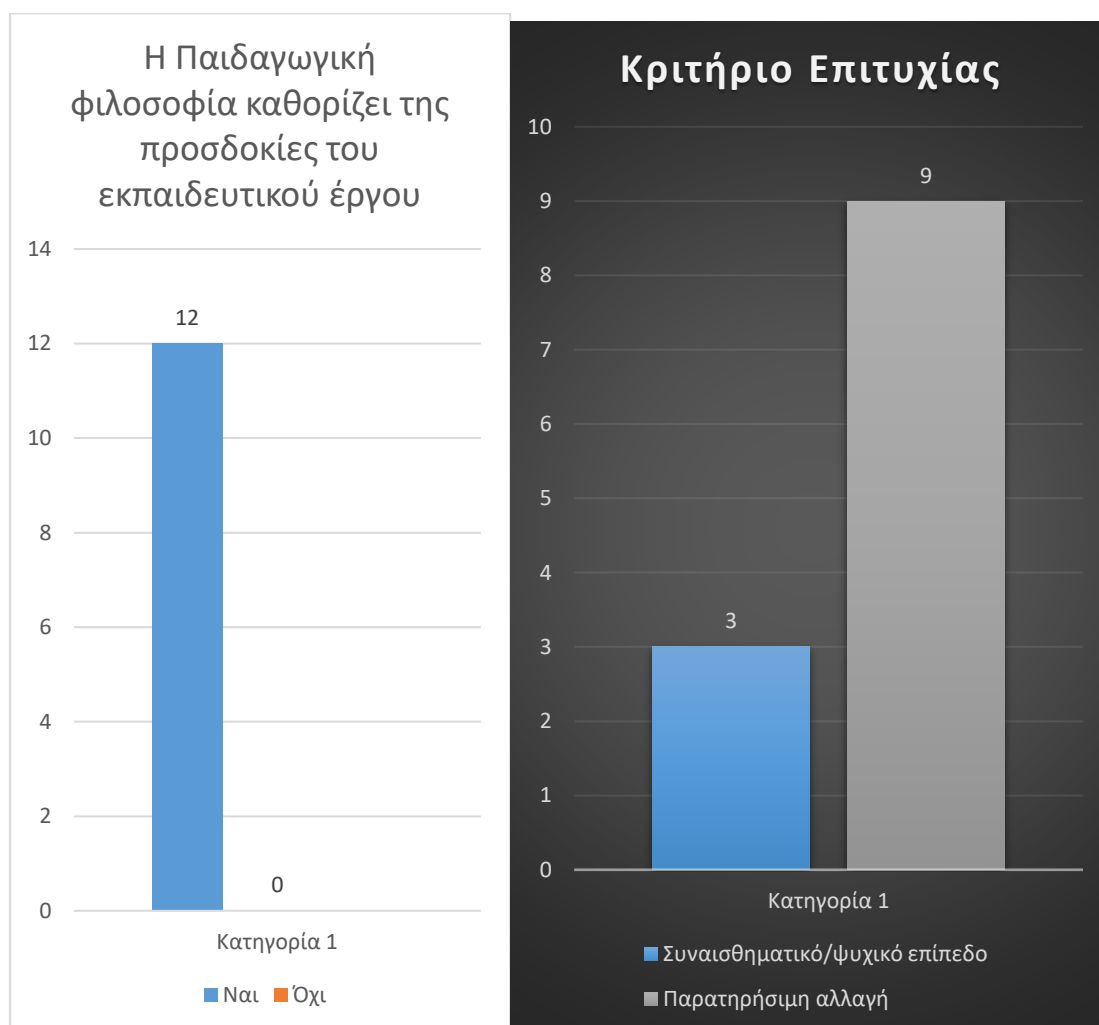
Στην προκειμένη περίπτωση τα αποτελέσματα της παρατήρησης δεν εμπλουτίζουν ιδιαίτερα όσα ειπώθηκαν στην διαδικασία των συνεντεύξεων, υπό την έννοια πως οι αυτο-χαρακτηρισμοί που καταγράφηκαν σε αυτές, αυτούσιοι διατυπώνονταν τακτικά και στην καθημερινότητα. Οι υπόλοιποι, που δεν ειπώθηκαν στις συνεντεύξεις, αλλά σε κάποια προφορική συζήτηση ή μέσα στην τάξη, σε επίπεδο νοηματοδότησης και συμφραζομένων δεν αποκλίνουν καθόλου από όσους ειπώθηκαν στο πλαίσιο των συνεντεύξεων. Κάποιοι επιπλέον όροι, φορτισμένοι με το ίδιο νόημα, που κατέγραψε ο ερευνητής είναι οι «προοδευτικός δημοκρατικός εκπαιδευτής» και «ριζοσπαστικός δημόκράτης».

## **2<sup>η</sup> ερώτηση: Πώς αυτή η τοποθέτηση καθορίζει τις προσδοκίες και τις επιδιώξεις σας σχετικά με το εκπαιδευτικό σας έργο; Πώς κρίνεται πετυχημένο;**

Με σκοπό την σύγκριση στην λειτουργία και τα αποτελέσματα της Απελευθερωτικής και της Κριτικής Παιδαγωγικής, είναι απαραίτητο να έχει προσδιοριστεί ποιες είναι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών που τις ενστερνίζονται και πώς κρίνουν οι ίδιοι αν το έργο τους πέτυχε ή όχι. Για αυτούς του λόγους συμπεριλήφθηκε η συγκεκριμένη ερώτηση στον οδηγό συνέντευξης. Στο πρώτο σκέλος της συγκεκριμένης ερώτησης παρουσιάστηκε πλήρης ομοφωνία, καθώς όλοι οι ερωτηθέντες έκριναν πως, όπως η παιδαγωγική φιλοσοφία που ενστερνίζεται κάθε παιδαγωγός επηρεάζει τις προσδοκίες του, αυτό συμβαίνει και στην δική τους περίπτωση. Ένας από τους συνεντευξιζόμενους ανέφερε *«Καλά αυτό είναι δεδομένο [...]. Εννοώ πως ανάλογα με το τι πιστεύεις για τον κόσμο, ποια είναι η φιλοσοφία σου, έτσι λειτουργείς και στην εκπαίδευση [...]. Θες να παραδώσεις στην κοινωνία άτομα που εσύ θεωρείς πως θα την βελτιώσουν όχι μόνο που θα υπάρχουν μέσα σε αυτήν.»*. Στην ίδια βάση μία εκπαιδευτρια προσέθεσε *«[...] δεν γίνεται διαφορετικά. Αυτά που πιστεύω για τον κόσμο γύρω επηρεάζουν και την δουλειά μου και την ζωή μου και όλα. Ειδικά η εκπαίδευση, ξέρεις είναι η φύση της έτσι [...]». Εννοώ πως είναι μια βαθιά ιδεολογική δουλειά. Οι παραδοχές σου επηρεάζουν σχεδόν εξ ολοκλήρου αυτά που θες να πετύχεις»*, ενώ ένας τρίτος δήλωσε σύντομα και με σαφήνεια *«Απόλυτα. Οι προσδοκίες από το οτιδήποτε είναι πάντα ανάλογες με το σύστημα αξιών σου»*.

Όσον αφορά στο δεύτερο σκέλος, οι απαντήσεις μπορούν να διακριθούν σε δύο κατηγορίες. Συγκεκριμένα, κάποιοι από τους εκπαιδευτές εστίασαν περισσότερο στο ατομικό ψυχικό/συναισθηματικό επίπεδο των εκπαιδευομένων. Μία από τις χαρακτηριστικότερες σχετικές απαντήσεις δόθηκε από μία εκπαιδευτρια, που δήλωσε *«Για μένα δεν υπάρχει μεγαλύτερη χαρά και ένδειξη του ότι κάτι έγινε σωστά από όταν βλέπω μάτια γεμάτα χαρά, συγκίνηση, ψυχές ταρακουνημένες να λένε ένα ευχαριστώ. Ωω αυτό το ευχαριστώ, όταν το ακούς [...]»*. Την ίδια οπτική υιοθετεί και μία ακόμα εκπαιδευτρια, αναφέροντας συναισθηματικά φορτισμένη πως *«Όταν βλέπω τους εκπαιδευόμενους μου μέρα με την μέρα να έρχονται με ένα χαμόγελο στο πρόσωπο στο μάθημα, σου λέω ειλικρινά η καρδιά μου κοντεύει να σπάσει, δεν ξέρω πόσα θα αντέξει η καημένη (γέλια) [...]». Αυτό πάντως μου δίνει το κουράγιο να παλεύω μέσα στις τάξεις σε αυτούς τους καιρούς, αυτά τα χαμόγελα και αυτή η νέα σπίθα στα μάτια»*. Η δεύτερη ομάδα εστίασε σε επίπεδο παρατηρήσιμης αλλαγής και μάλιστα η ατομική και η συλλογική αλλαγή «τοποθετήθηκαν» μαζί σε αυτήν την περίπτωση, όπως είναι φανερό από

αυτήν την τοποθέτηση ενός από τους εκπαιδευτές: «Να σου μιλήσω για εδώ, για το Νεπάλ [...]. Με ενδιαφέρει η αλλαγή [...]. Να δω τους ανθρώπους και την κοινότητα να αλλάζει προς το δικαιότερο [...]. Αν έχω καταφέρει να συμβάλω έστω και λίγο είμαι πετυχημένος στα μάτια μου [...]. Η προσδοκία μου είναι η αλλαγή [...]». Μία ακόμα εκπαιδεύτρια, στον ίδιο τόνο, ανέφερε πως «[...]Για να στο πω και έτσι, κοιμάμαι ήσυχη και χαρούμενη τα βράδια, όταν βλέπω ότι μικρό προσέφερα και εγώ για να αλλάξουν κάποια πράγματα [...]. Ναι, πρώτα από όλα στις κλειστές πόρτες ενός σπιτιού και φυσικά μετά, βήμα-βήμα, σιγά-σιγά στην κοινότητα, στην κοινωνία, παντού.» και ένας τρίτος ότι «Επιτυχημένος, ε; Δύσκολη ερώτηση σε εκπαιδευτικό, είμαστε και λίγο ανικανοποίητοι από την φύση μας (γέλια). Ωραία θα σου απαντήσω το πρώτο που μου έρχεται [...] Όταν βλέπω αλλαγμένους ανθρώπους να αλλάζουν κοινωνίες».



Τα πορίσματα της παρατήρησης συνηγορούν στην άποψη πως η παιδαγωγική φιλοσοφία που ενστερνίζεται ο εκπαιδευτής επηρεάζει σημαντικά τα αποτελέσματα που αναμένει από το έργο

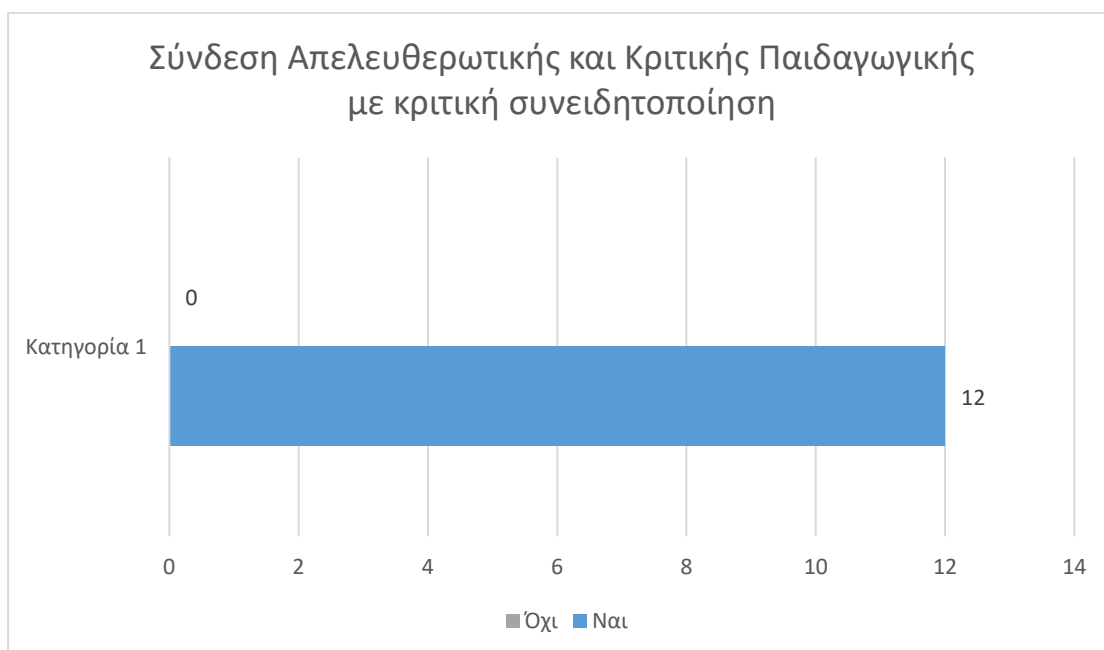
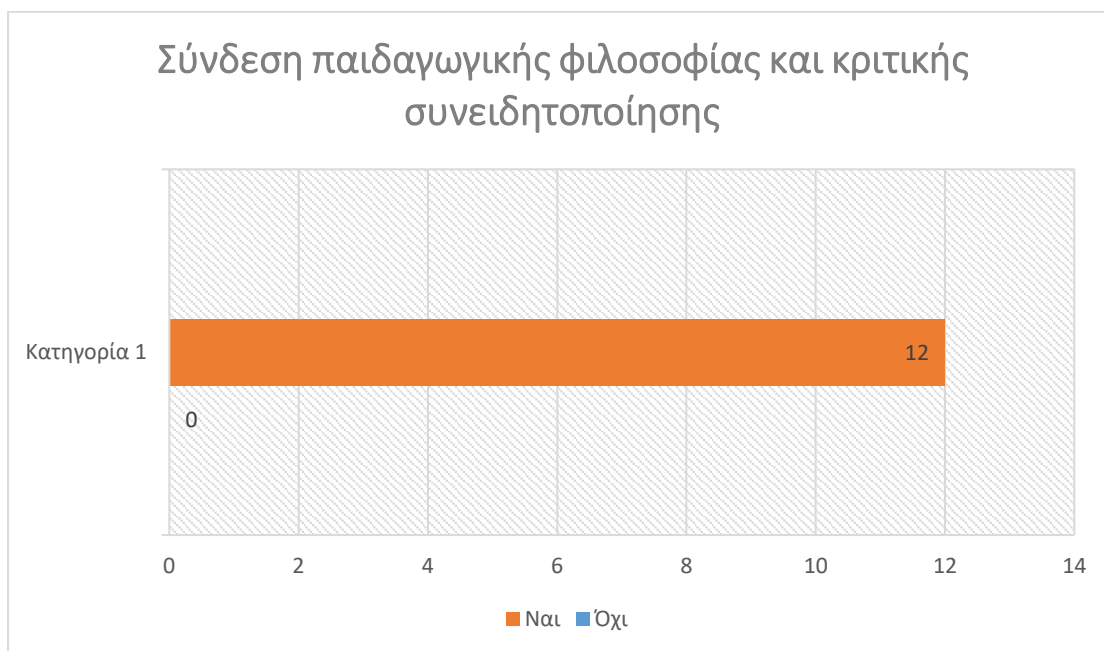
του. Στον ευρύτερο χώρο εργασίας υπήρχαν εκπαιδευτές που σαφέστατα δεν εντάσσονταν στην παράδοση των παιδαγωγικών φιλοσοφιών που απασχολούν την παρούσα έρευνα. Οι προσδοκίες αυτών των εκπαιδευτών, όπως προέκυψε και από τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους και από ανεπίσημες συζητήσεις, δεν βρίσκονταν στο ίδιο πλαίσιο με αυτές των συμμετεχόντων στην έρευνα και του ερευνητή. Αφορούσαν κατά κύριο λόγο την ανάπτυξη ικανοτήτων, με σκοπό την χρήση τους στην αγορά εργασίας ή σε ένα πρακτικό καθημερινό επίπεδο. Είναι ενδιαφέρον πως στις ανεπίσημες συζητήσεις δεν ειπώθηκαν ούτε μία φορά λέξεις, όπως η καταπίεση, η εκμετάλλευση, η κουλτούρα, η αντίσταση, η κριτική σκέψη, κριτική συνείδηση κ.α. Από την άλλη, για τους εκπαιδευτές που έλαβαν μέρος στην έρευνα οι παραπάνω έννοιες αποτέλεσαν τον πυρήνα, βάσει του οποίου οικοδομήθηκαν οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που σχεδίασαν και εφάρμοσαν. Επιπλέον, όσον αφορά στους τελευταίους, η εκπλήρωση αυτών των προσδοκιών προέρχονταν κυρίως από δύο «πηγές». Αναλυτικότερα, από την μία αρκετοί εκπαιδευτές έδειχναν πλήρως ικανοποιημένοι όταν παρατηρούσαν και ανέφεραν μεταβολές συμπεριφορών και ανάληψη δράσεων και από την άλλη για μερικούς η συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευόμενων ήταν αρκετή για να αισθανθούν ένα επίπεδο ικανοποίησης. Σε ανεπίσημες συζητήσεις με τον ερευνητή ειπώθηκαν αρκετές σχετικές τοποθετήσεις, από τις οποίες παρατίθενται δύο από τις πιο αντιπροσωπευτικές για κάθε «κατηγορία»: «Φεύγω από το Κατμαντού για την Ποκάρα πλήρης [...]. Οι εργασίες στο σχολείο (μια μικρή ανακαίνιση) δεν θα είχαν γίνει αν δεν είχαμε κάνει τόση δουλειά με τα παιδιά (τους εκπαιδευόμενους)» και «Ένα χαμόγελο, ένα χαρούμενο άτομο μου παίρνει όχι την κούραση μόνο της μέρας, αλλά όλης της ζωής (γέλια)».

**3<sup>η</sup> ερώτηση: Η κριτική συνείδηση και η χειραφέτηση των εκπαιδευομένων, ως επιθυμητά εκπαιδευτικά αποτελέσματα, σε τι βαθμό επηρεάζονται από την παιδαγωγική φιλοσοφία του εκπαιδευτή;**

Η συγκεκριμένη ερώτηση κρίθηκε απαραίτητο να συμπεριληφθεί στην συγκεκριμένη ομάδα ερωτήσεων, καθώς βρίσκεται στον πυρήνα του ερευνητικού ερωτήματος που επιχειρείται να απαντηθεί και συνδέει άμεσα την κριτική συνειδητοποίηση με την Απελευθερωτική και την Κριτική Παιδαγωγική συγκριτικά με λοιπές προσεγγίσεις. Οι εκπαιδευτές που συμμετείχαν στην έρευνα συμφώνησαν στο σύνολό τους πως η παιδαγωγική φιλοσοφία του εκπαιδευτή επηρεάζει σημαντικά και καθορίζει την κριτική συνείδηση και την δυνατότητα χειραφέτησης των εκπαιδευομένων και μάλιστα τις συνέδεσαν άμεσα με την κριτική εκπαίδευση. Για

παράδειγμα, ένας από τους εκπαιδευτές ανέφερε επί του θέματος: «Εμένα ως κριτικό παιδαγωγό αυτό που με ενδιαφέρει δεν είναι αυτοί οι άνθρωποι να μάθουν να διαβάζουν και τέλεια. Με ενδιαφέρει να μάθουν διαβάζουν και να χρησιμοποιήσουν αυτήν την ικανότητα ως μέσο για κριτική σκέψη [...]. Η δουλειά μου τότε αρχίζει ουσιαστικά [...]. Δεν είναι «Α έμαθαν να διαβάζουν λέξεις, προτάσεις, παραγράφους... αντίο τώρα». Όχι... τώρα είναι που πρέπει να διαβάσουν για να συνειδητοποιήσουν γιατί δεν ήξεραν να διαβάζουν [...]. Πάλι κριτική συνείδηση [...]. Τότε πετυχαίνουμε... Στις άλλες περιπτώσεις τις περισσότερες φορές ο στόχος ολοκληρώνεται όταν οι μαθητές διαβάσουν και αν το χρησιμοποιήσουν μετά και αναπτύζουν κριτική σκέψη, οκ... ξέρεις σαν bonus... Για μας είναι ο στόχος.». Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η εκπαιδύτρια που δήλωσε «Είναι τεράστια η σύνδεση που εμφανίζεται σε αυτό που με ρωτάς [...]. Κυρίως επειδή στην δική μας περίπτωση δεν είναι λόγια που ακούγονται ωραία. Δεν θα δεις καμιά προσέγγιση να λέει «α εμείς δεν θέλουμε μαθητές με κριτική συνείδηση», αλλά, ξέρεις, πίσω από αυτά τα ωραία λόγια κρύβεται ο συνειδητός ή ασυνειδητός συμβιβασμός [...] Από την άλλη για εμάς είναι ο πυρήνας όλη μας της δουλειάς [...]. Πώς να το θέσω; Χωρίς την ενδυνάμωση και την κριτική συνείδηση δεν νιώθω πως έχουμε και πολύ λόγο ύπαρξης, σωστά;». Ένας άλλος εκπαιδευτής επιβεβαιώνει όσα ανέφεραν οι συνάδελφοί του, δηλώνοντας «Εντάξει αυτό είναι αυτονόητο. Για παράδειγμα, είναι δυνατόν κάποιος εκπαιδευτής που κάνει σε μία τράπεζα καταρτίσεις για νέους εργαζόμενους και στηρίζει το όλο σύστημα να ασχολείται με χειραφέτηση και συνειδητοποίηση, όπως το εννοούμε εμείς; Δεν νομίζω [...]. Δεν το έχω συναντήσει ποτέ στην ζωή μου και δεν νομίζω πως θα το συναντήσω και ποτέ.». Παρόμοια, μία ακόμα εκπαιδύτρια δήλωσε μεταξύ άλλων «Απόλυτα (επηρεάζουν το ένα το άλλο). Η παιδαγωγική φιλοσοφία του καθενός μας αντανακλά και το σύστημα αξιών μας. Εμένα οι αξίες μου μου λένε πως οι άνθρωποι καταπιέζονται και χρειάζεται αντίσταση που θα την πετύχω με την κριτική συνειδητοποίηση [...] Τώρα αν κάποιος άλλος συνάδελφος λέει «α σε τι ωραίο κόσμο ζούμε» η παιδαγωγική του φιλοσοφία θα τον κάνει απλά να θέλει να προσαρμόσει καλύτερα τον μαθητή σε αυτόν τον ωραίο κόσμο, τα κλασικά δηλαδή, η επανάληψη του ίδιου cd για την αποδοτικότητα, τον ανταγωνισμό, την παραγωγικότητα και όλα αυτά που πλέον έχουν αναχθεί σε νούμερο 1 αξίες σε όλον τον κόσμο [...] Δεν υπάρχει ανάγκη ούτε χειραφέτησης, ούτε κριτικής συνείδησης. Τι να την κάνουν; Χειραφέτηση από τι και κριτική σκέψη σχετικά με τι; Αφού τα πάντα προχωράνε καλά και είναι καλώς καμωμένα».





Τα δεδομένα της παρατήρησης ήταν σαφή και κατέδειξαν άρρηκτη σύνδεση της παιδαγωγικής φιλοσοφίας του εκάστοτε εκπαιδευτή με την έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης και εν γένει της χειραφέτησης. Αναλυτικότερα, μέρος του καθημερινού αναστοχασμού, της συζήτησης και των εκπαιδευτικών πρακτικών των εκπαιδευτών, που αυτο-προσδιορίστηκαν με τον έναν ή τον άλλο τρόπο ως «κριτικοί παιδαγωγοί», ήταν η ενασχόληση με ζητήματα και δράσεις, που αποσκοπούν στην χειραφέτηση. Επιπλέον, ανεξάρτητα από το νόημα που έκαστος προσέδιδε στην έννοια της κριτικής παιδαγωγικής, αυτή θεωρούνταν ένας από τους

βασικούς άξονες της εκπαιδευτικής θεωρίας και πρακτικής τους και αποτελούσε σταθερά μέρος των συζητήσεων περί εκπαίδευσης αλλά και του σχεδιασμού εκπαιδευτικών δράσεων. Ενισχυτικά στην εν λόγω παρατήρηση δρουν, τόσο η προηγούμενη αναφορά σχετικά με την απουσία οποιασδήποτε νύξης σχετικά με τις εν λόγω έννοιες από εκπαιδευτές και διευθυντές σχολείων που δεν εντάσσονται στο ρεύμα της κριτικής εκπαίδευσης, όσο και η οικειοποίηση του όρου από τις εξεταζόμενες παιδαγωγικές φιλοσοφίες, έτσι όπως προέκυψε από λεγόμενα των εκπαιδευτών κάποια από τα οποία καταγράφηκαν από τον ερευνητή. Κάποια αντιπροσωπευτικά παραδείγματα είναι τα ακόλουθα: «Καλά αν μιλήσεις για χειραφέτηση σε κάποιον έξω από τον χώρο μας, είναι πιθανό να σε στείλει και στα γκούλαγκ» και η αρκετά ενδιαφέρουσα τοποθέτηση «αν ασχολείσαι με αυτά αναγκαστικά καθίστασαι και κριτικός παιδαγωγός, είτε σου αρέσει ούτε όχι. Τόσο συνυφασμένα είναι με αυτήν την φιλοσοφία».

**4<sup>η</sup> ερώτηση: Ποια είναι μεγαλύτερη διαφορά ανάμεσα στην παιδαγωγική σας φιλοσοφία και τις υπόλοιπες; Πώς εκδηλώνεται αυτή η διαφορά στο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα;**

Η σύγκριση ανάμεσα στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εξετάζονται στην παρούσα έρευνα και στις υπόλοιπες απαιτεί μία ερώτηση σαν αυτή, που αποτελεί και την τελευταία που διερευνά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα. Η συγκεκριμένη ερώτηση περιλαμβάνει δύο σκέλη και αναφορικά με το πρώτο από τις απαντήσεις των εκπαιδευτών προέκυψαν δύο ομάδες απαντήσεων. Αναλυτικότερα, η πρώτη αφορά την αλλαγή των πεποιθήσεων των εκπαιδευόμενων ως την σημαντικότερη διαφορά ανάμεσα στην φιλοσοφία της Απελευθερωτικής και της Κριτικής Παιδαγωγικής σε σύγκριση με της υπόλοιπες. Μία από τις χαρακτηριστικότερες απαντήσεις έδωσε ένας από τους εκπαιδευτές, αναφέροντας «Χμμ...Αν πρέπει να το συνοψίσω κάπως αυτό που σκέφτομαι, θα έλεγα πως η πιο σημαντική τομή είναι ο τελικός στόχος [...]. Για να σου δώσω να καταλάβεις περισσότερο από έναν καλό βαθμό ή την απόκτηση μία συγκεκριμένης ικανότητας η δική μας παράδοση επιζητά να αλλάξει τις πεποιθήσεις των ατόμων και τον τρόπο που βλέπουν τον κόσμο.». Υποστηρικτικά προς αυτήν την τοποθέτηση δρα η απάντηση ενός ακόμα εκπαιδευτή που σχετικά με αυτό το ζήτημα υποστήριξε πως «[...] στις περισσότερες άλλες παιδαγωγικές οπτικές το βασικό ζητούμε είναι να δημιουργηθούν καλοί επαγγελματίες, καλοί επιστήμονες και τα λοιπά [...]. Φυσικά τίποτα από αυτά δεν πρέπει να μειώνεται, αλλά η διαφορά είναι πως πριν από αυτά το σημαντικό για μας είναι να βοηθήσουμε να δημιουργηθούν καλοί άνθρωποι πάνω από όλα. Άνθρωποι με

σεβασμό, αλληλεγγύη και αγάπη». Η άλλη ομάδα απαντήσεων προτάσσει, ως σημαντικότερη διαφορά των παιδαγωγικών προσεγγίσεων, την επιδίωξη της κοινωνικής αλλαγής. Ένας εκπαιδευτής αναφέρει πως «*Τι να κάνεις την εκπαίδευση χωρίς αλλαγή; Και η αλλαγή φαίνεται στην κοινωνία [...] συλλογικά...*» και στο ίδιο μοτίβο μία άλλη εκπαιδευτρια αναφέρει «*[...] θα έλεγα την κοινωνική αλλαγή ή έστω την επιθυμία, την επιδίωξη. Αυτός ο τελικός στόχος είναι δημιουργεί όλες τις άλλες διαφορές από άποψη πρακτικής, περιεχομένου, ξέρεις...*».

Το δεύτερο σκέλος της ερώτησης συνδέεται απόλυτα με το πρώτο, καθώς μετά τις διευκρινήσεις σχετικά με το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα το σύνολο των εκπαιδευτικών της πρώτης ομάδας απαντήσεων σε αυτήν την περίπτωση έκανε λόγο για αλλαγή, αλλά φαίνεται πως κατευθύνθηκαν προς την ατομική αλλαγή. Χαρακτηριστική απάντηση δόθηκε από έναν εκπαιδευτή: «*Η αλλαγή των πεποιθήσεων που ανέφερα το μόνο λογικό είναι να μεταφραστεί σε αλλαγή συμπεριφοράς στην ζωή, στην καθημερινότητα του ανθρώπου [...]. Ψάχνει (ο εκπαιδευόμενος) πάντα πλέον τον τρόπο να νιώθει πιο ελεύθερος*». Διαφορετικά ειπωμένη η εν λόγω άποψη από μία άλλη εκπαιδευτρια «*[...] εντάζει η αλλαγή έρχεται σε πολλούς τομείς, αλλά καλοί επιστήμονες βγαίνουν και μέσα από άλλες προσεγγίσεις [...]. Εμένα η αλλαγή που με ενδιαφέρει είναι στην ζωή του ατόμου, καταλαβαίνεις; Να γίνει μια βαθιά τομή και να ζει και να υπάρχει αλλιώς, με διαφορετικό τρόπο.*» Οι εκπαιδευτές της δεύτερης ομάδας εμβάθυναν απλά την σκέψη τους στην σημασία της κοινωνικής αλλαγής. Έτσι, μία από τις πιο χαρακτηριστικές και γλαφυρές απαντήσεις ήταν η εξής: «*Απλά η αλλαγή που επιδιώκουμε χρειάζεται μία κλίμακα για να έχει νόημα [...]. Έτσι το βλέπω εγώ. Γιατί ατομικά ακόμα να κατανοήσεις τις αιτίες της καταπίεσής σου αν δεν είναι ο «σούπερμαν» για να αλλάξεις τον κόσμο μόνο σου ή σαν του βουδιστές μοναχούς που έχουμε εδώ να ζεις αποκομμένος, δεν μπορείς και ποτέ να απολαύσεις τους καρπούς της συνειδητοποίησης σου [...]. Πώς θα αλλάξεις τις μεγαλύτερες δομές; Μόνος; Ή θα αποσυρθείς σε μοναστήρι να μην σε επηρεάζουν;*» Παρόμοια, ένας ακόμα εκπαιδευτής ανέφερε «*Ε φυσικά το αποτέλεσμα είναι να αλλάζουμε τον κόσμο, αυτή είναι η διαφορά, αυτό θέλουμε εμείς [...]. Ουτοπικό; Ναι...Αλλά πάντα ουτοπίες δεν κυνηγάμε; Υπάρχει και η πιο ρεαλιστική ανάγνωση των πραγμάτων, που λέει πως εντάζει και το απόλυτο να μην φτάσεις και όσα καλά προκύψουν στην κοινωνία, καλά είναι. Δεν μου αρέσει όπως το ακούω το παραδέχομαι, αλλά εντάζει είναι μια πραγματικότητα.*».



Με βάση την παρατήρηση, προέκυψε το συμπέρασμα πως ανεξάρτητα από τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης και το νοηματικό περιεχόμενο που προσδίδεται σε αυτήν, οι εκπαιδευτές της έρευνας την θεωρούν ως βασική διαφορά ανάμεσα στην φιλοσοφία της Απελευθερωτικής και της Κριτικής Παιδαγωγικής και στις λοιπές προσεγγίσεις. Όπως προέκυψε από επαγγελματικές συζητήσεις, ανεπίσημες συναναστροφές και παρατήρηση του εκπαιδευτικού τους έργου, κάποιοι από αυτούς θεώρησαν κεντρικό σημείο της εν λόγω διαφοροποίησης το σύστημα αξιών των εκπαιδευομένων και τον μετασχηματισμό του ή την ανάληψη δράσης για την υπέρβαση συνθηκών καταπίεσης. Άμεση σύνδεση με αυτό υπάρχει και στον τομέα του εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Η σημαντικότερη διαφοροποίηση που μπορεί να προκύψει βάσει του αποτελέσματος θεωρήθηκε από τους εκπαιδευτές ο μετασχηματισμός, είτε ο ατομικός είτε ο κοινωνικός, ανάλογα με την έμφαση και την φιλοσοφία του καθενός. Ενισχυτικά προς αυτήν την διαπίστωση έδρασαν και κάποιες από τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτών, που καταγράφηκαν από τον ερευνητή, με πιο χαρακτηριστικές «[...] για αυτήν την αλλαγή που

*βλέπω πάνω τους (στους εκπαιδευόμενους) γίνονται όλα» και «[...] πολλές οι απογοητεύσεις, αλλά θα τον αλλάξουμε τον κόσμο κάποια μέρα...».*

## **Συμπέρασμα**

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με την καταλληλότητα της Απελευθερωτικής Κριτικής Παιδαγωγικής του Paulo Freire και της Κριτικής Παιδαγωγικής στην ενασχόληση ζητημάτων κριτικής συνειδητοποίησης και χειραφέτησης, από τις τέσσερις ερωτήσεις που τέθηκαν στους συνεντευξιζόμενους και τα δεδομένα της παρατήρησης προέκυψαν τα ακόλουθα συμπεράσματα: Αρχικά, διευκρινίστηκε μέσα από τις απαντήσεις και τις μετέπειτα επισημάνσεις και μέσα την γενικότερη ρητορική και δράση των εκπαιδευτών της έρευνας πως όλοι τους τοποθετούν τον εαυτό τους στην παράδοση των παιδαγωγικών προσεγγίσεων που εξετάζονται. Υπήρξε, μάλιστα, απόλυτη συμφωνία στο γεγονός πως η παιδαγωγική θεώρηση επηρεάζει τις προσδοκίες του εκπαιδευτή σχετικά με το εκπαιδευτικό του έργο. Κάποιοι από τους συγκεκριμένους εκπαιδευτές, βάσει της παιδαγωγικής τους φιλοσοφίας και αντίστοιχων των προσδοκιών τους, θεωρούν το έργο τους επιτυχημένο όταν παρατηρούν σημαντικές συναισθηματικές και ψυχικές μεταβολές στους εκπαιδευόμενους, ενώ η δεύτερη και μεγαλύτερη ομάδα εκπαιδευτών κρίνουν ως επιτυχημένο το έργο τους, όταν επέρχονται παρατηρήσιμες, απτές αλλαγές σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Επιπλέον, όλοι οι ερωτηθέντες διατύπωσαν την άποψη πως η ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης και εν γένει η έννοια της χειραφέτησης είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την παιδαγωγική φιλοσοφία που υιοθετεί ο εκπαιδευτής και μάλιστα τις συνέδεσαν άμεσα την φρεϊριανή και την κριτική παιδαγωγική, γεγονός το οποίο επιβεβαιώθηκε και από τα δεδομένα της παρατήρησης, τόσο σε επίπεδο καθημερινής συναναστροφής όσο και βάσει του εκπαιδευτικού τους έργου. Τέλος, όσον αφορά στην μεγαλύτερη διαφορά ανάμεσα σε αυτές τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις και τις υπόλοιπες, μία μερίδα εκπαιδευτών θεώρησαν τον στόχο της αλλαγής των πεποιθήσεων και των ιδεών των εκπαιδευομένων, ενώ οι περισσότεροι αναφέρθηκαν στον στόχο της κοινωνικής αλλαγής. Παρόμοια, αναφορικά με την διαφορά σε επίπεδο εκπαιδευτικού αποτελέσματος οι εκπαιδευτές που εστίασαν στην αλλαγή των πεποιθήσεων επικεντρώθηκαν στην ατομική, προσωπική αλλαγή, ενώ οι υπόλοιποι συνέχισαν να εμβαθύνουν στις έννοιες της συλλογικής, κοινωνικής αλλαγής.

### **17.3. 3<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα: Μπορεί ο Ακτιβισμός να αποτελέσει έναν από τους βασικούς αγωγούς εφαρμογής της φρεϊριανής Απελευθερωτικής Παιδαγωγικής και της Κριτικής Παιδαγωγικής στις αναπτυσσόμενες και λιγότερο ανεπτυγμένες χώρες;**

Οι ερωτήσεις, που περιλαμβάνονται στον οδηγό συνέντευξης και αφορούν την διερεύνηση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος σχετικά με τις δυνατότητες του ακτιβισμού είναι δύο. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτών σε αυτές σε συνδυασμό με τα δεδομένα που προέκυψαν από την παρατήρηση απαντούν στο ερώτημα, του αν τελικά υπάρχει η δυνατότητα ο Ακτιβισμός να λειτουργήσει ως ένας από τους βασικούς αγωγούς εφαρμογής της φρεϊριανής Απελευθερωτικής Παιδαγωγικής και της Κριτικής Παιδαγωγικής στις αναπτυσσόμενες και λιγότερο ανεπτυγμένες χώρες.

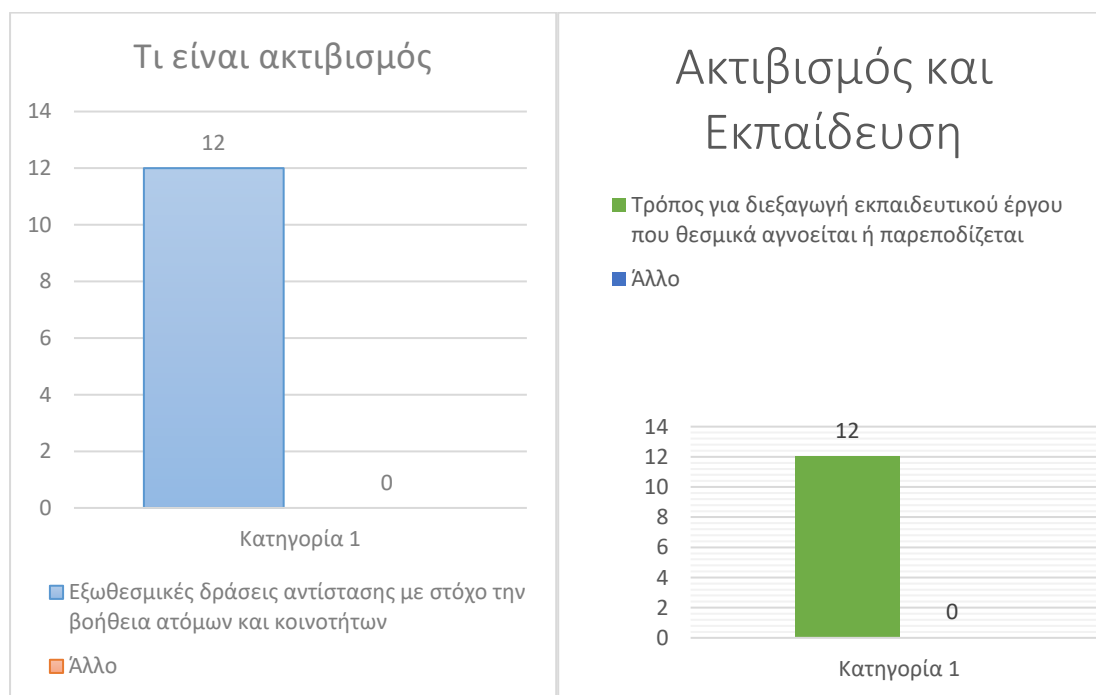
#### **1<sup>η</sup> ερώτηση: Τι θεωρείτε ότι είναι ο Ακτιβισμός και ποια μπορεί να είναι η σχέση του με την Εκπαίδευση;**

Όσον αφορά στο «τι είναι ακτιβισμός» το σύνολο των εκπαιδευτικών συμφώνησαν και οι απαντήσεις τους επικαλύπτονται σε σημαντικό βαθμό. Αναλυτικότερα, ο ακτιβισμός ορίστηκε ως δράσεις εκτός θεσμικού πλαισίου, που εγγενώς εμπεριέχουν στοιχεία αντίστασης και ανυπακοής και είναι συνδεδεμένες με την βελτίωση των συνθηκών της ζωής των ανθρώπων. Μία από τις χαρακτηριστικότερες απαντήσεις ήταν ενός εκπαιδευτή, ο οποίος δήλωσε «Ο ακτιβισμός, ε; Θα έλεγα οι παρεμβάσεις εκτός θεσμικού, κρατικού πλαισίου [...]. Περιέχουν ίσως και μια ανυπακοή θα έλεγα [...]. Είναι το μέσο που σου μένει όταν το κράτος και οι θεσμοί δεν παρεμβαίνουν για τις σημαντικές ανθρώπινες ανάγκες [...]. Σε μια ιδανική κοινωνία δηλαδή γιατί να υπήρχε ακτιβισμός; Δεν θα υπήρχε ανάγκη [...].». Μία άλλη εκπαιδευτρια ανέφερε «[...] Ωραία ερώτηση, δεν είχα σκεφτεί ποτέ ακριβώς πώς να τον ορίσω [...]. Συνήθως θεωρείται κάπως αυτονόητο το τι σημαίνει. Ωραία λοιπόν θα έλεγα πως είναι ενέργειες, δράσεις κάθε είδους που συμπληρώνουν τις κρατικές ελλείψεις ή αντιμάχονται τις αδικίες σε μία κοινότητα φαντάζομαι [...] Είναι ανιδιοτελής από την φύση του αφού ό,τι γίνεται, γίνεται για να βοηθήσεις κάποιους άλλους, δεν αφορά ποτέ τον εαυτό σου. Δηλαδή κατάλαβες το φανερό μεγαλύτερο κέρδος δεν είναι για σένα.». Παρόμοια, μία ακόμα εκπαιδευτρια δήλωσε πως «[...] δεν θα μπορούσε να αφορά το εκάστοτε κράτος, επειδή σε αυτήν την περίπτωση δεν χρειαζόταν να διαφοροποιηθεί και να δρα έξω από αυτό. Δεν ξέρω αν είμαι απόλυτα σαφής. Ο ακτιβισμός



προϋποθέτει θεσμικές ελλείψεις [...] και εκεί λοιπόν, αφού η κυβέρνηση δεν μπορεί να φροντίσει τους πολίτες της, ερχόμαστε εμείς οι ακτιβιστές.».

Όσον αφορά στην σύνδεσή του με την εκπαίδευση και πάλι παρατηρήθηκε ομοφωνία στις απαντήσεις των ερωτηθέντων, ως επέκταση των προηγούμενων τοποθετήσεων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η εξής απάντηση «[...]Κάπως έτσι πιστεύω λειτουργεί και για την εκπαίδευση. Δηλαδή μέσα από τον ακτιβισμό που κάνουμε εδώ μπορούμε να δουλέψουμε με τρόπους και θέματα που οι εκπαιδευτικοί του εκπαιδευτικού συστήματος του Νεπάλ δεν θα μπορούσαν.». Στην ίδια λογική ένας επιπλέον εκπαιδευτής ανέφερε πως «Σίγουρα μπορεί να έχει μεγάλη σχέση με την εκπαίδευση, ειδικά στον δικό μας τομέα (εκπαίδευση ενηλίκων). Μπορείς να κάνεις πολλά πράγματα που στους επίσημους εκπαιδευτικούς θεσμούς για διάφορους λόγους.». Ακόμα, μια εκπαιδύτρια, στο ίδιο μοτίβο, απάντησε πως «[...] στην εκπαίδευση μπορείς μέσα από τον ακτιβισμό να πεις πράγματα που κάποιοι δεν θέλουν να πεις και να κάνεις πράγματα που κάποιοι δεν θέλουν να γίνουν. Ε και όλοι ξέρουμε ποιοι είναι αυτοί οι κάποιοι.».



Πρόκειται για μία περίπτωση όπου τα δεδομένα της παρατήρησης επιβεβαίωσαν πλήρως τα όσα ειπώθηκαν στις συνεντεύξεις από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτές. Σε όλες τις περιπτώσεις όπου πραγματοποιήθηκε συζήτηση, στην οποία περιλαμβάνονταν η έννοια του ακτιβισμού, εκλαμβάνονταν σαφώς ως δράσεις έξω από την δικαιοδοσία του κράτους, που

εγγενώς φέρουν χαρακτήρα αντίστασης και έχουν ως στόχο της ανάπτυξη περιθωριοποιημένων ατόμων και κοινοτήτων. Αντιπροσωπευτική ήταν η διατύπωση μίας εκπαιδευτριάς «[...] ειδικά την κυβέρνηση την τωρινή στο Νεπάλ ευχαριστώ θεέ μου να λέμε που δεν πλέκονται στα πόδια μας και ας μην έχουμε πόρους [...] είδαμε πως κάνανε και τα άλλα και πόσο χαρούμενοι είναι οι αγρότες.». Όσον αφορά στην σύνδεσή του με την εκπαίδευση, ως φυσική συνέχεια της αντίληψης περί ακτιβισμού, οι εκπαιδευτές θεώρησαν πως οι ακτιβιστικές δράσεις δίνουν γενικότερα τον «χώρο» και την δυνατότητα για την οργάνωση και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία είτε δεν βρίσκονται στις κρατικές προτεραιότητες είτε σκοπίμως αποφεύγονται. Η τελευταία αντίληψη αποτυπώνεται στο καυστικό σχόλιο μίας εκπαιδευτριάς κατά την διάρκεια συνάντησης, με σκοπό την οργάνωση κάποιων σεμιναρίων σχετικά με τις ανισότητες των καστών: «[...] Λες και υπήρχε ποτέ περίπτωση να αφήσουν κάποιον να μιλήσει για αυτά τα θέματα [...] Έρχεται η ανεργία.».

**2<sup>η</sup> ερώτηση: Σε χώρες όπως το Νεπάλ, τι πιστεύετε ότι μπορεί να προσφέρει ο Ακτιβισμός στην Εκπαίδευση, που δεν μπορεί το επίσημο σύστημα τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης να προσφέρει;**

Η συγκεκριμένη ερώτηση στοχεύει στο να συνδέσει άμεσα τον ακτιβισμό με την Απελευθερωτική και την Κριτική Παιδαγωγική ως μέσο διάχυσής τους στις χώρες του Παγκόσμιου Νότου και φυσικά αυτός είναι και ο λόγος που συμπεριλήφθηκε στον οδηγό συνέντευξης. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτών που συμμετείχαν στην έρευνα και συγκεκριμένα οι 11 από τους 12 συνέδεσαν ευθέως τις υπό εξέταση παιδαγωγικές φιλοσοφίες με τις δυνατότητες του ακτιβισμού. Μία από τις πιο αντιπροσωπευτικές απαντήσεις δόθηκε από έναν εκπαιδευτή, ο οποίος απάντησε «Το θέμα είναι πως ναι η εμπειρία μου στο Νεπάλ και σε άλλες χώρες μου έχει δείξει πως όταν στην εκπαίδευση δεν υπάρχουν τα βασικά είναι δύσκολο να μιλάμε για Κριτική Παιδαγωγική, Εκπαίδευση Ενηλίκων και τα λοιπά δυστυχώς [...]. Είναι τόσο μεμονωμένα και ανοργάνωτα όσα γίνονται που τι να μπορούμε να πούμε; Επομένως, ναι, μία από τις ελάχιστες λύσεις που μας απομένουν είναι ο ακτιβισμός, είτε από ανθρώπους του εξωτερικού όπως εμείς είτε μέσα στην χώρα». Επιπλέον, μία από τις εκπαιδευτρίες ανέφερε στην σχετική ερώτηση «Αυτό που δεν μπορεί να φέρει η επίσημη εκπαίδευση σε αυτήν την χώρα και αφήνετε στην δράση του ακτιβισμού είναι η κριτική εκπαίδευση, η κριτική συνείδηση που λέγαμε πριν. Είναι πολύ σημαντικό που λειτουργεί τόσο ανεξάρτητα από τα πάντα και δεν χρειάζεται άπειρες γραφειοκρατικές διαδικασίες που θα απαιτούνταν ακόμα και αν υπήρχε η

σχετική θέληση από την κυβέρνηση.». Το ίδιο νόημα, με διαφορετική διατύπωση, εκφράζει και η απάντηση μίας ακόμα εκπαιδευτριάς «[...] μπορεί να προσφέρει (ο ακτιβισμός) μία εκπαίδευση έξω από τα συμφέροντα και την ιδιοτέλεια των θεσμών, που αποβλέπει στην αντίσταση και την αλλαγή των συνειδήσεων [...] Και να σου πω την αλήθεια προσπαθώ να σκεφτώ άλλο τρόπο για την ώρα εδώ στο Νεπάλ και δεν μπορώ [...]». Η επίσημη εκπαίδευση είναι σε μαύρο χάλι, όχι απλά απέχει από το να είναι κριτική. Και ας μην μιλήσω για τους «κομμουνιστές» της κυβέρνησης. Είναι ντροπή.». Μόνο ένας εκπαιδευτής διαφοροποιήθηκε από τοποθετήσεις σαν τις προηγούμενες και θεώρησε πως ο ακτιβισμός έχει την δύναμη να φέρει μια ανανέωση στην εκπαίδευση, αλλά όχι να συνδεθεί τόσο άμεσα με την κριτική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, ανέφερε σε ένα σημείο «Εντάξει μια αύρα ανανέωσης σίγουρα μπορεί να την φέρει και να δείξει τον σωστό δρόμο να το πω έτσι [...]. Νομίζω όμως ότι δύσκολα μπορούν να γίνουν παραπάνω πράγματα όση οργάνωση και να υπάρξει, χωρίς να θέλω να φανώ απαισιόδοξος ή πεσιμιστής.».».



Όσα δεδομένα προέκυψαν από την διαδικασία της παρατήρησης, επιβεβαίωσαν πως ο ακτιβισμός μπορεί να λειτουργήσει ως ένα σημαντικός φορέας εισαγωγής και εξάπλωσης της Απελευθερωτικής Παιδαγωγικής του Paulo Freire και της Κριτικής Παιδαγωγικής στο Νεπάλ, μία φτωχή χώρα του Παγκόσμιου Νότου. Οι ακτιβιστές εκπαιδευτές, είτε ερχόμενοι από άλλα κράτη του κόσμου είτε Νεπαλέζοι, ήταν οι μόνοι που έγιναν αντιληπτοί από τον ερευνητή να ασχολούνται με ζητήματα κριτικής συνειδητοποίησης, χειραφέτησης και ενδυνάμωσης

περιορισμένων ατόμων, ομάδων και κοινοτήτων. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί πως η ποιοτική εργασία και ενασχόληση με τα εν λόγω πεδία απαιτεί ανθρώπους – γνώστες και σωστή οργάνωση κάτι που αναφέρονταν τακτικά και από τους ίδιους τους εκπαιδευτές σε διάφορα πλαίσια συζητήσεων, επίσημα και μη. Παραδείγματος χάριν, σε μία εβδομαδιαία συνάντηση εκπαιδευτών ένας από αυτούς ανέφερε με κάποιον εκνευρισμό «[...] δεν πρόκειται ποτέ να δουλέψει με αυτόν τον τρόπο (η οργάνωση ενός workshop με θέμα την υγιεινή). Συγγνώμη αλλά πραγματικά δεν υπάρχει περίπτωση, το 80% αυτών των ανθρώπων δεν είχε ιδέα τι κάνουμε και γιατί.».

### **Συμπέρασμα**

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα και την σχέση της Απελευθερωτικής και της Κριτικής Παιδαγωγικής με τον Ακτιβισμό, από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτών και από τα δεδομένα που προέκυψαν από την παρατήρηση, εξάγονται συνολικά τα εξής συμπεράσματα: Ο ακτιβισμός αποτελεί ένα σύνολο δράσεων έξω από τα όρια και την δικαιοδοσία των επίσημων θεσμών, που φέρει αντιδραστικό χαρακτήρα και αποσκοπεί στην βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης καταπιεσμένων ατόμων, ομάδων, κοινοτήτων και κοινωνιών. Βάσει αυτής της παραδοχής, συγκεκριμένα στον τομέα της εκπαίδευσης μπορεί να προσφέρει δυνατότητες, προσεγγίσεις, αναλύσεις και πρακτικές, οι οποίες, είτε αγνοούνται, είτε σκόπιμα παρεμποδίζονται από τους επίσημους θεσμούς. Σε αυτό το πλαίσιο, ο ακτιβισμός θεωρείται πως φέρει την δυνατότητα να λειτουργήσει ως «αγωγός» διάχυσης των ιδεών και εξάπλωσης της Απελευθερωτικής Παιδαγωγικής του Paulo Freire και της Κριτικής Παιδαγωγικής στις λιγότερο ανεπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες του κόσμου, μέλος των οποίων, φυσικά, αποτελεί και το Νεπάλ.

## 18. Συζήτηση Αποτελεσμάτων

Σε αυτό το σημείο της έρευνας πραγματοποιείται η συζήτηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων, με την εμπλοκή της πρώτου μέρους της Διπλωματικής Εργασίας. Προς διευκόλυνση του αναγνώστη η δομή της συζήτησης ακολουθεί την σειρά των ερευνητικών ερωτημάτων, τα οποία αναλύονται ένα προς ένα υπό το πρίσμα του θεωρητικού μέρους της εργασίας

### 18.1. 1<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα: Γνωρίζουν και εφαρμόζουν οι Εκπαιδευτές/Ακτιβιστές του Νεπάλ την Φρεϊριανή Απελευθερωτική και την Κριτική Παιδαγωγική; Σε ποια τάση της τελευταίας δίνεται έμφαση;

Το συμπέρασμα που μπορεί να εξαχθεί σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα είναι πως οι εκπαιδευτές που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα γνωρίζουν εν γένει και επιχειρούν να εφαρμόσουν την Απελευθερωτική και Κριτική Παιδαγωγική, όμως σε αρκετές περιπτώσεις δεν πραγματοποιείται η απαραίτητη εμβάθυνση στις πιο περίπλοκες έννοιες που σχετίζονται με αυτές. Σε κάποιες περιπτώσεις η πρόσληψη πολυεπίπεδων εννοιών, όπως είναι για παράδειγμα ο διάλογος και η κριτική συνειδητοποίηση, δεν προχώρησαν πέρα από το πρώτο επίπεδο «ανάγνωσής» τους προς το βάθος που τους προσδίδεται από τους εκπροσώπους των συγκεκριμένων παιδαγωγικών ρευμάτων.

Αναλυτικότερα, όσον αφορά στην πολιτική φύση της εκπαίδευσης, όπως προκύπτει από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, οι εκπαιδευτές βρίσκονται σε πλήρη αρμονία με τις παραδοχές των συγκεκριμένων παιδαγωγικών φιλοσοφιών. Για τον Paulo Freire αναπόφευκτα η Εκπαίδευση εκ φύσεως είναι πάντοτε βυθισμένη σε ζητήματα πολιτικού χαρακτήρα και ως εκ τούτου δεν ήταν ποτέ και ποτέ δεν θα μπορέσει να είναι ουδέτερη (Freire, 2021). Απόλυτα εναρμονισμένο με την άποψη του Paulo Freire, το ρεύμα της Κριτικής Παιδαγωγικής θεωρεί αδύνατη την ανάλυση της ανθρώπινης φύσης μέσα από την εκπαίδευση χωρίς να ληφθεί υπόψιν η πολιτική διάσταση της ύπαρξης του ανθρώπου (Giroux, 2024). Ολόκληρη η ανθρώπινη ύπαρξη αποτελεί μία πολιτική εμπειρία και η εκπαίδευση, που αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές διαστάσεις της ύπαρξης, αποτελεί και η ίδια πολιτική εμπειρία (McLaren, 1999). Σε αυτήν την κατεύθυνση και οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτές του Νεπάλ

συμπεριλαμβάνουν ισότιμα την πολιτική συνιστώσα στην εκπαίδευση ως όλον τόσο σε επίπεδο λόγου, όσο και σε επίπεδο πρακτικής, καθώς προσπαθούσαν να ενσωματώσουν ζητήματα πολιτικής επικαιρότητας στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Εν συνεχεία, όσον αφορά μία άλλη θεμελιώδη παραδοχή των παιδαγωγικών θεωριών που εξετάζονται, την συμμετοχή των εκπαιδευομένων και της εμπειρίας τους στον καθορισμό του εκπαιδευτικού περιεχομένου, σε γενικές γραμμές τα υποκείμενα της έρευνας αποδέχονται τις αρχές της Απελευθερωτικής και της Κριτικής Παιδαγωγικής. Και στις δύο αυτές παιδαγωγικές παραδόσεις η οργάνωση του εκπαιδευτικού περιεχομένου γύρω από το θεματικό σύμπαν των εκπαιδευομένων θεωρείται αδιαπραγμάτευτη. Έτσι, μέσα από μια διαλογική διαδικασία που περιλαμβάνει τον εκπαιδευτή, τον λαό και τον κόσμο/πραγματικότητα προκύπτουν τα ζητήματα της υπαρξιακής εμπειρίας των εκπαιδευομένων, των οριακών καταστάσεών τους και στην βάση αυτών συγκροτείται το Αναλυτικό Πρόγραμμα της κάθε εκπαιδευτικής παρέμβασης. Ειδικά στο πλαίσιο της άτυπης εκπαίδευσης ενηλίκων οι εκπαιδευτές έχουν τον «χώρο» και την ελευθερία να δράσουν ανεξάρτητα και να προσαρμόσουν το περιεχόμενο στην συγκεκριμένη ιστορική στιγμή (Darder, 2011). Μάλιστα, ο τρόπος που αυτή η ενσωμάτωση της πραγματικότητας πραγματοποιείται είναι συγκεκριμένος και μεθοδικός, καθώς στο αναλυτικό πρόγραμμα μπορούν να εισαχθούν παγκόσμια θέματα, θέματα βασισμένα στις επιμέρους κοινωνίες και θέματα προσανατολισμένα σε συγκεκριμένες ομάδες της κοινωνίας (Freire, 2011). Παράλληλα, κεντρική θέση στην συγκεκριμένη θεώρηση κατέχουν οι διαδικασίες της κωδικοποίησης και του αντίστοιχου αποκρυπτογραφικού διαλόγου. Ο εκπαιδευτής οφείλει, για να αποφύγει τον κίνδυνο διάπραξης μίας επιπλέον πολιτισμικής εισβολής, να βασίζεται τις κωδικοποιήσεις αποκλειστικά στη πραγματικότητα των εκπαιδευομένων καλώντας τους σε μία διαλεκτική κατάσταση αναγνώρισης του εαυτού του μέσα στην κωδικοποιημένη υπαρξιακή κατάσταση (Freire, 1997). Όσον αφορά στους εκπαιδευτές της παρούσας έρευνας, ενώ αποδέχονται την παραδοχή περί αναγκαιότητας της συμμετοχής των εκπαιδευομένων στον καθορισμό του αναλυτικού προγράμματος και πράγματι δρούσαν προς αυτήν την κατεύθυνση, μέσω συζητήσεων μαζί τους και παρατήρησης της κουλτούρας, της πραγματικότητας και του κόσμου τους, ώστε να βασίσουν σε αυτούς και την εμπειρία τους το περιεχόμενο της διδασκαλίας, σε αρκετές περιπτώσεις αυτό συνέβη κάπως «συγκεχυμένα», χωρίς οργανωμένο πλάνο και μεθοδολογία, όπως αυτή που αναφέρθηκε ακριβώς παραπάνω. Η οργάνωση συγκεκριμένων παραγωγικών θεμάτων και η κατασκευή ανάλογων κωδικοποιήσεων έχουν την δυνατότητα να προσφέρουν έναν ποιοτικό



και περιεκτικό τρόπο συμπερίληψης της υπαρξιακής εμπειρίας των εκπαιδευόμενων στην εκπαίδευσή τους και δυστυχώς στην συγκεκριμένη περίπτωση δεν αξιοποιήθηκε στον βαθμό, που θα ήταν δυνατό.

Όπως προαναφέρθηκε, στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων, όλους τους εκπαιδευτές της έρευνας τους απασχόλησαν ζητήματα εξουσίας ανάμεσα σε αυτούς και τους εκπαιδευόμενους, τα οποία σε σημαντικό βαθμό καθορίζουν την μεταξύ τους σχέση. Η συντριπτική πλειοψηφία τους, όπως προέκυψε και από τις συνεντεύξεις και από την παρατήρηση, αναγνωρίζουν την δυναμική, που η «εξουσία» μπορεί να επιφέρει στην μαθησιακή διαδικασία και για αυτό επιχειρούσαν να την εντάξουν στο πλαίσιο της διδασκαλίας και να την επεξεργαστούν μαζί με τους εκπαιδευόμενους, βελτιώνοντας την μεταξύ τους σχέση στον μέγιστο δυνατό βαθμό. Η εν λόγω τακτική βρίσκεται σε αρμονία με τις παραδοχές και της Απελευθερωτικής και της Κριτικής Παιδαγωγικής. Αναλυτικότερα, ο Paulo Freire επεξεργάζονταν σταθερά την έννοια της εξουσίας στην εκπαιδευτική πράξη και διέκρινε την σημασία της. Θεωρούσε πως ο εκπαιδευτής φέρει την ευθύνη της ισορροπίας ανάμεσα στην αυταρχικότητα και την λογική του «όλα επιτρέπονται» και ο πιο γόνιμος και ώριμος τρόπος για την επίτευξή της ήταν η δράση μαζί με τους (και όχι για τους) εκπαιδευόμενους (Freire, 2021). Σε παρόμοιο πλαίσιο, οι κριτικοί παιδαγωγοί συμφωνούν καθολικά στην ανάγκη να λειτουργεί ο εκπαιδευτής δημοκρατικά, αποκαλύπτοντας ηγεμονίες και κυρίαρχες ιδεολογίες και όχι λειτουργώντας ως ακόμα μία πηγή εξουσίας (McLaren, 2011). Όμως, και για αυτούς η ασυδοσία δεν αποτελεί μία μορφή ελευθερίας, αντίθετα υπονομεύει την ποιοτική, δημοκρατική εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτές οφείλουν να δρουν ως γκραμσισκοί διανοούμενοι και ενώ διατηρούν το κύρος και την ευθύνη της οργάνωσης της πορείας προς τον κοινωνικό μετασχηματισμό, παράλληλα να αναγνωρίζουν την «σοφία» του κάθε ατόμου και να τον αντιμετωπίζουν ως πραγματικό Υποκείμενο της ζωής τους και της Ιστορίας (Aronowitz & Giroux, 2010).

Η έννοια του Διαλόγου, η οποία, όπως έχει ειπωθεί, αποτελεί μία από τις πιο πολυεπίπεδες και περίπλοκες έννοιες που εισήγαγε ο Paulo Freire, υπήρχε στην ρητορική των εκπαιδευτών της έρευνας και έγινε προσπάθεια ενσωμάτωσής της στην εκπαιδευτική πράξη, ανάλογα με το νόημα που της προσέδιδαν οι εκπαιδευτές. Στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων κατέστη φανερό πως για σχεδόν το σύνολο των υποκειμένων της έρευνας ο διάλογος, ως μέρος της διαλεκτικής εκπαίδευσης, αποτελούσε ή ένα είδος «βαθιάς» επικοινωνίας και σύνδεσης με τους εκπαιδευόμενους ή ένα μαθησιακό μέσο, που μπορούσε να οδηγήσει σε υψηλότερες

μορφές μάθησης. Σε ελάχιστες περιπτώσεις συνδέθηκε με την κριτική συνειδητοποίηση και χρειάστηκε αρκετή συζήτηση και εμβάθυνση για να συμβεί αυτό. Οι εν λόγω αντιλήψεις, αν και οπωσδήποτε είναι αληθείς, παραμένουν στην επιφάνεια αυτού που ο ειδικά ο Paulo Freire και οι κριτικοί παιδαγωγοί εννοούσαν εν τέλει με τον όρο «Διάλογος». Σε αυτήν την παράδοση ο Διάλογος αποτελεί το μέσο για τον ονοματισμό της πραγματικότητας και τον μετασχηματισμό του κόσμου, καθώς περιλαμβάνει ισότητα με τον στοχασμό και την δράση. Η επικοινωνία και η μάθηση που προκύπτουν από αυτόν κινδυνεύουν να εκφυλιστούν σε έναν φλύαρο βερμπολισμό, αν δεν οδηγήσουν σε ενέργειες προς τον οντολογικό προορισμό της εξανθρώπισης (Freire, 1997). Ο διάλογος και η επαναστατικότητα δεν αποτελούν απλά δύο στάδια της πορείας προς αυτόν τον προορισμό, αλλά είναι σε τέτοιο βαθμό ενσωματωμένο το ένα στο άλλο, που μπορεί να ειπωθεί πως ο διάλογος αποτελεί την ίδια την ουσία της επανάστασης (Ramis, 2018). Φαίνεται, επομένως, πως παρ' όλο που οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτές εντάσσουν τον Διάλογο στο πλαίσιο της κριτικής εκπαίδευσης, δεν τον «φορτίζουν» με το νόημα και τις δυνατότητες, που αυτός ενέχει στην παιδαγωγική φιλοσοφία του Paulo Freire.

Μία ακόμα κρίσιμη έννοια της Απελευθερωτικής και της Κριτικής Παιδαγωγικής που εν μέρει παρερμηνεύεται και η ανάλυσή της παραμένει σε ένα πρώιμο, «ανώριμο» επίπεδο είναι αυτή της κριτικής συνειδητοποίησης. Πιο αναλυτικά, σημαντική μερίδα των εκπαιδευτών συνέδεσαν την κριτική συνειδητοποίηση, είτε με μεταβολές σε επίπεδο λόγου, είτε με την ανάληψη ατομικής δράσης. Παρ' όλο που αυτά είναι απαραίτητα και προϋποτίθενται για την ανάληψη συλλογικής δράσης, η προσέγγιση της έννοιας παραμένει ημιτελής, αν δεν περιλαμβάνει την τελευταία. Η κριτική συνειδητοποίηση, όπως γίνεται κατανοητή στην Απελευθερωτική και την Κριτική Παιδαγωγική, αφορά την τελευταία φάση μίας πορείας συνειδητοποίησης και οδηγεί αναπόφευκτα στην επιδίωξη του κοινωνικού μετασχηματισμού σοσιαλιστικής προοπτικής (Freire, 1997). Ο στόχος της μετατροπής αδοκίμαστης εφικτότητας σε δοκιμαστική δράση, που βρίσκεται στον πυρήνα της κριτικής συνειδητοποίησης, όπως δηλώνει και ο ίδιος ο τελευταίος όρος απαιτεί την ανάληψη δράσης ως τελευταίο στάδιο συνειδητοποίησης (Vittoria, 2023). Ακόμα και στην μαθησιακή της διάσταση η κριτική συνειδητοποίηση περιλαμβάνει στην συλλογική δράση, αφού οφείλει να βρίσκεται σε διαρκή διάλογο με τις λαϊκές κινητοποιήσεις και τα κοινωνικά κινήματα (Kincheloe, 2008). Βέβαια, αρκετοί από τους εκπαιδευτές όντως συνέδεσαν την κριτική συνειδητοποίηση ως το τέλος ενός

φάσματος από την συνειδητοποίηση της καταπίεσης ως την ανάληψη συλλογικής δράσης για τον κοινωνικό μετασχηματισμό, εναρμονιζόμενοι με την παραπάνω ανάλυση.

Ως προς την τάση της Κριτικής Παιδαγωγικής που ενστερνίζονται και υιοθετούν οι περισσότεροι από τους ακτιβιστές/εκπαιδευτές της έρευνας, επιβεβαιώνεται η υπάρχουσα βιβλιογραφία και έρευνα, σχετικά με την υπεροχή της προοδευτικής, περισσότερο «μεταμοντέρνας» τάσης (Γούναρη & Γρόλλιος, 2016). Όπως δηλώνει ο Giroux (2011) όλο και περισσότεροι κριτικοί παιδαγωγοί επιλέγουν να «εγκαταλείψουν την παρηγοριά των μεγάλων αφηγήσεων» και εργάζονται για την υπέρβαση της καταπίεσης, η οποία θεωρείται η συνισταμένη ισότιμων πηγών μορφών κυριαρχίας βάσει φύλου, φυλής, κοινωνικής τάξης, κάστας στην περίπτωση του Νεπάλ κ.τ.λ., δίνοντας την πρέπουσα αξία σε ζητήματα πολυπολιτισμικότητας, κουλτούρας και ταυτότητας, μέσα στο πλαίσιο της διαφοράς, του επιμέρους και του απρόβλεπτου. Παρ' όλα αυτά, ένα σημαντικό υποσύνολο των εκπαιδευτών επιμένουν στην αξιοποίηση της ταξικής πάλης ως πλαίσιο και θεωρούν πως πρωταρχικός ρόλος της Κριτικής Παιδαγωγικής, πριν εισέλθει σε επιμέρους αναλύσεις, είναι η αποκάλυψη των εσωτερικών αντιφάσεων του κεφαλαίου και του καπιταλισμού, τα οποία εκλαμβάνονται ως η κεντρική πηγή αλλοτρίωσης και εκμετάλλευσης.

## **18.2. 2<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα: Ως προς τον βαθμό κριτικής συνειδητοποίησης, χειραφέτησης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευόμενων, μπορούν να χαρακτηριστούν αποδοτικότερες η φρεϊριανή Απελευθερωτική και Κριτική Παιδαγωγική συγκριτικά με τις λοιπές παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται;**

Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, η απάντηση που εξάγεται από το σύνολο της ερευνητικής διαδικασίας είναι θετική και επιβεβαιώνει τις αναλύσεις των κριτικών παιδαγωγών και του Paulo Freire για την τεράστια σημασία των ριζοσπαστικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων αναφορικά με την χειραφέτηση και την συνειδητοποίηση. Ίσως η μοναδική παιδαγωγική διέξοδος από την ηγεμονία της κυρίαρχης ιδεολογίας είναι η ριζοσπαστική δημοκρατική εκπαίδευση, η οποία προσφέρει μία πραγματική εναλλακτική πρόταση στην νεοφιλελεύθερη επίθεση της σύγχρονης εποχής, η οποία μετατρέπει την εκπαίδευση (Giroux,

2024). Θεωρείται δεδομένο, πως οι εκπαιδευτές της έρευνας εντάσσονται στον χώρο της κριτικής εκπαίδευσης, γεγονός που επιβεβαιώθηκε και από τους αυτό-χαρακτηρισμούς τους στις συνεντεύξεις και από την παρατήρηση του εκπαιδευτικού τους έργου και ότι η εν λόγω παιδαγωγική τους φιλοσοφία καθορίζει τις προσδοκίες τους από το έργο τους, δημιουργώντας μία τομή σε σχέση με λοιπές εκπαιδευτικές θεωρίες.

Βέβαια, ένα τμήμα των εκπαιδευτών προέκρινε ως βασική διαφορά των παιδαγωγικών φιλοσοφιών που εξετάζονται και των υπόλοιπων τις πεποιθήσεις και το σύστημα αξιών που ενστερνίζεται ο εκπαιδευτής και ως σημαντικότερη διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος τον ατομικό μετασχηματισμό. Αυτή η υποομάδα των εκπαιδευτών βρίσκεται σε μία μερική αντίθεση με τις βασικές παραδοχές της Απελευθερωτικής και της Κριτικής Παιδαγωγικής, από την στιγμή που οι τελευταίες ορίζουν ως ειδοποιό διαφορά τους από τις υπόλοιπες προσεγγίσεις (και από τις προοδευτικές βλ. John Dewey) την κοινωνικοπολιτική ανάλυση, η οποία μπορεί και πρέπει να οδηγήσει σε συλλογικούς μετασχηματισμούς και οργανωμένη συλλογική αντίσταση μέσα στην κοινωνία (Γούναρη & Γρόλλιος, 2016). Υπό αυτήν την οπτική, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτές φαίνεται πως περιορίζουν το όραμα της Απελευθερωτικής και της Κριτικής Παιδαγωγικής σε απλές ατομικές αλλαγές ή τοπικές μεταρρυθμίσεις, οι οποίες σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να θέσουν υπό αμφισβήτηση τις ευρύτερες δομές κυριαρχίας της κοινωνίας (McLaren & Farahmandpur, 2013). Η συγκεκριμένη συνθήκη βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την προηγούμενη «ανώριμη» πρόσληψη της έννοιας της κριτικής συνειδητοποίησης, δημιουργώντας μία αλυσίδα παρανοήσεων. Όταν κάποιος εκπαιδευτής δεν έχει αναγνωρίσει την κριτική συνειδητοποίηση ως ένα από τα κυριότερα μέσα εκκίνησης συλλογικών διαδικασιών με σκοπό την ευρύτερη ριζοσπαστική κοινωνική αλλαγή, ενδέχεται να οδηγηθεί και στην παρούσα απλοϊκή πεποίθηση πως η βασική διαφοροποίηση της κριτικής εκπαιδευτικής φιλοσοφίας έναντι των άλλων είναι ο ατομικός μετασχηματισμός και οι μικρές εμβέλειας δράσεις που προκύπτουν από αυτόν. Αντίθετα, η παιδαγωγική του Paulo Freire και η Κριτική Παιδαγωγική έχουν «γεννηθεί» από την ανάγκη οργανωμένης και συλλογικής αντίστασης και αγώνα κατά κάθε μορφής εκμετάλλευσης, καταπίεσης και απανθρώπισης (Wink, 2014).

Από την άλλη, όμως, η πλειονότητα των εκπαιδευτών που έλαβαν μέρος σε αυτήν την έρευνα προέκριναν ως σημαντικότερη διαφορά της παιδαγωγικής φιλοσοφίας, που αποδέχονται, με τις υπόλοιπες την ανάληψη συλλογικής δράσης με σκοπό τον κοινωνικό μετασχηματισμό,

βρισκόμενοι, έτσι, σε σύμπλευση με τις επιταγές της Απελευθερωτικής και της Κριτικής Παιδαγωγικής (McLaren, 2011). Αφού μέσα από την εκπαιδευτική πράξη γίνουν κατανοητά οι κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές, πολιτισμικές και ψυχο-συναισθηματικές συνθήκες, που συγκροτούν την πραγματικότητα των εκπαιδευομένων και αναδυθούν και καταστούν αντικείμενο κριτικής επεξεργασίας οι αιτίες αλλοτρίωσης, εκμετάλλευσης και καταπίεσης η εκκίνηση του αγώνα για την υπέρβασή τους αποτελεί «μονόδρομο» υπό το πρίσμα της Απελευθερωτικής και της Κριτικής Παιδαγωγικής (Νικολακάκη, 2011). Ούτως ή άλλως, ένα άτομο μπορεί να καταστεί πραγματικά ελεύθερο και αυτόνομο μέσα στην ατομικότητά του, μόνο μέσα αυτόνομη, αυτο-προσδιοριζόμενη και απαλλαγμένη από την συλλογική κυριαρχία και την καταπίεση κοινωνία (Καστοριάδης, 2011). Η επιβολή της κυρίαρχης ιδεολογίας από όλους τους σημαντικούς επίσημους θεσμούς, αλλά και οι ηγεμονικές πρακτικές, που έχουν καταφέρει να «κερδίσουν» την συναίνεση των ανθρώπων στην αποδοχή της κυρίαρχης αφήγησης ως φυσιολογικής και δεδομένης στην ατομική και συλλογική συνείδηση, έχουν παρεισφρήσει τόσο βαθιά μέσα στις δομές και την πραγματικότητα της κοινωνίας, που η υπέρβαση και η ανατροπή τους είναι αδύνατες σε ατομικό επίπεδο (Brookfield, 2023). Δεδομένων των παραπάνω, η Κριτική Παιδαγωγική αποτελεί την μοναδική εκπαιδευτική θεωρία, που θέτει στο επίκεντρο της θεωρητικής της θεμελίωσης και της πρακτικής της την αντίσταση στην κυρίαρχη ιδεολογία και την ηγεμονία και την ανατροπή τους μέσα από ευρείς συνασπισμούς και την εκκίνηση ενός οργανωμένου συλλογικού αγώνα (Giroux, 2011α). Αυτή είναι και η πραγματική τομή που θέτουν η Απελευθερωτική και η Κριτική Παιδαγωγική σε σύγκριση με τις υπόλοιπες παιδαγωγικές φιλοσοφίες, είτε αυτές εντάσσονται στον προοδευτικό χώρο, είτε όχι.

Συνοψίζοντας, η ύπαρξη αυτής της διαφοροποίησης επιβεβαιώθηκε και από τα δεδομένα της παρατήρησης, καθώς οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτές ήταν οι μόνοι που επιχείρησαν να οργανώσουν συλλογικές δράσεις και διαμαρτυρίες και που ενθάρρυναν και την συμμετοχή των εκπαιδευομένων τους σε κοινωνικά κινήματα και λαϊκές κινητοποιήσεις, που λάμβαναν χώρα στο Κατμαντού, στα οποία και τους συνόδευαν. Έτσι, η παρατήρηση ανέδειξε πως κανένας άλλος εκπαιδευτής στους χώρους/σχολεία που δεν εντάσσονταν στο ρεύμα της ριζοσπαστικής εκπαίδευσης δεν επιχείρησε παρόμοιες δράσεις και εν γένει η συζήτηση περί συλλογικών κινητοποιήσεων δεν βρίσκονταν στην «ατζέντα». Αντίθετα, οι στόχοι των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων περιορίζονταν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων της καθημερινότητας,

την καλλιέργεια ικανοτήτων χρήσιμων στην αγορά εργασίας, όπως είναι διαμορφωμένη στο Κατμαντού ή την προσπάθεια προσωπικής, ατομικής ανάπτυξης και εξέλιξης.

### **18.3. 3<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα: Μπορεί ο Ακτιβισμός να αποτελέσει έναν από τους βασικούς αγωγούς εφαρμογής της φρεϊριανής Απελευθερωτικής Παιδαγωγικής και της Κριτικής Παιδαγωγικής στις αναπτυσσόμενες και λιγότερο ανεπτυγμένες χώρες;**

Τέλος, σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα η απάντηση που προκύπτει από το ερευνητικό εγχείρημα, μέσω των συνεντεύξεων και της παρατήρησης, είναι θετική και επομένως ο Ακτιβισμός και ιδιαίτερα ο Ακαδημαϊκός Ακτιβισμός μπορούν αποτελέσουν σημαντικούς «αγωγούς» για την εξάπλωση και την εφαρμογή της Παιδαγωγικής του Paulo Freire και την Κριτική Παιδαγωγική στις λιγότερο ανεπτυγμένες και στις αναπτυσσόμενες χώρες. Όμως, και σε αυτήν την περίπτωση υπάρχουν ορισμένα σημεία που χρήζουν προσοχής, ώστε η συγκεκριμένη συνθήκη και οι διαδικασίες της να πραγματοποιούνται με ποιότητα και να προσφέρουν ουσιαστική αρωγή στις καταπιεσμένες ομάδες, κοινότητες και λαούς του Παγκόσμιου Νότου.

Αναλυτικότερα, ο Ακτιβισμός ως πολιτική επικοινωνία, που φέρει παρεμβατική φύση και είναι ανεξάρτητη από το κράτος και τους πολιτικούς αξιωματούχους του, έχει την δυνατότητα να καταστεί ένα μέσο με ελευθερία επιλογής προοδευτικών και ριζοσπαστικών δράσεων, σε χώρους όπου το κράτος και οι επίσημοι θεσμοί δεν επεμβαίνουν για την βελτίωση των συνθηκών ύπαρξης ενός λαού (Arrigo & Bersot, 2016). Επιπλέον, οι εκπαιδευτές της παρούσας έρευνας, καθότι όλοι εργαζόμενοι στον χώρο της εκπαίδευσης, μπορούν να χαρακτηριστούν ακαδημαϊκοί ακτιβιστές, όπως αυτοί ορίστηκαν στην αντίστοιχη ενότητα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Στο σύνολό τους ισορροπούν την ακαδημαϊκή τους ταυτότητα με το ακτιβιστικό τους έργο και καθοδηγούνται από το όραμα του μετασχηματισμού του κόσμου προς το δικαιότερο, φέροντας μία ισχυρή δέσμευση για συνεχή δράση και αγώνα (Boras & Franco, 2023). Μάλιστα, χαρακτηριστικός ήταν και ο αδιάκοπος αγώνας των ακτιβιστών-εκπαιδευτών που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα να συνδυάσουν αρμονικά τις δύο τους ιδιότητες και να καταφέρουν να «κινούνται» στο ενδιάμεσο με ισορροπία, όντας



παράλληλα αφοσιωμένοι εκπαιδευτές που δημιουργούν «απελευθερωτικούς χώρους» στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και δεν αφήνουν τις προσωπικές τους πεποιθήσεις και το ακτιβιστικό τους έργο να τους οδηγήσει σε πατερναλιστικές συμπεριφορές, αλλά και συνειδητοποιημένοι ενεργοί ακτιβιστές που βρίσκονται στο «πεδίο της μάχης» μέσα στην κοινωνία και παλεύουν για τα ιδανικά τους (Ramasubramanian & Sousa, 2021). Από την στιγμή, επομένως, που οι συμμετέχοντες χαρακτηρίζονται ως (ακαδημαϊκοί) ακτιβιστές και όπως προέκυψε από την παραπάνω «συζήτηση» γνωρίζουν και επιχειρούν να εφαρμόσουν την Απελευθερωτική και την Κριτική Παιδαγωγική, τότε μπορεί με ασφάλεια, τηρουμένων των αναλογιών, να υποστηριχθεί πως ο Ακτιβισμός έχει την δυνατότητα να λειτουργήσει ως «αγωγός» της Απελευθερωτικής και της Κριτικής Παιδαγωγικής στις λιγότερο ανεπτυγμένες και στις αναπτυσσόμενες χώρες του κόσμου, όπως είναι το Νεπάλ.

Η μοναδική «ένσταση» που προέκυψε στην παρούσα έρευνα, μέσα από την παρατήρηση και είναι σημαντικό να αναφερθεί σε αυτήν την συζήτηση είναι η ανάγκη για μεγαλύτερη οργάνωση, με σκοπό την αύξηση της ποιότητας των ακτιβιστικών δράσεων εν γένει. Πιο συγκεκριμένα, καθώς στις δράσεις των ακτιβιστών, που επιχειρούν να εφαρμόσουν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις βασισμένες στις υπό εξέταση παιδαγωγικές φιλοσοφίες, μεσολαβούν διεθνείς οργανισμοί, κατά κύριο Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, είναι χρήσιμο και απαραίτητο να λειτουργούν συνεργατικά και συλλογικά, ώστε να επιλέγονται τα κατάλληλα άτομα ως συνεργάτες, που δεν φέρουν μόνο τις καλύτερες των προθέσεων, αλλά είναι και επιστημονικά κατηρτισμένα για αυτό το έργο, να καλύπτονται οι «θέσεις» των εθελοντών που αποχωρούν άμεσα και από άτομα που έχουν την ικανότητα να συνεχίσουν την «ροή» του προγράμματος, ώστε να μην εγκαταλείπονται εγχειρήματα «μισο-τελειωμένα» και αρκετά ακόμα. Η περαιτέρω ανάλυση των εν λόγω ζητημάτων ξεπερνά τους στόχους της παρούσας έρευνας και των στοιχείων που συλλέχθηκαν για αυτήν, όμως, όπως αναφέρεται και παρακάτω, αποτελεί μία από τις σημαντικότερες προτάσεις για επόμενες έρευνες, που θα αναζητήσουν τον κατάλληλο και πιο αποδοτικό τρόπο οργάνωσης των ακτιβιστικών δράσεων.

## 19. Συμπεράσματα

Ο «κύκλος» της παρούσας έρευνας σε αυτό το σημείο ολοκληρώνεται και είναι λογικό να προκύψει εκ νέου το ζήτημα της σημασίας και της «διαχρονικότητας» της παιδαγωγικής του Paulo Freire και της Κριτικής Παιδαγωγικής. Ο σπουδαίος Antonio Gramsci, που τόσες φορές αναφέρθηκε σε αυτήν την εργασία, έγραψε πως «Ο παλιός κόσμος πεθαίνει και ο νέος κόσμος πασχίζει να αναδυθεί. Τώρα, είναι η εποχή των τεράτων.». Για την υπέρβαση αυτής της εποχής και για την ανάδυση αυτού του νέου κόσμου οι ιδέες που συγκροτούν αυτά που ονομάζονται Απελευθερωτική και Κριτική Παιδαγωγική είναι πιο αναγκαίες από ποτέ (Zizek, 2011). Οι κριτικοί παιδαγωγοί φέρουν το ιστορικό χρέος και το καθήκον να γίνουν «μαρτυρία», με φρεϊριανούς όρους, αγωνιζόμενοι στο πλάι των καταπιεσμένων ατόμων και λαών και να μην παραπλανώνται από τις βαρύγδουπες νεοσυντηρητικές δηλώσεις περί τέλους της Ιστορίας. Όπου υπάρχει καταπίεση, οι ιδέες των μεγάλων διανοητών, που απασχόλησαν αυτήν την έρευνα, θα είναι πάντα παρούσες (Γούναρη & Γρόλλιος, 2016). Αφού, επομένως, στο μέτρο του δυνατού και τηρουμένων των αναλογιών αποδείχθηκε πως ο Ακτιβισμός αποτελεί ένα βήμα στον δρόμο της συνειδητοποίησης και της απελευθέρωσης των ανθρώπων και των λαών του Παγκόσμιου Νότου, είναι ιδιαίτερα σημαντικό μελλοντικά να επιβεβαιωθεί το συγκεκριμένο γεγονός μέσα από περισσότερες και ευρύτερες έρευνες, ώστε να συγκροτηθούν εκτεταμένες και οργανωμένες προσπάθειες, με σκοπό τις χειραφετητικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε αυτές τις χώρες. Όμως, όπως έχει υποστηριχθεί πολλάκις στο πλαίσιο στις παρούσες έρευνες, οι εν λόγω παιδαγωγικές φιλοσοφίες σε καμία περίπτωση δεν «ανήκουν» σε συγκεκριμένες κοινωνίες, δηλαδή αυτές των λιγότερο ανεπτυγμένων και των αναπτυσσόμενων χωρών, αντίθετα έχουν χώρο και λόγο ύπαρξης σε όλες τις κοινότητες και τις κοινωνίες, όπου υπάρχει καταπίεση και άνθρωποι που απομακρύνθηκαν από την υπαρξιακή κλίση τους, την τελεολογική τους αποστολή, που είναι να γίνονται συνεχώς «περισσότερο» και να καθορίζουν την Ιστορία ως ελεύθερα Υποκείμενα (Freire, 2022α). Με βάση αυτήν την παραδοχή, φέρει ιδιαίτερη σημασία η διεξαγωγή περαιτέρω ερευνών, που θα μπορέσουν να συνδέσουν την «φωνή» των καταπιεσμένων ατόμων και ομάδων που υπάρχουν μέσα στις κοινωνίες του «ανεπτυγμένου» κόσμου με τον ακτιβισμό και τις δυνατότητες που προσφέρει για την καλλιέργεια της κριτικής συνείδησης, έξω από τις λειτουργίες και τις σκοπιμότητες του κράτους και των θεσμών του (Killoren & Rowland, 2020). Εν συνεχεία, παρά το γεγονός πως δεδομένα η Απελευθερωτική και η Κριτική Παιδαγωγική αποτελούν ελάχιστες κοιτίδες ριζοσπαστικής αντίστασης στην νεοφιλελεύθερη και νεοσυντηρητική επίθεση και επέκταση

της σύγχρονης εποχής, φέρουν όπως είναι λογικό, δυσκολίες εφαρμογής και εσωτερικές αντιφάσεις, όπως είναι για παράδειγμα η υπόθεση πως η κριτική κατανόηση της καταπίεσης αρκεί για την μετάβαση στα επόμενα βήματα της απελευθερωτικής διαδικασίας και η επιδίωξη συγκρότησης ενός «μεγάλου» σχεδίου αντίστασης και του μετασχηματισμού του κόσμου, ενώ δίνεται έμφαση στο «τοπικό», το απρόβλεπτο, την πανταχού παρούσα διαφορά και την ετερότητα (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010). Επομένως, είναι σημαντικό να διεξάγονται συστηματικά έρευνες που θα επιχειρούν να αποδείξουν στην πράξη την υπέρβασή τους, όπως περιγράφεται από διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις που αναδύονται ανά καιρούς (Wink, 2014). Τέλος, όπως αναφέρθηκε στην σχετική ενότητα, οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με τον ακτιβισμό και ειδικότερα της σύνδεσής του με την Απελευθερωτική και την Κριτική Παιδαγωγική είναι αρκετά περιορισμένες. Μάλιστα, όπως προέκυψε από την παρούσα έρευνα, η ελλιπής οργάνωση των ακτιβιστικών δράσεων μπορεί να επηρεάσει αρνητικά κάποιες πτυχές του εγχειρήματος διάχυσης των ριζοσπαστικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων σε πλαίσια που είναι αναγκαίες. Για αυτούς τους λόγους, κρίνεται απαραίτητη η διεξαγωγή ερευνών με κεντρικό άξονα την έννοια του Ακτιβισμού, από τις οποίες θα προκύψουν επιπλέον συμπεράσματα σχετικά με την σύνδεση του ακαδημαϊκού ακτιβισμού με την Απελευθερωτική και την Κριτική Παιδαγωγική, των απαραίτητων προϋποθέσεων για την διατήρηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητάς τους ως φορέας μετάδοσης ιδεολογιών κ.α. Οι προτεινόμενες έρευνες, με σκοπό να υπερβούν τους περιορισμούς της παρούσας, είναι σημαντικό να συντελεστούν σε μεγαλύτερο γεωγραφικό εύρος και με ευρύτερα ερευνητικά δείγματα, έτσι ώστε να έχουν μεγαλύτερη δυνατότητα γενίκευσης.

Μέσα σε έναν κόσμο, όπου κάθε ιδεολογία που αντιτίθεται στην σύγχρονη νεοφιλελεύθερη αφήγηση δαιμονοποιείται και που η μόνη εκδοχή της εκπαίδευσης που θεωρείται χρήσιμη είναι η παθητική, η πειθήνια και η εξημερωμένη, η Απελευθερωτική και η Κριτική Παιδαγωγική αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις επίγνωσης, αντίστασης και κοινωνικού αγώνα (Νικολακάκη, 2011). Η εκπαίδευση οφείλει να καλλιεργεί το δημοκρατικό ήθος, να προωθεί την πραγμάτωση της αληθινής δημοκρατίας και να δομεί παιδαγωγικούς χώρους, όπου η εκπαιδευτική πράξη θα συμβάλλει στην αυτοπραγμάτωση και της αυτοθέσμηση της κοινωνίας. Σε αυτό το πλαίσιο, η Απελευθερωτική και η Κριτική Παιδαγωγική συμβάλλουν στην ανάπτυξη του δημοκρατικού ήθους προς όφελος του ατόμου και της συλλογικότητας, με σκοπό την μεγιστοποίηση της ατομικής και της κοινωνικής αυτονομίας, ως μέσο ατομικής και κοινωνικής απελευθέρωσης (Giroux, 2024). Με άλλα λόγια, αυτές οι παιδαγωγικές φιλοσοφίες

επιδιώκουν να οδηγήσουν το Υποκείμενο στην όσο το δυνατό μεγαλύτερη ατομική αυτονομία και ελευθερία, μέσα στο πλαίσιο μίας συλλογικής αυτονομίας (Freire, 2021).

## Βιβλιογραφία

### Ελληνική Βιβλιογραφία

Ανάγνου, Ε. & Βεργίδης, Δ. (2017). Η μέθοδος της προβληματίζουσας μάθησης του Freire στην πράξη: Μια επίκαιρη, ξεχασμένη (;) εμπειρία Λαϊκής Επιμόρφωσης. Στο 6<sup>ο</sup> Συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Ενηλίκων: Καλές εκπαιδευτικές πρακτικές: Κριτική σκέψη και Δημιουργικότητα, Αθήνα 23 – 25 Ιουνίου 2017 (σ. 593-607). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Apple, M. (1993). *Εκπαίδευση και εξουσία* (Φ. Κοκαβέσης, Μετ.). Αθήνα: Παρατηρητής

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 (Επίμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων* (σσ. 605-641). Αθήνα: Gutenberg.

Apple, M. (2022). *Εξουσία, Πολιτική και Πρακτική στην Κριτική Εκπαίδευση* (Ε. Αμανάκη, Μετ.). Αθήνα: Σιδέρης.

Aronowitz, S. (2011). Ο ριζοσπαστικός δημοκρατικός ανθρωπισμός του Paulo Freire: Η φетиχοποίηση της μεθόδου. Στο Μ. Νικολακάκη (Επίμ.), *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα* (σσ. 381-406). Αθήνα: Σιδέρης.

Aronowitz, S. & Giroux, H. (2010). Η διδασκαλία και ο Ρόλος του Αναμορφωτή Διανοούμενου. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επίμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων* (σσ. 160-188). Αθήνα: Gutenberg.

Vittoria, P. (2023). *Πάουλο Φρέιρε Η αφήγηση* (Γ. Κουρμένταλα, Μετ.). Αθήνα: Επίκεντρο.

Βρασιδάς, Χ. (2014). *Εισαγωγή στην ποιοτική έρευνα*. Λευκωσία: Cardet Press.

Brookfield, S. (2023). *Προς μια κριτικά στοχαστική διδασκαλία* (Κ. Τόκα, Μετ.). Αθήνα: Gutenberg.

Giroux, H. (2010α). Θεωρίες της Αναπαραγωγής και της Αντίστασης στην Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Προς μία Κριτική Θεωρία του Σχολείου και μία Αντίπαλη Παιδαγωγική. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επίμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων* (σσ. 63-120). Αθήνα: Gutenberg.

Giroux, H. (2010β). Συνοριακή Παιδαγωγική στην Εποχή του Μεταμοντερνισμού. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επίμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων* (σσ. 252-278 ). Αθήνα: Gutenberg.

Giroux, H. (2011). Η ανώτερη εκπαίδευση σε πολιορκία: Επανεξέταση της πολιτική Κριτικής Παιδαγωγικής. Στο Μ. Νικολακάκη (Επίμ.), *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα* (σσ. 479-500). Αθήνα: Σιδέρης.

Giroux, H. (2024). *Για την Κριτική Παιδαγωγική* (Ι. Βραχωρίτου, Μετ.). Αθήνα: Gutenberg.

Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (2010). Εισαγωγή. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επίμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων* (σσ. 11-61). Αθήνα: Gutenberg.

Γούναρη, Π., & Γρόλλιος, Γ. (Επίμ.). (2016). *Απελευθερωτική και Κριτική Παιδαγωγική στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Γρόλλιος, Γ., Καρανταΐδου, Ρ., Κορομπόκης, Δ., Κοτίνης, Χ., & Λιάμπας, Τ. (2003). *Γραμματισμός και συνειδητοποίηση. Μια παιδαγωγική προσέγγιση με βάση την θεωρία του Paulo Freire*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γρόλλιος, Γ. & Κάσκαρης, Γ. (1997). Εκπαιδευτική Πολιτική, «Μεταμοντέρνο» και Κριτική Παιδαγωγική: Τα αδιέξοδα μια σχέσης και τα όπλα της κριτικής, *Ουτοπία* (25), 101-118. Ανακτήθηκε από: <file:///C:/Users/User/Downloads/1997.pdf>

Chomsky, N. (2011). Δημοκρατία και Εκπαίδευση. Στο Μ. Νικολακάκη (Επίμ.), *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα* (σσ. 101-124). Αθήνα: Σιδέρης.



Chomsky, N. (2017). *Ποιος κυβερνά τον κόσμο;* (Α. Καλοκύρης, Μετ.). Αθήνα: Πατάκης

Cohen L., Manion L. & Morrison K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* (Μετ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Darder, A. (2011). Δημιουργώντας τις συνθήκες για πολιτισμική δημοκρατία στην τάξη. Στο Μ. Νικολακάκη (Επίμ.), *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα* (σσ. 407-440). Αθήνα: Σιδέρης.

Zizek, S. (2011). Ζώντας την εποχή των τεράτων: Η κρίση, η Ευρώπη, ο κομμουνισμός. Στο Μ. Νικολακάκη (Επίμ.), *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα* (σσ. 71-86). Αθήνα: Σιδέρης.

Ίσαρη Φ. & Μ. Πουρκός (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση.* Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών (ελεύθερα προσβάσιμο στο <https://repository.kallipos.gr/han-dle/11419/5826>).

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες.* Αθήνα: Κριτική.

Καστοριάδης, Κ. (2010). *Η φαντασιακή θέσμιση της κοινωνίας* (Σ. Χαλικιάς, Κ. Σπαντιδάκης & Γ. Σπαντιδάκη, Μετ.). Αθήνα: Κέδρος

Καστοριάδης, Κ. (2011). Παιδεία και Δημοκρατία. Στο Μ. Νικολακάκη (Επίμ.), *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα* (σσ. 125-138). Αθήνα: Σιδέρης.

Kincheloe, J. (2011). Η Κριτική Παιδαγωγική στον 21<sup>ο</sup> αιώνα: Εξέλιξη για επιβίωση. Στο Μ. Νικολακάκη (Επίμ.), *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα* (σσ. 227-278). Αθήνα: Σιδέρης.

Κοντού, Α. (2012). *Κριτική Θεωρία και Εκπαίδευση. Adorno & Horkheimer, Habermas και Κριτική Παιδαγωγική.* Αθήνα: Σιδέρης.

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.

Λιάμπας, Α. & Κάσκαρης Γ. (2007). Κριτικός Μεταμοντερνισμός, Κριτική Παιδαγωγική και τα Ιδεολογικά Σχήματα του Νεοφιλελευθερισμού στην Εκπαίδευση. *Θέσεις*, 99. Ανακτήθηκε από:

[http://www.theseis.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=975:category-975&catid=17&Itemid=113](http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&view=article&id=975:category-975&catid=17&Itemid=113)

Liotard, J.F. (1988). Η μεταμοντέρνα κατάσταση (Κ. Παπαγιώργης, Μετ.). Αθήνα: Γνώση.

McLaren, P. (2010α). Κριτική Παιδαγωγική: Μια επισκόπηση. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επίμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων* (σσ. 279-330). Αθήνα: Gutenberg.

McLaren, P. (2010β). Επαναστατική Παιδαγωγική σε Μετά-Επαναστατικές εποχές: Επανεξετάζοντας την Πολιτική Οικονομία της Κριτικής Παιδαγωγικής. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επίμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων* (σσ. 513-562). Αθήνα: Gutenberg.

McLaren, P. (2011). Το μέλλον του παρελθόντος: Στοχασμοί για την παρούσα κατάσταση της αυτοκρατορίας και της παιδαγωγική. Στο Μ. Νικολακάκη (Επίμ.), *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα* (σσ. 279-319). Αθήνα: Σιδέρης.

McLaren, P., & Farahmandpur, R. (2013). *Για μια Παιδαγωγική της Αντίστασης. Διδάσκοντας ενάντια στον παγκόσμιο καπιταλισμό και τον νέο ιμπεριαλισμό* (Κ. Θεριανός, Μετ.). Αθήνα: Τόπος.

Νικολακάκη, Μ. (2011). Η Κριτική Παιδαγωγική στον νέο Μεσαίωνα: Προκλήσεις και δυνατότητες. Στο Μ. Νικολακάκη (Επίμ.), *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα* (σσ. 29-69). Αθήνα: Σιδέρης.

Νικολούδης, Δ. (2010). *Κριτική Παιδαγωγική και Γραμματισμός*. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

<https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/21717#page/1/mode/2up>

Πατλακίδης, Κ. (2010). *Ο ρόλος του δασκάλου/εκπαιδευτή στην φρεϊριανή παράδοση*. Αθήνα: Γόρδιος.

Σακελλαρόπουλος, Π. (2012). *ΝΕΠΑΛ: Εθνότητες, κάστες, τάξεις στην κορυφή του κόσμου. 1769-2008*. Αθήνα: Τόπος

Steinberg, S. (2011). Κριτική έρευνα πολιτισμικών σπουδών: Η Ιδιοκατασκευή στην πράξη. Στο Μ. Νικολακάκη (Επίμ.), *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα* (σσ. 345-378). Αθήνα: Σιδέρης.

Συμεού, Α. (2007). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη. *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας “25 Χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας”* (Τομ. 2, σσ. 333-339). Θεσσαλονίκη: Α/φοί Κυριακίδη.

Trifonas, P.P. & Balomenos (2011). Μεταδομισμός, Διαφορά και Κριτική Παιδαγωγική. Στο Μ. Νικολακάκη (Επίμ.), *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα* (σσ. 321-344). Αθήνα: Σιδέρης.

Τσιώλης, Γ. (2016). «Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες». Στο: Γ. Πυργιωτάκης, Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.), *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*, 473-498. Αθήνα: Πεδίο.

Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές-Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*. Κρήτη: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Freire, P. (1977). *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας* (Σ. Τσάμης, Μετ.). Αθήνα: Καστανιώτη.

Freire, P. (1997). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (Γ. Κρητικός, Μετ.). Αθήνα: Κέδρος.

Freire, P. (2009). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάξουν* (2η έκδ.). (Μ. Νταμπαρακής, Μετ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Freire, P. (2021). *Παιδαγωγική της Αλληλεγγύης* (Σ. Τσιάκαλος, Μετ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Freire, P. (2022α). *Παιδαγωγική της Ελπίδας. Αναβιώνοντας την αγωγή του καταπιεζόμενου* (Χ. Μετ.). Αθήνα: Διάδραση

Freire, P. (2022β). *Παιδαγωγική της Αυτονομίας. Απαραίτητες γνώσεις για την εκπαιδευτική πρακτική* (Χ. Μετ.). Αθήνα: Διάδραση

Freire, P., & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική Παιδαγωγική* (Γ. Κουλαουζίδης, Μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο

Φωτόπουλος, Τ. (2008). *Περιεκτική Δημοκρατία: Δέκα χρόνια μετά*. Αθήνα: Ελεύθερος τύπος

Φωτόπουλος, Τ. (2011). Από την Εκπαίδευση στην Παιδεία. Στο Μ. Νικολακάκη (Επίμ.), *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα* (σσ. 139-190). Αθήνα: Σιδέρης.

Wink, J. (2014). *Κριτική Παιδαγωγική: Σημειώσεις από τον Πραγματικό Κόσμο* (4η εκδ.) (Ν. Κουβαράκου, Μετ.). Αθήνα: Ίων.

## Ξένη βιβλιογραφία

Acharya, B. (2023). Efforts of Nepal's Least Developed Countries (LDC) Graduation and Its Challenges. *Humanities and Social Sciences Journal*, 15 (1-2), 169-183. Doi: 10.3126/hssj.v15i1-2.63790

Aronowitz, S. (1993). Paulo Freire's Radical Democratic Humanism. Στο P. McLaren & P. Leonard (Επιμ.), *Paulo Freire. A critical encounter* (σσ. 8-23). London and New York: Routledge.

Arrigo, B., & Bersot, H. (2016). Revolutionizing Academic Activism: Transpraxis, Critical Pedagogy, and Justice for a People Yet to Be. *Critical Criminology*, 24, 549-564. doi: 10.1007/s10612-016-9328-5

Basnet, S., Basnet, H. B., & Bhattarai, D. K. (2021). Challenges and opportunities of online education during Covid-19 situation in Nepal. *Rupantaran: A Multidisciplinary Journal*, 5(01), 89-99. Ανακτήθηκε από: <https://www.nepjol.info/index.php/rupantaran/article/view/39867>

Bhatta, C. (2013). External Influence and Challenges of State-building in Nepal. *Asian Journal of Political Science*, 21 (2), 169-188. Doi: 10.1080/02185377.2013.823800

Blunden, A. (2013). Contradiction, Consciousness, and Generativity: Hegel's Roots in Freire's Work. Στο R. Lake & T. Kress (Επιμ.), *Paulo Freire's Intellectual Roots. Toward Historicity in Praxis* (σσ. 11-28). London: Bloomsbury.

Boone, K., Roets, G., & Roose, R. (2019). Raising critical consciousness in the struggle against poverty: Breaking a culture of silence. *Critical Social Policy*, 1-21. Doi: <https://doi.org/10.1177/0261018318820233>

Borras, S., & Franco, J. (2023). *Scholar-Activism and Land Struggles: Agrarian Change & Peasant Studies*. Warwickshire: Practical action publishing.

Braun V. & Clarke, V. (2012). "Thematic analysis". In H. Cooper (ed.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology*, Washington,: American Psychological Association, 51-77.

Cruz, A. (2013). Paulo Freire's Concept of Conscientização. Στο R. Lake & T. Kress (Επιμ.), *Paulo Freire's Intellectual Roots. Toward Historicity in Praxis* (σσ. 169-182). London: Bloomsbury.

Dale, J., & Hyslop-Margison, E. J. (2010). Marxism, Existentialism, and Freire. Στο *Paulo Freire: Teaching for Freedom and Transformation*. Dordrecht: Springer Netherlands.

Deraniyagala, S. (2006). The Political Economy of Civil Conflict in Nepal. *Oxford Development Studies*, 33 (1), 47-62. Doi: 10.1080/13600810500099659

Draper, H. (2019). Activism, Bioethics and Academic Research. *Bioethics*, 33(8), 861-871. Ανακτήθηκε από: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/bioe.12574>

Echeverri Sucerquia, P. A. (2020). Critical pedagogy and L2 education in the global south. *L2 Journal*, 12(2), 21-33. Ανακτήθηκε από: <http://repositories.cdlib.org/uccllt/l2/vol12/iss2/art2>

Faria, D. (2024). Unpacking the ‘developing’ country classification :origins and hierarchies. *Review of International Political Economy*, 31(2), 651-673. Doi: 10.1080/09692290.2023.2246975.

Feinberg, W. (2001). Democracy and Education: John Dewey and Paulo Freire. *Educational Practice and Theory*, 23(1), 25-37. Ανακτήθηκε από: <file:///C:/Users/alkin/OneDrive/%CE%A5%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%AE%CF%82/Freire%20and%20Dewey%202.pdf>

Freire, A.M. & Vittoria, P. (2007). Dialogue on Paulo Freire. *Interamerican Journal of Education for Democracy*, 1 (1), 98-117. Ανακτήθηκε από: <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/ried/article/view/115>

Freire, P. (1996). *Letters to Cristina. Reflections on My Life and Work* (D. Macedo, Trans.). New York: Routledge.

Freire, P. & Faundez A. (1989). *Learning to question: A pedagogy of liberation* (T. Coates, Μετ.). Geneva: WCC Publications.

Gibson, S. (2006). Beyond a ‘culture of silence’: inclusive education and the liberation of ‘voice’. *Disability & Society*, 21(4), 315-329. Doi: <https://doi.org/10.1080/09687590600679956>

Govender, N. (2020). Alienation, reification and the banking model of education: Paulo Freire’s critical theory of education. *Acta Academica*, 52(2), 204–222. doi:10.18820/24150479/aa52i2/11

Hickel, J., Dorninger, C., Wieland, H. & Suwandi, I. (2022). Imperialist appropriation in the world economy: Drain from the global South through unequal exchange, 1990–2015. *Global Environmental Change*, 73, 1-13. Ανακτήθηκε από: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S095937802200005X>



Hill, D. (2022). Classical Marxism, ideology and education. *Critical Education*, 13(1), 70-82.

Ανακτήθηκε από:

<http://ojs.library.ubc.ca/index.php/criticaled/article/view/186658>

Hooks, b. (1993). Bell hooks speaking about Paulo Freire – The man, his work. Στο P. McLaren & P. Leonard (Επιμ.), *Paulo Freire. A critical encounter* (σσ. 153-166). London and New York: Routledge.

Horton, M., & Freire, P. (1990). *We Make the Road by Walking. Conversations on Education and Social Change*. Philadelphia: Temple University Press.

International Monetary Fund (2024). *Fiscal Monitor*. Ανακτήθηκε 18 Απριλίου 2024 από <https://www.imf.org/external/datamapper/datasets/FM>

Khanal, H. R. (2023). Freirean strategies in meaningful learning: A critical pedagogy of contextualized classroom. *Journal of Transformative Praxis*, 4(1), 42-53. <https://doi.org/10.51474/jrtp.v4i1.578>

Kidder, L. H., & Fine, M. (1987). Qualitative and quantitative methods: When stories converge. *New directions for program evaluation*, 1987(35), 57-75.

Kikstra, J. S., Mastrucci, A., Min, J., Riahi, K., & Rao, N. D. (2021). Decent living gaps and energy needs around the world. *Environmental Research Letters*, 16(9), Article 095006. Doi: 10.1088/1748-9326/ac1c27

Killoren, D., & Rowland, R. (2020). *What is Activism?* [Online workshop]. Ανακτήθηκε από: <https://www.semanticscholar.org/paper/What-is-Activism-Killoren-Rowland/474d26cf6e2d69189604a65257725c2c229acba1>

Kincheloe, J. (2008). *Critical Pedagogy Primer K (4th Ed.)*. Lausanne: Peter Lang International Academic Publishers

Kirylo, J.D. (2011). Liberation Theology and Paulo Freire. *Counterpoints*, 385, 167-193. Ανακτήθηκε από: <https://www.jstor.org/stable/42980929>

Kirylo, J., & Boyd, D. (2017). *Paulo Freire, His Faith, Spirituality, and Theology*. Boston: Sense Publishers.

Kress, T., & Lake, R. (2013). Freire and Marx in Dialogue. Στο R. Lake & T. Kress (Επιμ.), *Paulo Freire's Intellectual Roots. Toward Historicity in Praxis* (σσ. 29-52). London: Bloomsbury.

Kundu, P. (2023). *Education Fact Sheet: Nepal*. Kathmandu: Education International Research.

Kvale, S. (1996). *Interviews, an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: SAGE Publications

Lake R., & Dagostino, V. (2013). Converging Self/Other Awareness: Erich Fromm and Paulo Freire on Transcending the Fear of Freedom. Στο R. Lake & T. Kress (Επιμ.), *Paulo Freire's Intellectual Roots. Toward Historicity in Praxis* (σσ. 101-126). London: Bloomsbury.

Lawton, P. (2022). Paolo Freire's "Conscientization". *Research on Steiner Education*, 13(1), 49-65. Ανακτήθηκε από: [file:///C:/Users/USER/Downloads/administrator,+49-65\\_Lawton.pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/administrator,+49-65_Lawton.pdf)

Lenin, V. (1982). *Imperialism the Highest Stage of Capitalism*. New York: International Publishers.

Leonard, P. (1993). Critical Pedagogy and State Welfare. Intellectual encounters with Freire and Gramsci, 1974-86. Στο P. McLaren & P. Leonard (Επιμ.), *Paulo Freire. A critical encounter* (σσ. 153-166). London and New York: Routledge.

Martinez, L., & Coelho, A. (2023). Liberation Theology, Marxism and Education. Στο R. Hall, I. Accioly & K. Szadkowski (Επιμ.), *The Palgrave International Handbook of Marxism and Education* (σσ. 129-145). London: Palgrave Macmillan.

Maxwell, Joseph (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review* (62). 279-300

Mayo, P. (2013). The Gramscian Influence. Στο R. Lake & T. Kress (Επιμ.), *Paulo Freire's Intellectual Roots. Toward Historicity in Praxis* (σσ. 53-64). London: Bloomsbury.

McKillican, A. (2019). Existentialist Theory in the Pedagogy of Paulo Freire: Its Implications for Adult Education Policy and Practice in Ireland. *Adult Learner: The Irish Journal of Adult and Community Education*, 2019, 80-97. Ανακτήθηκε από: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1223464>

McLaren, P. (1999). *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.

McLaren, P. (2015). *Pedagogy of Insurrection: From Resurrection to Revolution*. Lausanne: Peter Lang International Academic Publishers.

McLaren, P. (2022). *The War in Ukraine and America*. Lewes: Dio Press.

Mehta, U., & Pandya, S. (2015.). Relevance of critical pedagogy in future: A qualitative study with special reference to Paulo Freire's theory. Department of Education, University of Mumbai.

Michaels, A. (2024). *Nepal: A History from the Earliest Times to the Present*. New York: Oxford University Press

Miller, T. (2017). We Are All Activists Now. *Scholactivism*, 22, 71-81. Ανακτήθηκε από: <https://ojs.library.ubc.ca/index.php/clogic/article/view/190851>

Mishra, N. (2013). *Nepal. Democracy in Transition*. Delhi: Authors Press.

Morrow, R. (2013). Rethinking Freire's "Oppressed": A "Southern" Route to Habermas's Communicative Turn and Theory of Deliberative Democracy. Στο R. Lake & T. Kress (Επιμ.), *Paulo Freire's Intellectual Roots. Toward Historicity in Praxis* (σσ. 65-86). London: Bloomsbury.

Morrow, R. (2019). Rereading Freire and Habermas: Philosophical Anthropology and Reframing Critical Pedagogy and Educational Research in the Neoliberal Anthropocene. Στο C.

A. Torres (Επιμ.), *The Wiley Handbook of Paulo Freire*(σσ. 241-274). New Jersey: Wiley-Blackwell.

Naankiel, P., Chollom, C. & Jiebreel, G. (2014). Imperialism and Economic Exploitation: Understanding the Nexus of the North-South Relations. *Taraba Journal of Political Science and International Relations*, 1(1), 248-260. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/318756040\\_Imperialism\\_and\\_Economic\\_Exploitation\\_Understanding\\_the\\_Nexus\\_of\\_the\\_North-South\\_Relations](https://www.researchgate.net/publication/318756040_Imperialism_and_Economic_Exploitation_Understanding_the_Nexus_of_the_North-South_Relations)

Nweke, C. (2018). Global South Neo-Imperialism. *Nnamdi Azikiwe Journal of Philosophy*, 10(1), 44-57. Ανακτήθηκε από: <https://journals.ezenwaohaetorc.org/index.php/NAJP/article/view/2018-1-004/394>

Nweke, C., & Owoh, A. (2020). John Dewey and Paulo Freire: Comparative thought on experiential education. *Nnadiabube Journal of Philosophy*, 4(1), 98-109. Ανακτήθηκε από: <https://acjol.org/index.php/NJP/article/view/421>

Picower, B. (2012). Teacher Activism: Enacting a Vision for Social Justice. *Equity & Excellence in Education*, 45:4, 561-574. doi: 10.1080/10665684.2012.717848

Poudyal, S. (2023). *The Political Economy of Underdevelopment and Poverty in Nepal*. London: Routledge.

Prados de la Escosura, L (2023). *Augmented human development index: Concept, sources, and procedures*. Madrid: Fundación Rafael del Pino.

Ramasubramanian, S., & Sousa, A. (2021). Communication scholar-activism: conceptualizing key dimensions and practices based on interviews with scholar-activists. *Journal of applied communication research*, 49, 477-496. Ανακτήθηκε από: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/00909882.2021.1964573?needAccess=true>

Ramis, M. (2018). Contribution of Freire's Theory to Dialogic Education. *HSE – Social and Education History*, 7 (3), 277-299. Ανακτήθηκε από: <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/hse/article/view/3749/pdf>

Reynolds, W. (2013). Liberation Theology and Paulo Freire: On the Side of the Poor. Στο R. Lake & T. Kress (Επιμ.), *Paulo Freire's Intellectual Roots. Toward Historicity in Praxis* (σσ. 127-144). London: Bloomsbury.

Rocha, S. D. (2018). "Ser Mais": The Personalism of Paulo Freire. *Philosophy of Education Archive*, 2018(1), 371-384. Ανακτήθηκε από: [https://scholar.google.com/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=en&user=ot8XzJsAAAAJ&citation\\_for\\_view=ot8XzJsAAAAJ:isC4tDSrTZIC](https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=ot8XzJsAAAAJ&citation_for_view=ot8XzJsAAAAJ:isC4tDSrTZIC)

Sharma, H., & Gibson, J. (2023). Escalation of civil war in Nepal: The role of local poverty, inequality and caste polarization. *Oxford Open Economics*, 2, 1-14. Ανακτήθηκε από: <https://academic.oup.com/oec/article/doi/10.1093/oec/odad001/7010722>

Sharma, H., Jain, V. & Mogaji E. (2020). Defining Developing Countries in Higher Education Context. *Research Agenda Working Papers*, 2021(1), 1-9. Doi: 10.13140/RG.2.2.28926.61769.

Sharma, J. (2021). *Political Economy of Social Change and Development in Nepal*. New Delhi: Bloomsbury Academic India

Sharma, K. & Phyak, P. (2017). Criticality as Ideological Becoming: Developing English Teachers for Critical Pedagogy in Nepal. *Critical Inquiry in Language Studies*, 14, 1-29. Doi: 10.1080/15427587.2017.1285204.

Shih, Y.-H. (2020). Encounter with Paulo Freire's Critical Pedagogy: Visiting the Brazilian Social Context (1950s-1970s). *Universal Journal of Educational Research*, 8(4), 1228-1236. doi: 10.13189/ujer.2020.080413

Shrestha, S., Haque, S., Dawadi, S., & Giri, R. A. (2022). Preparations for and practices of online education during the Covid-19 pandemic: A study of Bangladesh and Nepal. *Education and information technologies*, 27(1), 243-265. Ανακτήθηκε από: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-021-10659-0>

Siddiqui, K. (2023, December 4). Neo-colonialism: An Analysis of International Factors on the Development of the Global South. WFR. *The world financial review*.

<https://worldfinancialreview.com/neocolonialism-an-analysis-of-international-factors-on-the-development-of-the-global-south/>

Sisimwo, J. S., Rop, C. J., & Ahmed, O. A. (2014). A reflection on the works of Paulo Freire and its relevance to classroom teaching. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, (13), 21-26. Ανακτήθηκε από:

<https://arastirmax.com/tr/system/files/dergiler/79204/makaleler/13/1/arastirmax-reflection-works-paulo-freire-and-its-relevance-classroom-teaching.pdf>

Stephens, A., & Bagelman, J. (2023). Towards scholar-activism: transversal relations, dissent, and creative acts. *Citizenship Studies*, 27:3, 329-346. doi: 10.1080/13621025.2023.2171251

Taylor, P. V. (1991). *Retexturing the word and the world: Literacy and contradiction in the texts of Paulo Freire* (μη δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο από: University of Warwick Publications service & WRAP.

Torres, C. A. (1993). From the pedagogy of the oppressed to a Luta Continua. The political pedagogy of Paulo Freire. Στο P. McLaren & P. Leonard (Επιμ.), *Paulo Freire. A critical encounter* (σσ. 153-166). London and New York: Routledge.

Underhill, H. (2021). Becoming an activist-scholar through Pedagogy of the Oppressed: An autoethnographic account of engaging with Freire as a teacher and researcher. *Australian Journal of Adult Learning*, 61, 398-420. Ανακτήθηκε από: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1331131>

United Nations Development Programme (2024). *Overview of Human Development Index*. Ανακτήθηκε 18 Απριλίου 2024 από <https://hdr.undp.org/data-center/human-development-index#/indicies/HDI>

United Nations Development Programme (2024). *Human Development Report 2023/2024: Breaking the gridlock - Reimagining cooperation in a polarized world*. UNDP. <http://hdr.undp.org/en/2023-report>

Valenzano, N. (2021). Marxist and Personalist influences in Paulo Freire's pedagogical anthropology. *Tendencias Pedagógicas*, 38, 68-82. doi: 10.15366.tp2021.38.007



Whelpton, J. (2005). *A History of Nepal*. Cambridge: Cambridge University Press.

World Bank. (2024). *The world by income and region*. Ανακτήθηκε 18 Απριλίου 2024 από <https://datatopics.worldbank.org/world-development-indicators/the-world-by-income-and-region.html>

Yadav, V. (2011). *Political Parties, Business Groups, and Corruption in Developing Countries*. Oxford: Oxford University Press.

## 1ο Παράρτημα:

### Οδηγός συνέντευξης

#### 1<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα

- 1) Ποια είναι η σχέση της εκπαίδευσης με την πολιτική;
- 2) Εμπλέκονται οι εκπαιδευόμενοι και οι εμπειρίες τους στον καθορισμό του εκπαιδευτικού περιεχομένου; Αν ναι με ποιον τρόπο; Αν όχι ποια είναι Τα κριτήρια βάσει των οποίων καθορίζεται το περιεχόμενο και το εκπαιδευτικό υλικό.
- 3) Επηρεάζει το ζήτημα της «εξουσίας» την σχέση εκπαιδευτή/εκπαιδευόμενου;
- 4) Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια του Διαλόγου στην εκπαιδευτική διαδικασία;
- 5) Τι είναι εν τέλει η κριτική συνειδητοποίηση και πώς γίνεται αντιληπτή;
- 6) Η πράξη της εκπαίδευσης πρέπει εστιάζει στα στοιχεία του φύλου, της φυλής, της θρησκείας κ.τ.λ. ως βασική πηγή καταπίεσης ή στην κοινωνική τάξη και στην πάλη των τάξεων;

#### 2<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα

- 1) Πώς αυτοχαρακτηρίζεστε ως εκπαιδευτής και ως εκ τούτου πώς επηρεάζεται η διδακτική σας προσέγγιση;
- 2) Πώς αυτή η τοποθέτηση καθορίζει τις προσδοκίες και τις επιδιώξεις σας σχετικά με το εκπαιδευτικό σας έργο; Πώς κρίνεται πετυχημένο;
- 3) Η κριτική συνείδηση και η χειραφέτηση των εκπαιδευομένων, ως επιθυμητά εκπαιδευτικά αποτελέσματα, σε τι βαθμό επηρεάζονται από την παιδαγωγική φιλοσοφία του εκπαιδευτή;

- 4) Ποια είναι μεγαλύτερη διαφορά ανάμεσα στην παιδαγωγική σας φιλοσοφία και τις υπόλοιπες; Πώς εκδηλώνεται αυτή η διαφορά στο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα;

### **3<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα**

- 1) Τι θεωρείτε ότι είναι ο Ακτιβισμός και ποια μπορεί να είναι η σχέση του με την Εκπαίδευση;
- 2) Σε χώρες όπως το Νεπάλ, τι πιστεύετε ότι μπορεί να προσφέρει ο Ακτιβισμός στην Εκπαίδευση, που δεν μπορεί το επίσημο σύστημα τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης να προσφέρει;

## 2ο Παράρτημα:

### Συνέντευξη 1

Ερευνητής	Λοιπόν Τζον καλησπέρα και πάλι και σε ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο που διαθέτεις για να κάνουμε αυτήν την συζήτηση... Το εκτιμώ.
Εκπαιδευτής	Χαρά μου... Έχω την εντύπωση πως θα έχει ενδιαφέρον για πολλούς λόγους
Ερευνητής	Χαίρομαι που το βλέπεις έτσι και ξεκινάμε με αυτήν την διάθεση... Λοιπόν, πάμε;
Εκπαιδευτής	Βέβαια!
Ερευνητής	Τζον πες μου την γνώμη σου για την εκπαίδευση και την πολιτική. Υπάρχει σύνδεση μεταξύ ή είναι δύο διακριτά πράγματα;
Εκπαιδευτής	Άλκη τα πάντα σε αυτήν την ζωή είναι πολιτική...είτε το βλέπουμε είτε όχι... Ακόμα και αν το απόγευμα θα πιούμε καφέ στο Maze ή στου Chris στην πραγματικότητα είναι μια πολιτική τοποθέτηση... Είναι δυνατόν ένας από τους πιο σημαντικούς θεσμούς μιας

	κοινωνίας, η Εκπαίδευση, να μην είναι απόλυτα συνδεδεμένη με την πολιτική;
Ερευνητής	Άρα αυτό που λες είναι πως και η εκπαίδευση, όπως και κάθε τι σε αυτή την ζωή, έχει πολιτική φύση. Το έχω καταλάβει σωστά; Έχεις κάτι άλλο να προσθέσεις σε αυτό;
Εκπαιδευτής	Το έχεις καταλάβει άψογα... Η φύση της εκπαίδευσης είναι πολιτική. Η εκπαίδευση είναι ένας θεσμός του κράτους και δεν υπάρχει οντότητα περισσότερο πολιτική από το κράτος, σωστά; Καταλαβαίνεις κιόλας και ποιανού την δουλειά κάνει η επίσημη εκπαίδευση λοιπόν. Στην δική μας περίπτωση, στις δράσεις που κάνουμε εδώ που δεν έχουν σχέση με τα κράτη μας ούτε με το Κράτος του Νεπάλ και πάλι φαίνεται από παντού ο πολιτικός της χαρακτήρας...Κοίτα απλά την συζήτηση που κάνουμε τώρα οι δυο μας.
Ερευνητής	Μιας και αναφέρθηκες στην δουλειά μας εδώ... Στις τάξεις και στα προγράμματα που συντονίζεις εσύ, φροντίζεις να συμμετέχουν οι εκπαιδευόμενοι και οι εμπειρίες τους στον καθορισμού του εκπαιδευτικού περιεχομένου;
Εκπαιδευτής	Ε πώς αλλιώς;; Για αυτούς δεν την κάνουμε αυτήν την δουλειά; Εγώ είμαι

	70 χρονών τα έμαθα αυτά που ήταν να μάθω...
Ερευνητής	Σου έχω πει ότι φαίνεσαι κάτω από 50, τι γονίδιο είναι αυτό; Ωραία λοιπόν και με ποιον τρόπο γίνεται αυτή η εμπλοκή;
Εκπαιδευτής	Ο αέρας του Νεπάλ φταίει (γέλια). Κοίτα πάνω από όλα ρωτάω... Παρατηρώ εννοείται, είμαι τόσο καιρό εδώ έχω μια εικόνα του τρόπου που λειτουργούν και σκέφτονται οι άνθρωποι, αλλά όταν μπω στην τάξη θα ρωτήσω «σκέφτηκα αυτό...να το επεξεργαστούμε για Χ ώρες, τι λέτε» ή «τι θέλετε εσείς να μάθετε, γιατί είστε εδώ;»
Ερευνητής	Μου δίνεις καλή πάσα για την επόμενη ερώτηση, επειδή ανέφερες ήδη αυτή την επικοινωνία με τους μαθητές... Τι πιστεύεις για το ζήτημα της «εξουσίας», πώς υπάρχει μέσα στην τάξη και στην σχέση σας.
Εκπαιδευτής	Κοίτα αλήθεια δεν μπορώ άλλο με τις κλισέ απαντήσεις σε αυτήν ερώτηση για αυτό θα σου τα πω όπως τα σκέφτομαι... Εξουσία στην τάξη και σε αυτήν την σχέση δεν γίνεται να μην υπάρχει, σωστά; Δεν μπορώ άλλο με τις απαντήσεις του στυλ «είμαστε ίσοι», «είμαστε φίλοι»... Μην παρεξηγηθώ ίσοι ως ανθρώπινα πλάσματα είμαστε



	<p>απόλυτα, έχουμε ακριβώς την ίδια αξία. Όμως στο εκπαιδευτικό πλαίσιο ακόμα και εγώ να υποτιμούσα έτσι τον ρόλο μου και να αντιμετωπίζα τους μαθητές σαν «φιλαράκια» μου, δεν το κάνουν αυτοί. Ξέρεις ειδικά στο έργο που κάνουμε εδώ οι άνθρωποι είναι ενήλικοι, μεγάλοι, χωρίς σχολική μόρφωση... Το ξέρεις και εσύ νιώθουν ένα δέος όταν τους μιλάμε, λες και είμαστε τίποτα τρομερό...</p>
Ερευνητής	<p>Πολύ ενδιαφέρον... Άρα; Τι γίνεται με αυτή την εξουσία που για σένα εκ των πραγμάτων θα υπάρχει;</p>
Εκπαιδευτής	<p>Δεν την κρύβεις «κάτω από το τραπέζι». Την αναφέρεις από την αρχή... Ξέρεις... Ξεκαθαρίζεις «ναι όσον αφορά στο κομμάτι της επιστημονικής γνώσης έχω τον πρώτο ρόλο, αλλά δεν κάνουμε διαγωνισμό...είμαι εδώ να βοηθήσω αλλά ούτε όλα τα ξέρω, ούτε μπορούμε να πετύχουμε τίποτα χωρίς την δυνατή σχέση μεταξύ μας, την σύνδεση, την εμπιστοσύνη, την επικοινωνία...»</p>
Ερευνητής	<p>Κρατάω την έννοια της επικοινωνίας, επειδή με φέρνει στο θέμα του Διαλόγου; Τι είναι Διάλογος για σένα...στο πλαίσιο της εκπαίδευσης πάντα.</p>

Εκπαιδευτής	Ναι... Είναι... πώς να το θέσω...Λοιπόν σίγουρα κάτι πολύ διαφορετικό από τον διάλογο που κάνουμε τώρα για παράδειγμα ή που θα κάνουμε μετά πίνοντας καφέ...Είναι κάτι πιο βαθύ, η διαλογική εκπαίδευση που λέμε...Είναι δηλαδή μια πιο αυθεντική επικοινωνία όχι μόνο σε ανθρώπινο επίπεδο αλλά και σε επίπεδο μάθησης... Ερωτήσεις, απαντήσεις, ερωτήσεις, απαντήσεις από όλες τις πλευρές με σκοπό, ξέρεις, να ανακαλύψεις κάτι... Άρα έρευνα θα τον έλεγα με μία λέξη διαφορετικά τον διάλογο... Επί ίσοις όροις όμως, ε! Προσοχή σε αυτό... Δεν κάνω τον Σωκράτη, είσαι και Έλληνας και σίγουρα ξέρεις τι λέω (γέλια)... Δεν είναι δηλαδή ότι εγώ πάντα ξέρω την απάντηση και προσπαθώ να την «γεννήσω» από τους άλλους...όχι όχι, σίγουρα όχι.
Ερευνητής	Καταλαβαίνω 100% τι λες... Ωραία, και μιας και μιλάμε για έννοιες πες μου για αυτήν πολυσυζητημένη έννοια της κριτικής συνείδησης. Τι είναι για σένα η κριτική συνειδητοποίηση;
Εκπαιδευτής	(Αναστεναγμός) Άλλη καραμέλα...
Ερευνητής	(Γέλια) Έξαλλο σε βρίσκω...Πες μου τι σκέφτεσαι.

Εκπαιδευτής	Ξέρεις έχει καταντήσει αστείο πια... Μαθαίνεις σε κάποιον να πετάει τα σκουπίδια στον κάλο και βλέπεις εκπαιδευτικούς μετά να λένε «Πω πω κριτική συνείδηση». Και Άλκη μην γελάς, το εννοούν... Πράγματι πιστεύουν πως εκείνη την στιγμή μιλάμε για συνειδητοποίηση... Ξέρεις δεν υποβιβάζω την πράξη με τα σκουπίδια που σου είπα... Θες να σου δώσω ένα παράδειγμα;
Ερευνητής	Εννοείται πως θέλω!
Εκπαιδευτής	Ξέρεις πια τόσο καιρό εδώ τα προβλήματα του Νεπάλ σχετικά με το περιβάλλον... Ειδικά εδώ στο Κατμαντού η κατάσταση είναι τραγική... Η μόλυνση, η βρωμιά... Τέλος πάντων δουλέψαμε με τον Abhay και τον Alowkik κάποια προγράμματα, workshops στο σχολείο που δουλεύεις εσύ και αφορούσαν την οικολογία. Μιλάμε για βδομάδες δουλειά, έτσι; Μετά μαζί με τους εκπαιδευόμενους κάναμε κάποιες καθαριότητες στην πόλη και πήραν πρωτοβουλία για ακόμα περισσότερες... Και εκεί σκουπίδια πετούσαμε αλλά ναι σε αυτήν την περίπτωση μιλάω για κριτική συνείδηση. Για να μην πολυλογώ τώρα για μένα η κριτική συνειδητοποίηση είναι η αιτία... η ανακάλυψη της αιτίας και ότι κάτι

	<p>πρέπει να κάνουμε για αυτήν την ρημάδα την αιτία... Αυτή είναι η διαφορά ανάμεσα στα δύο παραδείγματα... Μετά την δουλειά που κάναμε οι εκπαιδευόμενοι κατάλαβαν αυτή η βρωμιά και η μόλυνση γιατί υπάρχουν, γιατί κανείς δεν την περιορίζει, γιατί, γιατί, γιατί... Στην άλλη περίπτωση απλά λες και ξαναλές «Πέτα το σκουπίδι»... ε κάποια στιγμή για να σε ξεφορτωθεί θα το πετάξει... Και έναν σκύλο ίσως μπορείς να τον εκπαιδεύσεις να το πετάει...Τι θα πούμε δηλαδή, αναπτύξαμε την κριτική συνείδηση του σκύλου; Μη χειρότερα...</p>
Ερευνητής	<p>(Γέλια). Κρατάω αυτό με τις οικολογικές δράσεις και τις καθαριότητες, επειδή θέλω να επανέλθω μετά... Αλλά κλείνοντας την πρώτη ομάδα ερωτήσεων θα σου κάνω μία τελευταία, που από τις προσωπικές μας συζητήσεις, ξέρω ότι την περιμένεις (γέλια). Η εκπαιδευτική πράξη, ας πούμε εδώ αυτό που κάνουμε, που προσπαθεί να αναδείξει τις αιτίες τις καταπίεσης να τις αλλάξει και τα λοιπά ποια πρέπει να θεωρεί την βασικότερη πηγή αυτή της καταπίεσης; Χαρακτηριστικά όπως το φύλο, η φυλή, η κάστα ή πάνω απ' όλα πρέπει να εξετάζουμε την κοινωνική τάξη και να κάνουμε λόγο για ταξική πάλη;</p>

Εκπαιδευτής	<p>Και πολύ άργησες, το περίμενα πρώτο αυτό (γέλια). Κοίτα βρισκόμαστε σε μία χώρα, όπως και εγώ κατάγομαι από μια χώρα την Αμερική, όπου η φυλή και το φύλο μπορούν να υπάρξουν τεράστιοι παράγοντες καταπίεσης... Ακόμα δεν ξέρω Άλκη για να είμαι ειλικρινής... από την μία θέλω να σου πω πως όλοι παράγοντες πρέπει να λαμβάνονται εξίσου υπόψιν... Από την άλλη δεν μπορώ να μην αναγνωρίσω πως έχω γνωρίσει πολλούς μαύρους στην Αμερική που ζουν υπέροχα πια και χαίρουν σεβασμού σε επίπεδο δουλικότητας, επειδή είναι πολύ πολύ πλούσιοι και αντίθετα λευκοί, άντρες, ετεροφυλόφιλοι που εξαιτίας της φτώχειας τους δεν μπορούν να ανασαίνουν... Δεν είναι αυτό ένας δείκτης πως ναι μεν όλα παίζουν τον ρόλο τους ξεχωριστά, αλλά αφού πρώτα ενταχθούν κάτω από το «στέγαστρο» της κοινωνικής τάξης; Αφού λοιπόν ξέρω πως σου αρέσουν και οι ξεκάθαρες απαντήσεις αυτό θα είναι η τελική μου απάντηση (γέλια)... Κανένα να μην παραβλέπεται ως αιτία καταπίεσης, αλλά μάλλον όλα έρχονται μετά την κοινωνική τάξη.</p>
Ερευνητής	<p>Σε ευχαριστώ για την σαφήνεια του Τζον, αλήθεια το εκτιμώ... Τζον αν σου</p>

	ζητούσα να αυτοχαρακτηριστείς ως εκπαιδευτής τι θα μου έλεγες;
Εκπαιδευτής	Ότι είμαι ένας ριζοσπάστης εκπαιδευτής, όπως είμαι και ως άνθρωπος.
Ερευνητής	Η λέξη ριζοσπάστης με φέρνει εύκολα στο να σε ρωτήσω αν εντάσσεις τον εαυτό σου στο ρεύμα της φρεϊριανής και της κριτικής παιδαγωγικής, όσο ρευστό και αν είναι κάτι τέτοιο..
Εκπαιδευτής	100% και δεν θεωρώ πως είναι ρευστό... Εντάξει σε τίποτα δεν υπάρχει απόλυτη συμφωνία, υπάρχουν τάσεις, διαφωνίες... Αλλά να σου πω... καμιά φορά παίζουμε λίγο και με τις λέξεις για να κάνουμε και μια δημοσίευση παραπάνω και να τονώσουμε το Εγώ μας...
Ερευνητής	Εννοείς πως οι διαφορές εντός αυτών των ρευμάτων δεν είναι και τόσο σημαντικές;
Εκπαιδευτής	Περίπου.... Είναι σημαντικές στο σημείο που επηρεάζουν κάπως την πρακτική μας στην τάξη... Απλά καμιά φορά το παρακάνουμε, να πουν και οι συνάδελφοι «Πω πω τι ξεχωριστός που είναι αυτός»... Είναι αλήθεια πως ειδικά οι ακαδημαϊκοί νιώθουμε και λίγο «ιδιαιτέρους» όταν διαφωνούμε... Τέλος



	<p>πάντων μην την πάω αλλού την συζήτηση... Αυτό που θέλω να πω είναι πως ακόμα και να υπάρχουν διαφωνίες, όταν είσαι μέσα στην Εκπαίδευση και παλεύεις για την χειραφέτηση και εναντίον της καταπίεσης και η «καρδιά σου είναι στο σωστό σημείο» για όλους τους ανθρώπους, είσαι κριτικός παιδαγωγός για μένα. Τελεία.</p>
Ερευνητής	<p>Σαφέστατο... Ας πούμε, λοιπόν, ως ριζοσπάστης κριτικός παιδαγωγός ποιες είναι οι προσδοκίες σου από το έργο σου; Πως το κρίνεις επιτυχημένο;</p>
Εκπαιδευτής	<p>Ειδικά στο πλαίσιο που δουλεύουμε τώρα, αλλά πραγματικά και στα σχολεία και στα πανεπιστήμια έτσι ένιωθα, δεν δίνω μία για ένα τεστ ή μια αξιολόγηση... Να σου μιλήσω για εδώ, για το Νεπάλ...Με ενδιαφέρει η αλλαγή... Να δω τους ανθρώπους και την κοινότητα να αλλάζει προς το δικαιότερο... Αν έχω καταφέρει να συμβάλω έστω και λίγο είμαι πετυχημένος στα μάτια μου... Η προσδοκία μου είναι η αλλαγή...</p>
Ερευνητής	<p>Επομένως... αυτή η αλλαγή που λες...που δεν επέρχεται χωρίς την κριτική συνειδητοποίηση, χωρίς χειραφετητική συνείδηση... ή για να το θέσω καλύτερα δεν επέρχεται για τους</p>

	σωστούς λόγους χωρίς αυτά, επηρεάζονται από την παιδαγωγική φιλοσοφία του εκπαιδευτή; Δηλαδή ένας καλός κριτικός παιδαγωγός μπορεί να συμβάλει στην κατάκτηση τους από τους εκπαιδευόμενους περισσότερο από ένα έναν καλό παιδαγωγό, έξω από την δική μας παράδοση;
Εκπαιδευτής	Θέλεις την εκτενή ή την σύντομη εκδοχή (γέλια).
Ερευνητής	(γέλια) Έχουμε χρόνο μέχρι το βραδινό, αφέσου.
Εκπαιδευτής	Σε πειράζω... Λοιπόν πίσω στην ερώτηση... Ναι πιστεύω πως ένας καλός κριτικός παιδαγωγός μπορεί καλύτερα, περισσότερο και ποιοτικότερα να δουλέψει την κριτική συνείδηση των μαθητών, γιατί αυτός είναι και ο στόχος του, έτσι; Δεν είναι ένα ευχάριστο bonus αν τύχει για έρθει... Για αυτό δουλεύουμε... Αξιολογούμε ξανά μια κατάσταση, το υλικό, την όλη προσέγγιση μέχρι να φτάσουμε σε αυτό.
Ερευνητής	Πες μου λοιπόν ποια είναι η μεγαλύτερη διαφορά ανάμεσα σε αυτήν την παιδαγωγική φιλοσοφία και στις υπόλοιπες; Αυτή που μου πες; Ο

	κεντρικός στόχος της ανάπτυξης της κριτικής συνείδησης;
Εκπαιδευτής	Βέβαια. Να δώσω πάλι παράδειγμα;
Ερευνητής	Το λατρεύω!
Εκπαιδευτής	<p>Λοιπόν όπως ξέρεις πολύ καλά εδώ στο Κατμαντού έχουμε δουλέψει και πολλά προγράμματα για εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης... Θα σου μιλήσω για τον εαυτό μου... Εμένα ως κριτικό παιδαγωγό αυτό που με ενδιαφέρει δεν είναι αυτοί οι άνθρωποι να μάθουν να διαβάζουν και τελεία. Με ενδιαφέρει να μάθουν διαβάζουν και να χρησιμοποιήσουν αυτήν την ικανότητα ως μέσο για κριτική σκέψη... Η δουλειά μου τότε αρχίζει ουσιαστικά... Δεν είναι «Α έμαθαν να διαβάζουν λέξεις, προτάσεις, παραγράφους.. αντίο τώρα». Όχι... τώρα είναι που πρέπει να διαβάσουν για να συνειδητοποιήσουν γιατί δεν ήξεραν να διαβάζουν... Πάλι κριτική συνείδηση... Τότε πετυχαίνουμε... Στις άλλες περιπτώσεις τις περισσότερες φορές ο στόχος ολοκληρώνεται όταν οι μαθητές διαβάσουν και αν το χρησιμοποιήσουν μετά και αναπτύξουν κριτική σκέψη, ok... ξέρεις σαν bonus... Για μας είναι ο στόχος.</p>

Ερευνητής	Θα επιστρέψω και σε αυτό που μου είπες για τις δράσεις καθαριότητας και την οικολογία... Είναι η ανάληψη δράσης και η απτή προσπάθεια ανάπτυξης της κοινότητας και βελτίωσης της κοινωνίας ένας αδιαπραγμάτευτος στόχος σε αυτές τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις κάτι που επίσης διαφοροποιεί την φρεϊριανή και την κριτική παιδαγωγική από άλλες προσεγγίσεις.
Εκπαιδευτής	100%... Τι να κάνεις την εκπαίδευση χωρίς αλλαγή; Και η αλλαγή φαίνεται στην κοινωνία... συλλογικά...
Ερευνητής	Δεν μπορεί να αλλάξει κάποιος ατομικά; Να μετασχηματιστεί;
Εκπαιδευτής	Φυσικά... και μπράβο του. Να κάτσει να πει και καφέ και να φιλοσοφεί (γέλια). Αστειεύομαι... Απλά η αλλαγή που επιδιώκουμε χρειάζεται μία κλίμακα για να έχει νόημα... Έτσι το βλέπω εγώ. Γιατί ατομικά ακόμα να κατανοήσεις τις αιτίες της καταπίεσής σου αν δεν είναι ο «σούπερμαν» για να αλλάξεις τον κόσμο μόνο σου ή σαν του βουδιστές μοναχούς που έχουμε εδώ να ζεις αποκομμένος, δεν μπορέσεις και ποτέ να απολαύσεις τους καρπούς της συνειδητοποίησης σου... Πώς θα αλλάξεις τις μεγαλύτερες

	δομές; Μόνος; Ή θα αποσυρθείς σε μοναστήρι να μην σε επηρεάζουν;
Ερευνητής	Επομένως μία παρέμβαση εκπαιδευτική είναι επιτυχημένη όταν οδηγήσει σε παρεμβάσεις στην κοινότητα, κινητοποιήσεις ή ακόμα και σε ευρύτερα κοινωνικά κινήματα;
Εκπαιδευτής	Άλλη σχετικά με αυτό θα σου απαντήσω, αλλά αν δεν είναι παρέκβαση να σου δώσω μια σχετική συμβουλή;
Ερευνητής	Φυσικά, ό,τι θέλεις.
Εκπαιδευτής	Αυτό είναι το επιθυμητό αποτέλεσμα να, η δράση, η παρέμβαση...δεν υπάρχει μεγαλύτερη ανταμοιβή από το να βλέπεις την αλλαγή να συμβαίνει και να είσαι μέρος της... Αλλά μιλάμε για συνειδητοποίηση τόση ώρα κάτι που είναι δύσκολο... πολύ δύσκολο και βαθύ... και πολλές φορές μέσα σε βδομάδες, μήνες που δουλεύουμε μπορεί να μην συμβεί... να μην δούμε αλλαγές και συνειδήσεις να αλλάζουν... Δεν αποτύχαμε! Και στο λέω γιατί σε έχω δει να δουλεύεις, έχουμε μιλήσει... Είσαι νέος, φιλόδοξος, έξυπνος... Μην απογοητευτείς τις πρώτες φορές που δεν θα δεις αυτά που θες που ονειρεύεσαι και σχεδιάζεις... Συνήθειες και σκέψεις χρόνων δεν αλλάζουν πάντα σε μερικούς

	μήνες.. είναι μεγάλη η διαδρομή και ξέρεις η αλλαγή που πρέπει θα γίνει και όταν γίνει θα είσαι μέρος της και ας μην είσαι εκεί να την δεις, θα έχεις συμβάλει, θα είναι και δική σου επιτυχία γιατί σε αυτό το προτσές συνέβαλες. Εν ολίγοις μην απογοητεύεσαι όταν δεν βλέπεις τρομερές αλλαγές...
Ερευνητής	Θα κρατήσω πραγματικά την συμβουλή σου, είναι πολύ σημαντικό αυτό που μου είπες. Λοιπόν έτοιμος για τις τελευταίες ερωτήσεις;
Εκπαιδευτής	Πανέτοιμος!
Ερευνητής	Πες μου για τον ακτιβισμό... Τι είναι για σένα και πώς τον συνδέεις με την εκπαίδευση και την δουλειά σου;
Εκπαιδευτής	Ο ακτιβισμός, ε; Θα έλεγα οι παρεμβάσεις εκτός θεσμικού, κρατικού πλαισίου... Περιέχουν ίσως και μια ανυπακοή θα έλεγα...Είναι το μέσο που σου μένει όταν το κράτος και οι θεσμοί δεν παρεμβαίνουν για τις σημαντικές ανθρώπινες ανάγκες... Σε μια ιδανική κοινωνία δηλαδή γιατί να υπήρχε ακτιβισμός; Δεν θα υπήρχε ανάγκη... Κάπως έτσι πιστεύω λειτουργεί και για την εκπαίδευση. Δηλαδή μέσα από τον ακτιβισμό που κάνουμε εδώ μπορούμε να δουλέψουμε με τρόπους και θέματα



	που οι εκπαιδευτικοί του εκπαιδευτικού συστήματος του Νεπάλ δεν θα μπορούσαν.
Ερευνητής	Άρα είναι μία ας την πούμε διέξοδος για την διάχυση της παιδαγωγικής του Freire και της Κριτικής Παιδαγωγικής προς τα έξω, ειδικά προς χώρες αναπτυσσόμενες όπως το Νεπάλ;
Εκπαιδευτής	Σίγουρα... πώς αλλιώς; Βλέπεις και εσύ οι δυσλειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος του Νεπάλ είναι τεράστιες... Ανισότητα, διαρροή τεράστια, εκπαιδευτικοί ακατάλληλοι. Αλλά αυτή είναι άλλη μεγάλη συζήτηση... Το θέμα είναι πως ναι η εμπειρία μου στο Νεπάλ και σε άλλες χώρες μου έχει δείξει πως όταν στην εκπαίδευση δεν υπάρχουν τα βασικά είναι δύσκολο να μιλάμε για Κριτική Παιδαγωγική, Εκπαίδευση Ενηλίκων και τα λοιπά δυστυχώς... Είναι τόσο μεμονωμένα και ανοργάνωτα όσα γίνονται που τι να μπορούμε να πούμε; Επομένως, ναι... μία από τις ελάχιστες λύσεις που μας απομένουν είναι ο ακτιβισμός, είτε από ανθρώπους του εξωτερικού όπως εμείς είτε μέσα στην χώρα. Όχι ότι και ο ακτιβισμός και οι ΜΚΟ λειτουργούν σωστά εδώ, αλλά ας πούμε πως με τους κατάλληλους

	ανθρώπους και σωστή οργάνωση είναι μια σημαντική διέξοδος.
Ερευνητής	Άρα, εν ολίγοις, τι θεωρείς πως ο ακτιβισμός σχετικά με την εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει σε αναπτυσσόμενες χώρες όπως το Νεπάλ που δεν το κάνει το επίσημο σύστημα είτε τυπικής είτε άτυπης εκπαίδευσης;
Εκπαιδευτής	Άλλη βλέπεις την κατάσταση εδώ... Το Νεπάλ είναι σε μια φάση μετάβασης, υποτιθέμενης ανάπτυξης. Τα πάντα ιδιωτικοποιούνται ή εξάγονται. Βλέπεις πως το κυνηγάνε αυτό οι κυβερνήσεις εδώ και οι εταιρείες, είναι παράδεισος για αυτούς αλήθεια. Σε ποιο ιδιωτικό ή δημόσιο σχολείο θα μιλήσουν για τα θέματα καταπίεσης και καπιταλισμού που μπορούμε εμείς να μιλάμε; Ποιοι βραχμάνοι θα είναι οκ να μιλάνε στην εκπαίδευση για διαζύγια και εκτρώσεις; Για εκμετάλλευση εργασίας; Αστεία πράγματα... Δυστυχώς αυτήν την στιγμή που μιλάμε τέτοια πράγματα μόνο στα πλαίσια τέτοιων πρωτοβουλιών όπως αυτές που δουλεύουμε μπορούν να ειπωθούν και να γίνουν αντικείμενο κανονικής επεξεργασίας. Αυτό είναι το βασικό που μπορεί να προσφέρει τώρα ο ακτιβισμός. Όμως, αλήθεια στο λέω μακάρι πολύ σύντομα να έρθει η μέρα

	που όλοι εμείς θα είμαστε τελείως αχρείαστοι εδώ (γέλια).
Ερευνητής	Τζον σε ευχαριστώ από καρδιάς για αυτήν την συζήτηση. Ήταν πολύ ενδιαφέρουσα και έχω πολλά να επεξεργαστώ.
Εκπαιδευτής	Και εγώ σε ευχαριστώ για την εμπιστοσύνη και για ό,τι χρειαστείς χτύπα μου την πόρτα ελεύθερα. Τα λέμε στο βραδινό!
Ερευνητής	Σε ευχαριστώ και πάλι! Καλή ξεκούραση Τζον.

## Συνέντευξη 2

Ερευνητής	Λίνα πριν ξεκινήσουμε, θα ήθελα να σε ευχαριστήσω από την καρδιά μου για τον χρόνο που αφιερώνεις για να κάνουμε αυτή την συζήτηση.
Εκπαιδεύτρια	Κανένα πρόβλημα, ξέρεις άλλωστε πόσο μου αρέσουν οι συζητήσεις (γέλια)
Ερευνητής	Σίγουρα, σίγουρα! Λοιπόν, έτοιμη να ξεκινήσουμε;
Εκπαιδεύτρια	Πάντα.
Ερευνητής	Λίνα πες μου πως βλέπεις την σχέση που υπάρχει, αν υπάρχει, ανάμεσα στην εκπαίδευση και την πολιτική.
Εκπαιδεύτρια	Από πάντα ήμουν σίγουρη πως η σχέση μεταξύ τους είναι μια σχέση αλληλεξάρτησης, είναι δεδομένο αυτό και είναι αδύνατο να το παραβλέπεις όταν κάνεις την δουλειά σου, καταλαβαίνεις... Υπάρχουν πολλοί συνάδελφοι, οι περισσότεροι που έχω συναντήσει στην πορεία μου που θεωρούν πως η πολιτική δεν χωράει στην τάξη γιατί πιθανώς να δημιουργήσει εντάσεις και να αποπροσανατολίζει τους μαθητές από τον μαθησιακό στόχο. Δεν μπορείς να φανταστείς πόσο διαφωνώ. Δεν είναι δυνατό να ασχοληθούμε με την

	μια χωρίς παράλληλα να ασχολούμαστε και με την άλλη. Το καταλαβαίνεις, δεν το καταλαβαίνεις, όταν είσαι στο χώρο της εκπαίδευσης ασχολείσαι με την πολιτική. Η ίδια εκπαίδευση είναι μία πολιτική πράξη εκ φύσεως.
Ερευνητής	Τέλεια, πολύ ξεκάθαρη η τοποθέτησή σου, σε ευχαριστώ. Λίνα και σε αυτήν την ερώτηση, όπως και στις επόμενες που θα σου κάνω, προσπαθώ να αφήσω την προσωπική μας σχέση και γνωριμία εκτός πλαισίου, οπότε ελπίζω να μην σε ξενίζει ήδη που σε ρωτάω πράγματα που έχουμε συζητήσει αρκετά στο παρελθόν.
Εκπαιδεύτρια	Και πολύ σωστά πράττεις, αφού όπως είπαμε αφορά την έρευνά σου. Θα προσπαθήσω και εγώ να απαντώ σαν να μην γνωρίζεις τίποτα για τις σκέψεις μου.
Ερευνητής	Μετά από την παρένθεσή μου, λοιπόν, συνεχίζω. Εδώ στα προγράμματα για τα οποία είσαι υπεύθυνη, ποιες είναι οι σκέψεις σου για την συμμετοχή των εκπαιδευομένων στον καθορισμό του εκπαιδευτικού περιεχομένου; Θεωρείς πως πρέπει να συμμετέχουν;
Εκπαιδεύτρια	Ναι εννοείται. Δεν νομίζω πως για κανέναν σκεπτόμενο εκπαιδευτή, που καταλαβαίνει την σημασία του έργου του, αυτό μπορεί να είναι υπό

	<p>διαπραγμάτευση. Μία αντίθετη στάση εκτός από το ότι πάσχει ηθικά και σε επίπεδο αξιών, πάσχει και σε πρακτικό επίπεδο. Το 90% των φορών και λίγο λέω αν αποφασίσσεις μόνος σου τι θα διδάξεις κανείς δεν θα δώσει ιδιαίτερη σημασία, κατάλαβες; Ή και να δώσει θα είναι επιφανειακά που ε.οκ...δεν καταφέραμε και τίποτα.</p>
Ερευνητής	<p>Σαφέστατο. Επομένως, με ποιους τρόπους εσύ, ως εκπαιδύτρια, προσπαθείς να προωθήσεις αυτήν την εμπλοκή;</p>
Εκπαιδύτρια	<p>Ναι... Τώρα αυτό εξαρτάται και από την περίπτωση είναι η αλήθεια...</p>
Ερευνητής	<p>Ποια είναι όμως συνήθως η πρόθεσή σου;</p>
Εκπαιδύτρια	<p>Λοιπόν, κατά κύριο λόγο θεωρώ πως η «φωνή» των εκπαιδευομένων είναι η πιο σημαντική, κατάλαβες.. Δηλαδή θέλω πάντα να τους δίνω τον χώρο και την άνεση να εκφράζουν οι ίδιοι τι είναι αυτό που τους ενδιαφέρει να μάθουν. Σε κάποιες περιπτώσεις βέβαια έχουμε τόσο δρόμο να διανύσουμε και η κατανόηση των αναγκών τους, από τους ίδιους ξέρεις, απέχει πολύ. Τότε προσπαθώ να μην παραβιάζω τα όριά τους, αλλά διατηρώντας μία εποπτεία του τι κάνουν</p>



	και πώς ζουν να βρίσκω την κατάλληλη ευκαιρία να εισάγω κάποιες προβληματικές, για να το πω έτσι.
Ερευνητής	Αυτή η τοποθέτηση Λίνα με βοηθάει να περάσω ομαλά στο επόμενο που θα ήθελα να συζητήσουμε και αυτό αφορά τα ζητήματα εξουσίας μέσα στην τάξη. Υφίσταται τέτοιο ζήτημα;
Εκπαιδεύτρια	Εννοείται υφίσταται. Δεν νομίζω ότι μπορεί να εξαλειφθεί... Είναι διαφορετικός ο ρόλος, οι αρμοδιότητες, καταλαβαίνεις;
Ερευνητής	Ναι ναι... Και πώς λοιπόν χειρίζεσαι το συγκεκριμένο θέμα, της εξουσίας δηλαδή, από την στιγμή που δεδομένα κάπως θα εμφανιστεί κατά την εκπαιδευτική πράξη;
Εκπαιδεύτρια	Για μένα σίγουρα αυτό είναι κάτι το οποίο μπορείς να δουλέψεις μαζί με τους εκπαιδευόμενους σου. Το ζήτημα είναι πάντα η αυθεντικότητα, να είσαι αυθεντικός, αληθινός με τους μαθητές... Ξέρεις δεν μπορείς ποτέ να τους κοροϊδέψεις. Θα έρθει η στιγμή που τέτοιου είδους θέματα πρέπει να τα «φέρεις στο τραπέζι» και δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να τα αγνοήσεις, πρέπει και είναι δυνατό να τα επεξεργαστείς με τους εκπαιδευόμενους

	και να δημιουργήσετε και ένα «συμβόλαιο» ανάμεσά σας, να ξεκαθαρίσετε την σχέση σας.
Ερευνητής	Κατανοητό! Και μάλιστα και πάλι εμμέσως αγγίζουμε το επόμενο ζήτημα που έχω στο μυαλό μου, καθώς αναφέρθηκες σε σχέση και από κοινού δημιουργία «συμβολαίου», το οποίο αφορά τον Διάλογο. Πως αντιλαμβάνεσαι αυτήν την έννοια, τι σημαίνει για σένα; Εννοείται πάντα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης.
Εκπαιδεύτρια	Ο διάλογος, ε; Χμμ...Θα έλεγα πως είναι ένας τρόπος να επικοινωνήσεις πραγματικά και στην ζωή και στην τάξη. Πώς να το θέσω, σε ένα πιο ψυχικό, πνευματικό επίπεδο. Μέσα από τον αληθινό Διάλογο δημιουργείς πραγματική σύνδεση με κάποιο άλλο πρόσωπο. Κάπως έτσι το βλέπω και προσπαθώ καθημερινά να το κάνω πράξη στην δουλειά μου... Δεν είναι δηλαδή προφανώς μια χαλαρή κουβεντούλα, που νιώθουμε όλοι άνετα και τα λέμε, όχι. Είναι κάτι βαθύ, κάτι που μοιράζεσαι με κάποια άλλα άτομα και να «ακουμπήσετε» πραγματικά ο ένας την ψυχή του άλλου, καταλαβαίνεις πως το εννοώ;

Ερευνητής	Βεβαίως και σε ευχαριστώ για την σαφήνειά σου γενικά. Και μιας και μιλάμε για έννοιες τώρα, θα ήθελα την γνώμη σου και για μία ακόμα.
Εκπαιδεύτρια	Νομίζω αυτές οι ερωτήσεις είναι οι πιο δύσκολες (γέλια). Πέρα από το χιούμορ, είναι αρκετά δύσκολο να εκφράσεις οργανωμένα ιδέες για τέτοιες έννοιες.
Ερευνητής	Θα συμφωνήσω μαζί σου, πολλές φορές νιώθεις κάτι μέσα σου και είναι δύσκολο να το αποδώσεις δομημένα με τις κατάλληλες εκφράσεις. Αλλά τι λες, να δούμε την επόμενη;
Εκπαιδεύτρια	Εννοείται! Πάμε.
Ερευνητής	Λοιπόν, πες μου για την τόσο πολυσυζητημένη έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης. Πως την αντιλαμβάνεσαι εσύ αυτήν την έννοια;
Εκπαιδεύτρια	Να σου πω... Νιώθω πως μπορούμε να μιλάμε για κριτική συνειδητοποίηση μόνο όταν έχουμε να κάνουμε με πλήρη και βαθιά κατανόηση των πραγματικών λόγων που τα άτομα είναι αδικημένα, περιθωριοποιημένα. Αυτό είναι σίγουρα το ένα σκέλος.
Ερευνητής	Και το άλλο;

Εκπαιδεύτρια	Το άλλο έχει να κάνει με την αντίδραση σε αυτό, κατάλαβες;
Ερευνητής	Επομένως μου μιλάς για δράση, σωστά; Συνέχισε σε παρακαλώ λίγο την σκέψη σου σε αυτό.
Εκπαιδεύτρια	Σωστά, σωστά. Κάθε άτομο εκ φύσεως πρέπει να ορίζει τον εαυτό του. Όταν λοιπόν συνειδητοποιήσει ποιες δυνάμεις και γιατί το εμποδίζουν από αυτό θα αντιδράσει, θα αλλάξει τους όρους της ζωής του και θα αλλάξει γενικά ζωή.
Ερευνητής	Πολύ ωραία! Και μιας και μιλάμε για καταπίεση ήρθε η ώρα για την τελευταία ερώτηση αυτής της πρώτης ομάδας ερωτήσεων. Πες μου την γνώμη σου σχετικά με την πιο βασική πηγή καταπίεσης, που και εσύ προσπαθείς με το έργο σου να αναδείξεις. Είναι κάποιο ή κάποια χαρακτηριστικά της ταυτότητας, όπως η φυλή, το φύλο, η κάστα, μιας και βρισκόμαστε στο Νεπάλ ή θεωρείς πως πάντα η έμφαση πρέπει να δίνεται σε αυτό που ονομάζουμε κοινωνική τάξη;
Εκπαιδεύτρια	Ωραία ερώτηση. Ειδικά τα τελευταία χρόνια της καριέρας μου τείνω να θεωρώ πως τα σχετικά με την τόση εμμονή με την ταξική πάλη και τις κοινωνικές τάξεις εμένα μου θυμίζουν περισσότερο

	«μνημόσυνο» να σου πω την αλήθεια. Όχι φυσικά ότι δεν υπάρχει οικονομική, καπιταλιστική καταπίεση, αλλά οι εκφάνσεις της είναι πολύ περισσότερες σήμερα. Χάνουμε την μεγάλη εικόνα, όταν είμαστε τόσο προσηλωμένοι σε κάτι συγκεκριμένο. Να ξεκαθαρίσω κάτι, μπορώ;
Ερευνητής	Μα το ρωτάς; Ό,τι θες.
Εκπαιδεύτρια	Δεν είναι πως εχθρεύομαι την αντίπαλη προσέγγιση, ούτε τίποτα τέτοια, είναι απλά μια διαφορετική ερμηνεία της πραγματικότητας. Ο χώρος μας δεν πρέπει να διασπάται από αυτά τα ζητήματα, στο τέλος της ημέρας όλοι το ίδιο πράγμα αναζητούμε, έτσι δεν είναι;
Ερευνητής	Λίνα καταλαβαίνω τι θέλεις να πεις και σε ευχαριστώ για την διευκρίνιση. Ας πάμε λοιπόν στην επόμενη ομάδα ερωτήσεων. Αν σου ζητούσα να αυτοχαρακτηρισθείς ως εκπαιδεύτρια, ποια θα ήταν η απάντησή σου;
Εκπαιδεύτρια	Να χαρακτηρίσω τον εαυτό μου, ε; Θεωρώ πως είμαι μια προοδευτική εκπαιδεύτρια, τουλάχιστον προσπαθώ (γέλια). Έξω από το σύστημα και τις επιταγές του, κυνηγώντας πάντα στο έργο μου την ελευθερία.

Ερευνητής	Αυτά που μου λες με φέρνουν πολύ φυσικά στο να σε ρωτήσω αν εντάσσεις τον εαυτό σου σε αυτό που λέμε φρεϊριανή και κριτική παιδαγωγική.
Εκπαιδεύτρια	Ναι, σαφώς. Ό,τι και αν σημαίνει αυτό.
Ερευνητής	Τι εννοείς;
Εκπαιδεύτρια	Ξέρεις και εσύ ότι υπάρχουν τάσεις, διαφωνίες, τσακωμοί. Ίσως βγάλω λίγα νεύρα με αυτό από ό,τι βλέπεις γιατί με ενοχλεί η απουσία ενότητας, αλλά ναι δεν μπορώ να αρνηθώ πως εν γένει εντάσσομαι σε αυτό το ρεύμα να το πω έτσι.
Ερευνητής	Πολύ κατανοητό. Δεδομένων αυτών, λοιπόν, ποιες είναι οι προσδοκίες σου από το έργο σου; Πώς το κρίνεις επιτυχημένο;
Εκπαιδεύτρια	Εντάξει, σίγουρα οι προσδοκίες μου βρίσκονται σε βαθιά σύνδεση με αυτά που πιστεύω και έχουμε συζητήσει ως εδώ.
Ερευνητής	Επομένως, η παιδαγωγική σου φιλοσοφία επηρεάζει το τι περιμένεις από το έργο σου.
Εκπαιδεύτρια	Καλά αυτό είναι δεδομένο. Δεν χωράει συζήτηση δηλαδή. Εννοώ πως ανάλογα με το τι πιστεύεις για τον κόσμο, ποια



	είναι η φιλοσοφία σου, έτσι λειτουργείς και στην εκπαίδευση. Σε αντίθετη περίπτωση θα μιλούσαμε πραγματικά για πλήρη ασυνέπεια, μακριά από μας. Είναι δεδομένο πως όταν πιστεύεις κάτι πραγματικό στον τομέα μας θες να παραδώσεις στην κοινωνία άτομα που εσύ θεωρείς πως θα την βελτιώσουν όχι μόνο που θα υπάρχουν μέσα σε αυτήν.
Ερευνητής	Και τελικά πώς κρίνεις αν το έργο σου είναι πετυχημένο ή όχι;
Εκπαιδεύτρια	Να σου μιλήσω για εδώ, για το Νεπάλ. Κάθε περίπτωση εννοείται είναι ξεχωριστή, διαφορετικές προσδοκίες σε κάθε πλαίσιο, τέλος πάντων... Πάντως εν γένει με ενδιαφέρει η αλλαγή. Για να στο πω και έτσι, κοιμάμαι ήσυχη και χαρούμενη τα βράδια, όταν βλέπω ότι μικρό προσέφερα και εγώ για να αλλάξουν κάποια πράγματα.
Ερευνητής	Αν καταλαβαίνω καλά αναφέρεσαι για αλλαγή σε όλα τα επίπεδα;
Εκπαιδεύτρια	Ναι, πρώτα από όλα στις κλειστές πόρτες ενός σπιτιού και φυσικά μετά, βήμα-βήμα, σιγά-σιγά στην κοινότητα, στην κοινωνία, παντού.
Ερευνητής	Και όσον αφορά σε αυτήν την αλλαγή που προφανώς ερμηνεύεται με όρους

	χειραφέτησης και κριτικής συνειδητοποίησης, θεωρείς πως ένας κριτικός παιδαγωγός μπορεί να τα φέρει στην επιφάνεια ευκολότερα; Με άλλα λόγια, η παιδαγωγική φιλοσοφία του εκπαιδευτή επηρεάζει αυτά τα επιθυμητά αποτελέσματα;
Εκπαιδεύτρια	100% υπάρχει άμεση σύνδεση παιδαγωγικής φιλοσοφίας και επιθυμητού εκπαιδευτικού αποτελέσματος, χωρίς δεύτερη κουβέντα.
Ερευνητής	Σαφής, λιτή και περιεκτική (γέλια)
Εκπαιδεύτρια	(γέλια) Πάντα! Σίγουρα η παιδαγωγική φιλοσοφία του καθενός καθορίζεται από τον τρόπο που βλέπει και ερμηνεύει τον κόσμο. Όπως καταλαβαίνεις λοιπόν ο τρόπος που βλέπουμε τον κόσμο επηρεάζει απόλυτα το τι θέλουμε να πετύχουμε μέσα από το εκπαιδευτικό μας έργο.
Ερευνητής	Άρα όσον αφορά στην χειραφέτηση και την κριτική συνειδητοποίηση που λέγαμε...
Εκπαιδεύτρια	Σαφώς επηρεάζονται από την παιδαγωγική φιλοσοφία και προφανώς σχετίζονται και προωθούνται από την δική μας παιδαγωγική παράδοση. Σε

	<p>άλλες προσεγγίσεις, όταν δεν υπάρχει λόγος για βαθιές, δομικές αλλαγές, δεν είναι λογικό να επιζητούν και χειραφέτηση και συνειδητοποίηση, σωστά;</p>
Ερευνητής	<p>Για μένα, πολύ σωστά. Άρα, αν θες, πες μου λίγο πιο σαφώς ποια θεωρεί την μεγαλύτερη διαφορά ανάμεσα στην δική σου παιδαγωγική φιλοσοφία και τις υπόλοιπες.</p>
Εκπαιδευτρια	<p>Χμμ...Αν πρέπει να το συνοψίσω κάπως αυτό που σκέφτομαι, θα έλεγα πως η πιο σημαντική τομή είναι ο τελικός στόχος. Πώς να το θέσω, δεν είναι τόσο σημαντικό αν θα τελειοποιηθεί μία δεξιότητα, όσο είναι να επέλθει κάποια αλλαγή. Για να σου δώσω να καταλάβεις περισσότερο από έναν καλό βαθμό ή την απόκτηση μία συγκεκριμένης ικανότητας η δική μας παράδοση επιζητά να αλλάξει τις πεποιθήσεις των ατόμων και τον τρόπο που βλέπουν τον κόσμο. Και όχι μόνο αυτό, αλλά και πώς επαναπροσδιορίζουν τον εαυτό τους μέσα στον κόσμο.</p>
Ερευνητής	<p>Πιάνομαι από αυτό το τελευταίο γιατί θέλω να σε ρωτήσω πώς ακριβώς εκδηλώνεται αυτή η διαφορά που μου</p>

	περιέγραψες σε επίπεδο εκπαιδευτικούς αποτελέσματος.
Εκπαιδευτρια	Εντάξει σίγουρα το κεντρικό σημείο για να το προσεγγίσουμε αυτό είναι το ζήτημα της αλλαγής.
Ερευνητής	Πες μου λίγα περισσότερα για αυτό.
Εκπαιδευτρια	Αλλαγή με την έννοια πως το άτομο και βλέπει και ερμηνεύει διαφορετικά τον κόσμο γύρω του, αναπτύσσει δηλαδή καινούργια «φίλτρα», κατάλαβες; Αλλά φυσικά δεν είναι δυνατόν να σταματήσει εκεί. Η αλήθεια είναι πως νομίζω ότι αν φτάσεις εκεί μοιραία κάπως θα έρθουν και οι ανάλογες δράσεις από πλευράς του ατόμου για να αλλάξει και τους όρους της ζωής του, ξέρεις...
Ερευνητής	Τέλεια Λίνα, πολύ σαφή όλα πραγματικά. Λίγο ακόμα θα σε κουράσω, η τελευταία ομάδα ερωτήσεων περιέχει μόνο δύο.
Εκπαιδευτρια	Καμία κούραση, χαρά μου. Πάμε.
Ερευνητής	Πες μου, λοιπόν, πως αντιλαμβάνεσαι την έννοια του ακτιβισμού; Τι είναι ακτιβισμός;
Εκπαιδευτρια	Χμμ άσε με να σκεφτώ. Ωραία ερώτηση, δεν είχα σκεφτεί ποτέ ακριβώς πώς να τον ορίσω. Ανήκει κάπως σε αυτήν την

	ομάδα εννοιών που είναι κάπως παγιωμένες να το πω έτσι. Συνήθως θεωρείται κάπως αυτονόητο το τι σημαίνει. Ωραία λοιπόν θα έλεγα πως είναι ενέργειες, δράσεις κάθε είδους που συμπληρώνουν τις κρατικές ελλείψεις ή αντιμάχονται τις αδικίες σε μία κοινότητα φαντάζομαι. Όταν κάτι δεν γίνεται καλά και δεν υπάρχει ελπίδα και μέσο βελτίωσης εκεί μπορεί να έρθει ο ακτιβισμός που είναι κάτι τελείως έξω από το εκάστοτε κράτος και που είναι ανιδιοτελής από την φύση του αφού ό,τι γίνεται, γίνεται για να βοηθήσεις κάποιους άλλους, δεν αφορά ποτέ τον εαυτό σου. Δηλαδή κατάλαβες το φανερό μεγαλύτερο κέρδος δεν είναι για σένα.
Ερευνητής	Και όσον αφορά στην εκπαίδευση; Πώς πιστεύεις ότι συνδέονται;
Εκπαιδεύτρια	Αρχικά σίγουρα συνδέονται και μάλιστα πρόκειται και για έναν αναγκαίο συνδυασμό κατά την γνώμη μου. Αυτό που σκέφτομαι είναι πως στην εκπαίδευση μπορείς μέσα από τον ακτιβισμό να πεις πράγματα που κάποιοι δεν θέλουν να πεις και να κάνεις πράγματα που κάποιοι δεν θέλουν να γίνουν. Ε και όλοι ξέρουμε ποιοι είναι αυτοί οι κάποιοι. Παραδείγματος χάριν βλέπεις και ο ίδιος την κατάσταση της

	<p>εκπαίδευσης εδώ στο Νεπάλ. Από πού να αρχίσει κανείς; Τεράστια ανισότητα, γνώσεις που προσανατολίζονται μόνο στην αγορά εργασίας, κακή ποιότητα υποδομών, ανεπαρκείς δάσκαλοι και δεν τελειώνει με τίποτα ο κατάλογος...Ε πάνω σε αυτές τις συνθήκες έρχεται να παρέμβει ο ακτιβισμός.</p>
Ερευνητής	<p>Πάμε, λοιπόν και στην τελευταία μου ερώτηση βάσει όλων αυτών που μου είπες τώρα. Σε μία χώρα όπως το Νεπάλ τι πιστεύεις ότι έχει δώσει ο Ακτιβισμός, που δεν μπορεί ή δεν θέλει το σύστημα τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης;</p>
Εκπαιδευτρια	<p>Τα αντίθετα από αυτά που συζητήσαμε πριν. Μπορεί να προσφέρει μία εκπαίδευση έξω από τα συμφέροντα και την ιδιοτέλεια των θεσμών, που αποβλέπει στην αντίσταση και την αλλαγή των συνειδήσεων. Και δύο μέρες να είναι κανείς εδώ καταλαβαίνει κάποια πράγματα για την δομή του εκπαιδευτικού συστήματος. Και να σου πω την αλήθεια προσπαθώ να σκεφτώ άλλο τρόπο για την ώρα εδώ στο Νεπάλ και δεν μπορώ. Δηλαδή έξω από τον ακτιβισμό πραγματικά δεν βλέπω κάποια άλλη λύση για την ώρα για το αγαπημένο μου Νεπάλ.</p>



Ερευνητής	Επομένως ο Ακτιβισμός, όπως μου τα λες, είναι ένα μέσο για να εξαπλωθεί η κριτική παιδαγωγική στο Νεπάλ και σε χώρες όπως το Νεπάλ, με τα ίδια περίπου χαρακτηριστικά;
Εκπαιδεύτρια	Εννοείται, 100%. Σου είπα δεν νομίζω πως υπάρχει άλλη λύση. Η επίσημη εκπαίδευση είναι σε μαύρο χάλι, όχι απλά απέχει από το να είναι κριτική. Και ας μην μιλήσω για τους «κομμουνιστές» της κυβέρνησης. Είναι ντροπή. Ειλικρινά νομίζω πως για υπάρξει μία επαφή του λαού με αυτό που λέμε κριτική εκπαίδευση, για την ώρα τουλάχιστον, δεν υπάρχει άλλο τρόπος. Το Νεπάλ ως κράτος λειτουργεί με μία λογική «ανάπτυξης» που ευνοεί αποκλειστικά τους «έχοντες». Ο λαός αντιμετωπίζεται απλά ως μέσο για αυτό και φυσικά αυτή η λογική διαπερνά κάθε εγχείρημα εκπαίδευσης. Επομένως, τι μένει εκτός από τον Ακτιβισμό;
Ερευνητής	Δεν θα μπορούσες να είσαι πιο ξεκάθαρη! Λίνα σε ευχαριστώ από την καρδιά μου για αυτήν την συζήτηση, ειλικρινά ήταν πολύ χρήσιμη και κατατοπιστική για μένα.
Εκπαιδεύτρια	Μα τι λες τώρα, χαρά μου. Και εννοείται θέλω να με ενημερώσεις όταν τελειώσεις την έρευνα σου. Νιώθω και εγώ πολύ

	χαρούμενη για σένα και την όρεξή σου, σαν μαμά σου ένα πράγμα (γέλια).
Ερευνητής	(γέλια) Τι γλυκό! Εννοείται λοιπόν. Λίνα και πάλι σε ευχαριστώ, σε αφήνω επιτέλους να ξεκουραστείς. Θα σε δω στο βραδινό, ναι;
Εκπαιδεύτρια	Εννοείται. Μέχρι τότε καλή συνέχεια στην μέρα σου Άλκη.

### **Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:**

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.